

Les instruments d'une politique publique et leurs effets : analyse du design du programme Erasmus et de ses conséquences sur le public cible à l'ULB

Auteure : Patricia Bakalack
Promotrice : Sarah Croche
Lecteur : Stéphane Moyson
Année académique 2025 – 2026
Master 60 en sciences politiques

Résumé

Le programme Erasmus incarne l'une des politiques publiques européennes les plus emblématiques en matière de mobilité étudiante et de construction d'une citoyenneté européenne. Officiellement conçu pour favoriser l'ouverture internationale et démocratiser l'accès à la mobilité, il fait néanmoins l'objet de travaux récurrents soulignant la persistance d'inégalités sociales parmi ses bénéficiaires. Si ces inégalités ont été largement documentées, leurs mécanismes institutionnels restent moins explorés.

En s'appuyant sur l'approche développée par Lascoumes et Le Galès, cette recherche interroge la manière dont les critères académiques, les exigences linguistiques, les mécanismes de financement, les procédures administratives et les dispositifs d'information du programme Erasmus peuvent produire des effets différenciés selon les ressources sociales, économiques, culturelles, linguistiques et organisationnelles des étudiant·es. Pour ce faire, l'étude se concentre sur le cas de l'Université libre de Bruxelles (ULB), où l'autonomie laissée aux facultés dans la mise en œuvre du programme permet d'observer des modalités d'application parfois distinctes, voire contrastées.

La méthodologie retenue combine deux volets complémentaires. D'une part, une analyse documentaire des textes réglementaires européens, des documents institutionnels de l'ULB et des informations publiées par les facultés permet d'examiner le cadre formel du programme. D'autre part, un questionnaire administré à trente-six étudiant·es ayant réalisé une mobilité Erasmus offre un éclairage sur l'expérience des bénéficiaires. Le croisement de ces deux sources de données vise à articuler l'analyse du design institutionnel du programme avec les réalités vécues par les étudiant·es.

Les résultats obtenus révèlent que les instruments du programme ne se réduisent pas à de simples outils techniques destinés à organiser la mobilité. Selon leur conception et leurs modalités de mise en œuvre, ils peuvent tantôt faciliter, tantôt compliquer l'accès à la mobilité internationale, produisant ainsi des effets différenciés selon les ressources dont disposent les étudiant·es. Sans remettre en cause l'importance des déterminants sociaux déjà mis en lumière par la littérature, ce mémoire met en évidence le rôle actif joué par les instruments d'action publique dans la structuration des conditions d'accès au programme. Il souligne ainsi que la démocratisation de la mobilité internationale ne dépend pas uniquement des caractéristiques des publics visés, mais également des choix institutionnels qui organisent concrètement le fonctionnement du dispositif Erasmus.

Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à ma promotrice, Madame Sarah Croché, pour son accompagnement et ses conseils avisés tout au long de la réalisation de ce mémoire.

Ma reconnaissance va également à l'ensemble de mes enseignant-es, de Saint-Louis Bruxelles et de la FUCaM Mons, dont les enseignements, l'exigence et les encouragements ont profondément façonné mon parcours universitaire et nourri ma réflexion tout au long de cette formation.

Mes sincères remerciements s'adressent à Monsieur Stéphane Moyon pour son accompagnement dans le cadre du séminaire consacré au mémoire.

Mes vifs remerciements vont également au Service de Mobilité Étudiante (SME) de l'Université libre de Bruxelles pour sa précieuse collaboration, en particulier son chef de service, Monsieur Gaël Vanderbroucke, ainsi que Mesdames Gloria Casavin et Alice Hoslet, pour leur soutien dans le cadre de cette recherche.

Enfin, toute mon affection et ma gratitude vont à mon mari, Serges Pohos, pour son soutien indéfectible, sa patience et ses encouragements tout au long de mon parcours universitaire.

Je dédie ce mémoire à ma fille Manaams, mon ultime motivation.

Table des matières

Résumé	2
Remerciements.....	3
Liste des figures	6
Introduction générale	8
PARTIE I - Cadre théorique et analytique.....	14
Chapitre 1 – Genèse et cadre analytique des instruments	14
1.1. La mobilité étudiante comme phénomène historique et social.....	14
1.2. Le design du programme Erasmus : genèse et rationalités concurrentes	17
1.3. Les instruments d'action publique : cadre analytique.....	19
Chapitre 2 – Reproduction sociale et inégalités dans l'enseignement supérieur	20
2.1. L'habitus, les capitaux et le mécanisme de reproduction sociale	29
2.2. Le double filtre social dans l'enseignement supérieur	31
2.3. Persistance et accentuation des inégalités : la nécessité d'une démocratisation active	32
2.4. Implications pour l'analyse de la mobilité étudiante et du programme Erasmus	34
Chapitre 3 – La sélectivité sociale du programme Erasmus	36
3.1. Une grille de lecture : la typologie de la démocratisation scolaire	37
3.2. Le profil socio-économique des étudiants mobiles.....	38
3.3. Les freins informationnels et organisationnels	39
3.4. Les contraintes économiques : coût du séjour et emploi étudiant.....	41
3.5. Les inégalités d'usage : quand la mobilité réalisée ne suffit pas	44
3.6. Comparaisons européennes : convergences des enquêtes internationales	45
3.7. Une sélectivité structurelle qui appelle une lecture instrumentale	47
Chapitre 4 - Efficacité sociale : public cible, public atteint et démocratisation réelle.....	49
4.1. La notion d'efficacité sociale : mesurer l'écart entre le public cible et le public effectivement atteint	50
4.2. L'articulation des quatre cadres théoriques.....	52
4.3. Application au programme Erasmus : entre ambition universelle et sélectivité observée	53
4.4. Positionnement du mémoire et formulation des hypothèses	55
PARTIE II – Design de recherche.....	58
Chapitre 5 – Méthodologie : une approche combinée	58
5.1. Une démarche à deux volets complémentaires	58
5.2. Le questionnaire : conception, diffusion et limites	60
5.3. L'analyse documentaire des instruments	62
PARTIE III – Analyse empirique	65
Chapitre 6 – Le design formel des instruments du programme Erasmus à l'ULB.....	65
6.1. Les instruments réglementaires et académiques	65
6.2. Les instruments linguistiques.....	69

6.3. Les instruments financiers	72
6.4. Les instruments administratifs	75
6.5. Les instruments informationnels.....	78
6.6. Les instruments de reconnaissance académique	83
Chapitre 7 - Discussion : potentiel sélectif du design et limites de la démocratisation.....	85
7.0. Retour critique sur l'hypothèse de l'objet-frontière	86
7.1. Les logiques institutionnelles incorporées dans le design à l'épreuve des données du questionnaire	86
7.2. Retour sur les hypothèses à la lumière de l'analyse combinée	98
7.3. L'ULB face à l'objectif de démocratisation : un écart structurel	100
Conclusion générale	102
Bibliographie	107
Annexes	114

Liste des figures

Figure 1. Année d'inscription des répondant·es au moment du séjour Erasmus	86
Figure 2. Situation de logement des répondant·es avant le départ Erasmus	87
Figure 3. Situation financière du ménage familial des répondant·es.....	88
Figure 4. La bourse Erasmus a-t-elle suffi à couvrir les dépenses sur place ?	89
Figure 5. Aides financières complémentaires à la bourse Erasmus (plusieurs réponses possibles)	90
Figure 6. Exercice d'une activité rémunérée au moment du départ Erasmus	91
Figure 7. Recours à un accompagnement individualisé du service Erasmus ou des relations internationales	92
Figure 8. Présence dans l'entourage proche de personnes déjà parties en Erasmus	93
Figure 9. Nombre de langues étrangères parlées couramment avant le départ Erasmus.....	94
Figure 10. Perception de l'accessibilité égale du programme Erasmus à tou·tes les étudiant·es de l'ULB	95

Liste des annexes

Annexe 1 – Décision du Conseil du 15 juin 1987 (87/327/CEE) portant adoption du programme Erasmus : extraits	112
Annexe 2 – Questionnaire « Conditions d'accès au programme Erasmus à l'ULB » (texte intégral)	114
Annexe 3 – Message d'invitation diffusé par le Service de Mobilité Étudiante de l'ULB	116

Introduction générale

L'année 2025 a marqué le trente-huitième anniversaire du programme Erasmus. Depuis sa création en 1987, Erasmus est régulièrement présenté comme l'une des réussites les plus emblématiques de la construction européenne : il a permis à plusieurs millions d'étudiant·es¹ d'effectuer une partie de leur parcours dans un autre pays tout en contribuant au développement d'un sentiment d'appartenance à un espace européen commun. Cette représentation est largement relayée par les institutions européennes, qui en font l'un des symboles les plus visibles de l'intégration européenne et de la citoyenneté transnationale (Conseil de l'Union européenne, 2019 ; Parlement européen, 2017 ; Commission européenne, 2022).

Au-delà de cette réussite institutionnelle, le programme Erasmus poursuit une ambition politique forte : favoriser l'ouverture internationale des étudiant·es et élargir l'accès à la mobilité internationale. Au fil de ses évolutions, il s'est progressivement inscrit dans une logique de démocratisation de la mobilité étudiante, selon laquelle chaque étudiant·e remplissant les conditions académiques requises devrait pouvoir bénéficier d'une expérience internationale (Merle, 2000 ; Ballatore, 2007, 2010, 2017).

Cette ambition se heurte toutefois à un constat largement établi par la littérature scientifique : depuis plusieurs années, de nombreux travaux montrent que les bénéficiaires d'Erasmus ne sont pas représentatifs de l'ensemble de la population étudiante. Les étudiant·es issus de milieux socialement favorisés, disposant de ressources économiques, culturelles ou linguistiques plus importantes, y demeurent surreprésenté·es, tandis que d'autres profils restent sous-représentés. Les recherches de Ballatore, Endrizzi, Pinto ou encore Vossensteyn mettent ainsi en évidence la persistance d'inégalités d'accès malgré les réformes successives engagées depuis la création du programme.

Ce paradoxe constitue le point de départ de ce mémoire. Comment un programme conçu pour favoriser la démocratisation de la mobilité internationale continue-t-il de bénéficier principalement à des étudiant·es déjà relativement avantagé·es ? Autrement dit, comment expliquer l'écart persistant entre l'ambition universaliste affichée par Erasmus et le profil des étudiant·es qui en bénéficient effectivement ?

¹ Commission européenne, chiffres communiqués à l'occasion du 30^e anniversaire du programme Erasmus (2017), cités dans « Erasmus+ en 10 chiffres », *Touteurope.eu*, consulté via <https://www.touteurope.eu/economie-et-social/erasmus-en-dix-chiffres/>

Pour répondre à cette question, cette recherche prend pour terrain d'étude l'Université libre de Bruxelles (ULB). Ce choix ne s'explique pas uniquement par l'accès aux données institutionnelles : l'ULB présente également un intérêt particulier en raison de l'autonomie dont disposent ses facultés dans la mise en œuvre du programme Erasmus. Bien que le cadre général soit défini au niveau européen, chaque faculté conserve une marge d'appréciation dans son application. Cette organisation permet d'observer comment un même dispositif est décliné au sein d'un même établissement et d'examiner si ces différences de mise en œuvre peuvent influencer les conditions d'accès à la mobilité internationale.

L'origine de cette recherche est également liée à mon parcours professionnel. Dans le cadre de la préparation d'un entretien d'embauche interne à l'ULB, j'ai été conduite à consulter la documentation relative au programme Erasmus. Ma démarche était d'abord très pratique : il s'agissait de comprendre les critères d'éligibilité, les règles d'attribution des bourses, les procédures administratives, les modalités de candidature et les informations destinées aux étudiant·es. Au fil de cette lecture, une interrogation a émergé : les documents consultés ne décrivaient pas uniquement le fonctionnement du programme, mais mettaient également en évidence un ensemble de conditions d'accès parfois exigeantes. Les résultats académiques attendus, les compétences linguistiques, les nombreuses démarches administratives, la nécessité d'anticiper très tôt son projet de mobilité ou les modalités de financement donnaient l'impression que l'accès au programme reposait sur des ressources inégalement distribuées parmi les étudiant·es. Cette observation m'a progressivement amenée à dépasser une lecture essentiellement administrative du dispositif pour m'interroger sur le rôle que ces instruments jouent dans la production de ces écarts. Si les inégalités d'accès à Erasmus sont aujourd'hui bien établies dans la littérature, les mécanismes institutionnels qui contribuent à les façonner demeurent relativement peu étudiés. C'est de ce constat que découle la question centrale de ce mémoire.

Elle peut être formulée ainsi : **dans quelle mesure le design des instruments du programme Erasmus à l'Université libre de Bruxelles produit-il des effets différenciés selon les ressources sociales, économiques, linguistiques ou académiques des étudiant·es ?** Plus précisément, il s'agit d'examiner comment les critères d'éligibilité, les exigences linguistiques, les mécanismes de financement, les procédures administratives et les dispositifs d'information – conçus pour organiser le fonctionnement du programme – peuvent également contribuer à structurer les conditions d'accès à la mobilité internationale.

L'objectif de cette recherche n'est pas de démontrer une nouvelle fois que l'accès au programme Erasmus est socialement inégal – les travaux mobilisés dans ce mémoire ont déjà largement documenté cette réalité. Il s'agit plutôt de comprendre comment ces inégalités se construisent à travers les instruments qui organisent concrètement le fonctionnement du programme.

Dans cette perspective, ce mémoire s'appuie sur l'approche proposée par Lascoumes et Le Galès (2005) : selon ces auteurs, les instruments d'action publique ne sont pas de simples moyens de mettre en œuvre une décision politique. Ils participent à la manière dont une politique est appliquée et peuvent produire des effets non intentionnels. L'analyse porte donc moins sur les objectifs affichés du programme Erasmus que sur les règles, les procédures et les dispositifs qui encadrent son fonctionnement quotidien et qui peuvent, parfois, influencer les conditions d'accès à la mobilité internationale.

Deux hypothèses guident cette recherche :

- **H1** : les instruments académiques, linguistiques et administratifs du programme Erasmus produisent des effets différenciés selon les ressources dont disposent les étudiant·es.
- **H2** : les instruments financiers et informationnels, malgré les mécanismes compensatoires qu'ils intègrent, ne suffisent pas toujours à réduire les écarts de ressources entre les étudiant·es, ce qui est susceptible de limiter l'efficacité sociale du programme.

Pour mettre ces hypothèses à l'épreuve, ce mémoire adopte une démarche méthodologique fondée sur une analyse documentaire et une enquête par questionnaire. Le projet de recherche prévoyait initialement d'ajouter des entretiens semi-directifs avec des responsables institutionnels du programme Erasmus. Or, ceux-ci n'ont pas pu être réalisés dans les délais impartis, ce qui a conduit à accorder une place plus importante à l'analyse documentaire, sans pour autant modifier l'orientation générale de la recherche.

L'analyse documentaire constitue le socle empirique de cette recherche. Elle s'appuie sur les textes réglementaires européens, les documents institutionnels de l'ULB et sur les informations publiées par les différentes facultés concernant la mobilité internationale. Ce corpus permet d'étudier concrètement les instruments qui organisent le programme Erasmus, d'en comprendre le fonctionnement et de mettre en lumière les choix sous-jacents à leur conception. La comparaison entre les facultés révèle notamment des différences dans la manière dont ces instruments sont mis en œuvre, bien que le programme soit généralement présenté comme reposant sur un cadre commun. Ces variations constituent un élément central de

l'analyse, car elles sont susceptibles d'influencer les conditions d'accès à la mobilité internationale.

Le questionnaire, diffusé auprès des étudiant·es de l'ULB avec le soutien du Service de Mobilité Étudiante (SME), a permis de recueillir les réponses de trente-six étudiant·es ayant réalisé une mobilité Erasmus. Cet échantillon demeure toutefois de taille limitée et ne peut être considéré comme représentatif de l'ensemble des étudiant·es concerné·es par le programme. Il présente également une autre limite importante : seules des personnes ayant effectivement réalisé une mobilité y ont répondu. Les étudiant·es ayant renoncé à leur projet ou dont la candidature n'a pas été retenue n'y sont donc pas représenté·es. Les résultats du questionnaire ne visent dès lors pas à être généralisés à l'ensemble de la population étudiante. Ils sont mobilisés comme un éclairage complémentaire, permettant de confronter l'analyse des documents institutionnels à l'expérience des étudiant·es ayant participé au programme.

Bien que cette recherche ait pour objet le programme Erasmus, elle s'inscrit dans une réflexion plus large sur les politiques publiques visant à favoriser la démocratisation de l'enseignement supérieur. L'analyse proposée privilégie une lecture centrée sur les instruments d'action publique et sur leurs modalités concrètes de mise en œuvre, plutôt que sur les seuls objectifs affichés par le programme. Cette perspective repose sur l'idée que les effets d'une politique ne découlent pas uniquement des intentions qui l'ont inspirée, mais aussi des règles, des procédures et des mécanismes qui encadrent son application. Ainsi, l'enjeu ne consiste pas seulement à déterminer si Erasmus encourage la mobilité internationale, mais également à comprendre dans quelles conditions cette mobilité devient réellement accessible à des étudiant·es issu·es de profils variés.

L'apport de cette recherche réside dans la mise en dialogue de plusieurs cadres d'analyse issus de la sociologie de l'action publique et de la sociologie de l'éducation avec une étude empirique du design des instruments du programme Erasmus à l'Université libre de Bruxelles. En croisant ces perspectives, cette articulation permet d'examiner les mécanismes institutionnels susceptibles d'influencer les conditions d'accès à la mobilité internationale, en les confrontant à des données recueillies sur le terrain.

Les résultats présentés dans ce mémoire n'ont pas pour ambition d'expliquer à eux seuls les inégalités d'accès à la mobilité internationale. En effet, celles-ci s'inscrivent dans des trajectoires étudiantes façonnées par de multiples facteurs, qu'ils soient sociaux, économiques, familiaux ou individuels. Plus modestement, l'objectif de cette recherche est de comprendre

dans quelle mesure les instruments qui organisent le programme Erasmus participent eux aussi à ces mécanismes. Les analyses menées montrent que ces instruments ne servent pas uniquement à encadrer le fonctionnement du programme : selon leur conception et leurs modalités de mise en œuvre, ils peuvent faciliter ou entraver l'accès à la mobilité pour des étudiant·es qui ne disposent pas des mêmes ressources. Ainsi, sans remettre en cause le rôle des déterminants sociaux déjà largement documentés dans la littérature, ce mémoire propose d'élargir le regard aux règles, aux procédures et aux dispositifs qui structurent concrètement le programme. C'est dans cette interaction entre les ressources des étudiant·es et les instruments d'action publique que se situe le cœur de l'analyse développée tout au long de ce travail.

Ce mémoire s'articule en trois parties, chacune répondant à un objectif spécifique.

La première partie (chapitres 1 à 4) construit le cadre théorique et analytique de la recherche. Elle retrace d'abord l'évolution historique de la mobilité étudiante et la genèse du programme Erasmus afin de contextualiser son émergence et ses enjeux. Elle mobilise ensuite plusieurs cadres théoriques complémentaires : la sociologie des instruments de l'action publique pour analyser le rôle des dispositifs concrets dans la mise en œuvre des politiques, les travaux consacrés à la reproduction des inégalités dans l'enseignement supérieur afin d'éclairer les dynamiques sociales à l'œuvre, la littérature relative à la sélectivité sociale du programme Erasmus pour en saisir les spécificités, ainsi que la notion d'efficacité sociale pour interroger les résultats concrets des politiques publiques. Cet ensemble théorique conduit à la formulation des deux hypothèses qui structurent cette recherche.

La deuxième partie (chapitre 5) présente la démarche méthodologique retenue. Elle expose l'approche combinée adoptée dans ce mémoire, fondée sur une analyse documentaire des instruments du programme Erasmus et sur un questionnaire administré auprès d'étudiant·es de l'ULB. Elle précise également les apports et les limites de ces deux matériaux empiriques, afin d'en apprécier la portée et les biais potentiels.

La troisième partie (chapitres 6 et 7) se donne pour ambition de confronter les hypothèses théoriques aux données empiriques recueillies. Le chapitre 6 examine le design des instruments du programme Erasmus à l'ULB à partir d'un corpus de documents institutionnels et réglementaires, afin d'en révéler les logiques et les implications concrètes. Le chapitre 7 complète cette analyse en croisant ces résultats avec les réponses des étudiant·es ayant participé au questionnaire. Cette confrontation permet de discuter la validité des hypothèses

initiales et d'analyser dans quelle mesure les instruments du programme contribuent, à l'ULB, à l'écart observé entre l'objectif de démocratisation affiché et les conditions réelles d'accès à la mobilité internationale.

La conclusion générale de ce mémoire remplit trois objectifs essentiels, afin de clore cette recherche tout en ouvrant des pistes pour l'avenir.

Premièrement, elle revient sur les principaux enseignements de cette étude, en synthétisant les résultats obtenus et leur contribution à la compréhension des mécanismes institutionnels qui influencent l'accès à la mobilité internationale. Elle met en lumière les apports théoriques et empiriques de la recherche, notamment en ce qui concerne le rôle des instruments d'action publique dans la production ou la réduction des inégalités.

Deuxièmement, elle rappelle les principales limites de ce travail, qu'elles soient méthodologiques (taille de l'échantillon, absence d'entretiens avec les responsables institutionnels) ou théoriques (cadre spécifique à l'ULB, focalisation sur les instruments plutôt que sur les trajectoires individuelles). Cette réflexion critique permet de situer la portée des résultats et d'en nuancer l'interprétation.

Enfin, elle propose plusieurs perspectives de recherche pour prolonger la réflexion sur les conditions d'accès à la mobilité internationale étudiante. Ces pistes visent à élargir le champ d'analyse, que ce soit par des comparaisons interuniversitaires, l'étude des dispositifs compensatoires ou l'exploration des trajectoires des étudiant·es ayant renoncé à leur projet de mobilité. Elles invitent également à interroger les évolutions récentes du programme Erasmus, notamment dans le contexte des réformes européennes et des défis posés par la démocratisation de l'enseignement supérieur.

PARTIE I - Cadre théorique et analytique

Chapitre 1 – Genèse et cadre analytique des instruments

Ce chapitre a pour ambition de contextualiser historiquement le programme Erasmus et d'introduire le cadre analytique qui structurera l'ensemble de la recherche. Il montre que la mobilité internationale étudiante n'est pas un phénomène neutre, mais le produit de choix politiques et institutionnels qui en ont façonné les contours. En adoptant une approche par les instruments d'action publique, il pose les bases pour comprendre comment ces derniers peuvent produire des effets différenciés selon les publics visés.

Pour comprendre les effets sociaux du programme Erasmus, il est essentiel de revenir sur les origines de la mobilité internationale étudiante et sur les choix politiques et institutionnels qui en ont façonné le développement. En effet, la mobilité ne résulte pas uniquement de décisions individuelles : elle s'inscrit dans une histoire marquée par des orientations politiques, des compromis institutionnels et des logiques d'action qui ont défini les objectifs du programme, ses règles de fonctionnement et les instruments mobilisés pour le mettre en œuvre.

Ce chapitre se structure en trois temps. Dans un premier temps, il retrace les principales étapes de l'évolution de la mobilité étudiante, afin de replacer la création du programme Erasmus dans son contexte historique. Cette généalogie permet de saisir les enjeux qui ont présidé à sa conception et les transformations qu'il a subies au fil des décennies. Dans un deuxième temps, il analyse les logiques politiques et institutionnelles qui ont accompagné la construction du programme, en mettant l'accent sur les compromis et les tensions qui ont façonné ses instruments. Enfin, dans un troisième temps, il présente le cadre analytique retenu pour cette recherche : l'approche par les instruments d'action publique. Ce cadre servira de fil conducteur pour analyser la manière dont le programme Erasmus est conçu et, surtout, pour comprendre comment ses instruments peuvent contribuer à produire des effets différenciés selon les étudiant·es auxquels ils s'adressent.

1.1. La mobilité étudiante comme phénomène historique et social

La mobilité étudiante est souvent envisagée comme le résultat d'une décision individuelle, motivée par l'envie de découvrir un autre pays, d'améliorer ses compétences linguistiques ou d'enrichir son parcours académique. Une telle lecture reste toutefois incomplète. Les possibilités de partir étudier à l'étranger, comme la valeur accordée à cette expérience, ne relèvent pas uniquement des choix des individus : elles sont le produit d'une construction historique, sociale et institutionnelle.

Cette idée se retrouve dans les travaux de Bertho-Lavenir (1999) consacrés à l'histoire du tourisme moderne. L'auteure montre que le désir de voyager ne répond « à aucune nécessité » ni à « aucune rationalité » spontanée. Il est le fruit d'un « *apprentissage insensible, parfois inconscient, éminemment social* » (Bertho-Lavenir, 1999, p. 9), construit progressivement sous l'action des pouvoirs publics, des entreprises et des associations. En développant des infrastructures, en publiant des guides ou en diffusant une image positive du voyage, ces acteurs ont progressivement rendu cette pratique accessible, légitime et désirable.

Même si Bertho-Lavenir s'intéresse au tourisme de loisir, son analyse offre un éclairage intéressant pour comprendre la mobilité étudiante. Celle-ci ne s'est pas développée naturellement. Elle s'est construite progressivement à travers un ensemble de dispositifs qui ont organisé, encouragé et légitimé les déplacements universitaires, depuis la *peregrinatio academica* médiévale jusqu'au programme Erasmus.

Cette lecture historique invite toutefois à une certaine prudence. Comme le souligne Verger (1991), il serait réducteur de présenter l'histoire de la mobilité étudiante comme une trajectoire linéaire conduisant naturellement au programme Erasmus. Selon lui, cette interprétation rétrospective est souvent mobilisée pour inscrire des politiques contemporaines dans une continuité historique qui mérite d'être nuancée. Les travaux historiques mettent au contraire en évidence la diversité des formes de mobilité étudiante au fil des siècles. Verger distingue notamment une mobilité « interne », limitée à l'aire habituelle de recrutement des universités, et une mobilité « externe », caractérisée par des déplacements beaucoup plus lointains mais beaucoup plus rares dans l'Occident médiéval. Cette distinction rappelle que l'histoire ne constitue pas seulement un récit des origines ; elle permet aussi de mieux comprendre les transformations, les ruptures et les continuités qui ont marqué l'évolution de la mobilité étudiante.

La mobilité étudiante internationale ne naît donc pas avec les politiques européennes contemporaines. Comme le rappelle Papatsiba (2003), elle s'inscrit dans une histoire beaucoup plus ancienne qu'elle analyse à la lumière des travaux de Beck et de Giddens sur la « biographie élective ». Dans cette approche, la mobilité ne correspond pas uniquement à un déplacement géographique ; elle participe aussi à la construction du parcours individuel en offrant aux étudiant·es un nouvel espace d'action et d'expérimentation. Cette lecture ne doit cependant pas faire oublier que la mobilité est également un phénomène socialement construit. Papatsiba montre que les déplacements à visée formatrice ont pris des formes très différentes selon les époques — de la *peregrinatio academica* au Grand Tour aristocratique, du compagnonnage au *Bildungsroman* allemand — avant de trouver, avec le programme Erasmus, une traduction institutionnelle à l'échelle européenne.

Les travaux de Mornet (1983) montrent cependant que cette mobilité a longtemps concerné des publics socialement très spécifiques. À partir de l'analyse de 370 parcours universitaires de jeunes nobles danois entre le XIV^e siècle et la Réforme, Mornet montre que les voyages d'études étaient très inégalement répartis entre les familles. Parmi les quelque 300 lignages nobles recensés, 47 concentrent à eux seuls 45,7 % des séjours universitaires. Les familles les plus influentes envoyaient ainsi leurs enfants poursuivre des études à l'étranger bien plus fréquemment que le reste de la noblesse.

À partir de ce constat, l'auteur montre que le voyage d'études ne représentait pas, à cette époque, un véritable levier d'ascension sociale. Il profitait principalement à des individus qui occupaient déjà une position privilégiée. Le coût des déplacements, mais aussi la nécessité de pouvoir s'appuyer sur des réseaux relationnels, réservaient de fait cette expérience aux groupes les plus favorisés. L'idée selon laquelle la mobilité internationale est socialement sélective ne naît donc pas avec le programme Erasmus ; elle s'inscrit dans une histoire plus ancienne, au cours de laquelle les possibilités de partir étudier à l'étranger ont longtemps été inégalement réparties.

Verger (1991) aboutit à une conclusion comparable à partir d'une analyse plus large des universités médiévales. Reprenant les observations de Mornet, il souligne que le développement des universités locales a davantage contribué à la promotion sociale des diplômés que les longs déplacements universitaires. Ceux-ci bénéficiaient principalement aux groupes déjà dominants, en renforçant leurs réseaux de solidarité et leurs relations de dépendance (Verger, 1991, pp. 88-89). Il rappelle également que les étudiants les moins fortunés ne pouvaient généralement fréquenter que l'université la plus proche, faute de ressources suffisantes pour entreprendre un

voyage de longue distance (Verger, 1991, p. 84). Huit siècles plus tard, cette observation fait écho aux analyses contemporaines qui identifient les contraintes financières comme l'un des principaux freins à la mobilité étudiante internationale.

L'idée d'une mobilité longtemps réservée à une minorité ne disparaît pas avec l'époque moderne. Zarate (1999) montre qu'avant la création du programme Erasmus, la mobilité éducative française s'est construite autour de trois grandes traditions. La première s'inscrit dans l'héritage humaniste de la *peregrinatio academica*, illustré notamment par les voyages d'Érasme de Rotterdam à travers l'Europe. La deuxième prend forme à l'époque coloniale, à partir du XVII^e siècle, avec le développement d'institutions telles que l'Alliance française et l'École coloniale. La troisième apparaît après la Seconde Guerre mondiale, dans un contexte marqué par les idéaux de paix et de coopération internationale, avec la création des écoles internationales et des écoles européennes. Malgré leurs finalités différentes, ces trois traditions ont un point commun : elles ont concerné un nombre relativement limité d'étudiant·es. Le programme Erasmus s'inscrit dans une ambition différente, celle d'élargir l'accès à la mobilité internationale et d'en faire une expérience accessible à un public plus large. Cette ambition conduit toutefois à s'interroger sur les conditions dans lesquelles elle se concrétise. Les instruments qui organisent le fonctionnement du programme permettent-ils réellement d'ouvrir la mobilité à un public plus diversifié ou continuent-ils, de manière moins visible, à favoriser certains profils d'étudiant·es ? C'est à cette question que ce mémoire cherche à apporter des éléments de réponse.

1.2. Le design du programme Erasmus : genèse et rationalités concurrentes

Pour comprendre le fonctionnement du programme Erasmus, il est nécessaire de revenir à son texte fondateur : la Décision du Conseil du 15 juin 1987 (87/327/CEE), qui institue officiellement le programme. Son article 2 fixe cinq objectifs dont l'enchaînement n'a rien d'anodin. Il s'agit tout d'abord d'encourager la mobilité étudiante afin de doter la Communauté d'un « personnel ayant une expérience directe de la vie économique et sociale d'autres États membres ». Suivent ensuite le développement de la coopération entre les universités, la valorisation du potentiel intellectuel de l'enseignement supérieur grâce à la mobilité des enseignants « en vue d'assurer la compétitivité de la Communauté sur le marché mondial », le renforcement des liens entre les citoyens dans la perspective d'une « Europe des citoyens », puis

la constitution d'un vivier de diplômés capables de contribuer à la coopération intracommunautaire.

L'ordre dans lequel ces objectifs sont présentés n'a rien d'anodin. Il reflète la place accordée aux différentes finalités du programme, les considérations économiques et professionnelles apparaissant en tête, avant les dimensions citoyenne et culturelle. Cette logique se trouve également dans les motifs exposés dans les considérants de la décision, qui inscrivent explicitement Erasmus dans la dynamique du marché commun. Un tel positionnement s'explique notamment par le fait qu'à cette époque, les traités européens ne comportaient pas encore de base juridique explicitement consacrée à l'éducation.

Le financement occupe également une place centrale dans la conception du programme. L'Action 2 de l'annexe prévoit l'attribution d'une bourse d'un montant moyen de 2 000 Écus, pouvant atteindre 5 000 Écus pour une année académique. Cette aide est destinée à couvrir une partie des dépenses liées au séjour, tout en venant compléter les dispositifs nationaux de soutien dont les étudiant·es bénéficient déjà. Ainsi, dès son origine, le programme Erasmus repose donc sur le principe d'un financement complémentaire : la bourse facilite la mobilité internationale, mais elle n'a pas vocation à en assumer la totalité des coûts. Par conséquent, les étudiant·es doivent dès lors pouvoir mobiliser d'autres ressources pour financer leur séjour à l'étranger.

Un tel choix de conception n'a rien de neutre. Il suppose implicitement que les étudiants disposent d'autres ressources, qu'elles proviennent de leur famille ou d'autres formes d'aide, afin de faire face aux dépenses engagées avant le versement effectif de la bourse. En d'autres termes, le design financier du programme présuppose une capacité d'avance de trésorerie qui inégalement répartie parmi les étudiant·es. Cette caractéristique, déjà présente dès la création d'Erasmus en 1987, permet d'éclairer certains résultats observés plusieurs décennies plus tard, tant dans la littérature comparative que dans l'analyse empirique développée dans ce mémoire (voir Chapitres 3, 6 et 7).

Papatsiba (2003, 2005) montre que les discours européens sur la mobilité ne répondent pas à une logique unique. Ils articulent plusieurs finalités qui coexistent au sein du programme Erasmus. Trois d'entre elles se distinguent particulièrement. La première met l'accent sur les enjeux économiques et professionnels en présentant la mobilité comme un investissement dans le capital humain, susceptible d'améliorer l'employabilité et la capacité d'adaptation des futur·es diplômé·es. La deuxième insiste davantage sur sa dimension culturelle et politique : la mobilité

est envisagée comme un moyen de renforcer la citoyenneté européenne et de favoriser une meilleure connaissance entre les peuples. Enfin, la troisième accorde une place importante au développement personnel des étudiant·es en mettant l'accent sur l'autonomie, l'ouverture à d'autres environnements et les apprentissages liés à l'expérience de mobilité.

L'analyse réalisée par Papatsiba (2005) à partir de quatre-vingts rapports d'étudiants Erasmus français met en évidence un décalage particulièrement révélateur entre ces différentes rationalités. En effet, tandis que les textes institutionnels privilégient d'abord les dimensions économique et civique de la mobilité, les étudiants décrivent avant tout leur expérience en termes de développement personnel. Ainsi, ils évoquent plus fréquemment l'acquisition d'autonomie, la capacité d'adaptation ou l'enrichissement individuel que la construction d'une citoyenneté européenne, laquelle demeure relativement absente dans leurs récits. Sur ce point, l'auteure s'appuie à ce sujet sur Corbett (2003), qui avance que la mise en avant des arguments économiques relevait autant d'une stratégie politique destinée à convaincre les commissaires européens que d'une conviction de fond concernant les finalités du programme.

La critique du design institutionnel d'Erasmus est poursuivie par Wielemans (1991), qui confronte le programme européen à la pensée de l'humaniste dont il emprunte le nom, Érasme de Rotterdam. Ce dernier souligne d'emblée un décalage significatif entre la référence symbolique à Érasme et les fondements intellectuels du programme. Ni les textes fondateurs ni les premiers rapports d'évaluation ne mobilisent véritablement la pensée de l'humaniste, dont le nom n'aurait été retenu que comme un « *cosmopolitan figurehead* » (Wielemans, 1991, p. 177).

Pour analyser ce décalage, Wielemans s'appuie notamment sur les travaux de Neave consacrés à l'émergence de l'« *Evaluative State* » (Wielemans, 1991, p. 173) et au développement de logiques de marché dans l'enseignement supérieur européen au cours des années 1980. Dans cette optique, il estime que le programme Erasmus « *is discordant with the content as well as with the humanistic and cultural mission implied by using the portrait of Erasmus* » (Wielemans, 1991, p. 177). Autrement dit, les finalités effectivement poursuivies par le programme s'éloignent de l'idéal humaniste véhiculé par son appellation.

1.3. Les instruments d'action publique : cadre analytique

Les développements précédents ont permis de montrer que la mobilité étudiante, notamment à travers le programme Erasmus, s'inscrit dans une histoire structurée par des choix institutionnels et politiques. Afin d'en saisir les effets concrets, il est désormais nécessaire de réorienter le regard vers les outils de l'action publique.

Cette dernière section a pour objet de présenter le cadre théorique retenu dans ce mémoire et d'exposer les principaux concepts mobilisés pour analyser la manière dont les instruments participent à la mise en œuvre d'une politique publique et, ce faisant, influencent les effets qu'elle produit.

1.3.1. Les instruments comme producteurs d'effets propres

Pour comprendre les effets du programme Erasmus, il ne suffit pas d'examiner les objectifs qu'il affiche. Il faut également analyser les mécanismes concrets par lesquels ces objectifs sont mis en œuvre. Une telle perspective conduit à déplacer le regard vers les instruments de l'action publique, c'est-à-dire vers les dispositifs qui traduisent une intention politique en modalités d'action concrètes. Développée depuis plusieurs décennies dans l'analyse des politiques publiques, cette approche considère que les instruments ne constituent pas de simples moyens techniques : ils participent activement à la production des effets des politiques.

Cette manière d'appréhender l'action publique s'est progressivement imposée. Initialement, les travaux consacrés aux instruments d'action publique les envisageaient principalement comme des outils techniques destinés à mettre en œuvre les décisions des pouvoirs publics. Qualifiée de fonctionnaliste, cette approche leur attribuait un rôle purement opérationnel et supposait qu'ils n'influençaient pas, en tant que tels, les résultats des politiques publiques (Lascoumes & Le Galès, 2005, pp. 11-12). Pierre Lascoumes et Patrick Le Galès proposent une lecture radicalement différente. Selon eux, les instruments ne sont jamais de simples supports techniques : ils contribuent à structurer l'action publique et participent directement à la production de ses effets. En effet, ils : traduisent des choix politiques, incorporent des normes, véhiculent des représentations du monde social et produisent, par eux-mêmes, des effets spécifiques sur les destinataires de l'action publique (Lascoumes & Le Galès, 2005, pp. 27-28).

Comme le soulignent les auteurs, les instruments ne sont ni axiologiquement neutres ni indifféremment disponibles : ils sont porteurs de valeurs, fondés sur une interprétation

particulière du social et sur des conceptions spécifiques des modes de régulation (Lascoumes & Le Galès, 2005, p. 13).

Cette approche conduit à modifier profondément la manière d'analyser une politique publique. Plutôt que de se limiter aux intentions affichées par les décideurs, elle invite à observer ce que les dispositifs produisent effectivement. L'instrumentation renvoie ainsi aux formes concrètes que prend l'action publique : des règles, des critères d'éligibilité, des dispositifs financiers, des procédures administratives, ou encore des modalités d'information et d'accompagnement (Lascoumes & Le Galès, 2005, p. 12). L'enjeu n'est donc plus seulement d'identifier les objectifs poursuivis, mais de comprendre comment les instruments orientent les comportements, organisent les interactions et produisent des effets parfois éloignés des intentions initiales.

Dans cette perspective, un instrument d'action publique peut être défini comme un dispositif à la fois technique et social qui organise les relations entre la puissance publique et ses destinataires à partir des représentations dont il est porteur (Lascoumes & Le Galès, 2005, p. 13). Cette double dimension sociale est cruciale : un instrument n'est jamais une procédure purement administrative. Il traduit une certaine conception spécifique des rapports entre gouvernants et gouvernés et repose, de manière plus ou moins explicite, sur une façon particulière d'exercer le pouvoir.

Cette conception s'inscrit dans une tradition plus large de la sociologie politique, attentive aux formes concrètes du gouvernement. De Max Weber à Michel Foucault, plusieurs auteurs se sont attachés à analyser la matérialité du pouvoir non pas à travers ses principes de légitimité, mais à travers ses techniques et ses pratiques. Weber voyait déjà dans le développement des bureaucraties un indicateur majeur du processus de rationalisation des sociétés, en mettant en lumière le rôle des technologies administratives dans l'exercice du pouvoir (Lascoumes & Le Galès, 2005, pp. 16-17). Foucault a prolongé cette réflexion en accordant une place centrale à ce qu'il désigne comme les « *procédures techniques du pouvoir* », faisant de l'instrumentation un élément constitutif de l'art de gouverner (Lascoumes & Le Galès, 2005, p. 17).

L'approche par les instruments invite également à porter attention particulière à des éléments qui pourraient, à première vue, paraître secondaires. Des conditions d'éligibilité, un formulaire de candidature, un calendrier de dépôt des dossiers ou encore les modalités de versement d'une bourse sont souvent perçus comme de simples aspects administratifs. Pourtant, dans la

perspective développée par Lascoumes et Le Galès, ces dispositifs participent pleinement à la manière dont une politique publique produit ses effets.

Afin de distinguer les différents niveaux auxquels s'exerce l'action publique, Lascoumes et Le Galès proposent une typologie en trois catégories. L'instrument correspond à une institution sociale générale, comme la réglementation, la fiscalité ou le recensement. À ce premier niveau s'ajoute la technique, qui traduit concrètement l'instrument dans l'action publique. L'outil représente enfin le dispositif utilisé au quotidien pour mettre en œuvre cette technique (Lascoumes & Le Galès, 2005, pp. 14-15). Cette distinction rappelle que les modalités les plus concrètes de l'action publique ne relèvent pas de simples choix techniques : elles participent elles aussi à la manière dont une politique est appliquée et aux possibilités qu'elle ouvre — ou qu'elle limite — pour les personnes auxquelles elle s'adresse.

Cette grille de lecture est particulièrement féconde pour analyser la mobilité internationale étudiante. Le programme Erasmus peut être envisagé comme un ensemble d'instruments réglementaires, financiers, administratifs, informationnels et linguistiques dont l'agencement détermine non seulement les modalités de fonctionnement du programme, mais aussi les conditions concrètes d'accès à la mobilité. Dès lors, celle-ci ne constitue pas une opportunité abstraite mise à la disposition de tous de manière identique. L'accès à la mobilité ne repose donc pas uniquement sur la volonté des étudiant·es ou sur leurs résultats académiques. Il est également conditionné par un ensemble de règles, de procédures et de dispositifs qui peuvent faciliter ou, au contraire, compliquer le départ selon les ressources scolaires, économiques, informationnelles ou organisationnelles dont disposent les candidat·es.

Halpern, Lascoumes et Le Galès (2014) poursuivent cette analyse en montrant qu'une politique publique agit rarement au moyen d'un seul instrument. Ses effets tiennent plutôt à la manière dont plusieurs dispositifs s'articulent entre eux. Leur cohérence, leur lisibilité, leur accessibilité, le calendrier de leur mise en œuvre ou encore les ressources qu'ils supposent de la part de leurs destinataires influencent conjointement les conditions effectives d'application de la politique. Les auteurs rappellent d'ailleurs que les instruments constituent des institutions au sens sociologique du terme, c'est-à-dire « *un ensemble plus ou moins coordonné de règles et de procédures qui gouvernent les interactions et les comportements des acteurs et des organisations* » (Lascoumes & Le Galès, 2005, pp. 15-16). À ce titre, ils : influencent les comportements, redistribuent les ressources, modifient les rapports de force, favorisent certains acteurs plutôt que d'autres et véhiculent une représentation particulière des problèmes publics.

Les capacités d'action des individus varient ainsi selon les instruments mobilisés, ce qui peut renforcer ou atténuer les inégalités préexistantes.

Cet apport est central pour le présent mémoire. Si la démocratisation de la mobilité internationale reste incomplète, l'explication ne réside pas uniquement dans les inégalités sociales préexistantes. Elle tient aussi au fait que les instruments du programme — méritocratie, responsabilisation individuelle, sélection académique implicite ou encore bureaucratisation — intègrent des logiques institutionnelles dont les effets se distribuent de manière inégale selon les ressources économiques, scolaires, culturelles ou administratives des étudiants.

Enfin, Lascoumes et Le Galès montrent que les instruments produisent au moins trois catégories d'effets qui dépassent largement leur fonction technique. D'abord, ils génèrent des effets d'inertie en stabilisant des routines et des communautés d'acteurs capables de résister aux tentatives de changement (Lascoumes & Le Galès, 2005, p. 31). Ensuite, ils contribuent à définir la manière dont un problème public est perçu : choisir de réglementer, de financer ou d'informer revient également à déterminer ce qui mérite d'être pris en compte, mesuré ou priorisé (Lascoumes & Le Galès, 2005, p. 32). Enfin, ils orientent la lecture des phénomènes en privilégiant certaines variables explicatives plutôt que d'autres, participant ainsi à la construction même des problèmes publics (Lascoumes & Le Galès, 2005, p. 33). Ces trois dimensions constitueront un cadre d'analyse essentiel pour interpréter les résultats empiriques présentés dans la seconde partie de ce mémoire.

1.3.2. L'inertie des instruments : distinguer pérennité et efficacité

L'approche par les instruments conduit également à s'interroger sur une question trop souvent ignorée : pourquoi certains dispositifs persistent-ils alors même que leurs résultats apparaissent limités ? Cette interrogation revêt une pertinence particulière pour le programme Erasmus. Comme le montrera le chapitre 3, celui-ci poursuit depuis plusieurs décennies un objectif de démocratisation dont les résultats, malgré des réformes successives restent partiels.

Pierre-Yves Baudot (2014) apporte sur ce point un éclairage déterminant. Il distingue la pérennité d'un instrument de son efficacité. Son hypothèse, simple en apparence, bouleverse la manière d'analyser l'action publique : ce qui dure n'est pas nécessairement ce qui fonctionne le mieux (Baudot, 2014, p. 195). Ainsi, la durée de vie d'un instrument ne saurait constituer, en soi, un indicateur de son efficacité sociale. Dès lors, l'analyse ne peut se limiter aux effets

produits sur les bénéficiaires. Elle doit également porter sur les configurations d'acteurs que l'instrument contribue à structurer, stabiliser et faire coopérer (Baudot, 2014, p. 195).

Cette distinction éclaire directement le cas d'Erasmus. Malgré les réformes engagées depuis sa création, le programme peine à élargir significativement son public : les étudiants Erasmus n'ont jamais représenté qu'environ 5 % des étudiant·es inscrit·es dans l'enseignement supérieur européen, alors que l'objectif initial était fixé à 10 %, puis porté à 20 % en 2009 (Ballatore, 2017, p. 82). Cette stagnation ne s'explique pas uniquement par la persistance de sinégalités sociales. En prolongeant le raisonnement de Baudot, on peut également formuler l'hypothèse suivante : le programme s'est progressivement entouré d'un réseau d'acteurs institutionnels — services de mobilité, coordinateurs facultaires, agences nationales et Commission européenne — dont les pratiques et les intérêts se sont structurés autour de son fonctionnement actuel. Autrement dit, la stabilité du programme pourrait tenir autant aux configurations institutionnelles qu'il a progressivement contribué à construire qu'à son efficacité réelle en matière de démocratisation de la mobilité internationale (Baudot, 2014, p. 226).

Cette lecture trouve un écho la notion d'**objet-frontière**, développée par Star et Griesemer (1989) puis reprise par Trompette et Vinck (2009). Un objet-frontière désigne un dispositif suffisamment souple pour être investi de significations différentes par plusieurs catégories d'acteurs, tout en restant assez stable pour permettre leur coopération.

Baudot mobilise ce concept pour montrer qu'un même instrument peut rassembler des acteurs poursuivant des objectifs distincts, sans qu'ils partagent nécessairement une définition commune de l'enjeu. Comme il le souligne, « *la capacité de l'objet à supporter différentes définitions semble être déterminante dans la genèse de la coopération entre acteurs* » (Baudot, 2014, p. 223).

On peut faire l'hypothèse qu'Erasmus fonctionne comme un tel **objet-frontière**. Il peut être présenté simultanément : comme un instrument d'intégration européenne par les institutions communautaires, comme un levier d'internationalisation par les universités, comme un dispositif favorisant l'égalité des chances dans les discours politiques ou encore comme un ensemble de procédures administratives pour les services chargés de sa gestion. Ces interprétations, bien que distinctes, ne sont pas contradictoires. Elles répondent à des logiques différentes. Si cette hypothèse se vérifie, cette flexibilité interprétative pourrait précisément expliquer la difficulté à transformer en profondeur le dispositif. Chaque catégorie d'acteurs

trouve dans le programme des raisons spécifiques de soutenir son maintien, y compris lorsque certaines de ses limites sont largement documentées (Baudot, 2014, p. 225).

L'apport de Baudot permet également de mieux saisir pourquoi les instruments produisent des effets variables selon les publics auxquels ils s'adressent. S'appuyant sur les travaux de Woodside (1987) et de Baxter-Moore (1986), (cités dans Baudot, 2014, p. 216), il montre que les instruments les moins contraignants bénéficient généralement aux populations les plus favorisées, tandis que les dispositifs les plus exigeants pèsent davantage sur les groupes disposant des ressources les plus limitées. Cette observation constitue un point d'appui essentiel pour le présent mémoire. Les critères académiques, les exigences linguistiques ou les procédures administratives du programme Erasmus ne représentent pas la même charge pour tous les étudiant·es. Les effets différenciés observés ne résultent donc pas nécessairement d'une volonté explicite de sélection, mais peuvent découler de la rencontre des instruments identiques dans leur formulation et des ressources économiques, culturelles, linguistiques et administratives inégalement réparties.

Dans cette perspective, démocratiser davantage le programme Erasmus ne se réduirait pas à modifier quelques critères d'éligibilité ou à augmenter le montant des aides financières. Une telle évolution supposerait également de transformer les configurations institutionnelles construites autour du dispositif : routines, pratiques professionnelles et des équilibres d'acteurs relativement stabilisés (Baudot, 2014, p. 225).

Sans permettre d'établir empiriquement ce mécanisme, le présent mémoire retient cette hypothèse comme une piste d'interprétation susceptible d'éclairer la faible progression du taux de participation au programme, mise en évidence au chapitre 3 (Ballatore, 2017).

1.3.3. Les instruments comme analyseurs de l'action publique

Dans le prolongement des travaux de Lascombes, Le Galès et Baudot, Jean-Claude Thoenig propose un cadre d'analyse qui permet de comprendre ce que produit effectivement une politique publique. Son apport ne consiste pas à définir de nouveaux instruments, mais à déplacer le regard du chercheur vers leurs effets concrets. Pour Thoenig, les sciences sociales adoptent une posture résolument agnostique à l'égard des objectifs affichés, des mandats officiels ou des discours des décideurs. L'enjeu n'est pas d'évaluer ce qu'une autorité publique prétend faire, mais d'observer ce qu'elle fait effectivement, ce qu'elle choisit de ne pas faire et

la manière dont ses interventions transforment les problèmes publics (Thoenig, 2019, pp. 462-463).

Cette posture est particulièrement pertinente pour analyser le programme Erasmus. Elle conduit à ne pas considérer comme acquise l'ambition affichée de démocratiser la mobilité internationale, mais à examiner les effets concrets du programme sur les étudiants qui y sont confrontés. Autrement dit, la question n'est plus de savoir ce que le programme promet, mais ce qu'il produit effectivement.

Cette perspective attire également l'attention sur une dimension souvent implicite de l'action publique : la segmentation des publics. Pour Thoenig, toute politique publique définit nécessairement un public auquel elle s'adresse. En faisant ce choix, elle délimite aussi, de manière plus ou moins explicite, celles et ceux qui restent en dehors de son champ d'application. Elle produit ainsi des catégories d'« assujettis » et de « non-assujettis » (Thoenig, 2019, p. 465). Cette différenciation ne procède pas systématiquement d'une décision politique assumée ; elle peut également découler des règles, des procédures et des modalités concrètes selon lesquelles la politique est conçue et mise en œuvre.

Cette lecture est particulièrement utile pour comprendre le fonctionnement du programme Erasmus. En théorie, les instruments qui l'encadrent s'adressent à l'ensemble des étudiant·es susceptibles de partir en mobilité. En pratique, leur mise en œuvre peut favoriser certains profils plutôt que d'autres, selon les ressources dont disposent les candidat·es pour répondre aux exigences du dispositif. Les différences observées entre les étudiant·es ne traduisent donc pas nécessairement une volonté d'exclure une partie du public. Elles peuvent aussi s'expliquer par les effets produits par les instruments eux-mêmes et par les conditions d'accès qu'ils instaurent.

Thoenig rappelle également que les politiques publiques ne sont pas toujours le résultat d'une démarche parfaitement rationnelle ou entièrement cohérente. Elles s'inscrivent souvent dans la continuité de compromis antérieurs, de pratiques administratives installées ou de choix institutionnels progressivement consolidés, qui rendent les évolutions plus difficiles (Thoenig, 2019, pp. 464-465). Les dispositifs déjà en place influencent alors les décisions ultérieures, tandis que les problèmes auxquels ils sont censés répondre demeurent parfois évolutifs et leurs effets difficiles à apprécier. Cette analyse fait écho aux travaux de Baudot sur l'inertie des instruments. Ainsi, si certains mécanismes du programme Erasmus semblent contribuer au maintien d'inégalités d'accès à la mobilité, cela ne signifie pas qu'ils aient été conçus dans cette

intention. Ces effets peuvent aussi résulter de l'accumulation et de la pérennisation de règles qui, au fil du temps, deviennent de plus en plus difficiles à remettre en question.

Les instruments eux-mêmes participent de cette dynamique. Thoenig rappelle qu'ils ne sont jamais neutres et qu'ils véhiculent des logiques d'action dont la portée politique peut être importante (Thoenig, 2019, pp. 465-466). À cet égard, il distingue plusieurs degrés de coercition selon la nature des instruments mobilisés. Les instruments réglementaires imposent des obligations explicites auxquelles les destinataires doivent se conformer, tandis que les instruments informationnels ou incitatifs reposent davantage sur la persuasion et la capacité des individus à s'en saisir. Cette distinction offre une grille de lecture particulièrement utile pour le programme Erasmus. Les critères académiques et les exigences linguistiques relèvent d'une logique fortement contraignante, alors que les actions d'information ou d'accompagnement produisent leurs effets de manière plus indirecte et supposent que les étudiants disposent des ressources nécessaires pour les mobiliser.

Cette réflexion conduit finalement aux questions que Thoenig considère comme centrales pour l'analyse des politiques publiques : « que produisent ceux qui gouvernent ? Comment et pour quels résultats ? Qui reçoit quoi, quand et comment de la part de la sphère publique ? » (Thoenig, 2019, p. 464). C'est précisément dans cette perspective que s'inscrit le présent mémoire. Il ne s'agit ni de postuler une volonté politique délibérée d'exclure certains étudiants, ni de considérer que les instruments du programme sont neutres parce qu'ils poursuivent un objectif de démocratisation. L'enjeu est d'analyser les effets différenciés produits par le design concret du programme Erasmus et de comprendre, à partir du cas de l'ULB, quels étudiants parviennent effectivement à accéder à la mobilité internationale, lesquels en restent éloignés, et par quels mécanismes ces différences se construisent.

Chapitre 2 – Reproduction sociale et inégalités dans l’enseignement supérieur : les trajectoires étudiantes aux effets des instruments d’action publique

Les instruments d’une politique publique, aussi bien conçus soient-ils, ne s’appliquent jamais à un public abstrait ou homogène. Ils interagissent avec des individus dont les trajectoires, les ressources et les rapports aux institutions sont profondément marqués par leur environnement social. Comprendre les effets concrets du programme Erasmus exige donc d’aller au-delà de son architecture institutionnelle pour analyser les caractéristiques sociales, scolaires et culturelles des étudiant·es auquel il s’adresse. Cette démarche est essentielle : les inégalités d’accès à la mobilité internationale ne peuvent être réduites à des questions de mérite, de motivation ou d’ambition individuelle. Elles s’enracinent dans des dynamiques structurelles de reproduction sociale, qui façonnent les parcours universitaires dès leurs premières étapes et influencent les chances d’accéder à des opportunités comme Erasmus.

La sociologie de l’éducation offre un cadre théorique indispensable pour décrypter ces mécanismes. Les travaux qui s’y rattachent montrent que les parcours scolaires et universitaires ne peuvent être expliqués par les seuls choix individuels ou les performances personnelles. Ils sont aussi influencés par des mécanismes sociaux qui structurent, dès l’enfance, les dispositions, les aspirations et les ressources dont disposent les étudiant·es. Sans cette perspective, les différences observées entre les étudiant·es pourraient être attribuées à des facteurs individuels – comme l’intérêt pour un séjour à l’étranger ou la volonté de s’engager dans un projet de mobilité – alors qu’elles reflètent des inégalités sociales plus larges. Ces inégalités se manifestent, par exemple, dans l’accès à l’information, la maîtrise des codes institutionnels ou la capacité à mobiliser des ressources financières et culturelles.

Ce chapitre articule deux niveaux d’analyse complémentaires afin d’éclairer ces dynamiques. Il examine d’abord les mécanismes de reproduction sociale dans l’enseignement supérieur à partir des travaux fondateurs de la sociologie de l’éducation. Cette première partie montre comment les inégalités sociales se transforment progressivement en inégalités scolaires, puis en inégalités d’accès aux opportunités éducatives, parmi lesquelles figure la mobilité internationale. Le chapitre s’intéresse ensuite aux effets différenciés des instruments du programme Erasmus en croisant la sociologie de l’éducation avec l’approche par les instruments d’action publique. Il met ainsi en évidence la manière dont les logiques institutionnelles du programme interagissent

avec les ressources et les dispositions des étudiant·es pour façonner les conditions d'accès à la mobilité internationale. Ce cadre d'analyse servira de fondement à l'interprétation des résultats empiriques présentés dans la suite du mémoire.

2.1. L'habitus, les capitaux et le mécanisme de reproduction sociale : des clés pour comprendre l'accès à Erasmus

Les instruments du programme Erasmus ne s'adressent pas à des étudiants·es disposant des mêmes ressources ni des mêmes dispositions face aux études et à la mobilité internationale. Afin de comprendre pourquoi des individus, placés devant une même opportunité institutionnelle, ne la saisissent pas de la même manière, il est nécessaire de mobiliser les apports de la sociologie de l'éducation, notamment les travaux de Pierre Bourdieu.

Repris ici à partir de la synthèse proposée par Jourdain et Naulin (2011), ces travaux montrent que la réussite scolaire et universitaire ne résulte pas uniquement des compétences individuelles. Elle dépend aussi de ressources héritées du milieu social et progressivement incorporées au cours de la socialisation. Bourdieu distingue ainsi plusieurs formes de capital — économique, culturel, social et symbolique — dont la répartition inégale contribue grandement à structurer les trajectoires scolaires et universitaires (Jourdain & Naulin, 2011, pp. 6, 13). Parmi ces formes, le capital culturel occupe une place centrale, l'école étant devenue l'une des principales institutions de légitimation et de distribution des positions sociales.

Le capital culturel se présente sous trois formes complémentaires : incorporée, lorsqu'il prend la forme de dispositions, de savoirs ou de savoir-faire intégrés par les individus ; objectivée, lorsqu'il est matérialisé dans des biens culturels ; et institutionnalisée, lorsqu'il est reconnu à travers les titres et diplômes scolaires (Jourdain & Naulin, 2011, pp. 11-12). Ce qui le distingue des autres formes de capital tient avant tout son mode de transmission. En effet, son acquisition s'effectue principalement dans le cadre familial, de façon progressive et le plus souvent implicite, dès les premières années de la socialisation. Or, parce que cette transmission est largement invisible, les inégalités qui en découlent sont souvent attribuées aux qualités ou aux efforts des individus, alors qu'elles trouvent pour partie leur origine dans des ressources héritées du milieu social.

Cette réflexion conduit à l'un des concepts centraux de la sociologie de Bourdieu : l'habitus. Celui-ci correspond à un ensemble de dispositions durables et transposables, acquises au cours de la socialisation et qui orientent les pratiques, les représentations et les façons d'agir des individus (Jourdain & Naulin, 2011, p. 9). Ainsi, les personnes issues de milieux sociaux proches développent ainsi des manières de percevoir et d'interpréter le monde présentant de nombreuses similitudes. En revanche, lorsque les dispositions acquises dans la sphère familiale s'éloignent de celles valorisées par l'institution scolaire, les chances de réussite ont tendance à diminuer.

Dans cette optique, les étudiants issus des classes populaires ont plus fréquemment tendance à s'auto-exclure de certaines trajectoires scolaires ou universitaires, non parce qu'ils y renoncent délibérément, mais parce que leur habitus les conduit à percevoir ces parcours comme peu accessibles ou peu envisageables (Jourdain & Naulin, 2011, p. 10).

Cette grille de lecture offre un éclairage particulièrement pertinent pour comprendre les logiques d'accès au programme Erasmus. Si Bourdieu n'a pas directement étudié la mobilité internationale des étudiant·es, ses travaux permettent néanmoins d'éclairer ce phénomène. En effet, il est possible que des mécanismes comparables interviennent dans les parcours de mobilité. Ainsi, pour certain·es étudiant·es, le renoncement à une candidature ne s'explique pas nécessairement par un manque d'information ou d'intérêt. Ce renoncement peut aussi tenir au fait qu'un séjour à l'étranger n'apparaît pas comme une possibilité envisageable au regard de leur trajectoire sociale. Dans cette optique, une partie de la sélection sociale interviendrait avant même que les critères formels du programme Erasmus ne soient mobilisés. Toutefois, le présent mémoire ne pourra toutefois pas en apporter une démonstration empirique directe, dans la mesure où le questionnaire ne porte que sur des étudiants ayant déjà engagé une démarche de mobilité (voir Chapitre 5).

Cette réflexion rejoint ainsi l'analyse développée par Bourdieu et Passeron à propos de « l'indifférence aux différences » de l'institution scolaire. En traitant les étudiants comme formellement égaux face aux exigences académiques, l'école tend à transformer des inégalités sociales préexistantes en différences de réussite présentées comme légitimes. Ainsi, l'idéologie du mérite tend ainsi à attribuer aux seules qualités individuelles ce qui relève, pour partie, de ressources culturelles acquises au cours de la socialisation (Jourdain & Naulin, 2011, p. 10). Cette lecture invite à porter un regard plus nuancé sur les critères académiques mobilisés dans le cadre du programme Erasmus. En effet, des éléments tels que les résultats obtenus ou le

nombre de crédits validés ne traduisent pas uniquement les performances des étudiant·es. Ils peuvent aussi refléter des ressources scolaires et culturelles dont la répartition demeure socialement inégale. C'est cette hypothèse que l'analyse documentaire présentée au chapitre 6 cherchera à discuter.

2.2. Le double filtre social dans l'enseignement supérieur

Les mécanismes de reproduction sociale ne s'arrêtent pas à l'entrée dans l'enseignement supérieur. Ils continuent de produire leurs effets tout au long des parcours universitaires. À partir d'une étude empirique menée à Bruxelles auprès de près de 9 000 étudiants entre 1997 et 2006, Claude Archer met en évidence ce qu'il désigne comme le « double filtre social » de l'enseignement supérieur. Son analyse présente un intérêt particulier pour ce mémoire, tant par sa solidité empirique que par son ancrage dans le contexte belge et bruxellois, directement comparable à celui de l'ULB.

Le premier filtre concerne l'accès même à l'enseignement supérieur. Les données recueillies à l'Université catholique de Louvain montrent que, malgré la forte croissance des effectifs universitaires entre 1967 et 1999, les étudiants issus de milieux modestes restent deux fois moins représentés à l'UCL que dans l'ensemble de la population active belge (Archer, 2008, p. 46). L'augmentation du nombre d'étudiant·es dans l'enseignement supérieur ne s'est donc pas traduite par une démocratisation équivalente de son recrutement social. Cette observation s'inscrit dans le prolongement des analyses de Bourdieu. Les mécanismes d'orientation, les dispositions acquises au cours de la socialisation ainsi que les inégalités de ressources contribuent déjà à différencier les parcours avant même l'entrée à l'université.

Une fois cette première étape franchie, les inégalités ne disparaissent pas. Archer montre que les chances d'obtenir un diplôme restent étroitement liées à l'origine sociale. Environ 64 % des étudiant·es issu·es de milieux favorisés achèvent leurs études avec succès, contre seulement 30 % des étudiant·es provenant de familles ouvrières ou sans emploi (Archer, 2008, pp. 48-49). Cet écart est d'autant plus remarquable qu'il concerne des personnes qui ont toutes accédé à l'enseignement supérieur. L'auteur souligne également que les différences liées à l'origine sociale sont près de trois fois plus importantes que celles observées entre les femmes et les hommes (Archer, 2008, pp. 50-51), ce qui confirme le poids déterminant de la position sociale dans les trajectoires universitaires.

Cette seconde sélection s'explique par plusieurs mécanismes complémentaires. Les modalités d'évaluation, les attentes implicites de l'institution universitaire, la disponibilité temporelle nécessaire pour réussir les études ou encore l'obligation, pour certains étudiants, d'exercer une activité rémunérée en parallèle contribuent à renforcer les écarts de réussite. Archer observe par ailleurs que ce double filtre se retrouve dans différents établissements de l'enseignement supérieur, notamment à la Haute École Francisco Ferrer (HEFF) et à l'UCL, malgré des profils de recrutement social différents (Archer, 2008, pp. 49-50). Cette convergence suggère que les inégalités observées relèvent moins des spécificités propres à chaque institution que de mécanismes structurels liés à la répartition inégale des ressources entre étudiants.

L'analyse d'Archer permet d'éclairer directement la problématique de ce mémoire. Si l'accès à l'enseignement supérieur constitue un premier filtre et la réussite universitaire un second, la mobilité internationale peut être envisagée comme un troisième niveau de sélection. Les étudiant·es issus des milieux populaires sont moins nombreux à accéder à l'enseignement supérieur et à y obtenir un diplôme. Pour celles et ceux qui franchissent ces différentes étapes, les obstacles ne disparaissent pas pour autant. Préparer un séjour Erasmus suppose de mobiliser des ressources financières, linguistiques, administratives et organisationnelles qui ne sont pas réparties de manière égale entre les étudiant·es. Les différences de trajectoire observées à ce stade s'inscrivent ainsi dans le prolongement d'inégalités déjà présentes tout au long du parcours scolaire. Dès lors, la mobilité internationale ne vient pas interrompre les mécanismes de reproduction sociale ; elle peut, au contraire, contribuer à les prolonger ou à les renforcer. C'est précisément cette hypothèse que les chapitres empiriques chercheront à examiner.

2.3. Persistance et accentuation des inégalités : vers une démocratie active de la mobilité étudiante

Gérard Aschieri (2013) s'inscrit dans cette perspective en montrant que la massification de l'enseignement supérieur n'a pas entraîné un recul des mécanismes de sélection sociale. Ceux-ci ont progressivement changé de forme et peuvent même, dans certaines situations, se révéler plus marqués.

En s'appuyant sur les travaux du Conseil économique, social et environnemental, Aschieri souligne que les inégalités ne se concentrent plus uniquement au moment de l'entrée dans l'enseignement supérieur. Elles s'observent désormais au sein même de la population ayant

obtenu le baccalauréat, à travers les choix d'orientation, les conditions de réussite et les possibilités de poursuite d'études (Aschieri, 2013, pp. 51-52). L'ouverture quantitative de l'enseignement supérieur n'a donc pas suffi à réduire les écarts sociaux ; elle en a plutôt déplacé les formes d'expression.

Cette analyse attire également l'attention sur une dimension parfois moins développée dans les travaux inspirés de Bourdieu : les contraintes matérielles qui pèsent sur les étudiants. Aschieri observe que les aides financières ne suffisent pas toujours à couvrir l'ensemble des dépenses liées aux études. Une partie des étudiant·es est ainsi amenée à exercer une activité rémunérée en parallèle de son cursus (Aschieri, 2013, pp. 53-54). Lorsque cette activité devient trop importante, le temps disponible pour les études diminue, ce qui peut réduire l'engagement dans les apprentissages et la réussite académique. Cette situation concerne plus particulièrement les étudiant·es issus de milieux modestes, dont les ressources familiales permettent plus rarement d'absorber le coût de la vie étudiante. Elle est également susceptible de restreindre leur capacité à envisager un projet de mobilité internationale, qui exige des ressources financières, du temps et une certaine disponibilité.

Aschieri met également en évidence le poids des codes implicites de l'enseignement supérieur. Les étudiants qui sont les premiers de leur famille à accéder à l'université doivent souvent apprendre seuls ce qu'Alain Coulon désigne comme le « métier d'étudiant », c'est-à-dire l'ensemble des pratiques, des normes et des savoir-faire attendus dans l'univers académique (Aschieri, 2013, pp. 54-55). Cette familiarisation est plus ou moins aisée selon les expériences et les ressources transmises par l'entourage. Cette observation prolonge directement l'analyse de Bourdieu et Passeron : en supposant acquises des compétences qui ne sont pas également distribuées, les institutions d'enseignement supérieur contribuent à reproduire des inégalités préexistantes.

L'apport d'Aschieri est enfin de rappeler qu'une véritable démocratisation ne peut être réduite à une augmentation du nombre de bénéficiaires d'un dispositif. Selon lui, l'amélioration de la réussite passe nécessairement par une démocratisation effective de l'accès et des parcours des étudiants issus des milieux populaires (Aschieri, 2013, p. 52). Cette réflexion éclaire directement la problématique du présent mémoire. L'augmentation du nombre d'étudiants participant au programme Erasmus ne saurait, à elle seule, être interprétée comme le signe d'une démocratisation de la mobilité internationale. Une telle conclusion supposerait de vérifier que cette croissance bénéficie également aux étudiants disposant des ressources les plus limitées.

Autrement dit, la démocratisation ne se mesure pas seulement au volume des mobilités réalisées, mais aussi à la capacité du programme à réduire — ou, au contraire, à reproduire — les inégalités sociales qui structurent l'accès à la mobilité.

2.4. Implications pour l'analyse de la mobilité étudiante et du programme Erasmus

Les travaux de Bourdieu, Archer et Aschieri convergent vers une même idée : les politiques publiques de l'enseignement supérieur ne s'adressent jamais à un public socialement homogène. Les étudiants auxquels elles sont destinées disposent de ressources économiques, culturelles et sociales inégalement réparties, qui influencent leur capacité à saisir les opportunités qui leur sont offertes.

Cette observation est déterminante pour l'analyse du programme Erasmus. Les instruments qui le composent — critères académiques, exigences linguistiques, procédures administratives, dispositifs d'information ou mécanismes de financement — sont identiques pour tous les étudiants en droit, mais leurs effets varient selon les ressources dont disposent ceux qui y sont confrontés. Les mêmes exigences n'impliquent donc pas le même coût pour tous. Un étudiant familiarisé avec les langues étrangères, les démarches administratives ou les séjours à l'international franchira plus aisément ces différentes étapes qu'un étudiant pour lequel chacune d'elles représente une difficulté supplémentaire venant s'ajouter à des contraintes économiques, sociales ou académiques déjà importantes.

Cette perspective conduit à dépasser une lecture strictement individualisante des obstacles à la mobilité internationale. Les différences observées entre les étudiant·es ne s'expliquent donc pas uniquement par leur motivation, leur ambition ou leur intérêt pour une expérience internationale. Elles prennent également racine dans des parcours sociaux inégaux, marqués par des ressources différentes, des contraintes matérielles plus ou moins importantes et des dispositions acquises au fil de la socialisation. Pour certain·es, partir étudier à l'étranger apparaît comme une possibilité allant de soi. Pour d'autres, cette perspective semble beaucoup moins accessible, avant même que leur dossier soit examiné au regard des critères du programme.

Les analyses développées dans les deux premiers chapitres permettent ainsi de construire un cadre d'interprétation commun. Les instruments de l'action publique participent à définir les

conditions d'accès à une politique et produisent, à ce titre, des effets qui leur sont propres. Dans le même temps, ces instruments s'adressent à des étudiant·es dont les ressources et les trajectoires sont socialement différenciées. Comprendre les inégalités d'accès au programme Erasmus suppose donc de mettre en relation ces deux dimensions. Elles ne peuvent être expliquées ni par le seul design des instruments, ni par les seules caractéristiques sociales des étudiant·es, mais par la manière dont ces deux éléments se combinent dans la mise en œuvre du programme.

Dans cette perspective, la mobilité internationale peut être envisagée comme un troisième filtre social venant s'ajouter aux deux filtres identifiés par Archer. Après les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur puis celles qui affectent la réussite universitaire, le programme Erasmus est susceptible de sélectionner à son tour les étudiants selon leur capacité à satisfaire un ensemble d'exigences académiques, linguistiques, administratives et financières. Cette hypothèse ne consiste donc pas à attribuer aux institutions une volonté d'exclure certains publics. Elle amène plutôt à se demander si les instruments du programme, par leur conception et leurs modalités de mise en œuvre, peuvent contribuer à prolonger des mécanismes de reproduction sociale déjà observés dans l'enseignement supérieur. Le chapitre suivant examinera cette question à partir de la littérature consacrée à Erasmus, avant de la confronter aux résultats empiriques obtenus dans le cadre de cette recherche.

Chapitre 3 – La sélectivité sociale du programme Erasmus

Les deux premiers chapitres ont permis de construire le cadre théorique de cette recherche. D'une part, l'approche par les instruments d'action publique a montré que les dispositifs ne sont jamais de simples outils techniques : ils produisent des effets propres qui dépendent de leur conception et de leur mise en œuvre. D'autre part, la sociologie de l'éducation a mis en évidence que ces instruments ne s'adressent pas à des étudiants disposant des mêmes ressources, mais à des publics dont les trajectoires sont profondément marquées par les inégalités sociales.

En rapprochant ces deux perspectives, il devient possible d'aborder le programme Erasmus sous un angle différent. L'attention ne porte plus uniquement sur les objectifs affichés de la politique, mais aussi sur les effets que ses instruments peuvent produire lorsqu'ils rencontrent des étudiant·es aux trajectoires sociales diverses. Il s'agit alors de comprendre pourquoi certains accèdent plus facilement à la mobilité internationale que d'autres, et dans quelle mesure le design du programme participe à ces différences.

Ce troisième chapitre est consacré à cette littérature empirique. Il rassemble les principaux travaux ayant étudié la composition sociale des publics Erasmus, les obstacles à la mobilité internationale et les effets différenciés du programme selon les caractéristiques des étudiants. L'objectif n'est pas d'établir un simple état des connaissances, mais d'identifier les mécanismes qui reviennent de manière récurrente dans la littérature et qui permettront, dans les chapitres empiriques, d'interpréter les résultats recueillis à l'ULB.

Les travaux examinés aboutissent à une conclusion similaire : les inégalités d'accès au programme Erasmus ne relèvent pas d'obstacles ponctuels ou isolés. Elles résultent de l'accumulation de plusieurs facteurs, parmi lesquels les ressources socio-économiques des étudiant·es, les contraintes financières, le recours à un emploi rémunéré pendant les études, l'accès inégal à l'information, les démarches administratives ou encore les usages différenciés de la mobilité après le séjour. C'est l'interaction de ces différents éléments qui contribue à produire des parcours d'accès inégaux. C'est cette sélectivité sociale du programme que le présent chapitre se propose d'examiner.

3.1. Une grille de lecture : la typologie de la démocratisation scolaire

Avant d'examiner les travaux empiriques consacrés à la sélectivité sociale du programme Erasmus, il est nécessaire de préciser ce que l'on entend par « démocratisation ». En effet, l'augmentation du nombre de bénéficiaires d'un dispositif ne signifie pas nécessairement que les inégalités sociales diminuent. Encore faut-il disposer d'un cadre conceptuel permettant de qualifier la nature de cette évolution.

Cette exigence s'inscrit dans le prolongement du cadre analytique développé dans les deux chapitres précédents. L'approche par les instruments d'action publique invite à évaluer une politique à partir des effets qu'elle produit effectivement et non des objectifs qui lui sont assignés. Dans cette perspective, une croissance quantitative du nombre de participants au programme Erasmus ne peut être assimilée, à elle seule, à une démocratisation de l'accès à la mobilité internationale.

Afin d'analyser ces mécanismes, Merle (2000) propose une typologie des formes de démocratisation de l'enseignement. Selon lui, l'opposition classique entre démocratisation « quantitative » et démocratisation « qualitative », développée notamment par Prost (1986, cité dans Merle, 2000, p. 16), ne permet pas d'appréhender toute la diversité des évolutions observées. C'est pourquoi il distingue trois formes de démocratisation, qui constituent le cadre d'analyse retenu dans son travail (Merle, 2000, pp. 23-24).

La première est la **démocratisation égalisatrice**, caractérisée par une progression plus rapide des catégories populaires dans les filières jusque-là les plus sélectives, ce qui réduit les écarts sociaux entre filières. La deuxième est la **démocratisation uniforme**, dans laquelle toutes les catégories sociales progressent à un rythme comparable sans modifier la structure sociale du recrutement. Enfin, la **démocratisation ségrégative** correspond à une situation où les catégories populaires accèdent davantage à l'enseignement, mais principalement dans les filières qui leur étaient déjà les plus accessibles. Les effectifs augmentent donc pour tous, mais les écarts sociaux se maintiennent, voire s'accroissent, entre les différentes filières (Merle, 2000, p. 23). Afin de distinguer empiriquement ces différentes configurations, Merle propose également un indicateur statistique de ségrégation sociale intersérie (Merle, 2000, p. 38).

Cette dernière catégorie constitue une grille de lecture particulièrement pertinente pour le présent mémoire. Elle montre qu'un dispositif peut être ouvert à tous selon des règles identiques

tout en produisant des effets socialement différenciés. L'égalité formelle des conditions d'accès ne garantit donc pas une égalité réelle des opportunités.

Cette hypothèse sera examinée dans le cas du programme Erasmus. À l'ULB, les critères académiques d'éligibilité sont, en principe, identiques pour l'ensemble des facultés : ils reposent notamment sur un nombre minimal de crédits validés et sur un niveau de réussite académique. Pourtant, ces exigences supposent implicitement des parcours universitaires relativement linéaires, sans redoublement ni réorientation, dont la probabilité est elle-même liée à des ressources économiques, culturelles et sociales inégalement réparties entre les étudiants. L'analyse documentaire présentée au chapitre 6 cherchera ainsi à déterminer si une règle formellement uniforme peut produire des effets relevant d'une démocratisation ségrégative.

Les travaux de Ballatore (2007) apportent un premier appui empirique à cette hypothèse. Dans son étude comparative portant sur l'Angleterre, la France et l'Italie, elle mobilise explicitement la typologie de Merle pour analyser le programme Erasmus (Ballatore, 2007, pp. 115-116). Son principal résultat est que l'ouverture quantitative du programme depuis 1987 ne s'est pas traduite par une réduction des inégalités sociales de participation. Elle conclut au contraire à une forme de démocratisation ségrégative (Ballatore, 2007, p. 353), la mobilité internationale devenant progressivement un nouvel instrument de distinction pour les étudiants disposant déjà des trajectoires scolaires les plus favorables (Ballatore, 2007, pp. 351-352). Le cas de l'ULB permettra d'approfondir cette réflexion à une autre échelle. Alors que Ballatore met en évidence des différences entre systèmes nationaux et établissements, ce mémoire s'interrogera sur la capacité d'une même règle d'accès, appliquée dans une seule université, à produire elle aussi des effets de démocratisation ségrégative.

3.2. Le profil socio-économique des étudiants mobiles

Les analyses de Ballatore permettent de répondre à une question centrale pour ce mémoire : quels sont les étudiants qui bénéficient effectivement du programme Erasmus ? Réalisée entre 2004 et 2005 dans les universités de Provence, de Turin et de Bristol, l'enquête comparative menée par Ballatore met en lumière une forte surreprésentation des étudiant·es issus des catégories sociales les plus favorisées parmi les bénéficiaires du programme Erasmus (Ballatore, 2010). Ce phénomène est particulièrement visible dans les universités françaises et

italiennes, où les mécanismes de sélection sociale se manifestent davantage au cours du parcours universitaire qu'au moment de l'accès à l'enseignement supérieur.

Les données recueillies à l'université de Turin illustrent cette situation. Près de 63 % des étudiant·es Erasmus avaient un père appartenant aux catégories professionnelles intermédiaires ou supérieures, contre 36,7 % parmi les étudiant·es n'ayant pas participé à une mobilité internationale (Ballatore, 2010, p. 58). Un constat similaire ressort de l'université de Provence : les enfants de cadres et de professions intellectuelles supérieures y sont proportionnellement plus nombreux parmi les participant·es au programme Erasmus que parmi les étudiant·es demeurés dans leur établissement d'origine. Cette surreprésentation ne se limite pas à l'origine sociale des familles. Elle se retrouve également à travers le niveau d'études des parents, le type de baccalauréat obtenu, la rapidité des parcours scolaires ou encore l'absence de redoublement, autant d'indicateurs qui témoignent d'une accumulation préalable de ressources favorables à la mobilité.

Ces résultats prolongent directement les analyses développées dans le chapitre précédent. Les étudiants qui accèdent au programme Erasmus sont aussi ceux qui disposent le plus souvent d'un capital économique, culturel et scolaire favorable. La mobilité internationale apparaît ainsi moins comme un mécanisme de correction des inégalités que comme un dispositif qui s'inscrit dans des trajectoires déjà socialement différenciées.

3.3. Les freins informationnels et organisationnels

L'accès au programme Erasmus ne dépend pas uniquement des ressources économiques, culturelles ou scolaires des étudiants. Il est également conditionné par un ensemble de mécanismes informationnels et organisationnels qui interviennent bien avant la sélection officielle des candidatures. Ces mécanismes constituent des filtres supplémentaires dont les effets sont souvent moins visibles, mais qui contribuent eux aussi à la sélectivité sociale du programme.

Les travaux synthétisés par Endrizzi (2010), notamment à partir du rapport du groupe de coordination de la mobilité du processus de Bologne, mettent en évidence une pluralité de freins à la mobilité internationale. Ceux-ci sont de nature économique, sociale, psychologique ou académique et sont renforcés par un accompagnement linguistique parfois insuffisant (Endrizzi,

2010, p. 11). L'accès à l'information constitue également un facteur déterminant dans les choix de mobilité. Les étudiant·es disposent parfois de connaissances limitées sur les conditions de vie et d'études dans le pays d'accueil, les démarches administratives à accomplir ou les dispositifs de financement auxquels ils peuvent prétendre (Endrizzi, 2010, p. 13). Cette situation peut concerner l'ensemble des candidat·es, mais ses effets sont plus marqués pour celles et ceux qui ne bénéficient ni de l'expérience de leur entourage, ni de réseaux familiaux ou amicaux susceptibles de les orienter dans leurs démarches. Les craintes liées à un éventuel retard dans les études ou à la reconnaissance des acquis obtenus à l'étranger alimentent également les hésitations des candidats potentiels.

Ces obstacles ne relèvent toutefois pas uniquement de l'information disponible. Ils tiennent aussi aux modalités concrètes de sélection mises en place par les établissements. Ballatore montre que les procédures varient fortement d'un pays à l'autre et parfois même d'une université à l'autre. Dans les universités françaises étudiées par Ballatore, la sélection des candidat·es repose en grande partie sur l'évaluation réalisée par le responsable Erasmus de chaque département, sans que des critères formalisés soient systématiquement appliqués (Ballatore, 2010, p. 46). Les étudiant·es disposent ainsi de peu de repères sur les modalités exactes de sélection, ce qui peut rendre la procédure plus difficile à anticiper. À l'université de Provence, par exemple, seuls 5,1 % des étudiant·es Erasmus avaient passé un test linguistique formel, tandis que 62,6 % avaient uniquement participé à un entretien informel avec le responsable pédagogique (Ballatore, 2010, p. 47).

Cette faible formalisation des procédures favorise des mécanismes d'autosélection. Lorsqu'ils ne disposent pas de critères clairement identifiés, certains étudiants renoncent à déposer leur candidature parce qu'ils estiment ne pas répondre aux attentes supposées du programme. Ce phénomène rejoint directement le mécanisme d'auto-élimination décrit par Bourdieu dans le champ scolaire. Les inégalités ne résultent donc pas uniquement des critères officiels de sélection ; elles se construisent également en amont, à travers les représentations que les étudiants se font de leurs propres chances d'accéder au programme.

La dimension linguistique participe elle aussi de cette sélection implicite. Endrizzi observe que 75 % des étudiants Erasmus déclarent maîtriser au moins trois langues et que près d'un tiers en maîtrisent quatre ou davantage (Endrizzi, 2010, p. 13). Ces résultats suggèrent que le plurilinguisme constitue une ressource largement partagée parmi les bénéficiaires du programme. Or cette compétence est elle-même socialement distribuée. Elle résulte souvent de

parcours scolaires privilégiés, de séjours linguistiques précoces ou d'un environnement familial favorable à l'apprentissage des langues étrangères. Dès lors, même lorsqu'aucun niveau linguistique minimal n'est explicitement exigé, cette compétence fonctionne comme un filtre implicite qui contribue à sélectionner les étudiants les mieux dotés en ressources culturelles avant même le dépôt des candidatures.

3.4. Les contraintes économiques : coût du séjour et emploi étudiant

Les obstacles à la mobilité internationale ne se limitent pas aux difficultés d'information ou aux procédures de sélection. Les contraintes économiques jouent également un rôle déterminant, tant dans la décision de partir que dans les conditions concrètes de réalisation du séjour. Elles dépassent largement la seule question du montant de la bourse Erasmus et renvoient plus largement aux ressources dont disposent les étudiants et leur famille pour faire face aux coûts liés à une expérience de mobilité.

Les travaux de Michel Beine apportent un éclairage particulièrement utile sur cette dimension, même si son analyse ne porte pas directement sur le programme Erasmus. L'auteur s'intéresse en effet à la mobilité internationale de diplôme, c'est-à-dire aux étudiants qui s'inscrivent dans un établissement étranger afin d'y obtenir un diplôme complet, et exclut explicitement les mobilités de type Erasmus en raison de leur durée limitée et de l'absence de diplôme délivré par l'université d'accueil (Beine, 2017, p. 11). Cette différence de périmètre invite à la prudence. Néanmoins, les mécanismes économiques qu'il met en évidence peuvent être mobilisés par analogie, dans la mesure où ils concernent des coûts auxquels sont confrontés l'ensemble des étudiants en mobilité internationale.

Parmi les facteurs qui orientent le choix d'une destination, Beine identifie le coût de la vie comme l'un des déterminants majeurs (Beine, 2017, p. 8). Les dépenses liées au logement, à l'alimentation ou encore aux transports représentent souvent la part la plus importante du budget d'un étudiant et ne sont que partiellement compensées par les aides financières existantes. Dans une étude consacrée aux universités italiennes, il montre qu'une augmentation de 1 % du coût de la vie dans une région entraîne une diminution d'environ 1,5 % des flux d'étudiants vers les établissements concernés (Beine, 2017, p. 9). Même si cette estimation ne concerne pas directement les étudiants Erasmus, il est plausible que ces derniers soient confrontés à des

arbitrages comparables, en particulier lorsque leurs ressources personnelles ou familiales ne permettent pas de compléter la bourse par un soutien financier régulier.

Les résultats de Beine mettent également en évidence l'influence des contraintes institutionnelles qui entourent la mobilité. En Belgique, sur environ 45 000 étudiants internationaux, près de 20 000 sont soumis à des procédures migratoires spécifiques en raison de leur origine extra-européenne, notamment en matière de visa ou de permis de séjour (Beine, 2017, pp. 11-12). Les droits d'inscription varient également de manière importante selon la nationalité des étudiant·es. Dans certains établissements, ils peuvent atteindre un montant jusqu'à cinq fois supérieur à celui acquitté par les étudiant·es nationaux (Beine, 2017, p. 12). Même si ces différences ne découlent pas directement du programme Erasmus, elles illustrent la manière dont les caractéristiques d'un dispositif de mobilité peuvent avoir des conséquences différentes selon les publics auxquels il s'adresse. Beine souligne par ailleurs que les perspectives d'emploi offertes dans la région d'accueil influencent elles aussi les choix de mobilité. Les étudiant·es les plus préoccupés par leur insertion professionnelle, souvent parce qu'ils disposent de ressources familiales plus limitées, accordent ainsi une attention particulière à cet aspect au moment de faire leur choix.

Les contraintes économiques ne se limitent toutefois pas au coût financier d'un séjour à l'étranger. Elles influencent également la manière dont les étudiant·es organisent leur temps et les ressources qu'ils peuvent consacrer à la préparation d'un projet de mobilité. Les travaux de Vanessa Pinto montrent en effet que l'emploi salarié occupe une place très différente selon l'origine sociale des étudiants. Les enfants de cadres sont davantage représentés parmi les étudiants occupant des emplois qualifiés ou directement liés à leur formation – internes, ATER, vacataires universitaires, enseignants stagiaires – ainsi que dans des activités occasionnelles telles que les cours particuliers ou le baby-sitting (Pinto, 2010, p. 61, tableau 1). À l'inverse, les enfants d'ouvriers sont surreprésentés dans les emplois d'employé de commerce, d'employé de service ou d'ouvrier (36,3 % contre 27,3 % pour l'ensemble des étudiants), dont les horaires irréguliers, les contraintes physiques et la faible autonomie réduisent davantage le temps disponible pour les études et pour la préparation d'un projet de mobilité internationale.

Cette différence ne concerne pas uniquement la nature des emplois occupés. Pinto distingue également trois manières de vivre l'activité salariée pendant les études. Dans le premier cas, qualifié de **provisoire**, le travail reste subordonné aux études et n'affecte pas la trajectoire universitaire. Dans le deuxième, celui de **l'anticipation**, l'emploi est perçu comme une étape

cohérente avec le projet professionnel de l'étudiant. Enfin, le troisième pôle, celui de **l'éternisation**, correspond à une situation où l'activité rémunérée finit progressivement par prendre le pas sur les études elles-mêmes (Pinto, 2010, pp. 62-65). Cette dernière configuration concerne plus fréquemment les étudiants issus des milieux populaires, en particulier dans les filières où l'encadrement est plus limité. Les contraintes économiques les conduisent plus fréquemment à privilégier une activité rémunérée, ce qui peut progressivement éloigner la poursuite des études du centre de leurs priorités. Dans ce contexte, le temps et les ressources nécessaires pour préparer une candidature Erasmus – rechercher des informations, accomplir les démarches administratives, améliorer ses compétences linguistiques ou organiser son séjour – deviennent plus difficiles à mobiliser. Les contraintes économiques apparaissent ainsi également comme des contraintes temporelles et organisationnelles, distribuées de manière inégale selon les ressources sociales des étudiants.

L'enquête ethnographique menée par Pinto illustre concrètement ces mécanismes. À partir de l'observation de trois étudiantes – Leila, Sandrine et Khadija – occupant pourtant le même emploi de téléopératrice dans un centre d'appels, elle montre que des situations professionnelles identiques peuvent produire des effets très différents selon les capitaux dont disposent les étudiantes (Pinto, 2010, pp. 66-69). Pour Leila, qui bénéficie d'un important capital culturel et relationnel, cet emploi reste un moyen de financer ses études sans modifier son parcours universitaire. Sandrine, inscrite dans une école de commerce, l'inscrit quant à elle dans une logique de professionnalisation en cohérence avec sa formation. La situation est différente pour Khadija. Ses ressources scolaires et sociales étant plus limitées, cet emploi, d'abord envisagé comme temporaire, prend progressivement une place prépondérante jusqu'à la conduire à interrompre ses études.

Cette comparaison montre que des situations identiques peuvent produire des effets très différents selon les ressources dont disposent les étudiant·es. Ce constat fait écho aux analyses de Ballatore sur le programme Erasmus. Une mobilité internationale n'offre pas les mêmes opportunités à l'ensemble des participant·es : les bénéfices qu'il est possible d'en tirer dépendent aussi des capitaux économiques, culturels et sociaux mobilisables par chacun. Pinto en tire une conclusion qui dépasse largement la seule question de l'emploi étudiant. L'élargissement de l'accès à un dispositif ne garantit pas, à lui seul, une démocratisation effective. Celle-ci suppose également que les bénéficiaires disposent des ressources nécessaires pour transformer cette opportunité en avantages réels (Pinto, 2010, p. 69). Cette réflexion éclaire directement la

problématique du présent mémoire et prépare l'analyse des inégalités d'usage du programme Erasmus développée dans la section suivante.

3.5. Les inégalités d'usage : quand la mobilité réalisée ne suffit pas

La sélectivité sociale du programme Erasmus ne s'arrête pas au moment où les étudiants accèdent effectivement à la mobilité. Les bénéfices retirés du séjour sont eux aussi inégalement répartis. L'analyse des inégalités d'accès doit donc être complétée par une réflexion sur les inégalités d'usage, c'est-à-dire sur la capacité des étudiants à tirer pleinement profit de leur expérience à l'étranger.

Les travaux de Roussel et Gaonac'h apportent un éclairage particulièrement utile à cet égard. À partir des recherches consacrées à l'apprentissage des langues en contexte de mobilité, ils remettent en question une idée largement répandue selon laquelle le simple fait de séjourner dans un pays étranger suffirait à améliorer les compétences linguistiques. Les données empiriques montrent au contraire que les progrès réalisés dépendent de plusieurs facteurs qui varient fortement d'un étudiant à l'autre (Roussel & Gaonac'h, 2017, pp. 91-92).

Les auteurs identifient trois éléments qui influencent particulièrement l'expérience de mobilité : le niveau de compétence linguistique au moment du départ, la sensibilité interculturelle et la capacité à créer des liens durables avec les habitants du pays d'accueil, au sein de ce qu'ils qualifient de « communautés de pratique » (Roussel & Gaonac'h, 2017, pp. 91-92). L'accès à ces ressources est loin d'être identique d'un étudiant à l'autre. Les compétences linguistiques, par exemple, sont en partie liées au parcours scolaire, mais aussi aux occasions d'apprentissage dont chacun a pu bénéficier. La sensibilité interculturelle est souvent nourrie par des expériences internationales précoces ou répétées. Quant à la capacité à développer des relations avec les étudiants locaux, elle repose sur des compétences sociales et interculturelles qui s'acquièrent progressivement au cours de la socialisation.

Les recherches présentées par Roussel et Gaonac'h mettent également en évidence ce que la littérature qualifie d'« effet ghetto Erasmus ». Une étude menée auprès d'étudiants Erasmus en Belgique francophone montre que les étudiants en mobilité tendent fréquemment à développer leurs relations principalement avec d'autres étudiants internationaux plutôt qu'avec les étudiants

du pays d'accueil (Roussel & Gaonac'h, 2017, p. 95). Ce phénomène limite les occasions d'utiliser la langue dans des situations authentiques et réduit les possibilités d'immersion culturelle. Il ne peut être interprété comme une simple préférence individuelle : il reflète également les difficultés variables que rencontrent les étudiants pour s'intégrer dans un nouvel environnement social et culturel.

3.6. Comparaisons européennes : convergences des enquêtes internationales

Les travaux présentés jusqu'à présent s'appuient sur des enquêtes menées dans des contextes nationaux ou institutionnels spécifiques. Une question persiste cependant : les mécanismes de sélectivité observés sont-ils propres à certains pays ou reflètent-ils une tendance plus large, à l'échelle européenne ? Deux enquêtes comparatives majeures permettent d'éclairer cette interrogation. Bien que fondées sur des approches méthodologiques distinctes, elles révèlent des constants convergents quant aux obstacles rencontrés par les étudiant·es sont dans leurs projets de mobilité internationale.

Le projet ADMIT (2002), financé par la Commission européenne et mené en France, en Allemagne, en Grèce, en Suède et au Royaume-Uni, constitue une référence majeure pour l'analyse de la mobilité étudiante. Son principal apport réside dans la distinction qu'il établit entre deux formes de mobilité : d'une part, la **mobilité organisée**, portée par des programmes institutionnels comme Erasmus ; d'autre part, la **mobilité auto-organisée**, qui concerne les étudiant·es entreprenant de manière autonome un projet d'études à l'étranger. Les auteurs soulignent que la recherche s'est principalement concentrée sur la première catégorie, laissant dans l'ombre les étudiant·es qui renoncent à toute mobilité ou privilégient des parcours indépendants (ADMIT, 2002, p. 166). Cette observation résonne directement avec les limites méthodologiques du présent mémoire, dont le questionnaire cible principalement des étudiant·es déjà engagés dans une démarche de mobilité (voir Chapitre 5).

Au-delà de cette distinction, le projet ADMIT met en lumière trois obstacles récurrents dans les cinq pays étudiés : la maîtrise des langues, les contraintes financières et les difficultés liées à la reconnaissance académique ou aux procédures d'admission, « *language, finance and recognition and/or admissions* » (ADMIT, 2002, p. 166). Cette convergence est particulièrement significative, car elle recoupe presque exactement les freins identifiés

précédemment par Endrizzi (2010). Les difficultés observées ne semblent donc pas spécifiques à un système national ; elles apparaissent comme des caractéristiques structurelles des dispositifs européens de mobilité.

L'apport du projet ADMIT ne se limite cependant pas à l'identification de ces obstacles. Les chercheurs introduisent également la notion de **mobility capital**, définie comme l'ensemble des ressources personnelles et familiales facilitant la mobilité : expériences internationales antérieures, histoire migratoire familiale, compétences linguistiques ou encore dispositions favorisant l'adaptation à un nouvel environnement (ADMIT, 2002, p. 159). Cette conceptualisation présente une proximité remarquable avec les compétences migratoires décrites par Ballatore (2010). Bien que développées indépendamment et dans des contextes distincts, ces deux notions reposent sur une même idée centrale : les étudiant·es ne se présentent pas au programme Erasmus avec des ressources équivalentes. Certain·es disposent, avant même de déposer leur candidature, d'un ensemble d'expériences et de dispositions qui rendent la mobilité plus accessible et plus facile à concrétiser. Cette convergence entre deux programmes de recherche distincts renforce la validité de cette hypothèse explicative.

Une confirmation à grande échelle : l'enquête du Parlement européen (2010)

Les résultats du projet ADMIT sont confirmés et amplifiés par une enquête de grande ampleur, commandée par le Parlement européen et réalisée par Vossensteyn et ses collègues (2010). Fondée sur les réponses de 21 145 étudiant·es issus de sept pays européens — dont 8 697 n'ayant jamais participé au programme Erasmus —, cette étude offre une vision panoramique des freins à la mobilité.

Le premier obstacle identifié est d'ordre financier. Près de 57 % des étudiant·es n'ayant jamais participé à Erasmus estiment qu'un séjour à l'étranger représente un coût trop élevé, tandis que 29 % déclarent avoir renoncé à un projet de mobilité en raison d'une bourse jugée insuffisante. Ces résultats prolongent ceux obtenus par Ballatore et Endrizzi, confirmant que les contraintes économiques demeurent le principal frein à la mobilité internationale.

Cette enquête révèle également un aspect souvent sous-estimé : les écarts de participation ne s'expliquent pas uniquement par les ressources financières objectives des étudiant·es, mais aussi par leur perception du risque associé à une mobilité internationale. Les incertitudes liées au coût réel du séjour, aux dépenses imprévues sur place ou aux délais de versement de la

bourse jouent un rôle déterminant dans la décision de partir. Cette observation prolonge directement l'analyse du design financier du programme Erasmus, développée au Chapitre 1 : un dispositif nécessitant une avance de trésorerie ou laissant planer une incertitude sur les coûts effectifs peut produire des effets différenciés selon les ressources des étudiant·es.

Enfin, l'enquête confirme l'importance des dimensions informationnelles, déjà soulignées par Endrizzi. Plus d'un·e étudiant·e sur deux (53 %) estime qu'une information plus complète sur les possibilités de mobilité aurait pu les encourager à participer au programme. À l'échelle européenne, les obstacles financiers et les déficits d'information apparaissent ainsi comme deux mécanismes complémentaires, contribuant durablement à la sélectivité sociale d'Erasmus.

3.7. Une sélectivité structurelle : vers une lecture instrumentale des inégalités

Les travaux examinés dans ce chapitre convergent vers un constat désormais largement partagé : les inégalités observées dans l'accès au programme Erasmus ne relèvent pas d'un facteur unique. Elles se construisent à travers l'action conjointe de mécanismes multiples, qui interviennent à différentes étapes du parcours de mobilité. La composition sociale des participant·es, les contraintes financières, l'accès à l'information, les modalités d'organisation du programme, l'exercice d'un emploi étudiant ou encore les usages différenciés de la mobilité influencent, à des degrés divers, les possibilités d'accès au dispositif et les bénéfices que les étudiant·es peuvent en retirer.

Pris dans leur ensemble, ces résultats révèlent que la sélectivité sociale du programme Erasmus dépasse le cadre de situations isolées ou de difficultés propres à certains établissements. Les recherches menées dans plusieurs pays européens mettent en évidence des tendances structurelles : les obstacles rencontrés par les étudiant·es s'inscrivent dans des processus plus larges de reproduction sociale, dont les effets se prolongent jusque dans les dispositifs de mobilité internationale.

Cette lecture rejoint l'analyse proposée par Ballatore, qui souligne que « *la croissance quantitative, l'augmentation du nombre d'étudiants mobiles ne garantit pas, en soi, la démocratisation de l'accès et de la réussite pour tous* » (Ballatore, 2017, p. 85). L'augmentation du nombre de bénéficiaires ne saurait donc constituer, à elle seule, un indicateur suffisant de démocratisation. Pour évaluer cette dernière, il importe d'examiner quels étudiant·es accèdent

effectivement au programme, dans quelles conditions et dans quelle mesure ils et elles sont en capacité d'en tirer profit.

Ces résultats donnent également du crédit au cadre théorique développé dans les deux premiers chapitres. Plutôt que de s'opposer, la sociologie de l'éducation et l'approche par les instruments d'action publique apparaissent comme deux perspectives complémentaires. La première permet de comprendre pourquoi les étudiant·es ne disposent pas des mêmes ressources face à la mobilité internationale ; la seconde éclaire la manière dont le design du programme rencontre ces inégalités et peut, selon sa conception, contribuer à les réduire ou, au contraire, à les renforcer.

C'est de l'articulation de ces deux approches que procède l'analyse menée dans ce mémoire. Comprendre les effets du programme Erasmus à l'ULB ne revient donc ni à décrire uniquement les caractéristiques sociales des étudiant·es mobiles, ni à présenter les règles qui encadrent le dispositif. L'enjeu est d'examiner la manière dont les instruments qui organisent l'accès au programme — critères d'éligibilité, dispositifs d'information, mécanismes de financement et procédures administratives — interagissent avec les ressources inégalement réparties entre les étudiant·es et produisent, parfois indépendamment des intentions qui les sous-tendent, des effets différenciés.

Chapitre 4 - Efficacité sociale : public cible, public atteint et démocratisation réelle

Les développements précédents mènent à un constat central : les instruments d'action publique ne produisent jamais leurs effets dans un espace social neutre. Ils s'appliquent à des populations dont les ressources économiques, culturelles et sociales sont inégalement réparties. Ainsi, les effets d'une politique publique dépendent non seulement des objectifs qui lui sont assignés, mais aussi – et surtout – de la manière dont ses instruments rencontrent les caractéristiques du public auquel ils s'adressent.

L'analyse de la littérature consacrée au programme Erasmus confirme cette dynamique. Bien que conçu pour favoriser la mobilité d'un large public étudiant à l'échelle européenne, les travaux empiriques révèlent que tous les étudiant·es n'y accèdent pas dans les mêmes conditions. En moyenne, les bénéficiaires disposent de ressources économiques, culturelles, linguistiques et informationnelles plus importantes que le reste de la population étudiante. Les contraintes financières, les procédures administratives, l'accès inégal à l'information ou les exigences académiques participent ainsi à une sélection plus ou moins implicite des publics qui profitent effectivement du programme.

Ces résultats invitent à dépasser les objectifs officiellement assignés à Erasmus. Évaluer une politique publique ne peut se limiter à analyser ses intentions ou les moyens mobilisés : elle suppose d'observer les effets concrets qu'elle produit et d'identifier les publics qui en bénéficient réellement. C'est dans cette optique que s'inscrit la notion d'efficacité sociale, cadre analytique central de ce chapitre.

La notion d'efficacité sociale constitue le point de convergence des différents cadres théoriques mobilisés dans ce mémoire. L'approche par les instruments d'action publique conduit à s'interroger sur le rôle du design des dispositifs, tandis que la sociologie de l'éducation met en évidence les inégalités de ressources avec lesquelles les étudiant·es y accèdent. Les recherches empiriques consacrées au programme Erasmus montrent, quant à elles, que ces inégalités se traduisent par une participation socialement sélective. L'efficacité sociale permet ainsi d'articuler ces différentes perspectives autour d'une même interrogation : **dans quelle mesure le programme atteint-il effectivement le public auquel il est destiné ?**

Cette interrogation constitue le fil conducteur de ce mémoire. Il ne s'agit pas de discuter les ambitions affichées par le programme, mais d'examiner la manière dont celles-ci se traduisent dans sa mise en œuvre. L'analyse cherchera ainsi à déterminer si le design des instruments favorise un accès plus équitable à la mobilité internationale ou s'il contribue, au contraire, au maintien des inégalités déjà mises en évidence par la littérature. C'est à partir de cette perspective que sont formulées la question de recherche et les deux hypothèses qui guideront l'analyse empirique menée à l'ULB.

4.1. La notion d'efficacité sociale : mesurer l'écart entre le public cible et le public effectivement atteint

L'analyse des politiques publiques ne saurait se limiter à vérifier si un dispositif existe ou s'il connaît une progression quantitative. Une politique peut toucher un nombre croissant de bénéficiaires sans pour autant remplir la mission sociale qui lui était initialement assignée. Cette distinction amène à s'interroger non seulement sur le volume des bénéficiaires, mais aussi sur leur profil. C'est précisément à cette question que répond la notion d'**efficacité sociale**, telle

Dans son étude consacrée aux caisses d'épargne françaises du XIX^e siècle, Christen-Lécuyer cherche à déterminer si ces institutions remplissent effectivement leur objectif initial. Créées afin de favoriser l'épargne des travailleurs modestes, les caisses d'épargne avaient pour vocation d'améliorer la situation économique des catégories populaires. L'auteure propose alors d'évaluer leur efficacité sociale en confrontant deux populations : d'une part, le public cible, c'est-à-dire celui auquel le dispositif est officiellement destiné ; d'autre part, le public effectivement atteint, autrement dit les personnes qui en bénéficient réellement (Christen-Lécuyer, 2005, pp. 139-140).

Cette démarche aboutit à un résultat particulièrement éclairant. Au fil du temps, les caisses d'épargne attirent de plus en plus de déposants et connaissent un succès incontestable en termes de fréquentation. Pourtant, cette croissance masque une transformation progressive de leur public. Les catégories sociales les plus favorisées, notamment les professions libérales et une partie de la petite bourgeoisie provinciale, deviennent progressivement les principales utilisatrices du dispositif, tandis que les ouvriers, pourtant destinataires initiaux de cette politique, y sont proportionnellement de moins en moins représentés (Christen-Lécuyer, 2005, pp. 159-161).

L'intérêt de cette analyse dépasse largement le seul cas des caisses d'épargne. Elle montre qu'un dispositif peut être considéré comme performant si l'on s'en tient à son développement quantitatif, tout en présentant une efficacité sociale limitée lorsque l'on examine la composition réelle de ses bénéficiaires. Autrement dit, l'augmentation du nombre d'utilisateurs ne constitue pas, à elle seule, une preuve de réussite. Encore faut-il vérifier si ceux qui en profitent effectivement correspondent bien à ceux pour lesquels il a été conçu.

Cette distinction s'avère particulièrement féconde pour l'analyse du programme Erasmus. Les textes fondateurs présentent celui-ci comme un dispositif ouvert à l'ensemble des étudiants de l'enseignement supérieur européen. Son public cible est donc, en principe, l'ensemble de la population étudiante susceptible de souhaiter une expérience de mobilité internationale. Or, les travaux examinés au chapitre précédent révèlent que les bénéficiaires effectifs présentent un profil social sensiblement différent. Les étudiants issus des milieux les plus favorisés y sont surreprésentés, tandis que ceux disposant de moins de ressources économiques, culturelles ou informationnelles rencontrent davantage d'obstacles pour y accéder.

La notion d'efficacité sociale permet ainsi de reformuler la problématique de ce mémoire. La question n'est plus seulement de savoir si Erasmus favorise la mobilité internationale des étudiants, mais de déterminer **quels** étudiants en bénéficient effectivement. L'écart éventuel entre le public officiellement visé et le public réellement atteint devient alors un indicateur clé de l'efficacité sociale du programme.

Cette perspective rejoint directement l'approche par les instruments, développée au chapitre 1. Si un tel écart est observé, il ne saurait être interprété comme le simple résultat de choix individuels ou d'une défaillance ponctuelle de mise en œuvre. Il invite plutôt à interroger le rôle des instruments structurant le fonctionnement du programme – critères d'éligibilité, modalités de financement, procédures administratives ou dispositifs d'information – afin de comprendre dans quelle mesure leur conception contribue à produire des effets différenciés selon les ressources des étudiants. C'est précisément cette articulation entre efficacité sociale et instrumentation de l'action publique qui guidera l'analyse empirique menée dans les chapitres suivants.

4.2. L'articulation des quatre cadres théoriques

Les travaux mobilisés dans ce mémoire ne constituent pas quatre cadres théoriques indépendants. Ils s'articulent au contraire de manière progressive pour construire une même grille de lecture de la mobilité étudiante internationale. Chacun éclaire une dimension particulière du problème étudié, mais c'est leur combinaison qui permet de comprendre comment le programme Erasmus peut produire des effets différenciés selon les étudiants auxquels il s'adresse.

Le premier cadre théorique est constitué des travaux consacrés aux **instruments d'action publique** (Lascoumes & Le Galès, Baudot, Thoenig). Il fournit la perspective analytique générale de cette recherche. Ces auteurs montrent que les instruments ne peuvent être considérés comme de simples outils techniques destinés à mettre en œuvre une décision politique. Leur conception repose sur une certaine représentation des publics visés, influence les comportements des acteurs et peut engendrer des effets qui ne correspondent pas toujours aux intentions initiales des décideurs. Dans cette optique, les critères d'éligibilité, les modalités de financement, les exigences linguistiques et les procédures administratives du programme Erasmus sont considérés comme des instruments susceptibles d'influencer les conditions d'accès à la mobilité et les effets sociaux qui en découlent.

Le deuxième cadre théorique, issu de la **sociologie de l'éducation** (Jourdain & Naulin, Archer, Aschieri), apporte un éclairage complémentaire. Il montre que les instruments ne s'adressent pas à un ensemble d'étudiant·es disposant des mêmes ressources. Les candidat·es abordent le programme avec des capitaux économiques, culturels et sociaux inégalement répartis. Les effets de l'habitus, les mécanismes de reproduction sociale et les différents filtres qui jalonnent le parcours dans l'enseignement supérieur influencent ainsi les possibilités d'accéder aux opportunités offertes par la mobilité internationale. Les inégalités ne naissent donc pas avec Erasmus ; elles préexistent au dispositif et conditionnent la manière dont celui-ci sera investi par les étudiant·es.

Le troisième cadre théorique rassemble les recherches empiriques consacrées à la **sélectivité sociale** du programme Erasmus (Ballatore, Endrizzi, Beine, Pinto, Roussel & Gaonac'h). Ces travaux montrent que les inégalités initiales se traduisent concrètement dans les parcours de mobilité. Les étudiant·es qui participent au programme présentent des caractéristiques sociales

particulières, rencontrent des contraintes financières, informationnelles ou organisationnelles différentes et ne retirent pas tous les mêmes bénéfices de leur séjour. L'ensemble de cette littérature met en lumière un même constat : un écart subsiste entre le public auquel le programme Erasmus est destiné et celui qui en bénéficie effectivement.

Le quatrième cadre théorique s'appuie sur la notion d'**efficacité sociale**, développée par Christen-Lécuyer. Cette approche permet de mettre en relation les trois perspectives précédemment présentées. Elle invite à apprécier une politique publique non pas uniquement à travers les objectifs qu'elle affiche ou le nombre de bénéficiaires qu'elle rassemble, mais aussi en examinant dans quelle mesure les publics effectivement atteints correspondent à ceux qu'elle entendait viser. Dans cette perspective, la question centrale n'est plus uniquement celle du développement de la mobilité internationale, mais celle de la correspondance entre le public cible du programme Erasmus et son public effectif.

L'articulation de ces quatre ensembles théoriques débouche sur une même proposition analytique. Les inégalités observées dans l'accès au programme Erasmus ne peuvent être expliquées ni par les seules caractéristiques des étudiant·es, ni par les seuls instruments du dispositif. Elles résultent de la rencontre entre des ressources socialement inégales et des instruments dont la conception peut faciliter ou, au contraire, rendre plus difficile l'accès à la mobilité internationale. C'est cette interaction qui constitue l'objet du présent mémoire et qui guidera l'analyse empirique menée à l'ULB.

4.3. Application au programme Erasmus : entre ambition universelle et sélectivité observée

La notion d'**efficacité sociale** offre une lecture renouvelée des résultats présentés dans les chapitres précédents. Si le programme Erasmus est officiellement conçu comme un instrument destiné à favoriser la mobilité de l'ensemble des étudiants de l'enseignement supérieur européen, la littérature montre que son public effectif demeure socialement différencié. L'enjeu n'est donc plus uniquement de constater l'existence de cette sélectivité, mais d'en comprendre les mécanismes.

Les recherches consacrées au programme convergent vers un même constat. Malgré l'élargissement progressif du dispositif depuis sa création, la démocratisation de la mobilité internationale reste limitée. Ballatore (2017) observe que l'augmentation du nombre de participant·es au programme Erasmus ne s'est pas traduite par une ouverture équivalente à l'ensemble de la population étudiante. Les étudiant·es Erasmus restent peu nombreux à l'échelle européenne et sont, en moyenne, plus souvent issu·es des catégories sociales favorisées. L'élargissement du programme n'a donc pas fait disparaître les écarts de participation entre les différents groupes sociaux.

L'approche développée dans ce mémoire conduit à interpréter cette situation à travers le prisme des **instruments d'action publique**. Les inégalités constatées ne semblent pas résulter d'un manque d'intérêt des étudiant·es pour la mobilité internationale, ni d'une volonté institutionnelle d'exclure certains publics. Elles invitent plutôt à interroger la manière dont les instruments qui structurent le fonctionnement du programme rencontrent des étudiant·es disposant de ressources très inégalement réparties.

À partir de ce cadre d'analyse, plusieurs hypothèses peuvent être avancées :

- **Les critères académiques** retenus pour accéder au programme sont susceptibles d'avantager les étudiant·es dont le parcours universitaire est resté continu. À l'inverse, celles et ceux qui ont connu un redoublement, une réorientation ou une interruption de leurs études pourraient rencontrer davantage de difficultés.
- **Les exigences linguistiques** constituent un autre point d'attention. Même en l'absence d'un seuil officiellement éliminatoire, elles reposent sur des compétences qui se construisent au fil des parcours scolaires, des ressources culturelles disponibles et, parfois, d'expériences antérieures de mobilité.
- **Les procédures administratives** peuvent, elles aussi, constituer un obstacle pour les étudiant·es peu familiarisé·es avec le fonctionnement de l'institution universitaire ou ne disposant pas de réseaux capables de les accompagner dans leurs démarches.
- **Les modalités de financement** du programme reposent sur l'hypothèse implicite que les étudiant·es ou leur famille sont en mesure d'avancer une partie des frais liés au séjour, alors même que cette capacité est très inégalement distribuée.

Chacun de ces instruments peut, pris isolément, apparaître cohérent et légitime au regard des objectifs du programme. Les critères académiques, les exigences linguistiques ou les

procédures administratives poursuivent tous une logique de gestion et de qualité. L'approche par les instruments invite précisément à dépasser cette lecture. Les effets d'une politique publique ne s'expliquent pas uniquement par les caractéristiques de chacun de ses instruments, mais aussi par la manière dont ils se combinent et interagissent avec les ressources des publics auxquels ils s'adressent. C'est cette rencontre entre un **design institutionnel** et des ressources socialement inégales qui est susceptible de produire les effets de sélection mis en évidence par la littérature.

Dans cette perspective, la démocratisation du programme Erasmus ne peut être envisagée comme la simple conséquence d'une amélioration ponctuelle de l'un de ses dispositifs. Renforcer le montant des bourses sans agir sur les critères académiques, simplifier les procédures administratives sans améliorer l'accès à l'information ou développer la communication sans prendre en compte les contraintes économiques risquerait de ne produire que des effets limités. La question centrale devient alors celle de la cohérence d'ensemble du design du programme et de sa capacité à répondre aux inégalités de ressources qui caractérisent la population étudiante.

C'est précisément cette hypothèse que la partie empirique de ce mémoire se propose d'examiner. À partir du cas de l'ULB, les chapitres suivants analyseront si les instruments qui organisent concrètement l'accès au programme Erasmus contribuent à réduire les inégalités de participation ou s'ils participent, au contraire, à leur reproduction.

4.4. Positionnement du mémoire et formulation des hypothèses

Le cadre théorique développé dans cette première partie permet de situer précisément la contribution du présent mémoire. Les recherches consacrées au programme Erasmus ont déjà largement démontré que les étudiant·es qui bénéficient de la mobilité internationale ne constituent pas un échantillon représentatif de l'ensemble de la population étudiante. La sélectivité sociale du programme est aujourd'hui solidement documentée dans la littérature européenne.

L'objectif de cette recherche n'est donc pas d'établir une nouvelle fois l'existence de ces inégalités. Il consiste plutôt à comprendre les mécanismes par lesquels elles se construisent

dans un contexte institutionnel particulier, celui de l'Université libre de Bruxelles (ULB). Plus précisément, ce mémoire cherche à analyser le rôle joué par les instruments qui organisent concrètement l'accès au programme Erasmus. L'attention est ainsi portée sur leur conception, leur articulation et les effets différenciés qu'ils sont susceptibles de produire selon les ressources économiques, culturelles et sociales des étudiant·es.

Dans cette perspective, la question de recherche peut être formulée de la manière suivante : **dans quelle mesure le design des instruments du programme Erasmus à l'ULB contribue-t-il à produire des effets différenciés sur les étudiants et à expliquer l'écart entre le public officiellement visé par le programme et le public qui en bénéficie effectivement ?**

Cette question s'inscrit dans la continuité des développements théoriques présentés dans les chapitres précédents et conduit à formuler deux hypothèses de recherche.

Cette question s'inscrit dans la continuité des développements théoriques présentés dans les chapitres précédents et conduit à formuler deux hypothèses de recherche.

La première hypothèse **(H1)** postule que les instruments formels qui organisent l'accès au programme Erasmus à l'ULB — notamment les critères académiques d'éligibilité, les exigences linguistiques et les procédures administratives — incorporent des logiques susceptibles de produire une sélection sociale indirecte. Aucun de ces instruments n'a pour objectif d'exclure une catégorie particulière. En revanche, leur mise en œuvre tend à avantager des étudiant·es dont le parcours universitaire est relativement linéaire, qui disposent d'une maîtrise suffisante des langues étrangères et qui peuvent consacrer le temps nécessaire aux démarches préparatoires. Dans une perspective inspirée de Bourdieu, ces exigences reposent sur des ressources et des dispositions qui demeurent inégalement réparties au sein de la population étudiante.

La seconde hypothèse **(H2)** porte sur les instruments destinés à soutenir la mobilité. Elle considère que les dispositifs financiers, informationnels et d'accompagnement n'offrent pas toujours les conditions nécessaires pour garantir une réelle égalité d'accès au programme. Les bourses couvrent souvent une partie seulement des dépenses liées au séjour et supposent fréquemment que les étudiant·es ou leur famille puissent avancer certains frais avant d'être remboursés. L'accès à l'information et la compréhension des procédures exigent également une familiarité avec l'institution universitaire qui varie selon les trajectoires sociales. Dès lors, ces

instruments risquent de ne pas compenser les inégalités initiales entre les étudiant·es et peuvent, dans certains cas, contribuer à leur reproduction.

Ces hypothèses seront examinées dans la partie empirique du mémoire au moyen d'une démarche combinant deux sources d'information complémentaires. La première consiste en une analyse documentaire des instruments qui structurent le fonctionnement du programme Erasmus à l'ULB. La seconde repose sur les données recueillies auprès des étudiant·es au moyen d'un questionnaire, afin d'appréhender la manière dont ces instruments sont perçus et vécus par leurs destinataires.

Cette recherche n'a pas pour objectif d'évaluer la qualité du programme Erasmus ni de porter un jugement sur l'action de l'ULB. Elle s'attache plutôt à comprendre, à partir de l'exemple de cette université, comment le design des instruments d'une politique publique peut influencer sa capacité à atteindre les publics qu'elle cible. L'objectif est ainsi d'éclairer les mécanismes par lesquels un dispositif conçu pour favoriser la démocratisation de la mobilité internationale peut, lors de sa mise en œuvre, produire des effets différents selon les ressources économiques, culturelles et sociales des étudiant·es.

PARTIE II – Design de recherche

Chapitre 5 – Méthodologie : une approche combinée

Le Le cadre théorique développé dans la première partie de ce mémoire a permis d'identifier les principaux mécanismes susceptibles d'expliquer la sélectivité sociale du programme Erasmus. L'analyse des instruments d'action publique, combinée aux apports de la sociologie de la reproduction sociale, aux travaux sur la mobilité étudiante et à la notion d'efficacité sociale, soulève une interrogation centrale : dans quelle mesure le design du programme contribue-t-il à creuser un écart entre le public officiellement visé et celui qui en bénéficie réellement ?

Pour y répondre, il est nécessaire de confronter ces propositions théoriques aux réalités empiriques. Cette partie expose donc la démarche méthodologique adoptée pour analyser le fonctionnement du programme Erasmus à l'Université libre de Bruxelles (ULB). Elle détaille les choix scientifiques sous-jacents à cette recherche, justifie le recours à une étude de cas et présente les méthodes mobilisées pour collecter et analyser les données.

L'étude du programme Erasmus à l'ULB implique d'articuler deux dimensions complémentaires : son fonctionnement institutionnel d'une part, et l'expérience des étudiant·es qui y participent d'autre part. Ces deux perspectives nécessitent des sources de données distinctes mais convergentes. Ce travail s'appuie ainsi sur une approche méthodologique mixte, combinant une analyse documentaire des instruments encadrant le programme (aux niveaux européen et institutionnel) et un questionnaire administré aux étudiant·es de l'ULB. Ce questionnaire vise à recueillir leur perception des conditions d'accès au programme ainsi que des obstacles éventuellement rencontrés. Le croisement de ces deux types de matériaux permet d'analyser conjointement le design formel des instruments et leurs effets concrets, tels qu'ils sont vécus par leurs destinataires.

Ce chapitre présente de manière successive : le positionnement méthodologique de la recherche, les motivations du choix de l'ULB comme terrain d'étude, les méthodes de collecte des données employées, les caractéristiques de l'échantillon constitué, ainsi que les modalités d'analyse retenues. Il s'achève par une discussion des principales limites de la démarche, afin d'éclairer la portée des résultats et les conditions de leur interprétation.

5.1. Une démarche à deux volets complémentaires

L'analyse du design des instruments d'une politique publique, comme présentée au chapitre 1, exige de mobiliser deux types de données aux objectifs distincts mais complémentaires. D'une part, les règles organisant le programme Erasmus – critères d'éligibilité, dispositifs de financement, exigences linguistiques ou procédures administratives – peuvent être étudiées à travers les documents qui les définissent. Les textes réglementaires européens, les documents institutionnels de l'ULB et les rapports d'évaluation constituent ainsi des sources essentielles pour comprendre le fonctionnement formel du programme. Cependant, ces documents ne permettent pas, à eux seuls, de saisir comment ces instruments sont vécus par les étudiant·es ni les effets qu'ils génèrent sur leurs parcours. Pour appréhender cette dimension, il est nécessaire de recueillir des données directement auprès du public concerné.

Initialement, ce mémoire devait s'appuyer sur trois sources de données complémentaires : un questionnaire destiné aux étudiant·es de l'ULB, des entretiens avec les responsables de la mise en œuvre du programme Erasmus au sein des facultés et des services centraux, ainsi qu'une analyse documentaire des instruments encadrant le programme. Cependant, les contraintes de temps n'ont pas permis de réaliser les entretiens avant la clôture de la collecte des données.

Ces mêmes contraintes ont également affecté la diffusion du questionnaire. Celui-ci n'a pu être transmis aux étudiant·es, via le Service de Mobilité Étudiante (SME), que quelques semaines avant la finalisation du mémoire. Cette période de collecte réduite a limité le nombre de réponses obtenues, ce qui représente une limite méthodologique à prendre en compte dans l'interprétation des résultats (cf. section 5.2).

Dans ce contexte, la recherche repose finalement sur deux méthodes complémentaires. La première est un questionnaire visant à recueillir le point de vue des étudiant·es sur les conditions d'accès au programme Erasmus et les obstacles qu'ils rencontrent. La seconde consiste en une analyse documentaire des instruments structurant le programme, aux niveaux européen et institutionnel (ULB).

Cette articulation permet de confronter les règles formelles du programme aux expériences vécues par les étudiant·es. Elle offre ainsi l'opportunité d'examiner si les mécanismes théoriques identifiés – méritocratie implicite, charge différenciée des instruments et déficit informationnel

structurel – se retrouvent dans le design du programme et se traduisent par des difficultés concrètes pour les étudiant·es.

Cette approche s'inscrit dans la perspective défendue par Thoenig (2019), selon laquelle l'analyse des instruments d'action publique ne peut se limiter à leur contenu formel. Si une lecture documentaire informe sur les règles structurant le programme, elle ne permet pas d'en appréhender les effets sur les publics. À l'inverse, un questionnaire fournit des informations sur les expériences et perceptions des étudiant·es, sans expliquer les mécanismes institutionnels sous-jacents. L'association de ces deux méthodes permet donc une analyse plus complète du programme Erasmus, en reliant son architecture institutionnelle aux effets qu'elle produit sur ses bénéficiaires.

5.2. Le questionnaire : conception, diffusion et limites

Pour recueillir des données empiriques sur les conditions d'accès au programme Erasmus à l'Université libre de Bruxelles, un questionnaire spécifique a été conçu dans le cadre de cette recherche. Composé de vingt-deux questions, il a été diffusé par voie électronique auprès des étudiant·es de l'ULB, avec l'appui du Service de Mobilité Étudiante (SME).

La conception du questionnaire s'est directement inspirée des facteurs identifiés dans la littérature comme influençant l'accès à la mobilité internationale. Les questions abordent quatre dimensions principales :

1. Le profil socio-économique des répondant·es, incluant la faculté et le niveau d'études, la situation de logement, la situation financière du ménage et l'exercice d'une activité rémunérée ;
2. Les compétences linguistiques ;
3. Les conditions d'accès au programme, couvrant les sources d'information, l'accompagnement reçu, les critères académiques et la complexité des démarches administratives ;
4. Les conditions financières du séjour, notamment la perception du montant de la bourse et le recours à des aides complémentaires. Une question finale invitait les étudiant·es à évaluer globalement l'accessibilité du programme Erasmus pour l'ensemble de la population étudiante de l'ULB.

Le questionnaire ne ciblait pas exclusivement les étudiant·es ayant effectué une mobilité. Le message de diffusion encourageait également la participation des étudiant·es ayant envisagé un départ sans le concrétiser, ainsi que celles et ceux dont la candidature n'avait pas été retenue, quelle qu'en soit la raison. Ce choix visait à recueillir des expériences diversifiées, intégrant non seulement les parcours de mobilité aboutis, mais aussi les situations de renoncement ou de non-recours, afin d'élargir l'analyse aux différents facteurs susceptibles de freiner l'accès au programme.

Au total, 36 réponses exploitables ont été collectées sur un fichier de diffusion d'environ 500 destinataires, soit un taux de réponse d'environ 7,2 %. Bien que ce taux de participation soit modeste, les données recueillies offrent un éclairage précieux sur les perceptions et expériences des répondant·es. Cependant, ces résultats doivent être interprétés avec prudence et ne sauraient être considérés comme représentatifs de l'ensemble de la population étudiante de l'ULB.

L'analyse des réponses révèle une seconde limite, plus significative. Malgré l'invitation explicite à participer adressée aux étudiant·es n'ayant pas effectué de mobilité, l'échantillon se compose exclusivement d'étudiant·es ayant réalisé un séjour Erasmus. Aucun·e étudiant·e ayant renoncé à son projet ou dont la candidature avait été refusée n'a répondu à l'enquête. Cette situation ne résulte pas d'un choix méthodologique initial, mais du profil des participant·es ayant effectivement pris part à la recherche.

Il n'est pas possible de déterminer avec certitude les raisons de cette absence de réponses parmi les étudiant·es ayant renoncé à un projet de mobilité ou dont la candidature n'a pas été retenue. Cette observation peut toutefois être mise en relation avec le mécanisme d'auto-élimination décrit par Bourdieu (Jourdain & Naulin, 2011), selon lequel les individus les plus éloignés d'un dispositif sont également les moins susceptibles de s'y engager, y compris lorsqu'il s'agit de participer à une enquête qui lui est consacrée. Cette interprétation doit cependant être formulée avec prudence, les données recueillies ne permettant pas, à elles seules, d'en apporter une démonstration empirique.

Cette situation met en lumière un biais de participation fréquemment observé dans les enquêtes reposant sur le volontariat. Les étudiant·es ayant vécu une expérience Erasmus aboutie semblent plus enclin·es à répondre à un questionnaire sur cette thématique que celles et ceux dont le projet n'a pas abouti. Les résultats obtenus reflètent ainsi principalement les perceptions

d'étudiant·es ayant connu une mobilité effective, plutôt que celles des étudiant·es restés à l'écart du dispositif.

La composition de l'échantillon confirme cette tendance. Les répondant·es sont majoritairement issu·es du niveau Master 2 (61 %), tandis que les étudiant·es en début de cursus sont très peu représentés (6 %). Plus de la moitié des répondant·es (56 %) qualifient la situation financière de leur ménage de « plutôt aisée », et aucun ne déclare appartenir à un ménage « très modeste ». Enfin, 61 % estiment que leur séjour a pleinement répondu à leurs attentes. Ces caractéristiques suggèrent un phénomène d'auto-sélection, les étudiant·es ayant vécu une expérience globalement positive étant surreprésenté·es dans l'échantillon.

Ces limites méthodologiques appellent à une interprétation prudente des résultats présentés au chapitre 7. Les données recueillies reflètent les perceptions des étudiant·es ayant répondu au questionnaire, mais elles ne permettent pas d'appréhender directement les mécanismes conduisant certain·es étudiant·es à renoncer à un projet de mobilité ou à ne pas déposer de candidature. Pour pallier cette limite, l'analyse documentaire des instruments du programme Erasmus complète les données issues du questionnaire. En examinant les critères d'éligibilité, les procédures administratives, les modalités de financement et les dispositifs d'information structurant le programme, elle permet d'étudier le fonctionnement du dispositif indépendamment de l'échantillon de répondant·es et d'identifier les mécanismes susceptibles de produire des effets différenciés selon les ressources, les parcours ou les situations des étudiant·es.

5.3. L'analyse documentaire des instruments

En complément du questionnaire, une analyse documentaire a été réalisée pour reconstituer le design formel des instruments du programme Erasmus, à la fois dans leur cadrage européen et dans leur déclinaison concrète à l'ULB. Cette approche s'impose naturellement au regard de l'objet de ce mémoire : l'analyse du design des instruments nécessite en effet d'examiner les textes, règles et procédures qui le matérialisent. Comme le souligne Bowen (2009), les documents constituent des sources essentielles pour l'étude des politiques publiques, car ils révèlent les choix institutionnels, les normes et les dispositifs structurant l'action publique.

Le corpus documentaire mobilisé s'articule autour de trois ensembles complémentaires :

Premièrement, les textes réglementaires européens encadrant le programme Erasmus, au premier rang desquels figure la Décision du Conseil du 15 juin 1987 (87/327/CEE). Ce texte fondateur institue le programme et définit les principes de base du mécanisme de bourse ainsi que les conditions générales d'éligibilité.

Deuxièmement, les documents institutionnels produits par l'ULB relatifs à la mobilité étudiante. Ce deuxième corpus comprend notamment les pages du portail de mobilité, les informations relatives aux bourses, les critères d'éligibilité publiés par les facultés ainsi que les différents supports d'information destinés aux étudiant·es candidat·es. Ces documents permettent d'observer la manière dont les instruments conçus au niveau européen sont traduits, adaptés et mis en œuvre dans le contexte institutionnel propre à l'ULB.

Troisièmement, les rapports et études de synthèse consacrés à la mobilité étudiante en Europe et en Belgique (Endrizzi, 2010 ; Ballatore, 2010, 2017). Sans constituer l'objet principal de l'analyse documentaire, ces travaux fournissent un cadre de contextualisation indispensable. Ils permettent de situer les instruments observés à l'ULB dans le fonctionnement plus général du programme Erasmus et de confronter les résultats de l'étude de cas aux tendances mises en évidence dans la littérature scientifique.

Cinq dimensions principales ont été retenues pour l'analyse :

1. Les critères académiques d'éligibilité
2. Les exigences linguistiques
3. Les instruments financiers
4. Les procédures administratives
5. Les modalités d'information

Pour chacune de ces dimensions, l'analyse vise à mettre en évidence les logiques qui sous-tendent le design des instruments, les présupposés relatifs au profil du candidat auquel ils s'adressent implicitement, ainsi que les effets différenciés qu'ils sont susceptibles de produire en fonction des ressources économiques, culturelles et sociales des étudiant·es.

Les résultats de cette analyse documentaire seront finalement confrontés aux données recueillies par questionnaire. Cette confrontation permettra d'évaluer dans quelle mesure les

logiques formelles du programme se reflètent dans les perceptions et expériences rapportées par les répondant·es (Chapitre 7).

PARTIE III – Analyse empirique

Chapitre 6 – Le design formel des instruments du programme Erasmus à l'ULB

Le cadre théorique développé dans la première partie a montré que les instruments d'action publique ne constituent pas de simples modalités techniques de mise en œuvre d'une politique, mais qu'ils incorporent des choix, des représentations et des logiques susceptibles de produire des effets différenciés selon les ressources des publics auxquels ils s'adressent. Avant d'examiner la manière dont ces effets sont perçus par les étudiant·es (Chapitre 7), il convient d'analyser le design formel des instruments qui structurent l'accès au programme Erasmus à l'ULB.

S'appuyant sur le corpus documentaire présenté à la section 5.3, ce chapitre examine successivement les principales dimensions instrumentales du programme : les critères académiques d'éligibilité, les exigences linguistiques, les instruments financiers, les procédures administratives et les modalités d'information. Pour chacune d'elles, l'analyse vise à identifier les logiques incorporées dans le design des instruments, les présupposés implicites relatifs au profil du candidat auquel ils semblent s'adresser ainsi que les effets différenciés qu'ils sont susceptibles de produire au regard du cadre théorique mobilisé dans ce mémoire.

Cette analyse constitue la première étape de la mise à l'épreuve des hypothèses formulées au Chapitre 4. Elle permettra ensuite de confronter le design prescrit des instruments aux expériences et aux perceptions rapportées par les étudiant·es dans le chapitre suivant.

6.1. Les instruments réglementaires et académiques

Les instruments réglementaires et académiques constituent le cadre qui structure l'accès au programme Erasmus. Ils définissent les critères d'éligibilité, encadrent les procédures de sélection et déterminent les parcours considérés comme compatibles avec une mobilité internationale.

L'analyse des documents institutionnels met en évidence une double logique dans la conception de ces instruments. D'une part, ils s'inscrivent dans un cadre réglementaire européen commun, qui fixe les principes fondamentaux du programme. D'autre part, ils laissent aux établissements

d'enseignement supérieur et à leurs facultés une marge d'appréciation leur permettant d'adapter ces principes à leur contexte spécifique.

Cette autonomie institutionnelle se traduit par une diversité des critères et des modalités de sélection selon les facultés, malgré l'existence d'un socle réglementaire commun.

Au-delà de ces variations, les documents analysés font néanmoins apparaître une représentation commune du candidat idéal à la mobilité. Ce profil se caractérise par :

- un parcours académique continu ;
- de bons résultats académiques ;
- une capacité à anticiper son projet de mobilité ;
- une aptitude à répondre aux exigences administratives du programme.

Ces caractéristiques, intégrées au fonctionnement même des instruments, peuvent produire des effets sélectifs. Elles tendent à favoriser certains profils d'étudiant·es, tout en rendant l'accès au programme plus complexe pour d'autres, en fonction de leurs ressources économiques, culturelles et sociales, de leur parcours académique ou professionnel, ou encore de leur situation personnelle.

6.1.1. Un cadre réglementaire commun, une mise en œuvre décentralisée

Le dispositif de sélection académique du programme Erasmus s'appuie, depuis le texte fondateur de 1987, sur des critères communs à l'ensemble des États participants. Ces critères reposent notamment sur un nombre minimal de crédits validés et sur un niveau de réussite académique. Cependant, leur application est largement laissée à l'appréciation des établissements, des facultés et des départements. Si ces règles définissent un cadre commun, elles accordent une marge d'interprétation importante aux acteurs chargés de leur mise en œuvre. Comme le souligne Ballatore (2010, p. 47-48) à propos du cas français, les procédures de sélection restent souvent peu formalisées et dépendent en grande partie de l'appréciation des responsables Erasmus locaux. Cette autonomie dans l'application des critères contribue à l'émergence de pratiques de sélection variables, souvent peu visibles pour les étudiant·es.

L'analyse des documents institutionnels de l'ULB révèle une logique similaire de décentralisation. Le document d'information *Quand partir ?*, destiné aux étudiant·es, présente un calendrier général d'éligibilité organisé en fonction de l'année d'études. Il y est indiqué que

le programme Erasmus+ est accessible à partir de la troisième année de bachelier (BA3). En revanche, les étudiant·es inscrit·es en première et deuxième année sont principalement orienté·es vers des programmes intensifs hybrides (Blended Intensive Programmes – BIP) ou des activités préparatoires, notamment linguistiques. Le calendrier précise également que les étudiant·es souhaitant effectuer une mobilité durant leur master doivent, dans les faits, déposer leur candidature dès leur troisième année de bachelier.

6.1.2. Une forte hétérogénéité des critères académiques selon les facultés

Si le cadre réglementaire européen du programme Erasmus présente une apparente homogénéité au niveau institutionnel, son application révèle des variations importantes selon les facultés, voire selon les filières au sein d'une même faculté.

À la Faculté de Philosophie et Sciences sociales, la plupart des filières renvoient vers un espace d'information commun sur l'Université Virtuelle. Cependant, la filière de Science politique se distingue en imposant une condition supplémentaire : les étudiant·es doivent suivre le cours POLI-D-414 *Politiques de développement internationales* pour atteindre un total de 65 crédits en première année de master, une exigence absente des autres filières. Cet exemple illustre comment les seuils académiques peuvent varier au sein d'une même structure facultaire.

La Faculté de Psychologie, des Sciences de l'Éducation et de Logopédie adopte une approche différente en appliquant des critères plus explicites et uniformes à l'ensemble de ses trois filières. Elle exige la validation d'au moins 120 crédits à l'issue du BA2 pour autoriser un départ en mobilité dès la troisième année de bachelier. La documentation insiste également sur le caractère obligatoire des étapes préparatoires et le respect strict du calendrier administratif. Par ailleurs, elle précise que les mobilités d'études ne sont pas organisées au niveau du master, où seule une mobilité de stage reste envisageable. Cette concentration des possibilités de mobilité sur le bachelier limite ainsi les options pour les étudiant·es souhaitant partir plus tard dans leur parcours.

La Faculté de Médecine présente un troisième modèle d'organisation. L'éligibilité y est conditionnée à la validation complète des 180 crédits du bachelier. Les possibilités de départ sont ensuite différenciées selon les années d'études, les spécialités, les quadrimestres et même les destinations. Certaines destinations ne sont accessibles qu'à des périodes très précises ou

pour des stages spécifiques. En cas de surnombre, une procédure de classement fondée sur la motivation et le parcours académique permet de départager les candidat·es.

La Faculté de Pharmacie se distingue par une logique encore différente. La mobilité y prend exclusivement la forme d'un stage de recherche réalisé durant la deuxième année de master. L'autorisation de départ est subordonnée à plusieurs conditions : la réussite de l'ensemble des enseignements du MA1 avec une moyenne minimale de 14/20, une compétence linguistique jugée suffisante et ce que la documentation qualifie de « bonne qualité du profil académique ». Le règlement exclut par ailleurs les mobilités vers le pays d'origine des étudiant·es étrangers, au nom de l'objectif d'échange culturel poursuivi par le programme.

L'École polytechnique de Bruxelles prévoit quant à elle deux modalités de mobilité : la mobilité en substitution et le double diplôme, chacune régie par des conditions d'accès distinctes. Les critères d'éligibilité varient selon le niveau d'études, le nombre de crédits validés, les résultats académiques, le parcours de l'étudiant·e et, le cas échéant, son inscription dans le programme BRUFACE. La procédure impose également aux candidat·es de choisir, dès le dépôt de leur dossier, entre le circuit de mobilité de l'ULB et celui de la VUB. L'accès au programme repose ainsi sur un ensemble de critères académiques et organisationnels qui diffèrent selon les parcours et complexifient les démarches pour certains profils d'étudiant·es.

Ces cinq exemples démontrent que, derrière l'uniformité apparente du cadre européen, les critères académiques connaissent une grande diversité dans leur mise en œuvre. Les seuils de crédits, les périodes de mobilité, les exigences de réussite et les modalités de sélection varient considérablement selon les facultés, les filières et parfois même les destinations.

6.1.3. Des critères qui présupposent un parcours linéaire

L'analyse des documents institutionnels révèle, malgré la diversité des critères observés entre les facultés, une logique sous-jacente commune. L'accès au programme Erasmus repose en effet sur l'hypothèse d'un parcours académique suffisamment continu pour permettre de satisfaire simultanément aux exigences de crédits, aux échéances de candidature et aux multiples démarches administratives imposées tout au long du processus de sélection.

Or, comme l'a démontré le chapitre 2, tous les étudiant·es ne disposent pas des mêmes ressources pour répondre à ces exigences. Les contraintes liées à l'exercice d'une activité rémunérée, aux difficultés financières, aux réorientations ou à des parcours d'études moins

linéaires peuvent rendre le respect de ces conditions particulièrement complexe, indépendamment des capacités académiques des candidat·es.

Cette analyse s'inscrit directement dans le prolongement des travaux de Bourdieu et Passeron. Si les critères de sélection apparaissent, en surface, identiques pour l'ensemble des étudiant·es, leurs effets concrets diffèrent nécessairement selon les trajectoires individuelles. En valorisant systématiquement un parcours continu, anticipé et conforme aux attentes institutionnelles, ces critères tendent à convertir des inégalités sociales préexistantes en différences de réussite présentées comme le simple résultat du mérite individuel. Les instruments réglementaires et académiques ne se contentent donc pas de sélectionner les candidat·es : ils contribuent également à définir le profil de l'étudiant considéré comme légitime pour accéder au programme Erasmus.

Les résultats de cette analyse documentaire viennent ainsi conforter la première hypothèse formulée au Chapitre 4. Ils suggèrent que le design réglementaire et académique du programme intègre des logiques susceptibles de produire une sélection sociale indirecte. Non pas parce que les règles établiraient explicitement des distinctions selon l'origine sociale des étudiant·es, mais parce qu'elles s'appliquent à des trajectoires académiques dont les conditions de réussite sont elles-mêmes socialement inégalement distribuées.

6.2. Les instruments linguistiques

Les exigences linguistiques représentent une deuxième dimension centrale du design du programme Erasmus. Officiellement, elles visent à s'assurer que les étudiant·es possèdent les compétences nécessaires pour suivre les enseignements ou mener à bien leur mobilité dans des conditions optimales. Cependant, au-delà de cette finalité fonctionnelle, leur analyse révèle qu'elles reposent sur des présupposés concernant les ressources linguistiques des candidat·es. Ces présupposés peuvent, par ailleurs, générer des effets différenciés selon les trajectoires scolaires et sociales des étudiant·es.

L'analyse documentaire met en évidence un double mécanisme. D'une part, les exigences linguistiques, bien que centrales dans le dispositif, demeurent souvent implicites et ne sont pas toujours clairement définies ni communiquées aux étudiant·es. D'autre part, le dispositif d'accompagnement linguistique apparaît inégalement accessible, dans la mesure où son

utilisation suppose la mobilisation de ressources préalables, ce qui est susceptible de renforcer les écarts entre les étudiant·es.

6.2.1. Une exigence linguistique largement implicite

Les exigences linguistiques, bien que rarement formalisées sous la forme d'un seuil unique et explicite applicable à toutes les destinations, constituent l'un des filtres les plus fréquemment mentionnés, tant dans la littérature que dans les résultats du questionnaire (cf. Chapitre 7, questions 8 et 9). Le niveau de langue attendu est généralement évalué de manière décentralisée, lors d'un entretien avec le ou la responsable pédagogique, plutôt que par le biais d'un test standardisé (Ballatore, 2010, p. 47). Cette approche laisse une large place à l'appréciation subjective et, par conséquent, à l'autocensure : certain·es étudiant·es peuvent renoncer à déposer leur candidature avant même que leurs compétences linguistiques ne soient évaluées, estimant ne pas posséder le niveau requis.

Comme le souligne Endrizzi (2010, p. 14), ce filtre tend à privilégier les étudiant·es disposant déjà d'un capital linguistique élevé : 75 % des participant·es au programme Erasmus déclarent maîtriser au moins trois langues. Cette disparité ne se limite pas à une simple question de compétences linguistiques. Comme l'a démontré le chapitre 2, l'acquisition de ces compétences est étroitement liée au capital culturel et aux ressources sociales des étudiant·es. Les expériences linguistiques précoces, les séjours à l'étranger ou encore la familiarité avec les langues étrangères sont en effet inégalement répartis selon les milieux sociaux. Dans ce contexte, l'exigence linguistique, bien qu'elle réponde à un objectif pédagogique légitime, risque de favoriser les étudiant·es ayant déjà bénéficié de ces ressources avant leur entrée dans le programme.

6.2.2. Une offre institutionnelle qui suppose déjà certaines ressources

L'analyse des documents institutionnels révèle que l'ULB a mis en place plusieurs dispositifs visant à préparer les étudiant·es à la dimension linguistique de leur mobilité Erasmus. Le service ULB Langues propose notamment :

- des tables de conversation ;
- le programme *Language Boost* ;
- des tandems linguistiques ;
- des cours de langues ;

- des tests de certification.

Cependant, l'accès à ces dispositifs n'est pas uniforme et révèle des disparités dans leur utilisation.

Les outils gratuits, comme les tables de conversation ou les tandems linguistiques, ne sont pas accessibles sans certaines conditions. Les tables de conversation, par exemple, sont réservées aux étudiant·es disposant déjà d'un niveau suffisant pour échanger dans la langue cible. Quant au programme *Language Boost*, il privilégie les inscriptions réalisées lors des séances d'information Erasmus. Les étudiant·es doivent donc être informé·es de l'existence de ces séances, y participer et anticiper suffisamment les différentes étapes de leur projet de mobilité.

Les dispositifs permettant d'acquérir ou de certifier un niveau linguistique plus élevé impliquent également des dépenses supplémentaires. Les cours proposés par ULB Langues, organisés en dehors du cursus, ne donnent lieu à aucune attribution de crédits ECTS. En outre, le test de certification linguistique est facturé **42 €** au tarif préférentiel ULB (**55 €** au tarif plein), tandis que les séances individuelles de préparation sont proposées au tarif de **65 €** de l'heure (ULB, ULB Langues, s.d.).

Bien que ces dépenses ne constituent pas une condition juridique d'accès au programme Erasmus, elles représentent un coût supplémentaire susceptible de peser de manière inégale sur les budgets étudiants. Les instruments conçus pour soutenir la préparation linguistique peuvent ainsi produire des effets différenciés selon les ressources économiques des candidat·es, leur accès à l'information et leur capacité à mobiliser ces dispositifs suffisamment tôt dans leur préparation.

Cette analyse montre que les inégalités d'accès à la préparation linguistique ne se limitent pas aux compétences initiales des étudiant·es, mais sont également façonnées par les modalités mêmes de l'accompagnement proposé.

6.2.3. Un instrument qui présuppose un capital linguistique déjà constitué

Pris dans leur ensemble, les instruments linguistiques du programme Erasmus ne se limitent pas à de simples dispositifs de préparation. Ils fonctionnent davantage comme des mécanismes qui présupposent l'existence préalable d'un certain capital linguistique. Les dispositifs gratuits, par exemple, permettent essentiellement de consolider des compétences déjà acquises, tandis

que les outils les plus susceptibles de combler un déficit linguistique exigent un investissement financier et organisationnel supplémentaire.

Cette observation s'inscrit directement dans le prolongement des analyses théoriques développées précédemment. Les compétences linguistiques constituent en effet une forme particulière de capital culturel incorporé (Jourdain & Naulin, 2011) et s'intègrent aux « compétences migratoires » décrites par Ballatore (2010). Dans cette perspective, l'instrument linguistique ne génère pas directement les inégalités observées : il rencontre des ressources déjà distribuées de manière inégale et tend, ce faisant, à les reproduire.

Ainsi, ces instruments contribuent activement à définir le profil implicite de l'étudiant·e considéré·e comme « prêt·e » à partir en mobilité internationale. Ce profil repose sur des ressources linguistiques et culturelles qui, loin d'être neutres, reflètent et perpétuent des disparités sociales préexistantes.

6.3. Les instruments financiers

Les instruments financiers représentent l'un des principaux leviers du programme Erasmus, avec pour vocation affichée de soutenir la mobilité internationale en contribuant au financement des séjours. Leur rôle dépasse cependant la simple allocation d'une aide financière. Les critères d'attribution, le montant des bourses, les modalités de paiement et les démarches administratives associées structurent également le dispositif et influencent directement les conditions d'accès à la mobilité.

L'analyse de ces instruments financiers permet d'interroger leur capacité réelle à corriger les inégalités de ressources mises en évidence dans les chapitres précédents. Elle révèle en effet que ces mécanismes peuvent tout autant atténuer ces disparités que contribuer à leur perpétuation, selon la manière dont ils sont conçus et mis en œuvre. Leur étude offre ainsi une perspective essentielle pour comprendre comment le programme Erasmus, à travers ses outils de financement, peut soit favoriser une démocratisation de la mobilité, soit renforcer les obstacles déjà existants pour certain·es étudiant·es.

6.3.1. Une aide complémentaire qui présuppose des ressources préexistantes

Le design financier du programme Erasmus s'appuie, depuis son texte fondateur de 1987, sur une logique qui est restée pratiquement inchangée. La Décision 87/327/CEE instaure une bourse visant à couvrir une partie des frais liés à la mobilité, sans jamais se substituer aux autres ressources des étudiant·es. Le montant moyen, fixé à 2 000 Écus et plafonné à 5 000 Écus pour une année académique, est explicitement conçu comme une aide complémentaire. Celle-ci doit s'ajouter, le cas échéant, aux systèmes nationaux de bourses ou à d'autres sources de financement (Décision 87/327/CEE, Annexe, Action 2).

Ce choix de design n'est pas anodin. Il présuppose l'existence de ressources complémentaires pour financer la part restante du séjour. Or, comme l'ont démontré Ballatore (2010) et Endrizzi (2010) dans le Chapitre 3, cette capacité de financement repose en grande partie sur le soutien familial, une ressource qui demeure socialement inégalement distribuée. Ainsi, la conception même de l'aide financière Erasmus intègre une logique qui peut, in fine, reproduire ou amplifier les disparités existantes.

6.3.2. Une évolution du mécanisme de versement sans disparition des contraintes

L'analyse des règlements de l'ULB pour l'année académique 2025-2026 révèle une évolution significative du mécanisme de financement du programme Erasmus par rapport à son cadre initial.

Contrairement au texte fondateur de 1987, qui ne prévoyait aucun versement avant le départ, l'ULB a adopté un système de paiement en deux temps, applicable tant aux bourses Erasmus+ qu'à celles du Fonds d'aide à la mobilité dans l'enseignement supérieur (FAMES). Concrètement, les étudiant·es reçoivent 70 % du montant estimé de leur bourse dans les trente jours suivant la signature du contrat de mobilité, tandis que le solde est versé après leur retour, sur la base de la durée effective du séjour (ULB, Service de Mobilité Étudiante, 2025a ; 2025b).

Cette modification répond directement aux recommandations formulées par Vossensteyn et al. (2010), qui insistaient sur la nécessité d'un versement anticipé pour atténuer les obstacles financiers à la mobilité. Néanmoins, elle ne supprime pas l'ensemble des contraintes. En effet, dans de nombreux cas, le premier versement reste conditionné à l'obtention de l'autorisation de départ, délivrée par la faculté après la publication des résultats de la première session d'examens. Pour les étudiant·es devant passer une seconde session, le versement de la bourse est ainsi reporté jusqu'à la fin de l'été. Ces étudiant·es se trouvent donc toujours confronté·es à

un décalage entre les dépenses à engager avant le départ et la perception effective de l'aide financière, même si ce décalage est moins prononcé que dans le dispositif initial.

6.3.3. Une compensation différenciée des inégalités sociales

Pour l'année académique 2025-2026, le montant des aides financières Erasmus+ varie en fonction de plusieurs paramètres : le coût de la vie dans le pays de destination, le type de mobilité et la situation socio-économique des bénéficiaires. Ainsi, les bourses s'échelonnent de **540 euros par mois** pour un·e étudiant·e ne relevant pas du statut « à moins d'opportunités » (AMO) et effectuant une mobilité dans un pays où le coût de la vie est faible ou moyen, à **850 euros par mois** pour un·e étudiant·e reconnu·e AMO et réalisant un séjour dans un pays où le coût de la vie est élevé (ULB, Service de Mobilité Étudiante, 2025a).

L'introduction du statut AMO reflète une volonté de mieux intégrer les inégalités sociales dans l'attribution des bourses. Son octroi repose sur sept critères définis par la réglementation, parmi lesquels :

- la perception d'une allocation de la Fédération Wallonie-Bruxelles,
- l'accompagnement par le Service social étudiant,
- le bénéfice d'un revenu d'intégration sociale,
- une situation de handicap ou de besoins spécifiques,
- le statut d'aidant proche,
- celui de parent isolé,
- ou encore l'exercice d'une activité salariée de plus de 600 heures par an. Chacune de ces situations doit être attestée par des justificatifs administratifs.

Cependant, l'accès à ce dispositif ne se limite pas au respect des critères d'éligibilité. Les étudiant·es doivent également connaître l'existence de cette aide, identifier que leur situation correspond aux conditions prévues et accomplir les démarches nécessaires pour introduire leur demande. Comme le souligne Christen-Lécuyer (2005), un instrument conçu pour réduire les inégalités ne produit ses effets que si les publics cibles sont effectivement en mesure d'y accéder. Les résultats du questionnaire, présentés au chapitre 7, permettront d'évaluer dans quelle mesure cette condition est remplie au sein de l'ULB.

6.3.4. Une standardisation qui laisse subsister des angles morts

L'analyse des règlements met également en évidence les limites structurelles d'une standardisation administrative. Pour les étudiant·es ne relevant d'aucune catégorie AMO, les aides du Fonds FAMES sont attribuées sur la base d'un classement socio-économique calculé à partir du revenu fiscal du ménage, pondéré par le nombre d'enfants à charge. Toutefois, le règlement exclut explicitement certaines situations personnelles pourtant déterminantes : les conflits familiaux, les divorces, les situations d'endettement ou encore les difficultés financières ponctuelles ne sont pas pris en compte.

Cette standardisation illustre directement les analyses de Lascoumes et Le Galès (2005) ainsi que celles de Thoenig (2019). Pour être opérationnel à grande échelle, un instrument doit nécessairement simplifier la réalité sociale. Si cette simplification facilite sa mise en œuvre, elle conduit également à occulter certaines situations individuelles pourtant susceptibles d'influencer directement les capacités réelles de mobilité.

Une logique similaire se retrouve dans l'attribution des bourses de stage (SMT), fondée sur le principe du « premier arrivé, premier servi ». Ce mode d'allocation ne privilégie pas les étudiant·es dont les besoins financiers sont les plus importants, mais tend à favoriser, de facto, celles et ceux qui disposent des ressources organisationnelles nécessaires pour constituer rapidement un dossier complet. Il avantage ainsi les étudiant·es les mieux informé·es et les plus à l'aise avec les procédures administratives.

Ces observations invitent à nuancer la portée redistributive des instruments financiers. Bien que ces instruments intègrent plusieurs mécanismes destinés à réduire les inégalités de ressources, ils continuent de reposer sur des présupposés implicites concernant les capacités administratives, informationnelles et financières des étudiant·es. L'analyse des données issues du questionnaire (chapitre 7) permettra d'évaluer dans quelle mesure ces dispositifs compensent effectivement les écarts de ressources ou, au contraire, participent, malgré leurs objectifs affichés, au maintien de certaines inégalités d'accès à la mobilité internationale.

6.4. Les instruments administratifs

Les instruments administratifs structurent l'intégralité du parcours de mobilité, depuis la phase de candidature jusqu'à la validation définitive du séjour à l'étranger. Ils déterminent les démarches à effectuer, les délais à respecter et les interactions entre les différents acteurs

impliqués dans le programme. L'analyse documentaire révèle cependant que ces procédures ne se réduisent pas à de simples contraintes organisationnelles. En imposant des exigences spécifiques aux étudiant·es, elles s'inscrivent pleinement dans le design du programme Erasmus et peuvent, de ce fait, produire des effets différenciés en fonction des ressources et des capacités des destinataires.

6.4.1. Une procédure fortement structurée et contraignante

Les procédures de candidature s'apparentent, selon la typologie de Thoenig (2019), à un instrument fortement coercitif. Elles s'appuient sur un ensemble de règles impératives dont le non-respect entraîne l'irrecevabilité systématique de la candidature. La constitution du dossier, le respect strict des échéances, la production des justificatifs académiques et linguistiques, ou encore la validation des différents formulaires représentent autant d'étapes obligatoires qui conditionnent l'accès au programme.

Cette coercition procédurale est une caractéristique inhérente à toute politique publique impliquant une sélection et une coordination entre plusieurs institutions. Cependant, elle n'est pas socialement neutre. Comme l'ont démontré Aschieri (2013) dans son analyse du « *métier d'étudiant* » et Pinto (2010) à propos des effets différenciés de l'emploi salarié, la capacité à mener à bien des démarches administratives complexes dépend elle-même de ressources inégalement distribuées au sein de la population étudiante.

6.4.2. Une accumulation de démarches qui augmente la charge administrative

L'analyse du portail de mobilité de l'ULB révèle un parcours de candidature structuré en huit étapes successives, dont l'enchaînement génère une charge administrative significative.

Dès la phase préparatoire, avant même le dépôt du dossier, l'étudiant·e doit :

- identifier les destinations compatibles avec son cursus ;
- consulter les accords interinstitutionnels en vigueur ;
- vérifier, sur les sites des universités partenaires, que son domaine d'études y est effectivement proposé ;
- élaborer un projet de mobilité suffisamment détaillé pour établir un premier *Learning Agreement*.

Cette préparation exige une forte capacité d'anticipation. Les étudiant·es sont invité·es à sélectionner des enseignements, parfois dispensés dans une langue qu'ils ou elles ne maîtrisent pas encore pleinement, plusieurs mois avant leur départ. À cela s'ajoute une hétérogénéité des procédures : les échéances varient selon les facultés et les destinations, les formulaires ne sont pas standardisés et les pièces justificatives demandées diffèrent d'une faculté à l'autre (lettre de motivation, CV, attestations linguistiques, etc.) (ULB, Service de Mobilité Étudiante, s.d.-b).

Pris isolément, chacun de ces éléments peut paraître relativement mineur. Leur combinaison génère toutefois une charge administrative cumulative, mobilisant simultanément des compétences informationnelles, organisationnelles et administratives.

6.4.3. Une gestion du risque largement transférée aux étudiant·es

Le design procédural du programme se caractérise également par un transfert important de responsabilité vers les candidat·es.

La documentation officielle précise qu'après la soumission de la candidature, aucune modification ne peut être apportée ni à la destination choisie ni à la durée du séjour. Pour les mobilités hors Europe, elle indique également que certaines universités partenaires peuvent rejeter un dossier pour des raisons échappant au contrôle de l'étudiant·e comme à celui de l'ULB, notamment en raison d'un déséquilibre des flux d'échange, d'évolutions des réglementations nationales, de difficultés de logement ou encore de contraintes diplomatiques. Ces refus peuvent intervenir quelques semaines seulement avant le départ.

L'ULB reconnaît que ces situations demeurent exceptionnelles et que les mobilités européennes bénéficient généralement d'une plus grande souplesse (ULB, Service de Mobilité Étudiante, s.d.-c). Toutefois, cette asymétrie dans la répartition des risques n'affecte pas l'ensemble des étudiant·es de manière identique. Les candidat·es disposant de ressources financières limitées ou de faibles marges d'organisation supportent plus difficilement les conséquences d'une annulation tardive, d'une modification du calendrier ou d'une réduction imprévue de la durée du séjour.

Le risque procédural apparaît ainsi comme une composante à part entière du design de l'instrument, dans la mesure où il est susceptible d'influencer les conditions d'accès à la mobilité internationale.

6.4.4. Le Learning Agreement : un instrument de coordination exigeant

L'analyse de la documentation facultaire montre que cette logique de transfert de responsabilité se prolonge tout au long de la mobilité, notamment à travers la gestion du *Learning Agreement*.

La Faculté de Philosophie et Sciences sociales précise ainsi que le contrat pédagogique définitif doit être transmis avant une échéance fixée, signé par l'étudiant·e ainsi que par les responsables académiques des deux universités, et entièrement complété de manière dactylographiée. Elle indique également que les enseignements effectivement suivis doivent correspondre strictement à ceux figurant dans le *Learning Agreement* définitif. À défaut, les services facultaires ne sont pas en mesure d'encoder les résultats dans le programme annuel de l'étudiant·e (ULB, Faculté de Philosophie et Sciences sociales, 2025-2026).

Si cette exigence répond à un objectif de sécurité juridique et académique, elle transfère néanmoins à l'étudiant·e la responsabilité de coordonner deux établissements dont les calendriers académiques, les nomenclatures de cours et les pratiques administratives peuvent différer. Dans ce contexte, l'étudiant·e devient l'acteur central de la coordination entre les deux institutions, assumant une responsabilité opérationnelle qui dépasse le simple suivi de son parcours de formation.

6.4.5. Une charge administrative socialement différenciée

L'analyse documentaire révèle que les procédures administratives ne se limitent pas à une fonction organisationnelle. Bien qu'aucune règle ne soit explicitement conçue pour sélectionner les étudiant·es en fonction de leur origine sociale, l'accumulation des démarches impose des exigences qui dépassent le simple cadre logistique. Elle suppose notamment une capacité à anticiper plusieurs mois à l'avance, à gérer simultanément de multiples échéances et à coordonner les échanges entre plusieurs acteurs institutionnels. Ces contraintes mobilisent des compétences organisationnelles, une disponibilité temporelle et une familiarité avec les codes universitaires qui ne sont pas uniformément réparties au sein de la population étudiante.

Cette observation s'inscrit dans la continuité du cadre théorique développé au chapitre 1 : les effets des instruments administratifs ne découlent pas uniquement des règles qu'ils imposent, mais également des ressources qu'ils présupposent chez leurs destinataires pour être en mesure de s'y conformer. Ainsi, ces dispositifs s'intègrent pleinement au design du programme Erasmus et sont susceptibles de contribuer, de manière indirecte, aux écarts d'accès à la mobilité internationale déjà mis en évidence par la littérature.

L'analyse des données issues du questionnaire (chapitre 7) permettra de confronter ces observations documentaires aux perceptions des étudiant·es afin d'évaluer dans quelle mesure ces exigences administratives se traduisent concrètement dans leurs expériences de la mobilité.

6.5. Les instruments informationnels

Les instruments informationnels occupent une place spécifique dans l'architecture du programme Erasmus. À la différence des instruments réglementaires ou administratifs, ils n'imposent pas de contraintes directes aux étudiant·es. Leur fonction principale consiste à rendre le dispositif visible, compréhensible et accessible. Selon la typologie proposée par Thoenig (2019), ils s'apparentent à des instruments incitatifs, dont l'efficacité repose largement sur la capacité des destinataires à accéder à l'information, à l'interpréter correctement et à la mobiliser de manière pertinente.

Leur analyse est donc essentielle pour comprendre comment un dispositif, théoriquement ouvert à l'ensemble des étudiant·es, peut, dans sa mise en œuvre, contribuer à reproduire des inégalités d'accès. Si ces instruments visent à démocratiser l'information, leur efficacité dépend en effet étroitement des ressources cognitives, sociales et culturelles dont disposent leurs destinataires.

6.5.1. Une information qui repose largement sur l'initiative individuelle

L'analyse de la documentation institutionnelle révèle que le principal dispositif d'information déployé par l'ULB repose sur les séances d'information organisées par les facultés, généralement au début du premier quadrimestre. Ces réunions ont pour objectif de présenter les destinations disponibles, les calendriers de candidature, les critères de sélection ainsi que les interlocuteur·rices académiques responsables de la mobilité.

Si l'existence de ces séances constitue un élément central du dispositif d'accompagnement, leur fonctionnement repose sur une logique spécifique : l'accès à l'information dépend en grande partie de l'initiative individuelle des étudiant·es. En effet, la documentation institutionnelle se limite à les inviter à « être attentifs » aux annonces et à noter la date de la séance dans leur agenda, sans prévoir de mécanisme individualisé garantissant que l'ensemble du public potentiellement concerné soit effectivement informé (ULB, s.d.-d).

Cette caractéristique n'est pas neutre. Comme le souligne Thoenig (2019), les instruments informationnels produisent leurs effets non par la contrainte, mais par l'incitation. Leur efficacité repose ainsi directement sur la capacité des destinataires à exercer une veille informationnelle active. À cet égard, les étudiant·es les plus familier·ères du fonctionnement universitaire ou bénéficiant d'un entourage déjà sensibilisé à la mobilité disposent d'un avantage potentiel. Cette dynamique est ainsi susceptible de contribuer à creuser des écarts d'accès, alors même que le dispositif est conçu pour être ouvert à l'ensemble des étudiant·es.

L'analyse des données issues du questionnaire (chapitre 7) permettra d'examiner dans quelle mesure cette logique informationnelle se retrouve dans les expériences rapportées par les répondant·es et si elle contribue à différencier les profils des candidat·es à la mobilité.

6.5.2. Une dépendance aux réseaux informationnels informels

L'analyse documentaire met par ailleurs en évidence le rôle central des canaux informels dans l'accès à l'information relative au programme Erasmus. Les étudiant·es dont un membre de la famille, un proche ou un·e camarade a déjà participé à une mobilité internationale bénéficient d'une information redondante, transmise à la fois par les canaux institutionnels et par leur environnement social. À l'inverse, celles et ceux dont l'entourage ne possède aucune expérience de la mobilité dépendent presque exclusivement des dispositifs d'information mis en place par l'université.

Cette disparité ne résulte pas des règles formelles du programme, mais des conditions concrètes de circulation de l'information. Pour accéder aux ressources disponibles, il ne suffit pas qu'elles existent : encore faut-il savoir où les trouver, les identifier comme pertinentes et entreprendre les démarches nécessaires pour les mobiliser. Cette observation s'inscrit dans la continuité des travaux présentés au chapitre 2, qui mettent en évidence le rôle du capital social et du capital culturel dans l'accès aux opportunités académiques. Elle rejoint également les analyses

d'Endrizzi (2010), qui identifie le déficit d'information comme l'un des principaux obstacles à la mobilité internationale.

Les données recueillies par questionnaire apportent un éclairage complémentaire sur cette problématique. Elles montrent notamment qu'une part importante des répondant·es déclare ne pas connaître l'existence de l'accompagnement individualisé proposé par l'université (voir chapitre 7, questions 10 et 12).

6.5.3. Une mise en œuvre inégale selon les filières

L'examen comparé des pages consacrées à la mobilité au sein d'une même faculté révèle également une hétérogénéité dans la mise en œuvre des instruments informationnels.

Au sein de la Faculté de Philosophie et Sciences sociales, la plupart des filières orientent les étudiant·es vers un espace d'information centralisé sur l'Université Virtuelle. Lors de la consultation des documents, la filière Histoire, Arts et Archéologie indiquait toutefois que ces informations « seront prochainement disponibles ». Ce décalage met en évidence une différence entre le dispositif prévu à l'échelle de la faculté et sa mise en œuvre effective dans l'ensemble des filières.

Cet exemple demeure ponctuel, mais il illustre concrètement les phénomènes de décalage de mise en œuvre décrits par Baudot (2014). Les instruments d'action publique ne sont jamais appliqués de manière parfaitement homogène. Leur déploiement dépend également des temporalités organisationnelles, des ressources disponibles et des capacités de coordination propres aux différents acteurs institutionnels. Les écarts observés ne traduisent donc pas nécessairement une volonté de traitement différencié ; ils témoignent plutôt de l'inertie et des ajustements progressifs qui accompagnent toute mise en œuvre instrumentale (ULB, Faculté de Philosophie et Sciences sociales, s.d.-d).

6.5.4. Une transparence variable selon les facultés

L'analyse comparative des facultés de l'ULB fait ressortir une hétérogénéité marquée dans la diffusion de l'information relative au programme Erasmus.

Certaines facultés offrent une documentation exhaustive, couvrant les critères de sélection, les seuils académiques, les calendriers de candidature et les modalités pratiques de la mobilité.

C'est le cas, par exemple, des Facultés de Philosophie et Sciences sociales, de Psychologie, Sciences de l'Éducation et Logopédie, de Médecine, de Pharmacie ou encore de l'École polytechnique.

En revanche, d'autres facultés proposent une information beaucoup plus restreinte. La Faculté des Sciences se limite ainsi à renvoyer vers les pages générales du Service de Mobilité Étudiante, sans préciser ses propres critères. La Faculté des Sciences de la Motricité met principalement à disposition une présentation PowerPoint téléchargeable, tandis que l'École de Santé publique ne fournissait, au moment de la consultation, qu'une simple adresse de contact administratif, sans détailler les procédures ni les critères applicables (ULB, Faculté des Sciences, 2023 ; ULB, Faculté des Sciences de la Motricité, 2025 ; ULB, École de Santé publique, s.d.).

Si ces disparités n'altèrent pas les règles formelles du programme Erasmus, elles transforment profondément les conditions réelles dans lesquelles les étudiant·es peuvent y accéder et se l'approprier.

6.5.5. Un instrument dont les effets dépassent la simple diffusion d'information

L'analyse documentaire conduit finalement à considérer les instruments informationnels comme un élément à part entière du design du programme Erasmus.

Si, en principe, l'ensemble des étudiant·es a accès aux mêmes sources d'information, leur utilisation suppose de savoir où chercher, d'identifier les interlocuteurs compétents, de suivre les différents canaux institutionnels, de participer aux séances d'information et de s'approprier une documentation dont le degré de précision varie selon les facultés. L'accès à ces informations mobilise ainsi des compétences et des ressources qui ne sont pas réparties de manière égale entre les étudiant·es. Les personnes disposant déjà d'un capital informationnel, d'un entourage familier de la mobilité internationale ou d'une bonne connaissance du fonctionnement universitaire franchissent plus facilement cette première étape. À l'inverse, celles qui ne bénéficient pas de ces atouts peuvent rencontrer des difficultés avant même d'être confrontées aux critères académiques, linguistiques, financiers ou administratifs du programme.

Ainsi, loin de se limiter à une fonction de communication, les instruments informationnels participent eux aussi à structurer les conditions d'accès au programme. Ils illustrent pleinement l'idée défendue par Lascoumes et Le Galès (2005) selon laquelle les instruments d'action

publique produisent des effets propres qui dépassent largement les intentions affichées de leurs concepteurs. En ce sens, ils constituent une dimension essentielle du design dont les effets seront confrontés, au Chapitre 7, aux perceptions exprimées par les étudiant·es ayant participé au questionnaire.

6.6. Les instruments de reconnaissance académique

Les instruments de reconnaissance académique constituent l'ultime composante du design du programme Erasmus. Leur fonction est d'assurer l'intégration des enseignements suivis à l'étranger dans le parcours universitaire des étudiant·es en garantissant la validation des crédits acquis auprès de l'université partenaire. Ils visent ainsi à inscrire la mobilité dans la continuité du cursus, sans compromettre la progression académique.

Cette reconnaissance repose principalement sur deux instruments complémentaires : le *Learning Agreement*, qui formalise en amont les enseignements à suivre ainsi que leurs modalités de validation, et le système de conversion des notes, qui encadre leur prise en compte au retour de mobilité.

L'analyse de ces dispositifs montre qu'ils dépassent une simple fonction administrative. Ils organisent les relations entre l'université d'origine, l'université d'accueil et les étudiant·es, tout en définissant les conditions dans lesquelles la mobilité est intégrée au parcours universitaire et reconnue sur le plan académique.

6.6.1. Le Learning Agreement : un instrument de coordination pédagogique

Le *Learning Agreement*, établi dès la phase de candidature, constitue l'instrument central de la reconnaissance académique des enseignements suivis dans l'université partenaire. Il définit le programme d'études que l'étudiant·e s'engage à suivre et formalise un accord préalable entre les deux établissements afin de garantir, en principe, la validation des crédits obtenus au retour de mobilité.

La documentation institutionnelle précise toutefois que ce document n'est pas définitif. Il peut être modifié au cours des cinq premières semaines suivant l'arrivée dans l'université d'accueil, à condition d'obtenir l'accord explicite du ou de la coordinateur·rice académique de l'ULB.

Toute modification apportée sans cette validation préalable est susceptible de ne pas être reconnue lors de la procédure de validation finale (ULB, Service de Mobilité Étudiante, s.d.-e).

Ces modalités montrent que l'université d'origine conserve un rôle déterminant dans l'encadrement du parcours réalisé à l'étranger. Bien que la mobilité implique un déplacement géographique de l'étudiant·e, le contenu de sa formation demeure soumis à l'autorité pédagogique de l'ULB. Cette organisation rejoint les observations de Wielemans (1991), qui soulignait le rôle prépondérant des universités d'origine dans l'encadrement des mobilités, ainsi que les travaux de Ballatore (2011), qui mettaient en évidence des mécanismes comparables de reconnaissance académique dans plusieurs universités européennes.

6.6.2. La conversion des notes : entre standardisation et appréciation locale

La reconnaissance académique repose également sur les modalités de conversion des résultats obtenus à l'étranger. L'ULB indique recourir au système de grades ECTS (A à F), qu'elle présente comme « le système le plus équitable qui soit ». Ce choix est justifié par sa capacité à prendre en compte les différences structurelles entre les systèmes nationaux de notation, notamment en ce qui concerne le niveau de difficulté des examens ou la sévérité des pratiques d'évaluation (ULB, Service de Mobilité Étudiante, s.d.-f).

Cette position institutionnelle traduit une volonté de standardisation visant à garantir une équité entre les étudiant·es ayant effectué leur mobilité dans des établissements différents. Elle s'inscrit dans la logique du processus de Bologne, dont l'un des objectifs est de rendre les résultats académiques comparables malgré la diversité des systèmes nationaux d'enseignement supérieur.

Les travaux de Ballatore (2011, p. 156-157) apportent toutefois un éclairage plus nuancé sur cette apparente objectivité. À partir d'entretiens réalisés auprès de responsables Erasmus dans plusieurs universités européennes, l'auteure montre que la conversion des notes demeure, en pratique, un exercice largement interprétatif. Elle repose sur des tableaux de correspondance élaborés localement ainsi que sur une connaissance nécessairement partielle des systèmes étrangers de notation. L'un des responsables interrogés va jusqu'à qualifier cette opération de « bricolage », soulignant l'impossibilité d'établir une équivalence parfaitement objective entre des cultures d'évaluation différentes. Cette analyse conduit ainsi à relativiser la prétention à l'équité

du système ECTS, en mettant en évidence les marges d'appréciation qui subsistent malgré les efforts de standardisation.

6.6.3. Un instrument aux effets qui dépassent sa fonction de reconnaissance

L'analyse des instruments de reconnaissance académique met en évidence un décalage entre le cadre formel du programme Erasmus et sa mise en œuvre concrète. Bien que ces dispositifs soient présentés comme des mécanismes garantissant l'équité et la comparabilité des parcours internationaux, les travaux empiriques montrent que leur application laisse subsister d'importantes marges d'appréciation, liées à la diversité des systèmes universitaires européens.

Cette observation s'inscrit dans la perspective théorique développée par Thoenig (2019), selon laquelle une politique publique ne peut être pleinement comprise à travers ses seuls objectifs ou ses règles formelles. Pour en saisir les effets, il est nécessaire d'examiner les conditions concrètes de sa mise en œuvre. Dans le cas du programme Erasmus, les instruments de reconnaissance académique ne se limitent pas à valider les enseignements suivis à l'étranger. Ils organisent les relations entre les établissements partenaires, encadrent le parcours des étudiant·es jusqu'à la reconnaissance des crédits et participent ainsi au fonctionnement du programme tout en façonnant les conditions dans lesquelles la mobilité est effectivement vécue.

Chapitre 7 - Discussion : potentiel sélectif du design et limites de la démocratisation

7.0. Retour critique sur l'hypothèse de l'objet-frontière

Avant d'affronter l'analyse documentaire aux données du questionnaire, il convient de revenir sur l'hypothèse formulée au chapitre 1.3, selon laquelle le programme Erasmus pourrait être analysé comme un **objet-frontière** au sens de Star et Griesemer (1989). Cette hypothèse reposait sur l'idée qu'un même dispositif pouvait être investi de significations différentes par des mondes sociaux hétérogènes — institutions européennes, universités, responsables politiques et services gestionnaires — tout en conservant une structure suffisamment stable pour permettre leur coopération. L'analyse documentaire présentée au chapitre 6 fournit désormais les éléments nécessaires pour discuter la pertinence de cette interprétation.

À plusieurs égards, les résultats obtenus confortent cette hypothèse. Le statut d'« **étudiant·e à moindre opportunité** » (AMO), commun aux trois dispositifs financiers examinés (Erasmus+, FAMES et Fonds complémentaire hors Europe) et mobilisé de manière identique dans des facultés pourtant très différentes, rappelle ce que Star et Griesemer (1989, p. 410-411) qualifient de *coincident boundaries* (« frontières coïncidentes »). Une même définition externe — les sept critères d'accès au statut AMO — sert ainsi de référence commune à des unités organisationnelles qui l'articulent ensuite à leurs propres logiques de fonctionnement. De la même manière, la récurrence du seuil académique de 14/20, observée aussi bien à la Faculté de pharmacie qu'à l'École polytechnique, évoque la fonction de *repository* (« répertoire »), c'est-à-dire une classification standardisée dans laquelle différents acteurs peuvent puiser sans avoir à renégocier en permanence sa signification.

Cette première lecture appelle toutefois une clarification importante. Trompette et Vinck (2009, p. 10-11) soulignent en effet que qualifier un dispositif d'objet-frontière sur la seule base de la coexistence de significations différentes risque de conduire à une utilisation trop extensive du concept. Deux lectures peuvent en réalité être distinguées.

La première, fidèle à l'analyse fondatrice de Star et Griesemer (1989), suppose l'existence d'un véritable travail de coordination entre des mondes sociaux hétérogènes. Dans cette perspective, l'objet-frontière ne facilite pas seulement la coexistence de plusieurs interprétations : il constitue un support actif de coopération entre des acteurs qui poursuivent des objectifs distincts.

La seconde lecture, plus souple, est celle proposée par Baudot (2014) dans son analyse des instruments d'action publique. Dans cette perspective, il n'est plus nécessaire de démontrer l'existence d'une coordination effective entre les acteurs. La coexistence d'interprétations différentes d'un même instrument suffit à expliquer sa stabilité. Chaque acteur peut ainsi s'approprier le dispositif en lui attribuant une signification qui lui est propre, tout en continuant à en soutenir le maintien. Cette diversité d'usages et de représentations contribue à l'inertie institutionnelle de l'instrument, sans qu'un consensus sur ses finalités soit nécessaire.

La notion d'objet-frontière et le mécanisme d'inertie instrumentale décrit par Baudot ne s'opposent donc pas ; ils renvoient à deux niveaux d'analyse complémentaires. En permettant à des acteurs aux intérêts et aux représentations parfois divergents de s'approprier un même instrument, l'objet-frontière peut précisément favoriser la stabilité de celui-ci, telle que l'analyse Baudot (2014). La question qui demeure ouverte à l'issue de l'analyse documentaire est dès lors de déterminer à quel niveau s'applique cette notion dans le cas étudié. Les similitudes observées entre les critères AMO ou la récurrence du seuil de 14/20 traduisent-elles une véritable coordination entre les facultés de l'ULB, ou résultent-elles simplement de la reprise d'un même cadre réglementaire élaboré au niveau central, sans coopération particulière entre les acteurs facultaires ?

L'analyse conduite au chapitre 6 conduit plutôt à privilégier cette seconde interprétation. La forte hétérogénéité observée entre les facultés — qu'il s'agisse des seuils académiques, des périodes de mobilité, des modalités de départ ou encore de la qualité de l'information mise à disposition — ne laisse apparaître aucun mécanisme explicite de coordination comparable à celui décrit par Star et Griesemer (1989). Chaque faculté semble avoir adapté, de manière largement autonome, le cadre européen et institutionnel commun à ses propres contraintes et pratiques.

Ces résultats conduisent à distinguer deux niveaux d'application du concept. À l'échelle **macro-politique**, le programme Erasmus peut être considéré comme un objet-frontière au sens fort, dans la mesure où il permet, depuis plusieurs décennies, la coordination entre la Commission européenne, les États membres et les établissements d'enseignement supérieur autour d'un même instrument. À l'échelle de l'ULB, les données recueillies appellent en revanche à davantage de prudence. Elles ne mettent pas en évidence un véritable travail de coordination entre les facultés, mais montrent plutôt une appropriation différenciée d'un cadre institutionnel commun. Dans ce contexte, la notion d'objet-frontière demeure pertinente, à condition de l'entendre dans le sens plus souple proposé par Baudot (2014) : celui d'un

instrument suffisamment flexible pour être investi de significations différentes par les acteurs chargés de sa mise en œuvre, ce qui contribue à sa stabilité dans le temps.

Cette discussion ne remet donc pas en cause le cadre théorique mobilisé au chapitre 1 ; elle en précise au contraire les conditions d'application. Elle illustre également une exigence méthodologique fondamentale de ce mémoire : un concept théorique ne doit pas être appliqué de manière automatique au terrain étudié, mais confronté aux données empiriques afin d'en apprécier la portée, les limites et le niveau de pertinence. Cette démarche s'inscrit dans le prolongement de la mise en garde formulée par Verger (1991) au sujet de l'usage des catégories d'analyse historiques : la fécondité d'un concept dépend moins de son pouvoir explicatif supposé que de la rigueur avec laquelle son application est vérifiée empiriquement.

7.1. Les logiques institutionnelles incorporées dans le design à l'épreuve des données du questionnaire

L'analyse documentaire menée au **chapitre 6** a permis d'identifier plusieurs logiques incorporées dans le **design** formel des instruments du programme Erasmus à l'ULB. Les données recueillies par questionnaire permettent désormais d'examiner, dimension par dimension, dans quelle mesure ces logiques trouvent un écho dans les caractéristiques, les perceptions et les expériences rapportées par les étudiant·es ayant participé à l'enquête.

Cette confrontation doit toutefois être replacée dans les conditions concrètes de la collecte. Le questionnaire n'a pu être diffusé que quelques semaines avant la finalisation du mémoire, ce qui a limité la durée disponible pour recueillir les réponses et contribue, parmi d'autres facteurs, à expliquer la taille réduite de l'échantillon. Comme indiqué à la **section 5.2**, les résultats ne visent donc **ni** à établir des relations causales **ni** à être généralisés à l'ensemble de la population étudiante de l'ULB. Ils permettent plus modestement d'apprécier la convergence éventuelle entre les contraintes identifiées dans les documents institutionnels et les situations rapportées par les répondant·es.

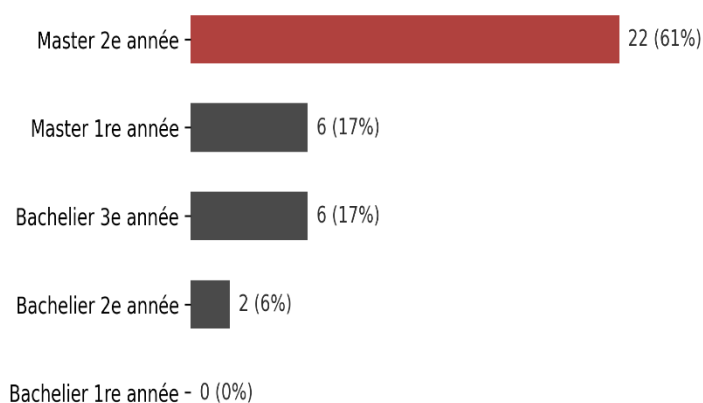
7.1.1. Profil des répondant·es et biais de composition

La répartition des répondant·es selon leur faculté fait apparaître une participation inégale. La Faculté de philosophie et sciences sociales est la plus représentée, avec onze réponses. La Solvay Brussels School of Economics and Management, la Faculté des sciences, l'École

polytechnique de Bruxelles et la Faculté de lettres, traduction et communication comptent chacune cinq répondant·es, tandis que quatre proviennent de la Faculté de droit et de criminologie. Plusieurs facultés ne sont en revanche pas représentées, notamment la Faculté de médecine et la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation et de logopédie.

Cette répartition ne permet pas de conclure que les étudiant·es de ces facultés participent moins fréquemment au programme Erasmus. Elle peut notamment résulter des modalités de diffusion du questionnaire, de la propension variable à y répondre ou de la taille réduite de l'échantillon. Elle rappelle néanmoins que les pratiques de mobilité sont étroitement liées aux contextes disciplinaires et organisationnels, comme l'a montré Ballatore (2017, p. 82). L'analyse documentaire du chapitre 6 a d'ailleurs mis en évidence des fenêtres de départ, des formes de mobilité et des conditions académiques très différentes selon les facultés.

Figure 1. Année d'inscription des répondant·es au moment du séjour Erasmus



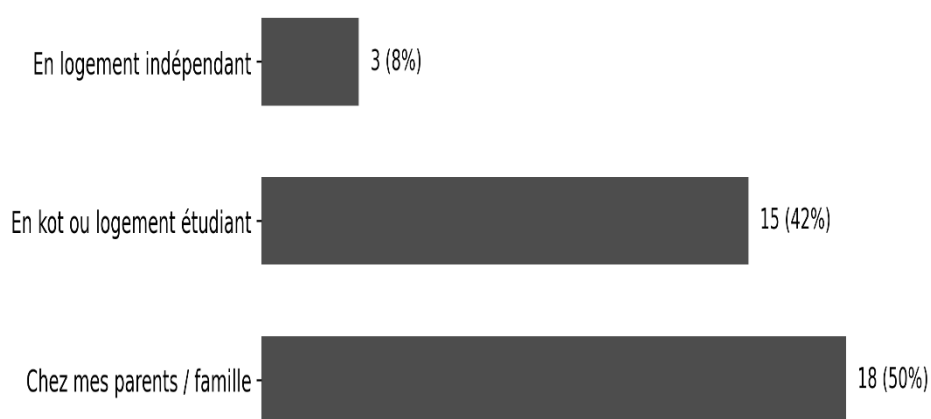
Source : questionnaire personnel, ULB, 2026 (n=36)

Figure 1. Année d'inscription des répondant·es au moment du séjour Erasmus (source : questionnaire personnel, ULB, 2026, n = 36). Le total des pourcentages peut différer de 100 % en raison des arrondis.

Les étudiant·es inscrit·es en deuxième année de master au moment de leur séjour représentent 61 % de l'échantillon. Cette forte concentration en fin de cursus est cohérente avec les critères académiques analysés à la section 6.1, qui supposent souvent un parcours suffisamment avancé pour satisfaire aux exigences de crédits et à la planification de la mobilité.

Elle peut également s'expliquer par le biais de participation présenté au chapitre 5 : les étudiant·es ayant déjà effectué leur séjour disposent d'un recul sur leur expérience et sont susceptibles de répondre plus facilement à une enquête rétrospective. Les données recueillies ne permettent toutefois pas de déterminer dans quelle mesure chacun de ces facteurs contribue à la composition de l'échantillon.

Figure 2. Situation de logement des répondant·es avant le départ Erasmus



Source : questionnaire personnel, ULB, 2026 (n=36)

Figure 2. Situation de logement des répondant·es avant le départ Erasmus (source : questionnaire personnel, ULB, 2026, n = 36).

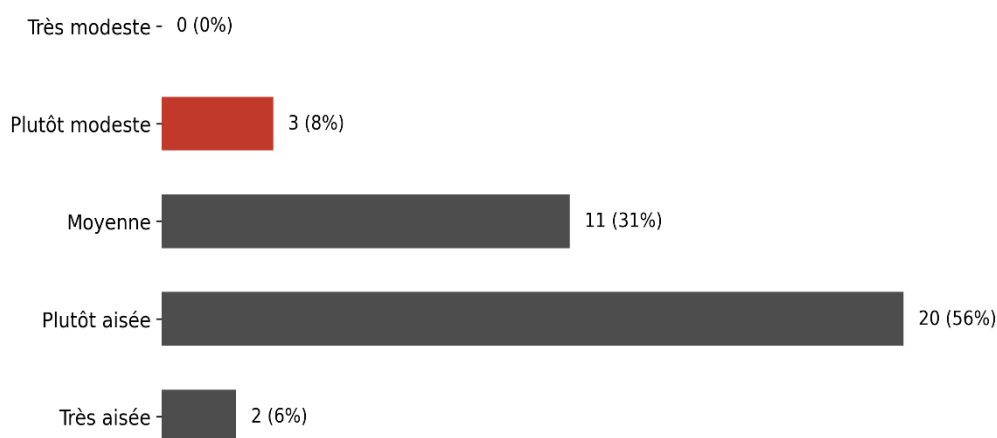
Avant leur départ, la moitié des répondant·es vivaient chez leurs parents ou un autre membre de leur famille, tandis que **42 %** occupaient un **kot** ou un autre logement étudiant. Seuls **8 %** disposaient déjà d'un logement indépendant.

Cette répartition apporte un éclairage complémentaire sur les contraintes économiques associées à la mobilité. Pour les étudiant·es vivant au sein du foyer familial, le départ à l'étranger implique l'accès à un logement autonome et la prise en charge de dépenses jusque-là partagées avec la famille ou assumées par celle-ci. Pour les répondant·es résidant déjà dans un **kot** ou un logement étudiant, la mobilité s'inscrit davantage dans la continuité d'un mode de vie autonome, sans pour autant garantir une stabilité des coûts. Ceux-ci varient notamment

selon le prix du logement dans le pays d'accueil, les modalités du bail en Belgique et la possibilité de sous-louer le logement occupé avant le départ. Dans certaines situations, le séjour peut ainsi entraîner une augmentation significative des dépenses, voire un cumul temporaire de loyers.

La situation résidentielle antérieure ne constitue donc pas, à elle seule, un indicateur des ressources économiques des étudiant·es. Elle montre toutefois que le coût de la mobilité dépend aussi des conditions de logement au moment du départ et des ajustements résidentiels qu'impose le séjour à l'étranger.

Figure 3. Situation financière du ménage familial des répondant·es



Source : questionnaire personnel, ULB, 2026 (n=36)

Figure 3. Situation financière du ménage familial des répondant·es (source : questionnaire personnel, ULB, 2026, n=36). Le total des pourcentages peut différer de 100 % en raison des arrondis.

Plus de la moitié des répondant·es (56 %) qualifient la situation financière de leur ménage de « plutôt aisée », contre 8 % qui la considèrent comme « plutôt modeste ». Aucun·e ne déclare appartenir à un ménage « très modeste ».

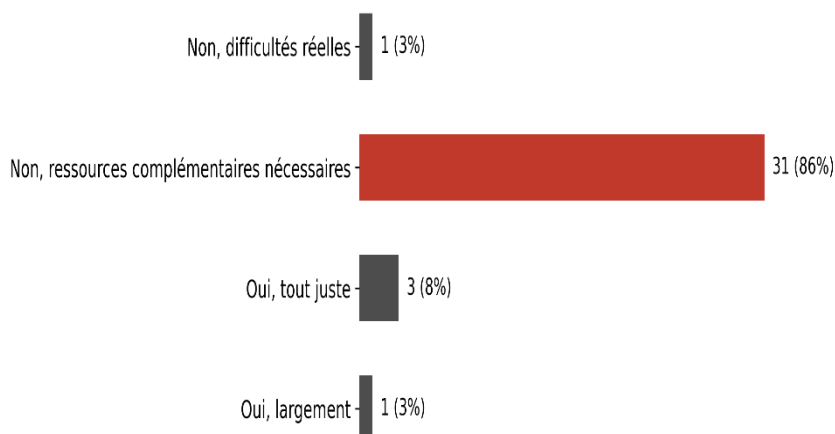
En raison du caractère déclaratif de cette appréciation, de la taille de l'échantillon et de l'absence de groupe de comparaison représentatif de la population étudiante de l'ULB, ces résultats ne permettent pas d'établir *statistiquement* une surreprésentation des catégories

favorisées parmi l'ensemble des participant·es au programme. La composition observée demeure néanmoins cohérente avec les résultats de Ballatore (2010, p. 59), qui mettent en évidence un profil socio-économique en moyenne plus favorisé chez les étudiant·es mobiles que chez les étudiant·es sédentaires.

7.1.2. Le poids de la contrainte financière : le design des instruments financiers à l'épreuve des données

L'analyse documentaire présentée à la section 6.3 a montré que la bourse Erasmus repose sur une logique de financement complémentaire, et non sur une prise en charge intégrale du séjour. Si l'ULB a mis en place plusieurs mécanismes destinés à atténuer cette contrainte — notamment un versement anticipé d'une partie de la bourse et des majorations accordées aux étudiant·es à moindre opportunité —, le design de l'instrument continue de présupposer l'existence de ressources complémentaires. Les résultats du questionnaire permettent d'examiner dans quelle mesure cette logique se retrouve dans l'expérience des répondant·es.

Figure 4. La bourse Erasmus a-t-elle suffi à couvrir les dépenses sur place ?



Source : questionnaire personnel, ULB, 2026 (n=36)

Figure 4. La bourse Erasmus a-t-elle suffi à couvrir les dépenses sur place ? (source : questionnaire personnel, ULB, 2026, n = 36).

Les résultats sont particulièrement nets : 86 % des répondant·es déclarent que la bourse n’a pas suffi à couvrir leurs dépenses sur place et qu’ils et elles ont dû mobiliser des ressources complémentaires. Ce constat est cohérent avec la logique de l’instrument financier analysée au chapitre 6.3. Il rejoint également les données présentées par Endrizzi (2010, p. 14), selon lesquelles la bourse Erasmus ne représentait en moyenne que 30 % des ressources de l’étudiant·e mobile, contre 37 % pour l’aide familiale.

Les réponses recueillies ne permettent pas de déterminer si cette insuffisance est principalement liée au montant de la bourse, au coût de la destination, à la durée du séjour ou aux conditions de logement. Elles montrent néanmoins que, pour une très large majorité des répondant·es, la participation au programme est demeurée dépendante d’autres moyens de financement.

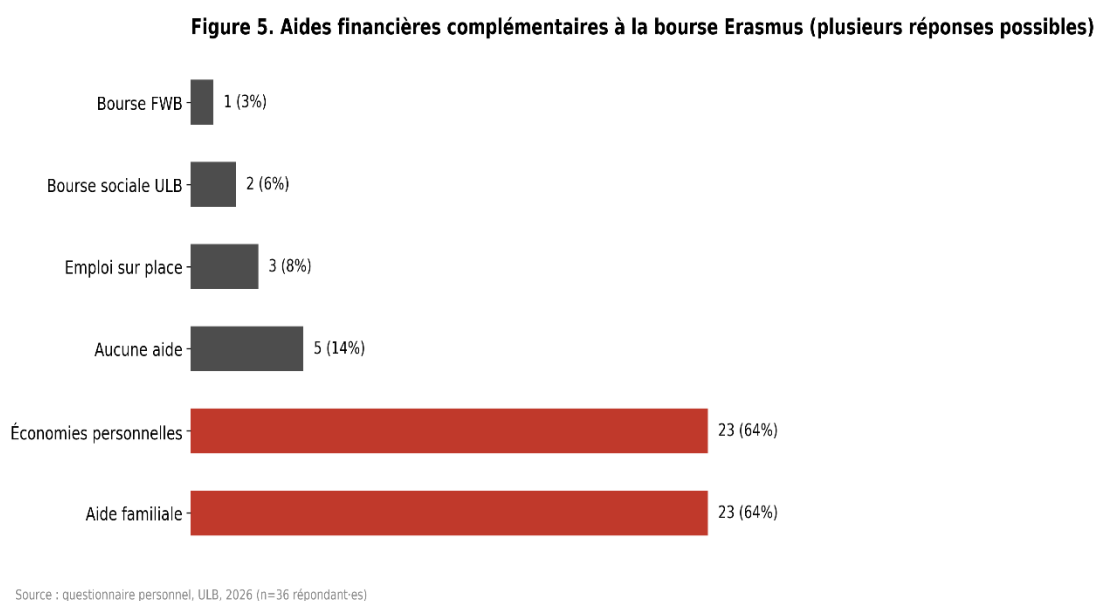


Figure 5. Aides financières complémentaires à la bourse Erasmus (plusieurs réponses possibles) (source : questionnaire personnel, ULB, 2026, n = 36).

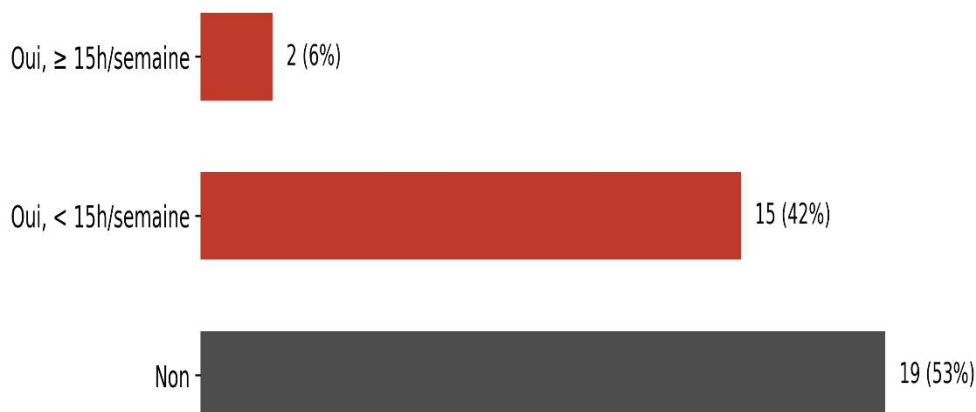
L’aide familiale et les économies personnelles constituent, à égalité, les deux principales sources de financement complémentaire, chacune étant mentionnée par **64 %** des répondant·es. À l’inverse, les dispositifs institutionnels sont très peu représentés : **6 %** déclarent avoir

bénéficié d'une bourse sociale de l'ULB et **3 %** d'une bourse complémentaire de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Cette faible mobilisation peut avoir plusieurs explications : l'inéligibilité des répondant·es, la méconnaissance des aides disponibles, les démarches nécessaires pour les obtenir ou encore la composition relativement favorisée de l'échantillon. Le questionnaire ne permet pas de mesurer le poids respectif de ces facteurs. Les résultats montrent toutefois que, parmi les étudiant·es interrogé·es, le financement effectif du séjour repose principalement sur des ressources privées plutôt que sur les mécanismes compensatoires institutionnels.

Cette dépendance à l'aide familiale et à l'épargne personnelle tend à conforter la seconde hypothèse, selon laquelle les instruments financiers ne compensent qu'imparfaitement les inégalités initiales de ressources. Elle ne permet cependant pas de considérer cette hypothèse comme définitivement établie, notamment parce que les étudiant·es dont la situation financière a empêché le départ ne sont pas représenté·es dans l'échantillon.

Figure 6. Exercice d'une activité rémunérée au moment du départ Erasmus



Source : questionnaire personnel, ULB, 2026 (n=36)

Figure 6. Exercice d'une activité rémunérée au moment du départ Erasmus (source : questionnaire personnel, ULB, 2026, n=36). Le total des pourcentages peut différer de 100 % en raison des arrondis.

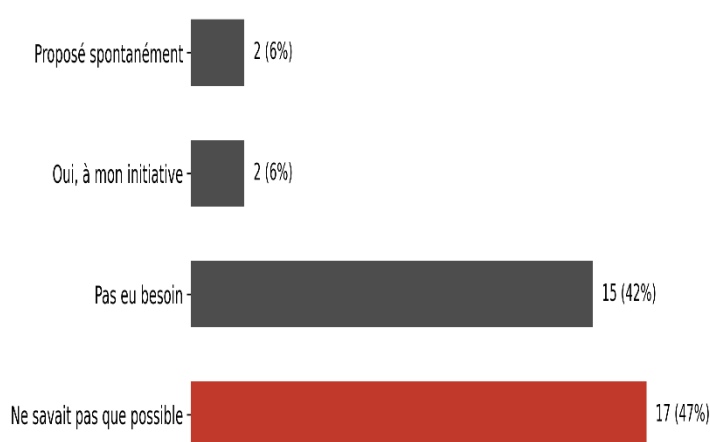
Près de la moitié des répondant·es (48 %) exerçaient une activité rémunérée au moment de leur départ en mobilité, dont 6 % à raison de 15 heures ou plus par semaine. Ce résultat, bien qu'en

apparence modéré, mérite d’être mis en regard des analyses de Pinto (2010, p. 62-65) présentées au chapitre 3. L’exercice d’un emploi étudiant au moment de préparer un séjour Erasmus ajoute en effet une contrainte de disponibilité temporelle à un processus déjà exigeant, marqué par la recherche d’une destination, la constitution du dossier de candidature, les démarches administratives et, le cas échéant, la préparation linguistique, comme l’a montré l’analyse documentaire du chapitre 6.4. Pinto souligne que les étudiant·es qui travaillent pour financer leurs études occupent fréquemment des emplois dont les horaires sont peu compatibles avec ce type de démarches. Sans permettre d’établir un lien direct entre activité rémunérée et difficultés d’accès au programme, les données recueillies montrent qu’une part importante des répondant·es a dû concilier préparation de la mobilité et activité salariée, ce qui est cohérent avec l’hypothèse selon laquelle les exigences organisationnelles du programme pèsent différemment selon les ressources temporelles dont disposent les étudiant·es.

7.1.3. Obstacles informationnels, capital social et ressources linguistiques

Le Chapitre 6.5 a mis en évidence un design informationnel reposant largement sur l’initiative individuelle : consultation des pages institutionnelles, veille concernant les séances d’information, identification des interlocuteur·rices compétent·es et recherche active des dispositifs d’accompagnement. Les réponses au questionnaire permettent d’examiner les effets possibles de cette organisation.

Figure 7. Recours à un accompagnement individualisé du service Erasmus ou des relations internationales



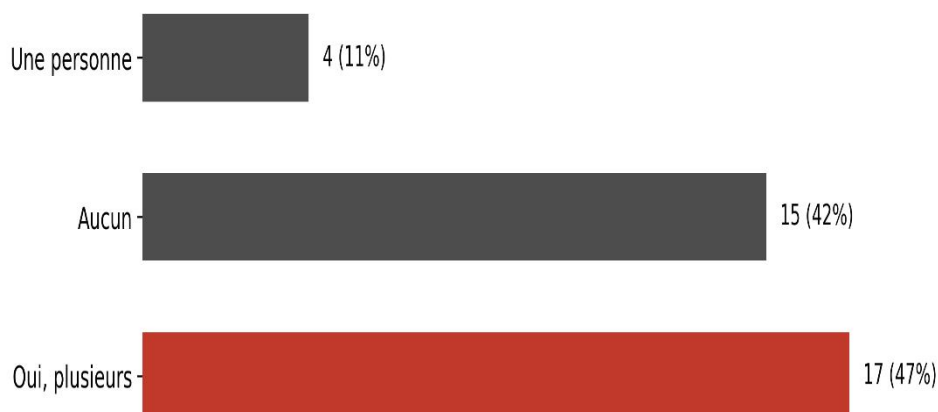
Source : questionnaire personnel, ULB, 2026 (n=36)

Figure 7. Recours à un accompagnement individualisé du service Erasmus ou des relations internationales (source : questionnaire personnel, ULB, 2026, n = 36). Le total des pourcentages peut différer de 100 % en raison des arrondis.

Près de la moitié des répondant·es (47 %) déclarent ne pas avoir bénéficié d'un accompagnement individualisé parce qu'elles et ils ignoraient qu'un tel dispositif existait. Ce résultat est cohérent avec l'analyse documentaire développée à la section 6.5. Il montre que la mise à disposition formelle d'un service ne garantit pas que celui-ci soit effectivement connu du public auquel il s'adresse.

Cette méconnaissance est d'autant plus significative qu'elle concerne des étudiant·es ayant, malgré tout, mené leur projet de mobilité à son terme. Elle pourrait également toucher, voire affecter davantage, les étudiant·es ayant renoncé à candidater, mais l'absence de ces profils dans l'échantillon ne permet pas de le vérifier. Les données invitent ainsi à distinguer l'existence institutionnelle d'un accompagnement de son accessibilité informationnelle effective.

Figure 8. Présence dans l'entourage proche de personnes déjà parties en Erasmus



Source : questionnaire personnel, ULB, 2026 (n=36)

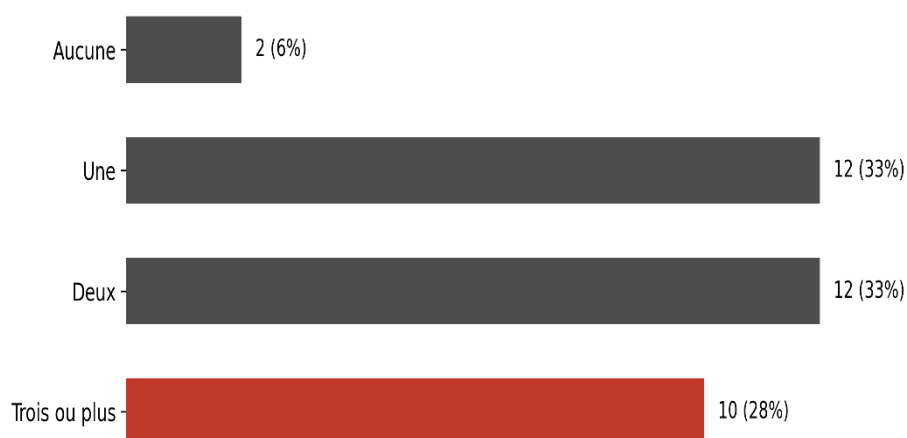
Figure 8. *Présence dans l'entourage proche de personnes déjà parties en Erasmus (source : questionnaire personnel, ULB, 2026, n = 36).*

Par ailleurs, 47 % des répondant·es indiquent que plusieurs personnes de leur entourage proche avaient déjà effectué un séjour Erasmus avant leur propre départ. Ce résultat fait écho aux travaux de Ballatore (2010, p. 84) sur les compétences migratoires et le capital de mobilité. Un entourage déjà familiarisé avec le programme est susceptible de faciliter l'accès à des

informations pratiques, à des conseils sur les destinations, les démarches administratives ou encore le déroulement du séjour, contribuant ainsi à rendre le projet de mobilité plus accessible.

Ces données ne permettent toutefois pas de conclure que l'information circule principalement par les réseaux informels, les répondant·es ayant pu mobiliser simultanément différentes sources d'information. Elles montrent néanmoins qu'une part importante des étudiant·es interrogé·es bénéficiait, avant même le dépôt de leur candidature, d'un environnement déjà familiarisé avec Erasmus. Les dispositifs d'information institutionnels s'adressent ainsi à des publics inégalement dotés en ressources informationnelles : pour certain·es, ils complètent des connaissances déjà acquises dans l'entourage, tandis que, pour d'autres, ils constituent la principale, voire l'unique, source d'information.

Figure 9. Nombre de langues étrangères parlées couramment avant le départ Erasmus



Source : questionnaire personnel, ULB, 2026 (n=36)

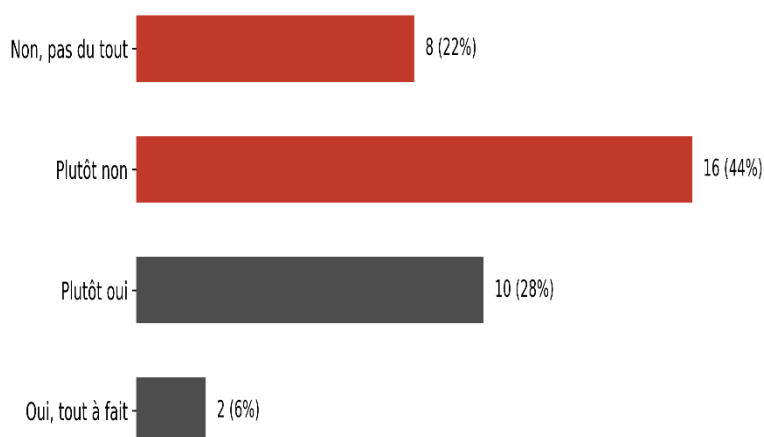
Figure 9. Nombre de langues étrangères parlées couramment avant le départ Erasmus (source : questionnaire personnel, ULB, 2026, n = 36).

Les répondant·es présentent, avant même leur départ, un profil linguistique déjà développé : seul·es deux d'entre elles et eux (6 %) déclarent ne parler couramment aucune langue étrangère, tandis que dix répondant·es (28 %) indiquent en parler trois ou davantage. Ce résultat est cohérent avec les travaux d'Endrizzi (2010, p. 13) et de Ballatore (2010), selon lesquels les étudiant·es Erasmus disposent souvent, avant leur mobilité, de ressources linguistiques

importantes. Ces compétences étant acquises avant le dépôt de la candidature, les exigences linguistiques du programme semblent s'appliquer à un public déjà doté d'un capital linguistique relativement élevé, davantage qu'elles ne participent à sa constitution. Cette interprétation est cohérente avec l'analyse documentaire présentée au chapitre 6.2, qui montre que le filtre linguistique peut intervenir en amont de la sélection formelle. Ces résultats doivent toutefois être interprétés avec prudence : les compétences linguistiques sont autodéclarées et le questionnaire ne permet ni d'en apprécier objectivement le niveau, ni d'établir les mécanismes d'autocensure ou de sélection sociale évoqués dans la littérature.

7.2. Retour sur les hypothèses à la lumière de l'analyse combinée

Figure 10. Perception de l'accessibilité égale du programme Erasmus à tou·tes les étudiant·es de l'ULB



Source : questionnaire personnel, ULB, 2026 (n=36)

Figure 10. Perception de l'accessibilité égale du programme Erasmus à tou·tes les étudiant·es de l'ULB (source : questionnaire personnel, ULB, 2026, n = 36).

Malgré la composition relativement favorisée de l'échantillon (voir 5.2 et 7.1), 66 % des répondant·es (44 % « plutôt non » et 22 % « non, pas du tout ») estiment que le programme Erasmus n'est pas accessible à tou·tes les étudiant·es de l'ULB de manière égale. Ce résultat, obtenu auprès d'un public qui a pourtant bénéficié du programme dans des conditions

globalement favorables, constitue un signal particulièrement intéressant. Il suggère que la perception d'inégalités d'accès n'est pas uniquement le fait des étudiant·es qui n'ont pas pu partir, mais qu'elle est également partagée par une majorité de celles et ceux qui ont effectivement réalisé une mobilité.

Cette perception rejoint les constats issus de l'analyse documentaire présentée au chapitre 6 et conduit à revenir sur les deux hypothèses formulées à l'issue du cadre théorique.

S'agissant de la première hypothèse (H1), selon laquelle le design formel des instruments du programme Erasmus à l'ULB intègre des logiques susceptibles de produire une sélection sociale indirecte, les résultats obtenus vont globalement dans le sens de cette proposition. L'analyse documentaire a mis en évidence des critères académiques, linguistiques et administratifs susceptibles de favoriser certains profils d'étudiant·es. Les données du questionnaire, bien que limitées par la composition de l'échantillon, montrent une surreprésentation d'étudiant·es en master 2 (figure 1) ainsi qu'un niveau de compétence plurilingue déjà élevé avant le départ (figure 7), deux constats cohérents avec les présupposés identifiés dans le design des instruments.

La seconde hypothèse (H2), selon laquelle les instruments financiers et informationnels présentent des limites structurelles susceptibles de compromettre l'efficacité sociale du programme, apparaît également confortée par les résultats de l'enquête. La nécessité, pour une très large majorité des répondant·es, de compléter la bourse Erasmus par une aide familiale ou par des économies personnelles (figure 10), ainsi que la méconnaissance de l'accompagnement individualisé pourtant proposé par l'ULB (figure 9), sont cohérentes avec les analyses développées aux sections 6.3 et 6.5. Ces résultats suggèrent que les mécanismes de compensation prévus par le dispositif ne suffisent pas, à eux seuls, à neutraliser les inégalités de ressources entre étudiant·es.

Ces conclusions doivent toutefois être interprétées avec prudence. La taille limitée de l'échantillon, le biais de sélection des répondant·es et, surtout, l'absence de participation d'étudiant·es ayant renoncé à un projet de mobilité ou dont la candidature n'a pas été retenue limitent la portée des résultats. Les obstacles identifiés dans ce chapitre correspondent donc avant tout à la perception d'étudiant·es ayant effectivement réalisé un séjour Erasmus. Il est dès lors probable que certaines difficultés rencontrées en amont de la mobilité demeurent sous-

documentées, ce qui invite à considérer les résultats présentés ici comme des éléments venant étayer les hypothèses de recherche plutôt que comme une validation définitive de celles-ci.

7.3. L'ULB face à l'objectif de démocratisation : un écart structurel

La confrontation entre les objectifs affichés du programme Erasmus — ouvrir la mobilité internationale à l'ensemble des étudiant·es, indépendamment de leur origine sociale ou économique — et les résultats de l'analyse combinée menée dans ce mémoire met en évidence un écart structurel, cohérent avec la notion d'**efficacité sociale** mobilisée au chapitre 4 (Christen-Lécuyer, 2005). Si le public cible du programme est défini de manière universelle, le public effectivement atteint apparaît, au regard des données recueillies, relativement plus favorisé sur les plans économique, linguistique et informationnel. Les résultats du questionnaire, éclairés par l'analyse documentaire du chapitre 6, suggèrent ainsi que les étudiant·es ayant effectivement réalisé une mobilité disposent plus fréquemment des ressources nécessaires pour répondre aux exigences du dispositif.

La démarche combinée mise en œuvre dans ce mémoire conduit à considérer que cet écart ne peut être attribué à une défaillance ponctuelle ni à une volonté institutionnelle de sélectionner certains profils d'étudiant·es. Les analyses réalisées montrent plutôt que le **design** des différents instruments — académiques, linguistiques, financiers, administratifs et informationnels — est susceptible de produire des effets différenciés selon les ressources dont disposent les candidat·es. Pris isolément, chacun de ces instruments poursuit un objectif légitime ; c'est leur articulation, ainsi que leur rencontre avec des ressources socialement inégalement distribuées, qui contribuent à expliquer les écarts observés entre l'ambition universaliste du programme et son public effectivement atteint.

Cette recherche ne permet toutefois pas d'expliquer l'ensemble des mécanismes à l'origine des inégalités observées. Les limites de l'échantillon du questionnaire, l'absence de réponses d'étudiant·es ayant renoncé à un projet de mobilité ou dont la candidature n'a pas abouti, ainsi que l'absence d'entretiens avec les acteur·rices institutionnel·les, conduisent à interpréter les résultats avec prudence. En particulier, ce travail ne permet pas d'apprécier les marges de manœuvre dont disposent les responsables du programme à l'ULB ni les arbitrages qui orientent la mise en œuvre concrète des différents instruments. Ces dimensions pourraient être

approfondies dans de futures recherches reposant sur des entretiens avec les personnels administratifs, les coordinateur·rices académiques et les responsables institutionnel·les.

Malgré ces limites, les résultats dégagent plusieurs pistes de réflexion pour renforcer l'efficacité sociale du programme. Ils soulignent l'intérêt de poursuivre les efforts visant à :

- réduire les contraintes financières pesant sur les étudiant·es ;
- développer des dispositifs d'information moins dépendants de l'initiative individuelle ou des réseaux informels ;
- rendre plus lisibles les critères académiques et linguistiques d'éligibilité afin de limiter les phénomènes d'autocensure décrits dans la littérature.

Plus largement, cette recherche montre que la démocratisation de la mobilité internationale ne repose pas uniquement sur l'existence du programme Erasmus, mais aussi sur la manière dont ses instruments sont conçus, articulés et mis en œuvre au sein des établissements d'enseignement supérieur. Les effets du programme tiennent autant aux objectifs qu'il poursuit qu'au design des instruments qui en organisent le fonctionnement.

Conclusion générale

Ce mémoire est né d'un paradoxe. Alors que le programme Erasmus est largement présenté comme un instrument favorisant l'ouverture internationale et l'égalité des chances, la littérature scientifique montre depuis plusieurs décennies que l'accès à la mobilité étudiante demeure socialement inégal. L'objectif de cette recherche n'était pas de confirmer une nouvelle fois ce constat, aujourd'hui largement documenté, mais d'en comprendre les mécanismes institutionnels. En mobilisant l'approche des instruments de l'action publique, ce travail a analysé la manière dont le design des instruments du programme Erasmus, tel qu'il est mis en œuvre à l'Université libre de Bruxelles (ULB), façonne les conditions d'accès à la mobilité et peut produire des effets différenciés selon les ressources des étudiant·es.

Le design des instruments comme mécanisme de différenciation

Le principal apport de cette recherche réside dans l'analyse du rôle joué par le design des instruments dans les conditions d'accès au programme. L'analyse documentaire présentée au chapitre 6 montre que, malgré l'existence d'un cadre européen commun, la mise en œuvre d'Erasmus à l'ULB varie sensiblement d'une faculté à l'autre. Les critères académiques, les périodes de mobilité autorisées, les modalités de séjour, les exigences administratives et les dispositifs d'information diffèrent selon les composantes de l'université. L'accès au programme ne repose donc pas uniquement sur des règles communes, mais aussi sur des choix organisationnels propres à chaque faculté.

Au-delà de cette diversité, ce travail montre que les instruments étudiés reposent implicitement sur un ensemble de ressources scolaires, linguistiques, économiques, informationnelles et organisationnelles inégalement réparties entre les étudiant·es. Les critères d'éligibilité, les exigences linguistiques, les modalités de financement, les procédures administratives et les dispositifs d'information ne constituent pas uniquement des outils de gestion. Conformément aux analyses de Lascoumes et Le Galès (2005) et de Baudot (2014), ils contribuent à structurer les conditions concrètes d'accès au programme et participent ainsi aux effets produits par l'action publique.

Les résultats obtenus conduisent à déplacer le regard porté sur les inégalités d'accès à Erasmus. Celles-ci ne peuvent être comprises uniquement à partir des caractéristiques individuelles des

étudiant·es ; elles doivent également être analysées à travers les propriétés des instruments qui organisent la mise en œuvre de la politique publique. Sans qu'une intention discriminatoire puisse être imputée aux acteur·rices institutionnel·les, le design des instruments apparaît susceptible de favoriser les étudiant·es disposant déjà des ressources les plus proches du profil implicitement attendu par le programme.

Retour sur les hypothèses : bilan analytique

Les résultats de cette recherche permettent de confirmer, dans leur ensemble, les deux hypothèses formulées au chapitre 4.

La première hypothèse (**H1**), selon laquelle le design des instruments académiques, linguistiques et administratifs du programme Erasmus peut produire une **sélection sociale indirecte**, est largement corroborée. L'analyse documentaire montre que les critères académiques, les exigences linguistiques et les procédures administratives reposent sur des ressources scolaires, culturelles, linguistiques et organisationnelles qui ne sont pas également réparties entre les étudiant·es. Malgré les limites de l'échantillon, les résultats du questionnaire vont dans le même sens : la forte proportion d'étudiant·es inscrit·es en deuxième année de master et le niveau de compétence plurilingue déjà élevé des répondant·es avant leur départ sont cohérents avec les mécanismes mis en évidence par l'analyse des instruments.

La seconde hypothèse (**H2**), selon laquelle les instruments financiers et informationnels présentent des limites susceptibles de réduire l'**efficacité sociale** du programme, est également confirmée. L'analyse documentaire montre que les dispositifs compensatoires développés par l'ULB — notamment le versement anticipé des bourses et les aides destinées aux étudiant·es à moindre opportunité — constituent des avancées importantes sans pour autant supprimer les écarts de ressources entre les étudiant·es. Leur mobilisation suppose une connaissance préalable du dispositif, l'identification de sa propre situation au regard des critères d'éligibilité et l'accomplissement de démarches administratives parfois complexes. Les résultats du questionnaire convergent avec cette analyse : le recours aux ressources familiales demeure largement prépondérant, tandis qu'une part importante des répondant·es déclare ne pas connaître certains dispositifs d'accompagnement.

Au-delà de l'examen des hypothèses, cette recherche conduit à nuancer l'idée selon laquelle le programme Erasmus fonctionnerait comme un objet-frontière au sens de Star et Griesemer

(1989). Les résultats suggèrent que cette notion s'applique davantage à l'échelle macro du programme européen, où Erasmus constitue un cadre commun partagé par une pluralité d'acteur·rices institutionnel·les, qu'à celle de sa mise en œuvre à l'ULB. L'analyse documentaire met davantage en lumière une diversité d'adaptations locales qu'un véritable travail de coordination entre les facultés. Cette lecture rejoint l'interprétation proposée par Baudot (2014), pour qui la flexibilité interprétative des instruments contribue avant tout à leur stabilité et à leur pérennité.

Apports du mémoire à l'analyse des politiques publiques

Avant d'évoquer les enseignements de ce travail, il convient de le situer dans le paysage des recherches existantes. Les recherches bibliographiques menées n'ont pas permis d'identifier de publication articulant explicitement l'analyse du programme Erasmus avec le cadre théorique de la sociologie des instruments d'action publique développé par Lascombes et Le Galès (2005) puis approfondi par Baudot (2014). Les travaux consacrés à la sélectivité sociale d'Erasmus (Ballatore, Endrizzi, Papatsiba, notamment) mobilisent principalement la sociologie de l'éducation et de la reproduction sociale, tandis que la sociologie des instruments d'action publique s'est développée à partir d'autres objets. Cette observation doit toutefois être formulée avec prudence : les mémoires de master étant rarement répertoriés dans les principales bases de données scientifiques, il est possible que des travaux comparables existent sans avoir été recensés. Sous cette réserve, ce mémoire contribue modestement au dialogue entre deux champs de recherche qui, à notre connaissance, ont été peu associés jusqu'à présent.

Les résultats obtenus permettent, avec prudence, de dégager trois apports susceptibles d'alimenter la réflexion sur l'analyse des politiques publiques.

Ce travail montre qu'un même cadre réglementaire européen peut donner lieu à des déclinaisons locales parfois différentes, y compris au sein d'une même université. L'analyse menée à l'échelle des facultés et, dans certains cas, des filières, invite à porter une attention particulière aux modalités concrètes de mise en œuvre des instruments d'action publique.

Ce mémoire suggère également l'intérêt d'articuler plusieurs cadres théoriques complémentaires : la sociologie des instruments d'action publique, la sociologie de la reproduction sociale, les travaux empiriques consacrés à la sélectivité sociale d'Erasmus, et la

notion d'efficacité sociale. Cette combinaison a permis d'aborder le programme Erasmus sous différents angles, sans privilégier une seule dimension de l'analyse.

Enfin, la démarche retenue, associant une analyse documentaire des instruments et un questionnaire auprès d'étudiant·es ayant participé au programme, pourrait être mobilisée dans de futurs travaux portant sur Erasmus ou sur d'autres politiques publiques dont la mise en œuvre est déléguée à différents niveaux institutionnels. Cette complémentarité a permis de mettre en regard les règles formelles du dispositif et les perceptions des étudiant·es, tout en faisant apparaître certains éléments qui n'auraient probablement pas été observés au moyen d'une seule de ces approches.

Limites de la recherche et piste pour des travaux futurs

La première limite concerne la composition de l'échantillon du questionnaire. Avec trente-six répondant·es, celui-ci demeure de taille limitée et ne permet pas de considérer les résultats comme statistiquement représentatifs de l'ensemble des étudiant·es ayant participé au programme Erasmus à l'ULB. En outre, l'ensemble des répondant·es avait effectivement réalisé une mobilité, ce qui ne permet pas d'observer directement les situations des étudiant·es ayant renoncé à un projet de mobilité ou dont la candidature n'a pas abouti. Les mécanismes d'autocensure et de non-recours, largement évoqués dans la littérature présentée au chapitre 2, ne peuvent donc être appréhendés qu'indirectement. De futurs travaux gagneraient à s'appuyer sur un échantillon plus large et à intégrer ces publics afin de mieux comprendre les raisons qui conduisent certain·es étudiant·es à ne pas entreprendre, ou à abandonner, un projet de mobilité.

La deuxième limite tient à la nature des données mobilisées dans le chapitre 6. Si l'analyse documentaire a permis de décrire avec précision les instruments mis en œuvre à l'ULB, elle repose principalement sur des sources écrites — pages institutionnelles, règlements et documents d'information — sans être complétée par des entretiens avec les personnes chargées de leur mise en œuvre au sein des facultés et du Service de Mobilité Étudiante. De tels entretiens permettraient d'éclairer plusieurs questions restées ouvertes, notamment les raisons des différences observées entre les facultés. Il serait ainsi possible de mieux comprendre dans quelle mesure ces variations résultent de choix pédagogiques, de contraintes organisationnelles ou de l'évolution progressive des pratiques au sein de l'institution.

Enfin, ce travail repose sur un corpus documentaire correspondant à une période donnée. Les critères académiques, les montants des aides financières ou encore les procédures administratives sont susceptibles d'évoluer au fil des années académiques, comme en témoignent les mises à jour régulières des documents institutionnels consultés. Une nouvelle analyse menée dans quelques années permettrait d'apprécier si les différences observées relèvent de caractéristiques relativement stables ou si elles reflètent un état transitoire du dispositif, susceptible d'évoluer au gré des adaptations institutionnelles et des évolutions du programme Erasmus+.

Ouverture : perspectives de recherche

Ce mémoire ouvre plusieurs perspectives de recherche. Une première consisterait à approfondir l'analyse du programme Erasmus à l'ULB en mobilisant les trois sources de données initialement envisagées : un questionnaire, des entretiens avec les responsables institutionnels, et une analyse documentaire. Cette démarche s'appuierait sur un échantillon plus large et plus diversifié, intégrant notamment des étudiant·es ayant renoncé à une mobilité ou dont la candidature n'a pas abouti. Elle permettrait d'approfondir les résultats présentés ici et de mieux comprendre les mécanismes qui conditionnent l'accès à la mobilité internationale.

D'autres prolongements apparaissent également envisageables. Une comparaison entre universités francophones et néerlandophones permettrait d'examiner dans quelle mesure les différences observées relèvent de spécificités institutionnelles propres à l'ULB ou se retrouvent dans d'autres établissements de l'enseignement supérieur belge. L'analyse pourrait également être étendue à d'autres dispositifs de mobilité internationale, tels que les programmes hors Europe, les doubles diplômes ou les initiatives développées dans le cadre de l'Alliance CIVIS, afin d'évaluer si les mécanismes mis en évidence dans ce mémoire se retrouvent dans d'autres contextes.

À titre personnel, ce mémoire ne marque pas l'aboutissement de cette réflexion, mais une étape dans un questionnement que je souhaite poursuivre. Les différentes pistes évoquées témoignent, à mes yeux, de la richesse du sujet et des nombreuses questions qu'il reste encore à explorer.

Bibliographie

ADMIT PROJECT TEAM, 2002, "Higher Education Admissions and Student Mobility: the ADMIT research project", *European Educational Research Journal*, 1(1), pp. 151-172, <https://doi.org/10.2304/eerj.2002.1.1.6>

C. ARCHER, 2008, « L'enseignement supérieur : un double filtre social ? », *Education – Formation*, e-287, pp. 44-53, <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=3&page=3>

G. ASCHIERI, 2013, « Les inégalités dans l'enseignement supérieur », *Le français aujourd'hui*, 2013/4 (n° 183), pp. 51-59, <https://doi.org/10.3917/lfa.183.0051>

M. BALLATORE, 2007, « L'expérience de mobilité des étudiants Erasmus : les usages inégalitaires d'un programme "d'échange". Une comparaison Angleterre/France/Italie », Thèse de doctorat en sociologie, Université Aix-Marseille 1 / Università degli Studi di Torino, <https://shs.hal.science/halshs-00465688v1>

M. BALLATORE, 2010, « Erasmus et la mobilité des jeunes Européens : mythes et réalités », Paris, Presses Universitaires de France, (Coll. « Éducation et société »), <https://doi.org/10.3917/puf.remic.2010.01>

M. BALLATORE, 2011, « Échanges internationaux en Europe et apprentissages. L'exemple de la mobilité étudiante institutionnalisée par le programme Erasmus », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, Hors-série n° 3, pp. 149-166, <https://doi.org/10.4000/cres.160>

M. BALLATORE, 2017, « La mobilité étudiante en Europe. Une lente institutionnalisation sans réelle démocratisation », *Hommes & Migrations*, 2017/2 (n° 1317-1318), pp. 79-86, <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.3877>

P.-Y. BAUDOT, 2014, « Le temps des instruments. Pour une socio-histoire des instruments d'action publique », in C. HALPERN, P. LASCOUMES & P. LE GALÈS (dir.), « L'instrumentation de l'action publique. Controverses, résistances, effets », Paris, Presses de Sciences Po, pp. 193-236, <https://doi.org/10.3917/scpo.halpe.2014.01.0193>

M. BEINE, 2017, « La mobilité internationale des étudiants : causes et déterminants », *Regards Économiques* n° 132, Institut de Recherches Économiques et Sociales, Université catholique de Louvain, <https://doi.org/10.14428/regardseco2017.04.01>

C. BERTHO-LAVENIR, 1999, « La roue et le stylo. Comment nous sommes devenus touristes », Paris, Odile Jacob

G. A. BOWEN, 2009, "Document Analysis as a Qualitative Research Method", *Qualitative Research Journal*, 9(2), pp. 27-40, <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>

C. CHRISTEN-LÉCUYER, 2005, « La mesure de l'efficacité sociale des caisses d'épargne françaises au XIXe siècle », *Histoire & mesure*, XX(3), pp. 139-176, <https://doi.org/10.4000/histoiremesure.1400>

COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES, 1993, « Quel avenir pour l'enseignement supérieur dans la Communauté européenne ? Réponses au Mémorandum », Luxembourg, Office des publications officielles des Communautés européennes, (Coll. « Études » n° 2)

COMMISSION EUROPÉENNE, 2022, "Celebrating 35 years of the Erasmus programme", Communiqué de presse, <https://www.pubaffairsbruxelles.eu/eu-institution-news/celebrating-35-years-of-the-erasmus-programme/>

CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE, 2019, "Remarks by Mário Centeno following the Eurogroup meeting of 8 July 2019", 08/07/2019, Communiqué du Conseil, <https://www.consilium.europa.eu/en/press/press-releases/2019/07/08/remarks-by-mario-centeno-following-the-eurogroup-meeting-of-8-july-2019/>

A. CORBETT, 2003, "Ideas, Institutions and Policy Entrepreneurs: towards a new history of higher education in the European Community", *European Journal of Education*, 38(3), pp. 315-330, <https://doi.org/10.1111/1467-3435.00150>

CONSEIL DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES, 1987, « Décision du Conseil du 15 juin 1987 portant adoption du programme d'action communautaire en matière de mobilité des étudiants (Erasmus) », 87/327/CEE, *Journal officiel des Communautés européennes*, n° L 166 du 25 juin 1987, pp. 20-24

L. ENDRIZZI, 2010, « La mobilité étudiante, entre mythe et réalité », Lyon, Institut National de Recherche Pédagogique, Veille scientifique et technologique, (Coll. « Dossier d'actualité » n° 51), <https://shs.hal.science/halshs-00473752v1>

C. HALPERN, P. LASCOUMES & P. LE GALÈS, 2019, « Instrument », in L. BOUSSAGUET, S. JACQUOT & P. RAVINET (dir.), « Dictionnaire des politiques publiques », Paris, Presses de Sciences Po, pp. 321-330, <https://doi.org/10.3917/scpo.bouss.2019.01.0321>

A. JOURDAIN & S. NAULIN, 2011, « Héritage et transmission dans la sociologie de Pierre Bourdieu », *Idées économiques et sociales*, 166(4), pp. 6-14, <https://doi.org/10.3917/idee.166.0006>

P. LASCOUMES & P. LE GALÈS, 2005, « Introduction : L'action publique saisie par ses instruments », in P. LASCOUMES & P. LE GALÈS (dir.), « Gouverner par les instruments », Paris, Presses de Sciences Po, pp. 11-44, <https://doi.org/10.3917/scpo.lasco.2005.01.0011>

P. MERLE, 2000, « Le concept de démocratisation de l'institution scolaire : une typologie et sa mise à l'épreuve », *Population*, 55(1), pp. 15-50, https://www.persee.fr/doc/pop_0032-4663_2000_num_55_1_7096

É. MORNET, 1983, « Le voyage d'études des jeunes nobles danois du XIV^e siècle à la Réforme », *Journal des savants*, n° 4, pp. 287-318, https://www.persee.fr/doc/jds_0021-8103_1983_num_4_1_1470

V. PAPATSIBA, 2003, « Des étudiants européens. "Erasmus" et l'aventure de l'altérité », Berne, Peter Lang

V. PAPATSIBA, 2005, "Political and economic rationales of student mobility policies: the case of the Rhône-Alpes region and the European Union", *European Journal of Education*, 40(2), pp. 173-188, https://www.researchgate.net/publication/229588171_Political_and_Individual_Rationales_of_Student_Mobility_a_case-study_of_ERASMUS_and_a_French_regional_scheme_for_studies_abroad

PARLEMENT EUROPÉEN, 2017, "EP President Speech on the Erasmus Thirtieth Anniversary Celebrations", https://www.europarl.europa.eu/former_ep_presidents/president-tajani/en/newsroom/ep-president-speech-on-the-erasmus-thirtieth-anniversary-celebrations.html

V. PINTO, 2010, « L'emploi étudiant et les inégalités sociales dans l'enseignement supérieur », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2010/3 (n° 183), pp. 58-71, <https://doi.org/10.3917/arss.183.0058>

S. ROUSSEL & D. GAONACH, 2017, « Le séjour à l'étranger est le meilleur moyen d'apprendre une langue », in D. GAONACH (dir.), « L'apprentissage des langues », Paris, Retz, pp. 87-98, <https://shs.cairn.info/l-apprentissage-des-langues--9782725635187-page-87?lang=fr>

S. L. STAR & J. R. GRIESEMER, 1989, "Institutional Ecology, 'Translations' and Boundary Objects: Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, 1907-39", *Social Studies of Science*, 19(3), pp. 387-420, <http://www.jstor.org/stable/285080>

J.-C. THOENIG, 2019, « Politique publique », in L. BOUSSAGUET, S. JACQUOT & P. RAVINET (dir.), « Dictionnaire des politiques publiques », Paris, Presses de Sciences Po, pp. 462-468, <https://doi.org/10.3917/scpo.bouss.2019.01.0462>

P. TROMPETTE & D. VINCK, 2009, « Retour sur la notion d'objet-frontière », *Revue d'anthropologie des connaissances*, 3(1), pp. 5-27, <https://doi.org/10.3917/rac.006.0005>

UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES, FACULTÉ D'ARCHITECTURE LA CAMBRE HORTA, 2023, « Mobilité étudiante », site de la Faculté d'Architecture La Cambre Horta, <https://archi.ulb.be/version-francaise/international/mobilite-etudiante>

UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES, ÉCOLE DE SANTÉ PUBLIQUE, s.d., « Contact mobilité internationale », site de l'École de Santé publique

UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES, ÉCOLE POLYTECHNIQUE DE BRUXELLES, 2023, « Étudier à l'étranger », site de l'École polytechnique de Bruxelles, <https://polytech.ulb.be/fr/international/etudier-a-l-etranger>

UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES, ÉCOLE POLYTECHNIQUE DE BRUXELLES, 2025-2026, « MOBIPOLY : Study Abroad Info Session », Bruxelles, Université Virtuelle, (Coll. « Cours en ligne »)

UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES, FACULTÉ DE MÉDECINE, 2026, « Partir à l'étranger - Europe », site de la Faculté de Médecine, <https://medecine.ulb.be/version-francaise/international/partir-a-l-etranger-europe>

UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES, FACULTÉ DE PHARMACIE, 2024, « Erasmus », site de la Faculté de Pharmacie, <https://pharmacie.ulb.be/version-francaise/stages/stages-internationaux/erasmus>

UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES, FACULTÉ DE PHILOSOPHIE ET SCIENCES SOCIALES, s.d., « Science politique — Poser sa candidature », site de la Faculté de Philosophie et Sciences sociales

UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES, FACULTÉ DE PHILOSOPHIE ET SCIENCES SOCIALES, s.d., « Sciences sociales et Sciences du travail — Poser sa candidature ; Philosophie, Éthique et Sciences des religions et de la laïcité — Poser sa candidature ; Histoire, Arts et Archéologie — Poser sa candidature », site de la Faculté de Philosophie et Sciences sociales

UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES, FACULTÉ DE PHILOSOPHIE ET SCIENCES SOCIALES, s.d., « Histoire, Arts et Archéologie — Poser sa candidature », site de la Faculté de Philosophie et Sciences sociales

UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES, FACULTÉ DE PHILOSOPHIE ET SCIENCES SOCIALES, 2025-2026, « Consignes Contrat pédagogique 2025-26 — destinations européennes », fiche pratique, année académique 2025-2026

UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES, FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE, DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LOGOPÉDIE, 2026, « Mobilité étudiante OUT », 19/07/2026, site de la Faculté de Psychologie, des Sciences de l'Éducation et de Logopédie, <https://psycho.ulb.be/international/mobilite-out>

UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES, FACULTÉ DES SCIENCES, 2023, « Mobilité étudiante », site de la Faculté des Sciences, <https://sciences.ulb.be/les-etudes/mobilite-des-etudiants>

UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES, FACULTÉ DES SCIENCES DE LA MOTRICITÉ, 2025, « Présentation de la Mobilité à la FSM », Bruxelles, Faculté des Sciences de la Motricité, (Coll. « Présentation PowerPoint »)

UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES, SERVICE DE MOBILITÉ ÉTUDIANTE, s.d., « Quand partir ? », intranet étudiant de l'ULB

UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES, SERVICE DE MOBILITÉ ÉTUDIANTE, s.d., « Comment postuler ? Étape 5 : Postuler en filière », site du Service de Mobilité Étudiante, <https://etudiant.ulb.be/fr/programme-d-echanges>

UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES, SERVICE DE MOBILITÉ ÉTUDIANTE, s.d., « Comment postuler ? Étape 6 : Démarches post-sélection, acceptation et cas de refus de dossier », site du Service de Mobilité Étudiante, <https://etudiant.ulb.be/fr/programme-d-echanges>

UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES, SERVICE DE MOBILITÉ ÉTUDIANTE, s.d., « Sessions d'information facultaires », site du Service de Mobilité Étudiante, <https://www.ulb.be/fr/partir-en-echange/partir-en-erasmus-sessions-d-informations-facultaires>

UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES, SERVICE DE MOBILITÉ ÉTUDIANTE, s.d., « Comment postuler ? Étape 7 : Une fois sur place, modifications du programme de cours », site du Service de Mobilité Étudiante, <https://etudiant.ulb.be/fr/programme-d-echanges/documents-telechargeables>

UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES, SERVICE DE MOBILITÉ ÉTUDIANTE, s.d., « Conversion des notes », site du Service de Mobilité Étudiante, <https://etudiant.ulb.be/fr/programme-d-echanges/conversion-des-notes>

UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES, SERVICE DE MOBILITÉ ÉTUDIANTE, 2024, « Règlement du Fonds Complémentaire ULB pour les étudiants en mobilité "Convention bilatérale" hors-Europe 2025-26 », Bruxelles, Service de Mobilité Étudiante, (Coll. « Règlement interne »)

UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES, SERVICE DE MOBILITÉ ÉTUDIANTE, 2025, « Mode de répartition des fonds Erasmus+ octroyés à l'Université libre de Bruxelles pour la mobilité étudiante 2025-2026 », Bruxelles, Service de Mobilité Étudiante, (Coll. « Règlement interne »)

UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES, SERVICE DE MOBILITÉ ÉTUDIANTE, 2025, « Règlement d'attribution et modalités du Fonds d'aide à la Mobilité dans l'Enseignement Supérieur octroyé à l'Université Libre de Bruxelles (FAMES) 2025-2026 », Bruxelles, Service de Mobilité Étudiante, (Coll. « Règlement interne »)

UNIVERSITÉ LIBRE DE BRUXELLES, ULB LANGUES, s.d., « Notre offre », intranet étudiant de l'ULB

J. VERGER, 1991, « La mobilité étudiante au Moyen Âge », Histoire de l'éducation, n° 50, pp. 65-90, https://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1991_num_50_1_2494

H. VOSENSTEYN, M. BEERKENS, L. CREMONINI, B. BESANÇON, N. FOCKEN, B. LEURS, A. MCCOSHAN, N. MOZURAITYTE, J. HUISMAN, M. SOUTO OTERO & H. DE WIT, 2010, "Improving the Participation in the ERASMUS Programme", juillet 2010, Parlement européen, Département thématique B : Politiques structurelles et de Cohésion, Bruxelles, <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/f6b3644b-2b19-497c-819e-542163b5c047>

W. WIELEMANS, 1991, "Erasmus Assessing ERASMUS", *Comparative Education*, 27(2), pp. 165-180, <http://www.jstor.org/stable/3099034>

G. ZARATE, 1999, « La mobilité transnationale en éducation : un espace de recherche », *Revue française de pédagogie*, 129, pp. 65-72, <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1065>

Annexes

Annexe 1 - Décision du Conseil du 15 juin 1987 (87/327/CEE) portant adoption du programme Erasmus : extraits

Source : Journal officiel des Communautés européennes, n° L 166 du 25 juin 1987, p. 20-24.

Article 2 - Objectifs du programme Erasmus

« Les objectifs du programme Erasmus sont les suivants :

- i) accroître dans une mesure importante le nombre d'étudiants des universités [...] effectuant une période d'études intégrée dans un autre État membre, pour que la Communauté puisse disposer de personnels ayant une expérience directe de la vie économique et sociale d'autres États membres, tout en assurant l'égalité des chances entre les filles et les garçons bénéficiant de cette mobilité ;
- ii) promouvoir une coopération large et intensive entre les universités de tous les États membres ;
- iii) mettre en valeur tout le potentiel intellectuel des universités de la Communauté grâce à une plus grande mobilité du personnel enseignant, permettant ainsi d'améliorer la qualité de l'enseignement et de la formation fournis par ces universités en vue d'assurer la compétitivité de la Communauté sur le marché mondial ;
- iv) renforcer les relations entre citoyens des différents États membres pour consolider le concept d'une Europe des citoyens ;
- v) disposer les diplômés ayant une expérience directe d'une coopération intracommunautaire et créer ainsi une base à partir de laquelle une coopération intensive en matière économique et sociale pourra se développer au niveau communautaire. »

Annexe à la décision - Action 2 : Système de bourses Erasmus accordées aux étudiants

« 1. La Communauté instaurera un système d'aide financière directe aux étudiants des universités [...] accomplissant une période d'études dans un autre État membre. [...] la Communauté [...] prendra pour hypothèse une bourse de 2 000 Écus en moyenne par étudiant et par an.

2. Les bourses accordées par la Communauté seront gérées par les autorités compétentes des États membres. [...]

3. Les autorités compétentes des États membres accorderont les bourses, d'un montant maximal de 5 000 Écus par étudiant, sur la base d'un séjour d'une année, aux conditions suivantes :

a) les bourses couvriront les frais de mobilité, c'est-à-dire les frais de voyage et, en cas de besoin, de préparation linguistique ainsi que les frais dus au coût de la vie plus élevé dans le pays d'accueil [...]

b) la priorité sera accordée aux étudiants suivant des cours dans le cadre du réseau universitaire européen [...]

c) les bourses ne seront accordées que dans les cas où la période d'études à accomplir dans un autre État membre sera pleinement reconnue par l'université d'origine de l'étudiant ;

d) l'université d'accueil n'imposera pas de droits d'inscription et, le cas échéant, les boursiers continueront de s'acquitter de ces droits auprès de l'université de leur pays ;

e) les bourses seront normalement accordées pour des périodes d'études accomplies dans un autre État membre pendant un trimestre ou un semestre au moins et un an au plus. Elles ne seront pas normalement accordées pour la première année d'études universitaires ;

f) les bourses de subsistance dont les étudiants bénéficient dans leur propre pays continueront à être payées aux étudiants participant au programme Erasmus pendant la période d'études accomplies à l'université d'accueil. »

Annexe 2 - Questionnaire « Conditions d'accès au programme Erasmus à l'ULB » (texte intégral)

36 réponses collectées. Questionnaire diffusé via Microsoft Forms par le Service de Mobilité Étudiante de l'ULB.

1. Dans quelle faculté êtes-vous inscrit·e à l'ULB ?
2. En quelle année étiez-vous inscrit·e quand vous avez fait votre séjour Erasmus ?
3. Dans quelle situation de logement étiez-vous avant votre départ Erasmus ?
4. Comment qualifieriez-vous la situation financière de votre ménage familial ?
5. Exerciez-vous une activité rémunérée en parallèle de vos études au moment de votre départ Erasmus ?
6. Combien de langues étrangères parliez-vous couramment avant votre départ Erasmus ?
7. Comment avez-vous principalement acquis vos compétences dans la langue du pays d'accueil ? (Plusieurs réponses possibles)
8. Les exigences linguistiques du programme ont-elles constitué un obstacle pour vous ?
9. Avez-vous dû renoncer à une destination souhaitée en raison de la barrière de la langue ?
10. Par quel biais avez-vous entendu parler du programme Erasmus pour la première fois ?
11. Dans votre entourage proche (famille, amis), des personnes étaient-elles déjà parties en Erasmus avant vous ?
12. Avez-vous eu recours à un accompagnement individualisé de la part du service Erasmus ou des relations internationales de votre faculté ?
13. Comment évaluez-vous la complexité des démarches administratives liées à la candidature Erasmus ?
14. Les critères académiques d'accès (résultats, crédits validés) ont-ils constitué un obstacle pour vous ?
15. La bourse Erasmus a-t-elle suffi à couvrir vos dépenses sur place ?
16. Avez-vous bénéficié d'aides financières complémentaires à la bourse Erasmus ? (Plusieurs réponses possibles)

17. À un moment donné, avez-vous failli renoncer à partir pour des raisons financières ?
18. Dans quelle mesure votre séjour Erasmus a-t-il répondu à vos attentes ?
19. Durant votre séjour, avec qui avez-vous principalement socialisé ?
20. Avez-vous progressé dans la langue du pays d'accueil durant votre séjour ?
21. Quels bénéfices principaux retirez-vous de votre expérience Erasmus ? (Trois réponses maximum)
22. Selon vous, le programme Erasmus est-il accessible à tous les étudiants de l'ULB de manière égale ?

Annexe 3 - Message d'invitation diffusé par le Service de Mobilité Étudiante de l'ULB

Objet : Participez à une recherche sur l'expérience Erasmus à l'ULB

Bonjour,

Nous relayons aujourd'hui la demande de Madame Patricia Bakalack qui réalise actuellement son mémoire de Master et qui recherche des participants pour répondre à un court questionnaire consacré à l'expérience Erasmus à l'ULB.

Avez-vous effectué un séjour Erasmus, envisagé d'en faire un, ou même déposé une candidature qui n'a finalement pas abouti ? Votre expérience l'intéresse !

Le questionnaire est entièrement anonyme et prend environ 7 minutes à compléter.

Vous trouverez sa présentation ci-dessous. Madame Bakalack est en copie de ce message et pourra répondre directement à vos éventuelles questions concernant sa recherche.

« Dans le cadre d'un mémoire de Master en sciences politiques, je mène une recherche sur les conditions d'accès au programme Erasmus à l'Université libre de Bruxelles. Cette recherche vise à mieux comprendre comment le programme est vécu concrètement par les étudiants et quels obstacles ils ont pu rencontrer dans leur parcours vers la mobilité. »

Ce questionnaire s'adresse aux étudiants de l'ULB ayant effectué un séjour Erasmus, ou ayant envisagé d'en effectuer un sans finalement y donner suite. Il est entièrement anonyme, aucune donnée permettant de vous identifier ne sera collectée. Il prendra environ 7 minutes.

Vos réponses contribueront à une meilleure compréhension des mécanismes qui structurent l'accès à la mobilité internationale dans l'enseignement supérieur.

Merci sincèrement pour votre participation.

P.S. Le questionnaire est également destiné aux étudiant-es ayant postulé, mais dont la candidature n'a pas été retenue, quelle que soit la raison. Merci.

Patricia Bakalack »

Merci d'avance à celles et ceux qui accepteront de lui consacrer quelques minutes.

Service de Mobilité Étudiante – Student Mobility Office Université Libre de Bruxelles

