

**Faculté des sciences économiques,
sociales, politiques et de communication**

Entre communication institutionnelle et engagement individuel : la communication comme vecteur de participation au programme Erasmus+ ?

Auteure : Manon Luyten
Promotrice : Sandrine Roginsky
Lectrice : Arlin Bagdat
Année académique 2024-2025
Master [120] en communication, à finalité spécialisée communication
stratégique des organisations
Horaire de jour

Déclaration sur l'honneur

Je déclare qu'il s'agit d'un travail original et personnel, que toutes les sources référencées ont été indiquées dans leur totalité et ce, quelle que soit leur provenance, et que l'utilisation des outils d'intelligence artificielle est conforme aux consignes d'utilisation publiées par la Faculté ESPO et disponible à cette adresse :

<https://intranet.uclouvain.be/fr/myucl/facultes/espo/intelligence-artificielle-consignes-d-utilisation-pour-les-etudiant-es.html>

Je suis consciente que le fait de ne pas citer une source, de ne pas la citer clairement et complètement, de ne pas annoncer dans une partie spécifique en début du mémoire l'utilisation que j'ai faite des outils d'intelligence artificielle ou de les utiliser de manière contraire à ce qui est prévu dans la note facultaire constituent des irrégularités graves au regard du *Règlement des études et des examens de l'Université catholique de Louvain* (Chapitre 4, section 7, article 107 à 114) au sein de l'Université. J'ai notamment pris connaissance des risques de sanctions administratives et disciplinaires encourues.

Au vu de ce qui précède, je déclare sur l'honneur ne pas avoir commis de plagiat ou toute autre forme de fraude et de n'avoir pas utilisé les outils d'intelligences artificielles en dehors de ce qui est accepté à l'UCLouvain.

Manon Luyten



Date : 29/07/2025

Déclaration sur l'usage d'intelligences artificielles

Lors de la préparation de ce mémoire de master, l'auteure a utilisé Grammarly, DeepL, Scribbr, GoodTape, ChatGPT et Perplexity :

(1) Grammarly : correction orthographique et grammaticale – DeepL : traduction – Scribbr : génération de références bibliographiques – GoodTape et Fireflies : retranscription d'entretien enregistrés – ChatGPT : amélioration linguistique, génération d'idées pour le guide d'entretien et traduction – Perplexity : évaluation et synthèse de la pertinence de certains textes pour mon mémoire.

(2) Après avoir utilisé Grammarly, DeepL, Scribbr, GoodTape, ChatGPT et Perplexity, l'auteure a minutieusement relu et édité le contenu produit par ces outils. L'auteure assume l'entière responsabilité du contenu final présenté dans ce mémoire.

En signant cette déclaration, l'auteure affirme que le contenu de ce mémoire reflète son travail original, enrichi par l'utilisation responsable de l'IA.

Manon Luyten



Date : 29/07/2025

Remerciements

*Tout d'abord, je souhaite remercier ma promotrice, Sandrine Roginsky pour son encadrement
lors de la réalisation de ce mémoire.*

*Je souhaite également remercier toutes les personnes qui ont pris le temps de participer à mes
entretiens. Cette recherche n'aurait pas été possible sans leurs contributions et leurs
partages.*

*Enfin, je suis profondément reconnaissante envers ma famille, en particulier mes parents et
mes sœurs, pour leur important soutien tout au long de mon parcours académique. Je tiens
également à remercier mes enseignants et toutes les personnes que j'ai pu rencontrer et qui
m'ont encouragées pendant ces cinq années d'études.*

Table des matières

1. Introduction	5
1.1. Problématique et construction du questionnaire de recherche	5
1.2. Méthodologie et structure de la recherche	6
PARTIE 1 : ÉTAT DE L'ART ET DÉVELOPPEMENT DU QUESTIONNEMENT	8
CHAPITRE 1 : Contextualisation de l'enseignement supérieur	8
1. L'évolution de l'enseignement supérieur en Belgique	8
2. Les spécificités du système belge : accès, inégalités et financement	9
3. Les défis de l'enseignement supérieur européen : technicisation, mondialisation et compétitivité	10
CHAPITRE 2 : La mobilité internationale et le programme Erasmus	13
1. La mobilité étudiante dans un contexte de mondialisation	13
2. Le cas du programme Erasmus	14
2.1. Programme Erasmus : évolution, objectifs et quelques chiffres	14
2.2. Les enjeux de la mobilité étudiante Erasmus	16
2.2.1. Les enjeux individuels	16
2.2.2. Les enjeux politiques	17
2.2.3. Les enjeux socio-économiques	18
2.2.4. Les enjeux sociaux et culturels	19
CHAPITRE 3 : La communication institutionnelle : définition, enjeux et objectifs	21
1. Définition et fondements de la communication institutionnelle	21
2. Fonctions et rôle de la communication institutionnelle dans la construction de l'image	22
3. Les enjeux et spécificités de la communication institutionnelle au sein de l'enseignement supérieur	23
3.1. La communication interne et externe : de la gestion de la communication à la construction de l'image des universités	23
3.2. Limites et défis de la communication institutionnelle au sein des universités	25
3.3. Vers une recomposition identitaire des universités	26
4. De la mobilité Erasmus+ aux micro-récits sur les réseaux sociaux numériques	27
CHAPITRE 4 : La communication comme levier d'attractivité, d'engagement et de valorisation de la mobilité étudiante ?	28
1. La communication des établissements de l'enseignement supérieur au service du programme Erasmus + ?	28
2. La communication et le programme Erasmus+ face au défi du désengagement politique des jeunes européens	29
3. Les enjeux et limites du programme	30
CHAPITRE 5 : l'identité européenne et la construction d'un sentiment d'appartenance à travers Erasmus	32
1. Erasmus : vecteur de socialisation politique et culturelle ?	33
2. Comprendre l'identité européenne	34
3. Construire l'identité européenne par la mobilité Erasmus : état des lieux des recherches	35
3.1. Une vision optimiste	35
3.2. Une vision sceptique	36
CHAPITRE 6 : construction des hypothèses de recherche	38

PARTIE 2 : DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE POUR L'OBTENTION DES DONNÉES EN VUE DE RÉPONDRE À NOTRE QUESTION DE RECHERCHE	39
1. Description de l'échantillon et de la méthodologie utilisée	39
2. La recherche qualitative	39
2.1. Déroulement et conduite de l'entretien.....	40
2.2. Élaboration du guide d'entretien.....	42
2.3. Présentation du corpus.....	43
2.4. Justification de l'angle de recherche.....	44
2.5. Méthode d'analyse des données	44
PARTIE 3 : DISCUSSION ET ANALYSE DES PRINCIPAUX RÉSULTATS ISSUS DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS	45
CHAPITRE 1 : Analyse des spécificités des profils des répondants	45
CHAPITRE 2 : Exposition et évaluation de la communication autour du programme de mobilité internationale Erasmus+	47
1. Informer pour faire partir ?	48
1.1. Modalités de diffusion de l'information sur les mobilités internationales	48
1.2. État des lieux et évaluation critique de la communication institutionnelle.....	49
1.3. Les fonctions de la communication institutionnelle à l'épreuve du terrain	51
1.4. Les réseaux sociaux : source d'information, espace de socialisation informelle et de narration au programme ?	53
1.5. La communication comme levier d'accessibilité ?	55
2. Pistes de recommandations (H ₁)	56
3. Conclusion et notre première hypothèse	57
CHAPITRE 3 : Les motivations des étudiants Erasmus : personnelles ou académiques ? ..	58
1. Typologie des motivations et des freins à la participation au programme.....	59
2. Entre université d'accueil et d'attache : une analyse des facteurs d'inscription	61
3. Pistes de recommandation (H ₂)	63
4. Conclusion et vérification de nos hypothèses H _{2A&B}	63
CHAPITRE 4 : le programme Erasmus comme instrument de développement d'un sentiment d'appartenance à l'UE ?	64
1. Évaluation du sentiment de proximité des étudiants ou jeunes diplômés	65
2. Erasmus, un pas vers une compréhension des différences culturelles ?	65
3. Une image valorisée face à une compréhension limitée et une désaffection politique ?	66
5. Pistes de recommandation (H ₃)	67
6. Conclusion et vérification notre troisième hypothèse.....	67
PARTIE 4 : CONCLUSION, LIMITES DE L'ÉTUDE ET PISTES DE RÉFLEXION	68
1. Conclusion	68
2. Limites de l'étude	69
3. Pistes de réflexion pour de futures recherches	70
4. Pistes de recommandation	71
Bibliographie	72

Liste des annexes

1. Revue de littérature	2
1.1 Annexe 1 : évolution du nombre d'étudiants et du financement public direct par étudiant entre 2008-2009 et 2017-2018	2
1.2 Annexe 2 : opportunités Erasmus+	3
1.3 Annexe 3 : schématisation du processus de recherche	4
2. Méthodologie	5
2.1 Annexe 4 : critères de sélection des participants	5
2.2 Annexe 5 : caractéristiques et limites de l'échantillon	6
2.3 Annexe 6 : exemple d'invitation	7
2.4 Annexe 7 : informations supplémentaires sur la conduite des entretiens	8
2.5 Annexe 8 : aperçu des profils et données des répondants aux entretiens semi-directifs	9
2.6 Annexe 9 : formulaire – informations sur le répondant pour l'analyse	11
2.7 Annexe 10 : guide d'entretien sous forme de grille d'analyse thématique	12
3. Principaux résultats de l'analyse thématique	21
3.1 Annexe 11 : analyse des entretiens selon la grille d'analyse thématique (tableaux)	21
4. Retranscription des entretiens	63
4.1 Annexe 12 : entretien avec E1	63
4.2 Annexe 13 : entretien avec E2	74
4.3 Annexe 14 : entretien avec E3	83
4.4 Annexe 15 : entretien avec E4	93
4.5 Annexe 16 : entretien avec E5	106
4.6 Annexe 17 : entretien avec E6	114
4.7 Annexe 18 : entretien avec E7	126
4.8 Annexe 19 : entretien avec E8	136
4.9 Annexe 20 : entretien avec E9	144
4.10 Annexe 21 : entretien avec E10	153
5. Retranscription et analyse des entretiens exploratoires	164
5.1 Annexe 22 : grille d'entretien et thèmes à aborder	164
5.2 Retranscription des entretiens exploratoires	166
5.2.1 Annexe 23 : entretien exploratoire 1 : EE1	166
5.2.2 Annexe 24 : entretien exploratoire 2 : EE2	171
5.2.3 Annexe 25 : analyse des entretiens exploratoires	174

Liste des abréviations

ARES : académie de recherche et d'enseignement supérieur

CE : Commission européenne

CESS : certificat d'études secondaires supérieures

ECTS : European Credit Transfer System

ES : enseignement supérieur

EEES : espace européen de l'enseignement supérieur

Erasmus +: EuRopean Community Action Scheme for the Mobility of University Students

FWB : fédération Wallonie-Bruxelles

IHECS : Institut des Hautes Études des Communications Sociales

NTIC : Nouvelles technologies de l'information et de la communication

OCDE : organisation de coopération et de développement économique

Q1 : premier quadrimestre (septembre à décembre)

Q2 : deuxième quadrimestre (janvier à juin)

UE : Union européenne

SMS : student mobility for studies

1. Introduction

1.1. Problématique et construction du questionnement de recherche

La mobilité étudiante prend une place grandissante dans l'enseignement supérieur en Europe et s'inscrit dans un mouvement plus large d'internationalisation. Depuis 1987, le programme Erasmus a profondément transformé les échanges académiques à l'échelle européenne. Ce dispositif offre notamment la possibilité aux étudiants de l'enseignement supérieur de poursuivre une partie de leur formation académique dans une université partenaire. Aujourd'hui, ce programme est considéré comme l'un des plus emblématiques de l'Union européenne. Depuis sa création, il a permis à plus de 16 millions d'Européens d'effectuer un séjour à l'étranger dans une université partenaire dans le cadre de leur parcours académique (Commission européenne, 2023 ; Ballatore, 2017).

Face à cet essor, les universités ont été amenées à repenser leur communication pour mieux informer, sensibiliser, et promouvoir les opportunités offertes par le programme Erasmus auprès des étudiants de leur établissement. Ce mémoire de recherche cherche à analyser comment la communication dans les universités belges en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) influence les représentations, les processus décisionnels et l'expérience de la mobilité étudiante Erasmus. Enfin, il vise à combler le manque d'information dans la littérature scientifique sur les enjeux de communication liés à la mobilité Erasmus.

L'intérêt croissant de la part des étudiants pour participer à des programmes internationaux comme Erasmus soulève de nouvelles interrogations quant aux mécanismes institutionnels et communicationnels qui les encadrent. Dès lors, plusieurs enjeux transversaux méritent d'être examinés : Quel rôle joue la communication institutionnelle dans la perception du programme Erasmus par les étudiants ? Dans quelle mesure les dispositifs communicationnels parviennent-ils à franchir les barrières susceptibles de freiner l'accès à la mobilité étudiante ? Comment les étudiants décident-ils de leurs destinations de mobilité et de leur université d'accueil ? Et enfin, quels sont les facteurs qui entrent en ligne de compte dans cette décision ?

Sur base de cette réflexion, il nous a semblé intéressant de consacrer ce mémoire à la question de recherche suivante : **Comment la communication institutionnelle autour du programme Erasmus+ des établissements de l'enseignement supérieur en FWB influence-t-elle la décision des étudiants de participer à une mobilité internationale, et dans quelle mesure l'expérience vécue renforce-t-elle le sentiment d'appartenance à l'UE ?**

Dans un contexte international marqué par une instabilité géopolitique croissante : retour au pouvoir de Donald Trump, guerre en Ukraine, aggravation du conflit israélo-palestinien, montée des extrêmes et des eurosceptiques dans plusieurs États membres (dont l'Italie, l'Allemagne, la Belgique et la France), l'UE fait face à des défis majeurs qui fragilisent son unité (Hallouet, 2025 ; Krumbmüller et al., 2025). Alors que les valeurs de l'UE sont mises à l'épreuve, ce programme reste un symbole fort de la coopération et de l'unité européenne, en particulier pour les jeunes générations. La communication institutionnelle autour d'Erasmus joue un rôle clé dans la stratégie de l'Union européenne. Dans ce contexte, alors que l'UE cherche à renforcer son image, (re)gagner la confiance des citoyens, comprendre comment la communication institutionnelle contribue à promouvoir le programme Erasmus et dans quelle mesure la participation au programme peut nourrir le sentiment d'appartenance des étudiants à l'UE est fondamental.

1.2. Méthodologie et structure de la recherche

Pour répondre à notre question de recherche et ses enjeux, une approche qualitative a été privilégiée. Ce mémoire repose sur l'analyse des entretiens semi-directifs réalisés auprès d'étudiants en FWB ayant participé (ou non) à un programme Erasmus+ entre 2022 et 2025¹.

L'objectif des entretiens semi-directifs est de recueillir des informations qualitatives qui nous permettront de mieux comprendre dans quelle mesure la communication institutionnelle influence leur décision de participer à une mobilité Erasmus+ (dans le cadre des cours et non de stage) en répondant à leurs besoins et à leurs attentes.

L'intérêt de recherche porté à ce sujet trouve son origine dans une expérience directe de mobilité internationale Erasmus+. Ces expériences ont permis d'observer de manière concrète les effets et les enjeux de la mobilité étudiante, notamment en matière de facilité d'accès à l'information, de suivi et d'accompagnement.

Ce mémoire s'organisera en quatre parties principale : (1) la première partie dresse un état des lieux de la littérature scientifique concernant la mobilité internationale, le programme Erasmus, la communication institutionnelle, ainsi que la construction identitaire dans un contexte interculturel ; (2) la deuxième partie présente la méthodologie de recherche, le corpus mobilisé

¹ Dans le cadre de ce mémoire, nous nous concentrerons sur la *Key Action 1* du programme Erasmus (mobilité des individus) et plus particulièrement sur la mobilité SMS (student mobility for studies), c'est-à-dire la mobilité étudiante à des fins d'études dans l'enseignement supérieur.

et les choix d'analyse (3) la troisième partie expose l'analyse des données à la lumière de notre problématique et de notre état de l'art ; (4) enfin une quatrième partie propose une conclusion qui revient sur les apports de notre recherche, ses limites, les pistes de réflexion et de recommandations qu'elle propose.

PARTIE 1 : ÉTAT DE L'ART ET DÉVELOPPEMENT DU QUESTIONNEMENT

CHAPITRE 1 : Contextualisation de l'enseignement supérieur

1. L'évolution de l'enseignement supérieur en Belgique

L'enseignement occupe une place centrale dans le maintien et le renforcement des démocraties modernes. En tant que pilier fondamental pour nos démocraties, il ne se limite pas à la production et à la diffusion de savoirs, mais contribue aussi au développement socio-économique notamment au niveau national (Dehon et Dujardin, 2021). En effet, l'enseignement supérieur permet de former des individus qui occuperont des postes clés au sein des ministères, des institutions publiques, des hôpitaux, des écoles ou des centres de recherche (Van Tilburg, 2002). Dans ce contexte, l'enseignement vise à préserver la culture, répondre aux besoins sociétaux, et contribuer à la transformation sociale (Ibid.). En ce sens, l'enseignement supérieur peut être considéré comme un levier d'émancipation individuelle pour plusieurs raisons. Il permet le développement d'un esprit critique et facilite l'accès à la culture ainsi qu'aux connaissances (Van Tilburg, 2002 ; Mesliand, 2020, cite Sen, 1999). Dans cette perspective, l'éducation soutient la démocratie en formant des citoyens éclairés. Il contribue également à réduire les inégalités sociales, à favoriser le dialogue interculturel et à renforcer les institutions démocratiques.

Dans ce contexte, nous allons à présent nous pencher sur les évolutions majeures qui ont façonné l'enseignement supérieur. Ce secteur a connu des transformations profondes à l'échelle mondiale au cours des trois dernières décennies (Mellul, 2023). Depuis les années 1970, l'accès à l'enseignement supérieur en Belgique et en Europe s'est démocratisé avec une augmentation des taux de scolarisation (van Campenhoudt et al., 2011). En effet, entre 1960 et 1985, la population étudiante est multipliée par dix (Guimard, 2010, cite Crahay, 2000). Pour décrire ce phénomène, plusieurs auteurs parlent de **massification de l'enseignement supérieur** (Pfefferkorn, 2017 ; Dehon et Dujardin, 2021). Cette croissance met sous pression des infrastructures souvent inadaptées. En parallèle, dans un contexte de tensions internationales, un mouvement de contestation émerge. Porté par Mai 68, il remet en cause des systèmes éducatifs jugés trop rigides au nom des valeurs comme l'égalité, la justice et l'épanouissement personnel (Guimard, 2010). Ensuite, à partir des années 1980, l'enseignement supérieur s'est progressivement aligné sur les logiques de marché, avec une approche centrée sur la compétitivité internationale et l'attractivité pour les étudiants étrangers

(Mellul, 2023). Ainsi, les universités sont progressivement devenues des « marques » cherchant à répondre aux besoins du marché mondial (Mellul, 2023). Ce phénomène, que Corinne Mellul (2023) qualifie de **marchandisation de l'enseignement supérieur**², se traduit par une mise en concurrence accrue des établissements, qui mobilisent la communication marketing principalement pour attirer le plus d'étudiants possible (Granget, 2005 ; Mellul, 2023).

Parallèlement, l'ES a connu une **internationalisation croissante**, tant à l'échelle européenne qu'à l'échelle mondiale (Cosnefroy et al., 2020). Au fil du temps, la mobilité étudiante est devenue une priorité dans les sociétés européennes. Elle concerne tous les niveaux d'enseignement et s'adresse à un large éventail de publics (Zarate, 1999 ; Robin, 2019). Ensuite, l'enseignement supérieur a été marqué par un phénomène de **technicisation**. L'intégration de nouvelles technologies éducatives a transformé les pratiques pédagogiques en particulier depuis la crise sanitaire du Covid-19 en mars 2020, tant dans l'enseignement supérieur que dans l'enseignement obligatoire (Mellul, 2023). Cependant, l'épidémie a permis de mettre en lumière les limites de l'enseignement en distanciel notamment en termes d'interactivité et d'engagement des étudiants, elle a également exacerbé certains défis auxquels l'enseignement supérieur fait face aujourd'hui à l'échelle mondiale (Ibid.). Intéressons-nous désormais aux défis rencontrés et aux spécificités de l'enseignement supérieur belge par rapport aux autres pays en Europe.

2. Les spécificités du système belge : accès, inégalités et financement

D'une part, la Belgique se distingue par des spécificités culturelles. Contrairement à la majorité des autres pays européens, elle offre un accès ouvert à l'enseignement supérieur. Seuls quelques programmes exigent un examen ou un concours d'entrée, à condition de posséder un CESS ou une équivalence de diplôme (Maes et Hajji, 2024). Cette **accessibilité** contribue à faire de la Belgique l'un des pays de l'OCDE avec les taux d'accès à l'enseignement supérieur les plus élevés (Lambert, 2020, cité par Dehon et Dujardin, 2021). Cependant, ce taux d'accessibilité élevé à l'enseignement supérieur (ES) en Belgique ne se traduit pas par des taux de diplomation élevés^{3 4}. Or, c'est l'obtention du diplôme de l'enseignement supérieur qui joue un rôle crucial dans l'ascenseur social (Dehon et Dujardin, 2021). Ensuite, **l'accessibilité socio-économique** à l'enseignement supérieur est limitée (Maes et Hajji, 2024). Des aides

² Sur la marchandisation de l'enseignement supérieur voir également Chapitre 3 ; section 3 ; sous-section 3.1.

³ En 2024, on estime que 50,7% des Belges âgés de 25 à 34 ans sont titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur. Parmi eux, 56,9% sont des femmes tandis que 44,4% des hommes (Statbel, 2025).

⁴ Niveau d'instruction | Statbel. (2025, 27 mars). <https://statbel.fgov.be/fr/themes/emploi-formation/formation-et-enseignement/niveau-d-instruction>

financières sont proposées par les établissements, la Fédération Wallonie-Bruxelles et par des organismes tiers tels que le CPAS. Cependant, elles ne couvrent qu'une partie des dépenses. Les frais indirects, notamment liés au logement, au transport ou au matériel scolaire, restent un obstacle pour de nombreux étudiants (Ibid.). Sur le plan socioculturel, l'accessibilité à l'enseignement supérieur reste également inégalitaire. Ainsi, selon Maes et Hajji (2024) la ségrégation sociale et scolaire conduit à des écarts considérables dans les acquis des élèves. À cela s'ajoute un **manque de financement⁵ par étudiant** en FWB face à la croissance de la population étudiante⁶ (Ibid.). Un phénomène qui s'accompagne d'une dégradation des infrastructures et de l'encadrement des étudiants. En réponse à cette situation, les dispositifs d'aide à la réussite se multiplient, mais leur efficacité reste pour le moment limitée (Ibid.).

D'autre part, l'organisation de l'enseignement supérieur belge présente des particularités liées aux différences linguistiques. En Belgique, l'enseignement relève de la compétence des communautés qui sont au nombre de trois : la communauté flamande, la communauté germanophone et la Fédération Wallonie-Bruxelles⁷ (Fédération Wallonie-Bruxelles, 2025). Cette organisation, comme le souligne Philippe De Backer⁸, entraîne une **fragmentation des compétences** dans notre pays, notamment au niveau de l'enseignement obligatoire et de l'enseignement supérieur, ainsi qu'au niveau de leur niveau financement (De Backer, 2020, cité par Samain, 2020 ; Wikipédia, n.d.).

L'espace européen de l'enseignement supérieur (EEES) est également marqué par d'autres défis tels que l'essor du secteur privé dans l'enseignement supérieur (ES) dans une large partie de l'Europe, les inégalités technologiques et des pressions liées à l'employabilité après les études supérieures. Dans la prochaine section, nous reviendrons plus en détail sur les principaux enjeux auxquels l'enseignement supérieur en Europe se trouve aujourd'hui confronté.

3. Les défis de l'enseignement supérieur européen : technicisation, mondialisation et compétitivité

Ces trente dernières années, tous les pays européens ont connu une hausse significative du nombre d'étudiants dans l'enseignement supérieur. Même si cette croissance ne s'est pas produite de manière simultanée et uniforme, elle a concerné l'ensemble des pays européens

⁵ Les détails concernant l'évolution du financement par étudiant entre 2008 et 2018 figurent en Annexe 2.

⁶ + 20% depuis 10 ans en FWB (évolution de 2012-2013 à 2022-2023) (Ares, n.d.).

⁷ Anciennement appelée Communauté française.

⁸ Ancien ministre fédéral belge de l'Agenda Numérique, des Télécommunications et de la Poste.

(Kaufmann, 2000). L'enseignement supérieur, autrefois réservé à une élite, s'est transformé en un système de masse (Ibid.). Face à cette massification et à la diversification de la population étudiante, les établissements ont dû adapter leur organisation pour répondre aux exigences d'un enseignement de « masse » (Kaufmann, 2020 ; Teichler, 2002). Ainsi, un enseignement supérieur non universitaire voit progressivement le jour dans plusieurs pays européens. L'offre de formation dans ces établissements davantage centrés sur l'emploi ont bousculé l'enseignement universitaire traditionnel. Par conséquent, les universités ont dû adapter leurs programmes pour répondre aux besoins du marché de l'emploi (Kaufmann, 2000). Parallèlement, nous faisons face à l'essor du secteur privé dans l'enseignement supérieur dans une large partie de l'Europe⁹ (Kaufmann, 2000 ; Les Échos, 2025).

Ensuite, cette évolution structurelle du paysage de l'enseignement supérieur interroge directement les modèles de financement. En Europe le financement de l'enseignement supérieur repose majoritairement sur les fonds publics mais diffère selon le type d'établissement (Vandenberghe, 2009 ; Commission européenne, 2023). Or, l'augmentation des effectifs étudiants, en particulier depuis ces trois dernières décennies, a progressivement mis à l'épreuve la capacité des États à maintenir un financement public suffisant pour assurer un enseignement de qualité (Kaufmann, 2000 ; Mellul, 2023). Dans ce contexte de pression budgétaire croissante, un autre défi majeur s'est imposé comme nous le mentionnions plus haut : celui de la technicisation et de l'adaptation technologique de l'EEES. Ce processus, accéléré par la crise sanitaire liée au Covid-19, a entraîné un basculement vers l'enseignement en ligne¹⁰ (Mellul, 2023). Cette transition de l'ES vers le numérique a également révélé d'importantes inégalités technologiques dans l'accès des étudiants aux NTIC (Leroy, 2020). À l'échelle européenne, cette volonté de lutter contre la fracture numérique s'inscrit dans le cadre du « Digital Agenda for Europe » qui fixe des objectifs en matière d'accès, de compétences et d'infrastructures pour la transformation numérique de l'Europe d'ici 2030 (Leroy, 2020 ; Commission européenne, 2025).

Parallèlement, les universités sont soumises à des pressions croissantes en matière d'employabilité. Les établissements de l'enseignement supérieur sont de plus en plus incités à préparer les étudiants au marché du travail en développant des compétences directement «

⁹ L'absence de reconnaissance officielle des diplômes délivrés par les établissements privés en FWB explique leur présence moins importante en Belgique par rapport à d'autres pays tels que la France (Siep, 2024).

¹⁰ L'enseignement en ligne n'a cependant pas remplacé le modèle présentiel traditionnel, contrairement à ce qui avait été largement prédit (Mellul, 2023).

transférables » sur le marché du travail (Mellul, 2023, p. 155). Dans ce cas, Bédouwé et Mora (2017) parlent de « professionnalisation des études supérieures » (Bédouwé et Mora, 2017, p. 60). Cette logique d'employabilité tend toutefois à entrer en tension avec les missions fondatrices de l'enseignement supérieur telles que la recherche fondamentale et la transmission des savoirs non directement liés aux logiques économiques (Mellul, 2023, cite Chiang, 2009 et De Meulemeester, 2011).

Dans le prolongement de ces transformations, la question de l'équilibre entre internationalisation et l'inclusion des étudiants locaux soulève de nombreuses interrogations. Elle se pose notamment lorsque certains établissements européens encouragent l'accueil d'étudiants provenant de pays hors UE (Charle, 2022). Cette stratégie permet aux universités, d'une part, de diversifier leurs ressources de financement¹¹, sans pour autant alourdir le budget national ou celui des étudiants locaux. Et d'autre part, de renforcer l'influence économique, culturelle et politique des pays d'accueil sur les pays moins développés ou dépendants (Ibid.). Cependant, elle pose question au niveau du maintien de la qualité de l'enseignement pour les étudiants locaux étant donné la croissance de la population étudiante en Europe. Dans ce contexte d'**internationalisation**, l'Europe a mis en place le programme Erasmus afin de faciliter la circulation des étudiants européens, d'abord à l'échelle européenne, puis progressivement mondiale. Ce dispositif a largement contribué à intensifier les échanges intra-européens, qui concentrent aujourd'hui l'essentiel des flux étudiants en Europe (Ibid.).

Ainsi, face à ces enjeux complexes de massification, d'internationalisation et de financement, il est essentiel de s'interroger sur le rôle de la communication universitaire autour d'Erasmus. Il s'agit de comprendre dans quelle mesure la communication peut constituer à la fois un outil de valorisation du programme, un vecteur d'attractivité et un levier pour encourager la participation des étudiants aux mobilités internationales. Les établissements de l'enseignement supérieur, mais aussi la Commission européenne, ont développé des stratégies de communication pour informer, sensibiliser et encourager les étudiants à participer à ces programmes d'échanges. Ces actions visent également à toucher les étudiants à moindre opportunité (AMO), afin de favoriser une participation plus inclusive. Au-delà de la « simple » diffusion d'informations pratiques, la communication institutionnelle participe également à mettre en avant les valeurs portées par l'Union européenne comme l'inclusion, la diversité, la solidarité, le multilinguisme et l'égalité par le biais de différents canaux de communication

¹¹ Ceux-ci payant des droits de scolarité plus élevés que les étudiants issus des pays membres de l'UE (Charle, 2022).

(Commission européenne, 2025). En cela, elle participe non seulement à la formation et l'information des étudiants, mais aussi à la construction d'un projet européen dans un contexte socioéconomique difficile. Les enjeux sociaux et politiques du programme se traduisent par plusieurs priorités stratégiques mises en place par la Commission, pour la période 2021-2027 dont le renforcement de l'inclusion, l'égalité des chances et de la diversité (Commission européenne, 2021).

Dans le prochain chapitre, nous nous intéresserons à la mobilité internationale dans le contexte de la mondialisation ainsi qu'à la mobilité dans le cadre du programme Erasmus.

CHAPITRE 2 : La mobilité internationale et le programme Erasmus

1. La mobilité étudiante dans un contexte de mondialisation

Le développement de la mobilité étudiante depuis les années 2000 souligne à quel point les établissements d'enseignement supérieur sont aujourd'hui intégrés dans des logiques mondialisées à l'instar des entreprises (Terrier, 2009).

Tout d'abord, il convient de définir ce que recouvre la notion de mobilité étudiante¹². Selon Kelo et al. (2006), « un étudiant est considéré comme internationalement mobile lorsqu'il se rend dans un autre pays que le sien pour y suivre une partie de sa formation ou y réaliser des activités en lien avec ses études, et ce, pendant une certaine durée » (Kelo et al., 2006, cité par Chevalier et Gérard, 2009, p. 48). En d'autres termes, dès lors qu'un étudiant quitte son pays pour poursuivre ses études à l'étranger, on parle de mobilité étudiante. Ce terme renvoie à un déplacement géographique inscrit dans un cadre académique (Carrabs et al., 2014, cite Schomburg et Teichler, 2008).

Cette mobilité peut prendre différentes formes¹³ : (1) participer à un programme d'échange temporaire sans finalité diplômante, ou bien, (2) suivre un cursus à l'étranger dans l'optique d'obtenir un diplôme (Carrabs et al., 2014, cite Schomburg et Teichler, 2008 ; Institut de statistique de l'UNESCO, 2009). La première forme, la mobilité d'échange (« exchange mobility »), durant souvent moins d'un an, est plus fréquemment encouragée en Europe de

¹² Nous utiliserons les termes « mobilité (étudiante) » et « étudiant mobile » comme raccourcis pour désigner respectivement la « mobilité étudiante internationale » et les « étudiants internationalement mobiles ».

¹³ Les détails de l'évolution du programme Erasmus vers "Erasmus +" depuis 2014 figurent au point 2.1 Programme Erasmus : évolution, objectifs et quelques chiffres.

l'Ouest. À l'inverse, la mobilité diplômante (« degree mobility »), c'est-à-dire les séjours longs en vue d'obtenir un diplôme à l'étranger, occupe une place moins centrale dans cette région (Carrabs et al., 2014, cite Saarikallio Torp et Wiers-Jenssen, 2010). Ainsi, l'objectif est d'encourager des séjours temporaires à l'étranger, mais sans installation permanente.

Divers facteurs participent à l'essor de la mobilité étudiante. En premier lieu, la mobilité étudiante est activement encouragée par de nombreux pays à travers le monde, et pas uniquement en Europe. En parallèle, les partenariats entre établissements de l'ES se développent, ce qui favorise l'essor de dispositifs comme les doubles diplômes (« double degree ») et la coopération transnationale (Endrizzi, 2010). Par ailleurs, les expériences internationales vécues dans le cadre d'une mobilité deviennent un véritable levier de valorisation, tant sur le plan académique, personnel que professionnel (Brassier-Rodrigues, 2017). Ces mobilités offrent aux étudiants l'opportunité d'enrichir leur parcours académique puisqu'elles permettent d'acquérir de nouvelles compétences et découvrir de nouveaux systèmes d'enseignement. Bailly et Léné (2015) parlent de développement de « compétences transversales »¹⁴ (Dokou et al., 2021). Ensuite, le facteur d'employabilité constitue également un facteur important dans l'essor de la mobilité étudiante. Une étude de la Commission européenne révèle que 80% des étudiants ayant participé ont trouvé un emploi dans les trois mois suivant la fin de leurs études (Robert Walters, 2023). Cependant, l'impact de la mobilité étudiante sur l'employabilité continue aujourd'hui de faire débat.

Compte tenu de l'essor croissant de la mobilité étudiante et des enjeux qu'elle soulève, il convient désormais de se pencher sur l'un des dispositifs les plus emblématiques en Europe qui fait l'objet de ce mémoire : le programme Erasmus+. Nous reviendrons dans le point suivant sur ses origines, ses objectifs et son évolution. Il s'agit d'un passage obligé pour comprendre le contexte de la mobilité étudiante.

2. Le cas du programme Erasmus

2.1. Programme Erasmus : évolution, objectifs et quelques chiffres

Lancé en 1987 à la suite de la conférence de Rome, le programme Erasmus (European Regional Action Scheme for the Mobility of University Students) a été mis en place pour favoriser les échanges étudiants entre les pays de l'Union européenne. Depuis sa création, ce sont plus de 16 millions de personnes qui y ont participé, un chiffre qui a presque doublé depuis 2014

¹⁴ Un terme qui englobe : « compétences « soft », compétences non académiques ou non cognitives, traits de personnalité, compétences socio-émotionnelles » (Bailly et Léné, 2015, p.69, citent Heckman et Kautz, 2012).

(Robert Walters, 2023). Concrètement, le programme Erasmus permet aux étudiants d'étudier temporairement dans une université étrangère partenaire¹⁵ de leur établissement d'origine (Bauer, 2008). Ceux qui quittent leur établissement d'origine temporairement sont appelés « out-going », tandis que ceux qui sont accueillis sont qualifiés d' « in-coming » (Ibid.). Grâce au système de crédits ECTS, les cours suivis dans l'établissement d'accueil partenaire peuvent être validés dans le plan d'étude de l'étudiant. De plus, un système de bourse permet de soutenir financièrement cette expérience (cf. période 2021-2027).

Le programme s'inscrit dans une ambition plus large de construction européenne. Son objectif principal est de « *créer un espace européen de l'enseignement supérieur pour encourager la mobilité des citoyens, favoriser leur intégration sur le marché du travail européen et promouvoir le développement global* » de l'Europe (Reichert et Tauch, 2003, p. 35, cite Déclaration de Bologne, 1999). Dans cet optique, il poursuit trois objectifs principaux dans le cadre d'un séjour de quelques mois à l'étranger : offrir un enrichissement sur les plans académique, linguistique et culturel ; renforcer la coopération entre les établissements d'enseignement supérieur ; et former une génération de professionnels qualifiés, ouverts d'esprit et dotés d'une expérience internationale (Llurda et al., 2016, cite Commission européenne, 1996).

Depuis 2007, il fait partie du programme d'éducation tout au long de la vie (Lifelong Learning Programme) qui tend à encourager la mobilité à tous les niveaux éducatifs : élève, étudiant, stagiaire, enseignant, etc. (Commission européenne, 2025). En 2014, il évolue et devient « Erasmus + » permettant aux bénéficiaires de réaliser non seulement des séjours d'études, mais aussi des stages, des formations ou des missions de volontariat. La mobilité peut s'étendre de quelques jours à douze mois (Chamoulaud, 2022). La **période 2021 – 2027** marque un tournant important dans l'histoire du programme. En effet, la Commission européenne a pour objectif de faire participer 10 millions de personnes supplémentaires en visant des publics fragiles qui jusque-là ne bénéficient que très rarement de la possibilité de partir en mobilité. Ainsi, sur cette période, le budget est en augmentation de 80% (Ibid.). Afin de faciliter les départs, des bourses mensuelles sont proposées, allant de 200 et 750 euros selon la nature de la mobilité et la destination. Des compléments financiers sont également prévus pour les publics en difficulté, ainsi que pour les participants optant pour des moyens de transports écoresponsables pour se rendre depuis leur domicile à leur destination. Enfin, cette nouvelle

¹⁵ À l'origine ciblé sur la mobilité étudiante, le programme s'est considérablement élargi depuis la réforme de 2014.

génération du programme Erasmus+ met l'accent sur de nouveaux axes prioritaires tels que la promotion de l'inclusion et la diversité et la sensibilisation aux questions environnementales (Chamoulaud, 2022). À présent, il convient désormais d'explorer les différents enjeux associés au programme Erasmus, qu'ils soient d'ordres individuels, sociaux, culturels, politiques ou économiques.

2.2. Les enjeux de la mobilité étudiante Erasmus

La mobilité étudiante dans le cadre d'un programme Erasmus dépasse largement le cadre d'un déplacement géographique ou d'un « simple séjour à l'étranger » (De Federico, 2008). Elle s'inscrit dans une dynamique aux enjeux multiples, mais interroge également sur les logiques d'accès et les compétences acquises au terme de ces mobilités. Bien que ces enjeux ne concernent pas directement la communication, ils sont essentiels pour poser le cadre de notre recherche. Ainsi, nous aborderons dans un premier temps les enjeux individuels liés à la mobilité, avant d'examiner les dimensions politiques et économiques, et enfin, les implications culturelles et sociales du programme.

2.2.1. Les enjeux individuels

Sur le plan individuel, l'expérience Erasmus représente une opportunité de développement personnel, d'autonomisation et de renforcement de compétences tout en favorisant la coopération internationale (Marinescu et al., 2022). En vivant à l'étranger, les étudiants acquièrent des savoir-faire (tels que la maîtrise d'une langue, l'adaptabilité, la gestion de situations nouvelles) et des savoir-être (tels que l'ouverture d'esprit et la tolérance), qui enrichissent leur parcours académique (Ibid.). Murphy-Lejeune (2001) souligne que les bénéfices que peuvent tirer les étudiants de ces mobilités internationales sont également liés à des dispositions personnelles. Certains auteurs parlent de « prédispositions individuelles » dans les avantages que les participants tirent des mobilités internationales et qui influencent également la manière dont l'expérience est vécue, perçue et ensuite mobilisée (Zarate, 1999 ; Robin, 2019, cite Murphy-Lejeune, 2001).

Dans ce contexte, Murphy-Lejeune (2001) introduit la notion de **capital de mobilité** pour désigner l'ensemble des ressources acquises ou renforcées grâce à une expérience internationale. Elle le définit plus précisément comme « une ressource personnelle (ré)investie (ou non) par les acteurs en situation de mobilité » (Robin, 2019, p. 174, cite Murphy-Lejeune, 2001). Le capital de mobilité ne se résume donc pas à des compétences techniques ou

linguistiques acquises durant un séjour Erasmus. Ainsi, le capital de mobilité s'inscrit dans une dynamique plus large comprenant des facteurs biographiques et sociaux. Murphy-Lejeune (2001) identifie ainsi quatre dimensions principales qui le composent : (1) l'histoire familiale et personnelle ; (2) les expériences précédentes à l'étranger, qui ont permis l'acquisition de compétences linguistiques ; (3) les expériences d'adaptation ; et (4) la personnalité et traits de caractère (Murphy-Lejeune, 2001).

Dès lors, nous comprenons que la valorisation de l'expérience Erasmus ne dépend pas uniquement du cadre institutionnel du programme, mais aussi des ressources que chaque étudiant est en mesure de mobiliser avant, pendant et après son séjour. Ces réflexions autour du concept de capital de mobilité mettent également en évidence l'importance de s'interroger sur les enjeux politiques et économiques, que nous analyserons dans le point suivant.

2.2.2. Les enjeux politiques

Une diplomatie éducative au service de l'intégration européenne ?

Sur le plan politique, le programme Erasmus s'inscrit dans une stratégie plus large de **construction d'un espace européen** en matière d'éducation fondé sur les valeurs de coopération, de tolérance et de citoyenneté (Commission européenne, 2025). Il vise à renforcer l'intégration européenne par le biais de la mobilité, en cultivant un sentiment d'appartenance, une identité européenne et en favorisant les liens entre citoyens européens (Lefébure, 2019). En ce sens, Erasmus+ fonctionne comme « un instrument de diplomatie publique pour l'Union européenne »¹⁶ (Lami et al., 2021 ; Bobotsi, 2021, p. 2). Il permet non seulement de valoriser l'image de l'UE auprès des jeunes générations, mais aussi d'étendre les relations internationales entre les États membres et les établissements de l'enseignement supérieur en Europe. Ainsi, comme le soulignent Bal et al. (2017) :

Erasmus affirme la volonté d'une Europe unie. Malgré les différences politiques et économiques entre les États, il cherche à maintenir des valeurs communes dans la diversité. L'élargissement du programme à des pays partenaires dans le monde entier montre son ambition d'unir au-delà de l'Europe. Erasmus dépasse les frontières géographiques. Il façonne le sentiment d'être européen. Ce sentiment naît de la

¹⁶ Voir également la notion de soft-power Chapitre 2.

curiosité et de l'envie d'échanger avec d'autres cultures. Et cela, toujours dans un esprit positif (Bal et al., 2017, p. 3).

De plus, les universités peuvent à travers ce programme développer leur visibilité à l'échelle internationale et développer des partenariats stratégiques.

Un levier de modernisation de l'enseignement supérieur ?

Le programme Erasmus+ se positionne également dans une **logique de modernisation de l'enseignement supérieur** en Europe avec plusieurs objectifs dont l'augmentation du nombre de diplômés et la standardisation de l'EEES à travers la généralisation des crédits ECTS (système européen de transfert et d'accumulation de crédits) (Tegovksa, 2016). La Commission européenne a mis en avant l'importance pour les étudiants de développer leurs compétences par le biais de formations à l'international (Tegovska, 2016). Grâce à ce programme, les universités européennes participent à des projets avec des partenaires internationaux ou des entreprises. Cela permet d'agrandir leurs offres, de s'adapter aux besoins d'innovation et à la nécessité de développer des compétences transversales (Ibid.).

2.2.3. Les enjeux socio-économiques

Ensuite, sur le plan économique, Erasmus+ soutient les ambitions et les politiques européennes destinées à améliorer l'employabilité et à renforcer la compétitivité économique, mais surtout à lutter contre le chômage chez les jeunes (Ballatore, 2020 ; Tegovska, 2016). En effet, selon une étude de la Commission européenne : « un étudiant qui a réalisé un Erasmus réussit nettement mieux sur le marché de l'emploi en comparaison avec un diplômé qui n'a pas effectué une telle mobilité » (Tegovska, 2016, cite Commission européenne, 2014).

Toutefois, derrière ces effets positifs se dessinent également certaines **limites**. Il est souvent considéré comme plus abordable que d'autres formes de mobilité, comme un cursus complet à l'étranger. Pourtant, des inégalités persistent notamment en matière d'accessibilité¹⁷. Gérard et Voin (2013) rappellent que 75% des étudiants Erasmus bénéficie d'une bourse, contre seulement 25% pour les étudiants réalisant une mobilité académique hors cadre. Néanmoins, les bourses octroyées par la Commission européenne pour les mobilités Erasmus ne permettent

¹⁷ Voir priorités stratégiques Erasmus période 2021 - 2027 Chapitre 1 ; section 2 ; sous-section 2.1.

pas de compenser entièrement les coûts engendrés par la mobilité (le logement, les frais administratifs, les activités sur place, etc.).

Cette problématique en matière d'accessibilité se reflète également dans les chiffres de participation. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, le programme Erasmus+ concerne une part relativement limitée d'étudiants réunissant plus de 3500 étudiants belges chaque année et 500 membres du personnel académique ce qui représente seulement 1% de la population étudiante¹⁸ (Ballatore, 2017 ; Ares, 2022 ; Lefebure, 2019). Seule une minorité, soit moins de 5% des étudiants européens, effectue un séjour d'études à l'étranger via le programme Erasmus+ (Libera, 2024). Parallèlement, les étudiants de l'ES sont ceux qui bénéficient le plus de ce programme alors qu'ils sont souvent déjà sensibilisés aux questions européennes et aux enjeux européens (Bal et al., 2017). De plus, ceux qui s'engagent dans le programme Erasmus sont généralement ceux qui sont convaincus par l'importance de l'intégration européenne et des enjeux qu'elle implique (Van Mol, 2023).

2.2.4. Les enjeux sociaux et culturels

Au-delà de l'individu, la mobilité internationale joue un rôle déterminant dans la **compréhension des différences culturelles** et dans le développement de compétences interculturelles, en particulier leurs connaissances, leurs attitudes et leurs habiletés en communication interculturelle (Emecen et Saricoban, 2024). Le dispositif Erasmus permet aux étudiants d'être confrontés à d'autres manières de vivre, d'apprendre et de penser. C'est dans ce sens qu'il favorise l'apprentissage de la diversité et facilite le dialogue culturel (Milacic, 2017). En effet, 95% des étudiants ayant participé à un programme Erasmus ont indiqué s'entendre mieux avec des personnes d'autres cultures et 93% ont déclaré mieux considérer les perspectives et différences culturelles lorsque d'autres ont des idées ou des opinions différentes (Academic Cooperation Association, 2025). Cette dimension est d'ailleurs activement mise en avant dans plusieurs supports de communication de l'UE pour le programme Erasmus+ 2021-2027 avec comme slogan « Erasmus +, enriching lives, opening minds » (Commission européenne, 2021).

Parallèlement à cet enjeu culturel, Erasmus joue également un **rôle social** puisqu'il permet aux jeunes européens de se rencontrer, de collaborer et d'échanger. Ainsi, dans ce sens, cela va bien au-delà de l'apprentissage académique. Croce et Ghignoni (2024) soulignent que si l'objectif

¹⁸ 24% de la population étudiante à l'UCLouvain (charte Erasmus+, 2020-2024), un chiffre que l'université souhaite encore augmenter.

premier du programme reste la promotion des échanges et la construction d'une identité européenne chez les jeunes générations, ses retombées vont bien au-delà. En effet, plusieurs études ont montré qu'il facilite (dans une certaine mesure) l'insertion professionnelle en permettant aux jeunes diplômés d'accéder à des postes correspondants davantage à leurs attentes en termes de rémunération et de qualité de travail (Croce et Ghignoni, 2024).

Au-delà des dimensions culturelles et sociales, le programme Erasmus+ de manière large s'inscrit également dans une **perspective de développement durable** en lien avec sa contribution aux objectifs de développement durable (ODD) définis par les Nations Unies. L'ODD 4 (éducation de qualité) et l'ODD 10 (réduction des inégalités) sont particulièrement concernés. Une étude publiée en 2022 dans l'*International E-Journal of Advances in Education* montre que les projets de mobilité internationale favorisent l'accès à une éducation plus inclusive (Nogueiro et al., 2022). Ces résultats soulignent qu'Erasmus+ participe à un engagement sociétal plus large en cohérence avec les valeurs européennes de solidarité et d'inclusion (Ibid.). Cependant, Freitas (2022) soutient que pour qu'Erasmus+ puisse devenir un véritable levier effectif de réduction des inégalités, il faut dépasser la logique du « one-size-fits all ». Autrement dit, il faut abandonner l'idée qu'une seule solution peut convenir à tout le monde en adaptant les dispositifs d'aide en fonction des profils et des besoins de chacun, notamment ceux des étudiants issus de milieux défavorisés. Ainsi, l'auteure insiste sur la nécessité d'aller au-delà d'une vision purement fonctionnelle de la mobilité, qui ferait peser sur les jeunes la responsabilité de « surmonter » seuls des obstacles structurels. Une plus grande implication des jeunes dans la définition des politiques Erasmus+ est ainsi préconisée afin de garantir l'adéquation entre les dispositifs mis en place et les besoins des bénéficiaires (Freitas, 2022). Par ailleurs, au-delà des inégalités d'accessibilité, plusieurs articles soulignent également les **impacts environnementaux** associés aux mobilités étudiantes. En effet, ces séjours de courte durée suscitent fréquemment des visites de proches le plus souvent en avion. Ainsi, ils ont tendance à encrever une habitude de voyage (contraire aux ODD) ayant des effets bien après la mobilité (Euractiv, 2022).

Après avoir abordé les enjeux de la mobilité internationale dans le cadre du programme Erasmus+, le prochain chapitre se penche plus précisément sur le rôle de la communication institutionnelle.

CHAPITRE 3 : La communication institutionnelle : définition, enjeux et objectifs

Ce chapitre propose une approche théorique de la communication institutionnelle, en s'intéressant à ses objectifs, ses enjeux et ses spécificités dans le contexte des universités. À travers le programme Erasmus, il s'agira de comprendre comment la communication institutionnelle est mobilisée en analysant ses fonctions et ses particularités. Nous mobiliserons plusieurs références issues du champ théorique de la communication. Leur mobilisation comporte toutefois certaines limites dans la mesure où les travaux, notamment ceux de Libaert et Johannes (2016), s'inscrivent dans le champ de la communication corporate dont les finalités diffèrent de celles de l'enseignement supérieur, qui sont avant tout pédagogiques (point 1 et 2 de ce chapitre 3). Ce choix s'explique par l'absence de références théoriques consacrées spécifiquement à la communication institutionnelle dans les universités, et plus précisément dans le cadre du programme Erasmus+.

1. Définition et fondements de la communication institutionnelle

Communication institutionnelle, publique, d'entreprise, corporate, d'organisation : autant de termes pour décrire « la même réalité » (Libaert et Johannes, 2016, p. 8). Nous les aborderons dans ce mémoire de manière équivalente. La **communication organisationnelle** peut être comprise comme une fonction de gestion visant à assurer une coordination cohérente entre les messages internes et externes, dans le but de favoriser une image positive auprès des différents publics dont l'organisation dépend (Libaert et Johannes, 2016, cite Cornelissen, 2004). Ainsi, l'organisation informe sur son identité, sa personnalité, sa vision, ses valeurs, ses objectifs et sa culture (Libaert et Johannes, 2016). Toutes les structures organisationnelles sont concernées par la communication organisationnelle.

Plusieurs auteurs dont Balmer et Gray (2000), Saucin (2015) ou encore Libaert et Johannes (2016), soulignent l'importance pour une organisation de construire une identité solide et de développer une communication institutionnelle cohérente. Dans le cas des universités et des institutions européennes, cette communication ne se limite pas à transmettre des informations à travers différents canaux de communications (sites Internet, réseaux sociaux numériques, réseau alumni, etc.). Elle participe à la construction de leur identité, à la gestion de leur image et à renforcer leur réputation organisationnelle auprès des parties prenantes. L'**identité organisationnelle** renvoie à « la réalité et l'unicité d'une organisation, qui est intégralement liée à son image externe et interne et à sa réputation grâce à la communication corporate » (Balmer et Gray, 2014, p. 256). Ainsi, c'est à travers la communication corporate que les

différentes parties prenantes perçoivent l'identité, l'image et la réputation d'une organisation (Ibid.). Ainsi, dans le point suivant, nous analyserons les fonctions et le rôle de la communication institutionnelle dans la construction et la gestion de l'image des organisations.

2. Fonctions et rôle de la communication institutionnelle dans la construction de l'image

Libaert et Johannes (2016) identifient trois fonctions principales pour la communication corporate, qui offrent un cadre d'analyse pertinent pour analyser les pratiques des universités et des institutions européennes dans la promotion du programme Erasmus+.

La première est une **fonction d'émission**, qui consiste à produire et à diffuser des messages à destination des différentes parties prenantes (Libaert et Johannes, 2016). Pour les universités, cela se traduit principalement par la mise à disposition d'informations pratiques sur les opportunités de mobilité. Du côté des institutions européennes, cette fonction prend souvent la forme d'actions de communication visant à renforcer la visibilité du programme, mais aussi son rôle dans la construction d'une citoyenneté européenne. Par exemple, les #ErasmusDays sont organisés chaque année depuis 2017. Ils mobilisent des centaines d'événements dans toute l'Europe pour célébrer le programme Erasmus+ à travers des témoignages d'Alumni, des conférences, des publications sur les réseaux sociaux numériques et des actions de sensibilisation (Erasmus Days, 2025).

La seconde est une **fonction d'écoute**, qui implique la prise en compte des attentes, des besoins et perceptions des publics concernés. Ainsi, pour les établissements de l'ES, il s'agira de comprendre les motivations ou les freins des étudiants face à la mobilité, notamment via des réunions d'information et/ou des témoignages d'étudiants en retour d'expérience. L'Union européenne, pour sa part, met en place des dispositifs participatifs pour mieux cerner les attentes des jeunes Européens et adapter sa stratégie de communication en conséquence. L'un des exemples concrets est le formulaire de retour d'expérience Erasmus+ (*Participant Report Form - Call "year" - KA1 - Learning Mobility of Individuals - Student Mobility for studies in higher education*) que chaque étudiant doit remplir à la fin de sa mobilité pour percevoir les 30% restants de la bourse octroyée (Commission européenne, 2023). Ce questionnaire permet de recueillir des données quantitatives et qualitatives sur la satisfaction des participants. Ces retours permettent à l'Union européenne d'identifier les points forts et les difficultés rencontrées par les participants. Ces informations jouent un rôle clé non seulement dans

l'ajustement de la stratégie de communication, mais aussi dans l'adaptation plus globale du programme Erasmus+ aux besoins et aux attentes des participants.

Enfin, la **fonction d'interface** désigne le rôle de médiation et de coordination entre les différentes parties prenantes impliquées (Libaert et Johannes, 2016). Au sein des universités, ce rôle est notamment assuré par les services de communication et des relations internationales en charge de la gestion des relations entre les différents services administratifs, les enseignants, les étudiants, les universités partenaires à l'étranger, etc. Du côté des institutions européennes, cette fonction implique de garantir une cohérence des messages diffusés auprès des différentes parties prenantes (les agences nationales Erasmus+, les États membres, les établissements d'enseignement supérieur, etc.) tout en tenant compte des différences culturelles, linguistiques et institutionnelles propres à chaque pays. Dans le prochain point, nous nous intéresserons davantage aux enjeux et aux spécificités de la communication institutionnelle au sein de l'enseignement supérieur.

3. Les enjeux et spécificités de la communication institutionnelle au sein de l'enseignement supérieur

3.1. La communication interne et externe : de la gestion de la communication à la construction de l'image des universités

3.1.1. Gestion de la communication au sein des universités

Longtemps associée au monde de l'entreprise, la communication s'impose désormais comme un enjeu stratégique également pour les institutions publiques, notamment les établissements de l'enseignement supérieur (Headway, 2016). L'essor de la communication digitale a accéléré cette transformation, obligeant les établissements de l'ES à adapter leurs pratiques de communication pour répondre aux attentes d'un public de plus en plus connecté.

Avec l'émergence des NTIC, les universités ont amorcé un tournant vers une communication institutionnelle plus affirmée dans une logique de valorisation de leur identité au-delà des besoins d'information ou de promotion. Elles sont devenues, comme le soulignent Belle et Echevin (1992), « leur propre sujet de communication » (Belle et Echevin, 1992, p. 34). L'évolution du paysage universitaire¹⁹ a progressivement conduit les établissements à accorder une plus grande importance à leur **image** et à leur **réputation** (Dahan et al., 2016, cite Weerts et al., 2014). Ainsi, les établissements de l'ES commencent à mettre en place des actions de

¹⁹ Évolution du paysage universitaire voir chapitre 1.

communication institutionnelle afin de se faire connaître auprès de leur environnement externe (entreprises, collectivités, étudiants, médias, etc.) (Ibid.). Les universités ont également commencé à investir davantage dans leurs services de communication (Lopez, 2020, cite Whitchurch, 2004). Ainsi, au-delà d'une communication centrée sur le renforcement de leur identité, les universités développent progressivement une « communication-produit », davantage axée sur des approches issues du marketing²⁰ (Dahan et al., 2016, cite, Hemsley-Brown et Oplatka, 2006). Ces communications visent à promouvoir les formations, les programmes ou encore les services proposés par les universités. Les étudiants deviennent alors davantage considérés comme des consommateurs²¹. Parallèlement, la marchandisation de l'enseignement supérieur, telle que l'a décrite Corinne Mellul (2023), se reflète dans les stratégies de communication des universités. Ainsi, ces stratégies sont perçues comme des outils de mise en concurrence, de gestion de réputation face aux discours médiatiques, et d'affirmation d'une responsabilité sociale (Granget, 2006 ; Mellul, 2023). Ce constat rend d'autant plus crucial la question de l'image des universités, un enjeu central que nous aborderons dans le point suivant.

3.1.2. Définition et enjeux de l'image

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, l'image ne se limite pas à un logo ou à un slogan, mais elle englobe l'ensemble des représentations sociales, cognitives et affectives que les parties prenantes (les étudiants, les enseignants, les partenaires, etc.) associent à l'université (Aguerrebere, 2014). Sa construction repose sur des éléments tangibles tels que la qualité de la formation, des valeurs, une histoire, une identité institutionnelle forte qui fédèrent la communauté universitaire. Dans un environnement éducatif de plus en plus compétitif, la gestion de l'image de marque permet à l'université de renforcer sa visibilité, d'accroître son attractivité et de se positionner dans un paysage académique concurrentiel (Granget, 2005).

Face à une concurrence de plus en plus forte, les réseaux sociaux sont devenus des acteurs incontournables. Leur utilisation s'est intensifiée ces vingt dernières années, modifiant la manière dont les institutions de l'enseignement supérieur interagissent avec leurs parties prenantes (Romero-Hall, 2016 cite Benson et Morgan, 2013 ; Evans, 2014 ; Tuten et Marks, 2013). Ainsi, selon Rahman et al. (2020), une forte présence sur les réseaux sociaux peut avoir un impact positif sur la perception qu'ont les étudiants d'une université (Ghani et al., 2023 cite

²⁰ Une tendance particulièrement marquée dans des pays anglophones comme les États-Unis, l'Australie, le Royaume-Unis et le Canada (Hemsley-Brown, 2006).

²¹ Voir également les logiques de marchandisation de l'enseignement supérieur, Chapitre 1 ; section 1.

Rahman et al., 2020). De plus, l'étude de Ghani et al. (2013) montre qu'une utilisation stratégique des réseaux sociaux peut renforcer la réputation universitaire et influencer la décision d'inscription des étudiants (Ibid.)

Dans le prochain point, nous aborderons les défis de la communication institutionnelle au sein des universités.

3.2. Limites et défis de la communication institutionnelle au sein des universités

Ce développement de la communication au sein des universités s'accompagne toutefois de défis. Parmi ceux-ci figure notamment la **diversité des publics** auxquels s'adresse la communication des universités²². En effet, la communication des universités s'adresse à la fois aux étudiants, aux parents, aux entreprises, aux institutions publiques, etc., ce qui fait à la fois sa richesse et sa complexité (Headway, 2016). Cette **segmentation des publics** contraint les établissements de l'ES à devoir adapter continuellement leurs messages en tentant de préserver une image institutionnelle cohérente.

Cette complexité ne concerne pas uniquement les aspects stratégiques de la communication, mais reflète également les enjeux liés aux défis structurels et organisationnels des universités. C'est précisément à cette complexité organisationnelle que se sont intéressés Dahan et al. (2016) dans le contexte de l'enseignement supérieur belge francophone. Ils²³ mettent en lumière un décalage entre, d'une part, l'investissement des autorités universitaires dans les dispositifs de communication, et, d'autre part, **l'absence de lignes directrices claires** perçue par les services chargés de les mettre en œuvre. Cette tension interroge plus largement la capacité des universités à s'approprier et à maîtriser les nouveaux codes identitaires imposés par leur environnement (Dehan et al. 2016).

Dans le prolongement de cette réflexion, les travaux de Lucia Granget viennent approfondir l'analyse des tensions structurelles qui traversent la communication des universités. La première tension réside dans l'équilibre difficile entre, d'une part, la **mission d'utilité publique** historiquement associée à l'université, et, d'autre part, **l'adoption croissante de logiques et techniques issues du marketing**. Désormais, l'université doit pouvoir séduire et

²² On parle alors de « multiplicité des cibles ».

²³ Dahan, A., Draelants, H., & Dumay, X. (2016). Quand être soi ne suffit plus. Les nouvelles modalités du travail identitaire des universités belges francophones. *Recherches Sociologiques et Anthropologiques*, 47(1), 111-131. DOI : <https://doi.org/10.4000/rsa.1626>

se différencier sur le marché, tout en continuant d'incarner des valeurs du service public, d'égalité d'accès et de responsabilité sociale. Ainsi, la communication des universités oscille entre, d'une part, des logiques de séduction visant à renforcer leur attractivité, et, d'autre part, une mission de service public fondée sur l'intérêt général (Granget, 2005). Pour approfondir cette réflexion, il convient de se pencher sur le défi identitaire des universités que nous aborderons dans le point suivant.

3.3. Vers une recomposition identitaire des universités

Les universités traditionnellement perçues comme des institutions stables et dotées d'une identité héritée (de fait d'une affiliation philosophique, historique ou politique), sont désormais contraintes de repenser leur identité pour se positionner dans un environnement concurrentiel. L'identité organisationnelle n'est plus un ensemble figé d'attributs, mais « devient une réponse adaptative aux pressions et injonctions de l'environnement institutionnel » (Dahan et al., 2016, p. 2). L'intégration croissante de la fonction communication au sein des universités reflète ce travail identitaire. Comme nous l'évoquions ci-dessus, les services de communication sont chargés de projeter une image cohérente et distinctive. Cependant, ils opèrent souvent dans un contexte de « dissonance » : les autorités universitaires investissent dans la communication sans toujours fournir des lignes stratégiques claires, ce qui traduit une difficulté à maîtriser les nouveaux codes identitaires imposés à l'extérieur (Dahan et al., 2016).

Ainsi, les universités font face à plusieurs enjeux dans le cadre de la définition de leur identité. Tout d'abord, la difficulté de formuler une identité unique et cohérente alors qu'elles sont intrinsèquement plurielles et complexes (Dahan et al., 2016, cite Albert et Whetten, 1985 ; Waeraas et Solbakk, 2009). Ensuite, le risque de trop se distinguer (perte de légitimité) ou de trop ressembler aux autres (perte de spécificité), ce qui conduit souvent à un conformisme identitaire (Dahan et al., 2016, cite Antorini et Schultz, 2005). Enfin, l'incertitude sur la pertinence du discours communicationnel pour exprimer la véritable identité de l'université et pour répondre aux attentes informationnelles des publics internes et externes (Dahan et al., 2016 cite Czarnia et Genell, 2002).

Dans le contexte spécifique de la Belgique francophone, cette dynamique identitaire prend une forme particulière. En effet, les identités historiques (catholique, laïque et pluraliste) des principales universités francophones (Université Libre de Bruxelles, Université Catholique de Louvain et l'Université de Liège) restent présentes dans les discours, mais elles jouent un rôle

de moins en moins déterminant dans le choix des étudiants, en raison d'une « **dépilarisation** » de la société belge (Dahan et al., 2016). Cela oblige les universités à chercher de nouveaux traits identitaires pour se démarquer, alors que leurs structures, offres de formation et modes de fonctionnement sont très similaires (Ibid.). Ensuite, les dimensions identitaires légitimes sont en cours de redéfinition, largement sous influence de normes et d'attentes externes (classements, marché et politiques publiques), et ne sont pas encore pleinement maîtrisées par les universités elles-mêmes. Le travail identitaire devient ainsi un exercice de positionnement dans un champ organisationnel en mutation, sans garantie de contrôle sur les codes et les critères de légitimité (Ibid.).

Dans le prochain point, nous reviendrons sur la manière dont les expériences individuelles vécues dans le cadre du programme Erasmus+ donnent lieu à des récits qui participent à la construction d'une image partagée de l'Europe, et à la diffusion des valeurs de l'Union européenne.

4. De la mobilité Erasmus+ aux micro-récits sur les réseaux sociaux numériques

Le programme Erasmus+, en finançant les mobilités et en valorisant les expériences individuelles permet aux Européens de **construire des récits autour de leurs parcours**. Ainsi, au-delà de son modèle éducatif, l'UE véhicule sa vision d'une Europe fondée sur la coopération, la diversité et la solidarité à l'échelle mondiale. Dans ce sens, les récits des participants au programme participent à la fabrication d'une représentation de l'Europe tant à l'échelle des bénéficiaires que ceux en contact avec des étudiants Erasmus (Krzaklewska, 2014). Ces récits varient selon les publics : ils peuvent mettre en avant le côté multiculturel et festif de l'expérience ou au contraire insister sur les apprentissages et les bénéfices professionnels dans un cadre plus institutionnel (Ibid.). Ils participent ainsi à une mise en récit et à la construction d'une image plurielle de l'Europe vécue au quotidien (Ibid.). Au final, la multiplication de ces expériences individuelles donne lieu à une production de micro-récits d'Europe vécue qui agrégés contribuent à la légitimation de l'UE auprès de ses citoyens mais aussi de ses partenaires extérieurs (Ibid.).

Cette capacité à générer des récits et à forger un sentiment d'appartenance²⁴ se reflète également dans les effets du programme. Plusieurs études telles que l'« Erasmus Impact Study » de 2014 à 2019 ont démontré que ses participants, souvent désignés comme

²⁴ Certains auteurs nuancent cette position, voir Chapitre 5.

la « génération Erasmus » sont parmi les plus fervents défenseurs du projet européen (Ferreira-Pereira et Pinto, 2021 ; Lami et Myrta, 2021 cite Figel ; 2007 ; Kuneva, 2007). Cette génération incarne également l'espoir que la jeunesse européenne soutienne davantage l'intégration européenne que ne l'ont fait leurs parents ou grands-parents (Lami et Myrta, 2021). Andrea Perilli (2017) souligne que grâce au contact direct (people-to-people) facilité par le programme, les participants ont le potentiel de devenir de véritables ambassadeurs informels de l'UE, en diffusant ses valeurs et son influence au sein de leurs réseaux (Pirelli, 2017).

Dans ce cadre, Erasmus occupe une place particulière en tant qu'outil de communication et d'influence dont les effets (notamment sur la perception de l'Union et le sentiment d'appartenance) doivent être interrogés à la lumière des récits individuels et des stratégies institutionnelles.

Dans le prochain chapitre, nous nous penchons sur la manière dont le programme Erasmus+ est mobilisé dans la communication des universités.

CHAPITRE 4 : La communication comme levier d'attractivité, d'engagement et de valorisation de la mobilité étudiante ?

Ce chapitre est divisé en trois parties. La première partie s'attarde à comprendre comment les universités intègrent ce programme de mobilité internationale dans leurs dispositifs de communication institutionnelle pour renforcer leur visibilité et leur attractivité. La deuxième partie analyse le rôle du programme face au désengagement politique des jeunes européens. Enfin, la troisième partie revient sur les enjeux et limites du programme Erasmus+.

1. La communication des établissements de l'enseignement supérieur au service du programme Erasmus + ?

Dans un contexte d'internationalisation croissante de l'enseignement supérieur en Belgique et en Europe (Mellul, 2023), les établissements universitaires sont de plus en plus amenés à déployer des stratégies de communication pour promouvoir les opportunités de mobilité, notamment dans le cadre du programme Erasmus+. Si la littérature scientifique traite peu de la communication universitaire autour de ce programme, plusieurs travaux permettent d'en éclairer les logiques. En effet, la communication institutionnelle dans l'enseignement supérieur peut être analysée comme un outil de valorisation de l'image et de positionnement stratégique

des établissements de l'enseignement supérieur (Dahan et al., 2016). Les universités, en tant qu'acteurs relais des politiques européennes en matière de programme d'échange, mettent ainsi en œuvre des actions de communication qui visent à promouvoir la mobilité en tant qu'expérience valorisante tant sur le plan académique que personnel. Cette valorisation repose sur la mise en récit des bénéfices associés à Erasmus comme le développement de compétences interculturelles, linguistique, l'adaptabilité, etc. (Ibid.).²⁵

Ces éléments sont souvent mis en scène à travers des témoignages d'étudiants, des vidéos, des photos publiés sur le site des universités, mais également sur leurs réseaux sociaux numériques (Aguerrebere, 2014). En cela, nous pouvons dire que la communication institutionnelle ne se limite pas uniquement à transmettre des informations d'ordre administratif sur les démarches de départ, mais participe activement à la construction d'un imaginaire autour de la mobilité internationale et plus largement du projet européen.

Par ailleurs, cette communication institutionnelle à propos de ce programme de mobilité étudiante contribue à renforcer l'attractivité des établissements eux-mêmes (Déclaration de Politique Erasmus de l'ULB 2021 - 2027). En valorisant la participation d'étudiants au programme, les universités cherchent aussi à séduire de nouveaux publics, à fidéliser leurs étudiants et à se positionner comme des institutions tournées vers l'Europe et le monde.

Dans ce contexte, nous tenterons d'analyser grâce aux entretiens semi-directifs dans quelle mesure la communication des universités à propos du programme Erasmus+ en Fédération Wallonie-Bruxelles contribue, ou non, à renforcer son attractivité et à inciter les étudiants à vivre une expérience de mobilité Erasmus (cf. partie 3).

Dans la prochaine section de ce chapitre, nous analyserons dans quelle mesure le programme Erasmus+ peut servir d'outil de communication pour faire face au désengagement politique croissant des jeunes européens.

2. La communication et le programme Erasmus+ face au défi du désengagement politique des jeunes européens

Conçu à l'origine comme un levier de mobilité académique, le programme Erasmus+ s'est progressivement imposé comme un véritable outil permettant donner un **visage concret au projet européen**. Dans un contexte marqué par une désaffection politique des jeunes et leur

²⁵ Voir également Chapitre 1 ; point 2.2.4 enjeux sociaux et culturels.

désengagement croissant vis-à-vis des institutions européennes, le programme se présente également comme une solution pour **redynamiser leur sentiment d'appartenance à l'Europe** (Urosa, 2022). En effet, cette désaffection définie comme l'ensemble des sentiments et des attitudes traduisant une faible appréciation pour la vie publique et des institutions, constitue un défi majeur pour la légitimité démocratique de l'Union (Urosa, 2022, cite Marzà, 2015).

Cependant, l'UE reconnaît que la simple existence et la communication autour d'un programme de mobilité ne suffit pas à une adhésion spontanée des jeunes à l'idéal européen. C'est pourquoi le programme Erasmus+ s'appuie sur des **stratégies de communication multicanal** pour rendre le projet européen plus concret, accessible et attractif (Erasmus+, 2024). Cette communication vise à créer un **sentiment d'identification et de proximité** avec l'UE. Moline Urosa (2022) évoque le programme comme une sorte de laboratoire d'innovation en matière de communication publique où l'accent est mis sur l'écoute, la co-construction des messages et l'engagement direct des bénéficiaires (Ibid.). Néanmoins, cette même auteure souligne que des **défis** persistent en matière de **professionnalisation de certains dispositifs communicationnels**, ainsi que l'absence d'une vision unifiée pouvant limiter l'impact global du programme en tant qu'outil de légitimation de l'UE (Urosa, 2022).

Cela n'a toutefois pas empêché le programme Erasmus de s'imposer progressivement comme un symbole fort de l'intégration européenne. En effet, depuis sa création, Erasmus+ ne cesse de renforcer sa portée symbolique au sein du projet européen, il est devenu au fil des années un instrument stratégique de diplomatie publique et un **vecteur de communication politique** (Lami et al., 2021 ; Close, 2011). L'expérience Erasmus telle qu'elle est racontée par les institutions comme par les bénéficiaires participe à la construction d'une image de l'Europe comme projet rassembleur, dépassant les frontières nationales au profit d'une citoyenneté élargie et active (Tacchi, 2024). De plus, l'expérience Erasmus, est pour beaucoup leur premier contact actif avec l'Europe (Ibid.).

Dans le prochain point de ce chapitre, nous reviendrons sur les enjeux et les limites du programme.

3. Les enjeux et limites du programme

Si le programme Erasmus est souvent célébré comme un succès emblématique de la construction européenne, il convient d'apporter un regard critique sur ses enjeux et ses limites.

Pour une partie des étudiants, Erasmus peut encore apparaître comme un **dispositif élitiste** (L'Union²⁶, 2024 cite Ballatore, 2024). Malgré les efforts de la Commission européenne pour élargir l'accès à la mobilité notamment par des dispositifs financiers, les étudiants issus de milieux précaires et/ou de filières courtes restent largement sous-représentés. En 2019, seuls 7% des participants au programme Erasmus+ étaient considérés comme ayant moins d'opportunités (AMO) et moins de 0,15% ont reçu une aide financière pour des besoins spécifiques liés à un handicap alors que ces étudiants représenteraient environ 15% de la population étudiante (Van Hees, 2022 ; Guðmarsdóttir et al., 2023). C'est précisément ce que met en lumière, dès 2013, l'étude de Souto-Otero et al., qui s'intéresse aux obstacles rencontrés dans l'accès à la mobilité internationale. À travers une enquête comparative menée dans plusieurs pays européens, les auteurs montrent que malgré la notoriété du programme de nombreux freins subsistent. Ainsi, cette étude invite à nuancer l'image d'un Erasmus accessible à tous et à s'interroger sur les inégalités structurelles persistantes dans l'accès à la mobilité. Souto-Otero et al. (2013) analysent les obstacles à la mobilité en distinguant deux profils d'étudiants : les étudiants « Erasmus » (qui ont participé ou envisagent de participer) et les étudiants « non Erasmus » (qui n'ont pas participé et ne l'envisagent pas). Cette distinction structure leurs recommandations selon des besoins différenciés : les premiers rencontrent surtout des difficultés administratives liées à l'organisation de la mobilité. Tandis que les seconds font face à des freins structurels plus profonds, tels qu'un manque d'information, une incertitude quant aux bénéfices du programme, ou encore des barrières financières et relationnelles (notamment dues à l'attachement familial et la peur de l'inconnu). Par ailleurs, les auteurs montrent aussi que les critères de décision des étudiants varient selon leur niveau d'étude (bachelier, master, etc.) ce qu'il est important de prendre en considération afin de mieux répondre aux attentes et obstacles propres à leur situation (Ibid.).

Ensuite, le partage de son expérience à l'étranger sur **les réseaux sociaux** véhicule des récits souvent uniformes de l'expérience Erasmus généralement présentée comme enrichissante culturellement, personnellement et professionnellement (Pasztor et Bak, 2019). À ce propos, Pasztor et Bak (2019) dans leur étude sur les mobilités de stage montrent que les récits publiés sur les réseaux sociaux tendent à occulter les aspects négatifs de l'expérience. Bien que leur recherche se concentre sur les stages, ces dynamiques de communication peuvent être transposées aux mobilités d'études où les logiques de valorisation restent comparables (Pasztor

²⁶ L'Union, P. J. (27 mai 2024). Erasmus, une vitrine européenne mais « plutôt élitiste ». https://www.lunion.fr/id604356/article/2024-05-27/erasmus-une-vitrine-europeenne-mais-plutot-ELITISTE?utm_source

et Bak, 2019). Ces enjeux invitent à une réflexion plus approfondie sur la manière dont les récits individuels, parfois marginaux sont intégrés, dans la communication institutionnelle.

Une autre limite se manifeste dans **la multiplicité et la diversité des acteurs**. En effet, la communication autour d'Erasmus+ impliquent des acteurs aussi variés que la Commission européenne, les agences nationales, les universités, les associations, les bénéficiaires, etc. Chaque partie prenante ayant ses propres objectifs et priorités. Cette pluralité engendre une **fragmentation communicationnelle** rendant difficile la construction d'un récit cohérent et unifié à l'échelle européenne et contribue à renforcer l'image d'un programme réservé à une élite ou à des étudiants déjà convaincus par l'Europe (Urosa, 2022 ; Van Mol, 2023).

Dans le prochain chapitre, nous nous intéressons à l'impact de ce programme sur la construction de l'identité européenne et sur le sentiment d'appartenance à l'Union européenne, ce qui permettra, à terme, de répondre à la deuxième partie de notre question de recherche à savoir : *« dans quelle mesure l'expérience vécue renforce le sentiment d'appartenance à l'Union européenne ? »*

CHAPITRE 5 : l'identité européenne et la construction d'un sentiment d'appartenance à travers Erasmus

Ce chapitre a pour objectif de comprendre dans quelle mesure le programme Erasmus+ fonctionne comme un dispositif de socialisation qui participe au développement d'une identité européenne. Ce chapitre débute par une clarification de la notion d'identité européenne, essentielle pour comprendre comment se construit le sentiment d'appartenance à l'Union européenne à travers l'expérience de la mobilité internationale. Dans ce contexte, analyser la manière dont les programmes tels qu'Erasmus contribuent à forger, ou non, ce sentiment d'appartenance permet d'articuler à la fois les enjeux de communication institutionnelle, les expériences individuelles de mobilité et les dynamiques de construction identitaire. Étudier l'identité européenne revient également à interroger les tensions entre l'idéal d'un sentiment d'unité porté par les institutions et la diversité des parcours, des perceptions et des appropriations individuelles vécues par les étudiants en mobilité. Enfin, nous terminerons par un état des lieux des recherches en ce qui concerne le rôle du programme Erasmus dans le développement d'une identité européenne en lien avec les objectifs fondamentaux du programme.

1. Erasmus : vecteur de socialisation politique et culturelle ?

Dans la littérature scientifique, la mobilité étudiante Erasmus est souvent présentée comme un espace privilégié de socialisation politique et culturelle (Cojocaru, 2019 ; Odent, 2023). Ici, nous considérons la **socialisation** comme : « l'ensemble des processus par lesquels la société construit les individus et l'ensemble des apprentissages qui les font devenir qui ils sont » (Bargel et Darmon, 2017, § 1). Tout comme nous l'évoquions dans les enjeux sociaux et culturels, l'Erasmus ne se limite pas à une expérience académique ou linguistique : elle favorise l'apprentissage de nouvelles compétences (Commission européenne, 2017). En contexte de mobilité, ces apprentissages se produisent à la fois dans des sphères formelles (principalement pendant les cours au sein des institutions) et informelles (via les interactions quotidiennes) (Bauer, 2008). Certains auteurs comme Laure Anquetil (2011) évoquent la mobilité comme un période propice au questionnement des appartenances culturelles, politiques et de la propre identité des participants. Pour mieux comprendre les effets de cette expérience sur les trajectoires individuelles, il convient de revenir sur les fondements théoriques des notions de socialisation politique et culturelle.

La **socialisation politique** désigne plus précisément « les processus spécifiques qui s'accomplissent au sein d'instances politiques et/ou qui se traduisent par des pratiques et des représentations dans le domaine politique » (Bargel et Darmon, 2017, § 1). Fligstein (2008) dans ses travaux s'intéresse à l'émergence d'un espace européen. Cet auteur montre que la circulation des individus dans cet espace contribue à forger une conscience européenne partagée, notamment parmi les jeunes les plus mobiles. En effet, dans le cadre du programme Erasmus, les étudiants expérimentent concrètement les effets de l'intégration européenne. Cette expérience Erasmus+ permet par exemple de reconnaître les avantages de l'usage d'une monnaie commune, mais aussi la reconnaissance mutuelle des diplômes grâce au système européen de transfert et d'accumulation de crédits (Commission européenne, 2025). De plus, les étudiants sont exposés à d'autres environnements et systèmes politiques, sociaux et médiatiques, ce qui leur permet d'élargir leur perspective politique (Odent, 2023, ULB, 2019).

Cependant, la socialisation peut dépendre de multiples facteurs comme le niveau d'intégration de l'étudiant ainsi que son capital culturel et social. Ainsi, la socialisation politique ne découle pas mécaniquement du programme. Elle se construit de l'interaction entre les discours institutionnels et les vécus individuels (Bargel et Darmon, 2017). Cette articulation est au cœur de notre question de recherche et permet surtout de prendre en compte la diversité des

expériences Erasmus et de comprendre pourquoi tous les étudiants ne développent pas le même « degré » de sentiment d'appartenance.

Parallèlement, cette expérience s'inscrit également dans un processus de **socialisation culturelle** dans la mesure où l'étudiant développe de nouvelles manières de percevoir et d'interagir étant confronté à des situations interculturelles quotidiennes. La mobilité Erasmus offre un cadre d'apprentissage informel. Elle donne lieu à des « ateliers de la compréhension culturelle » (Milacic, 2017, p. 4). Slobodan Milacic (2017) parle d'Erasmus comme « des écoles d'empathie nécessaire à la culture pluraliste (...) européenne » incarnant le principe d'unité dans la diversité au cœur du projet européen (Ibid.). En revanche, plusieurs études qualitatives à ce propos révèle qu'une expérience Erasmus offre souvent une vision partielle de la société d'accueil sans toujours en révéler la complexité (Ballatore, 2021).

Ces dimensions culturelles sont indissociables de la question identitaire que soulève le programme. Avant de nous concentrer sur l'état des recherches en matière de construction identitaire, il est nécessaire de revenir à la notion controversée d'identité européenne.

2. Comprendre l'identité européenne

L'identité européenne se caractérise par une dimension à la fois politique, culturelle et symbolique. Michael Bruter (2005) la définit comme : « un sentiment partagé d'appartenance à un espace commun, fondé sur des valeurs, des institutions et des références historiques » (Bleys, 2017, cite Bruter, 2005, p. 5). L'identité, et plus particulièrement l'identité européenne, ne peut être comprise comme une notion statique mais plutôt comme évolutive et se construisant dans le temps.

Michael Bruter (2005) distingue deux composantes de l'identité européenne : (1) une **composante civique** et (2) une **composante culturelle**. La composante civique de l'identité européenne met l'accent sur l'identification à l'Union européenne en tant qu'entité politique (citoyenneté, démocratie et État de droit européen). En revanche, la composante culturelle de l'identité européenne se réfère à un sentiment de proximité culturelle perçue entre les Européens, fondé sur une histoire et un héritage commun. En effet, certains peuvent se reconnaître dans son fonctionnement politique sans pour autant ressentir une proximité culturelle forte. À l'inverse, d'autres développeront un attachement affectif à l'Europe sans réelle adhésion aux institutions européennes (Favell et al., 2011 cite Bruter, 2004).

D'autres auteurs comme Risse (2004) proposent de concevoir l'identité européenne comme le produit des interactions entre les citoyens et les institutions européennes. Selon cette perspective, l'identité européenne se construit et se renforce dans l'expérience quotidienne des institutions européennes à travers des expériences concrètes tels que les mobilités Erasmus, l'utilisation de l'Euro, etc. L'auteur propose également un « modèle emboité » pour expliquer la coexistence à la fois d'une identité nationale et européenne chez les citoyens européens. Ainsi, Thomas Risse, contrairement à d'autres auteurs, propose de comprendre l'identité européenne comme ne remplaçant pas l'identité nationale mais comme s'y ajoutant dans une logique d'emboîtement ou de superposition. Ainsi, l'affirmation d'une identité nationale n'implique pas forcément le rejet d'une identité européenne (Risse, 2014).

Dans le prolongement de cette réflexion, il est pertinent de revenir sur le rôle du programme Erasmus dans la construction d'un « nous » européen et d'analyser les recherches déjà menées à ce sujet.

3. Construire l'identité européenne par la mobilité Erasmus : état des lieux des recherches

Dans cette partie, nous considérons le sentiment d'appartenance à l'UE et le développement d'une identité européenne comme des notions équivalentes afin de faciliter notre analyse. De nombreuses études ont déjà été menées afin de comprendre si la mobilité étudiante, et en particulier le programme Erasmus contribue à renforcer l'identité européenne. Plusieurs chercheurs comme Fligstein (2008), Van Mol (2009, 2012, 2013), Close (2011) et Favell (2009) mettent en évidence un effet positif du programme Erasmus sur le développement d'une identité européenne. Tandis que d'autres comme Sigalas (2010) et Kuhn (2012), remettent en question ce lien qu'il existerait un réel lien entre une mobilité Erasmus et le développement d'un sentiment d'appartenance à l'UE.

3.1. Une vision optimiste

La majorité des travaux de recherche sur la mobilité Erasmus et l'identité européenne s'accordent à reconnaître l'impact positif de ce programme sur le sentiment d'appartenance. Dans cette partie, nous nous concentrerons uniquement sur quelques-uns d'entre eux. Le chercheur Christof Van Mol dans ses nombreux travaux dans le domaine, a exploré à la fois le rôle de la mobilité étudiante internationale dans le développement d'un sentiment

d'appartenance à l'UE, et a cherché à comprendre ce que les étudiants conçoivent réellement lorsqu'ils évoquent l'« Europe » (2019).

Van Mol et Timmermans dans leur article « Should I Stay or Should I go ? An analysis of the Determinants of Intra-European Student Mobility » (2013) ont analysé les facteurs déterminants de la mobilité intra-européenne à travers des entretiens qualitatifs, des focus groupes et des questionnaires en ligne auprès d'étudiants mobiles et non mobiles au sein de six pays européens dont la Belgique. Leur étude montre que les choix de mobilité des étudiants sont davantage influencé par leur environnement social (famille, amis, etc.) et leur histoire personnelle que par des facteurs externes ou rationnels, tels que des opportunités professionnelles ou académiques.

Une autre recherche de Christof Van Mol (2019) conclut que la mobilité ne renforce pas systématiquement l'identité européenne, mais que l'expérience à l'étranger permet de renforcer une prédisposition à l'Europe déjà présente chez les étudiants mobiles, plutôt que de créer une « nouvelle identité européenne ». De plus, dans son étude, l'auteur révèle que ces étudiants mobiles obtiennent généralement des scores plus élevés sur les différentes dimensions du concept d'Europe divisée en quatre dimensions latentes à savoir : l'Europe culturelle, l'Europe politique, l'Europe de droits et l'Europe expérientielle. Ainsi, selon l'auteur, l'effet de la mobilité est conditionné par des facteurs d'auto-sélection et par la diversité des significations attribuées à l'Europe.

Une autre étude réalisée par Caroline Close (2011) auprès d'étudiants belges francophones Erasmus (2002-2005) met en lumière les effets identitaires complexes liés à la mobilité internationale. Selon les résultats de l'enquête, l'expérience de l'échange favorise une disposition accrue à l'interaction et à une plus grande altérité, mais nuance quant au développement d'une identité européenne partagée, notamment chez les étudiants peu intéressés par les questions européennes.

3.2. Une vision sceptique

Certains auteurs avancent que les étudiants qui choisissent de partir en mobilité sont dès le départ ceux qui manifestent un intérêt pour d'autres cultures et qui ont une vision du monde assez cosmopolite. Dans ce contexte, Theresa Kuhn (2012) souligne que le programme « prêcherait des convaincus » (Kuhn, 2012, p. 1006). De plus, les étudiants de l'enseignement supérieur ont souvent déjà des contacts et des interactions à l'échelle internationale. De ce fait,

ils sont souvent plus enclins à une plus grande ouverture à l'Europe par rapport au reste de la population. Ainsi, selon l'auteure, à travers Erasmus, il faudrait plutôt privilégier des citoyens ayant un niveau d'éducation plus faible. En effet, les étudiants universitaires, déjà plus ouverts à l'UE, sont souvent confrontés à ce que l'on appelle « le plafond de verre », ce qui limite l'impact du développement d'un sentiment d'appartenance plus important après l'expérience.

Ensuite, l'étude de Sigalas (2010) auprès d'étudiants britanniques suggère que l'expérience Erasmus pourrait avoir des effets mitigés voire réduire ce sentiment d'appartenance chez certains étudiants (Sigalas, 2010). Tout d'abord, les étudiants d'échange ont tendance à se regrouper entre eux formant une « bulle Erasmus » et même parfois avec des étudiants de leur pays d'origine. Ainsi, les relations entre étudiants européens restent souvent superficielles et ne perdurent pas au-delà de l'échange. L'étude de Sigalas (2010) conclut que le programme Erasmus n'a pas contribué à renforcer le sentiment d'identité européenne sur le long terme. Cependant, dans les cas où les échanges avec d'autres Européens étaient fréquents, une légère hausse du sentiment d'identité a été observée. Par ailleurs, Sigalas observe que l'âge semble jouer un rôle : les étudiants les plus jeunes étant plus susceptibles de connaître un développement plus important de leur identité par rapport aux étudiants plus âgés.

En conclusion, bien que le programme Erasmus+ offre une expérience européenne concrète à ses bénéficiaires, il reste à l'heure actuelle largement questionné de ce point de vue. En effet, il reste encore réservé à une minorité d'étudiants ce qui limite son potentiel à forger une identité européenne largement partagée. Son impact apparaît donc surtout comme un renforcement du sentiment d'appartenance existant conformément aux observations de Van Mol (2011) plutôt que comme un programme capable de générer massivement une nouvelle identité européenne chez des individus parfois peu concernés par le projet européen. De plus, selon l'étude de Nils Elofsson (2020) la notion d'*être européen* reste encore floue pour bon nombre d'étudiants. Ainsi, toujours selon le même auteur, « une définition plus précise et largement partagée de ce qu'est être **euro péen** pourrait renforcer l'impact d'Erasmus sur la construction d'une identité européenne commune » (Elofsson, 2020, p. 26).

Après avoir passé en revue la littérature, nous proposons dans le dernier chapitre de cette première partie plusieurs hypothèses de recherche qui guideront notre analyse.

CHAPITRE 6 : construction des hypothèses de recherche

La littérature existante a révélé un ensemble d'éléments essentiels. Ces constats serviront de socle pour dégager les hypothèses en lien avec notre état de l'art, lesquelles orienteront notre recherche.

Les hypothèses qui guideront notre analyse ont été formulées de manière suivante :

H1 sur l'accès à l'information : la communication institutionnelle des universités influence la participation au programme Erasmus en facilitant l'accès à l'information et en modulant la perception de son accessibilité ;

H2A au-delà de l'expérience académique : l'engagement des étudiants dans le programme Erasmus est davantage motivé par les bénéfices personnels et identitaires que par les opportunités purement académiques mises en avant ;

H2B étudiants non-mobiles : la décision de ne pas prendre part à une mobilité Erasmus s'explique moins par un manque d'information que par une faible résonance entre l'expérience proposée et les aspirations personnelles des étudiants, souvent renforcée par des barrières socio-économiques qui limitent encore l'accès à ce type de mobilité ;

H3 sur les inégalités d'appropriation du sentiment européen : l'impact d'Erasmus sur le sentiment d'appartenance à l'UE varie en fonction du capital de mobilité des étudiants (ressources économiques, culturelles et sociales), tandis que la communication institutionnelle joue un rôle secondaire.

PARTIE 2 : DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE POUR L'OBTENTION DES DONNÉES EN VUE DE RÉPONDRE À NOTRE QUESTION DE RECHERCHE

1. Description de l'échantillon et de la méthodologie utilisée

La consultation de la littérature scientifique nous a permis de contextualiser les transformations récentes de l'enseignement supérieur en Europe, d'identifier les spécificités du cas belge, de dégager plusieurs éléments clés tels que la « recomposition » de l'identité organisationnelle des universités, le rôle et les spécificités de la communication institutionnelle dans l'enseignement supérieur. Notre état de l'art nous a également permis de mieux comprendre les enjeux liés à la mobilité étudiante dans le cadre du programme Erasmus. L'objectif est d'analyser comment la communication institutionnelle telle qu'elle est mise en œuvre dans les établissements belges francophones de l'enseignement supérieur en FWB influence la participation étudiante et répond aux besoins liés à la mobilité. Pour ce faire, nous avons mené des **entretiens qualitatifs**²⁷ dans le but de comprendre l'expérience individuelle. Dans cette partie, nous présenterons les **avantages et les inconvénients de ce type de recherche**, ainsi que notre guide d'entretien. De plus, nous y incluons une description de notre corpus, une justification de l'angle de recherche, et une explication de la méthode utilisée pour analyser ces données.

2. La recherche qualitative

L'étude qualitative permet d'analyser de manière approfondie un phénomène, tel que le processus décisionnel, les motivations et les obstacles, ou encore les attitudes d'un individu (Delacroix et al., 2014). La méthode qualitative présente des **avantages** comme collecte d'informations plus détaillées et plus personnelles, ainsi que la découverte de phénomènes inattendus. Elle permet également de mieux comprendre les processus de pensée facilitant l'explication de certains comportements (Ibid.). La méthode qualitative présente également des **inconvénients** tels que la durée nécessaire à la collecte et l'interprétation des données ou le manque de représentativité statistique en raison du nombre plus réduit de répondants (Ibid.). Les entretiens que nous avons menés sont **semi-directifs**, c'est-à-dire qu'ils « seront structurés

²⁷ Les retranscriptions complètes des entretiens figurent en Annexes 14 à 21.

autour de thèmes généraux [...] tout en facilitant le discours au travers de relances et de demandes d'approfondissement » (Delacroix et al., 2014, p. 27).

Cela oriente notre approche méthodologique vers une perspective biographique pertinente pour « l'étude des processus de changement socio-culturel, des identités émergentes, des itinéraires d'apprentissage et des transitions de la vie » (Alheit et Dausien, 2007 ; Gonzalez-Monteagudo, 2008, cités par Gonzalez-Monteagudo, 2016, p. 112). Ce type d'entretien permet « la narration par l'étudiant qui raconte ses expériences (...), dans un climat de liberté et de respect » (Gonzalez-Monteagudo, 2016, p. 113). À travers cette recherche, nous souhaitons étudier deux groupes distincts : d'une part, ceux qui ont participé à une/plusieurs mobilité(s) internationale(s), et d'autre part, ceux qui n'y ont pas participé. Pour chaque groupe, nous analysons leur exposition à l'information institutionnelle relative à la mobilité, ainsi que les éléments personnels, sociaux ou communicationnels ayant influencé leur décision de participer, ou non, au programme Erasmus+.

Dans un premier temps, la rédaction de notre revue de la littérature a conduit à identifier les concepts théoriques pertinents et à la formulation de nos hypothèses de travail. Dans un second temps, nous avons réalisé notre guide d'entretien compte tenu de notre revue de littérature. Ensuite, nous avons sélectionné les candidats²⁸. Dans un dernier temps, nous avons procédé aux entretiens et à leur analyse compte tenu de nos hypothèses de recherche et des concepts pertinents au regard de notre revue de littérature.

2.1. Déroulement et conduite de l'entretien

Pour chaque entretien, nous avons veillé à respecter les différentes étapes clés de la démarche, en nous appuyant sur les éléments méthodologiques identifiés par **Gérard Derèze (2009)**. Nous reprenons ici les éléments mis en avant par cet auteur :

1) La demande²⁹

Pour chaque entretien, nous avons envoyé une **confirmation de demande écrite** présentant le cadre de notre recherche, la durée estimée de l'entretien, ainsi que les critères de sélection des participants. Nous avons pris contact avec chaque répondant via le réseau social numérique Facebook. Notre message de demande adoptait un style informel pour créer une atmosphère

²⁸ Les détails concernant les critères de sélection figurent en Annexe 5.

²⁹ Un exemple d'invitation figure en Annexe 6.

détendue afin de réduire le risque de décourager les interlocuteurs de répondre. Par ailleurs, le fait que les répondants appartiennent à une tranche d'âge similaire à la nôtre a facilité l'échange.

2) Le lieu et le moment

Nous laissions aux répondants une **grande flexibilité quant au moment et au lieu de notre entretien** que ce soit en présentiel ou en distanciel. Nos seules exigences étaient un cadre calme, propice à la conversation, ainsi qu'un moment de la journée où ils ne seraient pas pressés. Grâce à la flexibilité des horaires des répondants et des nôtres, cela n'a pas posé de grande difficulté.

3) L'amorce de l'entretien

Chacun des entretiens a commencé par **un échange informel destiné à mettre les répondants en situation de confiance**. Nous nous présentions ensuite, exposions le cadre et les objectifs de notre recherche, puis sollicitons leur accord pour procéder à l'enregistrement de l'entretien.

4) Informations générales sur le déroulement

Comme indiqué au point 1 de cette même partie (la demande), les personnes que nous avons interrogées appartiennent à la **même tranche d'âge**, comprenant à la fois des étudiants encore en cours de formation et des jeunes diplômés. La plupart des personnes contactées pour les entretiens se sont montrées coopératives. Nous pensons que les **résultats** obtenus n'auraient pas forcément été les mêmes si l'étude avait été réalisée par un chercheur académique moins proche de la situation des participants. Cette proximité pourrait toutefois introduire certains biais dans les réponses³⁰ à prendre en compte lors de l'analyse des données. L'objectif principal était de créer un climat propice à l'échange dans lequel ils se sentaient à l'aise de partager leur vécu personnel y compris les difficultés qu'ils ont pu rencontrer. Pour cela, nous n'hésitions pas à partager parfois quelques éléments de notre propre expérience afin d'encourager un dialogue sincère et ouvert.

5) Demande d'enregistrement

Chacun des entretiens réalisés au cours de ce mémoire a fait l'objet d'un enregistrement. L'intégralité des entretiens ont été retranscrite de manière rigoureuse afin de pouvoir dans un

³⁰ Les caractéristiques et les limites de l'échantillon figurent en Annexe 5.

second temps procéder à l'analyse thématique approfondie. Cette démarche méthodologique vise à assurer la précision de l'interprétation et l'analyse des propos recueillis³¹.

6) La clôture de l'entretien

Nous concluons chaque entretien en laissant la personne interrogée s'exprimer librement, afin qu'elle puisse ajouter toute information qu'elle estimait pertinente ou évoquer un élément important pour mieux comprendre ses réponses. C'est également à cette phase de l'entretien que nous l'encourageons à nous mettre en relation avec d'autres personnes pertinentes pour notre étude.

2.2. Élaboration du guide d'entretien

Notre guide d'entretien³² est divisé en trois différentes phases en complément de l'introduction et de la conclusion. La première phrase de l'entretien vise à établir le profil socio-académique des répondants (cf. partie 3 : chapitre 1). Elle permet de contextualiser leurs réponses et de vérifier la correspondance avec les critères de l'échantillon ciblé. Cette étape permet également de mieux cerner leur environnement familial, économique et éducatif, autant de facteurs susceptibles d'influencer leur rapport à la mobilité internationale.

La deuxième phase s'intéresse à l'exposition des étudiantes à la communication institutionnelle autour du programme Erasmus. Elle a pour objectif d'identifier les moments clés où l'information sur la mobilité est apparue dans leurs parcours académiques, les canaux de communication par lesquels elle a circulé et la manière dont elle a été perçue. L'analyse de cette partie permet d'évaluer la visibilité, la pertinence et la compréhension des messages institutionnels, ainsi que leur rôle dans le processus de décision des étudiants.

Enfin, la dernière phase aborde plus directement la représentation et la perception personnelle du programme Erasmus. Pour les étudiants ayant participé à une mobilité, il s'agit d'analyser les valeurs qu'ils y associent spontanément, les bénéfices qu'ils en retirent, et l'influence éventuelle sur leur perception de l'UE. Pour les non-participants, cette phase vise à comprendre les freins, les attentes ou les représentations qui ont pu empêcher une participation. Elle permet également d'analyser dans quelle mesure les dispositifs de communication institutionnelle ont pu répondre aux défis et obstacles rencontrés afin d'encourager la participation.

³¹ Les détails concernant la méthode d'analyse figurent en sous-section 2.5 de cette partie 2.

³² Le guide d'entretien figure en Annexe 10.

Par ailleurs, conformément à la **nature itérative d'un travail de recherche** tel qu'un mémoire, le guide d'entretien³³ a été ajusté à plusieurs reprises afin de favoriser la qualité des données recueillies lors des entretiens semi-directifs.

2.3. Présentation du corpus

La méthode d'échantillonnage retenue combine l'échantillonnage par convenance et la méthode dite de « boule de neige »³⁴. Ainsi, notre réseau d'interviewés a été construit progressivement tout au long de la recherche. Nous avons mené des entretiens auprès d'étudiants et de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur belge francophone en FWB ayant réalisés, ou non, un (ou plusieurs) séjour(s) Erasmus entre 2022 et 2025. Nous nous concentrerons sur les étudiants de l'enseignement supérieur de la Fédération Wallonie-Bruxelles quels que soient leurs domaines d'étude, tout en veillant à inclure une diversité de filières et à garantir³⁵, dans la mesure du possible, une représentation équilibrée des établissements de l'enseignement supérieur. Nous avons décidé de nous concentrer sur les étudiants et jeunes diplômés en FWB pour deux raisons principales. Premièrement, pour des raisons de logistique et de faisabilité, et deuxièmement, parce qu'aucune recherche scientifique ne s'est encore spécifiquement intéressée au rôle de la communication institutionnelle dans la participation au programme Erasmus en FWB.

Nous avons interrogé un total de dix répondants. Les répondants sont âgés de 22 à 25 ans. Bien que notre corpus soit restreint, sa taille a été déterminée conformément au principe de saturation des données³⁶. Il convient de noter que notre corpus, bien qu'incluant de profils variés, n'est pas représentatif et ne reflète pas l'ensemble des étudiants de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles, ce qui limite la généralisation de nos analyses et conclusions³⁷. Pour garantir l'anonymat, ces derniers sont référencés en tant que E1, E2, etc.

Enfin, nous avons choisi de nous concentrer sur une période de trois ans, s'étendant au-delà de 2022 afin d'écarter le risque de biais liés à la pandémie de Covid-19. En effet, dans certaines régions du monde, notamment en Asie, les effets de la pandémie se sont prolongés bien au-

³³ Le guide d'entretien qui figure en Annexe 10 est le guide d'entretien final.

³⁴ « Le chercheur établit un contact avec une première personne et établit un lien de confiance. Cette personne la mettra par la suite en contact avec d'autres, et ainsi de suite » (Giroux et Tremblay, 2009).

³⁵ Les détails concernant les critères de sélection figurent en Annexe 4.

³⁶ Ibid.

³⁷ Les limites de l'étude figurent quatrième partie.

delà de 2020. Ainsi, nous voulions éviter de nous retrouver à interroger des étudiants ayant eu l'intégralité de leurs cours en ligne car cela ne reflète pas l'expérience de mobilité vécue dans des conditions optimales.

2.4. Justification de l'angle de recherche

Nous avons décidé de concentrer notre recherche sur le rôle de la communication institutionnelle des universités en FWB dans le processus décisionnel de participer, ou non, à une mobilité Erasmus+. Cette approche qualitative nous permet de nous concentrer sur un **échantillon de personnes plus jeunes et francophones**. Cela permet d'éviter de questionner des phénomènes déjà largement étudiés par le passé, tels que l'impact de la participation à une mobilité sur l'employabilité en fin de parcours académique. Néanmoins, comme nous l'avons mentionné ci-dessus, il convient de reconnaître que notre approche basée sur une méthodologie qualitative peut présenter des limites en termes de représentativité et de généralisation des résultats³⁸.

2.5. Méthode d'analyse des données

L'analyse des données qualitatives recueillies au terme de nos entretiens qualitatifs a été réalisée par analyse thématique. Pour Ramos (2015), une analyse thématique ne peut être menée sans une retranscription complète des entretiens. La première étape consiste à lire l'intégralité de la retranscription des entretiens, en repérant et en soulignant chaque idée exprimée. Ensuite, les idées sont regroupées, organisées et classées selon leur thématique correspondante, qu'il s'agisse de thèmes déjà abordés ou de nouveaux (Ramos, 2015).

³⁸ Ibid.

PARTIE 3 : DISCUSSION ET ANALYSE DES PRINCIPAUX RÉSULTATS ISSUS DES ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS

Commençons cette troisième partie par rappeler la question de recherche qui structure ce mémoire : *Comment la communication institutionnelle autour du programme Erasmus+ des établissements de l'enseignement supérieur en FWB influence-t-elle la décision des étudiants de participer à une mobilité internationale, et dans quelle mesure l'expérience vécue renforce-t-elle le sentiment d'appartenance à l'UE ?*

Cette troisième partie repose sur l'analyse des entretiens semi-directifs réalisés auprès d'étudiants et de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles, selon notre grille d'analyse thématique (Annexe 10). Nous allons discuter des apports de cette recherche en mettant en perspective nos résultats d'enquête afin d'apporter des pistes de réponse à notre question de recherche. En mobilisant les récits individuels, notre objectif est de comprendre dans quelle mesure la communication institutionnelle, telle qu'elle est mise en œuvre, répond aux besoins et attentes des étudiants. Par cette analyse, nous chercherons également à vérifier si les hypothèses formulées à la suite de notre état de l'art peuvent être confirmées, infirmées, ou nécessitent d'être nuancées à la lumière des résultats obtenus. L'analyse des données qualitatives est structurée selon les trois phases du guide d'entretien (Annexe 10).

CHAPITRE 1 : Analyse des spécificités des profils des répondants

Nous commençons cette troisième partie du mémoire par une analyse des profils des répondants interrogés, dont la diversité permet de mieux comprendre les logiques individuelles de (non) participation au programme Erasmus+. Les données qualitatives recueillies dans ce cadre révèlent une grande diversité des profils parmi les étudiants ou les jeunes diplômés interrogés³⁹ (n=10), tant par leurs parcours académiques que par leurs situations personnelles, leurs contextes géographiques et les établissements supérieurs fréquentés. Les résultats de l'analyse thématique ainsi que l'ensemble des citations issues des entretiens sont classés par thèmes et accessibles en Annexe 11.

Sur le **plan académique**, les étudiants sont inscrits dans différentes filières d'études : ressources humaines (n=1), institutrice primaire (n=1), ingénieur de gestion (n=2),

³⁹ L'aperçu des profils des répondants figurent en Annexe 9.

communication multilingue (n=1), relations publiques (n=3), sciences juridiques (n=1) et archéologie (n=1). Parmi eux, quatre ont déjà obtenus leur diplôme de fin d'études. Les établissements représentés sont l'Université Catholique de Louvain (UCL) et l'Université Saint-Louis, l'Université Libre de Bruxelles (ULB), l'Haute École Louvain en Hainaut (HELHa), l'Institut des Hautes Études des Communications Sociales (IHECS), l'École Pratiques des Hautes Études Commerciales (EPHEC) et l'Haute École Léonard de Vinci (campus de Louvain-la-Neuve).

Au niveau **socio-économique**, une partie des répondants travaille à temps partiel (n=3) pendant l'année académique pour financer leurs études, leurs déplacements et/ou leurs loisirs (E1, E3, E8). Certains (n=8) travaillent occasionnellement (E9) ou uniquement pendant l'été (E2, E5, E7, E10) ou ne travaillent pas du tout (n=2 ; E4, E6). La majorité des répondants (n=6) vit toujours chez ses parents (E1, E2, E3, E7, E9 et E10), tandis qu'une minorité d'entre eux habitent en « kot » (E4), en collocation étudiante pendant l'année académique (E5) ou en couple (E6 et E8). Sur l'ensemble des participants (n=10), seul un répondant (E2) a bénéficié d'une bourse de la Fédération Wallonie-Bruxelles au cours de ses études.

En ce qui concerne la **mobilité**, tous ont l'habitude de voyager en Europe principalement en avion (sauf E5 et E8) et en voiture. La fréquence annuelle varie généralement de deux à cinq voyages, à l'exception de E6 (10 à 20 fois par an), et de E9 (entre 5 et 10 fois par an). E3, E4, E7, E9, E10 évoquent avoir déjà voyagé hors de l'Union européenne. Seuls deux répondants (E3 et E7) soulignent avoir effectué une mobilité internationale en dehors du programme Erasmus avant leur mobilité, tandis que E5 a effectué une mobilité pour des cours de langue après avoir renoncé à la possibilité de partir en Erasmus. Une minorité des répondants partis en mobilité Erasmus (n=2) indique que la participation au programme Erasmus faisait partie intégrante de leur parcours académique (E3 et E7).

Dans le prochain chapitre de cette analyse, nous nous intéresserons à la manière dont les participants ont été informés et sensibilisés au programme de mobilité Erasmus+, ainsi qu'au rôle joué par la communication institutionnelle dans l'orientation de leurs perceptions et de leurs décisions.

Tableau récapitulatif des caractéristiques sociologiques des répondants

#	Profession des parents	Type de formation	Type d'institution	Job étudiant
E1	Mère : assistante de direction Père : /	Relations publiques et communication	Haute-école et université	Oui, toute l'année
E2	Mère : à la retraite Père : secteur de l'IT	Gestion des ressources humaines	Université	Oui, en été Bourse FWB
E3	Mère : gestionnaire d'accueil en hôpital Père : indépendant dans la sécurité	Traduction et interprétation Communication multilingue	Université	Oui, toute l'année
E4	Mère : ne travaille plus Père : courtier d'assurance	Institutrice primaire	Haute-école	Non
E5	Mère : coach en RH Père : avocat	Sciences juridiques	Haute-école	Oui, occasionnellement
E6	Mère : secrétaire de direction Père : manager en risque opérationnel dans une banque	Archéologie	Université	Non
E7	Mère : secrétaire Père : indépendant (secteur de l'art)	Ingénieur de gestion	Université	Oui, en été
E8	Mère et père : indépendants dans le secteur du nettoyage	Communication stratégique	Université	Oui, toute l'année
E9	Mère : kinésithérapeute indépendante et en maison de repos Père : gestionnaire des travaux public (Commune d'Ixelles)	Relations publiques	Haute-école	Oui, occasionnellement
E10	Mère : secrétaire en unité de soins Père : indépendant laboratoire photographique	Ingénieur de gestion	Université	Oui, occasionnellement

CHAPITRE 2 : Exposition et évaluation de la communication autour du programme de mobilité internationale Erasmus+

Pour commencer cette seconde partie de l'analyse, il convient de rappeler notre première hypothèse (H1) :

Première hypothèse : la communication institutionnelle des universités influence la participation au programme Erasmus en facilitant l'accès à l'information et en modulant la perception de son accessibilité.

L'analyse des entretiens menés auprès des étudiants en Fédération Wallonie-Bruxelles selon notre grille d'analyse thématique met en avant plusieurs éléments pertinents pour vérifier cette hypothèse de travail.

1. Informer pour faire partir ?

1.1. Modalités de diffusion de l'information sur les mobilités internationales

Les résultats des entretiens révèlent que les répondants ont découvert pour la première fois la possibilité de partir en mobilité Erasmus+ soit par **leur entourage** (famille, amis, etc.) (n=7), soit par le biais de la **communication institutionnelle de leur université** en Belgique (n=3). Parmi cette minorité (n=3), les milieux socio-économiques des répondants sont variés : on trouve E1, dont la mère est assistante de direction ; E3, issu d'une famille où la mère est gestionnaire d'accueil en hôpital et le père est indépendant dans la sécurité ; et E8, dont les deux parents sont indépendants dans le secteur du nettoyage. Parmi ces répondants, **deux ont réalisé une mobilité Erasmus+** (E1 et E3), contrairement à E8. Dans ce contexte, aucun lien particulier n'a été identifié entre le milieu socio-économique et la manière dont les étudiants ont été informés à propos des mobilités Erasmus+. En revanche, il est à noter que **seuls ces trois étudiants** (E1, E2 et E8), parmi les dix interrogés, exercent un **emploi étudiant plusieurs fois par semaine en parallèle de leurs études**. De plus, ils sont tous les trois étudiants en **communication**⁴⁰.

Trois canaux principaux d'information et de communication ressortent des entretiens comme étant principalement utilisés par les universités pour promouvoir les mobilités internationales : (1) l'envoi de mails (newsletters), (2) les pages internet des établissements de l'enseignement supérieur dédiées au programme, et (3) les séances d'information organisées en présentiel ou en distanciel⁴¹. Cette multiplicité des canaux utilisés témoigne à la fois de la complexité de la communication institutionnelle dans le milieu universitaire et de la nécessité d'adapter les messages aux profils variés des étudiants, qui n'ont pas toujours les mêmes attentes et les mêmes besoins (Headway, 2016).

Quant aux **canaux jugés les plus efficaces pour s'informer sur les opportunités Erasmus+**, les résultats révèlent que les répondants privilégient majoritairement les **communications institutionnelles** de l'université d'attache (notamment les séances d'information, les mails et le site web de l'université d'accueil et d'attache) (n=7 ; E1, E4, E5, E6, E7, E8, E9), suivies par le **bouche-à-oreille** familial et amical (n=3 ; E2, E7, E10), ainsi que les **réseaux sociaux**

⁴⁰ Le tableau reprenant l'aperçu des profils des répondants figure en Annexe 8.

⁴¹ Bien que certains comme E5 et E7 indiquent ne pas avoir pu en bénéficier.

(n= 2 ; E8, E7)⁴². En revanche, E3 (ULB, communication multilingue) dont la mobilité faisait partie intégrante de son parcours académique, précise ne s'être pas particulièrement informée : *« Je savais que ça existait mais j'ai jamais fait de recherches autour et dans mon entourage j'étais à peu près la première à partir. »*. L'**analyse des profils sociologiques** des répondants révèle que tous mobilisent majoritairement les canaux institutionnels pour s'informer, quels que soient leurs domaines d'études (cf. tableau récapitulatif des caractéristiques sociologiques). Cependant, il semble que les **étudiants** issus de filières **universitaires tendent davantage à diversifier leurs sources d'information**, en intégrant également les réseaux sociaux (E7 et E8) et le bouche-à-oreille (E2, E7 et E10).

1.2. État des lieux et évaluation critique de la communication institutionnelle

Les résultats des entretiens semi-directifs montrent que la perception de la communication institutionnelle de l'université autour du programme Erasmus diffère selon les établissements, les facultés et les individus. Certains étudiants (mobiles ou non-mobiles) ou jeunes diplômés se disent avoir été bien informés tandis que d'autres pointent un manque de clarté ou de suivi. Dans ce qui suit, nous reviendrons sur les résultats issus de la deuxième phase de l'entretien (Annexe 12) en mettant en perspective le discours des répondants quant à leur évaluation de cette communication afin d'en faire ressortir les tendances.

D'une part, la majorité des répondants interrogés (n=7 : E1 (plus nuancé), E3, E4, E7, E9, E10) perçoivent la **communication des universités** autour du programme Erasmus+ comme étant suffisamment **claire et adaptée**. E1 (UCL, communication) souligne : *« Ça m'a semblé très clair, que ce soit pour les démarches ou comment ça se passait. Pour mes deux Erasmus, je ne me suis jamais sentie perdue [...]. Enfin, une fois qu'on participe à la réunion d'information [de l'université] qui est conseillée si on veut faire un Erasmus à partir de là on sait déjà vraiment tout parce que ça aborde vraiment tous les points après sur le site internet aussi, tout est noté, (les conditions d'admission, la bourse, etc.). »* Plusieurs répondants (n=5 : E1, E2, E4, E7, E8) mentionnent spontanément la **disponibilité du personnel en charge du programme** au sein de leur université et plus précisément de leur faculté. E4 (de Vinci, institutrice primaire) explique : *« J'avais un [...] gestionnaire [...] qui répondait à toutes mes questions si j'avais un problème. Et donc, pour m'inscrire dans l'autre université [...] il m'avait beaucoup aidé à remplir des documents. [...] Il a passé une heure avec moi, il m'a tout expliqué. »* Par ailleurs,

⁴² Nb. Certains répondants privilégient plusieurs sources d'information.

si une certaine proactivité était nécessaire pour entreprendre les démarches, la plupart des répondants (n=6 : E1, E4, E7, E8, E9, E10) reconnaissent avoir été suffisamment **accompagnés et informés** quant à l'opportunité de partir ainsi qu'aux étapes à suivre. À ce propos, E1 (UCL, communication) souligne : « *[je me suis sentie] informée et accompagnée dans les deux situations [pendant les deux Erasmus]. Dans mes deux écoles que j'ai faites il y avait quelqu'un qui était chargé des Erasmus [...] et ces personnes sont en général facilement joignables. [...]* Elles répondaient assez vite aux mails. »

D'autre part, une minorité d'étudiants (n=4 : E1, E2, E5, E6) indique un **manque de clarté et de cohérence** dans certaines informations communiquées, notamment en ce qui concerne les **bourses** (E2), le **calendrier académique** (E2 et E6), **ainsi que les équivalences** entre l'université d'accueil et d'attache (E6). E1 explique : « *Ce qui m'avait toujours posé problème c'était de savoir la date de début de mes cours parce qu'à ça à chaque fois ils ne savaient jamais trop la date exacte alors que quand tu cherches un logement, etc. t'aimes bien savoir.* ». De son côté, E2 évoque une incohérence quant aux informations données par rapport aux bourses en particulier pour les étudiants boursiers en Fédération Wallonie-Bruxelles. E2 souligne [pour les étudiants boursiers en Fédération Wallonie-Bruxelles] : « *j'avais vu dans les documents que les frais de transport allaient être pris en compte. Puis au final dans le calcul, je n'ai pas vu qu'ils n'étaient pas en compte. [...] Après j'ai vu qu'effectivement ils étaient pris en compte. Alors que dans l'échange de mail avec la secrétaire elle m'avait dit que « non ça [ne] va pas être pris en compte » c'est un peu confus [...]* ». Ces informations contradictoires risquent d'ajouter du stress supplémentaire aux étudiants déjà en situation de difficulté financière. Ce type de défaillance informationnelle pourrait dans certains cas conduire à un abandon des démarches administratives nécessaires. E2 (UCL, ressources humaines) ajoute également : « *On avait beaucoup d'informations qui manquaient et, oui, on était perdu dans les démarches à faire, etc. L'accompagnement, une fois le processus lancé [une fois la sélection faite par l'université d'attache], je dirais qu'il aurait pu être amélioré.* »

De son côté, E6 insiste sur la **lourdeur des procédures administratives** avant et pendant son séjour, ainsi que le **manque de soutien** ressenti de la part de l'administration : « *Je dirais [la communication m'a laissé] indifférente mais ça aurait pu décourager en fonction de la personne à qui ça arrivait. Moi, je suis restée motivée, mais c'était une procédure assez lourde, sans trop de soutien* ». Par ailleurs, E6 évoque également des **problèmes de communication entre l'université d'attache et d'accueil** concernant la date de début des cours, E6 explique : « *Je suis arrivé un mois trop tôt par rapport aux cours de février à mars je ne faisais rien. [...]*

Quand je suis rentrée d'Erasmus, j'ai eu la mauvaise surprise qu'on me dise que j'ai pas assez presté de crédits [...]. Et j'ai dû reprendre un cours supplémentaire en Master 2. Donc, à ce niveau ce niveau-là on m'a mal informée sinon j'aurais pris un cours en plus en Italie. Je dirais que c'est de la faute des deux universités parce qu'à partir du moment où on a obtenu la bourse, le fait qu'on partait, les dates de vol ou de train, peu importe, là on ne nous suit plus du tout et on nous recontacte en fait à la fin de notre Erasmus pour avoir les notes. »

Ces étudiants présentent des **profils sociologiques variés** avec des parents exerçant des professions administratives ou de gestion (assistante (E1) et secrétaire de direction (E6), coach en ressources humaines (E5)) ainsi qu'au sein de secteurs spécialisés tels que l'informatique (E2), la gestion des risques (E6) ou le droit (E5). Il convient de souligner qu'un des répondants (E2) a une mère retraitée. Concernant le type d'institution fréquentée, ils sont répartis entre universités (E2 et E6), et hautes écoles (E1, E5). Notre analyse sociologique des répondants ne révèle cependant **aucun lien déterminant entre ces variables** (profession des parents et type d'établissement fréquenté) **et les difficultés perçues dans la communication institutionnelle** liée à la mobilité Erasmus+.

Ensuite, E3 (ULB, communication multilingue) et E4 (Leonard de Vinci, institutrice primaire) soulignent que, malgré une communication institutionnelle claire et suffisante, des difficultés sont survenues concernant la **cohérence du calendrier académique et l'adaptation du programme** par rapport à son organisation habituelle (hors-Erasmus) (E4). E3 a dû faire face à un chevauchement entre le début de son Erasmus, en janvier, et ses examens en Belgique, ce qui a considérablement compliqué son organisation : « *Au niveau de la cohérence des programmes, ça n'allait pas du tout par contre* ».

Face aux difficultés rencontrées par les étudiants qu'ils soient partis ou non en mobilité internationale durant leur parcours académique, nous leur avons demandé de fournir leurs suggestions afin d'améliorer les dispositifs communicationnels en place au sein des établissements de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles. Ces recommandations sont détaillées en point 2 du chapitre 2, au point 3 du chapitre 3, ainsi qu'au point 5 du chapitre 4.

1.3. Les fonctions de la communication institutionnelle à l'épreuve du terrain

Les résultats des entretiens semi-directifs indiquent que, dans **un premier temps**, la communication institutionnelle des universités et hautes-écoles autour du programme remplit

avant tout une **fonction d'émission** au sens défini par Johannes et Libaert (2016). Cette fonction se traduit par la diffusion d'informations nécessaires à la participation à un échange Erasmus+, telles que les critères de sélection et de participation (niveau de langue exigé selon la destination, dans certains cas la moyenne demandée, etc.), les démarches administratives, ainsi que les modalités liées à l'octroi des bourses dans le cadre du programme Erasmus. Le témoignage E7 (UCL, ingénieur de gestion) illustre bien cette fonction d'émission en indiquant tout de même qu'une démarche proactive de la part des étudiants souhaitant partir en mobilité est également nécessaire : « *Je dirais que j'ai plus cherché des informations moi-même activement par rapport aux destinations dans lesquelles je voulais aller, mais que j'avais quand même des informations de l'université, la liste des pays qui étaient disponibles, les deadlines, etc., les processus qu'il fallait faire.* » Les **résultats** des entretiens semi-directifs **ne permettent pas de dégager de différences ou similitudes nettes entre universités et hautes écoles** quant à cette fonction. Dans les deux types d'institutions les étudiants indiquent avoir reçu les informations pratiques (critères d'éligibilité, les démarches administratives ou les bourses) nécessaires malgré parfois certaines difficultés (cf. point 1.2).

Dans un second temps, la communication institutionnelle des universités assure également une **fonction d'écoute** (Johannes et Libaert, 2016). Cette dimension se traduit notamment par la disponibilité et la réactivité du personnel dédié au programme (n = 4 : E1, E2, E4 et E7). E2 (UCL, ressources humaines) partage ce constat mais en nuancant quelque peu son propos⁴³ : « *J'ai toujours eu des réponses à mes questions, que ce soit via l'UCL ou via mes autres amis qui partaient également. Je suis quand même contente d'avoir eu des personnes sur qui compter en dehors de la faculté. Ça m'a beaucoup aidée.* » La présence de cette fonction d'écoute dans les deux types d'établissements, à la fois en université (E2, E7) et en haute école (E1, E4) suggère que **l'encadrement et l'aide du personnel responsable des mobilités ne dépend pas du type d'institution**. Elle semble plutôt liée à **l'investissement individuel des personnes en charge** dans chaque établissement (cf. témoignage d'E6⁴⁴ – UCL, faculté de philosophie, arts et lettres (FIAL)).

En revanche, la **fonction d'interface** telle que décrite par Johannes et Libaert (2016) comme le rôle de médiation et de coordination entre l'organisation et ses parties prenantes apparaît explicitement dans une minorité de propos (n=2 : E6 et E7). Cela s'explique probablement par

⁴³ Voir également propos E2 sous-section 1.2.

⁴⁴ La retranscription figure en Annexe 17.

le fait qu'elle se manifeste principalement dans la communication interinstitutionnelle, à laquelle les étudiants ne sont pas directement exposés sauf lors de dysfonctionnements, d'erreurs de communication ou de circonstances exceptionnelles. C'est précisément ce que souligne E7 qui insiste sur l'importance de cette coordination dans un contexte de crise : *« J'étais en contact avec la gestion du programme Erasmus. Et ça s'est révélé essentiel au moment où, en fait, il y a eu le Covid à Hong Kong et que j'ai dû quitter le pays pour aller autre part en Asie parce que la situation était devenue trop critique et que tous les étudiants Erasmus devaient partir. Et là, oui, j'ai eu besoin de cette communication-là avec le programme manager. Et elle [programme manager] a toujours été là, toujours été super présente. Elle nous a mis en contact aussi avec le recteur pour savoir si on pouvait continuer à avoir notre bourse, si on partait autre part en Asie »*. Notre analyse des données qualitatives révèle que la **fonction d'interface** apparaît comme **peu visible pour l'ensemble des étudiants** de manière générale (sauf exception, cf. témoignages d'E6 et E7) **quel que soit le type d'institution** (université ou haute-école).

1.4. Les réseaux sociaux : source d'information, espace de socialisation informelle et de narration au programme ?

Bien qu'utilisés par les jeunes interrogés, les réseaux sociaux numériques sont rarement (n=1 ; E7) mentionnés spontanément comme source d'information sur le programme Erasmus+, contrairement aux canaux d'information institutionnels tels que les mails, les sites web des universités ou les séances d'information dédiées, y compris pour les étudiants en communication interrogés (notamment E1, E3, E9). Les réseaux sociaux numériques sont davantage mobilisés comme **outil de recherche de témoignages d'anciens étudiants** ayant effectué une mobilité dans une destination ou une université spécifique. Les témoignages d'Alumni peuvent jouer un rôle en facilitant le choix des destinations dans la liste finale soumise à l'université d'attache avant la sélection officielle. À ce sujet, E7 (UCL, ingénieur de gestion) note : *« Je pense que la source principale d'information, je l'ai dit, c'est les réseaux sociaux. J'ai trouvé en fait des personnes qui avaient été à la même université que moi dans les deux cas, que j'ai contactées via les réseaux sociaux, pour avoir le retour sur l'université en question. »* Si les réseaux sociaux ne sont que rarement identifiés comme moteurs explicites de participation au programme, il semble qu'ils participent tout de même dans une certaine mesure à la manière dont les jeunes se projettent dans l'expérience Erasmus. En effet, plusieurs répondants (n=3 : E2, E5, E7) indiquent que le fait de voir leurs amis ou connaissances partager

des photos et/ou des vidéos de leur séjour Erasmus sur les réseaux sociaux (principalement Instagram et TikTok) a renforcé leur envie de vivre à leur tour cette expérience, perçue comme enrichissante d'un point de vue personnel et professionnel.

Ainsi, E5 (EPHEC, sciences juridiques, non-Erasmus) et E7 évoquent ce qui peut être considéré comme un **effet de contagion sociale** induit par des publications d'amis ou de connaissances partis en Erasmus principalement sur Instagram (E7) : « *Tu vois les autres ça te donne aussi envie de partir* ». E5 ajoute : « *C'est sûr que voilà toutes ces personnes quand elles postaient quelque chose sur les réseaux sociaux pendant le Erasmus, ça donnait clairement envie*. » La plupart des répondants (n=6) indiquent d'ailleurs avoir eux-mêmes utilisé Instagram (E1, E2, E4, E6, E7, E9 et E10), BeReal (E4) et LinkedIn (E7) pour partager leur propre expérience. Ces récits sur les réseaux sociaux contribuent à une **image valorisée** mais parfois idéalisée du programme Erasmus comme le souligne E5 (EPHEC, sciences juridiques) : « *Chaque personne est différente, et je pense que ça ne se passe pas toujours comme on le voit sur les réseaux sociaux* ». E9 (IHECS, relations publiques) partage cette opinion et ajoute : « *Je pense vraiment que ce n'est pas du tout une majorité [pour qui l'expérience se passe bien] et qu'il faut aussi en parler du fait que parfois ça peut mal se passer et qu'il y a de toute façon des points négatifs*. » Les photos et vidéos de voyage, de rencontres interculturelles tendent à invisibiliser les difficultés rencontrées avant, pendant et après l'échange, telles que les défis d'adaptation à un nouvel environnement, la solitude, les contraintes financières, les difficultés administratives, etc. (cf. témoignage E6, UCL, archéologie).

Si Pastor et Bak (2019) mettent en avant une tendance à l'idéalisation sur les réseaux sociaux pour les mobilités internationales dans le cadre de stages, cette tendance apparaît de manière moins prononcée dans le cadre des mobilités académiques étudiées ici. Ce **storytelling** participe sans doute à une forme de **socialisation informelle** et à la construction d'une image collective valorisante de la mobilité, où le départ à l'étranger s'impose progressivement comme une étape « quasi » incontournable du parcours étudiant. E5 explique : « *Je pense que ça a toujours existé et maintenant c'est beaucoup plus répandu qu'avant. Les possibilités de destinations sont multiples. [...] Je pense que ça fait partie du parcours académique de tout étudiant*. » Par ailleurs, deux répondants (n=2 ; E5, E8) estiment que la présence de témoignages plus nombreux sur les réseaux sociaux aurait pu constituer un levier de participation, en rassurant les étudiants grâce à la possibilité de s'identifier à d'autres étudiants aux réalités de vie similaires. E9 (IHECS, relations publiques) nuance et ajoute : « *Je pense que ça demande énormément de travail en plus [il y a déjà des rapports d'anciens étudiants*

disponibles]. Et je ne sais pas si ça donnerait vraiment envie. » Une minorité de participants au programme (n = 2 ; E7 et E9) mentionne avoir consulté les réseaux sociaux des universités d'attache reprises avant de soumettre leur choix définitif.

Ce phénomène de narration et de socialisation informelle sur les réseaux sociaux permet non seulement aux étudiants de documenter leur séjour, mais également de participer à une mise en récit collective de la mobilité étudiante. Il s'inscrit dans un processus plus large de représentation symbolique de l'Europe vécue, tel que décrit par Krzaklewska (2014), pour qui ces récits participent à la production d'un imaginaire européen partagé, même s'il tend parfois à être idéalisé.

1.5. La communication comme levier d'accessibilité ?

Comme mentionné au chapitre 2 (revue de la littérature), l'un des objectifs majeurs du programme Erasmus+ pour la période 2021-2027 est d'améliorer son accessibilité et son inclusivité. Cette volonté politique vise notamment à déconstruire l'image d'un programme encore trop souvent perçu comme réservé à une élite. Cet enjeu se manifeste dans les réponses de la majorité des répondants (n=6). On note que cette perception d'élitisme traverse aussi bien les étudiants d'universités que ceux des hautes-écoles, et ce, quel que soit leur domaine d'étude.

Si pour certains d'entre eux (E2, E5, E7 et E9) la communication institutionnelle autour du programme leur a permis de prendre conscience de la possibilité de partir en Erasmus, elle n'a **pas** pour autant **suscité une réelle motivation**, mais a plutôt **facilité la compréhension des démarches administratives**. E7 (UCL, ingénieur de gestion) explique : *« Je dirais que la communication [institutionnelle de l'université d'attache] m'a laissée indifférente dans le sens où c'est moi qui voulais partir et c'est pas la communication de l'université qui va me convaincre de partir. [...] Cette communication-là [institutionnelle] elle est essentielle pour tout ce qui est bourse pour tout ce qui était [...] mais la décision elle venait de mon côté. Elle a facilité tout le processus [...] mais elle n'a pas influencé mon choix de partir ou non. »* Dans les cas d'E2 (UCL, ressources humaines) et E9 (IHECS, relations publiques), la communication institutionnelle a permis dans un premier temps de lever une première barrière liée à la perception d'inaccessibilité du programme. E2 note : *« Moi personnellement, je sais qu'au début du bachelier je me disais « waouh, c'est genre le haut de la montagne » ça a l'air inaccessible. »* Et, dans un second temps, elle a permis de clarifier les étapes à suivre et à rendre le projet plus concret. Par ailleurs, nous ne constatons pas de différence significative

entre les étudiants d'université ou de haute-école quant à la perception du rôle joué par la communication institutionnelle. Il en va de même en ce qui concerne le domaine d'études des répondants.

De son côté, E5 (EPHEC, sciences juridiques, non-Erasmus) déplore un **manque de communication générale** autour du programme dans son cursus en sciences juridiques : « *Je trouverais ça bien d'avoir des témoignages des anciens étudiants de l'EPHEC, [de] faire une réunion, etc. Après, en droit, ils sont vraiment pas très pro Erasmus, [...] ils pourraient quand même être un peu plus motivants [...] pas juste nous dire « oui, vous avez la possibilité de partir en Erasmus » et c'est tout.* » Ce déficit d'information semble plus fréquent dans certaines filières, comme les sciences juridiques, où les opportunités de départ sont moins fréquentes, ce qui pourrait expliquer le manque d'investissement dans la promotion du programme. E5 souligne également que le fait d'avoir des témoignages d' alumni (en présentiel ou en distanciel) aurait probablement, d'une part, renforcé l'envie de participer et, d'autre part, rassuré par rapport à l'expérience. Ce constat est également partagé par E8 (UCL, communication, non-Erasmus), qui souligne également que la communication n'a pas répondu à leur **besoin de projection** et d'identification à l'expérience. Ces éléments confirment l'importance des supports narratifs, comme le souligne Aguerrebere (2014), qui met en avant le rôle des récits d'expérience dans la valorisation et la construction d'un imaginaire positif autour de la mobilité étudiante.

Par ailleurs, plusieurs répondants (n=3 ; E2, E6 et E8) mettent en perspective ce qu'ils perçoivent encore comme étant un élitisme face programme de mobilité Erasmus, et ce, malgré les enjeux d'accessibilité et d'inclusivité mis en avant par la Commission européenne. À ce propos, E6 (UCL, archéologie) et E8 (UCL, communication) questionnent la **pertinence des critères de sélection**, qui reposent souvent uniquement sur la moyenne. E8 précise à ce sujet : « *On ne met pas forcément en avant les autres compétences.* » Par ailleurs, il est intéressant de noter que ce point de vue semble spécifique aux étudiants universitaires.

Dans la prochaine section, nous reviendrons sur les recommandations formulées par les étudiants en lien avec notre première hypothèse de recherche.

2. Pistes de recommandations (H₁)

Au cours des entretiens semi-directifs, nous avons laissé aux répondants la possibilité de formuler des recommandations. Ces suggestions concernaient tant les difficultés rencontrées

par les étudiants partis en mobilité Erasmus que les obstacles perçus par les participants n'ayant pas effectué de mobilité lorsqu'ils en identifiaient. Leur analyse permet de dégager des pistes concrètes d'amélioration à destination des institutions de l'enseignement supérieur. Cette posture critique permet d'inscrire ce mémoire dans une **démarche réflexive** essentielle à l'évaluation des dispositifs existants. Afin d'en faciliter la lecture et l'analyse, les recommandations ont été structurées en fonction des différents chapitres et hypothèses de recherche de ce mémoire.

Parmi les propositions formulées par les étudiants en lien avec notre première hypothèse, E1 suggère la mise en place d'une **base de données centralisée** regroupant les contacts des anciens participants, à condition que ceux-ci aient donné leur accord pour y figurer. Cette initiative, déjà présente à l'IHECS, faciliterait la mise en relation des futurs et anciens étudiants Erasmus, leur permettant d'échanger notamment sur la recherche de logement. Nous comprenons toutefois l'investissement que cela implique, en particulier pour les établissements comptant un grand nombre d'étudiants.

Par ailleurs, E6 (UCL, archéologie) suggère d'**approfondir les contenus mobilisés durant les séances d'information** sur la mobilité Erasmus, afin de ne pas simplement répéter les informations déjà disponibles sur le site internet consultable par les étudiants. De son côté, E7 (UCL, ingénieur de gestion) donne la **priorité à l'accessibilité de l'information** : « *Donc pas dans 45 fenêtres et pages différentes* », et ajoute qu'il serait intéressant d'organiser une **séance en présence d'étudiants récemment revenus d'Erasmus**, comme c'est le cas à l'IHECS (E9).

De son côté, E5 suggère d'organiser une séance d'information, même si les possibilités de départ restent limitées, pour qu'un maximum d'étudiants puissent recevoir les informations au en même temps et éviter ainsi de désavantager certains. Ces propositions mettent en évidence l'importance de la fonction d'émission, qui vise également à garantir la transmission des informations de manière équitable et coordonnée (Libaert et Johannes, 2016).

3. Conclusion et vérification de notre première hypothèse

Les données qualitatives recueillies à l'issue de la première phase des entretiens semi-directifs nous ont permis de vérifier notre **première hypothèse** de travail (H₁). Ces résultats soulignent que la communication institutionnelle influence, d'une part, l'information sur la possibilité de participer au programme Erasmus+ (cf. sous-section 1.1. Modalités de diffusion de

l'information sur les mobilités internationale), et, d'autre part, le sentiment d'accessibilité du programme. La présence et la disponibilité du personnel académique dédié au programme de mobilité dans certains établissements, qu'il s'agisse d'universités ou d'hautes-écoles, renforcent ce dispositif comme l'ont mentionné plusieurs répondants (n=5) (cf. chapitre 2 ; sous-section 1.2). Cependant, l'influence de la communication institutionnelle sur la participation à une mobilité Erasmus+ **mérite d'être nuancée**. D'une part, en raison des différences marquées dans les réponses selon les établissements et les profils des répondants interrogés. En effet, les résultats ont révélé une **grande hétérogénéité selon les profils des répondants et les établissements fréquentés**. Par ailleurs, comme mentionné dans notre analyse, aucun lien significatif n'a été observé entre les caractéristiques sociologiques des répondants et leurs réponses (cf. sous-section 1.5). D'autre part, parce qu'une **multitude de facteurs**⁴⁵ interviennent également dans le **processus de décision**. Ainsi, il serait réducteur de penser que la communication, à elle seule, suffit à expliquer ou à déterminer la participation au programme de mobilité Erasmus+.

Ensuite, il ressort des entretiens qualitatifs que la communication institutionnelle des universités remplit principalement deux fonctions : (1) faciliter la compréhension des démarches administratives nécessaires et (2) informer les étudiants sur les opportunités de mobilité dans le cadre d'un cursus spécifique (cf. chapitre 2 ; sous-section 1.5).

Toutefois, il est important de noter que, pour une minorité de répondants (n=3), la communication institutionnelle de l'université d'attache a constitué leur première source d'information. Avant cela, ces étudiants (n=3) n'avaient jamais entendu parler du programme Erasmus+ et/ou de la possibilité partir dans le cadre de leurs études en FWB. Ces trois étudiants partagent des caractéristiques sociologiques communes, notamment le fait d'être inscrits à l'université en communication et de cumuler leurs études avec un emploi du temps régulier (cf. point 1.1).

CHAPITRE 3 : Les motivations des étudiants Erasmus : personnelles ou académiques ?

Cette deuxième partie de l'analyse s'intéresse à comprendre les facteurs qui favorisent ou freinent l'engagement des étudiants dans une mobilité internationale. Cette réflexion s'appuie sur la seconde hypothèse formulée à l'issue de notre revue de littérature :

⁴⁵ L'analyse des facteurs de motivations figure en chapitre 3 ; sous-section 1.

Seconde hypothèse (A) : l'engagement des étudiants dans le programme Erasmus est davantage motivé par les bénéfices personnels et identitaires que par les opportunités purement académiques mises en avant.

Dans une logique comparative et pour offrir une lecture plus complète, cette analyse prend également en compte les étudiants non-mobiles à travers l'hypothèse suivante :

Seconde hypothèse (B) : la décision de ne pas prendre part à une mobilité Erasmus s'explique moins par un manque d'information que par une faible résonnance entre l'expérience proposée et les aspirations personnelles des étudiants, souvent renforcée par des barrières socio-économiques qui limitent encore l'accès à ce type de mobilité.

1. Typologie des motivations et des freins à la participation au programme

Cette partie vise à approfondir la question de la nature des motivations à l'origine de l'engagement dans un programme de mobilité Erasmus+, afin de vérifier dans un premier temps l'hypothèse 2A, puis dans un second temps l'hypothèse 2B formulées ci-dessus.

Les résultats des entretiens semi-directifs montrent que si les **considérations académiques** sont **parfois évoquées** (n=4), les motivations à partir en mobilité sont majoritairement personnelles, sociales ou identitaires. Elles concernent principalement des dimensions telles que la découverte culturelle, l'apprentissage linguistique, la curiosité pour d'autres systèmes pédagogiques ou encore la recherche d'un épanouissement personnel (ouverture, autonomie, etc.). EE2 (UCL, ingénieur de gestion) explique : « *Vis-à-vis de mes attentes [...], je dirais que la plus grande envie c'est découvrir des cultures différentes* » tandis qu'E3 (ULB, communication multilingue) évoque spontanément « *J'avais choisi [...] de partir dans une université anglophone pour améliorer mon anglais* » et E4 (de Vinci, institutrice primaire) espérait : « *S'ouvrir davantage [personnellement et culturellement]* » tout en profitant d'un rythme de vie plus équilibré. Ces résultats rejoignent les conclusions de Marinescu et al. (2022). Selon ces auteurs, l'expérience Erasmus+ enrichit le parcours académique par l'acquisition de compétences, notamment des savoir-faire et des savoir-être, qui **dépassent largement le cadre universitaire traditionnel**.

Par ailleurs, seuls quelques répondants (n=3) mentionnent spontanément la **valorisation de l'expérience au niveau professionnel** et évoquent indirectement son potentiel impact sur leur

employabilité (E4, E9 et EE2). EE2 explique : « *Et puis professionnellement, ça ajoute une expérience sur un CV, ça montre une certaine capacité d'adaptation qui est très recherchée, surtout dans des études comme les miennes* ». E4 précise que faire un échange dans les pays nordiques représente un atout pour les études d'instituteur primaire car les méthodes pédagogiques sont particulièrement valorisées en Belgique.

À l'inverse, les répondants que nous avons interrogés au sujet de leur **décision de ne participer** au programme de mobilité Erasmus expriment des **raisons personnelles** (attachement familial, appréhension et/ou peur de se retrouver seul (E8)), **ainsi qu'un manque d'intérêt dans les destinations proposées** (E5). En dehors de ces raisons personnelles, plusieurs répondants mobiles et non-mobiles (n=4) mentionnent spontanément les **contraintes académiques** inhérentes à un départ en mobilité, telles que l'importance de maintenir une bonne moyenne (E2, E5, E6 et E8) ou, pour certaines universités partenaires, l'obligation de présenter un test de langue souvent assez onéreux avant la sélection (E2). E7 explique : « *Il faut que je réussisse tout en première session, les points sont importants. Si je n'ai pas telle moyenne, ça ne passera jamais. Mais au final, on [ne] met pas forcément en avant les autres compétences.* » E6 ajoute : « *J'ai l'impression qu'il y a un certain élitisme. [...] Je suis tombée sur des personnes qui étaient assez dans le jugement quand on posait sa candidature. Donc, moi, je n'ai pas très bien vécu la procédure Erasmus.* »

Si les freins personnels et académiques apparaissent clairement, les contraintes **socio-économiques**, quant à elles, n'ont pas été mentionnées spontanément comme motif principal de non-départ, bien qu'une majorité d'entre eux travaillent ou ont travaillé pendant leurs études (n=8).

Ensuite, E5 indique qu'un départ aurait éventuellement été davantage envisagé si l'information transmise par son établissement d'attache (EPHEC département de sciences juridiques) avait été plus claire et plus encourageante. Le répondant exprime son souhait d'avoir une séance d'information et davantage de témoignages. L'importance d'une session d'information spécifique est également soulignée par d'autres répondants (E1, E4, E5), tout comme la valeur des retours d'expérience d'anciens participants (E8, E7 et E9).

Les résultats montrent que la non-participation à un programme de mobilité comme Erasmus+ semble **multifactorielle**. Elle s'explique dans certains cas autant par un manque d'information et de communication que par une incompatibilité entre l'offre de mobilité et les réalités individuelles, avec des variations très marquées selon les établissements et les étudiants

interrogés. Par ailleurs, l'**analyse des caractéristiques sociologiques** des étudiants (domaine d'étude, type d'institution fréquentée, milieu économique et social) ne révèle pas de corrélation particulière entre ces profils d'étudiants partis en mobilité et la nature de leurs motivations. Il en va de même pour les étudiants n'ayant pas participé au programme Erasmus+.

Enfin, la question d'un éventuel décalage entre les motivations initiales à partir en séjour de mobilité et la réalité de l'expérience vécue sur le terrain apparaît comme peu marquante pour la majorité des répondants (n=7). La plupart des étudiants interrogés estiment que leur séjour a globalement répondu à leurs attentes, à l'exception d'E6, qui a rencontré des complications administratives (cf. chapitre 2 ; sous-section 1.2.).

2. Entre université d'accueil et d'attache : une analyse des facteurs d'inscription

Les résultats des entretiens révèlent que pour la plupart des répondants (n=4) **le choix du pays a primé sur celui de l'université**, qui s'est imposée par la suite en fonction des partenariats entre les universités d'accueil et d'attache : « *J'avais choisi l'Espagne parce que parmi toutes les destinations qu'il y avait, c'est celle qui m'intéressait le plus. Donc, je n'avais pas vraiment regardé l'université [...]* » (E1) ; « *Je savais que je voulais partir au Canada et au Canada il y avait le choix entre trois universités francophones donc Rimouski, Québec et Montréal [...]* » (E2). Cette préférence pour le pays plutôt que pour l'université semble peu influencée par le domaine d'études des répondants. En revanche, on note toutefois que ces étudiants (E1, E2, E3 et E6) sont tous inscrits à l'université.

Une minorité de répondants (n=3) justifie leur décision également par **des retours d'expérience de connaissances** ayant déjà effectué un échange dans l'établissement concerné et étant dans la même filière d'études. E4 (de Vinci, institutrice primaire) explique : « *C'est grâce aux deux personnes que je connaissais qui y sont allées. L'université me trouvait par eux-mêmes un logement et donc j'avais entre trois logements et donc j'avais [...] été [...] voir le site pour voir aussi comment allait être mon logement et aussi pour voir un peu les infos pratiques. Je devais déjà m'inscrire aux cours à l'avance donc tout ça c'était sur le site de l'université* ». E7 (UCL, ingénieur de gestion) partage également cet avis et ajoute : « *Puis, au contraire, aussi avoir des retours d'expérience négatifs sur certaines destinations se dire : « ok ben moi non plus j'ai pas envie d'aller là. » »*. On observe ici que l'importance des échanges informels avec des pairs est davantage mentionnée chez les étudiants dont les parents n'ont pas

nécessairement de trajectoire académique similaire. Par ailleurs, ces étudiants sont issus de domaines d'études variés, en haute-école comme à l'université.

Ensuite, E6 (UCL, archéologie) et E3 (ULB, communication multilingue) indiquent que malgré l'importance du choix du pays c'est **également l'offre de cours qui a guidé leur décision** : *« Je voulais partir en Italie et il n'y avait pas de raison que j'aille ailleurs avec mon choix de master [mais] dans les deux universités [sélectionnées], les cours m'intéressaient »*. E3 ajoute : *« donc j'ai un peu choisi vraiment par rapport au site internet de l'université. Il y avait quand même un programme Erasmus plus ou moins adapté »*. Ces réflexions concernent principalement des étudiants inscrits à l'université. De plus, dans cette logique, le site internet de l'université d'accueil a constitué une source d'information dans leur processus de décision pour plusieurs répondants (n=3 ; E1, E3, E4).

Enfin, deux des répondants (E2 et E7) soulignent que la possibilité de bénéficier du programme Erasmus+ pendant leur master a également **influencé leur inscription au sein de l'université en Belgique**, à l'UCLouvain dans leur cas. Pour autant, cette opportunité de mobilité n'a pas été la seule raison motivant leur choix d'université et de programme. Comme le résume E2 : *« Ça n'est pas la raison principale [de mon inscription à l'UCL] mais ça contribuait quand même beaucoup. »*. Ces réponses issues d'étudiants aux parcours variés (gestion des ressources humaines pour E2 et ingénieur de gestion pour E7), soulignent que la dimension internationale est particulièrement valorisée par les étudiants inscrits à l'université.

Enfin, ce constat confirme par ailleurs l'analyse de Dahan et al. (2016), qui insiste sur le fait que la communication institutionnelle des universités va au-delà d'un rôle strictement informatif. Elle s'inscrit également dans une **démarche stratégique de positionnement et de gestion de l'image** (Mellul, 2023), dans un contexte marqué à la fois par une compétition accrue entre les établissements et une logique de modernisation de l'ES (Granget, 2005 ; Tegovksa, 2016). Les déclarations d'E2 et E7 mettent en lumière la dimension performative de la communication. En intégrant le programme Erasmus dans sa stratégie de communication institutionnelle, l'université a ainsi la possibilité d'orienter la décision des étudiants, qui peuvent voir l'offre de mobilité comme un marqueur de qualité, d'ouverture et d'opportunité (cf. Déclaration de politique Erasmus de l'ULB 2021 - 2027). Selon Aguerrebere (2014), intégrer Erasmus+ à la communication institutionnelle peut permettre aux universités de renforcer à la fois leur attractivité, leur image et leur positionnement dans un contexte concurrentiel (Mellul, 2023).

3. Pistes de recommandation (H₂)

Parmi les propositions formulées par les étudiants n'ayant pas participé à une mobilité Erasmus+ durant leur parcours dans l'enseignement, figure notamment l'idée de **dispositifs favorisant une meilleure identification** aux participants du programme. L'objectif serait de rassurer les futurs candidats potentiels et de lever leurs appréhensions, et ainsi de répondre aux freins de participation les plus fréquemment évoqués (E8). Ce constat rejoint l'analyse d'**Aguerreberre (2014)**, pour qui les récits médiatisés participent à la construction d'un imaginaire positif en permettant aux étudiants de mieux s'identifier.

À ce titre, E8 propose d'organiser une forme d'**atelier** afin de faciliter les échanges entre les personnes revenant de mobilité et les futurs participants. Cette initiative pourrait également se dérouler en ligne afin de pallier les contraintes logistiques de faisabilité.

De son côté, E2 (UCL, ressources humaines, Erasmus) mentionne la nécessité d'un accompagnement plus individualisé, en accord avec Freitas (2022) qui critique l'approche du « one-size-fits-all » et recommande d'adapter les dispositifs d'aide aux besoins spécifiques des étudiants.

4. Conclusion et vérification de nos hypothèses H_{2A&B}

L'analyse qualitative des entretiens menés permet, dans un premier temps, de vérifier notre seconde hypothèse (H_{2A}). Les résultats révèlent que chez les étudiants partis en mobilité, ce ne sont majoritairement pas les arguments académiques qui ont pesé dans la décision mais plutôt des **raisons personnelles**. De plus, nous n'observons pas de corrélation particulière entre les motivations mentionnées par les étudiants et leur profil sociologique, qu'il s'agisse de leur domaine d'études, du type d'institution fréquentée ou du milieu économique et social (cf. chapitre 2 ; sous-section 1). Par ailleurs, il apparaît que les motivations à participer au programme Erasmus sont peu déterminées par la communication institutionnelle des universités en FWB elle-même (cf. chapitre 2 ; sous-section 1.5).

Par ailleurs, ici aussi aucun lien explicite n'a pu être établi entre le fait d'avoir participé ou non au programme, le rôle joué par la communication institutionnelle, et le profil sociologique des étudiants (cf. tableau récapitulatif des caractéristiques sociologiques des répondants). Notre analyse montre que les motivations dépendant davantage de la **capacité de cette**

communication à résonner avec les trajectoires individuelles des étudiants, **à favoriser leur identification au programme** grâce à un imaginaire positif nourri par des témoignages (Aguerreberre, 2014).

À l'inverse, chez les étudiants n'ayant pas pris part à une mobilité Erasmus (hypothèse 2B), le **non-recours** semble dans ce contexte plutôt s'expliquer par des **facteurs individuels** que par des caractéristiques sociologiques (cf. chapitre 3 ; sous-section 1). Par exemple, E5 et E8, engagés respectivement dans des cursus à l'université en communication (E8) et à la haute-école en sciences juridiques (E5), et issus de milieux socioéconomiques stables (cf. tableau récapitulatif des caractéristiques sociologiques des répondants et chapitre 3, sous-section 1) illustrent que l'absence de départ dans ces cas-ci ne s'explique pas nécessairement par une barrière structurelle. De plus, comme évoqué précédemment, il semble que la décision de ne pas partir s'explique également par une communication institutionnelle des universités qui ne favorise pas suffisamment l'identification au programme, notamment en raison du manque de témoignages et/ ou de séance d'information en présence d'anciens bénéficiaires.

Dans l'ensemble, ces constats soulignent que la simple diffusion d'informations ne suffit pas à encourager la participation. La communication institutionnelle telle qu'elle est mise en œuvre, doit également réussir à créer un lien en s'adaptant aux besoins et aux attentes des étudiantes afin de susciter un engagement.

CHAPITRE 4 : le programme Erasmus comme instrument de développement d'un sentiment d'appartenance à l'UE ?

Enfin, commençons cette dernière partie de l'analyse par rappeler notre troisième hypothèse qui invite à questionner le rôle d'Erasmus dans le développement d'un sentiment d'appartenance.

Troisième hypothèse : l'impact d'Erasmus sur le sentiment d'appartenance à l'UE varie en fonction du capital de mobilité des étudiants (ressources économiques, culturelles et sociales).

1. Évaluation du sentiment de proximité des étudiants ou jeunes diplômés

Sur l'échelle de Likert (1 = « pas du tout », 5 = « tout à fait »), la **majorité** (n=7) des répondants **se situe entre 3 et 4** concernant leur sentiment de proximité à l'Union européenne, considérée ici comme le fait de s'identifier comme Européen, de se sentir concerné par ses enjeux et d'adhérer à ses valeurs. Ce sentiment repose souvent sur des **aspects pratiques** : « [4/5] *Je parle surtout pour des frais de santé, parce que ça m'est arrivé plusieurs fois qu'en vacances, j'ai des soucis [de santé]. Et donc c'est vrai que dès que le pays fait partie de l'Union européenne, c'est tout de suite plus facile, que ce soit au niveau administratif mais surtout financier » (E1) ; **des intérêts personnels et/ou professionnels** (n=2 : E3 et E6) : « [4/5] *je m'intéresse à ça [enjeux européens], donc j'ai l'impression d'être un peu plus biaisée que quelqu'un qui n'a pas d'objectif de travailler pour l'UE.* » (E3).*

D'autres répondants (n=2 : E8 et E9) soulignent plutôt un intérêt lié à une **histoire personnelle et familiale** : « [4/5] *parce que j'ai vraiment grandi à côté de l'Union Européenne [des institutions européennes]. [...] Ca fait partie de mon éducation.* » (E8). Par ailleurs, une **minorité** de répondants (n=3 : E2, E4, E5) attribuent une note **sans réellement pouvoir expliquer leur choix** : « [5/5] *pour des raisons économiques, mais en vrai je ne sais pas vraiment* » (E5) ; « [3/5] *je pense que le fait d'avoir été en dehors de l'Europe, j'ai quand même pu apercevoir la différence, je pense que c'est à ce moment-là que je me suis dit : “ah oui, il y a quand même une belle différence.”* » (E2).

Par ailleurs, dans l'ensemble nous n'observons **pas de différence particulière dans les réponses entre les étudiants Erasmus et non-Erasmus**. Toutefois, dans un cas, la mobilité est spontanément mentionnée comme un facteur ayant renforcé ce sentiment d'appartenance : « [3/5] *Je m'identifie comme européenne et c'est surtout, je pense, le fait d'avoir été en Erasmus qui m'a fait réaliser aussi l'importance de l'Europe [...]. Je pense que ça renforcé mon attachement à l'Europe et que, clairement, avoir été confrontée au Japon à des conditions de travail qui étaient assez intenses, je me rends quand même compte de la chance qu'on a d'être en Europe.* » (E7).

2. Erasmus, un pas vers une compréhension des différences culturelles ?

Plusieurs répondants (n=3 : E4, E7, E9) mettent en avant spontanément que leur participation au programme Erasmus leur a permis de mieux **comprendre les différences culturelles** et de

dépasser les stéréotypes qu'ils avaient à l'égard de certaines nationalités. En rencontrant quotidiennement d'autres cultures, la mobilité favorise une **socialisation culturelle** telle que décrite par Milacic (2017). À ce propos, E4 souligne : *« je découvrais aussi les cultures de toutes les autres personnes [pendant l'Erasmus]. Et il y en avait qui venaient d'Asie, mais il y en avait aussi [d'Italie, d'Espagne, de France], où en fait je voyais plein de différences, et c'était hyper intéressant [...]. Je me suis senti plus proche de la culture, et j'ai plus les stéréotypes de « un, ok, ce pays fonctionne comme ça ». Là, j'ai vraiment vécu avec des gens de cultures différentes. Et, je comprends mieux : [...] eux ça ils font un peu comme ça, et ça, c'est un peu différent [...]. »*

Ces observations confirment les travaux d'Emecen et Saricoban (2024), qui soulignent l'importance des mobilités internationales dans la compréhension des différences culturelles. De plus, E4 illustre également l'idée de Milacic (2017) selon laquelle la confrontation à différentes cultures permet de **mieux appréhender la diversité**. Cela confirme que les mobilités Erasmus vont bien au-delà du développement d'une identité européenne (Croce et Ghignoni, 2024). Toutefois, cet effet n'est pas généralisable à l'ensemble des participants : d'autres répondants ne mentionnent pas spontanément ce type d'apprentissages, ou en parlent de manière plus implicite. E1 souligne : *« Avec les étudiants Erasmus, oui. Après, avec les gens là-bas j'avoue que non. J'étais plus souvent avec les étudiants Erasmus qu'avec d'autres personnes »*. Ce témoignage reflète les limites d'une immersion plus profonde, y compris au niveau politique et culturel (Ballatore, 2021). C'est également ce qui en ressort de l'analyse de l'ensemble des entretiens, qui laisse penser que peu d'étudiants en échange ont réellement partagé des moments en dehors des cours avec les étudiants locaux.

3. Une image valorisée face à une compréhension limitée et une désaffection politique ?

Les données qualitatives recueillies indiquent que pour une majorité de répondants (n=7), le programme de mobilité Erasmus+ est perçu comme un **moyen de rapprocher l'UE** de ses citoyens. E4 explique : *« En fait, le côté européen ressort vraiment beaucoup parce que je me sens connectée avec les européens [grâce à cette expérience]. [...] On rencontre plein de personnes des différents pays européens, on apprend beaucoup sur les cultures. »*. E9 ajoute : *« je pense que ça a quand même modifié un peu l'image que j'avais de l'Europe, je la vois quand même assez positivement parce que c'est très concret en fait comme expérience »*. Cependant, un répondant (E3) souligne une certaine distance ressentie envers les institutions

européennes et va même jusqu'à qualifier l'UE de « **système opaque** », ce qui, dans un sens peut contribuer au **déficit de légitimité démocratique** évoqué par Farge-Bonnet (2024). En ce sens, il semble que la participation à un programme Erasmus ne suffit pas à lutter contre ce que plusieurs auteurs, dont Farge-Bonnet (2024), décrivent comme un sentiment plus large de **désaffection politique**. Par ailleurs, on note que malgré l'expérience vécue, peu de répondants semblent comprendre les objectifs du programme⁴⁶ : « *C'est vrai que l'Erasmus, on sait qu'on a la chance de l'avoir grâce à l'UE. Et que grâce à ça [à l'UE], on a des aides financières. [À part ça], on ne sait pas grand-chose de pourquoi ils le font [...]. Ça pourrait être intéressant [...] qu'ils [les responsables Erasmus] nous expliquent pourquoi justement l'UE fait ça. [Pour] que les gens soient au courant.* » (E4). Cet avis est également partagé par E5.

5. Pistes de recommandation (H₃)

Parmi les recommandations liées à notre troisième hypothèse de recherche, E4 (de Vinci, institutrice primaire) et E5 (EPHEC, sciences juridiques) suggèrent que l'université d'attache pourrait davantage informer **sur les raisons d'être du programme**, notamment sur ses finalités. Pour ce faire, il serait pertinent de présenter, via divers canaux⁴⁷, les raisons sous-jacentes au programme ainsi que les objectifs visés. Les résultats des entretiens semi-directifs viennent appuyer cet argument. En effet, lors de la troisième phase de l'entretien, presque aucun des répondants n'a été en mesure de formuler une réponse précise à la question suivante : « à votre avis, qu'est-ce que l'Union européenne essaye de mettre en place à travers ce programme ? ».

6. Conclusion et vérification notre troisième hypothèse

Les résultats recueillis au terme de nos entretiens qualitatifs ont permis de **nuancer** cette hypothèse. En effet, la participation à Erasmus ne semble pas, pour la majorité des répondants, avoir suscité un intérêt particulier pour l'Union européenne ni modifié leur rapport au projet politique qu'elle incarne, et ce indépendamment de leur profil sociologique et de leur capital de mobilité. Plusieurs répondants confirment que l'expérience de mobilité est davantage perçue comme une opportunité personnelle ou culturelle, sans pour autant nourrir une réflexion plus approfondie sur les enjeux européens.

⁴⁶ Voir également partie 1 : chapitre 5.

⁴⁷ Les mêmes que ceux que nous avons mentionnés au point 2.1.1.

PARTIE 4 : CONCLUSION, LIMITES DE L'ÉTUDE ET PISTES DE RÉFLEXION

1. Conclusion

Ce mémoire avait pour objectifs de comprendre le rôle de la communication institutionnelle autour du programme Erasmus+ et d'analyser comment la communication institutionnelle, telle qu'elle est mise en œuvre par les établissements de l'enseignement supérieur en FWB, peut participer à l'engagement des étudiants dans une mobilité internationale. À travers cette recherche, nous avons également tenté de comprendre dans quelle mesure la communication de l'enseignement supérieur parvenait à concilier les enjeux de la mobilité internationale avec les besoins et les attentes des étudiants.

Dans un premier temps, des entretiens exploratoires⁴⁸ ont été menés auprès de deux répondants issus de deux filières d'études différentes afin de mieux cerner leurs perceptions et d'affiner les orientations de la recherche. Ils ont été menés sous la forme d'entretiens qualitatifs semi-directifs adaptés à une démarche exploratoire et ont été conçus pour laisser aux participants la place de développer leurs idées. Ces échanges exploratoires ont permis d'identifier les thématiques les plus pertinentes à approfondir lors des entretiens semi-directifs futurs⁴⁹. La retranscription et l'analyse thématique plus détaillée de ces entretiens figurent en annexes 23, 24 et 25.

Dans un second temps, avant de conduire notre enquête de terrain, un état de l'art approfondi a été effectué autour des axes centraux de cette recherche : la mobilité étudiante internationale à travers le programme Erasmus (Bauer, 2008 ; Llurda et al., 2016 ; Chamoulaud, 2022), les enjeux qu'elle soulève (De Federico, 2008), la communication institutionnelle (Granget, 2006 ; Balmer et Gray, 2014 ; Libaert et Johannes, 2016 ; Mellul, 2023), ainsi que la construction d'un sentiment d'appartenance à l'Union européenne à l'issue de l'échange (Sigalas, 2010 ; Close, 2011 ; Kuhn, 2012 ; Van Mol et Timmermans, 2013 ; Elofsson, 2020 ; Van Mol, 2023). Notre revue de littérature a posé les bases théoriques et a facilité la conception de la grille d'analyse thématique qui a servi de cadre aux entretiens semi-directifs (Ramos, 2015). Cette grille thématique a permis d'assurer une cohérence entre les objectifs de notre recherche et les données recueillies au terme des entretiens semi-directifs finaux.

⁴⁸Annexes 23 et 24.

⁴⁹Les propos que nous avons considérés comme pertinents sont intégrés à l'analyse.

Enfin, dans un dernier temps, l'ensemble des entretiens a fait l'objet d'une retranscription intégrale indispensable à l'analyse thématique telle que préconisée par Ramos (2015). Les entretiens ont été analysés par thème avec pour objectif de comparer les réponses afin d'en faire émerger les convergences et les divergences.

Nos résultats montrent que la communication institutionnelle contribue à rendre plus accessibles les informations nécessaires à l'engagement dans une mobilité Erasmus+, en particulier en ce qui concerne les démarches administratives. Toutefois, son influence directe sur la décision de départ semble à nuancer. Les données qualitatives recueillies indiquent que cette décision relève d'un ensemble de facteurs majoritairement personnels plutôt qu'académiques. Dès lors, la communication institutionnelle telle qu'elle est mise en œuvre en FWB agirait davantage comme un facilitateur d'accès en particulier à l'information plutôt que comme un véritable facteur déclencheur. Par ailleurs, l'analyse des entretiens ne semble indiquer aucune corrélation particulière avec les profils sociologiques des répondants entre d'une part, la participation à une mobilité internationale, et, d'autre part, le rôle de la communication institutionnelle dans cette décision (cf. conclusions p. 57 – 58, 63 – 64 & 67). Plus largement, l'expérience de mobilité Erasmus+ ne paraît pas non plus contribuer considérablement au développement d'un sentiment d'appartenance à l'Union européenne. La majorité des répondants la considère avant tout comme une opportunité personnelle et culturelle, sans qu'un renforcement de leur attachement à l'UE ne soit observé.

2. Limites de l'étude

Nous sommes conscients des contraintes inhérentes à un travail tel qu'un mémoire. Ainsi, notre objectif n'est pas de viser l'exhaustivité, mais plutôt d'encourager une réflexion intellectuelle aussi large que possible. À l'issue de cette démarche, il nous apparaît évident qu'il reste une multitude d'aspects à vérifier, à théoriser et à explorer. Nous reconnaissons par ailleurs plusieurs limites à notre étude.

Tout d'abord, notre focus se porte sur un **échantillon réduit de la population**, à savoir les jeunes diplômés et étudiants qui ont participé, ou non, à un (ou plusieurs) séjour(s) Erasmus entre 2022 et 2025. De plus, la constitution de notre corpus, composé majoritairement de répondants venant de Bruxelles, introduit un biais supplémentaire à prendre en considération dans l'interprétation de nos résultats. Cette configuration ne permet pas de garantir une représentativité parfaite de l'ensemble de la population étudiante concernée (Dokou, 2021).

Par ailleurs, plusieurs participants ayant effectué leur mobilité début 2022 ont vraisemblablement un **souvenir plus limité des communications institutionnelles** reçues autour du programme Erasmus+. Ce décalage temporel entre la réception des messages et l'entretien peut avoir affecté la précision des réponses. Il s'agit également d'un élément à prendre en compte dans l'interprétation des résultats à l'issue des entretiens semi-directifs.

Ensuite, une **connaissance incomplète** de notre part de tous les dispositifs de communication à l'échelle de l'enseignement supérieur en FWB a pu influencer la profondeur de l'analyse des données et des recommandations formulées à l'issue du mémoire. La **période d'étude** coïncide avec le lancement du nouveau cycle Erasmus+ 2021-2027 marqué par de nouvelles orientations stratégiques, à savoir l'inclusion, la transition écologique et numérique, qui doivent également être prises en compte.

Enfin, les conclusions formulées à l'issue de ce mémoire reposent uniquement sur les **entretiens avec les étudiants et les jeunes diplômés**. Elles ne tiennent pas compte du point de vue des professionnels de la communication au sein de l'enseignement supérieur en FWB, ni de celui des responsables de communication au sein de la DG EAC en charge du programme. Par ailleurs, il est possible que les étudiants ayant vécu une expérience de mobilité négative aient été moins enclins à participer aux entretiens, ce qui pourrait avoir restreint la diversité des perspectives recueillies.

3. Pistes de réflexion pour de futures recherches

Plusieurs pistes de réflexion pour de futures recherches sont à suggérer. D'une part, il serait pertinent dans la continuité de ce travail de mener **une étude quantitative via un questionnaire auprès d'un échantillon plus large** d'étudiants en Belgique et en Europe afin de pouvoir tester de manière statistique les trois hypothèses explorées au sein de ce mémoire. Cette approche quantitative permettrait, d'une part, de renforcer la validité des résultats et, d'autre part, de mieux cerner les tendances générales quant à l'impact de la communication institutionnelle autour du programme Erasmus+. Cela aiderait à évaluer dans quelle mesure elle répond aux besoins et aux attentes des étudiants, ainsi qu'à identifier les améliorations à apporter pour faciliter son accessibilité. D'autre part, dans le prolongement de ce premier point, il aurait également été intéressant d'effectuer une **analyse comparative des résultats obtenus via cette étude quantitative** afin de comparer les différences entre les établissements de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles, mais également au niveau européen. Ce type d'analyse permettrait d'offrir un éclairage sur l'influence que peuvent

exercer les spécificités institutionnelles et les stratégies de communication institutionnelle sur la visibilité du programme et, in fine, sur la décision de partir ou non en mobilité internationale.

Enfin, au niveau belge, il serait pertinent d'approfondir l'étude quantitative de la dimension socio-économique de l'accès à l'information, à la communication et à la mobilité. Il serait tout particulièrement intéressant de comparer les expériences et les perceptions des étudiants boursiers et non-boursiers quant à la visibilité et l'accessibilité à ces informations.

En complément, plusieurs recommandations formulées par les étudiants et destinées aux acteurs institutionnels en charge de la communication autour du programme figurent en conclusions des chapitres 2, 3 et 4. Celles-ci visent principalement à améliorer l'accessibilité, la visibilité et l'accompagnement du programme.

4. Pistes de recommandation

Pour mieux répondre aux attentes et aux besoins des futurs étudiants bénéficiaires du programme Erasmus+, plusieurs recommandations se sont dégagées des entretiens semi-directifs réalisés auprès d'étudiants et jeunes diplômés, dont nous faisons la conclusion ici. Ces recommandations visent à améliorer à la fois l'information, la communication, le suivi et l'accompagnement autour du programme.

Parmi ces recommandations, nous retrouvons d'abord, la création d'une **base de données centralisée des anciens participants** pour faciliter la mise en relation entre anciens et futurs étudiants Erasmus+, notamment pour échanger sur des aspects pratiques comme la recherche de logement et le choix des cours. Par ailleurs, il ressort également qu'un **accompagnement plus individualisé** est souhaitable, en particulier pour les étudiants boursiers afin de limiter une approche basée sur le « one-size-fits-all » (Freitas, 2022).

Ensuite, d'autres recommandations concernent notamment l'**enrichissement du contenu des séances d'information** organisées par l'université d'attache autour de la mobilité internationale en allant au-delà des informations déjà disponibles en ligne. À ce propos, la **centralisation et l'accessibilité** des informations apparaissent également comme un aspect crucial.

D'autres retours d'étudiants suggèrent une amélioration de la communication interinstitutionnelle qui correspond à la fonction d'interface telle que décrite par Libaert et Johannes (2016).

Bibliographie

ARTICLES SCIENTIFIQUES

- Academic Cooperation Association. (2025). Future generation of Erasmus: ACA policy paper. <https://aca-secretariat.be/wp-content/uploads/2025/02/ACA-Policy-Paper-Future-Generation-of-Erasmus.pdf>
- Aguerrebere, P. M. (2014). La construction de la valeur de marque des universités à travers les réseaux sociaux. Le cas de Facebook. *Quaderni*, 85, 85-100. <https://doi.org/10.4000/quaderni.841>
- Andres-Pasztor, J. G., & Bak, G. (2020). The Urge of Share & Fear of Missing Out - Connection between culture shock and social media activities during Erasmus internship. FIKUSZ – Symposium for Young Researchers 2019 Proceedings, Pp. 176-191, from Óbuda University, Keleti Faculty of Business and Management, 176-191. https://www.researchgate.net/publication/339447772_The_Urge_of_Share_Fear_of_Missing_Out_-_Connection_Between_Culture_Shock_and_Social_Media_Activities_During_Erasmus_Internship
- Anquetil, M. (2011). Erasmus, lieux d'écriture et écriture des lieux pour public nomade. *ÉLA/Études de Linguistique Appliquée*, n°162(2), 191-206. DOI : <https://doi.org/10.3917/ela.162.0191>
- Bailly, F., & Léné, A. (2015). Post-face : Retour sur le concept de compétences non académiques. *Formation Emploi*, 130, 69-78. <https://doi.org/10.4000/formationemploi.4419>
- Bal et al., (2017). Comment le programme d'échange Erasmus participe-t-il à la construction d'une identité européenne ? pp. 1-3 <https://alliance-europa.eu/wordpress/wp-content/uploads/2018/06/M1-MCCI-UN-Bal-Blanchard-Bost-Genet-Guillevic.pdf>
- Ballatore, M. (2010). Erasmus et la mobilité des jeunes Européens : Mythes et réalités. Presses Universitaires de France (pp. 13 - 42). DOI : <https://doi.org/10.3917/puf.remic.2010.01>
- Ballatore, M. (2017). La mobilité étudiante en Europe. Une lente institutionnalisation sans réelle démocratisation. *Hommes & Migrations*, 1317-1318, 79-86. DOI : <https://doi.org/10.4000/hommesmigrations.3877>
- Ballatore, M. (2020). Des origines aux destinations : l'importance des « lieux » dans les parcours des étudiants Erasmus. *Migrations Société*, 180(2), 113-130. DOI : <https://doi.org/10.3917/migra.180.0113>.
- Ballatore, M. (2021). Peut-on vraiment parler de « génération Erasmus » ? *Mondes Sociaux*. DOI : <https://doi.org/10.58079/u99x>
- Bédoué, C. et Mora, V. (2017). De la professionnalité des étudiants à leur employabilité, n'y a-t-il qu'un pas ? *Formation emploi*, 138(2), 59-77. DOI : <https://doi.org/10.4000/formationemploi.5080>
- Belle, F., & Echevin, C. (1992). L'émergence de la communication institutionnelle à l'Université : enjeux et perspectives. *Politiques et Management Public*, 10(1), 33-50. DOI : <https://doi.org/10.3406/pomap.1992.3037>

- Bobotsi, C. (2021). EU Education Diplomacy : Embeddedness of Erasmus+ in the EU's Neighbourhood and Enlargement Policies. Collège of Europe. Department of Eu International Relations and Diplomacy Studies. https://aei.pitt.edu/103402/1/edp_3-2021_bobotsi.pdf
- Brassier-Rodrigues, C. (2017). Comment valoriser les compétences liées à la mobilité internationale ? Analyse de l'efficacité communicationnelle de l'Europass Mobilité. *Journal Of International Mobility*, N° 4(1), 59-74. DOI : <https://doi.org/10.3917/jim.004.0059>
- Close, C. (2011). Erasmus, vecteur de citoyenneté européenne ? Témoignages d'étudiants belges francophones. *Journal Of International Mobility*, 1(13), 57-77. https://doi.org/10.3726/81702_57
- Charle, C. (2022). L'internationalisation des universités en Europe. *Savoir/Agir*, 61-62(2), 165-174. <https://doi.org/10.3917/sava.061.0166>.
- Cojocaru, C. (2019). Erasmus mobilities and European identity- an exploratory incursion. *Journal Of Educational Sciences*, 40(2), 66-78. DOI : <https://doi.org/10.35923/jes.2019.2.06>
- Cosnefroy, L., Hugonnier, B., De Ketele, J., Parmentier, P., Palomba, D., & Uvalic-Trumbic, S. (2020). L'internationalisation de l'enseignement supérieur. In *Pédagogies en développement. Problématiques et recherches*. 17–32. DOI : <https://doi.org/10.3917/dbu.cosne.2020.01>
- Croce, G., & Ghignoni, E. (2024). The Multifaceted Impact of Erasmus Programme on the School-to-Work Transition: A Matching Sensitivity Analysis. *Research In Higher Education*, 65(4), 732-754. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11162-024-09774-x>
- Dahan, A., Draelants, H., & Dumay, X. (2016). Quand être soi ne suffit plus. Les nouvelles modalités du travail identitaire des universités belges francophones. *Recherches Sociologiques et Anthropologiques*, 47(1), 111-131. DOI : <https://doi.org/10.4000/rsa.1626>
- Demeure, C. et Berteloot, S. (2015). 3. L'étude Qualitative. Aide-mémoire - Marketing - 7e éd (p. 62-68). Dunod. <https://shs.cairn.info/marketing--9782100563579-page-62?lang=fr>.
- De Federico, A. (2008). Amitiés européennes. *Informations Sociales*, n° 147(3), 120 –127. DOI: [10.3917/inso.147.0120](https://doi.org/10.3917/inso.147.0120)
- Dehon et Dujardin. (2021). Introduction : l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles à l'heure de l'évaluation. *Dynamiques régionale*, n°11, 5 – 10, DOI: https://shs.cairn.info/article/DYRE_011_0005/pdf?lang=fr
- Dokou, G. A. K., Vernier, É., Dang, R., & Houanti, L. (2021). Capital de mobilité internationale et développement des compétences transversales : cas des étudiant(e)s de la région des Hauts-de-France (Nord de Paris). *Revue Management & Avenir/Management & Avenir*, N° 121(1), 171-191. DOI : <https://doi.org/10.3917/mav.121.0171>
- Emecen, S. et Sariçoban, A. (2024). The role of Erasmus+ experience in developing intercultural communicative competence, p. 59 - 66, https://www.researchgate.net/publication/387659389_The_role_of_Erasmus_experience_in_developing_intercultural_communicative_competence

- Farge-Bonnet, M. (2024). La défiance institutionnelle et crise de la démocratie au sein de l'Union européenne. Centre d'études en diplomatie et relations extérieures. <https://www.cedire.fr/articles/lanalyse-de-la-crise-democratique-et-de-la-perde-de-confiance-politique-dans-lue>
- Ferreira-Pereira, L. C., & Pinto, J. M. (2021). Soft Power in the European Union's Strategic Partnership Diplomacy: The Erasmus Plus Programme. Dans *The European Union in international affairs* (p. 69-94). https://doi.org/10.1007/978-3-030-66061-1_4
- Fossum, J.E., et Schlesinger, P.R. (2007). *The European Union and the Public Sphere: a communication Space in the Making ?* (1st ed.). Routledge. 110 - 134. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203960851>
- Guðmarsdóttir, R., França, T., Jokila, S., Lomer, S., Netz, N., Roohi, S., Van Mol, C. (2023). Tackling social inequalities in Erasmus+ participation. (ENIS Policy Brief, 01/2023). <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.34137.08802>
- Ghani, M. R. A., et al. (2023). Social media impact on university reputation and enrollment. *Deleted Journal*, 379-392. DOI: <https://doi.org/10.33102/iecons.v10i1.104>
- González-Montegudo, J. (2016). Transitions et transformations des étudiants internationaux en contextes de mobilité académique. *Pensée Plurielle*, n° 41(1), 111–122. DOI : <https://doi.org/10.3917/pp.041.0111>
- Guimard, P. (2010). Chapitre III. — Les années 1970 et 1980 : évaluer pour comprendre les processus. Dans *L'évaluation des compétences scolaires* (pp. 37-55). Presses universitaires de Rennes. DOI: <https://doi.org/10.4000/books.pur.157>
- Granget, L. (2005). La responsabilité sociale des universités à l'heure du savoir comme marchandise. *Communication et Organisation*, 26, 127-147. DOI : <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.3281>
- Granget, L. (2006). Modèles et réalités incertaines de l'Université. *Communication et Organisation*, 30, 164-186. DOI : <https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.3469>
- Härtel, M. (2019). « Erasmus » ou la construction d'un espace culturel européen. Institut européen de l'Université de Genève. <https://www.unige.ch/gsi/files/1414/0351/6359/HAERTEL.pdf>
- Hemsley-Brown, J., & Oplatka, I. (2006). Universities in a competitive global marketplace. *International Journal Of Public Sector Management*, 19(4), 316-338. <https://doi.org/10.1108/09513550610669176>
- Kaufmann, Chantal. « L'enseignement supérieur en Europe : état des lieux ». *L'université dans la tourmente*, édité par Anne-Marie Dillens, Presses universitaires Saint-Louis Bruxelles, 2000, pp. 125 – 169. DOI : <https://doi.org/10.4000/books.pusl.20121>.
- Kuhn, T. (2012). Why Educational Exchange Programmes Miss Their Mark : Cross-Border Mobility, Education and European Identity*. *JCMS Journal Of Common Market Studies*, 50(6), 994-1010. DOI : <https://doi.org/10.1111/j.1468-5965.2012.02286.x>
- Krzaklewska, E. (2014b). ERASMUS Students between Youth and Adulthood : Analysis of the Biographical Experience. *Jagiellonian*. https://www.academia.edu/6873851/ERASMUS_Students_between_Youth_and_Adulthood_Analysis_of_the_Biographical_Experience

- Lami, B., & Myrta, R. (2012). Erasmus Programme as Instrument of EU Public Diplomacy. *Jus & Justicia*, 15(1), 51-67. DOI : <https://doi.org/10.58944/bcak4193>
- Leroy, A. (2020). Quel accès aux TIC pour les personnes scolarisées en Belgique ? Ce que nous apprennent les enquêtes quantitatives. https://lire-et-ecrire.be/IMG/pdf/leroy_-
- Lopez, M. S. (2020). La communication à l'université. Une sociologie du changement institutionnel en train de se faire. Université Catholique de Louvain. https://www.academia.edu/43255759/La_communication_%C3%A0_l'universit%C3%A9_Une_sociologie_du_changement_institutionnel_en_train_de_se_faire
- Llurda, E., Gallego-Balsà, L., Barahona, C., & Martin-Rubió, X. (2016b). Erasmus student mobility and the construction of European citizenship. *Language Learning Journal*, 44(3), 323-346. DOI : <https://doi.org/10.1080/09571736.2016.1210911>
- Libaert, T. et Johannes, K. (2016). Chapitre 1. Communication corporate, institutionnelle ou d'entreprise ? La communication corporate - 2e éd. (p. 08-16). Dunod. <https://shs.cairn.info/la-communication-corporate--9782100745494-page-08?lang=fr>.
- Libera, M. (2024). « Erasmus, le plus beau succès de l'Europe. » Dans M. Libera et S. Schirrmann Idées reçues sur l'Union européenne (p. 107-113). Le Cavalier Bleu. DOI : <https://doi.org/10.3917/lcb.liber.2024.01.0107>.
- Maes, R. et Hajji, A. (2024). L'enseignement Supérieur Dans le Brouillard des Mythes. *La Revue Nouvelle*, 4(4), 2-6. <https://doi.org/10.3917/rn.240.0002>.
- Manners, I. (2002). Normative Power Europe : A Contradiction in Terms ? *JCMS Journal Of Common Market Studies*, 40(2), 235-258. DOI: <https://doi.org/10.1111/1468-5965.00353>
- Mellul, C., Traduction de l'anglais par Sauvage, O. (2023). Enseignement Supérieur : Tendances et Défis Futurs. *Revue confluence*, 4(2), 147-160. DOI : <https://doi.org/10.3917/conf.004.0147>.
- Mesliand, A. (2020). Recherche et Enseignement Supérieur : Un Enjeu de Démocratie. *La Pensée*, 404(4), 133-149. DOI : <https://doi.org/10.3917/lp.404.0135>.
- Marinescu, N., Madar, A., Neacsu, N. A., & Schiopu, C. (2022). An empirical research on the behavioral perceptions of university students on their ERASMUS mobilities abroad. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(9), 5756. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph19095756>
- Milacic, S. (2017). *Erasmus dans la perspective culturelle*. <https://erasmus-expertise.org/wp-content/uploads/2014/10/Erasmus-dans-la-perspective-culturelle-Milacic.pdf>
- Nogueiro, T., Saraiva, M., Jorge, F., & Chaleta, E. (2022). The Erasmus+ Programme and Sustainable Development Goals—Contribution of Mobility Actions in Higher Education. *Sustainability*, 14(3), 1628. <https://doi.org/10.3390/su14031628>
- Pfefferkorn, R. (2017). L'entrée des femmes dans les universités européennes : France, Suisse et Allemagne. *Raison Présente*, N° 201(1), 117–127. DOI : <https://doi.org/10.3917/rpre.201.0117>

- Perilli, A. (2017). Erasmus student or EU ambassador ? People-to-people contact in the European Neighbourhood policy : the cases of Georgia, Ukraine and Tunisia. *www.academia.edu*.
https://www.academia.edu/34663676/Erasmus_student_or_EU_ambassador_People_to_people_contact_in_the_European_Neighbourhood_policy_the_cases_of_Georgia_Ukraine_and_Tunisia?utm=
- Robin, J. (2019). D'étudiante Erasmus professionnelle à professionnelle de la mobilité étudiante : la construction d'un habitus mobilitaire ? *Journal Of International Mobility*, N° 6(1), 211-227. DOI: <https://doi.org/10.3917/jim.006.0211>
- Romero-Hall, E. (2016). Social Media in Higher Education. Dans *Advances in educational technologies and instructional design book series* (p. 255-277). DOI : <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-1692-7.ch013>
- Sigalas, E. (2010). Cross-border mobility and European identity : The effectiveness of intergroup contact during the ERASMUS year abroad. *European Union Politics*, 11(2), 241-265. DOI : <https://doi.org/10.1177/1465116510363656>
- Souto-Otero, M., Huisman, J., Beerkens, M., de Wit, H., & Vujić, S. (2013). Barriers to International Student Mobility: Evidence From the Erasmus Program. *Educational Researcher*, 42(2), 70-77. DOI : <https://doi.org/10.3102/0013189X12466696>
- Teichler, U. (2002). Diversification de l'enseignement supérieur et profil individuel des établissements. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, no 14(3), 199-212. <https://shs.cairn.info/revue-politiques-et-gestion-de-l-enseignement-superieur-2002-3-page-199?lang=fr>.
- Tegovska, E. (2016). Former pour l'avenir : le rôle joué par le programme Erasmus+. *Annales des Mines - Réalités Industrielles/Réalités Industrielles*, Mai 2016(2), 23-27. DOI : <https://doi.org/10.3917/rindul.162.0023>
- Terrier, E. (2009). Les migrations internationales pour études : facteurs de mobilité et inégalités Nord-Sud. *L'Information géographique*, 73(4), 69-75. <https://doi.org/10.3917/lig.734.0069>.
- Vandenberghe, V. (2009). Les principaux défis et solutions envisageables en matière de financement de l'enseignement supérieur en Europe. Federale Overheidsdienst Financiën. https://financien.belgium.be/sites/default/files/downloads/BdocB_2009_Q4_f_Vandenberghe.pdf
- Van Hees, V. (2022). *Making mobility more inclusive: towards more targeted support for disadvantaged students*. European University Association. <https://www.eua.eu/our-work/expert-voices/making-mobility-more-inclusive-towards-more-targeted-support-for-disadvantaged-students.html>
- Van Mol, C. (2012). Intra-European Student Mobility and European Identity : A Successful Marriage ? *Population Space And Place*, 19(2), 209-222. DOI : <https://doi.org/10.1002/psp.1752>
- Van Mol, C., & Timmerman, C. (2013). Should I Stay or Should I Go ? An Analysis of the Determinants of Intra-European Student Mobility. *Population Space And Place*, 20(5), 465-479. DOI : <https://doi.org/10.1002/psp.1833>

Van Mol, C. (2023). Tackling social inequalities in Erasmus+ participation. European Network on International Student Mobility. *European Network on International Mobility – connecting research and practice, Enis Policy Brief 01/2023*. https://www.researchgate.net/profile/Christof-Van-Mol/publication/370938955_Tackling_social_inequalities_in_Erasmus_participation/links/646b14f89533894cac832892/Tackling-social-inequalities-in-Erasmus-participation.pdf?_cf_chl_tk=aEleSUeqf4GoA2nnka1HXW2Y.lhDqNM.TP8dR00QSn0-1736327110-1.0.1.1-jpUshNyMhh07xLcRJXFOayYB8DftimLGGrvMpwZ0EfE

Zarate, G. (1999). La mobilité transnationale en éducation : un espace de recherche. *Revue Française de Pédagogie/Revue Française de Pédagogie*, 129(1), 65-72. DOI : <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1065>

THÈSES

Van Campenhoudt et al. (2011). La démocratisation de l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique : état des lieux. <https://shs.hal.science/halshs-00561927v1/document>

Endrizzi, L. (2010). La mobilité étudiante, entre mythe et réalité. <https://shs.hal.science/halshs-00473752v1/document>

MÉMOIRES*

BAUER, Stéphanie. Erasmus : un défi identitaire : analyse du parcours de neuf étudiants en séjour de mobilité. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, Université de Genève, 2008. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:1490>

Bergmann, L. (2015). The Erasmus program and European Identity: Does studying abroad foster a feeling of European identity? *Bachelor Thesis*. University of Twente, Enschede. Retrieved from https://essay.utwente.nl/67972/1/Bergmann_BA_BMS.pdf

Bleys, Esther. L'identité européenne à l'épreuve des crises : une analyse des l'influence des crises économiques et migratoires sur l'identité européenne des citoyens belges francophones. Faculté de Droit, de Science Politique et de Criminologie, Université de Liège, 2017. Prom : Jérémy Dodeigne. <http://hdl.handle.net/2268.2/3468>

Carola, M. (2022). The impact of the Erasmus+ programme in higher education in Europe. <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/38281/1/203035364.pdf>

Elofsson, N. (2020). Erasmus and its effects on participants' European identity. European Studies Programme. University of Gothenburg. Prom: Kataryna Wojnicka. https://gupea.ub.gu.se/bitstream/handle/2077/67508/gupea_2077_67508_1.pdf?sequence=1

Louage, J. (2024). Exploring perspectives : students' perception of Europe and their European identity. Faculteit Politieke en Sociale Wetenschappen. Universiteit Gent. Prom: Vandelanotte, I. <https://lib.ugent.be/catalog/rug01:003214059>

Mercenier, J. (2018). Le principe de réciprocité dans les programmes Erasmus – quels facteurs influant sur l'équilibre des échanges ?. Faculté de Droit, de Science Politique et de Criminologie. Université de Liège. Prom : Michel Q. <http://hdl.handle.net/2268.2/5211>

Odent, C. (2023). Le paradoxe Erasmus : la stratification sociale de l'identification européenne. Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication, Université Catholique de Louvain, 2023. Prom : Min Reuchamps. <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:34481>

Urosa, M. (2022). Revisiting the Erasmus+ Communication Strategy: an analysis of the role of Erasmus+ in tackling political disaffection among the European youth. Faculté des Sciences Humaines et Sociales. Universidad Pontificia. Prom : Roberto Rodriguez Andrés. <https://repositorio.comillas.edu/jspui/bitstream/11531/55797/1/TFG%20-%20Molina%20Urosa%2C%20Marta.pdf>

Tombolato, B. (2023). L'impact de la mobilité transnationale sur le sentiment d'appartenance à l'Union européenne : le cas d'étudiants Erasmus en Belgique. Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication. Université Catholique de Louvain. Prom : Duez D. <http://hdl.handle.net/2078.1/thesis:42746>

(*) Nous avons inclus dans la bibliographie l'ensemble des mémoires consultés, y compris ceux dont seule la structure a servi de référence pour l'élaboration de notre travail.

RAPPORTS

ARES. (2022). La mobilité du programme Erasmus+ rassemble chaque année environ 3 500 étudiants et 500 membres du personnel académique. Dans *Statsup'info* (Issue N° 3). https://www.ares-ac.be/images/Indicateurs_Graphiques/StatSupInfo/ARES-Note-StatSupInfo-janvier_2022.pdf

Reichert, S. et Tauch, C. (2003). Trends 2003 : les avancées de l'espace européen de l'enseignement supérieur — Bologne, quatre ans après : vers une réforme durable de l'enseignement supérieur en Europe (p.35). Association Européenne de l'Université. <https://www.eua.eu/downloads/publications/trends%20iii%20progress%20towards%20the%20european%20higher%20education%20area%20fr.pdf>

OUVRAGES

Balmer, J., & Gray, E. (2000). Corporate identity and corporate communications : creating a competitive advantage. Dans *Industrial and Commercial Training*, volume 32 (7), (p. 256). Bingley, United Kingdom : MCB University Press.

Delacroix, E., Debenedetti, A. & Sabri, O. (2014). *Marketing* (pp. 25-28). Paris: Dunod.

Derèze, G. (2009). *Méthodes empiriques de recherche en communication*. Bruxelles: De Boeck.

Fligstein, N. (2008). *Euroclash: The EU, European Identity, and the Future of Europe*. Oxford University Press. chapitre 6 : who are the Europeans and how does this matter for politics ? (132 - 166)

Giroux, S., et Tremblay, G. (2009). *Méthodologie des sciences humaines. La recherche en action*. Canada: Erpi.

Nye, Joseph S. Jr. (2004). *Soft Power: The Means to Success in World Politics*. New York : Public Affairs (p.4)

Ramos, E. (2015). *L'entretien compréhensif en sociologie: Usages, pratiques, analyses*. (pp. 93-111). Armand Colin.

Risse, T. (2010). *A Community of Europeans? Transnational Identities and Public Spheres*. Oxford University Press., p. 128 - 130

Saucin, J. (2015). *Communication de crise*, 1e éd., (p. 5). Bruxelles : Institut des Hautes Études des Communications Sociales de Bruxelles.

Van Campenhoudt, L., Marquet, J. et Quivy, R. (2017). Cinquième étape – L’observation. *Manuel de recherche en sciences sociales* (p. 201-262). Dunod. DOI : <https://doi.org/10.3917/dunod.vanc.2017.01.0199>.

LIVRE BLANC

Headway (Higher Education Advisory). (2016). Livre blanc sur la communication dans les établissements d’enseignement supérieur. https://www.headway-advisory.com/uploads/document/LIVRE_BLANC_COMMUNICATION_2016.pdf

Commission européenne. (2006). Livre blanc sur une politique de communication européenne. https://ec.europa.eu/councils/bx20060615/white_paper_fr.pdf

DONNÉES BRUTES

Ares. (n.d.). L’enseignement supérieur en faits et chiffres. <https://www.ares-ac.be/l-enseignement-superieur-en-faits-et-chiffres#:~:text=L%27enseignement%20sup%C3%A9rieur%20en%20F%C3%A9d%C3%A9ration%20Wallonie%2DBruxelles%20compte%20251.000%20%C3%A9tudiants,et%20%C3%A9tudiants%20en%202022%2D2023&text=Le%20nombre%20des%20%C3%A9tudiant%C2%B7es,2021%2D2022%20et%202022%2D2023>

Commission européenne (2025, 6 mai). Programme level overview of project data Erasmus+. https://erasmus-plus.ec.europa.eu/fr/resources-and-tools/factsheets-statistics-evaluations/statistics/data/overview?pk_source=website&pk_medium=link&pk_campaign=hp&pk_content=hp-data

Parlement européen. (2024). Résultats des élections. <https://results.elections.europa.eu/fr/participation/>

Statbel. (28 mars 2024). L’écart entre les hommes et les femmes diplômés de l’enseignement supérieur se creuse. <https://statbel.fgov.be/fr/nouvelles/lecart-entre-les-hommes-et-les-femmes-diplomes-de-lenseignement-superieur-se-creuse>

Statbel. (2025). Niveau d’instruction. <https://statbel.fgov.be/fr/themes/emploi-formation/formation-et-enseignement/niveau-dinstruction>

Statista. (2025). Nombre cumulé de participants au programme Erasmus+ en Europe de 1987 à 2022. <https://fr.statista.com/statistiques/1445758/nombre-total-depart-en-mobilite-erasmus-par-an/>

ARTICLES DE PRESSE

Chamoulaud, R. (2022b, octobre 11). Erasmus+ ; : quelles sont les priorités de la programmation 2021-2027 ; ? *Touteleurope.eu*. <https://www.touteleurope.eu/l-europe-et-moi/erasmus-quelles-sont-les-priorites-de-la-programmation-2021-2027/#:~:text=Pour%20la%20programmation%202021%2D2027,%2C7%20milliards%20d'euros>.

Bargel, L. et Darmon, M. (2017). *La socialisation politique*. Politika. <https://www.politika.io/fr/article/socialisation-politique>

Hallouet, B. (21 janvier 2025). Le retour de Donald Trump à la présidence : défis et implications pour l'Union européenne. Confrontations Europe — Think Tank Européen. <https://confrontations.org/le-retour-de-donald-trump-a-la-presidence-defis-et-implications-pour-lunion-europeenne/>

Krumbmüller et al. (18 février 2025.). *Globalisation fragmentée : fracturation et recomposition géopolitique*. Coface. <https://www.coface.fr/actualites-economie-conseils/globalisation-fragmentee-fracturation-et-recomposition-geopolitique#une-europe-affaiblie>

Lefébure, A. (19 juin 2019). *Étudiants : le programme Erasmus a-t-il démocratisé les séjours à l'étranger ?* The Conversation. <https://theconversation.com/etudiants-le-programme-erasmus-a-t-il-democratise-les-sejours-a-letranger-110955>

L'Union, P. J. (27 mai 2024). Erasmus, une vitrine européenne mais « plutôt élitiste » . *L'Union*. https://www.lunion.fr/id604356/article/2024-05-27/erasmus-une-vitrine-europeenne-mais-plutot-elitiste?utm_source

Robert Walters. (2023). *La valeur d'une expérience Erasmus*. <https://www.robertwalters.be/fr/eclairages/conseils-carriere/blog/La-valeur-d-une-experience-Erasmus.html>

Samain, M. (29 mai 2020). La fragmentation des compétences nous a fait perdre beaucoup de temps. *L'Echo*. <https://www.lecho.be/dossiers/coronavirus/la-fragmentation-des-competences-nous-a-fait-perdre-beaucoup-de-temps/10230067.html>

Tacchi, N. (2024, 4 juin). « Ça a changé ma vie » : le destin bouleversé des pionniers d'Erasmus. *Le Point*. https://www.lepoint.fr/societe/ca-a-change-ma-vie-comment-les-premieres-generations-erasmus-ont-vu-leur-destin-bouleverse-04-06-2024-2561936_23.php

COMMUNIQUÉ DE PRESSE

Commission européenne. (2023). 4,3 milliards d'euros dans le cadre d'Erasmus + pour soutenir la mobilité et la coopération dans les domaines de l'éducation, de la formation, de la jeunesse et du sport en 2024. https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/fr/ip_23_6098

Parlement européen. (29 avril 2024). *Communiqué de presse : Campagne pour les élections européennes : voter pour protéger la démocratie*, <https://www.europarl.europa.eu/news/fr/press-room/20240429IPR20867/campagne-pour-les-elections-europeennes-voter-pour-protoger-la-democratie>

SITES WEB

Commission européenne. (2021). Priorités du programme Erasmus+. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/fr/programme-guide/part-a/priorities-of-the-erasmus-programme>

Commission européenne. (2023). Communiquer et accroître la visibilité de l'UE : orientations relatives aux actions extérieures. https://international-partnerships.ec.europa.eu/knowledge-hub/communicating-and-raising-eu-visibility-guidance-external-actions_fr

Commission européenne. (2023). Financement de l'enseignement supérieur. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/fr/eurydice/belgium-french-community/financement-de-lenseignement-superieur>

Commission européenne, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2017). Annual work programme 2016 – Erasmus+. https://commission.europa.eu/publications/annual-work-programme-2016-erasmus-0_en?utm

Commission européenne. (2024). Guide du programme Erasmus+. Erasmus+. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/fr/erasmus-programme-guide>

Commission européenne (2025). Décennie numérique – programme d'action. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/fr/policies/digital-decade-policy-programme>

Commission européenne (2025). Mobilité et coopération. <https://education.ec.europa.eu/fr/education-levels/higher-education/inclusive-and-connected-higher-education/mobility-and-cooperation>

Erasmus Days. (2025). What are #ErasmusDays. <https://www.erasmusdays.eu/>

Euractiv (2022). Le nouveau programme Erasmus+ “écologique” ne s'attarde pas aux effets secondaires de la mobilité. <https://www.euractiv.fr/section/mobilite-du-futur/news/le-nouveau-programme-erasmus-%E2%80%89ecologique%E2%80%89ne-sattaque-pas-aux-effets-secondaires-de-la-mobilite/>

Fédération Wallonie-Bruxelles. (2025). *Missions* : diplômes de L'Enseignement Supérieur. <https://equisup.cfwb.be/a-propos-de-nous/missions/>

DOCUMENTS INSTITUTIONNELS

Université Libre de Bruxelles (2019). Déclaration de Politique Erasmus. Stratégie Erasmus de l'ULB 2022-2027. URL : https://www.ulb.be/medias/fichier/declaration-de-l-ulb-en-matiere-de-strategie-erasmus_1617278030362-pdf

Commission européenne (2025). Erasmus guide 2025. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/fr/erasmus-programme-guide>

CONFERENCE PAPER

Chevalier, Cédric ; Gérard, Marcel. *La mobilité étudiante est-elle facteur de croissance ?*
18ème Congrès des Economistes Belges de Langue Française (CEBLF) (Université
Libre de Bruxelles, du 26/11/2009). <http://hdl.handle.net/2078/29171>

WORKING PAPER

Carrabs, V. et Robert, J. (2014). Impact de la mobilité internationale des étudiants sur la
carrière. Université de Liège
<https://orbi.uliege.be/bitstream/2268/194489/1/Impact%20de%20la%20mobilit%C3%A9%20>

Nb. L'intelligence artificielle a été utilisée pour améliorer la formulation de certaines phrases
(voir déclaration de l'utilisation de l'IA en début de mémoire).

RÉSUMÉ

La mobilité étudiante en Europe, et en particulier le programme Erasmus, est souvent considérée comme l'une des plus grandes réussites de l'Union européenne depuis sa création en 1987. L'objectif principal de cette recherche est d'analyser comment la communication institutionnelle autour du programme Erasmus+ des établissements de l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles influence la décision des étudiants de participer à une mobilité internationale. Il s'agit également d'évaluer dans quelle mesure elle répond à leurs besoins et attentes. À cette fin, nous avons mené une série de dix entretiens qualitatifs auprès d'étudiants et de jeunes diplômés dans l'enseignement supérieur en Fédération Wallonie-Bruxelles, ayant participé ou non à une mobilité Erasmus+ entre 2022 et 2025. L'analyse de ces entretiens a permis d'apporter plusieurs éléments de réponse à notre question de recherche, tout en mettant en lumière des recommandations face aux principaux défis rencontrés.

Mots-clés : Erasmus+ – mobilité étudiante – enseignement supérieur – Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB)