

PRÉSENTATION

« *La dynamique et le développement du courant de la pédagogie universitaire marquent le pas* »¹. Telle était l'entrée en matière de l'annonce, pour le moins défaitiste, d'un récent colloque qui s'est tenu à Toulouse en 2019 sur les perspectives de la pédagogie universitaire. Ce n'est pas la première fois que cette impression de stagnation du champ est évoquée, ce qui témoigne de sa grande difficulté à, en même temps, se structurer, se développer et se faire reconnaître. Ce doute lancinant resurgit périodiquement depuis la création de cette appellation, fort ambiguë au demeurant, de « pédagogie universitaire ». L'ambiguïté de l'expression provient du recours, pour désigner un champ de réflexion, au terme « pédagogie ». Comme le signalait déjà Durkheim (2003 [1922]), la pédagogie se caractérise par un statut hybride, de « *théorie pratique* » selon son expression. Une des difficultés de la pédagogie universitaire est dès lors de construire à partir de champs de pratiques des champs de recherche. En première approximation, nous définirons la pédagogie universitaire comme un champ de pratiques (enseignement, intervention, accompagnement...) et de recherche portant spécifiquement sur l'enseignement supérieur au sens large.

Dans cette perspective, l'objectif de ce volume est de mettre l'accent sur la diversité du paysage de l'enseignement supérieur – quel qu'en soit le mode de structuration qui varie considérablement d'un pays à l'autre – que pourrait masquer l'expression « pédagogie universitaire ». En témoignent notamment, dans la première décennie des années deux mille (soit 40 ans après l'émergence de l'expression elle-même dans le cadre de l'AIPU, Association Internationale de Pédagogie Universitaire), les deux numéros spéciaux suivants : le premier, publié en 2008 (Loiola & Romainville, 2008) décrivait encore ce champ comme un « *espace intellectuel en émergence* » et le second, en optant pour un titre plus optimiste, cherchait sans doute à conjurer le mauvais sort qui semblait s'acharner sur ce champ (De Ketele, 2010).

Il convient toutefois de souligner que d'autres champs, certes eux aussi en construction, revendiquent une certaine proximité avec la pédagogie universitaire, lui attribuant ainsi, de facto, un certain statut. Par exemple, le champ des Littéracies universitaires, dont Delcambre (2013 : 570) dit qu'il « *n'est pas sans rapport avec ce qui se construit sous le nom de « Pédagogie universitaire* » ». Et à ce sujet, la même auteure en légitime, en quelque sorte, le développement et la reconnaissance : « *elle n'apparaît en France que très récemment, comparativement aux trois ou quatre décennies d'existence de ce mouvement qui s'est développé essentiellement au Québec et en Belgique sur le modèle des recherches anglo-saxonnes sur la formation universitaire professionnelle* » (*ibid.*).

¹ Présentation du Colloque sur la pédagogie universitaire qui s'est tenu à Toulouse en juillet 2019 dans le cadre des *Rencontres internationales du réseau de Recherche en Éducation et en Formation* (Voir Chaliès & Talbot, 2019). <https://ref19colloques.sciencesconf.org/resource/page/id/4>.

Une des spécificités de la pédagogie universitaire est de constituer un champ à la fois multidisciplinaire et multidimensionnel. Les productions scientifiques du champ, que ce soit les communications aux colloques (telles que celles de l'AIPU) ou les articles publiés dans des revues spécifiques au champ (*Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur* [RIPES] ou *Teaching in Higher Education*) montrent clairement l'origine très diverse des disciplines convoquées : psychologie et sciences de l'éducation, sociologie, linguistique et lettres ainsi que les didactiques de pratiquement toutes les spécialités. Par ailleurs, lorsqu'on se penche sur les activités des personnes se réclamant du champ (comme celles des membres des Services Universitaires de Pédagogie), les trois missions traditionnelles de tout champ universitaire s'observent, certes dans des proportions variables selon le pays concerné et le profil des membres de ces équipes. S'y croisent des pratiques d'enseignement (notamment dans le cadre de programmes spécialisés comme les masters de pédagogie universitaire), de recherche et de services (notamment d'accompagnement de l'innovation pédagogique, en particulier via des outils digitaux). Notons d'ailleurs que selon les configurations, le degré de porosité entre ces trois dimensions est plus ou moins important. Il arrive ainsi que les dispositifs d'aide à la réussite mis en place dans le cadre des Services Universitaires de Pédagogie ne reposent finalement guère sur l'état de l'art en la matière. Cette observation soulève la question centrale du rapport de la pédagogie universitaire avec le mouvement de *evidence based practice*.

C'est la raison pour laquelle le présent volume s'ouvre sur un article transversal consacré à une analyse critique des publications parues ces dix dernières années dans le champ de la pédagogie universitaire. *Vincent Bonniol, Cécile Redondo et Steve Bissonnette* s'intéressent essentiellement au type de méthodologies sur lesquelles se fondent ces recherches. En montrant que la grande majorité des dispositifs méthodologiques sous-jacents à ces publications relève de démarches descriptives, les auteurs indiquent que la pédagogie universitaire, dès lors qu'elle recourt trop peu à des démarches expérimentales ou quasi expérimentales, se trouve dans l'incapacité de présenter des résultats en tant que preuves probantes en faveur de telle ou telle pratique pédagogique.

La suite du volume se penche sur les domaines en émergence ou plus classiques du champ, en les organisant en six grandes catégories.

La première et la plus ancienne de ces catégories – ce qui peut aisément se comprendre en termes de mise à distance de l'objet d'étude (et donc d'absence de remise en cause possible) par rapport aux enseignants universitaires – a trait aux pratiques étudiantes. On s'intéresse alors aux manières dont les étudiants apprennent dans l'enseignement supérieur. Foisonnant, ce domaine a conduit à la création de nombreux concepts féconds tels l'approche d'apprentissage, la conception de l'apprentissage ou la notion de croyances épistémiques. Il a, par ailleurs, importé une série de concepts qui avaient été créés dans le cadre d'autres niveaux du système éducatif, comme celui de rapport au savoir. Plus récemment, cette thématique s'est étendue au rôle des émotions et en particulier aux stratégies de régulation émotionnelle des étudiants, surtout lors de la transition délicate entre le secondaire et le supérieur.

Deux articles illustrent cette thématique en émergence. *Line Fischer et Pierre Philippot* explorent les théories personnelles des étudiants sur l'utilité des émotions et sur la nécessité de les réguler lorsqu'ils préparent leurs premiers examens universitaires. Dans la lignée des recherches sur les théories implicites de l'intelligence, ils montrent notamment que les modalités de régulation émotionnelle mises en place par les étudiants dépendent de la façon dont ils conceptuali-

sent les émotions vécues. Ainsi, aux yeux de la majorité d'entre eux, seules les émotions intenses, qu'elles soient agréables ou désagréables, requièrent une démarche de régulation. *Matthieu Hausman, Dominique Verpoorten et Pascal Detroz* étudient, quant à eux, le rôle que jouent les émotions dans la réception de feedbacks. Leur étude exploratoire par théorisation ancrée ouvre la voie à des recherches permettant d'identifier à terme les processus de traitement cognitivo-émotionnel des feedbacks qui permettraient aux étudiants de réguler leurs stratégies d'apprentissage.

Souvent en relation avec la première – parce que les premières études ont porté prudemment sur des dimensions relatives aux étudiants –, la deuxième catégorie porte sur les facteurs de réussite, d'échec et d'abandon. Dans tous les pays du monde, la transition entre la fin des études secondaires et le début de l'enseignement supérieur pose de redoutables problèmes, que ceux-ci soient liés à la massification du public étudiant du dernier tiers du XX^e siècle, à l'échec massif qu'elle a engendré ou à d'autres évolutions telles que les modifications des attentes professionnelles par rapport au profil des diplômés. De nombreuses études ont alors cherché à comprendre comment expliquer ce hiatus et ici aussi des concepts originaux ont été forgés, tels que l'affiliation (Coulon, 1997), l'intégration académique et sociale (Tinto, 1993) et les genres académiques (Pollet, 2001 ; 2019).

Deux articles développent ces questions. S'intéressant plus particulièrement aux dispositifs d'accompagnement destinés aux étudiants à besoins spécifiques, *Stéphane Guillon, Vanessa Boleguin, Sophie Kennel et Fabienne Rakitit* rendent compte des résultats d'une enquête longitudinale, menée dans le cadre sociologique de l'expérience étudiante. Celle-ci permet de cerner des caractéristiques socioacadémiques déterminantes dans la réussite et de montrer les effets positifs significatifs des accompagnements mis en place. Dans un tout autre registre, *Lily Schofield* puise dans le champ des Sciences du langage et de la Didactique des langues pour nourrir un dispositif d'enseignement de l'Anglais en ligne pour des étudiants en première année d'Économie et de Gestion. Le scénario analysé ici encourage le recours à des pratiques et ressources extérieures à la formation universitaire, et l'auteure montre que, loin d'être un distracteur, cette intégration de l'univers familier des étudiants dans le processus d'apprentissage produit des effets bénéfiques sur la motivation et permet d'amorcer une réflexion critique sur le futur domaine professionnel.

Un troisième domaine, plus récent, a trait aux pratiques enseignantes et en particulier à leur évolution dans le cadre de l'injonction implicite et générale à l'innovation pédagogique. Cette thématique comprend un volet de recherche visant à une meilleure compréhension des logiques des pratiques des enseignants-chercheurs (par exemple, Paivandi & Younès, 2019) et un volet davantage orienté vers le changement de pratiques (par exemple, Leduc, 2013).

Les trois articles rassemblés dans cette section se penchent sur des expériences, à plus ou moins grande échelle, de changements de pratiques enseignantes. Le premier article, celui de *Sandrine Biémar, Anne Collard, Kathleen De Grove, Line Fischer et Guillaume Mele*, documente une expérience particulière d'évaluation formative et de clarification du contrat didactique au bénéfice d'étudiants inscrits dans un programme de formation à l'enseignement. Dans une perspective d'isomorphisme pédagogique, les étudiants en tirent profit à la fois comme apprenants mais également comme futurs enseignants susceptibles de recourir à des dispositifs similaires. La perspective de l'article de *Sophie Kennel et de Dominique Kern* est plus large en ce que ces auteurs s'interrogent sur un modèle pos-

sible, adapté à la sphère francophone, de l'enseignement « à », « par » et « pour » la recherche à partir de modèles anglo-saxon et allemand. Le modèle heuristique qu'ils proposent présente l'avantage de concilier un lien fort entre enseignement et recherche (ce lien étant traditionnellement revendiqué en tant que spécificité universitaire) avec le double souci contemporain de professionnalisation et de développement de compétences. *Catherine Loisy et Geneviève Lameul* explorent ensuite une dimension centrale de l'innovation pédagogique, celle de la dimension collective du travail enseignant. Les auteures se fondent notamment sur le rôle qu'a joué, selon une étude empirique, le soutien collectif dans la gestion différenciée de l'isolement provoqué par la crise sanitaire de 2020 et la situation de confinement qu'elle a entraînée. Elles se basent notamment sur ces résultats pour proposer un modèle de la pédagogie de l'enseignement supérieur intégrant la dimension collective du travail.

Fortement liée à la précédente, la quatrième catégorie concerne la formation pédagogique du personnel enseignant avec un volet de recherche en pleine ébullition ces dernières années. De nombreuses études ont tenté de mesurer les effets de ces formations sur les conceptions de l'enseignement des enseignants-chercheurs et, à plus long terme, sur leurs pratiques elles-mêmes, ces derniers effets étant souvent approchés via le recueil des intentions de transfert (cf. le numéro spécial « Former les universitaires en pédagogie » de la revue *Recherche & Formation* en 2011). De nombreux modèles de développement professionnel ont également émergé de ces réflexions, en particulier le mouvement du *Scholarship of Teaching and Learning* (SoTL), suggérant d'impliquer les enseignants-chercheurs dans des activités d'investigation scientifique rigoureuse sur leur propre enseignement (Rege Colet *et al.*, 2011).

Cette section est composée de trois contributions. S'inscrivant dans le cadre de l'obligation de formation des maîtres de conférences nouvellement nommés, *Florence Cassagnol, Aurélie Dupré, Maya-Hélène Balhawan Fussel, Michael Canu, Eléonore Lepers et Yanèle Poteaux* se penchent sur deux dispositifs organisés dans deux universités françaises et présentant des modalités similaires, basées sur l'articulation de moments collectifs et individuels, des entretiens et des carnets de bord. L'analyse des perceptions de ces formations tend à montrer qu'elles agissent sur différents aspects de l'intégration et favorisent un développement professionnel portant à la fois sur la tâche et l'identité enseignantes. *Joëlle Demougeot-Lebel et Christelle Lison* nous proposent une revue de la littérature consacrée au développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur. S'appuyant sur un corpus de 76 textes, publiés après expertise entre 2000 et 2019, écrits en anglais et en français, la « synthèse narrative empirique » qu'elles proposent souligne la diversité des approches des processus de soutien au développement professionnel pédagogique ainsi que la relativité de leurs retombées. Quant à *Nathalie Younes, Sophie Serindat et Marion Sabart*, qui ont conduit une recherche collaborative évaluative consacrée aux effets de la formation pédagogique d'enseignants universitaires, elles montrent comment les tensions surgissant des confrontations culturelles et professionnelles entre formés et formateurs peuvent constituer des leviers de développement et de déploiement créatifs.

Par ailleurs, la récente crise sanitaire de la Covid-19 a démultiplié l'intérêt pour le recours aux outils numériques dans l'enseignement supérieur, en particulier pour l'enseignement et l'évaluation à distance. Poussées par des impératifs urgents, les réflexions ont été foisonnantes à la fois sur les outils eux-mêmes mais aussi sur ce que ces transformations disent de nos pratiques ordinaires et sur ce qu'elles permettent de remettre en question, comme le montrent notamment le

numéro spécial, monté en quelques semaines, de la revue e-JIREF (Detroz *et al.*, 2020), ou les contributions et débats proposés plus largement dans le dernier numéro de *Distance et Médiation des Savoirs*, consacré aux questions posées par l'hybridation des modes d'enseignement universitaire à distance et en présence (Remond, Dumas & Burgos, 2020). Ainsi, les TICE ont, comme souvent, été un cheval de Troie d'une réflexion pédagogique plus large. Par exemple, la nécessité d'une évaluation à distance et donc dénuée d'un contrôle aisé des sources utilisées par l'étudiant pour répondre aux questions a mis au-devant de la scène des questions fondamentales en matière d'évaluation : que cherche-t-on véritablement à certifier ? Les niveaux taxonomiques des questions et consignes sont-ils adéquats par rapport à ces objectifs d'évaluation ? Ces façons d'évaluer sont-elles encore congruentes par rapport aux évolutions des pratiques professionnelles, dès lors que ces dernières recourent de plus en plus à des ressources numériques ?

Deux articles abordent cette thématique du recours au numérique. Le premier, celui de *Dominique Verpoorten, Catherine Delfosse, Françoise Jerome, Laurent Leduc, Neil Guppy, Silvia Bartolic, Vincent Alonso Vilches, Matthieu Hausman et Pascal Detroz*, s'enracine dans les spécificités de la crise sanitaire de la Covid-19 et cherche à comprendre comment, avec quelles difficultés et avec quelles perspectives à plus long terme des enseignants universitaires, d'horizons disciplinaires variés, ont été contraints de basculer vers des outils numériques d'enseignement à distance. Le second article, celui d'*Hervé Tribet et Sébastien Chaliès*, aborde la question sous un tout autre angle. Les auteurs se demandent si des formes d'hybridation des enseignements ne constituent pas, en dehors de situation de contrainte, de puissants leviers de transformation des pratiques pédagogiques notamment dans la perspective du développement compétences préprofessionnelles, une part de distanciel permettant de rapprocher les formations des lieux de pratique professionnelle.

Enfin, on peut déceler un sixième domaine dans le développement de connexions établies de plus en plus fréquemment entre la pédagogie universitaire et les didactiques des disciplines dans l'enseignement supérieur, que Reuter analyse sous le nom de « didactiques des disciplines universitaires » (Reuter, 2012). Nous songeons surtout à ce que le champ des Littéracies universitaires, évoqué plus haut, voit bouillonner depuis une vingtaine d'années à propos des pratiques de l'écrit dans l'enseignement supérieur et, plus particulièrement, l'écriture de recherche (*Lidil* 17, 1998 ; *Enjeux* 53 et 54, 2002 ; *Pratiques* 121/122 2004 et 153/154 2012) ; Tutin & Grossmann, 2013 ; Boch & Frier, 2015 ; Pollet, 2019). La question des interactions entre ce champ et celui de la pédagogie universitaire a semblé également intéressante à investiguer.

L'article d'*Élodie Clayette et Pierre Salam* s'inscrit précisément dans ce type d'interaction en creusant le lien entre la réussite académique et la maîtrise de l'écrit en tant que compétence transversale. Dans le cadre des formations relevant du projet national Ecri+, l'analyse des représentations montre une évolution des perceptions des étudiants quant à leurs besoins et un degré important de satisfaction, relayé par les dires des enseignants au sujet de la motivation et de l'implication qu'ils observent dans leurs cours. *Carole Glorieux* présente quant à elle un dispositif multimodal, impliquant le recours à des passeurs de lecture pour engager l'étudiant débutant dans la lecture experte. Ce scénario repose sur l'idée de l'oralisation expressive au service de l'écrit et accorde une part importante à la dimension émotionnelle pour motiver la lecture d'un texte qui peut sembler résistant, de la même manière que la prise en compte de facteurs socioaffectifs peut induire du sens chez des lecteurs débutants. La troisième et dernière recherche pré-

sentée dans cette partie, celle de *Dyanne Escorcia et Christine Ross*, consiste en une étude des conceptions des enseignants en matière d'écrits universitaires et de leurs pratiques d'accompagnement et d'évaluation. Outre les composantes de l'écrit auxquelles ils accordent le plus d'importance, les auteures tentent de repérer les facteurs individuels et contextuels (types d'écrits, types de filières) qui déterminent les pratiques d'accompagnement.

Par le biais de ces six domaines dans lesquels se développe la pédagogie universitaire ces dernières années, le présent volume tente d'apporter un certain nombre de réponses à quelques grandes questions importantes pour son avenir. La pédagogie universitaire existe-t-elle en tant que champ universitaire, dans un sens analogue à la notion de champ de Bourdieu (Wagner, 2016), à savoir un microcosme relativement autonome à l'intérieur du monde académique, ayant ses règles propres et poursuivant des finalités spécifiques ? Pourquoi ce champ rencontre-t-il tant de peine à se structurer ? Quels sont les domaines dans lesquels les avancées sont notables et ceux qui manifestement « marquent le pas » ? Quelles sont les avancées les plus frappantes enregistrées ces dernières années et quels en sont les apports les plus décisifs ? Dans certains cas de stagnation patente, comment expliquer le manque de développement observé ? Quels facteurs internes au champ mais aussi externes pourraient-ils être considérés comme étant à la source de ces difficultés ? Quels peuvent être les apports des travaux en pédagogie universitaire dans d'autres champs de recherche ? Enfin, la question des variations de la recherche selon les pays est également explorée, en étant reliée à la description des contextes géopolitiques et socioculturels, notamment en ce qui concerne les relations entre la recherche et l'enseignement, selon les différents modèles culturels en la matière.

Marie-Christine POLLET

Université Libre de Bruxelles

Ladisco – Tradital

Université de Lille

Cirel-Théodile

Marc ROMAINVILLE

Université de Namur

Institut de Recherche en Didactiques et Éducation

Bibliographie

- Barbier J.-M. (2001) « La constitution des champs de pratiques en champs de recherche » – in : J.-M. Beaudouin et J. Friedrich (éds.) *Théories de l'action et éducation* (305-317). Bruxelles : De Boeck.
- Boch F. & Frier C. (éds.) (2015) *Écrire dans l'enseignement supérieur. Des apports de la recherche aux outils pédagogiques*. Grenoble : Ellug.
- Chaliès S. & Talbot L. (éds.) (2019) *La pédagogie universitaire : quelles perspectives ?* Toulouse : Éditions CEPADUES.
- Coulon A. (1997) *Le Métier d'étudiant. L'entrée dans la vie universitaire*. Paris : PUF.
- De Ketele J.-M. (2010) « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement » – *RFP* 172 (5-13).

- Delcambre I. (2013) « Le mémoire de Master : ruptures et continuités. Points de vue des enseignants, points de vue des étudiants » – *Linguagem em (dis)curso* 13, 3 (569-612).
- Detroz P, Tessaro W. & Younès N. (2020) « Évaluer en temps de pandémie » – *Journal International de Recherche en Éducation et Formation* Numéro Hors-série 1 (1-3).
- Durkheim E. (2003 [1922]) *Éducation et sociologie*. Paris : PUF.
- Leduc L. (2013) *Rédiger des plans de cours. De la théorie à la pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Tutin A. & Grossmann F. (éds.) (2013) *L'écrit scientifique : du lexique au discours. Autour de Scientext*. Rennes : PU de Rennes.
- Loiola F. A. & Romainville M. (2008) « La recherche sur la pédagogie de l'enseignement supérieur. Où en sommes-nous ? » – *Revue des Sciences de l'Éducation* 34, 3 (529-535).
<https://doi.org/10.7202/029507ar>
- Paivandi S. & Younès N. (2019) *À l'épreuve d'enseigner à l'Université. Enquête en France*. Bruxelles-Berne : Peter Lang.
- Pollet M.-Ch. (2001) *Pour une didactique des discours universitaires. Étudiants et système de communication à l'université*. Bruxelles : De Boeck.
- Pollet M.-Ch. (2019) *Former à l'écriture de recherche. De la compréhension à la production : réflexions et propositions didactiques*. Namur : PU de Namur.
- Rege Colet N., McAlpine L., Fanghanel J. & Weston C. (2011) « Le concept de Scholarship of Teaching and Learning » – *Recherche et Formation* 67 (91-104).
- Remond É., Dumas P. & Burgos D. (2020) « Entre distance et présence : la formation à l'heure de l'hybridation » – *Distances et Médiations des Savoirs* 30.
<http://journals.openedition.org/dms/4961>
- Reuter Y. (2012) « Les didactiques et la question des littéracies universitaires » – *Pratiques* 153-154 (161-176).
- Romainville M. (2006) « L'illusion réflexive » – *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions* 3 (69-81).
- Tinto V. (1993) *Leaving college : Rethinking the causes and cures of student attrition (2nd ed.)*. Chicago : University of Chicago Press.
- Wagner A.-C. (2016) « Champ » – in : S. Paugam (dir.) *Les 100 mots de la sociologie* (50-51). Paris : PUF (QSJ).
- Enjeux 53 et 54 (2002) L'écrit dans l'enseignement supérieur (I et II).
- Lidil 17 (1998) Pratiques de l'écrit et modes d'accès au savoir dans l'enseignement supérieur.
- Pratiques 121/122 (2004) Les écrits universitaires.
- Pratiques 153/154 (2012) Littéracies universitaires : nouvelles perspectives.

L'appel à contributions a suscité l'envoi de 49 propositions.

Parmi celles-ci, les coordinateurs du numéro en ont retenu 29.

Ensuite, 27 auteurs ont envoyé leurs articles, qui ont été confiés pour évaluation aux experts suivants : Philippe BARYGA (Inspe Aquitaine, Université de Bordeaux), Daniel BART (Université de Lille), Jean-Pierre BÉCHARD (Université de Montréal), Denis BÉDARD (Université de Sherbrooke), Denis BERTHIAUME (Université de l'Ontario français), Françoise BOCH (Université de Grenoble-Alpes), Dominique Guy BRASSART (Université de Lille), Jean Paul BRONCKART (Université de Genève), Rémi CASANOVA (Université de Lille), Laurent COSNEFROY (École normale supérieure de Lyon, IFE), Albine COURDENT (Université de Lille), Jacques CRINON (Université Paris-Est Créteil), Amaury DAELE (Haute École Pédagogique du Canton de Vaud), Bertrand DAUNAY (Université de Lille), Jean-Marie DE KETELE (Université catholique de Louvain), Isabelle DELCAMBRE (Université de Lille), Julien DE MIRIBEL (Université de Lille), Nathalie DESCHRYVER (Haute école pédagogique du canton de Vaud), Christiane DONAHUE (Dartmouth Institute for Writing and Rhetoric), Céline DOUILLEZ (Université catholique de Louvain), Jean-Louis DUFAYS (Université catholique de Louvain), Richard ETIENNE (Université Paul Valéry, Montpellier 3), Éric FLAVIER (Université de Strasbourg), Cédric FLUCKIGER (Université de Lille), Catherine FRIER (Université de Grenoble-Alpes), Rémi GOASDOUE (Université Paris Descartes), Francis GROSSMANN (Université de Grenoble-Alpes), Jean-Louis JADOULLE (Université Têluq), Aziz JELAB (IGAEN), Magdalena KOHOUT-DIAZ (Inspe Aquitaine, Université de Bordeaux), Diane LEDUC (Université du Québec à Montréal), Yolande MAURY (Inspe Lille, Université de Lille), Najoua MOHIB (Université de Strasbourg), Élisabeth NONNON (Université de Lille), Frédéric NILS (Université catholique de Louvain), Bernadette NOËL (Université catholique de Louvain), Cathia PAPI (Université Têluq), Philippe PARMENTIER (Université catholique de Louvain), France PICARD (Université Laval), Nadine POSTIAUX (Université libre de Bruxelles), Nicole POTEAUX (Université de Strasbourg), Anne ROEKENS (Université de Namur), Fanny RINCK (Université de Grenoble-Alpes), Emmanuel SYLVESTRE (Université de Lausanne), Walther TESSARO (Université de Genève), Éric UYTTEBROUCK (Université libre de Bruxelles), Jean-Michel VANDEWEERD (Université de Namur), Pascale WOUTERS (Université catholique de Louvain), Richard WITORSKI (Université de Rouen).

À l'issue de ce processus, 16 articles ont été publiés dans cette livraison de *Spirale*.