



©Auteur.e.s. Cette œuvre, disponible à
<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.880>, est distribuée
sous licence Creative Commons Attribution 4.0 International
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.fr>

Sonia **Proust-Andrewkha**
Université de Sherbrooke (Canada)

Constance **Denis**
Université de Sherbrooke (Canada)

Christelle **Lison**
Université de Sherbrooke (Canada)

Florian **Meyer**
Université de Sherbrooke (Canada)

Les conseillers pédagogiques¹ dans l'enseignement supérieur québécois : profils et activités

Pedagogical counsellors² in Quebec's higher education:
profile and activities

<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2024.880>

Résumé

Cette étude s'inscrit dans une recherche plus large visant à comprendre les responsabilités, les rôles et les défis des conseillers pédagogiques (CP) travaillant dans l'enseignement supérieur francophone québécois. L'article décrit le contexte professionnel des CP et les activités qu'ils effectuent dans ce cadre. L'analyse de 195 questionnaires établit une liste exhaustive des activités pratiquées, révélant des similarités entre les secteurs collégial et universitaire. Par leur polyvalence, les CP doivent composer avec une fragmentation importante de leur temps de travail. Les résultats suggèrent d'alléger la charge des CP pour mieux soutenir les transformations institutionnelles, sur les plans organisationnel, pédagogique et numérique.

Mots-clés

Conseiller pédagogique, Enseignement supérieur, secteur collégial, secteur universitaire.

Abstract

This study is part of a wider research aiming to understand the responsibilities, roles, and challenges of pedagogical counsellor (PC) working in the Quebec Francophone higher education system. The article describes the professional context of PA and the activities they carry out in this context. The analysis of 195 questionnaires establishes an exhaustive list of practiced activities, revealing similarities between the college and university sectors. Due to their versatility, PC are faced with a significant fragmentation of their working time. The results suggest relieving PC to better support institutional transformations in organizational, pedagogical, and digital aspects.

Keywords

Educational advisor, Pedagogical counsellor, Higher education, College sector, University sector.

Introduction et problématique

Les conseillers pédagogiques³ (désignés par l'acronyme CP, utilisé ici indifféremment au singulier et au pluriel) sont des professionnels de l'éducation notamment chargés d'amorcer et de soutenir la mise en œuvre des transformations organisationnelles, pédagogiques et numériques dans l'enseignement supérieur (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2014; 2015; ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2019). Les CP jouent un rôle clé dans la modernisation et l'amélioration de la qualité de l'enseignement, et il est attendu qu'ils jouent un rôle moteur dans l'évolution de l'ensemble du système de l'enseignement supérieur. En outre, la crise sanitaire de 2020 a mis en évidence le caractère essentiel de leur mission d'accompagnement auprès du corps enseignant pour soutenir l'accélération de la migration du présentiel au distanciel et garantir la continuité pédagogique (Naffi et al., 2020).

Au sein des établissements d'enseignement supérieur, le conseil pédagogique prend différentes formes, qui varient en fonction du contexte dans lequel les personnes exercent et des conceptions sous-jacentes de la fonction. Cette diversité entraîne une définition vague et peu représentative de leur profession (Daele et Sylvestre, 2016; Demougeot-Lebel et Lison, 2022; Peraya, 2021), soulignant ainsi la nécessité d'une mise à jour régulière des connaissances. Plusieurs recherches récentes menées au Canada francophone ont pris en compte les évolutions du métier de CP. Cependant, celles-ci se concentrent principalement sur un contexte d'enseignement dédié au secteur jeune (Duchesne, 2016; Granger et al., 2021; Guillemette et Vachon, 2019), ce qui les rend peu adaptées au contexte de l'enseignement supérieur, ou ne couvrent pas tous les types de CP en matière de secteur (collégial/universitaire) ou de spécialité (Houle et Pratte, 2007; Laprise et al., 2009; Pineault, 2010; Simard et Basque, 2017; St-Pierre, 2005).

L'étude, à laquelle cet article renvoie, visait à mieux cerner le métier des CP des secteurs collégial et universitaire francophones québécois. Au Québec, l'enseignement supérieur est structuré en deux secteurs principaux : le secteur collégial, qui propose des programmes de formation technique et préuniversitaire, et le secteur universitaire, constitué d'établissements offrant des programmes de premier, de deuxième et de troisième cycle (baccalauréat, maîtrise, doctorat). L'étude présente les secteurs collégial et universitaire séparément étant donné leur distinction structurelle et fonctionnelle au sein du système d'enseignement supérieur québécois. À notre connaissance, aucune étude précédente n'a examiné les fonctions des CP dans le secteur universitaire québécois. Cette lacune met en relief l'originalité et la pertinence de notre approche, qui permet une analyse détaillée des spécificités et des enjeux propres à chaque secteur, tout en soulignant les synergies et les divergences dans les pratiques et les défis rencontrés par les CP. L'approche descriptive a été privilégiée pour étudier le contexte professionnel et les activités menées par les CP. Cette stratégie a été retenue pour offrir un portrait précis des CP dans le contexte québécois actuel et ainsi mieux comprendre leur contribution à l'enseignement supérieur.

Le conseil pédagogique : un métier aux contours flous

Confrontés à une situation complexe dans laquelle les contours de leur profession manquent de clarté, les CP peinent à définir leur identité professionnelle (ANSTIA, 2022; Bath et Smith, 2004; Monereo et al., 2022). Dans un éditorial consacré à cette problématique, Sutherland (2015), dans le contexte de l'enseignement supérieur britannique, utilise des termes forts tels que « marginalité », « précarité », « situation liminale », « étrangeté », « interlope » et « imposture » pour décrire les rôles et les identités des CP. Ces observations sont corroborées par les travaux de Green et Little (2013), qui qualifient ces professionnels de « migrants académiques » issus de diverses disciplines et ayant parcouru des trajectoires de formation individuelles et des expériences professionnelles non linéaires. D'après ces mêmes auteurs, les CP évoluent dans un « territoire » institutionnel hybride qui se situe souvent à l'intersection de plusieurs disciplines académiques au sein de l'institution éducative. Cela signifie qu'ils développent leurs compétences et leur expertise dans les marges de leur institution. Dans leur recherche menée au niveau international qui brosse un « portrait de famille » des CP, ces mêmes auteurs (2016) mettent en évidence la grande diversité des identités professionnelles découlant de cette profession. Cette diversité reflète non seulement la variété des parcours et expériences des CP, mais également la façon dont ils contribuent à façonner leur approche et leur compréhension de la pédagogie dans l'enseignement supérieur. Plus précisément, cette diversité concerne tant leurs activités que leur rapport à la recherche scientifique, leur statut au sein de leur établissement et la nécessité pour la profession de se redéfinir constamment elle-même.

Des travaux récents de Daele et Sylvestre (2016, 2019), axés principalement sur les contextes institutionnels suisses, confirment le caractère flou et complexe de la profession dans l'enseignement supérieur. La diversité des titres associés à la profession dans les différentes institutions en constitue d'ailleurs un marqueur frappant. Comme le souligne Peraya (2021), les CP peuvent être désignés sous diverses appellations, telles que *concepteur pédagogique*, *responsable de formation*, *ingénieur* ou *designer pédagogique*, *conseiller pédagogométrique* ou *technopédagogue*. Cette diversité d'appellations est également observée dans la littérature anglophone où les CP des établissements anglophones québécois sont

désignés comme *Pedagogical Counsellor*, *Academic Developer*, *Pedagogical Advisor*, *Technopedagogical Advisor* ou encore *Instructional Designer*.

L'ambiguïté associée à ces différentes appellations complique le statut professionnel des CP (Denouël, 2021) et suscite des sentiments ambivalents parmi ces derniers, mais aussi au sein même de l'institution et parmi les autres professionnels qui y exercent. D'un côté, les CP sont enthousiasmés par les projets qu'ils mènent, de l'autre, ils éprouvent des doutes quant à leur légitimité institutionnelle et souffrent d'un manque de reconnaissance professionnelle (Daele, 2021; Peraya, 2021; Timmermans et Sutherland, 2020). Cette ambivalence s'explique notamment par la perception que le personnel enseignant et le personnel administratif ont de leur métier, mais également par l'absence de consensus parmi les CP eux-mêmes quant à la manière « d'interpréter, comprendre et donner du sens à [leur] travail »³ (Linder et Felten, 2015, p. 1). Ces ambiguïtés peuvent engendrer une certaine confusion quant à la position des CP au sein de l'institution (Linder et Felten, 2015; Little, 2014).

Le conseiller pédagogique : une multifonctionnalité au-delà du conseil

Les contours flous du métier amènent à examiner la dimension de « conseil » qui sous-tend le travail de ces professionnels. Selon le Centre national français de ressources textuelles et lexicales (CNRTL) (2023), le terme « conseil » renvoie à un « avis donné à quelqu'un pour l'aider à diriger sa conduite ». Dans un contexte professionnel, cette notion englobe généralement celle de « consultation », qui implique un échange d'avis et se caractérise par un processus bidirectionnel. Lippitt et Lippitt (1978), cités par Thiébaud et Rondeau (1995), soulignent que la consultation est un processus interactif visant à chercher, à donner et à recevoir de l'aide. Elle a pour objectif de soutenir une personne ou une entité dans la mobilisation de ressources pour résoudre les problèmes et favoriser le changement. Massé et Gagné (2013) précisent que l'aide peut être apportée de deux manières, soit en se focalisant sur le produit et en adoptant une approche centrée sur le contenu du problème, soit en se concentrant sur les processus et en adoptant dans ce cas une approche centrée sur les méthodes de résolution de problèmes. Dans un cadre professionnel, ces deux approches reflètent l'orientation du conseiller, qui peut être guidé soit par une mission de production dans le but de fournir une solution à une situation problématique spécifique (orientation « contenus »), soit par une mission de conduite du changement dans le but de proposer des façons de résoudre le problème (orientation « processus »). Bien que ces deux perspectives soient différentes, elles ne sont pas pour autant dichotomiques et peuvent être combinées pour créer une approche plus holistique et complète du métier de CP. Pour le CP, cela implique d'adapter sa pratique en fonction des besoins spécifiques de chaque situation (Daele et Sylvestre, 2019), d'être en mesure de naviguer entre différentes orientations, en fonction du contexte et des objectifs fixés. Dans certains cas, il peut être amené à proposer des solutions concrètes et tangibles, tandis que dans d'autres cas, il adopte une approche davantage processuelle, encourageant alors la réflexion critique et la résolution de problèmes à long terme. Le métier de CP est ainsi multidimensionnel. Présente au Québec dans les collèges d'enseignement général et professionnel depuis la fin des années 1960, la profession s'est considérablement complexifiée (St-Pierre, 2005). Elle est caractérisée par une grande diversité d'objets de travail, de responsabilités et d'acteurs auprès desquels elle intervient. Dans leur rapport de recherche sur les CP, Houle et Pratte (2007) identifient trois domaines d'intervention des CP dans les Cégeps : le développement de la pédagogie, le développement professionnel des enseignants et le développement curriculaire.

Concernant le développement à la pédagogie, les CP peuvent être amenés à accompagner les enseignants dans l'amélioration de leurs enseignements (gestion de classe, approches pédagogiques, évaluations, etc.). En matière de développement professionnel, ils peuvent aider les enseignants à réfléchir sur leur pratique et à se perfectionner. Enfin, dans le domaine du développement curriculaire, ils contribuent à l'élaboration des programmes d'études et à la définition des orientations stratégiques de l'institution.

En raison de leur rôle essentiel au sein du système éducatif, plusieurs auteurs mettent de l'avant la nécessité de poursuivre les recherches sur le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur (Daele, 2021; Peraya, 2021).

La réussite éducative — soit l'acquisition et l'intégration de connaissances et de compétences de haut niveau des personnes étudiantes, incluant notamment la réussite académique — étant un objectif clé pour les établissements d'enseignement (ministère de l'Enseignement supérieur, 2021), fournir des services de conseil pédagogique efficaces est une visée sous-jacente et systémique, fondamentale pour que les CP accomplissent leur mission de manière significative.

Dans cette optique, cette contribution visait à fournir des connaissances actuelles du métier de CP dans l'enseignement supérieur francophone au Québec et à contribuer au développement global de la profession.

Plus spécifiquement, deux objectifs étaient poursuivis dans la recherche :

1. Déterminer les caractéristiques clés des fonctions⁴ des CP dans les secteurs collégial et universitaire (conditions d'exercice, caractéristiques partagées entre les deux secteurs);
2. Établir et recenser les principales activités auxquelles les CP se consacrent et examiner l'organisation de leur temps de travail.

Méthodologie de la recherche

Nous avons privilégié une approche descriptive basée sur l'utilisation d'une enquête par questionnaire. Une démarche en coupe instantanée a été choisie pour fournir une photographie de la fonction de CP à un moment donné (Anderson et al., 2015). Cette approche permet de fournir une analyse contextualisée, servant de référence pour les études futures et les actions stratégiques au sein des institutions.

Questionnaire

Afin de concevoir le questionnaire, nous avons sollicité l'avis de CP en exercice, bénéficiant d'une riche expérience accumulée au fil des années au postsecondaire au Québec. L'objectif principal était d'examiner les principales caractéristiques des CP et d'établir une première liste des activités qu'ils accomplissent dans le cadre de leur fonction. Nous nous sommes également appuyés sur une étude dans laquelle nous avons analysé des offres d'emploi de CP dans le secteur postsecondaire québécois, faisant état de missions spécifiques qui leur sont attribuées (Proust-Androwkha et al., 2024). Cette approche a permis l'élaboration d'un questionnaire qui a été soumis à un prétest impliquant quatre chercheurs en sciences de l'éducation et huit CP expérimentés. Les suggestions émises ont été prises en considération et le questionnaire a été révisé en conséquence. La version finale du questionnaire comportait 42 questions⁵. Nous ne traitons, dans le cadre de cet article, qu'une partie de ces questions, soit les questions fermées⁶.

La collecte des données s'est déroulée sur une période de six semaines, entre la mi-décembre 2022 et le début février 2023. Nous avons diffusé le descriptif de l'étude ainsi qu'un lien vers le questionnaire en format numérique (utilisant *LimeSurvey*) par courriel auprès de la communauté d'immersion CP⁷ et via les réseaux sociaux. Un rappel a été envoyé trois semaines plus tard afin d'augmenter le taux de réponse. Notons que le projet de recherche a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche Éducation et sciences sociales de l'Université de Sherbrooke.

Une fois la collecte de données terminée, une analyse statistique descriptive des données récoltées a été effectuée. Pour les variables qualitatives, les pourcentages ont permis de décrire leur composition/distribution. Pour les variables quantitatives, les mesures de tendance centrale (moyenne, médiane) et de dispersion (écart-type, valeurs extrêmes) ont été rapportées afin de rendre compte des tendances centrales et de la variabilité.

Description des participants à l'étude

La population ciblée était composée de CP travaillant dans les établissements collégiaux et universitaires francophones du Québec. La participation était volontaire et anonyme, et les répondants ont rempli le questionnaire de manière autoadministrée. Un total de 224 questionnaires a été collecté par le biais des différents modes de diffusion. Après une première analyse, nous en avons retenu 195 et avons exclu ceux présentant une distribution de réponses jugée inattendue. Cela s'est produit, par exemple, lorsque les répondants avaient systématiquement sélectionné le même choix de réponse pour l'ensemble des questions. Pour les questionnaires partiellement remplis (11 sur 224), les données manquantes ont été remplacées par la moyenne (Schafer et Graham, 2002). Pour les variables qualitatives, les données manquantes ont été laissées en l'état et traitées comme des réponses manquantes dans l'analyse finale, afin de préserver l'intégrité et la validité des réponses qualitatives recueillies.

L'échantillon final comprenait 68,4 % de femmes. Parmi les 195 questionnaires retenus, 137 ont été remplis par des CP exerçant dans le secteur collégial, tandis que 58 travaillaient dans le secteur universitaire (Tableau 1). En ce qui concerne l'âge des répondants, les tranches les plus représentées étaient celles des personnes âgées de 31 à 41 ans, ainsi que celles ayant entre 41 et 50 ans, représentant respectivement 30,8 % et 33,3 % de l'échantillon. Enfin, la durée d'expérience dans la fonction de CP variait de quelques semaines à 28 ans et la moyenne était de 6,4 ans.

Tableau 1*Caractéristiques générales des personnes répondantes*

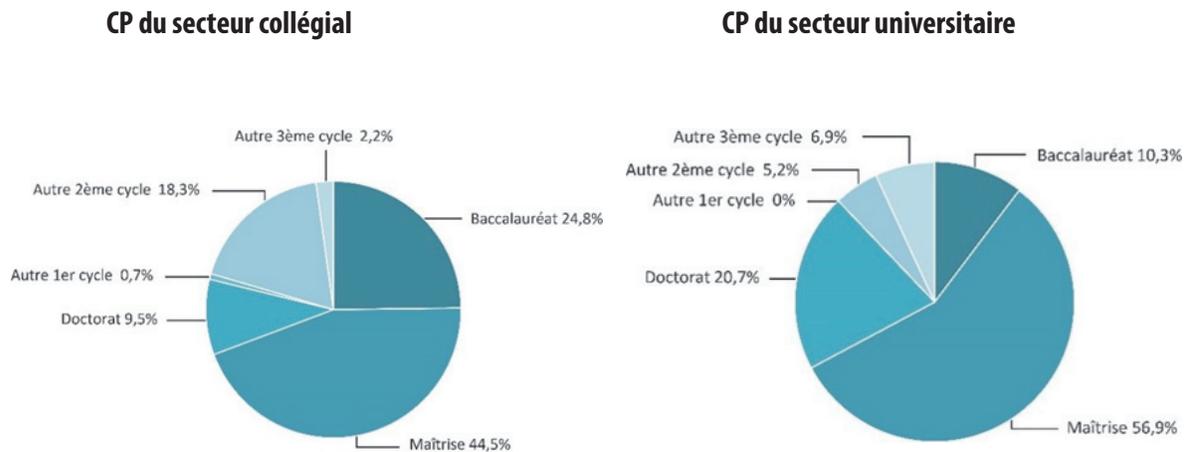
Genre	Féminin	68,4 %
	Masculin	29,9 %
	Ne se prononce pas	1,7 %
Milieu institutionnel	Collégial	70,3 % (n=137)
	Universitaire	29,7 % (n=58)
Âge	20-30 ans	6,7 %
	31-40 ans	30,8 %
	41-50 ans	33,3 %
	51-60 ans	23,6 %
	61 ans et plus	5,6 %
Expérience en tant que CP	Moyenne	6,4 ans
	Écart-type (\pm)	6,29 (2 mois à 28 ans)

Résultats

Dans cette section, les résultats les plus significatifs issus de l'analyse du questionnaire sont exposés. Ils mettent en évidence le profil académique et professionnel des CP, leur environnement de travail, l'exploration des activités impliquant les CP, ainsi que le temps alloué par ces derniers à ces activités.

Profil académique et professionnel des CP

La figure 1 présente le profil académique et professionnel des répondants. Parmi ceux-ci, les CP du secteur collégial québécois sont titulaires d'une maîtrise (44,52 %), d'un baccalauréat (24,81 %) ou d'un autre diplôme de deuxième cycle (18,24 %). Dans le secteur universitaire, la plupart des CP sont diplômés d'une maîtrise (56,89 %), tandis que 20,68 % détiennent un doctorat et seulement 10,34 % ont arrêté leurs études après le baccalauréat.

Figure 1*Niveau de diplomation selon le secteur collégial ou universitaire*

En ce qui concerne le domaine d'études dans lequel les personnes ont étudié, sans être le dernier, plus de la moitié des CP (54,9 %) du collégial ont opté pour un domaine lié à l'éducation ou à l'enseignement. Cette tendance se confirme également chez les CP universitaires, où une proportion encore plus importante (72,9 %) a choisi d'obtenir un diplôme dans ces mêmes domaines (Tableau 2).

Tableau 2

Discipline étudiée chez les CP du secteur collégial et du secteur universitaire

	CP du secteur collégial	CP du secteur universitaire
Enseignement et sciences de l'éducation	54,9 %	72,9 %
Sciences pures et appliquées ⁸	10,6 %	8,4 %
Communication, lettres et langues	10,6 %	4,2 %
Sciences de l'administration et gestion	6,7 %	6,7 %
Sciences sociales et humaines	6,7 %	2,1 %
Sciences de la vie, environnement, de la santé et de l'activité physique et sportive	5,7 %	8,4 %
Droit, économie et politique	4,8 %	2,1 %
Arts et musique	1,9 %	-

Par ailleurs, les CP du secteur collégial ont généralement un statut de permanent (ou en probation) (75,17 %) ou de contractuel (21,15 %), et travaillent à temps plein (91,96 %). Cette même tendance est observée dans le secteur universitaire, où 74,13 % des personnes répondantes CP sont des personnes permanentes (ou en probation) et 17,23 % sont contractuelles, travaillant généralement à temps plein en tant que CP dans leur établissement (86,2 %).

Le tableau 3 présente le recoupement des variables relatives à l'âge des personnes répondantes, leur expérience aux fonctions de CP et leur milieu d'exercice. Il permet de constater qu'un grand nombre de personnes qui exercent aujourd'hui la fonction de CP ont occupé d'autres postes auparavant. En effet, au collégial, plus de la moitié des CP âgés de 31 à 50 ans ont une expérience dans cette fonction de 0 à 3 ans seulement (58,7 % d'entre elles ont entre 31 et 40 ans et 50 % ont entre 41 et 50 ans). Il en va de même pour les CP qui occupent ce poste depuis 4 à 10 ans et qui sont âgés de 41 à 50 ans (37,5 % des 41-50 ans ont une expérience de CP de 4 à 10 ans).

Tableau 3

Recoupement des variables liées à l'âge, l'expérience des CP dans leur fonction et le milieu d'exercice

Expérience	Secteur	Âge					Total
		Entre 20 et 30 ans	Entre 31 et 40 ans	Entre 41 et 50 ans	Entre 51 et 60 ans	61 ans et plus	
0-3 ans	Collège	100 %	58,7 %	50 %	22,9 %	30 %	46,7 %
	Université	100 %	50 %	40 %	9,1 %	-	43,1 %
4-10 ans	Collège	-	41,3 %	37,5 %	25,7 %	20 %	32,8 %
	Université	-	35,7 %	36 %	18,2 %	100 %	29,3 %
11-20 ans	Collège	-	-	12,5 %	45,7 %	30 %	17,5 %
	Université	-	14,3 %	16 %	54,5 %	-	20,7 %
+ 20 ans	Collège	-	-	-	5,7 %	20 %	2,9 %
	Université	-	-	8 %	18,2 %	-	6,9 %

De même, une croissance soutenue du recrutement des CP dans le secteur collégial sur les dix dernières années est remarquée. Cette tendance s'est intensifiée au cours des trois dernières années, compte tenu de la crise sanitaire qui a généré un besoin accru d'accompagnement des enseignants pour maintenir la continuité pédagogique. En effet, 46,7 % des CP dans le secteur collégial ont été recrutés durant cette période. Une tendance similaire de hausse de recrutement se manifeste aussi dans le secteur universitaire, où l'on note une augmentation significative de 29,3 % sur les dix dernières années, chiffre qui a grimpé à 43,1 % depuis le début de la crise sanitaire.

Comme pour le secteur collégial, de nombreuses personnes ayant exercé d'autres fonctions avant de devenir CP ont été recrutées, et la majorité d'entre elles ayant une expérience dans la fonction de moins de 3 ans sont âgées de 31 à 50 ans (50 % d'entre eux ont entre 31 et 40 ans et 40 % ont entre 41 et 50 ans). D'après l'analyse des données de l'enquête, cette tendance est observée dans tous les types d'établissements d'enseignement, qu'ils soient situés en milieu urbain ou en région éloignée.

Environnement de travail

Les équipes de travail dans lesquelles les personnes interrogées exercent les fonctions de CP sont de taille très variable, allant de petites équipes à des équipes pouvant dépasser 50 personnes. De plus, la taille de ces équipes est inévitablement corrélée à la taille des établissements. Notons toutefois que la taille des équipes de travail se situe globalement autour de 12 personnes pour les cégeps et de 14 personnes pour le secteur universitaire. En moyenne dans le secteur collégial, le nombre de CP présents au sein du service est de six et de cinq dans le secteur universitaire (en incluant la personne répondante).

Les fonctions au sein de l'équipe de travail sont diversifiées. Le membre le plus fréquemment mentionné dans l'équipe est la personne responsable du service (ou la personne adjointe) citée par près de 77,5 % des personnes interrogées (81,75 % au niveau collégial, 74,13 % à l'université). De plus, environ 67,5 % des répondants ont indiqué la présence de personnel administratif (72,26 % au collégial, 63,79 % à l'université), ce qui suggère que la gestion et la coordination administratives des dossiers sont des aspects importants du travail du service dans lequel travaille le CP. Les équipes comptent également des personnes techniciennes (40,87 % au niveau collégial, 53,44 % à l'université) ou des personnes chargées de projets (16,78 % au niveau collégial, 41,37 % à l'université).

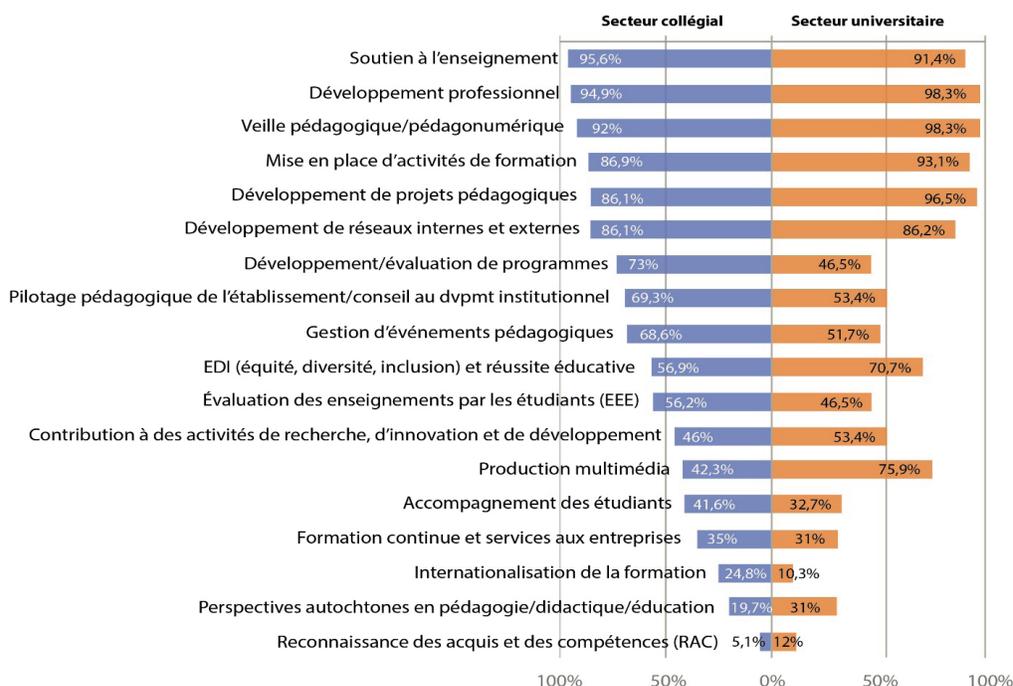
Par ailleurs, la répartition des dossiers entre CP d'une même équipe⁹ est généralement décidée par la direction (64,96 % des personnes répondantes exerçant au collégial et 60,34 % à l'université). Elle peut être discutée de manière collégiale avec l'équipe des CP (37,22 % des personnes répondantes du collégial et 50 % du milieu universitaire), ou moins souvent de manière individuelle avec chaque CP (17,51 % des personnes répondantes du collégial et 36,20 % du milieu universitaire). La répartition des dossiers s'effectue selon plusieurs critères. Dans la plupart des cas, elle est basée sur les besoins du service (secteur collégial : 80,29 %; secteur universitaire : 84,48 %). De plus, pour 76,65 % des personnes répondantes, l'expertise de chaque CP représente également un critère déterminant (secteur collégial : 79,56 %; secteur universitaire : 86,2 %). La disponibilité (charge de travail) des CP à traiter de nouveaux dossiers est également prise en compte pour 60,17 % des répondants (secteur collégial : 52,55 %; secteur universitaire : 82,75 %). Finalement, bien que les affinités que les CP nouent avec leurs collègues ou avec les personnes qu'ils doivent accompagner ne soient pas considérées comme un critère principal lors de la répartition des dossiers, elles sont prises en compte selon près d'un tiers des répondants.

Exploration des activités impliquant les CP

Les analyses descriptives statistiques ont été effectuées sur une partie des données pour dresser une liste des activités menées par les CP interrogés¹⁰. Cette liste couvre une grande variété d'activités, mais il est important de préciser que chaque CP ne les réalise pas toutes. Chacun effectue plutôt un certain nombre d'activités parmi les 18 répertoriées. L'ensemble de ces activités constitue une vue d'ensemble des pratiques rapportées. Les résultats présentent, en pourcentage, la proportion des CP réalisant chaque activité. Bien que les répondants aient eu la possibilité d'ajouter d'autres activités si les choix offerts ne convenaient pas complètement à leur situation, il y a eu un très faible nombre de nouvelles propositions. Celles-ci ont représenté moins de 2 % du total des réponses et n'ont donc pas été incluses dans l'analyse. La figure 2 offre une synthèse des 18 activités dans lesquelles les CP sont impliqués.

Figure 2

Synthèse des activités impliquant les CP (secteurs collégial et universitaire)



Dans le secteur collégial, les activités les plus couramment exercées par les CP sont principalement le soutien à l'enseignement (95,6 %), le développement professionnel personnel du CP (94,9 %), la veille pédagogique (92 %), la mise en place d'activités de formation (86,9 %), le développement de projets pédagogiques et les réseaux internes et externes (86,1 %). En revanche, les activités les moins pratiquées sont liées à l'internationalisation de la formation¹¹ (24,8 %), aux perspectives autochtones¹² (19,7 %) et à la reconnaissance des acquis et des compétences (RAC) (5,1 %).

Dans le secteur universitaire, les activités les plus fréquemment réalisées par les CP sont le développement professionnel personnel et la veille pédagogique, avec un score de 98,3 %, comme illustré par la figure 2. Le développement de projets pédagogiques est également très répandu, avec 96,5 % des CP impliqués, suivis de près par les activités liées à la mise en place d'activités de formation (93,1 %), le soutien à l'enseignement (91,4 %) et le développement de réseaux internes et externes (86,2 %). En revanche, les activités les moins courantes sont la formation continue et les services aux entreprises, ainsi que les perspectives autochtones en pédagogie/didactique de l'éducation, toutes deux obtenant un score identique de 31 %. Ces activités sont suivies de la RAC et de l'internationalisation de la formation, avec respectivement 12 % et 10,3 % des CP qui les pratiquent.

Chaque activité comporte un ensemble d'actions que nous avons également étudiées. Étant donné que nous avons enquêté sur 18 activités, comprenant chacune entre 8 et 15 actions, le volume de données est important et il n'est pas possible de présenter ici en détail les résultats pour chaque activité. Néanmoins, l'exemple des actions spécifiques à l'activité « Soutien à l'enseignement » (Tableau 4) décrit de manière représentative une homogénéisation des pratiques entre les secteurs collégial et universitaire. Cette tendance s'applique à l'ensemble des activités étudiées.

Tableau 4

Exemple d'actions spécifiques à l'activité « Soutien à l'enseignement » par secteur

	CP du secteur universitaire	CP du secteur collégial
Je conseille le personnel enseignant sur l'alignement curriculaire et pédagogique	90,6 %	83,2 %
Je conçois des ateliers ou des formations à destination du personnel enseignant	75,5 %	71,8 %
J'analyse le contexte et les besoins de soutien à l'enseignement	73,6 %	74,00 %
Je conseille le personnel enseignant sur les pratiques pédagogiques ou didactiques dans un contexte de résolution de problème d'enseignement	73,6 %	74,0 %
Je conseille et outille le personnel enseignant dans les usages pédaconumériques	69,8 %	53,4 %
Je participe à des évènements, des séminaires ou à des formations en lien avec le soutien à l'enseignement	66,0 %	76,33 %
Je participe à définir le design pédagogique des cours ou des programmes en collaboration avec l'équipe-programme	64,2 %	71,0 %
J'offre un soutien, individualisé ou groupal, au personnel enseignant nouvellement embauché	64,2 %	80,9 %
J'assure un soutien au personnel enseignant en matière d'usages pédaconumériques	64,2 %	48,3 %
Je soutiens le personnel enseignant à l'égard de la communication avec les personnes étudiantes et la gestion de classe	62,3 %	73,3 %
J'anime des formations proposées à l'ensemble du personnel enseignant	62,3 %	65,6 %
Je soutiens le personnel enseignant dans son développement professionnel	50,9 %	61,0 %

Qu'ils exercent au secteur collégial ou à l'université, les CP réalisent en moyenne près de 11 activités dans le cadre de leur fonction, démontrant ainsi leur implication dans un large éventail d'activités au sein de leurs institutions respectives. Le nombre d'activités varie entre 3 et 17 pour les CP du collégial et entre 6 et 17 pour ceux du secteur universitaire (Tableau 5).

Tableau 5*Nombre d'activités réalisées par secteur (collégial, universitaire)*

	Moyenne	Médiane	Écart-type	Minimum	Maximum
Collégial	10,8	11	2,66	3	17
Universitaire	10,75	11	2,78	6	17

Temps alloué aux activités

L'analyse du temps alloué par les CP aux différentes activités qu'ils effectuent est essentielle pour comprendre leur charge de travail. Les CP du collégial et universitaire déclarent généralement consacrer une proportion relativement faible de leur temps de travail, soit de 1 à 10 %, à une activité unique.

Comme illustré dans le tableau 5, les CP du secteur collégial ne sont jamais exclusivement chargés d'une seule activité. Certaines activités telles que le « soutien à l'enseignement » ou le « développement et l'évaluation des programmes » occupent souvent une part plus importante de leur temps. Les mêmes résultats sont constatés dans le secteur universitaire, où la charge de travail allouée aux différentes activités réalisées se situe généralement entre 1 et 10 %, à l'exception des activités telles que « le soutien à l'enseignement », « le développement de projets pédagogiques » ou encore « la production multimédia », qui peut occuper une part plus importante du temps de travail.

Discussion et conclusion

Les analyses descriptives statistiques réalisées à partir des données de l'enquête ont permis de dresser une liste des activités qui sont prises en charge par la majorité des CP dans les secteurs collégial et universitaire. Ces résultats soulignent des similitudes; le métier de CP se décline de manière équivalente dans les deux secteurs, avec une variété d'activités à accomplir (en moyenne 11 activités comprenant chacune entre 8 à 15 actions). Les résultats de l'étude montrent en outre que les activités les plus fréquentes relèvent du soutien à l'enseignement, du développement professionnel personnel, de la veille pédagogique, de la formation, du développement de projets pédagogiques et du développement de réseaux internes et externes, quel que soit le milieu où les CP travaillent. De même, les activités les moins couramment traitées par les CP sont semblables dans les deux secteurs. Il s'agit notamment de la formation continue et des services aux entreprises, de l'internationalisation de la formation, des perspectives autochtones en pédagogie, didactique, éducation, ainsi que de la reconnaissance des acquis et des compétences. Étant donné que les CP assument essentiellement les mêmes activités et effectuent les mêmes actions dans les deux secteurs, la question de la pertinence d'offrir des formations spécifiques en fonction du secteur se pose. Les formations de CP disponibles actuellement dans le paysage québécois présentent en effet une certaine diversité, principalement en raison des différences entre les deux systèmes d'éducation et des appellations professionnelles utilisées.

Par ailleurs, l'étude révèle une importante diversité des activités entreprises par les CP. Bien que ces activités puissent différer d'un CP à l'autre, ces professionnels doivent faire preuve de polyvalence en raison de la variété d'activités au sein desquelles ils sont engagés. Cela suppose de leur part une grande adaptabilité, une connaissance approfondie de divers aspects qui vont au-delà de ceux strictement liés à la pédagogie ou de faire appel à des connaissances acquises lors d'expériences antérieures (Green et Little, 2013). Cela met également en évidence la nécessité pour les CP de disposer d'un large éventail de compétences pour répondre aux demandes diverses couvertes par leurs fonctions. Une telle polyvalence représente une lourde charge pour les CP et entraîne des attentes qui peuvent être jugées excessives à l'égard de ces professionnels. Ces constatations rejoignent celles de Houle et Pratte (2007), qui, lors de leur recherche sur les CP du secteur collégial, relevaient déjà une charge de travail souvent conséquente chez ceux-ci, en raison de la diversité des dossiers que ces professionnels doivent traiter.

Il nous semble que les défis rencontrés par les CP s'intègrent dans une problématique plus large, reflétant une évolution du paysage de l'enseignement supérieur qui influe sur l'ensemble de la communauté académique. Pour le corps professoral, cette transformation affecte directement ses missions d'enseignement et de recherche, se traduisant par une charge de travail accrue et un élargissement de ses obligations professionnelles. Ces pressions découlent de divers facteurs, y compris les contraintes budgétaires, l'augmentation des inscriptions étudiantes, un déficit de personnel enseignant, une pression croissante pour obtenir des financements et générer des résultats de recherche financés par ces tiers, l'intégration du numérique dans les pratiques pédagogiques ainsi que la concurrence internationale pour l'excellence (Bonneville, 2014; Gagnon, 2013; Leclerc et al., 2013; Lessard, 2007).

Un autre aspect marquant de notre étude concerne la distribution du temps alloué à chaque activité, qui occupe généralement entre 1 et 10 % du temps de travail hebdomadaire des CP. Cela suppose que soit les CP sont engagés dans plusieurs tâches simultanément, donc le temps alloué à chaque activité est fragmenté. Quelle que soit la situation, cette fragmentation du temps soulève des interrogations quant à la gestion des priorités et à l'organisation du travail pour les CP. De fait, une répartition aussi étendue implique que les CP doivent constamment passer d'une tâche à une autre, ce qui peut réduire leur capacité à se concentrer pleinement sur chaque activité et à en garantir une qualité et une efficacité optimales. Cela peut compromettre leur épanouissement professionnel, voire entraîner une diminution de la rétention des CP dans leur emploi alors même que les établissements d'enseignement peinent actuellement à recruter (Moreau, 2023). Ce constat rejoint les enjeux relevés pour le corps professoral (Bonneville, 2014; Leclerc et al., 2017; Leclerc et al., 2013), notamment en matière d'augmentation des responsabilités, de pression de performance ou de risque d'épuisement professionnel.

Pour les CP, bien que la répartition du temps de travail puisse refléter des contraintes organisationnelles telles que des ressources limitées ou des attentes multiples des parties prenantes, certaines activités, en raison de leur importance stratégique ou de leurs retombées directes sur les résultats pédagogiques, pourraient se voir allouer davantage de temps. Par exemple, les politiques éducatives actuelles accordent une grande importance à la transformation numérique de l'enseignement supérieur. Cette transformation s'accompagne de nouvelles exigences envers les CP, notamment en ce qui concerne l'intégration des technologies éducatives en soutien à l'enseignement et à l'apprentissage, la conception de cours en ligne ou le soutien aux enseignants dans l'utilisation des outils numériques.

En envisageant d'alléger la charge de travail des CP dans des domaines moins critiques, ces derniers seraient en mesure de mieux répondre aux besoins croissants de l'apprentissage numérique. Cela leur permettrait de favoriser une utilisation plus efficace des technologies pour améliorer les pratiques pédagogiques. Cependant, cette proposition soulève une question fondamentale, qui concerne la reconnaissance de la diversité inhérente à cette profession. En effet, il apparaît clairement qu'il n'existe pas un métier unique de « conseiller pédagogique », mais une pluralité de métiers distincts relevant du conseil pédagogique. Chacun de ces métiers requiert des compétences et des missions spécifiques qui mériteraient d'être mieux reconnues et valorisées. Ainsi, pour le niveau postsecondaire, il conviendrait de disposer de référentiels de compétences propres à chaque type de CP, plutôt qu'un référentiel unique tel qu'il en existe actuellement pour les niveaux primaire et secondaire au Québec.

Notre étude a contribué à enrichir la compréhension du métier des CP et à en caractériser différents aspects. Toutefois, il convient de noter qu'elle s'est appuyée sur la participation volontaire des CP, et bien que de nombreux CP aient pris part à l'enquête, ils ne peuvent pas être considérés comme représentatifs de l'ensemble des deux secteurs d'enseignement supérieur du Québec (collégial et universitaire), notamment en raison de la limitation de l'échantillon des CP universitaires. De plus, l'étude a principalement porté sur les CP exerçant en milieu francophone québécois, ce qui ouvre la voie à des recherches complémentaires. Il serait pertinent d'explorer le point de vue des directions de service et des décideurs institutionnels sur la représentation qu'ils ont actuellement du métier de CP. Une autre piste intéressante serait d'examiner comment ce métier s'exerce dans d'autres établissements francophones à travers le monde ou dans le contexte du Canada anglophone. Ces extensions de la recherche permettraient de brosser un portrait plus complet et nuancé du métier de CP.

Notes

- ¹ Dans le présent document, les termes employés pour désigner des personnes doivent être compris au sens générique; ils ont à la fois valeur du féminin et du masculin.
- ² Dans cet article, nous utilisons le terme *Pedagogical counsellors* pour désigner les conseillers pédagogiques. Cette terminologie a été choisie en raison de sa large acceptation parmi les collègues anglophones, bien que l'alternative *Pedagogical advisors* ou *Educational Developer* soit également répandue. Nous reconnaissons la diversité des appellations dans le domaine et avons opté pour celle qui nous semble la plus représentative du rôle exercé en contexte québécois.
- ³ Traduction libre de Linder et Felten (2015) : « *we do not have a consensus about the appropriate methods we should employ to interpret, understand, and make meaning of our work* » (p. 1).
- ⁴ Le terme « fonction » est utilisé au pluriel pour souligner la diversité des responsabilités que les CP assument au sein des établissements d'enseignement supérieur.
- ⁵ Le questionnaire utilisé dans cette étude est accessible sur demande auprès des auteur(e)s.
- ⁶ Le questionnaire est structuré en deux parties, comprenant des questions fermées et ouvertes. Toutefois, cet article ne traite pas les réponses aux questions ouvertes, leur analyse dépassant le cadre et les objectifs fixés pour la présente publication.
- ⁷ Adresse internet : <https://i-mersioncp.ca>
- ⁸ Les sciences pures et appliquées incluent notamment l'ingénierie, l'informatique, la pharmacologie, la médecine moderne, la biologie, la chimie, la biochimie, l'astronomie et la physique.

- ⁹ Pour cette question, une échelle d'accord comprenant trois items a été utilisée : « C'est la direction qui répartit les dossiers », « Le choix est donné aux personnes CP de manière individuelle », et « Le choix est donné aux personnes CP de manière collégiale ». Une option de réponse « Autre », accompagnée d'une zone de commentaire à compléter, était également disponible.
- ¹⁰ Pour les questions relatives aux activités, une échelle d'accord comprenant plusieurs items a été utilisée. Une option de réponse « Autre », accompagnée d'une zone de commentaire à compléter, était également offerte.
- ¹¹ L'activité en lien avec l'internationalisation de la formation désigne l'accompagnement à des activités, programmes et projets à caractère international.
- ¹² L'activité en lien avec les perspectives autochtones désigne l'accompagnement à l'intégration respectueuse des savoirs et pédagogies autochtones dans les stratégies éducatives pour favoriser une éducation inclusive et équitable.

Références

- Anderson, D. R., Sweeney, D. J., Camm, J. D., Williams, T. A. et Cochran, J. J. (2015). *Statistiques pour l'économie et la gestion*. De Boeck Supérieur.
- ANSTIA (2022). *Les missions des ingénieurs pédagogiques dans l'enseignement supérieur : propositions pour un nouvel emploi type et exemples de fiches de poste*. ANSTIA. <https://www.anstia.fr/page/2064556-les-missions-des-ingenieurs-pedagogiques?fbclid=IwAR2CNbUtkwDnwj4ruN1pF9Psy8c9gWOGktnFJG9c34DRt-IuLCSvvl6qlKQ>
- Bonneville L. (2014). Les pressions vécues et décrites par des professeurs d'une université canadienne. *Questions de communication*, 26, 197-218. <https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.9293>
- Bath, D. et Smith, C. (2004). Academic developers: an academic tribe claiming their territory in higher education. *International Journal for Academic Development*, 9(1), 9-27. <https://doi.org/10.1080/1360144042000296035>
- Conseil supérieur de l'éducation (CSE). (2014, juin). *Le développement professionnel, un enrichissement pour toute la profession enseignante*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2014/06/50-0483-AV-developpement-professionnel.pdf>
- Daele, A. (2021). Se définir pour définir son métier : quelques éléments pour comprendre la construction de l'identité professionnelle des ingénieurs et conseillers pédagogiques dans l'enseignement supérieur. *Distances et médiations des savoirs*, (36). <https://doi.org/10.4000/dms.6865>
- Daele, A. et Sylvestre, E. (2019). Définir le métier de conseiller pédagogique dans l'enseignement supérieur : approches de recherche et perspectives. Dans E. Charlier, J.-F. Roussel, M. Giglio et P. Mayen (dir.), *Penser le métier par la formation* (p. 151-174). HEP-BEJUNE.
- Daele, A. et Sylvestre, E. (2016). *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* De Boeck Supérieur.
- Demougeot-Lebel, J. et Lison, C. (2022). Soutenir le développement professionnel pédagogique des enseignants du supérieur. Une revue de littérature. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, 69(1), 129-145. <https://doi.org/10.3917/spir.069.0129>
- Denouël, J. (2021). La reconnaissance professionnelle de l'ingénierie et du conseil pédagogique dans les universités françaises. Un processus en cours, mais en tension. *Distances et médiations des savoirs*, (34). <https://doi.org/10.4000/dms.6309>
- Duchesne, C. (2016). Complexité et défis associés aux rôles de conseiller pédagogique. *McGill Journal of Education*, 51(1), 635-656. <https://doi.org/10.7202/1037363ar>
- Gagnon, M. (2013). Le travail professoral à l'ère du capitalisme universitaire. Dans P.-A. Lapointe (dir.), *La qualité du travail et de l'emploi au Québec, Données empiriques et cadres conceptuels* (p. 171-189). Sainte-Foy, PUL.
- Granger, N., Vachon, I., Guillemette, S. et Vincent, G. (2021). Accompagner et innover le travail collectif d'équipes-écoles autour de la fonction d'enseignant-ressource. Dans I. Vachon, S. Guillemette et G. Vincent (dir.), *La conseilance pédagogique, une profession au service de l'école québécoise* (p. 61-70). Éditions JFD.

- Green, D. A. et Little, D. (2013). Academic development on the margins. *Studies in Higher Education*, 38(4), 523-537. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.583640>
- Green, D. A. et Little, D. (2016). Family portrait. A profile of educational developers around the world. *International Journal for Academic Development*, 21(2), 135-150. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1046875>
- Guillemette, S. et Vachon, I. (2019). *Référentiel de l'agir compétent en conseillances pédagogiques en soutien à la réussite des élèves : à l'intention des conseillères et conseillers pédagogiques des commissions scolaires du Québec*. Éditions JFD. <https://accpq.org/referentiel-de-lagir-competent-en-conseillances-pedagogiques-en-soutien-a-la-reussite-des-eleves-version-numerique/>
- Houle, H. et Pratte, M. (2007). *La fonction de conseiller pédagogique au collégial : rapport de recherche*. Cégep de Sainte-Foy et PERFORMA. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/29672/786746-houle-pratte-fonctions-conseillers-pedagogiques-performa-2007.pdf?sequence=1>
- Identité. (s.d.). *Conseil*. Dans *Centre national de ressources textuelles et lexicales* (CNRTL). <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/Conseil>
- Laprise, M.-H., Bessette, S. et Lussier, O. (2009). L'évolution du rôle de conseiller pédagogique à la recherche. *Pédagogie collégiale*, 22(4), 14-18. https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/21750/lussier_22_4.pdf?sequence=1
- Leclerc, C. Macé, C. et Bourassa, B. (2013). Surcharge, fragmentation du travail et détresse psychologique chez les professeures et professeurs d'université. Dans G. Fournier, B. Bourassa et C. Gauthier (dir.), *Les dynamiques d'insertion et d'intégration en emploi dans tous leurs états* (165-196). Presses de l'Université Laval.
- Leclerc, C., Bourassa, B. et Macé, C. (2017). Dérives de la recherche et détresse psychologique chez les universitaires. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 19(2). <https://doi.org/10.4000/pistes.5155>
- Lessard, M. (2017). La valorisation de l'enseignement universitaire. Dans L. Langevin (dir.), *Formation et soutien à l'enseignement universitaire. Des constats et des exemples pour inspirer l'action* (p. 233-250). Presses Universitaires du Québec.
- Linder, K. E. et Felten, P. (2015). Understanding the work of academic development. *International Journal for Academic Development*, 20(1), 1-3. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2014.998875>
- Little, D. (2014). Reflections on the state of the scholarship of educational development. *To Improve the Academy*, 33(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.1002/tia2.20005>
- Massé, P. et Gagné, A.-M. (2013). *Gérer les services-conseils. Une démarche*. Télé-université. <https://r-libre.telucq.ca/1822/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2019). *Guide pédagogique : cadre de référence de la compétence numérique*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/guide-cadre-reference-num.pdf
- Ministère de l'Enseignement supérieur (2021). *Plan d'action pour la réussite en enseignement supérieur 2021-2026*. Bibliothèque et Archives nationales du Québec. <https://www.quebec.ca/gouvernement/politiques-orientations/plan-reussite-enseignement-superieur>
- Monereo, C., Suñé-Soler, N., et Fecho, B. (2022). The identity of the academic advisor: towards a new framework of dialogical advice. Dans C. Monereo (dir.), *The Identity of education professionals: positioning, training, and innovation* (p. 213-234). IAP.
- Moreau, C. (2023). CP : premiers de cordée, toujours dans l'ombre. *Pédagogie collégiale*, 36(3). 46-50. <https://www.calameo.com/aqpc/read/0067374142e66f5d211ec>
- Naffi, N., Davidson, A.-L., Snyder, D. M., Kaufman, R., Clark, R. E., Patino, A., Gbetoglo, E., Duponsel, N., Savoie, C., Beatty, B., Wallace, G., Fournel, I., Ruby, I., Paquelin, D., Akle, B., Baroud, F., Bates, T., Dede, C., Desjardins, ... Winer, L. (2020). *Livre blanc : Perturbation dans et par les bureaux de soutien à l'enseignement pendant la pandémie covid-19 – innover pour l'avenir de l'enseignement supérieur*. Observatoire international sur les impacts sociétaux de l'IA et du numérique (OBVIA) <https://observatoire-ia.ulaval.ca/livre-blanc-perturbation-dans-et-par-les-bureaux-de-soutien-a-lenseignement-pendant-la-pandemie-covid-19-innover-pour-lavenir-de-lenseignement-superieur/>

- Peraya, D. (2021). S'intéresser aux acteurs de l'ingénierie et de l'accompagnement pédagogique. *Distances et médiations des savoirs*, (33). <https://doi.org/10.4000/dms.6211>
- Pineault, M.-C. (2010). Une vision de la fonction de conseiller pédagogique au collégial : une situation professionnelle unique. *Formation et profession*, (17)1. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/18760>
- Proust-Andrewkha, S., Denis, C., Lison, C et Meyer, F. (2024). Les conseillères et conseillers pédagogiques de l'enseignement supérieur au Québec : analyse des profils recherchés par les établissements à l'aide de la lexicométrie [Article soumis pour publication].
- Schafer, J. L. et Graham, J. W. (2002). Missing data: our view of the state of the art. *Psychological methods*, 7(2), 147-177. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.2.147>
- Simard, C. et Basque, J. (2017). Un référentiel de compétences de conseil en pédagogie de l'enseignement supérieur à distance. Dans P. Pelletier et A. Huot (dir.), *Construire l'expertise pédagogique et curriculaire en enseignement supérieur : connaissances, compétences et expériences* (p. 99-115). Presses de l'Université du Québec. <https://r-libre.teluq.ca/1038/>
- St-Pierre, L. (2005). *Les conseillères et les conseillers pédagogiques du collégial. Origine et évolution de la fonction*. Performa. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/29667>
- Sutherland, K. A. (2015). Precarious but connected: the roles and identities of academic developers. *International Journal for Academic Development*, 20(3), 209-211. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1066343>
- Thiébaud, M. et Rondeau, A. (1995). Comprendre les processus favorisant le changement en situation de consultation. *Psychologie du travail et des organisations*, 1(1), 87-106.
- Timmermans, J. A. et Sutherland, K. A. (2020). Wise academic development: learning from the "failure" experiences of retired academic developers. *International Journal for Academic Development*, 25(1), 43-57. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2019.1704291>

Pour citer cet article

- Proust-Andrewkha, S., Denis, C., Lison, C. et Meyer, F. (2024). Les conseillers pédagogiques dans l'enseignement supérieur québécois : profils et activités. *Formation et profession*, 32(3), 1-17. <https://dx.doi.org/118162/fp.2024.880>