

Les conseillères et conseillers pédagogiques de l'enseignement supérieur au Québec : analyse des profils recherchés par les établissements

Sonia Proust-Androwkha
Université de Sherbrooke

Constance Denis
Université de Sherbrooke

Christelle Lison
Université de Sherbrooke

Florian Meyer
Université de Sherbrooke

Résumé

Cet article examine la fonction des conseillers pédagogiques (CP) dans l'enseignement supérieur francophone au Québec. À travers une analyse basée sur 172 offres d'emploi parues de 2022 à 2023 en conseil pédagogique, notre étude vise à identifier les compétences essentielles requises par les établissements d'éducation. Les résultats d'une analyse lexicométrique montrent que les CP doivent posséder un éventail de compétences variées et essentielles, couvrant les domaines pédagogique, numérique,

organisationnel, interpersonnel et contextuel. Parmi les compétences clés figurent l'intégration du numérique, la gestion de projets, la communication et la connaissance approfondie de l'environnement organisationnel. L'analyse met en lumière la nécessité pour les CP d'être polyvalents, flexibles et capables de gérer la résistance au changement dans un milieu éducatif en constante évolution. Cette recherche contribue significativement à la compréhension du rôle crucial des CP et souligne l'importance du développement professionnel continu pour faire face efficacement aux défis actuels et futurs de l'enseignement supérieur. Ce travail encourage une meilleure reconnaissance de la profession de CP, propose des pistes pour le développement professionnel et la valorisation de ces actrices et acteurs clés dans les établissements d'enseignement.

Mots-clés : conseillère et conseiller pédagogique, enseignement supérieur, profession, compétences professionnelles, lexicométrie

Abstract

This article investigates the role of Pedagogical Counsellors (PCs) in francophone higher education in Quebec, through a detailed lexicometric analysis of 172 job postings from 2022 to 2023. The study identifies essential competencies that institutions demand from CPs. The results demonstrate that CPs must master a diverse array of skills spanning educational, digital, organizational, interpersonal, and contextual realms. Key skills identified include digital integration, project management, communication, and an in-depth understanding of the institutional environment. The analysis emphasizes the critical need for CPs to be versatile and adaptable, equipped to handle resistance to change in a dynamically evolving educational landscape. This research considerably enhances our comprehension of the crucial role played by CPs, highlighting the importance of continuous professional development to adeptly navigate both present and future challenges in higher education. The findings advocate for increased recognition of the CP profession and propose strategic pathways for their professional development. Findings also accentuate the indispensable role of these educational professionals in shaping academic settings, reinforcing their position as pivotal figures in the educational framework.

Keywords: educational advisor, higher education, profession, professional skills, lexicometry

Problématique et contexte de la recherche

Dans le paysage de l'enseignement supérieur, les conseillères et les conseillers pédagogiques (CP) jouent un rôle moteur dans la promotion de l'excellence éducative au sein des établissements collégiaux et universitaires. Leur fonction, à la fois complexe et multidimensionnelle, s'étend du soutien direct aux personnes enseignantes à l'élaboration de stratégies pédagogiques innovantes. Elle contribue ainsi à l'amélioration continue des pratiques éducatives et à l'enrichissement de l'expérience d'apprentissage du public étudiant. Toutefois, la profession de CP demanderait à être mieux définie et à bénéficier de davantage de reconnaissance professionnelle, puisque ces points d'appui sont essentiels pour structurer et superviser les initiatives pédagogiques (Daele, 2021 ; Peraya, 2021).

Néanmoins, force est de constater que les rôles, les responsabilités et même le statut professionnel des CP varient considérablement d'un établissement à l'autre, ce qui contribue à une perception floue et parfois contradictoire de leur profession. D'un côté, d'aucuns perçoivent leur rôle crucial pour le développement de pratiques pédagogiques avancées ; de l'autre, certains doutes persistent quant à leur légitimité et à leur valeur au sein de l'organisation (Daele, 2021 ; Peraya, 2021 ; Timmermans et Sutherland, 2020). Cette ambivalence résulte en partie de la manière dont le milieu organisationnel perçoit leur rôle, ainsi que de l'absence de consensus parmi les CP eux-mêmes sur le sens de leur travail. Cette situation est encore exacerbée par les attentes souvent divergentes des personnes enseignantes et de l'établissement scolaire, et par l'appréhension que leurs compétences soient remises en question (Linder et Felten, 2015).

Dans ce contexte, il semble impératif d'apporter un éclairage sur la profession de CP. L'analyse d'offres d'emploi, à l'aide de la lexicométrie, constitue un outil précieux à cette fin. En examinant les qualifications demandées, les responsabilités décrites et les compétences requises pour ces postes, il est possible de dégager une description des attentes qu'entretiennent les établissements envers ces professionnelles et ces professionnels. Ainsi, en complément d'une recherche que nous avons menée sur les profils et les activités des CP dans l'enseignement supérieur francophone québécois (Proust-Androwkha et al., 2025), la présente étude vise non seulement à mieux comprendre comment les directions d'établissements conceptualisent ce rôle pivot, mais aussi à contribuer à mieux définir la profession. Ces étapes sont essentielles pour son développement et une meilleure intégration au sein du milieu postsecondaire.

Concrètement, cet article présente tout d'abord la profession de CP, en mettant en lumière les grandes lignes des missions et des compétences attendues dans l'enseignement supérieur au Québec. Ensuite, à partir de l'analyse d'offres d'emploi, il examine les exigences en matière de qualification et les profils de missions recherchés afin d'en dégager les compétences attendues des CP par les milieux de pratique. Enfin, les résultats permettent de faire ressortir les principaux champs de compétences que les établissements recruteurs s'attendent à retrouver chez les CP lors de leur embauche.

Cadre conceptuel

Les missions des CP dans l'enseignement supérieur au Québec

Une définition générale et officielle permet de cadrer la profession de CP au Québec. Se concentrant spécifiquement sur les CP des collèges d'enseignement général et professionnel (cégeps), cette définition, issue du plan de classification du personnel professionnel (Comité patronal de négociation des collèges, 2023), précise les fonctions des CP au sein du collège :

Les emplois de conseillère ou conseiller pédagogique comportent plus spécifiquement des fonctions de conseil, d'animation, d'information, de développement, de support et de rétroaction auprès du personnel enseignant, du personnel cadre et d'autres personnes intervenantes du Collège. (p. 36)

Ce plan présente ainsi les attributions principales du CP, qui peuvent être regroupées en plusieurs catégories : planification stratégique ; développement, implantation, coordination et évaluation des programmes ; assurance-qualité ; animation et accompagnement ; conseil et soutien pédagogique ; soutien au développement de la recherche ; développement professionnel du personnel ; soutien à la réussite étudiante et partenariats ; internationalisation. Le tableau 1 présente une synthèse de ces missions et leurs caractéristiques principales.

Tableau 1*Les principales attributions du poste de CP dans les cégeps au Québec*

Attributions	Caractéristiques
Planification stratégique	Collaborer à la réalisation et à l'évaluation du plan stratégique et du plan de réussite du collège ; aider le personnel enseignant à s'approprier les objectifs de ces plans et contribuer aux mesures d'aide à la réussite.
Développement, implantation, coordination et évaluation des programmes	Coordonner les programmes et leurs aspects technopédagogiques ; accompagner le personnel enseignant ; élaborer et suivre les évaluations ; assurer la conformité des plans de cours.
Assurance-qualité	Collecter des données ; rédiger des rapports pour les audits ; contribuer au suivi des recommandations.
Animation et accompagnement	Animer et accompagner pédagogiquement le personnel enseignant.
Conseil et soutien pédagogique	Conseiller sur la conception, la production, le choix et l'utilisation de méthodes et de matériels didactiques ainsi que sur l'équipement et l'aménagement de locaux.
Soutien au développement de la recherche	Soutenir le développement de la recherche ; accompagner la recherche de financements ; guider la conception de projets et en assurer le suivi ; coordonner les activités du comité d'éthique de la recherche et y participer.
Développement professionnel du personnel	Planifier et évaluer les programmes de perfectionnement ; organiser et animer des journées pédagogiques et des formations pour le personnel.
Soutien à la réussite étudiante et partenariats	Intégrer l'alternance travail-études ; coordonner les stages ; développer des partenariats ; promouvoir l'alternance travail-études ; conseiller les employeurs ; et encadrer les stagiaires.
Internationalisation	Coordonner et développer des initiatives internationales pour les étudiants et les enseignants ; enrichir les programmes d'études et les compétences interculturelles.

Note. Synthèse faite à partir du *Plan de classification du personnel professionnel. Collèges d'enseignement général et professionnel* (Comité patronal de négociation des collèges, 2023).

Il est important de rappeler que ce plan de classification s'applique uniquement aux CP des cégeps. À notre connaissance, il n'existe pas de plan de classification officiel pour les CP travaillant plus généralement au postsecondaire, y compris pour celles et ceux qui exercent dans le secteur universitaire.

D'un point de vue scientifique, la profession de CP est trop peu explorée. Bien que plusieurs recherches menées au Canada francophone se soient intéressées à cette profession, elles se focalisent le plus souvent sur le secteur de l'enseignement destiné aux jeunes (Duchesne, 2016 ; Granger et al., 2021 ; Guillemette et Vachon, 2019), limitant ainsi leur pertinence pour l'enseignement supérieur. En effet, les deux secteurs présentent des spécificités et la profession de CP peut revêtir des aspects différents pour chacun d'eux.

De plus, les recherches existantes axées sur le postsecondaire, malgré leur valeur pour éclairer la profession, ne prennent pas en compte tous les types de CP, que ce soit en fait de secteur (collégial ou universitaire) ou de spécialité (Cantin, 2015 ; Houle et Pratte, 2007 ; Laprise et al., 2009 ; Pineault, 2010 ; Simard et Basque, 2017 ; St-Pierre, 2005).

Comme annoncé précédemment, l'étude présentée dans cet article vient en complément d'une autre étude portant sur les profils et les activités des CP dans les secteurs collégial et universitaire francophones du Québec (Proust-Androwkha et al., 2025). Cette première étude a mis en évidence pas moins de 18 types d'activités différentes pratiquées par les CP, illustrant ainsi la diversité de leur engagement dans l'enseignement supérieur. Les activités les plus fréquentes comprennent le soutien à l'enseignement, l'autodéveloppement professionnel des CP, la veille pédagogique/pédagognumérique, la mise en place d'activités de formation, et le développement de réseaux internes et externes. Cet éventail montre la polyvalence et la flexibilité dont les CP doivent faire preuve, de même que le large champ des compétences nécessaires pour répondre adéquatement aux diverses exigences.

Les compétences nécessaires pour exercer la profession de CP

Dans le contexte collégial, l'orientation vers la profession de CP est souvent perçue comme une reconversion professionnelle, particulièrement pour celles et ceux qui possèdent déjà une expérience antérieure en enseignement collégial (Cantin, 2015). Cette observation est corroborée par notre étude sur les profils et les activités des CP au postsecondaire francophone au Québec (Proust-Androwkha et al., 2025) qui révèle

que plus de la moitié des CP du collégial, âgés de 31 à 50 ans, ont moins de 4 ans d'expérience dans cette fonction. Dans cette même étude, une tendance similaire est visible dans le secteur universitaire, bien que dans une moindre mesure. Ces observations soulèvent des questions importantes concernant les compétences spécifiques qui doivent être développées pour exercer cette profession.

Selon Ropé et Tanguy (1994), la notion de « compétence » a d'abord émergé dans le milieu professionnel avant de se répandre dans les secteurs de la formation professionnelle et de l'éducation. Elle s'est développée en opposition à celle de « qualification », qui est plus formelle et standardisée, représentée par un diplôme, obtenu après avoir suivi un cursus aux contenus et à la durée définis, délivré par des établissements d'enseignement accrédités. La qualification garantit un emploi spécifique avec une échelle salariale associée et est le résultat de négociations entre différentes institutions (politiques ministérielles, syndicats, associations patronales, établissements de formation). Toutefois, les critères de recrutement ne se limitent pas au seul domaine de qualification. Depuis plusieurs décennies, les évolutions industrielles et commerciales incitent les employeurs à s'affranchir des limitations liées à la qualification dans la gestion de leur personnel (embauches, promotions, licenciements, etc.). Dès lors, on observe une tendance à évaluer et à quantifier une gamme de comportements et de caractéristiques liés à la personnalité lors de l'intégration de nouveaux salariés au sein des entreprises (Eymard-Duvernay et Marchal, 2000 ; Marchal, 2005). Ainsi, les employeurs valorisent non seulement la formation, mais aussi l'expérience et les qualités personnelles de l'employé, qui peuvent lui permettre de s'adapter à des tâches et à des environnements de travail variés. La compétence, dans ce contexte, désigne l'ensemble de ces qualités et réfère à la capacité d'une personne à s'adapter non pas à une tâche spécifique, mais à une situation dans son ensemble. Elle est orientée vers la réalisation d'un but à atteindre, se traduisant par un résultat fonctionnel et significatif. C'est la finalité de la compétence qui la définit, autrement dit, « la globalité du résultat auquel elle conduit, sans égard pour le détail des prérequis qu'elle exige et des moyens cognitifs ou psychologiques qu'elle met en œuvre » (Tardif, 2006, p. 43).

Le *Plan de classification du personnel professionnel* (Comité patronal de négociation des collèges, 2023) ne fait pas mention des compétences requises pour le poste de CP dans le secteur collégial. Seule la qualification, tel le niveau de diplôme, soit un « diplôme universitaire terminal de premier cycle dans un champ de spécialisation

approprié à l'emploi, notamment en sciences de l'éducation» (p. 31), est explicitée. De manière plus détaillée, le système d'information sur les professions et les compétences du Canada (Gouvernement du Canada, 2023) propose un cadre général des compétences qui inclut les habiletés (par exemple, « mémorisation », « compréhension écrite »), les compétences (par exemple, « instruire », « rédaction »), ainsi que les qualités personnelles requises (par exemple, « leadership », « apprentissage actif »).

Toutefois, classer les CP dans la catégorie des « Chercheurs, experts-conseils et agents de programmes en politiques de l'enseignement » (code 41405) complique l'identification des aptitudes spécifiques nécessaires à la profession de CP dans l'enseignement supérieur ; elle met en évidence la nécessité d'une étude ciblée pour définir les compétences requises dans l'exercice de cette profession.

Méthodologie

L'analyse des offres d'emploi de CP

L'analyse des offres d'emploi comme méthode pour déterminer les besoins des employeurs est une technique largement employée et reconnue dans plusieurs champs disciplinaires et professionnels. Elle ne se limite pas à identifier les compétences spécifiques recherchées par le marché, mais aide également à saisir les tendances et les évolutions des professions. Elle fournit en outre un aperçu de la réalité des organisations et permet de saisir certaines de leurs pratiques, bien que celles-ci ne reflètent pas toujours des faits directement observés (Bollecker, 2000).

Cette méthode est utile pour inférer les besoins organisationnels et pour éclaircir les attentes des employeurs envers les profils professionnels recherchés, notamment dans des secteurs en rapide mutation. De cette façon, Deming et Kahn (2018) ont utilisé l'analyse d'offres d'emploi pour comprendre si les écarts dans la rémunération entre les marchés et les entreprises américaines sont associés à des différences quant aux compétences demandées. Dans le domaine de la formation continue des adultes hors enseignement supérieur, l'analyse d'offres d'emploi de chargés d'ingénierie pédagogique et numérique en France, menée par Cavignaux-Bros (2021), a été choisie pour comprendre les attentes des organisations et observer les tendances sur une période de dix ans.

Ces recherches récentes montrent que les offres d'emploi peuvent dévoiler des tendances importantes et des besoins émergents, et souvent avant qu'ils ne soient pleinement identifiés par les études de marché traditionnelles.

La cueillette des données

Pour recueillir un éventail aussi large que possible d'offres d'emploi, nous avons adopté une approche de recherche systématique. La prospection d'annonces a eu lieu sur plusieurs plateformes professionnelles en ligne, incluant notamment des sites d'emploi généralistes reconnus (Indeed, Guichet-Emplois), des sites ou des réseaux spécialisés dans le domaine de l'éducation (Emploi Cégep, AMEQ en ligne, LinkedIn), ainsi que les sections d'offres d'emploi des sites institutionnels des établissements d'enseignement collégial et universitaire francophones du Québec. Selon Carnevale et al. (2014), les offres d'emploi en ligne sont des ressources pertinentes pour examiner les dynamiques actuelles du marché du travail. Les auteurs ajoutent que ces données permettent une détection rapide et précise des tendances dans la demande de main-d'œuvre.

La recherche des offres d'emploi s'est effectuée en utilisant une sélection de mots-clés tels que «conseiller pédagogique», «spécialiste», «éducation», «appui pédagogique», «pédagogie», «soutien pédagogique». Cette méthode visait à capter toutes les offres pertinentes liées à la profession de CP, même si elles pouvaient être libellées différemment¹. Seules les offres d'emploi accessibles au grand public ont été retenues pour notre échantillonnage. Les offres internes, réservées aux membres du personnel au sein des établissements recruteurs, n'ont pas été incluses dans la collecte de données afin d'assurer une représentativité des offres d'emploi accessibles à tous les candidates et candidats potentiels. En outre, les offres qui figuraient à plusieurs reprises dans notre ensemble de données ont été éliminées afin de conserver une seule occurrence pour chaque poste proposé. En revanche, lorsque deux offres d'emploi identiques (même contenu et même employeur) apparaissaient à plusieurs mois d'intervalle sans la mention «deuxième affichage», celles-ci étaient incluses dans le corpus de données. Ce choix visait à assurer une représentation équilibrée des offres d'emploi dans notre analyse. Cette recherche a permis, au terme de la procédure, la compilation de 172 offres d'emploi entre 2022 et 2023.

1 Il convient de noter qu'au Québec, les CP peuvent se voir attribuer divers titres pour des fonctions similaires, d'où l'importance d'une recherche exhaustive.

Analyse des données

L'analyse statistique descriptive

Les données recueillies fournissent une vue d'ensemble de la répartition des offres d'emploi, du type de poste proposé et du diplôme requis par secteur, collégial et universitaire (voir le tableau 2).

Tableau 2

Répartition des offres d'emploi et exigences de scolarité par secteur

Secteur	Collégial	Universitaire
Répartition des offres d'emploi	76,20 %	23,80 %
Temps plein	90,83 %	85,36 %
Postes réguliers	42,75 %	41,46 %
Postes temporaires	57,25 %	58,54 %
Postes temporaires avec prolongation possible	32,82 %	29,26 %
Diplômes		
Diplôme terminal de 1 ^{er} cycle (Baccalauréat)	99,30 %	26,80 %
Baccalauréat + programme de formation ou diplôme de 2 ^e cycle (maîtrise, DESS, microprogramme)	26,90 %	36,60 %
Maîtrise exigée	0,80 %	36,60 %

L'analyse des offres d'emploi révèle une répartition sectorielle notable : 76,2 % des offres ciblent le secteur collégial, tandis que 23,8 % visent le secteur universitaire. Les offres émanant des organismes interordres n'ont pas été incluses dans cette étude. Les écoles affiliées aux universités ont été regroupées sous la catégorie universitaire, tandis que les offres des organismes œuvrant pour les cégeps ont été classées dans le secteur collégial.

Concernant le secteur collégial, la majorité des offres d'emploi (90,83 %) concerne des postes à temps plein. Parmi les emplois offerts, moins de la moitié sont des postes réguliers, alors que la plupart sont des postes temporaires, dont certains affichent une possibilité de prolongation.

Du point de vue de la qualification requise dans le secteur collégial, la quasi-totalité des offres d'emploi (99,3 %) demande un diplôme de premier cycle (baccalauréat) dans un domaine jugé pertinent en lien avec le poste à pourvoir. Plus du quart des offres précisent qu'un baccalauréat combiné à un programme de formation ou un diplôme de deuxième cycle (maîtrise, diplôme d'études supérieures spécialisées, microprogramme) constitue un avantage supplémentaire. Seulement 0,8 % des offres exigent un diplôme de maîtrise.

Dans le secteur universitaire, les exigences sont plus diversifiées : plus du quart des offres exigent un baccalauréat, plus du tiers une maîtrise, très peu demandent un baccalauréat accompagné d'une autre formation spécialisée ou un diplôme de deuxième cycle, et près du tiers admettent soit un baccalauréat, soit une maîtrise, selon l'expérience professionnelle du candidat.

L'analyse lexicométrique des offres d'emploi

La lexicométrie a été employée pour caractériser les profils de CP recherchés par les établissements. Cette méthode d'analyse textuelle applique des techniques statistiques pour examiner le contenu, la structure et les interrelations des mots dans un corpus de textes. Elle quantifie divers aspects linguistiques, comme la fréquence des mots, leurs associations lexicales et les cooccurrences. Cette approche est particulièrement efficace pour détecter des tendances et des liens sémantiques dans les textes (Lebart et Salem, 1994).

L'analyse a débuté par la création de deux corpus distincts, l'un pour les offres d'emploi du secteur collégial et l'autre pour le secteur universitaire. Un travail de balisage a ensuite été réalisé, consistant à nettoyer les données de tout élément non pertinent pour notre recherche (erreurs typographiques, adresse des établissements, avantages sociaux, échelles salariales), et à segmenter les offres d'emploi en unités plus petites pour obtenir une organisation structurée. Par exemple, les segments de texte relatifs aux missions du poste ont été classés sous la balise « mission ».

Pour chacun des deux corpus, collégial et universitaire, un travail d'analyse lexicale des offres d'emploi a été effectué au moyen du logiciel libre de traitement statistique de données textuelles IRaMuTeQ 0.7, version alpha 2 (Ratinaud, 2009). À cette fin, une classification hiérarchique descendante (CHD), basée sur les algorithmes de Reinert (1983 ; Ratinaud et Déjean, 2009), a été utilisée. L'idée était d'abord d'identifier, pour chaque corpus, les classes de lexique correspondant aux attentes des établissements

recruteurs en matière d'expertise ; ensuite, d'identifier les classes répondant aux missions ; et enfin, de comparer les classes des deux corpus afin de cartographier les thématiques récurrentes et d'en dégager les critères attendus par les employeurs pour occuper un emploi de CP dans leur établissement.

La CHD prend la forme d'un dendrogramme, qui présente un ensemble de classes reliées les unes aux autres, formant une structure d'arbre hiérarchique. Pour chaque classe identifiée, le dendrogramme affiche la quantité d'informations résumées (en pourcentage) ainsi que le degré de dépendance des termes à leur classe associée (mesuré par le test de dépendance du khi carré), ce qui permet d'identifier les mondes lexicaux du corpus, ou « familles de préoccupations » (Las Vergnas, 2016, p. 107), et de les interpréter. Cette démarche a permis de procéder au nommage et à l'interprétation de chaque classe, en ayant recours à la lecture du contexte d'utilisation des mots les plus significatifs attachés à chaque classe (via l'outil *Concordancier* disponible dans IRaMuTeQ)². Des allers-retours ont été effectués entre les dendrogrammes générés et le concordancier pour approfondir la compréhension du lexique spécifique à chaque classe (Mayaffre, 2008).

Résultats

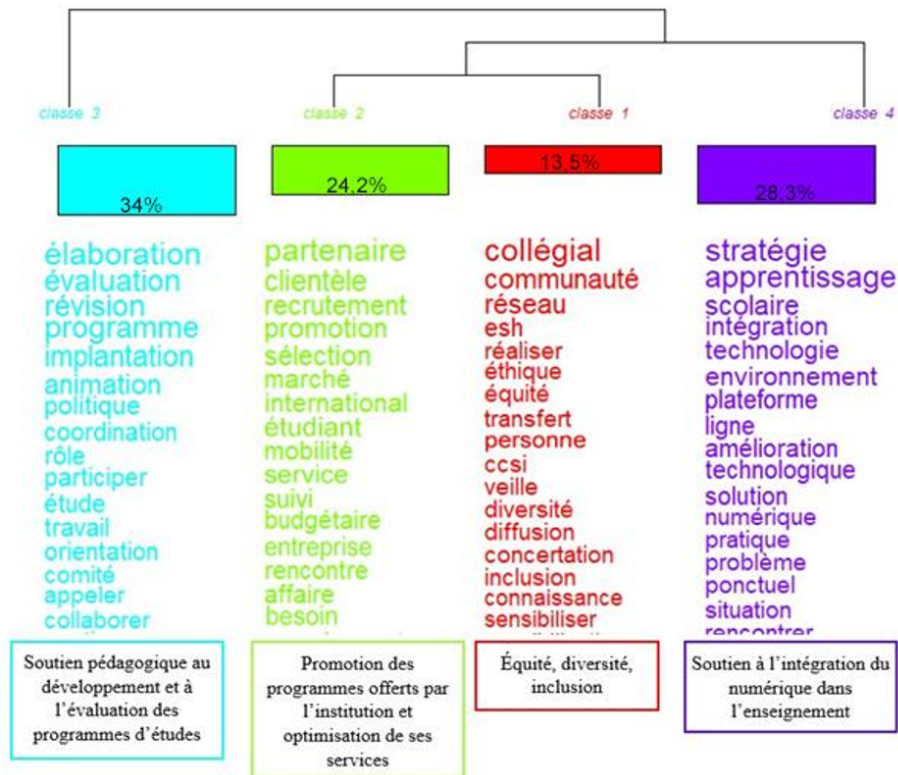
Les missions dans les offres d'emploi

L'ensemble des textes des annonces selon le secteur a formé deux sous-corpus distincts intitulés «collegial_missions» et «universitaire_missions». Pour chacun des sous-corpus, la CHD a généré un dendrogramme — représentés respectivement par les figures 1 et 2 — à partir duquel un nommage a permis l'interprétation des classes.

2 Pour des raisons de contrainte d'espace, les extraits de texte ne sont pas inclus dans cet article. Le lecteur intéressé pourra joindre la première auteure afin d'avoir accès à ces extraits.

Figure 1

Dendrogramme du sous-corpus «collegial_missions» et nommage des classes



Dans le sous-corpus «collegial_missions», 73,81 % des segments de textes ont été classés, révélant ainsi quatre classes distinctes. La CHD a d'abord séparé le sous-corpus en deux groupes, plaçant la classe 4 au premier rang. Au niveau inférieur du dendrogramme, les classes 1 et 2 ont émergé, suivies de la classe 3.

La classe 4 se distingue des autres dans cette hiérarchie par l'accent mis sur le soutien à l'intégration du numérique dans l'enseignement. Le terme «stratégie» réfère à une approche planifiée d'intégration efficace des technologies dans les programmes d'études («apprentissage», «scolaire») pour enrichir l'expérience d'apprentissage. Cette stratégie implique l'utilisation d'outils numériques et de plateformes en ligne («intégration», «technologie», «environnement», «plateforme», «ligne») ainsi que la recherche et l'application de solutions numériques pour relever les défis pédagogiques («amélioration», «technologique», «solution»). Ce cadre permet de souligner

l'importance d'une approche pragmatique axée sur la résolution des problèmes auxquels sont confrontées les personnes enseignantes dans leur pratique (« pratique », « problème », « ponctuel », « situation »).

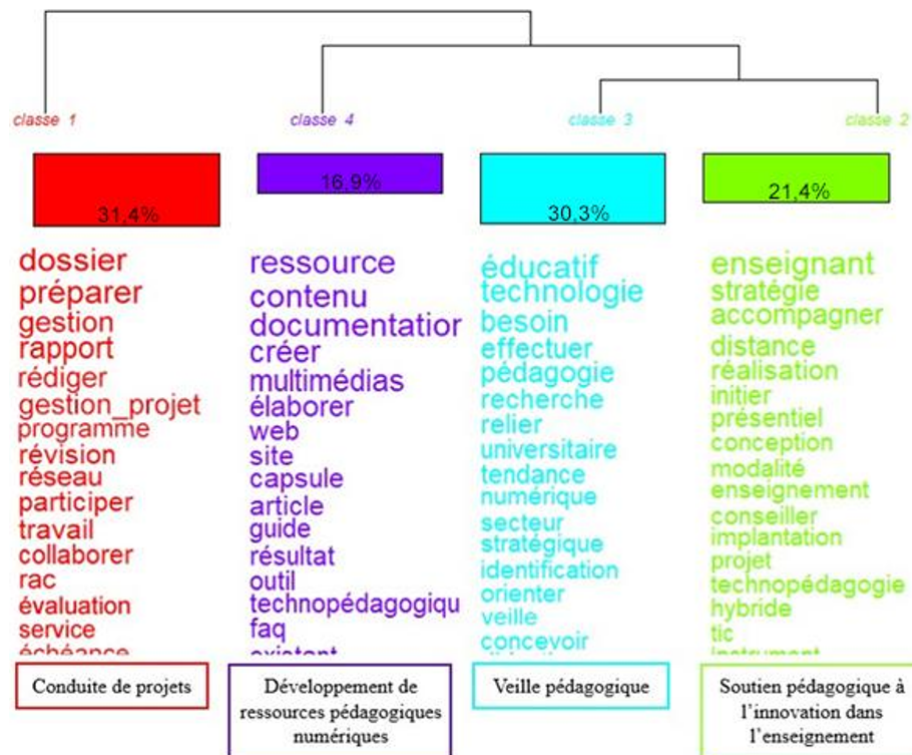
La classe 1 se concentre sur l'intégration et le soutien à la réussite des personnes étudiantes en situation de handicap (« esh »). Les missions impliquent de créer un environnement inclusif et connecté (« communauté », « réseau »), d'appliquer les politiques d'équité, de diversité et d'inclusion (EDI), d'élaborer des stratégies d'intégration pour les ESH, et de coordonner les actions avec des experts du domaine (« ccsi » pour Centres collégiaux de soutien à l'intégration). L'approche repose sur des principes d'« équité » et d'« éthique ». Dans ce cadre, les initiatives incluent la promotion de la diversité et de l'inclusion au sein de la communauté éducative, la surveillance des tendances pédagogiques et sociales pertinentes (« veille », « diversité », « inclusion ») ainsi que la communication et la diffusion de connaissances (« transfert », « diffusion », « sensibiliser » « connaissance »).

La classe 2 décrit des missions de gestion stratégique et de développement relationnel pour renforcer le positionnement de l'établissement dans l'écosystème éducatif et professionnel. Le tissage de partenariats, l'attraction d'une clientèle diversifiée (« clientèle », « recrutement », « étudiant ») ainsi que la promotion des programmes d'études proposés par l'établissement sont soulignés. Les missions portent également sur l'adaptation de l'offre éducative aux besoins du marché du travail (« sélection », « marché »), la facilitation des échanges universitaires et professionnels (« international », « mobilité »), le suivi financier (« suivi », « budgétaire ») et l'interaction avec le secteur privé pour répondre à des besoins pédagogiques et administratifs spécifiques (« entreprise », « rencontre », « affaire », « besoin »).

Le vocable rattaché à la classe 3 dessine un périmètre de missions ciblant principalement le soutien pédagogique dans les programmes d'études. Cette classe inclut la participation à l'« élaboration », l'« implantation », la « révision » des « programme[s] », leur alignement avec les objectifs organisationnels (« politique »). Elle couvre également la dynamisation de la communauté éducative (« animation »), la coordination entre les parties prenantes (« coordination », « comité »), et la collaboration pour la mise en œuvre efficace des programmes (« collaborer », « participer »).

Figure 2

Dendrogramme du sous-corpus « universitaire_missions » et nommage des classes



Dans le sous-corpus « universitaire_missions », 71,23 % des segments de textes ont été classés. Initialement, la CHD a séparé le sous-corpus en deux groupes principaux, plaçant la classe 1 au premier rang. En remontant le dendrogramme, la classe 4 est la suivante à s'être distinguée, suivie des classes 3 et 2.

La classe 1 est la plus distincte des autres dans cette hiérarchie. Cette classe se caractérise par un lexique axé sur la gestion de projets, incluant des mots comme « préparer », « gestion », « rapport », « rédiger », et « gestion_projets ». Elle englobe diverses missions, comme la rédaction de rapports, la conception et l'évaluation de programmes de formation, ainsi qu'une participation aux processus de reconnaissance des acquis et des compétences. L'apparition des mots comme « travail » et « collaborer » met en lumière l'importance pour la candidate ou le candidat de favoriser la collaboration et l'intégration des différentes personnes impliquées dans les projets qu'elle devra mener.

La classe 4 peut être interprétée comme relevant du développement de ressources pédagogiques, avec un fort accent porté sur des formats numériques et multimédias variés. Des mots tels que «élaborer», associés à «web», «site» et «capsule», renforcent cette orientation numérique, suggérant des missions tournées vers la création de capsules pédagogiques et d'autres formats numériques interactifs. Les mots «article», «guide» et «faq» (pour *foire aux questions*) reflètent une approche structurée de la diffusion de l'information, impliquant la rédaction de documents dans le but de guider, d'informer et de faciliter la compréhension des personnes utilisatrices.

La classe 3 réfère à l'intégration du numérique et l'innovation pédagogique. Cela implique le suivi des tendances actuelles et émergentes dans le domaine éducatif, intégrant des activités telles que la veille technologique et l'évaluation de méthodes pédagogiques innovantes, tout en anticipant les besoins futurs du secteur universitaire. Les mots tels que «besoin», «effectuer», «identification» et «orienter» mettent en avant une démarche proactive et stratégique visant à identifier et à répondre aux exigences pédagogiques.

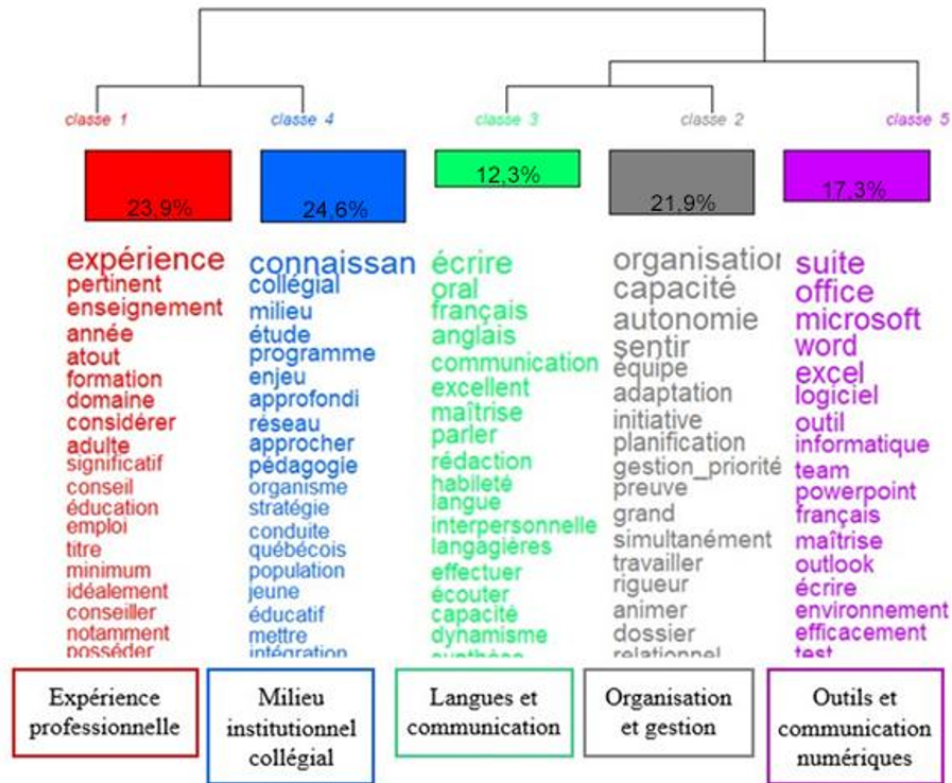
La classe 2 met l'accent sur le soutien à l'innovation dans l'enseignement. Elle englobe des responsabilités, comme l'accompagnement des personnes enseignantes pour l'adoption de différentes modalités d'enseignement, y compris en présentiel, à distance et en format hybride. Cette classe souligne également le rôle des CP dans le développement et la mise en œuvre de projets d'enseignement, de la planification initiale à l'exécution pratique («réalisation», «initier», «conception», «enseignement» et «implantation»). Les mots susmentionnés illustrent une implication directe dans la création de stratégies éducatives efficaces, tandis que «projet», «technopédagogie», «modalité» et «tic» indiquent une orientation vers des méthodes d'enseignement enrichies par le numérique.

Les attentes en matière d'expertise

Une deuxième CHD a été appliquée séparément aux corpus «collégial» et «universitaire». Cette fois, l'analyse s'est concentrée sur les balises relatives à l'expérience, aux connaissances et aux compétences acquises se retrouvant dans les deux corpus. Pour chacun de ces sous-corpus, les CHD ont produit deux dendrogrammes, «collegial_expertise» et «universitaire_expertise», illustrés respectivement par les figures 3 et 4. À partir de ces dendrogrammes, les classes ont été nommées afin de procéder à leur interprétation.

Figure 3

Dendrogramme du sous-corpus «collegial_expertise» et nommage des classes



Sur l'ensemble du sous-corpus, 92,66 % des segments de textes ont été classés, conférant ainsi une grande cohérence à la classification³. L'analyse fait apparaître cinq classes.

La classe 5 est isolée de la base du dendrogramme, ce qui indique qu'elle est la plus distincte parmi toutes les classes. Le champ lexical qui se rattache à cette classe peut être interprété comme relevant d'une expertise déjà établie en informatique et en communication numérique. Il couvre la maîtrise des logiciels courants, notamment la suite Office de Microsoft, caractérisée par les mots comme « word », « excel »,

3 De manière empirique, une analyse est considérée comme viable lorsque plus de 50 % des segments de textes sont classés.

«powerpoint» ainsi que des outils de communication numérique, comme «outlook» et «teams», fréquemment utilisés en enseignement supérieur au Québec.

La classe 2 se focalise sur les compétences organisationnelles et d'autogestion requises, mettant en avant des mots comme «organisation», «autonomie», «initiative». L'adaptabilité, la gestion des priorités, le travail multitâche («simultanément») et la planification de projets sont également ciblés, tout comme l'esprit d'équipe («sentir», «équipe»).

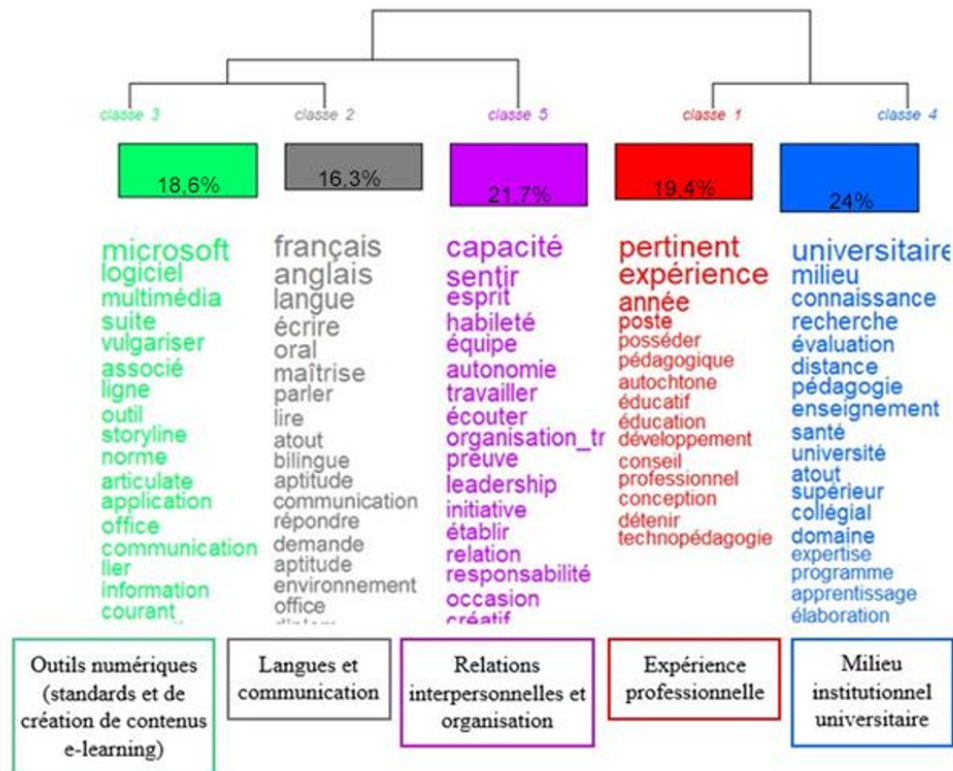
La classe 3 peut être analysée comme relevant des compétences en communication et en langues. Elle met l'accent sur l'excellente maîtrise du français, à l'écrit comme à l'oral, pour un candidat dit «idéal». La compétence en anglais est également valorisée, de même que le savoir communiquer («habileté», «interpersonnelles», «écoute», «dynamisme»).

La classe 4 peut être interprétée comme relevant de la compréhension du contexte organisationnel collégial. Les termes associés à cette classe indiquent que la personne recherchée devrait posséder une connaissance approfondie des spécificités du système d'enseignement supérieur collégial, incluant une connaissance des approches pédagogiques («approcher», «pédagogie»), une bonne compréhension des cycles d'études («étude», «programme», «approfondi»), et une aptitude à orienter les actrices et les acteurs du milieu («conduire») grâce à sa connaissance approfondie du contexte, notamment de la population «jeune adulte» qui constitue la clientèle principale des établissements collégiaux.

La classe 1 peut être interprétée comme relevant de l'expérience professionnelle souhaitée, en particulier dans le domaine de l'enseignement ou de la formation. Elle met en avant la nécessité d'une expérience concrète, particulièrement avec des adultes. Des mots comme «année» et «minimum» y figurent, indiquant qu'une expérience professionnelle significative est requise. De plus, la présence de mots tels que «conseiller» et «conseil» sous-entend une expertise en conseil pédagogique. La classe 1 illustre donc la haute valeur accordée à l'expérience pratique et à un profil disposant d'antécédents professionnels directement liés au poste à pourvoir.

Figure 4

Dendrogramme du sous-corpus « universitaire_expertise » et nommage des classes



Dans le sous-corpus « universitaire_expertise », 91,49 % des segments de textes ont été classés. La CHD issue du sous-corpus « universitaire_expertise » caractérise cinq classes. D'abord, le sous-corpus a été divisé en deux groupes, plaçant la classe 5 en avant. Ensuite, les classes 2 et 3 ont émergé, suivies par les classes 1 et 4.

La classe 5, se distinguant en premier, contient les mots les plus spécifiques, indiquant une moindre similitude avec les autres classes. Dans cette classe, les compétences interpersonnelles et organisationnelles sont prédominantes. L'autogestion et la proactivité sont mises en avant à travers des mots tels que « capacité », « autonomie » et « initiative ». Le travail collaboratif est également souligné (« esprit », « équipe », « travailler », « écouter ») ainsi que les compétences de gestion de tâches, d'innovation et de créativité (« organisation_travail », « leadership », « créatif »). La capacité à établir des relations positives est aussi perceptible.

La classe 2 peut être analysée comme relevant des compétences linguistiques et communicationnelles. Elle souligne l'importance de la maîtrise du français pour occuper le poste à pourvoir. La maîtrise de l'anglais, voire des deux langues, est aussi valorisée. Les mots « aptitude », « communication », « répondre », « demande » mettent en avant l'habileté à communiquer efficacement.

Le champ lexical de la classe 3 peut être rattaché à la maîtrise des logiciels standards (« microsoft », « office ») et des outils spécifiques de création de contenus de formation en ligne, soulignés par les mots comme « storyline » et « articulate ». Cette classe met également l'accent sur la présentation claire de concepts complexes (« information », « vulgarisation », « multimedia »). L'orientation numérique y est marquée, notamment par le terme « [en] ligne », annonçant la nécessité d'avoir des compétences d'adaptation aux environnements d'apprentissage en ligne, y compris une maîtrise des aspects communicationnels, pédagogiques et normatifs qui y sont liés.

La classe 1 peut être analysée comme se rapportant à l'expérience professionnelle souhaitée (« expérience », « pertinente », « année », « pédagogique », « posséder »). Les mots « pédagogique », « éducatif », « éducation » soulignent une spécialisation dans l'enseignement et la formation. Des mots tels que « développement », « conseil », « professionnel », « conception », « technopédagogie » dessinent le profil d'une personne candidate expérimentée en conseil pédagogique et en technologies éducatives.

Enfin, la classe 4 peut être interprétée comme relevant de la connaissance de l'enseignement supérieur, avec un accent sur le contexte organisationnel universitaire, comme en témoignent les mots « universitaire », « milieu », « université », « supérieur » et « collégial ». Par ailleurs, les mots « distance », « pédagogie » et « enseignement » reflètent la capacité d'adapter les méthodes d'enseignement aux environnements numériques. En outre, l'inclusion dans cette classe de mots comme « recherche », « programme » et « élaboration » souligne une compétence particulière dans des domaines spécifiques du conseil pédagogique.

Les similarités et les différences des offres d'emploi des secteurs collégial et universitaire

Les résultats des analyses lexicométriques permettent de dresser un panorama des tendances qui transparaissent dans les offres d'emploi de CP pour les secteurs collégial et universitaire. Nous reportons en synthèse, dans les figures 5 et 6, les quatre dendrogrammes nommés.

Figure 5

Dendrogrammes nommés des sous-corpus « collégial_missions » et « universitaire_missions »

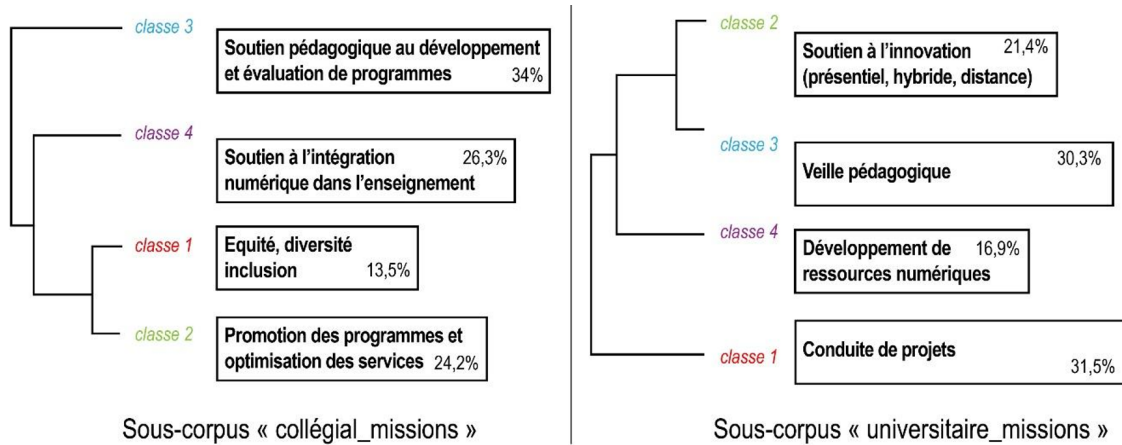
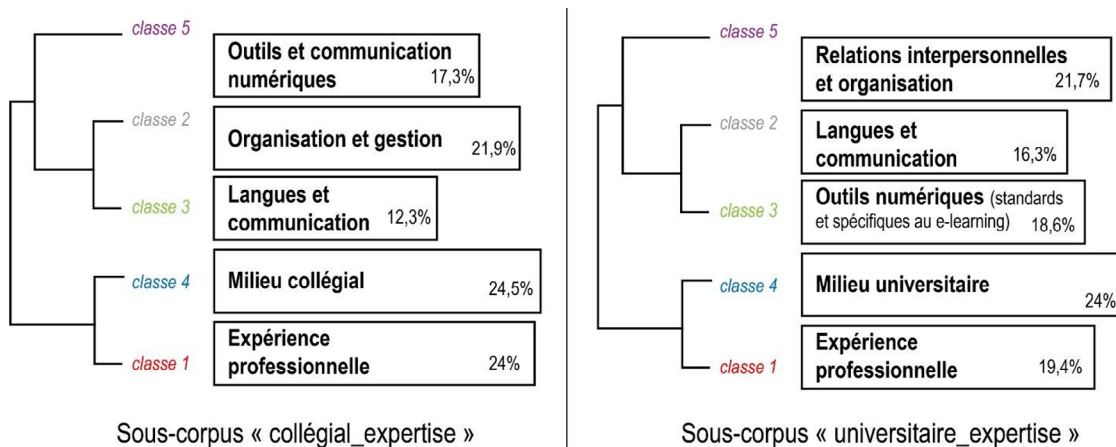


Figure 6

Dendrogrammes nommés des sous-corpus « collégial_expertise » et « universitaire_expertise »



L'analyse des sous-corpus « missions » (Figure 5) met en évidence des différences en fait de besoins entre les secteurs collégial et universitaire, pour la période investiguée. Dans le secteur collégial, les missions pédagogiques sont spécifiques. Elles visent principalement à pourvoir des postes aux fonctions ciblées, tels le soutien au développement et à l'évaluation des programmes d'études ou l'EDI. En contraste, les besoins du secteur universitaire embrassent une perspective plus transversale, avec, par exemple, la conduite de projets qui pourraient tout aussi bien être pertinents pour exercer les fonctions ciblées au secteur collégial.

En revanche, dans les deux contextes, l'intégration du numérique est une priorité. Dans le secteur collégial, cela se manifeste par un soutien à son intégration dans l'enseignement. Dans le secteur universitaire, l'accent est mis sur le développement de ressources et le support à l'innovation pédagogique, avec une attention particulière portée aux différentes modalités d'enseignement (présentiel, hybride, à distance). Cette orientation témoigne d'une volonté commune de transformer les pratiques d'enseignement et d'apprentissage avec le numérique.

Enfin, en dépit des particularités inhérentes à chaque secteur, les analyses lexicométriques, lorsqu'elles sont examinées sous le prisme de l'expertise attendue (Figure 7), tendent à converger vers un ensemble de critères communs. Le tableau 3 en présente une classification en six dimensions : (1) contextuelle, (2) pédagogique, (3) organisationnelle, (4) numérique et technologique, (5) interpersonnelle, (6) linguistique et de communication. Chaque dimension détaille les éléments les plus récurrents relevés dans les deux secteurs. Un retour systématique au concordancier a permis de contextualiser les formes textuelles les plus significatives.

Tableau 3

Les dimensions et les actions liées à la mobilisation des compétences professionnelles communes aux deux secteurs

Dimensions	Description des actions
Contextuelle	Compréhension du milieu organisationnel (vision actualisée de la stratégie organisationnelle et des caractéristiques/spécificités de la clientèle)
Pédagogique	Veille pédagogique (organisation d'une veille, exploration de méthodologies et approches pédagogiques innovantes)
Organisationnelle	Autogestion (gestion du temps, priorisation des activités) Proactivité (anticipation des besoins, prise d'initiative) Gestion de projets (planification, exécution, suivi de projets pédagogiques ou développement de programmes) Gestion de conflits Adaptabilité/flexibilité
Numérique et technologique	Intégration du numérique dans l'enseignement (communication sur les outils péda-numériques, aide à l'usage des outils) Usage d'outils informatiques (logiciels bureautiques, applications spécifiques, environnement numérique d'apprentissage) Communication via le numérique (rédaction, publication des contenus au format numérique) Utilisation efficace des outils de communication numérique (plateformes de visioconférence...) Présentation des informations de manière organisée et accessible dans un format numérique Veille technologique (maintien d'une connaissance actualisée des tendances et des développements technologiques, évaluation de leur potentiel d'application dans un contexte éducatif)
Interpersonnelle	Travail en équipe/collaboration (coordination, médiation) Développement relationnel (facilitation/stimulation des échanges, animation de rencontres à dimension pédagogique, réseautage, écoute active) Soutien à l'innovation (promotion et facilitation de l'innovation, gestion de la résistance au changement, expression convaincante des idées)
Linguistique et de communication	Aisance à communiquer oralement et par écrit Transmission claire des informations (esprit d'analyse et de synthèse)

Discussion

À travers l'analyse lexicométrique de 172 offres d'emploi collectées entre 2022 et 2023, nous avons mis en évidence des compétences professionnelles fréquemment valorisées qui reflètent des archétypes ou des tendances dans les attentes du marché du travail. Ces résultats soulignent une demande organisationnelle actualisée pour un profil de CP à la fois diversifié et spécialisé. La classification, élaborée à partir de la distribution et de la fréquence des mots dans les annonces, offre une vue d'ensemble de l'expertise recherchée par les établissements. Nous partageons le point de vue de Daele et Sylvestre (2016) qui soulignent que, bien que pouvant présenter une grande diversité en fait de parcours, d'études et d'expériences, les CP doivent partager des attitudes ainsi que des intentions communes. L'étude met en lumière plusieurs catégories distinctes dont nous examinons ici certains aspects pertinents.

La **dimension contextuelle** découle d'une bonne compréhension de la mission, de la vision, des valeurs et des objectifs de l'établissement. Elle implique notamment une connaissance de la structure organisationnelle de l'environnement de travail, y compris des départements ou facultés, ainsi que des politiques internes (Houle et Pratte, 2007; Simard et Basque, 2017). Une compréhension claire de son périmètre d'action (champs de responsabilité, limites des fonctions) permet au CP de répondre de manière adaptée aux sollicitations en proposant des réponses à la fois contextualisées et opérationnelles. De plus, développer des compétences contextuelles l'outille pour collaborer avec d'autres personnes, à l'intérieur ou non de l'organisation, ce qui favorise la coordination et la cohésion dans l'atteinte des objectifs communs. Une familiarité avec la culture organisationnelle et les dynamiques internes et externes facilite également la prise de décision éclairée au sein de l'établissement. Enfin, les compétences contextuelles renforcent la capacité du CP à représenter l'établissement de manière professionnelle et à communiquer efficacement avec toutes les parties prenantes.

Concernant la **dimension pédagogique**, il peut sembler surprenant que certains éléments fondamentaux relatifs à la pédagogie, qui sont pourtant au cœur de la profession de CP, soient peu détaillés dans les offres d'emploi. Cela pourrait s'expliquer par le fait que les établissements recruteurs présument que les compétences pédagogiques de base sont déjà maîtrisées par les candidats, les considérant comme des prérequis si évidents qu'ils ne nécessitent pas d'être explicitement mentionnés. Parmi les compétences

spécifiquement citées, seule la veille pédagogique est régulièrement mise en avant, ce qui souligne son importance pour répondre aux besoins d'une population étudiante de plus en plus diversifiée. En effet, les recherches montrent une préférence croissante du public étudiant pour des modalités d'apprentissage variées (présentiel, hybride, en ligne, comodalité), qui demandent un besoin accru de flexibilité pédagogique pour s'adapter aux divers profils étudiants (Marescot et al., 2022 ; Parent et al., 2021 ; Peltier, 2023 ; Université Laval, 2022). L'évolution des préférences d'apprentissage nécessite des ajustements dans les approches éducatives afin de garantir que toutes les personnes étudiantes bénéficient du soutien nécessaire à leur réussite. Cela souligne l'importance de mettre en place des pratiques pédagogiques inclusives (Gaudreault et al., 2018 ; Paquelin, 2020). Les CP, en tant que « premiers de cordée » (Moreau, 2023), jouent un rôle clé dans cette transformation. Ils élaborent des stratégies qui répondent aux attentes et aux besoins spécifiques de la population étudiante, tout en facilitant l'intégration des innovations pédagogiques et la mise en œuvre de pratiques favorisant une meilleure expérience d'apprentissage équitable pour toutes et tous.

La **dimension organisationnelle** englobe plusieurs compétences clés. Dans l'accompagnement de projets pédagogiques, les CP doivent maîtriser des aspects essentiels de la gestion de projets, comme la planification, l'organisation, la coordination, la gestion des délais, la rédaction de rapports, l'analyse d'impact et la résolution de problèmes (Peraya, 2021). Une bonne gestion du temps et une capacité à prioriser les tâches sont essentielles pour répondre efficacement aux demandes diverses du poste (Moreau, 2023 ; Proust-Andrewkha et al., 2025).

La **proactivité** est également mise en avant. Elle permet aux CP d'anticiper les besoins et de prendre des initiatives adaptées aux changements. Cette capacité à identifier des opportunités d'amélioration et à proposer des solutions innovantes est cruciale pour encourager l'évolution des pratiques des personnes enseignantes. En anticipant les défis et en agissant proactivement, les CP peuvent aborder les problèmes potentiels avant qu'ils ne deviennent urgents (Moreau, 2023). Par ailleurs, les CP doivent souvent prévenir ou gérer les conflits dans un environnement de travail collectif, ce qui implique une compréhension des différentes perspectives, des compétences en négociation, et parfois un rôle de médiateur pour améliorer la communication et résoudre les conflits. Enfin, dans un cadre où les exigences et les priorités évoluent rapidement, la flexibilité et l'adaptabilité sont identifiées comme des atouts indispensables, tant du point de vue de l'établissement recruteur que des CP.

La **dimension numérique et technologique** comprend notamment la maîtrise de l'utilisation d'outils numériques, comme les environnements numériques d'apprentissage, les logiciels de création multimédia, les outils de collaboration en ligne, et les systèmes de gestion de l'apprentissage (Leroux et al., 2019). La capacité à mener des recherches en ligne, à évaluer la crédibilité des sources et à rester à jour avec les nouvelles technologies, les tendances et les développements dans le domaine d'activités de la personne CP est essentielle. Communiquer de manière claire, concise et professionnelle par l'intermédiaire de canaux numériques, comme les courriels, les messageries instantanées, les réseaux sociaux professionnels et les webinaires, est également primordial. Enfin, les technologies évoluant rapidement, la personne CP doit se former de manière continue et faire preuve d'adaptabilité face aux innovations (Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MEES], 2019). En outre, la place désormais prépondérante des technologies dans toutes les strates de la vie quotidienne renforce l'importance de leur intégration et de leur évolution dans les stratégies d'enseignement et d'apprentissage, ne serait-ce que pour mieux outiller le personnel enseignant et, au-delà, le public étudiant, en vue de son insertion professionnelle sur le marché du travail (Tremblay et Poellhuber, 2022 ; World Economic Forum, 2020).

Selon plusieurs chercheurs, la **dimension interpersonnelle** constitue le socle de tout processus d'accompagnement (Paul, 2009 ; Vial et Caparros-Mencacci, 2007). Elle recouvre une diversité de comportements et d'actions liés aux interactions sociales qui nécessitent d'établir des liens de proximité avec diverses parties prenantes, tant au sein de l'établissement qu'avec des partenaires extérieurs. À ce propos, Batier (2021) souligne que les CP doivent être en mesure de favoriser un environnement de travail qui encourage la collaboration, la confiance mutuelle, l'écoute active et l'empathie pour favoriser une communication constructive entre les parties impliquées. Parmi les activités récurrentes du CP, mentionnons notamment l'animation de rencontres à dimension pédagogique et le renforcement du réseautage (Proust-Andrewkha et al., 2025). Selon Bareil (2009), ces compétences interpersonnelles ou relationnelles sont cruciales pour bâtir des ponts entre les différentes parties prenantes, encourager un environnement collaboratif et faciliter l'adoption de nouvelles pratiques. À ce titre, la fonction d'agent de changement, soulignée par Lachaine et Duchesne (2019), est au cœur de l'identité professionnelle du CP. Dans le cadre d'un accompagnement à l'évolution de pratiques d'enseignement, le CP doit, par exemple, pouvoir créer les conditions favorables à l'adoption engagée et critique de

nouvelles pratiques par le personnel enseignant, sans pour autant exercer une autorité directe (Lessard, 2008). Pour Katz et Dack (2013), mettre l'accent sur l'apprentissage, encourager un questionnement collaboratif remettant en cause les raisonnements et les pratiques ainsi que garantir un leadership pédagogique efficace sont essentiels pour assurer la pérennité des changements. Afin d'exercer ce leadership pédagogique, une compréhension approfondie des préoccupations à l'origine des résistances au changement s'avère toutefois nécessaire. Cela permet de maintenir un dialogue constructif avec l'ensemble des actrices et des acteurs et d'aboutir à des solutions mutuellement satisfaisantes (Jorro, 2016 ; Saint-Arnaud, 2008 ; van Leusen et al., 2016).

Enfin, la **dimension linguistique et de communication** s'avère indispensable dans les domaines qui impliquent des interactions sociales et des processus de médiation, comme celui de CP. La maîtrise des compétences langagières et communicationnelles permet en effet au CP de s'exprimer avec clarté et précision, de faciliter les échanges et de favoriser la compréhension mutuelle entre les différents membres du personnel. Cette dimension occupe ainsi une place non négligeable dans l'exercice de la profession de CP.

Avant de clore la discussion, relevons deux limites à l'étude. Tout d'abord, la méthode d'analyse choisie dans le cadre de cette recherche a permis de mettre en évidence des compétences professionnelles clés pour les CP selon les attentes des établissements recruteurs. Cependant, il convient de souligner que cette approche, centrée sur l'indexation automatique des mots et les calculs de fréquence, n'intègre pas les aspects syntaxiques et sémantiques du discours. En ce sens, le texte est considéré comme un « sac de mots » (Lebart et Salem, 1994, p. 146) au sein duquel les spécificités lexicales se heurtent à une traduction purement quantitative. Pour autant, à l'instar de Lejeune et Bénel (2012), reprenant les propos d'Atifi et al. (2006), nous pensons qu'accepter ce type de démarche, c'est accepter un certain nombre de règles parmi lesquelles « (1) le nombre compte ; (2) la représentativité détermine la validité ; (3) la force des corrélations et la significativité des différences se mesurent au moyen de tests standardisés par la statistique » (p. 592). Ensuite, l'étude se fonde sur l'analyse des offres d'emploi parues uniquement sur une période d'un an au Québec, ce qui pourrait limiter la généralisation des compétences professionnelles identifiées pour les CP à l'ensemble des établissements d'enseignement supérieur du Québec. La variabilité des besoins selon la localisation géographique et la taille des établissements n'a pas été explicitement prise en compte, ce qui laisse croire que les tendances observées sont susceptibles de ne pas refléter certaines différences régionales ou organisationnelles significatives. De plus, la rapidité des changements

dans l'environnement éducatif peut rendre nos conclusions moins pertinentes au fil du temps. Par conséquent, il est essentiel de poursuivre les investigations pour définir, de manière renouvelée, les contours et les exigences de cette profession. Une telle démarche permettrait non seulement de valoriser le travail des CP, mais également d'assurer une meilleure adéquation entre leurs compétences et les besoins évolutifs des établissements d'enseignement supérieur, contribuant ainsi efficacement à l'amélioration globale de la qualité de l'enseignement et à la réussite de la population étudiante.

Conclusion

Cette recherche a utilisé la lexicométrie pour approfondir la compréhension de la profession de CP dans l'enseignement supérieur, un champ de recherche encore peu exploré et qui requiert pourtant une attention accrue. Les résultats révèlent une gamme étendue de compétences demandées aux CP, mettant en évidence la complexité de leur fonction et sa pertinence dans l'amélioration continue de la qualité de l'enseignement. Cette mise en lumière souligne le rôle prépondérant des CP au sein des établissements collégiaux et universitaires et plaide en faveur d'une reconnaissance accrue de leur contribution, et par conséquent, de l'importance de leur développement professionnel continu. Des formations continues adaptées aux défis quotidiens rencontrés devraient permettre aux CP d'affûter leurs compétences en phase avec les évolutions de l'enseignement supérieur. Cela implique non seulement de répondre à ces exigences, mais également de les préparer à être des actrices et acteurs clés dans l'élaboration et la mise en œuvre de politiques éducatives innovantes ainsi que dans l'accompagnement des changements de pratiques organisationnelles. Cet aspect mériterait d'être exploré davantage afin de comprendre comment les établissements d'enseignement intègrent le développement professionnel des CP dans leur pratique quotidienne. Par exemple, une analyse des curricula de formation, des initiatives de formation continue et des plateformes de soutien professionnel proposées aux CP pourrait être menée. Cette exploration pourrait suggérer des améliorations nécessaires pour mieux préparer les CP à maximiser leur développement professionnel et peut-être à favoriser leur rétention par les établissements. De plus, considérer ce questionnement nous paraît intéressant dans la perspective de penser les collèges et les universités comme des environnements capacitants, un cadre qui habilite les CP à développer pleinement leurs capacités et à maximiser leur potentiel.

Références bibliographiques

- Atifi, H., Lejeune, C., Ninova, G. et Zacklad, M. (2006). Méthodologie transdisciplinaire de gestion du corpus pour les disciplines de l'interaction : recherche de principes directeurs. Dans F. Rastier, M. Ballabriga, C. Duteil-Mougel, B. Foulquié (dir.), *Corpus en lettres et sciences sociales : des documents numériques à l'interprétation* (p. 185–190). <http://hdl.handle.net/2268/4187>
- Bareil, C. (2009). Décoder les préoccupations et les résistances à l'égard des changements. *Gestion*, 34(4), 32–38. <https://doi.org/10.3917/riges.344.0032>
- Batier, C. (2021). Comment changer de métier tous les 6 mois en faisant la même chose ? Le paradoxe de l'accompagnement pédagogique. Évolution de l'ingénierie pédagogique à travers mon parcours professionnel. *Distances et Médiations des Savoirs*, (34). <https://doi.org/10.4000/dms.6290>
- Bollecker, M. (2000, mai). *Contrôleur de gestion : une profession à dimension relationnelle ?* [Communication]. 21^e Congrès de l'AFC, France. <https://shs.hal.science/halshs-00587432>
- Cantin, A. (2015, mars). *Former et soutenir les conseillères et conseillers pédagogiques à l'ordre collégial à l'aide de récits de pratique* [Rapport d'innovation pédagogique, Université de Sherbrooke]. USherbrooke. https://www.usherbrooke.ca/pedagogie/fileadmin/sites/pedagogie/MPES-DPES/Andree_Cantin.pdf
- Carnevale, A. P., Jayasundera, T. et Repnikov, D. (2014, avril). *Understanding online job ads data. A technical report*. Center on Education and the Workforce. https://cew.georgetown.edu/wp-content/uploads/2014/11/OCLM.Tech_.Web_.pdf
- Cavignaux-Bros, D. (2021). Ingénierie pédagogique et numérique : quels profils et quelles missions dans le champ de la formation professionnelle continue en France. *TransFormations. Recherches en Education et Formation des Adultes*, 2(22), 4–28. <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/377/255>

- Comité patronal de négociation des collèges. (2024, 2 avril). *Plan de classification du personnel professionnel. Collèges d'enseignement général et professionnel* (Édition 2023). <https://cpn.gouv.qc.ca/cpnc/negociations/plan-de-classification/personnel-professionnel/>
- 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. (dir.). (2016). *Comment développer le conseil pédagogique dans l'enseignement supérieur ?* De Boeck Supérieur.
- Deming, D. et Kahn, L. B. (2018). Skill requirements across firms and labor markets: Evidence from job postings for professionals. *Journal of Labor Economics*, 36(S1), S337–S369. <https://doi.org/10.1086/694106>
- Duchesne, C. (2016). Complexité et défis associés aux rôles de conseiller pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 51(1), 635–656. <https://doi.org/10.7202/1037363ar>
- Eymard-Duvernay, F. et Marchal, E. (2000). Qui calcule trop finit par déraisonner : les experts du marché du travail. *Sociologie du travail*, 42(3), 411–432. <https://doi.org/10.4000/sdt.36922>
- Gaudreault, M. M., Normandeau, S.-K., Jean-Venturoli, H. et St-Amour, J. (2018). *Caractéristiques de la population étudiante collégiale : valeurs, besoins, intérêts, occupations, aspirations, choix de carrière. Données provenant du Sondage provincial sur les étudiants des cégeps (SPEC) administré aux étudiants nouvellement admis aux études collégiales à l'automne 2016.* ÉCOBES. https://fedecegeps.ca/wp-content/uploads/2018/04/Rapport_CaracteristiquesDeLaPopulationEtudianteCollégiale_2018.pdf
- Gouvernement du Canada. (2023). *Classification nationale des professions.* <https://noc.esdc.gc.ca/Sipec/SipecBienvenue?GoCTemplateCulture=fr-CA>

- 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 conseillanc*e pédagogique, une profession au service de l'école québécoise (p. 61–70). Éditions JFD.
- Guillemette, S. et Vachon, I. (2019, 26 février). *Référentiel de l'agir compétent en conseillanc*e pédagogique 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-conseillanc-pedagogique-en-soutien-a-la-reussite-des-eleves-version-numerique/>
- Houle, H. et Pratte, M. (2007, novembre). *La fonction de conseiller pédagogique au collégial* [Rapport de recherche]. Cégep de Sainte-Foy ; PERFORMA. <https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/29672/786746-houle-pratte-fonctions-conseillers-pedagogiques-performa-2007.pdf?sequence=1>
- Jorro, A. (2016). Postures professionnelles des conseillers en évolution professionnelle. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 32(3). <https://doi.org/10.4000/ripes.1131>
- Katz, S. et Dack, L. A. (2013). *Intentional interruption: Breaking down learning barriers to transform professional practice*. Corwin.
- Lachaine, C. et Duchesne, C. (2019). Le conseiller pédagogique en tant qu'agent de changement : compétences et leadership transformationnel. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 625–645. <https://doi.org/10.7202/1069773ar>
- 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
- Las Vergnas, O. (2016). N° 1 – Méthode de repérage des thèses soutenues en 2014 et 2015 liées à la formation des adultes. *Savoirs*, 41(2), 97–111. <https://doi.org/10.3917/savo.041.0097>
- Lebart, L. et Salem, A. (1994). *Analyse statistique des données textuelles : questions ouvertes et lexicométrie*. Dunod.

- Lejeune, C. et Bénel, A. (2012). Lexicométrie pour l'analyse qualitative. Pourquoi et comment résoudre le paradoxe. Dans A. Dister, D. Longrée, G. Purnelle (dir.), *Actes des 11^e Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles (JADT)* (p. 591–602). <http://hdl.handle.net/2268/125414>
- Leroux, J. L., Desrochers, M.-È. et Myre-Bourgault, M. (2019). L'évaluation des apprentissages à l'ère du numérique en enseignement supérieur : quels besoins et quels défis? *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 5(3), 85–108. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/126/110>
- Lessard, C. (2008). Entre savoirs d'expérience des enseignants, autorité ministérielle et recherche : les conseillers pédagogiques. Dans P. Perrenoud, M. Altet, C. Lessard et L. Paquay (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants : entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 169–182). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.perre.2008.01.0169>
- 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>
- Marchal, E. (2005). Format des annonces d'offres d'emploi et normes de sélection sur les marchés du travail. Dans J.-P. Durand et D. Linhart (dir.), *Les ressorts de la mobilisation au travail* (p. xx–xx). Octarès.
- Marescot, V., Leleu-Merviel, S. et Bougenies, F. (2022, octobre). *Analyse des attentes d'hybridation à l'ère post-covid* [Communication]. Colloque International TICE-MED 13 — Hybridation des formations : de la continuité à l'innovation pédagogique, Athènes, Grèce. <https://hal.science/hal-03982101/document>
- Mayaffre, D. (2008). De l'occurrence à l'isotopie. Les cooccurrences en lexicométrie. *Syntaxe & Sémantique*, 9(1), 53–72. <https://doi.org/10.3917/ss.009.0053>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MEES). (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
- Moreau, C. (2023). CP : premiers de cordée, toujours dans l'ombre. *Pédagogie collégiale*, 36(3), 46–50. <https://www.calameo.com/aqpc/read/0067374142e66f5d211ec>

- Paquelin, D. (2020). Innovation dans l'enseignement supérieur : des modèles aux pratiques, quels principes retenir? *Enjeux et société*, 7(2), 10–41. <https://doi.org/10.7202/1073359ar>
- Parent, S., Poellhuber, B., Johnson, N. et Seaman, J. (2021). *L'apprentissage numérique dans les établissements postsecondaires canadiens. Rapport du Québec 2021*. Association canadienne de recherche sur la formation en ligne. https://www.cdlra-acrf.ca/wp-content/uploads/2022/03/2021_regional_quebec_fr.pdf
- Paul, M. (2009). L'accompagnement dans la formation. *Recherche et formation*, (62), 91–108. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.435>
- Peltier, C. (2023). Présence, distance et absence. Diversité des représentations liées à la baisse de fréquentation des cours présentiels et des usages des cours enregistrés. *Distances et Médiations des Savoirs*, (43). <https://doi.org/10.4000/dms.9535>
- 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), 20–24. <https://crifpe.ca/publications/download/8428/document>
- Proust-Androwkha, 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>
- Ratinaud, P. (2009). *IRaMuTeQ : Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*. <http://www.iramuteq.org>
- Ratinaud, P. et Déjean, S. (2009, 8-9 juin). *IRaMuTeQ : implémentation de la méthode ALCESTE d'analyse de texte dans un logiciel libre [Communication]*. Colloque MASHS 2009 Modèles et apprentissages en sciences humaines et sociales.
- Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique : application à l'analyse lexicale par contexte. *Les cahiers de l'analyse des données*, 8(2), 187–198. http://www.numdam.org/article/CAD_1983__8_2_187_0.pdf

- Ropé, F. et Tanguy, L. (1994). *Savoirs et compétences. De l'usage de ces notions dans l'école et l'entreprise*. L'Harmattan.
- Saint-Arnaud., Y. (2008). *Les petits groupes : participation et animation* (3^e éd.). Gaétan Morin.
- Simard, C. et Basque, J. (2017). Le conseil. 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.
- St-Pierre, L. (2005). *Les conseillères et les conseillers pédagogiques du collégial. La fonction de CP, son origine et son évolution*. Université de Sherbrooke.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Chenelière Education.
- 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>
- Tremblay, C. et Poellhuber, B. (2022). L'importance de la formation à la compétence numérique en enseignement supérieur. *Formation et profession*, 30(3), 1–4. <https://doi.org/10.18162/fp.2022.a272>
- Université Laval. (2022). *Regard sur l'enseignement et l'apprentissage après 20 mois de pandémie*. https://www.enseigner.ulaval.ca/system/files/public/innovation/rapport_regard_enseignement_et_apprentissage_apres_20_mois_de_pandemie.pdf
- van Leusen, P., Ottenbreit-Lefwich, A. T. et Brush, T. (2016). Interpersonal consulting skills for instructional technology consultants: A multiple case study. *TechTrends*, 60(3), 253–259. <http://dx.doi.org/10.1007/s11528-016-0046-3>
- Vial, M. et Caparros-Mencacci, N. (2007). *L'accompagnement professionnel? Méthode à l'usage des praticiens exerçant une fonction éducative*. De Boeck Université.
- World Economic Forum. (2020, 20 octobre). *The future of jobs report 2020* [Rapport]. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020/>