



# Le conseil pédagonumérique en enseignement supérieur : une analyse des situations professionnelles

<https://doi.org/10.52358/mm.vi25.572>

Félix Arguin, concepteur pédagogique  
Université de Sherbrooke, Canada  
[felix.arguin@usherbrooke.ca](mailto:felix.arguin@usherbrooke.ca)  
<https://orcid.org/0009-0003-5464-0660>

---

## RÉSUMÉ

La transformation numérique de l'enseignement supérieur a renforcé l'importance stratégique des conseillères et conseillers pédagonumériques (CPN). Pourtant, leur rôle demeure mal défini et méconnu, tant dans les textes institutionnels que dans la littérature scientifique. Cet article propose une analyse des situations professionnelles vécues par les CPN à partir d'une étude qualitative menée auprès de treize professionnels provenant de dix établissements collégiaux et universitaires québécois. À partir d'entrevues semi-dirigées et d'un journal réflexif du chercheur, dix-sept situations ont été identifiées et regroupées en sept familles : accompagnement et soutien, conception et innovation pédagogique, animation et formation, analyse et traitement de l'information, pilotage stratégique et institutionnel, collaboration et partage de connaissances, et gestion et coordination. L'approche par situations professionnelles permet de dépasser les descriptions prescriptives dans la littérature pour ancrer la compréhension de la fonction dans le travail réel des acteurs, dans des contextes marqués par des tensions, des imprévus et des contraintes institutionnelles. Les résultats mettent en évidence la diversité, la transversalité et la complexité de la fonction, révélant un métier au croisement de la pédagogie, de la technologie et de la stratégie organisationnelle. Ils ouvrent des perspectives pour la professionnalisation, le recrutement et la reconnaissance institutionnelle des CPN.

**Mots-clés :** conseiller pédagonumérique, situations professionnelles, transformation numérique, enseignement supérieur, pédagogie numérique, professionnalisation

---

# Introduction

La transformation numérique de l'enseignement supérieur s'est accélérée avec la pandémie de COVID-19. La généralisation en urgence de l'enseignement à distance a révélé la nécessité d'un soutien accru pour les enseignants, les étudiants ainsi que les gestionnaires. Dans ce contexte, la fonction de conseillère ou conseiller pédagog numérique (CPN) s'est imposée comme un pivot de la transformation numérique (Xie *et al.*, 2021).

Les CPN occupent une position singulière à l'intersection de plusieurs sphères. Ils accompagnent les enseignants dans la conception de cours en ligne ou hybrides, animent des ateliers de formation, participent à la mise en œuvre de projets institutionnels et contribuent à l'élaboration de stratégies numériques. Leur action se déploie ainsi à différentes échelles, du soutien de proximité auprès des enseignants jusqu'à la participation à des instances décisionnelles. Malgré son importance croissante, la fonction demeure toutefois mal définie et parfois peu reconnue dans les structures organisationnelles.

La littérature fait état d'une diversité de dénominations – technopédagogue, ingénieur pédagogique, conseiller pédagogique spécialisé en numérique – reflétant des visions contrastées du rôle. Cette diversité terminologique et fonctionnelle est documentée dans les travaux portant sur les conseillers pédagogiques et les ingénieurs pédagogiques (Basque, 2005, 2015, 2017; Biémar *et al.*, 2015; Cox et Osguthorpe, 2003; Houle et Pratte, 2007; Paquette, 2002; Sugar *et al.*, 2018). Les mandats confiés aux CPN varient selon les établissements et les unités, compliquant la définition d'un profil commun. Cette hétérogénéité peut également être entretenue par l'indétermination des mandats, qui offre aux établissements une flexibilité organisationnelle appréciable, mais qui fragilise la définition d'un profil professionnel partagé. De plus, nombre de travaux disponibles (Basque, 2015; Houle et Pratte, 2007; Peraya, 2021; Ritzhaupt *et al.*, 2021; Sonnenberg *et al.*, 2018) sont soit prescriptifs, soit datés, soit ancrés dans des contextes institutionnels éloignés de la réalité québécoise, en particulier dans le contexte post-pandémique et de l'essor de l'intelligence artificielle générative.

Pour mieux comprendre cette fonction, il est nécessaire de partir des expériences des acteurs. L'analyse des situations professionnelles offre pour cela un cadre heuristique révélateur : elle permet de dépasser les listes de tâches (Proust-Androwkha *et al.*, 2024) pour accéder aux logiques d'action du travail réel (Parent et Jouquan, 2015). L'objectif de cet article est ainsi d'identifier et d'analyser les situations professionnelles vécues par les CPN dans l'enseignement supérieur québécois, à partir d'une étude qualitative menée auprès de treize professionnels issus de dix établissements collégiaux et universitaires québécois. Cette contribution s'inscrit dans le prolongement d'un mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation portant sur les compétences professionnelles des conseillères et conseillers pédagog numériques (Arguin, 2025).

Nous présentons d'abord le cadre conceptuel mobilisé, puis la méthodologie. Nous décrivons ensuite la démarche qui a permis de passer de l'analyse des contextes d'exercice à l'identification des situations professionnelles, avant de présenter les résultats et de discuter de leurs apports scientifiques et pratiques.



## Cadre conceptuel

La notion de situation professionnelle trouve ses racines dans les sciences du travail et la didactique professionnelle. Elle désigne les conditions et les contraintes dans lesquelles un individu agit (Leplat, 2004; Mayen, 2011; Pastré, 2010). Une situation ne se réduit pas à un contexte extérieur : elle est indissociable de l'activité de celui qui l'habite. Elle constitue une unité d'analyse structurée, articulant notamment un but à atteindre, des moyens et des ressources mobilisées, des contraintes et obstacles, des marges de manœuvre ainsi que des interactions sociales. Cette structuration de la situation professionnelle constitue la grille d'analyse mobilisée dans cette étude pour reconstruire et interpréter les épisodes rapportés par les participants. Appliquée aux métiers émergents, l'analyse des situations professionnelles permet de dépasser les descriptions prescriptives de tâches pour s'intéresser aux logiques d'action du travail réel. Elle met en lumière la façon dont les acteurs interprètent leurs environnements, mobilisent des ressources, arbitrent entre des contraintes et construisent du sens dans l'action (Parent et Jouquan, 2015).

La didactique professionnelle a largement contribué à théoriser la notion de situation en montrant que les compétences dépassent l'acquisition de savoirs ou de procédures, et correspondent à une capacité à agir dans des situations données (Pastré *et al.*, 2006). Elles se construisent à travers l'expérience répétée de situations variées, au sein desquelles le professionnel apprend à identifier des invariants opératoires (Rabardel, 1995; Vergnaud, 1996), c'est-à-dire des éléments structurants qui orientent l'action. Une même famille de situations — définie comme un ensemble de situations partageant une structure commune de problèmes, de contraintes et d'enjeux — peut ainsi être rencontrée sous des formes singulières, chacune contribuant à enrichir le répertoire d'action du professionnel. Trois caractéristiques sont particulièrement importantes pour cette étude. D'abord, le caractère singulier de chaque situation : elle combine un ensemble spécifique de contraintes, de ressources et d'interactions. Ensuite, le caractère typique : certaines situations partagent des traits communs qui permettent de les regrouper en familles ou en catégories. Enfin, le caractère formateur (Engeström, 2015) : c'est en affrontant et en résolvant des situations que les professionnels développent leurs compétences et transforment leurs manières d'agir.

Dans le champ de l'éducation, l'analyse des situations professionnelles a été mobilisée pour mieux comprendre le travail enseignant, celui des conseillers pédagogiques ou encore des formateurs (Pastré *et al.*, 2006; Vinatier, 2013). Ces travaux montrent que les situations constituent de véritables révélateurs de tensions professionnelles, dans la mesure où elles rendent visibles les dilemmes, les arbitrages et les ajustements constants qui caractérisent le travail réel, souvent éloigné du travail prescrit. Transposée au cas des CPN, l'approche par situations offre un cadre particulièrement pertinent pour saisir la complexité de cette fonction émergente. Elle permet de cerner les zones de chevauchement entre pédagogie, technologie et stratégie institutionnelle, de rendre compte de la variabilité des mandats selon les contextes et de mettre en évidence les multiples interactions sociales qui structurent leur activité quotidienne auprès des enseignants, des gestionnaires, des techniciens, des professionnels de soutien et, parfois, des étudiants.

La littérature portant sur les activités des CPN et des professionnels apparentés propose déjà plusieurs tentatives de typologies ou de référentiels. Certains travaux décrivent les fonctions du conseiller pédagogique en insistant sur les dimensions d'accompagnement, de formation et de soutien au changement. D'autres mettent l'accent sur le rôle de l'ingénieur pédagogique comme concepteur de dispositifs d'apprentissage, en articulation avec les besoins des enseignants et des programmes. Plus récemment, des recherches nord-américaines se sont intéressées à ce rôle (Moskal, 2012; Richey *et al.*, 2001; Ritzhaupt *et al.*, 2021; Sugar *et al.*, 2018) en soulignant leur fonction de médiation entre les besoins



pédagogiques et les technologies disponibles. Si ces contributions sont précieuses, elles présentent néanmoins trois limites majeures pour comprendre le rôle des CPN québécois en contexte post-pandémique.

Premièrement, la question de la temporalité est centrale : plusieurs études précèdent la pandémie et n'intègrent pas la transformation récente des usages numériques (Xie *et al.*, 2021). Deuxièmement, les contextes étudiés diffèrent souvent de la réalité québécoise, que ce soit par les structures de gouvernance, les dispositifs de financement ou les cultures institutionnelles. Enfin, plusieurs descriptions demeurent normative, en présentant ce que les professionnels devraient faire plutôt que les activités effectives, y compris celles qui ne sont pas explicitement reconnues dans les descriptions de postes.

Ces limites justifient une approche empirique centrée sur les situations effectivement vécues par les CPN, afin de saisir leur travail dans sa complexité, sa variabilité et son actualité. En identifiant des familles de situations professionnelles à partir des récits de pratique, il devient possible de proposer une cartographie plus fine du rôle, qui puisse servir de base à une démarche de professionnalisation et, éventuellement, de référentialisation des compétences.

## Méthodologie

Cette recherche, réalisée dans le cadre d'un mémoire de maîtrise en sciences de l'éducation sur les compétences professionnelles des CPN (Arguin, 2025), repose sur une approche qualitative et interprétative inspirée de l'ethnométhodologie. L'objectif était de comprendre les logiques d'action des conseillères et conseillers pédagonumériques dans leurs contextes réels d'intervention, en privilégiant les situations vécues aux tâches prescrites. Nous avons adopté une posture réflexive, conscient de la proximité avec le milieu à l'étude, et nous nous sommes appuyés sur diverses stratégies de validation et de triangulation afin de limiter les biais associés.

L'étude s'appuie sur un échantillon de treize CPN provenant de dix établissements d'enseignement supérieur, incluant des cégeps et des universités. Les participants présentent des profils variés quant à leur parcours académique, à leur expérience professionnelle et à leurs responsabilités institutionnelles. Certains occupent des fonctions de soutien de proximité, d'autres des mandats stratégiques ou de coordination. L'échantillonnage visait une diversité maximale des contextes dans lesquels les CPN exercent leur fonction. Malgré le nombre limité de participants, cette diversité permet d'accéder à une compréhension nuancée de la profession.

La collecte des données s'est déroulée entre janvier et avril 2025 et reposait sur deux outils : des entretiens semi-dirigés et un journal d'observation du chercheur. Chaque participant a été rencontré individuellement lors d'un entretien d'une durée variant entre soixante et quatre-vingt-dix minutes, structuré autour de trois axes : le parcours professionnel, les situations marquantes de la pratique, et les compétences professionnelles mobilisées. Les questions visaient des situations concrètes ancrées dans l'expérience des participants. Le journal d'observation a permis au chercheur de consigner ses impressions, ses réflexions et des observations issues de son expérience professionnelle de conseiller pédagonumérique, jouant un rôle important dans la triangulation et la réflexivité analytique. L'ensemble des entretiens a été enregistré avec le consentement des participants, puis retranscrit intégralement pour l'analyse.



L'analyse des données a suivi un processus inductif en plusieurs étapes. Le codage initial a consisté à fragmenter les transcriptions en unités de sens, auxquelles des codes ont été attribués de façon inductive, sans grille prédéterminée. Ces codes ont ensuite été regroupés en contextes professionnels récurrents : relation d'aide, conception pédagogique, formation, information, vision d'ensemble, collaboration et coordination. Ces contextes d'exercice, présentés dans un premier tableau de synthèse (tableau 1), ont servi à décrire et à analyser les situations professionnelles.

**Tableau 1**

*Contextes d'exercice des CPN*

| Contextes d'exercice          | Caractéristiques principales                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Relation d'aide</b>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimension fondamentale du travail des CPN</li> <li>• Accompagnement individuel, de départements et de programmes</li> <li>• Source importante de valorisation professionnelle</li> <li>• Certaines personnes CPN effectuent peu d'accompagnement direct en raison de mandats institutionnels</li> </ul>                                                                                                                                   |
| <b>Conception pédagogique</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Création d'activités innovantes pour engager les étudiantes</li> <li>• Arrimage aux besoins spécifiques de chaque programme</li> <li>• Exige audace, initiative et capacité de conviction</li> <li>• Nécessite une maîtrise technique étendue et diversifiée</li> <li>• Source de motivation par l'alignement avec les valeurs pédagogiques</li> </ul>                                                                                    |
| <b>Formation</b>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dimension proche de l'enseignement</li> <li>• Appropriation préalable des contenus et modalités (formation comodale, hybride)</li> <li>• Conditions d'exercice variables selon les publics et la culture institutionnelle</li> <li>• Terrain propice à la modélisation et l'expérimentation</li> <li>• Certains sujets peuvent générer des résistances (ex. : IA)</li> </ul>                                                              |
| <b>Information</b>            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Veille technologique et pédagogique constante</li> <li>• Transformation du rôle de promotion proactive vers l'assistance directe (post-pandémie)</li> <li>• Capacité d'analyse et d'ordonnancement de l'information cruciale</li> <li>• Veille technique plus accessible que la veille pédagogique</li> <li>• Contrainte par le temps disponible</li> <li>• Enrichie par l'analyse de données pour prioriser les interventions</li> </ul> |
| <b>Vision d'ensemble</b>      | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Position privilégiée au cœur des interactions institutionnelles</li> <li>• Dimension politique importante nécessitant communication et relations humaines</li> <li>• Portage de dossiers structurants (IA, accessibilité, enseignement à distance)</li> <li>• Participation aux prises de décision institutionnelles</li> <li>• Efficacité dépendante de la confiance accordée par les gestionnaires</li> </ul>                           |

| Contextes d'exercice | Caractéristiques principales                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|----------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Collaboration</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Travail en réseau et partage d'expertise essentiels</li> <li>• Participation active dans diverses communautés de pratique (Réseau des répondantes et répondants TIC (REPTIC), i-mersion CP, Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC))</li> <li>• Recherche de complémentarités basée sur les forces de chaque personne</li> <li>• Nécessite humilité professionnelle et connaissance stratégique du milieu</li> <li>• Palliatif à l'isolement vécu à l'interne</li> <li>• Animation de réseaux et communautés de pratique</li> </ul> |
| <b>Coordination</b>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Rôle de facilitation et médiation entre les acteurs institutionnels</li> <li>• Interface entre enseignantes, direction et services TI</li> <li>• Médiation préventive et « traduction » entre réalités techniques et pédagogiques</li> <li>• Désamorçage des tensions et gestion des « dossiers chauds »</li> <li>• Position d'équilibriste comportant des risques de perte de crédibilité</li> <li>• Navigation tactique constante requise</li> </ul>                                                                                            |

À partir de ces contextes, qui sont en cohérence avec les résultats de la recherche de (Proust-Androwkha *et al.*, 2024), un travail d'interprétation a permis d'identifier des épisodes décrits par les participants comme particulièrement significatifs, marqués par des enjeux, des tensions ou des ajustements importants. Ces épisodes ont été reconstruits comme situations professionnelles, puis regroupés en familles partageant une finalité ou une logique d'action commune. Ce processus a conduit à l'identification de dix-sept situations professionnelles réparties en sept familles. À chaque étape, les interprétations ont été confrontées au corpus et aux notes du journal réflexif dans une logique de validation croisée.

Les principes éthiques en sciences sociales ont été respectés tout au long du projet. Chaque participant a fourni un consentement éclairé au moyen d'un formulaire de consentement. Les verbatims ont été anonymisés, et toute information sensible permettant d'identifier une personne ou un établissement a été retirée ou modifiée. Les participants conservaient en tout temps un droit de retrait sans conséquence. La position particulière du chercheur, impliqué dans le développement professionnel des CPN à l'échelle québécoise, a été explicitée et contrôlée grâce à des stratégies de transparence. Un journal réflexif a notamment été tenu tout au long de la recherche afin de consigner les impressions du chercheur, ses interprétations provisoires, ses questionnements ainsi que les biais potentiels liés à sa proximité avec le terrain. Cette démarche a soutenu une vigilance critique des interprétations. Des validations par des pairs ont également été réalisées avec l'approbation du comité d'éthique de la recherche de l'Université de Sherbrooke.

## De l'analyse des contextes à l'identification des situations professionnelles

Les contextes d'exercice issus du codage inductif décrivaient de grandes configurations de travail : relation d'aide, conception pédagonumérique, formation, information et veille, vision d'ensemble et pilotage, collaboration en réseau, coordination et médiation institutionnelle. Ils permettaient déjà de saisir la diversité des activités des CPN. Toutefois, un contexte ne constitue pas encore une situation professionnelle. Il s'agit d'un registre d'actions, sans préciser les buts, les ressources ou les contraintes associés.



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence [Creative Commons 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

revue-mediations.telug.ca | N° 25, 2026

La deuxième étape consistait à revenir aux verbatims pour repérer des épisodes jugés significatifs par les participants. Ces récits mettaient en scène un problème à résoudre, un projet à faire avancer, un conflit à désamorcer, une innovation à négocier, une décision à éclairer ou encore une demande urgente à laquelle répondre. Ils comportaient des éléments liés aux finalités, contraintes et stratégies mobilisées par les CPN.

Ces épisodes ont été reconstruits comme situations professionnelles articulant les buts, les ressources, les contraintes et les interactions. Par exemple, le récit d'un accompagnement de long terme d'un programme départemental d'intégration du numérique a été interprété comme une situation d'accompagnement de personnes, de programmes et d'équipes. Un épisode de déploiement problématique d'un outil numérique a été associé à la situation de résolution de problèmes. Un cas de participation à un comité institutionnel sur l'enseignement à distance a été reconfiguré comme situation de conseil stratégique institutionnel.

Une fois ces situations dégagées, une analyse transversale a permis de les regrouper en familles partageant une finalité commune. Ce processus de construction des familles s'est déroulé de manière itérative, entre les verbatims, les contextes et les regroupements proposés. Certaines situations ont été repositionnées au fil de l'analyse, ou subdivisées lorsque des logiques d'action distinctes apparaissaient. L'objectif n'était pas de produire un modèle exhaustif ou figé, mais de dégager une structuration suffisamment stable pour rendre intelligible la diversité du travail des CPN.

## Résultats

L'analyse des treize entretiens a permis d'identifier dix-sept situations professionnelles, regroupées en sept familles. Pour en arriver à cette classification, les éléments de discours ont d'abord été codés de façon à faire ressortir l'intentionnalité de la pratique. Les exemples qui suivent illustrent ce qui a d'abord été identifié comme Relation d'aide.

« [Le CPN] ne vient pas imposer les choix de la direction, au contraire, c'est la personne qui vient se positionner dans l'accueil. Les gens l'interpellent avec des besoins, des besoins qui sont les leurs, pas des besoins qu'on leur a inventés ou qu'on leur impose. Ces gens-là, donc, nous sommes là pour les aider, pour apporter une solution à leur problème ou leur suggérer de nouvelles méthodes pour stimuler leur enseignement. » (CPN1, Cégep Garneau)

« Généralement, ils [les enseignants] savent pourquoi ils demandent de l'aide : « J'essaie de communiquer telle chose avec mes étudiants. Avant, je procédais de telle façon. Maintenant, avec ce que j'essaie de faire, ça ne fonctionne pas. As-tu un outil ? As-tu quelque chose à me suggérer ? » (CPN3, Collège Lionel-Groulx)

« J'ai parfois l'impression de jouer au « réparateur », tu sais. On m'interpelle à brûle pourpoint : « J'ai une petite question technique pour toi ! » (CPN5, Cégep de Valleyfield)

« C'est pour ça aussi que je parle beaucoup de l'importance de présenter les défis techniques, parce que je sais que c'est déjà très demandant ou « challengeant » pour eux [les enseignants] de tester quelque chose de nouveau. C'est sûr que certains vont se planter. C'est sûr qu'il va y avoir des défis. Alors, je veux comme les préparer du mieux que je peux pour qu'au moins, s'ils



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence [Creative Commons 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

revue-mediations.telug.ca | N° 25, 2026

rencontrent les défis, ils sachent pourquoi ça arrive. Qu'ils sachent quoi faire, pour que l'expérience soit positive. » (CPN12, Université Laval)

Le caractère distinctif des activités a ensuite été pris en compte et formalisé en situations professionnelles distinctes selon les critères précédemment énumérés (but, moyens, ressources, contraintes et interactions). Une fois ce travail effectué, il a été possible de nommer avec plus d'exactitude les familles regroupant ces situations (tableau 2).

**Tableau 2**

*Regroupement des situations professionnelles en familles de situations*

| <b>Famille de situations</b>           | <b>Situations professionnelles associées</b>                                                                                                                                   | <b>Logique de regroupement</b>                                                                                                                                                                                                                         |
|----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Accompagnement et soutien              | Accompagnement de personnes, de programmes et d'équipes<br>Résolution de problèmes<br>Soutien technique                                                                        | Partagent une finalité commune d'aide, de support et d'assistance directe aux acteurs de l'institution.<br>Impliquent une relation de proximité avec les personnes accompagnées et une réponse à des besoins spécifiques et souvent immédiats          |
| Conception et innovation pédagogique   | Conception de formations<br>Création de ressources<br>Démarrage de projets d'innovation                                                                                        | Font appel à la créativité et à l'ingénierie pédagogique.<br>Se caractérisent par la production de nouveaux dispositifs, contenus ou approches, et partagent une dimension d'élaboration et de conception                                              |
| Animation et formation                 | Animation de formations                                                                                                                                                        | Représente une fonction spécifique et distincte<br>Se distingue par sa dimension performative et interactive, centrée sur l'animation et la facilitation de l'apprentissage                                                                            |
| Analyse et traitement de l'information | Analyse de données<br>Veille pédagogique                                                                                                                                       | Partagent une finalité commune liée au traitement, à l'analyse et au réinvestissement d'informations.<br>Impliquent une dimension réflexive importante et un travail de formalisation des connaissances                                                |
| Pilotage stratégique et institutionnel | Conseil stratégique institutionnel<br>Élaboration de rapports, de politiques et de cadres institutionnels<br>Représentation institutionnelle dans les comités et les instances | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concernent le positionnement stratégique des CPN au sein de leur institution.</li> <li>• Impliquent une compréhension des enjeux politiques et une capacité d'influence au niveau organisationnel.</li> </ul> |



| Famille de situations                     | Situations professionnelles associées                                                                                                                                  | Logique de regroupement                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Collaboration et partage de connaissances | Collaboration interservices, interdisciplinaire et interinstitutionnelles<br>Mobilisation de ressources et d'expertises<br>Participation à des communautés de pratique | <ul style="list-style-type: none"> <li>Se caractérisent par une dimension collective et collaborative.</li> <li>Impliquent le travail en réseau, le partage de connaissances et la mobilisation de ressources dispersées dans l'organisation ou à l'extérieur</li> </ul>                            |
| Gestion et coordination                   | Gestion de projets pédagogiques<br>Liaison et médiation interservices                                                                                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Partagent une finalité d'organisation, de coordination et de gestion des ressources et des relations.</li> <li>Impliquent des tâches liées à la planification, au suivi et à la facilitation des interactions entre différentes parties prenantes</li> </ul> |

Ces familles représentent les contextes majeurs dans lesquels les CPN exercent leur activité. Elles rendent visibles la diversité et la complexité de la fonction, tout en permettant d'en dégager des régularités (tableau 3).

**Tableau 3**

*Occurrences de codage des situations professionnelles identifiées dans les discours des 13 participants*

| Situations professionnelles                             | Participants (A à M) |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |    | Total |
|---------------------------------------------------------|----------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|-------|
|                                                         | A                    | B | C | D | E | F | G | H | I | J | K | L | M |    |       |
| Accompagnement de personnes, de programmes et d'équipes | 14                   | 9 | 8 | 5 | 7 | 6 | 9 | 5 | 2 | 1 | 3 | 3 | 2 | 74 |       |
| Résolution de problèmes                                 | 4                    | 2 | 7 | 3 | 2 | 6 | 4 | 1 | 2 | 0 | 1 | 0 | 2 | 34 |       |
| Soutien technique                                       | 5                    | 6 | 5 | 0 | 1 | 5 | 3 | 1 | 1 | 0 | 0 | 2 | 0 | 29 |       |
| Conception de formations                                | 3                    | 5 | 1 | 4 | 2 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 0 | 3 | 3 | 37 |       |
| Création de ressources                                  | 1                    | 5 | 0 | 4 | 3 | 0 | 5 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 0 | 27 |       |
| Démarrage de projets d'innovation                       | 2                    | 3 | 2 | 7 | 3 | 1 | 4 | 3 | 1 | 2 | 3 | 0 | 1 | 32 |       |
| Animation de formations                                 | 4                    | 2 | 3 | 3 | 4 | 0 | 1 | 4 | 4 | 2 | 3 | 0 | 1 | 31 |       |
| Analyse de données                                      | 4                    | 3 | 4 | 2 | 1 | 7 | 3 | 4 | 3 | 1 | 2 | 0 | 0 | 34 |       |



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence [Creative Commons 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

revue-mediations.telug.ca | N° 25, 2026

| Situations professionnelles                                               | Participants (A à M) |    |    |    |   |   |   |   |   |   |   |   |   | Total |
|---------------------------------------------------------------------------|----------------------|----|----|----|---|---|---|---|---|---|---|---|---|-------|
|                                                                           | A                    | B  | C  | D  | E | F | G | H | I | J | K | L | M |       |
| Veille pédagognumérique                                                   | 6                    | 6  | 6  | 4  | 0 | 3 | 4 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 39    |
| Conseil stratégique institutionnel                                        | 3                    | 11 | 12 | 11 | 2 | 6 | 5 | 4 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 | 57    |
| Élaboration de rapports, de politiques et de cadres institutionnels       | 0                    | 5  | 6  | 4  | 1 | 4 | 3 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 | 27    |
| Représentation institutionnelle dans les comités et les instances         | 0                    | 2  | 2  | 4  | 4 | 2 | 1 | 4 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 22    |
| Collaboration interservices, interdisciplinaire et interinstitutionnelles | 11                   | 9  | 7  | 4  | 3 | 8 | 5 | 4 | 4 | 1 | 2 | 3 | 3 | 64    |
| Mobilisation de ressources et d'expertises                                | 4                    | 2  | 4  | 4  | 3 | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 7 | 35    |
| Participation à des communautés de pratique                               | 1                    | 0  | 3  | 5  | 4 | 3 | 2 | 4 | 0 | 2 | 1 | 0 | 5 | 30    |
| Gestion de projets pédagognumériques                                      | 3                    | 5  | 2  | 5  | 3 | 1 | 2 | 2 | 5 | 2 | 3 | 2 | 5 | 40    |
| Liaison et médiation interservices                                        | 8                    | 11 | 4  | 4  | 1 | 0 | 2 | 2 | 2 | 0 | 3 | 2 | 2 | 41    |

Nous présentons maintenant ces familles et les situations qui les composent, en mettant en évidence leurs caractéristiques principales ainsi que les enjeux qu'elles soulèvent du point de vue de la professionnalisation.

## Accompagnement et soutien

La première famille, accompagnement et soutien, rassemble les situations dans lesquelles le CPN intervient directement auprès d'une personne, d'un programme ou d'une équipe pour répondre à un besoin précis. Trois situations ont été distinguées : l'accompagnement de personnes, de programmes et d'équipes, la résolution de problèmes et le soutien technique. Ensemble, elles illustrent la dimension relationnelle et réactive de la fonction.

La situation d'accompagnement de personnes, de programmes et d'équipes correspond aux interventions de moyen ou long terme où le CPN soutient une enseignante, un groupe d'enseignants ou une équipe-programme dans un projet de transformation pédagogique intégrant le numérique. Il peut s'agir, par exemple, de redessiner un cours en comodalité, de revoir un programme en fonction d'une meilleure cohérence des évaluations numériques ou d'accompagner une équipe dans l'intégration progressive d'outils d'IA générative. Cette situation se caractérise par une relation de confiance qui se construit dans la durée, une écoute des besoins, des ajustements continus et une négociation des priorités en fonction des contraintes de chacune des parties.



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence [Creative Commons 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

revue-mediations.telug.ca | N° 25, 2026

La situation de résolution de problèmes renvoie à des interventions plus ponctuelles, souvent déclenchées par un incident ou une difficulté soudaine : un examen en ligne qui ne se lance pas, un groupe d'étudiants qui n'a pas accès à un contenu, un dispositif d'évaluation qui produit des résultats inattendus. Les CPN doivent alors analyser rapidement la situation, identifier les causes possibles, proposer des pistes de solution et, lorsque c'est nécessaire, coordonner l'intervention de différents acteurs (techniciens, soutien informatique, direction de programme). Cette situation met en lumière la capacité d'analyse en temps réel, la gestion du stress et le rôle de pare-chocs que les CPN assument parfois entre les technologies et les pratiques d'enseignement.

Enfin, la situation de soutien technique concerne les interventions visant à aider les enseignants et les équipes à maîtriser les fonctionnalités des outils numériques mis à leur disposition. Même lorsque cette dimension ne constitue pas le cœur du mandat, elle reste omniprésente dans le quotidien des CPN, et déterminante pour la collaboration avec les enseignants. D'ailleurs, elle est souvent la première porte d'entrée des demandes, et conditionne la crédibilité que les enseignants accordent au CPN. Cette situation suppose une connaissance fine des environnements numériques institutionnels, mais aussi une capacité à démocratiser cette connaissance dans la manière d'expliquer les procédures et de répondre aux besoins.

## Conception et innovation pédagogique

La deuxième famille, conception et innovation pédagogique, regroupe les situations où le CPN agit comme coconcepteur ou conseiller dans la mise en place de dispositifs pédagogiques intégrant le numérique. Trois situations s'y rattachent : la conception de formations, la création de ressources et le démarrage de projets d'innovation.

La situation de conception de formations concerne la scénarisation de cours ou de modules de formation, en présence, à distance ou en mode hybride. Les CPN collaborent avec une ou plusieurs personnes enseignantes pour définir les objectifs d'apprentissage, structurer le parcours, choisir les modalités d'évaluation et sélectionner les outils numériques pertinents. Cette situation exige une maîtrise des principes de conception pédagogique, une capacité à arrimer les besoins disciplinaires aux possibilités technologiques et une attention constante à l'expérience d'apprentissage des étudiantes et étudiants.

La situation de création de ressources renvoie à la production de supports variés : capsules vidéo, modes d'emploi, guides de bonnes pratiques, gabarits de sites de cours, banques d'activités réutilisables ou encore ressources interactives. Ces productions peuvent répondre à des demandes ciblées d'enseignants ou à des besoins identifiés à l'échelle institutionnelle. Les CPN doivent alors combiner des habiletés techniques, graphiques et pédagogiques, tout en tenant compte des contraintes de temps et des possibilités de réutilisation.

La situation de démarrage de projets d'innovation apparaît lorsque les CPN initient ou accompagnent l'expérimentation de nouvelles approches pédagogiques ou de nouveaux outils technologiques. Par exemple, l'usage de la réalité virtuelle, l'introduction d'outils d'IA générative dans les activités d'enseignement, ou la mise en place de dispositifs d'évaluation authentique appuyés par le numérique. Elle se caractérise par une part d'incertitude élevée, une négociation des risques et des bénéfices avec les parties prenantes, ainsi que la nécessité de documenter l'expérience afin d'en tirer des apprentissages transférables.



## Animation et formation

La famille animation et formation regroupe une seule situation éponyme. Dans cette situation, les CPN interviennent comme personnes formatrices, animatrices ou facilitatrices auprès d'un groupe d'enseignants, de professionnels ou de gestionnaires, en présence ou à distance. Les formations peuvent porter sur l'utilisation d'un outil institutionnel, sur des enjeux pédagogiques liés au numérique (évaluation en ligne, scénarisation de cours hybrides, accessibilité des contenus) ou sur des thématiques émergentes telles que l'usage éthique de l'IA en enseignement.

L'animation de formations suppose une préparation minutieuse, incluant la définition des objectifs, la sélection d'exemples et d'exercices, la conception de supports visuels et l'anticipation des questions et résistances possibles. Elle exige également une capacité à gérer la dynamique de groupe, à adapter le rythme en fonction de la diversité des niveaux de compétence numérique et à accueillir les préoccupations parfois très concrètes des participantes et participants. Cette situation rend visible la proximité du travail des CPN avec celui de la formation continue et souligne leur contribution au développement professionnel du personnel académique.

## Analyse et traitement de l'information

La famille analyse et traitement de l'information rassemble deux situations : l'analyse de données et la veille pédagonumérique. Elle met en lumière une dimension plus discrète, mais stratégique du rôle, liée à la production d'informations utiles pour la prise de décision.

La situation d'analyse de données concerne le traitement des informations issues des plateformes numériques ou de dispositifs d'évaluation, ainsi que l'analyse de rétroactions recueillies auprès des enseignants et des étudiants. Les CPN peuvent être amenés à produire des bilans d'usage d'un environnement numérique d'apprentissage, à analyser la fréquentation d'outils institutionnels, ou à évaluer les effets d'un dispositif de formation sur les pratiques enseignantes. Cette situation implique des habiletés en collecte, en structuration et en interprétation de données, ainsi qu'une capacité à communiquer des résultats complexes dans un langage accessible aux différents publics.

La situation de veille pédagonumérique fait référence à l'ensemble des activités de surveillance, de repérage et d'analyse de ressources, d'outils ou de recherches pertinentes pour l'évolution des pratiques. Les CPN suivent les actualités technologiques, les publications scientifiques et les initiatives d'autres établissements, puis partagent les éléments jugés significatifs avec leurs collègues, leurs partenaires institutionnels ou leurs réseaux. Cette situation requiert une curiosité soutenue, un souci de hiérarchiser l'information disponible et la capacité de relier les tendances observées aux besoins concrets des milieux.

## Pilotage stratégique et institutionnel

La famille pilotage stratégique et institutionnel regroupe trois situations dans lesquelles les CPN se rapprochent des instances décisionnelles : le conseil stratégique institutionnel, l'élaboration de rapports, de politiques et de cadres institutionnels et la représentation institutionnelle dans les comités et les instances.

Dans la situation de conseil stratégique institutionnel, les CPN apportent leur expertise pour éclairer les décisions liées à la transformation numérique. Ils peuvent par exemple conseiller une direction sur les



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence [Creative Commons 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

revue-mediations.telug.ca | N° 25, 2026

enjeux d'accessibilité numérique, sur les conditions de mise en œuvre de balises pour l'utilisation d'outils d'intelligence artificielle générative ou sur les implications pédagogiques de l'adoption d'un nouvel environnement numérique d'apprentissage. Cette situation suppose une compréhension fine des enjeux politiques et organisationnels, ainsi qu'une capacité à formuler des recommandations argumentées.

La situation d'élaboration de rapports, de politiques et de cadres institutionnels se manifeste lorsque les CPN participent à la rédaction de documents structurants : plans de déploiement, cadres de référence, politiques institutionnelles ou rapports d'évaluation. Ils doivent alors articuler des considérations pédagogiques, technologiques et administratives, tout en veillant à la lisibilité et à l'appropriation des textes par les acteurs concernés.

Enfin, la situation de représentation institutionnelle dans les comités et les instances correspond à la participation des CPN à des comités de programmes, des commissions pédagogiques, des groupes de travail sur le numérique ou des instances de gouvernance. Ils y jouent un rôle de médiation, en faisant circuler l'information et en relayant les préoccupations des différents acteurs. Cette situation renforce la visibilité de la fonction, mais expose également les CPN à des enjeux de légitimité et de reconnaissance.

## Collaboration et partage de connaissances

La famille collaboration et partage de connaissances met en évidence la dimension profondément collective du travail des CPN. Elle regroupe trois situations : la collaboration interservices, interdisciplinaire et interinstitutionnelle, la mobilisation de ressources et d'expertises et la participation à des communautés de pratique.

Dans la situation de collaboration interservices, interdisciplinaire et interinstitutionnelle, les CPN travaillent avec des collègues issus d'autres services (technologies de l'information, bibliothèques, services aux étudiants), d'autres disciplines ou d'autres établissements. Ces collaborations permettent de mutualiser des ressources, de partager des approches et de développer des projets communs. Elles supposent une connaissance fine des réseaux existants et une capacité à construire des alliances.

La situation de mobilisation de ressources et d'expertises apparaît lorsque les CPN agissent comme des « courtiers de connaissances » en repérant des ressources ou des personnes susceptibles de répondre à un besoin précis. Il peut par exemple mettre en relation une équipe de programme avec un collègue ayant déjà expérimenté une approche similaire, ou orienter un enseignant vers une ressource externe adaptée à sa situation. Cette situation souligne l'importance de la posture d'humilité et de l'intelligence collective dans la pratique des CPN.

La participation à des communautés de pratique correspond à l'engagement des CPN dans des réseaux formels ou informels, à l'échelle de l'établissement ou du système. Ces communautés peuvent porter sur l'intégration du numérique, sur l'évaluation, sur la formation à distance ou sur d'autres thématiques. Elles constituent une source de développement professionnel privilégiée où les CPN s'actualisent en créant des espaces de soutien et de co-construction de savoirs, qui contribuent à briser l'isolement parfois vécu par les CPN.



## Gestion et coordination

La dernière famille, gestion et coordination, rassemble deux situations dans lesquelles les CPN assument des responsabilités liées à l'organisation et à la médiation : la gestion de projets pédagognumériques et la liaison et médiation interservices.

La situation de gestion de projets pédagognumériques renvoie à l'organisation de projets de déploiement d'outils, de création de dispositifs de formation ou de transformation de programmes. Les CPN coordonnent les étapes, planifient les échéanciers, répartissent les responsabilités, suivent l'avancement des dossiers et ajustent le plan en fonction des imprévus. Cette situation mobilise des habiletés en gestion de projet, en communication et en concertation.

La situation de liaison et médiation interservices apparaît lorsque les CPN font le lien entre les enseignantes, les directions, les équipes techniques et d'autres services. Ils doivent alors traduire les besoins pédagogiques en exigences techniques, ou inversement, rendre intelligibles pour les enseignants des contraintes liées aux systèmes informatiques. Cette situation met en lumière la position d'équilibriste des CPN, qui doivent composer avec des logiques parfois divergentes sans perdre leur crédibilité auprès des différents interlocuteurs. Ils sont amenés à concilier des attentes institutionnelles, pédagogiques et techniques parfois contradictoires, tout en maintenant des relations de confiance avec chacun des acteurs concernés.

## Discussion

Les résultats montrent que le travail des CPN s'organise autour de 17 situations professionnelles, qui couvrent un spectre allant du soutien de proximité au pilotage institutionnel. Cette structuration révèle le caractère fondamentalement transversal de la fonction de CPN, située au croisement de la pédagogie, de la technologie et de la stratégie organisationnelle. Elle permet de dépasser les représentations réductrices centrées sur le seul soutien technique ou la seule conception pédagogique, rejoignant ainsi les travaux qui décrivent les professionnels du pédagognumérique comme des acteurs hybrides et médiateurs entre plusieurs sphères d'activité (Ritzhaupt *et al.*, 2021 ; Sugar *et al.*, 2018).

L'approche par situations professionnelles se révèle ici particulièrement féconde. En cohérence avec la didactique professionnelle (Pastré *et al.*, 2006) et l'approche par compétences intégrée (Parent et Jouquan, 2015), elle permet de rendre visible le travail réel à partir des récits de pratique, en mettant en lumière les logiques d'action effectives, souvent absentes des descriptions formelles de tâches. Les situations identifiées témoignent de la mobilisation conjointe de ressources variées — cognitives, relationnelles, techniques et stratégiques — dans des contextes caractérisés par des contraintes multiples et des interactions complexes, ce qui rejoint les travaux de Le Boterf (2018) et de Tardif (2006) sur la nature combinatoire et située des compétences professionnelles.

La formalisation en familles de situations met également en évidence le caractère systémique et dynamique du travail des CPN. Les frontières entre les différentes dimensions du métier apparaissent poreuses, les professionnels étant amenés à circuler entre des registres d'action variés et interconnectés. Cette observation rejoint les analyses de Perrenoud (1997), selon lesquelles les compétences se construisent dans la capacité à mobiliser des ressources transférables à travers des situations partageant des caractéristiques communes. Elle contribue également à documenter empiriquement la diversité des



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence [Creative Commons 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

revue-mediations.telug.ca | N° 25, 2026

mandats et des contextes d'exercice, déjà relevée dans la littérature, mais rarement structurée à partir d'une analyse fine des situations de travail.

Sur le plan de l'action, la typologie proposée constitue un point d'appui pour la professionnalisation des CPN. En identifiant des familles de situations relativement stabilisées, elle offre une base pour articuler les compétences attendues à partir des réalités du terrain, conformément aux principes de l'approche par compétences intégrée (APCi) (Parent et Jouquan, 2015). Elle permet ainsi d'éviter une approche fragmentée des compétences, en proposant un cadre structurant susceptible de soutenir la définition des mandats, la conception de formations et les démarches de reconnaissance institutionnelle. À ce titre, cette recherche contribue à combler un manque dans la littérature en proposant une modélisation empirique du travail des CPN ancrée dans leurs pratiques effectives, plutôt que dans des prescriptions ou des modèles normatifs.

Enfin, les résultats mettent en lumière une tension inhérente à cette profession émergente : si la diversité des situations constitue une richesse et un levier de développement des compétences, elle complexifie également les efforts de stabilisation d'une identité professionnelle commune. Cette tension entre flexibilité organisationnelle et structuration du métier apparaît comme un enjeu central pour les démarches de professionnalisation, et invite à poursuivre les recherches sur les conditions institutionnelles susceptibles de soutenir cette évolution.

## Limites et perspectives

Comme toute étude qualitative exploratoire, cette recherche comporte des limites qu'il importe de reconnaître. La première concerne la taille de l'échantillon : les résultats s'appuient sur la participation de treize CPN, ce qui restreint les possibilités de généralisation statistique. Toutefois, la logique de diversité maximale qui a guidé l'échantillonnage visait la transférabilité plutôt que la représentativité au sens strict, en offrant un panorama de contextes et de mandats variés.

La deuxième limite tient à la proximité du chercheur avec le milieu à l'étude. Cette position a facilité l'accès et la compréhension fine des enjeux, mais elle comporte un risque de biais de confirmation ou de surinterprétation. Les stratégies de réflexivité adoptées, notamment le journal de bord et la validation par des pairs, n'éliminent pas complètement ces risques, même si elles contribuent à les atténuer.

Enfin, l'étude se concentre sur les CPN en exercice dans l'enseignement supérieur québécois en 2025. Or, la fonction est appelée à évoluer rapidement, notamment sous l'effet de l'intégration croissante de l'intelligence artificielle générative dans les environnements d'apprentissage et les pratiques d'enseignement. Les situations professionnelles décrites ici constituent donc une photographie à un moment donné, qui gagnera à être actualisée et complétée dans les prochaines années.

Ces limites ouvrent néanmoins des prolongements importants. D'autres étapes ont été franchies dans le cadre cette recherche, notamment l'identification et l'analyse des compétences professionnelles mobilisées dans chacune des familles de situations, afin de mieux comprendre comment les CPN activent, combinent et ajustent leurs ressources dans l'action. Dans cette perspective, un travail de croisement entre situations professionnelles et compétences a permis d'élaborer un premier modèle de référentiel ancré dans les pratiques effectives, qui fera l'objet de publications complémentaires.

Une deuxième piste concerne la validation et l'enrichissement de ce modèle à plus vaste échelle, afin de



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence [Creative Commons 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

revue-mediations.telug.ca | N° 25, 2026

vérifier sa robustesse, sa transférabilité et sa capacité à rendre compte de la diversité des contextes institutionnels.

Enfin, une troisième piste vise la comparaison internationale : mettre en dialogue les situations professionnelles des CPN québécois avec celles décrites dans d'autres contextes (Canada anglophone, Europe, Amérique latine) permettrait d'identifier à la fois des invariants de la fonction et des spécificités locales.

## Conclusion

L'objectif de cet article était d'identifier les situations professionnelles vécues par les conseillères et conseillers pédagonumériques dans l'enseignement supérieur québécois. À partir d'entretiens réalisés auprès de treize participants issus de dix établissements, dix-sept situations distinctes ont été mises en évidence et regroupées en sept familles : accompagnement et soutien, conception et innovation pédagogique, animation et formation, analyse et traitement de l'information, pilotage stratégique et institutionnel, collaboration et partage de connaissances, ainsi que gestion et coordination.

Ces résultats permettent de dresser, malgré un échantillon limité, une cartographie riche et contextualisée du rôle des CPN. Ils révèlent un métier marqué par la polyvalence, où les professionnels doivent naviguer en permanence entre des tâches techniques, pédagogiques, relationnelles et stratégiques. Loin d'être cantonné au soutien technologique, le rôle des CPN s'étend de l'accompagnement individuel jusqu'au pilotage institutionnel, en passant par la formation, l'analyse, la collaboration en réseau et la gestion de projets.

En ce sens, l'analyse par situations professionnelles constitue un apport important par rapport aux référentiels existants. Elle ancre la description dans le travail réel, en tenant compte de la diversité des contextes et des tensions qui traversent la pratique. Elle met également en évidence le caractère transversal de la fonction de CPN, notamment à travers les multiples situations où ceux-ci doivent adapter leurs interventions à des contextes variés et agir comme intermédiaires entre les dimensions pédagogiques, technologiques et organisationnelles.

En conclusion, l'identification et l'analyse des situations professionnelles des CPN contribuent à rendre visible une fonction en émergence, essentielle à la transformation numérique de l'enseignement supérieur. Elles fournissent une base solide pour poursuivre la construction collective d'un référentiel contemporain et adapté, capable de soutenir le recrutement, la formation et la reconnaissance institutionnelle de ces acteurs stratégiques.

## Références bibliographiques

- Arguin, F. (2025) *Professionaliser le conseil pédagonumérique : vers un référentiel de compétences pour l'enseignement supérieur québécois* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Canada]. Savoirs UdeS. <https://usherbrooke.scholaris.ca/bitstreams/74241c85-3eb5-4f63-8ba1-2dd74e8dab97/download>
- Basque, J. (2005). Une réflexion sur les fonctions attribuées aux TIC en enseignement universitaire. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 2(1), 30. <https://doi.org/10.18162/ritpu.2005.66>



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence [Creative Commons 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

revue-mediations.telug.ca | N° 25, 2026

- Basque, J. (2015). *Démarche de conception de référentiel de compétences pour les programmes d'études en technologie éducative à la TÉLUQ*. [https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/outils/r\\_2.1-2c\\_demarche\\_de\\_conception\\_dun\\_referentiel\\_de\\_compетенces-teluq\\_0.pdf](https://pedagogie.quebec.ca/sites/default/files/documents/outils/r_2.1-2c_demarche_de_conception_dun_referentiel_de_compетенces-teluq_0.pdf)
- Basque, J. (2017). Introduction à l'ingénierie pédagogique. Texte rédigé pour le cours en ligne TED 6312 Ingénierie pédagogique et technologies éducatives. Université TÉLUQ. [https://ted6312v2.teluq.ca/teluqDownload.php?file=2013/11/intro\\_IP.pdf](https://ted6312v2.teluq.ca/teluqDownload.php?file=2013/11/intro_IP.pdf)
- Biémar, S., Daele, A., Malengrez, D. et Oger, L. (2015). Le « Scholarship of Teaching and Learning » (SoTL) : proposition d'un cadre pour l'accompagnement des enseignants par les conseillers pédagogiques. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 31(2), article 2. <https://doi.org/10.4000/ripes.966>
- Cox, S. et Osguthorpe, R. T. (2003). How do instructional design professionals spend their time? *TechTrends*, 47(3), 45-47. <https://doi.org/10.1007/BF02763476>
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research* (2e éd.). Cambridge University Press.
- Houle, H. et Pratte, M. (2007). *La fonction de conseiller pédagogique au collégial : rapport de recherche*. <https://educ.info/xmlui/handle/11515/29672>
- Le Boterf, G. (2018). *Développer et mettre en œuvre la compétence*. Groupe Eyrolles.
- Leplat, J. (2004). Recherches en didactique professionnelle de Samurçay et Pastré. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 6(2). <https://doi.org/10.4000/pistes.3259>
- Mayen, P. (2011). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle. *Phronesis*, 1(1), 59-67. <https://doi.org/10.7202/1006484ar>
- Moskal, T. M. (2012). Instructional designers in higher education (Publication No. AAI3546879) [thèse de doctorat, University of Nebraska–Lincoln, États-Unis]. ETD Collection for University of Nebraska–Lincoln. <https://digitalcommons.unl.edu/dissertations/AAI3546879>
- Paquette, G. (2002). *L'ingénierie pédagogique : pour construire l'apprentissage en réseau*. Presses de l'Université du Québec.
- Parent, F. et Jouquan, J. (2015). Comment élaborer et analyser un référentiel de compétences en santé ? De Boeck Supérieur. [https://www.deboecksuperieur.com/ouvrage/9782804193669-comment-elaborer-et-analyser-un-referentiel-de-compпетенces-en-sante](https://www.deboecksuperieur.com/ouvrage/9782804193669-comment-elaborer-et-analyser-un-referentiel-de-compетенces-en-sante)
- Pastré, P. (2010). Quel sujet pour quelle expérience : un point de vue de didactique professionnelle. *Travail et apprentissages*, 6(2), 46-55. <https://doi.org/10.3917/ta.006.0046>
- Pastré, P., Mayen, P. et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, (154), 145-198. <https://doi.org/10.4000/rfp.157>
- Peraya, D. (2021). S'intéresser aux acteurs de l'ingénierie et de l'accompagnement pédagogique. *Distances et médiations des savoirs*, (33). <https://journals.openedition.org/dms/6211>
- Perrenoud, P. (1997). *Construire des compétences dès l'école*. ESF éditeur.
- 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://doi.org/10.18162/fp.2024.880>
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : Approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Richey, R. C., Fields, D. C. et Foxon, M. (2001). *Instructional design competencies: the standards* (3e éd.). ERIC Clearinghouse on Information & Technology. <https://eric.ed.gov/?id=ED453803>
- Ritzhaupt, A., Kumar, S. et Martin, F. (2021). The competencies for instructional designers in higher education. Dans S. Conklin, B. Oyarzun, R. M. Reese, et J. E. Stefaniak (dir.), *A Practitioner's Guide to Instructional Design in Higher Education* (p. 7-15). EdTech Books. <https://doi.org/10.59668/164.4268>
- Sonnenberg, L., Archibald, D. et Onan, A. (2018). *Breaking down silos: a capabilities framework to understand, communicate, and advocate for effective academic technology teams*. Dans ICERI2018 Proceedings, p. 4846-4849. <https://doi.org/10.21125/iceri.2018.2106>



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence [Creative Commons 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

revue-mediations.teluq.ca | N° 25, 2026

- Sugar, W., Brown, A., Daniels, L. et Hoard, B. (2018). What are the skills of an instructional designer? Dans West, R. E. (dir.), *Foundations of learning and instructional design technology (1st Edition): Historical Roots and Current Trends* (p. 639-657). EdTech Books. [https://edtechbooks.org/lidtfoundations/skills\\_instructional\\_designer](https://edtechbooks.org/lidtfoundations/skills_instructional_designer)
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences : documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation.
- Vergnaud, G. (1996). Au fond de l'action, la conceptualisation. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 275-292). Presses Universitaires de France.
- Vinatier, I. (2013). *Le travail de l'enseignant : une approche par la didactique professionnelle* (1re éd.). De Boeck.
- Xie, J., A, G. et Rice, M. F. (2021). Instructional designers' roles in emergency remote teaching during COVID-19. *Distance Education*, 42(1), 70-87. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1869526>

## Abstract / Resúmen / Resumo

### Digital Pedagogy Consulting in Higher Education: An Analysis of Professional Contexts

#### ABSTRACT

The digital transformation of higher education has underscored the strategic importance of digital learning advisors (DLAs). However, their role remains poorly defined and little understood, both in institutional documents and in the academic literature. This article presents an analysis of the professional situations experienced by DLAs based on a qualitative study conducted with thirteen professionals from ten college and university institutions in Quebec. Based on semi-structured interviews and the researcher's reflective journal, seventeen situations were identified and grouped into seven categories: guidance and support, instructional design and innovation, facilitation and training, information analysis and processing, strategic and institutional leadership, collaboration and knowledge sharing, and management and coordination. The approach based on professional situations allows us to move beyond the prescriptive descriptions found in the literature and anchor our understanding of the role in the actual work of practitioners, within contexts marked by tensions, unforeseen events, and institutional constraints. The results highlight the diversity, cross-functional nature, and complexity of the role, revealing a profession at the intersection of pedagogy, technology, and organizational strategy. They open up new avenues for the professionalization, recruitment, and institutional recognition of DLAs.

**Keywords:** digital education consultant, professional contexts, digital transformation, higher education, digital pedagogy, professional development

### El asesoramiento pedagógico digital en la educación superior: un análisis de las situaciones profesionales

#### RESUMEN

La transformación digital de la educación superior ha reforzado la importancia estratégica de los asesores pedagógicos digitales (APD). Sin embargo, su función sigue estando mal



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence [Creative Commons 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

revue-mediations.telug.ca | N° 25, 2026

definida y poco conocida, tanto en los textos institucionales como en la literatura científica. Este artículo analiza las situaciones profesionales de los APD a partir de un estudio cualitativo realizado con trece profesionales de diez instituciones de educación superior de Quebec. A partir de entrevistas semiestructuradas y un diario reflexivo, se identificaron diecisiete situaciones agrupadas en siete categorías: acompañamiento y apoyo, diseño e innovación pedagógica, formación, análisis de la información, dirección estratégica, colaboración y gestión. El enfoque basado en situaciones permite superar las descripciones prescriptivas y anclar la comprensión de la función en el trabajo real, en contextos marcados por tensiones, imprevistos y limitaciones institucionales. Los resultados evidencian la diversidad y complejidad de la función, revelando una profesión situada en la intersección de la pedagogía, la tecnología y la estrategia organizativa. Asimismo, abren perspectivas para la profesionalización y el reconocimiento institucional de los APD.

**Palabras clave:** asesor en pedagogía digital, situaciones profesionales, transformación digital, educación superior, pedagogía digital, profesionalización

## A orientação pedagógica digital no ensino superior: uma análise das situações profissionais

### RESUMO

A transformação digital do ensino superior reforçou a importância estratégica dos orientadores pedagógicos digitais (OPD). No entanto, o seu papel continua mal definido e pouco conhecido, tanto nos textos institucionais como na literatura científica. Este artigo propõe uma análise das situações profissionais vividas pelos OPD com base num estudo qualitativo realizado junto de treze profissionais provenientes de dez instituições de ensino superior do Quebec. A partir de entrevistas semi-estruturadas e de um diário reflexivo do investigador, foram identificadas dezassete situações, agrupadas em sete categorias: acompanhamento e apoio, conceção e inovação pedagógica, animação e formação, análise e tratamento da informação, orientação estratégica e institucional, colaboração e partilha de conhecimentos, e gestão e coordenação. A abordagem por situações profissionais permite ir além das descrições prescriptivas da literatura para ancorar a compreensão da função no trabalho real dos atores, em contextos marcados por tensões, imprevistos e restrições institucionais. Os resultados evidenciam a diversidade, a transversalidade e a complexidade da função, revelando uma profissão na intersecção entre a pedagogia, a tecnologia e a estratégia organizacional. Abrem perspectivas para a profissionalização, o recrutamento e o reconhecimento institucional dos OPD.

**Palavras-chave:** consultor em pedagogia digital, contextos profissionais, transformação digital, ensino superior, pedagogia digital, profissionalização

