

« Culture informationnelle » : quelle place dans le processus de professionnalisation des travailleurs sociaux ?

Dorina HINTEA

Formateur - Documentaliste, Responsable du Centre de Ressources Multimédia
Institut Régional du Travail Social / Nord Pas de Calais (France)

Résumé

Consommateurs et producteurs d'information dans une société « dite de l'information », nous revendiquons peu le besoin d'apprendre « à s'informer et à informer ».

Considérons nous ces apprentissages constitutifs de nos pratiques sociales autonomes et donc évoluant suffisamment avec celles-ci ?

Ou encore, négligeons nous l'ampleur des enjeux sociaux, culturels et politiques de la « bonne maîtrise de l'information », cachés derrière l'engouement pour les technologies de l'information et de la communication ?

En écho à ces enjeux sociaux d'un côté, et à ma place de professionnelle de l'information et de la documentation de l'autre, j'interroge la manière dont les dispositifs pédagogiques, au sein de mon institut de formation (l'Institut Régional du Travail Social, Nord-Pas-de-Calais, France), construisent une « culture informationnelle » dans les parcours de formation.

Afin de délimiter mon interrogation, je retiendrai les démarches d'éducation à l'information à travers les projets pédagogiques des formations d'Assistant de Service Social et d'Educateur Spécialisé

Au regard de l'analyse des référentiels professionnels et de formation, des discours évoquant des savoirs contributifs de la compétence informationnelle à l'intérieur de ceux-ci et de leurs transpositions didactiques, les premiers résultats que j'obtiens font état d'une faible présence de l'éducation à l'information et de ses enjeux spécifiques, dans les enseignements dispensés.

Une certaine complexité à identifier les savoirs contributifs nécessaires et l'absence de modèles *curriculaires* explicites, pourraient éclairer, la place insuffisante de la culture informationnelle dans l'offre de formation.

« Infophages », dans une société « dite de l'information », nous revendiquons peu le besoin d'apprendre « à s'informer et à informer ».

Comptons nous sur des acquis antérieurs ?

Considérons nous ces apprentissages constitutifs de nos pratiques sociales et culturelles autonomes et donc évoluant suffisamment avec celles-ci ?

Ou encore, négligeons-nous l'ampleur des enjeux sociaux, culturels et politiques de la maîtrise appropriée de l'information, cachés derrière l'engouement pour les technologies de l'information et de la communication ?

La science de l'information, science jeune qui a pour objectif « l'étude des propriétés générales de l'information et l'analyse des processus de sa construction, de sa communication et de son usage » (Le Coadic Y.F. p. 516, *in* Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation), est encore sujet de controverse dans le monde scientifique.

Dès lors, comment envisager une éducation à l'information ? Quels en sont les écueils ?

Peut - on s'appuyer sur une épistémologie de la science de l'information ? Doit-on prôner un enseignement disciplinaire spécifique ou une démarche ouverte, la formation d'une certaine « culture informationnelle » à travers des dispositifs transversaux ...?

C'est à partir des années '70 que les premiers textes officiels émergent dans l'Education Nationale et que le berceau d'une politique documentaire s'esquisse.

Les Centres de Documentation et d'Information (CDI) se généralisent dans les établissements scolaires et suite à la mise en place des CAPES –Documentation en 1989, des enseignants, professeurs – documentalistes arrivent dans l'enseignement secondaire.

Parallèlement, des praticiens chercheurs se penchent sur ces questions et d'aucuns défendent la légitimité de la science de l'information en tant que discipline scolaire.

Attaché à cette tendance, Yves François Le Coadic, professeur de Science de l'Information au Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM), propose un « manifeste pour l'enseignement de l'information ». Il démontre que la science de l'information est une discipline scientifique centrée sur une histoire et une épistémologie propres et qu'elle est soumise à une étude critique de la même manière que les autres sciences reconnues.

Séraphin Alava, enseignant - documentaliste à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM) de Toulouse, Jean-Louis Charbonnier, enseignant à l'IUFM de Nantes ou encore Pascal Duplessis,, oeuvrent pour une « didactisation » des savoirs de la science de l'information et par conséquent, les premières démarches d'enseignement émergent.

L'impact des avancées théoriques et des expériences de terrain se prolonge dans la création d'une ERTé (Equipe Technologique de Recherche en Education), intitulée « Culture

informationnelle et *curriculum* documentaire », instance qui vise, à long terme la structuration d'une matrice des savoirs à enseigner.

Il s'agit de formaliser des outils au service de l'éducation à l'information sous la forme de référentiels des compétences et/ou des *curricula* info - documentaires.

En dépit des avancées considérables, la prise en charge effective d'une démarche d'éducation à l'information dans les systèmes éducatifs français n'est pas encore une réalité incantatoire. Elle repose généralement sur un socle empirique mobilisant, de manière conjoncturelle, des volontés individuelles ou collectives. On est encore « loin d'une organisation systématique aux différents niveaux de l'enseignement de la maternelle à l'Université », constatait Jean-Louis Charbonnier lors des dernières Assises Nationales pour l'éducation à l'information (Paris 2003).

Même si déficitaire encore, une volonté de formalisation de l'éducation à l'information peut être décelé dans l'Education Nationale, alors que pour la formation professionnelle et en l'occurrence pour la formation des travailleurs sociaux, le domaine qui nous intéresse ici, presque tout reste à inventer.

N'ayant pas de modèle propre, la formation professionnelle a beaucoup emprunté aux dispositifs existant dans l'Education Nationale.

La matérialisation des espaces informationnelles (centres de documentation, centres de ressources,...) dans les établissements de formation s'est généralisée ces dernières années et des professionnels de l'information et de la documentation sont arrivés dans ces lieux.

Malgré la prise de conscience de l'importance du rôle que les services documentaires et les professionnels de la documentation jouent dans la formation, les démarches pédagogiques visant l'éducation à l'information restent isolées.

Force est de constater que les professionnels de l'information et de la documentation sont peu ou jamais invités dans « la cour des formateurs » pour la conception des projets pédagogiques. Les services documentaires, quelle que soit leur dénomination, sont encore très souvent instrumentalisés. Ils offrent un réservoir de ressources au service de la formation, ils mettent à disposition un espace adapté, voire séduisant, pour les temps d'autoformation.

Quelques instituts de formation, dont l'IRTS, Nord Pas de Calais, ont relevé le défi de placer leurs services d'information et de documentation « au cœur » du projet pédagogique. Ainsi, plusieurs initiatives pédagogiques corroborent vers une éducation à l'information des futurs professionnels.

Les mutations actuelles dans la formation en travail social, dont les réformes des diplômes en sont le corollaire, viennent renforcer la nécessité d'opérer ce changement stratégique dans les politiques documentaires des organismes de formation.

La qualification des travailleurs sociaux passe par l'évaluation des compétences formalisées dans des référentiels professionnels, de formation ou encore de certification.

La formation professionnelle préparant au développement des compétences attendues, mobilise des savoirs au-delà des savoir-faire. Ces savoirs s'accompagnent de capacités d'autonomie, de compréhension, de communication en plus de connaissances spécifiques du secteur professionnel.

La compétence informationnelle, traduite par les savoirs « s'informer et informer », est évoquée de manière transversale dans ces référentiels.

La masse d'information, matérialisée et dématérialisée, véhiculée à travers le processus de formation et ensuite, dans l'exercice professionnel, demande vérification et validation.

Investir des approches pédagogiques et éducatives dans les nouveaux environnements de savoir, c'est mesurer l'enjeu citoyen de la maîtrise de l'information.

Dans ce préambule des convictions d'une nécessité d'apprendre à s'informer et à informer, il est légitime de se poser la question de l'utilité de cette compétence dans la vie.

L'anthropologue américain Jack Goody, notamment dans « La raison graphique » (Ed. Minuit, 1993), nous a appris que « l'information et la communication sont au cœur de toute évolution de l'humanité et que les transformations qu'elles subissent /produisent sont déterminantes dans la culture de l'homme... ».

A ce postulat, je rajouterai celui de Claude Baltz, professeur de sciences de l'information et de la communication à l'Université Paris 8, responsable de l'option DEA Réseaux documentaires réseaux sociaux, qui considère que l'accomplissement d'une « société d'information » passe par une « culture informationnelle ».

Celle-ci est constituée des connaissances qui réfèrent aux sciences de l'information et de la communication mais, il s'y adjoint « une vision du monde », « une manière d'être » et « une certaine façon d'agir ».¹

J.L. Charbonnier propose huit notions info - documentaires (information, document, source, recherche d'information, analyse de l'information, exploitation de l'information, indexation et espace informationnel) à intégrer dans les séquences d'apprentissage pour pouvoir construire à termes, une véritable culture de l'information.

¹ Baltz C. Une culture pour la société de l'information ? in *Documentalistes-Sciences de l'Information*, 1998, vol.35, n°2 pp. 75- 82

Au - delà des questions techniques et pédagogiques posées par l'inflation informationnelle, on ne peut plus ignorer les déficits et les échecs que la « fracture numérique » est susceptible de produire en termes d'insertion sociale et professionnelle.

Howard Rheingold, spécialiste de média de communication, évoque parmi les conséquences de mutations engendrées par les technologies nouvelles, la « nouvelle fracture numérique ».

Elle n'est pas d'ordre matériel, dit-il, « ...elle n'est pas entre ceux qui peuvent s'offrir les machines et ceux qui ne le peuvent pas, mais entre ceux qui savent les utiliser à leur avantage, et ceux qui sont victimes de la surinformation »²

Si nous convenons à ces considérations et si l'information et la communication tiennent véritablement cette place importante dans la société, alors faudrait assurer les conditions préalables pour que chaque personne puisse accéder aux chemins de la connaissance et du savoir.

En écho à ces enjeux sociaux d'un côté, et à ma place de professionnelle de l'information et de la documentation de l'autre, j'interroge la manière dont les dispositifs pédagogiques, au sein de mon institut de formation (l'Institut Régional du Travail Social, Nord-Pas-de-Calais, France), construisent une « culture informationnelle » dans les parcours de formation.

Afin de délimiter mon interrogation, je retiendrai les démarches d'éducation à l'information à travers les projets pédagogiques des formations d'Assistant de Service Social et d'Educateur Spécialisé

Au regard de l'analyse des référentiels professionnels et de formation, des discours évoquant des savoirs contributifs de la compétence informationnelle à l'intérieur de ceux-ci et de leurs transpositions didactiques, les premiers résultats que j'obtiens font état d'une faible présence de l'éducation à l'information et de ses enjeux spécifiques, dans les enseignements dispensés.

Deux variables ont été mesurées. Il s'agit premièrement, de l'intégration dans les projets pédagogiques de ces formations des savoirs contributifs de la compétence informationnelle, sur ses deux volets, notamment « savoir informer et savoir s'informer ». Il s'agit ensuite, de l'analyse de critères d'évaluation (notamment pour une épreuve de certification).

Une certaine complexité à identifier les savoirs contributifs nécessaires et l'absence de modèles *curriculaires* explicites, pourraient éclairer, la place insuffisante de la culture informationnelle dans l'offre de formation.

² Extrait du rapport de l'IGEN, *Les politiques documentaires des établissements scolaires*, mai 2004, p.30

Terme issu de la sociologie de l'éducation, *le curriculum*, dans sa définition lexicographique, est « un programme d'étude ou de formation organisé dans le cadre d'une institution d'enseignement ou, plus précisément, ensemble cohérent de contenus et de situations d'apprentissage mis en œuvre dans une progression déterminée ...» (Forquin 1998) Un *curriculum* est pensé à partir de trois éléments constitutifs, la société, la science référente et la transposition didactique.

Le curriculum info – documentaire est « une sorte d'innovation » du milieu des enseignants documentalistes, il ne relève pas d'une prescription officielle avec des contenus d'apprentissage obligatoires. Sa construction repose sur des contenus formels, validés par la communauté scientifique, mais également, sur des contenus informels, manifestés dans les pratiques effectives des apprenants.

Lorsque des enseignements concernant des objets spécifiques dans le domaine des sciences de l'information et de la communication (savoirs de référence, savoirs méthodologiques, savoirs professionnels, valeurs, rapports à...) sont tentées et, c'est le cas pour notre institut de formation, celles-ci sont peu confortées dans l'absence d'une prise en charge effective au sein du projet pédagogique global.

Les bilans et les études de ces enseignements laissent apparaître que plusieurs facteurs conditionnent l'efficacité de ces dispositifs :

- la conscientisation de l'utilité de ces apprentissages ;
- l'inscription dans une durée significative (programmation) ;
- la garantie d'une progression des apprentissages ;
- l'articulation avec les autres apports de formation ;
- et, une évaluation continuée .

Dans le contexte décrit, une attitude souhaitable serait de réfléchir conjointement, formateurs et professionnels de l'information et de la documentation, à l'élaboration d'une matrice commune des savoirs à enseigner, aux modalités d'évaluation, ainsi qu'à une organisation pédagogique respectueuse de principes d'efficacité cités.

1. Savoirs associés à la compétence informationnelle extraits des référentiels de formation : Assistant de Service Social (ASS) et Educateur Spécialisé (ES)

Les référentiels issus des textes officiels reformant les deux formations (le Décret n° 2004-533 du 11 juin 2004 relatif au Diplôme d'Etat et à l'exercice de la profession d'Assistant de Service

Social et le Décret n° 2007-899 du 15 mai 2007 relatif au Diplôme d'Etat d'Educateur Spécialisé) structurent la formation.

L'architecture des formations ASS et ES est constituée de quatre domaines de compétences et chaque unité d'enseignement dispensée alimente un de ces domaines.

Le Domaine de Compétence 3 (DC 3), « Communication professionnelle en travail social », transversal aux deux formations a retenu, particulièrement mon attention pour les traces énonciatives contenant une terminologie repérable dans le champ de l'information et de la communication.

Il contient de manière explicite des savoirs (indicateurs de compétences) qui réfèrent aux sciences de l'information et de la communication.

Pour la formation ASS, ce domaine est décliné en deux champs de compétences auxquels sont associés des indicateurs de compétences.

La première compétence, « élaborer, gérer et transmettre de l'information », vise les savoirs :

- informer sur l'accès aux droits ;
- sélectionner des informations ;
- traiter et conserver des informations ;
- donner du sens à l'information pour une aide à la décision
- construire et rédiger des analyses ;
- argumenter des propositions ;
- écrire la synthèse d'une situation ;
- utiliser les nouvelles technologies...

La deuxième compétence « établir une relation professionnelle » implique :

- savoir se présenter et présenter son service ;
- savoir accueillir ;
- savoir favoriser l'expression :
- savoir adapter son mode de communication au public ciblé et aux partenaires ;
- et, savoir utiliser les techniques de communication.

Pour la formation ES, le Domaine de Compétence 3 est structuré en deux parties : Travail en équipe pluri -professionnelle et Coordination et traduit quatre champs de compétences :

- s'inscrire dans un travail d'équipe ;
- élaborer, gérer et transmettre de l'information ;
- élaborer et partager une information adaptée aux différents interlocuteurs ;
- et, assurer en équipe la cohérence de l'action socio-éducative.

A la lecture des deux référentiels, nous pouvons constater que les mêmes indicateurs de compétences pour la compétence « élaborer, gérer et transmettre de l'information » traversent les deux professions.

Les savoirs invoqués sont significatifs, au regard de la description d'une « culture informationnelle » pour susciter une traduction dans des enseignements spécifiques.

Si dans la formation d'Éducateur Spécialisé, l'ensemble de scénarii proposés a un caractère optionnel et ne donne pas lieu à une évaluation systématique, pour la formation d'Assistant de Service Social, nous avons expérimenté une évaluation à caractère obligatoire, sous la forme d'une certification pour le Diplôme d'Etat.

2. Evaluation de la compétence informationnelle chez les étudiants ASS à travers une épreuve de certification

Dans la formation d'Assistant de Service Social, la certification pour le domaine de compétence « Communication Professionnelle dans le Travail Social » est placée sous la responsabilité des centres de formation.

L'IRTS Nord-Pas-de-Calais soumet à la certification quatre épreuves :

une synthèse de dossier (en 3^{ème} année), un travail oral ou écrit de synthèse à partir d'une problématique sociale, un travail (dossier écrit et exposé oral) sur l'actualité à partir de la presse (en 1^{ère} année) et un support de communication (en 2^{ème} année).

En tant que documentaliste/formatrice, j'ai été sollicitée pour la préparation partielle du travail sur le traitement de l'actualité dans la presse et pour l'évaluation de cette épreuve sur les sites pour lesquels je ne suis pas intervenue.

Une séance de trois heures d'intervention pédagogique et une vingtaine d'heures d'autoformation ont été dédiées dans le programme de formation pour acheminer les étudiants vers cette épreuve de certification.

Les objectifs pour la séance pédagogique et les contenus d'apprentissages (théoriques et méthodologiques) ont été fixés selon mon appréciation, sans concertation avec la commission qui avait en charge la coordination des enseignements du domaine de compétence concerné, autre que celle de la prise de connaissance du protocole de certification.

Dans ce protocole, validé par les instances de régulation et de décision, responsables de la certification, l'épreuve concernée est définie ainsi :

« Réalisation collective d'un travail de lecture de l'actualité en lien avec le travail social formé d'un écrit et d'un exposé oral.

Dans le cadre de ce travail, les étudiants - candidats mettent en évidence leurs compétences à sélectionner, gérer et transmettre des informations issues de l'actualité sociale.» (extrait du protocole)

Le document explicitait la production attendue, ses modalités de réalisation et d'évaluation.

Une grille d'évaluation invoquait les critères qui devaient être mesurés en vue des résultats attendus de cette épreuve.

La grille d'évaluation a été produite par la commission pédagogique, responsable du domaine de compétence « communication professionnelle dans le travail social », constituée des formateurs réunies de nos cinq sites de formation.

A mon sens, la limite de la configuration de cette commission pédagogique est celle de l'absence des professionnels de l'information et de la documentation permettant le croisement de points de vue.

De ma place, j'ai répondu à une commande qui mobilisait mon expertise dans le domaine des sciences de l'information et de la documentation et j'ai pu constater lors des évaluations finales que nous (formateurs et documentalistes) ne partageons pas les mêmes interprétations autour des compétences attendues.

Afin d'illustrer notre confrontation je vais citer quelques exigences formulées distinctement par un corps et l'autre de professionnels.

Les professionnels de l'information et de la documentation (corps que je représente ici) portaient leur attention sur :

- l'appropriation des lignes éditoriales des périodiques mobilisées pour le travail ;
- la distinction entre un traitement de l'actualité à travers la presse spécialisée du secteur social et celle d'information générale ;
- le langage véhiculé dans chaque articles analysé ;
- la citation complète d'une source d'information ;
- la confrontation des points de vue ;
- l'identification du discours propre (interprétation) et celui d'un auteur....

Les formateurs visaient, quant à eux, d'autres centres d'intérêt : qu'il s'agisse de la pertinence des choix des événements pour le travail social, de position éthique de l'étudiant face à un événement, du positionnement professionnel, de la réflexivité sur l'événement...et d'autres exemples pourraient s'en suivre.

Je tiens à préciser qu'aucune intention de hiérarchisation ou priorisation des valeurs invoquées ici ne fait l'objet de ma réflexion.

Je m'autorise juste à interpréter ces données empiriques comme étant révélatrices des représentations différentes que nous avons, les uns et les autres, de la compétence informationnelle. Cela engendre la difficulté de s'approprier le sens de notre démarche et de légitimer nos rôles respectifs.

Autre conséquence non mesurée au démarrage des évaluations a été celle de la composition des jurys car, seules deux commissions d'un ensemble de six avaient intégré un documentaliste.

Au regard des exigences différentes des deux corps de professionnels dans le processus d'évaluation, nous pouvons nous interroger sur l'équité assurée à l'égard des candidats.

En guise de conclusion

La diversité de points de vue est une richesse pour tendre vers une vision globale des objets d'évaluation, mais cette diversité ne doit aucunement entraver une cohérence d'ensemble et des parties.

Il me semble que, pour éviter la dispersion et trouver le sens de l'action, un fil conducteur partagé collectivement et respectueux des étapes à franchir dans la mise en œuvre, s'impose comme un préalable à toute démarche d'évaluation.

Pierre Savignat nous rappelle les étapes de la construction d'une démarche d'évaluation et Jean - Marie Courtois invite les intéressés au dialogue et à l'échange.

L'acheminement démarre avec la construction d'un questionnement « participatif si l'on veut avoir une vision objective... », questionnement concrétisé autour d'une question centrale et déclinée ensuite en questions secondaires.

S'en suit l'établissement d'un « cadre de référence qui va permettre de définir des critères auxquels le questionnement va être confronté, ... puis, il convient, pour renseigner ces critères de collecter l'information à travers différents outils... »³.

Nous concluons qu'il est impératif de respecter les étapes du processus d'évaluation et de « ne pas faire l'impasse sur un nécessaire travail collectif de la pensée... »⁴

J'ai exposé à travers ces quelques lignes mon questionnement autour d'une évaluation sommative imposée dans le cadre d'une certification.

³ Savignat P. (2008) L'évaluation : une méthode et une éthique *in Actualité Sociales Hebdomadaires*, N° 2549, p.28

⁴ Courtois J-M. (2008) Ne pas faire l'impasse sur un nécessaire travail collectif de la pensée *in Actualité Sociales Hebdomadaires*, N° 2549, p.29

Mon analyse interpelle, au-delà de cette démarche, tout le processus de l'évaluation formative dans l'acquisition des savoirs référés à la compétence informationnelle (savoir rechercher, sélectionner, analyser, traiter et diffuser de l'information...) et en amont l'engagement collectif dans l'élaboration des projets pédagogiques.

Afin de pouvoir projeter des scénarii de formation sur des objets d'enseignement suggérés par les référentiels, il serait nécessaire que les formateurs et les documentalistes partagent un code commun de lecture et trouvent le dialogue professionnel pour les interpréter.

Ce premier travail qui avait pour objectif d'élarguer des compétences informationnelles et documentaires issues de référentiels de formation a des limites inhérentes à une lecture unilatérale de ces textes normatifs.

Pour autant, il se propose une ambition modeste dans un premier temps, de dégager un espace d'intéressement commun aux différents acteurs de la formation. Il importe pour moi de s'entendre sur les terminologies utilisées.

Pour finir, je me permettrais de pousser le raisonnement du pilotage institutionnel jusqu'à imaginer un programme opérationnel, un modeste modèle de *curriculum* d'information - documentation défendu par Yves François Le Coadic.

L'évaluation de la compétence informationnelle bénéficiera alors d'un vrai cadre de référence pouvant alimenter des critères d'évaluation objectifs dans une vision partagée par les acteurs impliqués dans la démarche.

J'ose ainsi croire que nous aurons fait alors, un grand saut qualitatif permettant de mieux préparer nos étudiants à affronter les contraintes et les libertés informationnelles.

Bibliographie

Baltz C. Une culture pour la société de l'information ? in *Documentalistes-Sciences de l'Information*, 1998, vol.35, n°2 pp. 75- 82.

Cacaly S. (dir.) (1997) *Dictionnaire encyclopédique de l'information et de la documentation*. Paris : Nathan.

Charbonnier J-L (2003) *Place du curriculum en information – documentation dans la formation des élèves, des étudiantes et des enseignants*, contribution aux Assises Nationales de l'Education à l'Information, disponible sur Internet, <http://www.ext.upmc.fr/urfist/etude.htm> (consulté le 07/01/09)

Courtois J-M. (2008) Ne pas faire l'impasse sur un nécessaire travail collectif de la pensée in *Actualité Sociales Hebdomadaires*, N° 2549, pp.29-30.

Duplessis P. (2005) « L'enjeu des référentiels de compétences info-documentaires dans l'Education Nationale » in *Documentalistes – Sciences de l'Information*, Vol. 42, n° 3, p. 178-189.

Goody J. (1993) *La raison graphique : la domestication de la pensée sauvage* . Paris : Les Editions de Minuit. (Le sens commun).

Inspection Générale de l'Education Nationale (2004). Rapport : *Les politiques documentaires des établissements scolaires*. [en ligne] sur <<http://media.education.gouv.fr>>, consulté le 3/03/09

Le Coadic Y-F. (1997) *La science de l'information*. Paris : Presses Universitaires de France . (Que sais-je ?).

Savignat P. (2008) L'évaluation : une méthode et une éthique in *Actualité Sociales Hebdomadaires*, N° 2549, pp. 27-28.