

Table des matières

Déclaration.....	i
Remerciements.....	ii
Résumé	iii
Table des matières	iv
Liste des tableaux	ix
Liste des figures.....	x
Note sur l'utilisation du langage épïcène	xi
Glossaire : définitions retenues pour l'étude	xii
Abréviations.....	xvii
1. Introduction.....	1
1.1 Information literacy (IL) et Travail social (TS) dans la société de l'information et dans l'enseignement supérieur : concepts de base et définitions préliminaires.....	1
1.1.1 L'IL et la société de l'information : obsolescence des savoirs, <i>soft skills</i> et compétences transversales.....	1
1.1.2 L'IL et le Travail social : <i>lifelong learning</i> , <i>empowerment</i> et les libertés fondamentales.....	2
1.1.3 L'IL et l'enseignement supérieur : les référentiels de compétences informationnelles	3
1.2 Intégrer l'IL dans les plans d'études de l'enseignement supérieur : un thème d'actualité en Suisse romande.....	4
1.3 L'IL dans la formation de Bachelor du domaine Travail social de la HES-SO : contexte et problématique	6
1.3.1 Le cadre institutionnel.....	6
1.3.2 Le référentiel de compétences actuel du BATS et les <i>Normes suisses</i>	7
1.3.3 La formation IL dans le PEC 2006 et à la HETS-GE	8
1.4 Le mandat	10
1.4.1 Origine	10
1.4.2 Périmètre	11
1.4.2.1 Problématiques et objectifs	11
1.4.2.2 Domaines non traités dans le cadre du mandat.....	12
1.4.3 Contraintes	12
1.4.4 Difficultés rencontrées lors de l'exécution du mandat	12
1.5 Plan du rapport.....	13
2. Méthodologie	15
2.1 Type d'étude	15
2.2 Questions de recherche	15
2.3 Outils de recherche.....	15

2.4	Méthodologie de la revue de la littérature	16
2.4.1	Recherche documentaire.....	16
2.4.1.1	Littérature publiée.....	16
2.4.1.2	Littérature grise, sites web et blogs.....	16
2.4.2	Grilles de lecture.....	17
2.4.3	Référencement des éléments des référentiels TS et IL.....	17
2.4.4	Traductions	18
2.5	Méthodologie d'enquête	18
2.5.1	Population et échantillonnage.....	18
2.5.2	Instruments et collecte des données	18
2.5.2.1	Questionnaires	18
2.5.2.2	Observation participative.....	19
2.5.2.3	Entretien	19
3.	Les Normes suisses et l'ACRL/PDCI 2016 : une analyse comparative	20
3.1	Raison d'être et philosophie	20
3.2	Structure	21
3.3	Contenu.....	22
4.	L'IL dans le TS et dans la formation BATS de trois pays francophones (Suisse, France, Canada) : Revue de la littérature, état des lieux et analyse comparative	25
4.1	Enjeux informationnels actuels du TS	25
4.1.1	Travail en réseau : partage des connaissances, communautés de pratique, recherches collaboratives.....	25
4.1.2	Accès aux droits : information et orientation au-delà de la fracture numérique.....	26
4.1.3	Usages sociaux du numérique : bulle informationnelle, désinformation et protection de la vie privée.....	27
4.2	L'IL dans les référentiels de compétences TS et les plans d'études BATS	28
4.2.1	Structure des référentiels, leur rapport à la formation et la notion de « compétence »	29
4.2.1.1	L'OTSTCFQ 2012 et le DEASS 2017	29
4.2.1.2	Analyse comparative de la notion de « compétence » des trois référentiels TS	31
4.2.2	Analyse comparative quantitative du contenu informationnel des référentiels TS	32
4.2.2.1	Taux de correspondance des trois référentiels TS.....	32
4.2.2.2	Taux de correspondance des trois référentiels TS avec les deux référentiels IL	32
4.2.2.3	Taux de correspondance avec les principes des Normes suisses et avec les quatre rôles informationnels	33
4.2.3	Analyse comparative qualitative du contenu informationnel des référentiels TS	35
4.2.3.1	Compétences communes : les compétences « métier ».....	35
4.2.3.1.1	Les familles de situations et les compétences métier « classiques » ..	35

4.2.3.1.2	Exercer une pensée critique et une ouverture d'esprit.....	35
4.2.3.1.3	Considérer l'information comme ressource pour la prise de décision et la résolution de problèmes	36
4.2.3.1.4	Pratiquer une veille professionnelle, juridique et socio-politique.....	36
4.2.3.1.5	Connaître et utiliser différentes sources d'information	37
4.2.3.1.6	Connaître et savoir élaborer différents types de textes.....	37
4.2.3.1.7	Mutualiser et partager les connaissances en réseau	37
4.2.3.1.8	Maîtriser les outils et l'environnement numériques	38
4.2.3.1.9	Organiser et conserver l'information	38
4.2.3.1.10	Connaître les enjeux de la communication et veiller au respect du secret professionnel et de la protection de la vie privée.....	39
4.2.3.2	Compétences particulières du PEC 2006 : les compétences pour la formation initiale et pour la recherche scientifique	39
4.2.3.2.1	CE 1.4 Développer les capacités d'expression écrite et orale nécessaires à la formation et à l'exercice de la profession	39
4.2.3.2.2	CE 1.5 Mettre en œuvre les méthodes de travail intellectuel adéquates et les instruments de gestion qui leur sont liés (prise de notes, travail de texte, recherche documentaire, production de documents.....)	39
4.2.3.2.3	CG 11. Participer à une démarche de recherche et CE 11.1 Adopter une posture de recherche dans toute situation de formation et d'intervention sociale	40
4.2.3.2.4	CE 11.7 Communiquer les résultats de la recherche et les soumettre au débat	40
4.3	Concept et modalités pédagogiques : le défi de la transversalité	40
4.3.1	Types de formation IL	41
4.3.1.1	Formations facultatives	41
4.3.1.2	Formations optionnelles	42
4.3.1.3	Formations obligatoires.....	42
4.3.2	Structure et transversalité du plan d'études	43
4.4	Synthèse des analyses comparatives.....	45
4.4.1	Le référentiel du PEC 2006 en comparaison internationale	45
4.4.1.1	La notion de compétence et la structure	45
4.4.1.2	Le contenu.....	45
4.4.2	Le concept pédagogique du PEC 2006 en comparaison internationale..	46
5.	L'IL dans la formation du BATS : résultats de l'enquête et analyses comparatives	47
5.1	Remarques générales sur le référentiel	47
5.2	Vocabulaire	47
5.3	Compétences.....	48
5.3.1	Les compétences « classiques ».....	48
5.3.1.1	Utiliser l'information pour soutenir la prise de décision	49
5.3.1.2	Reconnaître ses besoins en information	49
5.3.1.3	Faire émerger la demande de la part des bénéficiaires.....	49
5.3.1.4	Savoir trier l'information selon sa véracité et sa pertinence pour un objectif précis	49

5.3.1.5	Respecter le secret de fonction et la vie privée.....	50
5.3.1.6	Adopter une démarche de recherche.....	50
5.3.1.7	S'adapter aux changements en pratiquant une veille professionnelle et l'apprentissage tout au long de la vie	50
5.3.1.8	Aimer lire, savoir comprendre et connaître les différents types de sources écrites	50
5.3.1.9	Savoir citer ses sources	51
5.3.2	Les compétences nouvelles	51
5.3.2.1	Travailler en réseau, co-construire et partager les connaissances	51
5.3.2.2	Maîtriser l'environnement numérique et organiser l'information numérique.....	52
5.3.2.3	Connaître et prendre en compte les enjeux et les dangers de l'information.....	52
5.3.2.4	Adapter la communication au public et faciliter son accès à l'information pour favoriser l' <i>empowerment</i>	52
5.3.3	Synthèse de l'analyse comparative des résultats de l'enquête concernant le référentiel des compétences.....	53
5.4	Concept et modalités pédagogiques.....	53
5.4.1	Concept	53
5.4.2	Modalités	54
5.4.2.1	Harmoniser l'enseignement et les évaluations.....	54
5.4.2.2	Rendre une partie des formations obligatoires.....	54
5.4.2.3	Ancrer l'apprentissage de l'IL dans la pratique	54
5.4.2.4	Trouver un équilibre entre travail autonome et travail en groupe.....	55
5.5	Questions particulières soulevées par les répondantes.....	55
5.5.1	Hétérogénéité du niveau de compétence informationnelle des étudiant-e-s au début des études	55
5.5.2	Attitudes des enseignant-e-s	55
5.5.3	La formation des formatrices	56
6.	Résultats de l'étude.....	57
6.1	Questions de recherche	57
6.1.1	Question de recherche 1	57
6.1.2	Question de recherche 2	58
6.1.3	Question de recherche 3	59
6.2	Modèle de référentiel de compétences	60
6.3	Concept et modalités pédagogiques.....	61
6.3.1	Méthodes d'enseignement.....	61
6.3.2	Modèle mixte des formations.....	61
6.3.3	Modèle de référentiel de formation pour un plan d'étude	61
7.	Faisabilité et recommandations	65
7.1	Ressources et retour sur investissement.....	65
7.2	Analyse SWOT.....	65
7.2.1	Forces.....	65
7.2.2	Faiblesses.....	65
7.2.3	Opportunités	65
7.2.4	Menaces	66

7.3	Recommandations	66
7.3.1	À court terme	66
7.3.2	À moyen terme	66
7.3.3	À long terme	66
8.	Bilan et conclusion.....	67
	Bibliographie	69
Annexe 1 :	<i>Normes suisses, ACRL 2000, ABDU 2012 : compétences (vue synthétique).....</i>	78
Annexe 2 :	<i>Normes suisses, ACRL 2000, ABDU 2012 : principes (vue comparative)</i>	79
Annexe 3 :	PEC 2006, DEASS 2017, OTSTCFQ 2012 : compétences et ressources informationnelles communes (vue comparative)	81
Annexe 4 :	Précision du contenu du champ transversal dans les champs spécifiques des quatre domaines de formation (d'après le référentiel de formation du DEASS 2017)	86
Annexe 5 :	Compétences mises en exergue par la revue de la littérature et par l'enquête (vue comparative)	88
Annexe 6 :	Questionnaire pour étudiantes	89
Annexe 7 :	Questionnaire de base (enseignantes, bibliothécaires).....	91
Annexe 8 :	Questionnaire/grille d'entretien complémentaire pour enseignantes	94
Annexe 9 :	Questionnaire/grille d'entretien pour employeurs	96

Liste des tableaux

Tableau 1 : Structure synthétique des nouveaux référentiels professionnels français du TS	30
Tableau 2 : Modèle mixte des formations IL (avec exemples de formations).....	62
Tableau 3 : Modèle de référentiel de compétences informationnelles pour un plan d'étude cadre	63
Tableau 4 : Modèle de référentiel de formation pour un plan d'études.....	64

Liste des figures

Figure 1 : Répartition des ressources informationnelles de trois référentiels TS et les *Normes suisses* entre les quatre rôles informationnels 34

Figure 2 : Répartition des ressources informationnelles de trois référentiels TS entre les principes des *Normes suisses*..... 34

Rapport-gratuit.com 
LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Note sur l'utilisation du langage épïcène

L'utilisation d'une écriture inclusive ou langage épïcène est devenue une exigence éthique et parfois réglementaire dans les administrations publiques et les établissements d'enseignement. Plusieurs guides et recueils de bonnes pratiques existent à ce sujet en Suisse romande, parmi lesquels ceux de la HES-SO et de la HETS-GE (HETS Genève 2016; Conférence latine des déléguées à l'égalité 2001; Service égalité, UNIGE 2006; HES-SO 2014). Toutefois, ces guides ne donnent pas des solutions prêtes à l'emploi et ils occultent la difficulté de lecture que ce genre d'usage entraîne inévitablement sur un texte long, comme c'est le cas d'un travail de master.

Aussi, pour les besoins de cette étude, des règles particulières ont été élaborées qui ne respectent pas toujours les recommandations citées ci-dessus.

1. Compte tenu de l'écrasante majorité des femmes parmi la population de l'enquête et particulièrement parmi les répondantes, le féminin sera systématiquement utilisé pour désigner indifféremment les hommes et les femmes en tant que répondantes : enseignante, étudiante, experte en soutien à l'apprentissage, etc.

2. Afin de respecter la tradition de la HETS-GE, le terme « employeur » fera exception à cette règle et sera utilisé pour les hommes et les femmes employeurs.

3. Afin de ne pas entièrement exclure les hommes, l'étude utilisera des expressions composées pour désigner les répondantes par leur fonction : répondantes-enseignant, répondantes-étudiant.

4. Pour désigner les corps de métier la tournure « professionnel-le-s de... » sera favorisée : les professionnel-le-s du travail social.

5. À l'exception du groupe des répondantes, pour les substantifs, adjectifs et participes dont le féminin se distingue de la forme masculine par l'ajout d'un « e » ou un dédoublement de consonne + « e », la forme inclusive avec tiret sera utilisée : étudiant-e-s, diplômé-e-s, professionnel-le-s.

6. Pour les substantifs dont les formes masculines et féminines diffèrent de plusieurs lettres, la forme féminine sera utilisée : créatrice, collaboratrice, chercheuse.

7. Pour les adjectifs dont les formes masculines et féminines diffèrent de plusieurs lettres l'accord sera fait au masculin : les nouveaux diplômé-e-s.

8. Les pronoms personnels, relatifs et démonstratifs seront accordés à la forme masculine pour désigner une expression en forme inclusive : les étudiant-e-s = ils = ceux = lesquels.

9. Ces règles ne concernent pas les citations où les formes originelles sont conservées.

Glossaire : définitions retenues pour l'étude

Un travail scientifique comporte toujours un certain nombre de termes techniques ou d'acceptions spécifiques qui nécessitent une explication. Ce travail ne fait pas exception, mais a de plus la particularité de s'adresser aux professionnel-le-s de deux disciplines, les Sciences de l'information et du Travail social. Il est donc indispensable de définir également certains termes qui, tout en étant d'usage courant dans l'une des disciplines, restent obscures ou ont une signification différente pour l'autre. Les domaines respectifs de ces termes sont signalés après les entrées entre parenthèse : (TS) Travail social, (SI) Sciences de l'information.

Dans la mesure du possible, une préférence a été donnée à la citation littérale d'une ou de plusieurs définitions de la littérature scientifique et professionnelle. Lorsque deux définitions distinctes ont été retenues elles sont présentées dans des paragraphes séparés.

Action sociale (TS) : « Ensemble des moyens par lesquels la société exerce une solidarité envers les personnes fragiles. Elle vise à leur permettre de maintenir ou d'acquérir une certaine autonomie. On utilise la notion d'action sociale pour désigner les types d'actions dont l'objectif est de remédier aux difficultés de la vie en collectivité. (...) Son but est de promouvoir (...) l'autonomie et la protection des personnes, la cohésion sociale, l'exercice de la citoyenneté, à prévenir les exclusions et en corriger les effets » (Verdu, Lorenzi-Sonnet 2013, paragr. 37).

Apprentissage tout au long de la vie (*lifelong learning*) : Le renouvellement régulier des savoirs et savoir-faire après une formation initiale. Bien que utilisé régulièrement dans des domaines divers, la notion reste mal définie (UNESCO 2016).

Autonomie (*empowerment*) (TS) : « Capacité d'indépendance et de prise de responsabilités. Il s'agit d'une notion très utilisée en travail social, comme un objectif très fréquemment avancé. Très éloigné de son sens étymologique qui signifie "gouverner selon ses propres lois", l'autonomie consiste aujourd'hui en la capacité du sujet à gérer seul ses problèmes dans le cadre d'une socialisation, c'est-à-dire dans le respect de lois sociales établies » (Verdu, Lorenzi-Sonnet 2013, paragr. 166).

Bénéficiaire(s) (TS) : Terme d'usage courant en Suisse romande pour désigner la personne ou le groupe bénéficiaire de l'action et de l'intervention sociales. En France c'est plutôt le terme « usager » qui est utilisé.

Badge numérique : Représentations visuelles ou images dont les métadonnées prouvent la réalisation de certains apprentissages et/ou l'acquisition de certaines compétences (Garon-Epaule 2015a). Ils sont parfois également intégrés dans les programmes de villes apprenantes qui, suite à la Déclaration de Pékin sur la création des villes apprenantes par l'UNESCO en 2013, favorisent une culture de l'apprentissage tout au long de la vie. « Les badges numériques comme outils de reconnaissance des apprentissages tout au long de la vie concrétisent les utopies des penseurs du 20^e siècle sur l'éducation, l'apprentissage et l'accès à la connaissance » (Garon-Epaule 2015b, p. 5).

Bulle informationnelle (SI) : « Un biais cognitif qui pousse les individus à retenir une information parce qu'elle confirme leurs préjugés et à rejeter une autre information parce qu'elle contredit ces mêmes préjugés » (Texier 2017).

Compétence :

1. « Un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources » (PEC 2006, p. 8).

2. « (Intégration) des savoirs classiques (connaissances, habiletés, attitudes, valeurs) dans une perspective large et dynamique :

- Savoir agir et réagir avec pertinence ;
- Savoir combiner des ressources et les mobiliser dans un contexte de pratique ;
- Savoir transposer (utiliser des métaconnaissances pour interpréter, modéliser et créer des conditions de transposition) ;
- Savoir apprendre et apprendre à apprendre (savoir réfléchir sur son action, la transformer en expérience) ;
- Savoir s'engager (engager sa subjectivité, prendre des risques, entreprendre, faire preuve d'éthique) ». (OTSTCFQ 2012. p. 5)

Compétence effective : Terme utilisé dans le PEC 2006 pour désigner les différentes sous-compétences d'une compétence générique.

Compétence générique : Terme utilisé dans le PEC 2006 pour désigner une compétence composée de plusieurs sous-compétences appelées compétences effectives.

Compétence informationnelle (SI) : voir « *Information literacy* »

Cycle de l'information (SI) : Cycle itératif comprenant quatre ou cinq « étapes majeures ayant pour vocation de transformer une information brute en une information utile à la décision » (*Cycle de l'information* [sans date]). Les étapes généralement admis comprennent la reconnaissance des besoins, la recherche proprement dite, l'évaluation de la pertinence et l'utilisation de l'information. D'autres conceptions distinguent en plus les étapes d'extraction/organisation et de diffusion.

Diagnostic (TS) : « La première phase du processus méthodologique de l'action sociale. Que l'intervention soit à dimension individuelle ou collective, la démarche diagnostique relève des principales compétences que le professionnel met en exergue dans son expertise. (...) La démarche diagnostique dans l'ISIC amène le travailleur social à :

- comprendre son institution, avec ses positions et orientations susceptibles d'être prises par rapport au problème ou à la situation à changer, afin de définir sa marge de manœuvre ;
- connaître les besoins et les potentialités des usagers, mais aussi des personnes ou

groupes de personnes concernés par le problème ou la situation à changer, ainsi que de leur environnement ;

– repérer les positions et orientations des autres institutions et intervenants sociaux en vue de construire un partenariat en capacité d'être partie prenante à la résolution du problème ou de la situation à changer ;

– mettre en place des stratégies afin de définir son implication, non pas seulement à partir de la seule application des procédures institutionnelles mais en privilégiant, selon ses convictions éthiques, une posture d'alliance dont la visée est "de faire avec" en resituant la personne actrice et sujet du projet à dimension sociale » (De Robertis et al. 2014, paragr. 1-6).

Disposition(s) (SI) : « Des états d'esprit, des attitudes et des valeurs à développer dans un contexte d'apprentissage des compétences informationnelles » (PDCI 2016, p. 5).

Employeur(s) (TS) : Dans le contexte spécifique de la formation en Travail social sont appelés selon l'usage commun « employeurs » les responsables des services qui engagent les étudiant-e-s durant leur formation pratique et qui sont également les futurs employeurs de la majorité des diplômés.

Empowerment (TS) : voir Autonomie

Évaluation (TS) : « Mesure de la valeur basée sur des critères déterminés et pouvant faire l'objet d'une restitution écrite. (...) Il y a dans l'action d'évaluer un grand nombre d'éléments à prendre en compte et à comparer à des références. Cela permet de donner une estimation de la situation donnée. Évaluer, c'est donc apprécier par rapport à une référence. (...) » (Verdu, Lorenzi-Sonnet 2013, paragr. 397).

Fondements (SI) : « Des concepts de base qui, une fois maîtrisés par l'apprenant, lui ouvrent de nouvelles perspectives et avenues de compréhension d'une discipline ou un domaine de connaissances plus complexe » (PDCI 2016, p. 7, note 3).

Fracture numérique (TS) : « Inégalités économiques ou sociales liées à l'accès aux équipements et aux infrastructures, (...) aux usages liés aux TIC (...) et (à) l'efficacité de (ces) usages. (...) Dès lors que l'information et les connaissances deviennent abondantes, les TIC pourraient être à l'origine de nombreuses inégalités liées aux modifications des processus d'apprentissage et par conséquent aux performances associées » (Youssef 2004). « La fracture numérique est une ligne de rupture symbolique, le tracé d'un clivage entre d'une part les individus ou groupes sociaux qui sont – ou se sentent – bien intégrés à la "société de l'information", d'autre part ceux qui sont – ou se sentent – exclus de cette société » (Vodoz 2010).

Habilité(s) (SI) : « Des exemples de savoir-faire permettant aux apprenants de mieux comprendre les six fondements » du référentiel ACRL/PDCI 2016 (PDCI 2016, p. 5).

Information sociale (TS) : L'ensemble des mesures qui vise à rendre l'information pertinente accessible aux destinataires de l'action sociale, à la fois dans la prévention et dans les différentes phases de l'intervention et de l'évaluation. À ne pas confondre

avec l'information sociale dans le sens des Sciences de l'information qui signifie l'ensemble des informations disponibles sur une personne ou un groupe de personnes (Huré, Fontaine, Kubiszewski 2015, p. 84).

Illectronisme (TS) : « Manque de connaissance des clés nécessaires à l'utilisation des ressources électroniques. On peut recenser deux types de difficultés éprouvées par le lecteur dans l'accès à ces ressources : celles qui sont liées à la pratique et à la manipulation de ces nouveaux outils et celles qui sont liées au contenu et à la vérification des informations véhiculées » (Desjardins 2000).

Illusion de compétences : Un des biais de l'auto-évaluation de la compétence lorsque le sujet est convaincu de posséder plus de compétences que les mesures objectifs démontrent.

Incompétence inconsciente : Absence d'auto-évaluation de la compétence, lorsque le sujet ne se pose pas la question de savoir s'il possède toutes les compétences nécessaires pour accomplir une tâche.

Information literacy (SI) :

1. « La maîtrise de l'information est l'ensemble de compétences crucial qui permet de tirer avantage des trésors de connaissances disponibles sous forme orale, sur papier et sous forme électronique. Ce qui est essentiel ici, c'est que pour transformer l'information en savoir, il faut avoir des compétences de maîtrise de l'information. Comme il était dit dans le rapport mondial de l'UNESCO *Vers les sociétés du savoir*, une information sans transformation n'est qu'une donnée brute. L'usage de l'information exige la maîtrise de compétences cognitives, dont l'aptitude à la réflexion critique, qui elle-même est tributaire de la capacité de localiser, d'évaluer puis d'utiliser l'information » (Catts, Lau, UNESCO 2008, p. 14).

2. « Les compétences informationnelles englobent de manière intégrée la recherche éclairée et réflexive d'information, la compréhension des procédés grâce auxquels l'information est produite et mise en valeur, l'utilisation de l'information pour générer de nouveaux savoirs et la participation éthique à des communautés d'apprentissage » (PDCI 2016, p. 6).

Intervention sociale (TS) : « Intervention de travail social dont on peut distinguer deux approches : l'intervention sociale d'aide à la personne (ISAP) et l'intervention sociale d'intérêt collectif (ISIC) ». Prise en charge d'une personne ou d'un groupe qui « permet l'émergence et le développement des ressources et possibilités de chacun » (Verdu, Lorenzi-Sonnet 2013, paragr. 526).

Lifelong learning : voir Apprentissage tout au long de la vie.

Maîtrise de l'information (SI) : voir *Information literacy*

Métalittératie (metaliteracy) (SI) : « La métalittératie constitue une base pour la maîtrise des médias, du numérique, des TIC et des informations visuelles. Alors que l'*information literacy* prépare les individus à accéder, à évaluer et à analyser des informations, la métalittératie prépare les individus à produire et à partager activement

du contenu via les médias sociaux et les communautés en ligne. Cela nécessite une compréhension des nouveaux outils médiatiques et de l'information numérique originale » (Mackey, Jacobson 2011, p. 76, trad. AMN).

Peur/angoisse de la bibliothèque (SI) : « Un sentiment d'inconfort ou de disposition émotionnelle caractérisé par la tension, la peur, des sentiments d'incertitude et d'impuissance, des pensées négatives et autodestructrices et une désorganisation mentale qui n'apparaissent que lorsque les élèves envisagent une visite à la bibliothèque » (McPherson 2015, p. 317, trad. AMN).

Portfolio : « Une collection d'informations numériques (artefacts ou production) qui décrit l'apprentissage, illustre les expériences, les réussites de l'apprenant. Ce dernier peut partager ses productions, les faire évaluer afin de valider ses compétences acquises. C'est un outil qui met en exergue les différentes compétences acquises lors des expériences professionnelles ou personnelles, mais aussi un instrument de réflexivité sur son parcours d'apprentissage tout au long de la vie » (UNIGE, Communauté d'intérêts pour l'enseignement en ligne, Luethi 2012).

Principe(s) (SI) : Terme utilisé par les *Normes suisses* pour désigner les six compétences de base nécessaires pour la maîtrise de l'ensemble du cycle de l'information.

Réflexivité (TS) : « Capacité à réfléchir, à se remettre en question » (Verdu, Lorenzi-Sonnet 2013, paragr. 881).

Ressource(s) : Terme du PEC 2006 qui désigne les éléments dont la mobilisation et combinaison constituent une compétence situationnelle générique ou effective.

Rôle informationnel : Rôle joué par la personne dans le cycle de l'information selon son niveau d'activité/passivité. L'étude en différencie quatre : « **consommatrice** » (s'informer, collecter), « **créatrice** » (transformer, organiser, produire) « **collaboratrice** » (participer à la co-création, à la co-élaboration) et « **communicatrice** » (partager, échanger, informer, faciliter l'accès)

Soft skills : « des compétences (...) associées à des activités telles que la gestion des clients, la communication, la résolution de problèmes et le travail en équipe. Selon diverses enquêtes, les employeurs considèrent que ces compétences non techniques revêtent une très grande importance et qu'au Royaume-Uni font cruellement défaut parmi les nouvelles recrues. La définition (...) inclut parfois la loyauté, l'enthousiasme, la ponctualité et une forte éthique de travail, bien que les critiques affirment que ce ne sont pas vraiment des compétences mais plutôt des qualités ou des attributs que quelqu'un peut choisir » (Heery, Noon 2008, trad. AMN)

Abréviations

ACRL : Association of College & Research Libraries

ABDU : Association des directeurs & personnels de direction des bibliothèques universitaires et de la documentation

ALA : American Library Association

ANZIIL : Australian and New Zealand Institute for Information Literacy

BA : bachelor

BATS : formation de premier cycle (Bachelor ou Baccalauréat) en Travail social

BUNIGE : Bibliothèque de l'Université de Genève

CAUL : Council of Australian University Librarians

CE : Compétence effective

CG : Compétence générique

CREPUQ : Conférence des recteurs et des principaux des universités du Québec

DEASS : Diplôme d'études d'assistant en service social (France)

EPFL : École polytechnique fédérale de Lausanne

HEG Genève : Haute école de gestion de Genève

HETS-GE : Haute école de travail social de Genève

HES-SO : Haute école spécialisée de Suisse occidentale

ID : Information documentaire

IL : Information literacy

MA : master consécutif

Normes suisses : *Normes suisses sur les compétences en culture informationnelle*

OTSTCFQ : Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec

PEC : plan d'études cadre

PIPT : Programme Information pour tous (UNESCO)

SCONUL : Society of College, National and University Libraries (UK and Ireland)

SI : Sciences de l'information

SMSI : Sommet mondial sur la société de l'information

TB : travail de bachelor

TIC : Technologies de l'information et de la communication

TS : Travail social

TSI : technologies de la société de l'information

UNESCO : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

UNIFR : Université de Fribourg

UNIGE : Université de Genève

UQAC : Université du Québec à Chicoutimi

UQAM : Université du Québec à Montréal

UQAR : Université du Québec à Rimouski

UQAT : Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

UQO : Université Québec en Outaouais

1. Introduction

1.1 *Information literacy* (IL) et Travail social (TS) dans la société de l'information et dans l'enseignement supérieur : concepts de base et définitions préliminaires

1.1.1 L'IL et la société de l'information : obsolescence des savoirs, *soft skills* et compétences transversales

« Le monde actuel vit une véritable métamorphose, où la société de l'information du XXI^e siècle se substitue à la société industrielle du XX^e siècle », annonce l'Office fédéral de la communication sur sa page consacrée au *Sommet mondial sur la société de l'information* (SMSI) (OFCOM 2007). En effet, le monde change de plus en plus rapidement, et le carburant de ce changement est l'information. Si les transformations s'accroissent d'une manière exponentielle, c'est notamment grâce aux nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC), appelées également technologies de la société de l'information (TSI), désormais omniprésentes dans toutes les sphères de la vie privée, professionnelle et publique.

L'accélération s'accompagne d'obsolescence rapide qui atteint tous les domaines, y compris celui des savoirs et des savoir-faire : les connaissances et les habiletés des nouveaux diplômé-e-s sont souvent dépassées dès qu'ils quittent les bancs de l'école. Ce fait a également changé le rôle des établissements d'enseignement secondaire et supérieur : au-delà de la transmission d'un savoir figé, ils doivent préparer les jeunes à une posture de recherche et de formation tout au long de la vie. Plus que les compétences métier traditionnelles, les *soft skills* et les compétences transversales – qui permettent aux jeunes diplômé-e-s de s'adapter à des situations variées – ont donc acquis un rôle majeur sur le marché du travail (OrTra santé-social Genève, Le 28 Genève Santé Social 2018).

De nombreux défis attendent les citoyen-ne-s d'aujourd'hui et notamment les futur-e-s professionnel-le-s du travail social : comment suivre les nouveautés métier, juridiques et sociétales ? Comment s'approprier une culture d'entreprise ? Comment communiquer avec les représentants d'autres corps de métier ? Comment offrir le meilleur service possible aux bénéficiaires de l'action sociale ? Comment se forger une opinion personnelle et éclairée dans la jungle des informations parsemée de contre-vérités et de *fake news* ? Comment briser sa bulle informationnelle virtuelle fabriquée par des algorithmes basés précisément sur les affinités ?

Dans le monde anglo-saxon, l'ensemble des compétences qui permettent de s'orienter, d'éviter les pièges et de profiter des avantages de la société de l'information est connu sous l'appellation *information literacy* (IL), littéralement « alphabétisation informationnelle », et la personne possédant ces compétences comme *information literate*. En français plusieurs expressions sont employées pour traduire l'IL : culture informationnelle, compétences informationnelles, compétences en culture informationnelle, compétences documentaires, maîtrise de l'information, etc. (Roumer 2007). Cependant, bien que les professionnel-le-s francophones de l'information les utilisent volontiers et fréquemment, contrairement au terme anglais ces expressions restent encore largement méconnues du grand public.

En l'absence d'une terminologie française bien établie et unanimement acceptée, l'utilisation du terme anglais *information literacy* s'impose pour désigner le concept dans le présent rapport et, sauf mention explicite, les termes français susmentionnés sont considérés par la suite comme ses synonymes.

1.1.2 L'IL et le Travail social : *lifelong learning*, *empowerment* et les libertés fondamentales

Depuis son apparition au milieu des années 70 dans l'industrie de l'information, les objectifs, la définition, l'étendue et les composantes de l'IL ont subi de nombreuses variations au fur et à mesure que d'autres domaines se sont approprié cette notion : les bibliothèques, l'informatique, les politiques... Dès ses balbutiements, l'IL compte parmi ses objectifs principaux l'augmentation de la compétitivité économique et intellectuelle, le développement d'un regard critique et d'une lecture alternative des médias, ainsi que la participation citoyenne aux processus démocratiques (cf. Behrens 1994, p. 310; Kelly 2013, p. 164). Depuis les années 80, l'IL est en plus largement reconnu comme l'élément central du processus d'apprentissage tout au long de la vie (*lifelong learning*) dont l'objectif final est l'autonomisation de la personne et des communautés défavorisées (*empowerment*). Les personnes qui ont « appris à apprendre » grâce à l'IL sont en effet considérées comme pouvant « toujours trouver l'information nécessaire à toute tâche ou décision » et « s'acquitter efficacement de leurs responsabilités professionnelles et civiques » (ALA 1989, trad. AMN). Aujourd'hui les instances politiques nationales et internationales reconnaissent l'IL comme un droit humain et une liberté fondamentale, et son essor comme un objectif prioritaire dans leur lutte contre les inégalités et pour le développement économique durable (Horton 2013; UNESCO 2016; UNESCO 2017; SMSI 2003; Commission européenne 2018; 2016; Forum mondial sur l'éducation 2015; IFLA, UNESCO 2005; NCLIS, NFIL 2003; Parlement européen, Conseil de l'Union européenne 2006, p. paragr.2; Commission européenne 2018, p.35; Forum mondial sur l'éducation 2015, p. 36, n.7). Pays organisateur du premier *Sommet mondial sur la société de l'information* (SMSI) en 2003, la Suisse s'engage également pour le développement des compétences utiles à sa maîtrise. En 1998 déjà, elle se dote d'une *Stratégie pour une société de l'information*, révisée en 2006 et en 2012, dont la dernière mouture fut publiée en 2016 sous le titre *Stratégie « Suisse numérique »* (Confédération Suisse 2016).

La *Déclaration de principes* du SMSI identifie clairement les cibles privilégiées de l'action de l'IL, les groupes *ipso facto* défavorisés face à l'information : les femmes (§ 12), les migrants, les personnes déplacées, les réfugiés, les chômeurs, les personnes démunies, les minorités, les populations nomades, les personnes âgées et les handicapés (§ 13), les pauvres et les habitants des zones marginalisées (§ 14), (SMSI 2003) : des catégories qui rappellent clairement le cercle des bénéficiaires de l'action sociale, les groupes *ipso facto* défavorisés sur la plan social, économique, juridique et politique. L'IL mobilise en effet des valeurs, vise des objectifs et s'adresse à des populations propres également au domaine du TS. Ce rapprochement n'a d'ailleurs rien de nouveau ni de surprenant : depuis la fin du 19^e siècle la bibliothèque publique est considérée comme un lieu d'éducation populaire. En France, elle fait alors partie des services des Bourses du travail au même titre que la formation professionnelle, les caisses de secours, le conseil juridique, l'asile de nuit, la soupe populaire, le service médical ou encore les bains-douches (Bibliothèques de la Ville de La Chaux-de-Fonds 2018). Ce n'est donc pas un hasard non plus que l'ancêtre de la HETS

Genève, l'Institut d'études sociales pour femmes, formait à la fois des assistantes sociales et des bibliothécaires, et ce depuis sa fondation en 1918. Si à l'époque les professionnel-le-s des deux métiers luttent côte à côte contre l'illettrisme, aujourd'hui ils doivent faire face de concert à de nouveaux enjeux, au nombre desquels l'illectronisme. Cet « analphabétisme informationnel » aggrave en effet les difficultés quotidiennes des populations défavorisées, « de tous ceux qui sont du mauvais côté de la fracture numérique » (UNESCO 2017b; cf. Emmaüs Connect 2018; EmmaüsConnect, Wetechcare [sans date]). À Genève, les bibliothèques municipales se mobilisent notamment fortement pour répondre à ces problèmes. Pour ne citer que deux exemples emblématiques : tandis que le nouvel espace « Le 4^e » de la Bibliothèque de la Cité est entièrement consacré à l'initiation au « numérique » (Bibliothèque Municipale de la Ville de Genève 2014), celles de Saint-Jean, des Eaux-vives et des Pâquis, en collaboration avec les Antennes sociales de proximité, proposent des rendez-vous avec un écrivain public bénévole (Bibliothèques de la Ville de Genève 2014).

1.1.3 L'IL et l'enseignement supérieur : les référentiels de compétences informationnelles

Les bibliothèques sont parmi les premières à reconnaître l'importance capitale de l'IL pour l'éducation. Dès la fin des années 70, elles mettent en place des formations pour les usager-e-s tout aussi bien dans des bibliothèques de lecture publique que dans celles des écoles secondaires et de l'enseignement supérieur (Behrens 1994, p. 313). Bientôt des référentiels de compétences informationnelles voient le jour pour déterminer le niveau d'IL attendu à chaque degré d'études (Folk 2016). Sans perdre de vue les objectifs principaux de l'IL – apprentissage tout au long de la vie, autonomie, participation citoyenne et compétitivité – ceux de ces référentiels sont donc bien plus pratiques et modestes : favoriser la réussite des études et préparer les futur-e-s diplômé-e-s à faire leurs premiers pas dans la vie professionnelle.

Les premiers référentiels IL élaborés spécifiquement pour l'enseignement supérieur sont produits dès la fin des années 1990 dans les pays anglo-saxons (SCONUL Working Group on Information Literacy 1999; ACRL 2000; CAUL 2001; Bundy, ANZIIL 2004). Les référentiels francophones ont été conçus sous l'inspiration de ces normes ou en sont simplement la traduction. Ainsi les professionnel-le-s de l'information du Québec traduisent la version 2000 des normes de l'Association of College and Research Libraries (ACRL 2004), puis les adaptent spécifiquement pour définir le niveau recommandé *au début* du premier cycle universitaire (CREPUQ 2008). Récemment, ils traduisent et adoptent également sa version de 2016 (ACRL 2016; PDCI 2016). En France, le *Référentiel de compétences informationnelles pour réussir son parcours de formation dans les établissements d'enseignement supérieur* (ci-après ABDU 2012) est inspiré par les normes ANZIIL 2004, ACRL 2000, SCONUL 2003 et CREPUQ 2008 (Association des directeurs & personnels de direction des bibliothèques universitaires et de la documentation (ABDU) 2012). En Suisse, les *Normes suisses sur les compétences en culture informationnelle* (ci-après : *Normes suisses*) ont été inspirées par les référentiels ANZIIL 2004 et ACRL 2000 (Le projet « Compétences en culture informationnelle dans les Hautes écoles suisses » 2011, p. 3-4). Compte tenu des fortes ressemblances de ces référentiels induites par leur interdépendance, une analyse détaillée de chacun d'entre eux ne semble pas opportune pour les besoins de cette étude. Seuls deux référentiels ont donc été retenus en raison de

leurs fortes dissemblances et à cause de la position dominante qu'ils occupent dans le domaine de la formation IL dans leur région respectif : les *Normes suisses* pour la Suisse romande et la traduction canadienne de l'ACRL 2016 pour le Québec (ci-après ACRL/PDCI 2016). Aussi les définitions de l'IL qui ont été retenues pour l'étude sont celles de ces deux référentiels (voir dans Glossaire : *Information literacy*).

1.2 Intégrer l'IL dans les plans d'études de l'enseignement supérieur : un thème d'actualité en Suisse romande

Bien que la mesure concrète de son impact demeure toujours une question très débattue (Blummer, Kenton 2018), le fait que la maîtrise de l'information influence d'une manière positive la réussite des études ne demande plus à être démontré (Coulon 1999; Folk 2016). En Suisse, la question de la formation des étudiant-e-s aux compétences informationnelles est à l'ordre du jour dans les hautes écoles spécialisées et hautes écoles universitaires depuis le début du millénaire. En 2011, un groupe de travail réunissant des bibliothécaires des trois régions linguistiques a élaboré un premier référentiel national pour faciliter son intégration et l'harmonisation des enseignements. Depuis lors les *Normes suisses* sont devenues une référence en la matière et des collaborations entre universités/hautes écoles et bibliothèques universitaires ont vu le jour partout en Suisse, pour faire bénéficier tou-te-s les étudiant-e-s des formations IL. Plusieurs types de formations coexistent souvent au sein d'une seule et même institution : facultatives, optionnelles et obligatoires. Cependant, malgré les efforts considérables et l'offre existante, en 2018 les résultats restent encore souvent inférieurs au but visé.

En Suisse romande, le modèle de la **Bibliothèque de l'EPFL** est parmi les plus matures à la fois pour le nombre et diversité d'offres de formation et leur intégration au cursus des étudiants. Ainsi l'enseignement IL est inclus, depuis 2014, dans un cours multidisciplinaire du Collège des Humanités sur les « Enjeux mondiaux », « réunissant les sciences humaines et techniques et encourageant les étudiant-e-s à dépasser leur discipline de base » (Salamin, Grolimund 2014, trad. AMN.). Obligatoire pour les étudiant-e-s BA de 1^{re} année de toutes les disciplines enseignées à l'EPFL, il atteint env. 1600 d'entre eux chaque année. La transmission des savoirs et savoir-faire se fait par l'accompagnement des « étudiants dans leurs recherches d'information et la création de la bibliographie qui complète le poster » réalisé sur un sujet lié à la matière principale du cours (p.ex. alimentation, climat, mobilité, santé, etc.) (Bibliothèque de l'EPFL 2018a). Chaque enseignant-e a également la possibilité d'intégrer des modules de formation IL dans l'enseignement de sa discipline « au moment du démarrage d'un projet de semestre ou du travail de Bachelor/Master, afin que les étudiants puissent mettre leurs nouvelles connaissances en pratique concrètement » (Bibliothèque de l'EPFL 2016). En plus de ces formations intégrées dans le cursus, la bibliothèque offre également de nombreuses formations facultatives spécialisées par public (Gymnase, Bachelor, Master, PhD, etc.) et par domaine (recherche et gestion, citation et plagiat, DMP, Zotero, etc.), et ce tout aussi bien en groupe qu'en cours individuel. Le site internet de la bibliothèque met également à disposition des tutoriels et un guide de rédaction bibliographique (Bibliothèque de l'EPFL 2018b).

À Fribourg, l'Université et la Bibliothèque cantonale et universitaire ont créé le service commun « Compétences documentaires pour étudiants » qui aide les bibliothèques décentralisées à mettre en place des formations qui prennent en compte les besoins

spécifiques de leurs disciplines respectives. Actuellement une offre de 9 modules est disponible, à intégrer dans un cours ou un plan d'étude sur demande (Université de Fribourg 2018). Les 9 modules couvrent toute la palette de la recherche documentaire depuis la « recherche dans un catalogue de bibliothèque » à travers la « recherche dans les bases de données » et la « recherche scientifique sur internet » jusqu'à la « gestion électronique des références bibliographiques » et aux questions liées à l'*Open Access*. Cependant si « ces cours, dans la plupart des cas, sont obligatoires, [ils] (...) ne concernent pas encore les étudiants de toutes les disciplines » (Abdieva Schuetz 2017, p. 6).

À Lausanne, en collaboration avec la **Bibliothèque cantonale et universitaire (BCU Lausanne) l'Université** met à disposition du public académique *Magellan*, une « plate-forme (sic !) d'orientation et de ressources pour naviguer dans la documentation scientifique » (UNIL 2018). Certain-e-s bibliothécaires scientifiques de la BCU Lausanne sont également impliqué-e-s dans la formation des étudiant-e-s de l'Université en présentiel. Ces formations peuvent être facultatives ou obligatoires et prendre diverses formes : présentation en amphithéâtre en début d'année, une ou plusieurs séances dans le cadre d'un séminaire de méthodologie ou ateliers en bibliothèque. Le niveau d'intégration de ces formations dans un cursus dépend toutefois avant tout des liens personnels plus ou moins établis entre les bibliothécaires et leurs disciplines respectives¹.

En 2016, la **bibliothèque de l'Université de Genève (BUNIGE)** lance *InfoTrack*, sa plateforme de formation en ligne aux compétences informationnelles basée sur les *Normes suisses*, conçue « comme outil d'autoformation pour les étudiant-e-s et comme support pédagogique commun dans les formations aux compétences informationnelles » (Vieux 2016). En principe entièrement facultatifs, les facultés et les départements ont toutefois la possibilité d'intégrer les modules en partie ou dans leur totalité dans leurs cursus. C'est notamment le cas de la Faculté de médecine où le module sur le plagiat est obligatoire pour les étudiant-e-s. Des formations en groupe ou individuelles sont également proposées en présentiel par les bibliothèques de discipline. Dans un souci d'harmonisation des pratiques, la BUNIGE possède également un groupe de travail « Culture informationnelle » composé d'une formatrice par site (Arve, Bastion, Mail, CMU) et d'une coordinatrice de la formation. L'objectif « ultime » est que tou-te-s les étudiant-e-s diplômé-e-s soient formé-e-s aux compétences informationnelles. Toutefois, malgré l'offre abondante, en 2017 seul 35% du corps étudiant a suivi des formations IL. Le taux de fréquentation varie fortement entre facultés : tandis que celui-ci s'élève à 86% à la Faculté des sciences, à la Faculté de théologie il atteint à peine 15% et en Droit moins de 1% (Mellifluo 2018, slide n°4). L'intégration des formations dans le cursus disciplinaire fait figure d'exception et remonte souvent à une collaboration interpersonnelle forte entre la bibliothécaire de la discipline et les enseignant-e-s. Aussi le renforcement et l'institutionnalisation des collaborations en vue de rendre les formations plus efficaces font partie des éléments à prendre en considération dans le prochain plan d'action stratégique (2019-2022) de la BUNIGE².

¹ Expérience personnelle en tant que bibliothécaire scientifique responsable de la collection Théologie et science des religions et communications des collègues, responsables d'autres disciplines, recueillies entre juillet 2015 et août 2016.

² Communication personnelle des organisatrices du « World Café » "Développons ensemble

Au niveau de la **HES-SO Genève** il convient de mentionner la formation en ligne ELI, élaborée par l'Infothèque de la Haute école de gestion (HEG) Genève en 2016, qui existe également en version anglaise depuis septembre 2017 (Haute école de gestion de Genève 2016). Formation non obligatoire pour la majorité du corps étudiant, elle permet toutefois d'obtenir un certificat de compétences. Disponible sur Moodle, depuis son lancement près de 1200 étudiant-e-s s'y sont inscrit-e-s, parmi lesquels près de 500 ont obtenu un certificat³. Ce score élevé est toutefois en grande partie le résultat de l'intégration de la formation ELI dans le module *Méthodologie* de première année de la filière Économie d'entreprise qui exige la présentation du certificat pour sa validation.

En somme, comme l'a récemment constaté Altynay Abdieva Schütz dans son travail final de certificat en gestion de documentation et de bibliothèque de l'Université de Fribourg :

« *Toutes les grandes bibliothèques universitaires suisses proposent des formations en compétences informationnelles à leurs utilisateurs, mais le défi reste de les rendre obligatoires. Ainsi, chaque étudiant disposerait d'une base solide dans ce domaine, ce qui contribuerait à la réussite de ses études* » (Abdieva Schuetz 2017, p. 6).

1.3 L'IL dans la formation de Bachelor du domaine Travail social de la HES-SO : contexte et problématique

1.3.1 Le cadre institutionnel

La Haute école de travail social de Genève (HETS-GE) est une des plus anciennes institutions suisses à former, au niveau tertiaire, les futur-e-s professionnel-le-s des métiers du social. Fondée en 1918 en tant qu'École d'études sociales pour femmes, devenue cinquante ans plus tard Institut d'études sociales, elle obtient l'accréditation HES en 2002 et rejoint la Haute école spécialisée de la Suisse occidentale (HES-SO) en 2004. Avec ses homologues de Vaud (EESP), de Fribourg (HETS-FR) et du Valais (HETS-VS), elle forme le domaine TS de la HES-SO.

La HETS-GE est composée de deux filières (Travail social et Psychomotricité) qui dispensent des formations de base, du Centre de formation continue (CEFOC) et du Centre de recherche sociale (CERES).

Tandis que la formation de la filière master du TS du domaine a lieu à la HES-SO Master à Lausanne, une formation de bachelor TS (BATS) est dispensée dans chacune des quatre écoles. La formation BATS est régie par le *Règlement sur la formation de base (bachelor et master) en HES-SO* (Rectorat de la Haute école spécialisée de Suisse occidentale 2014a) et par le *Règlement de filière du Bachelor of Arts en Travail social* (Rectorat de la Haute école spécialisée de Suisse occidentale 2014b). Dans un souci d'harmonisation des études et de la mobilité des étudiant-e-s, les plans d'études des quatre écoles du domaine sont basés sur le *Plan d'études cadre Bachelor 2006* (ci-après : PEC 2006) de la Filière de formation en TS, établi en commun au niveau romand (Filière de formation en Travail social de la Haute École Spécialisée de Suisse occidentale 2006).

Actuellement la formation BATS offre un diplôme avec trois orientations possibles :

la formation aux compétences informationnelles", recueillie le 24 mai 2018 (BUNIGE 2018).

³ Communication personnelle des bibliothécaires de l'Infothèque de la HEG Genève.

animation socioculturelle (ASC), éducation sociale (ES) et service social (AS).

1.3.2 Le référentiel de compétences actuel du BATS et les Normes suisses

Le PEC 2006 définit la notion de « compétence » comme « "un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources". Ce savoir-agir est identifié à partir d'une famille de situations professionnelles, dites situations emblématiques » (Filière de formation en Travail social de la Haute École Spécialisée de Suisse occidentale 2006, p. 8). Dans la conception du PEC 2006, une compétence est donc la manifestation de la mobilisation des ressources dans une situation. En ce sens, les éléments appelés « compétences » dans les *Normes suisses* correspondent en réalité aux « ressources » du vocabulaire du PEC 2006.

Bien qu'il s'agisse d'un référentiel de formation et non d'un référentiel métier, ses rédacteurs ont exprimé la volonté d'« actualiser les situations où les compétences s'exercent à travers la pluralité des pratiques professionnelles et des questions qu'elles posent (...) » (*ibid.*). Le référentiel est donc appelé à être régulièrement réactualisé pour répondre à l'évolution du métier et de l'enseignement supérieur.

Les compétences, considérées comme un savoir-agir et un processus de mise en relation de plusieurs « ressources », n'étant par essence pas enseignables, les plans d'études effectifs de chaque école doivent définir ces dernières – c.-à-d. des savoirs, des méthodes, des capacités, des aptitudes et des valeurs – comme objets de l'enseignement.

Le PEC 2006 définit 11 compétences génériques (CG) déclinées en 59 compétences effectives (CE). Elles représentent le niveau de compétences attendu à la fin des études BA. Une lecture du référentiel basée sur les *Normes suisses* n'est pas aisée pour plusieurs raisons, relève d'un important travail d'interprétation et comporte sans doute des appréciations subjectives (voir ch. 2.4.2). Cependant, avec toute la réserve que cela impose, plusieurs constats remarquables ressortent d'une telle lecture :

Le grand nombre des ressources informationnelles dans le PEC 2006 :

Bien que le terme « information » n'apparaît que trois fois (CG 10, CE 5.4 et 10.1), 4 CG et 28 CE peuvent soit directement être considérées comme des compétences informationnelles, soit mobilisent des ressources informationnelles.

La faible transversalité des ressources informationnelles :

Les compétences peuvent nécessiter la mobilisation de ressources identiques sans que ce soit explicité dans leur formulation. Ainsi les ressources nécessaires au traitement de l'information sont directement liées à des méthodes de collecte particulières que le référentiel identifie avec une situation : tandis que celles nécessaires à la recherche documentaire sont traitées en CE 1.5 comme faisant partie du « travail intellectuel », celles liées à l'observation et à l'entretien sont traitées dans le cadre « professionnel » et indiquées respectivement en CE 2.1 et en CE 4.6. Seule la formulation des CG 9 et 11 avec leur CE respectives est suffisamment générale pour permettre une transposition dans divers contextes.

Le grand nombre des situations professionnelles comparé à celui des situations académiques :

3 CG et 19 CE se réfèrent à l'information entièrement ou en partie dans des situations professionnelles : établir un diagnostic, évaluer son action, se positionner dans une institution, rendre des rapports à sa hiérarchie, orienter et conseiller le public, etc. Les compétences et ressources informationnelles ne sont liées expressément à la formation ou à la recherche académique que 11 fois.

L'hétérogénéité du niveau d'exigences informationnelles attendues des futur-e-s diplômé-e-s :

14 compétences ou ressources informationnelles du PEC ne peuvent pas être classées par niveau et correspondent ainsi à un objectif d'apprentissage générique des *Normes suisses*. 10 d'entre elles correspondent au niveau débutant, 4 au niveau avancé et 5 au niveau expert.

La place prépondérante accordée à l'utilisation de l'information au détriment des cinq autres principes des *Normes suisses* :

Tandis que 15 compétences ou ressources correspondent majoritairement au principe « Utilisation », seuls 4 appartiennent à « Besoin », 3 à « Accès », 6 à « Évaluation », 3 à « Organisation » et 1 à « Responsabilité ».

L'équilibre entre les différents rôles des étudiant-e-s vis-à-vis de l'information (voir ch. 2.4.2 et Glossaire : Rôle informationnel) :

Dans les *Normes suisses*, les étudiant-e-s sont considéré-e-s essentiellement dans leur rôle de consommatrice de l'information : les ressources liées à la consommation sont au cœur de 56% des objectifs d'apprentissage. Le rôle de créatrice n'est représenté que dans 31% et la communication dans 10% des objectifs. Quant à la collaboration, elle occupe 4 % des objectifs. Dans le PEC 2006 la répartition est bien plus équilibrée : 30% de consommation, 33% de création, 27% de communication et 8% de collaboration.

Cette lecture aboutit à deux constats contradictoires qui mettent en lumière *une première problématique*. D'un côté la présence en grand nombre de ressources informationnelles dans le référentiel souligne l'importance de l'information pour les jeunes diplômé-e-s en TS. Qui plus est, le rôle de ces dernier-e-s en tant que créatrices et facilitatrices de l'accès à l'information exige sur plusieurs points même une plus grande maîtrise de l'information que la majorité des disciplines académiques. De l'autre côté l'éclatement des ressources dans les différentes CG et CE ainsi que leur peu de transversalité suggèrent la non-reconnaissance de l'appartenance de ces ressources à un même domaine de compétences. Or cette méconnaissance prive de fait l'enseignement du soutien potentiel que les Sciences de l'information sont en mesure de lui apporter. Il en découle la nécessité de rattacher ces ressources informationnelles à l'IL en démontrant l'intérêt de celui-ci pour le TS et le BATS.

1.3.3 La formation IL dans le PEC 2006 et à la HETS-GE

Dans le cursus BATS, le travail sur les compétences s'organise selon deux principes dans une progression en spirale : le principe de progression et celui de circularité (Filière de formation en Travail social de la Haute École Spécialisée de Suisse occidentale 2006, p. 12).

D'une part, selon le principe de progression, les compétences sont traitées dans un ordre précis en sorte que chaque bloc de formation s'organise autour d'une des CG, appelée alors

compétence dominante. D'autre part, selon le principe de circularité chacune des compétences dominantes est accompagnée dans le bloc par une ou plusieurs compétences secondaires, ce qui permet d'anticiper ou de revenir sur le travail de chacune d'entre elles. De plus, les deux périodes de formation pratique offrent l'occasion de valoriser toutes les compétences traitées durant la période de formation académique précédente : les CG 1 à 6 pour la première période de formation pratique et les CG 1 et 5 à 10 pour la seconde. La CG 11 (« Participer à une démarche de recherche ») est la compétence dominante des blocs G et H correspondant au « Travail de Bachelor », et peut être traitée en plus comme dominante ou comme secondaire dans les modules libres et d'approfondissement durant la seconde moitié de la formation.

Le fait que les ressources informationnelles soient travaillées séparément et dans un ordre qui n'obéit pas aux besoins des SI entraîne des effets inévitables : l'apprentissage des ressources informationnelles ne suit pas un plan cohérent, il connaît des lacunes et des répétitions, et les différent-e-s intervenant-e-s leur accordent plus ou moins d'importance selon leur sensibilité ou disponibilité respectives (voir ch. 5.4).

La non-reconnaissance du fait que les ressources informationnelles constituent une compétence transversale contribue également à la perpétuation d'une vision réductrice qui limite l'apport des bibliothèques et des bibliothécaires à l'enseignement des techniques de recherche documentaire et des règles bibliographiques. C'est notamment le cas de la totalité des écoles de la HES-SO dont les bibliothécaires ont répondu à l'enquête menée dans le cadre de la présente étude. Or, bien qu'il s'agisse effectivement de compétences de base indispensables pour les études, les professionnel-le-s de l'information sont prêt-e-s à apporter leur expertise dans bien d'autres domaines et à un autre niveau : lecture critique, détection des *fake news*, bulle informationnelle, veille documentaire et stratégique, gestion de l'information, protection des données, architecture de l'information, etc.

À la HETS-GE la recherche documentaire fait partie du plan d'étude depuis 2002 et comprend la recherche dans les catalogues et des bases de données, ainsi que les règles de citation. Depuis peu, des questions plus poussées de l'IL sont également abordées par les bibliothécaires, comme la précision des questions de recherche ou l'évaluation de la pertinence des sources en provenance d'internet et des réseaux sociaux. Les interventions ont lieu à deux moments clés du cursus : d'abord au premier semestre, dès l'arrivée des étudiant-e-s, dans le cadre du module A1 « Processus de formation » ; ensuite dans les modules TB1 et 2, au début de la préparation du travail de bachelor. Dans tout le cursus, un-e étudiant-e doit donc obligatoirement suivre env. 3h de recherche documentaire. Bien que ce fait doive être salué comme extrêmement positif – reconnu d'ailleurs comme tel par des répondantes extérieur-e-s de l'enquête – un manque d'harmonisation du contenu entre bibliothécaires et enseignant-e-s doit également être relevé. Les bibliothécaires invité-e-s à intervenir dans les modules sont ainsi souvent confronté-e-s aux deux extrêmes : tantôt les étudiant-e-s ne semblent avoir aucune connaissance préalable du domaine bien que les mêmes ressources informationnelles aient déjà été présentées dans d'autres modules (Voir dans Glossaire : **Incompétence inconsciente**), tantôt ils déclarent déjà tout connaître du fait que certain-e-s enseignant-e-s aient déjà abordés les questions auparavant⁴. Or les deux

⁴ Expérience personnelle et communication personnelle de bibliothécaires d'HES (cf.

cas sont dangereux : tandis que le premier peut aggraver chez les étudiant-e-s le phénomène d'« **Peur/angoisse de la bibliothèque** » (Voir dans Glossaire), le second peut, au contraire, renforcer leur « **Illusion de compétences** » (Voir dans Glossaire) (Benoist, Henchoz 2014a, p. 53-54). Bien que pour des raisons différentes, le résultat est le même et a souvent été observé par les bibliothécaires répondantes de l'enquête : ces étudiant-e-s ne viendront pas ou arriveront trop tard pour chercher de l'aide à la bibliothèque. Ainsi, malgré le fait que l'Infothèque de la HETS Genève propose des ateliers facultatifs pour approfondir les connaissances liées aux règles de citation et que les dates de ceux-ci soient bien connues, nombreux sont ceux et celles qui sollicitent l'intervention des bibliothécaires en urgence, à quelques jours du délai de soumission de leur travail de fin d'études⁵. La conséquence est mesurable sur la non-conformité de leurs bibliographies aussi bien sur la forme que sur le fond. Ce fait pose à la fois des problèmes de ressources pour les bibliothèques et de qualité pour le Travail de Bachelor (TB) effectué.

Bien qu'elles fassent partie du plan d'études et que leur enseignement soit donc assuré – un fait incontestablement positif qu'on ne peut pas suffisamment souligner – l'efficacité de l'apprentissage des ressources informationnelles reste donc inévitablement limitée, car aucune politique de formation harmonisée n'a pu être établie à leur sujet. Au lieu de former une véritable compétence dans le sens du PEC 2006, les ressources demeurent donc un savoir morcelé dont les bribes ne s'articulent pas en une structure ordonnée par manque de reconnaissance de leur unité et de leur caractère transversal.

La place de l'IL dans formation BATS de la HES-SO soulève donc *une seconde problématique*, celle de la nécessité de sa meilleure intégration dans le concept pédagogique pour rendre son enseignement à la fois attrayant et efficace.

1.4 Le mandat

1.4.1 Origine

Le Service d'information et de documentation de la HETS-GE, appelé Infothèque, est composé de trois entités originellement autonomes : une bibliothèque/médiathèque, un centre de documentation et des archives administratives et historiques de l'institution. Le responsable du service et la documentaliste ont été impliqués dans l'enseignement obligatoire et facultatif de la recherche documentaire et des règles de citation depuis l'entrée en vigueur du premier plan d'études HES en 2002.

Plusieurs départs à la retraite entre août 2016 et juillet 2017, ainsi que le changement de responsable en avril 2017 ont permis d'envisager de doter le service d'une nouvelle stratégie et de *re-designer* ses offres grâce à l'arrivée de nouvelles compétences dans l'équipe. Les profils des nouvelles collaboratrices sont ainsi clairement tournés vers les besoins des bibliothèques académiques, aussi bien dans le domaine de l'aide à la recherche scientifique que dans celui d'IL.

En tant que responsable du service depuis avril 2017, j'ai été invitée à la Commission mixte de l'école au mois d'octobre de la même année pour présenter mes projets pour l'Infothèque

Polkinghorne, Wilton 2010, p. 466).

⁵ Expérience personnelle et communication personnelle de bibliothécaires d'HES.

en pleine mutation. À cette occasion, j'ai mis en avant les deux pôles que je souhaitais développer en fonction des ressources à ma disposition : un centre d'aide à la recherche scientifique et le renforcement des formations des étudiants aux compétences informationnelles. Le responsable de la filière BATS présent à la séance, M. Alain Barbosa, s'est tout de suite montré intéressé par cette dernière option, car cela correspondait à certains points soulevés par le rapport d'autoévaluation effectué par la filière en 2017 ainsi qu'aux recommandations dressées par un comité d'expert-e-s internationaux.

Trois des cinq recommandations du Rectorat basées sur le rapport et les recommandations des expert-e-s favorisent l'intégration des bibliothécaires dans l'élaboration des programmes de formations (en tant que membres du personnel administratif et technique), encouragent la collaboration des intervenants et la coordination des interventions dans le processus d'apprentissage et enfin renforcent le rôle du référentiel des compétences dans l'enseignement (R 2017/40/111, décision du Rectorat de la HES-SO le 12 décembre 2017).

Suivant les recommandations des expert-e-s et la décision du Rectorat, le Conseil du domaine a donné le mandat au Collège des responsables de filières (CoResFil) de réviser le PEC 2006. À cet effet un comité de pilotage (CoPIL) a été constitué avec les représentant-e-s des quatre écoles, ainsi qu'un comité d'expert-e-s professionnel-le-s représentant les employeurs. Ce CoPIL est divisé en trois sous-groupes pour travailler sur trois aspects fondamentaux du nouveau PEC : le concept pédagogique, le référentiel de compétences et l'architecture de la formation.

Au fil des discussions ultérieures, un projet de mandat est donc né pour la valorisation des compétences informationnelles et de leur formation dans le futur plan d'études cadre romand. Une étude scientifique approfondie menée dans le cadre de mon mémoire de master en Sciences de l'information devait permettre d'analyser la situation et de fournir des propositions réalistes sur cette question complexe.

1.4.2 Périmètre

1.4.2.1 Problématiques et objectifs

Deux problématiques principales émergent de l'analyse de la place des compétences informationnelles dans la formation BATS actuelle de la HES-SO :

- La nécessité de rattacher les ressources informationnelles du référentiel du PEC 2006 à l'IL en démontrant l'intérêt de celui-ci pour le TS et le BATS.
- La nécessité d'une meilleure intégration de l'IL dans la formation

En accord avec le cadre du mandat qui inscrit le travail dans le processus de révision du PEC 2006 auquel il doit apporter des éléments conceptuels et des propositions pratiques, les objectifs suivants ont été définis :

1. Mener une réflexion sur la place de la maîtrise de l'information dans le futur plan d'étude cadre romand du BATS :
 - a. Rattacher les ressources informationnelles du référentiel du PEC 2006 à l'IL en démontrant l'intérêt de celui-ci pour le TS et le BATS
 - b. Examiner la conformité des ressources informationnelles du référentiel du PEC 2006 avec les exigences actuelles du TS et

- des SI.
- c. Identifier les compétences informationnelles clé indispensables pour les futur-e-s professionnel-le-s romand-e-s du TS.
 - d. Proposer un modèle de référentiel de compétences informationnelles pour le domaine Travail social de la HES-SO.
2. Proposer une ou plusieurs types de formations adaptés aux besoins du domaine Travail social de la HES-SO :
- a. Identifier les tendances actuelles pour l'intégration des compétences informationnelles dans les modalités pédagogiques.
 - b. Mener une réflexion sur la possibilité d'une intégration transversale des compétences informationnelles dans un futur plan d'études cadre
 - c. Élaborer un modèle de référentiel de formation IL.
3. Sur la base des analyses coût/bénéfices et SWOT élaborer un calendrier priorisé des recommandations.

1.4.2.2 Domaines non traités dans le cadre du mandat

L'établissement des référentiels de compétences romands des trois métiers du TS a été effectué en 2002. Bien que la révision de leur conformité avec les enjeux actuels soit souhaitable, elle est exclue du périmètre du présent mandat.

1.4.3 Contraintes

1. Le mandat, réalisé dans le cadre d'un travail de master (TM), doit être effectué entre le 15 février et le 15 août 2018 et occuper un total de 450h de travail.
2. Le TM doit tenir compte du cadre institutionnel du domaine TS de la HES-SO ainsi que des ressources limitées de ses bibliothèques. Les recommandations finales doivent être élaborées en tenant compte des besoins réels de la communauté académique et du *ratio* investissement/bénéfice attendu.

1.4.4 Difficultés rencontrées lors de l'exécution du mandat

L'étude devait bénéficier du fait qu'une partie de la population de l'enquête était déjà sensibilisée à la question de la révision du PEC 2006 et profiter des réunions prévues dans ce cadre pour effectuer des observations participatives et/ou pour recruter des répondantes volontaires.

Or dès la première séance de travail participatif à la HETS-GE, le 11 avril, des voix se sont élevées contre un calendrier jugé trop serré et un flou perçu dans les mécanismes décisionnels du processus. À partir du 23 mai, les séances ont davantage été tournées vers la clarification du mandat et du calendrier de révision du PEC que vers les réflexions sur son contenu. Ces discussions ont drastiquement diminué la quantité des données exploitables que les observations participatives devaient permettre de collecter. De plus, l'opposition engendrée par ces incertitudes a créé un climat peu favorable au recrutement des répondantes volontaires pour une étude liée – même de manière indépendante – à la révision du PEC.

Afin de minimiser l'impact négatif de ces évolutions sur l'étude, les mesures suivantes ont

été prises :

- Amélioration de la qualité des données collectées auprès des enseignantes et des employeurs pour contrebalancer la diminution de la quantité de ces données en privilégiant l'entretien individuel avec un nombre restreint de participantes choisies pour leur fonction ;
- Augmentation de la quantité des données auprès des autres segments de la population de l'enquête en accordant une plus grande place à l'expérience des bibliothécaires du domaine et en ouvrant l'investigation vers les bibliothèques des écoles de la HES-SO Genève ainsi que vers celle de l'Université de Genève (UNIGE).

1.5 Plan du rapport



Le présent rapport est structuré de la manière suivante :

L'Introduction a comme objectif de poser le contexte conceptuel, scientifique et institutionnel de l'étude :

La première section présente les concepts les plus importants que l'étude mobilise. Elle est suivie d'un bref état des lieux de la formation IL dans l'enseignement supérieur en Suisse romande qui positionne l'étude dans l'actualité de la question. La troisième section commence par la présentation du contexte institutionnel de la BATS à la HETS-GE et dans le domaine du TS de la HES-SO. La sous-section suivante propose une lecture du PEC 2006 à travers la grille des *Normes suisses* afin d'exposer les problématiques qui justifient l'étude. L'introduction se termine par la définition du périmètre du mandat ainsi que l'exposé des contraintes et des difficultés rencontrées lors de son exécution qui ont en partie influencé son déroulement.

Le deuxième chapitre est consacré à la méthodologie de l'étude :

La présentation de la méthodologie commence par la définition du type de recherche, suivie des questions de recherche ainsi que des outils comparatifs utilisés pour l'analyse des données. La section « méthodologie de la revue de la littérature » comporte d'abord celle de la recherche documentaire (catalogues, bases de données, moteurs de recherche, langue, période), ainsi que les règles de comparaisons entre les différents référentiels étudiés. La section « méthodologie de l'enquête » présente d'abord la population et la méthode d'échantillonnage. Cette partie est suivie de l'exposé des motifs du choix des différents outils de collecte, leur descriptif sommaire, ainsi que les conditions de collecte des données et les taux de réponses obtenues par instrument.

Le troisième chapitre propose une analyse comparative qualitative des deux référentiels IL retenus pour l'étude :

L'analyse de la philosophie, de la structure et du contenu des *Normes suisses* et de la traduction canadienne de l'ACRL 2016 est destinée à faire ressortir les éléments saillants de chacun des deux qui seront utilisés dans la suite de l'étude pour déterminer leur apport potentiel respectif au TS et au BATS.

Le quatrième chapitre est destiné à identifier les compétences informationnelles nécessaires à la pratique et à la formation BA du Travail social suivant les indices détectés dans la littérature scientifique et professionnelle du TS :

Il commence par une revue de la littérature pour déterminer les enjeux informationnels actuels les plus emblématiques du Travail social. Elle est suivie d'une analyse comparative quantitative et qualitative de trois référentiels TS francophone et la mise en évidence de leurs éléments communs avec les *Normes suisses* et l'ACRL/PDCI 2016. Les compétences informationnelles spécifiquement utiles pour la formation et la recherche en TS sont en partie identifiées grâce à l'analyse de six plans d'études BATS suisses et québécois. L'analyse des plans d'études sert également de référence de base à une analyse comparative du concept pédagogique du PEC 2006 pour situer celui-ci dans la tendance internationale actuelle. Le chapitre se termine par une synthèse des éléments retenus pour la suite de l'étude.

Dans le cinquième chapitre les résultats de l'enquête sont exposés regroupés par thèmes :

Ce chapitre a comme objectif de présenter, d'une manière claire et concise, l'avis des répondantes sur la question de l'IL et de son intégration dans la formation BATS. Les avis sont présentés d'une manière synthétique et par regroupement thématique, illustrés parfois de la citation littérale des propos particulièrement expressifs des répondantes. La fonction des répondantes (étudiante, enseignante etc.) est signalée systématiquement. Les compétences informationnelles mises en exergues par les répondantes sont présentées par une analyse comparative avec les résultats des chapitres 3 et 4.

Le sixième chapitre contient les résultats de l'étude :

La réponse aux trois questions de recherche, un modèle de référentiel de compétences informationnelles, un modèle mixte de formations, et un modèle de référentiel de formation pour le BATS.

Le septième chapitre est entièrement consacré à une étude de faisabilité d'une réforme conjointe du référentiel de compétences et des modalités pédagogiques du BATS de la HES-SO :

Ce chapitre commence par une brève analyse coût/bénéfice de l'élaboration de la réforme jusqu'à sa formalisation officielle. En sont donc exclus les coûts de la mise en place effective des mesures qui comprendraient celui de la formation des formateurs, de l'engagement du personnel, de l'élaboration de supports d'enseignement, etc. Une seconde analyse concerne les forces et les faiblesses, les menaces et les opportunités de l'élaboration d'une telle réforme. Enfin, sur la base des résultats des analyses, le chapitre se termine par une liste de recommandations priorisées sur le court, le moyen et le long terme.

Le dernier chapitre du rapport tire le bilan de l'étude :

Intitulé « Bilan et conclusion », il examine d'une manière critique la méthodologie choisie ainsi que la recevabilité scientifique des résultats de la recherche et met en exergue l'apport de l'étude aux Sciences de l'information et au Travail social.

2. Méthodologie

2.1 Type d'étude

La nature du mandat exige une recherche appliquée qualitative et comparative.

2.2 Questions de recherche

Les questions de recherche auxquelles le travail cherche à apporter des réponses sont les suivantes :

QR 1 : *Quelles compétences informationnelles sont utiles et nécessaires pour les étudiant-e-s en BATS pour réussir leurs études et débiter leur vie professionnelle ?*

QR 2 : *Quelle est l'utilité des référentiels de compétences informationnelles Normes suisses et ACRL/PDCI 2016 pour la définition et pour la formation de ces compétences ?*

QR 3 : *Quel type de formation offre à tout le corps étudiant d'un établissement l'égalité des chances d'atteindre un niveau d'autonomie suffisant en compétences IL pour réussir les études et débiter dans la vie professionnelle ?*

2.3 Outils de recherche

L'étude utilise les outils suivants pour répondre aux questions de recherche et pour atteindre les objectifs du mandat :

1. Une analyse comparative qualitative et quantitative du contenu du référentiel du PEC 2006 en comparaison avec les enjeux informationnels actuels du TS. Ces derniers sont identifiés par :
 - a. Une revue de la littérature scientifique et professionnelle
 - b. Un état des lieux à l'aide des référentiels métier et des plans d'études de trois pays et régions francophones : la Suisse romande, la France, le Québec.
2. Une analyse qualitative comparative des structures de trois référentiels de compétences TS : le PEC 2006 (Suisse), l'OTSTCFQ 2012 (Québec) et le DEASS 2017 (France).
3. Une analyse qualitative comparative des concepts pédagogiques des référentiels PEC 2006 et DEASS 2017 ainsi que celles des plans d'études des formations BATS de l'Université de Fribourg et ceux de cinq universités québécoises (UQAM, UQAT, UQO, UQAC et UQAR).
4. Une enquête qualitative auprès des parties prenantes principales de la formation IL de la HETS-GE : étudiantes, enseignantes, bibliothécaires et employeurs.
5. Une enquête qualitative auprès des parties prenantes de la formation IL d'autres hautes écoles universitaires : enseignantes, bibliothécaires et expertes en soutien à l'apprentissage.
6. Une analyse qualitative comparative du contenu des référentiels de compétences informationnelles Normes suisses et ACRL/PDCI 2016 ainsi que les compétences informationnelles clé du TS identifiées par les étapes précédentes.

2.4 Méthodologie de la revue de la littérature

2.4.1 Recherche documentaire

Les recherches bibliographiques ont été effectuées entre le 15 février et le 15 juillet 2018.

Pour la littérature scientifique et professionnelle, les recherches bibliographiques initiales ont été limitées pour la période de publication 2015-2018. Les éléments plus anciens ont été identifiés par la suite à travers les bibliographies des ouvrages consultés.

Pour constituer la bibliographie, les ressources en français et en anglais ont été privilégiées.

2.4.1.1 Littérature publiée

Pour identifier des livres et des articles scientifiques et professionnels francophones en TS et en SI deux catalogues de bibliothèque ont été utilisés : Explore RERO⁶ et Zeteo⁷.

La bibliothèque numérique RERODOC⁸ a été utilisée pour identifier et accéder à des travaux de fin d'études en Sciences de l'information (SI) et en Information documentaire (ID).

Les bases de données spécialisées en SI suivantes, disponibles par l'Infothèque de la HEG Genève⁹, ont été utilisées pour identifier et accéder à la littérature scientifique et professionnelle anglophone :

- Emerald Insight Management Xtra (150)
- LISA (Library and information science abstracts)
- LISTA with full-text (Library, Information Science & Technology Abstracts)
- Science Direct (Elsevier)

Le portail OpenEdition a été utilisé pour identifier et accéder aux articles scientifiques et professionnels francophones en *open access*.

2.4.1.2 Littérature grise, sites web et blogs

Les documents internes de la HES-SO, du domaine TS et de la HETS-GE ont été mis à disposition par le mandant, M. Alain Barbosa.

La dernière version transitoire des référentiels professionnels du TS français a été obtenue grâce à la responsable du Centre de ressources documentaire de l'Institut régional de Travail social Haut-de-France, Mme Dorina Hintea.

Tout le reste de la littérature grise utilisée dans la présente étude a été trouvé par le moteur de recherche Google. Celui-ci a été consulté en mode non connecté sur différents navigateurs (Firefox, Safari, Chrome) et sur différents ordinateurs, afin d'éviter l'effet « bulle informationnelle » et de maximiser ainsi les résultats.

⁶ Disponible à l'adresse : https://explore.rero.ch/fr_CH/rero.

⁷ Disponible à l'adresse : http://infotheque-hets.hesge.ch/pmb/opac_css/.

⁸ Disponible à l'adresse : <https://doc.rero.ch>.

⁹ Disponibles à l'adresse : <https://www.hesge.ch/heg/infotheque/collections/bases-donnees-documentaires/sciences-linformation>.

2.4.2 Grilles de lecture

En raison de fortes différences de formulations, des grilles de lecture ont dû être élaborées pour rendre possibles les analyses comparatives entre les différents référentiels et plans d'études TS. Les règles suivantes ont été appliquées :

1. Une première lecture détermine
 - a. la place de la compétence parmi les principes et les objectifs d'apprentissage des *Normes suisses*
et
 - b. le rôle assigné à la personne dans le cycle de l'information selon son niveau d'activité/passivité : comme « consommatrice » (s'informer, collecter), « créatrice » (transformer, organiser, produire) « collaboratrice » (participer à la co-création, à la co-élaboration) ou « communicatrice » (partager, échanger, informer, faciliter l'accès).
2. Lorsque la compétence comporte explicitement plusieurs principes et décrit l'apprenant-e dans plusieurs rôles (p.ex. « identifier, intégrer, mettre en forme et transmettre »), la compétence est assignée à chacun des principes et à chacun des rôles.
3. Lorsque la compétence comporte nécessairement la maîtrise de plusieurs principes, mais ceux-ci ne sont pas explicités, elle est assignée au principe qui ressort le plus fort de la formulation.
4. Lorsque la compétence comporte la notion de « partage » sans préciser s'il s'agit de l'information recueillie et non traitée ou de l'information transformée, elle est classée dans le principe « utilisation » et non pas dans celui d'« organisation » compte tenu des deux activités principales du TS (diagnostic et évaluation).
5. Les équivalences entre les compétences des différents référentiels ont été repérées sur la base des résultats de la première lecture.

2.4.3 Référencement des éléments des référentiels TS et IL

Compte tenu de la nécessité de pouvoir faire référence aux éléments internes des référentiels TS et IL sans ambiguïté, d'une manière plus précise que par un numéro de page, les règles suivantes ont été établies :

1. Lorsque les éléments internes d'un référentiel comportent une numérotation native qui identifie l'élément sans ambiguïté, cette numérotation est utilisée pour les besoins de citation. C'est le cas du référentiel du PEC 2006 et de l'OTSTCFQ 2012 pour les éléments compétence générique, compétence effective, domaine de compétences, compétence et composante. P.ex. : PEC 2006 1.1 ; OTSTCFQ 2012 1.3.2. Toutes les autres références au contenu de ces référentiels est fait par numéro de page.
2. Lorsque les éléments internes d'un référentiel comportent une numérotation native mais qui n'identifie pas l'élément sans ambiguïté, cette numérotation est complétée de sorte que la référence devienne univoque. C'est le cas du référentiel des *Normes suisses* pour les différents niveaux d'objectifs d'apprentissages. P.ex. *Normes suisses* 2.3.2 niveau débutant. Toutes les autres références au contenu des *Normes suisses* est fait par numéro de page.

3. Lorsque les éléments internes d'un référentiel ne comportent pas de numérotation native, une numérotation est appliquée aux éléments sur l'exemple de la numérotation des référentiels du PEC 2006 et de l'OTSTCFQ 2012. C'est le cas du référentiel du DEASS 2017 dont seuls les domaines de compétences sont numérotés nativement. P.ex. DEASS 2017 2.1.1 (1^{er} indicateur de compétence de la 1^{re} compétence du domaine de compétence 2).
4. Les fondements, les habiletés et les dispositions de l'ACRL/PDCI 2016 sont référencés sur le modèle f.1.h.1 (habileté 1 du fondement 1) ; f.2.d.2 (disposition 2 du fondement 2). Toutes les autres références au contenu de ces référentiels est fait par numéro de page de la traduction française.

2.4.4 Traductions

Les traductions françaises des citations sont basées sur Google Traduction. Elles ont été retravaillées par l'auteure de l'étude pour pallier aux imperfections de cet outil.

2.5 Méthodologie d'enquête

2.5.1 Population et échantillonnage

La population cible est constituée des parties prenantes de la formation IL à la HES-SO et à l'Université de Genève (UNIGE). Il s'agit d'une population hétérogène qui comprend les étudiant-e-s, les enseignant-e-s, les bibliothécaires-formatrices, les expert-e-s en soutien à l'apprentissage et les employeurs.

Suivant leur proximité avec l'objet de l'étude, la population se divise en deux segments : celle du domaine TS et celle d'autres domaines de la HES-SO et de l'UNIGE.

Considérant la complexité de la structure du domaine Travail social de la HES-SO les répondantes ont été recrutées prioritairement à la HETS-GE.

Pour les deux segments de la population un échantillonnage non probabiliste a été appliqué :

- Choix raisonné (une partie des enseignantes HETS, bibliothécaires du domaine TS, étudiantes HETS)
- Volontaire (une partie des enseignantes HETS, responsables de bibliothèque HES, employeurs)
- Accidentel (la majorité des enseignantes HETS ; tout l'échantillon de l'UNIGE)

2.5.2 Instruments et collecte des données

L'enquête combine trois types d'instruments de collecte : questionnaire, observation participative et entretien (voir Annexes 6-9).

2.5.2.1 Questionnaires

Le questionnaire a été choisi pour recueillir des données qualitatives et quantitatives structurées auprès de publics relativement nombreux et homogènes. C'était la méthode utilisée d'un côté auprès des étudiantes et d'autre côté auprès des bibliothécaires du domaine TS et des responsables de bibliothèque de la HES-SO Genève. Après réflexion, une des répondantes-employeurs a également préféré le questionnaire à l'entretien.

Les questionnaires comportent deux parties dont la première est identique pour les deux groupes, tandis que la seconde a été spécialement adaptée à leur niveau d'expertise respectif.

Le taux de réponse auprès des étudiantes s'élève à 100% (23 réponses) et auprès des responsables de bibliothèque HES-SO Genève à 80% (4 réponses). Cependant auprès des bibliothécaires du domaine TS il atteint moins de 20% (1 réponse).

2.5.2.2 Observation participative

L'observation participative a été réservée aux groupes relativement nombreux et hétérogènes, formés par « accident ». Une grille de lecture large a été élaborée au préalable pour permettre de repérer et d'enregistrer des données concernant des thématiques précises.

Le premier groupe a été formé des 20-30 enseignantes de statuts différents, participant à l'une ou l'autre des quatre séances de travail de révision du PEC à la HETS-GE. La première séance a produit des données suffisantes et exploitables en qualité et en quantité. Les données récoltées lors des séances suivantes furent difficilement exploitables pour les besoins de l'enquête.

Le second groupe a été constitué des participantes du World café de la BUNIGE organisé le 24 mai 2018, réunissant env. 50 bibliothécaires-formatrices, enseignantes et expertes en soutien à l'apprentissage intéressées par et/ou impliquées dans la formation IL à l'Université de Genève.

2.5.2.3 Entretien

La méthode « entretien semi-dirigé » a été utilisée pour récolter des données qualitatives non structurées auprès des répondantes représentant une certaine autorité et ayant une connaissance importante de la réalité du terrain (bibliothécaires de la HETS-GE, responsables d'orientation, praticiennes-formatrices, employeurs). La grille d'entretien a été élaborée sur la base du questionnaire du groupe « bibliothécaires HES ».

Une responsable de bibliothèque HES-SO Genève a également préféré l'entretien au questionnaire.

Au total 7 entretiens ont été menés entre le 25 avril et le 15 juillet. Les entretiens ont été enregistrés par une prise de note directement dans la grille d'entretien.

3. Les Normes suisses et l'ACRL/PDCI 2016 : une analyse comparative

3.1 Raison d'être et philosophie

Bien que les *Normes suisses* rappellent dès la première phrase l'importance de l'IL « pour garantir le succès des études et de la vie professionnelle » (p. 1, mise en exergue AMN), il s'agit d'un référentiel purement académique. Le but est de « promouvoir et de transmettre » les compétences informationnelles au sein des hautes écoles, de donner une orientation « pour la création d'un programme de cours », de favoriser « la collaboration entre le personnel des bibliothèques et les enseignant-e-s » et de faciliter « les échanges entre les bibliothèques et la direction des hautes écoles » (*ibid.*). Aussi malgré l'effort des auteurs de formuler les compétences représentées par des principes et d'objectifs d'apprentissage « de manière abstraite » (*ibid.*, p. 2), le cadre éducatif de l'enseignement supérieur reste bien perceptible. De même, la définition des différents niveaux d'apprentissage démontre une visée purement académique :

- Débutant : « Personne se situant à la frontière entre les études du secondaire II (maturité) et les études universitaires (premier cycle) qui s'interroge et recherche des informations sur des thématiques simples ».
- Avancé : « Personne se situant à la fin des études bachelor ou au début/milieu des études master, occupée à rédiger des travaux de séminaires/bachelor ou des travaux plus exigeants en vue du master ».
- Expert : « Étudiant de niveau master, doctorant, chercheur (collaborateur scientifique, professeur), impliqué dans d'importants projets de recherche ». (Le projet « Compétences en culture informationnelle dans les Hautes écoles suisses » 2011b, p. 3)

Bref, les *Normes suisses* sont destinées à servir « de base commune et de recommandation en vue de l'intégration des compétences informationnelles aux cursus universitaires » (*Normes suisses*, p.2).

Le référentiel de l'ACRL/PDCI 2016 a une visée plus large que les *Normes suisses*. Bien qu'il s'agisse, selon le titre, d'un « Référentiel de compétences informationnelles en enseignement supérieur », ses rédacteurs et rédactrices voient plus loin que l'obtention d'un diplôme de premier, deuxième ou troisième cycle. Ils conçoivent le « développement des compétences informationnelles comme un processus d'apprentissage continu qui englobe l'ensemble du cheminement universitaire des étudiants et qui concourt à l'atteinte d'autres visées académiques et sociales » (PDCI 2016, p. 6, mise en exergue AMN).

Le référentiel souligne l'influence de l'évolution rapide des rapports à l'information sur celle des compétences informationnelles. Il estime en effet que les étudiant-e-s d'aujourd'hui ne sont plus simplement des consommatrices, mais également des créatrices d'information et que, grâce à un ensemble de compétences globales, ils seront aptes à assumer leurs responsabilités dans la co-création et la diffusion des savoirs. S'appuyant sur la notion de **Métalittératie** (voir dans Glossaire), le référentiel propose donc de dépasser

« la portée des compétences informationnelles traditionnelles (déterminer, accéder, repérer, comprendre, produire et utiliser) pour inclure la production et la diffusion conjointes de l'information dans des environnements numériques participatifs

(collaborer, produire et partager). »

(*Ibid.*, p. 7, note 7).

Aussi, convaincus des effets négatifs de l'obsolescence accélérée des savoirs sur l'apprentissage traditionnel des compétences informationnelles, les rédacteurs du référentiel ont comme objectif d'asoir l'IL « sur un ensemble de concept de base solide » (*ibid.*, p. 5).

3.2 Structure

En raison des influences mutuelles, les référentiels de compétences informationnelles élaborés pour l'enseignement supérieur montrent beaucoup de ressemblances entre eux et, en définitive, sont tous – à l'exception de l'ACRL/PDCI 2016 – basés sur les principes définis par l'ALA en 1989 (voir Annexe 2). Le rapport du comité présidentiel spécial de cette dernière, publié le 10 janvier 1989, souligne déjà l'importance fondamentale de l'IL pour l'individu, pour les affaires, pour la citoyenneté et même pour la compétitivité internationale du pays qui favorise son développement. Le comité considère aussi l'IL comme un moyen d'autonomisation et les personnes formées à l'IL « préparées à l'apprentissage tout au long de la vie » grâce au développement de leur esprit critique et à l'accès direct facilité aux sources de l'information (ALA 1998, trad. AMN). Les cinq éléments fondamentaux de l'IL identifiés dans le rapport correspondent à des étapes successives et itératives du **Cycle de l'information** (voir dans Glossaire) et sont à la fois la *méthode* et le *but* de son apprentissage :

1. Savoir quand on a besoin d'information
2. Identifier les informations nécessaires pour résoudre un problème ou une problématique
3. Trouver l'information nécessaire et évaluer l'information
4. Organiser l'information
5. Utiliser efficacement l'information pour résoudre le problème ou la question en cause.

Les *Normes suisses* identifient également cinq étapes qu'elles traduisent en « principes » :

1. Besoin
2. Accès
3. Évaluation
4. Organisation
5. Utilisation

Le sixième principe des *Normes suisses* est en revanche transversal, valable pour les cinq principes précédents : celui de « Responsabilité ».

Les six principes sont composés chacun de trois ou quatre objectifs d'apprentissage génériques, introduits par la proposition « La personne qui possède les compétences informationnelles » et se terminant par un prédicat au présent de l'indicatif décrivant le savoir-faire qui compose le cœur de la compétence.

Les normes proprement dites sont complétées par un « Référentiel en compétences informationnelles » qui décline chaque objectif d'apprentissage générique sur trois niveaux attendus : débutant, avancé et expert. Un document séparé, le *Guide relatif au référentiel*

des compétences informationnelles, est destiné à expliciter « à l'aide d'exemples les différents niveaux du référentiel » (Le projet « Compétences en culture informationnelle dans les Hautes écoles suisses » 2011b, p. 3).

Le référentiel ACRL/PDCI 2016 rompt complètement avec le découpage des compétences selon les étapes de la recherche d'information. Au lieu des « principes », il fait plutôt appel à des « fondements » (f.),

« des concepts de base qui, une fois maîtrisés par l'apprenant, lui ouvrent de nouvelles perspectives et avenues de compréhension d'une discipline ou un domaine de connaissances plus complexe » (*ibid.*, p. 7, note 3).

Ces « portails » ou « passerelles » doivent permettre à l'apprenant-e « d'élargir ses horizons et sa compréhension », « d'adopter des façons de penser d'une discipline » et « d'en améliorer la pratique » (*ibid.*, p. 5).

Aussi chacune des sections du référentiel correspond non plus à une étape du cycle de l'information, mais à un des « fondements du développement des compétences informationnelles » présentés sous forme d'axiomes :

- « L'autorité est construite et contextuelle »
- « La production de l'information est un processus »
- « L'information a une valeur »
- « La recherche savante est une démarche d'investigation »
- « La production de savoirs résulte d'échanges »
- « La recherche d'information est une exploration stratégique »

Les fondements ne sont d'ailleurs pas numérotés, car il n'existe aucun lien chronologique entre eux : ils sont tous transversaux et concernent le cycle de l'information dans son ensemble.

Les sections du référentiel commencent par une définition courte et une explication plus développée de l'axiome. Ensuite, au lieu de l'habituelle liste d'« objectifs d'apprentissage » (*Normes suisses*), de « compétences » (ABDU 2012) ou d'« indicateurs de compétences » (ACRL 2000b), elles continuent par une liste des « habiletés » (h.) et des « dispositions » (d.) associées au fondement (f.). Si « habileté » correspond au but traditionnel de l'apprentissage, c.-à-d. le savoir-faire, la seconde notion introduit en revanche une dimension supplémentaire : « les dispositions, qui décrivent des états d'esprit, des attitudes et des valeurs à développer dans un contexte d'apprentissage des compétences informationnelles » (*ibid.*, p. 5).

3.3 Contenu

Bien qu'agencé différemment et malgré la présence de quelques éléments particuliers, le contenu des *Normes suisses* est très proche des référentiels traditionnels (Voir Annexe 1). On y apprend à :

- Définir et exprimer son besoin d'information
- Reconnaître les différents types et formats de sources d'information
- Reconnaître l'avantage d'utiliser plusieurs sources d'information

- Connaître et savoir choisir les outils et méthodes de recherches les plus pertinents pour son objectif
- Élaborer et conduire des stratégies de recherche
- Définir et appliquer des critères d'évaluations concernant la pertinence et l'utilité de l'information
- Être capable de réfléchir sur sa propre stratégie de recherche et la réajuster
- Sélectionner, extraire, sauvegarder, gérer ordonner et classer l'information
- Utiliser l'information pour créer un nouveau savoir ou un nouveau produit
- Communiquer celui-ci efficacement
- Comprendre et tenir compte des contextes et des enjeux culturels, éthiques, juridiques et socio-économiques liés à l'utilisation de l'information
- Obtenir, conserver et diffuser l'information de manière légale

La quasi-totalité des objectifs d'apprentissage des *Normes suisses* reste au niveau du savoir, du savoir-faire complétés de quelques considérations éthiques ou légales. L'ACRL/PDCI 2016 met au cœur de son référentiel une quatrième dimension, celle de la réflexivité. Il ne suffit pas de savoir faire des choses « mécaniquement », mais plutôt de comprendre ces mécanismes pour pouvoir agir dessus. Ainsi, le référentiel « accorde une grande importance à l'autoévaluation critique comme ressource essentielle au développement de l'autonomie informationnelle dans un environnement évoluant rapidement » (*ibid.*, p. 6). Il propose également « une définition élargie des compétences informationnelles, qui met en relief leur caractère dynamique, flexible, évolutif et collaboratif » (*ibid.*, voir aussi dans Glossaire : **Information literacy**).

La formulation de l'ACRL/PDCI 2016 est également plus souple que celle des référentiels précédents permettant ainsi une transposition plus facile à des situations professionnelles. Le terme « étudiant » (« *student* »), encore utilisé dans l'ACRL 2000, est d'ailleurs remplacé par celui d'« apprenant » (« *learner* »), et le milieu professionnel est expressément mentionné plusieurs fois aux côtés de la communauté académique.

Conformément à la nouvelle philosophie de ce référentiel, les six fondements transcendent les étapes traditionnelles du cycle de l'information et du cadre étroit de l'enseignement supérieur.

Le fondement « L'autorité est construite et contextuelle » (f.1) vise à développer un esprit critique, à briser la **Bulle informationnelle** (voir dans Glossaire) et à éveiller la méfiance contre les propres convictions de l'apprenant-e. Il propose de réfléchir sur les bases culturelles, religieuses, politiques ou économiques de l'autorité de l'information pour apprendre à détecter les intérêts, les préjugés ou les préférences des auteurs derrière leurs textes. Le référentiel représente les apprenant-e-s comme des auteur-e-s en puissance et des expert-e-s en devenir, qui doivent prendre conscience des responsabilités « associées à ce processus, notamment la recherche de l'exactitude et de la fiabilité, le respect des droits de propriété intellectuelle et la participation à des communautés de pratique ». Le fondement « La production de l'information est un processus » (f.2) les considère également dans le rôle de créatrices. Or, affirme le fondement, il est nécessaire de comprendre le processus de

création des différents types d'informations, sur différents supports et destinées à différents publics afin que la création soit utile au public visé.

Le fondement « L'information a une valeur » (f.3), bien qu'il englobe la valeur traditionnelle de l'usage éthique de l'information (citation, plagiat, droit d'auteur) va bien plus loin. Il attire l'attention sur les enjeux juridiques, socio-économiques et politiques de la diffusion ou non diffusion de l'information. En effet, comme le rappelle le référentiel :

« Les individus et les organismes peuvent se servir de l'information comme d'un levier pour provoquer des changements ou pour obtenir des bénéfices locaux, sociaux, économiques ou personnels ».

Aussi le fondement rappelle l'inégalité devant l'accès et la diffusion de l'information ainsi que ses conséquences. Les questions touchant la protection des données personnelles et sensibles en font également partie, au même titre que les questions d'*Open Access*, de censure, de fracture numérique, etc.

Le fondement « La recherche savante est une démarche d'investigation » (f.4) élargit de manière particulière la première étape traditionnelle du cycle de l'information : la reconnaissance de son besoin en information. Il rappelle le caractère itératif de toute recherche scientifique, car « les réponses (...) génèrent de nouvelles questions ou d'autres pistes d'investigation » (*ibid.*, p. 14). Les habiletés associées à ce fondement comprennent tout le cycle de la recherche scientifique. L'humilité et la curiosité intellectuelles, l'ouverture d'esprit, l'esprit critique et l'adaptabilité complètent les dispositions particulières liées à ce fondement.

Tandis que le fondement 4 concerne la recherche individuelle ou en groupe homogène, le fondement « La production de savoirs résulte d'échanges » (f.5) s'applique aux « communautés d'universitaires, de chercheurs et de professionnels » (*ibid.*, p.16). Il rappelle que chaque objet d'étude peut « être examiné de plusieurs points de vue divergents » et que les résultats de ces investigations, loin de s'annuler, se complètent. Ce n'est qu'en confrontant les divers points de vue qu'on peut s'approcher – toujours par une démarche itérative – d'une meilleure compréhension des phénomènes et des solutions les plus adaptées aux problèmes. Le progrès scientifique se fait dans la continuité et par tâtonnement, d'où l'importance de connaître et de se référer à « l'évolution des courants de pensée et de la recherche » de la discipline ou de la question étudiée (*ibid.*, p. 17). La citation des sources d'information utilisées n'apparaît pas ici comme une question éthique ou légale, mais comme un élément qui contribue « à faire progresser les échanges » et donc la collaboration entre scientifiques et professionnel-le-s.

Enfin, le fondement « La recherche d'information est une exploration stratégique » (f.6) couvre les aspects « besoins », « accès », « évaluation » et « organisation » des *Normes suisses*. Il contient toutefois trois dispositions particulières et fondamentales, absentes des référentiels précédents : Savoir demander de l'aide à des « spécialistes tels que des bibliothécaires, des chercheurs et des professionnels du domaine » (f.6.d.4) ; laisser une place à la sérendipité (découverte fortuite) (f.6.d.5) ; savoir déterminer le moment où l'information collectée est suffisante en quantité et en qualité pour accomplir la tâche définie (f.6.d.6).

Rapport-gratuit.com 

4. L'IL dans le TS et dans la formation BATS de trois pays francophones (Suisse, France, Canada) : Revue de la littérature, état des lieux et analyse comparative

4.1 Enjeux informationnels actuels du TS

4.1.1 Travail en réseau : partage des connaissances, communautés de pratique, recherches collaboratives

Comme l'ont souligné récemment les participant-e-s de la table ronde « L'évolution des professions de la santé et du social : quelles perspectives pour demain? », organisée à Genève le 22 mars dernier : un des grands défis actuels des métiers du social est le travail en réseau. Les jeunes diplômés doivent être préparé-e-s, dès leur sortie de l'école, à collaborer non seulement avec les membres de leur propre institution et les autorités, mais également avec ceux d'autres institutions et avec les représentants d'autres corps de métier pour une prise en charge optimal des bénéficiaires (OrTra santé-social Genève, Le 28 Genève Santé Social 2018; cf. Trémintin 2017; Meynckens-Fourez 2017; Dupéré, Roy, Tremblay 2016; Gillet, Tremblay 2017; Allenbach 2015). L'intervention sociale peut également nécessiter la mobilisation d'un groupe de bénéficiaires et leur réseau familial, amical, professionnel. Le partage et la co-création des savoirs sont désormais reconnus dans le monde du TS comme outils d'*empowerment*, comme le rappelle l'étude sur la communauté de pratique québécoise « genre en pratique » (Delorme 2016).

Malgré le défi que cela représente et les nouvelles compétences que le travail en réseau requiert, il s'agit également d'une opportunité pour le développement de la pratique du TS :

« Les espaces de partage et de cocréation tels que les communautés de pratiques ou d'intérêt, les laboratoires vivants ou les réseaux favorisent la diversité des points de vue et la création de liens qui n'auraient pas existé autrement » (Travailler en communauté [sans date]).

La recherche en TS investit de nouvelles méthodes, comme les recherches partenariales (France) ou collaboratives (Québec) qui « se fondent sur des coopérations entre acteurs hétérogènes, sources de co-construction de recherche et de co-production de connaissance » (Gillet, Tremblay 2017).

Aujourd'hui « le partage de l'information s'impose du fait de l'évolution de la société et de la législation », pointe le rapport *Le partage d'informations dans l'action sociale et le travail social* (Conseil supérieur du travail social 2013). La nécessité d'une meilleure efficacité exige désormais la mutualisation des ressources informationnelles (Bonjour, Daragon 2017). Or, le partage de l'information soulève plusieurs questions qui touchent le domaine de l'IL :

Qui est le « propriétaire » de l'information partagée ? Qui en est responsable ? Qui doit la mettre à jour ? Quels types d'information peuvent être partagés sans mettre en cause la confidentialité ? Qui doit assurer et comment la protection des données personnelles et sensibles ? Quel outil choisir pour le partage ? Comment organiser l'apprentissage de son utilisation ? Comment organiser l'information de sorte que celle-ci soit réellement accessible à tou-te-s les intéressé-e-s ?

Plusieurs compétences du PEC 2006 touchent déjà le travail en réseau ou en équipe : le CG

5 et ses CE sont ainsi consacrées à la collaboration « entre professionnels et institutions ». La question des problèmes techniques et éthiques du partage de l'information est également évoquée dans la CE 4.6 qui rappelle aux professionnel-le-s de consigner et de transmettre les informations concernant les bénéficiaires « sous une forme éthiquement et techniquement adéquate ». Les *Normes suisses* évoquent également ces questions dans deux principes (« Organisation » et « Responsabilité »), mais uniquement sous l'angle des savoir-faire. Pourtant, les nouveaux enjeux de la co-création et de la mutualisation des connaissances ne demandent plus uniquement des habiletés. Désormais il faut prendre conscience, dans l'esprit des fondements de l'ACRL/PDCI 2016, du fait que d'une part « la production du savoir résulte d'échanges » (f. 5) et que d'autre part « l'information a une valeur » (f. 3). Ainsi, les jeunes professionnel-le-s seront capables de faire « des choix éclairés en ce qui a trait aux transactions en ligne qu'ils effectuent en ayant pleinement conscience des problèmes associés à la protection de la vie privée » (f. 3, h. 8).

4.1.2 Accès aux droits : information et orientation au-delà de la fracture numérique

Une des activités traditionnelles des professionnel-le-s du TS est d'informer les bénéficiaires de leurs droits et de les orienter dans leurs démarches en tenant compte de leur situation particulière. Dans le PEC 2006, la CE 4.8 ainsi que la CG 10 et ses CE sont entièrement consacrées à cette situation. Cependant, si auparavant cette activité était essentiellement exercée oralement et/ou sur support papier, désormais la numérisation des administrations touche également les services sociaux. Or, cela crée un besoin pour de nouvelles compétences informationnelles.

Le développement de services numériques dans les administrations publiques répond à la demande légitime de rendre le fonctionnement de ces administrations plus efficace et les utilisateurs plus autonomes dans leurs démarches. Cependant, face à ces intentions louables se dressent des difficultés insurmontables, désignées par une des répondantes-employeur de l'enquête comme « violence administrative », pour une partie des utilisatrices-cibles de ces services : personnes âgées, travailleurs pauvres, chômeurs, sans domicile fixe, migrant-e-s, etc. (cf. Beyeler, Walser 2016). Le manque d'équipement informatique et l'ignorance des aspects techniques liés à leur utilisation ne constituent qu'un versant de la problématique. L'absence totale des compétences informationnelles de base, à savoir la localisation et l'évaluation de l'information, voire les compétences liées à la maîtrise de la langue et/ou de la lecture, en constitue l'autre versant (Catts, Lau, UNESCO 2008, p. 5; Horton 2013, p. 13; Parlement européen, Conseil de l'Union européenne 2006; Commission européenne 2018). Comme une étude de 2015 l'a clairement démontré en France, la difficulté d'accès à l'information constitue un des « dysfonctionnements les plus courants qui retardent ou grèvent l'accès aux droits (aides sociales, logement, santé, etc.) » (Davenel 2016, p. 6). C'est également une des conclusions préliminaires de l'étude menée par une équipe de chercheuses de la HETS-GE sur le non-recours aux prestations sociales à Genève (Crettaz, Lucas, et al. 2018; cf. Magat 2018).

Le développement des administrations numériques dans les services dont les utilisatrices n'y sont pas préparées résulte d'un malentendu fatal : d'une confusion entre « maîtrise de l'information » et « maîtrise des TICs et des médias » (Catts, Lau, UNESCO 2008, p. 7). Les traces de cette confusion sont palpables dans des flottements terminologiques entre

information literacy et *media literacy*, *data literacy*, *digital competency* (Commission européenne 2018, p. 35) ou encore « compétences TIC » (Confédération Suisse 2016). Cette conception occulte le fait que les technologies ne rendent pas l'information *ipso facto* accessible pour tout le monde. Qui plus est, en 2018, toute information n'est toujours pas accessible sous forme numérique et encore moins en ligne (Catts, Lau, UNESCO 2008, p. 24). Une telle conception erronée de la part des décideurs peut donc entraîner des effets catastrophiques et aggraver la **Fracture numérique** (voir dans Glossaire) que les politiques ambitionnent pourtant de combattre. Ce fait est d'autant plus regrettable et préoccupant que le numérique, utilisé à bon escient, peut apporter effectivement une amélioration notable dans le travail quotidien des professionnel-le-s et des bénéficiaires (cf. Périgaux, Janvier 2017; Bonjour, Daragon 2017; Renaud, Cherruault-Anouge 2018).

Dans le PEC 2006, le CG 10 est entièrement consacré à l'information sociale et la CE 4.5 souligne l'importance d'adapter sa communication en fonction du public. La CE 10.1 mentionne également la nécessité d'utiliser « différents outils de communication et de médiation ». Le besoin de « savoir utiliser les outils bureautiques et informatiques requis par la pratique professionnelle » est également évoqué (3.6). Cependant, on constate l'absence de la formation à l'informatique à la HETS-GE, car considéré comme un prérequis. Pourtant, dans les années 80, Armine Murmann, enseignant à l'IES, fut un des précurseurs de la numérisation du TS à Genève...

Les jeunes professionnel-le-s du TS du 21^e siècle doivent être préparé-e-s à relever les défis d'une société où la connexion permanente est considérée comme une réalité incontournable. Les compétences dont ils ont besoin pour accomplir leur mission comprennent des savoirs, des savoir-faire, un positionnement éthique et une démarche réflexive vis-à-vis de l'information, et notamment de l'information numérique :

- Comprendre et prendre en considération les enjeux de l'information en tant que facteur d'exclusion (cf. ACRL/PDCI 2016 f.3.h.4 et d.4)
- Connaître et savoir utiliser les techniques de communication et des fondements de l'architecture de l'information numérique
- Chercher et pratiquer des collaborations avec les professionnel-le-s d'autres métiers, comme des spécialistes de l'information documentaire, des informaticiens et des enseignant-e-s, pour développer des outils adéquats et pour porter aide et assistance aux bénéficiaires vers leur l'autonomisation informationnelle (cf. ACRL/PDCI 2016 f.6.d4).

4.1.3 Usages sociaux du numérique : bulle informationnelle, désinformation et protection de la vie privée

L'usage des TIC modifient les comportements sociaux : les interactions, les rapports interpersonnels en sont affectés tout aussi bien dans liens familiaux (cf. Denouël 2017; Dagiral, Martin 2017) que dans la participation démocratique (Steinkoler 2017). Les professionnel-le-s du TS doivent en avoir conscience et en comprendre les mécanismes pour pouvoir le prendre en compte dans l'établissement d'un diagnostic ou dans un projet d'intervention.

Qui plus est, les études montrent que l'idée répandue selon laquelle les jeunes de la génération Y seraient né-e-s avec la « capacité spontanée (...) à construire des savoirs par l'usage du numérique » n'est qu'un mythe. Ils présentent en réalité des lacunes importantes

notamment dans « l'évaluation de la qualité et de la crédibilité des informations en ligne » (Macedo-Rouet 2016). La méconnaissance des critères objectifs de l'évaluation de l'information leur impose des critères subjectifs. Leur incapacité de prendre une distance critique vis-à-vis de l'information les rend vulnérables autant à des harcèlements et à des vols d'informations personnelles en ligne (cf. Stassin 2016; Guiouillier 2017; Balleys 2016; Rodriguez, Safont-Mottay, Prêteur 2017) qu'à la désinformation, aux théories de complot, aux risques d'embrigadement et de radicalisation (*La passion du complot: [dossier]* 2015; (*Radicalisations: des jeunes sous influence? (dossier)* 2018). Le défi consiste à briser leur bulle informationnelle en leur apprenant de prendre une distance critique vis-à-vis de l'information (Bouzar 2017).

Cependant, si les usages sociaux des TIC comportent une part non négligeable de risques, ils offrent également des outils pour les éviter ou du moins les minimiser. Ils permettent tout aussi bien de mener une veille partagée entre professionnel-le-s qui luttent contre la radicalisation (Roisin 2018) que de diffuser d'une manière efficace les informations vérifiées pour les populations cible (Bonjour, Daragon 2017).

Les professionnel-le-s du 21^e siècle doivent donc comprendre le fait que :

« La qualité de l'information en ligne est devenue un enjeu majeur de santé publique. Sur la question des drogues, les contenus institutionnels et associatifs sont concurrencés par d'autres (forums, blogs, réseaux sociaux, groupements divers, sectes...), qui s'avèrent parfois problématiques. » (Benso 2017; cf. Wagner, Vincent, Acier 2017)

En Suisse romande, si aucune compétence du PEC 2006 ne prend encore en compte ce nouveau besoin, il n'est pas oublié pour autant dans l'enseignement : actuellement la HETS-GE propose un module libre sur « Le travail social à l'ère numérique : enjeux et perspectives » et une nouvelle professeure vient d'être engagée pour étudier et enseigner des thématiques liées à l'usage des réseaux sociaux dès la rentrée 2018.

Bien que le principe « évaluation » des *Normes suisses* concerne entièrement les compétences nécessaires à l'évaluation de la véracité et de la pertinence de l'information collectée, l'ACRL/PDCI 2016 se montre encore une fois plus proche des préoccupations du TS. Son premier fondement, l' « L'autorité est construite et contextuelle », rappelle en effet que « l'autorité est un type d'influence reconnu ou exercé au sein d'une communauté » et conseille donc d'adopter « une attitude qui reflète un scepticisme éclairé et une ouverture d'esprit » pour « composer avec divers préjugés et préférences » (f.1, p. 8).

4.2 L'IL dans les référentiels de compétences TS et les plans d'études BATS

La HES-SO est la seule à posséder un référentiel de compétences pour la formation BATS parmi les institutions étudiées. La formation universitaire se réfère en effet au référentiel métier tout aussi bien en France qu'au Québec.

En Suisse romande, les référentiels respectifs des trois métiers du TS ont été réalisés en 2002. Le PEC 2006 ayant été élaboré en tenant compte de ceux-ci, leur analyse ne semble donc ni nécessaire ni utile pour un projet de révision.

Un référentiel français et un référentiel québécois font l'objet d'une analyse détaillée : le

« Référentiel professionnel "Diplôme d'État d'assistant-e de service social" » (DGCS 2017a) (ci-après DEASS 2017) et le « Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux » (Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec 2012) (ci-après : OTSTCFQ 2012). Pour comparer la structure et leur tronc commun, les référentiels de quatre autres diplômes français ont également été étudiés : celui du Diplôme d'État d'éducatrice spécialisé.e (DGCS 2017b), du Diplôme d'État d'éducatrice technique spécialisé.e (DGCS 2017c), du Diplôme d'État d'éducatrice de jeunes enfants (DGCS 2017d) et du Diplôme d'État de Conseiller.ère en économie sociale et familiale (DGCS 2017e). Les textes définitifs de ces référentiels en pleine réforme n'ayant pas été officiellement publiés avant la rédaction du présent rapport, l'analyse a été effectuée sur leur dernière version transitoire.

Six plans d'études ont été sélectionnés pour les besoins de ce travail : celui du « Bachelor en Travail social et politiques sociales » de l'Université de Fribourg (UNIFR 2017) et ceux du « Baccalauréat en travail social » de l'Université du Québec à Montréal (UQAM 2018), de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC 2016), de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR 2018), de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT 2018) et de l'Université du Québec en Outaouais (UQO 2018). En ont été exclus les plans d'études des Baccalauréats en Service social ainsi que les certificats en Travail social.

4.2.1 Structure des référentiels, leur rapport à la formation et la notion de « compétence »

4.2.1.1 L'OTSTCFQ 2012 et le DEASS 2017

En France, la formation en TS, comme toute formation, est à la fois très règlementée et centralisée. Parmi les vingtaines de diplômes en travail social définis par le ministère en charge des affaires sociales (Verdu, Lorenzi-Sonnet 2013, paragr. 1011) cinq sont actuellement sur le point d'être réformés pour doter ces métiers d'un socle commun et pour passer de niveau II au niveau III (licence) dès la rentrée 2018 (NEXEM 2018).

Au Québec, les métiers du TS ne sont pas moins règlementés qu'en France, mais les professionnel-le-s y jouent un rôle plus prépondérant dans l'élaboration de leur référentiel. Ainsi la publication de l'OTSTCFQ 2012 a été précédée d'un long travail de co-construction en plusieurs étapes. Celui-ci a débuté en 2009 par une enquête sur le référentiel de 2006 (Turcotte 2011). Il a été suivi d'une évaluation menée conjointement par l'OTSTCFQ, les écoles de service social et les professionnels des milieux de pratique. Enfin une consultation a été effectuée impliquant « des professeurs de sept écoles de travail social et six professionnels représentatifs et experts des milieux de pratiques » (Ordre des travailleurs sociaux et des thérapeutes conjugaux et familiaux du Québec 2012, p. 4).

Tandis qu'au Québec le référentiel OTSTCFQ 2012 couvre plusieurs métiers du TS, en France chacun des métiers est doté d'un « référentiel professionnel ». Ce référentiel professionnel est lui-même composé de quatre référentiels qui forment un ensemble cohérent : deux référentiels métier (« référentiel fonctions/activités » et « référentiel de compétences ») ainsi que deux référentiels pour la formation (« référentiel de formation » et « référentiel de certification ») (voir Tableau 1).

Le référentiel fonctions/activités contient la description des fonctions de la profession et des activités correspondant aux fonctions. Le référentiel de compétences contient la liste des

compétences nécessaires pour l'accomplissement des fonctions et des activités listées dans le référentiel fonctions/activités. Il est structuré en domaines de compétences (DC), compétences et indicateurs de compétences. Les 4 domaines du référentiel de compétences DEASS se divisent en 36 compétences et 179 (!) indicateurs. Il faut toutefois noter que certains indicateurs sont assignés à plusieurs compétences. Le référentiel du Québec présente une structure similaire au référentiel de compétences DEASS 2017, mais est bien moins détaillé : il se divise également en 4 domaines, mais seulement en 10 compétences et 51 composantes.

Tableau 1 : Structure synthétique des nouveaux référentiels professionnels français du TS

I. Référentiel fonction/activité					
<i>Fonction 1 (etc.)</i> : description de fonction		Activité 1.1			
		Activité 1.2			
		Activité 1.3			
II. Référentiel des compétences					
<i>Domaine de compétence 1 (etc.)</i>	Compétence 1.1		Indicateur de compétence 1.1.1		
			Indicateur de compétence 1.1.2		
	Compétence 1.2		Indicateur de compétence 1.2.1		
			Indicateur de compétence 1.2.2		
	Compétence 1.3		Indicateur de compétence 1.3.1		
			Indicateur de compétence 1.3.2		
III. Référentiel de formation					
<i>Domaine de formation 1</i>				<i>(nombre d'heures)</i>	
Initiation à la méthode de recherche (contenu transversal)	Connaissances théoriques (contenu spécifique DF 1)		Méthodologie (contenu spécifique DF 1)	Positionnement professionnel (contenu spécifique DF 1)	
	<i>Domaine de formation 2 (etc.)</i>				<i>(nombre d'heures)</i>
	Connaissances théoriques (contenu spécifique DF 2)		Méthodologie (contenu spécifique DF 2)	Positionnement professionnel (contenu spécifique DF 2)	
IV. Référentiel de certification					
<i>Domaine de certification 1 (etc.)</i>					
Objectifs de l'épreuve	Intitulé de l'épreuve	Définition de l'épreuve	Cadre de l'épreuve et lieu	Durée de l'épreuve	Membres du jury

(© AMN)

Le référentiel de formation français reprend les 4 domaines de compétences (DC) comme domaines de formation (DF) :

1. Intervention professionnelle en travail social (DC/DF 1)

2. Analyse des questions sociales de l'intervention professionnelle en travail social (DC/DF 2)
3. Communication professionnelle en travail social (DC/DF 3)
4. Dynamiques interinstitutionnelles, partenariats et réseaux (DC/DF 4)

Le référentiel de formation définit le contenu de chacun d'entre eux et le nombre d'heures qui doivent y être consacrées durant la formation. Enfin, le référentiel de certification détermine la modalité des épreuves et leur contenu.

Au Québec, comme en France, le référentiel métier est étroitement lié à la formation, mais de manière complètement différente. Le référentiel métier du Québec s'adresse à la fois aux professionnel-le-s déjà établi-e-s et aux milieux universitaires, mais est moins prescriptif que le référentiel français. Le Comité de la formation doit vérifier l'adéquation des formations proposées avec les compétences attendues dans le référentiel, mais les enseignant-e-s et responsables de formation sont seulement invité-e-s à s'inspirer du référentiel pour l'orientation et la structure de leurs programmes (OTSTCFQ 2012, p. 5). Ce genre d'utilisation d'un référentiel métier pour la formation présente l'avantage d'assurer que les enseignements ne s'éloignent pas des besoins réels du terrain, tout en respectant la liberté académique. Dans un souci d'adapter le référentiel aux exigences de la formation, dans son introduction celui-ci définit « le degré initial d'acquisition des compétences » qui permettra aux jeunes diplômé-e-s « de mener de façon autonome un processus complet d'intervention ». Parmi ces compétences de base figurent des « habiletés de base en recherche », « l'esprit scientifique, alimenté par la pensée critique et la rigueur méthodologique » et « une capacité réflexive » (*ibid.*, p. 14). De plus, le référentiel différencie trois niveaux de compétences parmi lesquels le niveau 1 correspond au niveau attendu en fin de la formation initiale.

4.2.1.2 Analyse comparative de la notion de « compétence » des trois référentiels TS

Comme cela a été évoqué (voir dans Glossaire : **Compétence**), dans la conception du PEC 2006 une compétence est la mobilisation de différents types de ressources dans une famille de situations emblématiques. Aussi, rares sont les compétences listées dans son référentiel qui mentionnent explicitement deux familles de situations ou qui sont transposables à d'autres situations. La conception de l'OTSTCFQ 2012 est bien plus souple, malgré le fait qu'elle s'inspire du même J. Le Boterf que le PEC 2006 (PEC 2006, p.8, OTSTCFQ p. 5). Le référentiel québécois estime que les professionnel-le-s doivent avoir la capacité d'intégrer « les savoirs classiques (connaissances, habiletés, attitudes, valeurs) dans une perspective large et dynamique » (*ibid.*). Une formulation qui n'est pas sans rappeler celle de l'ACRL/PDCI 2016 qui propose également « une définition élargie des compétences informationnelles, qui met en relief leur caractère dynamique, flexible, évolutif et collaboratif » (voir dans Glossaire : **Information literacy**). La compétence la plus importante d'une travailleuse sociale consiste donc précisément à être « en mesure de combiner ces multiples savoirs en un savoir agir global qui lui confère la capacité de les intégrer dans une situation professionnelle qui demande une certaine dose d'autonomie ». Les auteurs du référentiel québécois conçoivent ainsi comme une seule compétence transversale « la capacité d'analyse des rapports entre les personnes et leurs contextes de vie » indépendamment de sa manifestation dans une situation de « diagnostic » ou dans celle d'« évaluation ». De même, ils expriment la nécessité d'instaurer « une vision transversale »

des contenus de la formation universitaire. Aussi se montrent-ils conscients que la structure du référentiel, nécessairement fixe, ne permet pas de refléter suffisamment cette vision dynamique de la notion de compétence. Ils mettent en garde le lecteur de considérer les domaines de compétences comme exclusifs. Les compétences ne sont donc pas groupées par situations, mais par « les axes structurants d'une vision générale et intégrée de la pratique actuelle de la profession du travail social ». Par ses formulations transversales, le référentiel permet également d'ouvrir trois de ses quatre domaines de compétences vers d'autres métiers dans un esprit de collaboration interdisciplinaire :

1. « Une pratique éthique, critique et réflexive »
2. (« Un processus d'intervention sociale avec les individus, familles, groupes et collectivités »)
3. « Des collaborations professionnelles et partenariales »
4. « Une contribution à son développement professionnel et à l'évolution de la profession »

Il est intéressant de constater que malgré la similitude apparente des référentiels OTSTCFQ 2012 et DEASS 2017 dans leurs structures et dans leur vocabulaire, l'esprit du référentiel français se rapproche plus à celui du PEC 2006 qu'à celui du Québec. Bien que l'introduction en premier niveau des « domaines de compétences », indépendants des « fonctions » et des « activités » professionnelles, permette en théorie un regroupement des compétences par « axes structurants » comme au Québec, le référentiel français lui préfère un découpage situationnel. L'absence de transversalité se manifeste également dans les formulations aussi bien des domaines de compétences que des compétences et des indicateurs, qui montrent un ancrage strict et exclusif dans une situation professionnelle déterminée. Aussi les indicateurs de compétences partagées entre plusieurs compétences doivent-ils être répétés, ce qui péjore la reconnaissance de leur transversalité.

4.2.2 Analyse comparative quantitative du contenu informationnel des référentiels TS

4.2.2.1 Taux de correspondance des trois référentiels TS

85% des compétences du PEC 2006 ont une correspondance dans l'un ou l'autre des deux référentiels. Cependant seulement 30% des compétences du PEC 2006 sont communes aux trois référentiels. Le taux de correspondance du PEC 2006 est de 58% avec le DEASS 2017 et de 55% avec le référentiel québécois. Seules cinq compétences du PEC 2006 ne sont présentes ni dans le référentiel français, ni dans celui du Québec (CE 1.4-5, CE 11.1, 11.6-7).

4.2.2.2 Taux de correspondance des trois référentiels TS avec les deux référentiels IL

Sans tenir compte des différences de niveaux, tous les objectifs d'apprentissage génériques des *Normes suisses* trouvent des compétences correspondantes dans les référentiels TS examinés. Le taux de correspondance globale est donc de 100%.

Seul 40% des habiletés et des dispositions de l'ACRL/PDCI 2016 sont identifiables dans un ou plusieurs référentiels TS.

4.2.2.3 Taux de correspondance avec les principes des *Normes suisses* et avec les quatre rôles informationnels

Dans le référentiel fonctions/activités DEASS chacune des cinq fonctions comporte une ou plusieurs activités informationnelles explicites, mais cela ne représente que 28% des activités. Parmi les activités informationnelles, deux ont trait à la consommation, une à la création, quatre à la communication de l'information, mais aucune ne met expressément au centre la collaboration. Dans le référentiel de compétences DEASS en revanche env. 50% des indicateurs sont liés à l'information. Chacune des 36 compétences en possède au moins un et dans 30% des compétences cela concerne même la totalité des indicateurs. Autrement dit, 30% des compétences reconnues par le référentiel français sont entièrement informationnelles, et toutes les autres nécessitent la mobilisation d'au moins une ressource informationnelle. La proportion des compétences entièrement informationnelles atteint presque 100% dans le DC 3 « Communication professionnelle en travail social ». Dans le référentiel du Québec, 56% des composantes contiennent des ressources informationnelles et sont répartis dans la totalité des 10 compétences, parmi lesquelles 3 sont entièrement informationnelles.

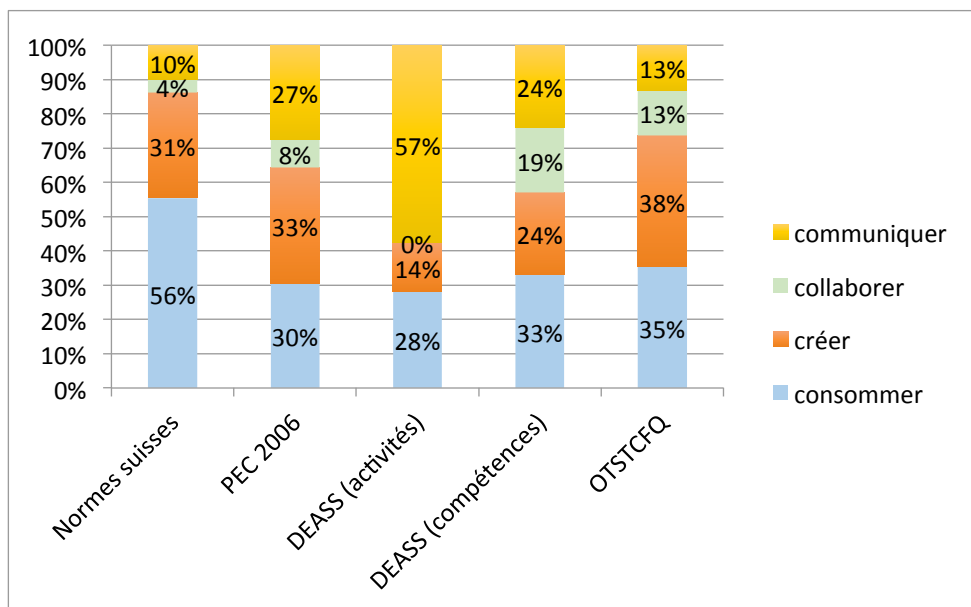
Les référentiels français et québécois sont tout aussi difficiles à analyser à travers la grille des *Normes suisses* et celle des rôles informationnels que le référentiel DEASS. Avec toutes les précautions que cela implique, l'analyse montre de nettes différences entre les deux référentiels, le PEC 2006 et les *Normes suisses* sur plusieurs points.

La comparaison de la répartition de leurs ressources informationnelles respectives entre les quatre rôles révèle une importance accrue des rôles de collaboratrices et de communicatrices dans le PEC 2006 et DEASS 2017 par rapport aux Normes suisses mais également à l'OTSTCFQ 2012 (voir Figure 1). Tandis que 56% des compétences listées dans les *Normes suisses* caractérisent les consommatrices de l'information, ce chiffre dépasse à peine 30% dans les référentiels TS. Axés sur le métier, ils mettent plutôt l'accent sur les compétences liées à la collaboration et à la communication de l'information. La comparaison entre les *Normes suisses* et le référentiel fonction/activité français est particulièrement intéressante, car elle montre des proportions complètement inversées entre consommation (resp. 56% / 28%) et communication (resp. 10% / 57%) ; une différence qui résulte sans doute de la situation de départ des deux référentiels : situation d'études pour les *Normes suisses*, situation d'activité professionnelle pour le DEASS. Il est toutefois à noter que le référentiel de compétences DEASS ne montre plus cette prépondérance de la communication et présente des proportions équilibrées entre les compétences liées aux quatre rôles : cela permet d'en déduire que les auteurs du référentiel reconnaissent que le rôle de communicatrice nécessite de compétences globales en IL.

L'analyse de la répartition des ressources informationnelles des trois référentiels TS selon les principes des *Normes suisses* (voir Figure 2) montrent que les principes les moins représentés parmi les compétences informationnelles du TS sont ceux de « responsabilité » et d'« organisation ». À l'inverse, la majorité des compétences informationnelles du TS appartiennent au principe « utilisation ». Toutefois, au-delà de ces ressemblances des différences intéressantes sont également à relever. D'abord, tandis que les principes « accès » et « évaluation » semblent avoir une importance égale en France et au Québec, en Suisse la différence est de 10% en faveur de celui d'« évaluation ». Ensuite, on peut

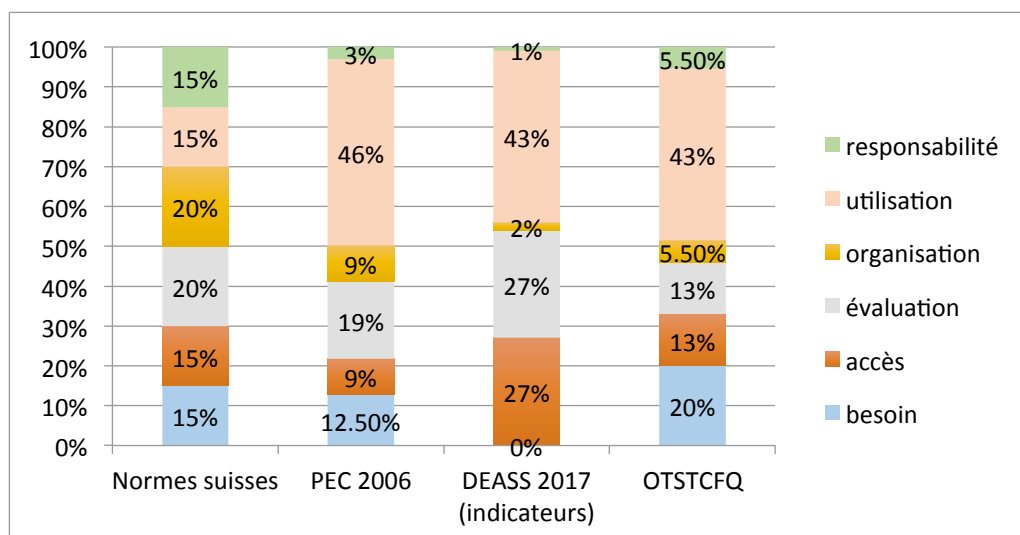
constater les taux relativement importants pour le principe « besoin » dans le PEC 2006 et dans le référentiel du Québec comparés à ceux du référentiel français ; une différence en grande partie due à la formulation prescriptive de ce dernier : tandis que les référentiels suisse et canadien *conseillent* aux professionnel-le-s de s'autoévaluer, d'orienter leur formation et d'assurer leur développement professionnel, le français leur intime d'« assurer une veille professionnelle »...

Figure 1 : Répartition des ressources informationnelles de trois référentiels TS et les Normes suisses entre les quatre rôles informationnels



(© AMN)

Figure 2 : Répartition des ressources informationnelles de trois référentiels TS entre les principes des Normes suisses



(© AMN)

4.2.3 Analyse comparative qualitative du contenu informationnel des référentiels TS

4.2.3.1 Compétences communes : les compétences « métier »

4.2.3.1.1 Les familles de situations et les compétences métier « classiques »

Les compétences informationnelles communes des trois référentiels sont liées à des familles de situations professionnelles emblématiques du TS :

- établissement d'un diagnostic
- planification et conduite d'une intervention
- évaluation de l'intervention
- compte-rendu des activités
- encouragement à l'autonomie et à la participation
- prise de fonction dans une organisation et travail en équipe ou en réseau
- engagement dans un développement continu de la pratique

La grande majorité des compétences qui ne sont présentes que dans deux référentiels TS sont également à répartir parmi ces familles de situations. Il est toutefois à relever qu'une des situations, très importantes en Suisse et en France, semble entièrement absente du référentiel québécois : conseil, orientation et information sociale.

Les ressources que les professionnel-le-s sont appelées à mobiliser dans ces situations emblématiques peuvent être plus ou moins détaillées dans les trois référentiels (voir Annexe 3). Cependant, il est souvent difficile de déterminer si certaines d'entre elles n'ont pas été listées par manque d'identification ou parce que la formulation large de la compétence comprend celles-ci implicitement. De même, dans la majorité des cas, il est impossible de déterminer si le fait de détailler les ressources correspond à un niveau de compétence attendu plus élevé. Cependant, pour les compétences suivantes la différence est clairement marquée :

- Exercer une pensée critique et une ouverture d'esprit
- Considérer l'information comme ressource pour la prise de décision et la résolution de problèmes
- Pratiquer une veille professionnelle, juridique et socio-politique
- Connaître et utiliser différentes sources d'information
- Connaître et savoir élaborer différents types de textes
- Mutualiser et partager les connaissances en réseau
- Maîtriser les outils et l'environnement numériques
- Organiser et conserver l'information
- Connaître les enjeux de la communication et veiller au respect du secret professionnel et de la protection de la vie privée

4.2.3.1.2 Exercer une pensée critique et une ouverture d'esprit

(Cf. *Normes suisses* principe « évaluation » ; ACRL/PDCI 2016 f.1.h.1 ; f.1.h.3 ; f.4.d.3 ; f.5.h.4)

Une des compétences fondamentales de l'IL semble entièrement absente du référentiel français : l'esprit critique. Présente dans le PEC 2006 (CE 6.3), elle prend toutefois une place fondamentale dans référentiel québécois où cette compétence est citée trois fois (1.2 ; 1.2.1 ; 3.1.8). Il convient également de rappeler qu'il s'agit d'une des compétences définies dans l'introduction de ce référentiel comme degré initial attendu des jeunes professionnel-le-s. Les *Normes suisses* mentionnent l'esprit critique uniquement dans son rapport à l'évaluation de la pertinence d'une information ou d'une méthodologie de recherche. Les deux référentiels TS, au contraire, préconisent également une prise de distance critique « face à soi-même » (PEC 6.3) et de « prendre conscience de ses propres valeurs, croyances et préjugés » (OTSTCFQ 1.2.1). Pour le traduire en langage de l'IL, il s'agit donc également d'être conscient et de briser sa bulle informationnelle en gardant l'esprit ouvert devant les avis divergents. Cela rejoint les habiletés du premier fondement du référentiel ACRL/PDCI 2016 : les apprenant-e-s « prennent conscience de l'importance de porter un jugement critique sur le contenu d'une source en se méfiant de leurs propres préjugés et convictions » (f.1.h.3)

4.2.3.1.3 *Considérer l'information comme ressource pour la prise de décision et la résolution de problèmes*

(cf. *Normes suisses* 1.3 ; ACRL/PDCI 2016 f.4)

Les trois référentiels TS pointent l'importance d'argumenter pour soutenir toute affirmation. Toutefois, contrairement au PEC 2006 (CE 6.2), dans les référentiels français (3.3.2-3) et québécois (1.2.3) l'argumentation est expressément liée à un des objectifs majeurs de l'IL – reconnu depuis l'apparition de la notion – l'utilisation de l'information pour faciliter la résolution des problèmes et la prise de décision. Si le rôle de l'IL comme aide à la prise de décision est expressément listé dans les *Normes suisses* (1.3), la résolution de problème apparaît dans le référentiel ACRL/PDCI 2016 à la fois comme objectif (cf. f.4) et comme méthode d'apprentissage de l'IL (*ibid.*, p.24).

4.2.3.1.4 *Pratiquer une veille professionnelle, juridique et socio-politique*

(cf. *Normes suisses* 1.3, 2.2, 4.2 niveau expert, 2.3 niveau avancé)

L'obligation de se tenir au courant des nouveautés métier est inscrite dans les trois référentiels TS, mais pas au même niveau. Tandis que les référentiels suisse et québécois listent les compétences de « prospecter, s'informer » (PEC 2006 CE 9.3) et de « tenir à jour et optimiser sa pratique » (OTSTCFQ 4.2.2 ; cf. 1.4.4), le référentiel français utilise un terme technique de l'information documentaire qui nécessite des compétences techniques poussées en IL : « Assurer une veille professionnelle » (2.6). Cette compétence fait partie de celles nécessaires à l'activité « Mettre en place une démarche de veille professionnelle documentaire législative et réglementaire en matière de problématiques sociales et de politiques publiques » de la fonction « Conseil au développement des politiques sociales et territoriales ». Ces injonctions répondent aux besoins accrus en information renouvelée dans un monde soumis à l'obsolescence rapide. Les objectifs d'apprentissage pour les principes « besoin » et « accès » des *Normes suisses* correspondants ne prennent pas ce nouvel aspect en considération. Cela est d'autant plus surprenant que la veille sur les nouveaux développements est bien l'objet principal de l'objectif 4.4, mais uniquement concernant les technologies et des méthodes de recherche d'information. Une moitié d'objectif d'apprentissage peut toutefois y être associée, au niveau avancé : « (la personne) gère et

actualise l'information systématiquement et régulièrement » (4.2, mise en exergue AMN).

4.2.3.1.5 *Connaître et utiliser différentes sources d'information*

(cf. Normes suisses 1.2 ; ACRL/PDCI 2016 f.1 ; f.2 ; f.4.h7 et d.6 ; f.5.h.6-7 ; f.6.h11)

Bien que les trois référentiels TS soulignent la nécessité de s'informer dans les diverses situations professionnelles, celui du Québec est le seul à comporter la compétence « Faire appel aux *différentes* sources de connaissance » et ce même deux fois (1.2.2-3, mise en exergue AMN). Il s'agit d'un des premiers objectifs d'apprentissage générique des *Normes suisses* : « Comprendre les buts, les raisons et la nécessité d'avoir une variété de ressources informationnelles ». Le référentiel ACRL/PDCI 2016 accorde une importance extrême à cette compétence et le souligne en la figurant dans cinq des six fondements qui la présentent de points de vue différents : comprendre les mécanismes de la fabrication de l'autorité des textes pour pouvoir s'en méfier (f.1) ; comprendre qu'un seul ouvrage ne peut pas présenter tous les points de vue d'une question ; comprendre et savoir situer les différents courants de pensées (f.5) ; comprendre que les différentes formes de l'information sont adaptées à divers usages (f.2), etc.

4.2.3.1.6 *Connaître et savoir élaborer différents types de textes*

(cf. ACRL/PDCI 2016 f.2.h.4-8)

Tandis que les référentiels suisse et québécois se contentent de lister la compétence de « savoir rédiger des écrits professionnels », celui du DEASS 2017 exprime la nécessité de connaître les différents types d'écrits pour pouvoir les élaborer en fonction des objectifs et des publics visés. En cela le référentiel français va même au-delà des *Normes suisses* 1.2 qui traitent les différents types de documents uniquement du point de vue de la consommation de l'information. Le DEASS 2017 s'approche en cela au référentiel ACRL/PDCI 2016 dont le deuxième fondement est consacré aux compétences liées au processus de production notamment dans son rapport à l'objectif de communication visé.

4.2.3.1.7 *Mutualiser et partager les connaissances en réseau*

(cf. *Normes suisses* 4.3 et 5.2 niveau expert ; ACRL/PDCI 2016 f.5)

Le PEC 2006 souligne l'importance de « participer activement aux échanges d'information et à la communication au sein de son institution » (CE 5.4) et le référentiel du Québec parle de « favoriser la concertation » entre collaborateurs et partenaires (3.1.5). Celui du DEASS 2017 va bien plus loin : en plus d'un partage de connaissance en équipe ou en réseau il prévoit également de « mutualiser sa réflexion et sa pratique » (4.3.1) et de « développer le travail de mutualisation et de coopération sur un territoire » (2.3.1). Une autre composante du référentiel québécois étend la pratique de partage et d'échange d'information à l'intervention sociale en proposant la création d'un « espace de parole et d'ouverture » pour « les acteurs concernés par les situations-problèmes » (2.1.3). Les compétences listées dans les deux référentiels plus récents sonnent comme une réponse à l'enjeu informationnel actuel « partage et co-construction des connaissances » identifié précédemment (voir ch. 4.1.1). Bien que les *Normes suisses* mentionnent le partage de l'information et celui des connaissances, elles le font dans deux principes différents : « organisation » pour le premier et « utilisation » pour le second. Cette dichotomie, inhérente à la structure rigide du référentiel qui crée des séparations artificielles entre les différentes étapes du cycle de

l'information, occulte le rôle fondamental du partage de l'information dans la co-crédation du savoir. Cette unitéd qui est au cœurd mēme des communautés de pratique et de partage s'exprime en revanche parfaitement dans le cinquième fondement de l'ACRL/PDCI 2016 : « La production des savoirs résulte d'échanges ».

4.2.3.1.8 Maîtriser les outils et l'environnement numériques

(cf. *Normes suisses* 4.4 niveau expert ; ACRL/PDCI 2016 f.3.h.4-6 et d.4)

Tandis que le PEC 2006 préconise simplement de « savoir utiliser les outils bureautiques et informatiques *requis par la pratique professionnelle* » (CE 3.6, mise en exergue AMN), les deux autres référentiels vont bien plus loin. Celui du Québec exige l'utilisation des « technologies de l'information *dans le travail de recherche* inhérent à sa pratique » (4.2.4, mise en exergue AMN). Le référentiel DEASS 2017 évoque la maîtrise du numérique dans la compétence 3.7 « Appréhender et mobiliser l'environnement numérique » qui comprend aussi bien la maîtrise des outils bureautiques et numériques que la connaissance des différents modes de communication, et demande même aux professionnel-le-s d'exercer « une veille sur les usages numériques ». À noter que cette compétence fait partie du tronc commun au cinq nouveaux référentiels français précédemment cités. Parmi les connaissances requises pour la maîtrise de cette compétence, listées dans le référentiel de formation, se trouve également la « Connaissance des usages numériques du public ». La compétence, dans sa conception française, répond donc à un des enjeux informationnels majeurs du TS repérés dans le chapitre 4.1.2 : la fracture numérique. Or, si les *Normes suisses* mentionnent des compétences numériques, c'est encore une fois uniquement dans leurs dimensions technologiques. Il faut se tourner vers le référentiel ACRL/PDCI 2016 pour trouver des habiletés et des dispositions qui permettent d'appréhender la problématique de la fracture numérique dans sa globalité, bien que le « numérique » n'y soit pas explicitement nommé :

« (saisir) comment et pourquoi certains groupes de personnes peuvent être ou devenir sous-représentés ou systématiquement marginalisés au sein des systèmes qui produisent et diffusent l'information »
(f.3.h.4).

4.2.3.1.9 Organiser et conserver l'information

(cf. *Normes suisses* 4.2 ; ACRL/PDCI 2016 f.4.d.6)

Tandis que le référentiel suisse ne mentionne que la « prise de note » comme mode de conservation de l'information (CE 1.5), les référentiels français et québécois sont à la fois plus généraux et plus précis : ils listent comme compétence l'organisation, le traitement et la conservation des informations. Bien que les modes de conservation et de traitement ne soient pas mentionnés, compte tenu de l'insistance de ces deux référentiels sur les compétences numériques, l'utilisation d'outils informatiques à cet effet paraît une hypothèse plausible. Si les *Normes suisses* consacrent un principe à l'organisation de l'information, c'est encore du point de vue technique et technologique. Le référentiel ACRL/PDCI 2016 va encore une fois plus loin, en mettant en valeur l'aspect cognitif de l'organisation de l'information « de façon à en pouvoir exploiter la richesse » (f.4.d.6). Aussi cette disposition s'insère entre celle de l'analyse de l'information pour en détecter « les lacunes et les faiblesses » (f.4.d.5) et celle d'en tirer « des conclusions légitimes fondées sur l'analyse et l'interprétation des renseignements recueillis » (f.4.d.7).

4.2.3.1.10 *Connaître les enjeux de la communication et veiller au respect du secret professionnel et de la protection de la vie privée*

(cf. *Normes suisses* 6.1-2 ; ACRL/PDCI 2016 3.4-8 ; 3-12)

Le référentiel français insiste clairement sur l'importance du secret professionnel (3.6 ; 3.6.1 ; 4.2.4) et le PEC 2006 comporte une mention brève de la transmission « éthiquement adéquate » des informations concernant les bénéficiaires. Bien que l'évocation explicite du secret professionnel soit absente du référentiel du Québec, la composante 2.1.4 – qui rappelle les enjeux et les impacts de la communication – semble suggérer que la protection de la vie privée des bénéficiaires est toutefois une des ressources informationnelles prises en considération. L'indicateur de compétence 3.7.2 du référentiel DEASS 2017 pointe dans cette même direction en préconisant d'« Utiliser les différents modes de communication pour partager l'information dans le respect des personnes et du cadre réglementaire ». Ces compétences qui répondent à un enjeu informationnel actuel du TS n'ont pas de correspondance explicite dans les *Normes suisses*, bien que la formulation des objectifs d'apprentissage du principe « responsabilité » soit suffisamment large pour les y inclure. La protection de la vie privée est en revanche expressément évoquée parmi les habiletés du fondement 3 de l'ACRL/PDCI 2016.

4.2.3.2 **Compétences particulières du PEC 2006 : les compétences pour la formation initiale et pour la recherche scientifique**

Les compétences du PEC 2006 absentes des deux autres référentiels étudiés concernent principalement deux situations : la formation initiale et la recherche scientifique. Elles sont toutefois formulées d'une manière transversale pour les étendre à des situations professionnelles. Naturellement absentes des référentiels métier, d'autres types de sources ont été analysées afin d'identifier leur présence dans la formation : pour la Suisse romande et pour le Québec les plans d'études et descriptifs de modules et pour la France le référentiel de formation DEASS 2017. La réforme n'ayant pas encore été entérinée, les nouveaux plans d'études français ne sont en effet pas encore disponibles.

4.2.3.2.1 *CE 1.4 Développer les capacités d'expression écrite et orale nécessaires à la formation et à l'exercice de la profession*

Aucun des plans d'études analysés ne propose de développer ces capacités spécifiquement pour la formation initiale. Cependant, le référentiel de formation DEASS 2017 présente des contenus similaires pour la vie professionnelle dans le domaine de formation (DF) 3 « Communication professionnelle en travail sociale » : *Méthodologie de l'élaboration des écrits professionnels ; Méthodes et techniques de communication orale ; Formalisation des écrits en travail social.*

Le module *Méthodologie du travail académique* de l'Université de Fribourg (UNIFR) et le module optionnel *Habiletés de travail intellectuel et de communication* (SCH2001) de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue offrent des formations en communication scientifique écrite et orale.

4.2.3.2.2 *CE 1.5 Mettre en œuvre les méthodes de travail intellectuel adéquates et les instruments de gestion qui leur sont liés (prise de notes, travail de texte, recherche documentaire, production de documents...)*

(cf. *Normes suisses* 2.2 ; 4.1 niveau débutant)

Parmi les ressources de cette compétence du PEC 2006, la prise de note ne semble pas avoir d'équivalent dans les plans d'études. Le « travail de texte » se retrouve en revanche dans le module *Méthodologie du travail académique* de l'UNIFR précédemment cité (« lecture critique de textes »). La « recherche documentaire » fait partie des modules méthodologiques obligatoires et optionnels des cinq universités québécoises, ainsi que du référentiel de formation DEASS 2017. Il est intéressant à relever que malgré l'importance accordée aux compétences informationnelles de formation et de recherche à l'UNIFR, la recherche documentaire est pourtant absente de l'offre du BATS. Non seulement elle n'est pas mentionnée dans les descriptifs de modules, mais, contrairement aux étudiant-e-s en sociologie, les étudiant-e-s en BATS n'ont pas l'obligation de suivre les cours des « Compétences documentaires en sociologie » offerts par la bibliothèque et intégrés dans un atelier de lecture¹⁰.

4.2.3.2.3 CG 11. Participer à une démarche de recherche et CE 11.1 Adopter une posture de recherche dans toute situation de formation et d'intervention sociale

(cf. ACRL/PDCI 2016 f.4)

La pensée, la démarche et la recherche scientifique sont au cœur de tous les modules de méthodologie des plans d'études analysés. Leur lien direct avec le TS est en général explicité par leurs intitulés : *Recherche en travail social* (UQAC), *Recherche sociale I et II* (UQAR), *Introduction à la recherche en travail social* (UQAT), *Préparation au travail intellectuel en travail social* (UQO) et *Méthodologie de recherche en travail social* (UQO), *Utilisation des ressources documentaires en travail social* et *Recherche appliquée en travail social* (UQAM). Ces compétences sont également mises en valeur parmi les contenus listés dans le référentiel de formation DEASS 2017 comme « Réflexivité sur la démarche de recherche et auto-analyse de sa pratique et de sa place de professionnel ».

4.2.3.2.4 CE 11.7 Communiquer les résultats de la recherche et les soumettre au débat

(cf. Normes suisses 5.2 niveau expert ; ACRL/PDCI 2016 f.5)

Cette compétence n'a d'équivalent ni dans le DEASS 2017, ni dans les plans d'études. Elle fait en revanche partie des objectifs d'apprentissage des *Normes suisses* au niveau expert, et occupe une place très importante dans l'ACRL/PDCI 2016.

4.3 Concept et modalités pédagogiques : le défi de la transversalité

Comment intégrer l'IL d'une manière optimale dans la formation supérieure ? La question a généré un grand nombre de tentatives de réponses théoriques et pratiques sous forme d'expériences sur le terrain et articles de revues relatant ces expériences (cf. Polkinghorne, Wilton 2010; Wang 2010; Moselen, Wang 2014; Rodgers, Puterbaugh 2017). La problématique est bien plus délicate que de trouver des heures de cours pour l'IL dans des plans d'études déjà surchargés. La question est complexe, car elle réunit deux problématiques bien distinctes :

- Quel type de formation offre l'égalité des chances à tout le corps étudiant d'un établissement d'atteindre un niveau d'autonomie suffisant en compétences IL pour réussir les études et débiter dans la vie

¹⁰ <https://www3.unifr.ch/biblio/kurse/fr/course/35>

professionnelle ?

- Comment exprimer et mettre en valeur la transversalité des compétences IL de manière claire pour toutes les parties prenantes : les étudiant-e-s, les enseignant-e-s, les bibliothécaires, les instances supérieures de l'établissement et les futurs employeurs des jeunes diplômé-e-s ?

Aussi le chapitre est composé de deux parties. La première a pour objectif de présenter une synthèse des différents types de formation IL pour mettre en exergue leurs avantages et désavantages. La deuxième traitera plus précisément la problématique de la transversalité dans la structure du plan d'études.

4.3.1 Types de formation IL

4.3.1.1 Formations facultatives

Les formations facultatives sont proposées aux étudiant-e-s par les bibliothèques universitaires sans aucune obligation de les fréquenter. Il s'agit du type d'enseignement IL le plus répandu dans le monde universitaire.

Les formations facultatives peuvent être dispensées en présentiel ou à distance. Leur contenu va de la présentation des ressources de la bibliothèque jusqu'à la gestion des données de la recherche en passant par le processus de la publication scientifique. Elles peuvent se présenter sous forme d'une visite/cours/atelier unique ou s'étendre sur une série de cours.

Des formations facultatives en IL sont offertes par toutes les bibliothèques de la HES-SO Genève. La formation en ligne ELI, élaborée par l'Infothèque de la HEG Genève, est la plus complète parmi elles (Haute école de gestion de Genève 2016). À la HETS-GE l'enseignement facultatif, intitulé « ateliers APA », traite uniquement les règles bibliographiques et de citation.

Les étudiant-e-s BATS de l'Université de Fribourg et des cinq universités québécoises ont également la possibilité de fréquenter ce genre d'enseignement. Ces facultés disposent en effet d'un service commun pour promouvoir l'IL, respectivement le centre « Compétences documentaires pour étudiants » à Fribourg (Université de Fribourg 2018) et la « Promotion du développement des compétences informationnelles » (PDCI) au Québec (PDCI, Réseau de l'Université du Québec [sans date]).

Les formations facultatives en bibliothèque présentent l'avantage de ne pas prendre de temps sur les heures de cours déjà chargées, de permettre aux étudiant-e-s d'avancer à leur propre rythme, de choisir le moment où ils en ont le plus besoin et d'approfondir les aspects qui les intéressent le plus. C'est donc une forme d'*empowerment* car l'apprenant-e est maître de sa propre formation. Les formations facultatives ont en revanche également des limites et des désavantages importants. Le premier est le peu d'intérêt qu'elles suscitent parmi les étudiants du fait des phénomènes déjà mentionnés : l'**Incompétence inconsciente**, l'**Illusion de compétences** et la **Peur/angoisse de la bibliothèque** (voir dans Glossaire). Cela a naturellement une influence négative sur l'homogénéité du niveau des compétences informationnelles des diplômé-e-s de l'établissement. Le second inconvénient des formations facultatives est l'absence de mise en valeur de la transversalité de l'IL, et notamment le manque de visibilité des liens entre le contenu des cours facultatifs et obligatoires.

Malgré ces difficultés, certaines conditions favorisent leur taux de fréquentation, comme une recommandation de la part des enseignant-e-s, la possibilité d'obtenir un certificat, un **Badge numérique** et/ou de l'inclure dans un **Portfolio** (voir dans Glossaire). Bien que ce genre de formation ne demande aucune collaboration formelle ou informelle entre enseignant-e-s et bibliothèques, l'existence de telles collaborations bénéficie donc à leur succès.

4.3.1.2 Formations optionnelles

Les formations optionnelles sont celles inscrites dans les plans d'études, mais qui font partie des modules à option. Il s'agit en général de modules libres ou d'approfondissement. Leur contenu ne fait donc pas partie du cœur de la discipline et les compétences visées dépassent le cadre strict du référentiel de compétences.

Les compétences visées par ces formations peuvent appartenir aux aspects plus « traditionnels » de l'IL, comme aux universités d'UQO et d'UQAT qui, comme évoqué plus haut, proposent des modules d'approfondissement notamment en recherche scientifique, en travail intellectuel et communication, ainsi qu'en ressources documentaires. Cependant les modules à options sont également une bonne occasion de développer les dimensions moins connues de l'IL, comme par exemple dans le module libre proposé à la HETS-GE par M. Stéphane Castelli sur « Les réseaux sociaux à l'ère numérique : enjeux et perspectives » qui aborde entre autres les « nouveaux défis posés par la gestion de la vie privée en ligne (droit à l'image, LIPAD...) » (HETS Genève 2018, p. 12).

Les formations optionnelles, comme complément à une formation de base obligatoire en IL, sont donc un excellent moyen pour les étudiant-e-s qui le désirent d'approfondir leur savoirs et savoir-faire. Toutefois le risque existe que malgré un contenu fortement informationnel, le lien de celui-ci avec l'IL ne soit pas reconnu et explicité. La mise en valeur de la transversalité des compétences IL peut donc faire défaut, ce qui prive l'enseignement du potentiel de l'apport des professionnel-le-s de l'information.

Lorsque le lien avec l'IL est reconnu et l'implication des professionnel-le-s de l'information est sollicitée, la mise en place des formations optionnelles exige un niveau important de formalisation des collaborations entre enseignement et bibliothèque du fait de leur inscription dans un plan d'études.

4.3.1.3 Formations obligatoires

Les formations obligatoires sont celles inscrites dans un module obligatoire du plan d'études. Théoriquement elles peuvent prendre deux formes suivant leur niveau de formalisation et l'importance que le plan d'étude leur accorde : d'une part des formations qui font partie d'un cours de la discipline concernée et d'autre part des cours/modules entièrement dédiées à l'IL dans sa globalité et qui prennent en considération également ses aspects non directement corrélés à la réussite des études. Toutefois, ce dernier type ne semble pour le moment pas exister en dehors des formations ID et SI et ne sera donc pas traité ici.

Dans leurs dimensions directement liées à la réussite des études et à la recherche scientifique, les formations IL sont en général incluses dans les modules/cours de méthodologie obligatoires pour tou-te-s les étudiant-es. Elles peuvent être dispensées entièrement par les enseignant-e-s, ou en collaboration avec des bibliothécaires. L'implication des bibliothécaires ou des services de la bibliothèque peut prendre diverses

formes : visite unique de la bibliothèque, une ou plusieurs séances sur les heures de cours consacrées à des savoirs et savoir-faire liés à l'information documentaire, ou encore l'obligation de suivre des cours dispensés en bibliothèque en dehors des heures de cours. Cette dernière option peut s'accompagner de la valorisation de ces formations par leur inscription dans le **Portfolio** de l'étudiant-e, ou encore par une certification ou un **Badge numérique** comme c'est le cas pour la formation ELI, obligatoire en cours de méthodologie de la filière économie d'entreprise de la HEG Genève (cf. Rodgers, Puterbaugh 2017). La totalité des formations IL obligatoires offertes par les bibliothèques HES participant à l'étude font partie des modules de méthodologie.

Ce type de formation présente l'avantage d'assurer un niveau de formation identique à toute-s les étudiant-e-s. Il peut se révéler utile et efficace même sous la forme de quelques heures attribuées à l'IL dans un cours de méthodologie, à condition que les heures de formation coïncident avec un projet d'étudiant. En effet, cela permet à la fois de rendre concrètement compte de l'utilité de l'IL et de s'exercer pour accéder au savoir-faire par la mise en pratique immédiate du contenu du cours (Salamin, Grolimund 2014).

Paradoxalement, l'existence de ce type de formation obligatoire ne présuppose pas que les compétences enseignées soient identifiées et reconnues comme « informationnelles ». En effet les aspects de l'IL qu'il couvre, comme la pensée critique, les différentes méthodologies d'enquête ou encore la capacité d'analyse et de synthèses, font partie du domaine traditionnel de la méthodologie de la recherche scientifique. Cette manière de faire exclut donc de fait tout lien de transversalité vers les autres domaines de l'IL (cf. (Polkinghorne, Wilton 2010, p. 465ff.).

Pour ce type de formation, la collaboration entre enseignement et bibliothèque nécessite moins de formalisation que pour les formations optionnelles, car chaque enseignant peut être libre de faire appel au service de la bibliothèque. Toutefois, une collaboration formalisée au niveau des directions entre une discipline/filière et la bibliothèque permet d'étendre les bénéfices de ces formations IL à l'ensemble des étudiants, comme pour la filière Économie d'entreprise de la HEG Genève, le Collège des humanités de l'EPFL ou pour plusieurs disciplines de l'Université de Fribourg (voir ch. 1.2). Dans ce dernier cas, les compétences informationnelles à acquérir, les modalités d'enseignement et les ressources allouées doivent être définies au plus haut niveau de l'institution (Wang 2010, p. 21).

4.3.2 Structure et transversalité du plan d'études

Comme il en a été question (voir ch. 1.3.3), le concept pédagogique du PEC 2006 prévoit une progression en spirale des compétences tout au long de la formation. Or, bien que les ressources informationnelles soient très nombreuses et diversifiées dans le plan d'études, leur dissémination dans des compétences situationnelles les assignent à des modules séparés et empêche donc la reconnaissance de leur transversalité.

À l'Université de Fribourg, la formation « Bachelor en Travail social et politiques sociales » est bien différente de celle de la HES-SO, car au lieu de chercher l'équilibre entre théorie et pratique, elle met l'accent sur le TS en tant que discipline académique. Aussi, à l'inverse de la formation BATS de la HES-SO, le plan d'étude de Fribourg se focalise uniquement sur les compétences informationnelles liées à la formation et à la recherche : les éléments liés aux situations métier en sont entièrement absents. Comme domaine principal, la formation

comprend 8 modules, parmi lesquels 3 mobilisent fortement des compétences informationnelles pour la formation et pour la recherche scientifique : *Méthodologie du travail académique* en première année (15 ECTS), *Méthodologie de la recherche* en deuxième année (15 ECTS) et *Application en méthodologie* en troisième année qui correspond à la préparation du travail de bachelor (18 ECTS). Les trois modules se construisent les uns sur les autres dans une logique de progression linéaire : les compétences nécessaires à la réussite des études en première année (lecture critique, analyse conceptuelle, écriture scientifique), suivies des compétences spécifiques pour la recherche scientifique (élaboration d'une recherche, techniques d'enquêtes, analyse des données), enfin la mise en pratique avec le travail de bachelor. La transversalité des compétences informationnelles ne s'exprime dans le plan d'études que par l'intitulé commun « méthodologie ». Il est toutefois à noter que la transversalité s'ouvre vers l'extérieur de la discipline par l'absence, dans les intitulés, de la désignation « sociale », « travail social » ou « sciences humaines et sociales ».

De même qu'à l'Université de Fribourg, les modules « informationnels » des cinq universités québécoises portent uniquement sur la recherche scientifique ou sur le travail intellectuel mais, comme cela a été évoqué, ils sont plus spécifiquement ancrés dans le domaine TS grâce à leurs intitulés. Le nombre des modules obligatoires est variable, mais en général plus bas qu'à l'UNIFR. À l'UQAM, à l'UQAC et à l'UQAT un seul, à l'UQAR et à l'UQO deux modules sont obligatoires durant toute la formation. Cependant, ces deux dernières offrent également des modules optionnels d'approfondissement. À l'UQO, parmi les 16 modules d'approfondissement optionnels deux concernent l'IL : *Crédits de recherche* et *Recherche et analyse de pratiques*. Or, ceux-ci ne peuvent pas être suivis sans que les étudiant-e-s aient au préalable validé les deux modules obligatoires précédemment cités : l'unité fondamentale des compétences visées par ces formations est donc clairement indiquée au niveau du plan d'étude. À l'UQAT, 3 des 13 modules optionnels portent sur des compétences informationnelles : *Habilités de travail intellectuel et de communication*, *Utilisation des ressources documentaires en travail social* et *Recherche appliquée en travail social*. Cependant, ces modules optionnels n'ont aucun prérequis. L'étudiant-e doit donc établir elle-même le rapprochement avec les domaines IL déjà étudiés.

Contrairement aux plans d'études effectifs analysés, le nouveau référentiel de formation du DEASS 2017 offre une approche novatrice et holistique où la transversalité des compétences informationnelles est clairement explicitée dans la structure. Le contenu de chaque domaine de formation (DF) se répartit en trois champs : « Connaissances théoriques », « Méthodologie de l'intervention professionnelle », « Positionnement professionnel ». À ces trois champs spécifiques s'ajoute comme quatrième un champ transversal : « Initiation à la méthode de recherche » (voir Tableau 1). Contrairement aux trois autres dont le contenu varie selon le domaine de formation, le descriptif de ce champ transversal est identique pour les 4 DF :

- « Les étapes de la démarche de recherche (question de départ, problématique, hypothèses de recherche, choix du terrain et de la méthodologie, retranscription des matériaux, analyse de contenu) ».
- « Enquête de terrain et techniques de recueil des données (entretiens, observations, questionnaire, etc.) ».
- « Techniques de recherches bibliographiques ».

- « Analyse des situations en s'appuyant sur un cadre théorique et des concepts ».
- « Réflexivité sur la démarche de recherche et auto-analyse de sa pratique et de sa place de professionnel ».

Le contenu du champ transversal est adapté à chaque DF et majoritairement consigné dans le champ spécifique « méthodologie » (voir Annexe 4).

Bien que cette structure offre un modèle très intéressant pour la mise en valeur des compétences transversales, il faut relever que la transversalité n'est mise en exergue que pour les compétences informationnelles directement liées à la recherche. Ce fait est d'autant plus remarquable que, comme cela été souligné, le référentiel de compétences DEASS est extrêmement riche en compétences informationnelles métier et notamment dans ses aspects communicationnels. Pourtant ces dernières occupent un DF spécifique, celui de la « communication professionnelle en travail social ».

4.4 Synthèse des analyses comparatives

4.4.1 Le référentiel du PEC 2006 en comparaison internationale

4.4.1.1 La notion de compétence et la structure

Bien que la définition de la notion de « compétence » soit absente de la version transitoire du DEASS 2017, l'analyse a permis de déduire que celle-ci doit être proche de la conception du référentiel du PEC 2006 qui comprend la compétence comme la mobilisation de ressources « dans une famille de situations emblématiques ». Or cette conception rend le référentiel trop rigide et permet peu de transversalité entre les compétences et indicateurs de compétences. La conception canadienne qui considère comme première des compétences la capacité de combiner et de transposer les ressources dans n'importe quelle situation met, au contraire, la transversalité au cœur même de son référentiel.

Il est à relever que ces différences entre les conceptions ne sont pas directement perceptibles dans la structure des référentiels : en effet, les structures française et québécoise sont similaires.

Pour la conception d'un modèle de référentiel qui reflète la transversalité, il ne suffit donc pas de s'inspirer de la forme d'un ou de plusieurs référentiels en particulier, mais il est nécessaire de revoir la définition même de la notion de « compétence ».

4.4.1.2 Le contenu

L'analyse comparative a permis d'abord de constater que les plans d'études et le PEC 2006 n'accordent pas la même valeur aux compétences de formation et celles de recherches. Tandis que ces dernières sont fortement présentes dans les plans d'études fribourgeois et québécois, cela n'est pas le cas de celles liées plus spécifiquement à la formation, et notamment des compétences de base. Cela démontre le souci louable des auteurs du référentiel de la HES-SO d'offrir aux étudiant-e-s BATS des instruments intellectuels nécessaires pour réussir leur formation.

Second constat important : les compétences professionnelles listées dans le PEC 2006 sont liées à des situations « classiques » qui constituent le cœur du métier TS. Leurs équivalents se retrouvent également dans les référentiels les plus récents, exception faite de

l'information sociale, fondamentale en Suisse et en France, mais absente du référentiel de l'OTSTCFQ 2012. Cependant, bien que les compétences informationnelles « classiques » soient communes aux trois référentiels, certaines d'entre elles n'exigent pas le même niveau de maîtrise dans les référentiels plus récents : plusieurs compétences, notamment celles liées à des enjeux informationnels actuels du TS semblent exiger un niveau de maîtrise plus important.

Enfin, selon l'analyse quantitative, 100% des objectifs d'apprentissage des *Normes suisses* ont des correspondances dans l'un ou l'autre des trois référentiels, tandis que seulement 40% des habiletés et des dispositions de l'ACRL/PDCI 2016. Cependant, l'analyse qualitative a clairement démontré que l'approche moins technique de ce dernier permet d'appréhender les nouveaux enjeux informationnels du TS d'une manière plus globale et leur apporter des réponses plus adéquates que les principes des *Normes suisses*.

4.4.2 Le concept pédagogique du PEC 2006 en comparaison internationale

L'analyse comparative du concept pédagogique du PEC 2006 avec ceux des autres établissements sélectionnés a révélé qu'aucun des concepts analysés n'est capable de traduire l'unité globale de tout le domaine IL. Bien que le concept pédagogique du référentiel de formation DEASS 2017 se rapproche de l'idéal de la transversalité grâce à l'introduction d'un champ transversal « Initiation à la méthode de recherche », cette transversalité ne concerne que les aspects les plus « traditionnels » de l'IL, directement liés à la recherche scientifique.

5. L'IL dans la formation du BATS : résultats de l'enquête et analyses comparatives

5.1 Remarques générales sur le référentiel

Lors des séances de travail prévues pour la révision du PEC à la HETS-GE, deux participants ont exprimé l'avis qu'il serait souhaitable d'adapter d'abord les référentiels métiers aux enjeux et aux réalités d'aujourd'hui avant d'entamer la réforme du référentiel de formation. Aussi le souhait fut émis d'« introduire les changements en douceur »....

Quatre souhaits sont très fortement ressortis de l'enquête concernant le futur référentiel :

- Définir des compétences transversales (droit, éthique, information, etc.), ayant un statut différent des compétences situationnelles (répondantes-enseignant).
- Réintroduire la notion de « valeur » dans le référentiel (répondantes-enseignant).
- Rendre le référentiel plus souple en sorte que chaque étudiant-e puisse, dans une certaine mesure, composer son propre référentiel (répondantes-employeur).
- Inclure dans le référentiel une dimension réflexive sur les compétences elles-mêmes (répondantes-enseignant, -bibliothécaire, -employeur). En effet, comme l'a exprimé un-e répondant-e-employeur : « Il ne suffit pas de savoir faire, mais il faut aussi comprendre comment et pourquoi, pour pouvoir changer si nécessaire et pour pouvoir transmettre le savoir-faire »).

5.2 Vocabulaire

L'enquête a révélé, parmi les répondantes–non-bibliothécaire, l'ignorance des termes techniques anglais et français qui traduisent la notion d'IL. Cette ignorance du vocabulaire semble s'accompagner également d'une méconnaissance totale ou partielle de la notion elle-même.

Des 23 répondantes–étudiant 4 déclarent avoir déjà entendu le terme « compétences informationnelles » et 3 celui de « culture informationnelle ». Enfin 17 disent connaître « maîtrise de l'information ». Toutefois, il s'avère que la totalité d'entre elles identifient cette notion avec la recherche documentaire et avec les règles de citation, à l'exclusion des domaines comme les *fake news* ou l'analyse critique des sources.

Le bilan des entretiens avec les répondantes–enseignant et –employeur est similaire à ceux de l'enquête auprès des étudiantes. Une répondante–employeur déclare par exemple comprendre l'expression « maîtrise de l'information » comme synonyme pour la « maîtrise de la communication ». Elle inclut donc dans cette notion explicitement les questions de confidentialité et de protection des données personnelles, mais en exclu la recherche et l'évaluation de l'information.

Les répondantes–bibliothécaire connaissent les cinq propositions (compétences informationnelles, culture informationnelle, maîtrise de l'information, compétences en culture informationnelle, *information literacy*), mais aucune de ces dénominations n'emporte leur préférence absolue. Une personne, bien qu'elle en utilise certaines, déclare « ne pas aimer

le jargon » et une autre leur préfère « recherche documentaire ».

Pourtant, l'enquête révèle également la reconnaissance du fait que le vocabulaire n'est pas une question anodine. Comme l'a exprimé une des répondantes–bibliothécaire du World café de la BUNIGE :

« Une enquête récente à Uni Mail a démontré une différence de perception du public suivant le vocabulaire utilisé. Tandis que "culture informationnelle" donne l'impression de quelque chose de vague qu'on acquiert d'une manière naturelle, les "compétences" sont perçues comme résultant d'un apprentissage et d'un entraînement volontaires ».

En outre, comme une répondante–enseignant (UNIGE) l'a remarqué : « avoir un vocabulaire commun permet de définir ce qu'il faut enseigner ». Utiliser un langage commun facilite en effet la définition des objectifs communs, mais également l'identification des besoins spécifiques des disciplines dans un véritable processus de co-évaluation et de co-réalisation entre bibliothécaires, enseignant-e-s et étudiant-e-s.

5.3 Compétences

Contrairement au PEC 2006 où la majorité des ressources informationnelles apparaissent soit dans une situation professionnelle soit dans une situation de formation/recherche scientifique, la majorité des compétences informationnelles évoquées lors de l'enquête sont plutôt transversales et peuvent être mobilisées dans les deux sortes de situations. Leur répartition entre « compétences professionnelles » et « compétences formation/recherche » ne paraît donc pas pertinente. Elles forment en revanche deux catégories distinctes suivant leur rapprochement avec les enjeux informationnels actuels du TS : les compétences « classiques » et les compétences nouvelles.

5.3.1 Les compétences « classiques »

L'enquête a révélé que les répondantes–étudiant, –enseignant et –bibliothécaire de la HETS-GE connaissent et reconnaissent l'importance des ressources informationnelles listées dans le référentiel du PEC 2006, et ce aussi bien pour les études que pour la vie professionnelle. C'est également le cas pour une partie des employeurs et notamment des praticiennes-formatrices. Une répondante-employeur a même souligné le rôle fondamental du référentiel pour l'apprentissage et souhaite une meilleure exploitation de son potentiel pour les périodes de formation pratique. Plusieurs ressources informationnelles du PEC 2006 ont également été évoquées et approuvées par les répondantes des autres HES et de l'UNIGE. Neuf compétences ont toutefois été particulièrement mises en avant lors des entretiens et dans les questionnaires :

- Utiliser l'information pour soutenir la prise de décision
- Reconnaître ses besoins en information
- Faire émerger la demande de la part des bénéficiaires
- Savoir trier l'information selon sa véracité et sa pertinence pour un objectif précis
- Respecter le secret de fonction et la vie privée
- Adopter une démarche de recherche
- S'adapter aux changements en pratiquant une veille professionnelle et l'apprentissage tout au long de la vie

- Aimer lire, savoir comprendre et connaître les différents types de sources écrites
- Savoir citer ses sources

5.3.1.1 Utiliser l'information pour soutenir la prise de décision

(cf. *Normes suisses* 1.3 ; ACRL/PDCI 2016 f.4)

Comme il en a déjà été question au chapitre 4.2.3.1.3, il s'agit d'une des compétences fortement mises en valeur également à la fois dans les référentiels TS et les référentiels IL. Elle a été citée par les répondantes-employeur dans des situations professionnelles classiques : établir un diagnostic, formuler son jugement et ses recommandations sur la base des informations obtenues (documents, entretien, observation, règlements, etc.) et dument évaluées quant à leur véracité et pertinence pour la situation, en veillant de bien différencier « le factuel et l'affectif ».

5.3.1.2 Reconnaître ses besoins en information

(cf. *Normes suisses* principe « besoin » ; ACRL/PDCI 2016 f.4.d.9)

Cette compétence a été mentionnée comme fondamentale à la fois pour la formation (enseignantes et bibliothécaires HES et UNIGE) et pour la vie professionnelle (employeurs) dans l'enquête. Comme l'a formulé une répondante-employeur : « il faut reconnaître ses limites pour ne pas donner de fausses informations aux bénéficiaires ». Pourtant, comme l'analyse quantitative l'a démontré, le taux des compétences liées au principe « besoin » des *Normes suisses* est relativement bas dans les trois référentiels TS (voir Figure 2). En revanche, les deux référentiels IL reconnaissent l'importance primordiale de cette compétence, estimant qu'il faut avoir conscience d'avoir besoin d'information pour commencer à en chercher.

5.3.1.3 Faire émerger la demande de la part des bénéficiaires

Cette compétence a été évoquée par les répondantes-employeur comme fondamentale pour le TS ce qui rejoint son importance déjà mise en exergue dans les trois référentiels TS. Les deux éléments qui ont été particulièrement soulignés par l'enquête sont la capacité de créer un lien de confiance et celle de savoir poser les bonnes questions. Cette compétence n'a pas de correspondance dans les référentiels IL.

5.3.1.4 Savoir trier l'information selon sa véracité et sa pertinence pour un objectif précis

(cf. *Normes suisses* principe « évaluation » ; ACRL/PDCI 2016 f.1, f.2)

Très proche de la compétence « Utiliser l'information pour soutenir la prise de décision », cette compétence a été citée comme fondamentale pour le métier (employeurs) et pour l'enseignement (enseignantes, bibliothécaires HES et UNIGE). Ce qui la différencie de la première c'est l'importance accordée à la capacité de procéder à une sélection stricte pour ne garder que l'information indispensable pour la compréhension de la situation. Les deux situations professionnelles évoquées sont la préparation de rapports pour la justice et la prise de procès-verbaux lors des réunions. Déjà très présente dans les trois référentiels TS et dans les *Normes suisses*, cette compétence est particulièrement mise en avant dans l'ACRL/PDCI 2016 à la fois du point de vue de la consommation et de la création de

l'information.

5.3.1.5 Respecter le secret de fonction et la vie privée

(cf. ACRL/PDCI 2016 f.3.h.4-8)

Compétence professionnelle, le respect du secret de fonction et de la vie privée des bénéficiaires a été jugé « très important » par les répondantes–employeur en accord avec le DEASS 2017 (voir ch. 4.2.3.1.10). Une des répondantes a, de plus, souligné l'importance de « maîtriser la communication avec le public » également au niveau institutionnel et ce pour deux raisons : d'une part pour éviter la circulation de fausses informations qui pourraient nuire à la fois à la réputation de l'institution et à l'efficacité du message ; d'autre part pour éviter la fuite de produits dont la propriété intellectuelle appartient à l'organisation.

5.3.1.6 Adopter une démarche de recherche

(cf. ACRL/PDCI 2016 f.4.d.1)

L'importance de cette compétence, déjà très présente dans le PEC 2006 (CG 11) ainsi que dans tous les plans d'études analysés, a été soulignée à la fois par les répondantes–enseignant et –employeur. Bien que tous les principes et objectifs des *Normes suisses* soient entièrement tournés vers la recherche, la raison d'être et la nécessité même de la recherche n'y sont pas évoquées. L'ACRL/PDCI 2016 met en revanche au coeur de sa réflexion que « la recherche savante est une démarche d'investigation » (f.4) et « un engagement continu à l'égard de l'information » (f.4.d.1).

5.3.1.7 S'adapter aux changements en pratiquant une veille professionnelle et l'apprentissage tout au long de la vie

(cf. PDCI 2016 p.6)

La question du *lifelong learning* a été évoquée par les répondantes–enseignant et –employeur. Elles ont souligné l'importance de sensibiliser les étudiant-e-s à la nécessité de concevoir l'apprentissage comme un processus qui dure tout au long de la vie, et ce à la fois pour eux-mêmes et pour les bénéficiaires. Dans des situations professionnelles, le *lifelong learning* doit se manifester par la mise à jour régulière des savoirs et des savoir-faire, par exemple pour éviter d'apprendre par hasard les changements dans le droit ou les protocoles, etc. Il est à noter que selon une répondante–employeur les étudiant-e-s de la HETS-GE sont plutôt bien sensibilisé-e-s à cette question et ils « comprennent vite qu'il vaut mieux savoir où et comment chercher, plutôt qu'avoir des réponses "appries". » Comme il en est question plus haut, la nécessité d'actualiser ses compétences par la veille et par la formation continue sont également des préoccupations importantes dans les trois référentiels TS (voir ch. 4.2.3.1.4), et le *lifelong learning* est la base de la philosophie de l'ACRL/PDCI 2016 (voir ch. 3.1).

5.3.1.8 Aimer lire, savoir comprendre et connaître les différents types de sources écrites

(cf. *Normes suisses* 1.2 ; ACRL/PDCI 2016 f.2)

Cette famille de compétence, déjà évoquée en partie par les référentiels TS (voir ch. 4.2.3.1.5), a été mise en avant par les répondantes–enseignant dans la situation « formation ». Apprendre aux étudiant-e-s à aimer la lecture a été présenté comme un

moyen qui leur permettra de mieux appréhender l'apport théorique pour les études, la recherche et la pratique professionnelle. Aimer lire leur ouvrira la voie vers la lecture profonde et vers la compréhension du « processus de fabrication » de la littérature (cf. ACRL/PDCI 2016 f.2) et facilitera l'évaluation de la pertinence des sources d'information. Ou comme l'a exprimé une répondante : « Apprendre la différence entre le niveau de Wikipedia et la littérature spécialisée ».

5.3.1.9 Savoir citer ses sources

(cf. *Normes suisses* principe « responsabilité » ; ACRL/PDCI 2016 f.1.d.5 ; f.3.d.1 ; f.4.d.1 ; f.5.d.1)

Une des compétences évoquées le plus souvent, et qui fait également partie des descriptifs des modules méthodologiques de tous les plans d'études analysés, est celle de savoir citer ses sources correctement. Cependant il s'agit davantage d'une préoccupation pour les enseignantes et les bibliothécaires (HES et UNIGE) que pour les étudiantes et les employeurs. Un problème particulier a été révélé à ce propos : une vision erronée sur le droit d'auteur et plus largement sur la propriété intellectuelle, induite par les nouvelles modes de création collaborative sur internet (« Ce qui est sur internet appartient à tout le monde »). Plusieurs répondantes ont également mentionné les lacunes des enseignant-e-s et tout particulièrement celles des intervenant-e-s externes sur ce point (« Ils mettent des textes sur Moodle sans même les référencer »). Si cet aspect de l'IL est déjà bien présent dans les *Normes suisses*, l'ACRL/PDCI 2016 y prête une attention particulière. La citation des sources y est représentée comme un élément qui contribue « à faire progresser les échanges » et donc la collaboration entre scientifiques et professionnel-le-s (voir ch. 3.3).

5.3.2 Les compétences nouvelles

Les compétences nouvelles citées dans l'enquête sont fortement liés aux nouveaux enjeux informationnels du TS évoqués au chapitre 4.1 :

- Travailler en réseau, co-construire et partager les connaissances
- Maîtriser l'environnement numérique et organiser l'information numérique
- Connaître et prendre en compte les enjeux et les dangers de l'information
- Adapter la communication au public et faciliter son accès à l'information pour favoriser l'*empowerment*

5.3.2.1 Travailler en réseau, co-construire et partager les connaissances

(cf. *Normes suisses* 4.3 et 5.2 niveau expert ; ACRL/PDCI 2016 f.5)

L'importance de ce groupe de compétences, déjà mise en exergue par le DEASS 2017 et l'ACRL/PDCI 2016 (voir ch. 4.2.3.1.7), a été soulevée par les répondantes–enseignant et –employeur. Comme l'a souligné l'une d'entre elles :

« le savoir se construit dans la discussion et ça se réinvente. Le savoir est contextuel, on le fabrique pour ici et maintenant, mais après on le réutilise et modifie pour la prochaine situation ».

Il est important de souligner que selon les répondantes, dans le TS la voie privilégiée du partage des connaissances et de la co-construction des savoirs n'est pas numérique, mais passe par l'oralité.

5.3.2.2 Maîtriser l'environnement numérique et organiser l'information numérique

(cf. Normes suisses 4.4 niveau expert)

Comme il en a été question plus haut, la maîtrise de l'environnement numérique fait partie des compétences très fortement mises en avant dans le nouveau référentiel DEASS 2017 (voir ch. 4.2.3.1.8). Lors de l'enquête, une partie des compétences numériques ont été évoquées par les répondantes comme outils facilitant le partage de l'information dans le contexte du travail en réseaux. Toutefois, selon l'aveu même des répondantes-employeur, dans certains cas il s'agit plutôt d'un vœu pieux que de la réalité du terrain pour un-e jeune professionnel-le. En ce qui concerne la construction d'une base de données : « il serait utile de repenser et reconstruire notre base de données maison en sorte qu'elle soit plus facile à utiliser. Mais pas le temps... ». Quant aux sites internet et aux réseaux sociaux des institutions, leur entretien est estimé trop difficile pour un-e étudiant-e-s ou un-e jeune diplômé-e qui ne connaît pas encore suffisamment bien l'institution. D'autres savoirs et savoir-faire, au contraire, sont jugés « indispensables » dès le premier jour : utiliser un agenda partagé, rechercher dans des bases de données, utiliser les outils bureautiques (surtout Excel « pour faire les comptes »). Les employeurs estiment toutefois que les jeunes professionnel-le-s ont des difficultés sur ces points et que, tout particulièrement, « la gestion de l'information est problématique en raison du non-respect des arborescences, du manque de nommage des fichiers et de la méconnaissance des logiciels de gestion ».

5.3.2.3 Connaître et prendre en compte les enjeux et les dangers de l'information

(ACRL/PDCI 2016 f.3.h.4-6 et d.4)

« La communication est un enjeu de pouvoir » a déclaré d'emblée une des répondantes-employeur. Il est indispensable de comprendre ce fait et d'en saisir toute la portée économique, sociale et politique pour pouvoir le prendre en compte dans le diagnostic d'une situation et pour pouvoir agir dessus. En l'absence de compétences basiques en langue et en lecture, le danger de tomber dans le piège des *fake news* – qui peuvent circuler oralement dans une communauté – est également grand et peut péjorer l'accès aux droits. Les professionnel-le-s du TS doivent donc veiller à atténuer les effets négatifs à la fois des bulles informationnelles et des « violences administratives » sur les bénéficiaires, à défaut de pouvoir les éviter : « Plus le public est vulnérable, plus le rôle et la rapidité de l'assistante sociale est primaire. » Il s'agit également un des enjeux informationnels actuels du TS qui est abordé dans les référentiels français dans le cadre des compétences numériques. Cependant l'enquête a mis en lumière son indépendance du support de l'information. Les habiletés et dispositions de ACRL/PDCI 2016 expriment donc plus fidèlement les préoccupations de la population de l'enquête que le référentiel français.

5.3.2.4 Adapter la communication au public et faciliter son accès à l'information pour favoriser l'empowerment

La facilitation de l'accès à l'information a été évoquée à la fois par les répondantes-enseignant et les répondantes-employeur comme une situation professionnelle essentielle du TS. Elles ont particulièrement mis en relief l'objectif de rendre le bénéficiaire autonome vis-à-vis de son besoin d'information. Les professionnel-le-s ont donc une responsabilité double : « il faut savoir où et comment trouver des réponses et les transmettre/expliciter au patient, visant l'autonomie de celui-ci en quittant (l'établissement) ».

L'*empowerment* a été déclaré par les répondantes-employeur « but du travail social ». La reconnaissance de l'importance de l'autonomie vis-à-vis de l'information pour sortir de la précarité et pour favoriser la participation a été citée comme une compétence informationnelle essentielle. Selon les répondantes, l'alphabétisation et l'alphabétisation numérique sont des réalités du TS et nécessitent un travail en réseaux avec les professionnel-le-s d'autres corps de métiers comme les enseignant-e-s, les informaticien-ne-s ou les bibliothécaires. Bien que l'autonomie informationnelle soit le but recherché des deux référentiels IL, chacun d'eux l'envisage uniquement du point de vue de l'apprenant-e. Aucun des deux référentiels IL ne va aussi loin que les besoins actuels du TS l'exigent. Toutefois, l'ACRL/PDCI 2016 offre un bon conseil aux jeunes professionnel-le-s du TS : « obtenir l'aide de spécialistes tels que des bibliothécaires, des chercheurs et des professionnels du domaine » (f.6.d.4).

Cependant, les répondantes-enseignant et -employeur attirent également l'attention sur les limites de l'*empowerment* :

« Comment demander à des populations dans des conditions difficiles d'avancer dans ces domaines ? Comment demander à une personne analphabète ou analphabète fonctionnelle de remplir un formulaire en ligne ? Le progrès ne peut être fait que pas à pas et même parfois ce n'est pas du tout possible ».

5.3.3 Synthèse de l'analyse comparative des résultats de l'enquête concernant le référentiel des compétences

L'analyse comparative des résultats de l'enquête a apporté plusieurs éléments préliminaires importants concernant les compétences informationnelles clés des étudiant-e-s et jeunes diplômé-e-s TS :

- La présence très forte des compétences informationnelles « classiques » déjà listées dans les trois référentiels TS.
- La présence très forte des enjeux informationnels actuels du TS dont la majorité a déjà été prise en compte dans les référentiels TS plus récents.
- Des préoccupations du référentiel DEASS 2017 en partie partagées au sujet de l'environnement numérique. Toutefois, l'enquête révèle une prise de conscience accrue à Genève autour du rôle encore importante de l'oralité dans le TS.
- La reconnaissance du rôle de la maîtrise de l'information comme outil d'*empowerment*. En même temps, la reconnaissance des limites de l'autonomisation et du danger que comporte l'idéal de rendre les populations défavorisées autonomes, c.-à-d. responsable de leur destin.
- L'exigence d'un niveau plutôt élevé de la maîtrise des compétences informationnelles.
- Une adéquation plus importante des compétences souhaitées avec les fondements, les habiletés et les dispositions de l'ACRL/PDCI 2016 qu'avec les objectifs d'apprentissage des *Normes suisses*.

5.4 Concept et modalités pédagogiques

5.4.1 Concept

La question du concept pédagogique a été peu abordée spontanément par les répondantes et elles se sont montrées peu enclines à se prononcer à ce sujet qu'elles jugeaient « trop

complexe ». Néanmoins quatre éléments sont ressortis de l'enquête :

- La nécessité d'offrir une structure claire, une « vision holistique » à la formation car « les étudiant-e-s ne reconnaissent pas les compétences abordées dans les différents modules ». Les répondantes–enseignant estiment qu'ils n'ont pas de « vision d'ensemble à cause de la complexité du plan d'étude et des modules optionnels ».
- La volonté de « donner une cohérence » au plan d'études en introduisant plutôt une « montée en complexité » dans l'acquisition des compétences à la place de la « superposition » actuelle (répondantes–enseignant).
- L'importance d'offrir un statut transversal aux compétences informationnelles, tout en les ancrant dans la discipline (répondantes–enseignant et –bibliothécaire).
- La nécessité d'optimiser l'articulation entre la formation académique et la formation pratique dans l'approfondissement des compétences (répondantes–enseignant et –employeur).

5.4.2 Modalités

Autant le concept pédagogique, « trop complexe » et « trop théorique », a peu mobilisé leur intérêt, autant les répondantes se sont montrées très concernées par le niveau opérationnel. Les thèmes évoqués peuvent être classés dans quatre catégories :

- Harmoniser l'enseignement et les évaluations
- Rendre une partie des formations obligatoires
- Ancrer l'apprentissage de l'IL dans la pratique
- Trouver un équilibre entre travail autonome et travail en groupe

5.4.2.1 Harmoniser l'enseignement et les évaluations

La nécessité d'harmonisation entre les différents modules et entre les différents cours du plan d'étude est ressortie très fortement des entretiens et des observations (HES et UNIGE) : « ne plus travailler en silo » ; « articuler entre les différents acteurs de formation » ; « décloisonner le contenu » ; « se mettre d'accord entre enseignants ». Les répondantes déplorent également l'absence d'évaluation harmonisée des compétences informationnelles, une « problématique dès l'école primaire ».

5.4.2.2 Rendre une partie des formations obligatoires

Les répondants–enseignant et –bibliothécaire ont également relevé chez les étudiant-e-s de la HETS-GE les trois attitudes déjà mentionnées dans l'introduction : **Incompétence inconsciente, Illusion de compétences et Peur/angoisse de la bibliothèque** (voir dans Glossaire). Pour pallier à ces problèmes, à l'exception d'une répondante–bibliothécaire HES unique, toutes les répondantes non étudiantes s'accordent sur la nécessité de rendre obligatoire au moins une partie des formations IL. L'avis des répondantes–étudiant de la HETS-GE est moins tranché : 56% d'entre elles déclare être « peut-être » prête à fréquenter les cours « même s'ils n'étaient pas obligatoires », contre seulement 26% qui affirme ne pas vouloir les fréquenter du tout.

5.4.2.3 Ancrer l'apprentissage de l'IL dans la pratique

Selon les répondantes–enseignant et –bibliothécaire (HES et UNIGE), les étudiant-e-s du

premier cycle sont en général peu intéressé-e-s par les compétences informationnelles, à moins qu'ils soient convaincus de leur utilité concrète. Ainsi, selon l'expérience des bibliothécaires HETS-GE, un pic de fréquentation des « ateliers APA » est régulièrement observable peu avant les délais de soumission des travaux de bachelor. Aussi, les répondantes rencontrées dans le cadre du Word café de la BUNIGE ont unanimement exprimé leur conviction qu'il ne fallait pas séparer le moment de l'apprentissage de celui de l'utilisation car « il faut contextualiser » (répondantes–enseignant, –bibliothécaire HES et UNIGE, expertes en soutien à l'apprentissage UNIGE). En effet, « cela permet à l'étudiant-e de saisir l'importance de la compétence et de s'exercer en même temps ». La méthodologie de l'enseignement actif de l'IL a donc été fortement mise en avant : « L'enseignement doit s'intégrer dans un projet de l'étudiant ». L'avis des répondantes–employeur de « trouver l'équilibre entre livre et pratique » y fait écho. Les réponses des étudiant-e-s qui plébiscitent les cours sous forme d'ateliers à près de 90% semblent également aller en ce sens.

5.4.2.4 Trouver un équilibre entre travail autonome et travail en groupe

Les répondantes estiment unanimement qu'actuellement il y a trop de cours et trop peu de temps pour le travail personnel dans les HES. Un employeur, ancienne étudiante de la HETS-GE, juge également que « les classes d'aujourd'hui sont trop grandes et offrent peu de place aux discussions », sources de co-création des savoirs. Elle propose donc d'instaurer des espaces de travail en petit groupe pour approfondir la théorie apprise en classe.

5.5 Questions particulières soulevées par les répondantes

5.5.1 Hétérogénéité du niveau de compétence informationnelle des étudiant-e-s au début des études

Bien que la volonté d'enseigner la maîtrise de l'information dès le plus jeune âge soit une recommandation de l'UNESCO (Hughes, Acedo 2014), toutes les études démontrent l'insuffisance en quantité et en qualité des formations proposées lors de la scolarité obligatoire et post-obligatoire (Benoist, Henchoz 2014, p. 53-54; Karsenti et al. 2014, p. 20; Peraya, Peltier 2011, p. 61; Polkinghorne, Wilton 2010, p. 460). L'enquête arrive au même constat pour les étudiantes en travail social. D'une part, 83% affirment n'avoir jamais suivi de formation à la « recherche documentaire » avant d'arriver à la HETS-GE et seuls 30% d'entre elles fréquentent une bibliothèque hors obligation. D'autre part, selon l'estimation des répondantes–enseignant et –bibliothécaire, au début de leurs études BA, les étudiant-e-s montrent des compétences informationnelles très variables – mais en moyenne plutôt faibles – selon le type d'établissement qu'ils ont fréquenté. Les lacunes sont ainsi observées dans le domaine des savoirs, des savoir-faire et de l'approche éthique de l'information.

5.5.2 Attitudes des enseignant-e-s

Comme l'ont remarqué plusieurs répondantes–bibliothécaire, –enseignant et –expert en soutien à l'apprentissage (UNIGE), l'acquisition des compétences informationnelles devrait être une condition préalable aux études de premier cycle aux yeux de la majorité des enseignant-e-s universitaires. Considérant ainsi ces compétences comme extérieures à leur discipline, ils ne s'estiment pas responsables des lacunes de leurs étudiant-e-s qu'ils n'hésitent pourtant pas à sanctionner (bibliographie non-conforme, absence de critique des sources, défaut de sens d'analyse et de synthèse, etc.). Pourtant, comme une répondante l'a

remarqué : « L'implicite engendre l'inégalité : il est indispensable d'expliciter les exigences afin d'éviter de perdre les étudiant-e-s moins favorisé-e-s ». D'autres attitudes négatives ont également été relevées comme l'abus de la liberté académique ou encore un « mépris pour le personnel administratif et technique, dont les bibliothécaires ». Pour y remédier, les propositions suivantes ont été évoquées :

- Faire connaître le métier du bibliothécaire-formateur aux enseignant-e-s
- Établir et formaliser des collaborations entre enseignant-e-s et bibliothécaires
- Intégrer les bibliothécaires dans le personnel d'enseignement et de recherche pour bénéficier de leur expertise, notamment pour les travaux de bachelor
- Valoriser les compétences informationnelles et leur apprentissage auprès des enseignant-e-s afin qu'ils les conseillent à leur tour aux étudiant-e-s

À la HETS-GE, l'enquête a démontré l'absence de ces attitudes « élitistes », à l'exception de celle d'une interprétation stricte de la liberté académique. Les répondantes se sont plutôt montrées préoccupées et en partie dépassées par une situation qu'elles jugeaient préoccupante. Leur souci est de trouver le meilleur moyen pour améliorer les compétences informationnelles des étudiant-e-s qu'elles estiment indispensables pour la réussite de leurs études et de leur vie professionnelle.

5.5.3 La formation des formatrices

Une des questions évoquées au Word café de la BUNIGE concernait les compétences des formatrices IL. L'enquête auprès du premier segment de la population a confirmé qu'il s'agissait d'une problématique centrale également pour le BATS et ce pour plusieurs raisons :

- L'enseignement est un métier qui ne s'improvise pas : les bibliothécaires-formatrices doivent avoir des compétences pédagogiques.
- Le meilleur moyen pour favoriser l'acquisition des compétences informationnelles consiste à lier le processus à un travail d'étudiant. Or, cela nécessite des connaissances dans la discipline concernée de la part des bibliothécaires.
- La formation IL dans le cadre d'une discipline nécessite une collaboration étroite entre bibliothécaires et enseignant-e-s. Pour faciliter la communication, les deux doivent « parler la même langue ». Or, comme l'enquête l'a relevée, la notion d'IL est nouvelle pour les enseignantes et les praticiennes-formatrices. Les répondantes ont également soulevé la problématique des lacunes des enseignant-e-s et tout particulièrement des vacataires et des intervenant-e-s externes, p.ex. en matière de citation.

6. Résultats de l'étude

6.1 Questions de recherche

6.1.1 Question de recherche 1

Quelles compétences informationnelles sont utiles et nécessaires pour les étudiant-e-s en BATS pour réussir leurs études et débiter leur vie professionnelle ?

L'étude a clairement démontré que le cœur des métiers du TS reste inchangé malgré l'évolution de la société et des technologies. Aussi, les compétences et ressources informationnelles « classiques », en majorité déjà présentes dans le PEC 2006, gardent toute leur utilité en 2018. Cependant, l'étude a apporté des précisions très importantes sur deux points :

D'abord, la dichotomie traditionnelle entre situations professionnelles d'un côté et situations de formation/recherche de l'autre n'a pas lieu d'être :

En effet, les professionnel-le-s mobilisent – du moins en grande partie – les mêmes ressources informationnelles que les étudiant-e-s et les chercheuses, seuls les objectifs changent.

Ensuite, l'évolution des métiers du TS a accru les besoins en compétences informationnelles :

Cela se traduit d'un côté par l'augmentation générale du niveau d'expertise attendu et le renforcement de l'importance de certaines compétences ou de ressources « classiques » et d'autre côté par l'apparition des besoins pour de nouvelles compétences informationnelles, plus complexes.

Compte tenu de ces résultats, les compétences et les ressources informationnelles identifiées par l'étude sont les suivantes :

- connaître et savoir mettre en pratique les méthodes de travail intellectuel ;
- développer les capacités d'expression écrite et orale nécessaires à la formation et à l'exercice de la profession ;
- adopter une démarche de recherche ;
- connaître et savoir mettre en pratique les techniques de la recherche documentaire ;
- connaître et savoir mettre en pratique les techniques d'enquêtes : collecter, analyser, évaluer, sélectionner, croiser les données qualitatives et quantitatives et en faire la synthèse ;
- citer ses sources, respecter le droit d'auteur et la déontologie de la recherche scientifique ;
- savoir construire un argumentaire ;
- savoir rédiger divers types de textes selon les objectifs ;
- faciliter l'expression de la demande ;
- animer un groupe ;

- gérer les conflits ;
- Exercer une pensée critique et une ouverture d'esprit en particulier dans l'évaluation de ses propres positions ;
- Utiliser l'information d'une manière méthodique et éthique pour soutenir la prise de décision ;
- Reconnaître ses besoins en information et faire preuve d'humilité sur le plan intellectuel ;
- Connaître et utiliser différentes sources d'information pour ne négliger aucun élément et pour éviter de s'enfermer dans une bulle informationnelle ;
- Savoir trier l'information selon sa véracité et sa pertinence pour un objectif précis ;
- Respecter le secret de fonction et protéger la vie privée ;
- S'adapter aux changements en pratiquant l'apprentissage tout au long de la vie et une veille professionnelle ;
- Travailler en réseau, co-construire et partager les connaissances.
- Maîtriser l'environnement numérique pour minimiser les effets de la fracture numérique, pour retrouver des informations nécessaires et pour partager efficacement des informations et des savoirs ;
- Organiser et conserver l'information à la fois pour faciliter le partage dans l'esprit de la co-construction des savoirs et pour pouvoir en exploiter la richesse ;
- Connaître et prendre en compte les enjeux et les dangers de l'information pour agir contre ses effets comme l'exclusion ou les radicalisations ;
- Adapter la communication au public et faciliter son accès à l'information pour favoriser *l'empowerment*.

6.1.2 Question de recherche 2

Quelle est l'utilité des référentiels de compétences informationnelles Normes suisses et ACRL/PDCI 2016 pour la définition et pour la formation de ces compétences ?

Selon l'analyse quantitative, les objectifs d'apprentissage génériques des *Normes suisses* ont tous leurs correspondances dans les référentiels TS et plans d'études BATS analysés, tandis que ce n'est le cas que de 40% des dispositions et des habiletés de l'ACRL/PDCI 2016. Cependant d'autres analyses quantitatives et qualitatives ont permis de nuancer cette image.

D'abord, l'analyse comparative de la répartition des compétences entre les différents rôles informationnels a clairement démontré que la pratique du TS exige des professionnel-le-s une implication beaucoup plus active dans le cycle de l'information que les *Normes suisses*. Notamment le rôle de communicatrice – facilitatrice d'accès à l'information est primordial dans le domaine du TS aussi bien en Suisse qu'en France. Or, tandis que la majorité des objectifs d'apprentissage des *Normes suisses* présentent l'étudiant-e dans le rôle de consommatrice, l'ACRL/PDCI 2016, au contraire, figure les apprenant-e-s dans les rôles de créatrice et de collaboratrice d'un processus dont la finalité est la diffusion des savoirs.

Ensuite, l'étude a également montré que l'approche du référentiel ACRL/PDCI 2016 permet

d'aborder les compétences informationnelles d'une manière bien plus souple et moins technique que le découpage traditionnel par étape du cycle de l'information, caractéristique des « principes » des *Normes suisses*. En effet, dans le nouveau référentiel, il ne s'agit plus simplement d'acquisition de connaissances ou de savoir-faire, mais plutôt d'un éveil et d'une sensibilisation à des fondements que l'étudiant-e mobilisera bien au-delà de l'obtention de son diplôme de fin d'études, dans une optique d'apprentissage tout au long de la vie.

Les *Normes suisses* apparaissent donc selon les résultats de l'étude plutôt comme un support précieux pour la mise en place d'une formation à la *recherche documentaire*. Le référentiel ACRL/PDCI 2016, moins ancré dans les études supérieures et représentant une vision plus globale de l'IL, semble en revanche offrir bien plus de souplesse et avantages spécifiquement pour le domaine TS. Ainsi, ce référentiel prend en considération plusieurs aspects de l'IL qui répondent aux enjeux informationnels actuels du TS :

- L'apprentissage tout au long de la vie, qui est relié dans l'ACRL/PDCI 2016 à une prise de conscience de l'obsolescence des techniques et méthodes IL ;
- La transversalité et transposabilité des compétences ;
- L'esprit critique, et particulièrement l'autocritique, nécessaire pour éviter de s'enfermer dans une bulle informationnelle ;
- L'humilité sur le plan intellectuel et la reconnaissance de son besoin d'information et de formation ;
- La co-construction des savoirs et les recherches participatives ;
- L'*empowerment* et la pratique de la réflexivité pour pouvoir agir ;
- La prise de conscience des inégalités devant l'information.

Bien que le référentiel américain puisse paraître très ou même trop exigeant, le domaine du TS gagnerait donc à le connaître et à le prendre comme guide dans l'établissement de son propre référentiel de compétences informationnelles.

Les deux référentiels IL peuvent donc être considérés comme complémentaires pour la formation BATS.

6.1.3 Question de recherche 3

Quel type de formation offre à tout le corps étudiant d'un établissement l'égalité des chances d'atteindre un niveau d'autonomie suffisant en compétences IL pour réussir les études et débiter dans la vie professionnelle ?

L'étude a démontré qu'aucun des types de formation examinés n'est capable d'assurer individuellement que tou-te-s les étudiant-e-s d'une haute école atteignent le niveau minimal requis en compétences informationnelles. Bien que tous présentent certains avantages, ils ont également tous leurs inconvénients.

L'étude a toutefois identifié des éléments qui permettent de maximiser l'efficacité de chacun d'entre eux en neutralisant les obstacles majeurs :

- La visualisation de la transversalité des compétences IL par une présentation structurée des formations ;
- La valorisation des compétences IL par les enseignants de discipline et par

la direction de l'établissement. La valorisation peut prendre la forme de recommandations et de directives, mais également de la possibilité d'obtenir des certificats ou d'inscrire les formations dans un portfolio ;

- L'harmonisation de l'enseignement et des évaluations en établissant des exigences et des critères d'évaluation clairs ;
- Instauration et formalisation des collaborations entre l'enseignement et la bibliothèque ;
- Obligation d'au moins une partie des enseignements ;
- Inscription des formations dans l'accompagnement d'un projet d'étudiant ;
- Établissement des mesures pour assurer l'homogénéité du niveau *initial* d'IL des étudiant-e-s.

Actuellement le meilleur moyen d'assurer l'égalité des chances de tout-e-s les étudiant-e-s d'un même établissement face à l'IL semble de combiner les types de formations facultatives, optionnelles et obligatoires tout en instaurant des mesures incitatives fortes pour toutes les parties prenantes.

6.2 Modèle de référentiel de compétences

D'après les résultats de l'étude, un modèle de référentiel de compétences informationnelles intégrable dans un plan d'études cadre BATS doit prendre en considération les facteurs suivants :

- Un référentiel de compétences BATS liste des compétences nécessaires pour réussir ses études, pour être en mesure de mener une recherche scientifique et pour débiter dans sa vie professionnelle en TS ;
- Les compétences informationnelles font partie des compétences transversales qui peuvent être mobilisées dans des situations diverses ;
- Une compétence est composée de différents types de ressources : des savoirs, des savoir-faire, des attitudes et des valeurs.

Compte tenu de ces exigences, le modèle proposé met en avant les pistes de solution suivantes dégagées par l'étude (Voir Tableau 3 : Modèle de référentiel de compétences informationnelles pour un plan d'étude cadre) :

- Construire le référentiel sur la conception québécoise de la notion de compétence qui permet une articulation plus souple entre la situation et les ressources. Cette conception suppose l'existence d'une compétence primordiale ou ultime : la capacité de transposition ;
- Séparer la liste des compétences de celle des situations. Un tel référentiel ouvre également la possibilité vers la composition de référentiels personnalisés ;
- Introduire dans le référentiel la notion de domaine de compétence ;
- Éviter de fixer les indicateurs de compétences : en effet, leur place est au niveau des plans d'études. Leur préférer les « ressources » au niveau du plan d'études cadre ;
- Considérer, « formation », « recherche » et « profession » comme des niveaux d'expertise attendus distincts plutôt que comme des situations.

6.3 Concept et modalités pédagogiques

6.3.1 Méthodes d'enseignement

L'étude a démontré que la méthodologie de l'enseignement actif, liée à un projet disciplinaire d'étudiant, semble la plus adaptée aussi bien pour faire comprendre l'importance des compétences informationnelles que pour les exercer.

Cependant, bien que cette méthode soit certainement très efficace pour les aspects plus classiques de l'IL, directement liés à la formation et à la recherche, elle ne semble pas suffisante pour l'acquisition des savoirs, des attitudes et des valeurs qui permettent d'appréhender certains des nouveaux enjeux du TS : l'inégalité devant l'information, le phénomène des bulles informationnelles ou encore l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie. Afin qu'elle soit applicable en BATS, le projet disciplinaire doit obligatoirement porter sur l'un ou l'autre de ces enjeux.

6.3.2 Modèle mixte des formations

Compte tenu des avantages et des désavantages des trois types de formations et la réponse à la question de recherche 3, un modèle de formation mixte semble la solution la plus adaptée aux besoins du BATS. Afin de visualiser la transversalité des compétences enseignées, il est indispensable de présenter les formations dans une structure claire (voir Tableau 2 : Modèle mixte des formations IL (avec exemples de formations)).

Une combinaison optimale des trois types de formations doit permettre de :

- Assurer une formation obligatoire de tous les étudiant-e-s aux aspects les plus importants de l'IL (formation obligatoire) ;
- Offrir la possibilité aux étudiant-e-s intéressé-e-s d'approfondir leurs compétences dans les aspects plus spécialisés de l'IL (formations optionnelles et facultatives) ;
- Rendre les étudiant-e-s maîtres du rythme et de la direction de leur formation IL (formations facultatives).

6.3.3 Modèle de référentiel de formation pour un plan d'étude

Le modèle de référentiel de formation du DEASS 2017 offre une approche holistique des domaines de formation. En ceci, il répond au souhait exprimé par les répondantes de l'enquête de donner une structure claire à la formation. En effet une telle structure permet de visualiser la transversalité des compétences enseignées. De plus, la décomposition des domaines de formations en champs « connaissances théoriques », « méthodologie » et « positionnement professionnel » rappelle la pluralité des types de ressources mobilisables dans une compétence.

Le modèle proposé pour une meilleure intégration transversale de l'IL dans l'enseignement obligatoire BATS s'inspire majoritairement du référentiel de formation français, mais diffère de ce dernier sur trois points (voir Tableau 4 : Modèle de référentiel de formation pour un plan d'études) :

- Le modèle n'est pas conçu pour un plan d'étude cadre mais pour un plan d'études local compte tenu du niveau de détail de son contenu ;
- Il intègre un champ « valeur » dont le contenu correspond à ce type de

ressources, mentionné plusieurs fois lors des discussions avec les enseignant-e-s de la HETS-GE ;

- Il laisse la possibilité ouverte pour la définition d'autres domaines de formations transversales que l'IL, par exemple l'éthique ou l'informatique.

Tableau 2 : Modèle mixte des formations IL (avec exemples de formations)

	Formations obligatoires	Formations optionnelles	Formations facultatives
Niveau « formation »	« Introduction au travail intellectuel »	« Jeunesse et réseaux sociaux »	« Atelier de recherche bibliographique »
Niveau « recherche »	« Méthodologie de la recherche scientifique »	« <i>Text and data mining</i> »	« Gestion des données de la recherche »
Niveau « professionnel »	« Usages numériques du public »	« Lecture et rédaction de textes juridiques » « LIPAD »	« Zotero »

(© AMN)

Tableau 3 : Modèle de référentiel de compétences informationnelles pour un plan d'étude cadre

Les compétences et les ressources du modèle présenté sont des exemples. Son contenu exact doit être défini par consensus dans une commission composée des représentant-e-s de toutes les parties prenantes.

Domaines de compétences	Compétences	Ressources/Niveau			Situations emblématiques	
			Formation	Recherche		Professionnel
DC 1 : <i>Information et communication</i>	C 1.1 : <i>Connaître est savoir mettre en pratique les méthodes de travail intellectuel</i>	Ressource 1.1.1	Connaître la distinction entre sens commun et la science	Prendre en considération l'effet des nouvelles informations sur son propre système de croyances	Prendre en considération l'effet des nouvelles informations sur le système de croyances de son interlocuteur	Formation initiale Diagnostic Intervention
		Ressource 1.1.2	Distinguer les différents types de sources	Savoir rédiger différents types de textes scientifiques	Savoir adapter la forme de ses produits à l'objectif visé	Évaluation
	C 1.2 : <i>Comprendre et pratiquer la co-création</i>	Ressource 1.2.1	Connaître les avantages de la co-création	Participer dans une recherche collaborative	Participer dans une communauté de pratique	Compte-rendu des activités
		Ressource 1.2.2				Travail en équipe ou en réseau
DC 2	C 2.1	Ressource 2.1.1				Conseil, orientation et information sociale
		Ressource 2.1.2				
	C 2.2	Ressource 2.2.1				
DC 3	C 3.1	Ressource 3.1.1				

(© AMN)

Tableau 4 : Modèle de référentiel de formation pour un plan d'études

Domaines de formations transversales		Domaines de formation	Champs d'études			
			Savoir	Savoir-faire	Attitude	Valeur
Domaine de formation transversale 1 : <i>Information et communication</i>	Domaine de formation transversale 2 :	DF 1				
		DF 2				
		DF 3				

(© AMN)

7. Faisabilité et recommandations

7.1 Ressources et retour sur investissement

Les retombées positives d'une réforme conjointe du référentiel et des modalités pédagogiques de la formation IL dans le BATS seraient multiples :

- La maximisation des chances des étudiant-e-s débutant-e-s de réussir leurs études ;
- L'augmentation du niveau de qualité des travaux de fin d'études ;
- Une meilleure préparation des jeunes diplômé-e-s aux aléas des carrières non-linéaires ;
- Une prise de conscience accrue des futur-e-s professionnel-le-s du TS de l'importance de l'apprentissage tout au long de la vie ;
- Une meilleure prise en charge des besoins informationnels des services et des bénéficiaires.

Toutefois, les investissements d'une réforme d'une telle ampleur peuvent être très importants en temps et en ressources humaines. En effet, elle devra mobiliser un nombre élevé d'enseignant-e-s, de bibliothécaires, d'expert-e-s en soutien de l'apprentissage et les instances dirigeantes des différents niveaux de la HES-SO. Compte tenu de la structure complexe de cette dernière, un processus de révision totale du plan d'études cadre et des plans d'études locaux peut être difficilement envisageable en moins de deux ans, même dans les conditions les plus favorables.

7.2 Analyse SWOT

7.2.1 Forces

- La présente étude constitue une base importante pour argumenter de l'intérêt de la réforme et donne des pistes de réflexion pour des solutions concrètes ;
- Des collaborations fructueuses sont déjà établies entre des bibliothèques et l'enseignement de leurs écoles respectives ;
- Plusieurs parties prenantes sont déjà convaincues de l'intérêt de la réforme ;
- La procédure de révision du PEC ainsi que l'idée d'y inclure les compétences informationnelles sont déjà lancées.

7.2.2 Faiblesses

- Une certaine résistance au changement observée à la HETS-GE ;
- Un attachement important des enseignant-e-s à la liberté académique ;
- Un désintérêt de certains bibliothécaires HES, exprimés notamment par l'absence de réponse à la demande répétée de participation à l'enquête.

7.2.3 Opportunités

- La volonté du domaine et du Rectorat de la HES-SO de soutenir le processus de révision ;
- La mobilisation des bibliothèques universitaires en Suisse romande pour avancer sur la question de la formation harmonisée d'IL.

7.2.4 Menaces

- La structure complexe de la HES-SO qui ralentit et complexifie les processus de concertation et de décision.

7.3 Recommandations

Compte tenu des difficultés relevées d'un côté et des retombées positives importantes attendues de l'autre, les recommandations sont formulées dans un ordre de priorité pour le court, le moyen et le long terme.

7.3.1 À court terme

- Appliquer les règles déjà existantes en matière d'IL (p.ex. référencement des extraits d'ouvrage mise à disposition sur Moodle ; vérification régulière de la conformité des bibliographies des cours et des projets d'étudiant) ;
- Saisir les opportunités existantes pour mener des campagnes d'information auprès des parties prenantes pour faire reconnaître l'utilité de l'IL pour la formation, pour la recherche et pour le TS (p.ex. commission TB, etc.) ;
- Créer des espaces d'information, de partage et de co-création entre les parties prenantes pour réfléchir ensemble sur les solutions optimales en y invitant les responsables des formations master et continues ;
- Établir un catalogue des enseignements BATS qui comportent actuellement des éléments informationnels ;
- Harmoniser l'enseignement des ressources informationnelles entre les enseignant-e-s d'un même module ;
- Diversifier l'offre de formation facultative à la fois pour les étudiant-e-s et les enseignant-e-s (en IL et en informatique).

7.3.2 À moyen terme

- Élaborer un référentiel de compétences informationnelles pour définir le niveau prérequis pour commencer les études BATS ;
- Élaborer un référentiel de compétences informationnelles pour tous les niveaux de formation du TS et le faire valider par l'ensemble des parties prenantes ;
- Élaborer et mettre en place un test pour mesurer le niveau d'IL ;
- Élaborer et mettre en place un cours de rattrapage pour ceux et celles qui n'atteignent pas le niveau d'entrée requis ;
- Adapter ELI aux besoins du BATS et le rendre obligatoire pour les modules de méthodologie ;
- Formaliser le rôle des bibliothécaires dans l'enseignement obligatoire et asseoir leur autorité en leur assurant un statut de formatrice.

7.3.3 À long terme

- Inclure le référentiel de compétences informationnelles dans le référentiel de compétences BATS ;
- Élaborer un concept pédagogique cohérent avec le modèle mixte (obligatoire, optionnel, facultatif) ;
- Établir des exigences communes pour les évaluations ;
- Mettre en place un service commun du domaine TS pour promouvoir l'IL.

8. Bilan et conclusion

Au terme de cette étude, il convient d'examiner quelle est la portée de ses résultats.

Force est de reconnaître que sa reproductibilité et son potentiel de généralisation sont limitées par plusieurs facteurs :

- L'échantillon est composé en majorité de répondantes soit déjà convaincues de l'utilité de l'IL pour la formation supérieure, soit intéressées par la question. L'avis de ceux et celles qui ne trouvent pas son enseignement important n'a donc pas pu être pris en compte.
- Le coeur de l'échantillon est composé de répondantes genevoises. La diversité du domaine TS de la HES-SO est donc en partie occultée.
- Le nombre modéré des répondantes-employeur rend la généralisation particulièrement problématique pour cette partie de la population.
- La difficulté de comparer les référentiels entre eux, inhérente à leur diversité de langage et de conception, a laissé une place importante à la subjectivité.

Toutefois, le fait que les résultats de l'enquête recourent en grande partie ceux de la revue de la littérature peut être vu comme confirmation de la justesse de la méthodologie malgré ces limites. Les résultats qu'elle a permis d'obtenir peuvent donc être considérés comme valides.

Cette étude qualitative et comparative sur la place de l'IL dans la formation BATS de la HES-SO est à ma connaissance la première à être réalisée. Les résultats ont clairement confirmé l'intérêt de l'IL à la fois pour le TS et pour la formation supérieure en TS. En effet, elle a mis en lumière des liens et intérêts multiples entre les deux domaines.

L'examen de la conformité du référentiel du PEC 2006 avec les exigences informationnelles actuelles du TS et des SI a permis d'identifier les compétences et les ressources utiles et nécessaires aux futur-e-s professionnel-le-s. La majorité de celles-ci est déjà présente dans le PEC 2006, mais pas toujours au même niveau d'expertise attendu que les enjeux actuels du TS l'exigent. Comme cela a été démontré, les préoccupations actuelles des professionnel-le-s romand-e-s ne diffèrent guère de celles de leurs homologues français-e-s et canadien-ne-s sur ces questions : en effet, la liste des compétences évoquées lors des entretiens est quasi identique à celle de la littérature professionnelle internationale (Voir Annexe 5).

L'étude a également révélé que les étudiant-e-s et les professionnel-le-s en TS ne sont pas seulement des consommatrices d'information, mais des créatrices et de communicatrices. Ils ont besoin d'information pour réussir leurs études, mais également pour participer efficacement à la prise en charge des bénéficiaires et pour faciliter l'accès à l'information pour ces dernier-e-s. Les ressources informationnelles qu'ils sont appelés à mobiliser sont donc multiples, complexes et nécessitent un niveau élevé d'expertise, de responsabilité et de positionnement éthique. Aussi, l'étude a démontré que le référentiel ACRL/PDCI 2016 est plus adapté pour les besoins du TS et du BATS que les *Normes suisses* en raison des fondements, des habiletés et des dispositions plus proches de ces préoccupations.

L'étude a permis de constater que la formation des compétences informationnelles dans le

BATS de la HES-SO, et notamment leur place dans l'enseignement obligatoire, n'a rien à envier d'autres établissements d'enseignement supérieur de la même discipline. Cependant, elle a également souligné l'importance d'exprimer le caractère transversal de l'IL dans le référentiel des compétences et dans les modalités pédagogiques. Les analyses ont suggéré que cette expression peut être facilitée par une conception plus souple de la notion de « compétence » que celle du PEC 2006, à l'instar du référentiel OTSTCFQ 2012 qui met au centre de son référentiel la transposabilité des ressources à toutes situations. Aussi le modèle de référentiel de *compétences* proposé parmi les résultats sépare clairement les situations des ressources ce qui présente l'avantage de mettre en valeur la transversalité de ses dernières. Deux autres modèles ont également pu être proposés pour visibiliser l'unité globale de l'IL pour les besoins de la formation : une vue synthétique de l'articulation des trois types de formations et de leur contenu, ainsi qu'un modèle de référentiel de *formation* obligatoire qui propose l'introduction de plusieurs domaines de formations transversales.

L'analyse du retour sur investissement et l'analyse SWOT ont établi que des bénéfices importants peuvent être attendus d'une réforme du référentiel et des modalités de formation, mais également pointé les difficultés d'une réforme totale. Compte tenu des forces en présence, un calendrier a enfin pu être proposé avec des recommandations concrètes selon leur ordre de priorité.

Grâce aux données récoltées, analysées et comparées selon la méthodologie choisie, l'étude a donc pu apporter des réponses à la fois aux questions de recherches et aux objectifs définis dans le mandat.

Enfin, comme conclusion finale, permettez-moi d'exprimer mon avis que j'ai conçu de la question en ma triple qualité de chercheuse, de professionnelle de l'information et de membre du personnel de la HETS-GE.

Après avoir travaillé sur cette étude pendant six mois, je suis persuadée plus que jamais que, malgré les éléments très positifs de la formation IL actuelle, sa valorisation et optimisation apporteront une plus-value non négligeable au BATS de la HES-SO.

La HETS-GE a toujours été précurseuse, depuis sa fondation il y a un siècle. Elle a été également le moteur de la transition numérique du TS dès les années 1980. Aujourd'hui, elle doit remonter à ses racines, à l'époque où l'École d'études sociales pour femmes a formé en son sein, côte à côte, les travailleuses sociales et les bibliothécaires. Ainsi elle retrouvera le pont entre les deux métiers : la lutte contre l'exclusion et la précarité, le combat pour l'égalité des droits et de la démocratie, menés à bien grâce à *l'information literacy*, l'autonomisation et l'apprentissage tout au long de la vie...

Bibliographie

ABDIEVA SCHUETZ, Altynay, 2017. *Compétences en culture informationnelle à l'Université de Fribourg* [en ligne]. Université de Fribourg. [Consulté le 7 avril 2018]. Disponible à l'adresse : <http://doc.rero.ch/record/306966?ln=fr>

ACRL, 2000. *Information Literacy Competency Standards for Higher Education* [en ligne]. 2000. [Consulté le 25 mars 2018]. Disponible à l'adresse : <http://www.ala.org/acrl/standards/informationliteracycompetency>

ACRL, 2004. *Norme sur les compétences informationnelles dans l'enseignement supérieur* [en ligne]. 2004. [Consulté le 5 mars 2018]. Disponible à l'adresse : <http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/InfoLit-French.pdf>

ACRL, 2016. *Framework for Information Literacy for Higher Education* [en ligne]. 2016. [Consulté le 8 avril 2018]. Disponible à l'adresse : <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework>

ALA, 1989. Document ID: 106e5565-9ab9-ad94-8d9f-64962ebcde46: *Presidential Committee on Information Literacy: Final Report* [en ligne]. Final Report. Chicago. [Consulté le 18 mars 2018]. Disponible à l'adresse : <http://www.ala.org/acrl/publications/whitepapers/presidential>

ALA, 1998. *A Progress Report on Information Literacy: An Update on the American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: Final Report, March 1998*. 1998.

ALLENBACH, Marco, 2015. Intervenir à l'école : les défis de la collaboration. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*. mars 2015. Vol. n°1, pp. 21-27.

ASSOCIATION DES DIRECTEURS & PERSONNELS DE DIRECTION DES BIBLIOTHÈQUES UNIVERSITAIRES ET DE LA DOCUMENTATION (ABDU), 2012. *Référentiel de compétences informationnelles pour réussir son parcours de formation dans les établissements d'enseignement supérieur* [en ligne]. 2012. [Consulté le 18 avril 2018]. Disponible à l'adresse : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/documents/60368-referentiel-des-competences-informationnelles-adbu.pdf>

BALLEYS, Claire, 2016. Gestion de l'intimité et affichage d'un territoire sentimental entre adolescents sur Internet. *Agora Débats Jeunesses*. 2016. Vol. n°72, pp. 7-19. [Consulté le 7 mai 2018]. Disponible à l'adresse : <http://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2016-1-page-7.htm>

BEHRENS, Shirley J., 1994. A Conceptual analysis and historical overview of information literacy. *College & Research Libraries*. juillet 1994. pp. 309-322. [Consulté le 7 avril 2018]. Disponible à l'adresse : <https://crl.acrl.org/index.php/crl/article/view/14902/16348>

BENOIST, Morgane et HENCHOZ, Sophie, 2014a. *Analyse et réflexion pour une formation à la culture informationnelle dans les écoles de maturité, les écoles de culture générale et les écoles de commerce de Suisse romande* [en ligne]. Genève : Haute école de gestion de Genève. [Consulté le 21 février 2018]. Disponible à l'adresse : <http://doc.rero.ch/record/233047>

BEYELER, Michelle et WALSER, Konrad, 2016. Consultation sociale 2.0. *Sécurité sociale*. 2016. Vol. n°4, pp. 16-19. [Consulté le 20 mai 2018]. Disponible à l'adresse : http://soziale-sicherheit-chss.ch/wp-content/uploads/2016/12/fEditorial_4_2016.pdf

BIBLIOTHÈQUE DE L'EPFL, 2016. Bachelor/Master | EPFL. [en ligne]. 26 février 2016. [Consulté le 12 juillet 2018]. Disponible à l'adresse : <https://library.epfl.ch/training-bachelor-master>

BIBLIOTHÈQUE DE L'EPFL, 2018a. Enjeux mondiaux | EPFL. [en ligne]. 4 avril 2018. [Consulté le 12 juillet 2018]. Disponible à l'adresse : <https://library.epfl.ch/global-issues>

BIBLIOTHÈQUE DE L'EPFL, 2018b. Formations et tutoriels | EPFL. [en ligne]. 17 mai 2018. [Consulté le 16 juin 2018]. Disponible à l'adresse : <https://library.epfl.ch/cms/site/library3/lang/fr/training>

BIBLIOTHÈQUE MUNICIPALE DE LA VILLE DE GENÈVE, 2014. Espace Le 4è. *Bibliothèques Municipales de la Ville de Genève : une fenêtre sur le monde* [en ligne]. 2014. [Consulté le 28 juillet 2018]. Disponible à l'adresse : <http://institutions.ville-geneve.ch/fr/bm/nos-bibliotheques/adresses-et-horaires/espace-le-4e/>

BIBLIOTHÈQUES DE LA VILLE DE GENÈVE, 2014. Ecrivain public - votre idée par sa plume. *Bibliothèques Municipales de la Ville de Genève : une fenêtre sur le monde* [en ligne]. 2014. [Consulté le 28 juillet 2018]. Disponible à l'adresse : <http://institutions.ville-geneve.ch/fr/bm/agenda/vos-rendez-vous-de-lannee/ecrivain-public-votre-idee-par-sa-plume/>

BIBLIOTHÈQUES DE LA VILLE DE LA CHAUX-DE-FONDS, 2018. Maisons du Peuple : des origines à nos jours. Les premiers modèles - France. *La Chaux-de-Fonds. Métropole horlogère* [en ligne]. 2018. [Consulté le 28 juillet 2018]. Disponible à l'adresse : http://cdf-bibliotheques.ne.ch/bvcf/patrimoine/dossiers-thematiques/maisons_peuple/Pages/04_France.aspx

BLUMMER, Barbara et KENTON, Jeffrey M., 2018. Academic libraries and student learning outcomes. *Performance Measurement and Metrics*. 2018. Vol. 19, n° 1, pp. 75-87. DOI <https://doi.org/10.1108/>. [Consulté le 13 mars 2018]. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.1108/PMM-11-2017-0053>

BONJOUR, Audrey et DARAGON, Elise, 2017. Information, formation et mutualisation : trois défis majeurs pour le travail social à l'ère du numérique. *Cahiers de l'Actif (Les)*. décembre 2017. Vol. n°498-499, pp. 23-40.

BOUZAR, Dounia, 2017. Repérer les idéaux proposés par les groupes radicaux pour refaire du lien humain. *Sociographe (Le)*. juin 2017. Vol. n°58, pp. 67-77. [Consulté le 15 mai 2018]. Disponible à l'adresse : <http://www.cairn.info/revue-le-sociographe-2017-2-page-67.htm>

BUNDY, Alan L et ANZIIL, 2004. *Australian and New Zealand information literacy framework: principles, standards and practice* [en ligne]. Adelaide : Australian and New Zealand Institute for Information Literacy. [Consulté le 2 mars 2018]. Disponible à l'adresse : <http://www.anziil.org/resources/Info%20lit%20nd%20edition.pdf>

BUNIGE, 2018. World Café « Développons ensemble la formation aux compétences informationnelles » 24 mai 2018 - Bibliothèque - UNIGE. [en ligne]. 25 mai 2018. [Consulté le 17 juin 2018]. Disponible à l'adresse : <https://www.unige.ch/biblio/fr/formation/world-cafe-2018>

CATTS, Ralph, LAU, Jesus et UNESCO, 2008. *Programme Information pour tous (PIPT). Vers des indicateurs de la maîtrise de l'information* [en ligne]. Paris : UNESCO. [Consulté le 7 avril 2018]. Disponible à l'adresse : <unesdoc.unesco.org/images/0015/001587/158723F.pdf>

CAUL, 2001. *Information literacy standards* [en ligne]. 2001. [Consulté le 2 mars 2018]. Disponible à l'adresse : <http://www.caul.edu.au/content/upload/files/caul-doc/InfoLitStandards2001.doc>

COMMISSION EUROPÉENNE, 2016. Digital Skills at the core of the new Skills Agenda for Europe. *European Commission, Strategy, Digital Single Market* [en ligne]. 2016. [Consulté le 10 avril 2018]. Disponible à l'adresse : <https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/digital-skills-core-new-skills-agenda-europe>

COMMISSION EUROPÉENNE, 2018. *Commission staff working document accompanying the document « Proposal for a Council recommendation on Key Competences for LifeLong Learning »*. [en ligne]. 24 janvier 2018. [Consulté le 10 avril 2018]. Disponible à l'adresse : <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52018SC0014&from=EN>

- CONFÉDÉRATION SUISSE, 2016. *Stratégie « Suisse numérique »* [en ligne]. avril 2016. [Consulté le 14 avril 2018]. Disponible à l'adresse : https://www.bakom.admin.ch/dam/bakom/fr/dokumente/informationsgesellschaft/strategie/strategie_digitale_schweiz.pdf.download.pdf/strategie_digitale_schweiz_FR_Accessible.pdf
- CONFÉRENCE LATINE DES DÉLÉGUÉES À L'ÉGALITÉ, 2001. *Guide romand d'aide à la rédaction administrative et législative épïcène*. [en ligne]. 2001. [Consulté le 15 juillet 2018]. Disponible à l'adresse : http://www.egalite.ch/uploads/pdf/langage_epicene_guide.pdf
- CONSEIL SUPÉRIEUR DU TRAVAIL SOCIAL, 2013. *Le partage d'informations dans l'action sociale et le travail social* [en ligne]. Presses de l'EHESP. [Consulté le 26 juillet 2018]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/le-partage-d-informations-dans-l-action-sociale--9782810901227.htm>
- COULON, Alain, 1999. *Penser, classer, catégoriser: l'efficacité de l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires: le cas de l'Université de Paris 8*. Paris : Laboratoire de recherches ethnométhodologiques Université de Paris 8.
- CREPUQ, 2008. *Compétences informationnelles : niveau recommandé à l'entrée au 1er cycle universitaire*. 2008. [Consulté le 26 avril 2018]. Disponible à l'adresse : <http://www.enssib.fr/bibliotheque-numerique/notices/64631-competences-informationnelles-niveau-recommande-a-l-entree-du-1er-cycle-universitaire>
- CRETZAZ, Eric, LUCAS, Barbara et ET AL., 2018. *Projet: Le non-recours aux prestations sociales à Genève Quelles adaptations de la protection sociale aux attentes des familles en situation de précarité?* [en ligne]. 2018. [Consulté le 6 avril 2018]. Disponible à l'adresse : <https://www.hesge.ch/hets/recherche-developpement/projets-recherche/en-cours/non-recours-aux-prestations-sociales-geneve>
- Cycle de l'information, [sans date]. *Portail de l'IE* [en ligne]. [Consulté le 10 août 2018]. Disponible à l'adresse : <https://portail-ie.fr/ressource/glossary/88/cycle-de-linformation>
- DAGIRAL, Eric et MARTIN, Olivier, 2017. Liens sociaux numériques : pour une sociologie plus soucieuse des techniques. *Sociologie (PUF)*. 2017. Vol. 8, n°1, pp. 3-22.
- DAVENEL, Yves-Marie, 2016. *Le numérique au sein de l'Action sociale dans un contexte de dématérialisation. Politiques d'établissements, pratiques des professionnels et accompagnement au numérique des usagers* [en ligne]. [Consulté le 15 mai 2018]. Les études Connexions solidaires. Disponible à l'adresse : http://www.inclusion-numerique.fr/wp-content/uploads/2016/04/Étude_Le-numérique-au-sein-de-lAction-Sociale-dans-un-contexte-de-dématérialisation.pdf
- DE ROBERTIS, Cristina, ORSONI, Marcelle, PASCAL, Henri et ROMAGNAN, Micheline, 2014. La démarche diagnostique. In : *Intervention sociale d'intérêt collectif* [en ligne]. Paris : Presses de l'EHESP. pp. 26. [Consulté le 10 août 2018]. ISBN 978-2-8109-0159-3. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/l-intervention-sociale-d-interet-collectif-de-la-p-9782810901593-page-179.htm>
- DELORME, Anne (éd.), 2016. *Du partage de savoirs à l'empowerment collectifs. La communauté de pratique « genre en pratique » vecteur d'autonomisation des femmes pour les OCI québécois* [en ligne]. Québec. [Consulté le 15 mai 2018]. Disponible à l'adresse : <http://www.aqoci.qc.ca/-Ressources-sur-l-egalite-femmes-hommes->
- DENOÛL, Julie, 2017. Faire, défaire, refaire famille. Les usages et les sociabilités numériques à l'épreuve des bifurcations biographiques. *Dialogue*. septembre 2017. Vol. n° 217, pp. 31-43. [Consulté le 15 mai 2018]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-dialogue-2017-3-page-31.htm>
- DESJARDINS, Jérémie, 2000. Les Bibliothèques contre l'« illectronisme ». *Bulletin des bibliothèques de France* [en ligne]. 1 janvier 2000. [Consulté le 10 août 2018]. Disponible à l'adresse : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2000-04-0120-006>

DGCS, 2017a. *Référentiel professionnel. Diplôme d'Etat d'assistant.e de service social (version transitoire)*. décembre 2017.

DGCS, 2017b. *Référentiel professionnel. Diplôme d'Etat d'éducateur.trice spécialisé.e (version transitoire)*. décembre 2017.

DGCS, 2017c. *Référentiel professionnel. Diplôme d'Etat d'éducateur.trice technique spécialisé.e (version transitoire)*. décembre 2017.

DGCS, 2017d. *Référentiel professionnel. Diplôme d'Etat d'éducateur.trice de jeunes enfants (version transitoire)*. décembre 2017.

DGCS, 2017e. *Référentiel professionnel. Diplôme d'État de Conseiller.ère en économie sociale et familiale (version transitoire)*. décembre 2017.

DUPÉRE, Sophie, ROY, Jacques et TREMBLAY, Gilles, 2016. Les hommes à faible revenu et les barrières aux services sociaux et de santé : des défis pour le réseau des services. *Intervention*. 2016. Vol. n°143, pp. 103-119. [Consulté le 24 juin 2018]. Disponible à l'adresse : <http://www.revueintervention.org/numeros-en-ligne/143/les-hommes-faible-revenu-et-les-barrieres-aux-services-sociaux-et-de-sante-des>

EMMAÛS CONNECT, 2018. Notre cause : l'exclusion numérique. *Emmaüs Connect* [en ligne]. 2018. [Consulté le 24 juillet 2018]. Disponible à l'adresse : <http://emmaus-connect.org/exclusion-numerique/>

EMMAUSCONNECT et WETECHCARE, [sans date]. Les Cahiers de l'inclusion numérique. *Les cahiers de l'inclusion numérique* [en ligne]. [Consulté le 19 juin 2018]. Disponible à l'adresse : <https://www.inclusion-numerique.fr/>

FILIERE DE FORMATION EN TRAVAIL SOCIAL DE LA HAUTE ECOLE SPÉCIALISÉE DE SUISSE OCCIDENTALE, 2006. *Plan d'études cadre Bachelor 2006*. mai 2006.

FOLK, A. L., 2016. Information Literacy in Postsecondary Education in the United Kingdom, the United States, Australia, and New Zealand. *Portal: Libraries and the Academy*. 2016. Vol. 16, n° 1, pp. 11-31. [Consulté le 11 mars 2018]. Disponible à l'adresse : <https://muse.jhu.edu/article/609808>

FORUM MONDIAL SUR L'ÉDUCATION, 2015. *Déclaration d'Incheon pour l'éducation 2030*. 2015. UNESCO. [Consulté le 11 mars 2018]. Disponible à l'adresse : <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656f.pdf>

GARON-EPAULE, Geoffroi, 2015a. Les badges numériques et la révolution de l'apprentissage. *Bulletin de l'Observatoire compétences-emplois*. 2015. Vol. 6, n° 2, pp. 1-3. [Consulté le 11 mars 2018]. Disponible à l'adresse : <https://oce.uqam.ca/article/les-badges-numeriques-et-la-revolution-de-lapprentissage/>

GARON-EPAULE, Geoffroi, 2015b. L'usage des badges numériques dans le monde académique, en milieu de travail et dans la société. *Bulletin de l'Observatoire compétences-emplois*. 2015. Vol. 6, n° 2, pp. 1-5. [Consulté le 11 mars 2018]. Disponible à l'adresse : <https://oce.uqam.ca/article/usage-des-badges-numeriques-dans-le-monde-academique-du-travail-et-social/>

GILLET, Anne et TREMBLAY (éd.), 2017. *Les recherches partenariales et collaboratives*. Presses universitaires de Rennes, Presses de l'Université du Québec.

GUIOILLIER, Bertrand, 2017. Adolescence, sexualité et pudeur. *Imaginaire & Inconscient*. 2017. Vol. n°40, pp. 69-76.

HAUTE ÉCOLE DE GESTION DE GENÈVE, 2016. ELI. *HEG* [en ligne]. 19 août 2016. [Consulté le 10 août 2018]. Disponible à l'adresse : <https://www.hesge.ch/heg/infotheque/services/formation-documentaire/eli>

HEERY, Edmund et NOON, Mike, 2008. Soft skills. In : *A Dictionary of Human Resource Management* [en ligne]. Oxford University Press. [Consulté le 10 août 2018]. ISBN 978-0-19-

929876-1. Disponible à l'adresse : <http://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199298761.001.0001/acref-9780199298761-e-1828>

HES-SO, 2014. *Recommandations HES-SO pour une communication épiciène* [en ligne]. 2014. [Consulté le 16 juillet 2018]. Disponible à l'adresse : <https://www.hes-so.ch/data/documents/Brochure-HES-SO-langage-epicene-4468.PDF>

HETS GENÈVE, 2016. *Guide pratique Travail de Bachelor filière travail social* [en ligne]. 2016. [Consulté le 15 juillet 2018]. Disponible à l'adresse : https://www.hesge.ch/hets/sites/default/files/contribution/guide_pratique_tb.pdf

HETS GENÈVE, 2018. *Catalogue des modules libres proposés aux étudiants de la HETS Travail social - Genève. 2018-2019* [en ligne]. 2018. [Consulté le 15 juillet 2018]. Disponible à l'adresse : https://www.hesge.ch/hets/sites/default/files/contribution/formation_de_base/Documents/travail_social/catalogue_ml_genevois_projet_sa18_sc.pdf

HORTON, F. W., 2013. *Overview of information literacy resources worldwide* [en ligne]. Paris : UNESCO. [Consulté le 11 mars 2018]. Disponible à l'adresse : <http://www.unesco.org/new/fr/communication-and-information/resources/publications-and-communication-materials/publications/full-list/overview-of-information-literacy-resources-worldwide/>

HUGHES, Conrad et ACEDO, Clementina, 2014. *Guiding Principles for Learning in the Twentyfirst Century* [en ligne]. 2014. UNESCO, INTERNATIONAL ACADEMY OF EDUCATION INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION. [Consulté le 10 avril 2018]. Disponible à l'adresse : http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/practices_series_28_v3_002.pdf

HURÉ, K., FONTAINE, R. et KUBISZEWSKI, V., 2015. Traitement de l'information sociale et profils dans le harcèlement scolaire chez les adolescents. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*. 1 mars 2015. Vol. 65, n° 2, pp. 83-91. DOI 10.1016/j.erap.2014.11.003.

IFLA et UNESCO, 2005. *La proclamation d'Alexandrie sur la maîtrise de l'information et l'apprentissage tout au long de la vie* [en ligne]. 2005. [Consulté le 8 avril 2018]. Disponible à l'adresse : <http://webarchive.loc.gov/all/20131205075344/http://archive.ifla.org/III/ws/BeaconInfSoc-fr.html>

KARSENTI, T., DUMOUCHEL, G., KOMIS, V., ALLNUTT, V. et GOULET, M., 2014. Les compétences informationnelles des étudiants à l'heure du Web 2.0 : Proposition d'un modèle pour baliser les formations. *Documentation et Bibliothèques*. 2014. Vol. 60, n° 1, pp. 20-30. DOI 10.7202/1022859ar. [Consulté le 8 avril 2018]. Disponible à l'adresse : id.erudit.org/iderudit/1022859ar

KELLY, J., 2013. Paul G. Zurkowski and information literacy: On his trip to the first European Conference on Information Literacy (ECIL). *Journal of Information Literacy*. 2013. Vol. 7, n° 2, pp. 163-167. DOI <http://dx.doi.org/10.11645/7.2.1867>.

La passion du complot : [dossier], 2015. *Esprit*. Vol. n°419, pp. 5-61.

LE PROJET « COMPÉTENCES EN CULTURE INFORMATIONNELLE DANS LES HAUTES ÉCOLES SUISSES », 2011. *Normes suisses sur les compétences en culture informationnelle* [en ligne]. [Consulté le 3 mars 2018]. Disponible à l'adresse : https://www.informationskompetenz.ch/doc/e-lib/1_f_normes%20suisses%20sur%20les%20comptences.pdf

LE PROJET « COMPÉTENCES EN CULTURE INFORMATIONNELLE DANS LES HAUTES ÉCOLES SUISSES », 2011. *Guide relatif au référentiel des compétences informationnelles* [en ligne]. 2011. [Consulté le 15 mars 2018]. Disponible à l'adresse :

https://www.informationskompetenz.ch/doc/e-lib/3_f_guide%20relatif%20au%20referentiel%20des%20competences%20informationnelles_w eb.pdf

MACEDO-ROUET, Mônica, 2016. De la culture numérique des jeunes à l'évaluation de l'information. *Diversité*. 3e trimestre 2016. Vol. n°185, pp. 95-99.

MACKEY, Thomas P. et JACOBSON, Trudi E., 2011. Reframing Information Literacy as a Metaliteracy. *College & Research Libraries*. 2011. Vol. 72, n° 1, pp. 62-78.

MAGAT, Audrey, 2018. Pourquoi des familles renoncent à l'aide sociale. *Le Temps*. 4 avril 2018. pp. 6.

MCPHERSON, Marisa Alicia, 2015. Library anxiety among university students: A survey. *IFLA Journal*. 2015. Vol. 41, n° 4, pp. 317-325. DOI: 10.1177/0340035215618119.

MELLIFLUO, Laure, 2018. Comment s'entendre avec les enseignants pour enrichir les formations aux compétences informationnelles ? [en ligne]. Presentations & Public Speaking. 2018. [Consulté le 31 mai 2018]. Disponible à l'adresse : <https://www.slideshare.net/Furer/les-comptences-des-formateurs-au-service-de-la-russite-des-tudiantes-comment-sentendre-avec-les-enseignants-pour-enrichir-les-formations-aux-comptences-informationnelles-par-laure-mellifluo>

MEYNCKENS-FOUREZ, Muriel, 2017. Co-intervention, co-thérapie : diverses déclinaisons en ambulatoire et en institution. *Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux*. 2017. Vol. n°58, pp. 105-127. [Consulté le 31 mai 2018]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-cahiers-critiques-de-therapie-familiale-2017-1-page-105.htm>

MOSELEN, C. et WANG, L., 2014. Integrating Information Literacy into Academic Curricula: A Professional Development Programme for Librarians at the University of Auckland. *The Journal of Academic Librarianship*. 2014. Vol. 40, n° 2, pp. 116-123. [Consulté le 11 mars 2018]. Disponible à l'adresse : <https://doi.org/10.1016/j.acalib.2014.02.002>

NCLIS et NFIL, 2003. *The Prague Declaration. Information Literacy Meeting of Experts*. [en ligne]. 2003. [Consulté le 8 avril 2018]. Disponible à l'adresse : <http://webarchive.unesco.org/20161111171811/http://portal.unesco.org/ci/en/files/19636/11228863531PragueDeclaration.pdf/PragueDeclaration.pdf> Web Archives, UNESCO

NEXEM, 2018. Réforme des diplômes du travail social et de l'intervention sociale. *Nexem* [en ligne]. 10 avril 2018. [Consulté le 29 juin 2018]. Disponible à l'adresse : <https://nexem.fr/actualites/reforme-des-diplomes-du-travail-social-et-de-lintervention-sociale/>

OFCOM, 2007. Présentation du Sommet Mondial sur la Société de l'Information. [en ligne]. 13 juin 2007. [Consulté le 8 avril 2018]. Disponible à l'adresse : <https://www.bakom.admin.ch/bakom/fr/page-daccueil/l-ofcom/activites-internationales/sommet-mondial-de-l-onu-sur-la-societe-de-l-information-smsi/presentation-du-sommet-mondial-sur-la-societe-de-l-information.html>

ORDRE DES TRAVAILLEURS SOCIAUX ET DES THÉRAPEUTES CONJUGAUX ET FAMILIAUX DU QUÉBEC, 2012. *Référentiel de compétences des travailleuses sociales et des travailleurs sociaux 2012* [en ligne]. 2012. [Consulté le 21 février 2018]. Disponible à l'adresse :

https://beta.otstcfq.org/sites/default/files/referentiel_de_competences_des_travailleurs_sociaux.pdf

ORTRA SANTÉ-SOCIAL GENÈVE et LE 28 GENÈVE SANTÉ SOCIAL, 2018. *L'évolution des professions de la santé et du social: quelles perspectives pour demain? Table ronde organisée le 22 mars 2018, Genève*. 22 mars 2018.

PARLEMENT EUROPÉEN et CONSEIL DE L'UNION EUROPÉENNE, 2006. *Recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 sur les*

compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie (2006/962/CE) [en ligne]. 30 décembre 2006. [Consulté le 10 avril 2018]. Disponible à l'adresse : <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962>

PDCI et RÉSEAU DE L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC, [sans date]. Répertoire de ressources sur les compétences informationnelles. *Promotion du développement des compétences informationnelles* [en ligne]. [Consulté le 20 juin 2018]. Disponible à l'adresse : <http://ptc.uquebec.ca/pdci/>

PDCI, 2016. *Référentiel de compétences informationnelles en enseignement supérieur. Traduction française du Framework for Information Literacy for Higher Education de l'Association of College & Research Libraries (ACRL, 2015)* [en ligne]. 2016. [Consulté le 28 février 2018]. Disponible à l'adresse : pdci.uquebec.ca

PERAYA, Daniel et PELTIER, Claire, 2011. Mésusages informationnels et plagiat : réflexions autour de quelques effets secondaires du Web 2.0 - RERO. *Cahiers de la documentation / Bladen voor documentatie*. 2011. N° 2, pp. 56-65. [Consulté le 28 février 2018]. Disponible à l'adresse : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:16557>

PÉRIGAUX, Laurie et JANVIER, Roland, 2017. L'intégration du numérique en travail social : regard croisé entre un directeur général en ESSMS et une doctorante en science de l'information et de la communication. *Cahiers de l'Actif (Les)*. décembre 2017. Vol. n°498-499, pp. 125-143.

POLKINGHORNE, S. et WILTON, S., 2010. Research is a Verb: Exploring a New Information Literacy-Embedded Undergraduate Research Methods Course / Chercher est un verbe: Exploration d'une nouvelle forme de maîtrise de l'information - le cours sur les méthodes de recherche intégrées au premier cycle. *Canadian Journal of Information and Library Science*. 2010. Vol. 34, n° 4, pp. 457-473. [Consulté le 28 février 2018]. Disponible à l'adresse : <https://muse.jhu.edu/article/404857>

RECTORAT DE LA HAUTE ÉCOLE SPÉCIALISÉE DE SUISSE OCCIDENTALE, 2014a. *Règlement sur la formation de base (bachelor et master) en HES-SO (décision n° « R 2014/23/84 »)*. 15 juillet 2014.

RECTORAT DE LA HAUTE ÉCOLE SPÉCIALISÉE DE SUISSE OCCIDENTALE, 2014b. *Règlement de filière du Bachelor of Arts HES-SO en Travail social (décision n° « R 2014/23/84 »)*. 15 juillet 2014.

RENAUD, Julie et CHERRUAULT-ANOUGE, Sarah, 2018. Applications numériques pour l'autonomie des personnes avec trouble du spectre de l'autisme. *Enfance*. mars 2018. Vol. 70, n°1, pp. 131-145. [Consulté le 5 mai 2018]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-enfance-2018-1-p-131.htm>

RODGERS, A. et PUTERBAUGH, M., 2017. Digital badges and library instructional programs: Academic library case study. *Journal of Electronic Resources Librarianship*. 2017. Vol. 29, n° 4, pp. 236-244.

RODRIGUEZ, Nancy, SAFONT-MOTTAY, Claire et PRÊTEUR, Yves, 2017. L'expression de soi en ligne à l'adolescence : socialisation entre pairs et quête identitaire. *Bulletin de psychologie*. octobre 2017. Vol. vol.70, n°551, pp. 355-368. [Consulté le 11 mars 2018]. Disponible à l'adresse : <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1941126X.2017.1378542>

ROISIN, Angèle, 2018. Face à la radicalisation des mineurs : ce que fait la PJJ. *Cahiers dynamiques (Les)*. mai 2018. Vol. n°72, pp. 48-54. [Consulté le 11 mars 2018]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-dynamiques-2017-2-page-48.htm>

ROUMER, Camilo, 2007. « LITERACY » et « INFORMATION LITERACY ». *L'Actualité langagière*. 2007. Vol. 4, n° 1, pp. 15. [Consulté le 11 mars 2018]. Disponible à l'adresse : http://www.btb.termiplus.gc.ca/tpv2guides/guides/chroniq/index-fra.html?lang=fra&lettr=indx_autr895PaV9RrVIM&page=91EzI0dhM55U.html

SALAMIN, Caroline et GROLIMUND, Raphaël, 2014. Integrating an online information literacy module in all students' curriculum: teaching across the disciplines in a technical university. In : *Facing the Future: Librarians and Information Literacy in a Changing Landscape. IFLA Satellite meeting, Limerick, Ireland, August 14-15, 2014* [en ligne]. Limerick (Ireland). 2014. [Consulté le 12 juillet 2018]. Disponible à l'adresse : <https://infoscience.epfl.ch/record/200910>

SCONUL WORKING GROUP ON INFORMATION LITERACY, 1999. *Information skills in higher education: a SCONUL position paper*. 1999.

SERVICE ÉGALITÉ, UNIGE, 2006. La rédaction épïcène | Guide épïcène de l'UNIGE. [en ligne]. 13 décembre 2006. [Consulté le 16 juillet 2018]. Disponible à l'adresse : <https://www.unige.ch/rectorat/egalite/ancrage/epicene/>

SMSI, 2003. Déclaration de principes. Sommet mondial sur la société de l'information. Genève. [en ligne]. 2003. [Consulté le 8 avril 2018]. Disponible à l'adresse : <http://www.itu.int/net/wsis/docs/geneva/official/dop-fr.html>

STASSIN, Bérengère, 2016. Les différentes formes de cyberviolence. *Cyberviolence & Cyberharcèlement* [en ligne]. 2016. [Consulté le 7 août 2018]. Disponible à l'adresse : <https://eviolence.hypotheses.org/187>

STEINKOLER, Manya, 2017. Mar a Logos : L'élection de Trump et les fake news. *Savoirs et clinique*. 26 septembre 2017. N° 23, pp. 23-33. [Consulté le 7 juin 2018]. Disponible à l'adresse : DOI 10.3917/sc.023.0023. https://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=SC_023_0023

TEXIER, Bruno, 2017. Veilleurs, sortez de votre bulle informationnelle ! *Archimag* [en ligne]. 23 mars 2017. [Consulté le 10 août 2018]. Disponible à l'adresse : <http://www.archimag.com/veille-documentation/2017/03/23/veilleurs-sortez-bulle-informationnelle>

Travailler en communauté, [sans date]. *Réseau québécois en innovation sociale* [en ligne]. [Consulté le 26 juillet 2018]. Disponible à l'adresse : <http://www.rqis.org/innovation-sociale/outils-et-ressources/travailler-en-communaute/>

TRÉMINTIN, Jacques, 2017. Échanges : innover face aux ados difficiles. *Lien social*. 8 juin 2017. Vol. n°1209, pp. 16-17.

TURCOTTE, D., 2011. Le Référentiel de compétences des travailleurs sociaux du Québec : quelle correspondance avec la réalité de la pratique? *Revue Intervention*. 2011. Vol. 134, pp. 46-61. [Consulté le 26 mars 2018]. Disponible à l'adresse : http://www.revueintervention.org/sites/default/files/intervention_134_5_le_referentiel.pdf

UNESCO, 2016. *Conceptions and realities of lifelong learning*. 2016. [Consulté le 26 mars 2018]. Disponible à l'adresse : <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245626E.pdf>

UNESCO, 2017a. Programme Information pour tous (PIPT). *UNESCO* [en ligne]. 12 mai 2017. [Consulté le 9 avril 2018]. Disponible à l'adresse : <https://fr.unesco.org/programme/ifap>

UNESCO, 2017b. Programme information pour tous (PIPT): Objectifs. [en ligne]. 2017. [Consulté le 10 mars 2018]. Disponible à l'adresse : <http://www.unesco.org/new/fr/communication-and-information/intergovernmental-programmes/information-for-all-programme-ifap/about-ifap/objectives/>

UNIFR, 2017. *Bachelor Travail social et politiques sociales* [en ligne]. 2017. [Consulté le 26 avril 2018]. Disponible à l'adresse : http://www3.unifr.ch/travsoc/fr/assets/public/Bachelor/Bachelor-TSPS_Presentation-generale_120-ECTS_Fevrier2018.pdf

UNIGE, COMMUNAUTÉ D'INTÉRÊTS POUR L'ENSEIGNEMENT EN LIGNE et LUETHI, Johann, 2012. ePortfolio – Qu'est-ce qu'un portfolio numérique ? [en ligne]. 6 mars 2012.

[Consulté le 10 août 2018]. Disponible à l'adresse : <https://ciel.unige.ch/2012/03/eportfolio-portfolio-numerique/>

UNIL, 2018. Magellan, plate-forme d'orientation et de ressources pour naviguer dans la documentation scientifique. [en ligne]. 23 mai 2018. [Consulté le 16 juin 2018]. Disponible à l'adresse : <https://www.unil.ch/magellan/fr/home.html>

UNIVERSITÉ DE FRIBOURG, 2018. Modules proposés | Portail des bibliothèques. *Compétences documentaires pour étudiants* [en ligne]. 2018. [Consulté le 1 août 2018]. Disponible à l'adresse : <http://www3.unifr.ch/biblio/kurse/fr/node/13>

UQAC, 2016. Baccalauréat en travail social - Programmes - Université du Québec à Chicoutimi. *Programmes d'études et de formation* [en ligne]. octobre 2016. [Consulté le 15 juillet 2018]. Disponible à l'adresse : <http://programmes.uqac.ca/7798/officiel>

UQAM, 2018. Baccalauréat en travail social - Université de Montréal. *Guide d'admission et des programmes d'études* [en ligne]. 15 juillet 2018. [Consulté le 15 juillet 2018]. Disponible à l'adresse : <https://admission.umontreal.ca/programmes/baccalaureat-en-travail-social/structure-du-programme/>

UQAR, 2018. Baccalauréat en travail social. *Étudier à l'UQAR* [en ligne]. 2018. [Consulté le 15 juillet 2018]. Disponible à l'adresse : <https://www.uqar.ca/etudes/etudier-a-l-uqar/programmes-d-etudes/7940>

UQAT, 2018. Baccalauréat en travail social. *UQAT. Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue* [en ligne]. 2018. [Consulté le 15 juillet 2018]. Disponible à l'adresse : <http://www.uqat.ca/etudes/developpement-humain-et-social/baccalaureat-en-travail-social/>

UQO, 2018. Baccalauréat en travail social - 7798 - Étudier à l'UQO. *UQO* [en ligne]. 2018. [Consulté le 15 juillet 2018]. Disponible à l'adresse : <http://etudier.uqo.ca/programmes/7798>

VERDU, Corinne et LORENZI-SONNET, Isabelle, 2013. *Petit lexique du travail social* [en ligne]. Champ social. [Consulté le 2 juin 2018]. Métiers et formation. ISBN 978-2-35371-312-7. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/petit-lexique-du-travail-social--9782353713127.htm>

VIEUX, Aurélie, 2016. InfoTrack ou de l'art d'apprendre à maîtriser l'information pour ses études...sans dramatiser! *Communauté d'intérêts pour l'enseignement en ligne* [en ligne]. 16 septembre 2016. [Consulté le 17 juin 2018]. Disponible à l'adresse : <https://ciel.unige.ch/2016/09/infotrack-ou-de-lart-dapprendre-a-maitriser-linformation-pour-ses-etudessans-dramatiser/>

VODOZ, Luc, 2010. Fracture numérique, fracture sociale : aux frontières de l'intégration et de l'exclusion. *SociologieS* [en ligne]. 2010. Disponible à l'adresse : <https://journals.openedition.org/sociologies/3333S>

WAGNER, VINCENT et ACIER, Didier, 2017. Exploration des caractéristiques psychologiques des natifs numériques. *Alcoologie et Addictologie*. décembre 2017. Vol. 39, n°2, pp. 173-183.

WANG, Li, 2010. *Integrating information literacy into higher education curricula: An IL curricular integration model* [en ligne]. Queensland : Faculty of Science and Technology Queensland University of Technology. [Consulté le 18 mars 2018]. Disponible à l'adresse : <https://eprints.qut.edu.au/41747/1/Xiaoli%20Wang%20Thesis.pdf>

YOUSSEF, Adel Ben, 2004. Les quatre dimensions de la fracture numérique, THE FOUR DIMENSIONS OF THE DIGITAL DIVIDE. *Réseaux*. 2004. N° 127-128, pp. 181-209. DOI 10.3917/res.127.0181. [Consulté le 18 mars 2018]. Disponible à l'adresse : <https://www.cairn.info/revue-reseaux1-2004-5-page-181.htm>

Annexe 1 : Normes suisses, ACRL 2000, ABDU 2012 : compétences (vue synthétique)¹¹

	Éléments communs	Éléments particuliers
Besoin	<p>Définir et exprimer son besoin d'information</p> <p>Reconnaître les différents types et formats de sources d'information</p> <p>Reconnaître l'avantage d'utiliser plusieurs sources d'information</p>	
Accès	<p>Connaître et savoir choisir les outils et méthodes de recherches les plus pertinents à son but</p> <p>Élaborer et conduire des stratégies de recherche</p>	Connaître les services d'assistance et de veille documentaire (ABDU 2012)
Évaluation	<p>Définir et appliquer des critères d'évaluations concernant la pertinence et l'utilité de l'information</p> <p>Être capable de réfléchir sur sa propre stratégie et la réajuster</p>	<p>Valider sa compréhension par des échanges avec ses pairs et des experts (ACRL 2000)</p> <p>Évaluer l'impact des nouvelles connaissances sur son système de valeur (ACRL 2000)</p> <p>Être capable de reformuler sa question de recherche (ACRL 2000)</p>
Organi- sation	Sélectionner, extraire, sauvegarder et gérer (ordonner, classer) l'information	
Utilisation	<p>Utiliser l'information pour créer un nouveau savoir/de nouvelles connaissances</p> <p>Communiquer efficacement le nouveau savoir ou produit</p>	<p>Résumer et faire la synthèse en vue d'élaborer de nouveaux concepts (ACRL 2000)</p> <p>Utiliser l'information et le nouveau savoir créé pour planifier et réaliser des projets (ACRL 2000)</p>
Responsabilité	<p>Comprendre et tenir compte des contextes et des enjeux culturels, éthiques, juridiques et socio-économiques liés à l'information</p> <p>Obtenir, conserver et diffuser l'information de manière légale</p>	Citer ses sources de manière adéquate (bibliographies, autorisations de reproduction) (ACRL 2000)

(© AMN)

¹¹ Dans le tableau de synthèse ces éléments sont présentés en lien avec les principes des *Normes suisses*. Dans les référentiels ACRL 2000 et ABDU 2012 ils peuvent faire partie d'autres principes.

Annexe 2 : Normes suisses, ACRL 2000, ABDU 2012 : principes (vue comparative)

ACRL 2000	Normes suisses (2011)	ABDU 2012
<p>Besoin :</p> <p>« L'étudiant qui possède les compétences informationnelles détermine la nature et l'étendue de l'information dont il a besoin ».</p>	<p>Besoin :</p> <p>« La personne qui possède les compétences informationnelles est à même de reconnaître ses besoins en information, elle est capable de définir la nature et l'étendue des informations dont elle a besoin ».</p>	<p>Besoin :</p> <p>« Identifier un besoin d'information et en définir la nature et l'étendue ».</p>
<p>Accès :</p> <p>« L'étudiant qui possède les compétences informationnelles accède avec efficacité et efficience à l'information dont il a besoin ».</p>	<p>Accès :</p> <p>« La personne qui possède les compétences informationnelles identifie avec efficacité et efficience l'information recherchée ».</p>	<p>Accès :</p> <p>« Accéder aux informations nécessaires avec efficience ».</p>
<p>Evaluation :</p> <p>« L'étudiant qui possède les compétences informationnelles évalue de façon critique tant l'information que ses sources et intègre l'information sélectionnée à sa base de connaissances personnelles et à son système de valeurs ».</p>	<p>Evaluation :</p> <p>« La personne qui possède les compétences informationnelles évalue de manière critique l'information obtenue ainsi que la méthodologie choisie ».</p>	<p>Evaluation :</p> <p>« Évaluer de façon critique l'information obtenue (sources, démarche et résultats) ».</p>
	<p>Organisation :</p> <p>« La personne qui possède les compétences informationnelles gère et partage avec les autres l'information recueillie ou créée ».</p>	
<p>Utilisation :</p> <p>« L'étudiant qui possède les compétences informationnelles utilise efficacement l'information, individuellement ou comme membre d'un groupe, en vue d'atteindre un objectif spécifique ».</p>	<p>Utilisation :</p> <p>« La personne qui possède les compétences informationnelles exploite l'information existante et nouvelle afin d'atteindre un résultat spécifique ».</p>	<p>Utilisation :</p> <p>« Produire et communiquer à partir de ses résultats ».</p>

<p>Responsabilité :</p> <p>« L'étudiant qui possède les compétences informationnelles comprend plusieurs des questions économiques, juridiques et sociales relatives à l'utilisation de l'information et il accède à l'information et l'utilise de façon éthique et conformément à la loi ».</p>	<p>Responsabilité :</p> <p>« La personne qui possède les compétences informationnelles agit comme un membre responsable dans la société de l'information ».</p>	
--	---	--

(© AMN)

Rapport-gratuit.com 
 LE NUMERO 1 MONDIAL DU MÉMOIRES

Annexe 3 : PEC 2006, DEASS 2017, OTSTCFQ 2012 : compétences et ressources informationnelles communes (vue comparative)

PEC 2006	DEASS 2017	OTSTCFQ 2012
1 Orienter sa propre formation initiale et continue		4.2 Être capable d'assurer son développement professionnel
1.2 évaluer ses propres compétences		1.3.2 s'auto-évaluer 4.1.2 évaluation par les pairs
2. Identifier et analyser les situations et processus sociaux que l'intervention prend en compte	2.2 Élaborer un diagnostic partagé avec les personnes, les groupes et les acteurs du territoire 2.3 Contribuer à l'élaboration un diagnostic partagé social et territorial	2.1 Être capable d'effectuer une évaluation du fonctionnement social, élaborer un plan d'intervention ou une stratégie concertée et déterminer la méthode d'intervention appropriée
2.1 Observer, décrire et restituer les situations et les actions d'individus, de groupes ou de collectivités dans ses différentes dimensions (personnelles, socio-économiques, légales, culturelles, politiques...).	1.3.4 (=1.5.1) Recueillir les données nécessaires à la compréhension de la situation ; 1.7.5 Recueillir des données qualitatives et quantitatives ; 2.1 Observer et analyser l'environnement social, familial et territorial de la personne ou d'un groupe dans une approche globale et pluridisciplinaire ; 2.1.3 Croiser les données recueillies ; 2.2.3 Participer à l'élaboration d'un diagnostic ; 2.2.4 Mettre en valeur les résultats d'un diagnostic ; 2.2.5 Formaliser et restituer les éléments recueillis	2.2.1 Être capable de recueillir les informations objectives et subjectives pertinentes à la situation-problème. 2.2.2 Être capable d'analyser les informations relatives à la situation-problème sur la base des connaissances théoriques et pratiques (problèmes sociaux, modèles, approches, etc.). Être capable de tenir compte de l'interaction entre les acteurs et leur environnement social en considérant les législations qui encadrent la pratique. (...) 2.2.5 Être capable de rédiger l'ensemble des documents appropriés à l'évaluation qui répondent aux critères professionnels et organisationnels.

2.3 évaluer les ressources et les contraintes		2.3.3 mobiliser les ressources
2.4 étayer son analyse par des théories et concepts		1.3.3 Conjuguer les savoirs théoriques avec ceux issus de la pratique et de l'expérience de vie
3 prendre en compte les déterminants de l'organisation	1.4.1 (etc.) contextualiser la demande	
3.1 se situer dans son équipe	3.2.1 se situer dans une institution et son projet	
3.3 Rendre des rapports circonstanciés et fiables à sa hiérarchie et aux partenaires concernés.	3.5 Rédiger des écrits professionnels 3.5.1 Identifier les différents types d'écrits et savoir les élaborer 3.5.2 Mettre en adéquation les types d'écrits, les objectifs visés et les destinataires 3.5.3 Rédiger des écrits adaptés aux destinataires par rapport aux situations	2.3.5 Être capable de rédiger l'ensemble des documents pertinents au suivi de l'intervention qui répondent aux critères professionnels, organisationnels et déontologiques.
3.6 savoir utiliser les outils bureautiques et informatiques requis par la pratique professionnelle	3.7 appréhender et mobilier l'environnement numérique ; 3.7.1 Utiliser les outils bureautiques et numériques 3.7.2 Utiliser les différents modes de communication pour partager l'information dans le respect des personnes et du cadre règlementaires	4.2.4 Être en mesure d'utiliser les technologies de l'information dans le travail de recherche inhérent à sa pratique
4.2 Faciliter l'expression de la demande	1.1.5 ; 1.2.2 ; 1.2.3 ; 1.3.5 ; 1.12.3 ; 1.13.1	
4.3 Adopter des attitudes favorisant la dynamique relationnelle et l'autonomie des personnes.	1.6 Co construire un projet d'accompagnement avec la personne concernée dans une approche globale de la situation 1.9.6 Favoriser le développement de la capacité d'agir de la personne	2.1.2 Être capable de favoriser l'autodétermination et concevoir l'acteur comme expert de sa situation

4.5 Communiquer en s'accordant aux capacités d'expression et de compréhension du ou des interlocuteur(s).	1.1.4 ; 1.1.2 ; 1.2.4 ; 1.9.3 ; 3.3	
4.6 Mener un entretien professionnel, le consigner et le transmettre sous une forme éthiquement et techniquement adéquate	1.1.1 ; 1.3.2 ; 1.3.3	
5.4 Participer activement aux échanges d'informations et à la communication au sein de son institution	4.3 Partager ses connaissances au sein d'une équipe et d'un réseau d'acteurs (...) 4.3.1 Mutualiser sa réflexion et sa pratique avec les professionnels de son institution et les acteurs du champ éducatif, social et médico-social Mais aussi : 2.3.1 Développer le travail de mutualisation et de coopération sur un territoire;	
6.2 Confronter ses positions personnelles et professionnelles en argumentant	3.3.3 argumenter ses propositions 3.3.2 réaliser une communication pour aider à la prise de décision	1.2.3 être capable d'intégrer ces différentes sources de connaissances dans la prise de décision professionnelle
6.3 Prendre une distance critique face à soi-même, aux objets d'études ou aux pratiques dans lesquels on est impliqué		1.2 exercer une pensée critique ; 1.2.1 attitudes et habiletés associées à la pensée critique ; 3.1.8 analyser de façon critique

<p>7.7 Agir en pratiquant l'évaluation permanente.</p> <p>9. Évaluer et réorienter l'action</p>	<p>1.10 Mettre en place une démarche d'évaluation continue et ajuster son plan d'action ;</p> <p>1.16.3 Associer l'ensemble des acteurs à l'évaluation d'un projet d'accompagnement social collectif ;</p> <p>1.16.4 Évaluer les enjeux de l'action mise en œuvre ;</p> <p>1.16.7 Définir des indicateurs d'évaluation ;</p> <p>1.16.8 Évaluer le plan d'action au cours de sa réalisation ;</p> <p>1.16.9 Mesurer les effets de l'intervention en continu avec la personne</p>	<p>2.3 Réaliser l'intervention sociale et évaluer le processus d'intervention.</p>
<p>9.3 Prospecter, s'informer, se documenter sur les pratiques et expériences auxquelles l'action peut se référer.</p>	<p>2.6 Assurer une veille professionnelle</p>	<p>4.2.2 Être capable de tenir à jour et d'optimiser sa pratique en s'informant sur les analyses, recherches, nouvelles pratiques, politiques, lois et règlements qui encadrent la profession dans son champ de pratique.</p>
<p>10 Identifier, intégrer, mettre en forme et transmettre des informations sociales pertinentes pour les différents acteurs sociaux</p>		
<p>10.1 Transmettre, vulgariser et mettre en valeur des informations sociales à l'aide de différents outils de communication et de médiation</p>		
<p>10.2 Documenter et communiquer les résultats de son action professionnelle et sa connaissance du contexte où elle s'insère</p>		<p>1.2.4 Être capable d'organiser, de documenter et de communiquer son jugement professionnel</p>

11.2 Suivre une démarche méthodologique appropriée à l'objet de recherche.	1.12.5 Utiliser les outils d'enquête et d'analyse adaptés	2.2.4 Être capable de planifier une intervention sociale selon la méthode appropriée, adaptée au contexte de pratique
11.3 Utiliser les instruments théoriques et conceptuels (cf. 2.4)		1.3.3 Conjuguer les savoirs théoriques avec ceux issus de la pratique et de l'expérience de vie
11.4 Articuler une démarche empirique à une démarche d'élaboration théorique.		<i>Ibid.</i>

Annexe 4 : Précision du contenu du champ transversal dans les champs spécifiques des quatre domaines de formation (d'après le référentiel de formation du DEASS 2017)

Initiation à la méthode de recherche	DF 1 : <i>Intervention professionnelle en travail social</i>	DF 2 : <i>Analyse des questions sociales de l'intervention professionnelle en travail social</i>	DF 3 : <i>Communication professionnelle en travail social</i>	DF 4 : <i>Dynamiques interinstitutionnelles, partenariats et réseaux</i>
Les étapes de la démarche de recherche (question de départ, problématique, hypothèses de recherche, choix du terrain et de la méthodologie, retranscription des matériaux, analyse de contenu).	Démarches participatives Méthodologie de projet			Méthodes et outils d'analyse territoriale Méthodes et techniques d'évaluation des projets partenariaux et de réseaux
Enquête de terrain et techniques de recueil des données (entretiens, observations, questionnaire, etc.).	Méthodes et techniques de recueil de données : l'observation, l'entretien	Méthodes et techniques d'observation, d'entretien, de questionnaire		
Techniques de recherches bibliographiques.		Méthodes et techniques de recherche documentaire et de veille professionnelle		Techniques de recherche documentaire et de veille professionnelle
Analyse des situations en s'appuyant sur un cadre théorique et des concepts.	Méthodes et techniques d'évaluation Techniques d'évaluation de l'impact du projet, de l'action au niveau local,		Traitement de l'information (analyse, interprétation, exploitation)	

	territorial			
Réflexivité sur la démarche de recherche et auto-analyse de sa pratique et de sa place de professionnel.	Élaboration d'une posture éthique et déontologique Le secret professionnel	Analyse du positionnement professionnel en intervention sociale Élaboration d'une posture éthique Analyse et partage des pratiques et des connaissances Les risques psychosociaux	Éthique de la communication Informatique et respect des libertés individuelles Secret professionnel dans la communication orale et écrite	Le secret professionnel Élaboration d'une posture éthique Analyse des pratiques professionnelles, réflexivité Positionnement professionnel dans les relations institutionnelles, interinstitutionnelles et partenariales Positionnement professionnel dans la représentation du service, de l'établissement et de l'institution
(HORS CHAMP TRANSVERSAL)			Méthodologie d'élaboration des écrits professionnels Méthodes et techniques de communication orale Supports de communication, de transmission et de partage de l'information (oral, écrit, numérique et multimédia) La formalisation des écrits en travail social	

(© AMN)

Annexe 5 : Compétences mises en exergue par la revue de la littérature et par l'enquête (vue comparative)

Éléments de la revue de la littérature	Éléments de l'enquête
Considérer l'information comme ressource pour la prise de décision et la résolution de problèmes	Utiliser l'information pour soutenir la prise de décision
	Reconnaître ses besoins en information
	Faire émerger la demande de la part des bénéficiaires
	Savoir trier l'information selon sa véracité et sa pertinence pour un objectif précis
Connaître les enjeux de la communication et veiller au respect du secret professionnel et de la protection de la vie privée	Respecter le secret de fonction et la vie privée
	Adopter une démarche de recherche
Pratiquer une veille professionnelle, juridique et socio-politique	S'adapter aux changements en pratiquant une veille professionnelle et l'apprentissage tout au long de la vie
Connaître et savoir élaborer différents types de textes Connaître et utiliser différentes sources d'information	Aimer lire, savoir comprendre et connaître les différents types de sources écrites
	Savoir citer ses sources
Mutualiser et partager les connaissances en réseau	Travailler en réseau, co-construire et partager les connaissances
Maîtriser les outils et l'environnement numériques Organiser et conserver l'information	Maîtriser l'environnement numérique et organiser l'information numérique
Connaître les enjeux de la communication et veiller au respect du secret professionnel et de la protection de la vie privée	Connaître et prendre en compte les enjeux et les dangers de l'information
	Adapter la communication au public et faciliter son accès à l'information pour favoriser l' <i>empowerment</i>
Exercer une pensée critique et une ouverture d'esprit	

Annexe 6 : Questionnaire pour étudiantes

Votre âge:			
Avez-vous déjà suivi des formations à la recherche documentaire?			
oui, à l'école primaire/ secondaire			
oui, dans une bibliothèque			
oui, à la HETS			
oui, ailleurs (veuillez préciser)			
non, jamais			
Fréquentez-vous une ou plusieurs bibliothèques?			
oui, plusieurs			
oui, une seule			
sauf si je ne peux pas l'éviter			
non			
Si les cours/ateliers d'initiation à la recherche documentaire n'étaient pas obligatoires:			
je ne les fréquenterais pas, parce que je sais comment chercher			
je ne les fréquenterais pas, parce que je n'ai pas de temps			
je les fréquenterais peut-être			
je les fréquenterais quand même			
Avez-vous déjà entendu une ou plusieurs des expressions suivantes? Cochez la/les proposition(s) que vous connaissez :			
compétences informationnelles			
maîtrise de l'information			
culture informationnelle			
bulle informationnelle			
plagiat			
fake news			
veille informationnelle			
apprentissage tout au long de la vie			
Pensez-vous qu'une ou plusieurs des compétences suivantes vous seront utiles ? Entourez la réponse qui convient :			
Savoir localiser les livres et les articles dont j'ai besoin	oui, uniquement pour les études	oui, aussi après les études	non, pas du tout

Etayer mon analyse en se référant à toute théorie ou concept pertinent	oui, uniquement pour les études	oui, aussi après les études	non, pas du tout
Evaluer la véracité/fiabilité d'une information	oui, uniquement pour les études	oui, aussi après les études	non, pas du tout
Prospecter, s'informer, se documenter sur les pratiques et expériences auxquelles l'action peut se référer	oui, uniquement pour les études	oui, aussi après les études	non, pas du tout
Trouver des mots-clé pour construire une recherche (dans le catalogue ou sur un moteur de recherche)	oui, uniquement pour les études	oui, aussi après les études	non, pas du tout
Rendre des rapports circonstanciés et fiables à ma hiérarchie et aux partenaires concernés	oui, uniquement pour les études	oui, aussi après les études	non, pas du tout
Savoir citer mes sources correctement	oui, uniquement pour les études	oui, aussi après les études	non, pas du tout
Participer activement aux échanges d'informations et à la communication au sein de mon institution	oui, uniquement pour les études	oui, aussi après les études	non, pas du tout
Savoir trouver de l'information fiable sur internet	oui, uniquement pour les études	oui, aussi après les études	non, pas du tout
Confronter mes positions personnelles et professionnelles en argumentant	oui, uniquement pour les études	oui, aussi après les études	non, pas du tout
Trouver les règlements et les articles de lois pour aider les bénéficiaires du travail social	oui, uniquement pour les études	oui, aussi après les études	non, pas du tout
Transmettre, vulgariser et mettre en valeur des informations sociales à l'aide de différents outils de communication et de médiation	oui, uniquement pour les études	oui, aussi après les études	non, pas du tout
Documenter et communiquer les résultats de mon action professionnelle et ma connaissance du contexte où elle s'insère	oui, uniquement pour les études	oui, aussi après les études	non, pas du tout
Si vous avez répondu "oui" à une ou plusieurs de propositions précédentes:			
Quel type d'enseignement serait selon vous le plus adapté pour acquérir ces compétences?			
<i>En cochant plusieurs réponses vous pouvez composer votre enseignement idéal :</i>			
Cours théorique			
Atelier pratique			
Travail de groupe			
Travail individuel			
Dispensé/supervisé par un-e enseignant			
Dispensé/supervisé par un-e bibliothécaire			
Cours/atelier construit autour d'un thématique spécifique du travail social			
Cours/atelier consacré uniquement à ces compétences méthodologiques			

Annexe 7 : Questionnaire de base (enseignantes, bibliothécaires)

QP	Questions préliminaires	réponse à choix	
	Statut du/de la répondant-e:		
	Implication dans l'enseignement des compétences informationnelles:		
Q1	Laquelle/lesquelles des expressions suivantes utilisez-vous?	réponse oui/non	réponse "échelle"
A.	compétences informationnelles		
B.	maîtrise de l'information		
C.	culture informationnelle		
D.	compétences en culture informationnelle		
E.	information literacy		
F.	aucune		
G.	autre(s) (à préciser)		
Q2	A votre sens lesquels des domaines suivants font partie de la culture informationnelle attendue d'un-e étudiant-e à la fin de ses études de BA?		
A.	Savoir localiser les livres et les articles		
B.	Etayer son analyse en se référant à toute théorie ou concept pertinent		
C.	Evaluer la véracité/fiabilité d'une information		
D.	Briser la bulle informationnelle		
E.	Eviter le plagiat		
F.	Détecter les fake news		
G.	Mener une veille informationnelle		
H.	Trouver des mots-clé pour construire une recherche (dans le catalogue, dans une base de données ou sur un moteur de recherche)		
I.	Rendre des rapports circonstanciés et fiables à sa hiérarchie et aux partenaires concernés		
J.	Savoir citer ses sources correctement		
K.	Participer activement aux échanges d'informations et à la communication au sein de son institution		
L.	Savoir trouver de l'information fiable sur internet		
M.	Confronter ses positions personnelles et professionnelles en argumentant		
N.	Trouver les règlements et les articles de lois pour aider les bénéficiaires du travail social		
O.	Transmettre, vulgariser et mettre en valeur des informations sociales à l'aide de différents outils de communication et de médiation		
P.	Documenter et communiquer les résultats de son action professionnelle et sa connaissance du contexte où elle s'insère		
Q.	Développer une pensée critique		

R.	Différencier les types de sources (livre, article de revue, article de journaux, etc.)		
S.	Connaître et savoir utiliser des règles bibliographiques		
T.	Reconnaître son besoin d'information		
U.	Autre(s) (à préciser)		
Q3	A votre connaissance votre institution offre-t-elle la possibilité aux étudiant-e-s de les acquérir/ d'en acquérir certaines?		
A.	Toute à fait d'accord. Cela fait partie des exigences décrites dans le référentiel des compétences BA et l'enseignement de ces compétences fait partie du cursus des étudiant-e-s		
B.	Partiellement d'accord. Cela fait partie des exigences décrites dans le référentiel des compétences BA, mais certaines de ces compétences échappent à l'enseignement obligatoire		
C.	Partiellement d'accord. Cela fait partie des exigences décrites dans le référentiel des compétences BA, mais leur enseignement est laissé à la libre appréciation des enseignant-e-s		
E.	Partiellement d'accord. Cela fait partie des exigences décrites dans le référentiel des compétences BA, et la bibliothèque en propose l'enseignement ce qui n'est toutefois pas obligatoire		
F.	Pas du tout d'accord. Aucun enseignement de cette sorte n'est offert aux étudiant-e-s		
Q4	A votre connaissance, combien d'heures sur l'ensemble du cursus de BA sont consacrés à l'enseignement des compétences informationnelles?		
	Dans l'enseignement obligatoire:		
	Comme enseignement optionnel:		
Q5	Si votre établissement offre ce genre d'enseignement: Qui se charge de l'enseignement de ces compétences et comment son contenu est établi?		
A.	Les enseignant-e-s: le contenu des cours est harmonisé entre les enseignant-e-s		
B.	Les enseignant-e-s: chaque enseignant-e est libre de décider du contenu de son cours		
C.	Les enseignant-e-s et les bibliothécaires: ils décident ensemble du contenu		
D.	Les enseignant-e-s et les bibliothécaires: pas de concertation concernant le contenu		
E.	Les bibliothécaires: tou-te-s les bibliothécaires impliqué-e-s suivent un plan de cours commun		
F.	Les bibliothécaires: chaque bibliothécaire décide seul-e du contenu de ses cours		
G.	Autre modalité (à précider)		

Q6	Si votre établissement offre des enseignements obligatoires des compétences informationnelles: A quelle étape du cursus sont prévus ces enseignements?		
A.	En début de la première année		
B.	Au cours de la première année		
C.	En deuxième année		
D.	En dernière année		
E.	Tout au long du cursus		
Q7	Si votre bibliothèque offre des enseignements optionnels: à quel moment les étudiant.e.s les fréquentent en majorité?		
A.	En début des études		
B.	Au début du travail de fin d'étude		
C.	pas de période de prédilection		
D.	Autre (à préciser)		
Q8	Trouvez-vous le système actuel optimal?		
Q9	Si vous aviez la possibilité, que changeriez-vous?		
Q10	Pourquoi?		

Annexe 8 : Questionnaire/grille d'entretien complémentaire pour enseignantes

QC 1	Pensez-vous que la société de l'information et les TIC posent les travailleurs sociaux devant de nouveaux défis?	
QC 1.1	Lesquels?	
	Exemples:	éviter les fake news
		sortir de la bulle informationnelle
		sortir les bénéficiaire de la bulle informationnelle
		informer les bénéficiaires
		guider les bénéficiaires dans leur recherche d'information
		utiliser les nouvelles TIC en changement permanent
		minimiser l'effet de la fracture numérique
QC 2	Pensez-vous qu'il est utile et nécessaire d'adapter le PEC aux besoins de la société d'aujourd'hui/de demain?	
QC 2.1	Pourquoi?	
QC 3	Pensez-vous utile de définir des variables transversales avant de commencer à définir les compétences?	
QC 3.1	Quelles variables seraient les plus importantes selon vous?	
	Exemples:	flexibilité
		curiosité
		esprit critique
		capacité d'analyse
		capacité de synthèse
		empathie
		prise de distance
		vision globale/systemique
		proactivité
		reconnaitre ses limites
		travail en équipe
		savoir chercher et trouver l'information pertinente
		savoir communiquer d'une manière efficace
		etc.
QC 4	Pensez-vous qu'il est utile de changer l'approche pédagogique pour le nouveau PEC?	
QC 4.1	Quelle approche pédagogique serait l'idéal selon vous (dans le contexte précis du TS)?	
	Exemples:	plus de travail de groupe
		plus de travail autobiographique
		plus de tutoriat

QC 4.2	Quelle serait la place et le statut de la maîtrise de l'information dans cette approche idéale?	
	Exemples:	optionnel
		optionnel, mais sanctionné d'un crédit
		obligatoire, mais son contenu laissé à l'appréciation de l'enseignant
		obligatoire, et son contenu fixé par un règlement/plan d'étude
QC 4.3	Pensez-vous que les enseignant-e-s et les bibliothécaires devraient fixer ensemble le contenu des cours en lien avec la maîtrise de l'information (pour plus de cohérence)?	
QC 4.4	Pensez-vous qu'il serait utile de créer une pôle de compétence "maîtrise de l'information" au niveau de la HES-SO ou HESGE ou du domaine TS pour harmoniser les pratiques et mettre en commun les ressources?	

Annexe 9 : Questionnaire/grille d'entretien pour employeurs

Q1	Connaissez-vous une ou plusieurs des expressions suivantes et les utilisez-vous?
A.	compétences informationnelles
B.	maîtrise de l'information
C.	culture informationnelle
D.	compétences en culture informationnelle
E.	information literacy
F.	aucune
G.	autre(s) (à préciser)
Q2	Etiez-vous au courant que l'UNESCO et le Parlement européen ont déclaré les compétences informationnelles, c.-à-d. la capacité d'obtenir, comprendre et utiliser l'information pour résoudre des problèmes une liberté fondamentale et un droit humain de base?
Q3	Saviez-vous qu'une des raisons du non recours aux prestations sociales est la difficultés des ayants droit d'accéder aux informations?
Q4	Avez-vous ou un de vos collaborateurs déjà été confronté à des effets des fake news sur vos bénéficiaires? P.ex. refus de faire vacciner son enfant, etc.? Si oui, donnez des exemples.
Q5	Les travailleurs sociaux de votre institution ont-ils besoin de trouver et de traiter des informations dans le cadre de leur travail? Par exemple pour:
a	trouver des lois et des règlements
b	faire et consigner des entretiens avec les bénéficiaires
c	faire des enquêtes pour une évaluation de la situation
d	alimenter un site internet ou des réseaux sociaux (faire connaître les activités de l'institution, ses prestations, etc.)
e	alimenter et utiliser des bases de données de l'institution ou d'institutions partenaire, pour consigner/obtenir des informations sur les bénéficiaires, sur des prestations, sur des règlements, etc.
f	autre?
Q6	La question de la protection des données personnelles des bénéficiaires est-elle abordée avec les étudiants/jeunes diplômés? Sont-ils déjà sensibilisés à la HETS à ces questions? Si oui: dans quel cadre?
Q7	Qui forment les travailleurs sociaux/travailleuses sociales pour ces activités liées à la recherche et à l'utilisation de l'information? Sont-ils formés "sur le tas"? Existents-ils des formations internes? Ou des formations continues?
Q8	Les étudiants en stage/formation pratique sont-ils assez formés/débrouillards sur ces points?
Q9	Et les jeunes diplômés?
Q10	De quelles compétences informationnelles les travailleurs sociaux ont le plus besoin? Précisez par des exemples.
a	reconnaître son besoin d'information
b	identifier les sources d'informations potentielles (des personnes possédant ces informations, des revues scientifiques/professionnelles, des livres, des documents administratifs/légaux, etc.)
c	savoir chercher/obtenir l'information (mener des entretiens, préparer des questionnaires, chercher par des moteurs de recherche, chercher dans des catalogues, etc.)
d	savoir évaluer la véracité et la pertinence de l'information
e	mettre en forme l'information en sorte qu'elle corresponde au public cible (justice, corps médical, collègues, bénéficiaires, etc.)
f	savoir utiliser les technologies de l'information
g.	être sensible aux aspects éthiques et légaux liés à l'information (secret de fonction, protection des données personnelles, plagiat, etc.)
Q11	Avez-vous des suggestions pour améliorer les compétences informationnelles de nos étudiants?

