

Information, pouvoir d'agir, compétences, capacités

autour des mots autonomisation et empowerment

Yolande Maury

Maître de conférence, Université de Lille 3



Depuis les années 1970, une nouvelle sémantique s'est développée dans les discours des grandes organisations internationales et des institutions, qui met en avant les concepts d'autonomisation et d'*empowerment*, souvent en lien avec les concepts d'*information literacy* ou culture informationnelle¹. La proclamation d'Alexandrie adoptée en novembre 2005 par l'IFLA et l'UNESCO définit l'*information literacy* comme un moyen « *to empower people in all walks of life to seek, evaluate, use and create information effectively to achieve their personal, social, occupational and educational goals* »². Faisant référence à l'accès à plus de pouvoirs, et débordant de la sphère scolaire, le « pouvoir de l'information » est présenté comme une aide à l'intégration sociale et culturelle des individus, leur permettant d'accéder au savoir nécessaire pour améliorer leur vie de tous les jours et atteindre leur plein potentiel.

Les interrogations sont nombreuses autour de ces concepts : si l'*empowerment* comme l'autonomisation relève bien d'un processus orienté vers l'enclenchement d'une dynamique, peut-on pour autant dire que donner plus d'information suffit à donner plus de pouvoir ? N'y aurait-il pas, sous couvert de responsabilisation, au nom de la puissance d'agir et de la capacité à contrôler sa propre vie, un risque d'instrumentalisation des individus soumis à la pression des objectifs et de la performance ?

Pointant la dimension idéologique véhiculée par certains discours, cet article se propose de questionner les ambiguïtés de ces concepts, rapportés à l'éducation à l'information.

De l'autonomisation à l'empowerment

Un renouvellement du discours sur le développement des individus et des organisations

Au cours des dernières décennies, le vocabulaire de l'*empowerment* et avec lui, celui des compétences et des capacités, a pris une place grandissante dans le domaine de l'éducation, en réponse aux impératifs européens visant l'autonomisation des individus dans toutes les sphères de la vie. En 2006, la commission générale de terminologie et de néologie le retient comme équivalent d'« autonomisation », avec pour définition « [un] processus par lequel une personne ou une collectivité se libère d'un état de sujétion, acquiert la capacité d'user de la plénitude de ses droits, s'affranchit d'une dépendance d'ordre social, moral ou intellectuel »³.

¹ Nous ne nous attacherons pas ici à faire une revue terminologique sur la question de l'*information literacy* et de la culture informationnelle, nous traiterons essentiellement de la question des compétences et du pouvoir d'agir dans le champ de l'information-documentation. Les termes *Information literacy* et culture informationnelle sont utilisés préférentiellement suivant qu'il s'agit du contexte anglo-saxon ou francophone.

² International Federation of Library Associations and Institutions. *The Alexandria Proclamation on Information Literacy and Lifelong Learning*. Alexandria, november 2005. <http://archive.ifla.org/III/wsis/BeaconInfSoc.html>

³ Autonomisation, n. f. Équivalent étranger : empowerment, selon : COMMISSION GÉNÉRALE DE TERMINOLOGIE ET DE NÉOLOGIE. « Vocabulaire des sciences humaines et de l'informatique ». *Bulletin officiel*, 26 janvier 2006, n° 4.

La réflexion sur le concept d'autonomie est alors loin d'être une innovation⁴, mais de l'autonomisation à l'*empowerment*, des nuances sont perceptibles qui font état d'une évolution des approches et témoignent d'un mouvement de recombinaison.

Définie comme la capacité à se déterminer par soi-même (*autos*), en conformité avec sa propre loi (*nomos*), l'autonomie est généralement présentée comme une tentative de se servir de ses propres capacités pour agir, sans être guidé par un autre. La liberté de la volonté consiste à ne pas dépendre de causes étrangères, souligne E. Kant, elle réside dans une autonomie, c'est à dire dans la propriété d'être à elle-même sa propre loi. C'est en pensant par lui-même pour ne pas être dirigé par un autre que l'homme peut sortir d'un « état de minorité »⁵. Considéré en tant que processus - d'initiation, d'acculturation -, entrée qui nous intéresse ici, l'autonomie se construit dans les interactions avec l'extérieur et un retour sur soi, dans un mouvement d'auto-organisation qui montre l'imbrication de l'individuel et du social.

Le concept d'*empowerment*, concept économique à l'origine, met plus particulièrement l'accent sur l'idée de pouvoir. Julian Rappaport, souvent cité en référence, le définit comme un processus dynamique d'appropriation ou ré-appropriation du pouvoir sur la réalité quotidienne : « *un mécanisme par lequel, les personnes, les organisations ou les collectivités font preuve d'un contrôle sur leurs affaires, ou d'une maîtrise plus globale sur leur vie* »⁶. Est alors mis en avant le processus d'affranchissement, de « capacitation », en jeu dans l'autonomisation.

S'exerçant à la fois contre l'inertie des choses, et contre les résistances des parties adverses, le pouvoir, compris « *au sens d'une opportunité de créer de nouvelles possibilités* »⁷ a un caractère stratégique. Il implique à la fois une allocation de ressources (avoirs), des capacités à employer ces ressources (aptitudes), un plan d'emploi ou organisation de ces ressources (habiletés, outils, instruments) et une information minimale (savoir)⁸. Au plan individuel, il correspond à la manière dont un individu accroît ses compétences, développant ses capacités de mobilisation, d'initiative et de contrôle, ce qui favorise l'estime de soi et la confiance en soi.

Cependant le renforcement du pouvoir d'action via l'acquisition et l'organisation de ressources ne garantit pas que l'individu sache spontanément se servir de ce pouvoir. Ni l'enseignement, ni l'instrumentation, ne peuvent transmettre le vécu d'*empowerment*, mais ils peuvent favoriser les conditions de son émergence. La démarche d'affranchissement est en ce sens singulière : le

rythme, les modalités, les formes qu'elle peut prendre varient en fonction des contextes⁹ et des personnes.

C'est donc par une série d'actions menées en relation avec l'environnement que s'actualise le développement de la capacité d'agir, dans la production d'un résultat concret. Il doit pour cela y avoir prise de conscience des liens existant entre le vécu individuel et les conditions environnementales, ce qui procure en retour une base expérientielle essentielle à la praxis et une augmentation du pouvoir d'auto-émancipation. Et si une place déterminante est faite à l'action, l'action seule ne suffit pas, encore faut-il que les individus ou les groupes soient auteurs de leurs actions, sur la base d'une participation libre et critique au travers de situations « empouvoirantes »¹⁰.

Dans cette démarche d'affranchissement, l'appropriation ou (ré)appropriation du pouvoir se matérialise - idéalement - par la (ré)appropriation de règles et normes pour l'individu lui-même. L'individu est invité à « s'autoriser », à trouver en lui-même de nouvelles règles dans le cadre de ses relations sociales ou plus généralement de la vie en société, à la fois pour se libérer, libérer sa créativité, et pour apporter des réponses aux situations qui peuvent l'affecter. Sous couvert d'affirmation de l'identité cependant, pointe alors le risque d'une vision normative, conformisante, des transformations à l'œuvre, avec intériorisation de règles et de normes, le projet d'autonomie devenant à son tour une norme : l'individu étant appelé à prendre en main son propre destin, et d'une certaine manière, placé devant ses responsabilités face à des situations qui peuvent être de pression ou d'urgence.

⁴ Liguète Vincent, Maury Yolande. *Le travail autonome : Comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie ?* Armand Colin, 2007. (Coll. E)

⁵ Kant Emmanuel. *Critique de la faculté de juger*. Suivi de *Réponse à la question : Qu'est-ce que les Lumières ?* Gallimard, 1985 (Folio Essais).

⁶ Rappaport Julian. « Terms of Empowerment/Exemplars of Prevention: Toward a Theory for Community Psychology », *American Journal of Community Psychology*, 1987, vol.15, n° 2, 121-148.

⁷ Le Bossé Yann. « L'empowerment, De quel pouvoir s'agit-il ? Changer le monde (le petit et le grand) au quotidien ». *Nouvelles pratiques sociales*, automne 2008, Volume 21, n° 1, p. 137-149 (TIC et citoyenneté : de nouvelles pratiques sociales dans la société de l'information). Disp. sur : <http://www.erudit.org/revue/nps/2008/v21/n1/019363ar.html?vue=plan/>

⁸ Boudon Raymond, Bourricaud, François. *Dictionnaire critique de la sociologie*. PUF, 1994.

⁹ Rappaport Julian, op. cit.

¹⁰ Freire Paulo. *Pédagogie de l'autonomie : savoirs nécessaires à la pratique éducative*. Traduit et commenté par Jean-Claude Régnier. Eres, 2006. Freire Paulo. *Pedagogia de autonomia*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

Compétences, capacités, pouvoir de l'information : des concepts documentés dans le champ de l'information-documentation

Utilisées pour qualifier les acteurs, les notions de compétences et capacités ont un statut objectivant. L'élève va se trouver positionné, et va même solliciter son positionnement (exemple du B2i), sur un continuum qui va de l'hétéronomie à l'autonomie : à un pôle, l'élève actif, capable de dérouler avec succès les étapes de la recherche et faire un usage averti de l'information, ce qui est censé lui donner pouvoir et liberté ; et à l'autre pôle, l'élève passif ou non capable, qui serait hétéronome et ne saurait jouir pleinement de cette liberté. Situer l'élève à partir de ses ressources propres permet de poser les bases d'une relation avec les enseignants et l'institution. S'il ne s'agit pas de figer l'élève selon une approche déterministe, mais de l'engager dans une démarche pragmatique et un processus de développement, l'élève se trouve « étiqueté » : un diagnostic de « déficit de pouvoir » est établi sur la base de ses lacunes, pointant ses méconnaissances et/ou la mauvaise utilisation de ses capacités.

La démarche d'autonomisation, liée à l'appropriation d'un pouvoir, est basée sur l'idée que les personnes sont porteuses d'un potentiel, et qu'elles peuvent acquérir des capacités pour effectuer les transformations nécessaires leur assurant accès aux ressources et possibilité d'en faire un usage pertinent et créatif. Avec une oscillation entre deux pôles : approche compréhensive tournée vers la « capacitation » de l'élève, l'augmentation de ses ressources propres pour permettre des décisions informées et la (re)négociation de son pouvoir ; et approche responsabilisante, visant à ce que l'élève soit en capacité d'assumer les changements, de gérer aléas et incertitudes, et résoudre lui-même les défis et/ou problèmes rencontrés.

Suivant une lecture anthropologique et un détour par la grammaire des modalités, la montée en puissance de l'*empowerment*, finement analysée par J.L. Genard et F. Cantelli, correspondrait au passage d'une interprétation disjonctive des capacités, avec des acteurs capables et d'autres incapables, à une interprétation conjonctive selon laquelle les acteurs se situeraient toujours dans un entre-deux, autonomes et hétéronomes à la fois, responsables et irresponsables, capables et incapables¹¹. Cette perspective « continuiste » insiste sur la potentialité des capacités et compétences, mobilisables mais fragiles, et diversifiées selon les individus et les contextes. Tandis que l'accent est mis sur la dimension « processuelle », l'autonomie est vue, moins comme une autonomie-devoir avec

ajustement à des exigences normatives attendues des acteurs, que comme une autonomie-pouvoir, comprise comme la capacité de mobiliser ses ressources personnelles pour mener à bien ses projets et éviter toute dépendance¹².

Dans cette orientation, doter l'élève de compétences et capacités devient l'objectif principal des situations de formation, mais on peut s'interroger sur la pertinence d'un modèle général de compétences, comme celui des référentiels en information-documentation. Référés à la notion de transversalité qui suppose un modèle partagé de compétences, et construits sur un mode généralement linéaire¹³, ils s'accrochent mal de la flexibilité et du fonctionnement spiralaire nécessaires quand il s'agit de répondre à la diversité des profils et des situations, de développer les capacités de réaction, et de s'adapter aux changements. L'appui sur des schémas d'action permet l'acquisition d'automatismes, renforçant l'impression de contrôle, mais la fluidification des comportements touche surtout les situations routinières, plus qu'elle n'est orientée vers le développement d'un potentiel et la (re)négociation d'un pouvoir, au-delà du local et de l'actuel.

Autre zone d'ombre, le pouvoir de l'information, sa nature, sont rarement définis de manière précise. Les déclinaisons sont diverses : perspective développementale, lorsque l'*information literacy* est présentée comme un « catalyseur pour le changement »¹⁴ ; « processus émancipatoire », préoccupé de pensée critique et d'inclusion sociale, notamment dans le contexte latino-américain¹⁵ ; ou encore logique de partage avec les outils du web social, portée par les idéaux d'une « culture de la contribution » face au capitalisme informationnel¹⁶. Préparer les acteurs à être des penseurs critiques, des producteurs d'information créatifs, capables

¹¹ Emmanuel Kant, lui-même, soulignent les auteurs, hésite entre les deux interprétations, disjonctive et conjonctive.

¹² Genard Jean-Louis, Cantelli Fabrizio. *Êtres capables et compétences : lecture anthropologique et pistes pragmatiques*. SociologieS, Théories et recherches, 2008. Disp. sur <http://sociologies.revues.org/index1943.html>

¹³ Duplessis Pascal. « L'enjeu des référentiels de compétences informationnelles dans l'Éducation nationale ». *Documentaliste Sciences de l'information*, 2005, vol 42, n° 3, p. 178-189.

¹⁴ Bruce Christine Susan. Information Literacy as a Catalyst for Educational Change. A Background Paper. In Danaher, Patrick Alan. *Lifelong Learning: Whose responsibility and what is your contribution?*, the 3rd International Lifelong Learning Conference, 13-16 June 2004. Yeppoon, Queensland, 2004, p. 8- 19. Disponible sur http://eprints.qut.edu.au/4977/1/4977_1.pdf

¹⁵ Dudziak Elisabeth Adriana. Information Literacy as an Emancipatory Process Directed to Social Inclusion in a Knowledge Society. In: *72nd IFLA General Conference and Council*, 20-24 août 2006, Séoul (Korea).

¹⁶ Proulx Serge. « La puissance d'agir d'une culture de la contribution face à l'emprise d'un capitalisme informationnel : premières réflexions ». In *Culture et barbarie : communication et société contemporaine*. Hommage à Edgar Morin. Athènes, 26-28 mai 2011.

de prendre des décisions informées en s'appuyant sur une variété d'informations¹⁷, va alors bien au-delà d'un accès équitable à l'information, ou de l'acquisition de techniques et d'habiletés de base indispensables pour jouer un rôle actif dans un monde d'information¹⁸. Il s'agit d'augmenter ses ressources propres, ce qui englobe la compréhension de l'information, son partage en tant que savoir intégré, concrétisant le renforcement des capacités des acteurs. Plus malléables, plus ductiles, les savoirs favorisent le transfert, et dans une logique de contribution, ils participent au mouvement d'actualisation et d'amplification du pouvoir, via la production collective d'une connaissance commune (*op. cit.*).

Aussi peut-il sembler paradoxal qu'un document comme le PACIFI qui revendique d'installer une « culture de l'information », envisage cette « culture » en termes de compétences limitées aux « capacités et attitudes », excluant les connaissances propres à l'information-documentation¹⁹. Ceci alors même que l'évolution de la réflexion

amène aujourd'hui à une vision de plus en plus extensive des savoirs informationnels en jeu dans le processus d'*empowerment* : des savoirs incluant une dimension sociale et culturelle (débordant de la *literacy* au sens premier et des approches instrumentales), et faisant le lien entre les différentes cultures (numérique, informationnelle, médiatique, communicationnelle)²⁰.

Version réorganisée de l'autonomisation, l'entrée *empowerment* amène ainsi de nombreuses interrogations lorsqu'il s'agit de culture informationnelle ou d'*information literacy*. A peine esquissée ici, la réflexion demande à être prolongée. Nous retiendrons deux pistes : celle du glissement à une autonomie-pouvoir dans la perspective continuiste, alors que dans un univers informationnel fonctionnaliste la mise en évidence d'une nécessaire régulation de l'information pose de manière renouvelée la question éthique ; et celle plus centrale de la définition du « minimum informationnel » nécessaire au pouvoir de l'information (nature, contenu), au-delà des aspects fonctionnels et/ou bancaires.

¹⁷ Carlsson Ulla et al. (Eds). *Empowerment through Media Education. An Intercultural Dialogue*. Göteborg University, Nordicom, 2008.

¹⁸ Cornu Bernard et al. « Introduction ». In Commission nationale française pour l'UNESCO. La « société de l'information » : *glossaire critique*. La Documentation française, 2005. <http://ensmp.net/pdf/2005/glossaire>. Maury Yolande, Liquète Vincent. « Culture de l'information, culture de l'autonomie ». In FADBEN. *Culture de l'information : des pratiques... aux savoirs*. 8ème Congrès national, Lyon 2008. Nathan, FADBEN, 2009, p. 61-69.

¹⁹ Durpaire Jean-Louis, Lamouroux Mireille (coord.). *Repères pour la mise en œuvre du Parcours de formation à la culture de l'information*. MEN/DGESCO, octobre 2010 (Ressources pour la formation).

²⁰ Maury Yolande, Serres Alexandre. « Les cultures informationnelles : définitions, approches, enjeux ». In Chapron, Françoise, Delamotte, Eric (Dir.). *L'Education à la culture informationnelle*. Presses de l'ENSSIB, 2010, p. 26-39.