

<https://profdoc.iddocs.fr/spip.php?article25>

# Condorcet, l'info-doc et les TICE

- Professeur documentaliste : métier -

Date de mise en ligne : lundi 12 novembre 2012

---

profdoc.iddocs.fr - prof' doc' - Creative Commons CC BY-NC-SA

---

**« Relire Condorcet », voilà une idée qui pourrait être bonne, au-delà de l'expression mondaine, lancée comme une tarte à la crème, à l'émergence d'un renouveau du débat sur l'enseignement de la morale à l'école.**

Condorcet, en matière d'éducation, reste l'un des premiers à avoir formulé officiellement le souhait d'une école accessible à tous, pour une instruction publique destinée aux garçons comme aux filles, afin de former de bons citoyens et de bons travailleurs [1].

<dl class='spip\_document\_8 spip\_documents spip\_documents\_right' style='float:right;'>

Mais en réduisant Condorcet à une simple citation, certains se targuent d'observer une dichotomie basique entre l'instruction, transmission neutre de connaissances, d'un savoir, et l'éducation, transmission de savoir-vivre, et d'une morale, qui ne sont pas forcément du ressort de l'école. Cette opposition est efficace quand on veut s'imposer dans le débat sur la morale à l'école, mais encore quand on présente cette division comme une ouverture à la réflexion, afin de rejeter finalement beaucoup d'éléments liés au développement du citoyen dans le cadre scolaire. Il s'agit pourtant d'une perspective évidente chez Condorcet, dans le respect des opinions et des croyances.

Ainsi, avant de « relire Condorcet », je propose de lire Condorcet correctement et complètement [2], sans nous en tenir à la morale, qui forme tout de même un point de départ, mais en prenant rapidement la direction de l'info-documentation et des TICE, pour situer ces écrits dans nos débats actuels sur l'avenir de la Documentation en milieu scolaire et de l'éducation aux médias. Condorcet propose en effet une réflexion vaste sur le renouveau qu'il souhaite dans l'enseignement français, en 1791 et 1792, avec des échos intéressants pour notre actualité.

Prenons le soin de préciser avant toute chose que le texte de Condorcet répond à un contexte politique, plus que tout autre texte antérieur sur l'éducation ou l'instruction, en particulier du point de vue des opinions religieuses et politiques. Il convient aussi de poser que la société de l'Ancien Régime et du XIXe siècle est encore une société de « bonnes mœurs », de tabous, de censures, en particulier à l'égard des enfants des milieux « instruits », avec une instruction qui s'inscrit, en tout cas avant la Révolution, uniquement dans le monde antique, avec pour « caractère fondamental [...] d'exclure l'expérience vécue, l'expérience quotidienne de l'enfant », en s'efforçant de « faire vivre et parler l'enfant dans un univers idéal qui n'est pas celui de sa vie propre et ne doit pas le rejoindre » [3]. La structure sociale importe aussi, si l'on étudie les visées éducatives du peuple, quand près de la moitié de la population vit de l'agriculture, contre moins de 5 % en 2012 [4].

## **Lire Condorcet : vers un code de morale, dans le respect des opinions**

On réduit facilement le propos de Condorcet à la citation suivante, utilisée hors contexte, par exemple chez le directeur académique et blogueur Jean-Pierre Véran [5] :

« L'éducation [...] ne se borne pas seulement [...] à l'enseignement des vérités de fait et de calcul, mais elle embrasse toutes les opinions politiques, morales ou religieuses. Or la liberté de ces opinions ne serait plus qu'illusoire si la société s'emparait des générations naissantes pour leur dicter ce qu'elles doivent croire. Celui qui en entrant dans la société y porte des opinions que son éducation lui a données, n'est plus un homme libre ; il est l'esclave de ses maîtres [...], il croit obéir à sa raison, quand il ne fait que se soumettre à celle d'un autre. [72 lignes de coupure]. Il faut donc que la puissance publique se borne à régler l'instruction, en abandonnant aux familles le reste de l'éducation. » (Premier mémoire, p. 85-87) [6]

L'éducation contemporaine comprend la perspective de **développer l'esprit critique des futurs citoyens** en leur présentant la multiplicité des croyances et des opinions, afin de mieux appréhender celle-ci à travers des lectures critiques, pour développer le libre arbitre. Condorcet, quant à lui, suppose qu'aucune opinion ne doit être enseignée, à comprendre comme étant vraie, et surtout qu'aucune opinion ne doit être mise en relation avec d'autres opinions, selon ce qui semblerait juste ou injuste. Le danger vient du corps enseignant qui, constitué [7], ne peut apparaître que comme un corps tyrannique qui amène vers un enseignement des opinions que les enseignants estiment les meilleures (p. 88-89).

Pour autant Condorcet souhaite que les élèves aient le moyen d'appréhender les opinions et les croyances, d'y apporter justement un regard critique, en tant que citoyens :

« Le but de l'instruction n'est pas de faire admirer aux hommes une législation toute faite, mais de les rendre capables de l'apprécier et de la corriger » (p. 93).

Il ne donne pas de recette pédagogique, mais il s'agit bien de compétences individuelles et collectives à mettre en oeuvre, qui ne passent pas par un savoir formaté, et qui ne se développent pas de manière autonome. C'est **une éducation à (...)**, tel qu'on peut en mettre en œuvre aujourd'hui, remettant évidemment en question, en débat, ce qui relève de la sphère familiale ou de l'enseignement scolaire, permettant aux élèves de prendre connaissance des discussions, autour des opinions, mais aussi d'y prendre part, ce qui relève aujourd'hui de l'éducation civique et de l'ECJS, de manière encore très limitée en collège.

Condorcet fait commencer l'instruction à neuf ans, pour un premier cycle de quatre ans. Là où il faut prendre le temps de lire, c'est quand Condorcet oppose la morale à l'unique vérité. En effet, il souhaite, quand ils ont atteint l'âge de onze ans, quand ils ont déjà des idées morales, qui se sont formées chez eux, que les élèves soient accompagnés dans le développement de ces idées :

« Les histoires qui leur seront alors destinées, et où l'on peut faire entrer les mots auxquels l'analyse a déjà attaché des idées justes, doivent avoir pour but de donner à ces idées plus d'étendue et de précision, et d'en augmenter le nombre ; enfin de conduire les élèves à comprendre les préceptes de la morale, ou plutôt à les inventer eux-mêmes. » (Second mémoire, p. 125)

À l'âge de douze ans, toutefois, Condorcet souhaite la présentation aux enfants « **dun petit code de morale** suffisant pour toute la conduite de la vie » (p. 127). Ces perspectives nous montrent à quel point le propos repris partout est pourtant bel et bien marqué politiquement, au sujet des opinions politiques et religieuses, et qu'on est ici

loin du compte au sujet d'une morale qui ne serait pas, selon Condorcet, du ressort de l'école, d'autant que les qualités morales restent des éléments décisifs, chez l'auteur philosophe, pour déterminer l'avenir scolaire et professionnel de chacun (p. 173), sans rejeter par ailleurs le mérite de l'instruction morale proposée d'après les principes monastiques (p. 187).

## Lire Condorcet : un écho à l'info-documentation et à l'éducation aux médias

En rapport direct avec les soucis de l'auteur vis-à-vis de la transmission d'une morale, non pas sous la forme d'une vérité unique, autoritaire, tyrannique, mais sous la forme d'un développement guidé du futur citoyen, Condorcet souhaite surtout **prémunir contre l'erreur**.

« Un des avantages les plus grands de l'instruction est, en effet, de garantir les hommes des fausses opinions où leur propre imagination et l'enthousiasme pour les charlatans peuvent les plonger. Parmi ces grands préjugés, qui ont séduit des nations, et quelquefois l'humanité presque entière, à peine en pourrait-on citer un seul qui n'ait été appuyé sur quelques erreurs grossières en physique. C'est souvent même en profitant avec adresse de ces erreurs grossières que quelques hommes sont parvenus à faire adopter leurs absurdes systèmes. Les écarts d'une imagination ardente ne conduisent guère soit à des projets dangereux, soit à de vaines espérances, que les hommes en qui elle se trouve réunie avec l'ignorance. Cette imagination passive, qui réalise des illusions étrangères, si différente de l'imagination active qui combine et qui invente, a pour cause première le vide d'idées justes et l'abondance trop grande d'idées vagues et confuses. » (p. 129-130)

« L'ignorance ne repose jamais avec plus de sécurité que dans le sein de charlatanerie, et les bévues de ceux qui ont l'autorité de décider sans la faculté de juger offriraient à l'observateur philosophe un spectacle souvent comique, s'il était possible d'oublier les maux qui en sont la suite. » (p. 135-136)

Permettre au citoyen de ne pas être trompé, avec le terme usité dans les dernières décennies du XVIII<sup>e</sup> siècle, de « charlatanerie », voilà l'un des points essentiels du système de Condorcet, avec un écho particulier dans une société contemporaine, de l'information, de la communication, telle que la nôtre, dans laquelle, d'autant plus, 75 % des emplois se situent dans le tertiaire. Ce souci relève d'une instruction particulière, et de principes moraux, également, Condorcet visant toujours l'évolution de la société par la bonne éducation de ses enfants.

Mathématicien devenu homme de politique, Condorcet reste proche des sciences, et souhaite **intégrer les progrès techniques dans l'instruction commune**, avec là encore des échos intéressants, d'autant qu'on trouvera une résonance concrète sur le sujet des phénomènes physiques et chimiques bien connus, beaucoup moins sur ce que Condorcet nomme les « nouvelles découvertes ».

« S'il est utile de les instruire [les élèves] des nouvelles découvertes, il ne l'est pas moins de leur en exposer les détails, de manière qu'ils puissent juger eux-mêmes de l'étendue et de la certitude du succès ; de leur apprendre comment, par des épreuves en petit, ils s'assureront que des circonstances locales n'en rendent point l'application difficile ou douteuse. La méthode d'exposer une découverte n'est pas la même pour le savant auquel on veut la faire connaître et pour le praticien qui doit l'employer. Ce dernier n'a besoin de connaître que les moyens et les résultats, l'autre veut surtout savoir comment ces moyens ont opéré, comment les résultats ont été produits. L'exactitude pour l'un s'arrête au point où elle cesse d'être utile ; pour l'autre elle s'étend jusqu'où les instruments ou les calculs peuvent atteindre ; et, tandis que les considérations de la dépense, du temps, des difficultés à vaincre, disparaissent pour le savant, elles sont tout pour le spéculateur. Cette différence sera plus grande encore, tant qu'une instruction plus générale n'aura pas rapproché la langue des savants et la langue vulgaire. » (Troisième mémoire, p. 190-191)

Ce qu'écrit Condorcet à **propos du livre**, à garder pour le livre, encore, mais à transférer pour Internet, on pourrait être surpris que ce ne soit pas davantage passé sous le regard de l'administration, surtout depuis plus de 20 ans que les professeurs documentalistes pourraient être mieux reconnus pour assurer les apprentissages qui sont liés, et contribuer par la suite à consolider savoirs et savoir-faire chez les mêmes élèves.

« Il faudrait surtout leur apprendre [aux élèves] à s'instruire par les livres [dans plusieurs domaines énumérés en exemples]. Dans d'autres genres, il faut de plus apprendre à les lire. Quelque bien fait que soit un livre, il n'aura jamais qu'une demi-utilité, si celui qui le lit ne sait pas comment trouver, dans un autre, un éclaircissement dont il a besoin, chercher un mot dans un dictionnaire, un objet dans une table, un lieu sur une carte, une époque sur un tableau chronologique, ou suivre une description sur une planche. [...] » (p. 198-199)

L'intérêt pour cette instruction, contre l'autonomie de l'élève devant le document, semble d'autant plus nécessaire que les manières de présenter l'information ne sont multipliées depuis la fin du XVIIIe siècle, avec le développement continu de l'édition (70 000 livres édités en France chaque année actuellement, contre environ 4 000 par an à l'époque de Condorcet), avec la nouveauté des publications numériques, bien entendu, mais encore en considérant le fait que Condorcet, dans son époque, est un grand censeur, éloignant nombre d'ouvrages, et en particulier tous les romans, de l'instruction directe (p. 203).

## Lire Anne Cordier : l'approche scientifique écrasant le dogme

Quittons quelque peu les écrits de Condorcet pour observer le décalage entre son propos, au sujet de la morale, de l'éducation ou de l'instruction liée à l'information que tout citoyen trouve dans et hors l'école, et les perspectives actuelles.

On voit ainsi que la DGESCO et l'IGEN, présentent, en page 4 de la Lettre TIC'Edu Documentation n° 33 (sept-oct. 2012) [8], la voix de Jocelyne Ménard du laboratoire CREAD - Université Rennes 2. On ne fait pas que donner la référence de l'article, ce qui serait concevable, mais on cite ce qui relève d'**un dogme bien porté** :

« L'implantation des espaces numériques de travail dans les établissements scolaires conduit les professeurs documentalistes à modifier progressivement leurs pratiques. Grâce aux potentialités offertes par les outils intégrés aux ENT, leur action peut devenir plus efficace sur trois plans : la communication, la mise à disposition de ressources et l'organisation d'environnements de formation. Les nouvelles compétences qu'ils acquièrent dans le cadre de cette action contribuent d'une part à améliorer le service rendu aux autres enseignants et d'autre part à dynamiser leur professionnalisation et renforcer leur professionnalité. Cette valeur est ajoutée principalement par le biais d'un accompagnement et d'une personnalisation de l'intervention, dans le contexte de l'établissement et de ses projets, visant à répondre aux divers besoins de chacun des acteurs. »

Quid des autres études scientifiques, et moins subjectives ? d'autant que l'enquête de Jocelyne Ménard pose de réels problèmes du point de vue méthodologique, sur une professionnalisation très subjective également problématique [9].

Jean-Pierre Véran apparaît comme un relais de ce dogme, ainsi dans un nouveau billet, du 6 novembre, intitulé « Professeur - documentaliste : un rôle clef dans la refondation ? » [10], dans lequel il oublie totalement que le professeur documentaliste est aussi et souvent surtout professeur devant une classe ou une demi-classe, pas

seulement au CDI d'ailleurs. M. Véran fait de nouveau la promotion d'un PACIFI qui ne semble pas une réponse adaptée aux enjeux de la profession et du véritable développement d'une éducation aux médias et d'apprentissages relatifs à l'information et à la documentation. Ce projet de « parcours » n'apporte en effet rien sur le fonds, mais il décharge en partie les professeurs documentalistes de leur mission pédagogique en posant une prise en charge des apprentissages concernés par tous les enseignants, sans que ceux-ci aient le temps, ni les réelles compétences, d'assurer ce travail. C'est à ce point inquiétant qu'on se demande encore comment il est possible que la profession des professeurs documentalistes soit l'objet d'un si grand mépris, de la part de l'administration [11].

Les autres études théoriques citées dans la Lettre TIC'Edu Documentation n° 33, en particulier la thèse d'Anne Cordier, en SIC, ne méritent pas tant d'égard que l'article de Jocelyne Ménard, alors qu'ils apportent, eux, tellement, de par **le questionnement autour des enseignements info-documentaires, en particulier autour des apprentissages liés à la recherche sur Internet et autour de l'accès, en milieu scolaire, aux outils numériques**. Ainsi, pourquoi ne pas prendre la peine de citer quelques extraits de la conclusion générale d'Anne Cordier, s'appuyant pourtant sur des observations scientifiques, si ce n'est parce qu'ils ne vont pas dans le sens officiel ? [12]

« C'est ainsi que de nouvelles hypothèses se dégagent : parmi ces hypothèses, celle que la formation initiale des enseignants, et plus spécifiquement des professeurs documentalistes, et la modélisation de leurs pratiques de formation liée, doit faire l'objet d'une réflexion sur l'approche écologique des pratiques informationnelles, afin de permettre aux professionnels de l'éducation d'aborder de manière décomplexée et la moins légitimante possible ces dernières. Parmi ces hypothèses encore, celle que toutes formations consacrées aux pratiques informationnelles devraient débiter par un temps d'expression des pratiques spontanées en matière de recherche d'information, de manière à favoriser ensuite l'instauration de situations-problèmes et de temps de construction des concepts mobilisés lors de l'activité informationnelle. L'analyse des modes langagiers en circulation sociale, et des modes de désignation de ces objets, s'avère en outre nécessaire pour que des ponts puissent être construits entre les terminologies techniques, les termes appartenant au jargon professionnel, et les expressions socialisées. » (p. 451)

« Au-delà [d'une] culture technique fondamentale, nous sommes convaincue - et notre étude le démontre - qu'une attention aux concepts doit être portée de manière beaucoup plus importante lors des formations info-documentaires. Cela suppose de s'éloigner des formations méthodologiques, à visée procédurale, et d'avoir le temps nécessaire à l'expression des représentations des apprenants et à l'établissement de situations-problèmes pour favoriser une restructuration cognitive, intégrant les concepts visés. » (p. 452)

Mais la perspective institutionnelle repose sur un recentrage des missions du professeur documentaliste vers la gestion, surtout, sans donner l'élan équilibré de développer les missions pédagogiques, en les améliorant ainsi par des formations qui seraient appuyés par les DA-SEN. Ce rôle pédagogique essentiel est clairement relégué derrière des directives gestionnaires liées aux TICE ou derrière le remplacement des COP à la travers le PDMF [13].

Cette démarche managériale, accompagnée d'une politique de recrutement destructrice [14], freine l'innovation pédagogique des professeurs documentalistes, en ce qu'elle empêche des échanges formalisés qui permettraient l'évolution des pratiques locales. Mais elle freine encore l'innovation pédagogique en ce qu'elle limite l'intention, déjà bloquée par l'absence de cadres concrets d'exercice pédagogique des professionnels, de progressions des apprentissages qui prennent en compte les questionnements et évolutions. Cela nécessite clairement des échanges et des formations, pour un corpus de pratiques permettant encore ensuite d'affiner les études des Sciences de l'information et de la communication, pour continuer de développer les liens entre théories et pratiques, d'un sens comme dans l'autre.

## Conclusion

Ce serait ainsi une erreur que de s'appuyer sur Condorcet pour favoriser l'autonomie individuelle dans les apprentissages relatifs à la morale ou aux nouveaux outils quotidiens du citoyen. Cela reviendrait à ne pas comprendre les enjeux de la morale, aussi complexe soit-elle, mais encore à ne pas développer les champs éducatifs qui pourraient pourtant relever de manière légitime des acteurs pédagogiques de l'enseignement scolaire français.

XIXe et XXe siècles ont vu l'État de droit se développer de manière rapide, pour certains de manière exponentielle, sans que les citoyens aient véritablement les moyens d'appréhender l'ensemble d'une législation sensée fondée sur ce qu'on appelle la morale. Dans ce cadre, les apprentissages liés à l'information, à la documentation, à la communication, font partie de ces champs qui supposent un développement digne de ce nom dans l'enseignement contemporain, après la reconnaissance des Sciences de l'information et de la communication, à partir de 1975, après moult études scientifiques devant se répéter sans cesse en espérant des changements sur l'intégration scolaire de connaissances et de compétences à transmettre et échanger.

La constitution d'un dogme est rarement compatible avec l'approche scientifique, et l'on peut suivre avec intérêt l'effort de l'APDEN, par exemple, pour donner davantage de valeur à la raison, contre les passions qui caricaturent la profession [15]. Il ne s'agit pas de s'en remettre à un vernis régulier qui feindrait une reconnaissance formelle, mais bien d'espérer la prise en compte d'un cadre théorique qui permettrait une réelle évolution, sur certains champs, donc, de la formation des citoyens.

---

[1] En 1789, un garçon de 8 à 18 ans sur 52 est scolarisé ; les filles travaillent dès 12 ans après une éducation sommaire pour certaines. Notons que le souci d'une ouverture sur les domaines scientifiques revient aux Frères des Écoles chrétiennes, au début du XVIIIe siècle, pour le commerce et l'industrie, puis à l'École royale militaire de Paris, à partir de 1751, pour les mathématiques, la physique, la géographie, mais dans une optique clairement militaire. Une ouverture scientifique plus large est souhaitée, du point de vue théorique, philosophique, par l'abbé de Saint-Pierre puis de Diderot... Le souci d'une nationalisation de l'éducation, sans confession, revient à La Chalotais (qui, en outre, après l'abbé Fleury, s'oppose à l'isolement du milieu scolaire), mais aussi à Rolland d'Erceville et à d'autres parlementaires dans la deuxième moitié du XVIIIe, surtout après l'expulsion des Jésuites. Pour les éléments historiques, je me réfère à une synthèse rédigée en 2004, dans le cadre d'une maîtrise sur *L'éducation dans l'Encyclopédie de Diderot et d'Alembert (1751-1765)* [sous la direction d'André Zysberg], Université de Caen, 2004, 206 p. Disponible ci-dessous :  
[>](IMG/pdf/reynaud_education_encyclo_maitrise_hist_2004.pdf "PDF - 1.9 Mo")

### L'éducation dans l'Encyclopédie de Diderot et d'Alembert

[2] Ce sont surtout les trois premiers mémoires qui nous intéressent ici, sur l'instruction publique souhaitée avant l'instruction « relative aux professions » (quatrième mémoire) et l'instruction « relative aux sciences », à comprendre au sujet d'une élite (cinquième mémoire).

[3] Snyders, Georges, *La pédagogie en France aux XVIIe et XVIIIe siècles*, Paris, PUF, 1965, p. 118

[4] À la veille de la Révolution, 80 % de la population est rurale, dont 60 % paysanne et 40 % vivant de l'artisanat et de l'industrie.

[5] Véran, Jean-Pierre, « Morale à l'école : (re)fonder une gouvernance éthique de l'éducation », in Blog de Mediapart [en ligne]. Disponible sur <http://blogs.mediapart.fr/blog/jean-pierre-veran/240912/morale-l-ecole-refonder-une-gouvernance-ethique-de-l-education> (consulté le 07/11/2012).

[6] Pour les citations, je me réfère à l'édition suivante : Condorcet, Nicolas de (1743-1794), *Cinq mémoires sur l'instruction publique [1791-1792]*,

Paris, GF-Flammarion, 1994, 380 p. (978-2-0807-0783-3), avec une présentation et des notes par Charles Coutel et Catherine Kintzler.

[7] Condorcet précise le risque d'une corporation d'enseignants, qui formeraient un groupe homogène néfaste à l'instruction du peuple. Sur le concours, il donne un avis clair : « Ici, au contraire, les spectateurs incapables de juger favoriseraient celui qui parlerait avec plus de facilité ou de hardiesse, et ne s'apercevraient pas des erreurs grossières où il pourrait tomber, s'il les niait ou les disculpait avec une adroite imprudence. Leurs jugements seraient presque toujours contraires à celui des hommes éclairés, et les meilleurs maîtres seraient exposés à perdre d'avance la confiance publique. L'adoption de ce moyen conduirait insensiblement à corrompre les études, à substituer le bavardage à la raison, les connaissances qui amusent à celles qui instruisent, les petites choses qui étonnent un moment à celles qui perfectionnent réellement la raison. » (p. 175)

[8] Disponible sur <http://eduscol.education.fr/cdi/>.

[9] Lire à ce sujet : Yvetot, Frédérique, « Le prof doc et le numérique », in *Le Café pédagogique* [en ligne]. Disponible sur [http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/documentation/Pages/2012/135\\_CDI\\_Une.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/documentation/Pages/2012/135_CDI_Une.aspx).

[10] Disponible sur <http://blogs.mediapart.fr/blog/jean-pierre-veran/061112/professeur-documentaliste-un-role-clef-dans-la-refondation> (consulté le 06/11/2012).

[11] Cf. mon article du 4 septembre dernier, "Planqués ou dépressifs : un mépris entretenu sur les professeurs documentalistes". Disponible sur <http://profdoc.iddocs.fr/spip.php?article21>.

[12] Cordier, Anne, *Imaginaires, représentations, pratiques formelles et non formelles de la recherche d'information sur Internet : Le cas d'élèves de 6ème et de professeurs documentalistes* [Thèse de Doctorat en Sciences de l'information et de la communication, sous la direction de de Éric Delamotte et Vincent Liquète, soutenue le 23 sept. 2011], Université Charles de Gaulle - Lille III, 2011, p. 439-455. Disponible sur : [http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/73/76/37/PDF/THESE\\_Volume\\_1.pdf](http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/73/76/37/PDF/THESE_Volume_1.pdf) (consulté le 09/11/2012).

[13] Soulignons que le PDMF suppose des exigences faibles en termes d'apprentissages liés à la recherche documentaire, que c'est un sujet majeur, toutefois, qui relève de professionnels particuliers, formés pour aider les élèves dans la préparation de projets professionnels, en rapport avec l'ensemble des enseignants.

[14] Comment favoriser la mise en place informelle de projets, sans cadres, quand aucune garantie n'est donnée sur la pérennité de l'engagement pédagogique du professeur documentaliste au sein de l'établissement scolaire ?

[15] Martine Ernoult, « Des différends à la reprise du dialogue », juin 2012, publié sur le site de l'APDEN le 1er nov. 2012. Disponible sur <http://apden.org/Des-differends-a-la-reprise-du.html> (consulté le 05/11/2012).