Roberto Casati, *Contre le colonialisme numérique.
Manifeste pour continuer à lire*

Pierre Billouet

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ree/8600>

DOI : 10.4000/ree.8600

ISSN : 1954-3077

Éditeur

Université de Nantes

Référence électronique

Pierre Billouet, « Roberto Casati, *Contre le colonialisme numérique. Manifeste pour continuer à lire* », *Recherches en éducation* [En ligne], 18 | 2014, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 08 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ree/8600> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.8600>

Recherches en éducation est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons
Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Contre le colonialisme numérique. Manifeste pour continuer à lire

Roberto CASATI

Roberto Casati estime que la « lecture approfondie » – la lecture d'un essai d'environ deux cents pages, présentant « un argument complexe de façon *soutenue et en constante interaction avec le lecteur* » (p.41) – est menacée par le colonialisme des Seigneurs Numériques (Apple, Google, Amazon, etc.) et qu'il faut la protéger. Repérons d'abord la logique du *colonialisme numérique*, puis les critiques que lui oppose Casati et enfin les remèdes qu'il propose. Finalement nous nous demanderons si le problème tel qu'il est posé reçoit une réponse cohérente et adéquate, dans la mesure où l'ordinateur est à la fois exclu de l'école et préconisé pour soutenir les activités d'écriture.

Le colonialisme numérique

Le colonialisme numérique relève d'une double logique ; d'une part suivant la logique commerciale de tout colonialisme il s'agit de se développer agressivement sur un marché ; ainsi, de ce qu'une tablette est moins chère et moins lourde qu'une bibliothèque, un homme politique va évoquer la « tendance du marché » (p.122) pour dicter à l'école ce qu'elle doit faire, comment elle doit s'adapter et préparer les élèves au monde qui vient... Et d'autre part ce colonialisme comporte un discours idéologique suivant lequel la numérisation est en soi un progrès. « Pour les colons, il ne devrait même pas y avoir de débat » (p.17) : la totalité du monde devrait être numérisée et s'y opposer serait réactionnaire ! A l'opposé se tiennent les *luddistes*, « qui ne savent pas vivre avec leur temps » (p.17) et refusent complètement le clavier et l'écran (on peut penser à Alain Finkielkraut recevant Michel Serres dans son émission *Répliques*).

Casati cherche à tenir une position moyenne : il ne refuse pas le monde numérique, mais le colonialisme. Le mot d'ordre du colonialisme numérique est « si tu peux, tu dois ! S'il est possible qu'une chose ou une activité migre vers le numérique, alors elle *doit* migrer » (p.16). Casati évoque la photographie, le vote électronique ou les relevés de compte bancaire, mais son étude porte principalement sur la colonisation numérique de l'école qui opère un véritable *vol* de la lecture.

Editions Albin Michel, Bibliothèque Idées,
traduit de l'italien par Pauline Colonna d'Istria,
2013, 208 pages

Dans l'idéologie colonialiste *l'école doit se transformer pour accueillir convenablement les natifs numériques dont l'intelligence fonctionnerait en multitâche* ; leur argumentaire est à peu près celui-ci : « on trouve des activités incroyables sur ordinateur ; les jeunes d'aujourd'hui sont ainsi, et il faut s'adapter à leur tournure d'esprit ; à l'information globale, il faut donner un accès global ; cela a fonctionné à merveille dans le secteur bancaire, pourquoi cela ne fonctionnerait-il pas à l'école ? » (p.94). Bref, il faut ouvrir l'école sur la vie moderne ! C'est ainsi que Prensky – l'inventeur de la notion de *Digital Natives* – constatant qu'un étudiant américain entre à l'université avec 5 000 heures de lecture, 10 000 de jeux vidéo et 20 000 heures de télévision, propose de redessiner les cours en leur donnant la forme d'un jeu vidéo ! Casati estime au contraire que la dispersion de la vie sociale contemporaine doit plutôt être combattue par l'école, qui doit « faire en sorte que l'intelligence et la culture puissent éclore et s'épanouir dans un contexte » difficile (p.84). Le problème est donc de protéger aujourd'hui la lecture sur papier, « voire la lecture tout court » – et de chercher des stratégies pour « domestiquer » l'environnement numérique qui, de toute façon, se met en place (p.67).

Arguments anticolonialistes

Il s'agit de *protéger* la forme scolaire, le cadre de la lecture approfondie : « pendant à peu près douze ans, jour après jour, et à longueur de journée, élèves et étudiants sont tenus dans un espace physiquement séparé et protégé de ce qui survient à l'extérieur, dans la famille ou dans la société. Nous avons la chance et la responsabilité d'utiliser ce temps de façon utile et créative. » (p.75) Dans ce temps et cet espace se cultive « l'exercice qui consiste à se confronter à un texte long et complexe... » (p.22) qu'il faut *protéger* contre « le vol de la lecture » qu'organisent les technologies captant l'attention en la dispersant. « La lecture est une expérience complexe ; elle ne se résume pas à avoir accès à un texte. » (p.65). En effet, « le livre papier fait partie d'un "écosystème" » (p.28), constitué de typographes et de bibliothèques où « la simple vue des livres suffit à activer notre mémoire » culturelle (p.53) ; de tels livres ne sont pas des *documents*, comme les livres de cuisine dont les recettes pourraient très bien figurer sur une tablette (cf. p.120). Ces vrais livres ont « un format cognitif parfait » (p.43)... et « des concurrents prédateurs et aguerris » (p.66) ! L'environnement numérique leur est « hostile » (p.29) parce que l'écran réticulaire, avec ses renvois hypertextes, s'oppose à l'organisation linéaire du discours. « Si lire signifie sauter d'un texte à l'autre ou préparer un copier-coller en vue d'une compilation (...), alors le livre papier n'a aucune chance. » (p.57).

La lecture linéaire a d'autant moins de chance de survie que la liseuse électronique permettant de lire une suite de pages, et qui ne possède que cette fonction – analogue à celle du livre –, ne peut que céder la place à l'ordinateur de poche (iPad ou son équivalent) qui accueille de nombreuses applications. De même que le téléphone portable a éliminé l'appareil photo ordinaire en l'intégrant comme une simple application, de même la liseuse sera absorbée (cf. p.32). Dans un proche avenir l'écran numérique ne sera que réticulaire. Il y a donc une hostilité ontologique du monde numérique à l'égard de la lecture scolaire, savante, qu'il s'agit de protéger contre les tenants d'une réforme de l'école en direction des *natifs numériques*.

Or ceux-ci n'existent pas ! Outre le déplacement purement rhétorique de l'expression linguistique – « *locuteur natif* » – il s'agit de la capacité, chez les usagers placés dans un environnement numérique, quel que soit leur âge, « à explorer un environnement » (p.89) : savoir activer ou non un hyperlien et tracer un parcours intentionnel à travers des liens, bref savoir prendre des décisions « à l'aide de la mémoire et du langage » (p.90)... rien de nouveau sous le soleil ! « Avez-vous constaté une quelconque

difficulté chez les plus de soixante ans à cliquer sur une icône, suivre des liens hypertextes, faire de simples choix binaires, etc., autrement dit à manifester une stupéfiante intelligence numérique ? » (p.91).

D'autre part les enquêtes empiriques montrent que l'habileté à se balader dans les liens hypertextes augmente en fonction du temps passé à se balader, ce qui est vraiment surprenant ! Mais elles montrent aussi que « les vraies compétences, bien plus sérieuses – la lecture, les mathématiques, la science –, en pâtiennent. » (p.96). Les recherches qui étudient l'impact des dispositifs (et non pas « ce que pensent les enseignants, les étudiants et les parents », p.97) montrent que les résultats s'améliorent par l'aide entre élèves, l'organisation du travail scolaire, le développement explicite de l'esprit critique, la démythification de l'idéologie du don et l'effet-maître. Tout ceci se passe d'ordinateurs (cf. p.98 ; quatre références sur cinq sont en anglais, comme s'il n'existait aucun résultat issu des sciences françaises de l'éducation).

Le fondement psychologique des résultats empiriques est que personne ne peut travailler efficacement en mode multitâche : les ordinateurs savent faire plusieurs choses en même temps, et notre cerveau aussi, pourvu que les tâches soient inconscientes (exemple, tenir un livre et le lire) ; « le cerveau des poules opère ainsi » (p.99). Mais pour des tâches conscientes, la dispersion affaiblit le temps consacré à chacune et diminue le rendement (p.100 ; Casati mentionne le numéro de la revue de l'*American Psychological Association* de 2006, « Multitasking : Switching costs »). Or les études empiriques montrent que les réseaux sociaux fonctionnent à partir des liens d'intimité qui incitent les élèves à laisser les téléphones portables allumés en classe (cf. p.101). La forme scolaire est au contraire fondée sur la coupure : « les étudiants doivent pouvoir travailler sans être distraits, et l'enseignant a besoin de l'attention de ses étudiants pour savoir si ce qu'il fait est bien. » (p.103).

Enfin, même si tous ces arguments étaient contestés, « l'enseignant doit-il rivaliser avec le smartphone ? » (p.129). Vue l'« obsolescence rapide » des ordinateurs (p.160), le temps de l'innovation technologique est incompatible avec le temps de l'apprentissage et avec le temps institutionnel : le livre papier, l'école, le vélo, le voilier résistent plus de cinquante ans à l'innovation, mais qui utilise encore WordPerfect aujourd'hui ? L'école sera toujours en retard technologique sur la société industrielle. « Les choses que nous ne faisons plus grâce à la technologie sont, en réalité, des choses que nous faisons grâce à la technologie » (p.159).

D'une manière générale de l'être au devoir-être la conséquence n'est pas bonne. Nous devons résister à la « normativité automatique » (p.133), c'est-à-dire poser « la question des fins » (p.128). Casati ne va pas jusqu'à dire qu'il s'agit de faire de la politique classique, par le biais de la conquête du pouvoir d'Etat ou de la pression sur ce pouvoir pour imposer, par exemple, des formats ouverts aux institutions, interdire administrativement l'usage des smartphones à l'école, etc. Toutefois le discours est politique au sens de l'appel à la résistance : il faut résister à la traçabilité des cerveaux humains par les Seigneurs Numériques. Amazon sait non seulement quels livres vous achetez, mais comment vous les lisez sur sa tablette Kindle qui permet de reprendre la lecture à la dernière page lue ; Google construit un profil cohérent à partir de vos recherches pour vous présenter les résultats censés vous convenir. L'argument principal de Casati est que la numérisation fait disparaître le *contrôle* de la trace : l'électeur ne peut à la fois vérifier que son vote électronique est pris en compte et conserver l'anonymat, alors que le bulletin dans l'urne transparente garantit simultanément ces deux aspects ; et lorsqu'une banque n'adresse plus la version datée et imprimée du relevé de compte, parce qu'elle le met à sa disposition sous la seule version numérique, le client ne peut plus rien lui opposer devant un tribunal.

Casati appelle donc à la résistance contre le colonialisme numérique, et plus particulièrement au maintien de la forme scolaire. Le mot « école » désigne trois choses sous sa plume : c'est une institution dont la « mission » est d'« instruire » (p.199), une institution dont « les inerties » permettent le véritable changement aujourd'hui, à savoir « le développement moral et intellectuel des *individus* » (p.200). Selon une autre définition, complémentaire, l'école est « le cadre à l'intérieur duquel on apprend à lire. » (p.22) Le terme qu'il emploie est « *design* » : « l'apprentissage est le résultat d'un *design* – doit-on placer les étudiants derrière des bancs d'écolier ou les laisser libres de s'installer où ils veulent ? (...). L'interface d'un ordinateur ou d'une tablette, la façon dont certaines options par défaut finissent par aller de soi, tout cela relève du *design*. » (p.22) Le dispositif d'apprentissage scolaire est une distribution de l'espace et du temps (cf. p.75) qui passe par une organisation de judicieux petits coups de coude : « il faut travailler sur le *design* de la situation à l'intérieur de laquelle on présente la lecture » (p.106) en évitant de la prescrire à contretemps, de même que l'on n'incite pas un enfant à manger des crudités en lui donnant d'abord du *Sachertorte*. On ne donnera donc pas les textes un peu difficiles à lire au milieu de la circulation des marchandises et des

divertissements, ce qui correspond au troisième sens, étymologique, de l'école : « la véritable force de l'école n'est pas de savoir s'adapter (...), mais de pouvoir créer des zones de tranquillité à partir desquelles on peut calmement observer l'évolution de la société » (p.135 ; cf. Bailly : σχολή : I. repos, loisir ; II. Relâche, trêve ; III. Inaction, oisiveté). L'institution de l'instruction livresque a, dans la marchandisation contemporaine du monde, « une valeur *exemplaire* : elle montre qu'il est possible de consacrer du temps à de grandes et belles choses, sans retombées économiques. » (p.200). On comprend donc l'hostilité profonde entre le monde scolaire et le monde des machines numériques : il ne s'agit pas de la différence entre une pensée fine et une pensée binaire, mais d'une différence de valeur entre ce qui vaut relativement à autre chose et ce qui vaut en soi.

Le livre électronique n'étant qu'une application comme une autre est une marchandise comme une autre, fondamentalement hostile au livre considéré relativement à son contenu dans la forme scolaire. Il n'a « aucune espèce de privilège du point de vue du *design* » (p.44). On est donc un peu surpris lorsque Casati complète son appel à la résistance au colonialisme par l'éloge de nouvelles pratiques éducatives utilisant, pour une part, les ressources du monde numérique, qu'il s'agit de domestiquer.

Propositions anticolonialistes

Casati propose en effet le renforcement de la forme scolaire livresque excluant les outils numériques et l'invention de nouvelles pratiques d'étude les intégrant.

D'une part, contre le mythe du « maître électronique » Casati invite les enseignants à assumer la position professorale. « Quand j'enseigne, *je me mets en jeu*, je descends dans l'arène. » (p.116). Mais le rôle d'un professeur n'est pas seulement d'être présent en personne, avec un risque de « narcissisme du pédant¹ », c'est aussi d'organiser la progression didactique. Il ne faut pas « confondre enseigner un certain contenu et montrer qu'on le maîtrise » (p.121) (c'est-à-dire faire cours pour l'inspecteur). Par ailleurs, évoquant « l'un de ces nombreux fils ténus qui unissent maîtres et élèves, et qui créent le tissu même de la liberté dans l'enseignement et dans l'apprentissage » (p.149) il salue le tableau mural qui rend impossible la conservation des traces alors que le « tableau électronique est habité par de nombreuses mémoires dont l'utilisation n'est pas du tout transparente à

¹ Michel Fabre, « Le dispositif de l'*Émile* comme analyseur pédagogique », (s.d. A.M. Drouin-Hans e.a. ; *Émile de Rousseau : regards d'aujourd'hui*, Hermann, 2013, p.176. Fabre commente Rousseau, *Émile*, GF 1966, p. 232 n).

l'utilisateur » (p.148) – même si les logiciels sont ouverts. L'élève ne sait pas ce que deviendra son erreur alors qu'il est évident pour tout le monde qu'elle disparaîtra du tableau effacé. Pouvoir « dire des bêtises (...) est un signe de créativité » (p.154). Enfin dans ce contexte scolaire classique il suggère de consacrer, au lycée, un mois à la lecture : « un mois entier, un livre par jour, chacun un livre différent, en classe, et ils ne feraient rien d'autre. » (p.76) Si la lecture est importante, il faut qu'elle ait lieu en classe : dans les écoles Montessori, un élève peut abandonner une activité au profit de la lecture ; dans les écoles primaires, les enfants peuvent lire pendant la récréation... Cet éloge de la lecture scolaire se double d'un renforcement de la lecture publique (p.81, il suggère d'installer « des poufs douilletts » dans les bibliothèques).

Afin que l'école puisse « aujourd'hui nous apprendre à lire beaucoup et en profondeur » (p.68), Casati refuse donc l'ordinateur en classe, y compris l'ordinateur professoral connecté à un tableau blanc interactif (TBI) susceptible de conserver les erreurs. D'autre part il ne s'engouffre pas dans la mode des cours en ligne. Les MOOC (Massive Open Online Courses) sont parfaits pour diffuser des cours dans un cadre d'auto-éducation, mais pour être efficaces en termes scolaires ils doivent être intégrés dans un cours normal ; s'ils remplacent éventuellement le cours magistral, il leur manque la présence physique, événementielle, du professeur qui prend un risque. Ce sont des vitrines publicitaires destinées à attirer les étudiants, qu'il convient au mieux « de recycler, de détourner, de "hacker" » (p.115).

D'autre part, Casati propose de nouvelles pratiques d'étude liées au monde numérique, en insistant sur l'écriture : « L'écriture sert non seulement à garder une trace de nos pensées, mais à les *organiser visuellement* pour les soumettre à des vérifications successives qui nous permettent de découvrir ce que nous voulons vraiment dire. » (p.35) Dès lors, il suggère de faire écrire des notices *Wikipedia* par les élèves du secondaire (p.143 & 174), et, plus généralement, d'enrichir collectivement « cet espace public » (p.170). Pour l'enseignement supérieur, il explicite un dispositif qui repose sur l'usage de l'ordinateur hors de la classe : les étudiants doivent déposer un commentaire ou une question sur un blog à partir d'un article « un peu ardu » donné à travailler. La séance reprend les interventions et donne une présentation plus formelle. Ce dispositif didactique comporte un contrat, la répétition du contenu (lu, écrit, discuté puis exposé magistralement) et « une situation extrêmement structurée si l'on considère le temps et le rôle de chacun. » (p.124) ; il permet une

évaluation continue, représentant un peu moins de la moitié de la note finale.

Des propositions incohérentes et inadéquates

Pour la protéger, la lecture sérieuse, Casati exclut l'ordinateur, mais imagine des situations d'écriture à l'ordinateur.

D'abord il est peu cohérent de considérer que « l'apport de *Wikipedia* est d'aider de très nombreuses personnes à clarifier leurs idées, non pas en lisant, mais en écrivant » (p.167) tout en souhaitant interdire l'ordinateur à l'école. S'il s'agit de clarifier les idées par l'écriture personnelle, le cahier d'essai, le journal de bord et la dissertation classique sont bien suffisants. S'il s'agit de les clarifier en publiant les textes, la correspondance scolaire, l'affichage, le journal du lycée ou la lecture devant la classe conviendraient, tout en maintenant la coupure que préconise Casati entre l'école et le monde social. Mais comme il préconise d'autre part d'habiter un espace public intellectuel et de progresser par l'effet des critiques que reçoit l'auteur d'une notice de l'encyclopédie en ligne, alors il faut disposer d'un ordinateur connecté, ce qui affaiblit beaucoup la thèse générale du livre : pourquoi un professeur du secondaire, qui devrait prescrire l'écriture de notices pour l'encyclopédie, ne pourrait-il le faire faire en classe ? De même pour le dispositif du cours universitaire : si la séance doit intégrer les commentaires publiés préalablement sur le blog, il faut que ceux-ci puissent être actualisés le cas échéant : que répondre à l'étudiant qui dirait « ce n'est pas tout à fait mon argument » ? La reprise en classe suppose la présence au moins virtuelle des interventions scripturales numériques. Et pourquoi recopier au tableau les références intéressantes mises sur le blog ? Est-ce que dans ce dispositif « l'ordinateur en classe n'est pas nécessaire » ? (p.124). Puisque la *publication* de l'écrit présente un intérêt, Casati ne devrait pas écrire que « le TBI dans toutes les poches rendra obsolète l'encombrant TBI accroché au mur » (p.147) : il devrait plutôt mettre en perspective le tableau scolaire (classique ou numérique) avec l'invention de « la machine à écrire publique » dans la Grèce antique² et considérer la coupure entre l'écriture publique *dans* l'école et l'écriture publique *hors de* l'école (dans le monde social et civique).

Plus généralement on voit mal pourquoi l'usage de l'ordinateur serait pertinent pour les activités éducatives hors de la classe, alors qu'il aurait en général un pouvoir de distraction : pour prescrire l'envoi de commentaires sur un blog ou la rédaction d'articles pour *Wikipedia*, il faut

² Marcel Detienne (1988), « L'espace de la publicité : ses opérateurs intellectuels dans la cité », Marcel Detienne, *Les savoirs de l'écriture en Grèce ancienne*, Lille, PUL.

supposer que l'usage réticulaire de l'écran sera effectué *dans une direction épistémique* – et non affective – ce qui annule une partie importante de la thèse générale et ce qui correspond d'autre part au fait que *l'ordinateur a existé d'abord sous une forme scientifique et scripturale*. En effet, avant de devenir un appareil esthétique et ludique, l'ordinateur est (en simplifiant le modèle de von Neumann) un appareil délivrant, suivant un code appliqué à des informations initiales, des informations issues du traitement. La critique de Casati vise donc certains usages sociaux (communication, etc.) d'un appareil qui pourrait très bien exister suivant d'autres usages (scolaires). Son raisonnement semble analogue à celui qui interdirait l'usage des livres scolaires parce que la grande masse des livres publiés relève du divertissement. On devrait plutôt pouvoir préconiser l'invention de l'ordinateur scolaire, défini par les enseignants (et non par les industriels), de même que les manuels scolaires présupposent les programmes d'enseignement (et non l'inverse).

D'autre part si dans le monde social et politique la critique de la conservation des traces est pertinente, l'est-elle dans le monde scolaire ? N'est-il pas plutôt évident que le contrat pédagogique entre le maître et l'élève – et entre les camarades dans une classe – est l'oubli des erreurs ? L'élève attend du professeur qu'il lui fasse confiance et n'instruise pas un dossier pénal, bref qu'il ne le considère plus aujourd'hui comme il fût hier, c'est-à-dire qu'il prenne au sérieux la nouvelle orientation générale et intellectuelle en laquelle il s'engage *du fait qu'il apprend*. Que le TBI puisse conserver les traces n'est donc pas différent de la conservation des erreurs dans les manuscrits scolaires qui, par suite de la coupure que (ne) préconise (pas toujours) Casati ne doivent pas sortir de l'école.

Conclusion

Les deux types de proposition de Casati sont difficilement compatibles. Soit l'ordinateur a un intérêt pour l'apprentissage et il n'y a aucune raison de l'exclure de l'école, mais il faut penser précisément son usage et en particulier ses logiciels (c'est-à-dire prescrire une version scolarisée de GNU-Linux). Soit l'ordinateur est ontologiquement hostile à la gratuité de la forme scolaire, et il n'y a aucune raison pour que les professeurs incitent les élèves à se doter de ce genre d'appareils et à mettre à jour les logiciels commerciaux dont ils disposent éventuellement.

Mais puisque certains usages de l'ordinateur sont préconisés par Casati alors même qu'il ne pense aucunement la possibilité d'un *design* scolaire de l'ordinateur, son livre participe de fait au colonialisme numérique qu'il dénonce, ce que

l'on peut vérifier immédiatement ; évoquant les dictaphones il demande : « seriez-vous d'accord pour que vos enfants n'apprennent pas à écrire manuellement, mais seulement en utilisant un dictaphone intelligent ? » (p.127). Mais où est l'argument ? Le bon sens des parents ne suffit aucunement à valider en général une prescription institutionnelle et, en particulier, le colonialisme numérique va éliminer l'apprentissage de l'écriture manuscrite sur le thème de l'inutilité et de la perte de temps : tu peux numériser l'écriture donc tu le dois !

Or il faut noter que l'école n'est pas seulement le lieu où l'on apprend à lire : on peut l'apprendre à la maison avec un grand-mère, et l'alphabétisation a été partiellement antérieure à la scolarisation (cf. ^{Furet & Ozouf}, *Lire et écrire*, 1977) alors que l'écriture est toujours transmise par l'école. L'apprentissage de la tenue de l'instrument, du code et de la production de phrases sensées suppose un accompagnement pédagogique et didactique puissant : il s'agit d'*inventer* dans la forme livresque et pas seulement de se *mouvoir* dans la bibliothèque.

Si la question principale ne porte pas sur les moyens, mais sur les fins, il faudrait donc une clarification : on ne sait pas très bien si la critique du colonialisme numérique vise à *domestiquer* le monde social en cours de numérisation (scolariser un monde superficiel, substituer l'esprit de sérieux à un rapport ludique au réel) ou à *adapter* l'école à l'époque numérique, à faire un usage scolaire de ce monde : transformer l'écriture scolaire en fonction de l'écriture sociale.

La situation problématique en laquelle se meut la réflexion de Casati est le passage du dispositif issu de la Renaissance au dispositif contemporain. Depuis l'invention de l'imprimerie, l'écriture imprimée, douée d'autorité (académique, juridique, etc.), est lue et critiquée, à travers des pratiques d'écritures manuscrites d'où proviennent, au terme des apprentissages (c'est-à-dire après passage par la forme subjective critique de l'écriture manuscrite), de nouvelles écritures imprimées ; or nous sommes aujourd'hui dans un usage flou de l'écriture sur écran, possédant à la fois la forme typographique de l'imprimerie (sans le professionnalisme des typographes) et la subjectivité critique des pratiques manuscrites d'apprentissage. Prescrire aux élèves la proposition d'articles pour *Wikipedia* en neutralisant la lecture professorale des textes est, de ce point de vue, remarquable.

Enfin ce livre ne présente pas « un argument complexe de façon *soutenue* » : le style de Casati est souvent proche de l'oralité, il y a de nombreuses répétitions (cf. p.76 & 125, etc.) et l'auteur raconte parfois sa vie de famille (est-il bien nécessaire de connaître le prénom d'une de ses filles qui rentre de la bibliothèque « les sacs

pleins de bandes dessinées » ?, p.82). Au lieu d'imaginer qu'il doit « offrir une balade dans le récit » (p.43) l'auteur pourrait aussi éviter quelques naïvetés ; ainsi on aurait « expérimenté des livres à rouleaux à bande continue ; mais de fait on a trouvé plus commode de diviser le contenu sur plusieurs pages (...) et de relier les pages... » (p.61) : on suggère un renvoi aux articles *codex* et *volumen* dans *Wikipedia* et surtout aux travaux d'historien (Lucien Febvre, Henri-Jean Martin, Roger Chartier, Guglielmo Cavallo, etc.). Et pour une interaction soutenue, on aurait aussi apprécié une discussion des recherches sur la forme scolaire moderne (la réception d'Emile Durkheim ou Michel Foucault ; les travaux des équipes ESCOL, LISEC, etc.).

Pierre Billouet

Maître de conférences honoraire

Centre de Recherche en Education de Nantes