



HAL
open science

Revisiter l'approche par cas en sciences de l'information et de la communication

Laurent Petit

► **To cite this version:**

Laurent Petit. Revisiter l'approche par cas en sciences de l'information et de la communication. Les Cahiers du numérique, 2018, Pluralisme épistémologique et conceptuel en information-communication, 14 (2), pp.139-154. 10.3166/lcn.14.2.139-154 . hal-03966458

HAL Id: hal-03966458

<https://hal.science/hal-03966458v1>

Submitted on 22 Feb 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License

Revisiter l'approche par cas en sciences de l'information et de la communication

Laurent Petit, Sorbonne université (INSPE-GRIPIC)

Les Cahiers du numérique, 2018/2, vol. 14, pp. 139-154.

Résumé

Français

Cet article montre que, loin de l'image de la monographie qu'elle véhicule encore trop souvent, une approche par cas revisitée est susceptible d'alimenter une réflexion épistémologique en sciences de l'information et de la communication particulièrement riche. Nous mentionnerons dans un premier temps dans quel contexte théorique cette approche se situe. Puis nous préciserons de quelle manière nous faisons intervenir l'approche par cas. Nous interrogerons ensuite le caractère potentiellement fécond de la démarche proposée et conclurons par des éléments de réflexion sur le statut de la « preuve » dans notre discipline.

English

Revisiting the case approach in information and communication sciences

Far from the image of the monograph that it still conveys all too often, a revisited case approach is likely to fuel an epistemological reflection in information and communication sciences. We will first mention in which theoretical context this approach is located. Then we will specify how we bring in the case approach. We will then examine the potentially fruitful nature of the proposed approach and conclude with elements of reflection on the status of the “proof” in our discipline.

1. Introduction

Notre objectif dans cet article n'est pas de montrer comment la découverte d'un nouveau modèle dans les industries culturelles est applicable au champ de la formation mais de nous arrêter sur la méthodologie mise en œuvre pour rendre compte des nouveaux enjeux qui traversent le secteur de la formation, plus que jamais perméable aux évolutions d'autres secteurs qui pourraient à première vue en sembler éloignés.

Nous avons tenté de mettre au point une démarche susceptible d'alimenter l'hypothèse d'un nouveau modèle idéal-typique, mis au jour dans le champ des industries de la culture et de la communication, qui se développe également dans le secteur de la formation, en l'occurrence celui du courtage informationnel (Mœglin, 1998). De nouveaux ou d'anciens acteurs de ce secteur tentent en effet de s'interposer entre les opérateurs traditionnels (éditeurs, organismes de formation, institutions en charge de l'orientation, par exemple) et les publics auxquels il s'agit d'apporter désormais des solutions sur mesure.

2. Un champ théorique : industries culturelles et créatives

2.1. Modèles et processus de modélisation

Notre réflexion se situe dans le courant des industries culturelles et éducatives (Miège *et al.*, 1986 ; Tremblay, 1990 ; Mœglin, 2005). Il n'est pas dans notre propos de revenir sur les fondements théoriques de cette approche. Retenons ici, que si la théorie des industries culturelles s'est inscrite à l'origine dans la continuité des réflexions portées par l'Ecole de Francfort, elle s'en est peu à peu distanciée comme le montre Yves Jeanneret dans sa proposition de relecture de l'essai *Kulturindustrie* de Max Horkheimer et Theodor Adorno (1983) : « inquiétante familiarité de la culture-industrie » (Jeanneret, 2014, 532). Selon Yves Jeanneret, un changement de perspective s'est amorcé peu à peu : d'une approche monolithique de la culture comme système industrialisé dans lequel les usagers comptent peu et sont finalement nécessairement aliénés à une analyse diversifiée des modèles industriels concernant la culture, la communication et les médias.

Pierre Mœglin (2005, 113), quant à lui, précise que « prenant le contre-pied d'un modèle unique, le passage de l'industrie culturelle aux industries culturelles (...), marque l'ouverture de l'économie politique de la culture et de la communication à la diversité des situations et des secteurs ». La notion de modèle s'est donc élaborée peu à peu pour rendre compte de cette diversité, nourrissant débats et controverses entre chercheurs... Rappelons ici les cinq modèles qui ont été peu à peu mis en évidence au sein de ces industries : le modèle éditorial (Huet *et al.*, 1978), le modèle du flot (Flichy, 1980 ; Miège, Pajon, Salaün, 1986), le modèle du club (Tremblay, Lacroix, 1991), le modèle du compteur (Miège, dir., 1990) et, plus récemment, le modèle du courtage (Mœglin, dir., 1998). Nous ne nous attardons pas sur chacun d'entre eux mais souhaitons davantage insister sur le statut donné à ces modèles.

La question des modèles constitue en effet l'un des axes structurants de la théorie des industries culturelles en ce qu'elle interroge à la fois la question des modes de fonctionnement d'une filière, des stratégies adoptées par les acteurs qui la constituent mais aussi le cadre idéologique qui en est le versant symbolique. Des débats récurrents aux enjeux scientifiques importants ont cours régulièrement entre chercheurs sur le statut des modèles. « D'un côté, le modèle projette sur un média réel un point de vue *a priori*, dont la cohérence tient à l'univocité de traits partiels, spécifiques et distinctifs. De l'autre côté, il est la représentation *a posteriori*, par abstraction et généralisation, du fonctionnement d'un média réel » (Mœglin, 2007, 155). Cette opposition a des conséquences pratiques. Ainsi pour rendre compte du fonctionnement de la presse écrite, faut-il inventer un nouveau modèle ou considérer que la presse emprunte à deux modèles existants, l'éditorial et le flot ? Sur le plan épistémologique, ces propositions en forme d'alternative renvoient à une opposition fondamentale entre deux courants de la sociologie issus l'un de Max Weber (et sa notion d'idéal-type), l'autre d'Emile Durkheim, opposition que l'on pourrait à très grands traits présenter comme une opposition entre une approche qualitative et une approche quantitative.

2.2. L'idéal-type wébérien

Nous reprendrons à Jean-Claude Passeron (2001, 39) un exemple de raisonnement basé sur l'idéal-type : « quand on ne peut désigner une personne du doigt, on se guide sur des "désignations" esquissant des types idéaux de contrastes ou de parentés, c'est-à-dire sur des exemples singuliers mis en rapport les uns avec les autres. « C'est quelqu'un dans le genre de... » ». En d'autres termes, l'idéal-type procède d'un mouvement de stylisation et de simplification opéré par le chercheur. Max Weber l'a théorisé dans ses quatre *Essais sur la théorie de la science*, notamment le premier « L'objectivité de la connaissance dans les sciences et la politique

sociales » (1965). On obtient un idéal-type « *en accentuant unilatéralement un ou plusieurs points de vue et en enchaînant une multitude de phénomènes donnés isolément, diffus et discrets, que l'on trouve tantôt en grand nombre, tantôt en petit nombre et par endroits pas du tout, qu'on ordonne selon les précédents points de vue choisis unilatéralement, pour former un tableau de pensée homogène [einheitlich].* » (*op. cit.*, p. 141).

La question sous-jacente qui nous importe ici est celle du rapport de causalité entre les faits que l'idéal-type relie et de la marge de manœuvre de l'acteur dans le modèle ainsi élaboré. Cette approche ne peut s'entendre que par une conception de la rationalité du comportement humain dont il nous faut dire quelques mots. Weber oppose la rationalité nomologique (qui relèverait en quelque sorte d'une loi naturelle) à une rationalité téléologique qui ne s'exprime pas par un jugement nécessaire de causalité, mais sous la forme de la causalité adéquate, en d'autres termes l'adéquation des moyens et des fins : Weber parle de comportement rationnel par finalité¹. À notre sens, il ne faut pas voir dans ces formulations pouvant légitimement dérouter un déterminisme causal puissant qui nierait la part de liberté dans les comportements humains. Pour rendre compte de modifications majeures, il ne cherche pas à faire l'inventaire de toutes les relations causales possibles mais il attribue, en faisant un choix, une importance plus grande à certaines d'entre elles car leur efficacité est jugée déterminante. Ce choix est le fait du chercheur qui attribue une importance plus ou moins grande aux facteurs causaux en fonction de valeurs auxquelles il les rapporte. Jean-Claude Passeron (2001, 75) synthétise très bien l'approche de la causalité chez Weber lorsqu'il précise que, « dans le langage épistémologique qu'employait Max Weber, l'adéquation causale d'une assertion historique n'est pas séparable de son adéquation quant au sens ». Pour le dire autrement, il s'agit en quelque sorte d'une nécessité logique que le chercheur peut formuler à titre d'hypothèse.

Sur le plan méthodologique, notre raisonnement est parti de la recherche du maillon manquant, approche que nous avions déjà mise en œuvre antérieurement (Petit, 2009) et que nous pourrions formuler ainsi : il s'agit dans un premier temps, en partant de la « possibilité » logique de ce maillon, de montrer quelles fonctions pourraient être remplies pour qu'un nouvel acteur joue le rôle d'intermédiation qui manque aujourd'hui et, dans un deuxième temps, de montrer que ces fonctions se rencontrent, sous des formes singulières, imparfaites et embryonnaires, en plusieurs endroits du système.

Pour éprouver la fécondité d'un raisonnement ayant pour point de départ la recherche d'un chaînon manquant, nous sommes parti de la question : qu'est-ce qu'il serait possible de trouver en certaines zones charnières pour que le système fonctionne selon un nouveau paradigme ? Nous ne cheminons pas ensuite dans un sens univoque allant de ces maillons potentiels aux données empiriques mais nous verrons plus loin que nous fonctionnons plutôt sous la forme d'allers et retours entre données empiriques et éléments issus de la théorie. En effet, comme le rappelle Julien Freund, traducteur des quatre essais de Weber, si l'idéal-type est de nature hypothétique, il faut en « vérifier la pertinence d'après les faits, mais [il] permet d'instruire la causalité réelle de l'activité et de déterminer dans quelle mesure celle-ci se rapproche de l'idéal-type. » (*op. cit.*, p. 82).

Cette voie de l'élaboration d'un idéal-type n'est au fond rien d'autre qu'une approche par cas – parmi d'autres possibles. Elle peut s'avérer puissante dès lors que nous nous posons incessamment la question : jusqu'à quel point cette forme de modélisation permet-elle de rendre compte de la réalité ? Dans cette exigence de mise à l'épreuve permanente, le retour aux terrains s'avèrera constamment nécessaire. Mais, dans le mouvement inverse qui sera également le nôtre,

¹ « Nous appelons comportement rationnel par finalité celui qui s'oriente exclusivement d'après les moyens qu'on se représente (subjectivement) comme adéquats à des fins saisies (subjectivement) de manière univoque » (Weber, 1913, éd. 1965, p. 6).

cette forme de modélisation est susceptible de nous éviter de nous cantonner à de simples récits d'expériences.

3. L'approche par cas au service du questionnement

3.1. Une longue tradition casuistique

La notion de cas puise au moins, selon Jean-Claude Passeron et Bernard Revel (2008), à deux traditions, les casuistiques morales, juridiques ou religieuses et, plus récemment, la démarche clinique.

La première tradition renvoie à la *casuistique* (morale, juridique, religieuse), qui s'est développée à partir de la philosophie et de la rhétorique antiques et qui connaît son apogée dans l'étude du cas de conscience, fortement enracinée dans l'histoire de l'Église catholique. À partir du XIII^e siècle, elle offre aux confesseurs des manuels pour juger des cas et attribuer des pénitences. La méthode consiste à appliquer des règles morales générales à des cas concrets : on déroule alors le cas dans sa singularité et on essaie de le rattacher à des cas similaires. La méthode décline à partir du XVI^e siècle mais on en retrouve aujourd'hui des traces dans les débats éthiques contemporains par exemple.

La seconde tradition est médicale sous la forme du cas clinique. Celui-ci conduit à faire travailler les étudiants sur les cas jugés intéressants pour l'enseignement de la médecine. Cette méthode connaît son apogée au XIX^e siècle, époque où elle se trouve à la fois opposée et mélangée à la méthode expérimentale. Ainsi la leçon d'anatomie du XIX^e siècle consiste en un mélange d'expérimentation sur les cadavres (on vérifie alors le bien-fondé du diagnostic) et d'approche par cas que l'on va chercher à l'hôpital.

Ajoutons que, dans un autre registre, celui de la pédagogie, qui n'a entendu parler de la tradition des études de cas dans les écoles de commerce ? La méthode, inventée par la Harvard Business School entre 1908 et 1920, proposait aux étudiants d'explorer au moins deux types de cas, des cas spécimen typiques, représentant les situations les plus fréquentes ou des situations extrêmes, instructives quoique rares, ou bien un échantillon pris au hasard, la valeur représentative étant alors d'ordre statistique. Les premiers correspondaient à des cas construits pour les besoins de la démonstration, les seconds des cas prélevés dans des situations réelles.

Nous préférons employer le terme de cas à celui de monographie. Si les deux soumettent les faits à une description qui se veut exhaustive, le premier met les faits au service d'un questionnement problématique tandis que le second, dans la lignée de Frédéric Le Play, fait davantage de la description d'une réalité sociale – une société pour l'ethnologue ou une région pour le géographe par exemple – une fin en soi.

3.2. Ce qui fait cas dans notre approche

La démarche qui est la nôtre rompt avec ces approches établies, plus ou moins mises en œuvre encore aujourd'hui. Comme nous aurons l'occasion de l'explicitier plus loin, nous ne mettons pas en avant des cas exemplaires de régularités largement observées ou illustrant une théorie (les fameux « cas d'école ») ni des cas exceptionnels dont on se contenterait de montrer en quoi ils dérogent à la règle.

Reprenant sur ce point Passeron et Revel (*op. cit.*, p. 10), « (...) un cas n'est pas seulement un fait exceptionnel et dont on se contenterait qu'il le reste : il fait problème ; il appelle une solution,

c'est-à-dire l'instauration d'un cadre nouveau de raisonnement, où le sens de l'exception puisse être, sinon défini par rapport aux règles établies auxquelles il déroge, du moins mis en relation avec d'autres cas, réels ou fictifs, susceptibles de redéfinir avec lui une autre formulation de la normalité et de ses exceptions ».

C'est donc bien « l'ensemble des questions dont on l'investit – et dont il est susceptible d'être investi – qui fait le cas » (*op. cit.*, p. 11). Passeron et Revel notent d'ailleurs à juste titre que Michel Foucault (1994) rappelait, en la présentant, que l'affaire Rivière (1835) n'a pas été une « grande affaire », ni par la publicité dont elle a fait l'objet, ni dans l'histoire de la psychiatrie pénale, ni dans la mémoire judiciaire. Ceux-ci précisent (*op. cit.*, p. 15) que « ce qui fait l'originalité d'un cas, qu'il soit de nature éthique, politique ou historique, c'est la configuration originale d'un agencement de faits ou de normes dont l'irréductible hétérogénéité vient interrompre le mouvement habituel d'une prise de décision, le déroulement d'une observation, le cheminement d'une preuve... ».

En d'autres termes, les cas que nous mettons en avant constituent des occasions de procéder à l'aller et retour du réel à l'idéal ou, si l'on préfère, de l'empirique à la formalisation.

Une approche de ce type est particulièrement utile dans cette phase de recherche du maillon manquant. Charles C. Ragin (Ragin, Becker, 1992) parle d'une activité de *casing* pour décrire les opérations par lesquelles un particulier (événement, personne, groupe...) est défini comme « cas de quelque chose ». Suivant l'orientation principale donnée à la recherche, le cas aura d'abord pour objet de rendre compte de la complexité d'une situation prise isolément ou servira avant tout à tenter de découvrir des schémas valables pour d'autres cas entrant dans la même catégorie. Mais, comme le montrent les différents auteurs de ce recueil, l'existence de deux pôles de traitement des cas traduit plus une tension interne constructive dans de nombreux textes de sciences sociales qu'une séparation stricte entre des méthodes distinctes. Ils montrent également que l'on peut revoir la notion de cas par rapport aux modes d'agrégation classiques que constituent les monographies de type anthropologique et les analyses statistiques.

4. L'idéal-type et l'approche par cas

L'idéal-type fait bon ménage avec le cas. Comme le rappelle Passeron (2001, 40), « pour revêtir tout son sens descriptif et fonctionner dans une argumentation, une conceptualisation idéal-typique associe le langage de l'analyse de « traits » à celui de la désignation de « cas ». Il prend l'exemple de l'historien et du concept de « féodalité ». Pour être compris d'un autre historien, il doit avoir en commun avec lui la définition de quelques propriétés génériques et aussi la connaissance qu'il a existé des cas historiques de féodalité, descriptibles mais inépuisables à une analyse exhaustive.

4.1. Un cas princeps

Avant de donner les grandes lignes de notre approche dans la recherche d'un éventuel nouveau modèle en éducation, il nous faut au préalable évoquer rapidement les hypothèses sur lesquelles nous construisons le raisonnement. Pour ce faire, nous renverrons à la présentation par Pierre Mœglin (2010) des quatre modèles historiques des industries éducatives : l'édition scolaire, l'informatique pédagogique, la formation à distance, les programmes éducatifs non formels ; s'y ajoute un 5^e modèle, celui des systèmes d'information et de gestion, correspondant précisément à une nouvelle fonction, celle de l'intermédiation. Comme l'admet Pierre Mœglin, ce « 5^e secteur » est un ensemble très hétérogène mais six traits communs justifient, selon lui, un tel

regroupement : une concentration de ressources autour d'un point d'accès unifié, une mise en réseau, une interposition active entre ressources et usagers, une tendance à l'autonomisation, une aptitude à recueillir des informations sur les usagers, une spécialisation enfin.

Nous avons pu constater que le projet Corrélyce (catalogue ouvert régional de ressources éditoriales pour les lycées de la Région Provence-Alpes-Côte d'Azur), qui n'était à ce stade qu'un exemple possible parmi d'autres, posait tout une série de questions qui ne pouvaient trouver de réponses satisfaisantes par la simple application d'une grille de lecture « habituelle » qui considère qu'il suffit de mettre à disposition les « bonnes » ressources, peu importe comment ni d'où elles proviennent, pour qu'elles rencontrent *ipso facto* leurs usagers. Corrélyce pouvait potentiellement devenir un « cas » à au moins deux titres. Premièrement, les questions qu'il posait avaient une portée générale qui allait bien au-delà du strict cadre régional dans lequel il a pris racine : les projets d'essaimage étaient nombreux et le ministère de l'Éducation nationale s'était emparé, non sans une certaine méfiance, de la problématique Corrélyce. Deuxièmement, il se situait à un endroit charnière du système, là où se créent les conditions de la mise en usage des ressources pour l'éducation, non pour remplacer les éditeurs de ressources pédagogiques mais pour s'interposer entre eux et les usagers, selon des modalités en rupture avec ce qu'ont tenté et tentent toujours d'opérer la majorité des plates-formes concurrentes.

Concrètement, pour opérer ce mouvement, nous sommes parti de la présentation du projet par les acteurs eux-mêmes (en analysant le site Internet notamment) et par le principal d'entre eux en premier lieu, l'instigateur et le porteur du projet. Puis nous avons mené une enquête approfondie en plusieurs étapes : entretiens avec les acteurs du projet, analyse systématique des données brutes issues des différentes enquêtes d'usages menées dans les lycées par le CRDP². Nous avons alors constaté qu'une approche inédite était à l'œuvre par rapport aux plates-formes existantes (notamment celles proposées par des regroupements d'éditeurs – comme le Canal numérique des savoirs³ – ou bien encore des environnements numériques de travail ou ENT). Corrélyce ne cherchait pas à se substituer aux éditeurs mais à s'interposer entre eux et les établissements scolaires en assurant les médiations nécessaires à l'usage effectif de ces ressources : celles-ci sont d'ordre technique, documentaire, éditorial, etc. Nous avons mis en évidence que Corrélyce assurait plus ou moins complètement les diverses fonctions de l'intermédiation présentes dans le secteur des industries culturelles : prescription, agrégation, gestion des flux financiers. Nous avons pu mesurer la force explicative d'un modèle issu d'un autre champ mais également la nécessité de l'adapter au contexte spécifique de l'éducation.

La question n'était donc pas tant de se demander si Corrélyce « vérifiait » l'existence d'un nouveau modèle de l'intermédiation mais de constater qu'il jouait le rôle d'un tiers de confiance qui réussit à établir un rapprochement entre des acteurs qui n'ont pas su créer indépendamment de lui les conditions de leur rencontre.

Nous pensons avoir ainsi montré que ce qui n'aurait pu être qu'un exemple est devenu un cas. Pas plus que les lavandières de Manchester inventant la « cavalerie » budgétaire étudiées par un historien anglais au XIX^e siècle⁴, Corrélyce ne tire sa signification générale de son poids dans le système. « Sa vertu théorique et méthodologique est de désigner un chemin nouveau pour rejoindre [...] une question plus générale... » (Passeron, 1995). De la même manière que ces classes laborieuses féminines ont inventé une utilisation quasi bancaire du dépôt momentané de

² Centre régional de documentation pédagogique.

³ Canal numérique des savoirs : <https://www.cns-edu.com/canal-numerique-des-savoirs>

⁴ Cas évoqué par Passeron (1995).

valeurs, Corrélyce ouvre, à ce stade, non une réponse définitive mais « un terrain d'enquête quadrillé par une question transposable » (*op. cit.*).

Mais alors, Corrélyce ne caractériserait-il qu'une situation exceptionnelle, isolée, non représentative d'évolutions en cours ou bien pourrait-il être considéré comme le poste avancé de reconfigurations à venir ? Difficile de trancher à ce stage du raisonnement même s'il est intéressant de remarquer l'évolution de la problématique initiale grâce à l'exploitation du cas. D'un questionnement sur un rapprochement entre industries éducatives et créatives, nous avons été amenés à poser la question d'une éventuelle intégration des industries éducatives dans un ensemble plus vaste, celui des industries créatives (Combès, Petit, 2015).

4.2. L'élargissement à d'autres terrains

Ce cas, que nous avons qualifié de *princeps*, nous a aidé à formuler des questions plus générales qui nous ont guidé dans l'investigation qu'il a fallu mener par la suite en d'autres endroits du système pour espérer donner des réponses étayées à l'ensemble des questions posées. Ira-t-on vers une évolution exponentielle ou linéaire des usages de ce genre de dispositif ou ceux-ci resteront-ils cantonnés à une frange marginale du système ? Quels changements l'introduction de ce type de plates-formes génère-t-elle dans le secteur éducatif ? Quelles filiations et différences peuvent être relevées par rapport au manuel scolaire tant au niveau des processus d'industrialisation qu'au niveau des pratiques ? Comment s'établit ce processus d'industrialisation intégrateur ? Quels processus, rôles, fonctions et professionnalités aujourd'hui manquantes devraient être déterminés au fur et à mesure ? Quelles conditions devraient-elles être remplies pour que ce dispositif se généralise ?

Des terrains multiples ont été choisis sur plusieurs critères : ils correspondaient à des acteurs anciens ou nouveaux de la formation, publics ou privés, ayant un rôle national, régional ou local, pour lesquels nous faisons l'hypothèse qu'ils se trouvaient aux prises avec des changements profonds liés aux évolutions générales repérées du secteur de la formation. Citons dans le désordre : des entreprises de courtage en formation, le CNAM⁵ en région (Aquitaine, Bretagne, Île-de-France), plusieurs Conseils régionaux (Champagne-Ardenne, Île-de-France, Nord-Pas-de-Calais), trois OPCA⁶, Pôle Emploi à Reims, Centre Inffo⁷ au niveau national, des acteurs de la formation continue à Arles (CARIF⁸, Centre Inffo), des centres de ressources en langues, C2RP⁹, des projets de « Learning Centre » dans le Nord-Pas-de-Calais, des associations liées à des Conseils régionaux (Bourgogne, Île-de-France), un service de formation continue universitaire.

Dans une phase préliminaire, il s'est agi d'opérer un travail de défrichage destiné à repérer quels acteurs serait-il pertinent d'analyser davantage en profondeur par la suite. Ce travail d'enquête initial a permis de repérer l'existence de figures d'intermédiation (organisme jouant un rôle d'intermédiaire ou fonction d'intermédiation en interne), de voir comment celles-ci se traduisent concrètement, à différents niveaux, de discerner quels pourraient être les modes de valorisation et de pérennisation de cette fonction. En revanche, elle n'a pas permis de saisir dans quelle mesure on assisterait ou non à un processus d'autonomisation de la fonction, soit que celle-ci soit trop

⁵ Conservatoire national des arts et métiers.

⁶ Organismes paritaires collecteurs agréés.

⁷ Centre Inffo est un organisme sous la tutelle de la DGFP (direction générale de la formation professionnelle), chargé d'accompagner les politiques en termes d'information sur les formations.

⁸ Centres d'animation, de ressources et d'information sur la formation : présents dans chaque région, ils s'adressent d'abord aux professionnels.

⁹ Centre régional de ressources pédagogiques et de développement de la qualité de la formation.

récente pour que l'on puisse répondre, soit qu'il existe des éléments structurels empêchant cette autonomisation.

Dans cette phase préliminaire, la recherche de relations « objectivement possibles » Weber (1965, 142) nous a amené à reformuler ainsi le questionnement. Dans quelle mesure et à quelles conditions des fonctions d'information et de conseil nouvelles permettent-elles de répondre aux besoins de réorganisation du marché et de recomposition du champ ? Sont-elles capables d'induire et de participer à la reconstruction de nouveaux référents collectifs ? Ces fonctions d'intermédiation sont-elles susceptibles de s'autonomiser ? Il en est résulté un raisonnement en trois temps pour l'analyse :

- Repérer les chaînons manquants qui s'avèreraient « objectivement possibles » pour reconstruire des référents collectifs adaptés à l'hypothèse du développement du courtage informationnel (Mæglin, 2007).
- Voir si des éléments observés lors de nos enquêtes auprès des acteurs jouant ou aspirant à jouer un rôle structurant dans les évolutions en cours répondent à ces caractéristiques.
- Voir enfin dans quelle mesure ces éléments peuvent être assimilés à des éléments participant à l'ébauche de fonctions d'intermédiation nouvelles.

Mais encore faut-il mettre au point une méthode rigoureuse de sélection des terrains susceptibles de devenir des cas, parmi l'ensemble de ceux qui ont fait l'objet d'une analyse préliminaire. En d'autres termes, veiller non pas à leur représentativité au sens statistique du terme mais au fait qu'ils correspondent à des acteurs jouant un rôle de passeurs par rapport aux évolutions du système. Il convient donc de ne pas se limiter à un champ, celui de la formation initiale par exemple, mais d'élargir nos investigations à la formation professionnelle. Dans les exemples que nous avons observés dans la phase préliminaire, nous avons relevé des dynamiques allant dans le sens de l'intermédiation mais prenant au moins trois formes différentes : dans certaines situations, cette nouvelle fonction correspondait à une professionnalisation nouvelle à l'intérieur d'un organisme existant ; dans d'autres, la fonction était externalisée vers une entité extérieure ; il pouvait s'agir enfin de l'émergence de nouveaux acteurs autonomes trouvant une place dans les interstices. Fallait-il, à ce stade, toutes les considérer également ou ne retenir que celles présentant une fonction en voie d'émancipation et d'autonomisation ? Il nous a semblé réducteur de ne s'en tenir qu'à celles-ci et avons tenu à garder le plus longtemps possible la diversité des données issues de nos différents terrains. Mais au lieu de nous contenter de les confronter un à un, dans le plus grand désordre, avec le modèle idéal-typique du courtage informationnel, nous avons tenté une première classification en croisant l'entrée privilégiée par les acteurs (les ressources, l'information sur les formations/l'orientation, l'offre de formation sur mesure pour les entreprises, l'offre de formation régionalisée) et l'échelle à laquelle agit l'opérateur (internationale, nationale, régionale, locale).

Certains de ces terrains ont été constitués en cas, c'est-à-dire choisis parmi beaucoup d'autres possibles en fonction de leur aptitude à alimenter la problématique qui est la nôtre. Ce choix pose la question soulevée par Hervé Dumez (2011) des unités d'analyse pertinentes dans une recherche qualitative. Weber a insisté sur le fait qu'aucun cas réel ne constitue en soi une unité d'analyse. Dumez rappelle opportunément que tout cas empirique pour être constitué en unité d'analyse doit être mis en relation avec un problème scientifique. À titre d'illustration, nous en mentionnons ici quelques-uns en nous contentant d'en donner quelques caractéristiques utiles à la compréhension du raisonnement :

- CESAM¹⁰ ou la recombinaison des relations entre les acteurs : ce cas pose la problématique de l'inversion du rapport amont/aval au sein d'une filière au bénéfice de l'aval : l'objectif d'individualisation de la prestation avec la recherche d'une réponse « sur mesure » aboutit à une inversion des rapports de force entre les acteurs dans un nouveau chaînage dont nous avons tenté de rendre compte.
- Centre Inffo¹¹ ou le redécoupage institutionnel : ce cas porte la problématique de l'entrée par l'orientation qui, mise au service d'un décloisonnement des différents secteurs de la formation et de l'éducation, débouche sur un redécoupage institutionnel au profit d'une nouvelle plate-forme.
- Les Learning Centre¹² ou la tentative de dépassement des frontières établies : ce cas porteur d'une nouvelle vision de la formation, impliquant de nouvelles missions pour l'université qui aurait vocation à s'adresser à l'ensemble de la population d'une région, questionne lui aussi les découpages institutionnels établis et introduit la problématique de la territorialisation des politiques éducatives.

Outre leur valeur heuristique pour la recherche, les idéal-types ont également, selon Weber (1965, p. 147), « une très grande valeur systématique pour l'exposé, si on les utilise simplement, comme moyens conceptuels pour *comparer* et *mesurer* à eux la réalité. » C'est ce que nous avons tenté de faire avec le phénomène des MOOC dont nous avons cherché à rendre compte, sans prétendre épuiser le sujet, à la lumière de l'idéal-type de l'intermédiation (Petit, Boucher-Petrovic, 2014).

L'approche par cas dans ce travail d'élaboration fine de l'idéal-type doit évidemment être poursuivie. Il s'agit, pour reprendre les critères de la « preuve » en sciences humaines selon Piaget (1970), de montrer que les évolutions sont similaires et concomitantes en plusieurs endroits du système que l'on veut étudier. Pour rendre compte des évolutions en cours, il nous semble opportun de focaliser les études de cas en certains endroits potentiellement féconds. L'échelon régional pourrait ainsi être privilégié. Il s'agit ici de prendre la mesure d'une réorganisation des acteurs locaux face à la déstabilisation centrale des dispositifs nationaux, elle-même liée au désengagement de l'État dans de nombreux dispositifs. L'analyse de ces stratégies d'acteurs doit être mise en relation avec le rôle croissant que jouent les collectivités territoriales dans l'accompagnement de la dynamique économique locale¹³. Un deuxième axe potentiellement fécond concerne les établissements et, au sein de ceux-ci, les « lieux intermédiaires » comme les centres d'autoformation à l'université, en langues entre autres, dans la mesure où, porteurs d'un projet de rupture, ils posent de façon inédite les questions de leur pérennisation et de leur changement d'échelle.

4.3. Retour sur la conception philosophique sous-jacente de l'idéal-type webérien

Le raisonnement par l'idéal-type peut sembler parfois éloigné de l'objectivité scientifique, il est pour Weber – et nous le suivons sur ce point – un moment nécessaire de la recherche si l'on veut aller au-delà d'une simple énumération des facteurs causaux ayant pu, à un titre ou à un autre, jouer un rôle dans l'élaboration des phénomènes dont nous souhaitons rendre compte. Jean-Claude Passeron (2001, 75) synthétise très bien l'approche de la causalité chez Weber lorsqu'il

¹⁰ Association « Concilier l'Économique et le Social, Aider aux Mutations » liée au Conseil régional de Bourgogne, la première étant mandatée par le second pour mettre en relation une offre de parcours et des bénéficiaires dans un but d'insertion professionnelle et sociale.

¹¹ Cf. *supra*.

¹² Il est question ici plus précisément de quatre projets de Learning centre du Nord-Pas-de-Calais.

¹³ Ont d'ores et déjà été amorcées des analyses d'organismes à vocation régionale ou portant sur le déploiement d'une stratégie régionale d'un organisme national (Pôle Emploi, OPCA, etc.).

précise que, « dans le langage épistémologique qu'employait Max Weber, l'adéquation causale d'une assertion historique n'est pas séparable de son adéquation quant au sens ». Le garde-fou, si l'on veut s'assurer de ne pas interpréter arbitrairement, réside dans le fait que les choix opérés « quant au sens » ne constituent que des hypothèses qu'il convient de vérifier empiriquement.

La méthode de construction d'un idéal-type ne peut donc se confondre avec la recherche de concepts ayant une validité générale, c'est-à-dire des lois. Penser ainsi par idéal-type est, selon Weber, l'indice de la jeunesse d'une discipline. « Pour la science, venir à maturité signifie donc toujours en fait : dépasser l'idéal-type pour autant qu'on lui attribue une validité empirique ou la valeur d'un concept générique » (1965, p. 152). Mais, ajoute-t-il, « il y a des sciences auxquelles il a été donné de rester éternellement jeunes ». Rien ne serait plus faux que de croire que « la fin de toute science consisterait à ordonner sa matière dans un système de concepts, en ce sens que son contenu se laisserait établir et perfectionner progressivement par l'observation de régularités empiriques, par la construction d'hypothèses et leur vérification, jusqu'au moment où il en sortirait finalement une science « parfaite » et par conséquent déductive. Au regard de cette fin, le travail historique et inductif présentement en cours ne serait qu'une tâche préliminaire due à l'imperfection de notre discipline » (*op. cit.*, p. 154).

5. Conclusion

Accepter – voire revendiquer – le fait de ne pouvoir procéder par raisonnement hypothético-déductif, caractéristique de la science « normale » de Kuhn (1962), ne nous condamne pas à en rester au stade préscientifique de la simple description du réel conduisant inmanquablement au constat de son caractère foisonnant et inintelligible. Si les sciences humaines et sociales, et les sciences de l'information et de la communication en particulier, doivent partir du descriptif, elles doivent affirmer dans le même temps leur pouvoir explicatif. Dans cette optique, nous nous inscrivons résolument dans ce que Passeron appelle les « sciences de l'interprétation ».

Il faut ici clairement se déprendre de l'hégémonie du critère poppérien de scientificité (Popper, 1935) – à savoir la réfutabilité – et de son caractère étriqué. Dans les sciences empiriques de l'interprétation, nous dit Passeron, le raisonnement sociologique se situe dans un espace logique non-poppérien dont le critère de véridicité se fonde sur le contrôle empirique par multiplication d'opérations comparatives.

« Il faut sans doute, indique Passeron (1995, 9), en tirer toutes les conséquences en ce qui concerne leur espace argumentatif : à savoir qu'elles sont, *dans la méthode*, des sciences de l'enquête, et non de l'expérimentation ; *dans leurs assertions générales*, des sciences de la présomption, toujours améliorables, mais non de la nécessité ou de l'universalité ; et, *dans le pronostic*, des sciences de l'expertise, et non de la prévision.

« Dans les modèles du second type [non-poppériens]¹⁴, c'est une observation, toujours extensible à de nouveaux « cas » indissociables de leurs coordonnées spatio-temporelles, c'est-à-dire l'usage du raisonnement sociologique, qui garantit le fondement empirique de l'explication » (*op. cit.*, p. 50). Nous ajouterons qu'il nous faut également rendre visibles les présupposés de nos constructions et accepter de faire évoluer régulièrement nos modélisations provisoires.

¹⁴ Les modèles non-poppériens s'opposent chez Passeron aux sciences formelles et expérimentales dont les régimes de preuve s'appuient sur la logique pure et l'approche hypothético-déductive mettant en jeu le critère expérimental de la « réfutabilité des propositions logiquement universelles » (Passeron, 2001, 35).

Bibliographie

- Combes Y., Petit L. (2015). « L'émergence de la créativité dans les plates-formes numériques thématiques : une étude comparative dans les secteurs de l'éducation et du patrimoine », *Les Enjeux de l'Information et de la Communication*, n°16/3B, p. 43-55, <http://lesenjeux.u-grenoble3.fr/2015-supplementB/03-Combes-Petit/index.html>
- Dumez H. (2011). « Qu'est-ce que la recherche qualitative ? », *Le Libellio d'AEGIS*, vol. 7, n°4, hiver 2011, p. 47-58.
- Flichy P. (1980). *Les industries de l'imaginaire*, Grenoble, PUG, 1^{re} éd.
- Horkheimer M., Adorno T (1983). *La production industrielle de biens culturels, Dialectique de la raison*, Paris, Gallimard.
- Huet A. et al. (1978). *Capitalisme et industries culturelles*, Grenoble, PUG, 1^{re} éd.
- Jeanneret Y. (2014). *Critique de la trivialité. Les médiations de la communication, enjeu de pouvoir*, Paris, Ed. Non standard.
- Kuhn T. S. (1962). *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion.
- Miège B. et al. (1986). *L'industrialisation de l'audiovisuel : des programmes pour les nouveaux médias*, Paris, Aubier.
- Miège B. (dir.). (1990). *Médias et communication en Europe*, Grenoble, PUG.
- Mœglin P. (dir.). 1998). *L'industrialisation de la formation. État de la question*, Paris, CNDP.
- Mœglin P. (2005). *Outils et médias éducatifs. Une approche communicationnelle*, Grenoble, PUG.
- Mœglin P. (2007). « Des modèles socio-économiques en mutation », in Bouquillion P., Combes Y. (2007). *Les industries de la culture et de la communication en mutation*, Paris, L'Harmattan, p. 151-162.
- Mœglin P. (2010). *Les industries éducatives*, Paris, PUF, Collection Que sais-je ?
- Passeron J.-C. (1995). « L'espace mental de l'enquête (1) », *Enquête*, n°1/1995, p. 13-42.
- Passeron J.-C. (2001), « La forme des preuves dans les sciences historiques », *Revue européenne des sciences sociales*, XXXIX-120 (2001).
- Passeron J.-C., Revel J. (dir.). (2008). *Penser par cas*, Paris, Editions de l'Ecole des hautes études en sciences sociales.
- Petit L. (2009). *Ressources numériques pour l'enseignement supérieur : le cas de l'Université en ligne*, Paris, Hermès-Lavoisier.
- Petit L., Boucher-Petrovic N. (2014). « De la pertinence d'un nouveau modèle de l'intermédiation en éducation : la preuve par les MOOC », communication au XIX^e Congrès de la SFSIC, Toulon, 4-6 juin 2014.

Piaget J. (1970). *Épistémologie des sciences de l'homme*, Paris, Gallimard.

Popper K. R. (1935), *La logique de la découverte scientifique*, Paris, Payot.

Ragin C. C. (1992). "Casing" and the process of social inquiry, in Ragin C. C., Becker H. S. (eds), *What is a Case? Exploring the foundations of social inquiry*, Cambridge, Cambridge University Press.

Tremblay G. (dir). (1990). *Les industries de la culture et de la communication au Québec et au Canada*, Québec, Presses de l'université du Québec.

Tremblay G., Lacroix J.-G. (1991). *Télévision Deuxième Dynastie*, Montréal, Presses de l'université du Québec.

Weber M. (1965). *Essais sur la théorie de la science. Premier essai : l'objectivité de la connaissance dans les sciences et la politique sociales*, traduction de l'allemand par Julien Freund, Paris, Plon.