

Alain BAUDRIT

L'ENTRETIEN COLLECTIF AVEC DES ENFANTS

Résumé : L'entretien collectif est une technique d'interview connue, mais peu utilisée. Elle a pourtant des avantages : « déblocage » de la parole, facilitation des échanges, sécurisation. Avec des enfants, quelques facteurs supplémentaires interviennent : capacités langagières, compétences psycholinguistiques, possibilités d'attention et de centration. Ces données amènent des modifications dans les stratégies d'interview de l'enquêteur. Le passage de la non-directivité à la semi-directivité semble être de celles-là. Tous ces points sont commentés et analysés successivement dans cet article.

Qu'est-ce qui amène le chercheur, un jour ou l'autre, à faire usage de l'entretien collectif ? Ce sont en général les difficultés répétées qu'il rencontre, lors d'entretiens individuels, face à des interlocuteurs peu loquaces ou peu enclins à s'exprimer. Ces situations sont mal vécues par les deux protagonistes. L'interviewé campe sur son mutisme ou fournit des réponses évasives ; l'interviewer le sollicite en vain.

Ce type de problème est effectivement apparu lorsque nous avons demandé à des enfants âgés de 7 à 11 ans de parler de leurs instituteurs (Baudrit, 1990). Ce thème n'arrivait pas d'emblée dans l'entretien puisque, auparavant, ils avaient à commenter leur propre expérience scolaire, ce qu'ils faisaient volontiers. Un élève seul hésite donc à fournir des informations sur son maître ; qu'en est-il lorsque l'interviewer aborde la même question avec trois enfants ? La situation a tendance à évoluer favorablement, les langues se délient progressivement.

Il est reconnu que l'entretien collectif lève certaines inhibitions et certains blocages. Cette constatation, pour avérée qu'elle soit, ne dispense pas de tout examen critique. Ainsi, on peut se demander s'il

n'y a pas incompatibilité entre le déroulement d'un entretien collectif et l'application du principe de non-directivité ? De même, il est possible de s'interroger sur le bien-fondé de son usage avec les enfants. Ne court-on pas le risque de la confusion ou de la dispersion ?

A l'évidence, le fonctionnement de l'entretien collectif mérite quelques commentaires. Avant de les faire, il n'est pas inutile de rappeler les propriétés inhérentes à cette forme d'interview.

PROPRIÉTÉS DE L'ENTRETIEN COLLECTIF

Il semble que trois caractéristiques principales doivent être dégagées. La première est esquissée en introduction : l'entretien collectif a un effet dynamisant. Mucchielli (1968) décrit ce phénomène de la façon suivante : « être en groupe rend les gens plus communicatifs (...). L'être-en-groupe permettant les échanges et les confrontations a, en soi, un effet également excitant sur la participation » (p. 17). En somme, les réticences de l'interviewé solitaire disparaissent plus ou moins en situation d'interview à plusieurs.

De ce constat découle la seconde caractéristique : l'entretien collectif répond à un principe d'économie. Cette idée est formulée par Trognon (1982, p. 58) : « l'analyse interlocutoire d'un entretien de groupe fournit autant et plus d'informations qu'un ensemble d'entretiens individuels sur le même thème ». Cette interprétation a une valeur purement quantitative, elle ne fait pas état de la qualité des données recueillies. C'est donc aussi en termes de fiabilité que le problème se pose. Nous y reviendrons.

Enfin, l'entretien collectif paraît concorder avec la perspective non-directive : « les interventions des animateurs se trouvent réduites à l'énoncé de la consigne de départ dans la mesure où les participants se posent mutuellement les questions, les relances, les reformulations, les jugements » (Giami, 1985, p. 230). Dans ces conditions la liberté d'expression est effectivement admise, l'animateur ne pas être taxé d'ingérence dans la problématique développée par les enquêtés.

Cette dernière observation fait quand même référence à une situation extrême. Par définition, un entretien non-directif ne se mesure

pas à la discrétion de l'interviewer. C'est au contraire le discours de l'interviewé (ou des interviewés) qui fait foi. Pour qu'il y ait production d'un discours linéaire (comme le souhaite Blanchet, 1987), l'interviewer se doit d'« insuffler l'énergie qui alimente la “machine à faire parler” » (p. 117).

Certes, cette difficulté est en grande partie résolue en interview de groupe. Nous venons de voir que cette situation a pour caractéristique de catalyser les actes langagiers. Cela dit, avec des enfants d'autres paramètres entrent en jeu, et la forme non-directive de l'entretien peut être contestée.

LES ENFANTS ET LE THÈME DE L'ENTRETIEN

Une première constatation peut être faite : les enfants « oublient » rapidement le thème de l'entretien, les digressions sont nombreuses. Par exemple, les élèves commencent à parler de leur maître, puis ils évoquent leurs parents, ensuite ils décrivent leurs activités de loisir et ainsi de suite. Tout ceci se faisant naturellement, sans heurts. Cette constatation n'est pas spécifique aux entretiens collectifs. Garitte (1989) a observé le même phénomène en enregistrant des conversations d'enfants : « les interlocuteurs sautent du coq-à-l'âne, changent brusquement d'OC (objet conversationnel) sans que nous puissions déterminer la nature ou la raison de ce changement » (p. 96).

Il va de soi que de telles dérives ne font pas l'affaire de l'interviewer. Il attend des informations sur un sujet précis, les enfants lui en apportent d'autres. Que faire pour éviter cela ? Intervenir.

En intervenant, c'est-à-dire en rappelant régulièrement le thème de l'interview, l'animateur recentre les échanges, mais en même temps il rompt la dynamique interlocutoire. La linéarité des discours se trouve affectée, et par là même le caractère non-directif de l'entretien. Finalement, on a l'impression que la rupture est le prix à payer pour maintenir la thématique conversationnelle.

Voilà une première raison qui fait qu'un entretien collectif avec des enfants perd inmanquablement en non-directivité. Selon nous,

elle n'est pas la seule puisque les niveaux de langage sont aussi à prendre en considération.

LES COMPÉTENCES LANGAGIÈRES DES ENFANTS

Lorsque trois élèves sont collectivement invités à s'exprimer, on s'aperçoit rapidement qu'il y a inégalité dans les discours produits. Certains parlent beaucoup, d'autres peu ; certains prononcent des phrases, d'autres seulement quelques mots ; certains donnent des détails, d'autres sont très laconiques, etc. Ce constat pose problème dans la mesure où l'enquêteur souhaite recueillir les avis de tous. Il ne faudrait pas que les entretiens collectifs reflètent seulement les idées de quelques-uns. La représentativité des données est effectivement en jeu.

Pour contourner cette difficulté, l'interviewer ne peut, encore une fois, qu'intervenir en veillant à ce que chacun s'exprime. Il ne s'agit pas d'instituer des tours de parole mais, par exemple, d'inviter un enfant à émettre une opinion lorsque cela ne s'est pas encore produit. La linéarité des discours est de nouveau remise en cause.

Il y aurait bien une autre façon d'éviter le monopole de la parole par certains interviewés. En homogénéisant la constitution des groupes d'entretien, on a effectivement une répartition plus équitable des actes langagiers. Nous avons pu tenter l'expérience.

Les enseignants ont dressé les profils scolaires des élèves à partir d'une version simplifiée du D.E.S.B. de Spivack et Swift (1975). Plusieurs dimensions sont appréciées : réflexivité *vs* impulsivité ; autonomie *vs* dépendance ; créativité *vs* conformité. Les élèves ont ensuite été répartis par triades. Il est difficile de nier la corrélation existant entre ces profils et les niveaux de langage. Les élèves créatifs, réfléchis et autonomes s'expriment souvent plus et mieux que leurs camarades positionnés sur les pôles opposés.

En réunissant des enfants à profils assez proches, il y a effectivement moins de déséquilibres dans les prises de parole. Mais, simultanément, on observe un certain appauvrissement des discours : les interviewés expriment à trois ce qu'ils peuvent dire individuellement.

Par exemple les élèves en difficulté voient, à travers une discipline comme l'éducation physique, des occasions de jeu et de distraction ; les « bons éléments » eux apprécient la pédagogie libérale des instituteurs quand ils enseignent cette même discipline. Autant la confrontation de ces différents points de vue active les échanges, autant une certaine uniformité des prises de position induit l'effet inverse.

Toutes ces remarques conduisent au constat suivant : une des conditions pour qu'un entretien collectif soit productif, c'est qu'il rassemble des interviewés différents. D'où l'idée d'*hétérogénéité complémentaire* qui a été explicitée ainsi : « des différences pas trop marquées, des profils scolaires dissemblables mais non opposés, ont souvent installé un climat favorable à un dynamisme réflexif » (Baudrit, op. cit., p. 523).

Rappelons toutefois que cette situation n'a pas comme corollaire l'effacement de l'enquêteur. L'écoute de tous les interviewés l'amène plus ou moins à assurer la distribution de la parole. C'est une nouvelle entorse à l'application du principe de non-directivité dans l'interview.

LA « PROFONDEUR » DU DISCOURS DES ENFANTS

L'entretien non-directif est perçu par certains comme une technique relativement fiable. Cette fiabilité tient au fait qu'elle permet d'approcher au plus près ce qui est véritablement pensé par la personne interviewée (Blanchet, 1985a, p. 50). Une telle constatation paraît plausible quand on sait que « le contexte discursif qui détermine le sens du discours est principalement situé du côté du locuteur » (ibid., p. 15). Il y a là effectivement une situation susceptible d'inciter « la personne à raconter ses expériences et à exprimer ses sentiments (...) à réfléchir sur ce qu'elle dit, explorer et structurer son rapport personnel aux thèmes qui lui sont proposés » (Blanchet, 1985b, p. 109). Le discours en profondeur paraît donc bien être la conséquence logique de cette forme d'interview.

Il faut quand même ajouter à cela une composante identifiée par les psycholinguistes : l'extériorisation des idées ou des sentiments ne

va pas toujours de soi. Ce constat est rappelé par Wittwer (1990) de la façon suivante : « la production d'une signification venant d'un sujet émetteur peut exiger une complexité psycho-syntagmatique incompatible avec les contraintes syntagmatiques propres à la langue, d'où conflit » (p. 183). En somme, les exigences du code langagier handicapent parfois les locuteurs lorsqu'ils veulent exprimer ce qu'ils pensent ou expliquer certaines choses à d'autres. Si ceci est vérifié avec des adultes, c'est encore plus flagrant avec des enfants. On les voit interrompre brusquement leur discours faute de termes appropriés à leurs idées, éventuellement ils le prolongent par des gestes, ou encore ils interrogent l'interviewer pour trouver le mot juste. Le langage des enfants est ainsi fait de ruptures, d'approximations, d'hésitations, de recherches lexicales, etc.

Pour atténuer ces difficultés, les questions de l'enquêteur sont parfois les bienvenues. Elles peuvent aider les interviewés dans leur argumentation ou dans la clarification de leurs opinions. Elles permettent ainsi d'écourter les silences ; périodes particulièrement chargées en incertitude, voire en inquiétude. Ce procédé entre évidemment en contradiction avec la démarche non-directive : « le questionnement semble produire des obstacles majeurs tant au niveau du dire que de l'approfondissement de sa structure » (Ghiglione, Matalon et Braci, 1985, p. 169).

Cette observation vaut principalement pour des entretiens effectués en présence d'adultes. Avec de jeunes interviewés, le problème est quelque peu différent. Les interrogations d'investigation (« Pouvez-vous m'expliquer un peu plus ? Essayez de me donner des exemples ? ») ne sont pas obligatoirement vécues comme des entraves à leurs déclarations. De temps en temps, on a même l'impression qu'elles jouent un rôle facilitateur à l'intérieur des situations collectives. En effet, à plusieurs les interviewés se sentent moins vulnérables, le groupe sécurise.

Les questions d'investigation pourraient donc constituer une solution, entre autres, au problème de l'approfondissement du discours des enfants. Cette technique n'a pas que des avantages puisqu'elle prend du temps. Or, pour l'interviewer, le temps est précieux. Il est

précieux compte tenu des possibilités d'attention et de concentration que l'on sait limitées chez les enfants. Il est également précieux au regard du contexte collectif. Quand le questionnement concerne un interviewé, les deux autres peuvent se sentir délaissés, d'où un désengagement progressif de leur part. Il ne faut pas les oublier trop longtemps.

Toutes ces analyses conduisent à mettre en évidence le caractère paradoxal de tels entretiens. Voilà des techniques présentées comme efficaces parce que source d'activités interlocutoires intenses. En fait, après examen, elles apparaissent bien fragiles. Cette fragilité s'explique notamment par la façon dont les enquêtés perçoivent la situation d'interview.

COMMENT LES ENFANTS VIVENT-ILS

L'ENTRETIEN ?

Suite à ce qui vient d'être dit, on est un peu surpris d'apprendre que les jeunes interviewés éprouvent une certaine gêne dans le cadre des entretiens non-directifs. C'est une affaire de contrat.

N'oublions pas que ces enfants sont avant tout des élèves interrogés sur le fonctionnement de l'école et sur les activités professionnelles de leurs maîtres. Contexte scolaire et contexte d'entretien se caractérisent par des contrats de communication distincts. Le premier part d'un rapport inégalitaire où domine le discours du maître. Le second est aussi inégalitaire, mais dans l'autre sens : « l'interviewer ayant besoin de la parole de l'interviewé, il en est dépendant » (Ghiaglione et Trognon, 1986, p. 214). Cette nouvelle situation est bien insolite.

Elle est encore plus insolite avec un interviewer acquis à la théorie rogérienne. Il intervient peu, ne conteste pas les positions des enquêtés, il abonde souvent dans leur sens. On est loin des formes de questionnement adoptées par les enseignants ou par des interviewers plus directifs. Un tel climat engendre un certain flou dans l'esprit des enfants.

Du jour au lendemain ils se voient attribuer un temps de parole illimité, de plus ils ont à détecter les intentions de l'enquêteur, apprécier la signification et la portée de ses interventions. Bref, tout ou presque est de l'ordre de l'implicite ; les interviewés sont en face d'une situation complexe précisément au regard du fait qu'elle est dépouillée de toutes contraintes. On est en pleine *illusion empathique* (Chabrol, 1988, p. 63), ceci parce qu'on croit trop facilement que l'accès à autrui est fondé sur « l'instauration soudaine d'une relation congruente supposée favorable à la production d'informations pertinentes » (ibid., p. 64).

D'un autre côté, il faut rappeler le rôle rassurant de l'entretien collectif. Les situations ambiguës sont mieux vécues à plusieurs qu'individuellement. Dans ce contexte, il est aussi plus délicat, pour l'enquêteur, d'avoir une stratégie unique d'interview. Le large registre d'échanges adopté par les enfants l'amène à varier ses formes de questionnement. Dans l'ensemble la situation est donc moins figée. Méfiances, présupposés et préjugés ont tendance à disparaître au fil des actes interlocutoires.

DISCUSSION FINALE

Il ressort des analyses précédentes que l'entretien avec des enfants répond à des principes spécifiques, principes parfois modifiés par le caractère collectif de l'interview.

Les nombreux écarts des interviewés obligent l'enquêteur à les ramener vers l'objet de discussion. Il est aussi conduit à « creuser » leur discours, répartir les prises de parole. Le tout, en se gardant de déstabiliser ou d'imposer. Cet ensemble d'exigences fait que, très souvent, ces formes d'entretien prennent des allures semi-directives. Les thèmes sont abordés dans le désordre en fonction du cheminement des enfants, l'interviewer mesure la portée de son questionnement. Ses interventions sont ni trop directes pour ne pas apparaître inquisitoires, ni trop indirectes pour éviter l'équivoque. En référence aux recherches de Jakobi, Blanchet et Grossir-Le Nouvel (1990), on peut

dire qu'il essaie d'adopter une puissance d'interrogation moyenne en usant, principalement, de questions d'investigation.

De telles remarques nous amènent donc à distinguer interviews d'adultes et interviews d'enfants. Dans le premier cas, il est reconnu que « ni les fonctions, ni les structures, ni les bases cognitives ne distinguent les échanges dans les entretiens des échanges dans les conversations authentiques » (Trognon, 1990, p. 200). Dans le second, cette observation mérite d'être relativisée, enquêteur et enquêtés n'appartiennent plus à la même classe d'âge. Cette caractéristique fait de l'enquêteur un interlocuteur particulier, interlocuteur qui modifie le contexte discursif. De plus, la demande d'entretien avec des adultes amène naturellement l'interviewer sur le terrain de la non-directivité. En effet, cette situation peut être perçue comme menace à l'intimité de la personne, c'est pourquoi « même si pour une raison ou pour une autre un interviewer montre plus ou moins un désaccord avec la personne interviewée, le premier en viendra toujours, sauf rupture de la rencontre, à se ranger sur la position de l'interviewé » (ibid., p. 201).

En présence d'enfants, nous avons déjà signalé la faiblesse de cette stratégie, l'acquiescement systématique de l'enquêteur aurait plutôt un caractère suspect. Il y a donc quelques précautions à prendre pendant la réalisation de telles interviews. Mais une fois ces données connues, on s'aperçoit rapidement des apports précieux fournis par les entretiens collectifs. Les jeunes interviewés livrent plus d'informations sur eux-mêmes qu'au cours d'entretiens individuels. Plus la situation se rapproche de la conversation ordinaire, plus les individus présentent des comportements ordinaires, plus ils parlent sans arrière-pensées. Le secret de l'interview de groupe est peut-être tout simplement là.

Alain BAUDRIT

Laboratoire des Sciences de l'Éducation
Université de Bordeaux 2

Abstract : The group interview is a well-known but little-used technique. However, it does have certain advantages : speech tends to become freer, exchange is facilitated, the participants feel more secure. With children, several additional factors come into play : language ability, psycholinguistic skills, attention span and the ability to center one's attention. These facts lead the interviewer to modify his interviewing strategies. Passing from non-directive to semi-directive techniques seems to be among those modifications. Each of these points is commented upon and analyzed successively in this article.

Key words : group interview, children.

Bibliographie

- BAUDRIT, A. (1990) *L'éducation physique et sportive à l'école élémentaire : attitudes et représentations des élèves*. Thèse pour le doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Bordeaux II, 614 p.
- BLANCHET, A. 1985a) « Histoire de l'entretien non-directif de recherche (E.N.D.R). » In Blanchet A. et al., *L'entretien dans les sciences sociales* (pp. 7-80). Paris, Dunod.
- BLANCHET, A. (1985b) « Les règles du jeu dans l'entretien. » In Blanchet (A) et al., *L'entretien dans les sciences sociales* (pp. 81-116). Paris, Dunod.
- BLANCHET, A. (1987) « Interviewer. » In Blanchet A., Ghiglione R., Massonnat J. & Trognon A. *Les techniques d'enquête en sciences sociales* (pp. 81-126). Paris, Dunod.
- CHABROL, C. (1988) « Un dinosaure de compromis : l'entretien non-directif de recherche. » *Connexions* 52, 59-66.
- GARITTE, C. (1989) « Réciprocité des perspectives dans la conversation d'enfants. » *Connexion* 53, 91-102.
- GHIGLIONE, R., MATALON, B. & BRACI, N. (1985) *Les dire analysés (l'analyse propositionnelle du discours)*. Vincennes : PUV et CNRS.
- GHIGLIONE, R. & TROGNON, A. (1986) « Des enjeux clairs et des contrats... plus ou moins faciles. » In Ghiglione R. (Dir), *L'homme communiquant* (pp. 199-225). Paris, A. Colin.

- GIAMI, A. (1985) « L'entretien de groupe. » In Blanchet A. et al., *L'entretien dans les sciences sociales* (pp. 221-236). Paris, Dunod.
- JAKOBI, J.-M., BLANCHET, A. & GROSSIR-LE NOUVEL, B. (1990) « Quatre formes d'interrogation propositionnelle dans l'entretien de recherche » – *Psychologie Française* 35/3,
- MUCCHIELLI, R. (1968) *L'interview de groupe*. Paris, Éditions ESF.
- SPIVACK, G. & SWIFT, M. (1975) *Échelle d'estimation du comportement à l'usage des classes primaires*. Paris, Centre de Psychologie Appliquée.
- TROGNON, A. (1982) « Analyse interlocutoire, langage en situation. » *Connexions* 38, 39-59.
- TROGNON, A. (1990) « La gestion de l'échange dans l'entretien. » *Psychologie Française* 35/3, 195-205.
- WITTWER, J. (1990) *L'analyse relationnelle, introduction à la psycho-syntagmatique*. Berne, Peter Lang (en collaboration avec J. Boutot).