« L'entretien heuristique » en pratique éducative auprès d'enseignants

Michaël Vauthier(1), Luc Verhille(2), Alessio Guarino(3)

(1) Maître de conférences en psychologie – Université/ESPE de La Réunion – Laboratoire Icare EA 7389
(2) Médecin en santé publique et communautaire – Les centres de planification et d'éducation familiale – Île de La Réunion
(3) Maître de conférences-HDR en physique – Université/ESPE de La Réunion – Laboratoire Icare EA 7389

Revue *Éducation, Santé, Sociétés* Vol. 6, No 1 | pp. 183-204

Reçu le : 10/05/2019 | Accepté le : 20/08/2019

Résumé : La rencontre du sujet dans le cadre de l'entretien pose des questions relatives à son déroulé et au sens de celui-ci. Quels sont ainsi les soubassements philosophiques, psychiques et physiques préexistant à une telle rencontre ? Comment créer du lien au cœur de cette rencontre ? Que ce soit dans le champ de l'éducation ou de la santé, l'intervenant invité à mener un entretien dans l'accompagnement de tout sujet -professionnel ou non-, n'a pas forcément à sa connaissance un dispositif simple et adapté pour la conduite de l'entretien. Dans cette contribution, nous interrogeons les atouts et les limites de l'entretien à visée heuristique et praxéologique en prenant appui sur une analyse qualitative et quantitative de plus de soixante-dix enseignants du premier degré placés en situation d'entretiens à visée heuristique et praxéologique. La description et l'analyse des effets de ce dispositif nous permettent d'en comprendre les modalités de mise en œuvre en contexte éducatif, tout en essayant de saisir l'essence même de la rencontre à visée émancipatrice. La portée de l'entretien heuristique est envisagée à travers l'amélioration du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants, comme dans leurs capacités à mener à bien un entretien en situation professionnelle. Les résultats confirment l'une des finalités envisagées, à savoir celle de permettre l'alliance productive entre partenaires, au sein d'une pratique éducative en milieu scolaire et/ou en santé.

Mots-clés : Écoute, entretien heuristique, accompagnement, empathie, éducation.

1 Introduction

Au carrefour de l'éducation et de la santé, les modalités de la rencontre entre deux subjectivités individuelles sont rarement interrogées. Que cela soit dans le cadre d'un protocole de recherche ou au cours d'entretiens en milieu éducatif ou de santé, peu de conceptualisations transversales ont vu le jour quant aux modalités possibles de cette rencontre. À travers la présentation d'un outil (au sens étymologique « équipement, objets nécessaires qu'on embarque pour un voyage »), nous proposerons des modalités du cheminement de deux altérités au sens de Levinas (1995, p. 25) ; « le visage de mon prochain est une altérité qui ouvre l'au-delà ». Cet au-delà de l'instant présent sera alors

source possible de transformation. Ainsi, en utilisant une technique d'entretien spécifique dite de « l'entretien heuristique », nous proposerons au sujet de cheminer, d'exprimer ce qu'il sait, d'explorer ses ressentis et trouver activement (si telle est la demande et l'objectif de la rencontre), des solutions personnalisées à ses éventuelles difficultés.

Pour cela, nous poserons les préalables suivants. Il sera ainsi indispensable de :

- Respecter le schéma de référence du sujet, c'est à dire « entrer dans l'univers du sujet ».

- Mettre en suspens son propre jugement, c'est à dire « reconnaître les valeurs du sujet ».

- Demeurer de préférence dans « l'ici et maintenant » sans, dans un premier temps, chercher des origines lointaines de ce qui peut être dit.

Ces préalables s'inscrivent dans les théories générales de la communication, dont nous avons recensé en première partie, les auteurs ayant contribué aux soubassements théoriques de notre élaboration scientifique et praxéologique.

Nous tenterons alors à travers notre proposition de répondre à la question suivante : Comment, à partir d'une situation de communication, au cours de laquelle une problématique est posée et motive cette rencontre, proposer des conditions efficientes de cheminement vers une éventuelle résolution de celle-ci ?

Dans une deuxième partie nous aborderons la question de l'intersubjectivité. Nous proposerons au lecteur, un schéma de « l'entretien heuristique » construit autour de six étapes, qui seront gravies graduellement, au rythme du sujet. Ce dernier pourra effectuer des allers-retours en fonction de ses besoins du moment, l'ensemble des étapes pouvant nécessiter un, voire plusieurs entretiens. Chaque étape sera décrite et justifiée dans sa conceptualisation.

Enfin dans une dernière partie, nous mettrons à l'épreuve « l'entretien heuristique » par des formations sous forme de sensibilisation à et par l'entretien. Ces dernières ont été évaluées dans un contexte de formation d'enseignants du 1er degré en Réseau d'Éducation Prioritaire et en formation inter-degré, au sein d'une même circonscription.

Il s'agit ainsi, à travers cet article, de répondre à une demande de professionnels, de la part d'enseignants, amenés à recevoir des parents d'élèves par exemple, ou de personnels du monde médico-social dans une pratique d'accompagnement. Nous proposons donc une modélisation performative d'un outil d'entretien à visée praxéologique, accessible à différents niveaux d'interventions, en fonction de la formation et des compétences des acteurs de terrain.

2 Théories générales de la communication

L'étymologie du mot communication vient du latin *communicare*, c'est-à-dire mettre en commun. Watzlawick (1967, p. 7) écrivait que « la communication est une condition *sine qua non* de la vie humaine et de l'ordre social ». Il y a donc un aspect vital à la condition humaine exprimé ici par une communication qui se veut verbale ou non verbale (attitude, comportement, intonation).

Cette communication obéit à un processus en boucle selon le schéma suivant :

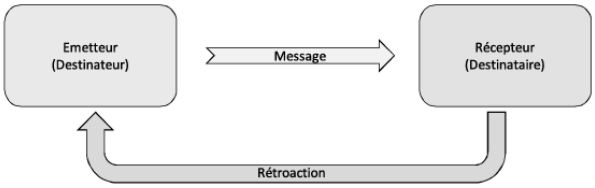


Figure 1: Processus de communication en boucle.

Un message circule entre un émetteur et un récepteur, chacun étant tour à tour émetteur et récepteur. À partir de ce schéma de base, nous nous sommes intéressés à plusieurs modèles de communications qui sous-tendent l'épistémologie de « l'entretien heuristique » et représentent un intérêt scientifique dans la compréhension de ce dernier.

2.1 Le modèle de Schramm (1960)

L'ajout fondamental de Schramm aux schémas classiques de communication (émetteur – message – canal – récepteur) est celui du champ d'expérience commun. En effet, une communication efficace est alors possible lorsque les deux parties (émetteur et récepteur) possèdent un champ d'expérience commun et utilisent un code commun. Ce champ d'expérience commun pouvant se révéler être un partage émotionnel par exemple (voir infra 3.3).

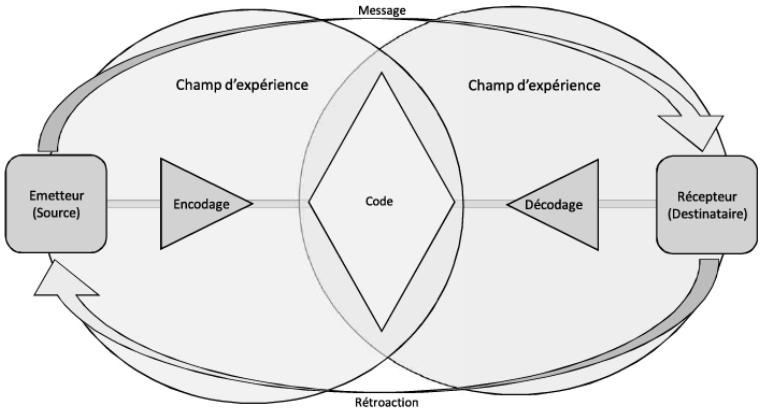


Figure 2: Modèle de processus de communication bidirectionnelle (Schramm, 1960)

2.2 le modèle de Riley (1959)

Le modèle de Riley (1959) se veut complémentaire de celui de Schramm, car il prend en compte la dimension contextuelle de la communication, notamment en tenant compte des groupes sociaux d'appartenance. Ainsi, ce modèle inclut-il dans le processus de communication, la notion d'appartenance à des groupes sociaux au sein d'un système social global. Appartenant à des groupes primaires (familles, communauté, petits groupes. . .) émetteur et récepteurs communiquent en fonction de codes ©, représentations ® issus de ces groupes d'appartenance. Ces groupes primaires évoluent dans un contexte social dont ils dépendent, créant ainsi un système de référence que devra comprendre l'interlocuteur.

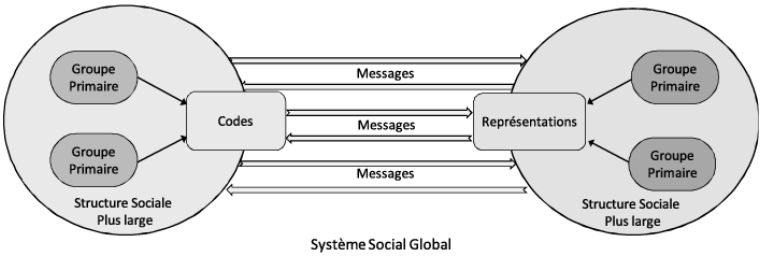


Figure 3: Modèle de communication (Riley, 1959).

La dimension émotionnelle en partage entre les interlocuteurs reste fondamentale, en cela aidée par des représentations communes. L'ensemble de ces modèles de communications décrits seront par ailleurs intégrés à un modèle d'entretien afin d'aider la personne à passer à l'action, dans ce qui est couramment qualifié de relation d'aide : « relation dans laquelle on aide une personne à exprimer comment elle se sent, à comprendre pourquoi elle se sent ainsi et à explorer ce que cette compréhension implique pour elle au plan de l'action » (Hétu, 2014, p. 34).

2.3 Le modèle de Brammer et Shostrom (1968)

Ce modèle d'entretien intègre les modèles de communication ci-dessus. Repris par Hétu (2014), il se compose de trois étapes que sont :

1 : L'expression de ce qui se vit présentement.

2 : La compréhension de ce que cela vient dire de l'aidé.

3 : La recherche de solutions à partir de ce qui se vit chez l'aidé et de qui il est.

Ces trois étapes, nécessaires à toute relation d'aide, se retrouveront dans le modèle de « l'entretien heuristique ». Ce dernier, au-delà du modèle de Brammer et Shostrom (1968) repris par Brammer et MacDonald (2003) ou Lebeauf, Marlowe et Maddux (2009) sera plus détaillé et analytique, sans perdre pour autant en simplicité de compréhension et

d'utilisation. « L'entretien heuristique » se situe plus clairement dans une perspective de cheminement, voire d'accompagnement, pouvant intégrer une dimension éducative et/ou de relation d'aide telle que nous l'aborderons plus loin.

3 Présentation du modèle de « l'entretien heuristique »

Ce modèle se propose de répondre à la problématique suivante ; à savoir, comment permettre à des intervenants en santé et/ou en éducation de pouvoir mener un entretien, chacun en fonction de ses compétences et missions respectives, en ayant conscience du processus en cours ? Il s'agira à partir d'un modèle visant la simplicité et l'efficience, de pouvoir comprendre et situer son action dans le temps de l'entretien, pour accompagner au mieux le sujet en fonction de ses besoins.

Nous commencerons cette deuxième partie relative à la présentation du modèle de « l'entretien heuristique » par les finalités de la rencontre et son nécessaire corollaire : une définition du sujet au travers du prisme du modèle biopsychosocial. Cette introduction posera ainsi les bases conceptuelles de ce qui sera enjeu au détour de la rencontre intersubjective.

Ces finalités peuvent s'appréhender à travers les travaux de deux auteurs que sont Maslow (1943) et Rogers (1961). Ces derniers ont ouvert la voie à un courant humaniste de la psychologie, implanté dans les années soixante aux États-Unis. Il prit le nom de « troisième force », pour se démarquer, à l'époque, de la psychanalyse et de l'approche expérimentale comportementaliste. Cette psychologie humaniste reconnaît ainsi à l'être humain, profondément digne de respect, une valeur en son unicité et son originalité. Il dispose de compétences qu'il pourra mettre au service de son actualisation personnelle. Ainsi, l'être humain, dispose d'un droit à s'autodéterminer et d'un véritable potentiel de changement. Ce potentiel lui permettant de trouver ses propres réponses dans les situations auxquelles il est confronté. La situation de communication mise en place au cours de l'entretien viendrait permettre l'actualisation d'un possible, dans le sens de la croissance et de l'épanouissement, ce que Maslow (1943) qualifie de « besoin d'accomplissement personnel ». Ce besoin renvoie à la théorie rogérienne du développement qui émet l'hypothèse que l'être humain possèderait, de façon innée, un système de motivation appelé « tendance actualisante » (voir infra 3. 5). Cette tendance ne pourrait s'épanouir qu'en fonction de conditions favorables au sujet.

Notre conception du sujet s'inscrit tout d'abord dans le modèle biopsychosocial tel que défini par Engel (1980). Sur le plan théorique, il s'agit d'*une « représentation de l'être humain dans laquelle les facteurs biologiques, psychologiques et sociaux sont considérés comme participant simultanément au maintien de la santé ou au développement de la maladie »* (Berquin, 2010, p. 1512). La santé étant alors définie au sens de la chartre d'Ottawa (1986) comme une situation dans laquelle un groupe ou un individu peut d'une part :

- réaliser ses ambitions et satisfaire ses besoins

- d'autre part évoluer avec le milieu ou s'adapter à celui-ci.

Nous nous intéressons donc ici au sujet singulier (et non pas l'individu comme une partie d'un tout, le groupe, dont il est l'un des éléments interchangeables du collectif), dans sa dimension physique, psychique (émotionnelle et inconsciente) et sociale (son environnement), pour lequel « l'entretien heuristique » pourrait être une aide à son évolution et à son adaptation.

Par ailleurs, au cours de « l'entretien heuristique », nous ne nierons pas la dimension inconsciente du sujet qui s'inscrit dans une histoire singulière. Nous ne chercherons pas à en faire une analyse, mais simplement à en accueillir les manifestations et les reformuler le cas échéant.

Ainsi, « le sujet se définit par la réalité psychique qui se constitue en lui » (Kaës, 2010, p. 23). En tant que sujet de l'inconscient, celui-ci se conçoit dans son « espace intrapsychique dans un espace interpsychique » qu'offrira « l'entretien heuristique » de façon idoine, pouvant mener par la suite à une approche spécifique du sujet, proposée par l'entretien clinique.

L'entretien clinique « dont la méthode se distingue bien par le fait qu'elle s'intéresse à l'être humain en tant que sujet dans son rapport au langage » (Poussin (1994) cité par Proia (2002), p. 18) pourra ainsi se déployer dans un cadre plus large que propose « l'entretien heuristique » ; l'entretien clinique ayant ses spécificités, notamment « établir un diagnostic (ou plus généralement une évaluation), prendre le patient en charge et, surtout, provoquer un changement chez lui » (Salazar-Orvig et Grossen, 2008, p. 38).

Au cœur de cette intersubjectivité, inhérente à toute rencontre entre deux sujets, l'intégration du modèle biopsychosocial aura deux conséquences pour « l'entretien heuristique » : *un élargissement des perspectives et la participation active du patient* (Berquin, 2010). Il s'agit ainsi de considérer que divers facteurs peuvent intervenir dans la compréhension des difficultés inhérentes à l'évolution du sujet. Enfin au cours de cette évolution, le sujet sera pleinement acteur, par son désir en tant que sujet de l'inconscient mais aussi par sa capacité à s'autodéterminer telle que nous le préciserons plus loin.

« L'entretien heuristique », à travers la modélisation conceptuelle proposée ci-dessous, serait ainsi en mesure de créer les conditions favorables à l'actualisation du sujet dans la rencontre intersubjective.

Composé de six étapes, allant de l'accueil physique de la personne (étape n° 1) à « l'assimil-action » (étape n° 6), il offrirait un cheminement personnel d'expression de soi, des ressentis et désirs du sujet avant toute mise en acte, en accord avec soi-même et son environnement.

Le schéma suivant présente ces différentes étapes qui seront décrites et analysées par la suite en les reprenant une à une.

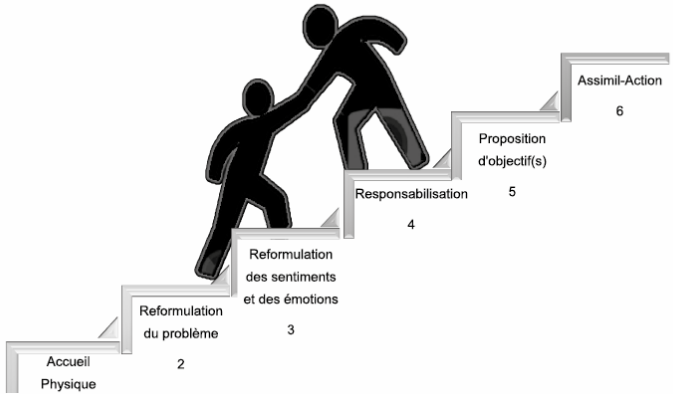


FIGURE 4: Schéma de « l'entretien heuristique ».

3.1 Étape n° 1 : L'accueil physique

Cet accueil est lié à l'environnement physique de la rencontre et l'investissement psychique de l'écoutant dans l'organisation de cet environnement : comment est organisé le lieu ? Comment sont disposés les chaises et le bureau ?

Il constitue un pré-contact entre les sujets et préfigure l'engagement à venir. Il fait référence à la notion de contenant et de soutien en lien avec les concepts de *holding et handling* (Winnicott, 1958). Le *holding* par le fait d'accompagner psychiquement et le *handling par* la présence physique, procurent un sentiment de sécurité à celui qui s'exprime. Cette forme de sécurisation par le non-verbal s'inscrit dans l'organisation physique et psychique qu'amène, par la qualité de sa présence, l'accueillant. Elle a notamment un rôle de pare-excitation afin de tempérer les émotions présentes et à venir, pour permettre au sujet accueilli d'y faire face sans se sentir débordé. Cette sécurisation n'est pas sans rappeler la présence rassurante de l'objet maternel, vecteur d'apaisement pour l'enfant. Déclinée dans « l'entretien heuristique », cette nécessité de sécurisation peut s'exprimer lors des premiers entretiens lors de la découverte et l'appropriation du lieu de l'entretien, au contact de l'aspect de l'écoutant... des questionnements subtils sous forme de regards qui interrogent sur la forme de l'accueil qui lui est réservé.

Il se développe ainsi une forme de paralangage reprise par Guittet (1975), autour de cinq axes que sont :

Le territoire, c'est-à-dire l'espace qui existe entre les sujets, ou « l'espace intime » au sens de Hall (1966). Il s'agit de la distance entre soi et l'autre à laquelle on considère qu'il y a entrée dans l'intimité. Cet espace intime étant personnel mais aussi lié à la culture ; il est aussi comparé à une « bulle » dans le langage courant.

La posture de l'interlocuteur à travers notamment sa « cuirasse corporelle » (Reich, 1933) envoie des messages qui vont construire notre impression de l'autre.

L'image du corps fait référence à l'image renvoyée extérieurement. Elle concerne ainsi, par exemple, les choix vestimentaires qui sont des indicateurs sociaux, culturels et personnels.

Le visage est le siège d'une multitude de micro-expressions non verbales, dont nous sommes totalement inconscients, mais qui sont enregistrées par l'autre, avec une importance particulière du regard comme mode de communication.

Enfin au-delà des mots prononcés, le paralangage inclut le timbre et le volume de la voix, le rythme des mots et les coupures d'une phrase. Il entoure les mots et exprime les sentiments à travers la façon dont ils sont dits.

L'ensemble de ces éléments va contribuer, ou non, à créer un accueil physique efficient, correspondant à des besoins de sécurisation pour l'écouté. Ainsi pourra se déployer un processus d'actualisation de sujet au cours de l'entretien.

3.2 La reconnaissance des faits

Il s'agit d'une entrée en matière par le cognitif, c'est-à-dire par la capacité du sujet à décrire, expliciter les faits tels qu'il les a vécus. Ce temps de la compréhension des faits correspond à une recherche d'information invitant à l'engagement réciproque dans le processus d'entretien.

Cette reconnaissance des faits s'appuie notamment sur une reformulation du problème, sur ce qui est exposé, ceci de manière textuelle ou avec les mots de l'accompagnant. La reformulation simple consiste à répéter ce que l'autre dit avec ses mots : « Vous venez de me dire : « ... », Ai-je bien compris ? » ou « Si j'ai bien compris votre problème... ». Cette reformulation permet un ajustement entre les deux sujets, visant à un sentiment de compréhension réciproque. La reformulation avec les mots de l'écoutant permet, par un décalage avec l'écouté, de s'entendre de manière différente et d'opérer ainsi une décentration par rapport à ce qui est exposé.

3.3 La reformulation des émotions

C'est une étape clé et fondamentale de « l'entretien heuristique ». Elle est de nature à permettre un contact profond entre deux sujets, à partir d'un partage émotionnel, basé sur des capacités communes de nature neurophysiologiques. Cette reformulation est au cœur de l'écoute active (au sens de Rogers (1961)) et reprise et développée par Gordon (1979) dans son ouvrage « *Enseignants efficaces* », traduite par la capacité d'entendre ce que l'autre dit et ressent, pour ensuite le lui refléter.

Assumer le point de vue d'autrui, se fera par l'activation de neurones miroirs découverts au début des années 90 et Rizzolati et Sinigaglia (2008, p. 11) de préciser : « Notre propre capacité d'appréhender les réactions émotionnelles d'autrui est corrélée à un ensemble déterminé d'aires caractérisées par des propriétés miroirs ». Il s'agit ici d'un substrat neurophysiologique de l'empathie, qui serait à la base de nos comportements sociaux.

Le primatologue Frans de Waal (2011, p. 303) montre ainsi que l'empathie mobilise des régions du cerveau vieilles d'au moins cent millions d'années. Il conclut en écrivant : « Hormis un très petit pourcentage d'humains (les psychopathes), l'empathie vient naturellement à notre espèce ». Cette empathie s'observe d'ailleurs de manière précoce dans

la relation mère-enfant, traduite selon le concept de Winnicott (1950) par la « préoccupation maternelle ». Ainsi, au cours de cette étape seraient rejoués des processus de communication infantiles, qui par leur qualité relationnelle, permettraient de créer du lien.

La relation est de l'ordre de ce qui se voit, alors que le lien est de l'ordre de ce qui s'intériorise. La relation au cours de « l'entretien heuristique » relève de ce que nous pouvons observer concrètement (voix, posture, organisation de l'espace) entre l'écouté et l'écoutant. Le lien, lui, procède du souvenir, de l'impact intériorisé sur l'écoutant, de la nature de cette relation d'écoute. La création des liens a ainsi un préalable, celui de la mise en place de relations. Par leur intensité émotionnelle et leur durée, les relations évoluent alors vers des liens ; le temps et la qualité relationnelle et émotionnelle étant les garants de cette évolution. Les émotions fondamentales, correspondant à des expressions faciales précises telles que décrites par Ekman (1987) : joie, peur, tristesse, colère, dégout, surprise, sont à la base de nos relations affectives et sociales. Leur reconnaissance par autrui demeure fondamentale par la sensation de se sentir reconnu qu'elle procure. Au cours de l'entretien cette reconnaissance peut se décliner sous la forme de : « Si j'ai bien compris, vous vous sentez... ».

La reformulation des émotions semble tout simplement « dégager » le problème de sa gangue négative émotionnelle et permettre son expression plus objective.

C'est ainsi par les capacités de mobilisation des neurones miroirs, à l'origine de l'empathie, que l'enfant peut survivre psychiquement. C'est ce qui sera réactivé, notamment en situation d'entretien, par un véritable *holding* au sens de Winnicott (1958), source de confiance envers celui qui écoute. Cette confiance étayante est nécessaire à l'autonomisation progressive de l'écouté, qui par sa différenciation sera amené à exprimer son désir. Au sens de Buber (1935) l'être humain ne peut accéder à la vie authentique que s'il entre dans la relation Je-Tu, confirmant ainsi l'altérité du sujet, ce qui suppose un engagement total de part et d'autre, caractéristique de cette troisième étape avant celle de la responsabilisation.

3.4 La responsabilisation ou le besoin d'autodétermination

Ainsi, nous abordons ici une autre étape dans le cheminement de l'entretien, à savoir une phase de différenciation et de repositionnement. De ce dialogue dont l'homme ne peut se passer selon Buber (1935), les deux protagonistes entrent dans une relation Je-Tu où l'écouté est reconnu et nommé comme un sujet singulier, *a contrario* d'une relation Je-Cela, forme de monologue où l'autre est réifié. Au cœur de cette reconnaissance, le désir du sujet peut s'exprimer sous forme autodéterminée. La théorie de l'autodétermination (Deci et Ryan, 1985) offre alors un cadre conceptuel intéressant pour rendre compte des comportements des sujets. De nombreuses études empiriques ont étudié l'impact des facteurs personnels et contextuels pour mieux comprendre la réussite, l'engagement, la créativité et le bien-être des sujets dans une tâche.

Différents types de motivation peuvent ainsi être repérés et classés en fonction de leur degré d'autodétermination. Lorsqu'une activité est réalisée spontanément et par choix, la motivation sous-jacente du sujet est dite « autodéterminée » : « l'autodétermination correspond à la capacité de choisir et à un besoin de s'engager dans des activités sur la base d'un libre choix et non par suite de contraintes externes » (Deci et Ryan, 1985,

p. 38). À l'inverse, lorsque le sujet réalise une activité pour répondre à une pression externe (faire plaisir à l'écoutant par exemple) ou interne (la peur) et qu'il cesse toute implication dès que cette pression diminue, la motivation est « non autodéterminée ». Deci et Ryan ont ainsi développé en 2002 le concept de continuum d'autodétermination allant de l'amotivation complète (résignation) à la motivation intrinsèque du sujet, à l'accomplissement et la responsabilisation.

Trois besoins psychologiques fondamentaux seraient à même, par leur satisfaction, de renforcer une motivation autodéterminée (Sarrazin, Tessier, Trouillod, 2006, p. 160). Ils se définissent selon les auteurs par les besoins de compétence (le désir d'interagir efficacement avec l'environnement), d'autonomie (le désir d'être à l'origine de son propre comportement) et de proximité sociale (le désir d'être connecté socialement avec des personnes qui nous sont significatives). Selon eux, « tout environnement social qui permettrait la satisfaction de ces trois besoins, catalyserait en retour une motivation autodéterminée. Par contraste, tout environnement social qui entraverait l'expression de ces trois besoins, augmenterait la probabilité d'apparition d'une motivation non autodéterminée ». Ce modèle peut être complété par celui de Favre qui intègre un système de motivation parasité correspondant à la motivation d'addiction (Favre, 2010). Le plaisir (et donc la motivation) serait associé à la mise en place de situations de dépendance. Dans cette perspective, autrui est mis en position d'objet dont le sujet pourrait dépendre et souhaiter s'en défaire en refusant son écoute, voire son aide.

Cette proposition d'écoute acceptée, l'autonomisation du sujet dans son cheminement personnel, ne pourra se développer que s'il a été accompagné et guidé avec confiance et sécurité dans un premier temps, pour pouvoir s'émanciper dans un deuxième temps. Cette autonomisation aura nécessité une forme de dépendance affective en confiance entre écoutant et écouté, répondant ainsi au désir d'être connecté socialement. Elle passera par des mécanismes d'identification, de reconnaissance de l'altérité dans la relation ; cette reconnaissance pouvant s'exprimer à travers cette phrase de la part de l'intervenant : « ainsi vous, vous aimeriez… ».

C'est par ailleurs, sur la nature du contact élaboré au cours spécifiquement de l'étape de reconnaissance des émotions, visant l'affiliation, que pourra se développer la responsabilisation. C'est en se sentant lié à autrui, que le sujet pourra puiser la force de s'autonomiser vers la réalisation d'un ou plusieurs objectifs. Cette réalisation, répondant alors au désir d'être à l'origine de son propre comportement et d'interagir efficacement avec l'environnement.

3.5 La proposition d'objectifs

La capacité d'autonomisation trouverait sa source dans ce que Rogers (1961) qualifie de « tendance actualisante ». Il s'agit ainsi d'un potentiel de transformation et d'évolution de chaque être humain, inscrit au plus profond de son être. Pour Rogers (1980, p. 123), il existe « un processus directionnel chez tous les êtres vivants, […] le substrat de toute motivation humaine est la tendance organismique vers la plénitude, […] vers l'actualisation, qui ne vise pas seulement à la conservation de l'organisme mais également à son épanouissement ».

Rogers fait référence à « un mouvement sous-jacent qui le pousse vers l'accomplissement constructif de ses capacités inhérentes » (*ibid.*, p. 117). Ce processus actif est au service du développement, de la croissance, et vise la différenciation et l'autonomisation. Par l'expérience, de l'entretien notamment, ce processus de transformation permet à l'être humain de recontacter le vivant en lui et sa propre puissance de transformation. L'actualisation des ressources du sujet pourra s'effectuer dans des conditions favorables, que « l'entretien heuristique » viendrait offrir à « l'organisme » ; décrit comme une « totalité psycho-physique » (Rogers, 1961, p. 19) en interaction avec son environnement.

À ce stade de l'entretien, des objectifs peuvent être ainsi proposés par l'écoutant. Des ébauches de solutions peuvent advenir à la conscience de l'écouté et le cognitif peut reprendre le contrôle sans être soumis aux aléas de l'émotionnel.

3.6 « L'assimil-action »

Quand il y assimilation, l'écouté peut passer à l'action par « petits pas ». À l'issue du contact, l'assimilation au sens gestaltiste (Ginger, 1995) représente un temps d'intégration pour le sujet. « Qu'ai-je compris ou appris sur moi au cours de cet entretien ? Comment je me sens à l'issue de cette rencontre ? Que puis-je mettre en place pour répondre à mes besoins ? ». Autant de réponses à des questions qui viendront renforcer les capacités d'action dans l'environnement du sujet, d'où le choix de cette contraction « assimil-action ». Cette dernière phase s'inspire ainsi de la théorie du cycle de contact développée par Ginger (1995).

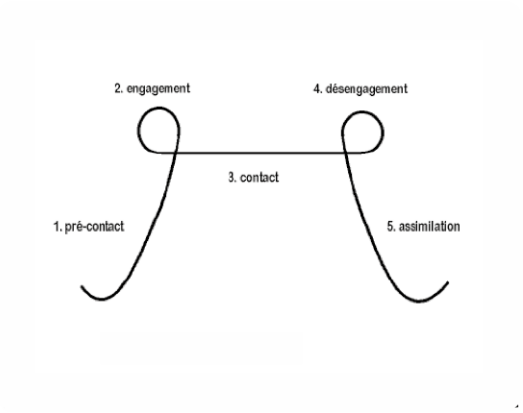


Figure 5: Le cycle de contact (Ginger, 1995).

Toute expérience suit un cycle selon le déroulé suivant : 1 : Pré-contact, 2 : Engagement, 3 : Plein contact, 4 : Désengagement, 5 : Assimilation de l'expérience.

Le pré-contact : il y a nécessité d'un temps suffisant de pré-contact avant toute rencontre plus profonde avec l'autre. Ce temps de pré-contact correspond aux phases 1 (accueil physique) et 2 (reconnaissance des faits) de « l'entretien heuristique ». Le temps de l'engagement, représente ce moment de « bascule » vers l'établissement d'une relation plus sincère dans l'expression de soi-même sous forme de lâcher-prise avec autrui. La phase de contact ou plein contact, correspond au partage émotionnel possible par la reformulation

des émotions (phase 3), permettant par ailleurs au sujet, dans une dynamique constructive, de se responsabiliser (phase 4). À l'issue de ce contact, le désengagement correspond à la proposition d'objectifs (phase 5) dont pourra faire sien l'écouté, afin d'y répondre dans un temps déterminé et selon une chronologie établie. En assimilant ses objectifs et redécouvrant ses ressources possibles par l'assimilation de l'expérience, il pourra alors passer à l'action, ce que nous avons ainsi dénommé « l'assimil-action ».

4 Mise à l'épreuve

Afin de mesurer la portée de « l'entretien heuristique », il nous a été possible de l'expérimenter dans le champ de l'Éducation nationale, à travers la formation de personnels enseignants d'une même circonscription. Des enseignants du premier degré ont été sensibilisés à « l'entretien heuristique ». Ces sensibilisations ont été complétées par des formations approfondies d'enseignants en inter-degré (premier et second degré) sur deux journées au cours de l'année scolaire 2018-2019.

4.1 Sensibilisation des enseignants du premier degré

Dans le cadre de la refondation de l'éducation prioritaire, une nouvelle politique est entrée en vigueur à la rentrée 2015. Cette politique initiée par le ministère de l'Éducation nationale s'appuie sur un référentiel dont l'une des priorités est de « mettre en place une école qui coopère utilement avec les parents et les partenaires. »

Cette priorité s'est ainsi déclinée, entre autres, dans l'académie de La Réunion, par une formation de 75 professeurs des écoles d'une même circonscription, sur une demi-journée. Afin de pouvoir garantir un espace d'échanges suffisant, les groupes ne dépassent pas 15 stagiaires par animateur. Sur le thème de la « communication avec les parents », ces professeurs des écoles ont tous reçu une même formation sous forme de sensibilisation, au cours de l'année 2017-2018, sur l'outil de communication qu'est « l'entretien heuristique ».

4.1.1 Protocole d'enquête

Un questionnaire portant sur leur perception de l'entretien à travers les six étapes de « l'entretien heuristique » a été présenté aux stagiaires par le formateur, avant et après formation. Le questionnaire comprenait 7 questions relatives aux 6 étapes décrites ci-dessus, ainsi qu'une question portant sur leur niveau d'anxiété avant de mener un entretien. Sur une échelle de Likert décimale (*cf.* ci-dessous), les stagiaires devaient coter leurs capacités estimées à l'écoute, en lien avec ces étapes.

Exemples de question : Vous paraît-il facile de faire exprimer à la personne sa (ses) difficulté(s) ?

Oui, complètement 1____2____3____ 4____ 5____6____7____8____9____10 Non, pas du tout

Vous paraît-il facile d'amener la personne à se responsabiliser vis-à-vis de ses difficultés ?

Oui, complètement 1____2____3____ 4____ 5____6____7____8____9____10 Non, pas du tout

75 questionnaires ont ainsi été exploités. L'objectif consistait à vérifier le changement de perception dans la posture et dans la capacité estimée de mener un entretien, avant et après formation, à travers le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1993).

Cette formation professionnelle, regroupant des groupes de pairs, professeurs des écoles, consistait en une mise en commun des difficultés observées dans la conduite des entretiens avec les parents d'élèves. Après les présentations d'usage, un contrat était passé avec le groupe, relatif notamment à la confidentialité et à la libre expression sans jugement des vécus des enseignants. Par petits groupes de quatre personnes, les enseignants devaient présenter à tour de rôle, des situations d'entretiens professionnels qui s'étaient déroulées avec difficulté. Ils étaient invités à en analyser les causes et les éventuels besoins des interlocuteurs au cours de ces entretiens.

À partir du recensement de ces difficultés et des questionnements relatifs à la résolution de ces dernières, était proposé le modèle de « l'entretien heuristique ». Les besoins des parents d'élèves, qui s'étaient exprimés au cours des entretiens précédemment vécus par les enseignants, étaient aussi analysés en groupe. Cette analyse était suivie d'une mise en situation expérientielle de « l'entretien heuristique » sous forme de jeu de rôle par binôme d'entretiens, précédant un retour d'expérience commun. Chaque enseignant du groupe était amené à se mettre à la place d'un parent d'élève en situation d'entretien. La fin de la formation étant réservée à la passation du deuxième questionnaire, le premier ayant été rempli et récupéré en tout début de formation.

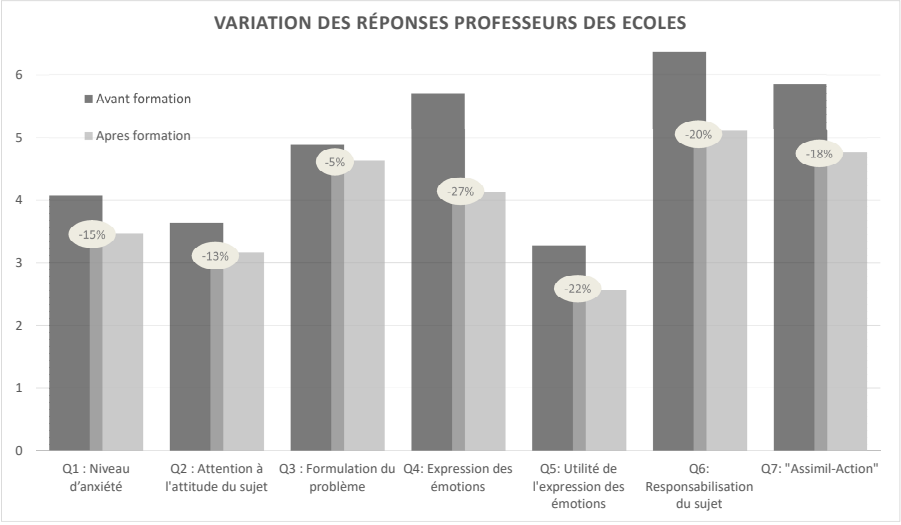
4.1.2 Résultats

Pour l'analyse des résultats, deux tests statistiques ont été utilisés : le test des signes (*Sign test*) et le test des rangs appliqué au cas d'échantillons appariés (*Wilcoxon matched-pairs signed-ranks test*). Dans les deux cas, grâce au nombre assez élevé de sujets interviewés (N=75), nous avons pu utiliser l'approximation des grands échantillons. L'analyse montre que pour toutes les questions (de 2 à 7, chacune des questions faisant référence à une étape de « l'entretien heuristique »), l'hypothèse nulle peut être rejetée au seuil 0.05. Cela signifie que la formation à l'outil « entretien heuristique » a eu un impact certain sur les sujets en termes de sentiment d'efficacité personnelle. Ce sentiment d'efficacité personnelle connait une amélioration significative pour l'ensemble des six étapes de « l'entretien heuristique » qui a été expérimenté par les stagiaires. De plus en référence à la question 1 : « Lorsque vous devez mener un entretien (collègue, parent d'élève. . .) comment vous sentez vous ? », les enseignants se sentent significativement moins anxieux à l'idée de mener un entretien après la formation.

Autrement dit, pour l'ensemble des professeurs des écoles, leur perception de l'entretien après formation et expérimentation de l'outil au cours de la formation, a évolué vers une amélioration qualitative de leur façon d'aborder la communication avec un parent d'élève. Cette amélioration se traduit par une baisse significative dans la cotation de 1 à 10 pour l'ensemble des enseignants (la note 10 étant le niveau de difficulté le plus élevé, dans leur capacité estimée à l'écoute, pour chacune des étapes de « l'entretien heuristique »).

Sur le tableau 1, nous présentons les résultats en termes de pourcentages de variations aux réponses des questionnaires d'évaluation, sur la pratique de l'entretien par les professeurs des écoles, avant et après formation à « l'entretien heuristique. »

Tableau 1 : variations des réponses aux questionnaires d'évaluation sur la pratique de l'entretien, avant et après formation à « l'entretien heuristique »



Les résultats soulignent que les enseignants ont été sensibilisés à l'attitude physique de leur interlocuteur (Q2 : -13%). Nous pourrions en déduire que cette sensibilité va ainsi déterminer un ensemble de comportements non verbaux plus propices à l'établissement d'une séquence de communication réussie, notamment en termes de sécurisation de l'interlocuteur. À partir de ce sentiment de sécurité, il sera alors plus facile pour l'interlocuteur d'exprimer ses difficultés et ses émotions relatives à ces dernières. Par ailleurs, il apparaît dans les résultats (Q4 : -27%) que les stagiaires sont plus conscients de l'importance de l'accueil des émotions exprimées des parents d'élèves. Ils en mesurent l'utilité dans la portée de l'entretien en termes de qualité d'écoute (Q5 : -22 %). L'empathie exprimée par l'écoutant deviendrait alors gage d'une véritable écoute émotionnelle, permettant à celui qui exprime ses difficultés, de retrouver des ressources en lui et des capacités d'agir dans son environnement. Les stagiaires ont alors compris l'importance de cette prise en compte des émotions dans l'entretien, afin que le parent d'élève puisse se sentir accepté, compris et acteur potentiel devant les difficultés rencontrées par son enfant.

Au vu de ces premiers résultats quantitatifs et d'éléments qualitatifs recueillis en fin de formation, cette dernière, très courte (une demi-journée), sous forme de sensibilisation, a eu comme effet pour les enseignants :

- de pouvoir analyser plus finement une pratique informelle de l'entretien existante entre enseignant et parents d'élèves ; en proposant une grille d'analyse de cette pratique en six étapes, traduit par un sentiment d'efficacité personnelle amélioré, exprimé par exemple en fin de formation comme suit : « C'est plus clair pour moi », « Je comprends mieux là où ça a péché ! », « Je sais pourquoi je suis passée à côté de ce que cette maman me disait ! »

- de sensibiliser les enseignants aux effets de leur pratique de l'entretien en situation professionnelle,

- de favoriser des prises de conscience relatives à ce qu'ils savent déjà faire,

- de les inviter à approfondir leur pratique en termes de questionnement et/ou de formation.

4.2 Formation à la communication en inter-degré

Suite à ces premières sensibilisations, des formations approfondies ont été demandées *via* les coordonnateurs de réseau de la même circonscription. Elle se sont déroulées sur deux jours, le thème étant celui de « la gestion de stress et de la communication. »

4.2.1 Protocole de formation

Une journée entière est spécifiquement dédiée à « l'entretien heuristique ». Sur le même principe que précédemment, à partir de situations réelles et vécues d'entretiens avec les parents d'élèves, les enseignants travaillent sur des jeux de rôles où ils alternent dans chacun des rôles. Les scénarios sont choisis en groupe. Les éléments contextuels de la situation à traiter sont approfondis avec les sujets qui joueront le parent, par exemple, en dehors de la présence de ceux, qui auront à mener la rencontre.

Dans le cas de notre étude, une enseignante de CM2 reçoit une mère dont le fils a été puni injustement, selon elle. La consigne est de l'écouter tout en s'appuyant sur le modèle de « l'entretien heuristique. »

Une analyse de contenu catégorielle visant à repérer les différentes étapes de l'entretien, est ici réalisée à partir d'un exemple filmé d'une durée de 6 mns 30s. Un débriefing s'effectue à la fin de chaque mise en situation à l'intérieur du trio écoutant-écouté-observateur, puis en grand groupe.

4.2.2 Retranscription d'entretien et analyse qualitative

Nous avons choisi cet entretien, synthétique et représentatif d'une dynamique commune partagée par les autres binômes de formation. Seules les étapes significatives ont été retranscrites.

Nous sommes à l'étape n° 1 qui consiste en l'accueil physique par l'enseignante du parent d'élève.

Dans les mises en situation, les binômes sont libres de choisir leur disposition physique. Ici, les sujets s'installent au même niveau autour d'une table, chacune étant positionnée à 45° l'une de l'autre. Il n'y a pas de mise à distance physique par séparation d'un bureau dans une position de face à face.

- « Bonjour, je suis l'enseignante de votre enfant, vous avez souhaité me rencontrer, apparemment, pour me parler d'un problème.

Étape n° 2 : reformulation du problème qui motive la rencontre.

- Oui, Ryan m'a raconté que vous l'avez punie, c'est pas la première fois que cela se passe. Il a été exclu et mis à l'écart dans une autre classe. J'aimerais savoir pourquoi ce style de punition et pourquoi le mettre à l'écart ?

- D'accord, vous venez me voir parce que votre enfant a été puni et vous vous interrogez en fait sur le pourquoi de la punition, est-ce qu'effectivement il l'a méritée ?

- C'est pas la première fois que cela se produit, je viens voir pourquoi vous vous acharnez sur Ryan. »

L'utilisation du mot « acharnez » traduit sans doute le vécu subjectif du parent d'élève qui pourrait masquer une émotion de colère ou un sentiment d'injustice.

- « Alors, oui, il a été puni à plusieurs reprises pendant la même semaine, c'est vrai ... »

L'enseignante marque un temps d'arrêt afin de prendre le temps de s'expliquer.

- « Je ne punis pas à la première remarque ! il y a eu plusieurs remarques [...] Il a fallu que je le sanctionne, ça été de le mettre un petit peu dans la classe d'à côté pour qu'il réfléchisse à ce qu'il a fait, juste une petite mise à l'écart, pour revenir après qu'on en discute. »

Étape n° 3 : L'enseignante essaie de reformuler le sentiment du parent en employant les mots « je comprends que... »

- « Mais, heu... Je comprends que vous vous interrogiez un petit peu sur ce qui se passe, faut aussi que vous compreniez que l'enfant à l'école ne se comporte pas de la même manière dont il vous l'explique après à la maison [...].

- Lui il trouvait ça vraiment injuste, il a l'impression d'une injustice, que voilà, vous vous acharnez sur lui, que vous ne l'aimez pas...

- Je comprends ce qu'il doit sentir effectivement, il faudrait qu'on arrive à discuter avec votre enfant et en votre présence, peut-être repréciser le cadre, pourquoi est-ce que la punition est enfin arrivée [...] »

La mère regarde fixement l'enseignante et semble acquiescer.

Étape 4 : L'enseignante personnalise le problème afin d'impliquer le parent. A ce moment de l'entretien l'enseignante propose un travail de co-responsabilisation sur les difficultés évoquées.

- « Ce serait intéressant d'en discuter ensemble, peut-être-vous à la maison. Est-ce qu'il arrive à expliquer le pourquoi de cette punition, [...] Qu'est-ce que vous en pensez ? [...] »

La mère esquisse un léger mouvement de recul. Elle ne se sent manifestement pas prête à coopérer par la mise en place d'objectifs communs (étape n° 5).

- « Tout va bien, Il n'y a pas de problème... ça m'étonne, je suis étonnée qu'il me raconte qu'il se fait punir à l'école, euh... à priori je veux bien discuter avec lui... mais euh... [...] Je crois que c'est ça qui l'a le plus perturbé, être mis à l'écart dans une autre classe, ça il a pas compris ! »

L'enseignante acquiesce de la tête. Elle signifie de nouveau qu'elle comprend le ressenti de l'enfant.

- « Je peux comprendre... oui... On va essayer d'en discuter ensemble, de trouver une autre manière peut-être, que cette mise à l'écart [...] mais son comportement perturbe le fonctionnement du groupe ! »

- Mais il perturbe en quoi ? je comprends pas... [...] »

L'enseignante donne des précisions sur le comportement perturbateur de l'enfant et conclue par :

- « Votre enfant il n'est pas tout seul... faut qu'il arrive à vivre dans un groupe, c'est un petit peu la difficulté de Ryan. Le but c'est qu'on arrive à travailler avec Ryan, à trouver sa place... »

C'est en fin d'entretien (5mns 30s d'enregistrement), à partir de cette dernière phrase et des mots « trouver sa place » prononcés par l'enseignante qu'un changement s'observe.

Ce « moment charnière » crée un « liant » tout en permettant aux sujets en présence de progresser dans « l'entretien heuristique ». Un plein contact (Ginger, 1993) s'effectue ici. La mère énonce ici un information importante :

- « En plus... c'est pas facile, vous voyez, parce qu'il a eu un petit frère !

- Ah ! »

L'enseignante fait un mouvement de la tête signifiant qu'elle découvre ce fait, tout en laissant la mère s'exprimer.

- « Ça fait un élément dans son quotidien, et que... peut-être, je pense que c'est ça qui l'a un peu déboussolé... »

D'un point de vue de la responsabilisation (étape n° 4), la mère, manifestement comprend mieux le comportement de son fils à l'école. L'enseignante reprend :

- « C'est vrai que... Je comprends tout à fait que sa mise à l'écart... »

L'enseignante signifie un temps d'arrêt. Il vient confirmer la compréhension du vécu et des émotions de l'enfant et de sa mère par cette dernière, à la lumière de ce qu'elle vient d'apprendre.

- « Faut réussir ... à mettre tout cela un petit peu à plat pour qu'on puisse repartir sur de bonnes bases [...] Voilà madame, je suis ravie de vous avoir rencontrée !

- Moi également !

- On se voit dans 2-3 semaines pour faire un point sur ce qu'on a discuté ? »

Des propositions sont actées pour aider l'enfant dans la gestion de son comportement (étape n° 5). La mère semble y adhérer. Cette adhésion aurait été facilitée par la compréhension cognitive et émotionnelle de ce qui se joue dans le comportement de son fils, en réaction probable à la naissance de son petit frère ; ainsi que par la possibilité de l'exprimer auprès de l'enseignante qui a su l'accueillir.

- « J'en discuterai avec Ryan de mon côté, on verra...

- On essaiera de mettre en place un petit contrat sur son comportement, qu'il puisse s'auto évaluer, sur ce qu'il a fait, pour qu'il se rende compte... à quel moment la sanction va tomber, à quel moment il faut qu'il arrive à... à dévier sa trajectoire... de la provocation. »

Les temps d'arrêt marqués par l'enseignante permettent ici à la mère de s'approprier ce qui sera mis en place pour son enfant.

- « D'accord ! »

Le temps d'assimil-action (étape n° 6) commence dès le moment où l'entretien prend fin. Pour la mère il s'agirait, à partir des éléments fournis par l'enseignante d'engager un dialogue avec son fils, d'être probablement plus attentive au comportement de ce dernier, en lien avec l'arrivée d'un nouveau-né. Pour l'enseignante, il s'agirait d'adapter son approche pédagogique, par un contrat par exemple, en fonction de ce qui a été compris au cours de la rencontre avec la mère.

La singularité de l'analyse repose ici sur un « découpage » méthodologique, relatif à chacune des six étapes de « l'entretien heuristique ». Le fil rouge de l'entretien repose sur l'écoute et l'attention portée au parent d'élève, mais l'intérêt, ici, réside en la possibilité de pouvoir repérer par les mots, la gestuelle et l'émotion exprimés, l'étape du processus en cours (aidée en cela au cours de la formation par l'observateur du trio de pratique et le retour sur l'entretien filmé). À partir de ce repérage, l'intervenant évoluant dans ce cadre de « l'entretien heuristique » en développera une maitrise progressive.

Enfin la simplicité de l'outil permet aussi à l'intervenant de l'expliquer facilement au sujet, afin qu'il puisse saisir la dynamique en cours.

4.3 Limites de l'étude

Nous avons ainsi montré, qu'il est possible en situation d'écoutant, dans son acception la plus large, de mener un entretien dans une épure heuristique. Cette modélisation s'inscrit dans un spectre élargi de l'entretien, allant d'une simple reconnaissance des faits à des changements possibles en profondeur du sujet.

Cependant, les formations proposées aux enseignants du premier degré, dans le cadre de la refondation de l'éducation prioritaire et de l'axe « coopération avec les partenaires », se sont déroulées sur un laps de temps assez court. Comme nous l'avons précisé, il s'agissait d'une sensibilisation à « l'entretien heuristique », mais en aucun cas d'une formation approfondie.

À la demande de la circonscription, des formations plus complètes, visant à une appropriation en profondeur de « l'entretien heuristique », s'inscrivent sur l'année scolaire 2018-2019. À travers la retranscription proposée d'un entretien, nous avons pu catégoriser les différentes étapes de l'entretien, mais la limite de cette analyse peut tenir au fait qu'il s'agisse d'un jeu de rôle. Certes, ce dernier défini comme « exercices structurés en dynamique des groupes » *(De Visscher, 2001) est très utilisé dans* les formations aux relations humaine. Cette modalité de formation s'appuie cependant sur un dispositif d'observation participante *(Lapassade, 2003)* dans une période d'interactions sociales unissant acteurs, observateurs et formateur. De ce fait, se pose la question de la proximité et de la distance que le chercheur-formateur entretiendrait avec son objet d'étude. Or, Lévy (1994)

de préciser, à propos de la recherche-action, que « l'implication du chercheur n'est pas contradictoire avec le maintien de la distance nécessaire à l'objectivation du réel ». Le chercheur n'est ainsi pas totalement neutre, pour avoir expérimenté personnellement dans sa pratique « l'entretien heuristique » ! C'est aussi cette implication contrôlée (Ginger, 1995) qui est à l'origine de cette recherche expérimentale dont l'objectivité s'appuie pour une part sur des données statistiques relevées plus haut, mais aussi sur l'observation récurrente du vécu des stagiaires lors de mises en situation. Ainsi, même s'il s'agit de jeux de rôles, dont le temps peut paraître très court, c'est bien le réel du vécu du sujet qui se met en scène dans le jeu.

Des résultats encourageants ont ainsi été révélés en termes de prises de conscience dans la pratique de l'entretien par les enseignants. Des entretiens complémentaires seront à réaliser pour approfondir les résultats des questionnaires, après formation et à trois mois, ainsi que des analyses à partir de situations réelles.

Enfin, la conceptualisation de « l'entretien heuristique » a fait depuis une vingtaine d'années, l'objet de validations empiriques dans le domaine de la formation, que ce soit auprès de professionnels de santé ou de l'éducation, en formation continue ou initiale. Cet article constitue ainsi la première étape d'une conceptualisation scientifique. Il invite dans un deuxième temps, à l'élaboration d'un protocole de recherche sur une mise en application dans différents cadres spécifiques d'intervention et la mesure de ses effets dans le temps.

5 Conclusion

L'outil que nous avons modélisé, répond au processus de croissance interne en référence aux travaux de Rogers (1961). En qualité d'outil d'accompagnement au sens étymologique du terme, de mise en mouvement et de partage, il s'appuie sur une écoute active de la part de l'accompagnant de santé et/ou d'éducation, notamment dans sa capacité de reformulation. Cette mise en mouvement se caractérise aussi par une redécouverte, par l'écouté, d'une part active de lui-même, dans sa capacité de penser et d'agir.

Bien évidemment tout entretien selon le modèle de « l'entretien heuristique » ne se déroule pas forcément en une seule séance ; il faudra parfois plusieurs entretiens avant que le cycle complet s'effectue. Il n'en demeure pas moins, un outil simple et efficient de co-naissance ; naissance à soi-même de part et d'autre, comme écoutant et comme acteur de sa propre vie, en quête de sens à son action.

Nous avons souhaité, tout au long de cet article, proposer un modèle d'entretien répondant à une épure heuristique. Cette épure en fait l'originalité de la proposition qui ne connaît pas d'égal, à notre connaissance en langue française et anglaise. Les six étapes présentées « encadrent » cette épure. « L'entretien heuristique » constitue ainsi une base conceptuelle de la rencontre qui pourra se décliner aussi bien à l'usage d'enseignant, de managers ou de soignants. Chacun des intervenants étant libre de développer, dans ce cadre heuristique, ses compétences et spécificités communicationnelles.

À travers ses différentes étapes, le modèle propose une base de la communication humaine vers la résolution de problématiques exprimées par le sujet ; la simple reconnaissance de faits permettant souvent d'orienter un sujet vers un professionnel compétent dans la

relation d'aide et la clinique de l'intersubjectivité. Il conviendra ainsi d'adapter à chaque public, la formation à l'outil, en veillant à ce que chaque professionnel de l'enseignement, de l'éducation, ou de la santé demeure à sa juste place.

Ce développement conceptuel est à ce jour le premier tel que nous l'avons formalisé en langue française. En langue anglaise, le terme « heuristic interview » existe et fait référence à une méthodologie de recueil de données (Schneider & *al.*, 2001, p. 269) sans pour autant avoir été théorisé tel que nous l'avons proposé.

Au niveau institutionnel, et pour répondre à ce que Delahaye (2009) décrivait comme une difficulté majeure de pouvoir accueillir et de faire réussir dans un même lieu des élèves différents, « l'entretien heuristique » s'avérait selon nous un modèle pertinent d'entretien, au service de cette réussite. Ce dernier ne peut se passer de l'accompagnement des parents qui par une relation satisfaisante avec les enseignants, concoure à une éducation réussie au sens *d'educere*, c'est-à-dire d'élever et de faire advenir le meilleur de soi-même de l'enfant et l'élève en devenir.

Enfin, concernant les patients, nous pensons que la modélisation proposée ci-dessus, pourrait s'inscrire dans le domaine de la recherche en littératie en santé (Nutbeam, 2008). Elle proposerait ainsi un « outillage » *ad-hoc* des professionnels de santé, visant à l'amélioration de leurs compétences sociales en situation de communication, dans une création de partenariats en santé.

6 Références bibliographiques

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist,28*, p. 117-148.

Brammer, L. et MacDonald, G. (2003). *The helping relationship : process and skills* (8e éd.). Boston, MA : Allyn and Bacon.

Brammer, L. et Shostrom, E. (1968). *Therapeutic Psychology : Fundamentals of Actualization Counselling and Psychotherapy* (2e éd.). Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall.

Berquin, A. (2010). Le modèle biopsychosocial : beaucoup plus qu'un supplément d'empathie. *Revue Médicale Suisse*, 6 : p. 1511-1513.

Buber, M. (1935). *Je et Tu*. Paris : Aubier, 1969.

De Visscher, P. (2001). *La dynamique des groupes d'hier à aujourd'hui*. Paris, Presses Universitaires de France.

Deci, E.L. et Ryan R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behaviour*. New York : Plenum Press.

Deci, E.L. et Ryan R.M. (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester : The University of Rochester Press.

Delahaye, J.P. (2016). *Le conseiller principal d'éducation, de la vie scolaire à la politique éducative*. Boulogne-Billancourt : Berger-Levrault.

Ekman, P. et Wallace, V.F. (1987). Universal and cultural differences in the judgments of facial expressions of emotions. *Journal of personnality ans social psychology, 5*, 4, p. 712-717.

Favre, D. (2010). *Cessons de démotiver les élèves : 18 clés pour favoriser l'apprentissage*. Paris : Dunod.

Ginger, S. (1995). *La Gestalt : l'art du contact*. Paris : Marabout.

Gordon, T. (1979). *Enseignants efficaces*. Montréal : Les éditions de l'Homme, 2005.

Guittet, A. (1975). *La dynamique des communications dans le groupes*. Paris : Armand Colin. Coll. U.

Hall, E.T. (1966). *La Dimension cachée*. Paris : Points, 1971.

Hétu, J. L. (2014). La relation d'aide. Éléments de base et guide de perfectionnement. Montréal : Gaëtan Morin éditeur.

Kaës, R. (2010). « Le sujet, le lien et le groupe. Groupalité psychique et alliances inconscientes », *Cahiers de psychologie clinique* 2010/1 (n° 34), p. 13-40.

Lapassade, G. (2003). Observation participante. *Vocabulaire psychosociologique*, Éditions Érès, p. 375-390.

Lebeauf, I., Marlowe S. et Maddux, C. (2009). Adapting counseling skills for multicultural and diverse clients in Walz, G.R., Bleuer, J.C., Yep, R.K. (dir.), *Compelling counseling interventions*, p. 33-42. Vistas, Alexandria, VA : American Counseling Association.

Lévinas, E. (1995). *Altérité et transcendance. Montpellier :* Fata Morgana.

Lévy, A. (1994). Les objets introuvables de l'analyse psychosociologique. *Revue internationale de psychosociologie* 1.

Maslow, A. (1943). « A Theory of Human Motivation », *Psychological Review*, n° 50, 1943, p. 370-396.

Nutbeam, D. (2008). The evolving concept of health literacy. *Social Science & Medicine, 67*(12), p. 2072-2078.

Proia, N. (2002). Analyse des processus langagiers dans les entretiens cliniques. *Psychologie de l'interaction,* n° 15&16, p. 17-35.

Reich Wilhelm. (1933). *L'analyse caractérielle.* Paris : Payot, 2006.

Riley, L W.et Riley, M. W. (1959). In *Sociology Today,* ed. R. K. Merton, L. Broom,

L. S. Cottrell, Jr., p. 537-78. NY : Basic Books.

Rizzolati, G. & Sinigaglia, C. (2008). *Les neurones miroirs*. Paris : O. Jacob.

Rogers, C.R. (1961). *Le développement de la personne*. Paris : Dunod, 2005.

Rogers, C.R. (1980). *A way of being*. Boston : Houghton Mifflin Compagny.

Salazar-Orvig, A. et Grossen, M. (2008). Le dialogisme dans l'entretien clinique. *Langage et société*, 123 (1), p. 37-52.

Sarrazin, Ph., Tessier, D. et Trouillod, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherche. *Revue française de pédagogie*, *157*, p. 147-177.

Schramm, W. (1960). *Mass communications* (2ème éd.). Urbana, IL : University of Illinois Press.

Schneider, K., Bugental, J. et Fraser-Pierson, J. (2001). *The Handbook of Humanistic Psychology : Leading Edges in Theory, Research, and Practice.* Thousand Oaks, California : Sage Publication.

De Wall, F. (2011). *L'âge de l'empathie.* Arles : Acte Sud.

Watzlawick, P. (1967). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil, 1972.

Winnicott, D.W. (1958). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Paris : Payot, 1969.

Winnicott, D.W. (1950). *Le bébé et sa mère.* Paris : Payot, 1992.