

Expliciter n°65 juin 2006

Les fonctions des questions

Pierre Vermersch

CNRS, GREX

Dans le cadre strict de l'entretien d'explicitation, nous avons beaucoup travaillé dans le cadre du GREX pour distinguer des formats de questions à proscrire (par exemple : les questions fermées, les questions qui commencent en "est-ce que", celles en forme de demande d'explication comme les "pourquoi", "explique moi", etc.) ; des formats de questions prescrites, facilitant l'évocation de l'action, que ce soit au niveau des prises d'informations ou de la réalisation des actions élémentaires. Nous avons aussi pris soin de repérer les directions d'attention que ces questions induisaient de manière à nous centrer sur la description du vécu de l'action, plutôt que sur le seul contexte, ou des commentaires (les informations satellites de l'action, cf. (Vermersch 1994, 2003). Nous avons analysé plus finement les effets des relances (Vermersch 2003, Vermersch 2003, Maurel 2004, Vermersch 2004), et commencé à développer un cadre théorique pour l'étude des effets perlocutoires (conséquences de la parole, effets produit par le fait de dire, (Vermersch 2006).

Ce faisant, nous avons privilégié une fonction des questions parmi d'autres, celle de *s'informer* : en d'autres termes, nous avons étudié les questions dont la réponse attendue nous apportera des informations que nous ne possédons pas encore et que seul celui à qui nous nous adressons peut nous donner, s'il y consent. Ce constat est en cohérence avec l'esprit et l'usage restreint de l'entretien d'explicitation, que lui confère son but principal : s'informer auprès de la personne qui a vécu ce

que l'on essaie d'expliquer, produire des verbalisations descriptives de vécus passés spécifiés. La réflexion actuelle sur les effets perlocutoires possibles de la parole, des occasions d'échanges avec des praticiens et des chercheurs poursuivant d'autres buts que l'explicitation des vécus, me conduisent à essayer de préciser les différentes fonctions des questions, au-delà de la seule fonction de "s'informer". Cela permettra, je l'espère, de mieux cerner l'originalité de l'entretien d'explicitation, mais aussi de mieux le situer parmi tous les usages possibles des techniques d'entretien.

Je vais donc décrire les différentes fonctions que je distingue dans les questions, et montrer que dans l'usage de ce type de relance, l'aspect crucial n'est peut-être pas le seul format de l'énonciation, mais plutôt l'adéquation entre la formulation de la question et le but poursuivi : il n'y a pas de "mauvaise" formulation en soi, mais il peut en revanche exister une inadéquation entre la formulation et l'intention.

Je dois ajouter que je suis étonné de ne pas avoir trouvé de bibliographie sur ce thème des différentes fonctions des questions.

Six fonctions des questions : esquisse.

1/ S'informer

La première fonction que j'ai distinguée est celle de "s'informer". Dans l'entretien d'explicitation, c'est celle qui nous est la plus familière. A première vue, c'est à cela que servent les questions : demander une information que je ne possède pas encore. Au-delà de l'évidence, l'idée que l'expert, dans de nombreux domaines, qu'il soit enseignant, formateur ou

ergonome, ait réellement besoin de s'informer auprès de celui qu'il accompagne ou étudie, a posé de nombreux problèmes. Nombre d'enseignants ont en effet pensé qu'ils n'avaient rien à apprendre de l'élève, puisqu'ils étaient là pour l'enseigner ; des pratiques comme l'analyse des erreurs ou les dispositifs de remédiation ne semblaient pas correspondre au métier auquel ils s'étaient préparés ; cela leur paraissait relever d'un autre métier qu'ils n'envisageaient pas sereinement d'apprendre et d'exercer. S'informer correspond donc au besoin de découvrir par la verbalisation descriptive, comment l'élève s'y est pris pour commettre telle erreur, comment tel stagiaire a vécu son stage en entreprise, comment tel professionnel a réalisé l'opération qu'il sait si bien faire etc. S'informer, est donc synonyme d'acquérir auprès de l'interviewé autant d'informations descriptives que nécessaire pour que sa conduite me devienne intelligible.

2/ Engager l'autre

Une autre fonction des questions que je souhaite distinguer de la précédente, est plus concise, elle vise à obtenir un engagement ("engager") : c'est la fonction de toute question qui demande à l'autre faire un choix, de prendre une décision, de se positionner. Par exemple, les questions exigeant une prise de décision ("Est-ce que vous l'achetez ?", "Plaidez vous coupable ou non coupable ?", "On va à la plage ?"), un engagement "Vous êtes d'accord pour vous en occuper ?". C'est la fonction du contrat de communication, dans l'entretien d'explicitation, que de demander "s'il en est d'accord ?", "s'il veut bien ?", et la réponse est un engagement dans une direction de consentement ou non.

En un sens, ces questions me servent à m'informer auprès de la personne, et peut-être pourrait-on la fondre avec la précédente. Cependant, plusieurs différences sensibles me semblent imposer une nouvelle catégorie. Dans la fonction "s'informer", le contenu détaillé de l'information est important ; ce qui est recherché est essentiellement constitué de descriptions, alors que dans la fonction d'"engager" l'autre, je cherche seulement à recueillir une information dont l'énonciation est simple, fermée : oui ou non. Et ce qui est recherché n'est pas seulement la réponse, mais l'engagement affirmé publiquement. L'effet perlocutoire de ma question ne vise pas seulement l'obtention d'une réponse, mais l'accomplissement de l'acte par lequel cette réponse engage la personne.

On pourrait objecter que toute réponse engage la personne qui l'exprime ; peut être que dans la demande d'un choix il y a un double engagement, à la fois engagement par le fait de répondre et engagement par le contenu de la réponse qui aura des conséquences sur l'avenir.

3/ Evaluer

La troisième fonction des questions est celle qui est mobilisée principalement dans la formation et dans l'enseignement. Dans ces domaines, on utilise souvent des questions pour "évaluer" si l'élève ou le formé connaît la réponse. Par exemple : Quelle est la règle de l'accord des participes passés ? Quelles sont les questions à proscrire dans un entretien d'explicitation ? etc. En un sens, le pédagogue s'informe encore, mais non plus d'un contenu de réponse – puisqu'il la connaît déjà – mais du fait que l'autre connaît ce contenu, qu'il est capable de l'énoncer. En ce sens, la réponse ne l'informe pas directement mais indirectement, dans la mesure où elle n'apparaît que si elle est comparée à la réponse attendue, qu'elle est jugée en référence à des critères qui permettent d'en apprécier la valeur. Ce qui fait l'objet de l'évaluation par questionnement peut être un savoir, la production d'un raisonnement, une justification. Dans l'entretien critique piagétien, (Bresson and de Montmollin 1966) par exemple, les questions en forme de contre propositions sont là pour tester la stabilité du schème en construction. La question a la forme d'une perturbation, d'une proposition contradictoire de façon à évaluer si l'enfant résiste ou non à cette perturbation et démontrer l'acquisition opératoire correspondante.

4/ Mobiliser

L'enseignant ou le formateur utilise encore une autre fonction des questions : celle de diriger l'attention de l'élève ou du stagiaire vers un point particulier qu'il doit approfondir, une direction de réflexion, un problème précis, tout cela pour le guider vers quelque chose qui n'est pas encore pris en compte, pas encore connu, et qui va devenir l'objet d'une activité intellectuelle nouvelle, supplémentaire, dans un but de formation et de perfectionnement. C'est par exemple, l'animateur, qui lors d'un feedback en grand groupe interrompt son questionnement, adressé à un des stagiaires, pour demander à tout le monde : "Qu'est-ce que je viens de faire ? ", "Quelles relances ais-je utiliser ?", ou encore : "Etait-il en évocation ?". C'est l'essence même du travail de tout pédagogue que d'utiliser des questions pour faire travailler ceux qu'il

forme. La fonction des questions est ici de "mobiliser" l'autre, de le "mettre au travail", "d'appeler son attention". Comme dans la fonction de l'évaluation, la fonction de mobilisation ne vise pas le contenu de la réponse, qui est connue de l'expert, mais le fait que le questionné manifeste par sa réponse qu'il a bien mobilisé l'activité sollicitée. Cependant, on peut imaginer des formes de questions mobilisantes plus tournées vers des réponses créatives et dont le pédagogue apprendra en même temps que l'élève a travaillé, qu'il a répondu à son appel, et la teneur de sa réponse. Qu'est-ce qu'un sujet de dissertation, sinon un moyen de mobiliser la pensée, la sensibilité, l'attention de l'autre : "Peut-on tout dire ? " demandait à ma fille sa première dissertation de philo. En ce sens, la réponse n'est pas nécessairement attendue de façon immédiate. Dans de nombreux cas, la réponse attendue n'est pas une énonciation en retour, mais le fait que celui qui est questionné se mette à l'œuvre, cherche dans la direction indiquée. Un des plus beaux exemples de ce type que je connaisse est la question de base "Dis moi qui tu es ? ", qui est utilisée plusieurs heures par jour dans les stages intensifs dit "Vers l'illumination" (Panafieu de 1979). Plus précisément, dans le cadre d'un face à face de deux partenaires qui font changer de rôle toutes les cinq minutes précisément, et changer de partenaires toutes les quarante minutes, l'un adresse cette question à l'autre, sans commentaire, sans manifestation non verbale, mais en lui donnant toute son attention. Celui qui reçoit la question, ne cherche pas à répondre, il est incité par les consignes à faire l'expérience de la réponse en lui, autrement dit d'accueillir et de prendre connaissance de l'effet que la question engendre. Puis, seulement après cet accueil intérieur, il est invité à formuler à haute voix ce qui s'est passé. On voit bien dans ce dispositif, comment la question (réitérée pendant des heures) est d'abord là pour mobiliser la personne, pas pour qu'il réponde au sens habituel du terme, mais pour qu'il fasse l'expérience de ce qui répond en lui en écho à cette question.

5/ Faire savoir

Cette fonction est paradoxale, puisqu'une question au lieu d'être une quête d'information, est une manière détournée, involontaire ou délibérée, de faire savoir que l'on sait. Elle a la forme interrogative, mais elle est une pseudo-question, elle est plus une affirmation déguisée qu'une question. Elle se décline suivant plu-

sieurs cas de figure, qui ne sont pas nécessairement exclusifs l'un de l'autre.

Un premier cas est celui où la formulation de ma question dévoile à l'autre ce que j'ignore, mon ignorance. Je rentre dans une salle de sport, et je demande où sont les vestiaires, par ma question, je fais savoir que je n'y suis jamais venu, et que je suis un nouveau. Beaucoup de romans policiers ou d'espionnage mettent en scène la pesée des questions qui risque de révéler à l'autre ce que l'on sait déjà et que de ce fait on ne lui demande pas, et ce que l'on ignore encore et qui apparaît par le choix des questions.

Un second cas est celui où la formulation de ma question souffle à mon insu la réponse attendue ou carrément suggère, induit, téléguide, la réponse souhaitée. Par exemple, les célèbres questions des journalistes directifs (pléonasme ?) : "Ne pensez-vous pas que c'est un scandale ? ". Mais nous avons tous connus les effets de la non moins célèbre devinette : "Quelle est couleur du cheval blanc d'Henri IV ?". L'exemple est extrême, mais tout étudiant qui a passé des oraux a appris à piocher dans la forme de la question des informations sur le contenu de la réponse attendue. Lors d'un travail de recherche mené il y a bien longtemps (avant l'explicitation) avec des enseignants en géographie, lorsqu'ils posaient des questions pour mettre à jour les procédures mentales des élèves, c'était souvent caricatural de constater à quel point ils avaient pris l'habitude "pédagogique" de souffler les réponses aux élèves.

Un troisième cas, est celui où ma question démontre à l'autre l'étendue de mon savoir, ou le fait que je l'ai lu, (quand on est à un jury de thèse), le fait que je connais moi-même le lieu ou la personne dont il parle. Récemment, je parle à mon fils d'être allé à Lisbonne, d'avoir pris le train pour aller à la plage, aussitôt il me demande si je suis allé à "Estoril", me faisant savoir qu'il connaît les plages de Lisbonne.

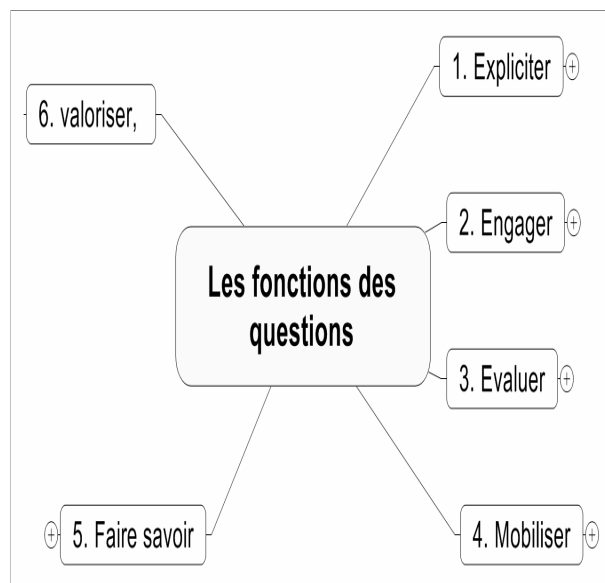
Un quatrième cas, révèle que je connais ce que l'autre croit secret, puisque pour pouvoir poser ma pseudo-question, il faut que je sache de quoi il s'agit. Dans les échanges sociaux, c'est une manière de révéler que l'on connaît un secret. Si l'un de mes amis passe un examen médical parce qu'il a des craintes secrètes, et que je l'ai appris d'une tierce personne, lui demander "si les résultats sont bons ?", c'est bien sûr le lui demander (s'informer), mais c'est aussi lui faire savoir que je sais qu'il a ces inquiétudes, qu'il a passé des examens, etc. Poser

une question de ce genre à un membre d'un groupe, c'est faire savoir à l'ensemble du groupe que l'on sait quelque chose.

6/ Valoriser

Une autre fonction indirecte des questions est de chercher de la gratification : de la reconnaissance, des compliments, des assurances, des apaisements etc. Que cette fonction soit d'abord orientée vers l'autre, comme lorsqu'on pose une question pour que l'autre puisse se mettre en valeur, prendre la parole, raconter enfin ce que je sais qu'il a à dire, manifester ses connaissances dans un domaine où je sais qu'il est expert ; ou qu'elle soit orientée vers moi, de telle manière que je crée l'occasion pour que l'autre me valorise, me complimente, me rassure. La question appelle chez l'autre qu'il formule de la considération, de l'estime, de l'amour, de l'affection, de l'intérêt, toutes choses qu'il est supposé me porter. "C'était bien ?" peut être une recherche d'information sur la prestation qui vient de se dérouler, mais aussi et surtout une demande de gratification, de réassurance. La question est alors une quête de caresses, à ne s'en tenir qu'aux scénarios positifs, et pas vraiment une recherche d'information, encore que la façon dont les renforcements seront apportés fera certainement l'objet d'une évaluation en temps réel. Bien sûr, ce genre de question peut contenir une demande réelle d'information (fonction s'informer) et/ou une demande d'évaluation (c'est moi qui me fait évaluer dans ce cas).

Le schéma ci-dessous récapitule ces différentes fonctions des questions :



Cette typologie me semble encore provisoire. Probablement évoluera-t-elle, au fur et à mesure que nous l'utiliserons et qu'elle deviendra un outil d'observation et d'échange. Par exemple, la liste de ces six fonctions n'est certainement pas exhaustive. Mais muni de cette première typologie, il sera facile de voir qu'une même question peut prendre une fonction complètement différente suivant l'intention qui la porte, les circonstances de son utilisation, la personne à qui elle s'adresse et la relation que questionneur et questionné entretiennent. Il est important de prendre conscience qu'il existe une pluralité de fonctions attachée aux questions, mais qu'il n'y a pas simple correspondance entre la formulation d'une question et sa fonction. Quand je choisis de formuler une question je dois la subordonner au but que je poursuis !

Une même question peut remplir plusieurs fonctions

Récemment, dans un stage de somato-psycho-pédagogie où je présentais ce schéma, nous avons exploré les effets d'une question qui était utilisée assez classiquement par les thérapeutes. Un traitement manuel avait été effectué peu de temps auparavant, auquel j'avais moi-même été soumis (avec plaisir). Je présentais l'idée qu'il était possible de goûter l'effet des questions sur soi, de prendre une information sensible sur la manière dont une question nous affectait, plutôt que de seulement en analyser l'énoncé suivant des critères syntaxiques, sémantiques, etc.

Le but de la proposition était donc de (re)connaître sur différents plans les effets ressentis suite à la question posée, et notamment de vérifier si cette question m'orientait clairement vers un acte de répondre ou engendrait au contraire de l'hésitation, si elle me donnait envie de répondre (valence positive) ou non (valence négative), si elle me proposait un objet d'attention vers lequel je pouvais facilement me tourner et produire des informations, ou une direction d'attention qui allait me mobiliser clairement ? etc.

La question était : "Est-ce que tu as vécu quelque chose de nouveau dans cette séance ?"

Examinons les fonctions possibles de cette question suivant le but du thérapeute/formateur.

1/ Le thérapeute s'informe

Si cette question est posée par le thérapeute pour s'informer, l'intention est claire : il veut savoir si "j'ai vécu quelque chose de nouveau dans la séance". Il donne une direction d'attention – "le vécu de cette séance particulière", un thème attentionnel – "quelque chose de nouveau", en revanche l'objet attentionnel est laissé ouvert, dans la mesure où la question ne précise pas un moment ou un événement particulier de la séance. C'est au patient de trouver un élément du vécu de la séance qui puisse être qualifié de "nouveau" par lui.

Quand j'ai reçu cette question, cela ne m'a pas donné envie d'y répondre immédiatement, je la trouve abrupte, difficile ; il faut que je repasse la séance de traitement dans mon esprit pour examiner ce qui s'est passé, et ce qui me vient spontanément ne me semble pas respecter le critère de "nouveau" avec certitude. Je suis dans l'embarras, il va me falloir du temps pour élaborer une réponse. Je suis un peu gêné aussi, parce que la question suggère que j'aurais peut-être dû vivre quelque chose de nouveau, et que si ce n'est pas le cas, ce n'est pas très bien. Peut-être ne suis-je pas un bon patient, puisque je ne sais pas immédiatement répondre à cette question qui a l'air importante pour le thérapeute ? Au total, si la question est posée pour que le thérapeute s'informe, sa formulation n'est pas très bonne. Elle a l'air bonne, parce qu'elle est porteuse d'une intention qui est pertinente pour le thérapeute, mais sa formulation n'est pas la meilleure qui soit. Son format fermé, le présupposé comme quoi il pourrait y avoir de nouvelles choses, me laisse peu désireux de répondre et un peu en difficulté tant la question paraît vaste et le critère de nouveauté difficile à cerner. On ne me demande pas ce que j'ai vécu, on exige que je réponde suivant des critères qui me sont encore extérieurs.

2/ Le thérapeute sollicite mon engagement.

Mais peut-être la question a-t-elle pour intention de me solliciter dans mon engagement thérapeutique : elle me demande de dire si oui ou non il y a du nouveau dans mon traitement, selon moi, si les choses bougent. Dans ce cas, la question est prise littéralement, dans son exigence de question fermée, engendrée presque mécaniquement par le début en "est-ce que

...?", et requérant seulement une décision, une affirmation ou une négation de ma part.

3/ Le formateur évalue.

Maintenant, changeons encore de point de vue : si je suis non plus un patient, mais un stagiaire, peut-être s'agit-il d'évaluer ma capacité à observer ce qui se passe dans un traitement, y compris quand c'est moi qui suis traité, et la réponse manifesterait mes compétences. La question est directe, fermée, sans négociation ou contrat de communication, elle est légitime dans le cadre de la formation. C'est bien une question qui a pour fonction d'évaluer, même si je préférerais ici une question plus ouverte, comme : "Je te propose de me décrire ce que tu as découvert dans ce traitement ?" qui ne présuppose pas la nouveauté de ce que je vais décrire.

4/ Le formateur/thérapeute me mobilise.

Dans une autre perspective encore, une telle question peut servir à orienter mon attention, à la mobiliser vers des aspects qu'il est important que j'apprenne à observer. Ainsi, si je suis un étudiant débutant, ou découvrant ce traitement particulier, peut-être la question vise-t-elle à orienter mon attention vers le déroulement du traitement, de façon à ce qu'il soit décrit, analysé. La question a alors pour fonction de me mobiliser, avec une injonction claire, puisqu'on me demande nommément de vérifier s'il y a du nouveau à percevoir dans ce qui s'est passé. Mais techniquement, il serait peut-être plus productif de demander d'abord une description de ce qui s'est passé, avant de s'enquérir si dans tout ce qui est ainsi nommé quelque chose m'apparaît comme "nouveau".

5/ Le thérapeute/formateur me fait savoir qu'il a perçu quelque chose de nouveau.

Le thérapeute expert a peut-être perçu sous ses mains qu'il se passait quelque chose de nouveau, et par sa question il me fait savoir que même sans parole prononcée au moment où cela se passait, il sait qu'il se passait quelque chose. Par sa question, il m'informe qu'il sait ce que pourtant je n'ai pas exprimé verbalement. Je prends conscience que par ses mains il me devine.

6/ Le thérapeute cherche à se faire valoir, demande des compliments

Peut-être enfin le thérapeute est-il très fier de son traitement et cherche-t-il auprès de moi la confirmation de sa réussite. Sa question vise ici à lui apporter une gratification, qui serait engendrée par des compliments ou des informations lui prouvant qu'il a raison d'être content puisque je perçois des choses nouvelles. L'intonation de la formulation de la question fera peut-être la différence entre s'informer et demander de la gratification. Notez que je ne dis rien sur la dimension éthique de la question.

Conclusion

Toutes les questions sont des demandes adressées à l'autre, c'est la fonction générique de l'interrogation. Cependant, toutes les interrogations ne recherchent pas la même information, ni le même niveau où elles peuvent se situer. Demander l'heure, cela peut être autant s'informer de l'heure que de savoir si l'autre sait lire l'heure, ou s'il a pris en compte l'heure qu'il est... à moins que ce ne soit une manière de me faire complimenter sur ma rapidité ou mon incomparable lenteur. Avec des questions, je peux chercher des informations bien différentes de celles qui semblent demandées explicitement par le format de ma question. Il me semble donc important que les intervieweurs, quelles que soient leurs fonctions (enseignant, ergonome, thérapeute, médecin, éducateur, informaticien etc.), soient formés à prendre cet aspect en compte.

Le dénominateur commun de toutes ces fonctions tient dans l'effet perlocutoire principal de toute question en tant qu'elle est une demande¹ : il met l'autre en demeure de répondre, il produit toujours une injonction, même si c'est sous de multiples formes plus ou moins atténuées : proposition, invite, suggestion, prière, ordre, commandement. Questionner relève bien de la dimension que Deleuze, repris par Lecercle nomme "agon"² (Deleuze and Guattari 1980,

Lecercle 2004, Butler 2004,1997), c'est-à-dire de la relation de forces présente dans toute relation, plutôt que de la dimension irénique³, qui décrirait volontiers le rôle de la parole comme étant d'abord de la communication ou de la mise en relation, comme s'il n'y avait que du doux, du positif, dans l'échange de paroles. Les effets perlocutoires des questions sont fondamentalement une obligation que je crée à l'autre de me répondre, c'est déjà une forme de "violence" (Lecercle 2004) exercée sur l'autre, et cela appelle pour être engagé une éthique, une déontologie, la demande d'accord préalable par un contrat de communication ou tout simplement de la délicatesse. On ne peut pas interdire les couteaux au motif qu'ils coupent et que de ce fait ils sont dangereux, puisque c'est précisément le fait qu'ils coupent qui les rendent utiles et même précieux ; mais il faut apprendre à les utiliser avec éthique, prudence, discernement et habileté, comme les questions

...

Références

- Bresson, F. and M. de Montmollin (1966). Psychologie et épistémologie génétiques thèmes piagétiens. Paris, Dunod.
- Butler, J. (2004,1997). Le pouvoir des mots. Politique et performatif. Paris, Editions Amsterdam.
- Deleuze, G. and F. Guattari (1980). Milles plateaux. Capitalisme et schizophrénie 2. Paris, Les éditions de minuit.
- Lecercle, J.-J. (2004). Une philosophie marxiste du langage. Paris, PUF.
- Maurel, M. (2004). "Nouvel exemple d'analyse inférentielle des relances." Expliciter(55): 12-15.
- Panafieu de, J. (1979). L'illumination intensive. Paris, Retz.
- Vermersch, P. (1994, 2003). L'entretien d'explicitation. Paris, ESF.
- Vermersch, P. (2003). "Quelques exemples sur les effets des relances." Expliciter(51): 22-25.
- Vermersch, P. (2004). "Exemple d'utilisation du schéma d'analyse des effets des relances (actes, attention, état interne)." Expliciter(55): 27-30.
- Vermersch, P. (2006). "Analyse des effets perlocutoires : schémas pour un exposé." Expliciter **63**: 8-9.
- Vermersch, P., N. Faingold, C. Martinez, C. Marty, M. Maurel, (2003). "Etude de l'effet des relances en situation d'entretien." Expliciter(49): 1-30.

compétition, dans l'antiquité l'agoniste était le combattant, le lutteur.

³ Qui relève de la paix, à l'origine l'irénisme était l'attitude de compréhension adoptée entre chrétien de confession différente.

¹ "Le maître d'école n'informe pas, il enseigne, c'est-à-dire il commande à l'élève, il lui commande de respecter la règle. Et ce commandement n'est pas ajouté à une information, n'en est pas la conséquence : il lui est consubstantiel. D'où cette formule célèbre : " une règle de grammaire est un marqueur de pouvoir, avant d'être un marqueur syntaxique." Nous avons déjà fait une expérience similaire avec la question la plus innocente, par exemple : quelle heure est-il ? : toute demande d'information est une assertion du droit à poser une question et une exigence de réponse." Lecercle, 2004 p 123.

² Dimension "agon", qui relève de la lutte, de la