



HAL
open science

La diversité des investissements psychiques et psychosociologiques du silence en analyse de pratiques

Geraldine Gimenez

► **To cite this version:**

Geraldine Gimenez. La diversité des investissements psychiques et psychosociologiques du silence en analyse de pratiques. Nouvelle revue de psychosociologie, 2023, N° 36 (2), pp.113-124. 10.3917/nrp.036.0113 . hal-04222968

HAL Id: hal-04222968

<https://hal.science/hal-04222968v1>

Submitted on 4 Mar 2024

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

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



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

Gimenez, G. La diversité des investissements psychiques et psychosociologiques du silence... en analyse de pratiques. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2023, N° 36 (2), pp.113-124. [10.3917/nrp.036.0113](https://doi.org/10.3917/nrp.036.0113). [hal-04222968](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-04222968)

La diversité des investissements psychiques et psychosociologiques du silence en analyse de pratiques

Géraldine Gimenez

« Le silence, apparemment unique, se disperse donc en un essaim de silences en une multiplicité de couples opposés : silence apaisant de la nature, ou effrayant silence éternel des espaces infinis ; silence d'admiration ou silence de mépris ; silence d'amour ou silence de haine ; silence qui est un droit ou silence qui est un supplice ; silence qui est un devoir ou silence qui est une faute ; silence de ceux qui n'ont rien à se dire ou silence de ceux qui se comprennent sans un mot. »

Jean-Luc Solère, 2005, p. 615

Formée à l'analyse des pratiques au sein du master Clinique de la formation de l'Université Paris Nanterre s'inscrivant dans une démarche clinique d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation (Blanchard- Laville et coll., 2005), j'ai débuté ma pratique auprès d'étudiants et de professionnels en formation avant de me retrouver confrontée aux spécificités de l'intervention en institution. Accompagner des groupes constitués demande de composer avec une hétérogénéité des désirs de participation, le risque de s'exposer devant ses collègues, la difficulté de travailler sur la dimension subjective quand l'équipe, ne serait-ce qu'en partie, est impliquée dans la situation racontée, l'émergence de contextes organisationnels qui viennent prendre place dans l'espace de l'analyse, etc. Dans ces conditions, proposer un dispositif qui repose sur la parole ne va pas de soi. Cela suggère qu'il faut à la fois accueillir les « débarras » qui encombrant la vie psychique du groupe (Roussillon, 1988), resituer la place de chacun dans l'institution, soutenir et sécuriser l'expression des sujets singuliers.

Mais que faire de la permanence ou du surgissement du silence dans un espace de parole, comment travailler avec le groupe quand les mots ne viennent pas, quel sens donner à ce silence ou à cette myriade de silences individuels, comment le supporter, que faire pour ne pas le remplir, ou pour le remplir, mais de quoi ? Ces questions ont surgi lors d'analyses des pratiques menées avec un groupe de douze professionnels travaillant au sein d'un Institut thérapeutique éducatif et pédagogique (ITEP) et ont été mises au travail dans le cadre de l'écriture de mon mémoire de master et de son accompagnement en séminaire. J'ai d'abord cherché des effets de causalité liés à la méfiance et au fantasme d'intrusion de ma part ou de celle de la direction, d'un danger de s'exposer devant ses pairs ou d'un besoin de maintenir une certaine illusion groupale. Mais c'est en acceptant l'existence de ce silence pour ce qu'il est et ses effets sur moi

(Devereux, 1967) que j'ai pu questionner sa place au fil de nos séances et tenter de saisir ce qu'il disait du groupe.

UNE SÉANCE INAUGURALE EN ANALYSE DE PRATIQUES : L'EXPÉRIENCE D'UN SILENCE MENAÇANT

Nous entamons, avec ce groupe, un cycle de rencontres mensuelles de deux heures, après deux années d'interruption d'analyse des pratiques, la demande m'ayant été présentée par la direction comme venant des professionnels. Le groupe, mixte, est constitué d'éducateurs spécialisés, de moniteurs-éducateurs, d'enseignants spécialisés d'expériences et d'âges variés. Cette structure organise des accueils et des suivis adaptés pour des enfants et des jeunes souffrant de troubles du comportement ; suivant les nouvelles politiques sociales, les pratiques ont récemment évolué vers un accompagnement individualisé des parcours en milieu ordinaire. Tel que cela m'est présenté par la direction et de ce que les professionnels en décrivent, l'ITEP est ainsi devenu DITEP¹, passant d'une structure dotée d'une réalité physique, « institut », à un insaisissable « dispositif ». S'il reste un plateau de jour sur lequel des enfants sont accueillis, les missions se concentrent de plus en plus sur des prises en charge extérieures, des références individuelles, dont on peut imaginer qu'elles modifient considérablement les modalités de travail des individus et des collectifs et la capacité de contenance de l'institution. Nous consacrons une grande partie de cette première séance à faire connaissance et à nous présenter. Pour les professionnels, il s'agit de se situer dans l'organisation de l'ITEP et de partager ses attentes vis-à-vis du dispositif. Pour ma part, je partage quelques éléments de mon parcours puis je laisse les participants me poser des questions. Je suis alors, entre autres choses, interrogée sur la route que j'ai à faire pour venir, le temps que cela me prend, si je vais venir toute l'année, etc., le groupe cherchant manifestement à évaluer le degré de fiabilité de mon engagement. Dans ce temps de rencontre, la parole semble circuler facilement et le groupe se présente comme une équipe où « tout va bien ». Je présente la modalité de travail qui consiste à raconter à tour de rôle au groupe, sans préparation préalable, donc sans nous accorder en amont sur un ordre de passage, des situations vécues dans l'espace professionnel. Les membres du groupe ayant parfois partagé le moment raconté, j'invite le groupe à se mettre « derrière la caméra » avec celui ou celle qui expose pour entendre « sa » version. Le groupe est ensuite invité à réagir, questionner, relier ce qui a été raconté, dans une parole que je distribue. J'insiste sur le fait qu'il ne s'agit pas de traiter de la clinique des enfants, mais bien de nous concentrer sur eux pour les soutenir dans leur pratique, dans leurs interactions avec leurs collègues et les enfants dont ils ont la charge. Nous nous accordons sur des règles de présence, de non-jugement, d'écoute et de confidentialité. Je demande alors aux participants de dire quelque chose de leurs expériences passées d'analyse des pratiques. N., un « ancien », plutôt à l'aise pour prendre la parole et bientôt suivi par d'autres, répond en évoquant la « psy d'avant », avec qui « c'était horrible » parce qu'elle pouvait les « laisser dans le silence » pendant toute une séance, « à se regarder dans le blanc des yeux », il ajoute qu'ils ont « souffert ». Ils sont plusieurs à préciser qu'en retour ils l'ont « maltraitée ». Les interrogeant sur la forme qu'a pu prendre cette « maltraitance », ils m'expliquent que leur mode de défense était précisément de « ne rien dire », de ne rien raconter, de ne pas participer. Un silence pour se défendre du silence. Ce silence angoissant n'a apparemment été ni compris ni supporté par les participants, peut-être non élaboré avec l'aide de la « psy d'avant », et a jailli comme une menace d'échec dans l'élaboration de notre contrat. De leurs mots, je traduis la demande qui m'est adressée de ne pas les laisser dans ce silence angoissant, de ne pas les abandonner en me décourageant si la parole

¹ Dispositif intégré des Instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques (ITEP) et des Services d'éducation spéciale et de soins à domicile (SESSAD).

venait à manquer (voir les questions initiales posées par le groupe sur ma capacité à revenir) et, en même temps, comme une menace de me maltraiter à mon tour si cela arrivait. Sur le moment, je les renvoie à notre responsabilité collective en leur suggérant que s'ils n'amènent pas de situations nous risquons de nous retrouver à nouveau dans le silence, leur rendant d'une certaine façon leur menace. Ce besoin de me dégager de leur demande me permet d'identifier que leur attente me met en alerte et, par un jeu de transfert, m'indique qu'ils sont peut-être eux-mêmes dans une situation de danger lorsque le silence vient à s'installer. Dans ce risque d'impasse, je perçois un besoin de réassurance sur la nature et le traitement de ce qui pourrait être dit et sur l'évaluation du danger auquel ils pourraient s'exposer. Ce que j'ai interprété comme une méfiance me laisse alors dans un entre-deux : je dois me taire pour qu'ils puissent prendre la parole, mais je ne dois pas me taire pour ne pas les abandonner dans un silence mortifère. Je prends conscience dans l'après-coup que cette crainte du silence réactive des sensations très proches de ce que je pouvais ressentir au sein de ma famille dont l'histoire a été passée sous silence, lorsqu'enfant je percevais, sans pouvoir le penser, un écart entre la mise en scène d'une vie heureuse et une parole impossible à propos du passé.

L'ÉMERGENCE D'UN PACTE SILENCIEUX

Lors de la deuxième séance, deux situations sont proposées et discutées dans le groupe. Ce début de travail est encourageant mais, bien que les professionnels du groupe disent aimer « participer », il leur devient ensuite très difficile de témoigner de situations nous permettant de nous mettre au travail. Certains participants restent silencieux, d'autres énoncent qu'ils n'ont « pas de situations en tête », qu'ils ne « voient pas ce qu'ils pourraient amener », qu'ils n'ont « pas de problème » ou qu'il ne s'est « rien passé de spécial depuis la dernière fois », et j'ai le sentiment qu'il y a quelque chose, dans les réponses du groupe, qui cherche à se débarrasser de l'attention que je leur porte, comme si celle-ci risquait de faire apparaître des objets déniés, voire refoulés, et de bousculer l'équilibre établi. Lorsque je demande au groupe comment s'est passée la séance pour eux, plusieurs participants répondent que c'est facile de prendre la parole, que c'est agréable d'être là, parce que – je reprends les mots de N. – je « parle la même langue » qu'eux, c'est-à-dire sans jargon psychanalytique ou parole savante qui serait vécue comme écrasante. Mais, lorsque j'ouvre une séance en demandant qui a une situation à partager, les regards se dérobent, tout le monde se tait et les visages expriment des moues désolées. La menace qu'ils m'ont adressée de me « maltraiter » semble levée, pourtant les réponses à ma demande restent lettre morte. Puisqu'ils me disent que nous parlons la même langue, cela signifie-t-il que nous sommes, ensemble, prisonniers de ce mutisme ? Spontanément, au cours des premières séances, je ressens ou interprète leur silence comme une attente de leur part que ce soit moi qui parle, qui prenne en charge le vide qui risque de survenir. Je me sens sommée de « faire quelque chose » ou de dire quelque chose qui permettrait que le groupe travaille en dehors de ses propres mots. Je reprends alors à chaque fois les échanges des séances précédentes, je tire les fils thématiques que nous avons arpentés, j'occupe le silence par ma voix, je déploie des efforts d'encouragement au fil des séances dont je ne sais pas s'ils s'adressent aux participants ou à moi-même. Je cherche sans cesse à me mettre en lien avec chacun par le regard, le rappel d'une question ou encore l'invitation à reformuler une remarque que personne n'a entendue. Je tisse quelque chose pour éviter un silence qui risquerait d'hypothéquer la parole et la pensée, comme le silence de l'analyste qui peut être « perçu comme regard surmoïque sur soi » auquel ne peut répondre « que la sidération, l'inhibition mortifère de la pensée » (Brusset, 2015). Les participants peuvent ainsi se taire sans rester dans le silence angoissant, ils peuvent s'en tenir à des considérations très générales sur l'organisation du travail ou évoquer des difficultés des jeunes plutôt que les leurs. Si « on » parle, pour le moment leur « Je » ne dit rien : aussitôt que je les invite à s'exprimer sur leurs éprouvés, la

parole s'éteint. Jusqu'à la sixième séance, lorsqu'un silence apparaît, les regards se tournent systématiquement vers moi. Héritière de la confusion et du chaos de mon histoire familiale tue, je prends conscience que ces regards réactualisent la place qui m'a été attribuée ou dont je me suis saisie au sein de mon groupe primaire : celle de réceptacle des silences familiaux, des impensés des adultes, obérant la possibilité d'élaborer les miens. La fonction que j'occupe en tant que conductrice de groupe d'analyse des pratiques est bien d'accueillir la confusion de l'autre, elle est contractualisée, rémunérée, située dans un dispositif précis, mais elle reste en adhérence avec des éprouvés intimes, parfois non élaborés. De là, certainement, émanent la sensation de danger qui m'accompagne face au groupe et le besoin de m'en défendre : je suis renvoyée à mes fantasmes infantiles de toute-puissance, ceux de pouvoir porter et vivre les souffrances invisibles des autres (en l'occurrence de mes parents) à leur place. Comme la sensation de vide qui s'abat sur moi pendant l'heure de route qui me mène à l'iteP, le silence redouté par le groupe et par moi est sans doute celui qui va permettre le travail analytique. Dans mes tentatives d'échapper au silence comme dans celles des participants, c'est à l'élaboration que nous résistons, mais, dans le fait « d'y aller quand même », de supporter ces silences pour eux et avec eux, nous ouvrons la possibilité d'une alliance d'un autre type, qui peut bousculer le pacte dénégatif en place (Kaës, 1993) et permettre que s'efface progressivement le discours du « tout va bien ». Ce nouveau pacte se construirait ainsi autour d'un silence non plus seulement subi, mais rendu perceptible et signifiant.

L'INTERVENANTE TRADUCTRICE DES « SILENCES SYNTAXIQUES »

Des silences, inévitables dans le discours, Jean-Luc Solère (2005) nous dit que « tous les silences sont des silences syntaxiques : ils soulignent et expriment plus qu'ils ne dissimulent, ils sont des variations du discours et non des interruptions. Ainsi le silence se mêle à la parole, la parcourt et l'entoure, comme à l'être l'altérité » (*Ibid.*, p. 616). Le silence ne peut donc être signifiant que pris dans la trame d'un discours : il peut être « éloquent » (expression d'un aveu, d'un encouragement, d'une pudeur, d'une connivence, d'un mépris, etc.) ou « muet », lorsqu'il n'y a pas d'intention, plus d'intersubjectivité, où plus rien n'est communiqué. Pour illustrer cette incommunicabilité, l'auteur évoque le silence de l'analysant dans la cure psychanalytique, dont « la maladie est l'impuissance à donner la parole à ce qui veut se dire en lui » (*Ibid.*, p. 620). J'ai cherché à saisir quelque chose des silences de ce groupe en les remettant dans la trame du discours, celui du sujet, mais aussi celui qui s'élabore collectivement, au fil des séances, pour essayer de distinguer ces « silences éloquents » et ces « silences muets ». Il s'agissait ainsi de repérer les moments où le silence s'est installé, d'une séance à l'autre, les moments où j'ai ressenti ce silence, les moments où les discours se sont suspendus ou emmêlés et enfin les moments où nous avons pu parler du silence. J'ai effectué, dans l'après-coup, ce que je considère comme une « traduction » (Markakis, 2019 ; Pivard-Boubakri, 2021), à partir de mes souvenirs et de mes notes et au bout d'un cycle de travail ayant laissé émerger des indices suffisants pour élaborer quelques hypothèses. En me disant que nous parlons la même langue, les participants me confèrent peut-être la responsabilité de parler leur langue, de parler leurs mots. Lorsqu'ils me disent qu'ils ne voient pas de situation, d'évènements qu'ils jugent suffisamment intéressants pour mériter d'être présentés, ils semblent s'en remettre à moi pour trouver quelque chose qui soit *racontable*. En me laissant sans matériau à travailler, sans situations racontées, ils me mettent finalement en demeure d'éprouver pour eux ce qu'ils n'arrivent pas à dire : me refusant la mise en mots que je leur demande, ils ne me permettent pas de faire mon travail de conductrice de groupe, me communiquant quelque chose de leur impossibilité à faire le leur. J'animerai la suite des séances avec le sentiment que ne rien dire dans ce groupe permettrait certes de se soustraire au risque de ne pas être entendu ou reconnu, de se fondre dans la masse, de ne pas s'exposer à la honte, mais aussi d'éviter d'approcher

d'une chose qui ne peut être abordée. Que contenait donc cette deuxième séance, après laquelle la parole est devenue si risquée ? Ce jour-là, O., une jeune éducatrice technique, a raconté une situation dans laquelle elle s'est sentie débordée par un jeune, puis A. a présenté la situation relatée ci-après.

L'HISTOIRE DE L'INSTITUTION : LE SILENCE EN HÉRITAGE

A. est là depuis déjà plusieurs années, mais se situe elle-même du côté de la jeune génération de l'équipe. Elle raconte se trouver dans une situation délicate avec un jeune en particulier, qu'elle décrit comme dur mais attachant. Elle a du mal à se positionner avec lui et, dans son discours, j'ai moi aussi du mal à situer le curseur entre ce qu'elle nous dit de sa difficulté et ce que j'entends de connivence avec ce jeune, presque d'amusement à relater les bêtises qu'il fait. Elle nous explique qu'elle a l'impression de « jouer au chat et à la souris » avec lui, qu'il lui « joue des tours », elle ramène notamment plusieurs exemples où il dérobe des objets dans son bureau (agrafeuse, bonbons) et souligne qu'elle n'arrive pas à poser les limites. Il semble que ce ne soit pas le cas avec d'autres enfants, mais bien avec lui en particulier. Elle évoque plusieurs actes de transgression des règles du quotidien pour lesquels elle « n'arrive pas à dire non », il vole, il provoque, il lui « échappe » quand elle veut le retenir. Les anecdotes qu'elle expose amusent le groupe, mais, peu à peu, le ton de A. change, les traces d'amusement disparaissent et elle réussit à exprimer son découragement à ne pas « tenir » son rôle d'éducatrice avec lui. J'entends dans son exposé quelque chose de l'impossibilité à saisir l'enfant, à saisir son problème, à contenir quelque chose, comme si du sable lui filait entre les doigts. Elle minimise le comportement de l'enfant en question et partage son incompréhension à ne pas arriver à se positionner avec plus d'autorité alors que « ce n'est pas une situation si compliquée ». Elle exprime quelque chose qui s'apparente à des excuses, que j'interprète silencieusement comme la manifestation d'une culpabilité vis-à-vis de l'équipe (« j'ai mal fait »), entremêlée d'une certaine honte à s'avouer en difficulté (« je ne suis pas capable de faire »). Divers échanges ont lieu dans le groupe : quelques questions sur le contexte des moments relatés par A., des réassurances, puis là encore des conseils qui dirigent les échanges vers la clinique du jeune et une prescription de bonnes pratiques. C'est à nouveau N., « l'ancien » éducateur, qui va beaucoup prendre la parole. Il adresse ses « réponses » à A. en les formulant tantôt par des « tu » (devrais, verras, pourrais, etc.), tantôt par des « on » (doit, sait, connaît, etc.). Malgré son attitude cordiale, le ton me semble un peu rude et les propos sont très prescriptifs. J'invite N. à s'exprimer en « je » pour partager son sentiment sur la situation de A. Il accepte, mais ne parvient plus à formuler de phrases cohérentes, il devient difficile de saisir s'il est en train de parler de lui, de A. ou de l'équipe. Il met des « je » dans des phrases qui parlent du collectif, dans des phrases construites pour dire « tu », tellement étranges que je ne parviens pas à les transcrire ici, mais qui semblent traduire une certaine confusion entre les sujets. Affleurent pour moi des images de l'iteP bruyant, violent, théâtre de contentions physiques et d'emprise, qui se construisent sur les évocations floues de N., alors que le lieu est aujourd'hui silencieux, souvent désert quand je viens pour les analyses de pratiques. Dans les propos de N., j'entends qu'il se désole que les collègues soient mis en difficulté par des situations aussi « faciles », presque un agacement d'entendre leur insécurité, alors que « c'est tellement plus facile qu'avant ». Je propose à N. d'ajouter « pour moi » à sa phrase, en suggérant que cet avant n'est pas une expérience partagée par tous, que chaque collègue en est à un moment différent de son parcours professionnel et je l'invite à parler de ses souvenirs d'éducateur débutant pour retrouver, peut-être, du commun avec ce que vient de confier A. Un peu surpris par ma demande, il cherche dans ses souvenirs, en niant d'abord le fait d'avoir rencontré des difficultés, puis retrouve peu à peu, sans les raconter de manière explicite, des traces de sa propre insécurité, capable alors de dire « je ». Le ton de N. s'apaise, celui-ci paraît

moins véhément et un peu absorbé par ses propres souvenirs. Le silence tombe sur le groupe et je ressens un écart entre la coopération qui semblait circuler et les traces d'un passé institutionnel toujours agissant. René Kaës (1988, p. 30) dit que « le mythe porte trace des cicatrices et prédispose la mémoire de l'après-coup », peut-être ici celle d'une institution fermée où les éducateurs pouvaient avoir recours à une certaine forme de violence dans l'exercice de leur autorité. Ces éléments m'amènent à formuler l'hypothèse que O. comme A., face à la culpabilité ou à la honte ressentie comme sujets travaillants exposant leurs faiblesses au collectif, deviennent porteurs d'une honte « intergénérationnelle » de l'institution (Rouchy, 2009). Reconnaître qu'il y a eu un avant, que les plus jeunes éducateurs n'ont pas pu connaître et dans lequel les anciens ont pu souffrir, a ouvert la possibilité de séparer les expériences singulières et générationnelles et de se retrouver dans un temps commun, celui du maintenant, et dans un espace commun, celui relativement contenant de l'analyse des pratiques. C'est bien cette évocation qui sera suivie de silences pendant plusieurs séances, comme si nous nous étions approchés trop près du tabou (Freud, 1913) et des sources de la honte (Gaulejac, 1996) et que le groupe d'analyse, avant de prendre la parole, avait besoin de constituer son « appareil psychique groupal » (Kaës, 1988).

DU SILENCE MUET AU SILENCE PLEIN

Lorsque nous nous retrouvons pour la sixième séance, l'été est passé, nous nous sommes quittés sur une séance avec de nombreux absents pour cause de formation et de congés, dans un état de fatigue générale qui a un peu laissé dériver le cadre. Je propose donc de rappeler les règles du dispositif, auxquelles tous les participants semblent toujours adhérer. Je sens qu'il y a une alliance dans le groupe, les participants se regardent et m'avouent collectivement, sur un ton à la fois d'excuse et d'amusement, qu'ils « savaient que j'allais [leur] demander de présenter des situations », qu'ils en ont discuté entre eux pour ne pas venir à la séance avec « rien », mais qu'ils n'ont pas trouvé. J'ai l'impression de retrouver ce que A. décrivait de découragement et d'amusement face aux transgressions du jeune voleur d'agrafeuse. Ils ont manifestement essayé de trouver une solution collective pour répondre à ma demande et ne pas nous « maltraiter », ce que je repère comme une modification significative des liaisons dans le groupe. La possibilité d'identifier des situations, même en dehors de mon regard, reste figée, mais il semble que cela soit moins *grave*, puisque le risque du silence peut être abordé. J'évoque alors notre première séance, en leur rappelant l'inconfort qu'ils avaient manifesté, et je leur propose de parler de la façon dont ils ont vécu le silence dans notre espace d'analyse au fil des cinq séances déjà partagées.

N. prend la parole, comme souvent, pour signaler que les moments de silence « ici » ne sont pas inconfortables, il fait la différence entre les silences « gênés » et les silences où l'on « pense ». G., une éducatrice, propose une formule selon laquelle il y aurait des silences « vides » et des silences « pleins ». Les uns après les autres, les participants vont reformuler la même idée de différentes façons : des silences « où il ne se passe rien », « pénibles » – « perte de temps », « désagréable » – face à des silences « reposants », « pour réfléchir », « où on cherche », « où on s'écoute ». Quelqu'un me signale que les silences dans le groupe ne sont pas très fréquents et que, souvent, je relance pour faire venir une nouvelle idée. J'entends alors que ma façon de faire, en épargnant le groupe de souffrir du silence, en évitant qu'il ne s'installe, a peut-être contribué à le maintenir et à empêcher que ne soient traitées les causes de ce silence. Après cet échange, je leur demande de prendre le temps de chercher, chacun pour soi, ce qu'ils souhaitent présenter comme situation et je leur propose donc de nous accorder un temps de silence « plein », ensemble. Avec plus ou moins de confort, nous nous retrouvons donc à soutenir un silence de plusieurs minutes, pendant lesquelles je parcours le groupe du regard, donnant quelques signes non verbaux de connivence, suggérant que nous supportons cela

ensemble. J'ai l'impression de leur proposer du silence « à dose homéopathique ». Les participants semblent jouer le jeu de l'introspection, cherchent parfois mon regard. Plus tard, alors que je raconte cette scène en supervision, me sera renvoyée l'image de moi en train de bercer le groupe. Dans ce silence « où l'on réfléchit », comme l'a formulé une des participantes, j'ai l'impression que c'est une *reflection* (un reflet) plus qu'une réflexion qui opère, un jeu de miroir entre eux et moi pour nous entraîner à faire de la place au silence, à l'apprivoiser. Aucune situation individuelle ne sera présentée spontanément ce jour-là, mais, en revenant d'eux-mêmes sur une situation présentée en début d'année, le groupe va échanger sur la question des émotions. Ce n'est pas moi qui ai eu besoin de faire le lien avec une thématique abordée précédemment pour lancer la discussion, mais le groupe lui-même. Au fil des échanges, des participants vont amener des exemples que je vais proposer de développer un peu pour partager plus précisément les situations évoquées. Nous n'entrons pas encore dans l'élaboration clinique centrée sur un sujet, mais j'ai le sentiment que le groupe parle enfin de ses éprouvés au travail. C'est à partir de là que les participants pourront progressivement soutenir les « blancs » pendant nos séances, présenter des situations singulières et aborder la conflictualité, jusqu'alors déniée, qui traverse cette équipe. J'identifie ce moment comme celui où « la demande d'analyse de la pratique se trouve à son tour devenir l'objet d'une demande des acteurs » (Henri-Ménassé, 2018, p. 130).

ACCUEILLIR LE SILENCE DE L'AUTRE

Écouter ma propre difficulté d'intervenante face au silence a permis d'accueillir celles du groupe, mais aussi d'entendre ce qui était tu. Chantal Costantini (2009, p. 55) fait l'hypothèse que « le silence de l'enfant à l'école n'est pas un lieu opposé à la parole, mais un lieu d'attente à l'intérieur duquel se bousculent des paroles en suspens » et elle se demande « à quelles conditions cette “voix muette” peut devenir sonore ». Dans le groupe d'analyse des pratiques, les participants sont à la fois dans leur lieu, leur langue professionnelle, leur « équipe », mais ils se confrontent à un nouveau mode de communication (dire « je », s'exposer) proposé dans un format inhabituel de réunion. Cette étrangeté du contexte et l'écoute de l'intervenant extérieur permettent peut-être à celui qui parle de s'entendre parler, mais aussi de s'entendre faire silence. Comme Chantal Costantini le fait pour l'enfant, nous pouvons nous demander si le professionnel engagé dans le travail d'analyse des pratiques trouvera « des appuis suffisamment stables à partir desquels il osera s'aventurer pour aborder une autre langue » (*Ibid.*, p. 75). Il me semble que l'espace du dispositif et sa ritualisation ont contribué à transformer la nature et la fonction du silence. S'il a d'abord servi à dire ce qui ne pouvait être parlé, il est devenu objet de relation entre le groupe et moi, puis espace d'élaboration psychique groupale. Les effets du travail réalisé avec le groupe sont restés silencieux pour moi, car, comme le suggère René Roussillon (1988, p. 178), « la valeur disruptrice de l'intervention ne peut se manifester que dans l'après-coup ». Quelque chose est en mouvement, je ne peux en faire que l'hypothèse, mais ce travail silencieux est à la fois mon seul outil de travail et mon but : celui que le groupe accueille le silence parce que tout ce qui devait être dit ici et maintenant a pu l'être.

Le travail avec ce groupe s'est poursuivi suffisamment longtemps après ces premières séances pour confirmer nos hypothèses sur l'histoire de l'institution. C'est à partir de l'identification et de l'exploration partagée du silence que les participants ont pu s'autoriser une parole plus libre : des conflits latents ont émergé, des situations concrètes ont pu être observées et des émotions ont pu être manifestées. Tous les mouvements que nous avons vécus pendant cette année me laissent entrevoir que le silence a pu faire office de frein de sécurité, le groupe me signifiant ce qu'il fallait *entendre* de ses difficultés et ce qu'il fallait *attendre*. Supporter le temps du silence

s'est révélé nécessaire pour installer un dispositif suffisamment sécurisé pour les participants et permettre de constituer un appareil psychique groupal dynamique capable de traiter des impensés. Nous avons posé en préambule de ce travail de recherche que le silence prend sens dans la trame du discours, mais « bien sûr la parole ne prend sens qu'à partir de l'écoute et du silence » (Henri-Ménassé, 2004, p. 81).

BIBLIOGRAPHIE

Blanchard-Laville, C. ; Chaussecourte, P. ; Hatchuel, F. ; Pechberty, B. 2005. « Note de synthèse : l'approche clinique d'inspiration psychanalytique en sciences de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, 151, 111-162.

Brusset, B. 15 avril 2015. « Le silence en psychanalyse et l'élaboration psychique », Argument pour le colloque SPP, 15 juin. <https://www.spp.asso.fr/le-silence-en-psychanalyse-et-lelaboration-psychique/>

Costantini, C. 2009. « "Entendre" le silence de l'élève », *La lettre de l'enfance et de l'adolescence*, 75, 53-58.

Devereux, G. 1967. *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion, 1980.

Freud, S. 1913. *Totem et tabou*, Paris, Payot, 1996.

Gaulejac (de), V. 1996). *Les sources de la honte*, Paris, Points, 2008.

Henri-Ménassé, C. 2004. « Les convocations du silence », *Connexions*, 82, 71-81.

Henri-Ménassé, C. 2018. *L'analyse de la pratique en institution : scène, jeux, enjeux*, Toulouse, Erès.

Kaës, R. 1988. *L'institution et les institutions : études psychanalytiques*, Paris, Dunod, 2019.

Kaës, R. 1993. *Le groupe et le sujet du groupe*, Paris, Dunod.

Markakis, K. 2019. *Écrire-rêver l'expérience des coordonnateurs d'Ulis au collège : monographies de rencontres singulières dans le cadre d'entretiens cliniques de recherche en sciences de l'éducation*, Thèse de doctorat, Université Paris Nanterre.

Pivard-Boubakri, E. 2021. *L'enfant traducteur, de la langue première à la langue sociale. Approche clinique et anthropologique*, Thèse de doctorat, non publiée, Université Paris Nanterre.

Rouchy, J.-C. 2009. « Transmission intergénérationnelle dans le groupe d'appartenance », *Dialogue*, 186, 149-160.

Roussillon, R. 1988. « Espaces et pratiques institutionnelles, le débarras et l'interstice », dans R. Kaës (sous la direction de), *L'institution et les institutions. Études psychanalytiques*, Paris, Dunod, 2019.

Solère, J.-L. 2005. « Silence et philosophie », *Revue philosophique de Louvain*. Quatrième série, 103, 613-637.