

Habilitation à diriger des recherches
Éléments épistémologiques et méthodologiques à propos de recherches cliniques
en Sciences de l'Éducation sur l'enseignement des mathématiques

Claudine Blanchard-Laville

Exposé de soutenance du 7 janvier 1991
Université Paris X Nanterre

De la passion d'enseigner à la passion de la recherche

Imaginant il y a quelques jours ce que je pourrais avoir à vous dire à cette minute présente, et essayant d'anticiper le style d'exercice que l'on attendait de moi pour introduire cette soutenance, il m'est apparu que l'objet de cet exposé était relativement énigmatique.

En rédigeant la Note de synthèse que vous avez entre les mains, exigée pour obtenir de soutenir cette habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'Éducation, c'était déjà pour moi comme un exposé que je vous adressais, sans vous connaître encore, et par écrit.

Tout au long de l'écriture de cette Note, j'avais en tête que ce texte constituait la trame d'un discours qui vous était destiné et à vous seuls puisque - a priori - la Note n'a d'autre vocation que d'avoir été lue par vous.

Cette rédaction m'a engagée dans un effort soutenu de prise de distance par rapport à mes propres travaux et par rapport à mon itinéraire de chercheur, pour relater ce qu'on pourrait appeler une sorte d'autobiographie intellectuelle. J'avoue qu'un premier vertige m'a saisie au seuil de la préparation de ce petit discours d'aujourd'hui, devant l'infini de la spirale réflexive ... Allait-il falloir faire l'exposé de l'exposé ? Allait-il falloir m'engager, au second degré cette fois, dans une prise de distance par rapport à cette Note elle-même ? Mais il est vrai que deux mois se sont écoulés depuis

que j'ai mis un point final à sa rédaction. La voici donc déjà reléguée dans le passé et si j'avais à l'écrire aujourd'hui Me voici alors en position de pouvoir la relire, en refusant l'adhésion que crée la familiarité avec soi-même et en mesure de découvrir, en filigrane du texte, de nouvelles lignes de force.

Puis, une deuxième idée m'a assaillie : l'idée que cette soutenance serait publique et un élan de courtoisie envers les ami(e)s venu(e)s là pour me soutenir, m'entraînait vers la question de devoir résumer cette Note pour permettre à chacun d'appréhender le débat qui va suivre. Là, un autre vertige m'a saisie devant la difficulté qu'il y a à rendre visible, pour un public non spécialisé et, en quelques instants, ce qu'il en est de la forme et du fond d'une activité de recherche dans notre domaine : celui des Sciences de l'Education. Sachant trop ces moments d'impuissance qui m'accablent lorsque quelques amis tout à fait bien intentionnés en viennent à me dire : "Mais tu n'as pas encore fini de chercher ? et qu'as-tu trouvé à la fin, depuis le temps que tu cherches ?" et combien délicate est ma position lorsque, à défaut de pouvoir exhiber le dessin de quelque gêne responsable d'une maladie catastrophique connue de tous, ce qui me permettrait de récupérer une certaine crédibilité scientifique, je suis acculée à bredouiller quelques banalités qui m'enfoncent encore davantage dans une marginalité irrécupérable. Dans notre domaine, dix ans de recherche ne permettent pas de faire déplacer les médias pour exposer ce qui n'est tout juste qu'un commencement d'idée - déjà effleurée par d'autres - et que mon parcours singulier me permettra - peut-être - de promouvoir un peu mieux qu'"un" ou qu'"une" autre, mais surtout une idée qui est difficilement énonçable à qui n'est pas entré dans le contexte et théorique et méthodologique et épistémologique à l'intérieur duquel elle peut se formuler.

Entre ces deux vertiges, je n'ai pas choisi, ou plutôt, j'ai choisi d'osciller de l'un à l'autre; j'ai cherché à cerner ce commencement d'idée qui serait à même de justifier que je m'occupe de cette recherche depuis dix ans, tout en relisant cette Note de synthèse pour y relever quelques points significatifs, ou tout au moins évocateurs.

La note se termine page 99. Les dernières lignes que l'on peut lire sur cette page, celles que l'on n'attendait plus d'ailleurs - le texte se termine logiquement page 98 - pourraient me fournir un intitulé nouveau. La Note en réalité s'intitule : "Eléments épistémologiques et méthodologiques à propos de recherches cliniques en Sciences de l'Education sur l'enseignement des mathématiques", titre à rallonge et légèrement rébarbatif. J'aurais pu annoncer : "De la passion d'enseigner à la passion de la recherche". Puisque c'est bien le constat de ce transfert de passions qui surgit là, in fine, comme venant d'ailleurs m'interdire abruptement d'écrire après cet aveu.

Car il s'agit bien d'un aveu. L'Université m'a accueillie il y a un certain nombre d'années, en m'offrant d'habiter ce que j'appellerais une maison à deux étages. Elle m'a proposé le statut d'enseignant-chercheur, avec un trait d'union, comme s'il allait de soi de pouvoir relier de manière équilibrée ces deux fonctions, et que l'enseignant et le chercheur puissent cohabiter harmonieusement dans cette maison. En relisant cette Note, j'ai pu remarquer que j'utilise à deux reprises seulement cette expression composée dans mon texte. Une première fois, à la page 36, après avoir retracé mes parcours scolaire et pédagogique pour indiquer que: "l'Université m'ayant octroyé un statut d'enseignant-chercheur", il allait bien falloir se décider à produire pour la Recherche ! Pendant un certain nombre d'années, la difficulté, et même l'étrangeté que représentait pour moi l'idée même de faire de la recherche, m'a conduite à exercer surtout la première fonction dans l'ordre de la dénomination : enseigner. Je rêvais alors d'un monde où l'on n'exigerait pas de moi autre chose : enseigner suffisait à m'absorber entièrement. Et voici qu'aujourd'hui cet aveu qui termine ma Note masque à peine le rêve inversé qui me surprend de temps à autre, celui d'un temps pour la recherche jamais interrompu par la présence à heures fixes de groupes d'étudiants venus là, en toute légitimité, pour que j'enseigne.

La deuxième fois où j'utilise dans la Note ce vocable d'enseignant-chercheur, c'est pour l'attribuer à un collègue masculin qui a collaboré à l'une de mes recherches et en qualifiant la place que je lui ai proposée d'"inconfortable", laissant ainsi, par cette association, traverser mon sentiment profond. Un sentiment d'inconfort que j'ai souvent ressenti de ne pouvoir habiter qu'un seul des étages de la maison à la fois; ou plutôt, un sentiment de culpabilité qui m'assaille, quand je prends du temps pour la recherche, avec l'impression d'économiser du temps qui devrait revenir légitimement aux étudiants et quand je prends du temps pour l'enseignement, l'insatisfaction de voir la recherche stagner.

Et pourtant, cette expression, "enseignant-chercheur", condense bien toutes les combinaisons que j'ai déclinées au cours de ces années à l'Université : enseigner - les mathématiques - puis chercher comment les enseigner, chercher en enseignant, chercher sur l'enseignement et bientôt presque enseigner "comment chercher", comment chercher sur l'enseignement des mathématiques.

Aujourd'hui, j'ai la conviction que l'inconfort ressenti sous ce label ne vient pas seulement de la dualité des places proposées mais peut-être, a contrario, du fait que cette place n'est pas définie d'emblée pour une femme précisément. Vous pouvez remarquer que les deux substantifs accolés dans ce mot composé sont tous les deux au masculin et si j'avais prononcé l'expression "enseignante-chercheuse", je n'aurais pas manqué de voir émerger des sourires amusés sinon indulgents vis-à-vis de quelque gaminerie, bien dans la note féminine d'ailleurs. Et pourtant, si j'en crois les hypothèses avancées tout au long de ses ouvrages successifs par Luce Irigaray, tant que nous n'aurons pas réussi à changer les structures de la langue, nous resterons prisonnières de ces

pièges, d'autant que nous n'en avons aucune claire conscience, la langue que nous parlons ne pouvant être que naturelle et innocente. Cette libération subjective des deux sexes dans la différence, bien éloignée de l'égalitarisme prôné par le féminisme des années soixante, nécessite d'après elle un emploi de la langue non soumis à des règles qui assujettissent ou annulent la différence sexuelle. Y a-t-il une place à l'Université pour une femme, sinon dans les jeux d'écrasement des frères, j'allais écrire dans la concurrence phallique... Mais ceci est une autre histoire et ne fait pas encore tout à fait partie de mes travaux. Or, en relisant mon parcours, tel que je l'ai raconté dans cette Note, j'ai pu vérifier que cette question de la quête d'une identité subjective sexuée, avec la succession de ses modèles identificatoires et avec ses impasses, traverse tout le texte. Depuis, justement, la petite école où ma mère était la maîtresse de la classe des petits jusqu'à mes trois lycées : le lycée de jeunes filles que j'ai dû quitter pour pouvoir faire vraiment des mathématiques et ces deux lycées de garçons successifs où, pièce féminine rapportée, j'étais venue pour faire des mathématiques supérieures d'abord, spéciales ensuite, et où je n'ai justement plus rien compris aux mathématiques ou plutôt, comme je l'écris dans la Note, j'ai utilisé les mathématiques d'une certaine façon, en laissant se développer en moi un profond clivage qui ne laissait à découvert qu'une fausse personnalité donnant le change d'une réussite paradoxale en mathématiques.

Pour suggérer brièvement ce parcours, je ne résiste pas à l'envie d'évoquer pour vous le devoir d'écriture que j'ai retrouvé dans le petit cahier de mes sept ans : ce cahier rempli de pleins et de déliés à l'encre violette où l'institutrice - ma mère - m'avait demandé de copier les phrases suivantes, à moi et à toute la petite classe, j'imagine. Devoir de copie comportant question et réponse tout à la fois :

"Pourquoi les filles sont-elles craintives en calcul ?

Les filles sont plus craintives en calcul parce qu'elles réussissent moins bien", et la maîtresse avait écrit, à l'encre rouge, pour terminer la phrase laissée en suspens que la petite fille s'était refusée à poursuivre : "que les garçons". Ce qui donne au total : "parce qu'elles réussissent moins bien que les garçons". La maîtresse, ma mère, avait aussi souligné en rouge la faute d'orthographe qui visiblement m'avait empêché de terminer la phrase : l'absence du s du pluriel au elle; elle réussissent moins bien, montrant que ce elle au singulier c'était bien moi, la fille unique, et que je refusais de m'enfermer dans cette inscription.

Comment ne pas lire là aujourd'hui un extraordinaire condensé symbolisant ce défi que je n'en finis pas de relever, ou peut-être cet interdit que je n'ai pas pu traverser, posé par une femme qui était aussi ma mère, en même temps que la puissance inégalable d'une question qui peut finir par mobiliser l'énergie de toute une vie - de recherche.

Comment ne pas voir que, bien sûr, chez les filles, j'ai été une bonne élève en mathématiques, surtout lorsque notre professeur, Mademoiselle M, venait se percher haut sur le bureau à grandes enjambées libres et secouait la poussière du lycée de filles en me faisant accroire,

par son dynamisme et sa gaieté, qu'être femme et professeur de mathématiques, ça ouvrait une aire de liberté sans entraves. Mais comment ne pas voir aussi, hélas, qu'il a suffi de deux lycées de garçons et de deux professeurs de mathématiques hommes pour effacer cette image de féminité libre et pour me transformer en petite chèvre de Monsieur Seguin, qui, n'ayant pas été croquée en une seule bouchée à l'aube de l'année de mathématiques supérieures serait dévorée à petit feu, sournoisement, de l'intérieur, au cours de toute l'année; une classe ou la scène didactique ressemblait surtout à une aire de cirque et où le professeur, Monsieur K, en fait de didactique des mathématiques, utilisait surtout des procédés d'illusionniste pour dresser les animaux savants que nous étions devenus pour la circonstance.

Et voici que la bonne élève se transforme en élève insuffisante, insuffisante à rivaliser avec les garçons.

Heureusement, l'Université m'a recueillie et j'ai retrouvé là quelques succès en mathématiques, succès pour le moins paradoxaux puisque, parallèlement, ils me laissaient sans voix. Succès cependant qui donnèrent suffisamment le change malgré tout pour que je me retrouve enseignante de mathématiques dans cette même Université. Et me voici oscillant entre deux modèles de professeur de mathématiques, entre Mademoiselle M et Monsieur K.

En paraphrasant Didier Anzieu qui n'hésite pas à dire pour évoquer son "choix" d'être devenu "analyste" : "Je suis devenu psychanalyste pour soigner ma mère ... Je veux dire soigner ma mère en moi et chez les autres, soigner en eux cette mère menaçante et menacée", je pourrais dire à mon tour: "Je suis devenue chercheur pour soigner le professeur de mathématiques, le professeur de mathématiques en moi et chez les autres, soigner en eux ce professeur de mathématiques menaçant et menacé". L'analogie indique bien que si les professeurs de mathématiques sont à soigner, ça n'est ni plus ni moins que les mères qui sont toutes à soigner - ou aucune - car c'est bien dans la fonction qu'il faut chercher la menace pour elles-mêmes et pour les autres.

En tout cas, pour ma part, la recherche que je mène pour appréhender la complexité de l'acte que cette fonction d'enseignant(e) de mathématiques nous amène à répéter de groupe en groupe est nourrie de la réflexion que j'ai toujours tentée sur mes propres actes quand j'enseigne les mathématiques. Réflexion qui, au fil de l'avancée de ma formation de chercheur, m'a permis de prendre de plus en plus de recul par rapport à ma propre pratique, allant même parfois, à certains moments, jusqu'à risquer de m'en faire perdre tout à fait le goût, le goût de l'action immédiate en situation, à cause de l'impression de trop savoir le pourquoi et le comment. Trop et pourtant jamais assez, puisque, heureusement, la vie qui va excède toujours le savoir qu'on a cru en avoir à un moment donné.

Si je relis une fois encore cette anecdote de la petite école que j'ai essayé d'évoquer pour vous, au-delà de la singularité de mon histoire, j'y vois déjà se dérouler, au travers de ce qui pourrait n'apparaître qu'un banal exercice de copie, bien dans la note culturelle et pédagogique de l'époque, les phénomènes auxquels je m'intéresse aujourd'hui : ces phénomènes de dépendance mutuelle du maître et de l'élève, on dirait aujourd'hui de l'enseignant(e) et de l'enseigné(e), où l'enseignante à travers une activité, didactiquement raisonnable et raisonnée, proposée à l'élève, laisse traverser, à son insu, bien autre chose : quelque chose que sa volonté délibérée de transmettre un savoir-faire, ici l'écriture, ne sait pas tout à fait. J'y vois cette volonté d'emprise caractéristique de l'acte pédagogique, de celui ou celle qui espère laisser une empreinte, induire un comportement et qui, lorsque l'identification positive ne "prend" pas, déclenche à tout prendre une résistance chez l'élève, et une résistance qui n'est sûrement pas d'ordre cognitif. Même la toute petite élève que j'étais, appliquée pourtant, n'accepte pas de terminer la phrase de copie, rebelle à l'inscription mais sans autre issue, en tant qu'élève, que de mal réussir justement le devoir d'écriture et de faire une faute d'orthographe, elle, la première en dictée. Bien sûr, ici, la dynamique de l'échange se complique un peu, eu égard au lien de parenté, au lien de filiation pas seulement symbolique qui me reliait à la maîtresse, mais à peine, en ce qui concerne la situation didactique proprement dite. En mathématiques supérieures d'ailleurs, cette classe que j'évoquais tout à l'heure, pas d'autre issue à l'élève rebelle à ce qui l'exclut de sa propre identité que le non-comprendre et le faire-semblant du sujet didactique, alimentant par là même la machinerie de la fiction didactique, au risque pour le sujet personnel de sombrer dans la pathologie dissociative.

Ces quelques remarques pour effectuer la transition vers des considérations un tout petit peu plus traditionnellement académiques.

On aura compris que le regard que je porte sur mon propre trajet n'aurait pu avoir lieu sans que des notions comme celle d'après-coup, au sens freudien, d'inconscient, de sujet clivé, de dynamique transférentielle n'aient infléchi fortement ma vision.

Je crois que je fais partie de cette génération de chercheurs qui n'a pu éviter d'être touché par la psychanalyse. Or, si la psychanalyse est un ferment de transformation au sein de la culture, comme on peut l'espérer, lorsque le patient, l'analysant, est un chercheur, un chercheur en Sciences Humaines, qui plus est, je ne vois pas comment il pourrait ne pas être touché au plus vif, à savoir dans son rapport à l'objet même de sa recherche, dans son rapport au fait même de chercher, dans son rapport à lui-même chercheur et dans son rapport au savoir nouveau qu'il est en train d'élaborer. Sion, à mon sens il se trouve dans une situation de schize. Et peut-être d'autant plus vivement touché, lorsque ce chercheur s'interroge sur cette notion même de rapport au savoir comme c'est mon cas.

Certains psychanalystes cependant restent réservés quant à l'usage qui peut être fait de la psychanalyse dans notre domaine. Certains chercheurs aussi restent très prudents quant à cet usage

et peuvent, pour certains d'entre eux, établir une ligne de démarcation assez nette entre leur domaine privé et leur pratique professionnelle par rapport à la psychanalyse. Pour ma part, je dois constater que j'ai fait un usage de la psychanalyse que je qualifierai aujourd'hui d'immodéré, à tous les niveaux de ma recherche. Ma position clinique est totalement inspirée par l'attitude et l'écoute psychanalytique. Mes intuitions, pour ne pas dire mes insights, les plus féconds me sont inspirés par mon expérience d'analysante; la réflexion éthique que je poursuis est issue naturellement de ce que j'ai appris au cours de cette fréquentation de l'expérience analytique et je n'hésite pas à avoir recours à des concepts psychanalytiques pour éclairer certains processus que je vois se dérouler au cours de l'acte didactique. Bien entendu, malgré cette dépendance que je dénonce dans la Note, je reste consciente que cet emprunt pose pour le moins quelques questions et que toute mon énergie doit porter à l'avenir sur les modulations à dessiner autour de cet emprunt en fonction des spécificités du didactique.

A ma décharge, par rapport à cet usage immodéré de la psychanalyse que je reconnais, je voudrais souligner que cet usage ne me paraît pas dériver de la tentation masquée de devenir analyste; sincèrement, je ne le crois pas; il est toujours possible de voir là une dénégation de ma part bien sûr. D'autre part, je voudrais indiquer que la diversité des références psychanalytiques auxquelles j'ai eu à faire, la succession de versions différentes du travail psychanalytique que j'ai expérimentées m'a vraisemblablement protégée du risque de l'enfermement dans une seule école.

Pour moi, enseigner les mathématiques, c'est tenter de transformer, de faire évoluer le rapport au savoir mathématique des élèves, des étudiants. On dispose pour cela d'une situation didactique dont la didactique des mathématiques - j'ouvre ici une parenthèse pour indiquer que je parle du courant de la didactique des mathématiques qui fait autorité pour moi; à savoir la théorisation entreprise à l'initiative de Guy Brousseau et à laquelle Yves Chevallard a apporté les développements les plus significatifs à mon sens. Je voudrais exprimer ici mon opinion qu'il s'agit bien d'une théorisation, avec toute la consistance que ce mot implique: d'où la difficulté à y entrer; il ne suffit pas de lire les travaux pour s'approprier la conceptualisation qui y est mise en place et à mon avis, c'est là la différence importante avec d'autres courants de la didactique des sciences - la didactique des mathématiques a révélé quelques unes des lois fondamentales découlant du fait qu'il s'agit d'un système organisationnel dont l'économie propre dicte les nécessités internes, résultant de l'interdépendance des sous-systèmes entre eux, l'enseignant, l'enseigné et le savoir, et de la dépendance de ce système à l'institution d'enseignement qui l'englobe, elle-même dépendante de la société à laquelle elle doit rendre des comptes, le tout baigné sur fond de culture ambiante, culture

dont il est difficile de se déprendre pour en examiner les déterminismes de même que pour la langue dont je parlais tout à l'heure.

A l'intérieur de cette situation, l'enseignant de mathématiques est amené à mettre en scène son propre rapport au savoir mathématique, au travers du discours qu'il déroule lorsqu'il s'agit d'un cours traditionnel ou au travers des activités qu'il propose et des paroles qu'il ne peut manquer de prononcer pour initier ces activités, pour en effectuer "la dévolution" aux élèves, pour catalyser leur travail, ou encore animer le groupe et éventuellement pour institutionnaliser les éléments de savoir qui émergeront de cette séquence.

Pour moi, ce rapport au savoir mathématique est fortement ancré dans l'histoire personnelle de chacun des sujets, élèves ou enseignant. De plus, il s'agit d'un processus dont l'existence n'est repérable qu'à l'intérieur de la dynamique relationnelle entre les sujets et j'irais jusqu'à dire de la dynamique transférentielle nouée par les partenaires entre lesquels il aura à se manifester. Vous me répondrez : "qu'en est-il du sujet lorsqu'il est seul ?" A mon sens, un enseignant n'est jamais seul, il est toujours imaginativement dans la présence des élèves passés ou des élèves à venir et un élève n'est jamais seul non plus : toujours en présence de l'enseignant qui va l'interroger ou de l'examineur qui va le contrôler. Sans doute est-ce là une difficulté, car c'est ainsi que l'étudiant n'est pas préparé à faire de la recherche, car, là, le rapport au savoir devrait devenir un processus véritablement créateur où l'on n'a plus à faire qu'à l'inconnu et où l'on est seul face à soi-même, n'ayant à rendre compte qu'à des pairs, eux aussi en recherche, face à l'inconnu.

Or cette dynamique transférentielle propre à l'espace didactique est traversée de processus psychiques qu'il m'importe d'identifier, de repérer et d'interpréter. En particulier, je souhaite continuer à réfléchir sur les malentendus propres à ce lien didactique qui, lorsqu'un espace n'a pas pu être créé par l'enseignant où ces malentendus pourraient être éclaircis, régulés par la verbalisation et la négociation vont pousser jusqu'à des passages à l'acte souvent très violents et ceci des deux côtés. Si j'avais davantage de temps, je pourrais fournir ici des exemples à l'appui de ma thèse. Et aussi, je pourrais développer ce que cette perspective m'induit à proposer au niveau de la formation initiale et continue des enseignants.

J'aurais aimé aussi pouvoir vous indiquer de quelle manière je souhaite, dans le temps à venir, re-travailler cette question controversée du transfert hors la cure. En particulier, comment il m'est apparu, en écoutant énoncer par Jean Laplanche, lors d'un colloque récent, sa définition actuelle du transfert, qu'il était possible de ne pas poser le problème en termes d'exportation d'un concept. En effet, si je suis Laplanche, le transfert serait "un rapport élaboratif et interprétatif au message énigmatique de l'autre"; énigmatique bien sûr pour celui même qui envoie le message. Adoptant cette définition, il y a des lieux privilégiés où il y a du transfert. Et pour moi, l'espace didactique est un de ces lieux privilégiés. Pour spécifier alors ce qui se passe dans la cure, Laplanche ajoute deux qualificatifs qui permettent de cerner la spécificité : il énonce qu'il s'agit

dans la cure d'un rapport réglé et méthodique, visant à restituer le transfert originaire, celui de l'enfant, tout transfert n'étant que transfert du transfert originaire. Pour lui, dans la cure, ce réglage s'opère en particulier par le biais de ce qu'il appelle "les refusements" de l'analyste, refusements de pouvoir et de savoir, le contre-transfert naissant alors dans la cure de la nécessité de ce réglage. Il m'apparaît alors qu'il s'agirait pour nous de travailler à comprendre les modalités du réglage spécifique du transfert dans l'espace didactique. Et j'ai la conviction à ce niveau que la notion de contrat didactique mise en lumière par la didactique des mathématiques serait à même de fournir le cadre de pensée qui peut nous permettre justement d'éclairer les modalités de ce réglage. Voici brièvement suggéré le point où j'en suis aujourd'hui de ma réflexion.

Pour terminer sur une note moins technique, je vous dirai que j'ai écrit cet exposé un jour de décembre où j'apercevais par la porte-fenêtre entrouverte sur le jardin une façade d'un blanc cru où le grand magnolia de mon adolescence découpait l'ombre de son feuillage lourd et inaltérable. Par un effet des circonstances, il se trouve que j'ai dû, pour un temps, occuper à nouveau cette chambre de ma jeunesse pour écrire ce texte. Le mystère de l'écoulement du temps, en même temps que la sensation de l'abolition du passage du temps ne pouvaient que m'envahir et me revenaient en mémoire les injonctions d'André Gide dans ses Nourritures Terrestres qui m'avaient tant transportée à l'époque sans que j'en saisisse tout à fait le sens d'ailleurs :

"Quand tu m'auras lu, jette ce livre et sors; sors de ta Ville, de ta famille, de ta chambre, de ta pensée".

Il était question de passion, de ferveur, de choix, d'importance de la chose regardée, aussi de difficulté du choix. Et encore pour finir :

"Jette mon livre, dis toi bien que ce n'est là qu'une des mille postures possibles en face de la vie. Cherche la tienne. Ce qu'un autre aurait aussi bien fait que toi, ne le fais pas. Ce qu'un autre aurait aussi bien dit que toi ne le dis pas - aussi bien écrit que toi, ne l'écris pas ...

Pour moi, chercher, c'est avant tout élaborer une pensée par l'écriture.

Ecrire pour penser.

Ecrire pour traduire, "avec l'étrange assurance qu'il y a dans les signes quelque chose qui reste, qui résiste à toutes les épreuves - du temps du deuil de la souffrance à toutes les pertes", comme l'exprime Jean-Bertrand Pontalis dans son opuscule "La force d'attraction".

Ecrire "pour donner une forme, même incertaine à ce qui à la fois nous tenaille et nous échappe".

Décembre 1990.

Claudine Blanchard-Laville

