
A la croisée de temporalités : le mémoire professionnel

Anne-Catherine Oudart

*Laboratoire Trigone Lille 1
USTL Cité Scientifique CUEEP Bât. B6
F-596555 VILLENEUVE D'ASCQ CEDEX
anne-catherine.oudart@univ-lille1.fr*

RÉSUMÉ : Le mémoire professionnel est, dans les formations en alternance, ce qui permet à l'apprenant de rendre compte de sa professionnalisation. Dans ce processus d'écriture, on peut parler d'une triple référence temporelle : le temps vécu « je fais, j'observe » qui correspond au temps de l'action ; le temps raconté « j'ai fait, j'ai observé, je raconte » qui correspond au carnet de bord, aux recueils de données ; le temps distancié « j'ai fait, j'ai raconté, je pense que » qui correspond au temps de la restitution. Dans tous les cas, c'est bien la rencontre de ces trois temps qui font de cet écrit long, un écrit professionnel. Notre étude montrera qu'à ces espaces-temps inhérents au processus d'écriture des écrits longs, s'ajoute le temps de l'accompagnement qui prend une place fondamentale lorsque celui-ci s'effectue via un environnement numérique. Parce que la plate-forme permet des interruptions, des replis, des dialogues, l'étudiant crée des occasions d'échange, s'approprie le temps d'une façon individuelle et singulière.

MOTS-CLÉS : mémoire professionnel, plateforme-numérique, temporalité, Ecriture, accompagnement

1. Introduction

L'écriture, comme le montre très clairement J. Crinon et M. Guigue (2006 : 117), sert fréquemment à conclure de nombreux dispositifs de formation. Pour certains, cette écriture s'effectue en fin de stage, en vue de finaliser une expérience, de rendre compte d'une action et d'échanger à son propos : ce sont souvent des rapports de stage ou compte rendus d'expériences. Pour d'autres, cette écriture se fait pendant l'action : ce sont plutôt des mémoires professionnels produits au cours « *de dispositifs professionnalisés, irrigués, nourris, alimentés par une activité professionnelle* » (G. Leclercq 2006 : 11).

Le mémoire professionnel, objet de notre étude, est pensé, dans nos formations en alternance¹, comme un dispositif qui permet à l'étudiant de se construire grâce à l'écriture qui formalise une action qu'il dirige, organise, conduit au cours de l'année. G. Mathis (2001 : 29) résume la finalité de cet écrit en ces termes « *Le mémoire professionnel ne se limite pas au document terminal : il est conçu comme le moteur du processus d'acquisition de la professionnalité enseignante.* ». Mais en même temps, comme elle le souligne, c'est un écrit jugé, évalué dans un temps achevé « *Il aboutit à une soutenance, stade ultime de l'évolution attendue en formation initiale* » (G. Mathis : 29). La place de cette écriture professionnalisante, comme nous le montre G. Leclercq (2006), est bien entre le monde académique (monde de la formation) et le monde professionnel (monde de l'expérience). Cette distinction, très visible lors des évaluations, amène d'ailleurs, selon Sylvie l'Heudé, (2005 : 301) des amalgames fréquents entre les évaluations d'ordre de l'hétéroréférentiel (évaluation dans un système normé) et de l'ordre de l'autoréférentiel (évaluation d'un processus de professionnalisation).

L'écriture du mémoire professionnel s'inscrit donc dans un temps construit et pensé socialement pour les usagers du dispositif, mêlant à la fois le temps de l'intime avec l'écriture de l'expérience pour soi (dans un carnet de bord par exemple) et le temps du collectif avec la transmission de l'expérience à autrui. Entre ces deux temporalités se tisse un des éléments fondamentaux de la construction de l'identité professionnelle : la prise de distance sur l'expérience. Mais comment peut s'effectuer cette prise de distance ? Quel rôle joue l'espace-temps dans cette maturation ?

Car si la professionnalisation, fruit de l'écriture du mémoire, est à ce jour, communément admise (Crinon, Guigue, 2006), il n'en reste pas moins que sa construction reste complexe.

Nos questionnements nous ont conduit à observer notamment comment l'espace-temps était à la fois un espace contraignant et fondateur pour le professionnel-

¹ IUP des métiers de la formation

écrivain. Le mémoire s'élabore à la frontière de différents temps : le temps de l'action, du vécu, de l'accompagnement, de la réflexion, de la restitution. A la croisée de ces temps, des tâtonnements linguistiques, sémantiques parce que « faire et comprendre, faire et se construire, faire et produire, faire et restituer » ne s'inscrivent pas dans la même temporalité.

Nous pensons que l'écriture dans les mémoires professionnels va nécessiter, comme le montre G Leclercq (2006), de « *passer d'une dynamique d'écriture linéaire, intégrée au temps, à une dynamique non linéaire* ». Le mémoire professionnel invite donc à une réorganisation des ressources temporelles accumulées dans une organisation discursive singulière.

2. Temps vécu, temps raconté, temps distancié : quand l'écriture s'en mêle

Si l'on admet qu'un mémoire professionnel est un « dispositif formatif », au sens de « *moyens mis en œuvre intentionnellement pour atteindre un objectif* » (G. Leclercq 2006), cet écrit est clairement finalisé : à la fois produit en cours de l'action mais aussi restitué au terme de l'action. Autrement dit, la construction de l'écrit professionnel est perpétuellement jalonné par cette temporalité qui fait vivre et évoluer la pensée. Nous pouvons citer quelques phrases évoquant ces évolutions dans le temps. Un étudiant², lors d'un entretien, disait à propos de son écrit intermédiaire³: « *Quand j'ai écrit cette partie, je n'avais pas encore perçu que j'avais aussi un rôle dans l'organisme... alors qu'est-ce que j'écris ? Ce que je croyais ou ce que je crois maintenant ?* »

Ou bien cet autre étudiant⁴ qui écrit dans son écrit intermédiaire : *A cette date du 6 mai, je dois arrêter l'écriture de mon mémoire pour prendre un peu de recul et faire le point sur ma mission.*

A travers ces remarques relatives à la production écrite finale, les étudiants ici nous livrent leurs questionnements sur ce temps qui les a fait évoluer. Comment restituer avec fidélité une action professionnelle, une pensée, un évènement situé « j'ai pensé, j'ai fait » et en même temps être cohérent face à son processus de professionnalisation et ses transformations personnelles liées à la prise de distance « je suis devenue, je pense » ?

² Etudiant en Master 1 des métiers de la Formation 2006/2007 Lille 1

³ Ecrit à formaliser et à rendre en cours de parcours

⁴ Etudiant licence des métiers de la formation 3CABTP 2006-2007

Ceci rejoint l'analyse de Gilles Leclercq (2006) lorsqu'il montre la complexité de cet écrit lié aux postures changeantes des étudiants au cours d'action : « *ce qui était au présent est désormais au passé, ce qui était certain devient incertain, des positions acquises doivent être abandonnées* ». Il évoque d'ailleurs ces temps qui se superposent dans l'activité de professionnalisation : il y a ce que l'on fait, ce que l'on a fait, ce que l'on va faire, ce que l'on pourrait faire. Mais il y a ce que l'on pense, ce que l'on a pensé, ce que l'on va dire, ce que l'on a dit et ce que l'on dit.

On peut de ce fait parler d'une triple référence temporelle : **le temps vécu** « je fais, j'observe » qui correspond au temps de l'action ; **le temps raconté** « j'ai fait, j'ai observé, je raconte » qui correspond au carnet de bord, aux recueils de données ; le temps **distancié** « j'ai fait, j'ai raconté, je pense que » qui correspond au temps de la restitution. Dans tous les cas, c'est bien la rencontre de ces trois temps qui font de cet écrit long, un écrit professionnel.

2.1. Le temps vécu, trace de la professionnalisation

Sans l'expérience, point de mémoire professionnel ! Cette primauté de l'expérience que confirment d'ailleurs de nombreux ouvrages relatifs au mémoire professionnel, nous amène clairement à accorder une place essentielle au temps présent, vécu, ressenti. C'est ce que nous rappelle d'ailleurs la circulaire ministérielle (Circulaire 91-2002 du 2 juillet 1991) qui définit le mémoire professionnel d'IUFM de la façon suivante « *Il ne doit ni constituer une simple narration d'un travail personnel sans analyse critique, ni être une expérience théorique ou historique extérieure à l'expérience du professeur stagiaire* ». Sans vouloir gommer les tensions scripturales que ces directives révèlent (Oudart/Verspieren 2006), nous percevons clairement la place première de l'expérience en tant que moment vécu dans un espace-temps bien défini institutionnellement.

Mais le passage de l'écriture narrative, anecdotique consignée dans un carnet de bord vers une écriture distanciée, professionnalisante ne va pas de soi... Non seulement, comme le montre M. Villette (2001) parce que les traces recueillies sont peu présentables, mais surtout à notre avis, parce que ces instants vécus, éprouvés doivent être reconstruits pour être racontés. Comment passer de la narration de l'expérience à l'expérience analysée ? Comment gérer dans un écrit ces deux temporalités ?

2.2. Le temps raconté, trace de la professionnalisation

Le temps raconté, c'est celui que l'on consacre à la mise en mots de l'expérience. Dans les dispositifs en alternance, des séquences collectives sont

prévues pour inviter les étudiants à interroger leurs pratiques. Philippe Astier (2006 : 142) montre comment les analyses du travail et de l'activité permettent de contribuer à rapprocher l'action et le langage, à favoriser la verbalisation de ces expériences vécues, même s'il se demande par ailleurs s'il faut nécessairement lier réflexivité et énonciation.

La place de la description dans ces temps de verbalisation et de formalisation reste pour le moins très nébuleux. Si le « raconté » revêt une dimension importante dans les échanges oraux, il se trouve stigmatisé à l'écrit, car considéré comme « trop descriptif ». Reléguée au second plan par les uns, encouragée par les autres, la description est pourtant un passage fondamental pour la formalisation du mémoire comme nous le montrent Y. Reuter et I. Delcambre (1998). Elle permet de clarifier ce qui a pu paraître flou, d'agencer, d'organiser, de transformer l'événementiel en une totalité signifiante.

Mais cette description n'est qu'un temps, qu'un passage, qu'il va falloir quitter ou transformer pour se distancier, critère reconnu incontournable par les évaluateurs (Oudart/Verspieren 2006)

2.3. *Le temps distancié, trace de la professionnalisation*

Se distancier, c'est au sens premier : prendre de la distance, établir un espace temps entre le fait vécu, observé et l'analyse. Il n'exclut pas le « je », même si celui-ci est en théorie plutôt employé dans les séquences narratives (Achard Bayle 2006 : 77). Si l'on observe la phrase de Pierre⁵ « **Aujourd'hui**, suite aux différentes lois sur la décentralisation, **j'ai pu constater** que de plus en plus de personnes assurent des responsabilités dans différents secteurs économiques, politiques, alors qu'il y a une vingtaine d'années, ces responsabilités, surtout politiques, étaient réservées presque exclusivement au représentant des différents corps de l'Etat. », on remarque que l'utilisation de l'embrayeur à valeur temporelle « aujourd'hui » se rapporte bien à « j'ai pu constater ».

De ce fait, il introduit ce temps réflexif personnel au cours duquel l'individu a transformé ses savoirs. Nous sommes loin de l'information désengagée que donnerait l'embrayeur « Aujourd'hui », si celui-ci se rapportait à « personnes » : « *Aujourd'hui, suite aux différentes lois sur la décentralisation, de plus en plus de personnes assurent...* ».

L'écrit de Véronique⁶ montre également ce processus de professionnalisation : « **J'ai pensé que** pour comprendre ces évolutions, **il fallait connaître** les différents changements structurels de l'organisation territoriale Française car la

⁵ Extrait d'un mémoire d'une étudiante en Licence des Métiers de la formation MFR

⁶ Extrait d'un mémoire d'une étudiante en Licence des Métiers de la formation MFR

transformation des mentalités a mis des décennies à évoluer ». Les marques de la prise de distance et donc du temps réflexif sont évoqués par, au premier plan, un renvoi au sujet d'expérience « *j'ai pensé que* » et en arrière plan à une circonstance à l'imparfait « *il fallait connaître* ». Notons que l'utilisation de l'infinif et du présent aurait contribué comme l'exemple précédent à éloigner le locuteur du sujet d'expérience « *Pour comprendre ces évolutions, il faut connaître ...* ».

Enfin, la trace du processus de professionnalisation va être très largement exprimée par Claude lorsqu'il glisse, à l'intérieur de faits recueillis, une trace de cette évolution personnelle « *J'ai ressenti* » acquise au cours du temps : « *Les décideurs se sont rapprochés des professionnels et j'ai ressenti que la décentralisation a créé des moyens et de nouvelles pratiques. Ces nouvelles manières de procéder ont provoqué des avancées plus rapides dans les actions et les réalisations et que celles-ci sont mieux comprises de tout le monde* ».

Par ces « je autobiographiques », comme nous l'expose Mirna Velcic- Canivez (2006 : 55), il y a une fusion entre la prise de conscience effectuée au cours du stage et le discours rapporté, mais il y a surtout, de notre point de vue, la trace d'un espace- temps révélateur de la maturation : « *J'ai pris conscience, j'ai réalisé que, j'ai senti que, j'ai préféré, j'ai pris en charge, etc.* ». Autant de verbes aux aspects inchoatifs, qui traduisent le commencement de quelque chose dans le temps et qui définissent l'action par rapport à sa réalisation.

3. Temps accompagné : quand la plate-forme numérique s'en mêle...

A ces espaces-temps inhérents au processus d'écriture des écrits longs, s'ajoute parfois le temps de l'accompagnement qui prend une place fondamentale lorsque celui-ci s'effectue via un environnement numérique. Verspieren/Oudart (2006) ont montré dans une étude effectuée sur les plates-formes numériques que celles-ci avaient des incidences sur les processus d'écriture et d'accompagnement : l'usage du temps y jouerait un rôle fondamental. Plusieurs constats apparaissent :

3.1. Les différents aspects du temps numérique

Le temps de l'immédiateté devient omniprésent. Parce que l'écrivain pense converser en temps réel, il est dans un temps qui lui appartient et ne se projette pas dans le temps de son interlocuteur. Pour exemple, Armand, le 28 oct. à 15h : « *Je suis en train de travailler mon enquête auprès des familles... j'ai une réunion jeudi 30 avec le CA. Je vais donc mener un entretien avec la grille construite avec M... je vous tiens au courant rapidement. Je joins déjà ma grille d'entretien si des choses doivent changer avant jeudi soir. Merci d'avance* » ; réponse le 30 à 15h20 : « *Bonjour, il n'est peut-être pas trop tard pour t'envoyer des remarques avant ce*

soir ; je les ai directement mises sur le document. Bon entretien ! A bientôt. »⁷. Les délais de réponse sont, on le voit dans cet exemple, particulièrement courts et contraignants.

Le temps de l'action à faire ou faite. Parler de ce que l'on va faire, demain, tout à l'heure... Voilà bien une caractéristique de la plateforme numérique, qui permet de partager avec autrui un projet, de vivre en direct un vécu : « *Je rencontre cette après-midi mon tuteur professionnel qui devrait me donner un certain nombre d'informations sur les orientations prises par l'établissement pour la conduite du BTA* ». ou bien cet accompagnant qui réinterroge l'objet observé en incitant à re-explorer plus tard, demain : « *Il y a des actions sur le département qui me semblent pouvoir rejoindre ton projet* » ; « *Je me demande si tu ne pourrais pas faire un entretien avec Kristian et quelques membres choisis de ce groupe, pour tenter de savoir comment, eux, ont vécu la transformation de ce changement* ».

Le temps de la maturation, propice à la reconstruction de la pensée, s'estompe laissant place à une construction-déconstruction spontanée de type « *je pense, j'écris, je transmets, j'efface, je réécris* », imposant ainsi une forme et un rythme à l'accompagnement.

Parce que l'on peut à tout moment revenir sur ce que l'on a écrit, reprendre, effacer, annuler, l'expérience peut se raconter dès l'instant où elle est vécue. Devenues des dispositifs d'accompagnement, les plates-formes numériques libèrent la pensée en permettant à l'écrivain de restituer à l'accompagnant les événements au fur et à mesure qu'il les vit.

Le temps de la réassurance, nécessaire pour mieux repartir. L'écrivain utilise la plate-forme pour se réassurer et pour demander un arrêt dans le temps pour « *faire le point ensemble* ». Ainsi, Sabine écrit : « *Pour être honnête, je n'ai pas grand-chose à te faire lire car j'ai un peu le nez dans le guidon et, en plus, je suis un peu perdu dans les étapes à suivre. Il faudrait que nous fassions le point ensemble* ». On repère d'ailleurs, à travers le langage employé par les apprenants la place institutionnelle qu'ils confèrent à leur accompagnant. L'accompagné cherche à se réassurer par rapport à des connaissances théoriques ou par rapport à des savoirs normés qu'il est censé s'être approprié : « *Le mémoire doit-il faire apparaître une partie « methodo » telle qu'elle existe actuellement ?* » ; « *Suis-je dans les clous ?* » ; « *Pourrais-tu me dire si je suis bien partie ?* » ; « *Peux-tu me donner ton avis ?* ». Il attend d'être conforté dans ses savoirs et dans sa démarche. Ce besoin de réassurance permanent est peut-être un effet secondaire d'un accompagnement rendu possible « pas à pas », grâce à la plate-forme. « *J'attends vos remarques et conseils avec impatience* ». Le travail semble ne pouvoir se réenclencher sans l'approbation de l'accompagnant. Une responsabilité accrue par la temporalité ici omniprésente : répondre maintenant, tout de suite, avant que...

⁷ Extrait de la plateforme numérique « accompagnement du mémoire professionnel « MFR »

Parce que la plate-forme permet des interruptions, des replis, des dialogues, l'étudiant crée des occasions d'échange, s'approprie le temps d'une façon individuelle et singulière. Ainsi, Nathalie écrit à son accompagnant : « *Peux-tu regarder les 10 premières pages du contexte, j'ai retravaillé les choses sous un angle différent (un peu moins de bla-bla)* » ; « *je t'envoie le début de ma 2^{de} partie, suivie des résultats de l'enquête ; il me faut encore affiner les comparaisons des formations et des résultats de l'enquête* ». A ce moment-là, elle donne à l'accompagnant des indicateurs des activités d'écriture qu'elle mène : comparaison, résultat d'enquête, re-écriture. « *Je suis toujours dans l'analyse brute de mes entretiens, mes thèmes et sous-thèmes communs à tous mes entretiens apparaissent clairement, je n'ai pas encore rédigé la partie sur l'alternance mais ça ne devrait pas tarder. En revanche, mon travail d'alternance est bouclé !* » Elle sous-entend ainsi que l'accompagnant a une représentation du « déroulé » du processus d'écriture auquel elle se confronte là, maintenant. Elle part du pré-supposé que l'accompagnant suit le même rythme qu'elle, et maîtrise là où elle en est de son activité d'écriture.

3.2. L'accompagnement du mémoire dans cet espace-temps

C'est bien là une des difficultés de cet accompagnement à distance, qui confronte l'accompagnant à des juxtapositions de parties d'écriture, et non à la totalité discursive : le mémoire professionnel. « *J'ai rajouté des éléments, des parties p.23 à 27 et p.35 à 37. Comment procèdes-tu pour cette 2^{ème} correction ? Je ne pense pas que tu relises le tout...* » Pour l'accompagnant, il s'agira de jongler dans un patchwork entre le « déjà écrit », le « modifié », le « à rectifier », le « en cours de rectification », « l'inachevé », le « à développer » « à revoir »... autant d'étapes du processus rédactionnel dont l'accompagnant participe et dont il en est le témoin malgré lui : « *peux-tu me dire si le schéma correspond à ce que tu as déjà lu ?* »... Témoin parfois dérouté, à en croire la teneur de certaines petites assertions : « *Mais as-tu ajouté quelque chose à tes textes précédents ?* ».

Les ruptures, les reprises autant de temps entrecoupés qui permettent à l'écrivain d'entrer dans cette maturation de l'écriture, autant de ruptures discursives qui nécessitent pour l'accompagnant la compréhension des rythmes imposés par l'écrivain.

On peut penser que ces propos ont une fonction d'aide à la construction par eux-mêmes. Ils servent d'aide mémoire, de rappels des éléments effectués. Ils servent bien sûr davantage l'accompagné que l'accompagnant, lequel se contente souvent de prendre acte d'une activité accomplie. « *Je t'explique brièvement ma démarche : dans un premier tableau j'ai listé quelques mots clés, et bribes d'expressions pour les 4 questions que je posais lors de mes entretiens, pour toutes les personnes interrogées. Puis, un second tableau où là je fonctionne par un système de couleurs pour faire « mes sacs à mots » afin de trouver mes thèmes et sous-thèmes. Que*

penses-tu de cette démarche ? » Chaque procédure exposée est suivie d'ailleurs d'une demande de soutien, de mise en conformité avec une norme supposée être exacte.

On pressent là toute la difficulté de l'accompagnant qui, à distance, au courant partiellement du déroulé des activités, doit apporter un avis efficace et sans doute déterminant pour la suite des opérations. *« J'ai commencé mon analyse d'entretiens. Afin de repérer les éléments essentiels de tous ces entretiens, j'ai fait un tableau avec les mots et expressions clés puis, une autre colonne avec des bribes de phrases. Je vais pouvoir m'en servir pour analyser un peu plus dans le détail. Pourrais-tu me dire si je suis bien partie ?* » Etre bien partie, avoir bien commencé, autant de demandes sur la procédure engagée, autant de difficultés pour l'accompagnement d'appréhender une vision globale par le bout de la « lorgnette ». Et c'est bien à cette parcellisation des activités d'écriture que l'accompagnant est confronté. Le « tout » étant plus que la somme des parties, on peut même se demander si corriger au fur et à mesure est pertinent ...

4. Conclusion

Cette étude exploratoire nous aura permis de prendre conscience des croisements temporels qui jalonnent l'écriture d'un mémoire professionnel. Par ce « je observateur, acteur, évaluateur, auteur », (Isabelle Laborde-Milaa 1999 : 35), l'écrivain se positionne différemment dans le temps. Comme le montre R. Varga (2006 : 132), tantôt l'étudiant utilise les écrits intermédiaires pour observer, collecter, garder une trace ; tantôt il les utilise pour prendre du recul et clarifier les idées. L'usage de la plateforme numérique sert alors à l'étudiant à avancer dans ces différentes postures, à son rythme, au moment où il le veut. Elle favorise, encourage les écrits intermédiaires qui viendront nourrir le mémoire professionnel. La plateforme ajoute ainsi, aux temporalités académiques et expérientielles, ses propres espaces-temps pour aider à la construction d'un produit écrit évaluable par l'institution et preuve de la professionnalisation.

5. Bibliographie

- Achard Bayle, G. (2006). Pour une description linguistique du mémoire professionnel universitaire. Rapport de stage et mémoire professionnel normes, usages et représentations, *Lidil revue de linguistique et de didactique des langues Université Stendhal de Grenoble*, n° 34, pp. 69-83.
- Astier, P. (2006). Actions de formation, rencontres d'activité. *Analyses du travail et Formation Education Permanente*, n°165, pp. 137-145.
- Crinon, J., Guigue M. (2006). Ecriture et professionnalisation. *Revue française de pédagogie*, n° 156, pp. 117-169.
- Delcambre, I. (1998). Parler d'une classe (la décrire ?) dans un mémoire professionnel, *La description, Revue pratiques*, n° 99, pp. 89-104.
- Guigue, M. (1995). Les mémoires en formation : entre engagement professionnel et construction de savoirs. Paris : L'Harmattan, Coll. Savoir et Formation.
- Leclercq, G. (2006). Rencontres de temporalités dans les dispositifs de formations professionnalisés in colloque Rennes.
- Leclercq, G. (2006). Les écrits professionnels longs, un paysage contrasté. Rapport de stage et mémoire professionnel normes, usages et représentations, *Lidil revue de linguistique et de didactique des langues Université Stendhal de Grenoble*, n° 34, pp. 10-30.
- L'Heude, S. (2005). Evaluation de mémoire professionnel en IUFM. in Ecole centrale de Lille, Actes de colloque, *Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur*, pp. 298-302.
- Laboorde Milaa, I. (1999). *Ecrire un rapport de stage*. Paris : Seuil.
- Oudart, A-C., Verspieren, M. (2006). Rapport de stage et mémoire professionnel entre normes et représentations, Rapport de stage et mémoire professionnel normes, usages et représentations, *Lidil revue de linguistique et de didactique des langues Université Stendhal de Grenoble*, n° 34, pp.31-48.
- Varga, R. (2006). Ecrire pour comprendre, *Lidil revue de linguistique et de didactique des langues Université Stendhal de Grenoble*, n° 34, pp. 125 -145.
- Matis, G. (2001). *Le mémoire professionnel en IUFM*. Paris : Bordas.
- Villette, H. (2001). L'apprentissage de la Vente, *Le journal de Lissia B*, Genèses, n°42, p. 145-157.