

# ***Journaux intimes de jeunes enfants. Enjeux didactiques d'une analyse de l'écriture de soi hors école***

Marie-Claude Penloup, université de Rouen, DYALANG

---

Fautive et maladroite, l'écriture personnelle enfantine est mal connue et semble, pour peu qu'on la rencontre, pauvre et insignifiante. Elle offre pourtant un matériau qui devrait intéresser au moins la linguistique acquisitionniste et la didactique de l'écriture. C'est en lien avec ce dernier domaine que se développe la réflexion. L'observation de journaux intimes de très jeunes enfants montre une appropriation d'un genre langagier écrit qui s'est effectuée avec une médiation adulte faible et en dehors d'un cadre d'enseignement. Ce constat a des incidences sur la réflexion didactique et incite, en particulier, à ménager, à côté d'une construction guidée de savoirs scripturaux d'ordre générique, des temps d'écriture propres à leur auto-construction.

## **Introduction**

Le champ, relativement récent, des études sur les pratiques d'écriture ordinaire recoupe partiellement celui de la didactique de l'écriture, quand l'étude de ces pratiques porte sur des scripteurs qui sont aussi des élèves, à leurs heures, et qu'on tente de penser le lien entre l'écriture telle qu'ils la pratiquent à l'école et hors l'école<sup>1</sup>.

En effet, la connaissance de ce qu'écrivent les élèves en dehors de toute contrainte institutionnelle, autrement dit de leurs « écrits extrascolaires », offre un double intérêt pour la didactique, tout d'abord en ce qu'elle participe à la nécessaire connaissance du public auquel l'école propose des apprentissages, ensuite en ce qu'elle fournit un point de vue d'où questionner les modes d'appropriation et d'enseignement de l'écriture et, le cas échéant, faire des propositions.

C'est dans ce cadre que s'inscrit le présent article où l'on trouvera d'abord une analyse descriptive de journaux intimes de très jeunes enfants, suivie

---

1 Cf. sur ce point *Repères*, n° 23, « Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves », coordonné par Y. Reuter et M.-C. Penloup.

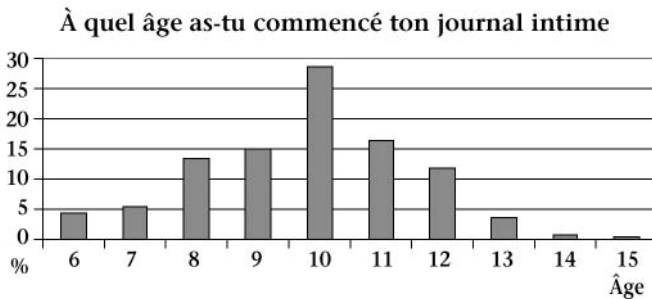
d'une réflexion sur les modes d'appropriation de ces sous-genres du biographique que sont l'autobiographie et le journal intime et sur les enjeux didactiques des constats effectués.

## 1. L'écriture de soi hors école : journaux intimes d'enfants

On verra dans cette partie comment le constat selon lequel certains enfants deviennent diaristes sitôt effectué l'apprentissage de l'écriture, en CE1, a déterminé une recherche sur cette question.

### 1.1. De l'existence et de l'intérêt pour la recherche de journaux intimes au CE1

L'écriture intime, dans l'enquête que nous avons menée en équipe sur les pratiques d'écriture spontanées des collégiens de l'académie de Rouen (Penloup, 1999), s'avérait d'une fréquence significative dans cette population adolescente, en particulier chez les filles. L'enquête auprès des adolescents diaristes nous permettait aussi de situer aux alentours de dix, onze ans l'âge le plus courant pour démarrer un journal, tout en recensant des témoignages que nous qualifions de « surprenants » mais crédibles dans le contexte de l'enquête, dans lesquels l'âge évoqué pour le premier journal était de six ans (« Quand ma première dent est tombée » ; « Dès que j'ai su écrire, au CP »). Nous aboutissons ainsi, à partir des réponses apportées aux questions ouvertes, au tableau suivant :



Si nous manifestons de la surprise face aux témoignages situant dès le CP ou le CE1 le démarrage d'un journal intime, c'est que les rares données dont nous disposons en ce domaine ne nous avaient pas préparés à cela. Dans leur ouvrage précurseur sur les écrits d'enfants, Catherine Bonnet et Joëlle Gardes-Tamine (1990) évoquaient bien des enfants diaristes mais aucun des textes cités n'était le fait d'enfants de moins de 11 ans. Et la lecture de l'analyse faite par Pierre Clanché (1988, p. 100 et p. 105 *sq.*) des « textes libres » produits à l'école primaire, venait nous conforter dans l'hypothèse implicite que le journal intime n'était pas le fait d'enfants de sept ou huit ans, l'usage du « je ro-

mantique », c'est-à-dire du « je » qui se met en scène en « moi je » s'avérant s'imposer plutôt vers 9-10 ans<sup>2</sup>.

La question de l'éventuelle rédaction d'un journal intime par de très jeunes enfants était alors restée en suspens. Elle s'est trouvée relancée par la lecture d'un article de Philippe Lejeune (défricheur, une fois encore) intitulé « Le journal d'Annick, 7 ans ½ » (2005) dans lequel il analyse et décrit, avec une grande minutie, les embryons de journal intime tenus par une petite fille, Ariane Grimm, quand elle était en CE1, d'octobre à juillet. Dans l'ouvrage sur le journal intime publié en 2003, Philippe Lejeune et Catherine Bogaert (2003, p 134) ne font pas de ce journal un cas unique puisqu'ils affirment : « À quel âge commence-t-on un journal ? En général, vers dix ou onze ans, surtout chez les filles. Mais parfois dès qu'on sait écrire, à six ou sept ans ».

L'existence, fût-elle marginale, de journaux intimes tenus par de très jeunes enfants, à l'aube de leur scolarité en primaire constitue à mes yeux un objet de recherche intéressant, pour les raisons générales évoquées en introduction mais, surtout, parce que ces écrits offrent un matériau inédit qui permet d'en savoir plus sur la manière dont s'effectue l'appropriation de ce genre textuel à un âge où il n'est pas enseigné à l'école. De fait, comme le note Philippe Lejeune dans son article, s'étonnant du peu de recherches sur la question, « il pourrait être instructif d'examiner comment un enfant se met à écrire en je ». C'est de ces considérations que découle l'enquête présentée ci-dessous.

### **1.2. Objectifs et méthode d'une enquête « en différé » sur des diaristes de 7 à 8 ans**

Le présent article, issu d'une recherche en cours<sup>3</sup>, exploite des données obtenues par le biais d'une démarche qualitative dont les étapes ont été pensées en fonction des objectifs visés.

L'objectif de la recherche étant de décrire et de comprendre le mouvement même de l'entrée des jeunes enfants dans l'écriture intime, la méthodologie retenue vise à donner sa place, à côté des écrits, aux discours tenus par les scripteurs sur ces écrits. Sur ce point, l'hypothèse étant que des enfants de sept ou huit ans ne seraient pas en mesure d'adopter une posture réflexive par rapport à leur écrit, le choix a été fait de susciter « en différé » le témoignage d'adolescents ou d'adultes sur le journal intime qu'ils tenaient à sept ans. Et, pour limiter le biais introduit par la distance temporelle, un troisième choix méthodologique a consisté à ne retenir comme seuls témoins que ceux qui étaient en mesure d'apporter, le jour de l'entretien, le journal qu'ils tenaient

---

2 De fait, une lecture plus attentive de l'ouvrage de Pierre Clanché montre que, si l'usage du « je romantique » est bien « la grande affaire du CM », on en trouve cependant « les prémices au CE lorsque les enfants commencent à parler d'eux-mêmes de façon presque intimiste », le texte étant « parfois lieu d'un début de réflexion » (Clanché, 1988, p. 104-105).

3 Il s'agit d'une recherche effectuée dans le cadre plus large d'une opération de recherche du laboratoire Dynamiques sociolangagières (DYALANG) de l'université de Rouen sur les « savoirs ignorés » des élèves. La démarche qualitative ici décrite sera complétée par une démarche quantitative visant à chiffrer le nombre d'enfants de CP-CE1 concernés par l'écriture d'un journal intime.

à sept ou huit ans. Cette contrainte est évidemment exigeante et nécessite du temps dans la mesure où elle suppose de trouver des témoins non seulement qui ont effectivement écrit un journal intime à sept ans mais encore qui l'ont conservé. Dans l'état actuel de l'enquête, les données recueillies proviennent de quatre témoins<sup>4</sup> avec lesquels un entretien a été effectué, sur la base du journal intime qu'ils avaient tenu en CP ou CE1. Les témoins ont été sollicités par divers biais : appel à témoignage auprès d'étudiants (deux témoins sont étudiantes) ou au hasard des rencontres (deux témoins : l'une lycéenne, l'autre collégienne). On notera sans surprise que les témoins sont quatre filles, ce qui correspond à tout ce que l'on sait de la différenciation sexuelle dans les pratiques d'écriture et, plus encore, dans l'aveu de ces pratiques ou la fortune qui leur est faite. Ainsi les garçons qui furent diaristes à sept ans, moins nombreux que les filles, sont probablement aussi moins nombreux à conserver leurs écrits comme précieux.

Le dernier choix méthodologique porte sur la forme choisie pour l'entretien, compte-tenu des objectifs poursuivis, à savoir celle de l'« entretien d'explicitation de l'action » telle que le définit Pierre Vermersch (1994). Pour obtenir une parole en « je », ni trop induite par le questionneur ni trop contaminée par la *doxa*, l'idée simple mais efficace de Vermersch est d'inviter l'interviewé à se centrer sur le vécu de son expérience, à « recontacter » la situation, au passé (c'était : lieu, météo, date, etc.) et à maintenir cet état d'évocation pour évoquer l'action non pas dans sa dimension généralisante mais au contraire spécifiée. Cette méthodologie est très adaptée au mode choisi d'entretien « en différé » dans la mesure où elle fournit des moyens intéressants pour projeter le scripteur dans la situation d'écriture passée et à inscrire son propos dans cette situation précise. De fait, confrontés à leur journal d'enfance, les témoins ont très spontanément évoqué la situation d'écriture passée (« oui donc/c'est toujours les mêmes vacances/ça je me souviens de ma tenue/j'étais très contente de ma tenue donc ça ne m'étonne pas que je l'ai écrit/parce que je me souviens très bien de/je me revois/je pense que j'étais dans le bois/parce que je me revois dedans et j'avais pris mon journal/et j'écrivais dans le bois assise ») et il s'est avéré relativement facile de les orienter sur des commentaires d'ordre narratif ou descriptif au sein desquels peut surgir, moins surveillé que dans d'autres situations, un discours d'ordre explicatif.

### ***1.3. Présentation des journaux recueillis***

La présentation des journaux recueillis combine les données fournies par l'observation (citations en italiques des extraits de journal) avec les éclaircissements fournis par le scripteur lors de l'entretien (citations en caractères droits).

---

4 Dans le présent article, seules seront présentées et travaillées les données issues de la rencontre avec deux témoins, Karine et Laure.

### 1.3.1. Le journal de Karine

Karine est en licence 3 de lettres quand elle effectue l'entretien. Elle a apporté avec elle le journal qu'elle a tenu entre le CE1 et la sixième, classe après laquelle elle a entamé un autre journal. Elle en a écrit quatre en tout et en a repris un au moment de l'entretien.

Le premier journal de Karine est un carnet explicitement destiné à une écriture de type intime, doté d'un cadenas et de l'expression « Top secret » inscrite au centre d'une couverture à l'illustration un peu mièvre. Le journal s'ouvre sur une double page sans aucune rubrique pré-inscrite. Sur la page de gauche, Karine a constitué elle-même ses rubriques en utilisant le terme de « journal secret » : « *Ce journal secret appartient à :* ». Après avoir noté ses coordonnées, Karine ajoute, toujours sur la même page : « *Même ma meilleure amie n'a pas le droit de voir ! Je vais quand même le montrer à A. C.* ». Sur la page de droite, on relève les prénoms et numéros de téléphone de huit amis. Karine date le début du journal du premier janvier de sa classe de CE1. La période CE1-CE2, qui nous occupe ici, comporte, outre la première double page d'entrée, quatre doubles-pages et une page de gauche.

Le journal de cette époque se déroule sur trois fronts : de « *petits dictons* » constituent la première page du journal, les sept pages suivantes se partageant entre des projets d'organisation pour un club *Ratus* (sur 5 pages) et les réflexions de Karine sur l'état de ses relations avec les autres (2 pages et une ligne).

Sous l'intitulé « *Petits dictons* » de la première véritable page de son journal, Karine note des injonctions qu'elle se fait à elle-même qui ont du dicton l'allure généralisante mais qui seraient plutôt des maximes à usage personnel (à un moment de l'entretien, elle les désigne sous le terme de « préceptes »). Le premier de ces « *petits dictons* », rédigé en CE1, est : « *Il ne faut pas être timide au téléphone* ». Les quatre dictons qui suivent mais qui datent d'époques différentes<sup>5</sup> ont en commun la modalité déontique en « il faut ».

---

5 De fait, Karine explique dans l'entretien qu'elle revient à de nombreuses reprises sur ce qu'elle a écrit, de façon, explique-t-elle, à rester au plus près de sa vérité : « je voulais pas que ça reste/figé/je voulais que ça continue à représenter ce que c'était pour moi ».

PETITS DICTONS

Il ne faut pas être timide quand on parle au ~~club~~ téléphone.

Il ne faut jamais se dire qu'on ne va pas y arriver.

Pour être aimé il d'abord aimer.

Il ne faut être timide en aucune circonstance.

Çe n'est pas une honte de pleurer mais il faut tout de même...

Vers la fin du CE1, le journal est repris et comporte, on l'a dit, cinq pages consacrées au club Ratus que Karine veut créer : « Activités du club :/6 nous ferons :/des bouquet/des couronnes de fleurs/des tous de cours/des trape-trape [...] etc. »

Les pages consacrées au club *Ratus* sont entrecoupées par d'autres consacrées à des réflexions sur les relations d'amitié ou d'amour qui l'unissent aux autres dans lesquelles le « je » que Clanché nomme « romantique » apparaît : « Aliénor est des fois gentille des fois méchante/mais c'est ma copine. Je sais que des fois je ne/dois pas lui parlé./Moi j'aime personne (jusqu'à maintenant). »

Activités du club :  
nous ferons :

des bouquet.  
des ~~coronnes~~ de fleurs.  
des couronnes  
des tous de cours.  
des trape-trape.  
des cache-cache.  
des chat-perché.

Leak de réunions :  
dernier ~~la~~ date de jeu.  
sur le point

Aliénor est des fois gentille des fois méchante  
mais c'est ma copine. Je sais que des fois je  
ne/dois pas lui parlé  
Moi j'aime personne  
(jusqu'à maintenant !)

6 Le / sur la transcription indique un changement de ligne sur l'original.

L'entretien évite une importante erreur d'interprétation : on y apprend en effet que Karine n'est pas la seule à écrire dans son journal et que les changements de graphie renvoient à certains endroits à l'irruption de sa cousine, partenaire privilégiée de l'écriture « intime ». Ainsi, c'est à la cousine qu'on doit le commentaire « *justu'à mainterant* », à côté du « *Moi j'aime personne* ».

K. : ça (pointe une page dans le journal intime) c'est ma cousine/je m'en souviens qui a écrit/

E. : d'accord/donc on pouvait intervenir/d'autres pouvaient écrire dans votre journal/

K. : oui/mais c'était/je pense que c'était pas n'importe qui quand même/ parce que ma cousine j'étais très proche [...] <sup>7</sup>

On apprend dans l'entretien que, plus tard, au collège, les deux cousines tiendront en parallèle leur journal, durant un an, en se donnant des consignes communes. C'est encore sa cousine qui remplit le rôle de destinataire privilégié de l'écrit :

K. : mon journal j'ai toujours eu dans la tête que quelqu'un le lira en fait/ça je me souviens de ça/(E. : d'accord)/malgré le cadenas et malgré tout ça je/pour moi quelqu'un devait le lire/donc je pense/que c'était pour partager à quelqu'un : ce que je ressentais/je suppose que c'est ça/que c'était ça

E. : et ce quelqu'un/vous le visualisiez un peu ?

K. : oui/je pensais à :/je pense/à cette époque là je devais penser à ma cousine/

E. : la cousine qui écrit ?

K. : oui/parce que c'était elle la plus susceptible/ou peut-être aussi une de mes amies Anne Cécile dont je parle au tout début

De fait, tant le journal intime – où se côtoient des textes émanant de deux scripteurs différents – que l'entretien font apparaître un paradoxe déjà noté dans l'enquête de 1999 :

*« [...] L'écriture du journal appartient, certes, à la sphère du secret, mais ce secret est souvent partagé avec un(e) ami(e) ou un petit cercle d'initiés. Il est extrêmement rare qu'on affirme n'avoir jamais montré son journal ou ses écrits intimes. [...] La notion même d'intimité subit une autre distorsion quand on observe que le journal s'écrit parfois à quatre mains, chacune des diaristes le remplissant, à tour de rôle, et le conservant sur le mode de la garde alternée ».*

---

7 Les entretiens sont transcrits sous une forme orthographique standard, selon les conventions suivantes : le signe « / » indique une pause et « // » une pause plus longue. Le signe « : » indique un allongement et « xxx » renvoie à un passage inaudible. Enfin, le soulignement est utilisé pour transcrire une forme d'insistance à l'oral.

Le cas de Karine illustre tout à fait ce constat. Le secret, on l'a vu, est revendiqué avec force avec la première double page et son importance est pointée dans l'entretien, par le biais de l'attention portée au « cadenas », à la « cachette » :

E. : il y a un cadenas ?

K. : oui/ça c'est important pour moi parce que je voulais pas que mon frère le lise/donc il fallait qu'il y a un cadenas et la clef et puis ça//je sais pas ça lui donnait une valeur e :/plus secrète/s'il y avait le cadenas/[...]

E. : vous n'avez jamais perdu la clef

K. : j'ai toutes mes clefs de tous mes journaux intimes/

[...]

E. : et ensuite vous le rangez où ce journal ?/sous votre lit ? (rire)

K. : (rire) non je pense que mon journal était dans un tiroir tout simple mais par contre la clef je me souviens que c'était dans une petite boîte/ma mère avait dû ou mon père m'avait mis un adhésif dessus et j'avais caché sous mon lit/je me souviens bien de la boîte/et donc j'allais chercher mes clefs//

[...]

K. : c'était dans ma chambre/en général je m'enfermais

Mais le secret recherché n'implique pas, on l'a vu, la fermeture totale de l'écriture et de l'objet journal. Dans le cas de Karine, la notion d'un écrit « totalement secret » n'interviendra, en fait, qu'à l'adolescence.

De nombreux autres éléments intéressants apparaissent dans le journal lui-même comme dans l'entretien qui permettent de dessiner les contours de l'écriture intime enfantine et sur lesquels nous n'avons pas le loisir de nous attarder : en particulier tout ce qui concerne l'importance de la dimension matérielle de l'écriture et le goût pour la graphie ou encore les fonctions de l'écriture intime, la question de l'exigence de vérité, les problèmes d'écriture de la temporalité etc. Je me centrerai délibérément, ci-dessous, sur une seule famille de données, celles qui permettent de saisir la genèse de la démarche d'écriture d'un journal intime. On apprend, sur ce point, que le journal a été offert à Karine par sa mère, institutrice en maternelle, qui avait observé le goût de sa fille pour l'écriture et avait tenu elle-même, étant petite, un journal :

K. : je me souviens que je l'ai eu à :/un jour de l'an par ma mère/elle m'avait offert donc c'est :/parce qu'elle trouvait que c'est bien/un premier journal/voilà/[...] parce que elle savait que j'écrivais des choses sur du papier/que j'aimais bien écrire et donc elle s'était dit qu'un journal comme ça/je me souviens plus si je lui en avais déjà parlé ou pas/ça par contre mais je me souviens que c'était elle qui me l'avait donnée/

E. : d'accord/et vous écriviez donc très petite ?



K. : bah oui je me souviens d'écrire des choses/je sais plus exactement quoi/  
mais je sais que c'était venu de là l'idée du journal intime donc/

[...]

E. : est-ce qu'elle vous l'avait fait lire/son propre journal ?

K. : non parce qu'elle l'a brûlé elle/je sais qu'elle l'a brûlé/elle en a eu plusieurs et elle les a tous brûlés/

[...]

E. : votre mère vous me dites qu'elle notait des endroits où vous étiez allée en vacances ?

K. : oui/elle faisait des commentaires sur e : les choses qu'on avait vu tout ça/

E. : elle le faisait dans des albums photos ?

K. : non non c'était un tout petit carnet/je le vois très bien un tout petit carnet/où elle notait :/je sais pas si elle notait la date mais elle notait les lieux/elle mettait des étoiles

E. : donc en fait vous voyiez souvent votre mère écrire ce genre de choses elle/

K. : e :: //en tout cas ce carnet là je sais

[...]

K. : oui//et là ça devait être notre départ en vacances parce que sinon je :/oui/parce que après je parle des vacances donc c'est ça//donc là je raconte/oui parce que je me souviens que :/que ma mère notait des endroits où on allait :/et je me disais que c'était bien pour se souvenir après donc j'avais décidé de :/de tenir une sorte de journal de voyage dans mon journal intime en fait

Outre sa mère, qu'elle voyait parfois écrire et à laquelle, elle le dit ci-dessus, elle emprunte des procédés (évaluer ce qu'elle a vu à l'aide de petites étoiles), Karine voyait aussi son père écrire :

K. : mon père écrivait beaucoup fin il écrit toujours beaucoup et ça je savais/  
je ne savais pas ce qu'il écrivait mais je savais qu'il écrivait beaucoup/

E. : d'accord/et aujourd'hui vous savez ce qu'il écrivait ?

K. : oui/bah je :/il continue à écrire la même chose/il écrit e ://comment/ses commentaires sur les choses philosophiques qu'il a lues sur e :/lui ça façon d'appréhender le monde/les choses/et cetera/

E. : il est enseignant aussi ?

K. : non/il est employé de bureau/xxx/-fin il est à la Mutualité sociale agricole/

E. : d'accord/et il a donc un rapport à l'écriture très important ?

K. : oui il écrit beaucoup beaucoup beaucoup/

E. : et vous vous en parlez les uns et les autres de ce que vous écrivez ?

K. : mon père e je sais qu'il lit les passages de ce qu'il écrit à ma mère/e //  
mais e :/non sinon non/non non on parle pas [...]

D'évidence donc, Karine a baigné, enfant, dans un univers d'écriture, tant entre ses parents qu'avec sa cousine. Même son frère, dont elle déclare qu'il n'écrit guère, est présent dans le journal où il occupe quelques pages pour faire ses devoirs. Mais la présence d'un environnement riche et d'interactions étayantes pour le passage à l'écrit, si elle explique la construction d'un rapport à l'écriture très positif, ne résolvent pas pour autant la question de savoir où et comment Karine a « appris » à jouer comme elle le fait de diverses composantes de l'écrit intime. Quand je tente, dans l'entretien, d'aller plus loin et de saisir avec elle si elle s'était construit des modèles, elle écarte assez vite l'idée de lectures de textes relevant de ce genre d'écrit et n'en isole aucun :

K. : je crois que j'avais pas de modèle parce que c'est un peu :/par exemple le fait que je mets que j'insère le club dedans/pour moi c'était un peu tout ce qui se passait dans ma vie je devais le mettre :: dedans/je pense/quelque chose comme ça/mais je ne me souviens plus et »

Et, à propos de ses « dictons » :

K. : je ne sais pas trop d'où m'était venue l'idée parce que je ne sais même pas si c'étaient des choses e : connues/non c'étaient des choses que je me disais à moi pour e// pour me remonter le moral/je sais pas trop/[...] parce que on me disait beaucoup que j'étais timide//surtout au téléphone/ça je le sais/donc e : ça devait être quelque chose comme ça

Elle donne cependant, à un seul moment, un indice témoignant d'une forme d'obéissance à une norme d'écriture dont les caractéristiques auraient pu être glanées dans un métadiscours tenu autour d'elle :

K. : là le fait que je signe c'était au tout début à mon avis/on m'avait parlé de signature ou je me disais qu'il m'en fallait une [...]

### ***1.3.2. Le journal de Laure***

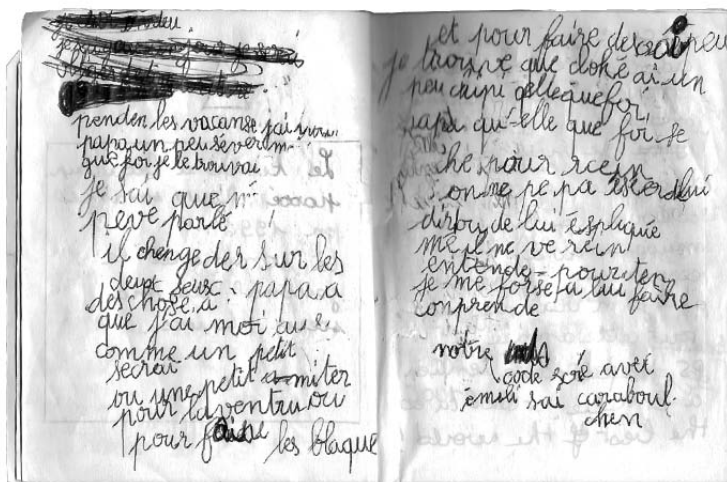
Le journal se présente sous la forme d'un petit carnet fleuri d'environ dix-neuf sur treize centimètres, à la couverture plastifiée légèrement rembourrée. Au centre de la page de couverture, dans un ovale, les mots « garden party ». La tranche des pages blanches est dorée, tout comme la serrure qui permet de fermer le carnet. Mais la clé de celui-ci n'a jamais servi, elle est encore collée sur la première de couverture, comme au jour de l'achat du carnet.

L'usage du carnet est clairement indiqué sitôt qu'on l'ouvre avec la mention : « Ce journal intime appartient à (phrase traduite en anglais juste en dessous) : », suivie de trois lignes en pointillés.

Sur ces pointillés on trouve écrit à l'encre bleue : « Julia W. », puis dans une autre couleur d'encre et avec une autre graphie : « puis Laure W. ». De fait, le journal est celui de deux sœurs, l'aînée, de cinq ans plus âgée que la cadette, l'a commencé à l'âge de cinq ans et le tient jusqu'à douze ans sur trente-sept pages. Arrive alors une page ici reproduite :

Le temps a beaucoup passé. Nous sommes en 1996.  
Là commence le journal de ma sœur Laure.

Après la double page écrite par Laure à l'âge de sept ans, Julia V. reprend le journal. Elle commence par s'excuser (« Excuse-moi ma puce adorée d'écrire dans TON journal intime mais... »), poursuit par le récit d'une déception et termine par un post-scriptum (« Ne fais pas attention à Emilie et Chloé tu es the best of the world ») qui est une réponse directe à ce qu'elle a lu dans les deux pages du journal de sa sœur. Ensuite, le journal se continue sur trois pages. C'est Laure, à nouveau, qui en est l'auteure mais elle est désormais en CM2. C'est à la double page écrite alors qu'elle a tout juste 7 ans et est en classe de CP, que je m'intéresserai ici,



...et dont voici la transcription, établie avec l'aide de Laure, lors de l'entretien :

« je croi en deu [je crois en Dieu]  
je sais geu un jour je serais [je sais qu'un jour je serai]  
obliger de tou lor dire [obligée de tout leur dire]  
penden les vacanse j'ai truvai  
papa un peu séver mai  
que fois je le trouvai

je sais que mé [*dans son souvenir il s'agit de ses peluches*]  
peve parlé [*peuvent parler*]  
il change der sur les deux seurs [*il s'agit toujours des peluches qui changent  
d'expression régulièrement : toutes les deux heures*]  
papa a des chose que j'ai moi aussi  
comme un petit secrai  
ou une petit amiter [*amitié ?*]  
pour laventru [*l'aventure*] ou  
pour faire les blagues  
et pour faire descraipeu [*des crêpes*]  
je trouve que clohé ai un peu chipi quellequefoi  
papa qu'elle que foi se fache pour rcein [*rien*]  
on ne pe pas eseer [*essayer*] de lui  
dir/ou de lui éspliqué  
mé il ne ve rein entende – pourten  
je me forse a lui faire  
comprende  
notre xxx  
code secré avec  
émili sai caraboul  
chen »

Laure a seize ans lors de l'entretien. Elle se focalise d'abord beaucoup sur le déchiffrage de son texte et les échos qu'il crée en elle, tant pour ce qui est de sa brève période mystique (difficile à « avouer » dans une famille où elle ne reçoit aucune éducation religieuse et c'est pourquoi le passage a été barré un peu plus tard), que de ses peluches personnifiées ou encore de sa relation à son père.

Les deux pages ont été écrites en une fois, lors de l'année de CP, lors d'un trajet en voiture. L'expérience, éphémère, ne sera pas renouvelée avant le CM et peu poursuivie (« Je trouvais ça trop ridicule ce que je marquais »).

Dans le cas de Laure, comme dans celui de Karine, on observe le rôle de la médiation familiale, mais c'est ici la sœur aînée qui joue le rôle de médiatrice et c'est d'ailleurs la seule que Laure désigne comme telle :

L. : C'est vraiment Julia/Si Julia n'avait pas écrit son journal je crois que : :  
[...]

E. : Mais qu'est-ce que tu savais du journal intime/quand tu as écrit ?

L. : e : j'avais lu le journal de Julia/je savais qu'elle/qu'elle/parlait de ses amoureux/et c'est surtout ce qui m'intéressait [...] moi/j'avais rien à dire sur ça/

On note d'ailleurs que c'est sa grande sœur qui lui « ouvre » véritablement l'écriture, en lui donnant le journal. Concernant la question du secret, on observe, dans ce cas-là aussi, un lien manifeste entre intime et secret, en même temps qu'une réelle élasticité de celui-ci : le journal de Julia est caché mais sa petite sœur le lit, le journal de Laure est rangé mais elle ne se formalise pas que sa grande sœur le lise et y intervienne. La lecture des parents aurait été, dit Laure, vécue comme plus intrusive, encore qu'avec des nuances : Je crois qu'à cet âge-là [elle montre le passage écrit au CM], j'aurais pas été contente/mais là (en CP), j'aurais fait la pas contente mais :: /.

À plusieurs reprises, dans l'entretien, nous tentons de cerner la manière dont elle s'est appropriée la notion d'écriture intime et l'on voit que c'est d'abord par celle de secret qu'elle s'installe :

E. : Tu avais l'idée qu'on pouvait parler de soi ?

L. : Je pense que j'avais compris parce que Julia :/voulait pas que j'y touche/ elle le cachait en fait/donc ça voulait dire que c'était un truc :

[...]

E. : Tu avais compris que tu pouvais écrire/e : ce que tu ne pouvais pas dire ?

L. : ben :/pour avoir écrit ça (elle désigne les trois premières lignes)/je pense que oui/oui/pasque/j'en parlais à personne

[...]

L. : Peut-être aussi/Julia c'est ma grande sœur/et : on s'entend très bien tout ça/mais/on se confie pas vraiment l'une à l'autre/peut-être que c'est des choses e :/que j'aurais pas écrites/si j'avais pu les dire

## **2. Retour sur les modes d'appropriation du sous-genre du biographique qu'est le journal intime**

### ***2.1. Une appropriation progressive du genre***

Dans l'analyse qu'il propose des cinq journaux d'Ariane Grimm, Philippe Lejeune montre des tâtonnements et un apprentissage progressif du genre, concernant, en particulier, l'inscription de la date qui apparaît d'abord de manière un peu chaotique, la distinction entre lettre et journal (dans le cinquième journal, on voit des entrées de journal mais signées comme des lettres), les libertés qu'autorise la forme (l'enfant se risque progressivement à l'emploi des couleurs, l'insertion de dessins etc.). Tout comme Pierre Clanché pour les

textes libres, Lejeune évoque la lente construction de la compétence à écrire des textes à la première personne qui se développe en même temps que « l'art de l'anecdote », « l'art de l'intrigue » et l'art du « commentaire » (« raconter sa vie suppose aussi qu'on la commente »).

Les mêmes observations peuvent être faites sur les journaux de Karine et Laure. On observe, en particulier, que ni l'une ni l'autre ne met la date dans le journal de CP ou de CE1, et il faut attendre, pour l'une comme pour l'autre, le CM pour voir se mettre en place la forme caractéristique du journal, celle d'une « relation datée », d'une « écriture maillée sur le calendrier » (Simonet, 2004, p. 23). On voit aussi Karine tâtonner, dans le journal qu'elle tient en CM, entre la gestion du temps de la vie et de celui de l'écriture, s'efforçant d'absorber la vie dans l'écriture, s'étonnant presque de ne pas pouvoir noter ce qui échappe d'évidence au journal, à savoir le futur : « je ne sais pas encore ce que je ferai cette après-midi mais je le saurai ce soir ». Elle s'en tient ensuite, de manière plus conventionnelle et très stable à ce que Françoise Simonet (2004, p. 21) décrit avec une très belle formule : « *la relation d'un passé très proche, consigné à l'aveuglette dans un présent ignorant de l'avenir* ».

Incontestablement, donc, on assiste, avec ces tout premiers journaux intimes à la genèse d'une entrée dans un genre dont les conventions, dont il faut rappeler qu'elles n'ont pas été enseignées, ne sont pas encore toutes connues.

Reste que d'autres caractéristiques de l'écriture propre au journal intime apparaissent dans ces deux journaux de très jeunes enfants : succession d'entrées pour ce qui est de Karine, et, pour toutes les deux, expression d'un « je », « *écriture momentanée d'un moi en miettes* » (Gusdorf cité par Simonet, 2004, p. 21). Si l'on tente de cerner les fonctions que remplit pour chacune des deux enfants leur journal en s'aidant de la typologie que propose Françoise Simonet (2004, p. 116), on constate que la fonction de « garde-mémoire » des *acta, cogitata* et *sentita*, très présente un peu plus loin, n'est pas la première à apparaître. En revanche, leur journal est d'emblée lieu de « confiance », au sens où il sert d'exutoire et il est utilisé aussi comme lieu d'introspection, ce qui renvoie au « journal réflexion » : « *Le cahier (ou l'écran), médiation de soi à soi, peut servir à la réflexion, que celle-ci prenne la forme de l'introspection ou de la délibération* » (*ibid.*).

Il y a donc bien apprentissage progressif et l'analyse effectuée permet de faire deux constats sur la manière dont évoluent les scripteurs. Le premier porte sur le fait que, contrairement à ce que les représentations les plus courantes nous inviteraient à imaginer, l'analyse de soi et la réflexion sur le monde ne sont en aucune manière secondes par rapport à des notations plus factuelles et extérieures. Autrement dit, les très jeunes enfants ne commencent pas nécessairement par des éléments factuels (*acta*) pour évoluer ensuite vers la rédaction de leurs sentiments (*sentita*) ou de leurs réflexions (*cogitata*) On a vu l'expression d'états d'âme chez Karine et Laure, ainsi que des réflexions d'ordre métaphysique. Dans les journaux de la jeune Ariane, qui a le même âge, Lejeune relève aussi, à la fin du premier carnet : « *enerveman rouge de onte et*

de coère. Poucoi ? », et, dans le second, une maxime recopiée : « plus on est calme et mieux on est armé ».

On peut faire l'hypothèse que l'écriture intime n'est pas d'abord factuelle pour s'ouvrir ensuite à d'autres dimensions, mais, d'emblée, diversifiée.

Le second constat m'amène à me démarquer de l'analyse proposée par Philippe Lejeune et Catherine Bogaert, que je commencerai par citer :

*« Les enfants accomplissent ces premiers apprentissages au grand jour<sup>8</sup> : non seulement ils ne cachent pas leurs journaux, mais ils sont fiers d'avoir un territoire à eux, territoire qu'ils peuvent faire visiter et qui leur vaut des compliments. Le journal garde un côté ludique, on le décore, on y met des jeux, des bêtises, des poèmes, des inventions. Et puis un jour on fait un pas de plus : on y écrit ce qu'on n'a jamais dit à personne. C'est une étape capitale de la vie d'un enfant. Il découvre assez tôt qu'il n'est pas transparent, que les autres ne voient pas en lui, qu'il peut mentir, ne serait-ce que par omission. [...] À la préadolescence, c'est souvent par la douleur et le secret qu'on entre dans le journal. »* (Lejeune et Bogaert, 2003, p. 136).

Les deux cas analysés ici me conduiraient plutôt à l'hypothèse selon laquelle le rapport entre journal intime et secret est posé d'emblée et qu'il est constitutif de la démarche d'écriture du journal mais qu'il a, selon les âges, les contextes et les personnalités, des dimensions variables. Ce que nous avons déjà remarqué dans l'enquête de 1999.

## **2.2. Où et comment ont-ils appris à écrire ? Par quelle médiation ?**

Philippe Lejeune et Catherine Bogaert (2003, p. 134), notant le caractère progressif de l'apprentissage du genre chez la jeune Ariane-Annick, l'associent à une « progressive intériorisation des gestes enseignés à l'école » :

*« Dans certaines entrées du premier carnet, la date n'est suivie que d'un dessin. On assiste donc à une progressive appropriation et intériorisation des gestes enseignés à l'école : mettre la date (comme la maîtresse au tableau noir le matin), écrire proprement, refléter le monde dans l'écriture. Le cahier intime est le petit frère du cahier scolaire<sup>9</sup> ». « Le journal de Renée Berruel, commencé vers neuf ans, montre lui aussi comme le journal d'enfance se nourrit des acquis scolaires » (ibid.).*

Certes on repère bien, dans les journaux enfantins, des traces de ce que leur auteur voit écrit au tableau tous les jours. Il n'empêche : l'écrit de la maîtresse, même s'il le recoupe en certains points, n'est pas un journal intime et on peut se demander où et comment les enfants sont rentrés en contact avec cette forme du biographique qu'est le journal intime pour pouvoir ainsi se l'être approprié. Il faut alors, sans doute, remonter à l'oral et au genre prototypique

---

8 C'est moi qui souligne.

9 C'est moi qui souligne.

du récit spontané de soi ou encore de la « confiance<sup>10</sup> » pour trouver l'ancrage de l'écriture de soi. C'est ce que rappelle Marie-France Bishop, à laquelle j'emprunte ici cette citation de Todorov : « *Cet acte de parole est extrêmement répandu en-dehors de la littérature, on le pratique chaque fois qu'on se raconte* » (cité par Bishop, 2004, p. 460).

On le voit, le genre de l'écriture intime, quand il concerne de très jeunes enfants, est moins le fait d'une transmission que d'un bricolage résultant d'opérations hétérogènes, de transferts de l'usage de l'oral sur l'écrit ou de l'usage de l'écrit scolaire sur l'usage non-scolaire. Mais on peut penser que ce bricolage ne saurait surgir sans un contexte favorable.

Dans le cas de Laure, le journal s'inscrit dans celui de sa sœur et l'on pourrait penser qu'elle a construit une forme de compétence générique dans l'observation de ce dernier. Reste que la comparaison entre les deux journaux montre une grande différence, Laure n'ayant emprunté à Julia ni la forme (les dates) ni le type de contenu : l'aînée s'attarde sur des micro-événements d'ordre affectif, alors que la cadette adopte une posture quasi métaphysique. Dans le cas de Karine, elle affirme n'avoir pas eu en mains le moindre journal intime au moment où elle écrit le sien et n'avoir comme seul guide que l'invitation de sa mère qui « *en avait tenu un, elle aussi, quand elle était petite* ».

Ces réflexions m'amènent à penser qu'on se trouve là devant un cas où un locuteur ne puise pas dans une compétence générique pour construire son texte mais qu'il construit cette compétence dans le processus même de l'écriture.

Il y aurait ici, d'ailleurs, un parallèle à faire entre l'acquisition de ce sous-genre du biographique qu'est le journal intime et son apparition en diachronie, autrement dit entre les plans phylogénétique et ontogénétique. Jean Rousset montre, en effet, que cette forme d'écriture n'existe pas, en France, à l'état de production régulière, avant le xviii<sup>e</sup> siècle. C'est le moment où se rédige, à l'insu les uns des autres, puisqu'ils seront publiés posthumes et tardivement, les premiers journaux que l'on connaît : Joubert, Maine de Biran, puis Stendhal, Constant... Les choses se passent comme si ces pionniers naissaient de rien, par une série d'actes fondateurs isolés, en dérogation au principe théorique de la préexistence du genre. Ainsi, l'auteur conclut, au sujet du journal intime : « *on se trouve en présence d'un cas aberrant : le texte individuel précéderait sa matrice générique* » (Rousset, 1986, cité par Nguyen, 2004, p. 212).

Evidemment, avec un tel point de vue, on ne sortirait jamais d'un répertoire clos de genres et le point de vue, plus souple, de Todorov me paraît plus adéquat : « *Le système des genres n'est pas clos ; en conséquence, il n'est pas nécessairement préexistant à l'œuvre : le genre peut naître en même temps que le dessein de celle-ci.* » (cité par Nguyen, 2004, p. 213)

Cette dernière affirmation (« *le genre peut naître en même temps que le dessein de celle-ci* ») va précisément dans le sens de ce qui a été observé avec les journaux

---

10 Cf. le colloque de l'International Association for Dialogic Analysis (IADA), 22-24 septembre 2004, *Confidence/dévoilement de soi*.



intimes : le savoir-écrire ne résulte pas dans ce cas, ou pas seulement, d'interactions étayantes de l'entourage, ni d'un enseignement, mais d'une véritable invention, en amont d'une intériorisation du genre, laquelle étant souvent présentée comme une forme de préalable à la mise en place de la compétence. Ce sont là des réflexions qui n'ont pas nécessairement de quoi surprendre les linguistes acquisitionnistes – qui n'ignorent pas combien le langage oral de l'enfant se construit dans une dynamique, au gré d'usages hétérogènes – mais dont les enjeux didactiques, en revanche, me paraissent pouvoir être pensés.

### 3. Enjeux pour la didactique de l'écriture

#### 3.1. La place de la compétence générique dans la compétence scripturale

Évoquée un peu plus haut comme une évidence, la notion de « genre » doit être ici précisée. On le fera en prenant appui, en particulier, sur le numéro 153 de la revue *Langages*, publié en 2004, et qui s'intitule « Les genres de la parole ». Dans l'introduction à ce numéro, Simon Bouquet, après une rapide présentation des « assises théoriques » de ce qu'il considère comme « un concept », s'arrête sur l'apport déterminant de Bakhtine :

« Mais c'est peut-être l'article de M. Bakhtine intitulé *Les genres du discours, écrit dans les années cinquante et publié en 1979 (en 1984 pour la traduction française), qui peut être regardé comme un véritable manifeste théorique en faveur d'une linguistique des genres différentielle et non universalisante.* » (Bouquet, 2004, p. 6)

Élaborée dans la perspective de l'écrit littéraire, la théorie bakhtinienne selon laquelle « *les genres du discours organisent notre parole de la même façon que l'organisent les formes grammaticales* »<sup>11</sup>, est largement admise et développée, en particulier la distinction entre genre premier et genre second (recouvrant d'ailleurs des notions assez différentes), qui est reprise dans nombre de travaux, étendue et à l'oral et aux écrits non littéraires : « *À l'oral comme à l'écrit, expliquent Catherine Kerbrat-Orrechioni et Véronique Traverso (2004, p. 41) dans le numéro de *Langages* cité plus haut, il existe des genres (G1 et G2) donc des règles du genre, lesquelles sont intériorisées par les sujets [...]* ».

Les analyses de Bakhtine, parce qu'elles permettent, analyse Marie-France Bishop, « *de sortir d'une appréhension formaliste des textes abordés comme des modèles abstraits* » (Bishop, 2004, p. 446), trouvent un écho important en didactique du français, aujourd'hui. On les trouve reprises, en particulier, par les chercheurs genevois Bernard Schneuwly et Joachim Dolz. « *C'est au travers des genres, posent-ils en principe, que les pratiques langagières s'incarnent dans les activités des apprenants* » (Dolz et Schneuwly, 1997, p. 29) et ils plaident pour une « *prise de conscience de la centralité des genres comme objet et outil de travail pour le développement du langage* » (*ibid.*, p. 34). Sans contester le caractère tout

---

11 Mikhaël Bakhtine, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1984, p. 285.

à fait opératoire de leurs propositions, ni sa pertinence, il me paraît que leur utilisation de la notion de genre les conduit à occulter un peu le processus de « découverte-construction » qui préside à l'acquisition spontanée de ce dernier (Delamotte, 2006) et à adopter, de ce fait, une hiérarchie des interventions didactiques qui mérite d'être discutée.

Dans l'article que je viens de citer, Dolz et Schneuwly distinguent trois manières d'aborder l'enseignement de l'écriture et de la parole en lien avec les genres. L'une de ces manières est celle de Célestin Freinet qu'ils décrivent ainsi :

*« La situation de communication est vue comme générant automatiquement le genre [...]. Le genre n'apparaît pas comme tel dans le processus d'apprentissage ; il n'est pas un outil pour le scripteur qui réinvente à chaque fois la forme langagière qui lui permet la communication. On apprend à écrire en écrivant, dans une progression qui est, elle aussi, conçue comme naturelle, se faisant selon une logique dépendant du seul processus interne de développement. »*  
(Dolz et Schneuwly, 1997, p. 31-32)

Les deux auteurs reconnaissent à cette manière d'enseigner des points forts, parmi lesquels je retiendrai l'« importance du sens de l'écriture » et « l'accent sur l'autonomie du processus d'apprentissage dans ces situations » mais ils dénoncent aussi ce qu'ils appellent des « points faibles » : « non prise en compte explicite et non utilisation des modèles externes », « non modélisation des formes langagières et donc non enseignement » (*ibid.*, p. 33). L'assimilation de la « non modélisation des formes langagières » à un « non enseignement » me paraît trop rapide au regard de ce qui a été observé avec les journaux intimes de très jeunes enfants. Les constats opérés invitent, au contraire, à maintenir voire développer, à côté d'un enseignement de l'écriture fondé explicitement sur les genres, un enseignement pariant sur la capacité de l'élève à inventer partiellement le savoir-écrire du moment qu'il est mis en situation d'écrire.

C'est précisément ce que développe le théoricien du texte libre qu'est Pierre Clanché : « On peut accéder, explique-t-il, aux savoirs au moins de deux façons. Soit en assimilant des savoirs déjà existants. C'est la façon non pas la plus répandue, mais du moins la plus scolaire, d'apprendre. Soit en les produisant. » (Clanché, 1988, p. 186). Ce sont des savoirs du second type, « dont la particularité est d'être produits en même temps que cherchés » que le texte libre, permet, selon lui, d'élaborer. Et ils sont précieux, poursuit-il, en ce qu'ils portent, certes, sur la langue écrite mais aussi, et peut-être surtout, sur le sens que revêt l'action d'écrire et d'apprendre à écrire :

*« L'institution scolaire pense à tort qu'il faut savoir comment écrire avant de se demander pourquoi écrire. Ce qui compte pour les jeunes c'est de savoir pourquoi écrire et pour quoi (c'est-à-dire pour quelles causes) ils écrivent. La question du comment est à la limite subsidiaire. Une fois qu'ils savent pourquoi ils vont écrire, alors effectivement, on peut utilement leur apporter les textes d'auteurs [...], on peut analyser, décortiquer les structures micro-textuelles, macro-textuelles. »* (Clanché, 1988, p. 200)

L'analyse des journaux intimes de très jeunes enfants recoupe ici celle des textes libres dans la mesure où on y observe aussi des *savoirs qui sont produits en même temps que cherchés* et les conclusions tirées pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture se rejoignent quant à l'intérêt de ménager, à côté de séquences très guidées, visant la construction d'une compétence générique, des séances propres à autoriser une appropriation autonome de l'écriture, une « invention » partielle des genres visés, sur le modèle de l'acquisition spontanée (le « texte libre » n'étant bien entendu pas la seule modalité possible dans ce cadre). Les deux approches ne sont pas concurrentes mais complémentaires et relèvent, toutes deux, de l'enseignement de l'écriture.

### **3.2. Un matériel pédagogique renouvelé**

Comme d'autres écrits extrascolaires, les journaux intimes de jeunes enfants fournissent, par ailleurs, un matériel pédagogique intéressant dans la construction de séquences d'enseignement-apprentissage de l'écriture et ce, à deux titres. D'abord parce que l'écriture des pairs est susceptible de jouer un rôle stimulant dans le processus de passage à l'écriture, ce que note déjà Pierre Clanché à propos de la circulation des textes libres dans la classe : « *La première différence entre la lecture du texte d'auteur et du texte simplement écrit par un pair est la reconnaissance, dans le second cas, d'une solidarité implicite ou explicite de classe d'âge. [...] C'est pourquoi les textes de leurs pairs sont des embrayeurs plus proches et efficaces [...]* » (p. 200). Provocation à l'écriture, les textes des pairs sont aussi de bons supports pour engager une réflexion sur l'écriture et ses enjeux. Ainsi, une séquence sur le biographique et les différents genres qu'il comporte peut commencer par la distribution de journaux intimes d'enfants, anonymés. Car ces écrits, comme d'autres pratiques d'écriture personnelles, ont en commun avec l'écriture littéraire un enjeu de type identitaire que n'ont pas les écritures de soi à l'école (Bishop, 2004, p. 262) et leur écriture coïncide avec la construction de savoirs, linguistiques, textuels et génériques qui ont à voir, fussent-ils embryonnaires, avec ceux que nécessitent l'écriture et la lecture littéraires. Le rapprochement entre l'autobiographie littéraire et l'écriture de soi ordinaire peut s'avérer, je l'ai développé ailleurs (Penloup, dir., 2005), opératoire au plan de l'enseignement-apprentissage.

### **Bibliographie**

- BAKHTINE, M. (1984) : *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BERTHOUD-PAPANDROPOULOU, I. & KILCHER, H. (2004), « Acquisition du langage et genres énonciatifs », *Langages*, n° 153, p. 52-61.
- BISHOP, M.-F. (2004) : *Les écritures de soi à l'école primaire de 1850 à 2004. Places, fonctions et enjeux*, thèse de doctorat en sciences de l'éducation de l'université Charles-de-Gaulle, Lille 3.
- BONNET, C. & GARDES-TAMINE, J. (1990) : *L'enfant et l'écrit. Récits, poésies, correspondances, journaux intimes*, Paris, A. Colin.

- BOUQUET, S. (2004) : « Linguistique générale et linguistique des genres, introduction au numéro », *Langages*, n° 153, p. 3-14.
- CLANCHÉ, P. (1988) : *L'enfant écrivain : génétique et symbolique du texte libre*, Paris, Le Centurion.
- DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1997) : « Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement », *Repères*, n° 15, p. 27-40.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. & TRAVERSO, V. (2004) : « Types d'interactions et genres de l'oral », *Langages*, n° 153, p. 41-51.
- LEJEUNE, P. (2005) : « Le journal d'Annick, 7 ans et demi », *Trames*, n° 12, IUFM de Rouen.
- LEJEUNE, P. & BOGAERT, C. (2003) : *Un journal à soi. Histoire d'une pratique*, Paris, Textuel.
- NGUYEN THI THUY, L. (2004) : *Pratique du journal intime en Français Langue Etrangère dans le cadre scolaire. Étude d'un cas vietnamien*, thèse de doctorat en sciences du langage de l'université de Rouen.
- PENLOUP, M.-C. (dir.) (2005) : *Sur les chemins de l'invention*, Rouen, IUFM et CRDP de Rouen.
- SIMONET-TENANT, F. (2004) : *Le journal intime. Genre littéraire et écriture ordinaire*, Paris, Téraèdre.
- VERMERSCH, P. (1994) : *L'entretien d'explicitation*, Issy-les-Moulineaux, ESF.