

Vécu scolaire et parcours d'anciens élèves de l'école nouvelle La Source : Une enquête réalisée par la méthode de l'histoire orale

Isabelle Pawlotsky

DANS **LES SCIENCES DE L'ÉDUCATION - POUR L'ÈRE NOUVELLE** 2015/1 (VOL. 48), PAGES 79 À 104
ÉDITIONS **CIRNEF**

ISSN 0755-9593

ISBN 9782918337225

DOI 10.3917/lstdle.481.0079

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2015-1-page-79.htm>



CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...

Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour CIRNEF.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Vécu scolaire et parcours d'anciens élèves de l'école nouvelle La Source : Une enquête réalisée par la méthode de l'histoire orale

Isabelle PAWLOTSKY*

Résumé : Cet article s'appuie sur une enquête menée par entretiens non directifs auprès d'anciens élèves scolarisés à l'École Nouvelle La Source à Meudon entre 1978 et 1995. L'enquête a pour objectif de saisir ce que deviennent des enfants exposés pendant plusieurs années à une pédagogie différente. La méthode de l'histoire orale, plus précisément l'analyse des récits de vie d'anciens élèves, permet de définir le rôle qu'a pu jouer une éducation scolaire

centrée sur l'autonomie et la responsabilisation dans leur devenir ultérieur. Les résultats de cette étude montrent d'une part que les parcours des anciens élèves sont jalonnés de transitions parfois difficiles et de réorientations fréquentes, d'autre part que leurs choix professionnels, souvent atypiques, sont guidés par une exigence d'épanouissement personnel conjugue à un besoin de liberté et d'indépendance.

Mots-clés : École nouvelle. Vécu scolaire. Devenir d'anciens élèves. Récits de vie. Histoire orale.

* Enseignante à l'ESPE et doctorante, Université Paris-Ouest Nanterre, CREF EA 1589.

Introduction

L'objet de cet article s'appuie sur les résultats d'une enquête menée par entretiens non directifs auprès d'anciens élèves de l'École Nouvelle La Source à Meudon. Elle vise à saisir ce que deviennent des enfants exposés pendant plusieurs années à une pédagogie différente.

Établissement privé non confessionnel, créé en 1946 par Roger Cousinet et François Châtelain, l'École Nouvelle La Source s'inscrit dans le mouvement de l'éducation nouvelle et propose un cursus complet, de la maternelle au baccalauréat, au cours duquel les enseignants et l'équipe éducative développent des principes fondés sur l'autonomie, la responsabilisation de l'élève, l'approche globale des apprentissages et les méthodes actives.

S'affirmant comme «l'héritier du mouvement de l'Éducation nouvelle qui a pour principe fondamental de mobiliser l'activité de l'élève dans la perspective de l'épanouissement individuel et social¹», l'établissement privilégie un certain nombre de compétences : l'apprentissage de la vie sociale (respect mutuel, solidarité, responsabilité et mise en place de projets en équipe), l'acquisition de l'autonomie, l'ouverture vers l'extérieur, le développement de l'expression et de la créativité par des activités diverses (sport, théâtre, musique, arts plastiques, audio-visuel, informatique). Des structures participatives (conseils des élèves, conseils du collège ou du lycée) permettent aux élèves de prendre et d'assumer diverses responsabilités et d'organiser la vie scolaire.

Ces valeurs et compétences sont développées à tous les niveaux d'enseignement, en fonction de l'âge des élèves et des projets de l'équipe éducative. Des générations d'élèves ont ainsi évolué dans un environnement spécifique, distinct par de nombreux traits de l'école standard. Plusieurs années après leur sortie de l'établissement, quelle perception ont-ils de leur scolarité? Cette formation scolaire a-t-elle une influence sur leurs manières d'être, sur leurs choix de vie et sur leur parcours ultérieur?

Si les études existantes² sur le devenir des anciens élèves issus d'écoles nouvelles sont rares, la plupart s'intéressent aux effets des pédagogies nouvelles en termes

1. Extrait de la page de présentation du site internet de l'établissement.

2. Bergeron P. *Ancien - nes élèves du Lycée Pilote Innovant : trajectoires et constructions identitaires*. Thèse de Doctorat sous la direction de M. A. Hugon. Nanterre : Université Paris-Ouest Nanterre, 2013.

de performances scolaires ou professionnelles³, ou à l'insertion des anciens élèves dans l'enseignement supérieur⁴; notre travail s'inscrit dans une autre perspective et s'appuie sur les travaux d'Henri Peyronie⁵ : il s'agit de saisir, plusieurs années après leur sortie de l'établissement, les traces d'une scolarité différente laissées dans les mémoires des anciens élèves et de définir en particulier le rôle qu'a pu jouer une éducation scolaire centrée sur l'autonomie et la responsabilisation dans leur devenir ultérieur.

Les résultats de cette enquête s'appuient sur l'analyse de trente-trois entretiens menés auprès des anciens élèves de l'École nouvelle La Source. La population interrogée, issue d'un milieu socio-culturel privilégié, est composée de personnes nées entre 1972 et 1977 et ayant accompli une scolarité partielle ou complète entre 1978 et 1995.

1. Le choix de l'histoire orale comme méthode d'enquête

Les entretiens réalisés dans le cadre de notre recherche ont permis de recueillir les témoignages des anciens élèves de l'établissement La Source sous la forme de récits de vie et ont ainsi contribué à la constitution d'une histoire orale, moyen privilégié pour évaluer les effets d'une scolarité sur le long terme. Désignée d'abord comme une méthode, celle de « l'enquête orale », fondée sur la collecte de témoignages parlés et enregistrés⁶, l'histoire orale permet de donner directement la parole aux anciens élèves, en suscitant un récit qui tire sa substance de l'évocation de leurs souvenirs d'une scolarité différente, de réflexions personnelles et de l'analyse de leurs parcours respectifs. Nous nous appuyons dans notre démarche sur la définition du récit de vie donnée par Daniel Bertaux, résultant d'une interaction entre le narrateur et son interlocuteur : « Un discours improvisé

3. Bosse F. Étude statistique auprès des anciens élèves des lycées expérimentaux. Mémoire de DEA de sociologie. Nantes : Université de Nantes, 1989.

4. Shankland R. *Adaptation des jeunes à l'enseignement supérieur - Les pédagogies nouvelles : Aide à l'adaptation ou facteur de marginalisation?* Thèse de Doctorat de Psychologie clinique et de Psychopathologie sous la direction de M. Ionescu. Paris : Université Paris VIII, 2007.

5. Peyronie H. Quelles traces de leur scolarité chez d'anciens élèves de classes Freinet? *Freinet 70 ans après*, 1998. Caen : Presses Universitaires de Caen, pp. 107-143.

6. Frank M.T. Pour une histoire orale de l'éducation en France depuis 1945. *Histoire de l'éducation*, janvier 1992, n° 53, pp. 13-40.

au sein d'une relation dialogique avec un chercheur qui l'a d'emblée orienté vers la description d'expériences pertinentes pour l'étude de son objet d'études»⁷.

Ces récits, établis plus ou moins de vingt ans après leur sortie de l'établissement, participent à la constitution et à la préservation de la mémoire des anciens élèves et sont étroitement liés à la dimension temporelle, dimension qu'il est nécessaire de prendre en compte pour pouvoir analyser ces récits correctement.

1.1. Récit de vie et temporalité

En racontant leur parcours, les narrateurs font parfois référence au contexte des années de leur enfance ou de leur adolescence, contribuant à ancrer ces récits dans une réalité socio-historique, et à retrouver les traces d'une époque révolue, celle des décennies 1980-1990. Ces récits correspondent donc à la perception d'une réalité passée, celle de la génération des « trente-cinq-quarante ans ». Mais si cette étude s'inscrit dans le contexte des années 1980-1990, notre approche est différente de celle de l'historien qui confronte ses sources, les compare pour parvenir à une histoire objective de la réalité du passé. À la différence de l'historien en quête d'une vérité objective, nous recherchons à travers les récits ce qui reste dans la mémoire des anciens élèves, sous formes de « traces »⁸ de leurs années vécues à la Source, afin de dégager les faits marquants vus et ressentis de l'intérieur, l'enquête orale permettant ainsi non seulement de retrouver les traces d'un vécu scolaire appartenant à une époque révolue mais aussi de repérer chez les personnes interrogées, des sensibilités différentes révélatrices de leur vision du monde.

Vécus et racontés par les anciens élèves nés dans les années soixante-dix, ces récits de vie sont d'abord le produit d'une génération (nous nous référons à deux des définitions données par Didier Demazière⁹ : La « génération démographique » réunissant « des individus nés à la même période et désignant des classes d'âge ou des cohortes » et les « générations sociales ou historiques » rassemblant « des individus qui ont en commun d'avoir vécu certains événements marquants et d'avoir partagé des expériences spécifiques ») : ils ne seraient pas racontés de

7. Bertaux D. *Le récit de vie*. Paris : Colin, 2010, p. 74.

8. Peyronie H. Quelles traces de leur scolarité chez d'anciens élèves de classes Freinet? *Freinet 70 ans après*, 1998. Caen : Presses Universitaires de Caen, pp. 107-143.

9. Demazière D. Les générations comme catégorie d'analyse. *Temporalité*, 2004, n° 2. En ligne, URL : [<http://temporalites.revues.org/686>], consulté le 15/02/2015.

la même façon par la génération précédente ou suivante, puisque la mémoire sollicitée est étroitement liée à l'expérience d'une même classe d'âge, celle des trente-cinq - quarante ans, baignée dans le même univers socio-culturel et scolaire des décennies 1980-1990, et unis par une même culture, un même système de valeurs auxquels nous accédons à travers la description qu'ils font de leur vécu scolaire, les jugements qu'ils portent sur leur expérience scolaire et leur parcours ultérieur.

Cependant, si tous les anciens élèves interviewés ont en commun le vécu d'une scolarité particulière, tous ne racontent ni n'interprètent leur vécu de la même façon : les points de vue, les perceptions diffèrent selon l'expérience plus ou moins longue au sein de l'établissement¹⁰ et selon le statut de chacun pendant sa scolarité (des différences d'interprétation d'une même situation apparaissent selon la situation et la manière dont les enquêtés se percevaient en tant qu'élèves : niveau scolaire, origine sociale), et ces différences sont également accentuées par le contraste des personnalités. De plus, ces récits sont recueillis à un moment précis de l'existence des anciens élèves (âgés alors entre 34 et 41 ans¹¹), qui correspond le plus souvent à une période de stabilisation sociale et professionnelle, voire familiale, après le temps des études et l'entrée dans la vie active. Produits en fonction du statut actuel des enquêtés¹², les récits recueillis sont donc susceptibles d'évoluer avec le temps, en fonction des événements historiques ou biographiques, du contexte général, professionnel, social ou familial, de l'état psychique ou physique des personnes interrogées. Ces récits ne sont donc pas définitifs et s'inscrivent dans la durée, les événements vécus par les témoins étant soumis à une interprétation rétrospective déterminée tant par les expériences que par les souhaits, les attentes ou les regrets. Nous travaillons donc sur des sources subjectives, où la mémoire et l'identité des individus sont au cœur de ces récits.

10. Nous distinguons dans notre étude deux catégories d'élèves, les uns ayant accompli une scolarité complète, les autres ayant effectué une scolarité partielle dans l'établissement.

11. Les anciens élèves sollicités dans le cadre de notre enquête, nés entre 1972 et 1977, ont été interviewés entre 2011 et 2013, et avaient donc entre 34 et 41 ans.

12. Delory-Momberger C. *Biographie et éducation*. Paris : Anthropos, 2003, pp. 12-13.

1.2. Mémoire et identité

Sélective par essence, la mémoire des anciens élèves s'inscrit dans leur vécu et s'appuie sur des souvenirs anciens, ceux de l'enfance ou de l'adolescence, qu'il est nécessaire de distinguer. Comme le souligne Henri Peyronie¹³, les témoignages d'anciens élèves de l'école primaire, dont la mémoire renvoie à l'enfance, diffèrent fondamentalement de ceux du collège ou du lycée, dont la mémoire renvoie à la préadolescence ou à l'adolescence. Ces regards sur le passé sont des regards d'adultes sur leur enfance ou leur adolescence, donc des regards rétrospectifs qui plongent dans la mémoire, avec les conséquences qu'implique cette distanciation, chaque témoin tendant à hiérarchiser les événements qu'on lui demande d'évoquer en fonction de son expérience individuelle¹⁴. Les récits de vie recueillis dépendent ainsi à la fois des acteurs et du moment où ils sont énoncés, puisqu'à chacune des périodes de la vie correspond une interprétation, une réévaluation différente de sa propre trajectoire en fonction des perspectives présentes. Sans oublier que dans les mécanismes de reconstruction du passé, les regrets de l'âge doré de la jeunesse peuvent aussi influencer sur la perception présente de ce passé.

Discours subjectifs dans leur forme et leur contenu, les récits de vie résultent donc d'une mise en ordre et d'une interprétation qu'en font les enquêtés sur les événements vécus. Chacun raconte en sélectionnant, en taisant certains aspects de son vécu, en hiérarchisant les informations, s'attachant à effacer les contradictions, à construire une cohérence dans son parcours¹⁵ pour donner une certaine présentation de soi. Chaque récit, dans sa forme et son contenu, est donc à considérer comme un support de construction d'identités, contribuant à façonner une image de soi. Appréhendés ainsi, ils nous renseignent sur ce que sont devenus les anciens élèves et sur les liens éventuels qui existent entre leur vécu, leur perception présente et leur devenir.

Deux réalités temporelles se distinguent donc : celle que les personnes interrogées veulent bien nous donner à voir, c'est-à-dire une réalité subjective, reconstruite et participant à la définition de leur identité et une réalité objective qui,

13. Peyronie H. Quelles traces de leur scolarité chez d'anciens élèves de classes Freinet? *Freinet 70 ans après*, 1998. Caen : Presses Universitaires de Caen, pp. 107-143.

14. Becker J.J. Le handicap de l'a posteriori, questions à l'histoire orale. *Les cahiers de l'IHTP*, 1987, n° 4, pp. 95-97.

15. Bertaux D. *Le récit de vie*. Paris : Colin, 2010, p. 37.

après reconstitution des enchaînements des évènements et des actions dans leur ordre chronologique, permet de mettre à jour des logiques d'action.

1.3. Méthode d'analyse des entretiens

L'analyse des récits de vie, s'appuyant sur la méthode de la théorie ancrée, dans une interaction continue entre la collecte des données et leur analyse, se fait à plusieurs niveaux :

- L'analyse et la comparaison des traces du vécu scolaire laissées dans la mémoire des anciens élèves visent à identifier les éléments marquants de leur scolarité.
- La reconstitution, dans chaque entretien, de la structure diachronique des principaux évènements biographiques (temps scolaire, temps de la vie professionnelle notamment) permet de mettre en évidence les évènements, actions, transitions susceptibles de nous renseigner sur les enchaînements de causalité ; puis la comparaison entre les différents parcours vise à rechercher s'il existe des récurrences, des logiques d'action communes. Il s'agit de mettre en valeur les similitudes dans des parcours *a priori* différents¹⁶.
- En confrontant les actes aux paroles, nous cherchons à voir s'il existe, au-delà du lien éventuel déclaré entre le vécu et le devenir des anciens élèves, un lien non déclaré.
- L'analyse des différents récits dans leur forme et leur contenu¹⁷ ainsi que leur comparaison permettent de dégager les différentes conceptions des enquêtés et nous renseignent ainsi sur les éléments constitutifs d'une identité sourcière.

16. Bertaux D. & Bertaux-Wiame I. *Une enquête sur la boulangerie artisanale en France*. Rapport au CORDES, 1980. En ligne : [<http://www.daniel-bertaux.com>], consulté le 16/02/2015.

17. Demazière D. & Dubar C. *Analyser les entretiens biographiques : l'exemple des récits d'insertion*. Laval : Les Presses de l'Université Laval, 2009.

2. Résultats de l'enquête

2.1. Vécu scolaire : Des scolarités différentes mais des valeurs et des compétences partagées

Parmi les personnes interviewées, deux catégories de motivations d'entrée dans l'établissement La Source peuvent être distinguées : la première relève d'un véritable choix scolaire et éducatif des parents qui inscrivent leur enfant dès les premières années du cursus scolaire, la deuxième relève davantage d'une nécessité de trouver un autre modèle éducatif face à des difficultés rencontrées par les élèves dans le système scolaire traditionnel. Ces motivations différentes sont à l'origine de deux types de parcours scolaires ; les élèves entrés dès la maternelle ou le CP dans l'établissement ont le plus souvent effectué l'ensemble du cursus scolaire à la Source, les autres, entrés plus tardivement, y ont effectué la dernière partie de leur cursus (collège et/ou lycée).

La différence entre ces deux types de parcours a une incidence non négligeable sur la perception de la scolarité par les anciens élèves : bien que tous définissent l'établissement comme un « petit univers », « une grande famille », « un cocon », « une petite bulle », « un monde à part », certains élèves ayant accompli leur scolarité complète ont souhaité quitter l'établissement au cours de leur scolarité et justifient leur départ par le désir « de voir autre chose », « d'aller voir dehors », en évoquant le côté « un peu sclérosant » de cet « univers un peu fermé ». Mais après avoir fait pendant une année scolaire l'expérience du collège ou du lycée classique, ces élèves choisissent finalement de rejoindre l'année suivante leur établissement d'origine et déclarent avoir ainsi pris conscience des spécificités et des atouts de leur scolarité à la Source. À la différence des élèves ayant accompli leur cursus complet à la Source, les élèves arrivant au collège ou au lycée après une expérience plus ou moins longue et douloureuse dans le système classique considèrent qu'être dans cet établissement représente une chance : Jeanne, entrée à la Source en 6^e, se souvient de son collège comme « un grand moment de responsabilisation, de liberté, d'autonomie » ; pour Caroline, l'entrée en seconde dans l'établissement a été « une bouffée de liberté incroyable ». D'autres parlent de « révélation », de « belle aventure ».

Quelle que soit la scolarité effectuée, la grande majorité des élèves ont le souvenir d'une scolarité agréable, et l'attribuent à plusieurs éléments : la place de l'élève dans l'établissement et ses relations avec les enseignants, un rapport au travail et une conception de la réussite différents. L'évocation de leur vécu

scolaire se fait souvent par le prisme de la comparaison établissement public classique/école nouvelle La Source, la plupart d'entre eux ayant connu les deux systèmes scolaires.

2.1.1. L'élève, un individu vu dans sa globalité

Considéré dans le système classique comme un numéro, un nom, défini avant tout par ses notes, chaque élève est pris en compte à la Source, en tant qu'« individu vu dans sa globalité, avec les divers aspects de sa personnalité ». Anne, élève à la Source au collège et au lycée, explique qu'elle a apprécié d'être considérée comme quelqu'un, « avec ses forces et ses faiblesses », alors que son incursion dans un collège traditionnel lui a donné l'impression d'être réduite à une élève à qui on demandait avant tout de se conformer aux exigences scolaires, sans prise en compte des autres aspects de sa personnalité. L'impression d'être connu, d'être écouté, participant à la prise en compte de l'élève et de sa personnalité tout entière.

« On est un individu, on n'est pas noyé dans la masse, tout le monde se connaît, on se sent reconnu, comme un individu »,

explique Pierre, qui compare implicitement son vécu au lycée La Source à ce qu'il a connu antérieurement dans un établissement traditionnel.

La relation entre élèves et professeurs est de ce fait de nature différente, définie par les anciens élèves comme une relation plus adulte, responsable, à l'opposé de la relation de subordination considérée par certains comme infantilisante dans les établissements standards. Pour beaucoup d'anciens élèves, la petite structure de l'établissement, son cadre familial, les petits effectifs, jouent un rôle important dans la capacité à écouter et entourer les enfants. Le témoignage de Valérie illustre ce point de vue largement partagé :

« C'est après coup que je me suis rendu compte que c'était quand même une approche particulière, avec une attention à chaque individu, à chaque élève... particulière, qui est peut-être due aux effectifs petits, et peut-être que ça leur donnait les moyens justement de... de s'intéresser plus à chaque élève, aux problématiques de chacun aux possibilités, au potentiel de chacun ».

D'autres éléments interviennent dans le discours des anciens élèves pour expliquer cette prise en compte de l'individu dans ce qu'il a de plus singulier :

une certaine forme de liberté, l'autonomie, la responsabilisation et la confiance accordée à chacun.

2.1.2. Liberté et autonomie

Outre la possibilité d'être entendues, les personnes interviewées insistent sur la liberté de parole qui leur est accordée, leur donnant la possibilité d'émettre des avis, de discuter, d'argumenter, voire de s'opposer :

« J'avais le sentiment d'être considérée comme une personne et de pouvoir avoir des échanges avec les autres personnes qui m'entouraient »,

explique Anne, qui après avoir connu un établissement traditionnel, raconte qu'elle avait l'impression d'y être « juste un bon petit soldat », sans pouvoir s'exprimer véritablement. Sylvie insiste sur la place faite à la parole de l'élève qu'elle définit comme un « encouragement à s'exprimer, à dire ce qu'on pense des choses, à pouvoir aussi apporter des idées, des contradictions sans que ce soit vécu comme une insolence ».

Cette liberté d'expression s'accompagne d'une grande autonomie ressentie par les anciens élèves. Très souvent évoquée dans les entretiens, cette notion est définie par l'idée d'une liberté dans le travail, dans la capacité à s'organiser soi-même et à prendre des initiatives. Les personnes interviewées insistent en particulier sur le rôle des plages de travail autonome leur permettant de choisir les matières à travailler tout en disposant d'une aide éventuelle de la part des professeurs. Favorisant pour certains le travail de groupe, l'entraide et la solidarité, il est également perçu comme une possibilité d'avoir une action sur ses apprentissages :

« On pouvait choisir des plages de travail autonome, (...) j'avais des difficultés en maths, j'allais plus souvent en maths, on avait l'impression qu'on avait une action sur... enfin voilà, ça dépendait de nous... ».

2.1.3. Responsabilisation et confiance

D'après les anciens élèves, le travail autonome favorise la responsabilisation des élèves dès le plus jeune âge :

« L'histoire de l'autonomie, de faire faire des travaux aux élèves en les laissant un peu se débrouiller, (...) ils étaient vraiment responsabilisés »,

déclare Julien qui témoigne de son vécu scolaire à l'école primaire. Pour beaucoup, cette responsabilisation de l'élève favorise la connaissance de soi, comme l'explique Caroline, ancienne lycéenne :

« Le fait de nous laisser choisir où on voulait aller, ça voulait dire qu'il fallait être responsable et savoir identifier ses lacunes, et comment faire pour s'améliorer, quel prof aller voir, sur quoi travailler ».

Les personnes interviewées évoquent également une forte responsabilisation dans la gestion de la vie collective, permettant à chacun de participer à vie de la classe :

« C'était pas feint quoi, le responsable de jour était vraiment responsable du bon déroulement de la journée (...) enfin j'ai le souvenir en tout cas qu'on était vraiment missionné pour être leader par rapport au groupe... et chacun son tour on était leader par rapport au groupe classe »,

témoigne Juliette, ancienne élève à l'école primaire. La responsabilisation de l'élève dépasse, d'après de nombreux témoignages, le cadre purement scolaire : ainsi, l'organisation de voyages scolaires et l'implication de chacun dans leur financement contribuent également à développer le sens des responsabilités, comme le souligne Julie : « on finançait en partie notre voyage, et on était au plus près de « combien ça coûte » et « comment on va trouver l'argent, enfin tout ça c'était très responsabilisant », explique-t-elle. Impliqué dans la gestion et l'organisation de la vie scolaire et extra-scolaire, l'élève devient d'après les récits, un véritable acteur responsable de l'intérêt collectif. Pour beaucoup, cette responsabilisation des élèves est étroitement liée à la confiance qui leur est accordée. Les témoignages se rejoignent sur l'idée partagée d'un « climat de confiance », d'une « mise en confiance » instaurée dans l'établissement : l'autonomie qui leur est accordée, la responsabilisation et la liberté qui leur sont données, la croyance, de la part de l'équipe enseignante, dans les capacités de chacun, l'accompagnement des élèves, la valorisation des aptitudes de chacun favorisent, selon les personnes interviewées, le développement du sentiment de « confiance en soi ».

Les anciens élèves évoquent également un climat de tolérance dans l'établissement, qui, d'après eux, favorise le droit à la différence et l'acceptation de soi, et contribue à développer la confiance et l'estime de soi. D'après les récits recueillis, l'établissement est perçu comme « un modèle où il y a de la place pour tout le monde », développant une « certaine philosophie de l'acceptation de soi », et favorisant « le droit à la différence » :

« Tout le monde était toléré, du premier au dernier »,

déclare Fabrice. Considérés et respectés pour ce qu'ils sont, quels que soient leur rang et leur niveau scolaire, les élèves sont valorisés et acceptés dans leurs différences :

« Ils ne vous demandaient pas de rentrer dans un moule, on avait le droit d'être différent »,

témoigne Anne. Accepté dans sa manière d'être et de penser différemment, l'élève se sent conforté dans ce qu'il est et cette tolérance à son égard contribue à développer le sentiment de confiance en soi, comme l'explique Corinne :

« La Source a fait une chose très importante, elle m'a fait comprendre que j'avais raison (...) d'être aussi comme j'étais, avec mes attentes que j'avais et ma forme à moi d'humanité (...) ça m'a permis d'avoir confiance en moi ».

2.1.4. Un rapport au travail et une conception de la réussite scolaire différents

Lorsque les anciens élèves évoquent le travail scolaire, ils insistent sur plusieurs éléments : d'une part, le plaisir d'apprendre, et, d'autre part, une conception différente de la réussite scolaire.

L'analyse des entretiens montre que la relation au travail est très différente de celle qu'ont pu connaître les anciens élèves au cours de leur scolarité dans un établissement classique et permet d'opposer l'intérêt et le goût du travail, à l'ennui ou la souffrance engendrée parfois par les apprentissages dans le système traditionnel. Beaucoup d'anciens élèves témoignent d'une « scolarité douce », « facile », grâce à l'absence de pression sur les élèves :

« Ce qui est bien à la Source, c'est (...) qu'on ne souffre pas trop. (...) on arrive à aller jusqu'au bac sans souffrir »,

explique Corinne. Ce sentiment d'avoir vécu une scolarité « tranquille », sans pression, est souvent lié à la conception de la réussite, différente de celle que les anciens élèves ont pu connaître dans des établissements classiques, comme en témoignent respectivement Anne et Violette :

« On ne nous disait pas tu es meilleur que... ou tu dois devenir le meilleur, c'était... éventuellement, si il y avait quelque chose à réussir, c'était par rapport à soi-même, ce n'était pas par rapport aux autres »,

« On n'était pas du tout dans le culte de l'excellence, c'était plus de l'épanouissement »,

Privilégiant ainsi le développement personnel de l'élève au culte de la performance, l'établissement apparaît comme un lieu d'épanouissement favorisant la confiance, l'autonomie, la liberté et la responsabilisation de l'élève. Passée leur scolarité, que deviennent ces élèves? Existe-t-il un lien entre les compétences et valeurs acquises au cours de leur cursus et leur devenir ultérieur?

2.2. Des parcours et des choix souvent atypiques

L'analyse comparative des différents parcours d'anciens élèves met en évidence d'une part une certaine difficulté à appréhender les transitions scolaires, d'autre part des trajectoires marquées par des réorientations fréquentes.

2.2.1. Des transitions parfois difficiles

La première transition que connaissent un certain nombre d'élèves est le passage de l'école nouvelle La Source à un établissement traditionnel. Quelle que soit la motivation de ce changement, cette transition est vécue de façon souvent douloureuse par les anciens élèves, certains la qualifiant de « rude », « dure », d'autres la considérant même comme « un drame total », « un traumatisme » :

Juliette, partie de la Source à la fin de l'école primaire, évoque sa difficulté d'adaptation au collège traditionnel à cause de son comportement : habituée à une certaine liberté d'expression, au tutoiement avec ses enseignants, elle se souvient d'avoir été considérée comme irrespectueuse et insolente dans ses relations avec les professeurs du collège qui l'ont sanctionnée :

« On avait très peu de conscience de la hiérarchie, (...) toute ma scolarité dans le public j'ai été traitée d'insolente »,

explique-t-elle. Perrine, qui a quitté le collège la Source en quatrième, évoque son malaise et préfère finalement revenir à la Source l'année suivante :

« Voilà, ça m'a fait drôle, puisque je ne me suis pas sentie finalement si bien que ça, c'était très anonyme (...) je n'ai pas chuté dans les notes, mais c'est vrai que j'ai découvert en tout cas ce que ça... ce que ça apportait d'être à la Source, à l'âge que j'avais ».

Si, comme Perrine, certains élèves choisissent de réintégrer l'établissement La Source l'année suivante, d'autres, n'ayant pas cette possibilité, évoquent, après leur intégration dans un établissement classique, une difficulté à retrouver de l'énergie, une rupture dans l'élan scolaire. Mathieu, scolarisé à la Source depuis le CE1, a dû quitter l'établissement en fin de troisième pour suivre ses parents en province. Arrivé en seconde dans un lycée classique, il ne réussit pas à s'intégrer, supportant très mal le changement d'environnement, les nouvelles méthodes de travail, les relations avec les enseignants, et s'ennuyant pendant les cours :

«J'ai séché les trois quarts de mes cours, je n'allais pas en cours avant dix heures, je les séchais, je supportais très, très, très, très mal»,

témoigne-t-il. De même, Anne, qui a effectué sa scolarité jusqu'en troisième à la Source, explique qu'elle n'a jamais retrouvé le goût des études après avoir quitté l'établissement :

«Je n'avais plus envie de travailler. (...), je ne suis jamais retournée à l'école, j'ai continué à sécher (...) ça a cassé quelque chose, quoi»,

explique-t-elle.

La deuxième transition à laquelle pratiquement tous les élèves sont confrontés est le passage de l'établissement La Source à l'enseignement supérieur. Ce passage est ressenti différemment selon la durée de la scolarité antérieure et semble être plus facile pour les élèves ayant effectué un cursus long à la Source : la grande majorité des anciens élèves déclarent s'être adaptés sans difficulté à l'enseignement supérieur¹⁸, grâce à la méthodologie développée à la Source, qu'ils considèrent comme une aide pour les études universitaires ou les classes préparatoires aux grandes écoles. La capacité d'adaptation ainsi qu'une bonne connaissance de soi sont des atouts :

«On nous apprend à nous adapter à la Source (...). On connaît ses points faibles et ses points forts grâce à la Source»,

affirme Pascal, qui a intégré une classe préparatoire après la terminale. L'autonomie acquise pendant leur scolarité représente également pour ces anciens élèves une aide pour le travail universitaire.

D'un point de vue plus général, l'arrivée à l'université est vécue par la plupart des élèves ayant suivi une scolarité longue à la Source comme une libération,

18. L'étude de R. Shankland montre que les élèves issus d'établissements différents s'adaptent sans difficulté dans l'enseignement supérieur.

« une grande bouffée d'oxygène », ces derniers étant contents de quitter l'établissement, « un tout petit univers où tout le monde se connaissait », de retourner ainsi à l'anonymat et de rencontrer une plus grande diversité de personnes. S'intégrant facilement à l'université comme dans les classes préparatoires, ces élèves poursuivent avec succès leurs études supérieures.

Plus difficile semble l'adaptation d'un certain nombre d'élèves ayant accompli une scolarité partielle à la Source, qui, après l'expérience d'une scolarité différente considérée comme une chance, retrouvent finalement à l'université ce qu'ils dénonçaient dans l'enseignement traditionnel : de gros effectifs, des relations moins étroites avec les enseignants, l'anonymat. Cette difficulté d'adaptation, si elle n'est pas surmontée, a pour conséquence le décrochage scolaire à l'université.

2.2.2. Des réorientations fréquentes

Passé le temps des études, les parcours des anciens élèves sont jalonnés de réorientations fréquentes, motivées par la recherche d'une adéquation entre valeurs personnelles et choix professionnels : nombreux sont ceux qui reprennent leurs études après plusieurs années de pratique professionnelle pour envisager une reconversion lorsque leur activité ne leur apporte plus l'épanouissement attendu : Sandrine, après avoir travaillé pendant plusieurs années dans l'édition et gravi les différents échelons de la hiérarchie, choisit de démissionner parce qu'elle ne supporte plus la logique de rentabilité qui lui est imposée et reprend des études de psychologie pour exercer dans une institution, activité qui, selon elle, est plus en phase avec ses valeurs personnelles. Sylvie, après un DESS de sociologie urbaine et plusieurs postes occupés pendant plus de dix ans dans le domaine associatif social et urbain, choisit de reprendre des études et de passer un master 2 en psychologie et de créer son activité libérale. Entreprendre, tenter les choses, se donner les possibilités, s'autoriser une certaine liberté dans les choix sont les points de vue exprimés le plus souvent au cours des entretiens :

« On s'autorise des choses que peut-être d'autres n'arriveraient pas à s'autoriser. C'est-à-dire qu'on s'autorise à tout lâcher, à dire là j'en ai marre, ce n'est pas ça que je veux »,

explique Laurence. Ces changements sont facilités, d'après les personnes interviewées, par la confiance acquise au cours de leur scolarité. Mathieu, réalisateur de films documentaires aux États-Unis pendant quelques mois puis traducteur pendant plusieurs années, et aujourd'hui éditeur d'une revue, considère que sa

formation scolaire lui a permis d'oser les choses grâce à la confiance et l'assurance acquises :

«Je suis totalement autodidacte sur plein de trucs, je me lance des projets (...) je n'ai aucune formation particulière en fait, je suis très généraliste, et euh... disons que la Source oui, ça m'a donné ça, ce côté curiosité et puis, ça m'a donné surtout un peu d'assurance en moi (...) je n'ai pas de barrières en me disant ah non j'ai fait ça donc je dois faire ça, j'ai fait des études de lettres donc je dois devenir... C'est de se dire bah voilà, tentons, tentons les choses, c'est ce que je fais tout le temps, quoi».

Beaucoup témoignent, comme Mathieu, du sentiment de pouvoir s'autoriser à changer les choses, de ne pas s'imposer de barrières définitives dans les choix :

«Je pense qu'il y a aussi ça à la Source, il y a ce côté on peut faire des choix et revenir derrière, on n'est pas, on va pas tout perdre, tout n'est pas figé, les choses bougent et c'est possible de faire de... de... je veux dire de retomber sur ses pattes même si on a fait un choix qui finalement n'est pas le bon, on peut, on peut retrouver quelque chose d'autre, voilà».

résume Violette. Le sentiment de liberté conjugué à la volonté d'entreprendre et à la confiance acquise au cours de leur scolarité conduit souvent à des choix atypiques, parfois en décalage avec le milieu socio-culturel privilégié dont sont issus les anciens élèves.

2.2.3. Des choix professionnels souvent atypiques

Si certains élèves font le choix d'une profession classique, comme Charles, dentiste, Pascal, responsable financier, Nicolas, enseignant chercheur, Coralie, professeur de français dans un collège, Charlotte, kinésithérapeute, bon nombre d'entre eux choisissent une voie non conforme aux destinées auxquelles leur formation initiale pouvait les conduire :

«Je pense que j'ai fait une trajectoire qui est beaucoup... beaucoup plus on va dire capitaliste et commerciale que d'autres personnes de ma classe, (...) j'ai l'impression que ce sont des gens qui sont très créatifs, très entrepreneurs, un peu marginaux quelque part».

explique Elsa, ancienne élève d'une grande école de commerce et travaillant actuellement à la direction d'une grande chaîne d'hôtels. Plusieurs témoignages s'accordent sur le fait que les anciens élèves font souvent des choix différents de l'orientation vers laquelle auraient pu les conduire leurs études :

« En fait, une des choses qui m'avait frappée quand je suis sorti, quand je parlais à mes amis, c'est que tout le monde avait un parcours un peu non traditionnel, on était finalement très peu de personnes de ma classe à faire une école d'ingénieur en bac C, bac scientifique à l'époque »,

témoigne Michel. De même, Quentin insiste sur les destinées atypiques de certains de ses camarades :

« Moi j'ai des copains qui ont passé le bac avec moi qui sont devenus apiculteurs »,

explique-t-il tout en précisant :

« Il y a des gens qui avaient tout à fait la capacité de faire des études supérieures mais qui ont fait le choix de faire autre chose ».

L'analyse des récits de vie montre en effet que malgré un certain nombre de parcours classiques, beaucoup d'anciens élèves choisissent une voie non conforme au milieu bourgeois dont ils sont issus : Julien, après avoir effectué une maîtrise de maths, devient guitariste de scène ; Stéphanie, élève brillante à la Source, renonce à intégrer une classe préparatoire, poursuit ses études à l'université dans des filières variées, cinéma, philosophie et travaille finalement dans le domaine artistique. Valérie et Anaïs, après plusieurs réorientations, font respectivement le choix du yoga et du shiatsu. À ces exemples s'ajoutent les nombreux témoignages d'anciens élèves connaissant d'anciens sourciers dont les trajectoires professionnelles sont atypiques : Laurence donne l'exemple d'une amie juriste qui, du jour au lendemain, a fait le choix de partir en Thaïlande pour devenir monitrice de plongée, renonçant ainsi, dit-elle, à une situation confortable et valorisée dans l'échelle des valeurs de notre société.

Cette manière de ne pas s'imposer de frein dans les projets permet à certains, d'après l'analyse des récits de vie, d'aller jusqu'au bout de leurs rêves :

« Les gens de la Source ont tous des rêves et les mettent tous en pratique »,

résume Marie. L'exemple le plus souvent cité par les personnes interviewées concerne ce groupe d'anciens élèves qui ont mené à terme leur rêve d'adolescent en montant une communauté dans le sud-ouest :

« C'était une bande de copains un peu utopiques (...) voilà, qui avaient leur projet, et ils l'ont réalisé »,

explique Sylvie, tandis que Marie, à l'évocation du même exemple, déclare :

« Ils sont allés jusqu'au bout ».

L'analyse des parcours permet d'identifier plusieurs exemples similaires, tel cet ancien sourcier, Quentin, dont le rêve de vivre et travailler en Afrique s'est concrétisé après plusieurs années de persévérance :

« J'avais des rêves, j'avais des ambitions que la Source m'a aussi un peu... voilà, façonné indirectement, (...) les choses sont venues par étapes, euh... vers ces rêves-là et (...) aujourd'hui j'ai réalisé à peu près... enfin, voilà, je suis installé au Burkina, j'ai un boulot, donc voilà... la Source y est un peu pour quelque chose »,

témoigne-t-il; ou Juliette, qui rêvait de créer sa propre activité artistique; ou encore Violette, partie faire le tour du monde pendant quatre ans.

Quelle que soit la voie choisie, ces choix professionnels sont assumés et revendiqués par les anciens élèves avant tout comme une forme de liberté :

« Il y a un lien direct entre l'école et le fait d'être libre de choisir derrière des métiers qui ne sont pas forcément les plus faciles à choisir au départ, quoi. Il y a ça, et il y a aussi un contexte social parce qu'on vient tous d'un milieu un peu bourgeois et qu'on se permet d'aller vers des métiers qui ne sont pas les métiers qui rapportent des sous tout de suite, ou qui sont... enfin une forme de liberté par rapport à un choix de travail »,

explique Juliette. Incités pendant leur scolarité à réfléchir à ce qui correspond le mieux à leur personnalité, les personnes interviewées considèrent que leur vécu scolaire leur a ainsi permis de s'affranchir des normes et de s'accorder une liberté de décision, indépendamment des influences ou contraintes externes :

« Une certaine assurance dans le fait de ne pas se dire oui, mais euh... est-ce que je dois faire ci ou plutôt faire ça, qu'est-ce qu'en pense machin, qu'est-ce qu'en pense bidule, et tout, c'est juste, bon, moi, maintenant, j'ai envie de faire ça, je veux faire ça »,

témoigne Anne. Ce champ de possibilité très large que s'offrent les élèves leur permet d'envisager de nombreuses évolutions au cours de leur carrière, certains n'hésitant pas à changer plusieurs fois d'orientation professionnelle au gré de leurs passions ou de leurs envies.

« C'est souvent des gens qui évoluent beaucoup »,

résume Marie, en donnant l'exemple d'une amie qui, après avoir fait du paysage, puis avoir été vendeuse dans un magasin de jouets en bois, s'est reconvertie dans l'ébénisterie pour assouvir pleinement sa passion du bois.

Au-delà d'une certaine forme de liberté revendiquée par les anciens élèves, ces choix répondent également au besoin d'indépendance, d'autonomie et de responsabilité nécessaires à leur épanouissement personnel.

2.2.4. Liberté, autonomie et responsabilisation

Quelle que soit l'orientation professionnelle des anciens élèves, nombreux sont ceux qui revendiquent une indépendance et une autonomie dans leur travail.

Juliette, après avoir exercé pendant plusieurs années en tant que salariée, explique qu'elle a préféré inventer sa propre activité artistique :

« Moi j'avais un peu l'idée que ce que je ferais comme travail, j'inventerais comment je le ferais »,

dit-elle, exprimant le sentiment d'une libération après avoir quitté le salariat, d'une « bouffée d'air frais ». Comme Juliette, Laura et Julien exercent leur activité artistique de façon indépendante.

« Je suis complètement indépendant, (...) je pense que ce n'est pas négligeable dans le choix de vie »,

explique Julien. Mathieu, après avoir été réalisateur de films et traducteur, a créé sa propre revue; Hervé est devenu autoentrepreneur; Martin a créé son entreprise; Michel a créé récemment une start-up aux États-Unis; Jeanne, Sylvie et Charles exercent leur activité en libéral.

« Je cherchais plutôt l'autonomie dans mon boulot et être à mon compte »,

explique ce dernier. D'autres anciens élèves sont salariés d'une entreprise mais expriment le même besoin d'autonomie et de liberté : Caroline, salariée à l'Institut d'aménagement et d'urbanisme, se dit être « hyperautonome et indépendante » dans son travail. Elsa, salariée à la direction d'une grande chaîne d'hôtels revendique une indépendance d'esprit qu'elle attribue en partie à sa formation scolaire :

« Mon travail c'est de réfléchir, de faire réfléchir les gens différemment, de les pousser un petit peu à l'innovation, c'est quand même un niveau de créativité dans un domaine commercial qui est... enfin j'ai quand même... je garde cette indépendance et cette manière d'être qui je pense vient vraiment de la Source ».

Pour beaucoup, cette indépendance et cette liberté sont associées à la volonté de se soustraire à une hiérarchie trop pesante et certains établissent un lien probable avec leur formation scolaire :

« Je suis assez autonome dans mon travail, et je n'ai pas tellement de gens au-dessus de moi pour me dire ce que j'ai à faire, j'ai des responsabilités, (...), c'est quelque chose qu'on connaît à la Source, il y avait un côté, justement il n'y avait pas de hiérarchie pesante, donc je me rends compte que je suis attirée par les mêmes valeurs »,

témoigne Caroline, salariée à l'Institut d'aménagement et d'urbanisme. Julien, guitariste professionnel, explique que sa formation scolaire, ses relations avec les enseignants ont joué un rôle dans sa manière d'être dans le travail :

« Ils nous laissaient une liberté d'expression, on pouvait leur parler un peu comme à des parents, quoi, sans le côté vraiment rigide du professeur, avec ce que ça a de bien et ce que ça a probablement de... voilà, quoi, moi je pense qu'aujourd'hui j'aurais du mal à avoir un patron normal, c'est pour ça que je suis musicien ».

Estimant que la formation scolaire ne lui a peut-être pas appris le sens de la hiérarchie, il considère avoir un rapport différent à l'autorité :

« Je pense qu'il y a un petit truc comme ça qui... on n'est pas formé à... enfin voilà, c'est un rapport à l'autorité qui est assez différent, je pense ».

Pour la plupart des personnes interviewées, cette recherche d'autonomie et d'indépendance dans le travail va de pair avec le besoin d'avoir des responsabilités. Ce sens des responsabilités s'exprime par la liberté d'agir, de changer éventuellement les choses, comme le suggère le témoignage de Justine, qui est salariée au service statistique d'un ministère :

« Oui, j'ai besoin d'avancer, de dire qu'il y a des trucs qui ne vont pas et de faire des propositions pour améliorer, et y compris chambouler tout le système (...). Pour moi, c'est vraiment la question de l'autonomie (...). Et maintenant avec le recul et bien si on me coince trop et bien je saurai que je m'enfuirai parce que je sais que ça ne me convient pas »,

explique-t-elle. Comme Justine, certains sont prêts à remettre en cause leur situation si on ne leur laisse pas l'espace de liberté et d'autonomie dont ils ont besoin, d'autres privilégient dans leurs choix des situations professionnelles qui leur laissent suffisamment de responsabilités. C'est le cas de Corinne, journaliste, qui, à l'issue d'un stage, a hésité à aller travailler au centre Georges Pompidou,

mais a finalement choisi la radio, une plus petite structure qui, selon elle, offrait la possibilité de travailler au sein de petites équipes permettant d'avoir plus rapidement des responsabilités :

« Le musée c'était très bien, moi j'étais super-contente, mais c'est vrai que les grosses structures, hyperhiérarchisées, je n'avais pas le niveau qui fallait pour faire les boulots intéressants »,

témoigne-t-elle, tout en justifiant son choix :

« En fait en radio les équipes sont petites, une émission, c'est quatre-cinq personnes. (...) Et quand on est un ou deux assistants avec le journaliste, (...), on est tout de suite l'adjoint, tout le monde fait de tout, on a tout de suite des responsabilités ».

Ce goût pour le travail en équipe est très souvent évoqué par les anciens élèves, et certains établissent un lien avec la manière dont ils ont appris à travailler pendant leur scolarité :

« Moi, j'aime bien le travail en équipe et pourtant je suis quelqu'un qui n'aime pas les groupes, mais je pense que la Source m'a habituée à travailler en équipe »,

déclare Marie. L'analyse des entretiens montre que la manière d'envisager ce travail en équipe est souvent associée à l'idée d'entraide :

« Je pense que cette façon de travailler en groupe, où les plus forts aident les plus faibles, c'est super-important »,

déclare Pascal, qui gère une équipe de dix-huit personnes. Pour beaucoup, cette manière d'être au travail est étroitement liée au vécu scolaire, comme l'explique Sylvie :

« J'ai toujours eu ce souci de dire à mes collaborateurs, aux gens avec qui je travaillais, je suis là aussi pour vous aider, quoi, si vous avez un problème on en parle, on y réfléchit ensemble, on essaye de le résoudre (...) ça je pense que c'est aussi quelque chose que j'ai appris, en tout cas que la Source m'a permis de développer très naturellement ».

Outre le goût des responsabilités et du travail en petites équipes, un grand nombre d'anciens élèves déclarent avoir une aisance sociale et des qualités de communication qui les aident et favorisent leur autonomie dans leur vie professionnelle :

«Je suis assez facile d'accès au niveau humain (...) je pense que c'est clairement un relationnel que j'ai au fond de moi-même, enfin que j'ai... alors est-ce que la Source a sûrement participé à développer ça, oui, je le pense vraiment»,

témoigne Renaud.

«Ça m'a quand même, j'ai l'impression, donné confiance en moi au niveau social. (...) Aujourd'hui je me sens à l'aise partout (...) alors que j'étais extrêmement timide»,

explique Martin, qui considère que sa formation scolaire lui a permis de rencontrer des gens très différents et de savoir ainsi s'adapter à tous les interlocuteurs rencontrés dans la vie professionnelle. De même, Hervé considère que sa formation scolaire lui a permis «d'entrer en contact avec les gens» :

«Je n'étais pas quelqu'un de très sociable, mais j'ai quand même réussi à apprendre comment... à communiquer avec les gens»,

témoigne-t-il. Pour Elsa, les quelques années passées dans un système scolaire différent lui ont apporté une confiance qui a conforté, d'après elle, une aptitude à communiquer lors de réunions de travail :

«Je suis super-forte en interview, je présente très bien, j'ai énormément de confiance pour gérer des réunions, pour parler devant des grands groupes (...), oui, je pense que ça m'a donné certaines ressources».

Enfin, quel que soit le choix professionnel effectué par les anciens élèves, ceux-ci partagent une même conception de la réussite : attachés au respect des valeurs humaines et à une certaine éthique, ils considèrent que la réussite professionnelle n'est pas celle de l'argent mais est d'abord liée au plaisir et à l'épanouissement que procure le travail. Pour Alice, qui a renoncé à travailler au service administratif d'un grand théâtre parisien, «vivre», «avoir des projets personnels» est bien plus important que «faire du fric».

«J'ai des valeurs qui font que aider les autres c'est intéressant; je ne travaille pas pour gagner de l'argent»,

témoigne également Hervé. Privilégiant des choix professionnels qui répondent à des envies ou à un intérêt particulier pour un domaine d'activité, les personnes interviewées opposent ainsi souvent la volonté d'un épanouissement personnel à une logique purement financière.

Conclusion

Ainsi, s'il est difficile de faire la part de l'héritage «sourcien» et de l'héritage familial dans la construction de la personnalité des anciens élèves, beaucoup pensent que cette scolarité différente leur a donné confiance, les a rendus autonomes, libres d'envisager des choix très différents sans s'imposer d'obstacles, et de construire leur vie en s'opposant à un quelconque formatage :

«Je sens que je choisis ce que je veux faire (...) les gens de la Source que je connais sont comme ça (...) ils construisent leur vie (...) c'est pas une direction tracée»,

résume une ancienne élève. Quel que soit le type de parcours, une certaine exigence d'épanouissement personnel conjuguée à un besoin de liberté et d'indépendance sont à l'issue de l'analyse des récits de vie, les principaux traits constitutifs d'une identité «sourcière».

Bibliographie

- ARNAULT M. *et al.* *Classes nouvelles et gai-savoir au féminin*, Paris : L'Harmattan, 2004.
- ARON-SCHNAPPER D. & HANET D. Archives orales et histoire des institutions sociales. *Revue française de sociologie*, XIX-2, Avril-juin 1978, pp. 261-275.
- BARDIN L. *L'analyse de contenu*. Paris : PUF, 2009.
- BECKER J.-J. Le handicap de l'a posteriori, questions à l'histoire orale. *Les cahiers de l'IHTP*, 1987, n° 4, pp. 95-97.
- BERGERON P. *Ancien - nes élèves du Lycée Pilote Innovant : trajectoires et constructions identitaires*. Thèse de Doctorat sous la direction de M. A. Hugon. Nanterre : Université Paris-Ouest Nanterre, 2013.
- BERTAUX D. *Le récit de vie*. Paris : Colin, 2010.
- BERTAUX D. & BERTAUX-WIAME I. *Une enquête sur la boulangerie artisanale en France*, Rapport au CORDES, 1980. En ligne : [<http://www.daniel-bertaux.com>], consulté le 16/02/2015.

- BRITO O. & PAIN J. (Dir.). *Le devenir des anciens élèves de l'école publique des Bourseaux*. CERIC « Centre d'études, de recherches, et d'interventions de crise ». Nanterre : Université Paris Ouest Nanterre la Défense, 2009.
- BOSSE F. *Enquête statistique auprès des anciens élèves des lycées expérimentaux de Saint-Nazaire et de l'île d'Oléron*. Mémoire de DEA, Département de sociologie. Nantes : Université de Nantes, 1989.
- DAUNAIS J.-P. L'entretien non directif. *Recherche sociale. De la problématique à la collection des données*, 1993, pp. 249-275.
- DELORY-MOMBERGER C. *Biographie et éducation*. Paris : Anthropos, 2003.
- DEMAZIERE D. Les générations comme catégorie d'analyse», *Temporalité*, 2004, 2. En ligne : [URL : <http://temporalites.revues.org/686>], consulté le 15/02/2015.
- DUBAR C. & DEMAZIERE D. *Analyser des entretiens biographiques - L'exemple des récits d'insertion*. Laval : Presses de l'Université de Laval, 2009.
- DUCHESNE S. Pratique de l'entretien dit « non-directif » In : BACHIR M. *La méthode au concret*. Paris : PUF, 2000.
- EBLAGON BOURDEKAS D. *Quelles traces, dans leurs vies d'adultes, les anciens élèves de Célestin Freinet ont-ils gardé de leur vécu à l'école de Vence?* Mémoire de Maîtrise sous la direction de M. A. Hugon. Nanterre : Université Paris Ouest Nanterre, 2004.
- FINKELMEYER J. *L'école Waldorf en France vue et vécue par ses anciens élèves : devenir social et professionnel des anciens élèves Waldorf*. Mémoire de maîtrise pour l'obtention du diplôme des Hautes Études des Pratiques sociales. Strasbourg : Université Marc Bloch, 2001.
- FRANK M.T. Pour une histoire orale de l'éducation en France depuis 1945. *Histoire de l'éducation*, janvier 1992, n° 53, pp. 13-40.
- GIUST-DESPRAIRIES F. *L'enfant rêvé, significations imaginaires d'une école nouvelle*. Paris : Colin, 1989.
- HOULON J. & CIBOIS P. (Coord.). *La Source, école de la confiance*. Paris : Fabert, 2007.
- JOUTARD P. *Ces voix qui nous viennent du passé*. Paris : Hachette, 1983.
- MICHELAT G. Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie. *Revue française de sociologie*, 1975, 16-2, pp. 229-247.

- OTTAVI D. & GUTTIERREZ L. *Roger Cousinet, un philosophe à l'épreuve de la pédagogie*. Paris : INRP, 2007.
- PEYRONIE H. Quelles traces de leur scolarité chez d'anciens élèves de classes Freinet? In : PEYRONIE H. *Freinet 70 ans après*. Caen : Presses Universitaires de Caen, 1998, pp. 107-143.
- RAILLON L. *Roger Cousinet, une pédagogie de la liberté*. Paris : Fabert, 2008.
- SAISSE S. & DE VALS M. *Roger Cousinet : La promotion d'une autre école*. Ramonville Saint-Agne : Érès, 2002.
- RICEUR P. *Temps et récit*. T.1. Paris : le Seuil, 1983.
- SHANKLAND R. *Adaptation des jeunes à l'enseignement supérieur : Les pédagogies nouvelles : aide à l'adaptation ou facteur de marginalisation?* Thèse de doctorat de Psychologie clinique et Psycho pathologie, sous la direction de Serban Ionescu. Paris : Université Paris VIII, 2007.
- VIAUD M.L. *Des collègues et des lycées différents*. Paris : PUF, 2005.

School experience and progress of formers students of the New School La Source : A survey performed with the “Oral History” method

Abstract: This article is based on a survey using unstructured interviews of former pupils of the “New School” La Source in Meudon, France, between 1978 and 1995. The goal of that survey was to understand the evolution of children that had been exposed, during several years, to a different type of education. The “Oral History” approach, more precisely the analysis of the life narratives of former students, was used to define the role of an education centered on empowerment and accountability in the subsequent lives of the pupils. The results of this study show, on one hand, that the life courses of former students are marked by transitions sometimes complicated, and frequent shifts. On the other hand, their often atypical professional choices seem to be driven by a desire of personal fulfillment, freedom and independence.

Key words: New school. School experience. The future of formers students. Life narrative. Oral history.

Experiencia escolar de los ex alumnos de la nueva escuela La Source : Una encuesta realizada por el método de la historia oral

Resumen : El propósito de este artículo se basa en una encuesta realizada por entrevistas no dirigidas de ex alumnos de la escuela nueva La Source en Meudon (Francia) entre 1978 y 1995. Tiene por objeto comprender qué pasa con los niños expuestos a una alternativa pedagógica durante varios años. El método de la historia oral y específicamente el análisis de las historias de la vida de los alumnos permite definir el papel de la educación escolar centrado en la autonomía y la responsabilización en su destino posterior. Por un lado, los resultados de este estudio muestran que las trayectorias están marcadas por transiciones a veces difíciles y cambios frecuentes ; por otro lado que sus elecciones profesionales, a menudo atípicas, están guiados por un deseo de desarrollo personal junto con la necesidad de libertad e independencia.

Palabras claves : Escuela nueva. Experiencia escolar. El futuro de los ex alumnos. Historias de vida. La historia oral.

Isabelle PAWLOTSKY. Vécu scolaire et parcours d'anciens élèves de l'école nouvelle La Source : Une enquête réalisée par la méthode de l'histoire orale. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 48, n° 1, 2015, pp. 79-104. ISSN 0755-9593. ISBN 978-2-918337-22-5.