Université de Lille,
École doctorale Sciences Économiques, Sociales, de l'Aménagement et du Management

La socialisation des élèves des lycées de la Défense en France

Thèse de doctorat présentée par

Marie-Joséphine SEEWALD

le 17 décembre 2025,
pour obtenir le grade de Docteur de l'Université de Lille en sociologie.

Sous la direction du Pr **Sébastien JAKUBOWSKI**,
professeur des universités en sociologie à l'Université de Lille
(INSPE Lille-HdF, CLERSÉ)

Jury

M. Jean-François CONDETTE, président du jury.
Professeur des universités en histoire contemporaine à l'Université de Lille (INSPÉ Lille-HdF, IRHiS)

Mme Christine MUSSARD, rapportrice.
Professeure des universités en histoire contemporaine à Aix-Marseille Université (INSPÉ de l'académie d'Aix-Marseille, IREMAM), rapporteur

Mme Anne MUXEL, rapportrice.
Directrice de recherches émérite en science politique au CNRS (Sciences Po Paris, CEVIPOF), rapporteur

M. Claude WEBER,
Professeur des universités en sociologie à l'Université Rennes 2 (LiRIS)

Année universitaire
2024-2025

REMERCIEMENTS

Mes remerciements vont naturellement à toutes celles et ceux qui m'ont accordé leur soutien durant ces six années de travail.

À mon directeur de thèse, naturellement, le Pr. Sébastien Jakubowski, qui a accordé sa confiance à une parfaite inconnue qui est venue un beau jour lui soumettre son projet de recherche. Ce travail n'aurait évidemment pas vu le jour sans votre validation, vos précieux conseils, vos connaissances du milieu militaire et votre disponibilité.

À Claude Weber. Je vous remercie pour les inspirants et stimulants échanges portés par votre expertise du terrain et de ses acteurs.

À Bernadette Tillard, qui suit ce travail avec intérêt depuis le début. Je vous remercie pour vos remarques critiques qui m'ont permis d'affiner mon propos et de le rendre plus intelligible aux non-spécialistes du domaine militaire.

Je tiens tout particulièrement à remercier les anciens élèves des lycées militaires qui ont bien voulu m'accorder de leur temps, et surtout leur pleine confiance. Ce travail de recherche n'aurait évidemment pas été possible sans nos très riches échanges. Vous avez toutes et tous accepté de me laisser entrer dans l'intimité de vos souvenirs. Soyez par ailleurs assuré·e·s du soin que j'ai porté à accéder à vos demandes d'anonymat et de confidentialité.

Merci aux copines et aux copains qui m'ont supportée pendant cette aventure, et qui ont contribué à ce que ni mon enthousiasme ni mon application ne se tarissent, tout en me ménageant de précieux moments de décompression ! Mes remerciements particuliers vont à Lou et à Sarah pour leur aide précieuse dans la mise en forme des documents.

Je suis particulièrement redevable à Malo pour ses encouragements incessants, et son soutien indéfectible dans les moments d'euphorie comme dans ceux de doute.

Un grand merci à Claude, qui m'a libéré le temps nécessaire pour participer aux nécessaires sessions de formation.

À Maman, qui doit être très fière de sa fille. Et à Papa, qui le serait sans doute.

TABLE DES MATIÈRES

INTRODUCTION GÉNÉRALE 9

PARTIE 1 : REPÈRES THÉORIQUES ET ÉPISTÉMOLOGIQUES SUR LES CONCEPTS DE TRADITION ET DE SOCIALISATION. 17

1.1 Mise en perspective de la tradition 17
1.1.1 Tradition et ordre social 21
1.1.2 La tradition dans la pratique. Les caractéristiques des sociétés « traditionnelles » comme variables d'observation. 23
1.1.3 La tradition comme outil conceptuel 27

1.2 La socialisation, l'identité et le changement. 28
1.2.1 La socialisation chez Émile Durkheim : la morale comme fondement de l'éducation et de la socialisation 29
1.2.2 La socialisation chez Max Weber : les processus de communalisation et de sociation. 32
1.2.3 Socialisation et identité : la formation des individus 36
1.2.4 Précisions sur notre approche 40

1.3 Placer la focale sur les élèves 41
1.3.1 La distinction établissement/institution/organisation selon Turmel 42
1.3.2 Les LD, des établissements au sein des institutions militaires et éducatives 44
1.3.3 L'individu agissant et l'organisation 45
1.3.4 L'autonomie comme condition de la définition de l'acteur social 48
1.3.5 La construction sociale de la réalité 50
1.3.6 La construction de l'identité individuelle 52

1.4 Conclusion de la partie 54

PARTIE 2 : DES ENFANTS DE TROUPE AUX LYCÉENS DE LA DÉFENSE : DES ENFANTS, DES HOMMES ET DES STRUCTURES SOCIALES. 57

2.1 Planter le décor. Les lycées militaires. 57
2.1.1 Repères. L'enfant et le système éducatif français de l'Ancien Régime à nos jours. 58
2.1.2 Des enfants de troupe aux lycées militaires de la Défense (LD). 63

2.2 Les lycées militaires aujourd'hui. 74
2.2.1 L'organisation formelle des lycées militaires. 75
2.2.2 Les lycées militaires et leurs deux « vocations ». 79
2.2.3 Lycées militaires, lycées d' « excellence » ? 83
2.2.4 Les six lycées de la Défense, tour d'horizon. 89

2.3 Conclusion de la partie 95

PARTIE 3 : LE TERRAIN, CHOIX INITIAL ET PROBLÉMATIQUES D'ACCÈS 97

3.1 Se voir fermer les portes, entrer par la fenêtre : l'aventure de l'accès au terrain 97
3.1.1 Le projet initial 98
3.1.2 Le choix des entretiens 99

3.1.3 Une erreur « politique » et de communication 101
3.1.4 Le terrain avant le terrain. 103

3.2 Méthodologie de terrain. 104
3.2.1 L'entretien compréhensif selon Jean-Claude Kaufmann 105
3.2.2 De la grille d'entretien à l'analyse. 111
3.2.3 Quelques contraintes, limites et biais liés à cette méthodologie. 115

3.3 Conclusion de la partie. 124

PARTIE 4 : TRAJECTOIRES DES ÉLÈVES ET DISCIPLINE MILITAIRE. 127

4.1 Faire le choix du lycée militaire : un enjeu stratégique. 128
4.1.1 Origines socio-économiques des élèves. 130
4.1.2 Que veulent les élèves et leurs parents ? 140
4.1.3 L'adhésion des élèves : le choix de l'internat militaire. 144

4.2 Typologies d'élèves. 150
4.2.1 La difficulté à établir des typologies d'élèves 151
4.2.2 Les « types-limites » : les « boursiers » et les « tradis ». Le niveau d'intégration comme indicateur. 153
4.2.3 Le type majoritaire : les « filles ». 167
4.2.4 Les types mixtes ou masculins. 173

4.3 Questionner l'uniforme. 182
4.3.1 L'uniforme comme vêtement de travail. 184
4.3.2 L'uniforme pour la cohésion. 185
4.3.3 La dialectique de la dépersonnalisation et de l'individualisation. 188
4.3.4 L'uniforme comme moyen de contrôle. 191

4.4 La discipline en tension. Entre le règlement et l'autonomie : la responsabilisation 193
4.4.1 L'autorité de l'encadrement militaire. 194
4.4.2 Le « mili » contre le « civil ». 206
4.4.3 Dans les interstices du règlement. 223

4.5 La sortie du LD 232
4.5.1 Le retour dans le civil 232
4.5.2 L'engagement en tant que sous-officier ou militaire du rang. 234
4.5.3 Les intégrants des grandes écoles militaires. 237

4.6 Conclusion de la partie 239

PARTIE 5 : LES TRADITIONS DES ÉLÈVES DES LYCÉES MILITAIRES ENTRE FOLKLORE INSTITUTIONNALISÉ ET ORGANISATION D'UN CONTRE-POUVOIR. 241

5.1 Les traditions comme vecteur de la cohésion, la spécificité des LD. 241
5.1.1 Manifestation des traditions : le folklore étudiant en LD 242
5.1.2 Le chahut, principale forme du folklore lycéen. 243
5.1.3 Une hiérarchie entre les élèves fondée sur l'ancienneté et l'expérience. 248

5.2 Les familles, un contre-pouvoir étudiant institutionnalisé 252
5.2.1 Les familles : présentation sommaire 252
5.2.2 Processus de communalisation au sein des familles. 254
5.2.3 L'autorité et le statut des membres des familles. 262
5.2.4 Familles et secret : entre sacralisation du groupe et scandale. 270
5.2.5 Les familles comme laboratoire de la domination. 278
5.2.6 La dialectique de l'intégration et de l'exclusion. 281
5.2.7 Les familles au prisme du genre. 285
5.2.8 Conclusion sur les familles. 289

5.3 Au nom des traditions ? Le dévoiement des valeurs. 291
5.3.1 Permanence du bizutage. 292
5.3.2 Une réponse cohérente : encadrer les activités de tradition 310

5.4 Du conservatisme : idéologie politique et religion. 322
5.4.1 Des élèves majoritairement issus d'un milieu « conservateur ». 323
5.4.2 Les élèves les plus « conservateurs » agissent sur l'institution, qui attire à son tour davantage d'élèves « conservateurs ». 327

5.5 Conclusion de la partie 336

CONCLUSION GÉNÉRALE 337

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE 343

ANNEXES 357

6.1 Lexique 357

6.2 Repères chronologiques 360

6.3 Guide d'entretiens 363

6.4 Les informateurs et leurs caractéristiques 366

6.5 La grille d'analyse. Extrait 368

6.6 Revue de presse synthétique sur quelques cas de violences dans les lycées militaires. 369

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Notre sujet de thèse concerne les modes de socialisation des élèves des lycées de la Défense (LD), plus communément appelés « lycées militaires ». Le point d'entrée dans notre questionnement est constitué par la notion de « tradition » qui est constamment mise en avant par les élèves (beaucoup moins par l'institution elle-même[1]) et qui semble tout à fait fondamentale pour comprendre les logiques qui sous-tendent la socialisation ainsi que la fonction de cette socialisation au sein de ces établissements, mais également de manière plus générale, dans les armées françaises. Notre étude s'inscrit dans le cadre théorique et méthodologique de l'individualisme méthodologique qui replace les acteurs au cœur de l'analyse. Nous avons choisi de nous concentrer sur les élèves des LD, qui constituent à notre sens le pivot d'une recherche sur la socialisation. Les processus de socialisation agissent sur les élèves, qui en sont par ailleurs les principaux acteurs. En ce sens, nous pensons qu'une étude qui se fonde sur les actions individuelles et les relations entre les individus et les groupes constitue un point d'entrée pertinent. Par ailleurs, au regard de notre approche du terrain de recherche, lui aussi adossé aux vécus et aux expériences des élèves des LD, il nous a semblé plus éclairant de partir des acteurs et d'essayer de comprendre et d'expliquer les faits sociaux à partir de leurs choix propres et de leur compréhension de l'environnement dans lequel ils se situent. Nous avons complété cette posture méthodologique par de fréquents recours à des données socio-historiques ou quantitatives.

Claude Weber a publié en 2012 une étude inédite sur la socialisation des saint-cyriens. À de multiples reprises, il souligne que peu de travaux s'intéressent aux classes préparatoires militaires, et, plus largement, aux lycées militaires. Les fonctions que remplissent ces établissements sont pourtant déjà bien identifiées : elles apportent un savoir-être, une socialisation militaire aux candidats, en plus des savoirs académiques indispensables au succès au concours. Dans ce contexte, les lycées militaires constituent un nœud convergeant dans les trajectoires d'une part importante des membres d'un milieu social bien spécifique et indissociable de l'élite militaire française. En effet, près de 80% des élèves de l'école spéciale militaire (ESM) de Saint-Cyr ont fréquenté un lycée militaire à un moment ou à un autre de leur scolarité. Christel Coton (2017) soulève les mêmes points dans son étude sur les trajectoires des officiers d'un régiment de l'armée de Terre. La fréquentation d'un lycée militaire semble laisser une emprunte structurante forte sur les individus, qui va au-delà d'une simple « préparation » professionnelle.

Ce sont surtout les classes préparatoires aux grandes écoles militaires (CPGEM) qui sont présentées dans ces deux ouvrages. Cela se justifie par le fait que les intégrants à Saint-Cyr[2] ont massivement préparé le concours au sein de ces établissements (environ 70% d'entre eux

1 Les présentations officielles des lycées de la Défense, si elles mentionnent bien l'encadrement « militaire », se gardent bien de promouvoir clairement cet aspect pourtant fondamental de leur identité. Elles insistent davantage sur des critères usuels de la communication des établissements scolaires comme l'excellence des enseignements, la qualité des infrastructures, la diversité des activités extra-scolaires ou encore le confort de l'internat. Voir à ce propos les sites Internet des lycées de la Défense, accessibles à partir du portail de la Direction des Ressources Humaines de l'Armée de Terre : https ://www.defense.gouv.fr/lycees-defense-0 (consulté le 20/09/2025)

2 École de formation initiale des officiers de carrière de l'armée de Terre en France issus du recrutement direct. Si les saint-cyrien constituent moins de la moitié des officiers en activité, ils se réservent cependant les plus hautes fonctions puisque l'intégration précoce de l'école leur ouvre les portes d'une carrière optimale face aux officiers de promotion plus tardive ou aux contractuels.

en sortent directement chaque année pour intégrer l'ESM). Les autres grandes écoles militaires[3] présentent des taux d'intégration similaires. Mais derrière les CPGEM, moins visibles mais comptant pourtant des effectifs bien plus importants, se cachent les collèges et les lycées de la Défense. Tous les jeunes qui les fréquentent n'aspirent pas nécessairement à une carrière militaire, du moins au moment de leur intégration. Tout au long de cette thèse, nous nous attacherons à comprendre les principales caractéristiques socialisantes et les fonctions d'une scolarisation en lycées militaires. Notre recherche se situe à la croisée de la sociologie militaire et de la sociologie de l'éducation : ces établissements constituent des modèles uniques dans le paysage éducatif français. Administrés par l'institution militaire, il en revêtent toutes les caractéristiques formelles : hiérarchie, organisation, fonctionnement administratif, discipline, rituels, modes d'interaction entre les individus et les groupes… Seule diffère réellement des armées la finalité de ces établissements. Il ne s'agit pas directement de faire un usage maîtrisé de la violence et d'amener si nécessaire leurs membres à tuer ou à être tuer. Il s'agit de les amener à la réussite scolaire en s'appuyant sur ce cadre normatif et symbolique qui définit un projet éducatif original. Les LD sont aussi et avant tout des établissements scolaires, qui à ce titre, s'appuient sur des personnels civils, détachés de l'Éducation nationale. Aussi, ces deux domaines distincts de la sociologie nous fourniront les ressources nécessaires à notre réflexion.

Les élèves des lycées militaires, et plus particulièrement ceux des classes préparatoires, ont parfois fait parler d'eux dans la presse pour des violences diverses exercées sur des membres même de l'institution au nom d'une certaine « tradition ». Cette tradition, dans ces cas médiatisés, a pris des formes aussi variées que des menaces et des intimidations[4], des séances de bizutage ou des violences sexistes et sexuelles, comme cela a été dénoncé à Saint-Cyr-l'École en 2018. Les témoignages s'accumulent par voie de presse à l'aune de ces scandales, s'accordant à dire que l'encadrement militaire se montrerait parfois laxiste ou même complaisant à l'égard des auteurs de ces actes qui tombent pourtant sous le coup de la loi. Ils sont largement préjudiciables au bon fonctionnement et à l'image de l'institution, dont l'existence même est parfois remise en cause (Lecaplain et Moran 2018). Sur ce thème, il conviendrait de mesurer l'ampleur réelle de ces faits afin de rendre le plus objective possible l'analyse de ces institutions. Loin de nous la volonté d'amorcer une (énième) polémique à ce sujet, il nous semble cependant essentiel de considérer ces faits comme une expression, poussée à l'extrême, de la culture de la distinction et des traditions des lycées de la Défense. Auprès d'un public non averti (et c'est souvent le cas lorsqu'il est question du domaine militaire), cette image, peu reluisante, amène son pendant : celle d'une fabrique de soldats, bastion conservateur et/ou bourgeois. Il convient ici de se dissocier d'emblée de ces présupposés qui ne reposent sur aucune connaissance empirique ni aucune étude sociologique. Il faut toutefois donner raison à certains commentateurs de réseaux sociaux : le modèle des lycées militaires est tout à fait particulier dans le paysage des établissements scolaires publics français. C'est néanmoins ignorer la volonté politique d'ouverture de ces établissements à des catégories d'élèves éloignées de l'institution militaire, qui se mélangent, dans une proportion non négligeable (30%) aux ayants-droits qui sont les enfants de militaires et les pupilles de la Nation. Sur cet aspect, les lycées militaires s'inscrivent dans les plans de réforme des armées, et voient certaines de leurs prérogatives modifiées, notamment avec leur inscription

3 L'école de l'Air forme les officiers de l'armée de l'Air et de l'Espace, l'École navale forme les officiers de Marine et l'Académie miliaire de la gendarmerie nationale. D'autres grandes écoles relèvent du ministère des Armées, mais leurs élèves ne se destinent pas principalement, à la différence des trois autres écoles, à une carrière proprement militaire. L'École polytechnique, l'École nationale supérieure de techniques avancées Bretagne (ENSTA-Bretagne), l'École des commissaires des armées, l'École nationale supérieure des ingénieurs de l'infrastructure militaire.

4 Dont auraient été victimes des professeurs du lycée militaire d'Aix-en-Provence dans les années 1980 en raison de leurs convictions politiques.

dans le plan « Égalité des chances[5]» dès 2006. Cette évolution des lycées de la Défense a sans aucun doute un impact sur les représentations et les pratiques de leurs membres. C'est pourquoi nous supposons que les pratiques et les représentations des traditions ne peuvent prendre pleinement de sens qu'après un sérieux travail de contextualisation. Il s'agira donc d'analyser pour comprendre certains faits sociaux qui ont lieu dans les lycées militaires et qui peuvent être qualifiés comme relevant de la (ou des) *traditions*.

Tout l'intérêt d'étudier la socialisation des élèves d'un lycée de la Défense est de comprendre comment et dans quelle mesure ce système forme et maintien éventuellement le lien social entre les individus. Il ne s'agit pas uniquement de définir de façon très factuelle les buts de l'institution, son rapport au politique ou encore son inscription dans le paysage militaire et éducatif français, bien que ces éléments soient indispensables à la bonne compréhension de notre terrain de recherche. Il s'agit d'analyser ce qui s'opère sur et par les individus pendant leur passage au sein de l'institution. Nous prenons en compte dans nos réflexions les deux aspects principaux de la socialisation : ses dimensions processuelle et continue, mais également ses fonctions (reproduction relative de normes et de structures sociales ou création de lien entre les individus). Le passage des élèves au sein d'un lycée militaire dure trois ans, voire davantage pour ceux et celles qui fréquentent un collège militaire. Ce temps relativement long voit les individus évoluer au cours de cette période charnière dans la construction de leur trajectoire personnelle. Sur un versant performatif, cette étude viendra approfondir la compréhension des processus de discrimination entretenus par certains élèves en ce qu'ils seraient révélateurs d'enjeux de pouvoir. Enfin, de nombreuses voix s'élèvent régulièrement dans le débat politique, public et médiatique en faveur du retour de l'uniforme à l'école, du service national universel (SNU) ou encore de l'encadrement de jeunes jugés en difficulté par des militaires (comme dans le cas des dispositifs « défense deuxième chance » ou de l'Épide[6]). Nous ne discuterons aucunement de ces options, cependant une étude sur les lycées de la Défense et leur fonctionnement ne manquerait pas de constituer une nouvelle base de réflexion pour alimenter les débats, en prenant en compte la spécificité du contexte.

Problématique et hypothèses

Nous formulons la problématique esquissée plus haut de la façon suivante : « En quoi le processus de socialisation au sein d'un lycée de la Défense en France et en quoi l'organisation et les valeurs spécifiques de ces établissements, adossés à la notion de tradition, constituent des éléments structurants du quotidien des élèves ? »

Cette première question, générale, en amène d'autres à sa suite : Quelles sont les spécificités d'un lycée de la Défense en termes d'organisation formelle, de système de valeurs, de culture et de normes ? Quels sont les systèmes d'interactions qui ont cours au sein d'un lycée militaire ? Comment et dans quelle mesure l'expérience du lycée militaire forme et transforme les élèves ? Comment les élèves eux-mêmes agissent sur l'institution ? Quelle est la fonction structurante des traditions dans les lycées militaires ?

---

5 Dans son volet concernant les lycées de la Défense, le plan « Égalité des chances » a pour objectif de rendre ces établissements plus accessibles « *en y permettant l'accès de jeunes gens méritant issus de milieux modestes, en préservant la qualité du recrutement des officiers, comme le niveau d'excellence des lycées.* » <https://www.defense.gouv.fr/sga/le-sga-en-action/developpement-durable/social/plan-ministeriel-d-egalite-des-chances>

6 Établissement de réinsertion pour jeunes volontaires, aux résultats contrastés, selon la Cour des comptes. Voir https://www.ccomptes.fr/fr/publications/letablissement-pour-linsertion-dans-lemploi-epide (consulté le 26/06/2025).

Dans cette optique compréhensive d'un milieu particulier et jusqu'à lors peu ou pas étudié pour lui-même, nous déploierons une démarche empirico-inductive, liée au paradigme de l'individualisme méthodologique tel que l'a énoncé Raymond Boudon (1983), dans le sillage de la sociologie compréhensive de Max Weber (1921a). Ce dernier postule que la connaissance des faits sociaux ne peut s'effectuer qu'à partir de la compréhension des actions et des relations des acteurs qui construisent la coordination nécessaire à toute société. Nous partons du présupposé selon lequel toute organisation, étant fondée sur des systèmes complexes de relation, est en perpétuelle transformation par le biais des dynamiques qui en résultent. Ainsi, le programme de l'individualisme méthodologique s'articule en trois temps : expliquer les faits sociaux en termes d'agents humains individuels ; considérer que les systèmes sociaux résultent de ces actions individuelles, qui sont sous-tendues par des objectifs et des moyens employés rationnellement, et enfin que tous les phénomènes sociaux ne peuvent être expliqués qu'à partir des individus. En ce sens, une activité sociale ne peut être comprise que si le chercheur est en capacité d'ordonner selon une logique causale les raisons individuelles et nécessairement subjectives qui la fondent avec son déroulement effectif et ses effets.

Dans le cadre de cette recherche, cette méthodologie nous paraît particulièrement pertinente pour comprendre les processus de socialisation qui ont cours en LD, notamment s'ils sont abordés à partir de leurs anomalies, que nous avons citées plus haut. Si le bizutage ou les violences sexistes et sexuelles (VSS) ne constituent pas le cœur de notre travail, ils constituent des phénomènes sociaux émergents, particulièrement visibles. Il importe donc de les prendre en compte, et d'essayer dans un premier temps de comprendre ce qui pourrait les relier et ce qui les rend possible. Nous parvenons alors aux contours de notre hypothèse principale : la tradition est particulièrement structurante. Mais qu'est-ce que la (ou les) traditions dans un LD ? La question doit évidemment être soulevée.

Notre problématique propose une analyse qui articule entre eux les champs de la sociologie de l'éducation (en étudiant les pratiques, les représentations et les interactions du groupe des élèves) et de la sociologie militaire (en étudiant les spécificités des lycées de la Défense à l'aune des catégories propres à l'institution militaire). En relation avec la problématique générale et les questions qu'elle amène, nous avons formulé plusieurs hypothèses qui participent de la structuration de notre réflexion et constituent autant de pistes à explorer.

• Première hypothèse. Les lycées de la Défense : une institution totale ? Les lycées de la Défense réunissent-ils les caractéristiques idéales-typiques de l'institution totale selon Erwin Goffman[7] (2013) ? La relative fermeture de l'institution génère d'importants effets émergents qui ont pour conséquence de laisser une marge de liberté non négligeable aux élèves. Cette marge de liberté devient un enjeu de pouvoir pour eux, tant au niveau individuel qu'au niveau du groupe. Pour comprendre les dynamiques qui entrent en jeu, il faut dépasser le modèle wébérien de l'institution totale et replacer les lycées de la Défense dans la société par la mise en lumière des dynamiques d'échanges avec leurs environnements.

• Deuxième hypothèse. La tradition est le principal canal de socialisation dans les lycées militaires. La tradition correspond à la formalisation du processus de socialisation spécifique à ces établissements et l'acquisition de dispositions individuelles et collectives fondées sur la militarité (Paveau 1999). La tradition est institutionalisée, fusse-t-elle *déviante*. Elle est organisée, entretenue et encouragée par l'institution. Plusieurs systèmes de règles cohabitent dans l'institution. Toutes les pratiques de tradition n'émanent pas directement de l'institution militaire, mais de champs qui en sont proches, au point de se confondre et parfois de s'y opposer.

7 Ce point sera traité dans la partie 4.1.

• Troisième hypothèse. Il existe un phénomène d'emboîtement des socialisations au sein d'un LD. Les lycées militaires sont perméables à leur environnement et cela influe sur les processus et les pratiques de socialisation. Si tous les élèves sont imprégnés par la socialisation spécifique qui a cours dans les lycées de la Défense, ils ne constituent pas pour autant un seul groupe homogène. Ces groupes plus ou moins formels peuvent évoluer au fil du temps. Les élèves sont dans une dynamique d'apprentissage, il se construisent à la fois intellectuellement et scolairement, mais également du point de vue de leur rapport au monde. Cette dynamique est un processus complexe et non linéaire de transformation de l'individu qui s'inscrit à la fois dans le groupe et dans l'intime.

• Quatrième hypothèse. Il existe une tension constante et à tous les niveaux entre obéissance et transgression. Les élèves sont avant tout des lycéens, dont l'objectif partagé (et non commun) est d'obtenir le baccalauréat. Ils doivent donc se conformer à un certain nombre de règles élaborées en ce sens qui structurent le fonctionnement des LD en tant qu'établissement scolaire. L'encadrement se trouve dans une fonction ambigüe entre coercition et permissivité. Les élèves modifient l'institution de l'intérieur par leurs actions et leurs comportements.

Fondements théoriques

La mobilisation des outils liés au paradigme de l'individualisme méthodologique nous paraît pertinente pour ce projet qui s'inscrit dans une démarche compréhensive. Le paradigme individualiste se distingue du holisme en ce qu'il part des individus, compris comme des acteurs sociaux pour comprendre les dynamiques et les phénomènes sociaux, appréhendés comme les résultats des actions et des décisions des individus en fonction d'objectifs communs ou individuels. Il s'agit de penser les faits sociaux comme des systèmes de relations à plusieurs niveaux.

Partant, nous utiliserons le concept de rationalité limitée pour tenter de comprendre les mécanismes et les enjeux des comportements mobilisés par les acteurs, aux différents niveaux du système étudié. Le concept de rationalité limitée est au fondement de l'individualisme méthodologique, comme le précise Boudon dans *La Logique du Social* (1983). L'individu est placé au centre puisqu'il s'agit de comprendre et d'expliquer ses modalités de décision et d'action ainsi que leur portée à l'aune d'un certain de nombre de contraintes qui émanent à la fois de l'environnement et des structures d'interaction dans lesquelles il se place. De fait, nous avons pris le postulat de nous appuyer sur le point de vue des élèves uniquement. Cette orientation a été en fait contrainte par la méthodologie que nous avons adoptée, puisque nous nous sommes fondée sur un corpus de trente-deux entretiens menés avec trente-cinq anciens élèves de lycée militaire. Ces entretiens ont été réalisés entre mars 2021 et août 2022 en distanciel puis retranscrits méthodiquement. Ils ont été complétés par deux entretiens avec deux professeur et ancien professeur d'un même lycée militaire début 2023.

Si le point d'entrée dans l'étude concerne ici la spécificité des lycées de la Défense qui peut être réduite à une *tradition militaire* qui lui est propre, il ne s'agit pas de se contenter d'en décrire les contenus, les modes de transmission, les évolutions, les discours qu'elle produit ou encore les réactions qu'elle suscite auprès des acteurs. Il s'agit surtout de comprendre quel sens elle revêt pour les élèves, comment elle s'inscrit dans les trajectoires individuelles de ces élèves, comment elle peut servir à des stratégies individuelles, comment elle structure le fonctionnement des établissements du point de vue des élèves. Il s'agit encore de se pencher sur la notion même d'apprentissage, à la fois scolaire, mais également et surtout sociale, en ce que la socialisation est proprement définie comme le processus d'acquisition par les individus des compétences nécessaires pour vivre dans une société donnée. Il convient également de prendre en considération les notions d'identité et de culture. Le modèle d'analyse stratégique de Crozier et Friedberg (Crozier et Friedberg 2014), s'il est tout à fait éclairant pour comprendre les logiques

organisationnelles en présence à partir des choix et des actions individuelles, présente néanmoins l'inconvénient de ne prendre que très peu en compte la dimension émotionnelle qui sous-tend pourtant toute action humaine, *a fortiori* lorsqu'elle concerne l'incorporation de normes sociales en même temps que des compétences scolaires. Cette dimension émotionnelle est à notre sens d'une importance toute particulière lorsque l'on s'intéresse à des systèmes animés par des adolescents. Nous nous intéressons ici également au concept de *subjectivation* développé par François Dubet et Danilo Martuccelli (1996) dans leur analyse de la socialisation à la fin des années 1990. En effet, il nous semble tout à fait pertinent de prendre en compte que les acteurs de cette étude étaient, au cours de leur scolarité en LD, en train de se construire individuellement, avec la contrainte du cadre spécifique donné par l'institution militaire. L'adolescence est la période où ils deviennent réellement des sujets : ils s'émancipent de la stricte dépendance à leurs parents pour se construire petit à petit en individus autonomes, en acteurs sociaux à part entière. Or, cette construction repose à la fois sur leurs capacités et leurs choix individuels, mais également sur l'expérience du groupe et les contraintes liées à l'environnement. Nous présupposons qu'un lycée militaire offre un cadre au sens strict du terme, avec lequel l'individu doit composer pour s'y conforter, ou, au contraire, s'y soustraire. De cette façon, nous nous intéresserons à la transgression en ce qu'elle est particulièrement structurante dans l'apprentissage des normes. Sur ce même thème, il conviendra de mobiliser les travaux de sociologie mais aussi d'histoire militaire qui s'intéressent aux spécificités culturelles, au système de valeurs et à leurs origines. Les notions d'identité et de culture recoupent de façon évidente le problème la définition de l'individu et de ce qui fait groupe. Si d'aucuns considèrent l'institution militaire comme un bastion de conservatisme et une communauté particulièrement soudée et hors du monde (et si, sur ce point, les régulières affaires de harcèlement ou de violences sur fond de racisme ou de sexisme qui percent dans la presse tendent à leur donner raison), il convient de ne pas tomber dans l'écueil qui consiste à considérer ces lieux comme détachés des réalités du temps, englués dans une supposée « spécificité militaire » (Bardiès 2011) . Ce qui revient immédiatement à relativiser son appartenance à la catégorie wébérienne d'institution totale. Les activités sociales qui se déroulent dans le cadre de l'institution militaire ne constituent des caractéristiques spécifiques que lorsqu'elles sont analysées sous le prisme de leur finalité ultime : celle de recevoir ou de donner la mort. Or, dans le quotidien de l'institution, beaucoup d'autres processus entrent en jeu, qui sont communs avec d'autres domaines du social, ce qui permet de mobiliser, dans ce contexte inédit, des études réalisées par ailleurs.

Nous articulerons notre propos autour de cinq grandes parties. La première, très théorique, nous sert à asseoir notre argumentation sur les concepts de tradition et de socialisation, et de discuter notre choix de nous placer du point de vue des élèves.

La deuxième partie sera plus descriptive. Il s'agit d'apporter à la connaissance du lecteur des éléments factuels et socio-historiques qui permettent de contextualiser notre sujet. Les lycées de la Défense sont relativement méconnus en-dehors du monde militaire ; il nous faut donc les présenter en détail.

La troisième partie nous fait pénétrer sur le terrain. Nous aborderons les difficultés d'accès que nous avons rencontrées ; difficultés encore partagées par un certain nombre de chercheurs « outsiders » de l'institution. Nous présenterons également notre méthodologie et tenterons d'identifier les biais induits par nos choix.

La quatrième partie s'intéresse spécifiquement aux élèves des lycées militaires en essayant de comprendre les raisons et les mécanismes de leur adhésion à un système social particulier. Nous y proposerons une typologie qui permettra de modéliser les catégories d'élèves. Nous interrogerons également la discipline et les espaces de liberté qui comblent ses interstices. En d'autres termes, nous avons construit un cadre pour l'étude de la socialisation des élèves.

En dernier lieu, nous nous intéresserons plus spécifiquement à la tradition, qui, nous l'avons dit, est un concept problématique parce que polysémique. Nous nous pencherons sur le folklore estudiantin et les dérives que nous avons déjà citées, mais également sur l'articulation des pouvoirs entre les différents groupes en présence, et qui reposent sur des systèmes symboliques légitimes aux armées.

PARTIE 1 : REPÈRES THÉORIQUES ET ÉPISTÉMOLOGIQUES SUR LES CONCEPTS DE TRADITION ET DE SOCIALISATION.

Nous ouvrons notre travail de thèse sur une approche plutôt théorique des deux concepts-clefs que nous allons mobiliser tout au long de cette recherche : la tradition et la socialisation. La tradition, tout d'abord, nous apparaît particulièrement problématique, tant elle paraît difficile à définir. Pourtant si prégnante dans la sociologie du XIX^e^ siècle, c'est en réalité une notion relativement vague, qui n'est pas étudiée pour elle-même. Elle est au contraire mobilisée dans le cadre d'une analyse de la société contemporaine, marquée par l'industrialisation et le capitalisme, l'urbanisation, les progrès technologiques et la machine, la démocratie, la laïcisation de la société, l'individualisme, en opposition avec une société dite « traditionnelle » qui se caractériserait davantage par une forte intégration de l'individu au groupe. La « tradition », dans la pensée classique correspondrait donc davantage aux caractéristiques de sociétés d'avant l'industrialisation, à une période historique typifiée qui permettrait de penser la modernité par opposition ou comparaison. Pour les sociologues de la fin XIX^e^, début XX^e^ siècle, ces éléments de la vie sociale, politique, religieuse et économique constituent « la modernité », qu'ils opposent à la « tradition », davantage caractéristique de l'Ancien Régime. La tradition se définirait donc en creux, tel un négatif de leur monde contemporain. Mais la tradition, lorsqu'elle est mobilisée dans les discours, se mue rapidement en un ensemble de rites et de pratiques, légitimes et codifiées, permanentes mais évolutives. La tradition, et son revers le traditionalisme, qui revient, pour un groupe donné, à mobiliser, restaurer ou maintenir ouvertement et consciemment des principes et des pratiques en réaction à une modernité qui les aurait subverties. Il n'est pas seulement alors question de mémoire, mais de défense et surtout de lutte identitaire.

Dans un second temps, il conviendra d'opérer un retour sur la socialisation, comprise ici comme un processus permanent, qui s'articule autour de tous les moments de la vie d'un individu. Il s'agit aussi bien de s'adapter à un groupe ou à une institution que d'intégrer les connaissances pratiques adaptées à ce groupe ou à cette institution. Cet apprentissage intensif, qui peut avoir lieu dans le cadre de l'école, ou simplement au contact d'autres individus façonne des identités individuelles, mais également des capacités à interagir avec autrui et à appartenir à un groupe plus large. La socialisation recouvre deux apprentissages distincts : celui des savoir-faire et des savoir-être en société.

1.1 Mise en perspective de la tradition

Les sociologues du XIX^e^ siècle, quelles que soient leurs idées politiques et leur opinion quant à l'inéluctabilité des changements liés à la révolution industrielle, ont organisé leurs travaux sur la base de cette opposition tradition/modernité. C'est en tout cas ce que Robert Nisbet met en évidence dans *La Tradition sociologique* (2012). Son ouvrage s'articule en deux grandes parties. La première s'attache à démontrer que la sociologie est une pure créature du XIX^e^ siècle en ce sens qu'elle trouve ses racines dans les bouleversements sociaux, économiques et moraux produits par les deux grandes révolutions industrielle et démocratique. Pour Nisbet, il est évident que les questionnements des premiers sociologues sont en partie d'ordre idéologique. En effet, en s'intéressant à la société de leur époque, aux questionnements et aux luttes diverses qui l'agitent, le lecteur perçoit l'orientation morale et politique de l'auteur. L'époque, dans le monde occidental, est à la lutte des idées entre radicaux, conservateurs et libéraux, qui, chacun selon leur idéologie, s'attellent à analyser le monde dans lequel ils vivent. Certains appellent de leurs vœux un retour à l'ordre ancien (« traditionnel ») qui serait seul capable de garantir la cohésion sociale

et l'équilibre politique, tandis d'autres encensent le progrès technologique et l'individualisme démocratique. Nisbet met en garde : tous les auteurs ne se laissent pas aisément classer dans l'une ou l'autre catégorie. Si les idées et les constats qui sous-tendent la sociologie de l'époque sont éminemment politiques et moraux, il ne faut pas s'y arrêter. En effet, il est un point crucial de convergence de l'ensemble des réflexions des auteurs du temps qui est de structurer systématiquement leurs analyses selon l'opposition tradition – modernité, peu importe la connotation morale qu'ils attribuent à l'un ou l'autre des pôles. Max Weber et sa sociologie compréhensive, tout comme Emile Durkheim à l'origine de la pensée holiste ne dérogent pas à cette règle. La sociologie est d'abord ancrée dans l'histoire ; en témoignent les comparaisons historiques systématiquement mobilisées par les auteurs que cite Nisbet. Comparaisons historiques qui pour certaines remontent à l'Antiquité, mais pour la plupart à l'époque féodale. Le XIX^e^ siècle est, selon Nisbet, celui où l'on redécouvre le Moyen-Âge. L'archéologie est en plein développement, les philosophes et les historiens s'intéressent aux diverses institutions féodales, dont le souvenir a été éclipsé par le rationalisme des XVI^e^ et XVII^e^ siècle, puis par les Lumières. L'Europe s'intéresse alors à ce qui faisait la cohésion du monde médiéval et peu à peu s'efface la vision d'un âge obscur qui aurait attendu les Temps Modernes pour remettre ordre et raison dans l'organisation sociale et politique, et que le de développement technologique ne vienne modifier le système économique et amorcer l'industrialisation de la production et l'économie capitaliste.

Ainsi, les bouleversements induits, dans une marche semble-t-il inéluctable de l'Histoire (presque tous les auteurs cités par Nisbet s'accordent sur ce point), viennent-ils systématiquement, mais dans une intensité variable selon les points de vue, s'opposer à l'ordre féodal. La démocratie face à la monarchie, c'est le pouvoir d'un Etat qui vient remplacer l'autorité d'un homme ; le capitalisme fonctionne grâce à la valeur du travail et non plus celle du travailleur ; la laïcité et l'urbanisme c'est le triomphe de l'individualisme et le recul du lien social et de la morale ; l'autonomisation c'est la dissolution des communautés d'antan. Dans tous les cas, l'individu est aliéné de ses droits et devoirs ou de son appartenance à une communauté. Tous ces thèmes, tous ces exemples sont abordés par les auteurs de l'époque, de Bonald à Marx, en passant par Tocqueville, Durkheim et Weber.

Ce sont justement ces thèmes, pensés comme des couples d'opposition qui constituent la second partie de l'ouvrage de Nisbet. Partant de ce premier constat, il dégage de la pensée des principaux sociologues du XIX^e^ siècle au début du XX^e^, des « concepts élémentaires de la sociologie », autour desquels se cristallise l'ensemble de leur réflexion : communauté/société ; autorité/pouvoir ; statut/classe ; sacré/profane et aliénation/progrès.

Comme le souligne Nisbet, la pensée des sociologues du XIX^e^ siècle est largement liée à la notion de « crise ». Elle constitue une analyse des problèmes survenus à l'aune des deux révolutions industrielle et démocratique, qui ont bouleversé l'ordre social et conduit à la réorganisation de l'ordre politique, institutionnel et moral, mais également économique. L'analyse est donc systématiquement orientée selon l'idéologie des auteurs. Malgré leur positionnement affiché en faveur des nouvelles normes sociales, qui ont remplacé les anciennes valeurs jugées alors « irrationnelles », des auteurs comme Emile Durkheim ou Max Weber témoignent d'un certain attachement à ces dernières. Durkheim l'énonce clairement : *De la division du travail social* (1893) est construit comme une analyse d'un certain nombre de problèmes, fondée sur la comparaison avec un ordre « traditionnel » et une proposition de retrouver un lien social fort, une meilleure intégration de l'individu à la société et à l'environnement politique et économique grâce à la reformation d'un contre-pouvoir fondé sur la profession, à l'image des anciennes corporations. Cela prend en compte l'affaiblissement des liens « traditionnels », fondés sur la religion et l'appartenance à un groupe déterminé à assise territoriale. Max Weber quant à lui, s'il propose bien un « programme » dans le cadre de sa pensée, il n'en fait pas pour autant un outil à visée pratique, mais un outil analytique qui s'inscrit dans sa sociologie compréhensive et explicative. Il est

toutefois clair que tous deux dénoncent d'une certaine façon les bouleversements induits par la modernité dans la nature du lien qui unit les individus dans tous les domaines de la vie sociale. Leurs concepts se fondent effectivement sur une opposition de valeurs, qui deviennent des opposition thématiques et fonctionnelles articulée entre elles. La dimension politique devient « un mode de vie intellectuel et moral » (Nisbet 1963). Les écrits du XIX^e^ siècle sont liés, selon Nisbet, à la perception qu'ont les auteurs de « la relation entre les événements et les idées » en fonction de leurs idéologies.

Néanmoins, la pensée de l'époque repose sur des apports théoriques et méthodologiques liés aux deux révolutions : l'individualisation, l'abstraction et la généralisation. Les thèmes correspondants sont le lien social, le rapport aux valeurs et l'élimination des caractéristiques particulières des sujets étudiés. Ils permettent la construction de nouvelles méthodologies et de nouvelles façons d'appréhender les faits et relations sociales.

Nous avons choisi ici de nous concentrer sur les deux principaux sociologues de l'époque : Emile Durkheim et Max Weber. Nous nous fondons sur *La Division du travail* (Durkheim 1893) et le premier tome d'*Économie et société* (Weber 1921a). Ces ouvrages constituent à notre sens les textes les plus complets pour appréhender la notion générale de tradition. Gardons à l'esprit que la tradition est toujours mobilisée dans cette opposition avec la modernité et le progrès. Dans cette optique, les deux auteurs ne dérogent pas à la règle de fonder leurs analyses sur des comparaisons historiques ou des exemples de leurs temps. Si Durkheim se propose d'apporter des solutions à ce qui constitue le « problème » principal pour les sociologues de l'époque : la perte de lien social, l'individualisme et le recul de la morale ; Max Weber quant à lui procède à une analyse plus axiologiquement neutre de catégories et de relations sociales. Néanmoins, il aborde les mêmes thèmes que Durkheim et leurs analyses reposent sur le même constat : celle d'une recomposition du social induite par les effets de la modernité.

Si la sociologie compréhensive de Max Weber constitue le socle de notre méthodologie, nous ne manquerons pas d'investir les catégories élémentaires de Nisbet, qui nous semblent d'intéressants outils de structuration de notre travail. Celles-ci font office de passerelle entre les caractéristiques observables des traditions en tant que pratiques sociales, et la notion de tradition comme composante d'une forme de domination et de légitimité d'un ordre (Weber 1921a). Robert A. Nisbet a démontré que la sociologie est le produit des changements sociaux, politiques et économiques intervenus dans le monde occidental à la suite des deux révolutions. Ces changements, perçus comme plus ou moins brutaux et plus ou moins inéluctables par les penseurs du XIX^e^ siècle, ont néanmoins conditionné la vision du monde qui les entourait. Cette réorientation de la pensée sociale, écrit Nisbet, s'est alors construite en réaction à ces changements, perçus par d'aucuns comme positifs et par d'autres comme négatifs. S'ensuit logiquement la construction de deux courants de pensée opposés : partisans de la tradition d'un côté, partisans de la modernité de l'autre. Il s'agit d'abord d'une opposition entre deux systèmes de valeurs : le second ayant « détruit » ou en tout cas supplanté le premier. En ce sens, toute réflexion sur l'articulation entre modernité et tradition ne saurait être exempte d'une dimension axiologique. Il semble difficile d'envisager la manipulation d'un de ces concepts sans référence à son contraire.

La tradition a donc une fonction en soi, qui est de faire référence à un ordre qui n'est plus, ou presque plus, parfois à un ordre fantasmé ou recomposé. Par définition elle n'est pas moderne, et pourtant elle est toujours présente dans la modernité. Durkheim comme Weber le soulignent à plusieurs reprises ; des caractéristiques des sociétés « traditionnelles » sont présentes dans les sociétés « modernes ». En outre, il n'est de tradition qu'au sein de la modernité. Comme l'écrit J.-P. Sylvestre (2012) dans son ouvrage consacré à la question, les sociétés dites traditionnelles n'envisagent pas la tradition : elles ont des pratiques vivantes, structurantes. La tradition est le mot, la catégorie, des modernes qui analysent les pratiques, les usages, les cultures sous le prisme

de leur modernité, marquant ainsi des différences entre eux et les autres. C'est un concept qui leur permet de penser le monde, et c'est bien là tout le propos de Nisbet. Si l'on considère que les fondateurs de la sociologie écrivaient dans la seconde moitié du XIX^e^ siècle, que reste-t-il de ces éléments dans notre société contemporaine ?

Les « catégories » élémentaires de Nisbet sont précieuses à cet égard. Il nous semble qu'elles sont toujours opératoires : « communautarisme », « domination », « mobilité sociale », « fait religieux », « citoyenneté » comptent parmi les thèmes principaux de la recherche en sociologie. Les problématiques ont peu changé ; la sociologie s'inscrit toujours dans une dynamique sociale qui ne cesse de se recomposer. La question du sens et du lien social, de ce qui fait société et de quelle façon est toujours au centre des problématiques, avec toute sa portée idéologique et morale.

La sociologie est une science qui s'est construite dans le contexte des révolutions industrielles, techniques, mais également politiques du tournant du XIX^e^ siècle. Ces premiers écrits sociologiques se faisaient témoins et analystes des changements qui animaient la société occidentale. Ces changements ne rendaient que plus visibles, par les craintes, les réserves et les perspectives qu'ils généraient, les fractures d'avec un temps plus ancien, ses usages, ses croyances, ses solidarités. Cela d'autant plus que les expéditions scientifiques qui accompagnaient les conquêtes coloniales amenaient en Occident des observations de cette nouvelle discipline qu'était l'ethnographie. La colonisation qui, pour beaucoup comme Jules Ferry en France, amenait en toute bonne foi la « civilisation » aux « races inférieures » autant que la prospérité et la puissance à l'Europe (Girardet 2007), confrontait encore de façon spectaculaire l'homme moderne aux sociétés « primitives », tant citées par Durkheim (1893, 1991). Partant, recourir au concept de tradition peut s'avérer dangereux pour le sociologue, tant il est connoté. D'un côté, il renvoie à ces premiers écrits sociologiques qui opposaient la « tradition » entendue comme un ensemble de formes de relations sociales propres à des peuples éloignés et jugés inférieurs, qu'en toute bienveillance les auteurs qualifiaient de « sauvages », ou alors faisant référence à un âge d'or où le lien social serait évident entre des individus qui vivent dans une harmonie que la division du travail social, induite par les innovations technologiques et les nouvelles réalités politico-économiques ont réduit à l'état de traces dans les sociétés contemporaines. Ainsi, le concept de tradition est chargé axiologiquement en sociologie. Il en est de même d'ailleurs dans son acception commune, tant elle est mobilisée, notamment dans la sphère politique qui la considère comme un ensemble de normes et de valeurs qui permettent l'intégration des individus à la société, où elle est à fois le modèle et l'instrument de la socialisation.

Pourtant, ce concept de tradition semble s'être rapidement épuisé, relégué à une forme de catégorie mobilisée lorsqu'il s'agit de comparer. Finalement, au XX^e^ siècle, il est peu étudié pour lui, comme si les sociologues classiques en avaient déjà tout dit ou qu'il renvoyait à des catégories désormais obsolètes en contexte de modernité. Bien entendu, le folklore, la religion, certains rites de passage encore vivaces sont analysés comme relevant de la tradition, et, suivant Max Weber, ils relèvent effectivement de ces traces de la tradition toujours présentes dans les sociétés modernes. La religion relève d'une forme vivante, vivace et parfois renouvelée de tradition. Le compagnonnage, dans ses modes de socialisation particuliers, attire encore de nombreux jeunes artisans avides d'une formation morale en plus de l'excellence professionnelle. Les armées, bien entendu, par leur permanence historique, leur dimension mémorielle et politique, le caractère sacré de leur action et la constante nécessité de réaffirmation de leur légitimité affirment leur ancrage dans une tradition solide, inébranlable, faite de mythologie, de héros et de valeurs suprêmes.

La sociologie contemporaine s'intéresse donc assez peu aux caractéristiques des sociétés « traditionnelles », sans doute aussi parce que ces analyses du XIX^e^ siècles étaient tout empruntes d'un ethnocentrisme et d'une idéologie colonialiste dont les anthropologues se sont largement

détachés dès la première moitié du siècle suivant. Les catégories du raisonnement scientifiques excluent à présent toute forme de supériorité, tout jugement axiologique entre les différentes façons de vivre en société et la vision positiviste comtienne a été largement remise en cause et dépassée. Dans ce contexte, peu à peu, la tradition comme concept et repère s'est effacée de l'analyse sociologique. L'ouvrage de Jean-Pierre Sylvestre (2012) replonge dans la notion sous la forme d'une synthèse théorique et d'une revue de la littérature, avant de procéder à trois études de cas qui explorent la tradition en contexte de modernité : la sécularisation du christianisme et les mutations contemporaines du fait religieux, la tension entre contractualisme et traditionalisme dans la Constitution et les manifestations de l'appartenance nationale républicaine, et enfin la « tradition du nouveau » dans les arts plastiques. L'intérêt de cet ouvrage réside dans le fait que l'auteur opère une synthèse des principaux textes classiques qui ont trait au sujet, puis se concentre sur ce que la modernité fait de la tradition : son rapport, et la façon dont elle l'*utilise*. Il s'agit notamment du travail de groupes particuliers, qui, au sein des sociétés modernes, cherchent obstinément à restaurer ou à conserver des ensembles de normes, de valeurs et de pratiques qu'ils considèrent comme fondamentaux, bien que pervertis ou délaissés par l'action du processus de modernité. C'est en tout cas ce travail sur la tradition, ces discours sur la tradition et ces usages de la tradition que nous allons tenter d'éclairer dans le cadre de notre recherche.

Partant, nous n'avons eu à notre tour d'autre choix pour l'appréhender que de recourir aux études de Max Weber et d'Emile Durkheim, fondateurs à bien des égards. Mais force est de constater que, contrairement à la deuxième partie de notre recherche consacrée à la socialisation, où nous puisons à des sources beaucoup plus récentes, les analyses de la notion de tradition reposent en majorité sur ces écrits classiques. Peut-être qu'une fois opéré le tournant de la modernité, le demi-tour à présent impossible, le recours à cette notion de tradition est-il moins nécessaire. Sans doute, à cet égard Nisbet opère-t-il un utile rappel sur la façon dont s'est construite la discipline, et dont elle continue de se développer, dans ce large mouvement de réflexion sur le spectre entre tradition et modernité.

1.1.1 Tradition et ordre social

La pression du groupe prend un poids d'une importance particulière, en ce qu'il est un des instruments de coercition dans une société organisée autour de la tradition. En effet, peu importe la forme effective du système juridique en place dans un groupe sous domination traditionnelle, la « coutume » puis la « convention » prennent nécessairement des fonctions d'organisations centrales qui s'inscrivent dans l'évolution constante de l'ordre juridique. Max Weber définit la coutume comme une règle observée librement, dont on s'attend que les autres membres du groupe l'observent également (1921a :62). En outre, relèvent de la coutume « les comportements qui obéissent à un type constant et qui sont adoptés uniquement parce que se sont formées des accoutumances et des imitations irréfléchies dans les voies tracées par la tradition » (1921b :23).

Selon cette première définition, la tradition est au fondement de l'organisation sociale en ce qu'elle a un caractère normatif. Ce comportement que Max Weber qualifie comme « de masse », persiste sans qu'il soit fait état de la moindre contrainte objective. Elle repose simplement sur l'habitude ; un « étant » que les individus et les groupes n'ont pas besoin d'interroger puisqu'il va dans le sens des usages.

La « convention » constitue une autre forme de normes d'organisation, mais d'un niveau légèrement plus évolué, puisque nécessitant une forme de « conscience collective ». Max Weber définit la convention comme « la « coutume » dont la « validité » est approuvée au *sein d'un groupe humain* et qui est garantie par la réprobation de tout écart » (Weber 1921a :69). Le corollaire de cette affirmation est que le groupe qui partage le même horizon de valeurs, les mêmes cou-

tumes, a vocation à contrôler la conformité des comportements individuels. Si un comportement « déviant » venait à émerger, il serait aussitôt repéré et empêché ; ou, en tout cas, son auteur subirait la désapprobation de la part du groupe. Max Weber n'évoque pas la taille des sociétés dans lesquelles un « droit coutumier » a cours en tant qu'échelon primitif de rationalisation ; à la différence de Durkheim pour qui elles ne peuvent être que de faible envergure. Ce type de contrôle, par les pairs, les voisins, la famille (que Durkheim qualifie de « système politico-familial ») implique que chacun ait pour autrui suffisamment de curiosité, et donc que chacun se connaisse. En outre, l'avènement de ce « droit coutumier » implique l'entrée en action de cet appareil de coercition tout entier fondé sur le jugement des pairs, qui nécessite une conscience collective.

La stabilité et la persistance de l'ordre sont garanties par le groupe lui-même, dans une forme d'intériorisation de la contrainte, d'auto-censure au niveau individuel, ainsi que par une obligation vis-à-vis des autres individus. Cette thèse avancée par Weber rejoint les travaux ultérieurs de Norbert Elias, qui, dans *La Civilisation des mœurs* (1973) et *La Dynamique de l'Occident* (1975), met en lumière un processus socio-historique de domestication et de contrôle des instincts et des pulsions, fondé sur le modèle curial qui serait parvenu par mimétisme et adaptation dans toutes les couches de la société, fondant le modèle civilisationnel occidental. Pour Weber, chaque individu est une composante de l'ordre ; il ne le subit pas comme lorsqu'il est contraint par des règlements coercitifs. Ici, la notion de probabilité est centrale. Pour que l'ordre social atteigne un tel niveau de stabilité, il faut que les individus le considèrent comme valable, ou mieux, comme « exemplaire ou obligatoire », de l'ordre du « devant valoir » (p.65). À ce niveau d'adhésion, les *chances* pour que l'activité sociale s'oriente selon l'ordre donné sont donc très importantes. À la coutume et l'intérêt s'ajoute le devoir moral que nous avons cité plus haut, et qui, à notre sens, prend une dimension tout à fait particulière dans les activités sociales orientées par la tradition. Le devoir moral engage personnellement l'individu. Ce devoir moral, que Max Weber qualifie de caractère concordant de l'activité communautaire, peut se définir comme la conception de son caractère obligatoire qui repose sur sa régularité et sa permanence. Ces régularités de comportement caractérisent les développements de l'activité communautaire et s'orientent selon des règles et des normes obligatoires, formées par la tradition.

Max Weber donne une définition de la tradition qui est totalement exempte de tout contenu actuel, puisque les formes qu'elle peut prendre l'intéressent finalement peu. Nous pouvons parler de tradition lorsque la convention s'est emparée des régularités de l'activité et que le « comportement de masse » s'est transformé en comportement « par entente tacite ». La tradition, peu importe sa forme, est donc une norme non-consciente d'organisation de la société, à laquelle adhèrent tout aussi inconsciemment, par « habitude », chacun de ses membres. C'est pour cela que Max Weber qualifie les activités conditionnées purement par la « masse », l'habitude et « l'imitation » de « cas limite » de toute activité sociale, puisqu'alors celle-ci ne s'oriente pas, dans un type pur, selon une réelle « signification », selon un « sens subjectif » (p.55).

Malgré la permanence d'un système qui repose sur la coutume et la convention, aucune activité sociale ne peut prétendre à une stabilité absolue, même si le système tend à la conservation. Des innovations sont possibles, qui viennent de l'extérieur plutôt que de l'intérieur du groupe. Ces innovations sont alors portées par un individu capable d'actions « anormales » au regard de la tradition, un individu porteur de « charisme » (p.320). Par cette action, celui-ci peut être capable d'exercer une réelle influence sur le groupe tout entier et ainsi parvenir à modifier les usages. S'enclenche alors, dans un type idéal, un processus similaire à celui qui était à la base du système précédent : les usages deviennent coutumes qui à leur tour deviennent convention. Cette « accoutumance à l'innovation » ou « routinisation du charisme » (p. 326), devenue régulière et persistante sera à son tour soutenue par un sentiment (partagé) d'obligation et prendra son caractère « concordant », c'est-à-dire normatif.

Dans certains cas, néanmoins, ce processus d'innovation ne peut avoir lieu ou en tout cas, ne pas jouer de rôle important ou durable, car les règles conventionnelles sont trop ancrées. Dans d'autres cas, il peut au contraire avoir un effet si puissant qu'il remet en cause les fondements de l'ordre social, et, ainsi, suscite le « déclin » de la vie communautaire telle qu'elle avait cours précédemment.

Ainsi, la tradition peut être renversée. Une autre forme de domination, « charismatique », qui repose sur les « qualités extraordinaires » d'un personnage singulier, « considéré en conséquence comme chef » constitue « la grande puissance révolutionnaire des époques liées à la tradition » (p.320). En effet, selon Max Weber, la domination charismatique bouleverse le passé, constitue une rupture. Appréhender une révolution charismatique et ses suites permet de situer une société traditionnelle dans la continuité de son histoire, et saisir les bouleversements qui ne manquent pas de la traverser. Comme l'écrivait l'auteur plus haut, une révolution traditionnaliste se porte contre le chef, lorsque sa légitimité est remise en cause. Dans ce cas, émerge une nouvelle figure, charismatique, reconnue comme plus légitime par les membres du groupe qui la suit, constitué en une « communauté émotionnelle » (p.322). La validité du charisme (et de son porteur) est garantie par l'adhésion du groupe, qui reconnaît et apporte confirmation de ces qualités extraordinaires (qualités guerrières, qualités à rassembler, qualités d'organisateur, etc.).

L'instauration d'un type de domination charismatique correspond donc toujours à un moment révolutionnaire qui bouleverse l'ordre en place. Suite à ce moment se posent donc deux solutions de continuité ; soit l'ordre précédent est rétabli, soit cette domination nouvelle va « se traditionaliser » ou se « rationnaliser », au nom d'un « intérêt idéal ou (…) matériel à la continuité de la communauté » (p.326) ou de mêmes intérêts à la continuité des « missions » à la base de la révolution.

Il nous semble intéressant de prendre en compte cet aspect « révolutionnaire » comme moyen de renverser, ou, en tout cas de modifier un système traditionnel. Cela pose le problème de la succession dans les fonctions de domination charismatique. Selon Max Weber, il y a plusieurs façons de le résoudre, parmi lesquelles la traditionalisation qui passe par « la recherche d'un nouvel individu charismatique » (p.327) ; la légalisation qui fixe dans le droit la technique de sélection (*ibid.*) ; la « désignation du successeur par le chef charismatique lui-même » (p.327), ou la « transmission par rituel » (p.329). En tout état de cause, la figure du chef, du seigneur, reste centrale, même après une révolution.

1.1.2 La tradition dans la pratique. Les caractéristiques des sociétés « traditionnelles » comme variables d'observation.

Nous venons de voir plus haut en quoi la notion de tradition peut être particulièrement structurante pour une société, un groupe donné. Mais, en tant que concept elle appelle à notre avis quelques précisions. Dans la mesure où la tradition constitue la base de notre problématique de recherche, nous allons tenter ici d'en dessiner les contours pratiques, empiriquement observables.

Lorsque la tradition se matérialise et s'actualise, elle prend la forme de symboles, de croyances, de rites, de mythes. Elle est à la fois cause, moyen et objet, ce qui la rend mouvante et difficile à définir. Dans le cadre de notre travail de recherche, nous serons amenée à mobiliser « la tradition » au singulier, tout comme à essayer de comprendre « les traditions » au pluriel, qui en constituent la face visible, objective et le canal de transmission. Au regard de notre hypothèse de départ, qui est que la tradition constitue un important canal de socialisation pour les élèves des lycées de la Défense, nous allons donc réinvestir le concept de tradition afin d'en faire un outil dans la compréhension des processus de socialisation.

Nous sommes donc, dans notre travail de terrain, partie à la recherche de tout indice de ce qui constitue « la » ou « les traditions ». Nous avons systématiquement interrogé nos interlocuteurs sur le sens qu'ils mettaient derrière leurs propres pratiques de tradition, lorsqu'ils en avaient, pourquoi ils choisissaient de ne pas en avoir ou encore comment ils les percevaient en général. Dans les faits, tous nos répondants étaient concernés par la tradition en lycée de la Défense, et tous percevaient assez précisément leurs caractères structurants pour les élèves, mais également l'institution dans son ensemble. Ainsi, l'articulation entre ce que nous pouvons appeler des « pratiques traditionnelles » et l'organisation sociale complexe des lycées de la Défense se placent au cœur de notre étude. Ces pratiques traditionnelles, et parfois traditionalistes, en ce sens qu'elles témoignent d'une instrumentalisation des usages et des coutumes anciennes dans le but de restaurer un ordre social qui ne serait pas perverti par les effets de la modernité, ainsi qu'à l'organisation qui y est lié sont encore à comprendre pour elles-mêmes. Elles soulèvent, lorsque l'observateur y est confronté, un grand nombre de questions : quelles sont-elles ? quelles formes prennent-elles ? Sont-elles les mêmes dans tous les lycées de la Défense ? comment se transmettent-elles ? par qui sont-elles mises en œuvre et pourquoi ? sont-elles autorisées par le commandement ? comment se sont-elles construites ? comment ont-elles évolué et pourquoi ? d'où tiennent-elles leur caractère sacré ? pourquoi les dérives qui découlent de la mise en pratique de ces traditions semblent-elles inévitables ? pourquoi le commandement ne parvient-il pas à empêcher ces dérives ? pourquoi ne pas organiser le cadre de transmission des tradition, pour qu'elles aient lieu sans heurts ? quels jeux de pouvoir se manifestent dans ces pratiques ? pourquoi sont-elles légitimes aux yeux des élèves, et parfois des cadres militaires ? Nous le voyons bien ici, les catégories de Nisbet transparaissent assez distinctement de ces questions préliminaires.

Ainsi, lorsque nous choisissons la/les traditions comme socle de notre recherche, nous nous attachons à une activité sociale. Nous suivons Jean-Pierre Sylvestre (2012) dans la définition qu'il propose de la notion de tradition. Il s'agit tout d'abord, et c'est particulièrement vrai dans l'objet qui nous intéresse, d'un « comportement déclaratif » (p.11). Ainsi, il est une tradition puisqu'on, c'est-à-dire un groupe social ou un chercheur l'évoque, la reconnaît. La tradition se fait théorie, elle devient l'objet d'un intérêt particulier, elle est pensée et prend en dernier recours une forme idéologique. J.-P. Sylvestre la considère comme une « formulation autocentrée qu'une formation livre d'elle-même » (*ibid.*). La tradition a trait au le récit autant qu'avec l'Histoire et l'héritage. Nous l'avons vu dans l'élaboration de notre problématique de recherche : la tradition se fait guide et justification de l'action, comme l'a montré Max Weber. Elle légitime un ordre social, des modes de vie, des pratiques, des ensembles normatifs et symboliques. La tradition a donc à voir, dans son sens de grand ordonnanceur, avec la routine et l'habitude, mais aussi avec la coutume comme précédent au droit. Elle est également liée au changement. Ainsi, Sylvestre distingue ces deux sens du terme en citant Boudon et le *Dictionnaire de la sociologie* (2011), à l'entrée « tradition ». Il y aurait un « sens faible », qui désigne des « activités habituelles ou routinières » et un « sens fort » qui s'attache à des « activités dans lesquelles le suivi des normes s'impose à la conscience des individus, comme un impératif catégorique, une prescription sacrée » (p.22). Faire de la tradition un objet sacré implique qu'un individu ne peut raisonnablement agir contre elle, sous peine de subir l'opprobre du reste du groupe. Cela signifie également qu'on ne peut apparemment pas en modifier les conditions d'application, dans le fond comme dans la forme. Pour reprendre les catégories de Nisbet (1963), le sacré est créateur de lien. Appliqués de façon plus ou moins consciente, mais « le suivi des normes [s'imposant] à la conscience », c'est-à-dire ressentis comme strictement nécessaires, ces principes agissent comme des optimisateurs d'action. Ils fournissent des réponses toutes-faites à une série de problèmes communs. Ils permettent une économie d'efforts et assurent confort et sécurité. Ils ont donc fonction de régulateur des rapports sociaux. C'est pour cela que les traditions sont souvent étroitement liées à un calendrier ; elles assurent encore la prévisibilité des événements. Cette définition met également en lumière l'apprentissage nécessaire aux individus pour faire usage à bon escient de la tradition. Le cadre

de pensée et la compréhension des traditions comme les pratiques diverses qui y sont liées participent des savoir-faire et des savoir-être acquis au cours du processus de socialisation.

Mais, en garantissant la stabilité des structures sociales et en régulant les relations, la tradition a prise avec le changement, ou du moins avec le temps long. En tant qu'élément objectif, discursif, la tradition est en réalité une construction. Pour J.-P. Sylvestre, elle résulte d'un « travail de filtrage » (p. 33) des éléments historiques. La tradition n'est pas l'Histoire. Elle est le résultat de la sélection, par un groupe social donné, de certains éléments auxquels ce groupe confère un sens particulier : « la tradition est associée à la représentation d'un contenu culturel jugé primordial et doté d'une force agissante qui le prédispose en quelque sorte à la reproduction » (p.33). À cet univers symbolique et sémantique s'ajoutent nécessairement des modalités de transmission, de façon à la faire perdurer, mais aussi évoluer, dans le temps. La tradition est donc un construit social, une manipulation du passé et de l'Histoire qui résulte d'une stratégie plus ou moins objectivée au fil du temps. En ce qui nous concerne, le questionnement de la tradition revient à s'interroger sur les valeurs, les symboles sous-jacents aux pratiques et aux croyances qui ont cours au sein des LD. Il s'agit de comprendre pourquoi et comment, au cours de ce processus de filtrage, certains éléments ont été retenus au détriment d'autres. Il s'agit de remonter une piste du présent vers le passé, et non l'inverse, puisque le propre de la tradition est de puiser dans le passé pour éclairer le présent. Lorsqu'un groupe social mobilise des traditions, c'est nécessairement, on l'a vu plus haut, en réponse ou en anticipation à des situations qui nécessitent qu'on leur oppose des systèmes de croyances.

C'est pourquoi, et nous rejoignons ici encore les « catégories élémentaires » de Nisbet, la tradition va de pair avec la modernité. Les deux notions sont les deux extrêmes d'un même spectre. Dans les faits, les caractéristiques de la « tradition » et celles de la « modernité » sont des idéaux-types, et, à ce titre, l'une n'est jamais tout à fait exempte des caractéristiques de l'autre. Déjà, parce que ce qui fait la modernité est fondé sur le travail réalisé dans le passé : elle est le fruit de l'expérience, de l'innovation et des erreurs accumulés dans le temps. Encore, au regard des évolutions sociales, économiques, technologiques, il est inconcevable que les univers symboliques et normatifs n'évoluent pas en parallèle. Prenons ici l'exemple un peu facile des communautés amish (et dans une moindre mesure : mennonites) qui respectent un « ancien ordre » prohibant tout usage d'une technologie ultérieure au XVII[e] siècle. Dans les faits, pour se maintenir, les communautés amish ont été contraintes de s'adapter. Ainsi, si les foyers ne sont pas connectés au réseau électrique, la plupart d'entre eux disposent de générateurs leur permettant de faire fonctionner tous les équipements électroménagers qu'on trouve habituellement dans une maison américaine. S'ils n'ont pas le droit de posséder ou de conduire un véhicule, ils ont recours à des chauffeurs pour les déplacements qu'ils ne peuvent pas effectuer en *buggy*. Dans le cadre de leur activité professionnelle, puisque celle-ci est vitale pour la survie de la communauté, toutes les restrictions liées aux technologies sont levées. Ces arrangements avec la stricte observance revendiquée de l' « ancien ordre », qui peuvent paraître hypocrites à l'observateur non averti, sont pourtant légitimes, et l'ensemble de ces pratiques a été discutée, puis légitimée, jugée conforme à la règle au sein des communautés[8].

La tradition, écrit également Max Weber, est perçue comme « allant de soi », bien qu'elle est évolutive en réalité ; s'ajustant sans cesse, selon les besoins, aux réalités. Ainsi, si les groupes qui la mobilisent ont bien conscience de son existence, ils n'en ont pas nécessairement une « connaissance distanciée » (p. 42), critique. Sylvestre mobilise ici les écrits de Georges Balandier, et notamment son ouvrage *Le Désordre* (1988), où l'auteur différencie la tradition « vue de l'intérieur » et celle « vue de l'extérieur ». La première est fidélité au passé, « en tant que legs servant de norme aux pratiques présentes » (Balandier :92), qui fait que la tradition établit une

8 Au sujet des communautés Amish et de leur mode de vie, voir par exemple J. Légeret, L'Enigme amish, vivre au XX1e siècle comme au XVII[e], Labor et fides, Genève, 2000.

forme de continuité entre le passé et le présent et à ce titre qu'elle sert de boussole pour orienter les conduites vers le futur. Dans la seconde acception, la tradition est cet ensemble tangible mais souvent impalpable de normes et de valeurs qui ont fonction d'intégration, qui sont un moteur de socialisation. C'est en tant qu'outil d'intégration et pourvoyeuse de sens pour une communauté qu'elle tire son caractère sacré et les réactions souvent violentes lorsqu'elle est remise en cause. Il en est ainsi de façon générale de la tradition.

Cependant, la modernité au sens de Durkheim, de Weber de Nisbet, produit son lot d'incertitudes et parfois ébranle les vieux principes. Ce sont là les conditions nécessaires à l'émergence du « traditionalisme », que J.-P. Sylvestre enjoint de ne pas confondre avec la tradition. Pour l'auteur, le traditionalisme revient de faire de la tradition une idéologie ; le passage d'une tradition vécue sans distance à une tradition reconnue comme telle, consciemment instrumentalisée, patiemment élaborée (p.94). La fonction de cette nouvelle tradition n'est plus d'offrir des réponses stéréotypées, globales, à un ensemble d'événements récurrents et prévisibles (le passage des générations dans l'âge adulte, l'enchaînement des saisons, l'ouverture et la clôture des périodes de chasse ou de migration, etc.), mais de répondre à un sentiment d'insécurité, d'inconfort en rapport direct avec l'époque. Ainsi le traditionalisme, dans sa forme extrême, se fait-il fondamentalisme. Mais qu'entendons-nous ici par « idéologie » ? Nous nous référons à son acception axiologiquement la plus neutre, proposée dans le *Dictionnaire de la sociologie* (1989) de R. Boudon : « désigne l'ensemble des idées relatives au politique et au social, sans préjuger de leur validité » (p.103). Cette définition va cependant à l'encontre de l'acception de l'idéologie par le sens commun, qui, elle, s'approche davantage de la définition proposée par Karl Marx, à savoir un ensemble d'idées fausses qui portent à la fois sur le politique et le social et s'appuient ou prétendent s'appuyer sur le raisonnement et l'argumentation scientifiques (p.102). C'également la définition que propose Raymond Boudon dans l'ouvrage qu'il a consacré à la question (1986) : « les idéologies sont des doctrines plus ou moins cohérentes, combinant à dose variable des propositions prescriptives et des propositions descriptives » (p. 86). Nous voyons bien dans cette première définition les accointances avec la définition de la tradition proposée par Sylvestre. Mais la définition que propose Boudon est forcément celle d'une idéologie négative, qui conduit « aux idées reçues », à une appréciation erronée des faits qu'elle prétend expliquer, malgré un fondement scientifique. Pour Boudon, ce sont les « propositions » qui font l'idéologie. Nous ne nous attarderons pas ici sur la discussion du fondement scientifique des idéologies ; qui nous intéresse moins que les mécanismes de légitimation et de construction de ces idéologies. Ces propositions sont les causes ou les produits des choix opérés par un groupe donné dans l'élaboration consciente d'une tradition en ce qu'elles sont une partie des réponses à un problème. Ainsi, écrit Sylvestre, le traditionalisme apparaît quand « de l'intérieur même de la tradition, est effectué un choix conscient en [sa] faveur » (p.94). L'instrumentalisation de la tradition qui conduit à l'élaboration d'une idéologie est une réponse parmi d'autres possibles à un problème contingent.

Raymond Boudon, dans son *Dictionnaire critique de la sociologie* (2011) distingue deux types de traditions selon la façon dont elles se constituent, ce qui a un lien avec les processus d'institutionnalisation de ces ensembles symboliques et pratiques. Ainsi, d'un côté, l' « inculcation », notion qui émane des travaux de Piaget, suppose un rapport d'interaction dans la transmission des savoir-être et savoir-faire. Le receveur des traditions exerce donc, dans une certaine mesure, une action de modification, de redéfinition des contenus qu'il doit assimiler : le processus n'est pas strictement mécanique. Ensuite, les traditions peuvent être le résultat d'interprétations. La transmission doit être préalablement perçue comme légitime, elle doit reposer sur des usages ou des coutumes, voire être écrites. Dans tous les cas, elles ont une valeur légale. C'est dans ce sens que Ricoeur (1985), cité à la fois par Boudon (2011) et par Sylvestre, distingue deux types de traditions : « les traditions », au sens de contenus culturels transmis, et « la tradition » au sens de prétention à la vérité. Avec l'introduction de cette notion de vérité, nous voyons bien le rapport

avec l'idéologie développée plus haut. Le contenu culturel est ici appréhendé comme une « proposition de sens » tandis que « la tradition » est absolument catégorique en tant que prétention à la vérité, et non plus seulement grille de lecture du présent à l'aune de catégories issues d'expériences passées. C'est là qu'est la nuance, sur cette question du sens et de la puissance qu'il revêt. Un individu est nécessairement le produit d'une Histoire : l'histoire du groupe qui l'enveloppe, qui le précède et qui constitue son environnement habituel de valeurs et de compréhension du monde. Cette histoire, matérialisée dans « les traditions » est un outil qui permet à l'individu et à son groupe d'anticiper le sens des différents événements qu'il rencontre. Il n'est pas ici question d'une « subjectivité repliée sur soi, mais [construite] sur la base d'une communauté nous liant à la tradition qui porte [des] valeurs et [des] normes » qui guident notre compréhension (Sylvestre 2012 :136). La tradition relie en quelque sorte l'individu ou le groupe au monde, en éclairant ce dernier d'une façon qui leur est propre et qui les constitue en communauté.

1.1.3 La tradition comme outil conceptuel

Le langage courant désigne habituellement par « traditions », au pluriel, un ensemble structuré de normes, de rites, de croyances, de pratiques, de symboles, de mythes et de récits qui ont cours dans un groupe donné[9]. Cet ensemble a cela de caractéristique qu'il est relativement stable dans le temps. Max Weber écrirait : « persistant ». Ainsi, il se transmet de génération en génération et constitue en quelque sorte l'un des signes distinctifs d'un groupe donné par rapport aux autres. La tradition s'inscrit donc dans le cadre de relations sociales, que Weber définit encore comme « le comportement de plusieurs individus en tant que, par son contenu significatif […], celui des uns se règle sur celui des autres […] et s'oriente en conséquence » (p. 58). Max Weber appelle « usage » la régularité dans l'activité sociale lorsqu'elle s'exprime et se donne à voir dans une pratique effective. Cette pratique effective devient « coutume » quand elle repose sur une pratique ancienne (p. 61). La coutume est ainsi définie comme « une règle *sans* garantie extérieure que l'individu observe librement […] en même temps qu'il peut s'attendre pour ces raisons que les autres membres [du] groupe l'observent la respectent vraisemblablement » (p. 62). En ce sens, la tradition peut prendre la forme d'un usage ou d'une coutume. Le fait est que la tradition est fermement ancrée dans le réel et dans le social par ses deux aspects : structurant et transmissible.

Nous nous inscrivons donc dans le double modèle de la sociologie compréhensive de Max Weber, et de ses développements contemporains dans l'individualisme méthodologique en suivant Raymond Boudon. Le premier s'intéresse aux rationalités et place l'individu et le sens subjectif qu'il donne à ses choix et à ses actions, au centre de la recherche. En effet, nous intéressant à la fois à la socialisation et aux traditions, il nous est apparu que l'agent, pour reprendre l'expression de Weber, se trouve de fait à la base de notre étude. Nous nous intéressons ici davantage aux individus, à ses choix, à l'environnement qui agit sur ses choix comme des contraintes en fonction de ses objectifs. Il s'agit donc dans un premier temps de *comprendre* le sens visé, et, pour y parvenir, de se placer au niveau de l'individu, d'appréhender notamment le contexte socio-historique dans lequel il se place. Dans un second temps, il s'agit d'*interpréter* l'action entreprise. Pour cela, le programme de Max Weber préconise des outils de mise à distance, qui permettent au chercheur d'adopter une posture plus extérieure, plus détachée que dans la première phase. L'interprétation consiste à objectiver, à rendre visible le sens rationnel donné à ses actions par l'acteur social. Les idéaux-types développés par Weber sont ici les principaux

9 Selon la définition du Centre national de ressources textuelles et lexicales, « la tradition » désigne en premier lieu une transmission de génération en génération, puis par glissement, les contenus ainsi transmis. Il peut ainsi s'agir d'une « information, opinion, croyance largement répandue, mais non confirmée, qui concerne des événements ou des faits situés entre la légende et l'histoire » ou d'une « doctrine, principe religieux ou philosophique » ou encore et dans un troisième temps seulement une « façon de faire, de penser, héritée du passé, dans un groupe social ou professionnel » (https ://www.cnrtl.fr/definition/tradition, consulté le 27/09/2022)

outils conceptuels à notre disposition. Enfin, dans un troisième temps, cette méthodologie nous permet de nous intéresser à et d'expliquer les causes et les effets de l'activité sociale, qu'elles soient voulues ou non (Weber 1921b :28). L'individualisme méthodologique s'attache lui aussi à expliquer les faits sociaux à partir des individus. Dans la lignée de la sociologie wébérienne, il postule que l'individu est à l'origine de tous les faits, que, partant, tout système social résulte de l'agrégation des actions individuelles et qu'à partir de là, tous les phénomènes sociaux ne peuvent s'expliquer qu'à partir des individus et de leurs choix (Boudon 1983, 2017).

1.2 La socialisation, l'identité et le changement.

Selon Raymond Boudon et François Bourricaud, la socialisation « désigne le processus d'assimilation des individus aux groupes sociaux » (Boudon et Bourricaud 2011 :527). La socialisation peut être comprise de deux façons au moins. Pour reprendre cette première définition, elle s'intéresse à la formation et au maintien du lien social. Elle touche à l'intégration, à la relation entre les individus et les groupes. Une seconde définition, qui est celle retenue par Muriel Darmon dans sa synthèse sur la socialisation (2011), est posée en ces termes : « façon dont la société forme et transforme les individus » (Darmon et Singly 2011 :6). La perspective retenue ici ne concerne donc pas seulement les relations entre les individus et les groupes, mais l'action exercée par la société *sur* les individus. François Dubet et Danilo Martuccelli prennent d'emblée en compte cette opposition conceptuelle : « La socialisation désigne le double mouvement par lequel une société se dote d'acteurs capables d'assurer son intégration, et d'individus, de sujets, susceptibles de produire une action autonome » (Dubet et Martuccelli 1996b :511).

Ce double mouvement constitue notre questionnement de départ. Le contexte social particulier des lycées militaires, la diversité et les origines sociales des élèves qui les composent, le cadre éducatif et la recherche de l'excellence académique sont autant de thèmes qui nourrissent et orientent la réflexion autour de la socialisation.

Notre propos pour cette synthèse sera de mettre en lien les questions et hypothèses que nous avons construites par rapport à notre problématique avec les travaux qui portent sur la socialisation. Dans un premier temps, nous nous attacherons à expliciter les deux principales dimensions du concept de socialisation dans la sociologie classique au travers des travaux d'Emile Durkheim et de Max Weber, qui sont à la base des théories ultérieures. Nous tenterons d'opérer le rapprochement nécessaire entre socialisation et identité, puisque que nous nous attachons aux expériences subjectives des élèves au travers d'un travail d'entretiens. Dans un second temps, nous procéderons à une description de la réalité organisationnelle des lycées militaires en tant qu'établissements, en dégageant certaines caractéristiques que nous avons identifiées et que nous supposons relever d'une importance particulière dans la poursuite de nos analyses. Il s'agit notamment d'appréhender les normes spécifiques de la vie au sein de l'institution, éventuellement d'en saisir les variations entre établissements ou entre différents groupes d'élèves. La construction de ces groupes s'appuiera sur une typologie qui pourra par exemple reposer sur les origines sociales des élèves, sur leur genre ou encore sur leur projet professionnel. Dans un troisième temps, nous tâcherons de rapprocher certaines de nos hypothèses de départ de travaux et de théories de la socialisation afin d'ouvrir un cadre d'analyse sociologique à l'appréhension du terrain.

Nous l'avons vu, la socialisation a largement trait avec l'identité, qu'elle soit individuelle ou collective, et, partant, avec le changement. Le changement ici n'implique pas seulement la transformation de l'individu ou du groupe dans le cadre de la socialisation appréhendée comme un processus social qui façonne au contact d'autres groupes, d'autres individus ou d'un environnement particulier. C'est tout le processus qu'il convient d'appréhender. Ainsi, ce travail de recherche, en se penchant sur la socialisation des élèves des lycées militaires, s'intéresse-t-il en fait

davantage à ce processus qu'à ce qu'il produit. En fait, c'est davantage la socialisation elle-même que nous tentons d'analyser, en tant que phénomène social, plutôt que ses produits. De plus, en situant notre méthodologie dans le champ de l'individualisme méthodologique, nous nous attelons à expliquer la socialisation en termes d'agents humains individuels. C'est en mettant en évidence un certain nombre d'actions individuelles, dictées par des besoins, des aspirations et des contraintes diverses (volonté d'intégration, pression ou héritage familial, recherche de prestige, lutte de pouvoir…), soit autant de rationalités, qui, mises ensemble et analysées pour ce qu'elles sont, nous ont permis d'en saisir les effets, y compris les effets pervers. Nous partons donc d'Émile Durkheim et Max Weber, et de leurs travaux fondateurs. Nous nous intéresserons ensuite davantage aux éclairages plus contemporains de Becker (1985), de Berger et Luckmann (2014) puis d'Erwin Goffman (1998, 2013, 2018). Nous étudierons alors la façon dont interagissent les individus, les groupes et les institutions dans le processus de socialisation. Enfin, dans une dernière partie, appliquerons nos observations aux données issues de notre travail de recherche afin de proposer une analyse du ou des processus de socialisation tels qu'ils ont court au sein des lycées militaires.

Il nous semble opportun d'effectuer à nouveau un détour par la sociologie classique d'Émile Durkheim et Max Weber, en ce sens que leurs analyses servent de base à toutes les études ultérieures et seront ici aussi, fréquemment mobilisées. En outre, nous mettons l'accent sur les faits que, malgré des méthodologies opposées, les deux pensées sont finalement convergentes. Nous serons donc appelés, au fur et à mesure de notre développement, à en mobiliser tantôt l'une et tantôt l'autre, sans pour autant renier notre parti-pris théorique et méthodologique.

1.2.1 La socialisation chez Émile Durkheim : la morale comme fondement de l'éducation et de la socialisation

Dans la préface de la seconde édition de *La Division du travail social* (1893), Émile Durkheim regrette que l'accent mis sur le développement économique et industriel de la société de son temps aboutisse à une baisse de la morale et au délitement du lien social. Ce thème du lien social constitue le fil rouge de l'ensemble de l'œuvre de Durkheim. Témoin de l'accélération des profonds bouleversements entraînés par l'industrialisation, la machine et les avancées scientifiques, il s'intéresse aux fonctions de la division du travail. Il pressent que celles-ci ne sont pas qu'économiques. La division du travail, selon Durkheim, a également une fonction d'intégration sociale : « les services économiques qu'elle [*la division du travail*] peut rendre sont peu de chose à côté de l'effet moral qu'elle produit, et sa véritable fonction est de créer entre deux ou plusieurs personnes un sentiment de solidarité » (Durkheim 1967 :61). Cette solidarité, qu'il qualifie d'organique dans les sociétés modernes industrialisées, il la pense comme une coopération, un ajustement des fonctions à tous les niveaux de la société, qui garantissent un fonctionnement cohérent. Ainsi, la division du travail, si elle a pour effet d'augmenter la spécialisation de chaque fonction, à tous les niveaux de la société, appelle en retour une nécessité d'ajustement de l'ensemble de ces fonctions dans le tissu social. Or, selon Durkheim, cet ajustement ne peut être optimum que s'il est porté par une « morale » (1893, 2016, 1997). Cette remarque ouvre ainsi d'emblée sur les questions d'éducation, et, partant, de socialisation.

L'école comme lieu de la socialisation

Le programme que soutient Durkheim sur l'éducation repose sur deux piliers principaux : l'instruction (au sens de l'apprentissage scolaire puis professionnel), et la morale (conçue comme le support du vivre ensemble). Il définit ainsi l'éducation dans *Éducation et sociologie* (1922) : « elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels, et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné » (Durkheim 1997 :51). Ce programme idéal

est adapté aux bouleversements de son temps qui amènent à repenser radicalement l'organisation sociale. La III[e] République, encore fragile, s'appuie sur une laïcisation à marche forcée pour s'affranchir du poids politique de l'Église catholique, dans le domaine de l'éducation notamment. À la suite d'Auguste Comte et de son positivisme, c'est donc une « morale laïque » que plébiscite Durkheim. Elle serait dispensée dans les écoles primaires républicaines, dont les programmes et les orientations pédagogiques seraient strictement subordonnés à l'État. Le thème de la morale et celui de l'éducation sont étroitement imbriqués dans l'œuvre de Durkheim. Il accorde d'ailleurs davantage de place à ce rôle moral d'intégration et de socialisation de l'école qu'à celui de l'instruction et de la formation. La notion d'éducation est donc toujours à considérer en relation avec le projet d'érection d'une morale laïque.

Le rôle central de l'école dans la pensée de Durkheim, à la fois dans sa fonction d'instruction et de socialisation reflète l'idéal républicain d'intégration des masses, toutes couches sociales confondues, dans une société où chacun trouverait sa juste place dans les fonctions économiques et de production, et où chacun pourrait agir en individu autonome, capable de participer à son niveau à la vie politique. Le but final de la morale laïque est de fournir à chaque individu une orientation de conduite adaptée à la vie en société. Cette morale, Durkheim la décrit comme calquée sur un « idéal » ; il convient de donner un modèle absolu vers lequel chaque individu, et donc la société tout entière aurait le devoir de tendre pour le bien commun. Cette morale, détachée de toute référence à la religion, n'est pas dénuée de sacré pour autant, puisque selon Durkheim il s'agit de substituer aux valeurs chrétiennes les valeurs supérieures de la République : « une éducation qui s'interdise tout emprunt aux principes sur lesquels reposent les religions révélées (…), en un mot une éducation purement rationnelle » (Durkheim 2016 :27). Mieux, il considère que le but ultime de la morale, quelle qu'elle soit, tend vers l'intégration sociale : « la morale c'est le minimum indispensable, le strict nécessaire, le pain quotidien sans lequel les sociétés ne peuvent pas vivre » (Durkheim 1967 :35). Le travail du moralisateur républicain sera ainsi d'identifier puis d'extraire ces fondements stables, « universels » de la morale chrétienne pour les transposer en une doctrine républicaine dont l'école primaire universelle et obligatoire ferait le catéchisme.

L'éducation, à travers l'école comprise comme une institution, a pour fonction de dispenser l'instruction nécessaire à tout citoyen pour trouver sa place dans la société, et de former un individu autonome. En cela, elle possède des vertus créatrices. Face aux changements évoqués plus haut, la question du sens est fondamentale. La morale constitue justement ce sens, qui permet d'orienter les comportements vers une même direction, garantissant ainsi la cohésion sociale dans un monde qui se complexifie de plus en plus. Durkheim différencie les produits de la spécialisation qui amènent l'hétérogénéité des personnalités et des fonctions, avec les « injustes inégalités » qui sont, selon lui, un marqueur des sociétés traditionnelles, car fondées sur un « arbitraire[10] ». La première répond à un besoin, qui est celui alimenté par le progrès (« la société (…) pour pouvoir se maintenir, a besoin que le travail se divise entre ses membres » (Durkheim 1997 :96)), tandis que les secondes ne seraient motivées que par l'arbitraire du tyran. L'auteur semble avoir une foi inébranlable en le progrès, même s'il identifie clairement les problèmes qu'il amène. Il se situe selon lui dans une période intermédiaire du développement historique, où l'ancien modèle devenu obsolète est en train d'être remplacé par un nouveau non encore parvenu à maturité. C'est pourquoi, ancré dans son époque et conscient du manque d'ajustement global à tous les niveaux, il préconise de s'appuyer sur l'école pour optimiser la formation des individus et améliorer leur intégration.

10 Nous faisons ici référence à Max Weber et sa définition du système de domination traditionnel : « Nous qualifions une domination de traditionnelle lorsque sa légitimité s'appuie […] sur le caractère sacré de ses dispositions transmises par le temps […] et les pouvoirs du chef ». (Weber 1921a :301)

Le programme de Durkheim s'oriente essentiellement sur l'école, et s'adresse aux éducateurs et aux élèves. L'auteur propose évidemment des « outils » pour la mise en application de ses principes. Les éducateurs se doivent d'être exemplaires, eux-mêmes intimement convaincus du bien-fondé et de la supériorité de la morale laïque de façon à pouvoir « naturellement » la transmettre. Cette transmission repose sur leur autorité, qui se doit d'être positive et reposer tout entière sur leur foi en l'idéal social qu'ils défendent. En ce début de XX^{e} siècle, Durkheim utilise le parallèle de l'hypnose. Il considère que les élèves, passifs, peuvent « recevoir » et intégrer profondément les principes de la morale qui leur sont présentés avec conviction comme un moyen de tendre à un idéal. Cet idéal étant lui-même contingent au type de société et à l'époque auxquels il a été produit. Il est donc nécessairement contingent et amené à évoluer.

La socialisation dans la société moderne : préparer l'individu à ses fonctions économiques

Dans le cadre d'une société moderne organisée selon le principe de la solidarité organique, le rôle de l'école, outre de donner du sens et une ligne directrice aux conduites, permet encore de préparer les individus à leurs fonctions économiques. C'est pourquoi Durkheim considère que « l'éducation » a lieu en trois temps. Le premier se passe dans la famille, il consiste en l'apprentissage des connaissances de base, dans un cadre idéal marqué par l'affection des parents. Celui-ci ne peut en aucun cas suffire à transmettre les connaissances et les valeurs nécessaires à l'intégration sociale. Dans un second temps, il faut donc extraire l'enfant de son environnement familial : c'est l'école élémentaire qui prend en charge l'instruction primaire et dispense à toute une tranche d'âge des valeurs communes qui permettent de l'orienter dans un même mouvement vers le progrès et l'intégration. Dans un troisième temps intervient la spécialisation, qui consiste à adapter l'individu à sa fonction politique, en s'appuyant sur les deux « couches » de socialisation précédentes. Un individu autonome, équilibré et intégré selon le programme durkheimien, est donc le produit de cette stratification. En ce sens, l'éducation est une contrainte en ce qu'elle « gène les mouvements naturels », mais toutefois l'individu y est « personnellement intéressé » : il a tout intérêt à s'y plier pour garantir son intégration. C'est pourquoi, selon Durkheim, l'éducation morale s'appuie sur l'esprit de discipline et l'esprit d'abnégation pour aboutir à un esprit d'autonomie. Cette analyse se rapproche de la conception bien plus tardive d' « autocontrôle » que N. Elias place au centre de son « processus de civilisation » (Elias 2000). Il convient d'inculquer une forme d'autocontrainte qui seule ouvre à la possibilité d'accumuler les savoirs et d'être capable de coopération. Le sentiment de devoir est donc particulièrement important ; il constitue le moteur de l'éducation, entendue comme une « action » exercée par les adultes sur les enfants (Durkheim 2016).

Dans la continuité de sa réflexion sur la subordination de l'école à l'État, Durkheim précise qu'il ne peut y avoir de morale qui ne porte sur des « groupes constitués », dont l' « existence est réelle », soit les États en tant que « groupes sociaux les plus élevés », à la condition que les États eux-mêmes se donnent pour objectif de « réaliser dans [leur] sein les intérêts généraux de l'humanité » (Durkheim 2016 :88). La morale concerne donc la société, cet « idéal » qui tend à l'intérêt collectif. Ainsi, dans la pensée de Durkheim, la société est toujours en quelque sorte réifiée ; la traitant comme une chose (Durkheim 1895), il en fait un être *sui generis* qui possède sa nature propre. C'est de cette affirmation que découle le fait que chaque individu a intérêt dans la morale et dans l'éducation : « il faut que la société soit voulue en elle-même et pour elle-même » (Durkheim 2016 :81). Cet être social est stable et persistant, il « dépasse » l'individu, tout en le pénétrant (*ibid* :88). La personnalité est conçue comme une émanation de la société, en ce sens que chaque individu occupe une fonction propre, une position spécifique au sein de chacun des groupes auxquels il appartient en vertu du principe de la division du travail. Dans cette optique, le rôle particulier de l'école est d' « attacher l'enfant à sa société » (*ibid* :91).

La morale contre l'anomie

La morale pour Durkheim a un caractère résolument normatif, puisqu'elle comprend à la fois le « devoir » (entendu comme un ensemble de règles, formelles ou non : « elle ordonne et prohibe ») et le « bien » (entendu comme une projection en faveur de la cohésion sociale). Or, un individu bien intégré à sa société, à ses rôles, doit également être capable d'autonomie, et, là encore, c'est la fonction de l'éducation morale que de l'y conduire. Ainsi ses rôles sont toujours liés à un contexte particulier : le groupe dans lequel il est intégré au moment où on l'observe, la rationalité nécessairement contingente qui l'amène à prendre telle décision plutôt que telle autre, les contraintes diverses qui peuvent s'appliquer et mener l'individu à évoluer en tant qu'il s'inscrit également dans un processus historique qui le dépasse (Elias 2000), même dans des cadres d'action similaires (Goffman 1996, 1996 ; Kaufmann 2010). L'individu choisit (dans une certaine mesure) de se conformer à ces rôles qui lui sont proposés par la société en fonction de la situation dans laquelle il se trouve et qui constituent autant de guides lui permettant d'évoluer en contexte social et en accord avec sa propre subjectivité. Nous reviendrons plus loin sur cette notion fondamentale de rôle. Par sa nature à la fois normative et idéale, la morale est en même temps un système de règles extérieur à l'individu, en ce sens que ce système est dicté par la société en tant qu'entité *sui generis*, mais elle est en même temps voulue, désirée intérieurement et sincèrement par l'individu. L'autonomie de la volonté, comme dernier pilier de l'éducation morale, consiste donc en une « conscience claire des raisons de la conduite » de l'individu dans la société (Durkheim 2016 :121) qui lui permettra de tendre vers l'idéal d'intégration et de régler son action en conséquence.

1.2.2 La socialisation chez Max Weber : les processus de communalisation et de sociation.

Max Weber, théoricien de l'action sociale, appréhende la socialisation sous un jour assez différent d'Émile Durkheim. Il s'attache peu à l'éducation et à la morale en elles-mêmes, pour s'intéresser davantage aux processus de création de lien entre les individus et les groupes. Ce thème est développé dans *Économie et société* (1921). L'approche wébérienne laisse une plus large place à la subjectivité et à l'affect des acteurs. La relation sociale est à l'origine de la réflexion de Weber sur la création du lien social. Rappelons ici que pour Weber, une relation sociale se règle toujours sur le comportement du partenaire (Weber 1921a). Toute relation sociale suppose une réciprocité et une signification, en fonction de laquelle elle s'oriente. Cette signification, ce sens dépendent des attentes et de la perception des acteurs, ainsi que de la situation dans laquelle ils s'insèrent ; c'est pourquoi les acteurs engagés dans une relation lui attribuent toujours un « contenu significatif ». Le contenu significatif n'est pas nécessairement convergent entre les partis en présence, puisqu'il repose sur des attentes et des présupposés, ainsi que sur un calcul de la probabilité des réponses du partenaire.

Créer du lien entre les individus : communalisation et sociation

Dans *Économie et société* (1921), Max Weber reprend à son compte la distinction entre sociation et communalisation établie par Tönnies. Il s'agit d'identifier et de caractériser les modalités d'entrée en relation des acteurs jusqu'à former des groupements particuliers, stables et cohérents. Ce sont les modalités d'entrée en relation qui caractérisent ensuite les groupements. Il distingue deux types idéaux : la communalisation, qui se fonde sur « le sentiment *subjectif* (traditionnel ou affectif) des participants d'*appartenir à une même communauté* », ainsi que la sociation fondée sur « un *compromis* d'intérêts motivé rationnellement (en valeur ou en finalité) ou sur une *coordination* d'intérêts motivée de la même manière » (p.78). Comme il s'agit de types idéaux, l'auteur précise que « la grande majorité des relations sociales ont *en partie* le caractère d'une communalisation, *en partie* celui d'une sociation » (p.79). Outre le fait que les types purs sont des constructions théoriques, l'auteur inscrit les deux processus dans le développement

historique, faisant ainsi du passage d'un type à l'autre une dynamique sociale sur le long terme. Ainsi, un groupe fondé au départ sur une orientation affective ou traditionnelle verra ses objectifs modifier et tendre plus tard vers la poursuite de buts rationnels. C'est d'ailleurs selon lui la marche logique de l'Histoire : le passage d'un modèle communautaire fondé sur l'appartenance à un groupe restreint tel que la famille ou le clan, qui s'oriente de façon rationnelle en finalité et régi par la tradition et les coutumes :

> « par des expectations du comportement des objets du monde extérieur ou de celui d'autres hommes, en exploitant ces expectations comme « conditions » ou comme « moyens » pour parvenir rationnellement aux *fins* propres, mûrement réfléchies, qu'on veut atteindre » (p.55)

vers un autre qui se tourne vers des buts rationnels en valeur garantis par une domination de type rationnelle-légale :

> « par la croyance en la valeur *intrinsèque* inconditionnelle […] d'un comportement déterminé qui vaut pour lui-même et indépendamment de son résultat » (p.55).

Ce processus historique aboutit, selon Weber, à la domination rationnelle-légale de type bureaucratique : « la forme spécifiquement moderne de l'administration » (p.290), fondée sur des règlements impersonnels administrés par des fonctionnaires. En effet, c'est « la nature [des fins] qui détermine dans une large mesure le type de domination » (p.286). Cette évolution de la structure sociale, qui dépend elle-même de la spécialisation et de la division en domaines spécialisés ouvre à de nouveaux besoins pour servir cette nouvelle organisation. Ainsi, rejoignant Durkheim sur la thèse de la division du travail, Weber note le besoin nouveau de formation de corps spécialisés (p.298).

Inversement, une relation de type sociation est fondée sur un principe de libre association (une « *entente* rationnelle par engagement mutuel » (p.78)). Cependant, Weber précise qu'une fois cette relation établie, notamment si elle est amenée à se prolonger, peut voir ses objectifs déborder ses orientations initiales et « faire naître des valeurs sentimentales » (p.79). Néanmoins, et malgré l'orientation générale du développement historique vers des formes de sociation de plus en plus prégnantes, la communalisation est toujours opératoire dans d'autres sphères de la structure sociale. Max Weber y revient lorsqu'il établit la distinction entre classe sociale et groupes de statuts. La classe, appréhendée par Weber sous un jour strictement économique, permet une approche en termes de sociation. Il la définit en effet comme :

> « la chance typique qui, dans un régime économique donné, résulte du degré auquel les modalités d'utilisation selon lesquelles un individu peut disposer (ou ne pas disposer) de biens ou de services [*Leistunsqualifikationen*] afin de se procurer des rentes ou des revenus ; chance [qui doit être évaluée sous les trois chefs] (a) de sa capacité à se procurer des bien, (b) de ses conditions de vie extérieure, (c) de sa destinée personnelle. » (p.391)

Cette description de la classe montre bien qu'à la différence de la définition qu'en fait

Karl Marx[11], Weber considère qu'elle dépend des capacités des acteurs à s'insérer dans la vie économique, en fonction des possibilités qui sont les leurs. En ce sens, l'appartenance de classe en tant que telle est le résultat d'un processus de sociation. Celui-ci associe la participation libre à une entreprise économique, en fonction des moyens mis en œuvre au moment d'entrer dans l'échange, à la formation qui définit des « capacités » entendues comme des chances d'accès à tel ou tel marché, bien avant l'échange.

En second lieu, l'appartenance à un groupe de statut ou à une « condition » est entendue comme :

> « un privilège positif ou négatif de *considération* sociale revendiqué de façon efficace, fondé sur : a) Le mode de vie, par conséquent b) Le type d'instruction formelle, [articulé en] préceptes empiriques ou rationnels, et la possession des formes de vie correspondantes, c) Le prestige de la naissance ou le prestige de la profession. » (Weber 1921a :396)

Il s'agit ici davantage d'une socialisation de type « communalisation », puisque fondée sur l'appartenance à un groupe qui partage un mode de vie et des valeurs. L'insertion dans un tel groupe est plus difficilement le résultat d'un choix rationnel, et encore plus difficilement celui d'une entente rationnelle en valeur, fondée sur un quelconque règlement impersonnel. C'est bien l'appartenance au groupe et le partage de ses caractéristiques qui caractérise la « condition » ; la dimension économique étant *quasi* absente de la définition proposée ici par Weber, à la différence de la notion de prestige qui elle, repose explicitement sur les représentations et les univers de valeur.

S'agissant de types purs, classe et statut ne sont pas des concepts complètement antagonistes : au contraire, le statut peut influer sur les capacités économiques, et la richesse matérielle peut être d'un grand secours dans l'accession à une fonction prestigieuse reconnue.

Là où la communalisation tend vers une unification des relations, orientées dans un sens plutôt collectif et intégrateur, la sociation est un processus qui s'inscrit davantage dans la diversité et la spécialisation de la société industrielle moderne et qui s'oriente vers l'individu et ses besoins propres. Cette analyse des modes typiques de socialisation rejoint la distinction opérée par Emile Durkheim entre solidarité mécanique et solidarité organique, et leur rapport avec la division du travail social et la systématisation d'un système législatif fondé sur le droit.

La question de la vocation

Un autre volet de la sociologie de Max Weber, développé dans L'*Éthique protestante et l'esprit du capitalisme* (1904) s'attache à démontrer que le développement du système capitaliste est très fortement lié aux valeurs morales issues du protestantisme primitif, qui seules ont pu créer les conditions de son émergence et de son développement, liées aux conditions économiques. Cette analyse montre bien l'articulation entre les deux types de socialisation décrits dans *Économie et société*. Pour Weber, le fait que les couches supérieures détentrices des capitaux à l'époque du développement du capitalisme appartenaient à la religion protestante relève d'une combinaison entre un sens aigu des affaires et une forme de piété qui pénètre et domine la vie entière -au sens de la morale de Durkheim. Autrement dit, la combinaison d'une forme

11 La définition que propose Marx de la classe sociale repose sur la position et le rôle des groupes sociaux par rapport au processus de production à l'œuvre au sein des sociétés industrielles, et qui, de surcroît, on conscience de cette position et de ce rôle. Le concept de lutte qui sous-tend l'œuvre de Marx, et sur lequel s'ouvre son *Manifeste du parti communiste* (1848) : « L'histoire de toute société jusqu'à nos jours est l'histoire de la lutte des classes. » est totalement absent chez M. Weber, qui prend lui un parti nominaliste, exempt de toute visée politique.

de socialisation de type « sociation », qui implique une bonne maîtrise de l'environnement économique et financier et notamment de ses cadres juridiques et fiscaux, avec une socialisation de type « communalisation » qui porte sur un strict apprentissage de valeurs morales propre à ce groupe. Ces dernières concordent tout à fait avec les exigences du marché. Weber met en effet en lumière une éthique protestante teintée d'utilitarisme, qui fait « profession » [*Beruf*] de gagner de l'argent : l'accomplissement d'un métier devient un « devoir » (Weber 1985 :51), contrairement à l'usage dans la tradition catholique qui tendait à davantage de résistance face à la nouveauté et qui considérait qu'en aucun cas l'homme ne devait trouver sa réalisation sur Terre, mais tout entier travailler à gagner la sainteté. Le travail comme vocation devient donc un but en soi, et ce but ne peut se réaliser que s'il tend vers l'amélioration constante de l'efficacité et du rendement et le dépassement des routines. L'activité temporelle, en devenant « vocation » trouve une justification morale, en ce qu'elle permet « d'accomplir dans le monde les devoirs correspondant à la place que l'existence assigne à l'individu dans la société [*Lebenstellung*], devoirs qui deviennent ainsi sa « vocation » [*Beruf*] » (p.90). Cette posture morale était renforcée par la doctrine religieuse des mouvements ascétiques qui ont parcouru profondément les débuts du protestantisme en Europe et aux États-Unis.

L'ascétisme, en mettant l'accent sur l'individu et sa vocation, permet une « mise en forme rationnelle de l'existence », tournée vers l'efficacité et la performance. Ainsi, si chacun doit avoir un métier pour réaliser sur Terre la gloire de Dieu, le « possédant » devient entrepreneur ou investisseur ; il ne peut se contenter de vivre en rentier (p.191). L'utilité du métier, en religion, se mesure à la fois selon la morale (ici : puritaine), selon l'importance des biens qu'il fournit à la communauté et selon les avantages économiques qu'il procure, faisant ainsi du « désir d'acquérir » une valeur positive à la condition de ne pas faire des fruits de ce labeur une utilisation irrationnelle ou immorale. Cette éthique pouvait d'autant mieux se transmettre qu'elle était tout à fait intégrée aux conceptions de la religion. C'est donc l'ensemble des groupes qui s'est trouvé socialisé à cette éthique du capitalisme, comprenant une socialisation de type « communalisation » aux normes et aux valeurs (à l'éthique et à l'esprit entrepreneurial) ainsi que d'une socialisation de type « sociation » qui assure les capacités d'entrer sur les marchés ou qui permet l'innovation technique. À cet égard, Max Weber cite l'exemple des artisans protestants qui s'orientent plus massivement vers l'industrie naissante pour en constituer les cadres qualifiés que leurs homologues catholiques ; ou encore que les protestants choisissent davantage un enseignement technique orienté vers des fonctions administratives ou économiques, tandis que les catholiques restent attachés aux humanités classiques. Ce qui aura pour conséquence d'accroître significativement les capitaux économiques et les savoirs techniques disponibles au sein de la communauté protestante.

Sur le registre religieux aussi, la sociation a cours dans les sectes protestantes, puisque « c'est volontairement qu'on y entre, si toutefois on se trouve admis par la volonté de ses membres, en vertu d'une *probation* [*Bewährung*] religieuse » (p.236). On doit à la fois accepter les règles de la secte et s'y initier, mais également être qualifié, c'est-à-dire avoir déjà fait ses preuves dans le domaine « pratique » de l'exercice de la foi. Les sectes avaient également une discipline éthique, qui elle, relevait davantage de la forme de la « communalisation », lorsque « les sectes puritaines utilisèrent pour les fins de cette éducation disciplinée [*Anzüchtung*] les intérêts *individuels* tout-puissants sur le plan social de l'estime de soi-même. Ces mobiles *individuels* et ces intérêts personnels furent donc mis au service du maintien et de la propagation de l'éthique puritaine « bourgeoise » » (p.260). Il s'agit là d'une éducation morale, d'une socialisation aux normes et aux valeurs de la secte.

1.2.3 Socialisation et identité : la formation des individus

Les écrits d'Émile Durkheim et de Max Weber comptent parmi les bases les plus importantes des théories sur les processus de socialisation. Ces « modèles » en tant que tels ont été largement dépassés par de nouvelles approches qui s'appuient cependant sur les outils qu'ils proposent. La notion de socialisation *secondaire* et son articulation avec une socialisation *primaire* constituent un premier moment de discussion au regard de notre objet. Cette partie s'intéressant à la socialisation au groupe, nous la compléterons avec une réflexion sur la construction des individualités.

Socialisation et acquisition de rôles

Partant de notre propre problématique et de nos hypothèses, nous allons tâcher ici de former les contours de notre réflexion quant au concept de socialisation, et notamment des processus de socialisation *secondaire* qui nous intéressent plus particulièrement. Nous étudions la place des traditions dans la socialisation des élèves aux lycées militaires. Ces traditions, définies comme un ensemble de pratiques, de mythes, de rites et de représentations contingentes à l'unité qui les façonne, les pratique et les transmet doivent être distinguées de « la tradition » des armées qui est celle de « servir » (Dary, Bruno 2019 ; Thiéblemont 1986). Elles sont à la base de la culture et donc de l'identité construite par l'institution militaire et occupent selon nous une place centrale dans les processus de socialisation des lycées miliaires. La question des conditions d'émergence des traditions et leur évolution s'inscrit dans un cadre socio-historique défini dans lequel nous avons effectué déjà quelques entrées. Cependant, notre démarche reste sociologique avant d'être historique. Nous n'avons pas accès à suffisamment d'éléments qui nous permettraient de reconstruire ces conditions d'émergence des traditions, et partant, d'en dégager le sens conscient que les groupes d'élèves qui les ont érigées et codifiées lui attribuaient. En ce cas, ces traditions, dans leur genèse même, pourraient elles-mêmes être le produit d'effets indésirables d'autres activités sociales. Nous nous intéressons davantage à l'utilisation plus ou moins consciente des traditions en tant qu'outils pour la socialisation des élèves. De fait, lorsque nous abordons la socialisation dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons davantage aux processus mis en œuvre qu'à leurs produits.

La socialisation a nécessairement trait à l'identité et à la culture qui sont inhérentes aux normes, aux valeurs et aux représentations qui structurent le vivre-ensemble. Ainsi, Claude Dubar (1991) définit l'identité sociale comme une articulation des transactions internes à l'individu avec les transactions externes, entre l'individu et la société. L'identité selon cette définition est le produit de cette dualité qui introduit une forte dimension subjective (Dubar 1991 :113). L'ensemble de normes, de valeurs, et de représentations (Durkheim écrirait : « la morale ») permettent à l'individu de s'orienter dans une société en perpétuelle évolution, de se positionner, et d'occuper idéalement une place adaptée dans chacun des groupes auxquels il appartient. Dans le contexte moderne de « spécialisation », de « complexification » (Durkheim 1967) et de fragmentation de l'espace social en domaines particuliers, finement ordonnés par des réglementations formelles et en vertu du processus de rationalisation (Weber 1921a), il est nécessaire pour l'individu d'endosser des « rôles » spécialisés. La coordination de l'ensemble des rôles dans un groupe et une situation donnée tend vers un fonctionnement correct (la « solidarité organique » de Durkheim ou un système « rationnel en valeur » reposant sur le Droit et la bureaucratie de Weber). Ainsi, le système des rôles permet d'augmenter l'intelligibilité des situations sociales et d'en réduire l'incertitude. En donnant leur capacité aux individus à s'adapter dans des cadres donnés, le rôle permet vivre et d'interagir, de se coordonner, bref, de faire société. Sans l'établissement *a priori* de ce système complexe qui articule attentes, représentations et normes, il ne serait pas possible de *faire société*. Sans les rôles sociaux, il n'y aurait que des actions instantanées, non coordonnées entre elles. Pour le dire autrement, chacun ferait n'importe quoi, n'importe quand. La fonction normative du rôle, en permettant l'intelligibilité du social, permet aussi l'ancrer l'action dans la réalité sociale et donc

se fait le ciment de la relation sociale. Cependant, l'individu doit être capable de composer avec une multiplicité des rôles, qui découle d'une multiplicité symétrique des appartenances. D'un côté, il se voit « attribuer » une identité par les institutions (il est « élève de lycée militaire », il est « Français », il est « le fils de ses parents ») ; d'un autre il doit procéder à une « intériorisation active » de cette identité (« qu'est-ce que cela représente *pour moi* d'être [identifié comme] un élève de lycée militaire ? » ; comment s'articule cette identité avec celle d'être « une fille », « le fils de [insérer ici les caractéristiques du père] », un « enfant des cités »…) (Dubar 1991 :114). Ces deux processus peuvent entrer en tension et générer la mise en œuvre de « stratégies identitaires » pour réduire l'écart, comme par exemple tâcher de s'identifier et se conformer à des types identitaires pertinents en fonction des besoins de l'individu. Ces types identitaires pertinents, qui sont des formes de stéréotypes, sont légitimes, reconnus et valorisés, ils ont donc une forte valeur normative.

La socialisation constitue ces processus d'intériorisation des rôles, par le biais d'une transmission (par les pairs, par une institution, par un individu investi de cette fonction particulière) des rôles spécifiques à un groupe ou à une fonction, susceptibles d'être réinvestis au sein de l'espace correspondant dans des situations appropriées. Les rôles au sens de Berger et Luckmann sont entendus comme des « typifications de formes d'action », qui possèdent un « sens objectif » et que l'acteur est capable de mobiliser à partir d'un « stock de connaissances objectivé et commun à une collectivité d'acteurs » (Berger et Luckmann 2014 :111). Ils participent de l'institutionnalisation des activités humaines ; c'est-à-dire qu'ils cristallisent des habitudes de comportement légitimes. Cette définition rejoint les caractéristiques de la relation sociale posées par Weber, qui s'inscrit systématiquement dans un maillage d'attentes, de probabilités et de réciprocité, contingent à la situation dans laquelle l'acteur est engagé. Cela suppose de fait, au préalable, la compréhension du monde spécifique dans lequel l'interaction a lieu. Évidemment, cette compréhension du monde procède elle-même soit d'un processus conscient d'adaptation à un environnement social, soit d'une socialisation antérieure qui agit comme un apprentissage, une démonstration, un mode d'emploi de cet environnement.

Cette compréhension du monde repose sur deux moments de socialisation qui s'articulent entre eux de façon problématique (Berger et Luckmann 2014) : la socialisation « primaire » et la socialisation « secondaire ».

La socialisation primaire se construit essentiellement dans l'enfance au sein de la famille. Elle est fondée sur l'affect (Berger et Luckmann 2014 ; Dubar 1991 ; Durkheim 1997) et permet la construction et l'appréhension par l'individu d'un monde cohérent. C'est le moment de l'apprentissage social ; ce que l'anthropologie culturelle et le fonctionnalisme appréhendent comme une *incorporation* progressive de la culture d'abord extérieure à l'individu. L'incorporation est entendue ici comme un double mouvement de « compréhension des semblables et d'appréhension du monde en tant que réalité sociale et significative » (Berger et Luckmann 2014 :174). Cette première action fait le lit de toutes les expériences et apprentissages futurs et conditionne dans une certaine mesure la façon dont, toute sa vie, l'individu agira en société. Ainsi, écrit Dubar, la thèse commune des approches culturalistes, qui constitue un modèle pertinent pour l'étude de cette socialisation primaire, est que *« la personnalité des individus est le produit de la culture dans laquelle ils sont nés »* (Dubar 1991 :37). Cette culture dans laquelle ils baignent dès leur naissance agit comme un filtre dans la compréhension du monde : ils ne peuvent voir qu'à travers lui, les agents socialisateurs agissent comme des médiateurs entre le monde et l'individu. Ces agents sont des « autrui significatifs » selon la terminologie de G.H. Mead (1934, 2006), reprise par Berger et Luckmann, auquel l'enfant s'identifie lui-même et qui marque ainsi sa place dans le système social : « recevoir une identité implique d'être assigné à une place spécifique dans le monde » (Dubar 1991 :176). Cette première étape de la socialisation suppose ainsi une certaine passivité de la part de l'enfant : il intériorise ce qu'on lui donne ; il n'a pas les moyens de faire autrement puisqu'il n'est pas confronté à la contradiction, n'a pas les moyens d'opposer de critique. Toute-

fois, par un processus d'abstraction, l'individu parvient à « une intériorisation progressive vers la généralité (…) avec la multiplication des autrui significatifs » (Berger et Luckmann 2014 :177). Si la généralité se forme toujours au travers du cadre donné, la multiplication des agents de socialisation (professeurs, pairs…) contribue à le modifier.

L'*habitus* et les *capitaux* de Bourdieu (Bourdieu 1980 ; Bourdieu et Passeron 1994) ou les *dispositions* de Lahire (Lahire 2005) constituent en ce sens des déterminants, des cadres de perception et d'action qui sont si solidement ancrés en l'individu qu'ils orientent toute son activité sociale, tout au long de sa vie. L'individu serait ainsi « conditionné », « déterminé » par cette première socialisation. L'univers social qu'elle construit autour de lui serait essentiellement un domaine de contraintes qui agirait surtout dans le sens de la reproduction des normes et valeurs dominantes dans le groupe social d'où est issu l'individu. L'habitus constitue ainsi un socle culturel stable et commun à tous les membres du groupe d'origine, et permet également de situer l'individu par rapport au groupe, au sein de l'ordre social. En ce sens, l'*habitus* peut être réduit à une « identité sociale » (Dubar 1991 :77).

Pourtant, et si la socialisation primaire constitue effectivement une base solide dans la constitution des identités, elle n'est pas absolument déterminante, ni figée. Berger et Luckmann insistent bien sur ce point : la socialisation n'est jamais complètement achevée. La vie sociale de l'individu consiste en une constante adaptation, à un ajustement continu et plus ou moins conscient aux situations nouvelles. Cependant, la rupture totale avec la socialisation primaire constitue un cas-limite. Une véritable « alternation » ne s'observe dans la réalité que dans de très rares cas, comme par exemple la conversion religieuse. Cependant, la remise en question ou le délaissement plus ou moins durable de quelques principes premiers sont régulièrement observés. Nous nous situons ici, en maniant ces concepts de base de la socialisation, dans les débats classiques entre holisme, et notamment les études de Pierre Bourdieu, et individualisme méthodologique. Nous opposons les paradigmes du déterminisme bourdieusien à celui de l'interaction (Boudon et Bourricaud 2011) qui laisse davantage d'espace à l'articulation entre les actions individuelles et la relation au collectif. Dans le cas de notre recherche, ce modèle qui mobilise à la fois les caractéristiques de l'environnement, les trajectoires personnelles et les stratégies individuelles et collectives d'adaptation à un milieu social particulier nous semble particulièrement pertinent. Ainsi nous emprunterons certains concepts à l'interactionnisme, puisque, suivant Weber (1921) puis G.H. Mead (1934), nous postulons que l'individu est nécessairement placé en contexte de relations et d'échange avec autrui et avec son environnement et une situation nécessairement contingente. Ainsi, nous nous attachons à retracer les trajectoires individuelles des acteurs que nous rencontrerons, de façon à accéder, comme le conseille Max Weber, au sens subjectif qu'il attribue aux activités sociales. Les individus sont pleinement acteurs des situations sociales, en ce sens qu'ils agissent et interagissent, exerçant ainsi une action sur l'activité sociale.

Une plongée dans les processus d'une socialisation continue

À la socialisation primaire qui constitue les bases de la construction sociale de la réalité, s'ajoute une, ou plutôt *des* socialisations « secondaires », qui interviennent plus tard dans la vie de l'individu. Ces socialisations permettent l'ajustement de l'individu aux différentes sphères spécialisées de la société auxquelles il devra prendre part. Berger et Luckmann parlent d' « intériorisation des « sous-mondes » institutionnels ou basés sur des institutions » (p. 182). Les socialisations secondaires permettent l'acquisition de rôles spécifiques relatifs à la fragmentation de l'espace social et de la division du travail. Toutefois, elles reposent sur la socialisation primaire et s'en nourrissent. Le cadre normatif construit dans l'enfance serait, selon les auteurs, par définition beaucoup plus puissant et stable que les produits de la socialisation secondaire qui sont davantage des ajustements, des adaptations de la personnalité de départ à de nouveaux univers d'interaction et qui n'ont donc pas ce caractère d' « inévitabilité » du cadre premier qui repose sur

l'affect. La force de la socialisation primaire, selon Berger et Luckmann réside dans son caractère intrinsèquement affectif, tandis que la socialisation secondaire serait davantage le produit d'un ajustement rationnel, objectif et objectivé en vue d'une finalité. L'apprentissage scolaire ou professionnel sont les cas typiques de cette socialisation secondaire. Ils se déroulent dans des cadres institutionnels, souvent rationnels et bureaucratiques identifiés, *a priori* détachés de toute relation affective.

Néanmoins, et puisque la socialisation secondaire (rationnelle en finalité) est liée à des univers distants de celui qui organise la socialisation primaire (donc : affectif), cela soulève deux problématiques qui sont pour nous particulièrement intéressantes dans le cadre de notre travail : celle de la légitimité des sous-univers et des systèmes de rôles qui y sont liés, ainsi que la façon dont s'opère cette nouvelle incorporation. « Les institutions impliquent (…) l'historicité et le contrôle » (Berger et Luckmann 2014 :92) : les institutions en tant que systèmes d'habitudes typifiées imposent un certain comportement dans une certaine situation. Cette « obligation » constitue déjà une forme de contrôle en ce sens que tout comportement qui n'y correspond pas sera donc qualifié de « déviant » et socialement réprouvé. Pour Howard Becker (1985), cette déviance peut conduire à la formation de nouveaux groupes sociaux, avec leurs propres normes en porte-à-faux avec la norme dominante, à l'instar des musiciens de jazz ou des fumeurs de marijuana qu'il a étudiés. Émile Durkheim (1893, 1986) quant à lui n'y voit qu'anomie et aliénation, délitement d'une société qu'il ne conçoit dans sa forme idéale que comme parfaitement intégrée. Aussi, ces sous-mondes nécessitent-ils un travail particulier de justification et d'explication, afin de pouvoir inférer avec la base déjà établie solidement dans le cadre de la socialisation primaire. Au contraire, la socialisation secondaire est le monde de la rationalité et de l'apprentissage « actif » de nouvelles normes et de nouveaux rôles. Il s'agit ici d'acquérir des connaissances, des savoir-être et des savoir-faire appropriés (et donc légitimes) à un groupe particulier : parce qu'on s'y trouve plongé, comme dans le cas de l'école, ou parce qu'on aspire à y pénétrer. La socialisation secondaire au sein des lycées militaires, selon les discours officiels, a pour but de former un adulte autonome, un « citoyen » à part entière, qui soit sensible aux valeurs patriotiques et à celles de la République (Desroche et Battle 2012). L'acquisition par l'individu de savoir-faire et de savoir-être doit encore être soumis à l'approbation des membres du groupe, qui lui reconnaissent alors -et alors seulement- le statut de membre : par l'obtention d'un diplôme, par la réussite à un examen, par une forme quelconque de « validation » collective qui entérine l'appartenance de l'individu au groupe, et partant, l'autorise à s'y identifier et légitime son statut.

À la différence du processus de socialisation primaire, le cadre institutionnel de la socialisation secondaire est « perçu » (p. 185), et les processus de légitimation peuvent être explicites. L'école est un système de transmission de connaissances, qu'elle sanctionne par des diplômes. C'est donc un exemple particulièrement transparent de ce type de dispositifs. Cet exemple met également en lumière l'aspect rationnel et bureaucratique que Becker et Luckmann lui confèrent. Ici, il n'est habituellement plus question d'affect : la transmission s'effectue de façon rationnelle et objective par un individu interchangeable, dont la fonction est détachée de l'individu (Berger et Luckmann 2014 ; Weber 1921a). Il en va ainsi du cas typique du formateur, qui jouit de la légitimité de sa fonction dans le cadre de l'institution où il exerce. Il est reconnu comme formateur et non comme M. X et peut fort bien se voir remplacer sans que cela ne modifie le contenu ni la portée des connaissances transmises. Ce modèle rejoint ici les caractéristiques du système de domination rationnel-légal de Max Weber : cadre formel, individu détaché de sa fonction, rationalité en valeur. Il en va de même des établissements scolaires. Le professeur doit dispenser son cours sans s'intéresser à la vie personnelle des élèves car un tel comportement serait perçu comme intrusif ; alors même que paradoxalement, ceux-ci regrettent que le corps professoral ne s'intéresse pas à eux (Dubet 1996).

Les modalités pratiques des processus de socialisation secondaires peuvent ainsi se caractériser par la mise en place de dispositifs spécifiques, constitués de cadres institutionnels visibles. Nos écoles[12], encore une fois, constituent un exemple typique. En raison de la faible charge affective associée à ce processus d'apprentissage orchestré par une administration rationnelle, la socialisation secondaire serait plus facilement réversible. Néanmoins, selon l'objectif recherché, elle peut nécessiter la mise en œuvre de techniques destinées à renforcer cette charge affective, notamment au travers de la mobilisation d'un univers symbolique spécifique.

Dans le cadre de notre recherche, nous serons amenée à questionner cette « réversibilité » de la socialisation secondaire, que nous opposerons aux récits et auto-analyse des anciens élèves que nous avons rencontrés, et qui, tous et toutes, sans exception, semblent tenir leur passage au sein d'un lycée militaire pour une expérience particulièrement structurante dans leurs trajectoires individuelles. D'autre part, nous allons analyser comment cette institution, que le sens commun et parfois la littérature présentent pour froide, voire déshumanisante, contraignante ou aliénante, parvient à susciter chez ses membres un rapport proprement affectif.

1.2.4 Précisions sur notre approche

Les travaux présentés plus haut constituent l'ossature de la recherche sur la socialisation. Dans ces formes classiques, ces travaux s'orientent sur la compréhension des mécanismes de transformation des individus, au contact d'environnements successifs et différents. Il s'agit de comprendre qui, comment, pour quoi faire, sous quelles conditions et avec quel résultat s'opère le passage d'un individu d'abord asocial ou du moins pas adapté à un environnement particulier, à un individu intégré à un groupe, capable de mobiliser un ensemble de savoir-faire et de savoir-être, capable de réagir conformément à ce que la société dans laquelle il est inséré *attend* de lui et considère comme un comportement adapté.

La socialisation est également un instrument de régulation sociale. En dotant les individus d'outils leur permettant de répondre de façon adaptée à des problèmes prédéfinis, elle fait encore l'économie de sanctions externes et permet l'existence et l'efficience d'un système de maintien de la cohésion du groupe en même temps que la transmission et le maintien d'un système de compréhension du monde.

Les études sur la socialisation ont démontré qu'il existe une primauté de la société sur l'individu (fusse-t-elle incarnée par un « autrui significatif »), qui exerce une forme de contrainte, si ce n'est un réel déterminisme, auxquels l'individu doit s'adapter. Cette contrainte, pour pouvoir s'exercer, possède un caractère de légitimité. Celui-ci peut être, pour reprendre les catégories wébériennes, traditionnel ou émotionnel (pour la socialisation primaire selon Berger et Luckmann) ou rationnel-légal (concernant la socialisation secondaire qui a trait à la division du travail et se déroule dans le cadre d'institutions). Cette vision déterministe de la socialisation, qui fait de l'individu un être plutôt passif, qui subit, s'adapte et généralement reproduit, est contrebalancée par une approche plus individualiste, qui, au contraire, postule que l'individu est *rationnel*, qu'il dispose d'une liberté de mouvement dans le champ social. À cet égard, il fait usage d'une capacité de compréhension et d'une capacité d'action, qui résulte d'apprentissages

12 Ou, pour être plus précis, nos collèges et surtout nos lycées. Dubet et Martuccelli mettent en évidence que l'école primaire est encore très imprégnée de la dimension affective, en raison de l'âge des enfants. Ceux-ci travaillent et se comportent conformément aux normes pour « faire plaisir » ou pour « plaire » au maître, et restent animés d'un « conformisme enfantin » déjà noté par Durkheim qui place le souci d'intégration au centre du rapport aux autres. Les enfants commencent à se détacher du groupe et à construire leur personnalité propre à partir du collège, ce phénomène s'accentuant en fait au lycée pour mener à la construction de l'individualité, à la recherche de la « singularité ». (Dubet 1996 ; Dubet et Martuccelli 1996a)

antérieurs et qui fonctionnent comme une grille d'analyse des événements. Il ne s'agit plus seulement d'apprentissage et de reproduction, mais d'adaptation constante. Il en va de même pour la transmission, qui n'est plus dès lors la transmission sèche de schèmes acquis de longue date et perçus comme immuables dans leur structure et leur fonction. L'individu, par la multiplication de ses expériences, par la diversité des groupes auxquels il appartient dans le cadre d'une société moderne (Durkheim écrirait : *organique*) par la confrontation à autrui, est capable de modeler les réponses qu'il apporte aux problèmes nécessairement contingent, inédits, qu'il rencontre. Il peut innover, discuter les valeurs qui lui ont été transmises, remettre en cause l'organisation sociale… Ainsi, au travers des processus de socialisation et de l'usage que l'individu fait des rôles et des stocks de connaissance dont il dispose, il est capable d'action sur la société qui l'entoure, et, partant, sur ces mêmes institutions qui exercent une action sur lui. Se pose ainsi le problème de l'articulation entre les différentes socialisations, étant entendu que chaque individu est le produit du travail de multiples domaines auxquels il est confronté. Berger et Luckmann ont défini deux principaux types de socialisation : primaire et secondaire. En réalité, si la première est de périmètre facilement concevable, la seconde recouvre des réalités et des processus successifs, cumulatifs, interdépendants qui se fixent sur un terreau préexistant dont il faut tenir compte.

D'autre part, en prenant en compte la rationalité des individus et la marge de manœuvre qui leur échoit, il est raisonnable d'envisager qu'un même processus de socialisation, émanant d'une même instance de socialisation ne produise pas exactement ce qu'elle cherche à produire chez les individus, ni de la même façon chez chacun d'eux en fonction de leurs motivations et de leurs choix personnels. En outre, en fonction justement de ces choix individuels, les processus peuvent prendre des formes différentes et induire des résultats variés, nécessairement contingents. Ainsi, dans le cas de notre recherche, nous avons régulièrement été confrontée à des situations et des réactions très variables en fonction de la personnalité et des intérêts des acteurs en présence, et malgré des règlements ou des directives similaires[13]. Nous postulons que la socialisation est un processus réciproque en ce sens qu'il ne se limite pas à l'action de l'instance socialisatrice sur l'individu ou le groupe socialisé, mais que ces derniers, par leurs réactions, exercent également une action en réponse, et que cette action, à la limite, peut avoir pour effet de modifier l'instance socialisatrice dans ses objectifs, dans ses méthodes ou dans sa structure. Ainsi, un processus de socialisation n'a pas nécessairement le résultat visé par l'institution. C'est ce qu'ont démontré Everett Hughes et son équipe dans *Boys in white* (1961) qui cherchaient à comprendre l'articulation entre la formation universitaire et la construction de l'identité du médecin. L'équipe aspirait davantage à décrire et analyser la socialisation en train de se faire, plutôt que de chercher à déterminer les processus de socialisation à partir de catégories prédéterminées. Il s'agit donc de voir ce que l'institution *fait* aux étudiants, mais également ce qu'ils *en font* de leur point de vue et c'est la posture que nous adoptons à notre tour dans notre recherche.

1.3 Placer la focale sur les élèves

Au regard des différents refus essuyés suite à nos demandes officielles d'accès au terrain, nous nous sommes orientée vers une stratégie de recueil d'information par entretiens. Selon les contraintes qui sont les nôtres au début de ce processus, nous avons fondé notre méthodologie sur des entretiens compréhensifs, construits au travers du modèle proposé par Jean-Claude Kaufmann. Ce modèle a la particularité d'être très souple et de ne pas nécessiter un panel bien défini a priori. En l'état, et puisque nous avons choisi de partir à la rencontre de nos informateurs via les réseaux sociaux, cette technique nous semble bien adaptée à nos contraintes. L'analyse des conditions de la production des discours de nos informateurs, confrontée à des données sta-

13 Nous pensons notamment ici au cas emblématique de l'attitude des encadrants des lycées militaires au regard de certaines pratiques dites de tradition qui oscille entre le strict laisser-faire (« pas vu, pas pris ») et la stricte interdiction (avec l'application systématique de mesures disciplinaires au moindre soupçon). Mais nous reviendrons sur ce point dans notre développement.

tistiques, des données de contexte (lien avec des éléments historiques, politiques, économiques, l'actualité, etc.) ainsi qu'à une analyse des conditions de production du discours devrait nous aider à contextualiser le propos et à construire des modèles pertinents et situés qui viendront éclairer notre problématique de recherche.

Nous allons ici dans un premier temps justifier notre choix de nous concentrer essentiellement sur les élèves dans la construction de notre objet de recherche. Nous opérerons un détour sur les notions d'institution, d'établissement et d'organisation afin de clarifier notre posture de recherche et la façon dont nous manipulerons ces concepts au cours de l'enquête. Nous poserons ensuite les bases de notre réflexion au sujet de l'entretien compréhensif et ses caractéristiques afin d'analyser en quoi cette approche méthodologique nous paraît pertinente au regard de notre problématique. Puis nous discuterons la place particulière que nous attribuons à nos informateurs dans le cadre de cette recherche, tout en interrogeant notre propre posture.

La situation particulière des LD à la croisée de l'Éducation nationale et des armées, les rend difficiles à conceptualiser d'emblée. Devrait-on postuler qu'ils sont d'abord des lycées ? D'abord des unités militaires ? Cette définition nous intéresse, mais elle est sous-jacente en ce sens qu'elle émergera nécessairement au travers de l'analyse des expériences des élèves qui ont fréquenté les LD qui se trouvent pris dans les logiques institutionnelles et organisationnelles de l'école et de l'armée.

Néanmoins, nous intéresser au vécu des élèves n'implique pas pour autant de nous désintéresser de ces concepts d'institution, d'établissement et d'organisation. Nous opérons donc ici un premier détour pour procéder à une définition générale de ces concepts, notamment parce que la notion d'institution est largement mobilisée au fil de ce travail, mais également parce que, d'un point de vue méthodologique, nous accordons une importance particulière à l'établissement, qui constitue pour nous un élément de contextualisation important dans la conduite et l'analyse des entretiens compréhensifs.

1.3.1 La distinction établissement/institution/organisation selon Turmel

Il a semblé pertinent, afin de préciser l'objet de cette étude, de se pencher plus longuement sur la forme que revêtent les armées en général, et les LD en particulier. Les armées sont couramment qualifiées d'*institution*. L'institution en soi est un concept sociologique qu'il convient de préciser afin de prendre de la distance par rapport à son acception usuelle. Nous nous appuierons ici sur les travaux d'André Turmel. Sociologue québécois, il travaille principalement sur l'enfance et l'éducation, et s'attache à analyser les évolutions du système universitaire contemporain qui se trouve en tension entre sa finalité de transmission du savoir et de catalyseur de la recherche et les diverses contraintes d'ordre pragmatique qui viennent interférer dans son fonctionnement ainsi que dans les représentations et les pratiques des acteurs. Dans le chapitre sur lequel nous nous appuyons, *Le Retour du concept d'institution* (1996), il argumente contre le débat qui anime les universitaires sur les questions du statut de l'université et le poids des charges administratives qui leur incombent. Ce débat s'inscrit lui-même dans une tradition sociologique qui oppose les concepts d'organisation et d'institution. Débat décrit ailleurs par Juan Salvador (2006) dans la même optique de dépasser une dichotomie qu'il juge stérile, en revenant sur ses fondements historiques.

Dans un premier temps, Turmel met en garde contre la confusion entre institution et établissement. Au regard de notre objet d'étude, nous reprenons à notre compte cette distinction, essentielle dans notre travail. En effet, nous nous rendons bien compte que nous utilisons de façon différenciée les termes d' « institution » et d' « établissement » selon la teneur de notre propos. Il nous appartient ici de nous justifier de cet usage.

Turmel range dans la catégorie « sens commun » une définition de l'institution qui en ferait un « regroupement de personnes, à savoir un ensemble d'acteurs regroupés autour d'une fonction sociale reconnue, légitime, et dont le comportement est prévisible et attendu » (Turmel 1996 :7). Logiquement, ce regroupement de personnes autour d'un but se tient dans un lieu physique circonscrit, identifié et identifiable. Or, ce lieu c'est l'établissement, notion qu'introduit Turmel afin de dépasser le débat dichotomique que nous avons évoqué plus haut. L'établissement a une existence objective, empirique, qui est situé dans le temps et dans l'espace. L'institution en elle-même est un concept sociologique. Ainsi, l'auteur avance « l'hypothèse que l'institution constitue un ensemble de dispositions et d'aménagements qui sont culturellement et socialement construits autour d'une activité sociale et qui tendent à se perpétuer dans l'espace et le temps » (p. 8). Cette définition se rapproche de celle Max Weber, qui considère l'institution comme « un groupement, dont les règlements statutaires sont octroyés avec succès (relatif) à l'intérieur d'une zone d'action délimitable à tous ceux qui agissent d'une façon indéfinissable en fonction de critères déterminés » (p.94). Ainsi l'institution procède-t-elle d'une organisation rationnelle. Pour Weber, ce sont d'ailleurs les « règlements rationnels » qui confèrent sa nature à l'institution. À ce titre, dans la pensée wébérienne, l'institution est très proche de l'association : la différence réside dans le fait que l'adhésion à cette dernière est libre et volontaire, ce qui n'est pas le cas pour l'institution qui définit dans ses règlements pour qui elle s'applique : « les règlements d'une institution prétendent être valables pour tout individu qui *répond* à certains critères (…) sans qu'il importe que l'individu en question y soit entré de son propre chef (…) et en outre qu'il ait participé à l'établissement des statuts » (p.94). C'est la dimension normative et l'étendue des prérogatives qui prévaut chez Weber, et non pas la finalité du groupement. L'activité sociale orientée en finalité, dans ce raisonnement, est du fait de l'*entreprise* que l'on peut comprendre ici comme « organisation ».

Les dispositions normatives, les aménagements culturellement et socialement construits sont contenus dans un établissement, mais pas exclusivement. L'établissement est le support matériel, visible, de l'activité sociale qui sous-tend l'institution. Mais ces caractères normatifs en débordent nécessairement, notamment parce que les pratiques et les représentations qui y sont liées, les discours, les acteurs (ou en tout cas, certains acteurs) qui y contribuent se déplacent au sein d'un espace social plus large et plus divers. En outre, un établissement s'inscrit dans le temps et dans l'espace, ce qui n'est pas nécessairement le cas de l'institution. Les établissements sont la matérialisation de l'institution, leur existence empirique, mais également le support tangible de leur étude, ancré dans le temps et l'espace. Ainsi, une institution peut être dépourvue de ce que Max Weber appelle une « direction administrative » : la famille est une institution, en occident traditionnellement dirigée par un patriarche qui fonde sa domination sur un système de normes, de valeurs et de représentations non formelles mais bien réelles.

Les LD d'aujourd'hui, en tant qu'institution, s'inscrivent dans une histoire qui a contribué à façonner les établissements qui servent de support à notre recherche. L'institution des lycées militaires est constituée à la fois de l'ensemble des lycées militaires (les établissements), de ses membres (élèves, professeurs, militaires, agents civils), mais également des armées, du ministère, des familles des élèves, et aussi de ses règlements formels (textes de loi, organigrammes, règlement intérieur, règlements militaires divers) et de ses normes informelles (vocabulaire, contre-pouvoirs, organisations diverses, systèmes de valeurs, représentations, récits et discours). Elle est liée et façonnée par l'évolution de la prise en charge des enfants par les armées d'un côté, par l'école de l'autre, mais également par l'idée que la société française qui la contient se fait de l'éducation et de la réussite, de la discipline et de la citoyenneté, de la vie en collectivité et de l'épanouissement personnel. Le sujet est donc politique au premier chef.

Dans cette partie, nous nous attacherons tout d'abord à caractériser les LD, à analyser leur statut et leur fonctionnement à la lumière notamment de la sociologie des organisations. Dans ce contexte d'organisation de l'activité sociale, nous nous attacherons ensuite à définir le statut de l'individu, entendu ici comme un actant capable de mobiliser un ensemble de ressources et ainsi d'agir sur son environnement. Ensuite nous amorcerons un virage qui nous amènera à la description de ce que sont les LD, dans leur organisation, dans les caractéristiques de ses membres et dans leur positionnement dans le paysage militaire et scolaire.

1.3.2 Les LD, des établissements au sein des institutions militaires et éducatives

Revenons ici, dans les pas de Turmel, sur le débat dichotomique institution *versus* organisation. Turmel souligne que celui-ci s'articule autour des rationalités wébériennes *en valeur* (l'institution) et *instrumentale* (l'organisation ou l'entreprise). La première contient la culture, l'identité et tout un ensemble de croyances, qui se situent, dans la pensée de Weber axiologiquement au-dessus de la seconde, qui est plus bassement pragmatique, à base de hiérarchie, de pouvoir, d'administration (souvent bureaucratique dans nos sociétés). Ainsi, la première concerne les valeurs, les idéaux tandis que la seconde constituerait un moyen de mise en œuvre, une froide mécanique qui articulerait entre eux des moyens techniques et humains au service d'un objectif qui serait potentiellement détaché de ces contingences pratiques. À cette mécanique serait associée, toujours selon Turmel, les idées d'efficacité, de contrôle, de rentabilité. Par analogie, ces notions se rapprochent du monde de l'entreprise, de l'industrie, de l'économie, mondes qui sont, toujours suivant le sens commun, en opposition avec l'institution qui soutien, elle, des valeurs (forcément chargées en prestige, connotées de façon positive) qui la transcendent. Turmel, dénonçant la pauvreté du débat fondé sur cette opposition axiologique entre institution et organisation, propose de recourir à la notion d'établissement, afin de fonder la réflexion sur un triptyque, plutôt que sur une simple dichotomie.

Reprenons à notre compte le développement de Turmel et appliquons-le à nos lycées militaires. Les lycées militaires en tant qu'institution logent littéralement dans les établissements (aux quartiers Changarnier et Gangloff, précisément, pour le LD Autun). Mais « ces deux entités ne sont pas interchangeables l'une avec l'autre dans la mesure où elles renvoient à deux fragments différents de réalité qui doivent conceptuellement être distingués » (p.13). Ces établissements, qui sont le support tangible de l'institution, sont eux-mêmes des organisations : organisés autour d'une hiérarchie formelle, régies par la loi, où les pouvoirs et les attributions de chacun de ses membres sont détaillés dans le cadre précis de leur mise en œuvre. C'est là l'environnement de l'institution-établissement-organisation qui forme son « contexte institutionnel ». Ce « contexte institutionnel fournit aux établissements des savoirs, des règles, des procédures et des pratiques légitimes qui constituent l'armature institutionnelle de l'établissement. On y inclut aussi le réseau de relations sociales et de conduites qui composent et entourent un établissement » (p.16). Ainsi, c'est le contexte institutionnel qui attribue une valeur plus grande à certaines activités sociales, en leur conférant du sens, en les englobant dans un ensemble plus large, en les situant dans une histoire, bref, qui les légitime. C'est de ce contexte que l'institution tire son pouvoir normatif : le contexte lui imprime la forme par la règle, mais également la connaissance qui lui permet de s'adapter et de varier. À ce stade de son argumentation, Turmel revient à Max Weber, soutenant que la « la principale force institutionnelle », c'est « la rationalité », peu importe son type (p. 16). Ainsi, la rationalisation désigne la façon dont est mise en ordre et orientée l'activité sociale en fonction de connaissances, de normes et de règles. C'est la légitimité de ces connaissances, normes et règles qui confère à l'activité sociale son caractère institutionnel puisqu'elle est étroitement liée à une symbolique et en fait un processus opératoire, parfois tangible (dans le cas de l'établissement qui sert de cadre à des pratiques ou des discours) de mise en ordre et de mise en marche. Ce caractère symbolique de l'institution contient en fait les quatre types de légitimité développés par Weber :

traditionnelle, affective, en valeur, légale (Weber 1921a : 72). En vertu des deux premières formes de légitimité, les prescriptions institutionnelles et leur mise en pratique sont impersonnelles, apparaissent figées (« naturelles », écrit Turmel p. 17) ce qui renforce encore leur portée symbolique et leur valeur institutionnelle. Par valeur institutionnelle, nous entendons l'importance de ses normes, la hauteur de son prestige, en d'autres termes, sa force, la stabilité de son modèle de domination et sa pérennité. Les institutions ne sont pas ou peu remises en causes, elles sont éminemment structurantes, elles sont considérées comme « allant de soi », elles établissent des modèles qui semblent universels et éternels aux individus à qui elles s'appliquent.

Une caractéristique essentielle de l'institution, selon Turmel, réside dans le fait que plus encore que par l'établissement, elle est révélée par « le rituel » : « l'institution se remarque aux rituels qu'elle met en place, mieux, qu'elle met en scène » (p. 19). L'auteur soutient que les « rituels cérémoniels sont incorporés à la pratique même de l'activité sociale et de l'établissement » (p. 21) et qu'en tant que tels, ils sont évocateurs de la puissance institutionnelle. Ils ont également fonction de canal de socialisation, de séparateurs (d'avec les autres institutions), ils concourent à la légitimité en injectant encore une dose de valeurs et de symboles et donnent à voir la « réalisation immanente du groupe dans ses dispositions et ses aménagements spécifiques par-delà la variabilité des acteurs historiques en cause » (p. 21). Les rituels qui sont une façon d'exprimer, de rendre intelligible les contours de l'institution, ses buts et ses symboles. Ils sont parfois initiatiques, parfois concourent à renforcer encore la légitimité de l'institution, par leur dimension éminemment solennelle. Les rituels, destinés à réaffirmer la puissance de l'institution servent également à en assurer la pérennité. L'une des caractéristiques des institutions est leur stabilité dans le temps, sinon dans l'espace (comme l'écrit Max Weber, il n'est que certaines institutions qui sont *territoriales*). Ainsi, l'institution tend-elle à se perpétuer au travers de l'adhésion volontaire des individus. Ils lui confèrent un caractère universel et intemporel, soutenu par le rituel qui la met en scène et en récit, la rend à la fois mystérieuse et attractive mettent en place les conditions de sa stabilité.

1.3.3 L'individu agissant et l'organisation

Cette organisation des lycées militaires, très hiérarchisée, est bureaucratique, selon le modèle idéal-typique wébérien. Ainsi, au travers des lieux tangibles qui concourent à sa réalité, l'institution repose sur une organisation qui relie et coordonne des relations et des activités sociales. Max Weber (1921) analyse les différents modèles d'autorité qui ont cours en contexte de modernité. L'auteur distingue l'autorité du pouvoir, en ce que l'autorité tire sa légitimité d'une obéissance volontaire. Le pouvoir, au contraire, ressortit de la force et de la contrainte à l'obéissance. La bureaucratie est en quelque sorte le symbole de la modernité. Ce modèle repose sur une division stricte du travail, organisé selon une échelle hiérarchique où chaque acteur de la structure se voit attribuer, en fonction de ses compétences, diplômes et/ou expériences, des tâches spécifiques qui circonscrivent son champ d'action dans un cadre strict, une position sociale à laquelle est liée un statut, une rémunération déterminée et potentiellement un certain niveau de prestige. La bureaucratie correspond à une rationalité en instrumentale : toute l'organisation du travail est dirigée vers un objectif précis et régie par des normes et des règlements auxquels les agents sociaux adhèrent sans réserve A priori lorsqu'ils souscrivent au contrat de travail qui formalise leur position, définit leurs tâches et fixe la rémunération. Dans cette organisation qui divise finement le travail, le travail est également séparé des autres activités de l'individu. Dans le modèle idéal, le champ professionnel est clairement séparé du champ privé. Pour Max Weber, la bureaucratie est l'organisation la plus efficace dans son type pur, qui repose sur la rationalité et tend à s'imposer dans tous les domaines : industriel, économique, militaire, administratif, etc. Si la thèse selon laquelle la bureaucratie est le modèle social dominant presqu'universellement dans le monde moderne, la question de son efficacité est largement remise en cause par l'identification de ses limites selon les modalités de fonctionnement observées *in situ*.

Ses limites résident notamment dans le poids des normes et des règlements, qui peuvent finir à la limite par paralyser l'activité sociale par trop de lourdeur, des injonctions contradictoires, ou la mauvaise coordination des différentes fonctions. Une autre limite a trait au facteur humain et à son autonomie, que M. Weber prend finalement assez peu en compte, s'agissant de décrire un idéal-type qui est de fait un cas limite. Ainsi, Michel Crozier, avec Erhard Friedberg dans *L'Acteur et le système* (2014), puis dans *Le Phénomène bureaucratique* (1971), met-il en lumière que l'action collective, en contexte rationnel et bureaucratique, limitée par un certain nombre de contraintes, notamment les règlements, peut aboutir au blocage de l'ensemble du système par manque d'efficacité, d'initiatives et de créativité. Le changement et l'innovation, dans un tel système, se trouvent limités, parce qu'explicitement évacués. En éditant des règlements, les administrateurs réfléchissent au meilleur moyen de parvenir à une finalité. Ainsi, pour aboutir, il s'agit d'éditer des règles qui définissent le plus précisément possible les attributions de chacun des individus, dont l'activité tout entière, dans le cadre de l'institution est orientée vers une finalité précise. Les règlements définissent à la fois les objectifs, les moyens et les façons de faire. Sauf à ce que l'initiative soit explicitement encouragée, elle y trouve peu d'espace. De la même manière, les initiatives ou les prises de décision individuelles sont rarement suivies d'effet, en tout cas pour le système, qui prévoit tout un dispositif destiné justement à contrer toute action qui sortirait du cadre. Ce dispositif peut préexister, comme des sanctions, par exemple qui anticipent et contribuent à limiter d'éventuelles déviances, ou être activé en guise de réponse, comme dans le cas de l'édition de nouvelles règles qui s'appliquent à des situation précises. Les auteurs parlent de « système » dans la mesure où les différentes tâches, les différents services, les différents acteurs sont interdépendants, en interrelation. La construction de l'ensemble de l'organisation, étroitement liée à son contexte institutionnel et son univers normatif, son insertion dans un environnement plus vaste, rend tous ces champs solidaires.

En vertu de l'adhésion tacite aux règlements par les acteurs sociaux dans leur majorité, et aux modes de surveillance et de contrôle qui en sont le corollaire, il peut plus facilement résulter des conséquences négatives et personnelles pour qui tenterait de s'éloigner de la position qui lui est assignée. Paradoxalement, le système bureaucratique étant fondé sur la compétence, les limites des règlements, des zones floues, insuffisamment déterminées, peuvent permettre à certains individus de s'élever au-dessus des autres et de s'approprier du pouvoir ou du prestige auxquels il ne devrait normalement pas être en mesure de prétendre. Cette possibilité d'exploitation des « failles » du système donne lieu à des « effets pervers », non prévus.

L'individu peut se saisir de la marge de manœuvre dont il dispose, de sa relative autonomie, prévue par le cadre strict de l'organisation à laquelle il appartient, pour s'arroger davantage de pouvoir, de prestige ou d'argent. Cette montée d'un individu ou d'un groupe n'est pas forcément liée à un dévoiement. Elle constitue un cas limite ou problématique ; elle peut être prévue par le cadre de l'organisation bureaucratique. Dans d'autres cas, l'institution peut également être le support d'une stratégie personnelle, comme l'a remarqué Olson lorsqu'il met en lumière que l'engagement syndical pour certains est davantage un levier pour se protéger soi-même plutôt que pour s'engager pour le collectif, et font ainsi office de « passagers clandestins » profitant de l'action des autres (1978).

D'autre part et en raison du rapport aux valeurs, au prestige des institutions, l'adhésion volontaire aux normes qu'elle définit peut se prolonger dans la naissance d'une forme de vocation ou de dévouement qui transcende l'individu, prêt à tout pour maintenir l'institution. Outre la défense farouche de l'institution face à des critiques extérieures, cela peut avoir pour effet d'annuler ou de décourager toute tentative de réforme, de modification des règlements, de réajustement de valeurs ou d'actions concrètes sur les établissements et les membres qui la composent.

C'est donc l'individu, en tant qu'acteur, qui reprend sa place décisive dans l'organisation. Organisation qui est en réalité, si l'on suit M. Weber, une « activité sociale » : « pour l'interprétation compréhensive de l'activité que pratique la sociologie, ces structures ne sont que des développements et des ensembles d'une activité spécifique de personnes singulières, puisque celles-ci constituent seules les agents compréhensibles d'une activité orientée significativement » (Weber 1921a :41). L'activité sociale suppose donc que l'« agent » est actif, devenant pleinement acteur et que l'individu occupe une position centrale. L'individu est appréhendé comme agissant, actant, mais inséré dans un univers de relations, de contraintes, d'incertitude. En découle la nécessité de prendre en compte la dimension subjective de l'action individuelle, et, partant, de l'activité sociale. La question du sens *pour l'individu* agissant est donc centrale. En vertu du principe de neutralité axiologique, le sens est à chercher du côté de l'action individuelle, afin de comprendre et d'expliquer les activités sociales qui en découlent. C'est là le fondement de la sociologie de Max Weber : « Nous entendons par « activité » [*Handeln*] un comportement humain (…), quand et pour autant que l'agent ou les agents lui communiquent un sens subjectif. Et par activité « sociale », l'activité qui, d'après son sens visé [*gemeinten Sinn*] par l'agent ou les agents, se rapporte au comportement d'*autrui*, par rapport auquel s'oriente son déroulement » (Weber 1921a :28).

Un comportement adopté par un individu en fonction du comportement attendu ou supposé d'autrui induit nécessairement l'introduction de la notion de « chance » : malgré le fait que les activités sociales soient toutes normées, il persiste nécessairement une part d'incertitude et des contraintes diverses eu égard l'autonomie de l'individu. Chez M. Weber, le cadre de l'activité sociale élimine tous les effets d'agrégation des choix et des actions individuelles qui n'auraient pas de *sens subjectif* pour les individus. Ainsi, un phénomène d'embouteillage, qui n'est pas une activité sociale chez M. Weber, ne l'est pas non plus pour Boudon (1983), mais ce dernier introduit la notion d' « effet d'agrégation », soit la conséquence non voulue et souvent non anticipée du cumul de l'ensemble des actions individuelles. Or, cet effet d'agrégation est bien réel, et produit à son tour des conséquences qui, elles, ont une portée sociologique. Ainsi, la formation quotidienne d'embouteillages aux heures de pointe contribue-t-elle à la reconfiguration des choix d'habitation et/ou professionnels des travailleurs de la région. Si, à l'origine, la création d'un embouteillage n'est pas le produit d'une activité sociale, en ce qu'elle ne relève pas d'un choix rationnel (en finalité ou en valeur), les comportements et les choix individuels qu'elle induit, eux, le sont. Cependant, le succès de cette entreprise de reconfiguration dépendra des *moyens* dont chacun dispose. En outre, pour arriver à envisager (à défaut de pouvoir mettre en place) une nouvelle *stratégie*, il faut que l'acteur ait les capacités et les connaissances nécessaires. Celles-ci aussi, peuvent être sociologiquement analysées. Ainsi, l'analyse des lieux et des conditions d'habitation des salariés des zones urbaines et péri-urbaines devient un objet d'étude sociologique. Ces stratégies déployées ou envisagées se verraient motiver par des réflexions et des analyses et des choix *rationnels*, qui consistent ici à éviter une situation problématique.

Pour qualifier l'individu, Max Weber utilise le terme d'agent, lui reconnaissant une position active. La posture de M. Weber face à l'individu s'oppose ici à celle de Durkheim, pour qui ce n'est pas ce qui se passe *en* lui qui peut expliquer les faits sociaux, mais la puissance des contraintes sociales qui dérivent directement de l'être collectif *sui generis* qu'est la société (Durkheim 1895). Durkheim laisse à la psychologie alors naissante le soin de sonder les profondeurs de l'âme humaine, le champ des choix et des émotions (1997) quand M. Weber ne cesse de réaffirmer que l'individu et son action sont au départ de tout phénomène social.

1.3.4 L'autonomie comme condition de la définition de l'acteur social

Chez Max Weber comme chez ses tenants, l'autonomie de l'individu est à la base de tout phénomène social en ce qu'elle sous-tend l'action collective.

Michel Crozier et Erhard Friedberg proposent un mode de raisonnement sur l'action collective au travers de *L'Acteur et le système* (1977). Pour ces auteurs, il n'y a pas d'acteur sans inscription dans un « système ». Acteur et système sont interdépendants ; l'un n'existe pas sans l'autre. Par son action, l'acteur est capable d'influer sur le système, qui tend à s'adapter. Crozier et Friedberg s'inscrivent dans le cadre d'une théorie de l'acteur stratégique. Selon eux, les acteurs orientent leurs choix en fonction des buts qu'ils poursuivent ou des moyens disponibles. Cette théorie est donc essentiellement celle d'une action individuelle instrumentale, contenue dans une organisation. L'organisation est vue ici comme un construit social qui résulte d'une action collective. C'est un principe de régulation, un cadre à l'action collective. Partant, elle est toujours contingente et spécifique. Cette spécificité tient au fait que les acteurs qui l'animent ont tous une part d'autonomie de décision et d'action, qui se dégage nécessairement, même dans la plus totalitaire des organisations (Goffman 2013). Si l'organisation est efficace, elle fait système.

La rationalité tient une place centrale dans la théorie de l'acteur stratégique de Crozier et Friedberg. Selon les auteurs, les individus sont acteurs en ce sens qu'ils sont en capacité de réaliser des actions et donc des choix à la fois autonomes et rationnels. Autonomes, comme nous l'avons déjà dit, car l'individu est capable de s'emparer de tous les espaces qui ne sont pas investis par la règle de l'organisation dans laquelle il se trouve. Ces espaces non-régulés produisent nécessairement de l'incertitude, et c'est de cette incertitude que découle la marge de manœuvre des acteurs qui cherchent à y remédier, potentiellement au moyen d'une action collective. Il s'agit d'introduire de la norme, des règles, là où il n'y en a pas encore. De recréer de l'organisation. Rationnels, car les auteurs supposent que tous les choix des acteurs sont orientés vers un objectif défini en fonction des moyens disponibles (dont une série de « choix » possibles et l'anticipation de résultats et conséquences) et de contraintes diverses. Pour reprendre les catégories wébériennes, la rationalité dont il est question ici, instrumentale, est une rationalité en finalité (Weber 1921a :55).

De l'autonomie de l'individu découle son pouvoir. Celui qui est capable d'organiser, de réintroduire de la règle dans un espace où il n'y en avait pas auparavant se pose aussi en régulateur des stratégies des autres. Le pouvoir est ici compris comme une « médiation de stratégies divergentes » (p. 30), ou encore comme « le résultat, toujours contingent, de la mobilisation par les acteurs des sources d'incertitude qu'ils contrôlent dans une structure de jeu spécifique dans leurs relations et leurs tractations avec les autres acteurs » (p. 30). Le pouvoir peut donc être réduit, à la limite, à une relation. De la même façon, l'incertitude dont il est question est relative au pouvoir des acteurs. Ce pouvoir qui, dans les interstices de l'organisation, n'est pas déterminé et se situe donc dans un « champ inégalitaire et de dépendance » (p. 22). D'où la nécessaire collaboration des acteurs afin de construire un système cohérent et intégré.

Crozier et Friedberg définissent deux modes d'adhésion à une organisation : la contrainte ou la manipulation et le contrat fondé sur la négociation et le marchandage (p.22). Les éléments proposés ici s'éloignent finalement peu de l' « obéissance volontaire » postulée par M. Weber. Ces deux modes sont en même temps des principes de régulation typiques, qui déterminent les modalités de fonctionnement du système et les liens qui unissent les individus en son sein. Ces caractéristiques, dans la pratique, peuvent être rapprochées des réflexions de Durkheim dans *De la division du travail social* sur les types de solidarités mécanique et organique et sur les caractéristiques des sociétés « traditionnelles » ou « modernes », elles aussi conçues comme typiques. La contrainte comme le contrat sont problématiques selon les auteurs. La première parce qu'elle repose sur la soumission, et le second parce qu'il est trop instable. C'est pourquoi

la solution (rationnelle) pour la réduction de l'incertitude (comme répartition du pouvoir) réside dans une construction de l'action collective, qui organise la possibilité de poursuivre des objectifs éventuellement contradictoires.

Ainsi, l'action collective est avant tout un principe d'organisation et de régulation d'un système, une stratégie déployée afin de faire baisser l'incertitude. Elle repose sur la négociation. Le système, chez Crozier et Friedberg, est constitué d'un ensemble d'éléments autonomes mais interdépendants. L'interdépendance ici s'éloigne de la conception wébérienne du social, qui repose, elle, sur la relation. En effet, l'interdépendance ne suppose pas nécessairement la relation, comprise comme un processus d'ajustement réciproque des éléments qui composent le système. C'est pourquoi les auteurs introduisent dès le début de leur réflexion la notion d'effet pervers ou contre-intuitif. Max Weber avait déjà pressenti ce résultat de l'interaction entre les agents sociaux, au travers notamment de la difficulté pour chacun des partenaires d'une relation de parvenir à un ajustement parfait dans l'échange. Crozier et Friedberg définissent les effets contre-intuitifs comme « les effets inattendus, non voulus et à la limite aberrants sur le plan collectif d'une multitude de choix individuels autonomes et, pourtant, chacun à son niveau et dans son cadre, parfaitement rationnels » (p.16-17). Dans la plupart des cas, une part d'incertitude domine tous les échanges ; en témoignent les incompréhensions, les quiproquos ou les contresens susceptibles de venir perturber tous les domaines de la vie quotidienne. De l'action collective peut découler des effets, des produits, qui n'étaient pas voulus, malgré la rationalité des choix et des actions des acteurs.

Puisque la stratégie des acteurs sociaux est le départ de toute chose chez Crozier et Friedberg, les besoins d'ajustement et d'adaptation jouent à tous les niveaux, jusque dans l'individu lui-même. Il ne s'agit pas seulement de négocier l'ajustement des organisations et des autres individus avec l'autonomie des acteurs ; l'acteur doit également composer avec l'écart ou l'inadéquation plus ou moins grande entre les fins qu'il poursuit et les moyens dont il dispose. Là encore, la rationalité entre en jeu. Mais la rationalité n'est jamais totale. L'acteur est toujours contraint par le contexte dans lequel il se trouve, et notamment le contexte organisationnel. Les moyens à sa disposition pour l'action ou les choix (savoirs, réseaux, instruments divers, culture pensée comme une capacité d'analyse et d'action) sont eux-aussi limités, et inégalement répartis entre les acteurs. C'est pourquoi, face à chaque situation de choix, les acteurs ne peuvent choisir que des solutions partiellement satisfaisantes, qui correspondent pour lui, contingemment à « un seuil minimal de satisfaction » (Crozier et Friedberg 2014 :53). Nous l'avons écrit plus haut, l'autonomie et donc le pouvoir de l'acteur se jouent dans les interstices de l'organisation, qui agit comme un « ensemble de mécanismes réducteurs qui restreignent considérablement les possibilités de négociation des acteurs et qui permettent de résoudre les problèmes de la coopération » (Crozier et Friedberg 2014 :53). Les acteurs sont eux-mêmes des construits sociaux, qui disposent d'une autonomie limitée et d'une rationalité elle-aussi limitée.

De fait, les stratégies des acteurs sont nécessairement contingentes, instables, changeantes. Les acteurs sont bien actifs, en ce sens que leurs actions procèdent nécessairement de choix (même si, précisent les auteurs, le choix de l'action se porte sur la passivité et l'immobilité). S'ils sont en effet contraints par le contexte dans lequel ils se situent, s'ils sont limités dans leurs mouvements par l'incomplétude de leurs ressources, ils ne sont pour autant pas déterminés. Au niveau des acteurs, choix et comportements ont toujours un sens. C'est là le sens subjectif que Max Weber invite à découvrir pour comprendre les processus sociaux. La notion de neutralité axiologique entre également en ligne de compte, puisque ce sens, cette stratégie pour les acteurs est nécessairement contingente, et peut avoir été choisie comme un pis-aller, en vertu du principe énoncé plus haut du « seuil minimal de satisfaction » pour l'acteur. Leurs objectifs changent, ils s'ajustent et bougent avec ceux des autres acteurs et des organisations ; les uns produisent des effets sur les autres, allant jusqu'à affecter les capacités d'action. Dans cette dynamique, les com-

portements des acteurs peuvent être pensés en termes d'offensive ou de défense vis-à-vis des contraintes du contexte.

Ainsi, la théorie de l'acteur stratégique débouche-t-elle sur le concept de « système d'action concret ». Un système, pour Crozier et Friedberg, se caractérise par sa stabilité et donc une régulation efficace, à la fois en interne et avec son environnement. De cette façon, l'action collective, la nécessaire coopération des individus dans le cadre de l'organisation, si elle est efficace et adaptée, débouche sur un « système d'action concert ». Les individus sont alors capables de coordonner et de réguler par eux-mêmes l'ensemble de leurs actions par des mécanismes stables. Un système d'action concret est une organisation idéale, intégrée, de l'action collective.

1.3.5 La construction sociale de la réalité

La problématique de notre thèse a partie liée avec la construction sociale de la réalité. Par socialisation en effet, nous n'entendons pas uniquement identifier et comprendre les mécanismes qui permettent d'intégrer les individus à un univers social spécifique par l'apprentissage de rôles. Nous considérons que le concept de socialisation ouvre un aspect plus subjectif de l'intégration sociale : celui de la construction de l'individu et de son identité en tant qu'individu autonome. Participe de ce mouvement d'individualisation la construction des représentations que l'individu attribue à ce qui l'entoure : systèmes de rôles, systèmes de valeurs et de symboles et modes d'interactions.

Suivant M. Weber dans son appréhension du social comme une relation, mais également Durkheim qui réifie ce même social, nous nous positionnons ici dans une dialectique de la réalité sociale qui articule étroitement les réalités objectives et subjectives. Ainsi, les caractéristiques de la société sont produites par l'individu dans le cadre de ses relations avec autrui, en même temps qu'il est lui-même le produit de la société, puisqu'il en subit les contraintes. Les deux partis sont en interrelation, au contraire d'une conception du social qui opposerait radicalement déterminisme et individualisme. Il en est ainsi du « caractère duel de la société » analysé par Peter Becker et Thomas Luckmann, qui est compris comme l'articulation des deux réalités, objectives (les faits) et subjectives (la connaissance), qui ne sont pas ici tenues comme antagonistes, mais comme deux aspects combinés d'une même réalité qui ne cessent de s'alimenter l'un l'autre. Il n'est pas d'un côté la « réalité » et de l'autre la « connaissance », comme il n'y pas de réalité sans connaissance.

Nous avons ainsi choisi de construire notre objet à l'image des caractéristiques dialectiques du monde de la vie quotidienne sur lequel s'appuient Becker et Luckmann. Un LD en tant qu'institution est un monde réel. Les individus qui y évoluent lui attribuent un caractère de certitude. Ils ne peuvent douter de sa réalité puisqu'il s'agit d'une réalité ordonnée et significative, déployée à partir d'objectivations (notamment le langage et les rituels). Ces objectivations produites par les individus constituent l'univers symbolique dans lequel se déroule la vie. Cet univers symbolique, en tant que lieu physique, est encore circonscrit dans la pratique par une enceinte spatiale et des groupes d'acteurs définis et en interaction (les élèves, le personnel militaire, le personnel de l'Éducation nationale et le personnel de soutien pour la dimension « interne » ; les familles, les amis et les autres relations « à l'extérieur »).

Un LD est un univers partagé de significations, ce qui implique nécessairement une relation entre les individus, elle-même construite autour d'un univers symbolique partagé (l'environnement institutionnel). Dans le cadre de ce travail de recherche, nous entendons ce partage essentiellement au sein d'une catégorie d'acteurs : les élèves. Il nous importe de construire notre objet de recherche au travers de leurs *expériences*. Par expériences, entendons ici le sens que les acteurs donnent eux-mêmes à l'action ou à la relation à laquelle ils participent. L'expérience

a partie liée à la subjectivité individuelle, à la recherche de sens, comme le démontre François Dubet dans ses travaux sur les lycéens et les écoliers (Dubet 1996 ; Dubet et Martuccelli 1996a). Ces expériences ne peuvent être collectées et comprises que grâce à la collaboration des acteurs, seuls à même de livrer le sens subjectif qu'ils construisent tout au long de leur existence, au fil des diverses situations, nécessairement contingentes, qu'ils rencontrent. Le partage des significations et des univers symboliques passe par un processus de « typification » (Berger et Luckmann 2014 :69), soit la définition de catégories, plus ou moins objectives, grâce auxquelles les individus règlent leur conduite en situation d'interaction (Berger et Luckmann 2014 :69 ; Weber 1921a :58). Les typifications de Berger et Luckmann permettent la compréhension sociologique au sens wébérien : « saisir par interprétation le sens ou l'ensemble significatif visé (…) pour dégager le type *pur* (idéaltypique) d'un phénomène se manifestant avec une certaine fréquence » (Weber 1921a :35). Elles rejoignent également sa définition de la relation sociale : « nous désignons par « relation » sociale le comportement de plusieurs individus en tant que, par son contenu significatif [*Sinngehalt*], celui des uns se règle sur celui des autres [*auf einander gegenseitig eingestellt*] et s'oriente en conséquence. » (Weber 1921a :58). Toute interaction suppose ainsi de reposer sur un « stock social de connaissances » (Berger et Luckmann 2014 :79), acquis au travers de la socialisation, disponible immédiatement et partagé par les partenaires de la relation.

La typification participe d'un processus d'« institutionnalisation » ; c'est-à-dire qu'elle s'inscrit dans les habitudes humaines. Ce processus est la condition nécessaire pour qu'un stock de connaissances soit d'abord partagé puis mobilisé par plusieurs individus comme un cadre significatif pertinent et légitime. L'institutionnalisation est liée à une histoire, un contrôle et une légitimation ; elle est nécessairement normative. En effet, le succès d'une relation sociale se définit par sa conformité aux attentes liées au but visé. La réciprocité de l'interaction suppose un cadre normatif légitime dans lequel elle est censée se dérouler : « la relation sociale *consiste* donc essentiellement et exclusivement dans la *chance* que l'on agira socialement d'une manière (significativement) exprimable, sans qu'il soit nécessaire de préciser d'abord sur quoi cette chance se fonde » (Weber 1921a :58).

Nous partons du principe que les élèves des LD, au travers de la socialisation, sont amenés à connaître puis à partager et à modifier ces informations, ces systèmes de normes et de représentations qui caractérisent la société dans laquelle ils s'insèrent et qui nous intéresse au premier chef. Les entretiens que nous allons mener portent sur deux points : les représentations (les systèmes de valeurs et les univers symboliques), mais également les pratiques (la façon dont ceux-ci sont créés, transmis, transformés, réinvestis). L'ensemble appréhendé au travers des parcours biographiques de nos informateurs. Dans les faits, ces entretiens, réalisés avec des anciens élèves, sont fortement marqués par une mise à distance du vécu pendant la scolarité en LD. Cette mise à distance se veut souvent critique et participe d'une auto-analyse du vécu, transformé, pour l'occasion, en récit. Ce point, sur lequel nous reviendrons, est inévitable au regard de la méthode employée. La production rétrospective d'un récit biographique est nécessairement teintée des constructions subjectives induites par les expériences ultérieures, dans le cadre des trajectoires individuelles. Sans parler d'altération de la réalité du vécu et de l'expérience subjective vécue par l'élève au moment de sa scolarité, il est cependant nécessaire de prendre en compte que ces récits peuvent également se voir colorer en fonction de l'intérêt que peut avoir l'informateur à maintenir une bonne image de lui-même ou de l'institution. Cet aspect est récurrent dans les études sur les institutions en général, et, nous le verrons plus loin, sans doute systématique lorsque la recherche s'intéresse au domaine militaire.

1.3.6 La construction de l'identité individuelle

La socialisation touche à la construction identitaire individuelle, qui ne peut se construire qu'à travers l'action et la relation avec des groupes sociaux.

Danilo Martuccelli (2005) distingue « trois voies de l'individu » en sociologie, comme autant d'angles d'approche pour penser l'individu. Le premier, la socialisation, « désigne dans un seul et même mouvement le processus par lequel les individus, en acquérant les compétences nécessaires, s'intègrent à une société, et la manière dont une société se dote d'un type d'individu. » (§5) Cette construction s'opère en tension entre la « nature » de l'individu et la « culture », ou plutôt les cultures en vertu des appartenances multiples des individus. Ainsi, il n'y a plus une seule socialisation, mais plusieurs : dans le temps et dans l'espace social, qui participent de la formation des aspects pluriels de l'identité de l'individu en contexte de modernité. En nous intéressant aux élèves des lycées militaires, nous nous attachons à l'un de ces aspects identitaires et à leur articulation avec un ensemble d'expériences plus large. La « deuxième voie », la subjectivation, concerne davantage l'émancipation de l'individu face aux logiques de pouvoir. Elle met à jour les structures sociales et s'attache à définir la place de l'individu et éclairer ses possibilités d'action. La « troisième voie », l'individuation, concerne quant à elle directement l'individu dans son rapport à la société et s'inscrit dans le développement historique : « l'interrogation sur le type d'individu que fabrique structurellement une société » (§27). Elle nécessite la prise en compte des éléments de contexte, non pas comme toile de fond, mais comme ayant prise sur l'individu qui doit sans cesse composer avec les contraintes appliquées par les univers normatifs divers dans lesquels il s'insère.

Pour Martuccelli, l'acteur social est un « bricoleur » de son identité. Celle-ci est plastique et multiple, « labile ». Elle comporte plusieurs dimensions, d'importance variable. L'identité est ainsi en partie fondée sur le(s) rôle(s) construit(s) lors des divers processus de socialisation, notamment secondaires ; elle est également fondée sur la culture de l'individu, issue de la socialisation primaire et des variation de milieu dans lequel l'individu a pu évoluer au cours de sa biographie qui constituent autant d'univers symboliques qu'il peut s'approprier et réinvestir dans des situations diverses ; elle se construit au travers des relations avec autrui, mais également au travers du regard d'autrui, dans une perspective de validation ; la biographie de l'individu elle-même constitue une part de l'identité, dans sa distance aux rôles et aux tâches fonctionnelles.

Ainsi, dans la modernité, l'identité n'est plus simplement définie comme le statut social ou l'appartenance communautaire. Elle est plurielle et fragmentée, contingente et étroitement liée à la subjectivité de l'acteur qui s'inscrit lui-même dans une structure sociale plus large qui produit des contraintes diverses avec lesquelles il est obligé de composer.

Claude Dubar articule « deux processus identitaires hétérogènes » (1991 :111) au sein de sa théorie de la socialisation. Tout d'abord, « l'attribution de l'identité par les institutions et les agents directement en interaction avec l'individu », puis « l'incorporation », conçue comme une « intériorisation active » de cette identité (*ibid.*). Ces processus reprennent la dialectique classique entre l'identité « pour soi » et l'identité « pour les autres », qui peuvent être contradictoires ou en tension. L'« identité pour soi », concerne l'individu *subjectif* : l'identité qu'il s'attribue, la place qu'il occupe *selon lui* dans la structure sociale, la façon dont *il* se définit *personnellement*. L'« identité pour les autres » concerne la façon dont le même individu se présente à l'extérieur ; il s'agit alors d'une construction en relation avec autrui : se donner à voir, se présenter, se faire valoir, justifier d'une condition ou d'un statut, garder la face. La tension est patente : les chances sont grandes qu'un différentiel existe entre ce que l'individu pense qu'il est, ce qu'il veut montrer aux autres et ce que les autres perçoivent effectivement -dans toute la diversité des « autres ». Nous sommes ici dans ce que Goffman nomme « la représentation de soi » : le monde est comme un théâtre, l'individu-acteur endosse différents rôles. Il lui faut « garder la face » en toute circonstance, se

conformer à une « ligne de conduite » correspondante et tâcher de la maintenir en toutes circonstances (Goffman 1996, 1998).

Dans un lycée militaire, il ne s'agit pas simplement d'approfondir son « métier d'élève ». Il ne fait nul doute, à l'instar des observations de Perrenoud (2013), que les élèves sont devenus des consommateurs d'école, qu'eux (et leurs parents) usent de stratégies pour optimiser leurs chances de réussite, dans une optique de performance au sein d'un environnement très normatif et très sélectif ; peut-être même que pour eux aussi, le travail scolaire perd de son sens et de sa valeur intrinsèques au détriment du « niveau » et du « diplôme » (Dubet 1996 ; Dubet et Martuccelli 1996a ; Perrenoud 2013). Mais dans tous les cas, la socialisation implique un travail de l'individu qui sait s'accommoder des règles et des attentes des adultes, et non un apprentissage passif de contenus intellectuels et du rôle d'élève.

S'il s'agit bien d'intégrer normes et valeurs, d'apprendre ses rôles, il faut encore se positionner dans la structure sociale et savoir y évoluer. C'est dans cette tension que l'individu construit son identité propre, et cette tension déborde dans la perception que les autres ont de lui. Ainsi, « l'identité n'est autre que *le résultat à la fois stable et provisoire, individuel et collectif, subjectif et objectif, biographique et structurel, des divers processus de socialisation, qui conjointement, construisent les individus et définissent les institutions* » (Dubar 1991 :113). Ce cette manière, lorsque l'on s'attache à la socialisation des élèves en lycée militaire, il convient de prendre en compte tous ces aspects, dans une perspective dynamique. Aussi, il n'y aurait pas *d'un côté* l'individu, *de l'autre côté* la société, l'un détaché de l'autre. Au contraire, individuel et collectif sont en constante imbrication se nourrissent l'un et l'autre, par le jeu de la relation et de l'interaction.

Comme nous l'avons vu, la question de la socialisation des élèves en lycée militaire constitue une problématique complexe, qui touche de très près à la notion « d'identité ». La construction de la cohésion sociale au sein des établissements, qui passe par l'assimilation de normes et de valeurs qui leur sont propres, repose explicitement sur un travail sur la tradition, au sens de « morale » proposé par Durkheim. Ce travail fonde un modèle institutionnel et organisationnel aux caractéristiques propres. C'est pourquoi nous procédons ici à un détour descriptif par les lycées militaires. Partant du constat que les lycées militaires peinent à garantir une intégration cohérente de leurs élèves puisqu'il subsiste vraisemblablement des systèmes d'exclusion, nous postulons qu'il est nécessaire de définir au préalable des typologies d'individus diversifiés, qui répondent de façon différenciée aux processus de socialisation proposés. Ces réponses différenciées peuvent à notre sens s'expliquer par des trajectoires personnelles et des attentes variables qui ne s'ajustent pas nécessairement dans un sens convergent, à supposer que la direction proposée par les lycées militaires en tant qu'institutions soit suffisamment stable et cohérente pour être capable d'intégrer la diversité des publics. Le discours institutionnel, qui se réfère à un idéal, sera largement évoqué dans cette partie puisqu'il mérite d'être mis en question et rapporté aux faits.

1.4 Conclusion de la partie

Le premier mouvement des études sur les processus de socialisation s'est essentiellement attaché à l'intégration. Les écrits de Durkheim à cet égard sont particulièrement éloquents : l'ensemble de son œuvre est traversé par l'obsession de la construction ou du maintien du lien social, comme condition de l'existence du social. Cet idéal d'unité est d'ores et déjà mis en question au regard de la division du travail social induit par la modernité. L'intégration totale apparaît de plus en plus problématique en raison de la multiplicité des appartenances individuelles, de la nécessité de coordination des fonctions de plus en plus différenciées (Durkheim 1967). Ce glissement d'un modèle typique « traditionnel » qui se caractérise par son unité et sa stabilité, vers un modèle typique « moderne » désintégré et individualiste pose la question de la place de l'individu en tant que sujet agissant et autonome. Durkheim pose d'emblée que l'autonomisation du sujet est une des conditions de la stabilité du « nouveau » modèle social qui nécessite de la part de l'individu des capacités d'ajustement aux fonctions et aux situations dans une structure sociale de plus en plus complexe. Max Weber, en proposant un modèle historique de rationalisation, s'inscrit dans un même cadre de pensée. La question du lien social comprend alors celle des groupes sociaux, des formes de domination, de l'ouverture et de la fermeture des groupes, des luttes identitaires et de concurrence pour l'appropriation de statuts, de biens, de services ou de fonctions pour des individus de plus en plus différenciés. Ainsi, écrit Martuccelli, la formation du sujet s'inscrit dans l'étude du « résultat d'une opposition entre les logiques du pouvoir et leur contestation sociale » (Martuccelli 2005) et ainsi d'une lutte pour l'émancipation du sujet (déjà identifiée par Durkheim dans ses propositions pour la formation d'un individu « autonome »).

De ce double mouvement d'intégration et d'autonomisation des acteurs sociaux découle donc la question de la liberté de manœuvre, de l'action individuelle et de la construction des identités. La structure sociale, fusse-t-elle fragmentée, nécessite de conserver une certaine cohérence, d'organiser la coordination des acteurs et des fonctions, par ailleurs libres en tant que personnes individuelles. Ce mouvement, ancré dans la modernité, prend en compte les dimensions strictement individuelles et personnelles : les trajectoires des individus, comprises dans leur complexité et la multiplicité des échanges dans lesquelles elles s'inscrivent, mais également soumises à des contraintes structurelles qui dépendent elles-mêmes d'un processus historique plus vaste. La question fondamentale qui découle de l'étude de la socialisation des individus est ainsi posée par N. Elias :

> « nous avons du mal à nous expliquer nous-mêmes comment il est possible que chaque individu soit une personne unique, différente de toutes les autres, un être qui ressent d'une certaine manière ce que ne ressent nul autre que lui, qui vit ce que ne vit nul autre que lui, fait ce que ne fait nul autre que lui, un être pour soi, et en même temps un être pour les autres, et parmi les autres, avec lesquels il forme des sociétés aux structures changeantes dont l'histoire telle qu'elle se déroule au fil des siècles n'a été voulue, commandée, ni même intentionnellement amenée par aucun des individus qui les constituent et encore moins par tous ces individus réunis, et sans lesquels l'individu enfant ne saurait survivre ni apprendre à parler, à penser, à aimer et à se comporter comme un être humain (Elias 1997 :118)

C'est pourquoi, dans notre étude sur les processus de socialisation des élèves aux lycées militaires, nous accordons une large place à des éléments de contexte et à l'articulation de leur socialisation primaire et secondaire, ainsi qu'à leurs expériences subjectives et à leurs discours. C'est également la raison pour laquelle nous avons choisi de nous attacher particulièrement aux pratiques et représentations liées aux traditions, qui nous semblent constituer un bon indicateur quant aux processus plus généraux dans lesquels s'inscrit leur socialisation. La socialisation im-

plique la formation de frontières entre soi et les autres : l' « en-groupe » induit le « hors-groupe » et un système de valorisation et de représentation qui permet de se situer dans l'espace social en même temps que de situer l'autre. La vivacité et la façon dont certains élèves des lycées militaires s'emparent de ces traditions sont à notre sens révélatrices d'une « crise » identitaire, amplifiée par la dimension psychologique de l'adolescence, et qui se rapportent à l'idéal des valeurs militaires bouleversé par les changements que connaissent l'armée d'un côté et la société civile de l'autre depuis une quarantaine d'années. Par crise nous entendons *moment-charnière* à la suite d'Erikson (1972, 2015), et non nécessairement rupture. Nous pensons que ce postulat est d'autant plus plausible que le modèle des lycées militaires en théorie particulièrement intégré avec sa discipline très suivie et son modèle d'internat permanent, se situe sans doute moins en décalage avec le mouvement général de la société civile que certains discours, certaines représentations ou certains comportements par définition « réactionnaires » et « traditionalistes » peuvent le laisser penser.

PARTIE 2 : DES ENFANTS DE TROUPE AUX LYCÉENS DE LA DÉFENSE : DES ENFANTS, DES HOMMES ET DES STRUCTURES SOCIALES.

Les lycées militaires, tels qu'ils se présentent actuellement, sont les héritiers d'une histoire longue de plusieurs siècles, qui s'inscrit dans des contextes plus vastes : politiques, militaires, éducatifs et sociaux. La place donnée à l'enfant (ou à l'adolescent) à travers les siècles joue en effet un rôle important dans sa prise en charge par les armées. Afin de présenter plus amplement les lycées militaires français, un détour s'impose par leur histoire, évidemment ; mais également par une histoire de l'enfance. En effet, l'institution des lycées militaires ne peut être détachée de l'évolution de la conception de l'*enfance*, notamment à l'époque moderne, ni des systèmes éducatifs dans lesquels elle s'insère sur la période que nous avons choisi de décrire : de l'Ancien Régime à nos jours. Nous n'avons pas ici pour ambition d'offrir une étude approfondie et exhaustive, mais simplement de fixer quelques points de repère dans l'horizon de notre recherche. Il s'agit alors de retracer l'histoire des LD, qui découle de l'histoire militaire de la France, mais aussi d'une histoire sociale, puisqu'elle correspond à un moment où l'État prend en compte les situations de famille, parfois dramatiques, de ses soldats. De cette première prise en compte des enfants *aux* armées et des enfants des armées, découlera, après quelques siècles d'évolution, les lycées militaires tels que nous les connaissons aujourd'hui.

Intégrés aussi bien à l'Éducation nationale qu'au ministère des Armées, les lycées militaires des trois armées restent méconnus du grand public. Réservés en grande partie aux enfants de militaires depuis les années 1980, ils restent des établissements aussi discrets que particuliers. Ponctuellement, la société civile (re)découvre son existence, comme à l'occasion du 14 juillet 2023 où ils défilent pour la première fois de leur histoire sur les Champs-Élysées. Il nous faudra donc les présenter et mettre en avant, outre leur enclave géographique, certaines de leurs spécificités.

2.1 Planter le décor. Les lycées militaires.

Les lycées militaires ou lycées de la Défense (LD) succèdent aux écoles d' « Enfants de troupe », plus tard appelées « Écoles militaires préparatoires ». Les établissements et les associations d'anciens élèves sont très attachés à leur histoire et œuvrent à la valorisation de leurs archives, de leur patrimoine et à la mémoire de leurs anciens[14]. Cette longue histoire qui court sur presque toute la période moderne (du XVII^{e} siècle à nos jours) a façonné les lycées militaires jusque dans leur identité particulière. Les traditions qui y sont cultivées, plus ou moins officiellement, y puisent leurs racines.

Mais les lycées militaires sont également des établissements d'enseignement. Nous verrons qu'il n'en a pas toujours été ainsi, ou, plutôt, qu'il n'a pas toujours été question de « réussite » ou « d'excellence » (Passaqui et Schmitt 2018), comme c'est le cas depuis les années 1980 ! À ce titre, nous mettrons en parallèle l'histoire des enfants de troupe avec celle du système éduca-

14 En plus du travail de mémoire habituellement effectué par les Armées dans le cadre de leurs traditions, les lycées de la Défense sont associés à des organismes du patrimoine ou des associations pour promouvoir leur image et rendre leur histoire accessible. Ainsi, en-dehors d'un usage militaire, le quartier Henri IV du Prytanée pouvait jusqu'à récemment être visité sur simple rendez-vous. Une partie des bâtiments est classée au titre des monuments historiques. La bibliothèque est ouverte aux chercheurs et aux étudiants et abrite des ouvrages anciens. Il y a également un musée au lycée militaire de Saint-Cyr-l'École qui retrace l'histoire du lieu. Les vieux murs du lycée d'Autun et sa crypte servent d'écrin aux riches collections du musée national des Anciens enfants de troupe. L'association qui le gère, en lien avec le ministère des Armées œuvre en outre à l'enrichissement et à la préservation du patrimoine, et encourage les travaux et publications sur l'histoire de l'institution.

tif français, et nous verrons que les premiers étaient régulièrement exclus du second, comme finalement une grande partie de la population. Nous nous attacherons ensuite à caractériser les rapports qu'entretenaient les armées avec les enfants, pour conduire les autorités à les prendre en charge, entre ce qui préfigure aide sociale (plutôt que charité, qui avait pourtant largement cours sous l'Ancien Régime) et utilitarisme. Ces éléments de contexte posés, nous pourrons nous attacher à proprement appréhender les lycées de la Défense tels qu'ils se présentent à nos yeux. À leur histoire commune, à leurs spécificités propres et à ce qu'ils sont aujourd'hui, ainsi qu'à ce que les autorités politiques et militaires en *disent* aujourd'hui.

2.1.1 Repères. L'enfant et le système éducatif français de l'Ancien Régime à nos jours.

L'histoire des armées est riche et complexe, épousant les systèmes sociaux et politiques dans lesquelles elle s'insère. Elle s'inscrit également dans les mœurs de son temps pour sa façon de définir ce qu'est un homme, ou ce qu'est un enfant. Cette définition est d'une importance capitale, puisqu'elle encadre l'enrôlement (ou l'engagement) des soldats à proprement parler, elle définit quel type d'individu peut prendre les armes, partir en campagne et éventuellement mourir sur un champ de bataille. La circonscription de ce type a une importance morale, elle n'est pas seulement dictée par des critères d'efficacité. Rappelons tout d'abord que l'enfant ne reçut réellement de place dans la société européenne occidentale, et plus particulièrement française, en tant qu'*enfant*, qu'au courant du XIX^e^ siècle. Avant cela, l'« enfant » est essentiellement un être dépendant de l'adulte, et, partant, in-capable. L'adolescence, telle que nous l'entendons de nos jours, comme moment de « crise » au sens de moment charnière dans le développement individuel (Erikson 2015 ; Kaufmann 2010) n'existe pas. L'individu passe de l'enfant à l'adulte lorsqu'il est considéré « capable », c'est à dire physiquement apte à assurer sa subsistance et moralement capable de participer à la vie sociale[15]. Le statut de l'enfance, et l'accueil qui est réservé au jeune individu au sein de la société dépend d'abord de la façon dont il est considéré par les adultes. Cela est vrai à la fois dans la société et dans le monde militaire. En fonction de l'évolution du statut de l'enfant dans la société, se développent des institutions destinées à le prendre en charge. Au premier rang de ces institutions se place la famille, même si nous verrons rapidement qu'elle n'a pas toujours eu le rôle socialisateur déterminant que lui accorde notre société contemporaine.

L'autre principale institution qui nous intéresse ici est l'école. Avant de nous plonger plus avant dans la genèse des lycées de la Défense tels que nous les connaissons actuellement, nous avons cru utile d'effectuer un autre détour par une synthèse des évolutions de l'école en France, de l'Ancien Régime à nos jours. Nous ne nous attacherons pas au détail des réformes qui ont jalonné cette histoire, mais nous fixerons pour mémoire quelques grandes périodes ou dates, auxquelles nous pourront raccrocher notre rétrospective. Nous verrons que, même si à toute époque la société a défini ce qu'est un enfant par opposition à un adulte, elle a souvent permis le brouillage des pistes ; ce qui était particulièrement vrai au sein des armées à l'époque moderne.

Éléments de définition de l'enfance dans l'histoire moderne

Suivant Philippe Ariès, de l'époque féodale au XVII^e^ siècle l'enfance se caractérise par l'âge de l'incapacité. Plus précisément, c'est là le statut conféré *par les adultes* (et plus largement, par

15 Cette analyse peut toutefois être partiellement remise en question puisque le travail des enfants est une constante dans l'histoire, jusqu'à sa limitation à la fin du XIX^e^ siècle. De tout temps dans les campagnes, les jeunes enfants, dès l'âge de cinq ou six ans, seuls ou en groupe, se voyaient confier la responsabilité de mener les animaux paître ou prenaient une part active dans les travaux artisanaux, par exemple en lien avec l'industrie domestique du tissage.

la société) à cet âge de la vie. La thèse principale de l'auteur, aujourd'hui discutée[16] (Vigarello 2002) présente les changements intervenus dans la société française de l'époque médiévale à l'époque contemporaine quant au *sentiment* vis-à-vis de l'enfance. Selon l'auteur en effet, une première période correspondrait à ce que nous avons énoncé plus haut : un temps où l'enfance serait réduite aux années pendant lesquelles l'individu est strictement dépendant des adultes pour sa survie. Cette première période historique serait marquée par une socialisation des enfants qui se déroulerait principalement en-dehors du groupe familial nucléaire. La famille élargie (ascendants, oncles, tantes, cousins…), mais également d'autres adultes (voisins, maîtres d'apprentissage, éventuellement maîtres ou valets), et surtout le groupe de pairs constituent pour Ariès les cadres institutionnels, culturels et politiques dans lesquels grandissent les enfants. Cette vision de la société nous replace dans un contexte de société dite « traditionnelle » (Durkheim 1967), caractérisée par une forte intégration au groupe social (même s'il ne s'agit pas que de la famille), une faible division du travail, une mobilité sociale et géographique réduite. Conformément aux vues des sociologues classiques, la seconde période, qui correspond aux époques modernes et contemporaines, se caractérise par une plus grande prise en charge des individus par l'État, à tous les niveaux de la vie (Durkheim 1967 ; Weber 1921a). Ainsi, l'éducation des enfants se trouve davantage prise en charge par l'institutionnalisation de l'école (au détriment de la communauté villageoise ou paroissiale et de l'apprentissage d'un métier, par exemple), et notamment de l'école publique obligatoire. Dans le même temps, l'urbanisation, l'industrialisation, referme les foyers sur la famille nucléaire, favorisant ainsi l'émergence de liens affectifs forts entre parents et enfants. Ainsi, le resserrement de la prise en charge de l'enfant par la famille implique également une plus grande sévérité, une place accrue du contrôle des parents et une redéfinition de l'espace intime qui confine à l'oppression (Vigarello 2002).

Si la thèse d'Ariès, qui dénie tout sentiment affectif aux parents du Moyen-Âge au XVII^e^ siècle, est davantage une histoire du sentiment qu'une histoire de l'enfance en elle-même, sa démonstration permet toutefois de comprendre le virage amorcé au XVII^e^ siècle dans la prise en compte des enfants en tant que catégorie d'individus aux besoins particuliers. Cet intérêt se traduit notamment par une séparation plus marquée entre le monde des adultes et celui des enfants. Il ne peut être défini précisément de moment charnière ou de rupture. Il s'agit plutôt d'un processus, lent et constant, fait de contrôle et de mise en place de normes qui finit par traverser toutes les couches sociales, à la manière d'un *processus de civilisation* (Elias 1990, 2000).

Ainsi, et malgré cette lente évolution amorcée à la fin de l'Ancien Régime, la caractéristique première de l'enfance réside dans l'incapacité et l'inaptitude. Inaptitude au travail, mais également inaptitude à la guerre, pour ce qui nous intéresse particulièrement ici. Dans ce contexte, la distinction entre enfance et adolescence n'est guère marquée. Les individus mâles dont il est question ici passent directement de l'enfance à l'âge adulte (comprendre la « majorité » ou la « capacité »). Ce passage est parfois marqué par un événement signifiant, symbolique, qui prend des formes diverses selon les époques et selon les sociétés. Le mariage, le service militaire ou plus récemment l'accès à la majorité légale, relèvent en quelque sorte des rites de passage communs à toutes les sociétés (Van Gennep 2016) et marquent l'entrée dans l'âge des responsabilités, tant sociales qu'individuelles.

Cette première partie, qui a pour vocation à ancrer notre propos dans le contexte de la production des structures sociales qu'il analyse, ne peut toutefois, même dans cette perspective socio-historique, se passer de la notion d'*adolescence*. Agnès Thiercé, dans son *Histoire de l'adolescence : 1850-1914* (1999), s'est penchée sur l'histoire de cette classe d'âge en contexte français et étudie les conditions d'émergence de la notion au sens scientifique du terme, mais également

16 Ariès défend la thèse selon laquelle il n'y aurait pas de réel attachement affectif des parents envers leurs enfants (et, plus largement de la société envers l'enfance en général) avant le XIX^e^ siècle, en raison de la forte mortalité infantile et de l'incapacité à travailler. Des études plus récentes ont invalidé cette vision.

les modalités de la prise en compte effective des individus définis comme adolescents. L'auteur marque un tournant dans l'élaboration de cette notion dans les années 1850, favorisée par la diversification et l'intensification de l'offre scolaire. Quarante ans avant les lois Ferry, des philanthropes et des pédagogues inspirés par Rousseau et son *Émile ou l'éducation*[17], œuvrent déjà pour étendre la scolarisation à toutes les classes sociales et aux deux sexes. Parallèlement, les sciences sociales gagnent peu à peu en légitimité et élaborent un cadre de réflexion, notamment autour des sciences nouvelles que sont la psychologie et la sociologie. L'ère du temps est à la méfiance vis-à-vis de cette classe d'âge, qui est essentiellement appréhendée dans la littérature au travers de l'études des pensionnaires des collèges. Majoritairement masculins, issus à de rares exceptions près des classes aisées, décrits comme immoraux et gauches, rêveurs et ingrats, ces adolescents suscitent surtout la méfiance. Depuis le Moyen-Âge, les chahuts étudiants sont redoutés ! Il s'agit alors de les canaliser, de les moraliser, de les adapter au monde et à leurs futures responsabilités. La discipline, inspirée du domaine militaire ou de l'ordre monacal est alors implacable dans les institutions scolaires. L'époque invente la « crise de l'adolescence ». Cette classe d'âge cristallise en elle seule toutes les craintes de l'ordre bourgeois : l'éveil à la sexualité, les « amitiés particulières » masculines et les hystéries féminines mettent en péril la morale, tandis que sa propension à l'insubordination et à la violence est une menace pour la société et la nouvelle République qui essaye de bâtir son unité après des décennies d'instabilité politique et économique. L'adolescence est donc un âge « corrompu », qu'il faut absolument canaliser et moraliser.

Ce qui est vrai pour cette classe d'âge issue de la bourgeoisie cultivée l'est d'autant plus pour les classes laborieuses, considérées par certains pédagogues, moralistes et personnalités politiques comme particulièrement amorales, perverties par des conditions de vie abominables, entassées tous âges et tous sexes confondus dans la vermine des faubourgs insalubres, évoluant dans l'air vicié des ateliers, de plus en plus éloigné de la morale chrétienne car dangereusement gagnées par les idées socialistes… La délinquance, notamment juvénile des faubourgs devient de plus en plus visible et se déplace au sein des villes. La presse de l'époque s'en fait largement l'écho, quelle que soit sa couleur politique. D'un côté on fustige l'immoralité, l'alcoolisme, la saleté en appelant à davantage de contrôle des masses prolétariennes, de l'autre on adule la liberté et l'esprit de rébellion à l'encontre d'un système capitaliste et paternaliste insupportable. Dans tous les cas, c'est à la fin du XIX^{e} siècle que l'État français élabore un statut juridique et pénal particulier pour cette classe d'âge, à mi-chemin entre l'irresponsabilité totale de l'enfant, et la pleine responsabilité de l'adulte. En France comme dans tout le monde occidental, les débats intellectuels font rage sur les questions de criminalité et de moralité. L'adolescence est-elle une période particulièrement sensible ?

Depuis 1872, c'est le service militaire, devenu obligatoire et universel pour tous les hommes à partir de dix-neuf ans seulement, qui fait office de rite de passage à l'âge adulte. La révolte, sous toutes ses formes, est étroitement liée à l'adolescence et les craintes et préjugés de l'époque mettent en lumière les premières expressions de marqueurs identitaires liés à une classe d'âge et/ou une catégorie sociale. La période de 1890 à 1914 est donc marquée par cette prise en compte des caractéristiques de cette classe d'âge en lien avec son environnement socio-économique et culturel. C'est le temps des mouvements de jeunesse, qui se multiplient tant dans les classes aisées, en parallèle de l'institution scolaire, que dans les classes populaires. Il s'agit de discipliner et de moraliser ces dernières, et toutes les institutions s'y attellent : patronat, État et Églises. Les activités proposées s'articulent essentiellement autour de l'éducation et de l'apprentissage de valeurs qui visent à modeler soit un « bon citoyen », soit un « bon chrétien »,

17 Paru en 1762, l'*Émile* est un traité qui décrit les différentes étapes, idéales, pour l'éducation d'un enfant fictif baptisé Emile. Organisé chronologiquement autour des différents âges, l'ouvrage énonce les théories pédagogiques de l'auteur qui prennent en compte l'état de l'enfance à part entière, les spécificités du développement psychomoteur et intellectuel et la nécessité de reconnaître l'individualité de l'enfant et sa nécessaire émancipation.

en isolant les adolescents des potentielles perversions du monde des adultes pour ainsi tenter de préserver les nouvelles générations et de les maintenir dans la pureté et l'innocence. Malgré les aspects conviviaux, ludiques et éducatifs de ces mouvements et association, c'est toujours le souci de cohésion sociale qui les sous-tend, mais également la lutte de pouvoir entre une jeune III^e^ République et ses opposants.

Une dernière remarque concernant la notion d'adolescence. Comme l'écrit Edgar Morin (1969), il existe « des sociétés sociologiquement sans adolescence » : ce sont les sociétés marquées par des rites de passage, où, au travers de longues périodes d'initiation, comme celles décrites par Maurice Godelier (1982), la société des adultes ne fait que transmettre des savoirs et imprimer dans les esprits et les corps des jeunes générations ses normes, ses mythes, et ses systèmes de pensée. Ainsi, « il ne peut y avoir adolescence que là où le mécanisme d'initiation transformant l'enfant en adulte s'est disloqué, ou décomposé, et là où se développe une zone de culture et de vie qui n'est pas engagée, intégrée dans l'ordre social adulte » (Morin 1969 :765). Car c'est bien dans le cadre de l'autonomisation d'une classe d'âge, et quelque part de son émancipation du monde des enfants avant que d'être pleinement reconnue comme adulte, que s'élabore cet espace, ce lieu social qui offre la condition d'émergence de nouvelles catégories d'expression identitaires. D'où le fait que Gabriel Tarde, comme le rapport A. Thiercé, considère qu'il est surtout question de prise en compte des individus, qu'il estime laissés à l'abandon entre deux âges, justement sans marqueurs particuliers et sans prise en charge institutionnelle de leur passage de l'un à l'autre. C'est justement cette prise en charge institutionnelle et plus spécifiquement ici, celle de l'école, que nous allons aborder dans la partie suivante.

Synthèse de l'évolution du système scolaire de l'Ancien Régime à nos jours

Cependant que l'intérêt va croissant pour les premiers âges de la vie, l'attention portée à l'intégration sociale et à l'éducation, dans des visées à la fois économiques, politiques et philanthropiques, conduit plus largement au développement des projets éducatifs à destination d'un large public. Citons à ce titre les instituts des Frères des Écoles Chrétiennes, qui se destinent à l'instruction primaire et à la formation professionnelle des enfants défavorisés (dès 1680), les initiatives privées (mais qui reçurent souvent *a posteriori* le soutien de l'État) telles que celle du duc de la Rochefoucauld pour l'éducation des pupilles de son régiment[18], les écoles de dessin (institutionnalisées au XVIII^e^ siècle) ou les fermes-écoles (1848) qui tendent à dispenser un minimum d'instruction « professionnelle » aux enfants des classes laborieuses (Lembré 2016).

Ce nouveau modèle de prise en charge institutionnelle[19] des enfants dès un âge rela-

18 Créée en 1786 et dissoute en 1795, elle est le creuset des actuelles Écoles nationales des arts et métiers (Lembré 2016)

19 Dans les périodes historiques précédentes, les enfants étaient également pris en charge à un âge très précoce, dans tous les milieux sociaux. Si l'on s'intéresse à la période féodale, on remarque qu'un apprenti-chevalier quitte généralement sa famille pour se mettre au service d'un chevalier dès ses sept ans. Avant son adoubement, il passera par trois étapes de formation destinées à lui apprendre progressivement le métier tout en étant adaptées à son développement physique et intellectuel. D'abord galopin, il s'occupera des écuries ; page vers douze ans, il a la responsabilité du cheval de son maître et s'initie au maniement des armes, mais aussi au savoir-être du chevalier. Vers seize ans, il devient écuyer et accompagne son maître au combat ou dans les tournois. Vers l'âge de vingt ans, s'il a fait ses preuves, il est adoubé chevalier et donc reconnu comme un combattant professionnel à part entière. L'apprentissage du métier des armes est ainsi institutionnalisé, puisque ce parcours de formation est généralisé à travers toute l'Europe féodale, mais elle se déroule dans un cadre presque privé, de la même façon que la formation des artisans auprès de leur maître. Le compagnonnage et les corporations ne sont alors que des cadres juridiques qui réglementent l'exercice d'une profession, mais ces institutions ne sont pas adossées à des établissements de formation comme c'est le cas de nos jours. La formation se fait toujours en direct à l'atelier du maître, même si celui-ci peut employer plusieurs apprentis d'âges divers.

tivement jeune (autour d'une dizaine d'années) monte progressivement en puissance à partir du XVII[e] siècle finissant et répond aux visées diverses que nous venons d'évoquer. Cependant, Stéphane Lembré fait remarquer que même s'agissant de formation technique ou professionnelle, les initiatives engagées au XVIII[e] siècle ne répondent pas forcément, ni complètement aux seuls besoins de l'industrie en plein essor ou de l'agriculture française qui peine pourtant à se moderniser malgré l'ambition royale[20]. Concernant l'époque moderne, et suivant l'analyse de Durkheim, l'une des motivations à la prise en charge de la jeunesse, et dès un jeune âge, revient à encadrer les mœurs, à « moraliser ». C'est d'abord, selon l'auteur, le projet de l'Église, qui s'attache à transformer les individus (et donc les âmes) et à évangéliser le plus largement possible afin d'étendre son influence. Ce processus est engagé à partir de la Contre-Réforme, avec la multiplication des œuvres de charité (dont celle de Saint-Vincent-de-Paul est sans doute l'une des plus emblématiques de l'époque) et des congrégations enseignantes (les frères des Écoles Chrétiennes pour le petit peuple, les jésuites[21] ou les oratoriens[22] ouvrent des collèges pour l'élite, les Sœurs de Saint-Vincent-de-Paul pour les petits orphelins et les malades… L'État français ne se désintéresse pas pour autant de cette question de l'éducation, puisque par l'Ordonnance du 13 décembre 1698, Louis XIV entend envoyer les enfants à l'école jusqu'à l'âge de 14 ans de façon à ce qu'ils acquièrent des connaissances de base : lire, écrire, compter. Ces « petites écoles » ne concernent toutefois qu'une faible partie des enfants du royaume : essentiellement urbaine et masculine. Elles sont placées sous l'autorité des paroisses. La scolarisation touche essentiellement les couches supérieures de la population. La noblesse a recours à des précepteurs particuliers et la bourgeoisie fréquente les collèges. Le petit peuple quant à lui, fréquente parfois les « petites écoles » mais se forme surtout à son futur métier au contact d'un maître d'apprentissage, dans un atelier, ou au sein d'une exploitation agricole. S'agissant des métiers de l'artisanat (des métiers de bouche à la construction, en passant par la tannerie ou la joaillerie) et du commerce, les corporations encadrent les formations techniques et morales des jeunes gens par le contact avec les anciens qui transmettent directement leurs savoir-faire et leurs conceptions du monde et organisent l'ensemble du domaine professionnel (Lembré 2016). Certaines de ces corporations sont mixtes ; les femmes peuvent exercer un métier. Elles sont toutefois plus souvent exclues des écoles[23] et des formations professionnelles jusqu'à la seconde moitié du XIX[e] siècle (Lembré 2016).

La Révolution française décrète l'éducation obligatoire et gratuite, organisée par l'État, mais cette disposition ne durera pas. D'où la création d'un corps d'enseignants au sein d'un ministère de l'Instruction publique qui peine pourtant à s'organiser de façon durable une fois aboli le système des écoles religieuses ou organisées dans les paroisses. Les visées de cette éducation républicaine ont été décrites par Durkheim : éduquer les futurs citoyens en les détachant de

20 La création de la Société d'Agriculture de la Généralité de Paris par Louis XV en 1761 avait notamment pour but de mettre en place de véritables programmes de formation pour accélérer le développement de l'agriculture et l'augmentation des rendements, notamment par l'introduction de nouvelles techniques voire de nouveaux aliments. Les travaux de Parmentier sont particulièrement représentatifs de cette dynamique.

21 Fondée par Ignace de Loyola, la Compagnie de Jésus obéit tout particulièrement au pape. C'est l'une des raisons pour lesquelles, engagée dans la Contre-Réforme catholique, elle s'est donnée pour missions l'évangélisation, les œuvres sociales et l'éducation. Les jésuites ont rapidement constitué un corps enseignant ; ils ouvrent leur premier collège, destiné aux laïcs, dès 1547 (Woodrow 1991).

22 Confédération des oratoriens de Saint-Philippe-Néri, érigée en 1575, dont une branche française, fondée en 1611 par le cardinal de Bérulle s'inscrivant elle-aussi dans la Contre-Réforme catholique, se voue d'abord à l'éducation et à l'enseignement à destination des clercs, pour voir plus tard son public diversifier.

23 Les collèges sont réservés aux garçons. Les filles sont plus souvent instruites au sein de la maison, dans les couches sociales supérieures, ou encore souvent au couvent. Peu d'institutions sont créées pour pourvoir à leur éducation, aussi le cas de la Maison royale de Saint-Louis, créée en 1686 par Mme de Maintenon fait figure d'exception. Elle sera remplacée sous Napoléon par la Maison des demoiselles de la Légion d'Honneur.

la religion et en les préparant à devenir des citoyens autonomes, mais aussi légitimer le système politique en place.

La Révolution ouvre également la voie à la création de « grandes écoles » pour former les ingénieurs, notamment au travers de l'École Polytechnique, fondée en 1794. La loi Le Chapelier (1791) interdit tout regroupement professionnel, et donc les corporations dans le but de lutter contre un contre-pouvoir qui se situerait entre les citoyens et l'État. Cependant, si elle abolit effectivement les pouvoirs de ces collectifs et instaure la libre-concurrence, le mode de formation des apprentis ne connaît pas réellement de changements dans un environnement qui peine encore à s'industrialiser.

Arrivé au pouvoir, Napoléon rétablit les écoles chrétiennes, créé les lycées en parallèle des collèges qui fonctionnent toujours, ainsi que les universités. La grande force du système du Consulat et de l'Empire réside dans le monopole de l'enseignement d'État. Sous la Restauration, la gestion des écoles revient aux instances locales. En 1836 s'ouvrent les premières écoles primaires pour les filles. La mixité, qui était la règle dans les petites écoles de l'époque médiévale jusqu'à la Renaissance, a été fortement remise en question au XVII^{e} siècle, pour des raisons morales. Elle a donc disparu de l'enseignement, public comme privé, dès le premier degré. Le XIX^{e} siècle voit le développement et la consolidation de l'enseignement primaire, jusqu'aux lois Ferry qui rendent l'école « laïque, obligatoire et gratuite » (1881-82). À la suite de la séparation de l'Église et de l'État, et l'interdiction faite aux religieux d'enseigner, s'ouvrent de grands débats autour de l'école libre. La loi Falloux de 1850 oblige les villes de plus de huit cent habitants à ouvrir des écoles pour les filles. Celles-ci obtiendront l'autorisation d'aller au collège et au lycée en 1880 ; mais ne pourront passer le baccalauréat qu'à partir de 1924. Cette date marque également l'alignement des programmes des écoles de filles sur ceux des garçons (MUNAE 2017).

L'entre-deux-guerres voit le développement et l'institutionnalisation de l'enseignement technique (Lembré 2016). La scolarisation obligatoire est portée à 16 ans en 1959 pour tous les élèves. À partir des années 1960, avec la massification de l'enseignement, les études s'ouvrent à un public de plus en plus large. Le « collège unique », obligatoire, est instauré en 1975 et voit la quasi-totalité d'une classe d'âge, issue du *baby-boom*, suivre une scolarité similaire et généraliste dans un même type d'établissement. La loi du 11 juillet 1975 relative à l'Éducation instaure l'obligation de mixité dans les établissements d'enseignement primaire et secondaire publics. Parallèlement, de plus en plus d'élèves accèdent au lycée d'enseignement général et technologique. À côté des filières « classiques » (littéraires, économiques et scientifiques), sont créées des filières « technologiques » en 1968. En 2019, plus de 1,6 millions de jeunes français étaient scolarisés dans un lycée d'enseignement général et technique, et 643 800 en lycée professionnel.

2.1.2 Des enfants de troupe aux lycées militaires de la Défense (LD).

Cette première définition de l'enfance, avec son évolution de l'Ancien Régime à l'époque contemporaine nous amène désormais à préciser la place occupée par l'enfant au sein des armées sur cette longue période. Comme nous le disions plus haut, l'enfant ne se distingue guère de l'adolescent, selon cette définition qui se fonde sur l'incapacité. Nous suivrons ici André Corvisier, qui utilise « enfant » pour désigner cet individu qui n'est pas (encore) apte à servir pleinement. Cette terminologie nous semble d'autant plus pertinente qu'elle rejoint l'analyse lexicale de P. Ariès, qui met en lumière qu'avant le XVII^{e} siècle, le vocabulaire pour désigner les différents âges de l'enfance n'était pas à la portée de l'ensemble de la société. Peut-être, justement, parce que cette société n'en avait pas l'utilité avant l'avènement, dans certains cercles privilégiés, de la morale janséniste (Ariès 1975 :50).

Plaçant ici la focale sur les armées, nous nous intéressons dans un premier temps à ces enfants qui suivent les troupes. Qui sont-ils ? D'où viennent-ils ? À quoi servent-ils ? Répondre à ces questions n'est pas forcément évident, tant le fonctionnement des armées a changé entre l'Ancien Régime et l'institution des enfants de troupe. La reconnaissance de ces enfants, justement, et leur attribution d'un statut (ou plutôt de statuts) par des règlements successifs fera l'objet de la seconde partie de ce chapitre. Nous verrons dans quelles conditions les enfants de troupe vivent au sein des régiments. La troisième partie, qui suit l'évolution chronologique, abordera la création et le fonctionnement des premières Écoles militaires préparatoires (EMP), dont les actuels lycées de la Défense sont les héritiers directs.

La place des enfants au sein de la société militaire

Les armées françaises contemporaines, qui recrutent à la majorité[24] sont bien éloignées des armées des XVII^e^, XVIII^e^ et de la première moitié du XIX^e^ siècle, qu'elles soient en campagne ou au dépôt. Dans les régiments de l'armée royale[25] des XVII^e^ et XVIII^e^ siècles, nombre de soldats sont mariés « au pays » et délaissent donc plus ou moins leur foyer le temps de l'engagement. S'ils sont d'origine rurale, les enfants restent au domicile familial, avec la mère et la famille élargie. Durant la durée de l'engagement, contracter une union est soumise à l'autorisation du chef de corps. La majorité des soldats mariés sont d'âge relativement avancé, au regard du reste de la troupe. Il s'agit principalement de bas-officiers[26]. Les officiers, issus de la noblesse, disposent d'un domicile fixe, dans la ville de garnison. La grande majorité de la troupe, constituée de célibataires, participe donc grandement à la natalité illégitime jusqu'au milieu du XIX^e^ siècle. Selon Corvisier, être marié, pour un soldat, est « mal vu » (p. 328). Citons cependant le cas particulier des régiments étrangers, nombreux dans l'armée royale, qui sont suivis des femmes et des enfants des soldats.

Dans la plupart des cas, ces enfants de soldats sont considérés comme appartenant à l'armée. Ainsi, leur présence dans la troupe est le résultat de la présence des épouses, ou, plus généralement, des femmes. Celles-ci occupent des fonctions de lavandières ou de cantinières, et leur travail est indispensable à la logistique des armées qui ne prend alors pas en charge l'ensemble des fonctions de soutien. Bien évidemment, et conformément à un lieu commun, les femmes à la suite des armées peuvent aussi accessoirement être des prostituées, ou des concubines. Le ministre Louvois engage des réformes rendant à réorganiser les armées royales, à

24 À quelques exceptions près. L'École des mousses, l'École d'enseignement technique de l'armée de l'Air (EETAA, qui forme des techniciens, sous-officiers et militaires du rang) et le Centre d'enseignement technique de l'armée de Terre (CETAT) créée en 2018 devenu École militaire préparatoire technique en 2022 (EMPT) dispense des formations professionnelles et militaires en vue d'un engagement comme sous-officier spécialiste en maintenance aéronautique) La spécificité de ces écoles est de répondre à des besoins en formation spécifiques des armées, due à la haute technicité des matériels. La réserve opérationnelle quant à elle, est accessible à partir de 17 ans. Pour les mineurs, toute souscription de contrat est soumise à l'approbation du responsable légal.

25 Les régiments de l'armée royale portaient initialement les noms de leur propriétaire (« régiment de La Tour d'Auvergne », « régiment de Noailles »), et plus tard celui de la Province dans laquelle ils recrutaient ou se situaient. En temps de paix, ils avaient pour mission de protéger leur province. Dans l'Ancien Régime, une grande partie des troupes était « casernée » chez l'habitant. Les premières « casernes », destinées au logement de la troupe, ont été fondées sous Louis XIV, pour le logement des Gardes-Françaises. Ce n'est qu'au cours du premier tiers du XIX^e^ siècle que le logement des militaires célibataires en caserne devient la règle.

26 Sous-officiers.

en améliorer l'intendance, et à la « moraliser[27] » : il prend des dispositions destinées à enrayer la prostitution et le jeu dans les camps militaires, avec un succès mitigé. Le nombre des enfants dans la troupe, appelés « enfants de corps », ne saurait, selon A. Corvisier, être très élevé. Ceux-ci sont « adoptés » par les autres soldats : ils vivent au contact de leurs parents et du reste de l'unité. Au début du XVIII^e^ siècle, l'autorité militaire reconnait ces familles de soldats, et, surtout, reconnait officiellement leur rôle dans l'entretien de la troupe. Cette reconnaissance concerne cependant surtout les femmes ; rien n'est encore prévu pour les enfants. Sous la Révolution, toutes les femmes sont congédiées des armées en 1793 ; elles sont même qualifiées de « fléau » (Mihaely 2005). Plus généralement, le XVIII^e^ siècle finissant procède à la réorganisation des identités sexuelles et sexuées et voit renforcer le contrôle sur la vie des femmes. Il faudra attendre le milieu du XIX^e^ siècle pour que la cantinière endosse l'uniforme et que son image soit réhabilité dans les représentations des soldats et de la société civile (Mihaely 2005). Quant aux femmes qui portaient les armes et combattaient plus ou moins officiellement au sein des armées, il semblerait que leur présence ne soit finalement pas si anecdotique que ça, notamment du fait que la suite des armées pouvait très bien être prise à partie par l'ennemi. Pour résumer, la présence d'enfants au sein de l'armée est liée à la présence des femmes à sa suite. Dans certains cas, plus rares mais avérés, des enfants « abandonnés[28] » pouvaient être adoptés par une unité (Corvisier 1973 ; Tachon 2005). Il en était de même si un enfant de soldat se trouvait orphelin. Dans tous les cas, la présence des femmes et des enfants pesait sur l'armée, puisqu'elle induisait des problématiques d'approvisionnement et qu'elle pesait sur l'efficacité militaire elle-même.

Ainsi, même si leur nombre exact n'est pas connu, et que, selon Corvisier, ils n'étaient guère nombreux, des enfants vivaient aux armées. Nous nous intéressons ici bien évidemment aux garçons. Nous ne disposons pas de données sur le devenir des filles nées aux armées. Avant l'âge de seize ans, les jeunes garçons peuvent être employés dans la troupe[29] comme musiciens (tambour ou fifre), et à ce titre, peuvent être amenés à jouer un rôle proprement militaire sur le champ de bataille. La présence des enfants dans la troupe est institutionnalisée une première fois en 1766, puisque dans chaque compagnie, un enfant est mis à la solde. Le nombre passe à deux en 1788, mais ils sont alors mis à la demi-solde, et admis entre 6 et 8 ans pour s'engager réellement à 16 ans (Corvisier 1973). Pour autant, le critère de recrutement des jeunes gens se fonde sur la capacité, donc sur l'aspect et la force physique des individus considérés. Ainsi, l'âge légal de l'engagement varie au cours des XVIII^e^ et XIX^e^ siècle et finit par s'aligner sur l'âge de la majorité en 1819. L'engagement de mineurs était néanmoins possible, mais soumis à l'autorisation parentale, ce qui n'était pas le cas sous l'Ancien Régime. Cependant, les parents avaient alors le droit de demander l'annulation de l'engagement d'un enfant de moins de 16 ans, à la condition toutefois de rembourser la prime d'engagement[30]. En 1832, le port de la moustache devient réglementaire, ce qui exclut de fait les très jeunes hommes du recrutement.

---

27 L'enjeu est à la fois moral, sanitaire (lutte contre les maladies vénériennes) et de discipline pour une armée à l'aspect entre très hétéroclite et que les officiers peinent à tenir. En outre, les soldes des soldats peinent souvent à arriver au début du règne de Louis XIV. Les hommes ont donc tendance à se livrer à des exactions et des violences auprès des populations civiles, même lorsque celles-ci prennent en charge leur cantonnement (Chaline 2016).

28 Il n'était pas rare non plus que des enfants suivent les troupes sur de longues distances, et qu'ils finissent par être « adoptés ». Des faits de ce genre ont notamment été relatés lors de la première guerre mondial, s'expliquant sans doute par l'efficacité de la propagande et l'impact psychologique de l'esprit de revanche, ou par la volonté de retrouver un proche (Tachon 2005)

29 Laurence Olivier-Messionnier (2013) opère une distinction entre « enfants de troupes » et « enfants de troupe ». Employée au pluriel, l'expression désigne les enfants aux armées. Au singulier, il s'agit de l'institution destinée à leur prise en charge.

30 Le chant « Sylverstrick », chanté en tant que chant de tradition, est témoin d'un épisode de ce genre (Bouzard 2000).

Par ailleurs, les enfants dans la troupe sont souvent perçus comme un vivier de recrutement à partir de la fin du XVIII[e] siècle, notamment en raison des difficultés rencontrées par les levées d'hommes nécessaires aux campagnes du Roi-Soleil. C'est notamment le cas des orphelins de guerre. S'ajoute à ce critère une dimension sociale, philanthropique, qui consiste pour l'armée à les prendre en charge, en guise de reconnaissance du service rendu par les soldats tombés au combat. Une première école des orphelins militaires ouvre à Paris en 1773 et accueille 192 enfants. L'initiative est poursuivie par le duc de la Rochefoucauld à l'adresse des enfants des soldats de son régiment, qui, de surcroît, s'efforce de leur dispenser une formation « professionnelle[31] » (Lembré 2016). Pour autant, la question du service des enfants aboutit sous l'Empire à la constitution du régiment des Pupilles de la Garde[32] (1811), qui puise dans le vivier des enfants trouvés ou abandonnés, et parfois dans les indigents, âgés de 15 à 18 ans.

Ainsi, « des enfants vivaient à l'armée soit au milieu des troupes, soit, depuis la fin du XVIII[e] siècle, dans des écoles ou des corps spéciaux de l'armée » (Corvisier 1973 :340). Ces enfants étaient reconnus par l'institution militaire et soumis à sa discipline dès lors qu'ils étaient engagés, c'est-à-dire soldés. Les progrès sociaux relatifs au statut de l'enfant, et la prise en considération de problématiques sociales (nous devrions peut-être dire « morales », au moins pour le XIX[e] siècle) et éducatives, ainsi que la montée en technicité des métiers militaires contribuent à une structuration progressive et à une institutionnalisation de sa prise en charge par les armées. À partir de la Restauration, pour ceux qui ne bénéficient pas d'une « école » à proprement parler, ils sont maintenus dans la troupe, logés ensemble en caserne sous la supervision d'un sous-officier, et scolarisés dans l'école de la ville de garnison. Cette situation finit cependant par alerter les pouvoirs publics et l'opinion qui s'émeuvent du sort de ces enfants, élevés dans des conditions matérielles et morales jugées précaires (Corvisier 1973). Il convient en effet de rappeler que la seconde moitié du XIX[e] siècle est marquée par un important effort d'éducation et de moralisation des populations, en France comme dans le reste de l'Europe. Le temps est à la lutte contre l'illettrisme et à l'école obligatoire, à l'hygiénisme (Vigarello 2014), à la « morale républicaine » (Durkheim 1997, 2016), à l'institutionnalisation de la formation professionnelle (Lembré 2016) et au patronat paternaliste. Il s'agit d'éduquer et de discipliner, notamment les classes laborieuses et les plus pauvres, qui sont considérées comme dangereuses. Les armées sont bien entendu intégrées à ce vaste dispositif inspiré par l'idée générale de « progrès ». La conscription, devenue universelle en 1872 après la défaite contre la Prusse, répond à la fois à l'impératif de préparation militaire inhérent au désir de revanche, mais également à une volonté politique de moralisation et de formation citoyenne dans le but d'asseoir une République encore fragile (Roynette 2017). L'école, ou plutôt l'instruction, au sens scolaire du terme, fait son apparition dans les armées à cette époque, avec les tentatives d'instaurer des écoles régimentaires (Marly et Lembré 2014). Celles-ci, destinées aux conscrits comme aux engagés ont pour but d'alphabétiser les premiers et d'élever le niveau des seconds, notamment s'ils sont candidats à l'épaulette (Marly et Lembré 2014 ; Tachon 2005). Les écoles régimentaires se heurteront cependant à de nombreuses difficultés, au premier rang desquelles, semble-t-il, l'opposition d'une partie de la hiérarchie militaire qui se positionne bien loin des aspirations sociales et paternalistes d'un Lyautey (Marly et Lembré 2014).

Les enfants de troupe

Le terme « enfant de troupe » désigne donc à l'origine ces enfants et adolescents qui vivent au contact de la troupe. Fils de soldats ou d'ouvriers des régiments, parfois fils d'officiers, ils partagent le quotidien de l'armée. Ils constituent cependant une charge pour l'intendance, puisque leur faiblesse ne les rend pas à aptes à remplir l'intégralité du service. Ils servent donc pour la plu-

31 C'est de cette première école que sont héritières les Écoles d'arts et métiers.

32 Régiment lui-même composé en partie des vélites royaux hollandais après l'abdication de Louis Bonaparte et l'annexion du royaume à l'Empire.

part, à partir de 14 ans, en tant que musiciens et sont exposés au combat à l'instar des soldats adultes. Le rôle de la musique dans la ligne[33] est de transmettre les ordres, en l'absence de dispositifs techniques de communication. À ce titre, les enfants sont particulièrement exposés. L'histoire (ou le mythe) retient d'ailleurs des noms célèbres sous la Révolution : Bara ou Viala sont présentés comme des martyrs héroïques des combats contre la tyrannie (Olivier-Messonnier 2013 ; Tachon 2005). Pourtant, l'Empire édicte des directives qui prescrivent la présence des enfants de troupe en campagne en les maintenant au dépôt de leur régiment. Il s'agit alors, officiellement, de prendre en main leur éducation, afin que, forts de leur déjà longue expérience dans la troupe, ils puissent accéder à des postes d'encadrement dès leur engagement, à 18 ans. Il semblerait que ces décrets aient été de peu d'impact sur la réalité, notamment en raison des besoins en hommes, la guerre étant incessante.

Nicolas Tachon, qui s'est attaché à explorer l'histoire des enfants de troupes entre 1788 et 1888 fait remarquer qu'avant la création des écoles militaires préparatoires en 1886, la situation évolue assez peu. Les enfants de troupe sont essentiellement fils de soldats ou de sous-officiers. Ils peuvent être admis aux enfants de troupe dès l'âge de deux ans (à partir de 1793), mais n'intègrent effectivement leur régiment qu'à dix ans (décret impérial du 22 mai 1858). Les parents touchent alors leur solde afin qu'ils soient maintenus dans leur foyer ; l'armée ne prend plus en charge les tout jeunes enfants, et l'évolution des mœurs en ce milieu de XIX^e^ siècle tend à privilégier un mode d'éducation de la petite enfance au sein de la famille.

Malgré la succession des régimes, et des réformes plus ou moins ambitieuses qui touchent aux enfants dans les armées, la situation est marquée par un relatif désintérêt des autorités politiques et militaires[34]. En fait, le sort des enfants de troupe dépendait surtout de la bonne volonté des chefs de corps ; c'est là une constante pendant tout le siècle. En régiment, les enfants finissent cependant par être isolés des adultes, par être scolarisés au-delà du primaire (parfois, ils sont même autorisés à poursuivre leurs études au collège de la ville de garnison). Cependant, les autorités (et sans doute aussi les parents) manquent d'ambition pour ces enfants, qui seront, tout au long du XIX^e^ siècle et malgré de rares exceptions, cantonnés à des postes d'ouvriers de corps, d'aides-comptables ou de sous-officiers. S'ajoute à cela le véritable nomadisme des unités militaires du XIX^e^ siècle. Les corps changent de ville de garnison tous les trois ans, voire tous les deux ans. Il s'agit, pour les régimes successifs en place, d'éviter que ne se nouent entre les populations et l'armée des liens trop étroits qui mèneraient à des problèmes de discipline et d'obéissance si les troupes étaient mobilisées pour le maintien de l'ordre, comme il était d'usage alors. Malgré les nombreux changements de régime, l'armée est particulièrement légaliste. La froide discipline, la routine et le formalisme ont remplacé l'initiative et l'action de la Révolution et de l'Empire. La lourdeur administrative de la gestion des armées se ressent jusque dans la formation, elle aussi caractérisée par l'immobilisme, qui sera l'une des causes de la défaite contre la Prusse (Girardet 1998 ; Tachon 2005). Si le Prytanée existe depuis le début du Premier Empire, rares sont les enfants de troupes qui y entrent. Nous verrons l'histoire de cette école en détail plus loin.

---

33 Le combat en ligne est la tactique d'infanterie classique du XVI^e^ à la fin du XIX^e^ siècle, qui permet peu de prises face à l'artillerie ennemie et une plus grande puissance de feu. L'infanterie de ligne s'oppose à la voltige et aux tirailleurs, unités plus légères et mobiles destinées davantage à harceler l'ennemi et à mener des actions rapides de guérilla et d'embuscades.

34 Il est important de souligner à cet égard que la « société militaire » souffre d'un certain déficit d'image entre la chute du Premier Empire et la révolution de 1848. En effet, lassée par près d'un quart de siècle de guerres ininterrompues, tant sur le territoire que hors des frontières, la société française s'occupe davantage de stabilité économique et de progrès technique. Pendant cette révolution industrielle, marquée par une période de paix, mais non exempte de remous politiques, l'armée perd à la fois de son prestige et de sa visibilité (Girardet 1998 ; Guégan 2013).

Les textes législatifs qu'a analysés N. Tachon sont finalement assez lacunaires quant à l'organisation pratique de la vie des enfants en régiment. Ainsi en est-il de l'habillement, qui a toujours été un problème. En effet, les vêtements de la troupe ne sont pas adaptés à des enfants ; nombreux sont donc les récits d'époque qui décrivent des enfants en haillons. Il en va de même de la nourriture ; celle des soldats n'était pas adaptée à des corps en pleine croissance auxquels l'ont imposait de surcroît une discipline rigoureuse et une activité physique soutenue. Les moyens disponibles n'étaient pas ou peu adaptés à des enfants, et le législateur ne statuait pas sur ces dispositions pratiques. De fait, les conditions matérielles dans lesquelles évoluaient les enfants de troupe étaient très différentes d'un régiment à l'autre, d'une arme à l'autre, et d'un chef de corps à l'autre.

Peu à peu, à partir de la seconde moitié du XIX[e] siècle, des voix commencent à s'élever contre la condition des enfants de troupe. Des chefs de corps rédigent des rapports, riches de suggestions résultant de leur expérience ; un journaliste, M. Perrin, publie un mémoire sur le regroupement des enfants de troupe dans les écoles en 1863 ; M. Demond[35] publie un mémoire « sur la nécessité et les moyens d'améliorer l'éducation actuelle des enfants de troupe » en 1869. Les enfants de troupes maintenus en régiment commencent à interroger. En effet, intégrés et immatriculés dans leur régiment à l'âge de 10 ans, ils ont déjà acquis les connaissances primaires de base (lire, écrire et compter). Dans les faits, au régiment, ils continuent à suivre des cours de niveau primaire[36]. D'une part parce que les autorités militaires ont longtemps estimé qu'un soldat, fusse-t-il sous-officier, n'avait pas besoin d'acquérir davantage de connaissances (Marly 2019), mais également parce que les écoles régimentaires, destinées en premier lieu à « remettre à niveau » les conscrits et les soldats[37] ne dispensait que rarement des cours qui allaient au-delà de ce niveau[38]. Encore aurait-il fallu qu'il y ait des responsables d'écoles régimentaires suffisamment investis dans leur mission, et des « enseignants » suffisamment instruits eux-mêmes et doués de pédagogie. Dans la pratique, les enfants de troupes ressassaient donc entre 10 et 14 ans des savoirs qu'ils avaient théoriquement déjà acquis à leur arrivée ! En termes de formation professionnelle, les choix qui s'offraient à eux n'étaient guère plus riches : ils pouvaient entrer en apprentissage auprès d'un ouvrier du corps ou, pour les meilleurs d'entre eux, travailler comme aide-comptable dans les bureaux du régiment. Des voix de plus en plus nombreuses s'élèvent en faveur de la création d'écoles spécialement dédiées aux enfants de troupe, sur le modèle du Prytanée ou de ce qui se fait à l'étranger, notamment en Prusse ou en Russie. Ce modèle d'école est plébiscité pour séparer définitivement les jeunes enfants de l'a-moralité et de la brutalité de la troupe, pour leur garantir des conditions d'existence plus adaptées à leur âge et, surtout, pour permettre de leur dispenser une éducation de qualité tant scolaire que morale. Les premiers rapports adressés au ministère de la Guerre restent toutefois sans effet. Il faudra attendre 1868 pour que le « ténacité » de Perrin amène l'État-Major à commander une enquête sur la question (Tachon 2005 :155). Les avis sont tous opposés au maintien du système en cours. Il faudra cependant attendre encore, jusqu'après la Défaite, pour voir, enfin, les choses changer pour les enfants de troupe.

35 Instituteur civil, il a eu l'occasion, durant sa longue carrière, d'accueillir des générations d'enfants de troupe dans sa classe et s'est ému du peu d'ambition dont ils étaient l'objet.

36 Certains chefs de corps, nous l'avons dit, ne se contentaient toutefois pas de suivre les directives qui imposaient ce niveau scolaire, et allaient plus loin en faisant suivre des cours dans les collèges de la ville. Si, à la fin de l'institution des enfants de troupe, cette pratique était très répandue (quoique pas systématique), elle était beaucoup plus rare avant les années 1860 (Tachon 2005).

37 L'enseignement est étroitement associé à l'image d'Épinal de la conscription de la fin du XIX[e] siècle. D'ailleurs, les instituteurs travaillent en lien avec les casernes, puisqu'il leur échoit, à partir de 1910, de procéder à l'examen des connaissances des conscrits.

38 Ce point est moins vrai au début du XX[e] siècle pour les écoles régimentaires des armes « scientifiques » telles que l'artillerie ou le génie, puisqu'ils organisent des cours secondaires à destination des sous-officiers candidats à l'épaulette.

Les écoles militaires préparatoires

Conséquence de la Défaite, la nouvelle République amorce dès 1872 un ambitieux programme de réforme des armées. L'institution militaire retrouve alors une place centrale dans la société. Elle devient l'un des piliers du nouveau régime. Le service militaire obligatoire, et, surtout, universel[39], n'a pas que pour but de remettre sur pieds une armée moderne. Il s'agit encore de préparer la revanche et d'effacer les erreurs stratégiques du Second Empire. En outre, il faut réorganiser l'armée, en la dotant de cadres de qualité, en réformant la formation, notamment des officiers et en alimentant la ferveur populaire par les récits des victoires de l'armée coloniale[40] (Roynette 2017 ; Tachon 2005). Parallèlement, la « société militaire » a évolué. Depuis la Restauration et jusqu'à la chute du Second Empire, celle-ci se caractérisait par son immobilisme et son formalisme pointilleux (Girardet 1998). De plus, une grande partie du peuple, galvanisée par la propagande[41] et les discours sur la Revanche, plébiscite à nouveau l'armée[42]. C'est donc le moment opportun pour les grandes réformes, les innovations sociales et techniques, les expériences et les essais… Les armées amorcent une modernisation qui les verra sortir complètement transformées de la Première guerre mondiale (Goya 2019).

C'est pourquoi l'attention finit par se porter sur les enfants de troupe, pressentis comme les candidats idéaux pour remplir cette fonction d'encadrement dont le nouveau système a besoin. Selon le principe qu'ils sont redevables à l'armée de leur éducation que l'on veut alors de qualité, ils seront d'autant plus loyaux et efficaces[43].

Suivant les rapports et mémoires des années précédant la guerre, et s'inspirant du système en place chez le vainqueur prussien, mais aussi forte de l'expérience déjà séculière du Prytanée et de la plus récente école des mousses[44], la République décide de faire un « essai ». Après quelques turpitudes pour le choix d'implantation, l'école de Rambouillet est créée en 1876 (Berthier de Grandry 2010 ; Corvisier 1973). Pendant cette dizaine d'années que dure l'essai, le gros du contingent des enfants de troupe continue à vivre en régiment. Seuls 250 d'entre eux, triés sur le volet, ont été transférés dans la nouvelle école (Tachon 2005 :182). Les élèves peuvent être admis entre l'âge de 10 et 12 ans, à la condition de maîtriser les savoirs de base. La scolarité est prise en charge par l'État, à la condition de souscrire un engagement à l'âge de 18 ans[45]. Il s'agit toujours, pour l'armée, de rentabiliser l'investissement réalisé (Tachon 2005 :172-73). Des dispo-

39 La loi de 1872 a pour principal objet de supprimer le remplacement, rendant ainsi très difficile, sinon impossible, d'échapper à la conscription. Celle-ci est fixée à trois ans, et, de fait, brasse une grande partie des hommes d'une classe d'âge, tous milieux confondus, au sein des casernes.

40 Comme un supplétif à la défaite de 1870, l'accent est mis sur la conquête coloniale et le développement de l' « empire français ». À cet égard, Jules Ferry est plus connu pour son engagement en faveur de l'instruction publique que pour ses ambitions coloniales et son soutien actif à la politique d'expansion de la France (Girardet 2007)

41 Propagande qui se matérialise aussi bien dans les leçons des professeurs de l'école obligatoire que dans les feuillets mobiles des imageries à un sou, colportés au plus profond des campagnes, ou encore dans la presse dont la lecture se diffuse rapidement dans toutes les couches de la société grâce aux effets cumulés de l'alphabétisation et des progrès techniques de l'industrie du papier et de l'imprimerie.

42 L'armée en France a connu tout au long du XIX^{e} siècle des écarts importants dans la façon dont elle était perçue par la société civile. Il en va de même du prestige associé au corps des officiers (Guégan 2013)

43 La même logique a présidé à la création de l'École nationale des arts et métiers (Vos 1999).

44 À partir de 1822, la Marine prévoit l'incorporation de jeunes garçons, entre 12 et 14 ans, enfants de marins ou pupilles de la Nation. Leur formation à proprement parler est structurée à partir de 1829, et l'École des mousses est officiellement créée en 1856. Les jeunes garçons sont alors retirés des équipages et regroupés sur un navire-école. Rappelons qu'à la même période, dans l'armée de Terre, une vingtaine de jeunes garçons vivaient encore dans chaque régiment (soit un total d'environ 5000 enfants de troupe).

45 Loi du 19 juillet 1884, article 5. Si cette condition n'était pas remplie, les parents devraient s'acquitter du remboursement des frais de scolarité et de trousseau.

sitions ministérielles de 1879 incitaient toutefois déjà les chefs de corps à envoyer les enfants de troupe restés en régiment dans les collèges et lycées de leur garnison, afin de dépasser le niveau primaire dans lequel végétaient les générations précédentes. Selon N. Tachon, ces élèves se firent plutôt remarquer par leur rudesse et leur indiscipline que par leur travail.

L'emploi du temps à l'école de Rambouillet, toujours particulièrement contraint, s'articule entre instruction scolaire et exercices militaires. Aux débuts de l'école, les cours sont assurés par les frères des écoles chrétiennes, pour des raisons budgétaires. Rapidement cependant, ils sont remplacés par des instituteurs détachés de l'Instruction publique en raison du niveau jugé trop faible, mais aussi pour excès de « prosélytisme » (Tachon 2005 :182 cite U. Pastre). L'époque est à la lutte politique entre républicains anticléricaux et conservateurs catholiques, notamment sur le terrain de l'école. Ces considérations politiques mises à part, il semblerait que le niveau scolaire des pensionnaires se soit cependant largement élevé. Les inspections se succèdent à l'école de Rambouillet, qui mettent aussi en avant le bon comportement des élèves et leur application dans le domaine militaire.

L'encadrement des élèves ainsi que l'intendance est assurée par des militaires. L'organisation reproduit celle des régiments : un chef de corps et son second, des commandants de compagnie, des chefs de sections assurent l'ossature de l'école. Les écoles sont placées sous le contrôle direct du ministère de la Guerre.

L'expérience menée à Rambouillet est donc couronnée de succès, malgré quelques tâtonnements relatifs à son originalité. La loi du 19 juillet 1884 porte création de cinq écoles supplémentaires pour prendre en charge, à terme, l'ensemble des enfants de troupe. Elles portent le nom d'écoles militaires préparatoires (EMP). Les élèves seront répartis par école en fonction de leur arme d'appartenance (les enfants de troupe sont alors nécessairement immatriculés dans le régiment de leur père ou tuteur). Ils intégreront à partir de 13 ans révolus (les plus jeunes, même s'ils étaient admis en régiment, seront rendus à leur famille, qui touchera leur solde). À l'entrée, les parents ou tuteurs signent pour eux leur contrat d'engagement qui prendra effet automatiquement à leurs 18 ans[46]. L'organisation des écoles reproduit celle de Rambouillet.

Les six écoles sont opérationnelles à partir de 1886. Comptons alors :

- Pour l'infanterie : Rambouillet, Montreuil-sur-Mer, Saint-Hyppolite-du-Fort et les Andelys ;
- Pour la cavalerie : Autun ;
- Pour l'artillerie, le train et le génie : Billom.

Ces écoles ont été organisées en partenariat entre les villes et l'armée, les premières ayant en partie financé leur implantation, soucieuses de retombées économiques, mais aussi portées par l'élan de ferveur patriotique du temps et les progrès sociaux. Le décret d'application de la loi du 19 juillet 1884 précise dans son article 5 que les enfants de troupe sont soldés : « À dater du jour de leur mise en route, tous les élèves sont assimilés pour la solde et les prestations de toute nature aux soldats de 2e classe de l'infanterie. Ils ont droit à l'indemnité de route- et aux vivres ; toutefois, ils ne reçoivent jamais de biscuit « en remplacement de pain. ». Ainsi ces jeunes enfants de troupe sont-ils déjà redevables à l'armée, en plus de leur prise en charge effective. Cette solde s'inscrit dans la continuité du traitement qui leur était réservé avant la création des EMP : leurs tuteurs percevaient déjà une solde, qui leur permettait d'assurer leur subsistance au sein de la famille jusqu'à ce qu'ils soient affectés en régiment. Ils percevaient alors, de la même façon, leur solde en propre.

46 Ces 18 ans ne correspondent pas à la majorité civile, qui était alors, depuis 1804 et jusqu'en 1907, fixée à 21 ans pour les femmes et 25 ans pour les hommes. La majorité civile à 18 ans pour tous a été promulguée en 1974. Mais 18 ans correspondent alors à l'âge minimum pour contracter en engagement aux armées.

Si l'État envisage d'offrir une formation de qualité aux enfants de troupe, en vue de les voir ensuite occuper des postes de sous-officier, il n'est cependant pas question d'ascension sociale. En effet, à la fin du XIX[e] siècle, seul le Prytanée prépare aux grandes écoles militaires. Les élèves des EMP seront cantonnés à des postes subalternes, même si certains d'entre eux, plus brillants ou plus chanceux, ont pu accéder aux grades les plus élevés. La question du manque d'ambition, pourtant décriée déjà dans l'ancien système, perdurera encore jusqu'à l'entre-deux-guerres. Comme dans le précédent modèle, en régiment, leur instruction réglementaire est de niveau primaire supérieur. Là encore, entre 13 et 18 ans, ils reprennent sans cesse les connaissances qu'ils avaient déjà acquises ; ce qui est d'autant plus dommage qu'ils sont admis sur concours ! Et ils n'ont pas, comme au régiment, la possibilité de suivre un quelconque apprentissage, aussi limité soit-il. Cependant, là encore, des voix s'élèvent, notamment dans l'encadrement direct des élèves, pour réclamer une élévation du niveau scolaire réglementaire et l'obtention d'un diplôme à la sortie (Tachon 2005 :218).

En 1886, ce sont trois mille enfants de troupe qui fréquentent les EMP. Cependant, pour les raisons que nous venons d'évoquer, mais également à cause d'une certaine retombée de l'intérêt pour l'armée et ses carrières dans les années qui suivent, l'engouement pour les EMP se tarit. Ils ne sont plus que 1800 élèves en 1919 (Fédération nationale André Maginot, Groupement 195) ! À l'issue de la première guerre mondiale, et au regard, encore une fois, des bouleversements induits par la guerre dans l'organisation de l'armée, le commandement va à nouveau s'intéresser aux EMP. Pas seulement parce que leurs élèves se sont illustrés sur les champs de bataille. Il y a de nouveaux besoins : en techniciens qualifiés, notamment, car l'armée française a effectué un bond technologique considérable (Cochet et Porte 2017 ; Goya 2019). Après la tragédie de la Grande Guerre, il faut à nouveau restructurer l'armée, tirer les leçons des événements. Les EMP vont à présent contribuer plus largement au recrutement des cadres de l'armée, notamment par le biais de l'élargissement des modalités d'accès aux écoles d'armes.

Les dispositions réglementaires de 1884, toujours en vigueur, sont revues en 1919. Elles ne seront cependant pas fondamentalement modifiées jusqu'en 1978. Un tronc commun de base de premier cycle d'enseignement de l'enseignement secondaire (l'équivalent de notre collège) est créé dans l'ensemble des EMP et un nouvel établissement s'ouvre à Epinal ; les programmes sont harmonisés. L'école d'Autun se spécialise dans le second cycle, amenant ses élèves au baccalauréat. En 1920, Billom et Montreuil-sur-Mer accueillent des sections techniques. Une école dédiée est créée à Tulle (Ecole militaire préparatoire technique ou EMPT) en 1924, constituée en fait du transfert de l'école de Montreuil en Corrèze. L'EMPT de Tulle fonctionnera jusqu'en 1947, avant d'être transférée au Mans et finalement dissoute en 1984. Une EMPT sera recréée[47] à la rentrée 2022 sur le site des écoles de Bourges (qui réunissent les écoles du Train et du Matériel), après une phase de test en partenariat avec le lycée d'Autun. En outre, après le désastre de la première guerre mondiale, le recrutement des élèves est élargi aux fils de citoyens français qui ont satisfait à leurs obligations militaires ; il était auparavant réservé aux enfants de

47 L'EMPT de Bourges, sur le modèle de l'école d'enseignement technique de l'armée de l'Air et de l'Espace (EETAAE), forme des élèves à des métiers très spécifiques : la maintenance aéronautique et terrestre, les systèmes d'information et de communication et l'énergie et l'électromécanique appliquée. Elle constitue une réponse institutionnelle aux difficultés de recrutement de techniciens de haut niveau. Elles délivrent un baccalauréat professionnel et technique à des élèves sous statut d'Élève de l'enseignement technique de l'armée de Terre (EETAT) de deux ans avec une période probatoire de 6 mois puis après l'obtention du Baccalauréat, signature d'un contrat d'Engagé volontaire sous-officier de l'armée de Terre (EVSO) de 9 ans. (DRH-AT s. d.)

militaires ou aux pupilles[48]. Les fils d'officiers supérieurs d'active sont écartés des écoles d'enfants de troupe, puisque le législateur considère alors que leur niveau de vie et leur origine sociale leur permettent d'envisager pour leurs enfants une éducation et une scolarité qui ne dépendent pas de l'État-providence naissant. Rappelons que malgré la réalité des promotions internes, la grande majorité des officiers supérieurs[49] est issue de la bourgeoisie, de l'ancienne noblesse ou des nouvelles classes moyennes. L'engagement à 18 ans n'est plus systématique : il s'agit de laisser leur chance aux élèves les plus brillants en leur ouvrant l'accès au Prytanée pour préparer les concours des grandes écoles militaires.

Parallèlement, s'émouvant du sort des plus jeunes enfants, laissés pour compte, le commandant Olympe Hériot, retiré de l'armée et riche héritier, fonde en 1886 sur ses fonds propres et en partenariat avec le Ministère de la Guerre, l'école enfantine qui porte son nom[50]. Celle-ci est intégrée au système des EMP, et ses petits pensionnaires sont basculés dans un EMP lorsqu'ils atteignent l'âge requis.

Pendant l'Occupation, les écoles du Nord de la France passent en Zone Libre, sont démilitarisées. Les élèves subissent des restrictions, comme partout ailleurs. En 1942, les écoles militaires préparatoires admettent des élèves dès la classe de sixième, portant ainsi l'âge minimal de treize à onze ans. Des élèves plus âgés prennent activement part à la résistance, notamment des Autunois.

En 1947, une nouvelle disposition législative ouvre des classes préparatoires à Autun (pour Saint-Cyr), Aix-en-Provence (pour l'école de Santé) et Le Mans (pour les Arts et Métiers qui recrutent des élèves à statut militaire). Les efforts se concentrent sur Saint-Cyr, qui perd alors en prestige et en attractivité, comme ce fut souvent le cas au cours de son histoire[51]. Plusieurs *corniches*[52] civiles ferment après-guerre, laissant aux écoles militaires préparatoires un quasi-monopole pour la préparation à ce concours. De fait, le nombre d'intégrants issus de ces établissements ne cesse de croître, atteignant plus de 46% en 1976, et près de 80% de nos jours (Weber 2012).

---

48 Ainsi, l'instruction de 1901 énonce, dans son article 2 sur l'admission des élèves : « Ne peuvent être admis en qualité d'enfants de troupe ou dans les écoles militaires préparatoires que les fils de soldats, caporaux ou brigadiers, sous-officiers, officiers jusqu'au grade de capitaine inclusivement ou assimilés, et les fils d'officiers supérieurs ou assimilés décédés ». *Instruction sur les enfants de troupe du 10 octobre 1901*, Léautey, Paris.

49 Tout comme aujourd'hui, les grades les plus élevés sont plus difficilement accessibles aux officiers issus du rang ou tardifs. Les saint-cyriens et polytechniciens, élèves de grandes écoles, sont donc majoritairement issus des couches les plus aisées et les plus éduquées de la société française.

50 L'école enfantine Hériot a fermé ses portes en juin 2022, après être repassée dans le giron de l'Éducation nationale en 1966. À sa création, elle était administrée par des militaires, et les sœurs de Saint-Vincent-de-Paul s'occupaient des enfants jusqu'en 1967. Il s'agissait jusqu'à sa fermeture d'une École Nationale du 1er Degré (ENPD) qui recevait de très jeunes enfants en internat, afin de pallier le plus souvent des problématiques de mobilité familiale qui constituent un frein à la scolarité des enfants.

51 Pour un développement plus conséquent du prestige associé à Saint-Cyr et de l'attractivité de l'école au cours des XIX^{e} et XX^{e} siècle, voir A. Guégan, *L'officier de fantaisie : une culture de la provocation au XIX^{e} siècle*, Nuvis, Paris, 2013.

52 Désigne à l'origine les classes préparatoires aux grandes écoles militaires. Il existait jusque dans les années 1960 des corniches civiles (au lycée Stanislas, par exemple). Le terme viendrait du fait que les élèves de ces classes se regroupaient dans une zone particulière de la cour, une sorte de petit trottoir rebaptisé « corniche » qui, par extension, a donné son nom à la section dans son ensemble. De nos jours, si les corniches sont réhabilitées dans certains lycées militaires après avoir été interdites ou dissoutes, le terme désigne des associations d'élèves qui forment un réseau parallèle, parfois une organisation qui fonctionne comme un contre-pouvoir au sein du lycée (Berthier de Grandry 2010 ; Cassagne 2007). La *corniche* a essentiellement trait à la transmission des traditions (les classes préparatoires étant les seules sections des lycées militaires a officiellement pratiquer des traditions (DRH-AT 2019)

Des écoles militaires préparatoires seront également ouvertes en Outre-Mer à partir des années 1940. Elles seront progressivement dissoutes à partir des années 1950 et des guerres de décolonisation. Certains enfants de troupes de ces écoles seront cependant envoyés en Métropole (ainsi les derniers élèves de Dalat en Indochine sont-ils transférés à Autun). La dernière école Outre-Mer dissoute est celle du Tampon, à la Réunion, en 1991.

Les lycées militaires

En 1974, les EMP encore existantes deviennent « collèges militaires[53] » et leurs statuts amorcent une réelle unification, notamment pour les modalités d'admission. Il s'agit aussi d'insister sur le statut civil des élèves, même si l'obligation d'engagement à l'issue de la scolarité est maintenue. La réforme de 1982 achève l'unification des statuts des établissements qui deviennent « lycées militaires », et entérine les deux vocations de l'aide à la famille et de l'aide au recrutement, qui se traduisent par deux régimes d'accès. Pour l'aide à la famille, l'admission sur concours est maintenue, jusqu'en 2015-2016. Les places sont réservées aux enfants de militaires ou de fonctionnaires. Il faudra attendre 2006 et le « Plan égalité des chances » pour les que les lycées militaires s'ouvrent sur dossier aux élèves boursiers. Si la scolarité est gratuite pour tous les élèves, les familles s'engagent à s'acquitter des frais de trousseau et des dépenses liées à l'internat. Le second régime, l'aide au recrutement, s'ouvre à tout jeune Français qui aspire à s'engager dans les armées. Cette « mission » concerne uniquement les classes préparatoires et les diplômes de l'enseignement supérieur proposés par les LD. La scolarité et l'internat sont alors gratuits et l'élève perçoit une petite solde, mais en contrepartie, l'élève est lié à l'État par un contrat d'éducation qui le contraint à rembourser les frais de scolarité s'il ne s'engage pas au service de l'État à la sortie[54]. Parallèlement à l'évolution plus globale de la société, l'offre de formation et de filières se diversifie.

Les classes de premier cycle sont supprimées, sauf à Autun et à Grenoble. Les établissements préparent également l'admission des filles, à partir de la rentrée 1983, s'alignant ainsi sur l'institution militaire[55].

En 1984, le régime d'accès sur la base de l'aide au recrutement ne concerne plus que les classes préparatoires, les collèges et lycées se concentrant sur l'aide à la famille. En 1990, de nouveaux ajustements statutaires confirment et appuient la vocation sociale des lycées militaires au bénéfice des militaires : les critères sociaux prennent le pas sur les résultats scolaires de l'enfant pour l'admission. En outre, l'offre de filières continue à se diversifier : Autun accueille une section de baccalauréat technologique ; dans les années 2020, l'école des Pupilles de l'Air et de l'Espace proposera des bacs professionnels ; le LD Saint-Cyr propose un BTS Cyberdéfense depuis 2017. À partir de la rentrée 2000, les élèves des classes préparatoires sont autorisés à présenter des concours civils en plus des concours militaires, sous certaines conditions.

---

53 Les écoles militaires préparatoires entre en fait dans le cadre de la réforme du « collège unique », ou loi Haby de 1975 qui unifie les programmes suivis par les élèves et prévoit de garantir la gratuité de la scolarisation dans l'enseignement public, la scolarité étant obligatoire jusqu'à 16 ans depuis 1959.

54 Il n'est plus ici question exclusivement d'engagement dans les Armées, mais dans tous les corps de l'Etat ou de l'administration.

55 En réalité, les femmes sont admises aux armées depuis la seconde guerre mondiale, mais cantonnées à des postes spécifiques et soumises à un statut particulier. 1983 marque l'entrée de la première femme à l'ESM Saint-Cyr, et c'est à cette occasion que les lycées militaires s'alignent et amorcent leur féminisation. Les quotas seront supprimés en 1998 pour les trois armées, et il faudra attendre 2018 pour que les femmes se voient autoriser à travailler dans les sous-marins nucléaires lanceurs d'engins, dernier bastion masculin. La Légion étrangère accueille des femmes en son sein, des officiers et sous-officiers spécialistes mais uniquement dans les fonctions de soutien (notamment le service médical).

Les lycées militaires ont donc rapidement évolué, ces quarante dernières années, en parallèle avec les évolutions sociales et sociétales, et en accord avec les nouvelles demandes des élèves et de leurs parents. Ils s'ouvrent davantage vers la société : dès 1984, l'obligation de contracter un engagement au service de l'État à la sortie du lycée ou du collège est abrogée. C'est sans doute là, du moins pour les établissements des premier et second cycles, la principale révolution qui intervient avec le nouveau règlement de 1984. Subitement, les lycées militaires ne sont plus seulement des antichambres à l'engagement. Ils répondent davantage à une vocation sociale, voulue par le politique. Si le fonctionnement des lycées militaires change assez peu, c'est son appréhension par les élèves et les familles qui se trouve modifié. S'il semblerait que les lycées militaires, tout comme les EMP ou même les « enfants de troupes » des temps anciens ont toujours été plébiscités par les familles modestes pour « placer » leurs enfants, le paradigme s'oriente davantage, à partir de 1984, vers la recherche d'une alternative à une éducation « traditionnelle », ou, en tout cas, à des établissements de secteurs jugés mauvais, comme nous le verrons plus loin. Il ne faut pas nier que la majorité des élèves qui intègrent alors les lycées militaires le font à la fois sur la base du volontariat, mais également en raison de contraintes familiales liées au métier des armes. La suppression de l'obligation de s'engager ouvre les portes de ces établissements à des familles qui souhaitent une éducation plus stricte, dans l'observance de valeurs plus rigoureuses que dans l'Éducation nationale. En parallèle, le niveau scolaire de ces établissements n'a cessé de grimper ; la qualité des professeurs et de la pédagogie employée, les activités proposées aux élèves deviennent véritablement attractifs pour les familles.

2.2 Les lycées militaires aujourd'hui.

Les lycées de la Défense (l'appellation remplace officiellement celle de « lycées militaires », pourtant encore couramment employée, dans le décret 2006-246 du 1 mars 2006 relatif aux lycées de la Défense) sont des établissements publics d'enseignement et d'éducation, mais dont cependant l'accès est limité à certaines catégories d'ayants-droits. Ils sont aujourd'hui au nombre de six : quatre pour l'armée de Terre (Aix-en-Provence, Autun, Saint-Cyr-l'École et La Flèche) qui accueillent à eux seuls 3400 élèves[56], le lycée naval de Brest pour la Marine (375 élèves[57]) et l'école des Pupilles de l'Air et de l'Espace à Montbonnot-Saint-Martin pour l'armée de l'Air (environ 220 collégiens, 350 lycéens et 135 préparationnaires à la rentrée 2022-2023[58]).

Ce sont des établissements d'enseignement secondaire et supérieur, qui préparent au baccalauréat général et technologique, au baccalauréat professionnel (pour l'école des Pupilles de l'Air et de l'Espace uniquement), proposent des classes préparatoires aux grandes écoles militaires (CPGE) dans les filières littéraires, économiques et scientifiques, des classes préparatoires à l'enseignement supérieur (CPES) et des brevets de technicien supérieur (BTS), parfois en lien avec des établissements scolaires de leur ville d'implantation. Les formations post-bac sont éligibles à partir de la plate-forme Parcoursup depuis 2018, conformément à la procédure en vigueur. Le lycée d'Autun et l'école des Pupilles de l'Air proposent encore un premier cycle complet.

Ces établissements répondent à une double vocation, comme nous l'avons évoqué plus haut. Pour le cycle secondaire, il s'agit de l' « aide à la famille » apportée en compensation des contraintes liées aux exigences de la vie militaire. Pour les classes préparatoires et les BTS il s'agit de l' « aide au recrutement » de personnels militaires et d'agents civils du ministère des Armées, qui y acquièrent d'emblée les connaissances relatives à l'institution, outre la formation académique nécessaire à la réussite aux concours.

56 Chiffres DRH-AT : https ://rh-terre.defense.gouv.fr/formation/lyceesmilitaires, consulté le 18/08/2020.

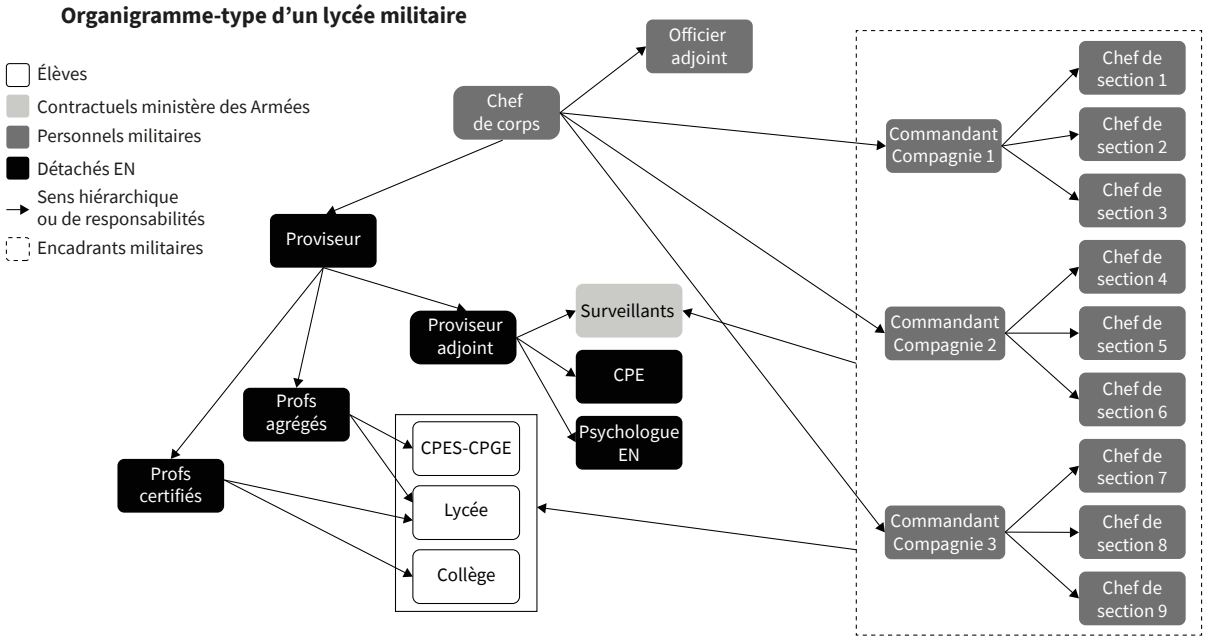
57 Source : https ://lycee-naval.ac-rennes.fr/,consulté le 30/10/2023.

58 Chiffres armée de l'Air et de l'Espace : https ://air.defense.gouv.fr/ecole-des-pupilles-de-lair-et-de-lespace, consulté le 9/03/2023.

2.2.1 L'organisation formelle des lycées militaires.

L'organisation des lycées militaires, très hiérarchisée, est similaire à celle d'une unité militaire : l'établissement est placé sous le commandement d'un chef de corps ou CDC (au grade le lieutenant-colonel ou colonel dans l'armée de Terre et l'armée de l'Air et de l'Espace ou capitaine de vaisseau dans la Marine) et divisé en compagnies (commandées par un commandant d'unité ou CDU au grade de capitaine) et en sections (qui correspondent, pour les lycées de l'armée de Terre, aux classes de l'Éducation nationale, commandées par des sous-officiers chefs de section (CDS). À ces encadrants militaires s'ajoutent un personnel d'intendance civil et militaire, du personnel médical militaire et des membres détachés du ministère de l'Éducation nationale (proviseurs, conseillers principaux d'éducation et professeurs). Des surveillants, ou assistants d'éducation contractuels du ministère des Armées viennent compléter le dispositif.

Organigramme-type d'un lycée militaire



Source : https://rh-terre.defense.gouv.fr/formation/lyceesmilitaires/enseigner/encadrantmilitaire

L'équipe enseignante

Au regard de cet organigramme, le chef de corps, militaire, est hiérarchiquement placé au-dessus de l'ensemble du personnel. Comme l'indique le *Vade Mecum des personnels du ministère de l'Éducation nationale détachés au ministère des Armées*[59] : « Les lycées de la défense sont commandés par des officiers supérieurs en activité, chefs d'établissement, qui exercent leur autorité sur l'ensemble de l'établissement (article R425-3 du Code de l'éducation). Un proviseur et un proviseur adjoint concourent également à la gestion du lycée et apportent leur expertise « Éducation nationale » » (p.3).

L'équipe pédagogique est dans son ensemble détachée de l'Éducation nationale (EN), et, à ce titre, rend des comptes au militaire. Cela est vrai dans la mesure où le personnel EN est en quelque sorte « validé » par le CDC, qui supervise les recrutements. Par équipe pédagogique, nous entendons ici les professeurs titulaires, certifiés (pour les premier et second cycle du secondaire)

59 Disponible sur https://rh-terre.defense.gouv.fr/images/LyceesMilitaires/pdf/VM_2023-2024.pdf, consulté le 30/10/2023.

ou agrégés (qui interviennent auprès du second cycle et des étudiants du supérieur), les conseiller principaux d'éducation, les principaux et proviseurs et enfin les psychologues de l'Éducation nationale.

Le détachement des personnels EN est renouvelable et leur permet de conserver leurs droits à l'avancement. Les conditions de travail et l'organisation de la communauté éducative sont similaires à celles des établissements publics, de même que les programmes scolaires et l'application des réformes nationales. Au sein des LD, si le proviseur n'est pas chef d'établissement, il reste le supérieur hiérarchique des enseignants, CPE et psychologues scolaires. L'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGESR) assure auprès des LD les mêmes missions d'évaluation, de contrôle et de conseil qu'auprès des autres établissements scolaires. Mais l'IGESR est complétée par le contrôle du Commandement de la formation de l'Armée de rattachement de l'établissement (le Commandement de la Formation de l'armée de Terre, lui-même dépendant directement de la direction des ressources humaines de l'armée de Terre (DRH-AT), basée à Tours, pour les lycées relevant de l'armée de Terre).

Les motivations des professeurs à enseigner en LD sont également variées. D'un point de vue personnel, il peut être question d'un rapprochement familial ou de la recherche d'une meilleure qualité de vie. Cependant, les conditions de travail offertes par ces établissements sont souvent la principale motivation des professeurs, couplées au statut du détachement qui maintient un certain nombre des avantages de la profession. Le caractère plus précaire du statut de détaché ne semble pas constituer de frein à l'engagement, au regard des témoignages des professeurs que nous avons rencontrés ou des échanges sur des « forums » professionnels sur Internet[60]. Ces échanges semblent démontrer qu'en réalité les équipes enseignantes des LD aspirent plutôt à la stabilité, et que les départs sont davantage du fait de l'enseignant que d'une non-reconduction de contrat. En outre, les conditions de travail que nous évoquions sont clairement idéales pour beaucoup de professeurs : au premier rang se trouvent les élèves, qui sont particulièrement disciplinés et travailleurs, bien encadrés et soutenus dans les études par d'importants moyens humains. Les locaux sont également bien équipés et les équipes pédagogiques largement impliquées dans leur ensemble dans le suivi des élèves. Tout cela vient compenser -ou soutenir le besoin personnel de l'important investissement et la disponibilité demandée aux enseignants.

Les militaires

Les cadres militaires au contact direct des élèves sont des sous-officiers aux profils variés. Ils sont militaires de l'armée de Terre (ou de la gendarmerie), pour les quatre lycées qui en dépendent, de la Marine pour le Lycée naval et de l'armée de l'Air et de l'Espace pour l'EPAE. Les officiers occupent davantage des postes de commandement ou de spécialistes (communication, gestion des ressources humaines, intendance, etc.). Les militaires du rang sont peu nombreux à travailler au sein des LD, en raison de la spécificité de ces unités. Les postes qu'ils seraient susceptibles d'occuper en régiment sont ici plus souvent pourvus par des civils fonctionnaires ou contractuels du ministère des Armées. Certaines fonctions, quant à elles, sont sous-traitées.

Les raisons de l'affectation des militaires en LD sont généralement de deux ordres. La première est tout simplement l'appétence pour le poste et ses spécificités, parfois couplée à un besoin de rapprochement familial. La seconde est davantage d'ordre pratique : une affectation en école permet de préparer plus sereinement qu'en unité opérationnelle les concours militaires.

60 Voir par exemple : https ://www.neoprofs.org/t42230-enseigner-en-lycee-militaire-des-experiences-et-temoignages (consulté le 08/11/2023) ou cet article de la presse professionnelle en ligne : https ://www.clionautes.org/larmee-peut-offrir-plus-a-un-enseignant-que-leducation-nationale.html (consulté le 08/11/2023)

Ainsi, le concours de l'École de guerre (EdG[61]) pour les officiers subalternes[62] , le concours de major[63] ou de l'École militaire interarmes (EMIA)[64] pour les sous-officiers. Les officiers supérieurs quant à eux, effectuent un réel temps de commandement au sein de ces établissements, ce qui n'exclut pas la poursuite de carrière en état-major ou en unité opérationnelle. Les profils de l'ensemble de ces militaires sont variés ; certains peuvent se targuer d'une importante expérience combattante dans des unités prestigieuses quand d'autres sont issus d'unités ou de services de soutien. En poste en LD, ils sont pleinement militaires, conservent leurs droits à l'avancement et sont soumis aux obligations de service liées à la spécificité de leur affectation et à leur statut militaire, notamment en ce qui concerne l'entretien de leur condition physique.

Ils ont une fonction éducative, puisqu'il leur revient d'être le référent de tous les jeunes placés sous leur responsabilité, dont ils suivent le comportement et les résultats scolaires. Ils assurent également un certain nombre de tâches administratives, de gestion courante de la vie en internat. Ils sont également l'interface entre l'établissement au niveau administratif et scolaire, l'élève et la famille. La partie la plus visible de leur travail concerne le volet disciplinaire, puisque ce sont généralement eux qui s'occupent des revues, de féliciter ou de punir les élèves, d'organiser la vie quotidienne. Ils assurent à tour de rôle les permanences de nuit ou les weekends et tiennent le registre des mains courantes qui répertorie tous les faits du quotidien, comme indiqué dans le règlement intérieur du lycée militaire de Saint-Cyr-l'École :

> « La pratique de la main courante doit pouvoir permettre à l'encadrement de suivre, d'informer et de conseiller de manière factuelle, un élève et ses représentants légaux s'il est mineur, sur son comportement ou son parcours scolaire au sein du LDSC, sans recourir à un document ou un courrier officiel émanant de l'établissement, et sans se substituer à son évaluation trimestrielle ou semestrielle. Ce dispositif permet également à l'élève de porter à la connaissance de son encadrement toute question d'ordre personnel ou scolaire » (p.16)

L'ensemble des militaires est placé sous les ordres directs de leur supérieur hiérarchique et du chef de corps. Ainsi, tous les chefs de section (sous-officiers) d'une compagnie dépendent en premier lieu de leur commandant d'unité (officiers subalternes), qui rend compte au chef de corps et à son adjoint (officiers supérieurs). Les chefs de section sont directement au contact des élèves ; la dimension humaine et éducative, qu'ils mettent régulièrement en avant, notamment dans les supports de communication institutionnelle[65] ou les émissions documentaires[66] est prégnante dans leur quotidien.

---

61 L'EdG est une école interarmées qui délivre le brevet d'études militaires supérieures (BEMS) nécessaire à l'accession au grade de colonel ou équivalent et aux hautes fonctions de commandement afférentes.

62 Du grade de sous-lieutenant au grade de capitaine.

63 Dans les armées françaises, le « major » n'est pas un grade à proprement parler, il s'agit d'une distinction de fonction, introduite en 1972. À l'origine, la création du grade s'est accompagnée de la création d'un « corps des majors » rassemblant les sous-officiers qui occupaient des fonctions d'officier subalterne. Le corps a été dissous en 2009 et ses membres reversés dans le corps des sous-officiers, dont ils sont les membres les plus gradés. L'accès au grade est aujourd'hui conditionné à la réussite d'épreuves de sélection professionnelle. Les majors sont le plus souvent des sous-officiers arrivés à la fin d'une longue carrière et qui n'ont pas pu (ou pas voulu) accéder à l'épaulette.

64 École qui forme les officiers recrutés par concours interne.

65 Voir par exemple sur YouTube : https ://www.youtube.com/watch ?v=302-3d7VJ_Y (consulté le 08/11/2023)

66 Voir par exemple sur YouTube la série documentaire de l'émission Midi en France de France 3 consacrée au LD Autun et à ses cadres : https ://www.youtube.com/watch ?v=QdOc0UX5Zv4 (consulté le 08/11/2023)

Il est une dernière catégorie de militaires dans les lycées de la Défense : ce sont ceux qui assurent les cours d'éducation physique et sportive. Si certains de ces professeurs sont des civils, professeurs certifiés détachés de l'EN, il reste un certain nombre de militaires détenteurs de la spécialité de moniteurs d'entraînement physique militaire et sportif (EPMS), habilités à s'occuper des élèves du secondaire et à animer la préparation physique nécessaire pour le concours des écoles militaires des étudiants en classes préparatoires.

Les lycées militaires détiennent également une antenne du Service de santé des armées (SSA), destinés à assurer les soins courants et le suivi médical des élèves. Ainsi, pour les petits soucis du quotidien, ceux-ci n'ont pas besoin d'aller consulter en ville. Le SSA est également en charge de contrôler l'aptitude médicale des étudiants en classes préparatoires.

En règle générale, les militaires logent à l'extérieur avec leur famille, mais les LD disposent de solutions de logement pour les personnels célibataires. Le chef de corps et son adjoint, et parfois les commandants d'unités disposent d'un logement de fonction peu éloigné ou situé dans l'enclave même de l'établissement.

Les surveillants

Les surveillants ou assistants d'éducation sont recrutés directement par l'établissement. Ils ont un statut de contractuel du ministère des Armées, et ne dépendent donc pas de l'Éducation nationale. De fait, ils se placent hiérarchiquement sous l'autorité du commandement militaire du LD qui les emploie, tout en travaillant étroitement avec l'équipe pédagogique. Le volet disciplinaire est essentiellement assuré par les cadres militaires. Il leur revient d'assurer la surveillance et le soutien scolaire lors des études, et d'assurer la sécurité de l'internat la nuit, en lien avec les militaires de permanence.

Les personnels civils

Les civils qui travaillent au sein des LD sont soit employés par le ministère des Armées, soit des salariés de sociétés privées sous-traitantes, parfois en charge de la restauration, de la blanchisserie, de l'entretien ou de la sécurité.

En tant que membres du ministère des Armées, ils sont le plus souvent fonctionnaires de catégories B ou C, ou des ouvriers de l'État. Ils occupent des emplois administratifs (comptabilité, secrétariat...) ou de techniciens (cuisine, maintenance des bâtiments, des équipements et des véhicules, blanchisserie…) et son généralement intégrés aux services gérés par les militaires, comme au sein des unités opérationnelles ou des services de soutien. Les personnels civils dépendent administrativement d'un service de gestion du personnel dédié. Au quotidien, ils travaillent aux côtés des militaires.

Nous l'avons vu, ces différentes catégories de personnels, comme autant d'acteurs, évoluent chacune dans des sphères interdépendantes, qui interagissent au quotidien au bénéfice des élèves. Pour autant, il est évident qu'en raison de ces catégories et des liens qui les unissent, ainsi que ceux qu'ils entretiennent avec d'autres environnements, notamment privés ou personnels, plusieurs rationalités se côtoient au sein de ces structures sociales, et parfois plusieurs stratégies entrent en conflit. C'est ce que nous tâcherons de mettre en lumière tout au long de ce mémoire.

2.2.2 Les lycées militaires et leurs deux « vocations ».

Le discours institutionnel des lycées militaires, explicités et formalisés par les « projets d'établissement », posent clairement les objectifs de leur double vocation. La première, « l'aide à la famille » a pour ambition d'offrir un cadre éducatif et scolaire de qualité aux enfants de militaires et de fonctionnaires, et de pallier ainsi les contraintes du service des parents : mutations régulières, service à l'étranger ou de prendre en charge les pupilles de la Nation. Cette mission est remplie par les internats du second degré de l'enseignement : collège et lycée. La seconde vocation, « l'aide au recrutement », se concentre sur l'enseignement supérieur : brevet de technicien supérieur (BTS), classes préparatoires aux études supérieures (CPES) et surtout classes préparatoires aux grandes écoles militaires (CPGEM). Les modalités d'admission dans les différents cycles sont différentes. Les conditions de vie et de discipline sont, elles, relativement similaires. Cette organisation militaire implique également, pour les élèves, la participation au cérémonial militaire, comme la levée des Couleurs (généralement mensuelle), la pratique quotidienne des rassemblements pour la communication des informations importantes de la vie courante, parfois les déplacements au pas cadencés.

Chaque établissement dispose de son propre règlement intérieur, qui tient compte de ses spécificités et de son histoire. Les programmes scolaires sont conformes à ceux de l'Éducation nationale, dispensés par des professeurs détachés de l'enseignement public, comme c'était déjà le cas en 1876 à Rambouillet. L'encadrement est assuré par des personnels militaires, dont le rôle d'éducateurs permet de garantir le développement personnel des élèves. Chaque lycée propose de nombreux « clubs » artistiques, sportifs et culturels, des voyages et autres « sorties de cohésion » en dehors des temps scolaires et d'étude et dispose d'infrastructures de sport et de loisirs de qualité.

L'accès aux lycées de la Défense est réservé aux enfants de nationalité française. Les ayants-droits prioritaires, au titre de « l'aide à la famille », pour le collège et le lycée sont les familles de militaire (à hauteur de 70% minimum des effectifs). Viennent ensuite, pour 15% maximum, les civils du ministère des Armées et des fonctionnaires. Depuis 2008, les lycées ouvrent 15% (maximum) de leurs places du deuxième cycle à des élèves boursiers, dans le cadre du plan « Égalité des chances ». Tous les élèves sont sélectionnés sur dossier[67]. Le concours d'accès, qui conditionnait en partie l'intégration en lycée militaire (pour le second degré) a été supprimé en 2015-2016. Dans les faits, si tous les candidats à l'intégration y étaient soumis (à l'exception des élèves des collèges militaires) les résultats à ce concours étaient largement pondérés par la situation familiale de l'élève et le poids des catégories d'ayant-droit.

67 Voir aussi : https ://www.defense.gouv.fr/portail/emploi2/ecoles/les-lycees-de-la-defense, consulté le 18/08/2020.

Grâce à la publication des résultats d'admission pour la rentrée 2023 dans les établissements relevant de l'armée de Terre, nous avons pu obtenir une vision assez claire de la répartition des élèves par établissements et par catégorie d'ayants-droits à la rentrée en seconde :

Établissement	Poids total de l'établissement	Groupe 1	Groupe 2	Groupe 3
LD AIX	28,6%	79,1%	10,1%	10,8%
LD AUTUN	12,2%	79%	11,1%	11,1%
LD ST CYR	29,7%	82,5%	11,7%	5,8%
PRYTANÉE	30,3%	79,6%	10,2%	10,2%
Total	**100%**	**80,7%**	**10,8%**	**8,5%**

Source : https ://rh-terre.defense.gouv.fr/images/LyceesMilitaires/etudier/Proces_verbal_d_admission.pdf (consulté le 06/08/2024)

Si le poids du LD Autun est ici bien inférieur à celui des autres établissements, c'est en raison de l'accès direct des élèves de 3e aux classes de secondes, sans passer par le processus d'admission habituel. En partant du principe que les quatre établissements ont des poids à peu près similaires, nous pouvons donc en déduire que ces collégiens représentent aux alentours de 30% des lycéens de seconde au LD Autun.

Quelques précautions s'imposent toutefois quant à cette répartition. Ce tableau prend en compte les élèves sur liste principale, et non la réalité des effectifs à la rentrée, et encore moins les éventuelles défections et remplacements en cours de scolarité. Il s'agit donc d'une vision théorique des profils des élèves à la rentrée. Ce tableau théorique est cependant suffisant pour nous apprendre que tous les établissements ont un poids relativement similaire, et que la répartition des élèves se fait très largement en faveur du groupe 1 : les enfants de militaires, qui approchent davantage les 80% quand le règlement ordonne un minimum de 70%. Corrélativement, les proportions d'enfants de fonctionnaires et de boursiers, fixées à 15% au maximum, sont de l'ordre des 10%, avec cependant une exception notable pour cette rentrée au LD Saint-Cyr, où ils étaient moins de 6% à être admis sur liste principale.

La scolarité dans les lycées de l'armée de Terre et pour tous les niveaux, s'effectue obligatoirement en internat. Pour une majorité d'élèves, notamment en raison de l'éloignement familial, l'internat est dit « permanent », ce qui signifie qu'une partie des élèves ne rejoint ses foyers que pour les vacances scolaires[68]. Ou, en tout cas, les élèves ont *la possibilité* de séjourner dans le lycée le week-end. En réalité, selon l'éloignement géographique du foyer de l'élève, ou si, mineur, il a l'autorisation de ses parents pour quitter l'établissement le temps du week-end pour aller visiter de la famille ou aller chez des amis, un grand nombre d'élèves quitte le lycée le samedi midi à la fin des cours pour n'y revenir que le dimanche soir. Ainsi, au Prytanée de La Flèche, 39% des élèves sont originaires du Nord-Ouest, et 17% de la région parisienne[69], c'est plus de la moitié des élèves

68 Au LD Autun, moins de 10% des élèves a un foyer au sein de la région Bourgogne-Franche-Comté et 80% des élèves sont en « internat permanent », c'est-à-dire qu'ils ne regagnent leurs foyers qu'aux vacances scolaires (Passaqui et Schmitt 2018).

69 Chiffres 2018, issus du projet d'établissement du PNM (Prytanée national militaire 2018)

qui a la possibilité de retrouver ses foyers avec un temps de transport limité[70]. Des disparités existent cependant entre les lycées en fonction de leur ancrage géographique. Ainsi, si le lycée naval est situé dans une ville desservie par le TGV, il est toutefois en bout de ligne. Un élève du lycée militaire d'Autun, lui, s'il veut rejoindre une gare TGV, doit d'abord emprunter deux cars, pour une durée de plus d'une heure ![71] Le lycée met en place des navettes pour les départs et retours de vacances uniquement. Dans la pratique pour celles et ceux qui restent, cela signifie que les lycées prennent en charge la totalité des activités et tous les aspects de la vie des jeunes, constituant leur cadre de vie principal. Dans les faits, à Autun, ce ne sont qu'environ 20% des élèves qui quittent l'établissement le weekend (Desroche et Battle 2012). La famille se voit ainsi reléguée au second plan, invitée par les établissements à assurer un suivi « de loin » ; puisque l'administration prend en charge un certain nombre de communications avec la famille, sans passer par l'élève[72].

Le travail scolaire en classe ou en étude occupe la majorité du temps. Les mercredis après-midi et les week-ends sont consacré aux sports et aux loisirs ou aux quartiers-libres. Les élèves sont vivement encouragés à participer à l'un des nombreux clubs existant au sein des établissements. Si les sports sont largement représentés, l'accès à la culture et la pratique artistique sont également proposés dans une belle diversité (théâtre, modélisme, jeux de société, journalisme, etc.). À l'image de toutes les unités des armées, les LD proposent également un accompagnement spirituel de leurs élèves, grâce à la présence permanente d'un aumônier catholique (qui parfois réside dans l'enceinte du lycée qui dispose soit d'une modeste chapelle, soit d'une grande église), et ponctuelle d'aumôniers protestants, musulmans et israélites. Les élèves sont invités, dès leur inscription administrative, à préciser leurs éventuelles attentes en termes de religion, notamment en ce qui concerne, pour les catholiques, la préparation des sacrements ou la participation à des pèlerinages. Les élèves peuvent également fréquenter le culte de leur choix en ville, pendant leur temps libre.

Au collège et au lycée, les frais d'internat, de restauration et de trousseau sont payants pour les familles, éventuellement remisés sur critères sociaux[73]. Les élèves de classe préparatoire bénéficient de la gratuité, cette exonération devenant définitive sous réserve de réussite aux concours des grandes écoles militaires ou de souscrire un engagement au service de l'État. Les élèves de classes préparatoires sont soldés, à hauteur de 80€ par mois en 2018 (Prytanée national militaire 2018). Les élèves de CPGEM sont toujours soumis à l'obligation de servir l'État à la sortie, selon des modalités définies par l'article 18 du décret n°2006-246 du 1er mars 2006, sans quoi ils ne peuvent bénéficier de l'exonération définitive des frais de scolarité et de trousseau :

> « L'exonération (…) devient définitive lorsque : 1° Dans un délai de six ans à compter du 1er octobre de l'année d'obtention du baccalauréat :
>
> a) L'intéressé est nommé au premier grade d'officier dans l'armée active ou les formations attachées ;
>
> b) L'intéressé, admis dans une école de formation d'officiers des armées ou des formations rattachées, est soit radié de l'école pour inaptitude physique définitive, soit exclu de l'école pour insuffisance de résultats.

70 Ainsi La Flèche se trouve-t-elle à environ 2h15 de Rennes en train, ou 2h par la route, à 3h de Paris par le train ou 2h30 par la route.

71 Données SNCF.

72 Les lycées, par l'intermédiaire des chefs de section communiquent directement avec les familles par mail ou courrier, notamment en leur adressant des informations pratiques (modalités de libération des élèves pour les vacances et permissions), des notifications systématiques sur le comportement des élèves (rapports de punition) ou sur leurs résultats scolaires (envoi des bulletins, des propositions d'orientation).

73 Les élèves boursiers sont partiellement ou entièrement exonérés de ces frais.

2° Dans un délai maximal d'un an après son départ du lycée de la défense, l'intéressé entre au service de l'État pour une durée minimale de trois années, en particulier au titre d'un contrat d'engagement dans les armées ou les formations rattachées. Toutefois, en cas de cessation de ce service avant trois ans pour toute autre cause que l'inaptitude physique, les sommes dues sont proportionnelles à la durée du service restant à accomplir pour parfaire les trois années ».

Le port de l'uniforme est obligatoire pour les élèves et la vie quotidienne est réglée par la discipline militaire qui inclue plusieurs rassemblements par jour, des revues ou des inspections de l'internat, des TIG[74], la pratique régulière de l'ordre serré et la participation au cérémonial militaire. Il est attendu des élèves une tenue et un comportement irréprochables qui correspondent au savoir-être militaire (respect aux anciens et aux gradés, respect de la place d'arme ou de la salle d'honneur, connaissance des grades, exemplarité de la tenue et de la conduite tant à l'intérieur de l'établissement qu'à la ville, politesse, etc.). L'uniforme habituel des lycéens de l'armée de Terre s'est progressivement démilitarisé au cours du XX^{e} siècle. À la création des EMP en 1886, les élèves portent le képi (qui remplace le shako à partir de 1884), le pantalon garance et la capote bleue à double rangée de boutons. Jusqu'à la seconde guerre mondiale, les tenues sont comparables aux tenues réglementaires de chaque arme. À la lourde tenue de laine et au large béret des années 1940 à 1970 succède un treillis kaki à la fin des années 1970. Les couvre-chefs deviennent des calots et sont réservés aux élèves des classes préparatoires. Le treillis kaki deviendra finalement bleu dans les années 1990 et de nos jours la tenue de travail se compose d'une paire de brodequin, d'un pantalon bleu marine, un polo ou une chemise et un pull bleu. La tenue de sortie, inspirée des uniformes des écoles anglaises plus que de la garde-robe militaire, est désormais réservée aux seules cérémonies officielles. Elle se compose d'un blazer bleu marine, d'une cravate pour les garçons ou d'une lavallière pour les filles, d'un pantalon ou d'une jupe grise et de chaussures ou mocassins de cuir noir. Les élèves des CPES et CPGEM se coiffent en extérieur d'un calot ou d'un béret aux couleurs de l'établissement. Le treillis est l'habit quotidien, le survêtement est largement porté en-dehors des heures de service et la sortie s'effectue en tenue civile. Dans l'armée de Terre, les élèves portent sur la poitrine une bande patronymique. Dans tous les LD, les niveaux de classes, regroupés en compagnies, en divisions ou se distinguent par une couleur, reportée sur la tenue de travail par un passant d'épaule ou un insigne de manche. La garde au drapeau de chaque lycée de l'armée de Terre a sa propre tenue dite de tradition en lien avec l'histoire de l'établissement. De même que la musique, composée d'élèves et de cadres, qui anime les cérémonies ou donne des aubades dans une tenue de tradition qui lui est propre[75]. Les élèves ne portent pas de grades, à l'exception, des membres de la musique qui voient ainsi valorisée leur assiduité, leur technicité et leur ancienneté dans la formation.

L'apprentissage des modalités de comportement et des routines très contraignantes est à la base de la socialisation institutionnelle des élèves. Elle consiste en l'incorporation des normes et des valeurs des lycées militaires, afin de pouvoir y évoluer conformément à l'usage, formalisé

74 Travaux d'intérêt général. Les élèves s'occupent eux-mêmes de la propreté d'une partie de leurs espaces de vie, notamment les chambrées et les sanitaires privatifs qui y sont rattachés. Le reste des locaux des internats, les blocs sanitaires communs, les couloirs et les abords sont entretenus par des sociétés privées, sous-traitantes pour le compte de l'armée. Cependant, des tâches de nettoyage en profondeur ou plus ingrates peuvent être attribuées aux élèves à titre individuel ou collectif, notamment dans le cadre d'une punition.

75 L'un de nos informateurs nous raconte d'ailleurs une anecdote sur les tenues des musiciens du LD Saint-Cyr : « En 2016, la musique principale de l'armée de Terre a été dissoute, et les 400 tenues devaient partir à la poubelle ! Notre chef de musique a donc appelé le colonel qui gérait la musique pour demander à récupérer les tenues. Ça a fait des heureux. Ça a fait des jaloux aussi ! Les AET ont crié au scandale parce que ce n'est pas la tenue de tradition des lycées militaires ! » (Homme, lycée, Saint-Cyr)

par le règlement et sanctionné par un jeu de récompenses et de punitions[76]. Cette socialisation doit également aussi avoir lieu pour les personnels civils. Au niveau des élèves, elle est facilitée par une « mise dans le bain » dès l'intégration, où les chefs de sections réunissent les élèves et leur communiquent les règles. Il s'agit de transformer les élèves en « élèves de lycée militaire », ce qui implique qu'ils adoptent par assimilation un comportement conforme à ce que l'institution attend d'eux, qu'ainsi elle puisse leur reconnaître (leur « attribuer ») le statut d'élève de lycée militaire, et qu'eux-mêmes s'identifient comme tels. Le règlement intérieur de l'établissement constitue un support d'information bien utile en pratique. Le Prytanée distribue à ses élèves un petit manuel intitulé *Ainsi pensent et agissent tes Anciens*, qui sert de support au *Code d'honneur brution* et vient compléter le règlement. En outre, certains élèves, et notamment les enfants de militaires ou ceux qui comptent dans leur entourage proche des élèves de lycée militaire ont déjà acquis certaines connaissances, fussent-elles purement théoriques. Ils peuvent ainsi les communiquer à leurs camarades, comme au temps du service militaire où le contingent précédent prenait en charge « naturellement » cette part de la formation (de l'initiation ?) du nouveau (Collin 2013 ; Compagnon 2014 ; Roynette 2017).

2.2.3 Lycées militaires, lycées d' « excellence » ?

Dans la mesure où nous n'avons pu obtenir de données de la part de l'institution militaire, nous nous fondons ici sur des données immédiatement disponibles dans la littérature (elles sont très rares) et sur Internet.

Nous allons tenter de poser une description la plus précise et la plus concrète possible sur les LD, pris dans leur globalité, mais également de poser les caractéristiques individuelles de chacun d'entre eux, lorsque cela est nécessaire. La plupart des chiffres disponibles concerne la performance de ces établissements. Ces données sont partagées par le ministère de l'Éducation nationale, au même titre que celles de l'ensemble des établissements. Chaque année, de grands journaux nationaux tels que *Le Figaro* et *Le Parisien/Aujourd'hui en France* réalisent un classement des lycées français, selon des critères de taux de réussite aux examens, le nombre de filières ou d'options disponibles, la stabilité des résultats, la diversité des profils des élèves, etc. Il existe le même type de palmarès pour les CPGEM. Ce sont ces sources, accolées à celles du ministère des Armées, que nous avons essentiellement mobilisées ici. Elles nous permettent de préciser les performances de ces établissements, en termes de réussite aux examens, et, pour ce qui concerne les CPGE, en termes de sélectivité.

Les lycées militaires se définissent eux-mêmes comme des « lycées d'excellence » (Passaqui et Schmitt 2018 ; Pierre Bern s. d.). En effet, les taux de réussite au brevet des collèges sont de 100% (concerne le LD Autun et l'EPAE) et au baccalauréat 100% pour les sessions 2025 dans les lycées de l'armée de Terre[77].

76 Si les punitions sont également présentes dans les lycées et internats « classiques », les récompenses, elles y sont généralement absentes. En LD, elles occupent une place particulière et consistent essentiellement en des dispositifs de reconnaissance individuelle. Par exemple, des insignes spécifiques sont décernées comme autant de « médailles » aux élèves méritants sur différents critères : comportement, sport, excellence académique. Une longue cérémonie de remise de prix clôture également chaque année scolaire qui voit les élèves recevoir des prix décernés par un parterre d'officiels civils et militaire en présence des familles. En outre, en vertu du cadre militaire, les punitions sont régulièrement « collectives », alors même que celles-ci sont plus souvent réprouvées dans l'Éducation nationale.

77 Source : DRH-AT

Le tableau ci-dessous récapitule ces taux de réussite au baccalauréat et aux concours des grandes écoles militaires par LD, pour l'année 2022.

Établissement	Taux de réussite au baccalauréat général et technologique (GT) 2022	Taux de mentions au bac GT	Reçus aux concours aux grands écoles militaires
Autun	100%	85%	30% en moyenne
Aix-en-Provence	100%	88%	Données non disponibles
Saint-Cyr	99%	84%	40 à 50% en moyenne
Prytanée National de La Flèche	99%	79%	56 intégrants en 2022
Lycée Naval	100% en 2022	88%	Données non disponibles
École des Pupilles de l'Air et de l'Espace	100% en 2022	75% en moyenne	40% en moyenne

Source : Éducation nationale, mise en ligne sur le « palmarès des lycées » du journal Le Parisien.

Ces bons résultats cachent toutefois une politique affirmée de ne pas sélectionner les élèves à l'entrée en raison de leur excellent niveau scolaire. Bien au contraire, en érigeant, pour les classes de la sixième à la terminale, la mission d'aide à la famille comme priorité, ce sont les critères sociaux qui priment dans les critères d'admission. De cette façon, le niveau scolaire à l'entrée des LD est plutôt divers ; « Le niveau de recrutement des élèves pour les classes de seconde est faible et justifie un investissement scolaire extrêmement important tant dans le domaine du renforcement scolaire que de l'attention et du sérieux mis dans les heures d'études[78] » (Desroche et Battle 2012). La grande fierté et la grande force de ces établissements est d'être capable d'amener tous ces élèves à la réussite au baccalauréat par la mise en place d'un projet pédagogique qui insiste sur l'accompagnement spécifique, individualisé de chaque élève par la communauté éducative et l'encadrement militaire. Cet épanouissement de l'élève reste quand même d'abord d'ordre scolaire, ce que nous avons pu constater lors de notre étude de terrain. Ainsi, Passaqui et Schmitt décrivent ces résultats : « De l'association entre rigueur, écoute et bienveillance découle un environnement susceptible de modifier insensiblement le rapport au travail » (Passaqui et Schmitt 2018 :56). Outre un enseignement et un accompagnement de grande qualité, dispensé par des professeurs certifiés ou agrégés détachés de l'Éducation Nationale, les projets pédagogiques des LD reposent également sur un règlement commun qui se fonde sur des principes éducatifs soutenus et mis en œuvre par l'encadrement militaire. L'arrêté du 21 mars 2006 relatif à l'organisation et au fonctionnement des lycées de la Défense précise

78 Cette citation provient du projet d'établissement du LD Autun, rédigé avant la suppression des contrôles de connaissances à l'admission. En se fondant sur les résultats de ce « concours », le rapport précise alors que le LD Autun a le niveau le plus faible de tous les LD. Ce contrôle de connaissances a été supprimé en 2016, mais les critères sociaux prévalent toujours sur l'excellence académique pour l'admission à Autun.

que « Le projet éducatif vise à la réussite scolaire, à l'épanouissement et à l'éducation de l'enfant et de l'élève (compréhension du rôle de la règle et du droit, exercice du jugement critique, sens de l'engagement, claire conscience de sa responsabilité individuelle et collective) ». Ainsi, au-delà de l'enseignement, c'est bien un savoir-vivre et un savoir-être particulier que les LD s'attachent à inculquer à leurs élèves, inspirés de la discipline et des valeurs militaires. L'accent est mis sur le vivre-ensemble, ce qui est d'autant plus logique en régime d'internat, et la citoyenneté en vertu du principe de fidélité des armées à la République. Les LD sont donc régulièrement engagés dans des projets citoyens et de mémoire[79]. Fondé sur une « démarche éducative globale » (Passaqui et Schmitt 2018), l'éducation en LD « s'articule autour de la mise en relation des objectifs pédagogiques identiques à ceux des lycées civils. S'y ajoute la possibilité de valoriser ce bagage cognitif, par l'acquisition d'un savoir-faire spécifique, mais aussi par le respect des valeurs propres à l'établissement, sur lesquelles repose une réflexion quant au savoir-être que chaque jeune doit acquérir. La coexistence de ces trois ambitions ainsi que leur assimilation doivent être le fait de toutes les catégories présentes » (p.57).

Ce savoir-être et ce savoir-vivre se transforment, en langage sociologique, en des modalités particulières de socialisation secondaire. En effet, les élèves ont déjà été socialisés ; d'abord dans leurs familles, puis à l'école, avant d'intégrer un LD. Ils partent donc avec une série de repères, de représentations et de savoirs. L'idée générale de ce mémoire est de tâcher de comprendre quelles dispositions particulières la scolarisation en LD apporte à ces jeunes et comment ils les réinvestissent tout au long de leur trajectoire. Nous allons revenir plus longuement sur cet aspect éducatif et ses différentes manifestations dans le corps de ce mémoire.

Une autre caractéristique des LD par rapport aux lycées civils[80] réside dans l'utilisation permanente de moyens de récompenses et de punitions. Les punitions, à la manière militaire, sont longuement décrites en annexe du règlement intérieur des LD. Elles sont communes à l'ensemble des établissements et rapportées à des comportements ou des actes précisément décrits, auxquels sont associés une punition adaptée à la gravité des faits au sein d'un « référentiel des punitions et des sanctions au sein des lycées militaires » (DRH-AT 2019 :19). Ainsi, en théorie, il n'est pas de place pour le favoritisme ou le laxisme. Allant de la punition scolaire à l'exclusion définitive dans le cadre d'un conseil de discipline. Le règlement intérieur précise toutefois : « le référentiel des punitions et sanctions constitue un cadre indicatif susceptible d'évolution au regard des pratiques et des constats. Le barème mentionné pour chaque motif est le taux maximum pouvant être infligé. Ce taux peut être minoré en fonction des circonstances, de l'attitude et du comportement de l'élève ». À côté des « punitions classiques », qui ont cours également au sein des lycées civils, nous retrouvons certaines sanctions plus militaires, et notamment la fameuse « privation de sortie » qui interdit aux élèves concernés de sortir de l'enceinte de l'établissement pour une durée définie ou les fameux TIG (travail d'intérêt général). À côté du comportement, la tenue et la coiffure est un point important du règlement intérieur, qui donne lieu à de nombreux écarts et provocations de la part des élèves. Nous reviendrons sur ce point.

79 Malgré le régime d'internat permanent, les élèves peuvent par exemple s'engager au service d'autrui au sein des unités locales de jeunes sapeurs-pompiers, ils se voient proposer des formations de secourisme, tous les établissements participent au Concours national de la Résistance et de la Déportation, des sorties sont régulièrement organisées sur le thème de la mémoire et des commémorations.

80 Nous utiliserons dans ce mémoire la notion de « lycée civil » pour désigner les établissements publics ou privés qui ne sont pas des LD. Même si les élèves des LD n'ont pas de statut militaire, et que les LD sont animés, du point de vue pédagogique, par des enseignants de l'Education Nationale, l'expression « lycée civil » est unanimement employée par les élèves, les cadres militaires et le personnel enseignant, comme en témoigne la citation précédente signée d'un professeur de CPGEM et du chef de corps du LD Autun.

Du point de vue académique, les lycées militaires sont particulièrement bien situés dans les classements annuels de référence comme ceux des journaux Le Parisien/Aujourd'hui en France ou Le Figaro, ce qui participe de leur notoriété et de leur attractivité auprès d'un public assez large de familles à la recherche de l'établissement qui offrirait les meilleures chances de réussite à leurs enfants[81]. Les deux journaux usent de méthodologies légèrement différentes, raison pour laquelle leurs classements ne concordent pas exactement. Cependant, si l'on se fonde uniquement sur les taux de réussite aux examens, et sur la stabilité de ces taux, il est incontestable que les LD sont particulièrement *performants*, considérant notamment, comme nous l'avons écrit plus haut, que le niveau des élèves à l'entrée est relativement divers. Cependant, ces statistiques ne nous disent rien de la méthode employée pour atteindre ces résultats. Nous allons ici tenter quelques précisions, en nous fondant sur les données relatives à l'admission en première année de classes préparatoires aux grandes écoles. Nous avons sélectionné trois filières scientifiques. La première, Maths-physique-sciences de l'ingénieur est la seule qui soit représentée par l'ensemble des LD. Une deuxième, la prépa économique et commerciale générale, option mathématiques et économie, sociologie et histoire n'est proposée que dans les lycées dépendant de l'armée de Terre, car elle prépare au seul concours de l'École spéciale miliaire de Saint-Cyr (les concours de l'École avale et de l'École de l'Air sont exclusivement scientifiques). Nous n'avons ici pas pris en compte la filière lettres qui n'est proposée que dans trois établissements.

Ainsi, le site Parcoursup[82] affiche, pour les classes préparatoires filière Mathématiques, physique, sciences de l'ingénieur - MPSI (seule filière commune à tous les établissements) à la rentrée 2022 :

Établissement	Places	Candidat·es	Proposition d'admission en procédure principale	% d'admission
Autun	30	276	216	78,2
Aix-en-Provence	60	1269	246	19,4
Saint-Cyr	70	1672	287	17,2
Prytanée	20	286	72	25,2
Lycée Naval	33	722	128	19,1
EPAE	24	778	77	9,9

81 Ce classement est l'un des outils mis à disposition des familles qui ont les moyens de faire des choix stratégiques pour optimiser les chances de réussite de leurs enfants, comme le montre Raymond Boudon (2017).

82 Consulté le 24/05/2023

En prépa économique et commerciale générale, mathématiques appliquées et économie, sociologie et histoire, pour la même année 2022 :

Établissement	Places	Candidat·es	Proposition d'admission en procédure principale	% d'admission
Autun	30	356	127	35,7
Aix-en-Provence	28	582	98	16,8
Saint-Cyr	34	751	108	14,3
Prytanée	Données non disponibles			
Lycée Naval	Formation non proposée			
EPAE	Formation non proposée			

En physique-chimie et sciences de l'ingénieur, pour la même année 2022 :

Établissement	Places	Candidat·es	Proposition d'admission en procédure principale	% d'admission
Autun	Formation non proposée			
Aix-en-Provence	32	1092	171	15,6
Saint-Cyr	Formation non proposée			
Prytanée	Données non disponibles			
Lycée Naval	31	701	131	18,7
EPAE	20 (garçons)	504	85	16,9
	12 (filles)	155	37	23,8

Notons ici que, selon les données de Parcoursup, l'EPAE propose des parcours d'admission différenciés entre les femmes et les hommes, avec, semble-t-il, un système de places réservées aux premières. De fait, celles-ci étant moins nombreuses à postuler, leurs chances d'accéder à cette classe préparatoire se trouvent augmentées.

Selon les données et pour cette année 2022, Le LD Autun est le lycée le plus accessible, tandis que l'EPAE est le plus sélectif. Le LD Saint-Cyr est globalement le plus demandé. Il serait intéressant de mettre ces résultats ponctuels en perspective sur le long terme, afin de déterminer si ces préférences des candidats et cette sélectivité sont stables dans le temps. De plus, il serait intéressant d'analyser et de comparer les taux de passage en 2e année entre les différents LD et par rapport aux prépas civiles. Au sein des LD comme des prépas civiles, la principale cause de départ est liée à la faiblesse des résultats scolaire. Certains élèves abandonnent également, car le rythme de vie et de travail ne leur convient pas. En lycée militaire, deux critères supplémentaires viennent s'ajouter à cela : celui de la discipline d'un côté, et celui de l'(in)aptitude physique de l'autre. Or, nous ne disposons pas de données chiffrées concrètes qui nous permettent d'analyser la part de ces exclusions.

À titre de comparaison, nous avons pris les mêmes données pour quelques « bons » lycées (Dubet 1996) civils publics (hors lycées parisiens), pris au hasard dans les trente premiers du classement 2023 des CPGE MPSI du magazine *Le Figaro étudiant* [83]. Les données ici présentées sont également issues du site Parcoursup et concernent également la rentrée 2022 :

Établissement	Places	Candidat·es	Proposition d'admission en procédure principale	% d'admission
Lycée Kleber - Strasbourg	192	2773	801	28,8
Lycée Châteaubriand - Rennes	23	1054	231	21,9
Lycée Faidherbe -Lille	96	2689	417	15,5
Lycée Champollion - Grenoble	144	3623	822	22,7

Au regard du nombre de places proposées et du nombre de candidats, les CPGEM sont donc globalement plus sélectives que les CPGE de ces lycées civils. Précisons que dans ce classement du *Figaro étudiant* 2022, le premier lycée militaire à apparaître est le lycée naval, à la 35e place.

Nous remarquons que les taux d'admission en procédure principale sont relativement fluctuants au sein des deux groupes. Les promotions plus réduites proposées par les LD, ainsi qu'un nombre plus faible de candidatures pour ceux-ci s'explique par le fait que les CPGEM sont spécifiquement orientées vers les concours militaires, même s'ils s'ouvrent aux grandes écoles civiles pour élèves redoublants qui ont déjà échoué aux concours militaires.

Outre les résultats scolaires et les taux d'intégration, il est une donnée qui nous a été plus difficile à obtenir : celle de la féminisation de ces établissements, prise sur les différents cycles. Nous pouvons toutefois avancer, au regard des données issues des entretiens que nous avons

83 https://etudiant.lefigaro.fr/college-lycee/lycee/classement-prepas/prepa-mp/ (Consulté le 26/10/2023)

menés, que les premier et second cycle sont relativement féminisés. Certains répondants vont même jusqu'à avancer une relative parité. Cette affirmation se vérifie, notamment à la lumière des éléments chiffrés qui émanent de l'EPAE dont nous disposons et que nous avons déjà présentés plus haut. Il conviendrait cependant de répertorier plus finement les répartitions entre les deux sexes en fonction du niveau, mais également de la filière suivie. Ainsi, même dans les établissements classiques, les jeunes femmes sont habituellement sous-représentées dans les filières scientifiques (hors celles liées à la santé), alors qu'elles sont majoritaires dans les filières littéraires[84].

2.2.4 Les six lycées de la Défense, tour d'horizon.

Les lycées de la Défense ont tous une histoire particulière, dont découle une série de représentations, vivaces dans les esprits des élèves, mais également des familles et des cadres militaires. Nous allons ici présenter succinctement les grands traits de cette histoire et partant, certaines des caractéristiques propres à chacun des établissements.

Le prytanée national militaire de La Flèche

Le prytanée de La Flèche occupe une place à part dans le paysage des écoles préparatoires. C'est le plus ancien des lycées militaires, puisqu'il a été créé sous l'Ancien Régime, en 1604. À l'origine, il s'agissait d'un collège jésuite. En 1764, après l'expulsion des jésuites du royaume de France, le duc de Choiseul transforme le collège en école de cadets-gentilhommes[85]. Les plus brillants d'entre eux intégreront l'École royale militaire de Paris, créée en 1751 (Berthier de Grandry 2010 ; Tachon 2005). L'établissement acquiert alors sa vocation militaire. Le comte de Saint Germain tente de faire fermer l'école pour des raisons budgétaires en 1776, mais celle-ci est confirmée par le roi Louis XVI. Dès 1790 et avec l'abolition des privilèges, les preuves de noblesse nécessaires à l'entrée sont supprimées. En 1793, l'école est fermée et les murs abritent des activités aussi diverses qu'une fabrique de salpêtre ou des ateliers pour l'Armée de l'Ouest. Un collège est reformé à partir de 1795, mais qui dépend de la municipalité. Il faudra attendre 1808 pour que le Prytanée, créé par Bonaparte en 1800 soit transféré de Saint-Cyr-l'École à La Flèche, lui-même remplacé par l'école spéciale impériale militaire qui déménage alors de Fontainebleau où elle était sise depuis sa création en 1802, le château ayant été choisi par l'Empereur pour sa résidence.

Le nouveau Prytanée a une capacité d'accueil de 400 élèves. Il trouve à cette époque sa vocation d'institution sociale, puisque la moitié des places sont réservées à des élèves sans fortune, fils de militaires, essentiellement des officiers. L'autre moitié est ouverte aux pensionnaires issus de la société civile, qui paient leur scolarité. L'équilibre économique de l'école est précaire : les pensionnaires manquent. L'austérité du cadre et la rigueur de la discipline (Tachon 2005) ne sont guère attractives pour les familles aisées.

Le Prytanée change assez peu tout au long du XIX^{e} siècle. Cependant, il devient « collège royal militaire » en 1831 et l'enseignement n'est plus orienté uniquement vers les carrières militaires ; l'établissement perd le privilège d'un concours spécial et de places réservées à Saint-Cyr. Sous le Second Empire, le contenu des enseignements est modifié et étendu aux matières scientifiques afin de permettre aux élèves de préparer le concours de l'École polytechnique. Historiquement, le Prytanée est le plus ancien des lycées militaires, mais également le premier à

84 https://www.education.gouv.fr/filles-et-garcons-sur-le-chemin-de-l-egalite-de-l-ecole-l-enseignement-superieur-edition-2023-357695 (consulté le 26/10/2023)

85 École destinée à former les futurs officiers subalternes à charge du royaume. Sous l'Ancien Régime, les charges militaires sont vénales, et réservées aux nobles (Chaline 2016). Si les cadets-gentilshommes sont parfois désargentés, ils ne doivent pas moins justifier de leurs quartiers de noblesse pour intégrer cette école qui les retire du corps de troupe dans lequel les futurs chefs se formaient précédemment.

présenter ses élèves au baccalauréat et à proposer des classes préparatoires aux grandes écoles. Il traverse sans trop de dommages les vicissitudes de l'histoire du pays qui se répercutent parfois sous la forme de révoltes et de chahuts d'élèves. Parmi ses élèves, ceux qui intègrent Saint-Cyr sont reconnus par les autres élèves de la Spéciale, beaucoup plus distingués et aux manières raffinées, pour être de rudes gaillards, âpres à la bagarre, ce qui leur vaudra le surnom de *brutions*[86], toujours appliqué de nos jours aux élèves des CPGEM. Le sobriquet, qui date de l'époque de la Restauration, sera rapidement réapproprié par les Fléchois.

En 1940, comme toutes les écoles préparatoires de la zone Nord, le Prytanée de La Flèche se replie en Zone Libre et occupera plusieurs garnisons. Il retrouve ses murs en 1943.

En 1974, le Prytanée devient « collège militaire ». Puis, en 1982, il suit la réforme et devient « lycée militaire » au même titre que les autres établissements. Le Prytanée de la Flèche, en raison de son histoire particulière et étroitement liée à l'élite militaire française, conserve une réputation de « bastion traditionnel », si ce n'est traditionaliste[87], au sein de la communauté des élèves des lycées militaires. L'établissement est logé dans deux enclaves distinctes au sein de la ville : le quartier Gallieni, ou Petit Bah' accueille le groupement lycée dans des bâtiments rénovés datant des années 1950, tandis que le Quartier Henri IV (ou Grand Bah') accueille les élèves des classes préparatoires dans un ensemble classique de bâtiments et de jardins. L'église qu'il contient, l'église Saint-Louis, surnommée « le vieux clocher » par les élèves, accueille régulièrement des manifestations culturelles, notamment musicales, dans le cadre majestueux de son chœur baroque et avec le concours des grandes orgues du XVII^{e} siècle. La bibliothèque, et notamment son fonds ancien est ouverte au public et aux chercheurs extérieurs au Prytanée.

Le lycée militaire d'Autun

Le lycée militaire d'Autun est le seul établissement qui fonctionne encore dans les murs qui ont vu sa création en tant qu'EMP. En 1886 en effet, est créée l'école militaire préparatoire de cavalerie dans le bâtiment du petit séminaire, après quelques péripéties[88]. Le drapeau du lycée militaire d'Autun est le plus décoré de tous[89]. Pendant la première guerre mondiale, tous les élèves à partir de 17 ans, montent au front. D'autres élèves ont pris part à de violents combats au sein de la Résistance pendant le conflit mondial suivant.

En 1921, l'école perd son statut particulier d'école de cavalerie et devient une école militaire préparatoire au même titre que les autres. En 1924, elle met en place les enseignements pour préparer ses élèves à la première partie du baccalauréat.

L'école préparatoire d'Autun, une fois ses quartiers bourguignons retrouvés après l'errance de la guerre en 1944, a été la première des héritiers des EMP à proposer des enseignements de second cycle, et donc d'amener ses élèves au baccalauréat complet[90]. À partir de 1951, Autun propose une *corniche* lettres, mais permettait de faire passerelle avec les corniches du Prytanée

86 Qui se réfère au Brutium, une région antique d'Italie qui conférait aux légions romaines ses soldats les plus fiers.

87 Nous reviendrons plus longuement sur ce « traditionalisme » comme marqueur de l'identité du Prytanée dans le chapitre consacré aux traditions.

88 La ville et l'armée ont procédé à l'expulsion en règle du petit séminaire dans le but d'installer l'école de cavalerie, quelques jours à peine avant l'ouverture de l'établissent (Coupireau 1963 ; Tachon 2005)

89 Tous les LD de l'armée de Terre ont leur drapeau, à l'image des régiments. Il en est de même pour l'EPAE. Le lycée naval, quant à lui, est intégré au Centre d'instruction naval de Brest, et, de ce fait, n'a pas de drapeau propre.

90 Les autres EMP s'arrêtaient à la première partie du baccalauréat (Billom et les Andelys) ; Autun permettait d'acquérir la seconde.

ou de Saint-Cyr-l'École. Autun a toujours été, selon F. de Berthier (2010), le laboratoire de toutes les innovations et réformes qui ont ensuite été appliquées à l'ensemble des EMP, puis des lycées militaires.

Aujourd'hui, le lycée militaire d'Autun est le seul des établissements dépendant de l'armée de Terre à proposer un premier cycle d'enseignement secondaire. Neuf classes de collège (deux par niveaux, sauf en troisième où le nombre de classes est porté à trois) sont réunies au sein du quartier Changarnier. Le groupement lycée ainsi que les classes préparatoires sont eux réunis dans le Quartier Gangloff. Le lycée militaire d'Autun propose des sections de la voie générale, technologique (STMG, STI2D[91]). Viennent s'y ajouter les cursus post-bac : classes de CPES et CPGEM.

Du fait de son implantation géographique en zone rurale dans le Morvan bourguignon, assez éloigné des gare grandes lignes et des autoroutes modernes, le LD Autun est relativement isolé. De fait, l'encadrement de l'établissement propose aux élèves une multitude d'activités extrascolaires pour contrer l'ennui. Les élèves du LD Autun ont la réputation d'être mal dégrossis, et les élèves des classes préparatoires se qualifient eux-mêmes de « bovins » et portent fièrement leur devise un brin potache « in bovino veritas ».

Au lycée militaire d'Autun était affiliée de sa création en 2018 jusqu'à son intégration complète aux écoles de Bourges, l'École militaire préparatoire technique, qui répond aux besoins de recrutement de techniciens compétents notamment dans les domaines de la maintenance aéronautique ou terrestre et dans les systèmes embarqués. Ils signent un premier contrat de deux ans et à l'issue, diplômés, ils s'engagent en qualité de sous-officiers. Cette école, à la différence des LD, a une vocation véritablement militaire et d'aide au recrutement. Elle n'est donc pas incluse dans notre étude, tout comme les deux écoles préparatoires technique de l'armée de l'Air et de l'Espace et de la Marine nationale.

L'école des pupilles de l'Air et de l'Espace (EPAE)

L'école des pupilles de l'Air est créée en 1941. Elle s'appelle officiellement base aérienne 749 « Élève Jacques Lorenzi » du nom du premier des siens mort au combat en 1944. Elle est aujourd'hui et depuis 1986 stationnée à Montbonnot-Saint-Martin, près de Grenoble. En 1995, elle absorbe les élèves féminines de « la Maison des ailes » dissoute d'Échouboulains.

Cette école est le pendant, pour l'armée de l'Air, des lycées militaires de l'armée de Terre. Elle abrite, à l'instar du lycée militaire d'Autun, des sections de premier cycle d'enseignement (10 classes, pour 214 élèves), un second cycle (20 classes, pour 352 élèves), une classe de CPES (16 élèves) et des CPGEM (5 classes pour 109 étudiants)[92]. L'admission est prioritairement accordée, pour le collège et le lycée, aux enfants issus de familles de l'armée de l'Air et de l'Espace. L'encadrement de l'école est assuré par des personnels de cette même armée. Un enseignement de sports aériens est proposé à tous les élèves, et obligatoire pour les étudiants des classes préparatoires.

Comme le militaire d'Autun, l'EPAE propose une filière professionnelle, option « métiers de la sécurité », mais dispensée en interne, en partenariat avec un établissement civil.

---

91 Série « sciences et technologies du management et de la gestion » et « sciences et technologies de l'industrie et du développement durable).

92 Source : https ://air.defense.gouv.fr/ecole-des-pupilles-de-lair-et-de-lespace/fiche/presentation-de-lepae-749 (consulté le 16/10/2023).

Les élèves portent le surnom de « pipins ». Le site internet officiel de l'EPAE est le seul à proposer un détail de ses effectifs. Il nous apprend ainsi, que pour l'année 2022-2023 : « Le taux de féminisation est de 46% au collège, 38% au lycée et 34% en classe préparatoire. La mixité fait pleinement partie de l'école depuis 1995, et aujourd'hui 40 % des élèves sont des jeunes filles au collège et au lycée. » [93]

Concernant les groupes d'ayant-droit, l'armée de l'Air et de l'Espace détaille également les catégories de ses élèves :

> « En 2022-2023, 40 orphelins et pupilles de la nation ont été accueillis au sein de l'EPAE (21 au lycée soit 6% des effectifs, 18 pour le collège soit 8,41% des effectifs et 1 pour les classes préparatoires soit 0,8% des effectifs).
>
> En 2022-2023, le pourcentage d'élèves boursiers est de 21% au lycée. 0% d'élèves au collège et 30% en classes préparatoires seraient éligibles aux bourses.
>
> Les internes représentent 55% des collégiens, 84% des lycéens et 100% des étudiants en classes préparatoires. »

L'EPAE a la particularité de doter ses élèves de l'uniforme le moins « militaire » de tous les LD. En effet, celui-ci se compose d'un blue-jean, d'un pull, d'un polo et d'une paire de baskets pour élèves du collège et du lycée, baskets remplacées par des brodequins et tenue complétée par un calot pour les élèves des classes préparatoires. La tenue de cérémonie, quant à elle, est similaire à celle des autres lycées.

L'EPAE se différencie de l'École de l'enseignement technique de l'armée de l'Air et de l'Espace (EETAAE) implantée sur la base aérienne 722 de Saintes. Surnommés « arpètes », les élèves signent un contrat d'engagement de deux ans, soit la durée de leur formation professionnelle, technique et militaire. À l'issue, la majorité d'entre eux s'engage dans l'armée de l'Air et de l'Espace en qualité de sous-officier dans sa spécialité. Certains élèves parmi les meilleurs rejoignent les classes préparatoires aux grandes écoles militaires.

Le lycée militaire d'Aix-en-Provence

Le lycée militaire d'Aix-en-Provence est créé en 1946. Il est l'héritier des écoles préparatoires de Rambouillet et de Saint-Hyppolite-du-Fort fusionnées en 1934 et transférées à Épinal.

Pendant la seconde guerre mondiale, l'école d'Épinal est repliée à Montélimar, où elle restera jusqu'en 1946, date de son installation à Aix-en-Provence. La caserne Miollis, qui l'abrite, est une caserne « classique » de la fin du XIX^{e} siècle. Bâtie en 1895, elle a hébergé de nombreux régiment au cœur de la ville mais également entre 1940 et 1942, les écoles de Saint-Cyr et de Saint-Maixent repliées en France Libre.

La *corniche* Lyautey, fondée en 1956, est composée des deux classes préparatoires aux concours de Saint-Cyr : l'une en lettres, l'autre en sciences. Elle reprend le nom d'une corniche civile du lycée parisien Louis Le Grand. Actuellement, le lycée militaire d'Aix-en-Provence est composé de six classes de seconde, première et terminale, de classes préparatoires aux grandes écoles militaires en économie, sciences et lettres, de classes préparatoires à l'enseignement supérieur filières sciences et lettres et d'un brevet de technicien supérieur « systèmes numériques option électronique et communication » en partenariat avec un lycée de la ville. Cette dernière formation aboutit nécessairement à l'engagement de l'élève diplômé en qualité de sous-officier

93 *Ibid.*

technicien dans l'armée de Terre.

Le LD Aix supporte le stéréotype d'être le lycée le moins « militaire » des lycées de l'armée de Terre au niveau de ses classes du second cycle. Le fait que l'établissement soit implanté en plein centre-ville, dans une cité étudiante et dynamique qui favorise les sorties et les échanges avec le monde civil, mais également qu'il se situe dans le Sud de la France, réputé, toujours selon le sens commun, produire des individus désinvoltes, participe sans aucun doute de ce préjugé.

Le lycée militaire de Saint-Cyr-l'École

Le lycée militaire de Saint-Cyr-l'École a été créé en 1966, dans les anciens bâtiments réhabilités[94] de l'École spéciale militaire de Saint-Cyr, transférée sur le camp de Coëtquidan en 1947. Ceux-ci ont été presqu'intégralement reconstruits, victimes de bombardements aériens pendant la seconde guerre mondiale. Depuis 2020, il porte officiellement l'appellation de « lycée militaire Charles de Gaulle », rendant hommage au général résistant puis président de la République qui y suivit sa formation de saint-cyrien entre 1909 et 1912.

Historiquement, le lycée est situé sur l'emplacement de la Maison royale de Saint-Louis, fondée par Mme de Maintenon pour l'éducation des jeunes filles nobles et orphelines d'un père soldat, ou titulaire de l'ordre royal et militaire de Saint-Louis. L'établissement, qui a fermé ses portes en 1793, se voit réhabiliter par Napoléon premier consul, qui en fait le siège de son Prytanée militaire. Il renoue avec la vocation des murs qui consiste à donner une éducation à des enfant de soldats morts au combat. Et, accessoirement, de constituer un vivier pour le recrutement des cadres de l'armée. Cependant, à la différence des enfants de troupe qui sont destinés à servir dans des grades et des fonctions subalternes, les pensionnaires du Prytanée préparent le concours de l'École impériale militaire. Comme nous l'avons vu plus haut, l'école est transférée à La Flèche en 1808 et les murs de Saint-Cyr servent de cadre à la Spéciale jusqu'à la seconde guerre mondiale et le repli de l'école en France Libre. Les vieux murs tombent sous les bombardements alliés en 1944.

En 1966, le lieu retrouve une fois encore sa vocation d'éducation, puisqu'est recréé et littéralement reconstruit un collège militaire. Il accueille des élèves de la 6e à la terminale, et ses élèves le surnomment « le Coldo », contraction d' « école d'officiers » qui rappelle le passé du lieu. Les classes du premier cycle seront supprimées en 1984 à l'aune de la réforme des lycées militaires, et l'établissement devient le *lycée militaire de Saint-Cyr*.

L'établissement compte des classes de la seconde à la terminale générale, des CPES et des CPGEM dont les élèves appartiennent à la *corniche Pol Lapeyre*. Depuis 2017, le LD Saint-Cyr propose également un BTS cyberdéfense qui prépare ses étudiants à une carrière de sous-officier spécialiste.

Particulièrement marqué par la mémoire de l'ère napoléonienne, le LD Saint-Cyr entretien une relation particulière aux traditions en lien avec le Premier Empire. Ainsi, à l'instar de l'ESM, le « 2S » (ou 2 décembre selon le calendrier saint-cyrien officieux) date de la commémoration de la bataille d'Austerlitz constitue la grande fête annuelle de l'établissement. Celle-ci s'articule autour d'activités dites de tradition officielles, encadrées par les adultes, et d'activités de tradition officieuses telles que la grande bataille nocturne de polochon.

94 Le bâti du XVII^e^ siècle a été en grande partie détruit pendant les bombardements de la seconde guerre mondiale et À dû être reconstruit.

Le lycée militaire de Saint-Cyr-l'École a été particulièrement marqué par la publicisation de pratiques de harcèlement et de violences sexistes au sein des classes préparatoires en 2018 (Lecaplain et Moran 2018).

À l'instar du Prytanée, le LD Saint-Cyr est *réputé* fréquenté majoritairement par la jeunesse bourgeoise et catholique. La faute sans doute à son implantation géographique dans les Yvelines, à proximité de Versailles. Un chapitre de l'ouvrage *La Santé psychique des étudiants* (2014), rédigé à partir de l'expérience de Florence Robin, médecin militaire en poste au LD Saint-Cyr dans les années 2010 nous donne quelques indications très précises sur l'établissement tel qu'il se présentait alors :

> « Les bâtiments sont situés en centre-ville et installés dans une infrastructure prestigieuse mais contraignante, en partie détruite pendant la Seconde Guerre mondiale et reconstruite dans les années 60 ;
>
> – les locaux de l'internat sont ainsi de qualité très diverse, le bâtiment récent des classes préparatoires étant en parfait état tandis que les locaux destinés aux lycéens sont vétustes et offrent des conditions sanitaires très médiocres ;
>
> – les installations sportives situées sur un parc de 30 ha sont par contre de qualité, comportant en particulier un stade, une piscine et deux cours de tennis à la disposition des élèves ;
>
> (…)
>
> À noter quelques caractéristiques de la population d'élèves :
>
> – origine géographique : majoritairement Île-de-France pour les lycéens, hors IDF pour les élèves de classes préparatoires ;
>
> – taux de féminisation à 30% mais constaté en baisse en 2010 en classe préparatoire (19,8%) ;
>
> – origine sociale des élèves français : 50% d'enfants d'officiers[95], 20% d'enfants de sous-officiers, 30% autres (Éducation nationale, autres ministères), 1% d'enfants d'ouvriers et de militaires du rang ;
>
> – 33% des élèves du second cycle sont issus de famille présentant une situation particulière (un parent décédé, parents séparés, familles de plus de 5 enfants, familles hors métropoles, etc.). Ceci paraît représenter globalement la moyenne de ce qui est observé dans notre société, mais l'éloignement familial géographique ou affectif est ici fréquent. » (Robin et Thomas 2014 :175)

95 Ce taux particulièrement important d'enfants d'officiers, s'il est stable d'année en année, gagne à être comparé à celui des autres lycées militaires. Si ce taux est stable et qu'il est effectivement plus élevé que dans les autres établissements, peut-être cela induit-il une corrélation entre la réputation « tradi » et la permanence de certaines pratiques dans cet établissement et l'origine socio-économique des élèves. Nous reviendrons sur ces caractéristiques et ces pratiques plus loin.

Le lycée naval

Le lycée naval, surnommé « keuneu », déformation des initiales de « collège naval » basé à Brest, dépend du Centre d'instruction naval (CIN). Il est situé dans le même quartier que l'École des mousses et l'École de maistrance qui forment de jeunes matelots et les futurs officiers-mariniers, à statut militaire.

Créé lui aussi en 1966, le lycée naval répond aux mêmes « vocations » que les lycées de l'armée de Terre et l'école des Pupilles de l'Air : aide à la famille et aide au recrutement. Si la majorité des élèves du lycée naval sont internes, à l'instar des autres établissements cités, il est cependant donné aux élèves résidants dans la région de Brest la possibilité du régime de l'externat. Il ne saurait être confondu avec l'École des mousses, créée en 1856 à partir de problématiques similaires à celles dont ont procédé la mise en place des EMP pour l'armée de Terre. Elle fut dissoute en 1988, mais a rouvert ses portes en 2009. Aujourd'hui, l'École des mousses forme des jeunes gens de 16 à 18 ans à des spécialités de la Marine. À la différence des élèves des LD, ils suivent une formation professionnelle élémentaire sous statut militaire. Dès leur l'intégration, ils s'engagent à souscrire un contrat d'engagement à l'issue de leur formation, qui dure dix mois. Véritable école militaire, à l'instar de l'école de Saintes ou de l'EMPT, l'École des mousses ne fait pas partie de notre recherche.

Le lycée naval suit la même évolution que les lycées militaires : passage de « collège » à « lycée » en 1984, ouverture aux filles, préparation au baccalauréat et classes préparatoires. Les effectifs du lycée naval sont les plus faibles de tous les lycées militaires, puisqu'il n'accueille que 340 élèves[96].

Les classes préparatoires du lycée naval sont exclusivement scientifiques. Les élèves sont membre de la Flotte Guépratte, équivalent marin de la corniche des lycées de l'armée de Terre, érigée en association. Le lycée naval propose également quatre parcours de BTS, qui permettent d'accéder à des postes de sous-officier spécialiste dans la Marine Nationale.

La tenue du lycée naval est très proche de celle des lycées de l'armée de Terre. Le polo est cependant estampillé « Marine Nationale » et les élèves de classes préparatoires se coiffent également d'un calot, ce qui les des élèves des autres formations du centre d'instruction naval (CIN) de Brest qui portent le bachi ou le tricorne pour les filles.

2.3 Conclusion de la partie

Les lycées militaires sont les produits d'une longue histoire. Dans les armées françaises, on parle plus habituellement d'« héritage » dans le sens où, au gré des évolutions, dissolutions et créations d'unités, des récits, des pratiques et des objets, considérés comme des traditions, sont transmis de l'une à d'autres par les autorités militaires[97]. Cette histoire a largement contribué à forger les discours et les représentations autour des lycées militaires. Nous sommes bien loin aujourd'hui des « enfants-soldats » combattants, qui allaient avec les armées de l'Ancien Régime et de l'Empire, pour s'effacer peu à peu au cours du XIX^{e} siècle sans toutefois disparaître complètement, réactivés par les conflits successifs (la guerre de 1870 a encore ses petits héros et les combats de

96 Source : http ://etremarin.fr

97 Ainsi, l'actuelle 1e compagnie du 1er régiment de tirailleurs est-elle l'héritière des traditions du 1er régiment de tirailleurs marocains, dissout en 1965 : « Recréé le 1er mai 1994 à l'occasion du cinquantenaire de la Libération, [le 1er RTir,] en hommage aux tirailleurs algériens, marocains, et tunisiens qui, pendant 120 ans participèrent de façon glorieuse à tous les combats de la France. Il est l'unique héritier et le gardien du patrimoine des Tirailleurs Nord-Africains (47 régiments) créés en 1841, dont il porte les attributs spécifiques qui symbolisent sa filiation à l'ancienne armée d'Afrique. » https ://www.defense.gouv.fr/terre/nos-unites/nos-regiments/1er-regiment-tirailleurs, consulté le 24/05/2023.

la première guerre mondiale comptent des centaines de très jeunes soldats). Cependant, l'évolution du statut de l'enfant, les réformes successives du système de l'enseignement en France, l'amélioration de la prise en charge des questions sociales par les armées à la suite de la société civile, les besoins constants en formation de qualité pour les cadres militaires et l'inspiration des expériences étrangères ont fini par aboutir à la création d'établissements d'enseignement sous tutelle du ministère des Armées. Progressivement « démilitarisés » depuis 1984 grâce notamment à la suppression de l'obligation de contracter un engagement à l'issue de la scolarité, ils sont organisés comme tous les lycées de France pour l'aspect scolaire. Leur encadrement demeure militaire, le régime de l'internat est obligatoire[98] ainsi que le port d'un uniforme. Le sport et la discipline tiennent une place particulièrement importante dans la vie quotidienne des élèves. Il s'agit d'acquérir des « savoir-être » et des « savoir-faire » qui font partie intégrante du dispositif éducatif des lycées militaires (Desroche et Battle 2012 ; Passaqui et Schmitt 2018).

Les lycées militaires gardent néanmoins de leur longue histoire une culture forte et partagée par tous les élèves, encore renforcée par l'expérience de l'internat et de ses moments de convivialité (Glasman 2010). Comme dans les casernes du temps de la conscription (Roynette 2017 ; Tachon 2005), la violence y tient une place particulière et polymorphe. Les élèves sont (encore) majoritairement des garçons, même si le taux de féminisation ne cesse de croître, limité parfois par les capacités d'accueil des internats depuis la suppression des quotas. De plus, l'environnement militaire et les représentations qui lui sont associées (particulièrement autour de la masculinité et de la force physique et morale), ainsi que l'impact relatif de la concurrence entre les élèves en classes préparatoires fournissent quelques motifs à des comportements qui peuvent effectivement être qualifiés de violents. Au-delà de ces problématiques globales, d'un règlement unifié et de « vocations » partagées par l'ensemble des LD, chaque établissement garde son identité propre et façonne des expériences différentes. Malgré l'apparente homogénéité du fonctionnement administratif, de la rigueur bureaucratique, nous mettrons en lumière les stratégies mises en œuvre par les différentes catégories d'acteurs en fonction de leurs objectifs propres : poursuite de carrière pour les encadrants militaires, réussite académique, pouvoir, autonomie et prestige pour les élèves, accès à des conditions de travail idéales pour les professeurs.

98 Même s'il est aisé d'obtenir des dérogations, notamment lorsque les parents résident à proximité immédiate de l'établissement.

PARTIE 3 : LE TERRAIN, CHOIX INITIAL ET PROBLÉMATIQUES D'ACCÈS

La littérature sociologique a démontré qu'une organisation sociale est une entité floue, qui ne peut se réduire à un « intérieur » (l'activité, la structure sociale) et à un « extérieur » (ce qui n'est pas elle, son environnement), mais qu'il s'agit en réalité d'un ensemble d'interactions ou de systèmes d'interactions. L'image donnée par Crozier et Friedberg (2014), celle d'un « construit humain[99] », démontre bien le niveau de complexité, la dimension mouvante et évolutive que revêtent les organisations. Elle met également en lumière les influences (comprises comme des contraintes, et non pas comme exerçant une pression *déterminante*[100]) que cette structure complexe exerce sur les acteurs qui la composent et sans qui elle ne serait pas. Pour mener à bien cette étude et tenter de répondre aux questions déjà posées, il nous faut entrer dans l'organisation. Nous avons pu expérimenter à nos dépens à quel point une organisation sociale comme l'institution militaire et ses organismes de formation sont justement des ensembles d'interactions, liés étroitement à tout un ensemble d'associations, d'individus et de groupes.

La constitution puis l'analyse d'un corpus empirique pertinent est l'un des enjeux principaux de la structuration de la recherche. Ainsi, nous avions tout d'abord élaboré une stratégie d'entrée sur le terrain pour une observation participante qui s'est finalement révélée inopérante, du fait à la fois de la grande méfiance de l'institution militaire et de ses membres à l'endroit des chercheurs en sciences sociales, mais également de quelques maladresses de notre part. Partant, nous avons construit un nouveau terrain, fondé sur des entretiens avec des élèves.

La description de ce cheminement pour l'entrée sur le terrain nous permettra d'éclairer certains aspects relatifs au travail du chercheur en contexte militaire, notamment lorsqu'il est, comme nous, un *outsider* marqué du sceau du soupçon au regard de l'institution militaire, mais un *insider* tout à fait digne de confiance aux yeux des élèves.

3.1 SE VOIR FERMER LES PORTES, ENTRER PAR LA FENÊTRE : L'AVENTURE DE L'ACCÈS AU TERRAIN

Au tout début de notre travail de thèse et forte de notre problématique et de nos hypothèses de départ, confiante en notre capacité d'adaptation et en la pertinence de cette approche méthodologique, nous avions envisagé une observation participante au sein d'un ou plusieurs LD. Nous avions conscience qu'il était difficile d'obtenir les autorisations nécessaires pour entrer sur le terrain militaire en tant que sociologue, en particulier lorsque que l'on n'est soutenu par aucune bourse et aucun appel à projet (Weber 2023) ; lorsque l'on n'est pas « stampfelisé » (Deschaux-Beaume 2011 ; Paya y Pastor, Lafaye, et Thura 2015), et de surcroît lorsque, comme nous-même, on travaille sur un sujet sensible qui a déjà alimenté des scandales médiatiques qui entachent l'image et l'intégrité de l'institution.

Ainsi, notre projet était-il de nous faire embaucher en tant que surveillant d'internat dans un des lycées de la Défense. Le fait d'être un membre de l'équipe pédagogique aurait sans

99 Le « construit humain » est compris ici à la fois comme une *construction*, un produit qui n'a pas d'existence sans les acteurs qui le composent, mais également comme un système dont la condition d'existence réside dans les relations entre ses membres.

100 L'individualisme méthodologique rejette avec force toute idée de déterminisme, et, partant, les thèses de Bourdieu et Passeron qui expliquent la permanence de certaines institutions par un processus de reproduction sociale. Crozier, et surtout Boudon, n'excluent pour autant en aucun cas une action réelle de certains facteurs, mais cette action est relativisée et comprise comme une contrainte qui s'exerce sur un individu libre de ses choix dans un intervalle donné.

doute permis la mise à distance nécessaire pour mener notre recherche en nous plaçant dans une position privilégiée, à l'interface entre les élèves, l'équipe éducative et l'encadrement militaire. Finalement, et malgré notre insistance, les autorisations nécessaires ne nous ont pas été accordées. Nous nous sommes donc tournée vers les réseaux sociaux pour construire notre panel. Étant restée en contact avec la hiérarchie militaire, cette nouvelle orientation méthodologique aura eu pour conséquence de mettre fin à tout échange et à toute négociation.

3.1.1 Le projet initial

À l'origine de notre projet de thèse, nous espérions pouvoir appréhender le terrain par une observation participante. Au regard du positionnement institutionnel qui était le nôtre et des possibilités offertes par les LD, nous avons rapidement identifié la position idéale qui nous permettrait de réaliser notre enquête de terrain : le poste de surveillant. Ce positionnement nous semblait d'autant plus pertinent que les activités de socialisation spécifiques dites *de tradition* se déroulent hors temps scolaire, en soirée ou de nuit. Il aurait offert un cadre privilégié d'observation tout en impliquant une participation active au fonctionnement habituel du LD. Nous nous réjouissions de ce point qui nous réservait une difficulté supplémentaire mais extrêmement intéressante : l'analyse de la posture du chercheur immergé et même acteur sur son terrain de recherche. Cela nous aurait conféré l'avantage de pouvoir aller et venir librement dans l'établissement et d'échanger avec l'ensemble des acteurs.

Le projet était de mener cette recherche en toute transparence avec l'administration du lycée. Nous avons donc directement pris contact par mail avec l'établissement le plus proche de notre lieu de résidence en février 2020, afin de présenter notre recherche et de proposer cette modalité de travail de terrain. Nous avons également proposé un échange téléphonique, de façon à pouvoir présenter notre projet et afin d'avoir l'opportunité d'argumenter notre demande. Notre interlocuteur était l'officier de communication et relations publiques du lycée, qui a transmis notre demande au chef de corps. Cette première demande a été rejetée rapidement par le chef de corps, par mail, sans être motivée et sans nous permettre d'échanger.

Peu après ce refus est intervenu le premier confinement en raison de la pandémie de Covid-19, qui a suspendu un temps notre tentative d'accès au terrain.

À compter du mois de juin 2020 nous avons envisagé de postuler directement aux offres d'emploi de surveillant proposé par les LD. Las, les conditions imposées pour ces postes ne nous étaient pas adaptées. Si cette seconde approche s'était révélée féconde, et selon comment les choses se dérouleraient dans l'emploi, nous envisagions deux approches différentes. Soit, comme nous le souhaitions pour notre première tentative, mener notre recherche en totale transparence et en partenariat avec le commandement du lycée, dans le cadre que nous aurions fixé ensemble. Soit, dans le cas où nous considérerions que cela ne serait pas possible ou que les conditions fixées risquaient d'être trop contraignantes, nous aurions pu mener cette recherche sans en informer les acteurs. Cette seconde option posait cependant des questions méthodologiques et éthiques, que cet état de fait soit amené à évoluer dans le temps ou non. Dans tous les cas, nous ne remplissions pas les conditions nécessaires à déposer notre candidature ; nous avons rapidement abandonné cette option.

Notre troisième tentative consistait à nous présenter directement en tant que chercheur auprès du commandement des lycées militaires, qui dépendent statutairement du Commandant de la formation (COMFORM) et de solliciter formellement l'autorisation d'enquêter pour des sessions limitées d'observation participantes et des entretiens avec des élèves et des personnels. Nous avons donc adressé cette fois notre projet de recherche, assorti d'un exposé de nos besoins en pratique aux chefs de corps des six lycées de la défense. Les cours avaient repris et les internats

accueillaient à nouveau les élèves malgré les restrictions sanitaires. Nous avons rapidement eu réponse des chefs de corps du LD d'Autun et du LD de Saint-Cyr-l'École, qui nous ont orientée vers le commandant de la formation à la Direction des ressources humaines de l'armée de Terre (DRH-AT), qui seul peut attribuer une telle autorisation. Là encore, nous n'avons pas eu l'occasion d'échanger de vive voix sur notre projet. L'échange s'est limité à un premier mail de demande, assorti d'un document de présentation de la thèse et de son cadre institutionnel. Devant l'absence de réponse au bout de presque un mois, nous avons adressé une relance. Trois semaines plus tard, nous recevions sa réponse : négative en raison des conditions sanitaires qui ne permettaient pas d'étudier notre demande « avec discernement ».

Dans le double objectif de garantir un ancrage dans la réalité et de maintenir le lien avec la DRH-AT, nous avons immédiatement, suite au refus du COMFORM, formulé une demande d'accès à du matériel statistique ou des données de la DRH-AT. Il nous a semblé important de montrer notre volonté de collaborer avec le commandement, afin de maintenir de bonnes relations, qui, peut-être, auraient pu nous permettre d'accéder au terrain. Il s'agissait également de maintenir une posture scientifique, de faire preuve d'objectivité en affirmant ouvertement notre volonté de confronter des données recueillies en entretien avec celles dont dispose la DRH-AT, mais également de démontrer notre détermination. Nous avons formulé notre demande, par mail, au COMFORM. Celui-ci nous a mise en relation avec son conseiller pour l'enseignement supérieur. Jusque-là, tous les échanges que nous avons eus, que ce soit avec les chefs de corps, puis avec le COMFORM, ont eu lieu par mail. Le conseiller pour l'enseignement supérieur a été le premier interlocuteur au niveau du commandement à nous proposer un entretien téléphonique afin que nous puissions clarifier nos demandes et présenter plus précisément le cadre de notre recherche ainsi que notre problématique. Nous avons pu formuler notre demande de statistiques, qui a été reçue. Mais plus d'un an après notre dernier contact et notre dernière relance, nous n'avions toujours pas obtenu les documents que nous avons demandés, et notre interlocuteur ne semblait plus enclin à nous répondre. Nous sommes arrivée à un constat qui avait déjà été formulé par Delphine Deschaux-Dutard : « à l'épreuve du terrain, force est de constater que […] la culture de la restriction de l'information et l'appartenance de nombre de décisions concernant la défense au « domaine réservé » rendent la conduite de la recherche souvent malaisée » (2015 :1). En effet, notre interlocuteur de la DRH-AT nous avait clairement expliqué, lors de notre premier échange, que le commandement se montrait souvent réticent à communiquer sur les LD, notamment en raison de l'image souvent négative qui leur est conférée par la presse. Nous avions eu l'occasion d'argumenter sur notre posture scientifique et sur la pertinence de mener cette recherche sur les LD, mais ces arguments n'ont vraisemblablement pas été jugés recevables.

Cette première approche d'un terrain sous une forme qui se dérobait sans cesse sous nos pieds, de non-réponses à refus formel aura duré tout le temps de notre première année de thèse.

3.1.2 Le choix des entretiens

Parallèlement, et face au dernier refus d'accès au terrain pour notre observation participante, nous avons fait le choix, en accord avec notre directeur de thèse, de changer de stratégie. Nous étions en milieu de deuxième année, et il nous fallait à présent prendre assise sur le terrain, entrer dans le concret.

Les portes des établissements nous étant fermées pour l'observation, nous avons dû activer notre entrée sur le terrain de façon détournée. Nous avons lancé un appel à entretiens sur les réseaux sociaux. Cette stratégie était en grande partie motivée par la situation de crise sanitaire, mais également car elle permettait de toucher un très large panel, tout en conservant une grande liberté d'action. Notre projet de recherche était en outre dès le départ centré sur les élèves, en tant qu'acteurs principaux. Or, ceux-ci sont très présents sur les réseaux sociaux, et plus visibles

en tant qu'élèves ou membres de réseaux liés aux LD que les encadrants militaires, par exemple. Ces derniers sont par définition également beaucoup moins nombreux que les élèves. Ils utilisent, pour les plus anciens, globalement moins les réseaux sociaux que les lycéens, étudiants et jeunes actifs[101]. En outre, en tant que militaires, officiers ou sous-officiers, ils sont souvent plus discrets, même lorsqu'ils utilisent les réseaux sociaux[102] (Hecker et Rid 2012).

Nous avons donc fait le choix du réseau social Facebook. Ce choix était en premier lieu motivé par le fait que nous étions nous-même de longue date présente sur ce réseau social et donc rompue à son fonctionnement. En outre, nous étions déjà membre d'un « groupe » constitué des anciens du LD que nous avions nous-même fréquenté, et avions conservé quelques « contacts » et « amis » à titre personnel, ce qui constituait un début de réseau à part entière. Il nous était aussi aisé, partant de là, d'intégrer les « groupes » spécifiques aux autres lycées de la Défense. Nous avons donc construit une publication assez simple, sous forme d'image avec du texte résumant notre démarche et annonçant notre adresse de courriel universitaire. La publication était elle-même accompagnée d'une description encore succincte mais plus précise du projet de recherche et affichait un lien vers des documents en ligne beaucoup plus complets. Nous avons publié cet appel sur notre propre compte, en version « publique » de façon à ce qu'il puisse être aisément partagé. De fait, il le fut, puisqu'il l'a été trente-deux fois en moins de deux semaines. Le partage à partir de notre compte personnel, et non d'un compte ouvert pour l'occasion, nous semblait constituer *a priori* une preuve de bonne foi et de transparence. Nous avions bien entendu pris soin de vérifier le contenu visible de ce compte et soigner notre identité numérique. Nous avons fait en sorte de ne fournir (et que ne soient visibles par ailleurs sur Internet) que des informations qui pourraient servir notre projet de recherche ou donner de nous une image « neutre », dénuée d'informations vraiment personnelles. Nous avons donc en partie refaçonné notre image en ligne, explicitant notre intérêt pour la sphère militaire, nos appartenances professionnelles et universitaires, des centres d'intérêt plutôt consensuels comme le voyage, le patrimoine ou la gastronomie. L'ensemble ayant pour objectif de susciter la confiance voire la sympathie et de donner une impression de transparence. Au regard des réticences exprimées par l'institution militaire, il ne fallait en aucun cas laisser transparaître quoi que ce soit qui pourrait susciter la méfiance. Par mesure de précaution, par exemple, nous avons pris soin de faire disparaître toute référence à tout titre de presse que ce soit. Un journal étiqueté « à gauche », comme *Libération*, par exemple, pouvait nous rendre suspecte de vouloir nuire à la réputation des LD, ou de participer d'un mouvement de pensée antimilitariste[103] aurait pu susciter des réserves ou des critiques de la part d'anciens élèves très attachés aux LD et à l'institution militaire. D'un autre côté, une accointance avec une presse dite « de droite » aurait pu dissuader des élèves qui tiendraient un discours plus critique sur les LD… Le mieux, nous a-t-il semblé, pour éviter ces questions, était donc de ne rien laisser paraître.

D'autre part, nous avons diffusé notre annonce sur les « groupes » d'anciens, après avoir demandé la permission aux modérateurs, de façon à gagner en légitimité. De fait, nous avons reçu un accueil aussi chaleureux qu'enthousiaste, alors même que nous nous attendions à plus mitigé, au regard de l'expérience que nous avions eu précédemment avec le COMFORM.

101 Selon l'Insee, les 15-29 ans représentent 17,4% de la population française en janvier 2023. Les utilisateurs de Facebook, le réseau social que nous avons choisi, ont pour 39% d'entre eux entre 17 et 35 ans (étude Soprism, décembre 2021, consultable sur : https ://blog.digimind.com/fr/agences/facebook-chiffres-essentiels#demographieFR)

102 En 2012, le ministère des Armées a publié un guide du « bon usage des réseaux sociaux » à destination de ses personnels militaires, afin de réguler l'usage qui peut être fait de ces outils (https ://www.cairn.info/revue-politique-etrangere-2012-2-page-317.htm).

103 C'est Libération, rappelons-le, qui a publié l'abondant dossier sur le harcèlement dont se disaient victimes des élèves féminines de classes préparatoire au LD de Saint-Cyr-l'École en 2018.

3.1.3 Une erreur « politique » et de communication

Notre changement méthodologique, que nous avons fait l'erreur de ne pas communiquer à la DRH-AT et au COMFORM, nous a vraisemblablement porté préjudice.

Nous avons à ce moment-là de la recherche commis une autre erreur, que nous pourrions qualifier de « politique ». Les anciens élèves des lycées militaires sont regroupés en France dans une association très officielle, l'Association des anciens enfants de troupe[104]. Étant nous-même membre de cette association dont l'objectif est de mettre en place des réseaux de convivialité et d'entraide entre les anciens élèves mais également de veiller à la transmission mémorielle de l'institution, nous avions pris contact par mail afin que notre projet soit relayé sinon soutenu par cette association. Nous avons été rapidement appelée par téléphone par son président, qui s'est montré tout à fait favorable à notre démarche, et se proposait de faire publier notre appel dans le magazine papier et sur le site Internet. Lorsque nous lui avons fait part du refus que nous avions essuyé de la part du COMFORM, le Président de l'association nous a assuré de son soutien et qu'il en toucherait mot, dès le lendemain, au COMFORM avec qui il avait rendez-vous. Grand mal nous a pris de parler de notre nouvelle stratégie d'entrée sur le terrain.

Nous avions nous-même prévu un échange téléphonique peu après avec le Conseiller pour les études supérieures du COMFORM, qui se proposait de faire le lien entre nous et le service statistique.

Notre échange téléphonique avec le conseiller pour l'enseignement supérieur auprès de la DRH-AT a eu lieu quelques jours après notre entretien avec le président de l'association des AET. Alors que nos échanges de mail avec lui, ainsi qu'avec le COMFORM avaient jusqu'ici été plutôt engageants, laissant apparaître que le commandement était plutôt disposé à nous faciliter l'accès aux rapports statistiques existants.

Informé par le président des AET de notre changement de stratégie, le COMFORM nous a fait part de son inquiétude quant à notre utilisation des réseaux sociaux par la voix de son conseiller. En effet, les « scandales » qui ont touché les lycées militaires avaient touché la presse *via* les réseaux sociaux. La liberté de ton accordée par ces plateformes et leur pouvoir de diffusion de l'information ne pouvaient, selon notre interlocuteur, que susciter la méfiance des autorités militaires. Malgré le fait qu'il nous ait invitée à lui adresser nos demandes par courriel, nous n'avons plus jamais eu de retour, ni d'opportunité d'échanger avec lui après cet entretien téléphonique. Nous avons relancé, évidemment, mais devant l'absence de réponse, nous avons donc décidé de poursuivre notre recherche en nous passant du point de vue de l'institution.

Nous considérions que cette porte nous était à présent fermée. Nous n'avions en fait aucunement anticipé le fait que notre stratégie alternative puisse être mal reçue, convaincue du bien-fondé de notre démarche déjà engagée au sein de l'université et surtout de son intérêt scientifique. Il n'était pas envisageable d'abandonner notre recherche. Il est aussitôt apparu évident que trouvant la porte fermée, nous passerions par la fenêtre.

Nous n'avions pas non plus envisagé le niveau de proximité qui existait entre l'association des anciens enfants de troupe et le COMFORM, au niveau institutionnel et au niveau personnel. Après coup, il apparaît pourtant évident. Le président des AET et le COMFORM sont deux généraux, l'un à la retraite et l'autre d'active, mais aux parcours professionnels très proches et œuvrant dans les mêmes sphères. Il a donc été naïf et maladroit de notre part de ne pas anticiper que le fait d'utiliser les réseaux sociaux puisse être mal accueilli. Mais au-delà de cela, c'est surtout le fait de n'avoir pas communiqué ce changement de stratégie au COMFORM (qui nous avait de toute façon apposé une fin de non-recevoir) qui allait définitivement nous interdire toute collaboration

104 Voir : https ://www.ancienenfantdetroupe.org/

avec l'institution militaire. Nous avions d'abord pensé à une réaction personnelle de la part du COMFORM, qui aurait pu se vexer en constatant qu'il nous était possible de contourner son autorité et de nous passer de son aval pour poursuivre notre recherche. Mais au-delà de cela, c'est bien la crainte du scandale et de l'absence de contrôle sur les informations qui était problématique.

Les craintes que nourrissent le commandement quant à l'usage des réseaux sociaux sont de deux ordres et nous ont été exposées par le conseiller pour l'enseignement supérieur :

> « Vous savez, le Commandement se méfie. La plupart des derniers scandales sont partis des réseaux sociaux et des médias sur Internet. On ne sait jamais qui va répondre, il y a de tout et surtout des mécontents et des détracteurs de tout genre… Et ça peut aller très vite… et vite devenir hors de contrôle. Au-delà de cela, il y a aussi la question de la confidentialité des données. On touche là à des élèves qui sont mineurs pour la plupart, fils de militaires pour la plupart, aussi. Et de militaires ou de diplomates, d'ailleurs, qui peuvent être haut placés… Et depuis [les attentats perpétrés par Mohammed] Merah, les Armées font vraiment très attention à la confidentialité de leur personnel. » (Propos reconstitués à partir de nos notes après le dernier échange téléphonique avec le Conseiller pour l'enseignement supérieur auprès du COMFORM)

La première de ces craintes touche nos intentions, relativement à une éventuelle polémique, au regard de ce qui s'est joué lors des dernières affaires dans lesquelles se sont trouvés impliqués les lycées militaires. Réserve légitime, puisqu'en effet, l'institution n'est pas en mesure de contrôler quoi que ce soit dans la diffusion de l'information, qu'il s'agisse de réseaux sociaux ou de la presse. Celle-ci a donc directement trait à notre décision d'utiliser les réseaux sociaux pour accéder aux élèves ou anciens élèves.

La seconde réserve concerne notre demande de données. L'institution s'interrogeait sur le type de données que nous pourrions demander. Notamment si celles-ci nous permettraient d'accéder à du contenu sensible, tel que des informations nominatives. Il s'agirait là davantage d'une question de sécurité, qui toucherait directement les personnels de la Défense. Nous n'avions pas pensé à ce point, qui est très éloigné de notre démarche, mais constitue effectivement, dans le contexte actuel, un point de vigilance particulier. Nous nous étonnions d'ailleurs que cela soit soulevé à ce moment-là, dans la mesure où nous avions illustré par quelques exemples les données que nous souhaitions récolter. Nous avions mentionné des items tels que « le taux de féminisation par lycée et par filière », ou « la répartition des élèves enfants de militaires selon le grade des parents ». En somme, nos demandes concernaient essentiellement des données purement statistiques, qui nous permettraient d'illustrer les propos de nos enquêtés ou de donner davantage d'éléments descriptifs de notre terrain. Ces données ne concernaient en aucun cas des indicateurs isolés ou nominatifs.

Néanmoins lors de cet entretien nous avons pu développer notre sujet et argumenter sur notre méthodologie, ce qui ne nous avait pas été donné auparavant malgré nos propositions répétées d'échanger. Cependant, en tant que conseiller pour l'enseignement supérieur et la recherche, notre interlocuteur n'avait pas pouvoir décisionnel quant à la suite de cette affaire. Au vu des réticences affichées de la DRH-AT de collaborer à notre travail de recherche, nous avons décidé de rédiger un long mail au COMFORM afin de justifier de notre bonne foi et de la pertinence de notre démarche, en nous appuyant sur les craintes énoncées. Pour le point « polémique » : nous avons justifié de notre inscription officielle à l'université et au laboratoire Clersé, réexposé notre problématique et nos axes de travail, nous sommes revenue sur le fait que nous avions sollicité les instances officielles en bonne et due forme, et surtout réaffirmé que notre volonté

première était de mener ce travail « de l'intérieur », en lien permanent avec le commandement et l'encadrement sur place. Ce qui nous aurait permis une mise en perspective qui d'ailleurs risque de manquer dans notre nouvelle approche par entretien, si elle ne pouvait être complétée par des mises en perspective avec du matériel statistiques ou des données empiriques issues d'une observation directe sur le terrain. Pour le volet « données » : nous avons explicité davantage le type de données dont nous avions besoin. Nous les avons replacées en contexte de cette orientation méthodologique par entretiens : jouer un rôle de balance ; donner une assise statistique à nos analyses et observations ; replacer des propos ou des trajectoires dans un contexte donné, voire dans une dynamique ; être en mesure de quantifier et donc de relativiser/ouvrir à une analyse plus critique.

Dans sa réponse, nous remerciant pour ces précisions, le COMFORM nous proposait -enfin- un échange téléphonique afin de « lever les dernières éventuelles incompréhensions ». Nous avons évidemment répondu avec enthousiasme à cette proposition, puisqu'il nous semblait important de maintenir ce lien avec la DRH-AT. Dans les faits, cet échange téléphonique proposé en mars 2021 n'a jamais eu lieu.

Nous avions également formulé une demande d'accès au rapport Chalmel sur les lycées militaires (2016), qui fait notamment un état des lieux des problèmes liés au sexisme[105]. Cette demande est elle aussi restée sans réponse.

3.1.4 Le terrain avant le terrain.

Ces premières approches du terrain déterminent en quelque sorte les limites de l'enquête telle nous allions la construire par la suite. Notre entrée sur le terrain était tout d'abord strictement dépendante d'une autorisation formelle qui ne pouvait nous être accordée que par une haute autorité. L'obtention de telles autorisations est liée notamment à la capacité du chercheur à négocier avec les représentants de l'autorité. Ce qui fait en réalité commencer le travail de terrain bien avant d'y pénétrer. C'est à une situation similaire, quoique dans un contexte différent, que Muriel Darmon a été confrontée au début de son enquête sur l'anorexie. Comme elle l'écrit dans un article consacré à l'analyse de ses refus de terrain :

> « Si ces négociations sont avant tout une condition de réalisation de l'enquête et un préalable nécessaire, elles peuvent aussi être construites comme un objet de plein droit de la recherche et devenir ainsi un véritable matériau d'analyse du terrain lui-même et non pas seulement de la position de l'enquêteur, de ses réussites et de ses échecs, ou de sa plus ou moins grande capacité, située, à négocier son entrée sur le terrain. » (Darmon, 2005, p. 99)

Partant de la situation qui nous intéresse, nous identifions un axe qui nous semble particulièrement éclairant. Il s'agit de la mise à jour d'un pouvoir lié à un statut hiérarchique, qui s'exerce de plein droit selon les prérogatives de chacun, et à tous les niveaux. À cette première notion de pouvoir est bien entendu liée celle de domination. Pour Max Weber, « la domination est seulement liée à la présence actuelle d'un *individu* qui commande avec succès à d'*autres* » (1921a :95). Dans le cas qui nous occupe, nous ne sommes pas directement sous la domination de l'officier général qui peut, s'il le souhaite, nous accorder nos autorisations. Nous ne faisons pas partie de l'institution militaire et ne sommes pas directement soumise à son système de normes et de valeurs. Directement, nous en somme tributaire. Les chefs de corps, devant notre demande, rendent compte et nous renvoient vers leur supérieur hiérarchique. Ils auraient très bien pu, comme ce fut le cas pour certains d'entre eux, ne pas répondre à notre demande. Sur les

105 Des tables rondes avaient été organisées dans les lycées avec des élèves filles afin d'échanger autour de ces questions.

raisons de leur non-réponse, nous ne pouvons émettre que des suppositions. Soit, par habitude et par respect des normes et des règlements, face à une sollicitation à laquelle ils ne sont ni en droit (eu égard leur statut hiérarchique) ni en capacité (peut-être n'ont-ils jamais été confrontés à telle demande et ne savent-ils pas quelle réponse apporter), ils « rendent compte » à leur supérieur hiérarchique à qui il incombe de prendre une décision à laquelle ils se plieront[106]. Soit ils ne sont pas personnellement hostiles à la tenue de l'étude sociologique mais ne sont pas en position (hiérarchique) de donner directement les autorisations nécessaires. Dans le cas où le COMFORM accepterait l'ouverture du terrain, et même s'ils y étaient personnellement opposés, ils n'auraient évidemment d'autre choix que d'obéir. D'autre part, le COMFORM peut seul décider s'il attribue les autorisations d'accès ou pas. Dans la mesure où nous n'avons eu que peu d'interactions avec les membres directs de son équipe, nous ne sommes pas en mesure de savoir si sa décision a résulté d'un échange avec ses collaborateurs et d'une réelle discussion, ou si elle résulte d'un choix plus arbitraire.

Nos demandes ont toutes été appuyées, en parallèle, par notre directeur de recherche qui dispose de contacts au sein de l'institution militaire et des instances politiques. Cet appui institutionnel, destiné à nous ouvrir des portes au travers de l'action d'intermédiaires n'a pas davantage abouti.

L'impression générale qui ressort de ce processus de prises de contacts et de demandes officielles, formelles, est que nos travaux n'ont pas été particulièrement bien accueillis. La raison officielle invoquée, à savoir la crise sanitaire liée au Covid-19, n'est pas la seule raison des refus. La réaction du COMFORM après qu'il a eu connaissance de notre stratégie d'entretiens et les réserves avancées par le conseiller pour l'enseignement supérieur en témoignent : c'est bien la crainte du « scandale » et la capacité de l'institution à garder le contrôle qui prime.

Cette méfiance de l'institution incarnée par les réactions (ou les non-réactions) de ses membres les plus hauts placés dans la hiérarchie est également une méfiance à l'endroit du sociologue, suspect de complaisance avec la société civile et les médias, suspect par son indépendance (si ce n'est des normes scientifiques imposées par sa discipline et les exigences du cadre universitaire), et suspect aussi de témoigner de la curiosité scientifique pour un objet aussi spécifique.

3.2 Méthodologie de terrain.

Nous fondons notre argumentation sur le matériel composé à la fois de données qualitatives et quantitatives disponibles auprès de l'institution militaire, mais aussi et surtout sur trente-deux entretiens menés entre 2020 et 2022 avec trente-six anciens élèves de lycées militaire, scolarisés entre dans les six lycées de la Défense entre 2005 et 2021. Trois de nos informateurs étaient alors en couple avec un ou une ancien(ne) élève qui s'est joint(e) à la discussion. Ces entretiens ont été retranscrits en intégralité. Un seul n'a pas pu être tout à fait formalisé, en raison d'un problème

106 « L'article L4121-4 du code de la défense prévoit qu'il appartient au chef, à tous les échelons, de veiller aux intérêts de ses subordonnés et de rendre compte, par la voie hiérarchique, de tout problème de caractère général qui parviendrait à sa connaissance. » Extrait du code du soldat, disponible sur https://www.info-reglement.terre.defense.gouv.fr/index.php/fr/mediatheque-fr/documentations/217-le-code-d-honneur-du-soldat-article-5 (Consulté le 31/01/2024). Si le compte-rendu est une pratique habituelle dans le métier des armes, qui se retrouve jusque dans la pratique du combat, dont il est un des « onze actes réflexe », le terme désigne aussi une correspondance militaire officielle, dont la présentation formelle et l'utilisation sont strictement codifiées dans le TTA150 (Manuel du sous-officier) : « Destiné à renseigner sommairement l'autorité sur un fait ou un événement, le compte rendu doit être bref et conserver un caractère de stricte objectivité, sans entrer dans les suppositions (…) de la part du rédacteur. ».

d'enregistrement. Les propos tenus[107] ont été consignés sous la forme de notes à l'issue de l'entretien, lorsque nous nous sommes aperçue du problème.

Établissement	Nombre de répondants	Période de scolarisation
Lycée militaire d'Autun	9 (6 hommes et 3 femmes)	Entre 2005 et 2019
Lycée militaire d'Aix-en-Provence	6 (4 hommes et 2 femmes)	Entre 2005 et 2020
Lycée militaire de Saint-Cyr-l'École	4 (2 hommes et 2 femmes)	Entre 2012 et 2018
École des pupilles de l'Air et de l'Espace	4 (2 hommes et 2 femmes)	Entre 2015 et 2021
Lycée naval	5 (3 hommes et 2 femmes)	Entre 2015 et 2021
Prytanée national militaire	8 (3 hommes et 5 femmes)	Entre 2009 et 2019

Les caractéristiques socio-familiales de nos interlocuteurs seront présentées dans le corps du texte et notamment dans la partie 4. Nous proposons au lecteur un tableau synthétique de ces caractéristiques en annexe 6.4 « Les informateurs et leurs caractéristiques. »

Nous avons choisi de mener notre recherche selon les principes de l'entretien compréhensif, qui propose une méthodologie particulière qui ne repose pas sur la composition d'un panel préétabli. Ce choix a été en premier lieu dicté par les difficultés d'accès au terrain et ne correspond pas à la stratégie initialement envisagée. Cependant, il nous a été nécessaire de nous adapter aux contraintes rencontrées afin de pouvoir mener notre recherche à terme, sans quoi, le projet n'aurait tout simplement pas pu se réaliser. En outre, au regard de notre sujet et du déroulement de la phase de terrain, les étapes consacrées à la constitution de la grille d'entretien et aux attentes quant aux informateurs, puis pour terminer à la construction de la grille d'analyse ont constitué des jalons importants de notre réflexion méthodologique.

3.2.1 L'entretien compréhensif selon Jean-Claude Kaufmann

Jean-Claude Kaufmann (2004) s'inscrit en contradiction avec l'acception « classique » et techniciste des entretiens. Cette méthode habituellement sollicitée repose sur des critères précis et relativement rigides de définition d'un échantillon et une injonction à l'objectivité et au détachement du chercheur. Il lui préfère une méthode (sa méthode), plus souple et plus évolutive, qui repose sur certains principes de la *grounded theory* de Glaser et Strauss (1967)[108] qui part du terrain pour aboutir à la construction de la théorie et de « l'imagination sociologique » de Wright Mills qui fait du chercheur un « artisan intellectuel » qui devrait s'élever contre la science prisonnière de ses techniques et la « suprême théorie » (Mills 2006).

107 Nous avons cependant choisi de reproduire deux verbatims reconstitués d'après ces notes dans le corps de ce mémoire. Ils sont signalés comme étant reconstitués d'après nos notes.

108 Cette méthodologie de recherche propose d'élaborer des théories en partant des données empiriques, ce qui amène à renverser la relation classique à la théorie, aux hypothèses et aux données. Il s'agit de laisser une plus grande place aux observations et aux données de contexte.

Si la méthode exposée par Kaufmann revendique sa souplesse, elle n'est pas moins dénuée de principes directeurs. Elle se fonde d'ailleurs sur la méthodologie de l'entretien semi-directif et s'inscrit dans la recherche qualitative et empirique. Elle se réclame de la sociologie compréhensive, au sens de Max Weber, pour qui « « comprendre » signifie saisir par interprétation le sens ou l'ensemble significatif visé (…) pour dégager un type pur (idéaltypique) d'un phénomène se manifestant avec une certaine fréquence » (Weber 1921a : 35). Cette sociologie, qui prend en compte la subjectivité de l'acteur, soit le « « motif » un ensemble significatif qui semble constituer aux yeux de l'agent ou de l'informateur la « raison » significative d'un comportement » (Weber 1921a : 38) a largement recours à l'interprétation. L'interprétation est ici entendue comme un moyen de dégager et de comprendre au travers des régularités observées, les structures sociales sous-jacentes dans lesquelles se jouent les relations entre les individus ou les groupes. L'accès au motif, par le récit notamment, est donc d'une aide précieuse pour l'interprétation, et partant, l'élaboration de modèles théoriques valides. En ce sens, l'interlocuteur du chercheur n'est pas un « enquêté », à la façon des premières études sociologiques (Blanchet et Gotman 2001), mais un « informateur » dont on présuppose qu'il détient en lui, dans son expérience, ses représentations, son discours, des éléments qui permettent au chercheur de construire de la théorie. En outre, l'accès aux motifs subjectifs implique la prise en compte du système de valeurs et de symboles dans lequel évolue l'informateur, ce qui permet la construction et la modélisation d'un savoir situé. Autant que *ce que dit* l'informateur, l'endroit *d'où il parle* est riche de sens et permet une contextualisation du discours qui vient éclairer le contenu d'un autre angle et permet une interprétation critique, puisque c'est l'histoire individuelle de l'informateur qui donne son sens au discours.

Selon Jean-Claude Kaufmann, l'entretien compréhensif se construit techniquement selon six grands principes, qui les opposent souvent aux entretiens semi-directifs plus classiques, soupçonnés par l'auteur ne pas aller suffisamment au fond des choses et de rester sur une analyse de surface des données. En effet, l'auteur critique la posture selon laquelle le chercheur doit absolument (essayer de) s'affranchir de toute subjectivité dans sa conduite d'entretien et (tâcher de) garder une froide distance avec son objet et avec son informateur, conditions nécessaires à une hypothétique objectivité (Blanchet et Gotman 2001). Prenant le contre-pied de cette conception, il propose au contraire une méthodologie qui engage le chercheur dans son objet, par un « va-et-vient permanent entre compréhension, écoute attentive, prise de distance, analyse critique » (Kaufmann 2004 : 22) et ainsi l'élaboration progressive de l'hypothèse à partir des données recueillies sur le terrain.

L'entretien compréhensif se construit sur le mode de la discussion. La conversation induit une *rupture de la hiérarchie* entre le chercheur et son interlocuteur qui devient un informateur. Il s'agit de briser la glace afin de libérer la parole et faire en sorte de gommer la différence hiérarchique résultant des postures de chercheur et d'informateur, afin de parvenir à un partage du savoir de ce dernier. Cette posture s'inscrit dans l'histoire même de l'enquête en sociologie. Les premières enquêtes de terrain, comme celles menées par Le Play au milieu du XIX^{e} siècle au sein de la classe ouvrière, consistaient en des interrogatoires menés par des individus investis aux yeux de leurs interlocuteurs d'un certain statut et d'une réelle autorité. Posture hiérarchique renforcée par le fait que les enquêtes concernaient essentiellement les classes laborieuses, alors considérées comme dangereuses par l'État républicain encore instable. Kaufmann postule, lui, que les expériences vécues et les représentations, les autoanalyses et donc l'accès à l'intimité ne sont possible que si s'établit un climat de confiance propice à la conversation libre. Pareille posture demande de se couler dans une certaine familiarité, ce qui est facilité par la forme « discussion » préconisée pour mener l'entretien compréhensif. L'auteur met toutefois en garde : il ne faut pas se laisser entièrement absorber et ainsi savoir se tenir au cadre préalablement fixé afin d'éviter de s'éparpiller et de collecter des données inutiles.

L'enquête dans l'enquête concerne au premier chef la formulation des questions qui est la clef de l'accès à la subjectivité de l'informateur. Dans le cadre de l'entretien compréhensif mené comme une discussion, les « bonnes » questions ne sont pas nécessairement celles qui auront été formalisées dans la grille d'entretien. La bonne question se construit au contraire en fonction de l'interlocuteur, au travers d'une écoute intensive qui sait se saisir au vol des informations et « rebondir » sur les propos de l'informateur pour obtenir des approfondissements.

L'empathie du chercheur avec l'informateur permet de saisir les structures intellectuelles de ce dernier. Ce principe demande, selon les prescriptions de la technique wébérienne, une neutralité axiologique qui consiste parfois à se défaire de ses principes personnels pour aller dans le sens de l'informateur. L'auteur illustre ici son propos avec l'exemple du racisme : afin de pénétrer la subjectivité de l'informateur et de conserver sa confiance, il convient d'aller dans son sens pour tâcher de comprendre ses idées en profondeur : « S'il veut vraiment comprendre, l'enquêteur doit parvenir à se dépouiller de toute morale ; il reprendra ses idées une fois l'entretien terminé. » (Kaufmann 2004 :52) Ce point en particulier s'oppose radicalement avec le principe d'objectivité réclamé dans le cadre des entretiens « classiques » où le chercheur doit absolument se garder de laisser transparaître toute émotion.

L'engagement du chercheur dans l'objet et dans la discussion avec l'informateur vient également en porte-à-faux avec la méthodologie classique de l'entretien. Il n'est donc pas question de neutralité, dans une certaine mesure du moins. Kaufmann postule que « l'informateur a besoin de repères pour développer son propos » (2004 :52) dans le cadre de l'interaction. Ces repères fonctionnent comme les « types institutionnalisés » de Berger et Luckmann. Ils fournissent, dans le cadre de l'interaction, des catégories générales au travers desquelles l'individu règle sa conduite vis-à-vis de l'autre et réciproquement en fonction du but de l'interaction. Ainsi dans le cadre l'entretien compréhensif, le but pour le chercheur est d'accéder à des données qui peuvent ne pas être accessibles via une conversation superficielle. Il faut donc en quelque sorte forcer l'informateur à se livrer davantage, à exprimer ses opinions et ses doutes, même (et surtout) si ceux-ci vont à l'encontre d'une pensée dominante. Cet engagement du chercheur dans la conversation et donc dans l'objet, implique de laisser transparaître des émotions et des idées qui servent de cadre au discours de l'informateur.

> « Car pour s'engager il doit lui-même exprimer idées et émotions (…) ; s'il ne dit rien, l'autre n'aura pas de repères et ne pourra avancer. Il est donc possible et même conseillé de ne pas se limiter à poser des questions : de rire, de s'esclaffer, de complimenter, de livrer brièvement sa propre opinion, d'expliquer un aspect des hypothèses, d'analyser en direct ce que vient de dire l'informateur, voire de le critiquer et de manifester son désaccord. (Kaufmann 2004 :53) »

L'auteur propose en somme de se servir de tous les rouages de la conversation, portés par une réelle sympathie envers l'informateur, quand bien même celui-ci exprimerait des idées qui entrent en contradiction avec celles du chercheur. Dans ce type de recherche, nous l'avons déjà écrit plus haut, le principe de neutralité axiologique posé par M. Weber prend tout son sens.

L'entretien est un *jeu à trois pôles* en ce qu'il s'inscrit dans un processus dialectique, par la nécessité d'empathie et d'engagement du chercheur, en lien avec l'objet de sa recherche. Ce dernier pôle se répartit entre le chercheur et l'informateur. Pour l'enquêteur, c'est l'objet de la recherche, la problématique. Pour l'informateur, l'objet de la recherche est simplement sa vie, son expérience personnelle. Pour l'enquêteur, il s'agit d'un objet de recherche, d'une problématique. Mais « L'informateur n'a que des bribes d'éléments sur cet objet, et pour lui le troisième pôle est plutôt sa vie, matière première de l'entretien, qu'il regarde comme il ne l'a jamais regardée. » (Kaufmann 2004 :54)

Enfin, la dernière caractéristique de l'entretien compréhensif comprend les diverses tactiques qui permettent au chercheur de faire parler l'informateur. Celles-ci sont encore relatives à l'interaction et aux caractères personnels des partenaires. Il s'agit de se servir de la situation particulière pour construire les meilleures conditions pour l'entretien. L'empathie et l'engagement du chercheur, posés comme des postulats de départ ne suffisent plus. Tous les moyens sont bons, précise Kaufmann : l'humour, le charme, la séduction, mais également la mise en place de situations particulières d'entretien, puisque le cadre de l'action est lui aussi important pour parvenir à la conversation plébiscitée au départ. Ce dernier point s'élabore en fonction de l'interlocuteur. La méthode de l'entretien compréhensif est donc contingente à la problématique de recherche, à la situation de l'entretien et à l'informateur lui-même.

Identifier les « stocks de connaissance »

La fonction de la socialisation est de fournir à l'individu une part très générale de ce stock social de connaissances, qui lui permettra de s'autonomiser et d'interagir avec les autres membres de la société dans laquelle il s'insère. En effet, ces connaissances sont nécessairement toujours contingentes au système social qui les a produites. Au fur et à mesure que l'individu se développe, qu'il augmente le nombre et l'intensité de ses relations sociales, qu'il se spécialise, qu'il diversifie ses cercles, il acquiert de nouvelles connaissances, elles-aussi situées dans ces univers sociaux. Elles ont donc à faire aux spécialisations et aux rôles que l'individu est tenu de remplir tout au long de son existence, mais aussi à son statut dans la mesure où les connaissances à disposition de l'individu sont socialement distribuées. Les différents stocks de connaissances accumulés par les individus tout au long de leur vie, en fonction de leurs expériences et des groupes avec lesquels ils interagissent, doivent donc être considérés comme l'écrit Bernard Lahire (1998), comme un « répertoire de schèmes d'action ». Ces schèmes d'action, ces habitudes, ces grilles de lecture de situations diverses, sont élaborés « dans des contextes sociaux multiples et hétérogènes », ils sont « distincts les uns des autres, mais interconnectés et comportant sans doute des éléments en commun » (*ibid* :42). C'est pourquoi, « la participation au stock social de connaissances permet ainsi la « localisation » des individus dans la société et leur « traitement » approprié » (Berger et Luckmann 2014 :80). C'est ainsi par exemple que Shamus Khan (2015) considère que l' « aisance », en tant que compétence particulière et marqueur social de l'élite américaine contemporaine s'acquiert au prix d'un réel apprentissage et d'une socialisation « secondaire » active au sein d'établissements spécifiques. Cette socialisation, et donc l'apprentissage des schèmes sociaux nécessaires pour évoluer dans la nouvelle élite américaine, est elle-même plurielle. Elle se construit dans les relations aux enseignants, à l'institution du lycée d'élite, aux autres élèves, aux produits culturel très variés, au travail scolaire, mais également au travers de l'idéologie dominante et sans cesse réaffirmée de la méritocratie (Khan 2015). En outre, en vertu de la division du travail social, l'individu est tenu au cours de sa vie, simultanément ou successivement, à remplir plusieurs rôles, pour lesquels il aura été plus ou moins profondément socialisé. Ce qui signifie que chacun dispose d'un « répertoire » de rôles qu'il lui appartient de mobiliser à bon escient selon la situation d'interaction dans laquelle il se trouve : « il apprend-comprend que ce qui se fait et se dit dans tel contexte ne se fait pas et ne se dit pas dans tel autre. (…) ces produits (de la socialisation) sont souvent à usages différés, mis temporairement ou durablement en réserve, et attendent donc les déclencheurs de leur mobilisation » (Lahire 1998 :42-43).

De cette façon, étudier la socialisation des élèves des lycées militaires revient à identifier ce(s) stock(s) particulier(s) de connaissances (qu'apprend-on dans les LD ? l'apprendrait-on ailleurs ?), à comprendre la façon dont il se transmet (comment apprend-on ? comment les élèves s'en saisissent-ils ?) et également à identifier dans quel(s) contexte(s) il est mobilisé (comment et quand utilise-t-on ce que l'on a appris ?). S'agissant de connaissances qui ont trait ici à des systèmes de valeurs et de représentations considérés *a priori* différents de ceux de la société civile, il peut être intéressant d'évaluer dans quelle mesure elles débordent ou recouvrent l'univers

symbolique de l'individu dans un contexte d'interaction différent de celui auquel elles sont normalement réservées. Participe ainsi de ce « stock de connaissances » la connaissance de la manière dont ce stock est « socialement disponible et distribué », ce qui en permet un « usage politique complexe » (Berger et Luckmann 2014 :84). Shamus Khan (2015), note ainsi que les élèves issus des anciennes classes aristocratiques désormais en déclin, qui fondaient leur prestige sur le nom et la lignée, se trouvent d'emblée en décalage et rejetés par les enfants de la nouvelle élite dont ils ne partagent pas l'idéologie méritocratique dominante et les habitudes culturelles. Plus proche de nous, cette distribution sociale de la connaissance permet d'identifier de loin en loin la condition sociale d'un individu. Elle peut également être instrumentalisée à des fins d'ascension sociale ou pour approcher un « groupe de référence », par exemple dans le cas de processus de « socialisation anticipatrice » (Merton 1997). De cette façon, dans un LD, il nous paraît pertinent d'identifier quelles connaissances acquises permettent aux élèves de se représenter et de se projeter dans un rôle : celui, particulier, de l'élève de LD ou celui de l'officier ou de l'élève-officier. Le rôle, déterminant à son tour un statut social, une « condition » au sens wébérien, l'acquisition et l'instrumentalisation de la connaissance permet de se positionner et d'être reconnu comme appartenant à une certaine catégorie d'individus en adoptant son système de valeurs et ses normes de comportement, ou, au contraire, de se positionner comme « outsider » (Becker 1985). La conscience des règles et des normes n'induit en effet pas nécessairement l'adhésion et l'inclusion. D'aucun peuvent, pour des raisons qui leur appartiennent, choisir de s'en éloigner. Ce qui ne signifie pas pour autant qu'ils ne les ont pas incorporées.

Comprendre les processus d'institutionnalisation : légitimité des normes et des rôles, moyens de contrôle.

Les processus d'institutionnalisation s'inscrivent dans la sédimentation et la tradition liées aux pratiques et aux valeurs. Ils légitiment, justifient et expliquent des comportements qui se voient reconnus comme appropriés dans certaines situations. « C'est par et à travers les institutions qu'une personne devient un acteur social doté d'habiletés et de capacités pouvant en faire un membre actif dans une société » écrit Turmel (Turmel 1996). La transmission de ces « habiletés et capacités », de ces stocks de connaissance peut être sujette à un besoin constant de réaffirmation par des « objets symboliques (comme des fétiches ou les emblèmes militaires) et/ou des actions symboliques (comme le rituel religieux ou militaire) » (Berger et Luckmann 2014 :108). L'analogie à notre objet est ici évidente et comporte une dimension éminemment historique. Les processus de socialisation s'inscrivent dans la cristallisation de normes de comportement et de systèmes symboliques dans une « tradition » sans cesse réaffirmée. Il appartient au chercheur de mettre en lumière les fondements historiques de ces processus, leur utilité première afin de comprendre pourquoi et comment ils sont réinvestis par les générations futures dans la transmission des connaissances et la reproduction des normes. Dans son étude sur la permanence du bizutage à l'École nationale des arts et métiers (ENSAM), René de Vos précise ainsi que les pratiques d'intégration des nouveaux élèves trouvent leur origine dans la raison d'être de l'école et dans les caractéristiques de son recrutement. Répondant à un besoin situé de fournir d'un côté les grandes industries naissantes en ingénieurs et techniciens de haut niveau et tout dévoués à leur fonction, et de l'autre à celui d'asseoir le pouvoir de la Troisième République encore fragile face à une classe aristocratique possédante qui lui était hostile, l'ENSAM a fondé son vivier d'élèves dans les basses classes, garantissant ainsi la formation de cadres fidèles parce que redevables. D'un autre côté, l'administration de l'école développant un mode d'éducation autoritaire perçu comme insupportable, les élèves ont développé des stratégies d'émancipation qui reposaient sur l'emprunt formel des vieilles valeurs du compagnonnage : l'entraide mutuelle assortie d'un réel corporatisme (Vos 1999).

Une analyse de cette nature est donc pertinente pour tâcher de comprendre la persistance de pratiques similaires au sein des LD. Bien entendu, il est fort probable que peu d'élèves ont conscience de la genèse et des processus d'institutionnalisation qui sous-tendent les pratiques et les représentations qu'ils contribuent à reproduire et qu'ils s'attachent à transformer pour les adapter à leur réalité. Néanmoins, au travers de l'entretien compréhensif, il nous semble possible d'accéder à des discours de légitimation des pratiques qui peuvent être interprétés à la lumière de nécessaires éclairages historiques et contextuels. Dans un registre similaire, les discours sur les moyens de contrôle et les tensions entre les élèves et l'administration sur les questions des valeurs et du changement peuvent également émerger au travers des entretiens. Ainsi, les réactions à certaines pratiques ou à l'usage de certains univers symboliques par l'un ou l'autre parti constituent de bons moyens de compréhension des dynamiques de transmission de la connaissance et de la construction des univers normatifs plus ou moins légitimes selon que l'on se positionne du point de vue des (ou de certains) élèves ou de celui du discours institutionnel.

Concrètement, nous pouvons nous attacher en entretien au récit d'un événement marquant qui a trait aux traditions des LD, par exemple, dans le cas du lycée d'Autun, aux activités qui se déroulent dans le cadre des VLP[109], ou, pour élargir à tous les établissements, du Père Cent[110]. Là aussi, il est intéressant de relever les analyses de chaque informateur quant à la posture de l'encadrement face à ces événements. Les entretiens permettent également une remise en question de l'informateur. Il s'agit de pousser à obtenir une analyse de l'expérience vécue à la lumière du système de valeurs de l'informateur au moment de l'entretien et de la mettre en relation avec ses intentions et son système de valeurs au moment des faits.

Les processus d'institutionnalisation ne concernent pas uniquement ces événements dits « de tradition », qui sont reproduits d'année en année par chaque génération d'élèves à l'initiative des « anciens » qui transmettent cette part de l'histoire aux plus jeunes. Par processus d'institutionnalisation, nous entendons ici décrire et comprendre dans quelles conditions des pratiques, des systèmes de symboles et de valeurs acquièrent une reconnaissance et une légitimité qui les amènent à s'inscrire dans la durée, à être transmis et transformés, mais en conservant toujours un sens et une légitimité en lien avec les pratiques de départ, dans un groupe identifié. Ils peuvent également porter sur les valeurs, les représentations et les comportements. Ainsi, l'instauration d'abord timide de la mixité à partir de 1983 et l'accueil réservé aux filles s'inscrit dans ce cadre. Nous prenons cet exemple car il est problématique, notamment dans certaines classes préparatoires. Il semblerait au contraire que la situation des filles au lycée soit bien moins sujette à polémique. Les difficultés de l'encadrement à enrayer les pratiques de harcèlement, voire les violences sexistes et sexuelles (VSS) et l'ostracisme à l'encontre des féminines en CPGEM sont

109 « Vive les permissions » : soirée de grand chahut et de fête qui se déroule la veille des vacances de Noël, autrefois premières vacances de l'année où les élèves retrouvaient leurs foyers. Les vacances de la Toussaint n'ont été instituées qu'en 1959 et qui duraient alors quatre jours ; elles sont passées à dix jours en 1981. À des manifestations officielles et institutionnelles (dernière levée des couleurs de l'année, fin du premier trimestre et distribution des bulletins et des récompenses/sanctions qui y étaient liées) s'ajoutent une cérémonie nocturne aux flambeaux, des « perches » (canulars à destination des cadres ou professeurs) et une gigantesque bataille de polochons et de mousse à raser qui rassemble l'ensemble des élèves. Cette bataille en apparence bon-enfant a parfois été réinvestie à des fins de règlement de compte entre élèves qui garnissent leur housse de traversin d'un cadenas ou d'une paire de brodequins. Les récits sur cette pratique sonnent comme des mises en garde, contribuent à créer un climat de crainte et de méfiance, notamment auprès des élèves les moins bien intégrés. En outre, si les cadres sont présents pour encadrer ce vaste chahut (dûment autorisé et contrôlé par l'administration), la masse compacte constituée par les élèves en action et l'interdiction tacite de reporter les faits donnent régulièrement raison à la rumeur.

110 Événement dont l'origine est confuse : hérité des anciens lycéens, qui revenait à marquer les cent jours avant le baccalauréat par un grand chahut ou des anciens conscrits qui enterraient le Père-Cent, cent jour avant leur « libération ». En tous les cas, la date est prétexte à des événements festifs, des perches, de grands chahuts parfois assortis de brimades à l'encontre des plus jeunes.

représentatives de ces processus d'institutionnalisation de pratiques et de systèmes symboliques érigés contre la tendance globale de la société à davantage de mixité et de diversité, et contre la volonté politique affichée de se rapprocher de ce modèle.

3.2.2 De la grille d'entretien à l'analyse.

Ces principes généraux de l'entretien compréhensif posés, nous voilà amenée à construire notre stratégie de recherche, appliquée aux particularités de notre terrain. Il s'agit donc de définir une grille d'entretien, d'identifier nos informateurs au regard de la méthodologie d'enquête que nous avons retenue, puis d'élaborer la grille d'analyse de nos entretiens.

La grille d'entretien

Nous sommes donc partie de nos hypothèses de départ qui constituent le fil conducteur de la construction de la grille d'entretien. Néanmoins, l'architecture de celle-ci n'est pas directement liée aux hypothèses. S'agissant d'interroger nos informateurs sur leur vécu et leur analyse de ce vécu, nous avons choisi de construire nos questions sur un mode chronologique, afin d'aboutir à un récit d'expérience, qui, nous semble-t-il, est davantage adapté à ce type de recherche. Il s'agit ainsi de faire parler notre informateur de son expérience, en partant de « l'avant-intégration » à l'« après-intégration », lorsqu'il est sorti de LD. Au regard du point de vue adopté, et nous appuyant notamment sur les travaux de Dominique Glasman sur l'internat (2010, 2012), sur les travaux de Claude Weber sur la socialisation des saint-cyriens (2012), sur les analyses de François Dubet sur les lycéens (1996) ou encore de Muriel Darmon sur les classes préparatoires (2015), nous avons ajouté des entrées thématiques, directement en lien avec nos questions de départs et qui permettent de balayer en quelque sorte une grande partie des aspects de la vie en LD. En essayant de construire nos questions et de les ordonner de façon cohérente et logique selon nous hypothèses, nous nous sommes rapidement rendue compte que nous perdions en souplesse si nous évitions systématiquement la transversalité entre les thèmes. Et que, d'un autre côté, nous courrions le risque de retours en arrière ou de redondances. C'est pourquoi nous avons fini par opter pour une architecture plus chronologique, qui fait le lien avec les thématiques choisies.

Cette grille d'entretien, disponible en annexe 3, nous l'avons fait évoluer au fur et à mesure des entretiens, notamment des deux ou trois premiers, qui nous ont permis de l'enrichir et de la fixer pour les entretiens suivants. Par exemple, la question de *la sortie de LD* constitue un item que nous avons ajouté à notre grille, puisque nous avons constaté que les deux premiers informateurs l'évoquaient spontanément. Sur la base de nos échanges et au regard de l'intérêt *a priori* de thématiques comme celles-ci, nous avons pris le parti de nous les approprier. En outre, les caractéristiques de nos informateurs, qui se sont finalement avérés être d'anciens élèves, qui ont quitté le LD depuis dix à un an, apportent nécessairement un caractère réflexif, une prise de recul sur les expériences relatées. Cette prise de recul s'est faite naturellement ; nous avions construit des questions qui orientaient les échanges vers cette réflexivité, mais dans les faits, les informateurs y arrivaient par eux-mêmes. Ainsi, sans y être explicitement invité, nos informateurs se sont interrogés sur l'évolution de leurs représentations, et donc sur les principes d'élaboration de leur connaissance et de la construction de leur réalité vécue.

Les informateurs

Selon les principes de l'entretien compréhensif, il ne s'agissait pas de définir précisément un panel d'informateurs, qui serait « représentatif » de la population des élèves des LD. Nous l'avons déjà mentionné, nous étions contrainte par les moyens techniques et par le réseau à notre disposition pour entrer en contact avec nos informateurs. Sachant que nous avions pris le parti de commencer par un appel général sur les réseaux sociaux, nous ne pouvions pas nous arrêter sur des critères trop sélectifs.

Plusieurs questionnements se sont imposés lorsque nous envisagions de catégoriser nos potentiels informateurs. Ces questionnements étaient conditionnés par notre problématique elle-même. Si nous ne pouvions pas, comme dans le cadre d'un entretien « classique » définir un « panel », nous pouvions néanmoins dresser des profils-types idéaux de nos interlocuteurs potentiels, qui fonctionneraient, à l'exemple des idéaux-types wébérien, comme des modèles. Maîtriser ces profils-types nous a permis d'amorcer le travail d'analyse des conditions de production du discours largement abordé par Kaufmann dans son guide méthodologique. Cette analyse se rapporte à notre sens au travail de sélection des enquêtés dans les entretiens classiques.

Revenons ici sur l'évocation de « profil-types » qui peut sembler contradictoire à ce que nous écrivons quelques lignes plus haut ; à savoir l'impossibilité de définir un « panel ». Par profils-types, nous entendons ici des catégories très simples, qui sont davantage de l'ordre de l'attendu que du construit. Le construit interviendra plus tard, dans le cadre de l'analyse des entretiens. Ces profils « attendus » correspondent en fait à trois critères objectifs : les catégories d'ayants-droits qui définissent les priorités d'accès aux LD, le cycle scolaire fréquenté et le genre des informateurs. Il nous importait d'être en mesure de placer côte à côte dans l'analyse d'éventuelles différences ou similitudes dans l'expérience selon ces catégories. Nos critères de sélection se sont finalement arrêtés au genre et au degré des répondants, ainsi qu'à l'établissement fréquenté. Au cours des entretiens, certains de nos contacts nous ont mentionné l'intérêt de certaines de leurs connaissances pour l'enquête, ou nous ont proposé de nous mettre en relation avec des profils particuliers. Cela participait de la dernière phase de nos entretiens : cibler davantage des profils plus atypiques. Si nous avons pu, par cette méthode, obtenir un échantillon assez large de profils, il reste hasardeux d'affirmer que celui-ci est *représentatif*. Nous considérons néanmoins que notre échantillon est arrivé à saturation en ce qu'il représente finalement une certaine homogénéité et une certaine redondance en termes de contenus. À noter cependant que nous n'avons touché dans l'ensemble que des personnes qui jugent plutôt positivement leur passage en lycée militaire, et qui en ont tiré suffisamment d'avantages pour rester en lien avec l'institution. Nous n'avons pas pu entrer en contact avec des personnes qui rejettent en bloc ou regrettent leur passage en lycée militaire. Plus naturellement, ces personnes se sont sans doute détachées des réseaux en lien avec leur établissement ou l'institution dans son ensemble. Or, au regard des témoignages qui paraissent de loin en loin dans la presse, nous pouvons raisonnablement supposer que de telles personnes existent.

L'une des caractéristiques de notre travail est de nous appuyer sur les expériences vécues des élèves. En ce sens, nous prenons le parti de nous appuyer sur la subjectivité des acteurs, qui ne disparaissent pas derrière les processus sociaux dans lesquels ils sont engagé. Il nous a semblé pertinent de ne pas nous limiter, dans l'examen des expériences vécues, à une rationalité instrumentale, qui ne s'attacherait à analyser les actions qu'au travers des buts objectivement visés. Insérés dans l'expérience, nous postulons en effet que les acteurs n'ont pas nécessairement une conscience objective de leur action et de ses résultats. La dimension affective, au sens de l'appétence pour certaines pratiques par exemple, nous semble également importante, notamment si elle a pour fonction d'intégrer ou d'exclure l'acteur à un groupe ou si, au contraire, elle est mise à contribution pour servir un projet professionnel. Cette remarque nous renvoie à la nécessaire contingence de nos observations, contenues au niveau de l'individu eu égard le principe de rationalité limitée qui contraint ses chances autant que ses choix. Cette dimension permet de rendre compte de certains comportements, qui peuvent être remis en cause plus tard, à l'épreuve des réalités vécues, des rencontres ou de l'évolution des idéologies des acteurs. Nous avons pu définir cette ligne de conduite dès la phase exploratoire, notamment grâce à ce thème en particulier qui était récurrent dans le matériau disponible et que nous avons pressenti comme pouvant constituer une forme de modèle, de ligne directrice dans la construction de notre travail de recherche.

La dimension individuelle et réflexive *a posteriori*, recueillie en entretien, permet ainsi de contextualiser des éléments relatifs à la socialisation des élèves, même si ceux-ci s'inscrivent en négatif. Dans de telles organisations, fondées sur l'adhésion à des valeurs, l'intégration très forte à un groupe de pairs, et, comme dans le cas cité ici, sur des pratiques d'exclusion conscientes et institutionnalisées, des témoignages comme celui-ci qui contiennent une charge analytique, permettent de resituer les expériences et les pratiques dans un système de valeurs plus large. Le travail prend alors une nouvelle dimension sociologique qui permet de le questionner puisqu'il met en lumière les tensions entre l'univers contingent au groupe et les valeurs plus générales de la société. Ces exemples de socialisation « ratée », qui résultent d'une trop grande différence entre les valeurs personnelles des individus, et celles du groupe auquel il choisit d'appartenir, mises en relation dans sa réflexion avec les valeurs plus générales de la société (qu'il suppose être plus en adéquation avec ses valeurs personnelles) mettent en lumière des mécanismes d'ajustement contradictoires des individus aux univers sociaux. De telles expériences, parfois douloureuses, amènent les individus à des choix personnels radicaux.

Mis en rapport avec les discours officiels de l'institution qui prône l'ouverture sur la société civile (notamment par la mise en œuvre du « Plan égalité des chances » et de diverses activités de rayonnement relevant d'une stratégie de communication orientée vers la société civile) et ainsi l'amélioration de la qualité du recrutement des futurs officiers, ces expériences éclairent des mécanismes et des stratégies de reproduction des élites antagonistes. D'un autre côté, confrontés aux discours et expériences de différentes catégories d'élèves, ces entretiens permettront de dresser un portrait assez fidèle, quoi que nécessairement contingent, des dynamiques d'intégration-exclusion qui ont cours au sein des LD. La question sous-jacente du changement, qui porte sur des domaines divers du social, est fondamentale, comme ici lorsqu'il arrive que des cadres de pensée que l'on supposera majoritaires dans le système social dans lequel a évolué le jeune homme interviewé par *Libé.fr* se trouvera confronté par un système de valeur antagoniste mais majoritaire dans son nouvel univers (« 18 garçons sur 21 ont choisi de gonfler les rangs des tradis »). Ainsi, dans le cadre des LD qui possèdent des mécanismes d'intégration très efficaces, les univers ne sont jamais totalement perméables à des systèmes de valeurs venus de l'extérieur. De cette façon, la construction d'une typologie d'élèves ne pourra éventuellement advenir que lors de la phase d'analyse du matériel, et non a priori.

Dans la pratique, la phase de collecte du matériau par entretien nous a permis de rencontrer trente-cinq personnes, dont certaines en couple, soit un total d'entretiens réalisés de trente-deux entretiens. Ces entretiens ne sont l'aboutissement que d'une partie des réponses positives que nous avons reçues pour la réalisation de cette recherche. Nous avons relevé en tout une plus d'une centaine de réponses en trois jours. La question de la sélection des répondants s'est naturellement posée très rapidement. En général, lors de leur prise de contact, nos répondants se présentaient succinctement, ce qui nous a conduit à faire un tri selon les profils attendus et jusqu'à atteindre ce qui nous semblait un point de saturation suffisant et nécessaire[111]. La liste des répondants et certaines de leurs caractéristiques se trouve en annexe 5.

La grille d'analyse des entretiens.

Nous avons finalement consacré une année entière au terrain, c'est-à-dire réalisé les entretiens et procédé à leur retranscription minutieuse. Ceux-ci sont d'une durée variable, entre quarante-cinq minutes et plus de quatre heures. Nous avons pris le parti de ne pas interrompre nos répondants afin de ne pas nous fermer à certains contenus qui, anecdotiques au premier abord,

111 Par exemple, si nous avions trois élèves garçons lycéens d'un LD en particulier, nous nous arrêtions là, en présumant que leurs expériences seraient suffisamment convergentes. Il nous appartenait alors de trouver des filles, ou encore des élèves qui avaient cumulé le lycée et la prépa, etc.

pourraient nous en apprendre beaucoup sur les expériences et les représentations des élèves que nous avons interrogés. Ce parti-pris possède un certain nombre d'inconvénients qui complexifient notre travail d'analyse. Tout d'abord, nous nous retrouvons avec des retranscriptions qui, si elles suivent toutes la même trame, sont plus ou moins difficiles à analyser. En effet, plus le propos de l'interrogé est fluide et naturel, plus les éléments thématiques que nous souhaitons aborder sont *noyés* dans des éléments de détails et des références anecdotiques, voire carrément des digressions. Les thèmes se superposent au gré du récit. Dans la pratique, le volume des entretiens retranscrits varie entre vingt et une centaine de pages de texte. Le corpus, pris dans son intégralité, représente près de neuf cents pages. Le volume à traiter, pour une seule personne, nous est rapidement apparu comme colossal. C'est pourquoi nous avons apporté un soin particulier, dès la retranscription, à définir des thématiques précises afin de nous faciliter le travail d'analyse et de synthèse thématique. La plupart d'entre elles découlent de la grille d'entretien, puisqu'elles correspondent à des axes de réflexion en lien avec nos hypothèses et questions de départ. D'autres servent à marquer les informations importantes sur l'interlocuteur qui serviront à contextualiser l'utilisation des verbatims. De nouvelles thématiques se sont ajoutées au fur et à mesure que nous abordions de nouveaux thèmes avec nos répondants, et qu'ils abordaient des sujets soit tout à fait nouveaux, au sens où nous ne les avions pas envisagés, soit si ces thèmes revêtaient une importance que nous avions sous-estimée. À partir de ces thématiques, nous avons isolé des verbatims qui nous permettent de répondre à nos questions de départ et d'illustrer nos analyses. Dans la mesure où les témoignages de nos informateurs se sont très vite recoupées, nous avons opéré une dernière sélection à partir d'un tri opéré thématiquement grâce à notre logiciel de saisie. Cette sélection visait à mettre en évidence d'un côté des caractéristiques communes à la majorité des élèves rencontrés, mais aussi de dégager quelques exceptions et de les replacer dans leur contexte. Par ailleurs, de façon à rendre la lecture plus agréable, nous avons choisi des extrait qui sont, à notre sens, les plus démonstratifs et vivants du produit de la socialisation en lycée militaire, comme par exemple l'utilisation du jargon et de références à l'univers militaires ou la narration d'anecdotes.

Les quatre premières thématiques se retrouvent naturellement en début d'entretien, elles permettent de situer l'informateur, puis d'agir comme un brise-glace. Nous avons fait le choix de conserver ces thématiques qui appartiennent textuellement à la grille d'entretien, dans la mesure où elles apportent des éléments factuels et quantifiables utiles à l'élaboration des statistiques propres à notre matériau. Elles donnent accès à des données factuelles, mais elles permettent également d'entrer dans la subjectivité de nos informateurs et de mettre à jour une partie des stratégies mobilisées et des objectifs visés, qu'ils soient connus à l'époque ou analysés *a posteriori.*

En d'autres termes, il convenait de s'approprier l'outil de retranscription afin de l'utiliser le plus efficacement possible. Ces thématiques, nous les avons construites pour partie à partir de nos questions et hypothèses de départ, puis nous en avons ajouté en cours de retranscription, lorsque nous repérions des thèmes intéressants et suffisamment récurrents pour considérer qu'ils pouvaient nous aider dans notre analyse. Dans les faits, sur ces cinquante-sept thématiques, certaines n'ont été utilisées que dans un seul entretien ; celui pour lequel nous les avons créées, parce que le sujet prenait une place importante dans le récit de notre interlocuteur. Une partie importante d'entre elles était étroitement imbriquée, ce qui rend le cloisonnement des thématiques plus complexe, par exemple les thématiques « vie juvénile » et « mixité », ou « favoritisme » et « punitions ». Pour autant, nous avons choisi de les conserver, car elles nous permettent d'isoler et de différencier ces propos. Comme l'indique J.-C. Kaufmann, c'est l'exception qui confirme la règle ; il s'agit d'exploiter ces données en négatif. Ces thèmes ont valeur de « code » ; une fois les retranscriptions achevées et les thématiques figées, nous les avons regroupées en catégories cohérentes, en lien avec nos hypothèses et questions de départ. Nous avons donc, suivant la méthode proposée par Kaufmann, réalisé pour chaque thématique un tableau synthétique à deux entrées : d'un côté le verbatim isolé, de l'autre sa remise en contexte et une analyse succincte.

3.2.3 Quelques contraintes, limites et biais liés à cette méthodologie.

Nous avons pris le parti d'ouvrir notre enquête à qui voudrait y participer, sans établir au préalable de panel. Ce qui pose des problèmes de méthode et induit un certain nombre de biais. Nous devions aussi de prendre en compte les réticences de l'institution militaire, exprimées au travers de la fermeture de la communication avec le commandement. Ce qui, dans la pratique, s'est traduit par un discours très prudent sur la situation, d'autant que la question de la collaboration avec le commandement a été régulièrement évoquée par nos interlocuteurs. Nous allons ici passer en revue un certain nombre de problèmes liés à la fois au principe même de la recherche scientifique, et à la méthodologie choisie.

Le principe central de « neutralité axiologique »

La première difficulté concerne la mise à distance de l'objet et rejoint le principe wébérien de la neutralité axiologique du chercheur face à son objet. Max Weber développe sa conception de la neutralité axiologique dans un texte publié en 1917, *Essai sur le sens de la « neutralité axiologique » dans les sciences sociologique et économique.* Il prend ici part à une controverse qui agite l'université Allemande au sujet d'un problème méthodologique majeur : la place des valeurs et de l'éthique personnelle du chercheur dans l'évaluation qu'il fait des situations qu'il analyse. Le principe de neutralité axiologique renvoie à la « rationalité en valeur », définie par M. Weber dans *Économie et société* : « la croyance *intrinsèque* inconditionnelle – d'ordre éthique, esthétique, religieux ou autre – d'un comportement déterminé qui vaut pour lui-même et indépendamment de son résultat » (Weber 1921b :55). Ce principe postule que le chercheur doit impérativement, dans sa compréhension des activités sociales qu'il étudie, faire une distinction claire entre le « rapport aux valeurs » et le « jugement de valeur ». Ainsi, « rapport aux valeurs » désigne l'environnement, les croyances morales, éthiques, esthétiques ou religieuses du chercheur. Elles sont liées à son vécu, à son origine, à son groupe de statut. Elles sont structurantes, dans la mesure où, au quotidien, comme tout individu, son rapport aux valeurs structure son rapport au monde. En ce sens, il en va même de la construction des objets de recherche : « la notion de « rapport aux valeurs » désigne simplement l'interprétation philosophique de l' « intérêt » *spécifiquement* scientifique qui commande la sélection et la formation de l'objet d'une recherche empirique » (p.497). Ce qu'il faut à tout prix éviter, selon M. Weber, c'est le « jugement de valeur » dans les productions scientifiques, qui revient à porter une critique normative sur une activité sociale : « Sans doute faut-il donner aux problématiques propres aux disciplines empiriques une réponse qui respecte la « neutralité axiologique ». En effet, elles ne sont point des « problèmes de valeur » [*Wertproblemen*]. Néanmoins, dans le cadre de nos disciplines, elles restent sous l'influence du rapport des réalités « à » des valeurs. » (*ibid*). Pour M. Weber, il s'agit donc d'être conscient du rôle structurant des valeurs personnelles dans la construction d'un objet de recherche et dans le regard porté sur le monde. Cette prise de conscience permet, sinon de l'écarter complètement, de prendre de la distance par rapport à cette éthique personnelle. Ce qui revient à la limite à rejoindre la méthode de Durkheim et à réifier les valeurs qui deviennent des objets sociologiques.

Le type d'entretiens

Nous avons choisi la méthode de l'entretien compréhensif de J.-J. Kaufman (2004). Il s'agit là d'interroger des individus membres d'un groupe (ici : des élèves ou des anciens élèves de LD) sur un sujet spécifique (la socialisation dans les LD) sans opérer de filtrage préalable. Dans notre cas, cette méthode se justifiait pour deux raisons. La première était que nous n'étions pas assurée d'inspirer la confiance et d'obtenir un nombre suffisant de réponses ; la réaction antérieure du commandement nous invitait à la prudence. La seconde est que nous n'avions pas défini au préalable de *types* au sens wébérien (Weber 1921b). En effet, la définition de types d'élèves pour

constituer un panel nous semblait hasardeuse et nous redoutions de passer à côté de profils ou d'expériences que nous n'aurions pas soupçonnés. En effet, par notre connaissance du terrain, nous avions construit, sans les modéliser en tant que tels des profils fondés sur les catégories socioprofessionnelles. Enfants de militaires (avec une répartition par catégorie de grade), enfants de fonctionnaires (avec une distinction entre ceux qui appartiennent à la sphère régalienne et les autres, ainsi qu'encore une fois, la catégorie), enfants de boursiers (avec une distinction selon la proximité du milieu d'origine avec le monde militaire, par exemple). Dans les faits, ces critères, très fins, nous semblent d'abord difficiles à poser comme autant de conditions pour participer à l'enquête. De plus, construits *a priori*, nous ne pouvions garantir leur pertinence dans le cadre de notre recherche, même en tenant compte du fait que les types idéaux tels que définis par M. Weber ne contiennent pas systématiquement toutes les caractéristiques qui les composent. En réalité, les catégories de grades ne sont pas composées de profils homogènes. Par exemple, parmi les officiers, il serait judicieux de distinguer les modalités d'accès au grade : il existe plusieurs voies pour accéder à l'épaulette. Chacune de ces voies définit des trajectoires de carrière différentes, mais également des caractéristiques sociales différentes pour les individus qui les empruntent (Boniface 1990 ; Coton 2017 ; Léon 1994a, 1999). Ainsi, si la voie royale pour une carrière d'officier est constituée par l'ESM Saint-Cyr, l'École militaire Interarmes (EMIA), située elle aussi sur le campus de l'Académie militaire de Saint-Cyr-Coëtquidan (AMSCC), accueille des sous-officiers et parfois des militaires du rang par concours interne. Ces jeunes gens, qui ont déjà une expérience militaire, sont un peu plus âgés que leurs camarades saint-cyriens[112], ce qui limite de fait, pour beaucoup d'entre eux, leur progression de carrière. Les officiers des domaines de spécialité (ODS) deviennent officiers après au moins de dix ans de service[113]. Il faut encore mentionner que ces conditions d'accès à l'épaulette varient selon les armées (nous avons développé ici l'armée de Terre, mais de semblables disparités existent au sein de l'armée de l'Air et de l'Espace, de la Marine et de la gendarmerie). En outre, les services interarmées[114] disposent eux-aussi d'officiers, dont les caractéristiques professionnelles et sociales sont elles aussi différentes. On le voit bien ici : « officier », et, *a fortiori*, « enfant d'officier » ne peut pas constituer une catégorie pertinente pour notre recherche. Nous avons donc choisi de laisser la voie ouverte aux volontaires sans distinction. En outre, de tels critères auraient compliqué la communication autour de la collecte du matériel. En passant par les réseaux sociaux, nous nous devions d'en respecter les normes : peu de texte, une image accrocheuse et un renvoi à un document explicatif plus fourni et plus institutionnel. De surcroît, à l'épreuve du terrain, il nous est rapidement apparu que ces critères n'étaient pas suffisamment pertinents. Au contraire, il nous paraissait plus intéressant de construire notre recherche à partir de la matière collectée. En ce sens, si nous avons effectivement réussi à mener des entretiens avec des personnes de ces différentes catégories, le volume total des entretiens ne permet pas une représentation précise en termes de répartition[115].

112 D'autant que depuis 2020, la limite d'âge est fixée à 35 ans pour intégrer l'EMIA, contre 22 ans pour Saint-Cyr (sauf pour les officiers sur titre, recrutés à bac+5, qui voient la limite portée à 25 ans).

113 Les voies d'accès à ces concours internes en cours de rénovation. La limite d'âge a été abaissée à 45 ans, de façon à garantir à chaque officier, quel que soit son parcours, d'accéder *a minima* au grade de commandant, ce qui n'était pas nécessairement le cas auparavant (Boniface 1990 ; Lagneau 2019 ; Léon 1994b ; Pérédo 2019).

114 Les services interarmées sont nombreux et aux domaines d'application divers : ils comprennent des commandements opérationnels, des services de soutien tels que le Service de santé des armées, le Commissariat aux armées, le Service de l'énergie opérationnelle ou encore la Direction interarmées des réseaux d'infrastructure et des systèmes d'information (Ministère des Armées 2022)

115 Les boursiers sont sur-représentés dans notre enquête contrairement aux 15% maximum qu'ils représentent dans les LD.

La relation entre le chercheur et les répondants : le « contrat de communication »

La question de la confiance, qui a fait d'emblée défaut dans nos échanges avec la DRH-AT[116], a été davantage prise en compte dans ceux avec nos répondants. Tout d'abord, nous ne voulions pas risquer de nous voir encore une fois fermer la porte. Les LD sont un petit milieu, nous savons qu'il existe des passerelles entre les établissements, et nous redoutions de nous voir repoussée par l'ensemble de la communauté des anciens élèves si l'un d'entre eux nous faisait mauvaise presse. D'autre part, une fois le contact établi, il nous importait d'inspirer suffisamment confiance afin de libérer la parole et d'être plus à même à accéder à des discours personnels et qui peuvent toucher à des sujets sensibles, qui ne seraient pas nécessairement évoqués dans un contexte de retenue[117].

Nous mettons ici en lumière l'élaboration du contrat de communication (Charaudeau 2011), qui s'est mis en place implicitement avec l'ensemble de nos interlocuteurs. Ce contrat de communication, qui structure les relations d'échanges entre individus, implique une problématique de reconnaissance[118]. La communication ne peut être effective, valide, qu'entre deux ou davantage de personnes qui se reconnaissent mutuellement un droit, une légitimité à participer à l'échange. Cette reconnaissance est une condition nécessaire à la tenue, puis à la poursuite de l'échange. Comme nous l'avons illustré plus haut, nous avons rapidement été confrontée à cette notion et à ses implications réelles sur le terrain. Nous pouvons avancer que la qualité de sociologue peut être diversement appréciée pour diverses raisons[119], cependant notre statut officiel de doctorante nous a apporté la première part de légitimité dont nous avions besoin afin de susciter d'abord l'intérêt, puis la confiance. C'est notre qualité d'ancienne élève qui a été déterminante. C'est cette qualité-là qui a permis, aux dire de nos répondants, de libérer leur parole. Le contrat de communication agit comme un préalable à l'échange, à la fois en le rendant possible et en le situant. Ainsi, avec ces deux conditions que sont le statut de chercheuse universitaire et celui d'ancienne élève, nous avons produit des conditions de communication qui ont permis la réalisation des échanges et ont déterminé en partie[120] la façon dont ils se sont déroulés. Cela fait partie de l' « engagement » que préconise Kaufmann (2004) pour déclencher et nourrir la parole de l'informateur.

---

116 Direction des ressources humaines de l'armée de Terre, commandement dont dépendent tous les centres de formation de l'armée de Terre.

117 C'est d'ailleurs ce qui a conduit à certains entretiens-fleuves, qui comportaient de longs moments de digressions.

118 La reconnaissance à laquelle peut prétendre un individu ou un groupe est largement dépendante de la socialisation et des expériences vécues de l'individu qui interagit avec lui. Il est nécessaire de disposer d'un stock de connaissances : l'autre est appréhendé au travers de « typifications » (Berger et Luckmann 2014) qui lui permettent de régler son comportement au cours de l'échange, et qui mobilisent des stéréotypes.

119 La sociologie est une discipline finalement assez méconnue, notamment par les personnes de formation scientifique, qui ont peu ou pas du tout l'occasion de pratiquer ce qu'une de nos répondantes a qualifié de « science molle ». En ce sens, nombreux sont celles et ceux qui ignorent que les principes scientifiques s'appliquent, qu'il est question de méthode, de concepts, de théories, de critiques et de mise à l'épreuve. Nous avons eu droit, lors des entretiens, à un déroulé de tous les clichés sur la sociologie et les sociologues : science molle, fausse science, au service du politique (forcément négatif), en opposition aux valeurs traditionnelles de la société, progressiste/moderniste/réformiste, antimilitariste, etc.

120 Déterminé en partie seulement, puisqu'au-delà de ces conditions, les caractéristiques et contraintes personnelles de nos répondants ont bien entendu influencé également la durée et la qualité des échanges. Il en va de même des motivations individuelles : pour certains, il s'agissait juste de curiosité, pour d'autres, d'un intérêt à communiquer, à se remémorer des souvenirs, à partager sur un moment de leur vie qui leur semble particulièrement structurant, et pour d'autres encore de participer à un projet positif, qui contribuerait au rayonnement des LD.

Les entretiens que nous avons réalisés sont donc marqués *a priori* par cette problématique de la reconnaissance. Celle-ci entraîne du même coup la nécessité de mobiliser un rôle (Berger et Luckmann 2014) attendu réciproquement. Puisque nous avons mis en avant notre posture de chercheuse, il nous était interdit de nous en écarter, au risque de nous éloigner de ce que nos interlocuteurs attendaient de nous.

Une posture d'insider-outsider

Les répondants les plus méfiants nous l'ont signifié d'emblée. Par exemple, après un premier contact par mail, l'un d'entre eux a sollicité un échange téléphonique avant un éventuel entretien afin de s'assurer de nos intentions. La personne cherchait à s'assurer que nous n'étions pas un journaliste qui allait nuire à l'image des LD dans la presse. Elle nous a par ailleurs confié qu'elle s'était renseignée sur nous via les réseaux sociaux et en interrogeant des personnes qui auraient pu nous connaître. Dans notre condition d'*outsider* (Becker 1985 ; Pajon et Martin 2015), il nous appartenait donc de conserver une posture la plus neutre possible, ce qui est facilité par la position de doctorante et l'affiliation à l'université. Ce cas un peu en marge est le pendant extrême des multiples confidences, en cours d'entretien, quant à une éventuelle réticence et frilosité à répondre aux questions. Les répondants ont dans leur grande majorité affirmé avoir été tiraillés entre un vif intérêt pour le sujet de notre recherche et une certaine méfiance quant à nos intentions dont ils craignaient qu'elles soient malveillantes à l'égard des LD. La crainte de voir « salir » une institution, ou de produire un mémoire qui pourrait avoir un effet négatif sur l'image des LD était dans l'esprit de beaucoup de nos informateurs. D'un autre côté, pour les personnes qui ont un souvenir plus mitigé de leur passage en LD, la volonté exprimée était de faire en sorte que les problématiques soient bel et bien exposées, analysées et mises en question.

La question de l'ouverture au terrain dépasse ici la question des normes, parfois antagonistes, entre milieu militaire et milieu scientifique, auxquelles doit se conformer le chercheur (Pajon et Martin 2015). Si nous avons pu accéder aux élèves, c'est parce que nous « en avions été » nous-même. Nous nous sommes plusieurs fois vu signifier en entretien que si cela n'avait pas été le cas, la personne en face n'aurait pas été aussi loin dans son récit. La raison mise en avant par les répondants était celle de la communauté d'expériences ; les « autres », les civils, ne peuvent pas comprendre ce qu'il se joue dans les LD. Or, nous en maîtrisons les codes et utilisons le langage. Sur ce point, notre appartenance au milieu aura joué en faveur de la confiance qu'on nous a accordée, mais nous rend aussi digne (ou capable ?), à leurs yeux, de rendre *correctement* compte des récits de nos interlocuteurs. Nous reprenons un peu à notre compte le constat de C. Coton qui a pu entrer enquêter en milieu militaire parce qu'elle était la fille d'un officier du régiment qui l'accueillait (Coton 2017, 2018). Cette opposition entre militaire et civil est au cœur de la notion spécificité militaire (Bardiès 2011). C'est un point qui revient régulièrement dans les discours des anciens élèves que nous avons rencontrés dans ce cadre particulier. Il est d'ailleurs intéressant de constater que cet antagonisme entre monde civil et monde militaire tend à persister, dans les discours du moins, chez les anciens élèves, même si finalement la sortie du lycée militaire a mis fin à tout contact avec l'institution, ce qui est le cas d'un grand nombre des personnes que nous avons rencontrées. Tout le discours sur le vécu relatif au lycée militaire se construit au travers de cette opposition civil-militaire, qui n'est pas juste un marqueur spatial (« nous » *à l'intérieur* du lycée, « eux » *en-dehors*), mais un caractère intrinsèque, essentiel et naturel des individus. Le civil, c'est l'altérité, le contraire, parfois carrément le négatif ou l'ennemi. En outre, il est relativement incontrôlable et l'on peut aisément le soupçonner d'avoir des intérêts antagonistes de ceux de l'institution, qui peuvent lui nuire ou avoir des conséquences sur ses dirigeants. C'est sans doute un postulat de ce type qui a mené au refus de la DRH-AT à collaborer à notre recherche.

Dans ces conditions, comment le sociologue, qui traîne déjà son lot d'idées reçues sur sa discipline[121], pourrait-il obtenir la confiance du militaire -ou de l'élève de lycée militaire qui s'identifie comme tel ? Ainsi, en fonction du statut réel ou supposé et de la légitimité que confère le répondant au chercheur, la nature et surtout le contenu de l'entretien se trouvera impacté. Le répondant accordera également à l'entretien un intérêt plus ou moins grand. Il sera intéressé à faire avancer une recherche qui s'orientera dans un sens qui lui sera profitable d'une façon ou d'une autre. Il appartient ainsi au chercheur de mettre en perspective les conditions de production du discours afin de pouvoir utiliser le matériel avec lucidité. Comme l'écrit D. Bizeul, « la signification qu'il peut leur accorder, l'usage qu'il peut en faire, doivent tenir compte du contexte » (Bizeul 1998 :755). Ainsi, en étant souvent soupçonnée d'être de mauvaise foi, de jouer un double jeu, de vouloir nuire à l'institution des lycées militaires, nous avons dû entrer dans le jeu de nos interlocuteurs afin de nous garantir leur confiance, nécessaire pour qu'ils nous donnent leur avis. Quitte à quelque fois être invitée à donner le nôtre, dans un appel à la connivence, et que cet avis personnel ne soit qu'un avis de complaisance qui permette la poursuite de l'échange (Kaufmann 2004). Le principe de neutralité axiologique (Weber 1921b) était souvent difficile à maintenir au cours des entretiens. En réalité, l'outil que constitue l'entretien est un outil qui mobilise la subjectivité à deux niveaux : celui du répondant, tout comme celui du chercheur, qui est engagé dans son objet. Ainsi, les discours produits, retranscrits et analysés sont-ils tout entiers emprunts des deux affects du chercheur et du répondant. Traiter la socialisation comme un « objet » (Durkheim 1895), garder de la distance et maintenir une objectivité absolue nous semble illusoire. C'est pourquoi nous gardons toujours à l'esprit de situer notre propos, comme nous situons celui de nos répondants dans leur trajectoire personnelle. Ainsi, l'analyse des entretiens que nous avons menés produira une image de la réalité qui sera en fait une co-construction entre nos répondants et nous-même (Bryon-Portet 2012).

Si nous avons dû nous justifier de notre démarche scientifique, nous sommes donc entrée dans une relation un peu biaisée avec nos répondants. Ceux-ci nous font *confiance* pour *ne pas les trahir*. Entendons là, pour ne pas produire une étude à charge *contre* les lycées militaires. Nous avons eu beau prévenir de vive voix que nous risquerions d'écrire sur des réalités et des faits qui pourraient les déranger, la totalité des répondants s'est déclarée en accord avec le fait que les LD connaissaient des dysfonctionnements ou des zones d'ombre, et qu'il était tout à fait légitime d'en rendre compte. Beaucoup d'entre eux sont d'ailleurs tout à fait lucides sur certains aspects problématiques de l'institution des LD, au premier rang desquels le traitement parfois réservé aux femmes. Indéniablement, en tant que femme, nous sommes partie prenante sur le sujet, d'autant plus lorsque nous nous sommes retrouvée à écouter des hommes parler de leurs comportements à l'égard des femmes, en accompagnant leur témoignage d'une plus ou moins grande prise de distance. S'agissant de freins, nous ne pouvons que nous interroger sur cette posture et ce qu'elle implique dans les échanges avec les informateurs concernés : connivence avec les femmes et posture défensive de la part des hommes qui peuvent tendre à relativiser ou minimiser la réalité des faits. Dans un tel cas, nous n'avons aucun moyen de contrôler la réalité des faits. Notre posture serait-elle plus problématique (du point de vue des informateurs), que celle d'un *outsider* qui pourrait être assimilé à un journaliste « fouille-merde » (pour reprendre l'expression de Martin et Pajon, 2015) ? C'est un fait ; les enquêtes « journalistiques » sur les LD ont souvent été portées à charge et s'inscrivaient dans le contexte d'un débordement lié au bizutage[122].

121 Le rapport parlementaire de MM. Lachaud et Lejeune sont clairs à cet égard : en préconisant davantage de transparence et l'ouverture à des études sociologiques, ne posent-ils pas que ceux-ci sont trop peu nombreux ?

122 Nous faisons ici référence au dossier publié sur liberation.fr suite à l'affaire de harcèlement sexiste qui a ébranlé le LD Saint-Cyr en mars 2018.

D'autre part, nous n'avons pu toucher pour nos entretiens que des *anciens élèves*. S'ils répondent tous au critère que nous avions posé au départ (avoir été scolarisé en LD à partir de 2006), notre matériau recouvre une période allant de 2006 à 2021, avec une large part d'élèves ayant quitté leur établissement en 2016. Cela nous amène donc à analyser le contexte de production du discours, et à composer avec l'analyse personnelle de notre interlocuteur quant à son vécu.

Dans notre condition d'*outsider* (Becker 1985 ; Pajon et Martin 2015), il nous appartenait donc de conserver une posture la plus neutre possible, ce qui est facilité par la position de doctorante et l'affiliation à l'université et au Clersé. Clarifions toutefois brièvement notre posture. À vrai dire, le terme d'*outsider* ne s'applique à nous que partiellement. D'un côté, en effet, nous sommes extérieure à l'institution. Cependant, en tant qu'ancienne élève, nous sommes tout de même un peu *insider*. Mais cette expérience de l'institution militaire, nous ne pouvions trop la mettre en avant dans les négociations avec le commandement, car elle est finalement assez peu significative, notamment au regard de celles des élites militaires. Cependant, elles ont été un atout une fois les entretiens en cours, comme nous allons le montrer un peu plus loin.

La question de l'ouverture au terrain dépasse ici la question des normes, parfois antagonistes, entre milieu militaire et milieu scientifique, auxquelles doit se conformer le chercheur (Pajon et Martin 2015). Si nous avons pu accéder aux élèves, c'est parce que nous en avions été un nous-même. Nous nous sommes plusieurs fois vu signifier en entretien que si ça n'avait pas été le cas, la personne en face n'aurait pas été aussi loin dans son récit. La raison mise en avant était ici essentiellement celle de la communauté d'expérience ; les autres, les civils, ne peuvent pas comprendre ce qu'il se joue dans les LD. Ce dernier point rejoint l'analyse de Laure Bardiès sur la spécificité militaire comme « stratégie d'exagération et de déplacement des particularités militaires (…) déformant quelque chose qui possède une existence indépendamment de leurs croyances ou stratégies » (Bardiès 2011 :276). Les LD accueillent 3400 élèves[123] par an, soit un effectif très faible au regard du nombre total de lycéens en France (5,6 millions élèves pour le second degré en 2020-2021[124]). De plus, la scolarité en internat, qui est la règle dans les LD, concerne dans le second degré un peu plus de 154000 élèves dans l'enseignement public (3,6% des effectifs) et 47500 dans le privé (4%) en 2018[125]. Les modalités de sélection des élèves ajoutent également à cette impression d'exception[126]. À l'entrée en seconde, le nombre de candidats à l'admission (et donc admissibles au regard des critères) atteint les 2000 élèves, pour environ 600 places ouvertes chaque année[127], soit un taux d'admission de 30%.

Or, nous maîtrisons les codes et utilisons le langage de ces écoles. Sur ce point, notre appartenance au milieu spécifique aura joué en faveur de la confiance qu'on nous a accordée, mais nous rend aussi digne (ou capable ?), à leurs yeux, de rendre *correctement* compte des récits de nos interlocuteurs. Nous reprenons un peu à notre compte le constat de C. Coton qui a pu entrer enquêter en régiment parce qu'elle était la fille d'un officier de ce même régiment (Coton 2017). Comme l'indique A. Thiéblemont à propos de son travail sur l'engagement des unités combattantes en Bosnie, le partage de la connaissance du sujet avec ses interlocuteurs lui permettait d'« interpréter ce qu'ils écrivaient, le comparer à [son] vécu, les relancer sur des détails qu'ils omettaient de signaler » (2015 :76).

123 https ://rh-terre.defense.gouv.fr/formation/lyceesmilitaires

124 https ://www.education.gouv.fr/les-chiffres-cles-du-systeme-educatif-6515

125 https ://www.education.gouv.fr/sites/default/files/imported_files/document/depp-rers-2019_1162516.pdf

126 Outre la question de l'accessibilité, il importerait de vérifier dans quelle mesure les lycées militaires sont connus par la population en général, et si donc ils étaient susceptibles d'intéresser un plus grand nombre de jeunes.

127 https ://www.senat.fr/questions/base/2013/qSEQ131008806.html

Si nous avons dû nous justifier de notre démarche scientifique, nous sommes également entrée dans une relation un peu biaisée avec nos répondants. Ceux-ci et celles-ci nous font *confiance* pour *ne pas les trahir*. Entendons là, pour ne pas produire une étude à charge *contre* les lycées militaires. Nous ne doutons pas de notre légitimité à effectuer notre travail de recherche, d'autant que celle-ci a été plébiscitée dans un rapport parlementaire sur le harcèlement dans les armées qui plaide pour davantage de transparence… et de travaux sociologiques (Lachaud et Lejeune 2019). Nous avons eu beau prévenir de vive voix que nous risquerions d'écrire sur des réalités et des faits qui pourraient les déranger, la totalité des répondants s'est déclarée en accord avec le fait que les LD connaissaient des dysfonctionnements ou des zones d'ombre, et qu'il était légitime d'en rendre compte. Beaucoup d'entre eux sont d'ailleurs tout à fait lucides sur certains aspects peu reluisants de l'institution des LD. La question de la neutralité axiologique inhérente à toute démarche compréhensive et à la posture du chercheur s'est donc rapidement posée.

Les contraintes et les biais liés à notre méthodologie méritent donc d'être limités par le recours à d'autres matériaux. Des critiques ont notamment opposé à Claude Weber ne n'avoir pas suffisamment assis son analyse de la socialisation saint-cyrienne sur des bases statistiques (Thura 2012). Il ne fait aucun doute que le même manque se fera sentir dans notre propre travail. Le risque est de fournir une analyse trop située, trop enfermée sur elle-même et ce terrain particulier. Si nous prenons le parti d'utiliser un matériau collecté presqu'au hasard, il est évident que nous devons prendre la précaution de contextualiser sans cesse afin de mettre en perspective avec la population globale des élèves de même cycle. C'est notamment la raison pour laquelle nous avons essayé de travailler en partenariat avec le service statistique de la DRH-AT : replacer notre panel dans la population globale des élèves de LD et remettre cette même population en parallèle avec les données de l'Éducation nationale. Il s'agissait également de maintenir le contact entre l'institution et nous, pour tâcher de rester dans une dynamique positive d'échange, ou du moins de garder la porte ouverte au dialogue. Ce que nous n'avons malheureusement pas obtenu. Nous n'avons pas davantage obtenu de chiffres ou de rapports. Peut-être que ce que nous demandions n'existait pas et ne pouvait être produit. Le fait est que nous n'en savons rien, pas plus que des raisons qui ont coupé les échanges après la réception de notre demande. Cependant, un accord formel de la DRH-AT aurait pu permettre d'amorcer des négociations en direct avec le commandement de chaque lycée. *A priori*, cela aurait pu élargir le champ des échanges, ou plutôt, de permettre aux échanges et à la discussion de se mettre en place, et possiblement, de nous offrir l'opportunité de lever certaines craintes et réticences.

Après près de deux ans de recueil de données et de retranscriptions des entretiens avec les élèves, nous sommes consciente que notre focale sera très réduite. De façon à l'ouvrir davantage, mais sans entrer dans une seconde phase de recueil et de transcription, très chronophage au regard de notre position de doctorante salariée à temps plein, nous avons tout de même pu contacter deux professeurs, qui ont pu nous apporter quelques éclairages sur des points évoqués par les élèves, notamment l'articulation entre les personnels militaires et l'Éducation nationale. Nous avons pu disposer du contact du CPE d'un des lycées, mais celui-ci a présenté notre recherche en réunion d'équipe et semble avoir demandé l'aval de sa hiérarchie afin de participer. N'ayant à ce jour pas de réponse de sa part, il nous paraît pertinent d'envisager le fait qu'il n'y pas reçu de réponse favorable. De plus, nous ignorons s'il y a eu la moindre communication du commandement quant à notre enquête en direction des personnels des LD.

Il nous a semblé utile et pertinent de revenir sur les conditions de réalisation de l'enquête et les conditions de production du matériau. En soi, ces données sont indispensables pour situer la recherche et les résultats obtenus. Dans notre cas, ils redéfinissent en profondeur les contours de l'analyse puisqu'ils induisent la nécessité de sans cesse revenir à ces conditions de production et aux contraintes qui nous ont été opposées pour guider notre analyse. À l'instar de M. Darmon (2005), l'inconfort, voire le malaise suscité par le refus du terrain nous aura obligé à faire preuve

d'adaptabilité. Mais ce changement de stratégie, s'il a l'avantage d'éviter de composer avec les contraintes institutionnelles, continue de questionner la posture du chercheur, les conditions de production du matériau et le rapport entre la recherche, notamment en sociologie, et l'institution militaire. De fait, le sujet des rapports entre le chercheur et l'institution militaire comporte un grand intérêt sociologique en soi.

L'analyse des conditions de production du discours

Outre le matériel recueilli au cours des entretiens, l'analyse des conditions de production de ce matériel nous semble particulièrement importante à prendre en compte.

La dimension politique de notre problématique, illustrée par les refus systématiques d'accès physique au terrain, le premier purement et simplement non justifié (PNM, février 2020), le second motivé expéditivement par le prétexte de la crise sanitaire liée au Covid-19 (DRH-AT, décembre 2020), illustre bien les précautions dont nous avons fait preuve s'agissant d'une part de la prise de contact avec nos potentiels informateurs, et d'autre part dans le traitement des données recueillies. D'où l'importance, soulignée par Kaufmann à plusieurs reprises, de bien comprendre d'*où* parlent nos informateurs. Notre sujet n'est pas nécessairement consensuel. Il peut susciter la méfiance quant à nos intentions qui peuvent être assimilées à celles des journalistes traitant habituellement des délits de bizutage, et ainsi servir de levier militant soit pour la défense inconditionnelle des LD, soit pour soulever la question de leur éventuelle fermeture[128].

Nos informateurs peuvent, à titre personnel, avoir des intérêts à défendre plus ou moins radicalement ces deux exemples antagonistes. L'une des difficultés principales a été de détricoter les discours pour bien cerner qui sont nos interlocuteurs et quelle est leur posture pour savoir où situer leur expérience sur une échelle du « pour » au « contre ». Il s'agissait aussi de situer ces discours issus de l'expérience vécue par rapport aux discours officiels de l'institution. Pour cela, nous avons identifié quelques catégories typiques pour construire une première grille d'analyse des discours. Ces différents éléments complexifient d'emblée notre sujet, puisqu'ils sont largement liés à des systèmes de valeurs ainsi qu'à des vécus, donc à une large part d'affect.

L'un des premiers éléments à questionner est la façon dont s'est déroulée l'expérience de la scolarité en LD[129]. Notre informateur s'y est-il senti bien ou non, a-t-il aimé cette période ou non ? Même si l'on peut considérer qu'une « mauvaise » expérience peut être relativisée et rationalisée (par une prise de conscience ultérieure et une analyse a posteriori de la situation, qui prendrait en compte des éléments de contexte qui n'étaient pas immédiatement disponibles dans la construction de l'expérience), il n'empêche qu'elle peut laisser des traces dans la trajectoire personnelle des individus. Celle-ci sera sans doute réinvestie, intégrée à la grille d'analyse du réel et du vécu, et adaptée aux situations nouvelles que l'individu rapprochera de son expérience passée (Lahire 1998).

128 Bien que leur inscription dans la LPM 2019-2025 et l'allocation de ressources importantes ne témoigne pas d'une volonté politique en ce sens. Voir https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000037192797

129 Nous partons du principe qu'au regard des moyens d'accès à nos informateurs, ceux-ci ont effectivement fréquenté les LD. En outre, notre connaissance personnelle du terrain, issue elle-aussi de l'expérience constitue un second garde-fou pour déceler les imposteurs. Dans une certaine mesure tout du moins. Ainsi, nous fondons nos entretiens sur la confiance et nous considérons que nos informateurs sont bien qui ils prétendent être, avec quelques moyens de vérification en cas de doute (listes d'admission en LD disponibles en ligne jusqu'à une date assez récente et réseaux sociaux).

Axes d'analyse méthodologique.

Ces problématiques énoncées nous confortent dans l'idée que les contraintes liées à notre approche du terrain et à la collecte du matériel prendront une place importante dans notre travail de recherche. Ces questionnements sur la méthode sont inhérents à toute recherche, mais dans le cas présent, la distance entre le chercheur et son objet est particulièrement importante. Cette distance est à la fois temporelle, narrative et critique.

Nous pourrions réduire cette première distance qui est celle du temps en ne retenant que les entretiens avec des personnes qui auraient quitté l'institution à une date plus proche, que nous aurions définie. Toute recherche étant une construction, nous aurions la liberté de choisir ainsi une date, de façon plus ou moins arbitraire. 2015, l'année de la suppression du concours d'entrée. 2016, l'année de la rédaction du rapport du GAL Chalmel. 2018 : l'année de la parution de l'article de *Libération.fr* sur le harcèlement sexiste à Saint-Cyr-l'École. 2019, l'année de la parution du rapport parlementaire Lachaud-Lejeune. 2020, l'année où a éclaté la crise sanitaire, etc.

Nous avons pour le moment choisi de conserver les entretiens menés dans leur totalité. En effet, nous avons rapidement constaté que, malgré les écarts temporels, le contenu des entretiens était tout à fait cohérent, en ce sens que nous n'avons pour le moment pas noté de fracture, ou de différence significative entre deux périodes. Les récits de l'ensemble de nos répondants sont cohérents et relativement redondants. Nous estimons donc que la périodicité choisie est suffisante et pertinente.

La distance narrative pose également de nombreuses questions. S'agissant d'entretiens semi-directifs, menés avec d'anciens élèves, notre matériel est entièrement composé de récits. Cette forme narrative induit nécessairement une vision située, qui est celle d'élèves devenus adultes, qui sont pour un certain nombre d'entre eux, repassé au civil et qui ont eu tout loisir d'analyser ce qu'ils ont vécu en LD. Ainsi, le récit ne sera jamais exhaustif. Nous avons remarqué que peu de nos répondants nous ont parlé de certaines de leurs actions qui sortent du cadre, ou minimisent des faits, notamment lorsqu'il s'agit de violences physiques ou de harcèlement[130]. Aussi ce recueil des expériences et du vécu est empreint d'une certaine distance. Celle-ci varie en réalité selon la distance temporelle qui sépare l'entretien de l'expérience vécue, puisque la mémoire fait parfois défaut et amène à des exposés lacunaires et imprécis. La distance est bien sûre aussi critique, puisque nos répondants ne manquent pas de livrer un point de vue normatif sur leur passage au LD. La totalité des entretiens est emprunte de cette mise à distance. Il s'agit donc de prendre en compte le système de valeurs des répondants en tant qu'acteurs sociaux.

L'analyse de ces entretiens s'apparente à un travail sur les représentations et à l'analyse de leur caractère collectif et donc normatif. Nous suivons ici Denise Jodelet dans sa définition de la représentation sociale : *« C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. »* (Jodelet 2003) Il s'agit pour nous, en construisant notre grille d'analyse, de reconstruire la subjectivité des récits en étant capable de situer chaque entretien, ou plutôt, chaque répondant dans sa trajectoire personnelle[131] avant de mettre en relation les représentations communes à nos répondants. Ces représentations communes composeront une vue particulière des LD. Elle ne servira pas seulement à les décrire pour les comprendre, elle induit aussi nécessairement

130 Citons par exemple deux anciennes lycéennes qui ont exprimé des regrets d'avoir participé au harcèlement d'une personne transgenre, ou un ancien lycéen qui reconnaît que la façon dont lui et ses amis traitaient les filles n'était pas acceptable.

131 Nous retenons ici la notion de relation introduite par Dan Sperber (c'est nous qui soulignons) : « Toute représentation met en jeu une relation entre au moins trois termes : la représentation elle-même, son contenu, et un utilisateur, trois termes auxquels peut s'ajouter un quatrième : le producteur de la représentation lorsque celui-ci est distinct de l'utilisateur. » (Sperber 2003)

un ensemble normatif et symbolique. En soi, les représentations agissent sur les structures sociales qui les construisent dans un jeu complexe d'interdépendances.

Si nous raisonnons en termes wébériens, nous nous interrogeons sur la construction nécessaire des « types ». Avant de construire des types d'élèves, nous serons amenée à construire des types de répondants. Le genre semble *a priori* être un critère pertinent, puisqu'il conditionne de façon très particulière le rapport à l'environnement militaire et les relations entre les élèves. Un autre critère qui nous semble intéressant à retenir pour notre analyse est la façon dont les anciens élèves nuancent la qualité de leur expérience au LD, de la plus positive à la plus négative, puisque cette posture sous-tendra significativement le récit. La trajectoire de l'ancien élève, et notamment ses rapports avec l'institution à la sortie du LD sont également un élément à prendre en compte dans l'analyse des entretiens. Ainsi, la qualité de son expérience personnelle, de son vécu, qui se situe quelque part sur un spectre entre « excellente » et « abominable » va également influer sur le discours qu'il tiendra, et fera qu'il insistera davantage sur certains points. Par exemple, une fille qui aura été victime de harcèlement développera davantage le thème du sexisme qu'un garçon qui aura consacré le plus gros de son année de première à entrer dans un groupe de tradition et qui s'y sera investi corps et âme, au détriment de son travail scolaire. Il s'agit donc d'une collecte de représentations partielles (et partiales) sur les LD par les élèves qui les ont fréquentés. Notre rendu final, en ce sens, sera nécessairement, lui aussi, partiel.

3.3 Conclusion de la partie

Afin de mener à bien notre recherche et de parvenir à réunir quelques éléments de réponse à notre problématique de départ, il s'agit d'aller « sous la surface », de donner davantage de relief aux expériences individuelles et de les replacer dans leurs contextes organisationnel et institutionnel, mais également de les mettre en lien avec le contexte de production du discours et la trajectoire de l'informateur. Confrontée aux difficultés de l'accès au terrain militaire, à l'instar d'autres chercheurs qui n'appartiennent pas directement à l'institution, nous avons choisi, au regard de ces contraintes, de construire notre terrain de recherche à partir d'entretiens semi-directifs. En nous appuyant sur la méthodologie de l'entretien compréhensif développée par Jean-Claude Kaufmann, nous avons lancé notre appel à entretien sur les réseaux sociaux. À partir des réponses que nous avons obtenues, nous avons sélectionné nos informateurs selon des critères très généraux. Nous avons construit notre matériel à partir de pré-requis simples : le genre, le cycle d'enseignement et l'établissement fréquenté.

Les logiques institutionnelles des LD, qui touchent d'un côté au domaine militaire et de l'autre à celui de l'école ne sont pas nécessairement antagonistes, mais exigent une réorganisation de leur structure originale afin de pouvoir « travailler » ensemble. Dans un sens, les deux *institutions* s'appuient sur une *organisation* relativement similaire : une administration bureaucratique centralisée, fortement hiérarchisée, dépendante du politique qui peut en réorganiser les moyens sans nécessairement toucher aux fins. Néanmoins, les travaux sur l'école et ses fonctions posent la question d'une recomposition des missions de l'institution et de la façon dont elle est utilisée par les familles (Dubet 2002 ; Dubet et Martuccelli 1996a). S'ajoutent à cela la question des moyens et les « réformes » successives, complétée par des « dispositifs » plus ou moins pérennes à destination notamment des plus fragiles : « Dans les discours officiels, [la lutte contre l'échec scolaire] se traduit désormais par des appels à la mobilisation et à l'innovation pédagogiques et à l'ouverture progressive des établissements scolaires aux territoires, pour y mener des actions censées être plus adaptées et efficaces. » (Barrère 2013 :99) Les armées ne sont pas en reste puisqu'elles sont dépendantes des « livres blancs » auxquels ont succédé depuis 2013 les « lois de programmation militaire » qui encadrent réformes de structure, organisation des missions et allocation des moyens. Les LD ont diversifié depuis une vingtaine d'années déjà leur « offre de formation » en ouvrant des filières techniques. De cette façon, les LD aussi s'adaptent aussi aux

mutations de l'environnement militaire. En témoigne la progressive mise en correspondance des besoins des armées avec les offres de formation des LD au niveau post-bac. Plus largement, la question de la diversité, soulevée dans la société civile comme dans les armées, est elle aussi prise à bras-le-corps, notamment par le biais du « Plan égalité des chances ».

Ainsi, les particularités des lycées militaires sont aussi à chercher ailleurs, dans ce qu'ils proposent d'original par rapport aux autres établissements, et à leur lien étroit avec l'armée, avec une pédagogie qui s'organise autour du « triptyque » de la formation des militaires : la prise en charge de l'individu dans toutes ses dimensions : morale, intellectuelle et physique. Cette prise en charge totale (devrions-nous écrire « totalitaire » ?) de l'élève se trouve néanmoins confrontée à des contraintes extérieures : l'individu, fût-il jeune, n'est pas vierge de toute connaissance et de toute représentation. Ainsi, l'institution, par le biais des établissements et de son organisation, doit-elle composer avec les réalités en présence pour socialiser les élèves. Une difficulté supplémentaire réside dans le fait que, contrairement à ce qui était vrai jusque dans les années 1960, la totalité de ses membres n'est plus à présent tenue de s'engager dans les armées ni même dans la fonction publique. Les lycées militaires ont à présent davantage vocation à « laisser filer » une large part de leurs élèves dans la société civile[132]. Les entretiens ont pour but de mettre en lumière ce que ce parcours scolaire À de particulier et ce qu'il apporte aux élèves.

132 Si l'on tient pour réaliste le chiffre de 20% d'engagement des élèves de lycée militaire à l'issue de leur scolarité.

PARTIE 4 : TRAJECTOIRES DES ÉLÈVES ET DISCIPLINE MILITAIRE.

Dans les lycées militaires, l'encadrement demande de la part des élèves un engagement particulier et une adhésion forte à des valeurs en plus du travail scolaire, comme l'indique expressément le projet d'établissement. C'est pourquoi le modèle éducatif procède d'une forme d' « initiation » qui reproduit des caractéristiques de la socialisation primaire (Berger et Luckmann 2014 :189). Il s'agit ainsi d'asseoir une nouvelle « réalité subjective » par le biais de l'instauration d'une « routine », que Berger et Luckmann définissent comme une institutionnalisation sans cesse réaffirmée dans les interactions avec autrui au sein du groupe. La nouvelle réalité subjective vient se superposer à celle intégrée au cours de l'enfance par le biais de la socialisation primaire. Elle produit des inflexions nécessaires et suffisantes pour que l'individu puisse s'adapter à de nouveaux rôles et s'intégrer à des nouveaux groupes dont le fonctionnement diffère de ce qu'il a connu jusque-là, notamment au sein de la famille. Il s'agit d'acquérir à la fois des savoir-faire, sur le plan du travail scolaire et des savoir-être dans le cadre de la vie en collectivité dans cet environnement spécifique. Ce processus de socialisation a été notamment étudié au travers de la formation ou de l'évolution professionnelle et de l'entrée en métier, où il est particulièrement visible (Coton 2017 ; Teboul 2017 ;Weber 2012). Cela constitue à la fois un dispositif de légitimation et de contrôle de l'individu par le groupe : « on ne peut maintenir sa propre identification (…) que dans un milieu qui confirme cette identité » (Berger et Luckmann 2014 :198). Notre postulat de départ, rappelons-le, est qu'une part importante du processus de socialisation est destiné à réinjecter de l'affect dans la formation des individus, de façon à obtenir un niveau d'engagement suffisamment fort. Il repose sur le travail des traditions et d'un univers symbolique particulièrement efficace. Cela s'explique à notre sens de façon très simple par la dimension militaire des établissements. Même si les élèves n'ont plus vocation à prendre les armes comme leurs anciens, le cadre militaire et les valeurs qui l'animent trouvent leur cohérence et leur sens dans ces formes de socialisation héritées de l'histoire des écoles d'enfants de troupe qui produisent la cohésion et l'esprit de corps nécessaires à la discipline militaire. La création et le maintien de l'esprit de corps au travers de la discipline militaire participent de la « routine » présentée par Berger et Luckman. Celle-ci permet l'institutionnalisation des normes et des valeurs, sans cesse réaffirmées, notamment au travers des interactions avec les cadres militaires (pour la dimension institutionnelle légale), mais également entre les élèves, l'ensemble faisant « chorus », c'est-à-dire « renforçant la réalité subjective » pour l'individu qui se trouve enveloppé dans un environnement qui tout entier lui renvoie la validation du groupe (Berger et Luckmann 2014 :195). Nous estimons que ces techniques ne sont pas seulement mobilisées par l'institution, mais aussi que les élèves s'en saisissent pour organiser leurs univers propres et construire leur identité. Dans les deux cas de figure, les « techniques » employées restent fondamentalement les mêmes et les buts recherchés par les deux niveaux également. Les lycées militaires demandent (parfois explicitement comme dans les projets d'établissements du Prytanée et du LD Autun) un réel investissement des élèves, une participation active au projet éducatif dans lequel ils sont tout entiers enveloppés et qui nécessitent ainsi une identification de l'individu au processus dans lequel il est engagé, ainsi qu'une projection et un engagement total en direction des objectifs de ce projet. Ce développement de Berger et Luckmann autour de la socialisation secondaire n'est pas sans rappeler le modèle de constitution de l'identité à l'adolescence tel que l'a proposé Erik Erikson : une synthèse entre les acquis et le vécu passés, les expériences présentes et une projection vers le futur (Erikson 2015).

4.1 Faire le choix du lycée militaire : un enjeu stratégique

Comme cadre de vie, le lycée militaire et son internat constituent un « entre-soi » de choix pour les élèves. Dans la construction des identités sociales, être *ñass* ou *brution*[133] est plus important que d'être un « Littéraire » ou un « Scientifique », à la différence des lycéens « civils » qui se définissent essentiellement selon leur filière[134] (Dubet 1996). L'identité se construit ici en opposition avec le monde « civil » et en fonction de l'établissement d'appartenance dans un esprit de clocher très affirmé. Le lycée d'Autun est surnommé avec mépris le « lycée agricole » du fait de son implantation géographique par les élèves du Prytanée qui sont en retour qualifiés de « tradi-mili-myhto-péchus[135] ». Les discours officiels de l'institution, qui n'ont de cesse de répéter à quel point les lycées militaires sont spéciaux, à quel point leur histoire est riche et glorieuse finissent dans certaines conditions par être incorporés voire réifiés par les élèves[136]. Il n'y a pas que le système de rôles et les traditions qui garantisse cet entre-soi. L'internat définit un cadre, dans tous les sens du terme : cadre de valeurs mais également cadre spatial, relativement clos (Glasman 2010 :115-116).

Les élèves peuvent dans une certaine mesure cultiver cet entre-soi, par l'identification au rôle d'élève de lycée militaire. Cette identification peut toutefois sembler facilitée par l'organisation. Le modèle d'institution totale proposé par Erwin Goffman dans *Asiles* en 1961 peut à première vue offrir un cadre d'analyse pertinent à cette situation, d'autant qu'il a été maintes fois investi dans les recherches sur les pensionnats (voir notamment Faguer 1960, 1991). Les lycées militaires comportent une partie des caractéristiques que Goffman attribue aux asiles et qui ont été abondamment repris dans l'analyse des armées[137] : « lieu de résidence et de travail où un grand nombre d'individus placés dans la même situation, coupés du monde extérieur pour une période relativement longue, mènent ensemble une vie recluse dont les modalités sont explicitement et minutieusement réglées » (Goffman 2013 :41). D'autres analogies, comme le fait que les cadres, professeurs et militaires sont eux libres d'aller et venir et vivent en-dehors de l'établissement, que les lycées prennent en charge tous les besoins, de l'habillement aux loisirs, et que le fonctionnement bureaucratique au sens wébérien comme nous l'avons défendu plus haut et nous voilà partis pour comparer les lycées militaires aux asiles décrits par l'auteur.

Si ces caractéristiques sont effectivement présentes, il convient de relativiser leur importance. En ce début de XXI^e^ siècle, les moyens de communication modernes permettent largement les contacts avec l'extérieur : soit qu'ils sont d'usage récréatif ou pour maintenir le lien social avec la famille et les amis. En outre, les lycées multiplient les sorties : sportives, culturelles, de cohésion, les voyages d'études, les jumelages et autres échanges avec la société civile. Les lectures ne sont ni contrôlées ni censurées. Les échanges et les contacts avec le personnel sont constants et nombreux. Surveillants, professeurs et chefs de section, responsables d'internat ou aumôniers sont toujours disponibles pour les élèves. Si le règlement peut être contraignant, nous posons l'hypothèse que les élèves ne se sentent pas plus « enfermés » dans les lycées militaires que dans

133 Surnoms des lycéens et élèves de CPGEM du Prytanée.

134 Cette affirmation mériterait cependant d'être vérifiée au regard des évolutions induites dans la formation par la récente réforme du baccalauréat (2018), qui tend à réduire le « tronc commun » des enseignements et augmenter la part des enseignements de spécialité qui mènent à un parcours scolaire de plus en plus individualisé pour le second cycle.

135 Cette expression met l'accent sur l'importance accordée par certains élèves du Prytanée aux traditions militaires et catholiques, les deux se confondant ici, au fanatisme et aux mythes liés à l'armée et à ses héros, et à l'investissement dans l'exercice physique et la pratique de sport militaire.

136 Voir à cet égard les vitrines institutionnelles des lycées, les pages des projets d'établissement consacrées à l'histoire et aux valeurs ou les discours qui accompagnent les cérémonies.

137 Claude Weber (2023) fait toutefois remarquer que Goffman ne mentionne les casernes qu'à deux reprise dans *Asiles*, et en notes.

les internats classiques, où la majorité qui a choisi d'y entrer y vit bien et est tout à fait capable de s'accommoder des règles et des espaces de liberté (Glasman 2010). De surcroît, comme l'écrit en autres auteurs Claude Weber (2023 :pp.83-84), l'isolement des personnels militaires sur un modèle comparable à celui des institutions totales goffmanniennes est temporaire : elle se limite au temps des classes. Dans le cas d'un lycée militaire tel qu'il se présente de nos jours, ce temps d'isolement n'existe pas. À aucun moment, les élèves ne sont réellement isolés du monde. Certes, ils le sont géographiquement, dans l'espace ; leurs allées et venues sont circonscrites à l'enceinte de l'établissement, à la différence des lycées publics traditionnels y compris ceux qui disposent d'un internat, qui autorisent leurs élèves à « sortir » en ville, en journée, en-dehors des heures de cours. D'autre part, les formes de commandement dans l'armée ont largement évolué, depuis les méthodes autoritaires décrites par Odile Roynette (2017) aux premiers temps de la conscription jusqu'à une forme d'éducation progressive et individualisée analysée par Jeanne Teboul dans les années 2010 (2017). À n'en pas douter, les LD ont naturellement suivi les mêmes chemins. Les anecdotes rassemblées avec une critique douce par Yvon Collin (2013), par Antoine Compagnon (2014) ou sur un ton beaucoup plus désapprobateur par Charles Juliet (1989) n'ont désormais plus court dans ces établissements qui revendiquent une prise en charge de plus en individualisée, bien que globale de leurs élèves, travaillent à leur développement tant scolaire que personnel, comme le définit en préambule le projet d'établissement du LD Autun (Desroche et Battle 2012) : « en ayant (…) pour ambition de balayer les champs pédagogiques, éducatifs, identitaires et fonctionnels » (§3).

Les élèves disposent en réalité de marges de liberté qu'ils sont tout à fait capables d'investir. Le projet d'établissement du LD Autun va même jusqu'à affirmer que les élèves y disposent de davantage de liberté que dans les familles ! (§23) Temporellement, ces moments se situent dans les interstices des temps scolaires et réglementaires. Les temps libres sont autant d'occasions pour se livrer à des activités personnelles. Socialisation juvénile, jeux divers, lecture, pratiques artistiques, communications personnelles ou simple rêverie permettent de s'évader du cadre contraignant de l'internat ; ce sont autant d'espaces temporels que les adolescents investissent à des fins de construction individuelle (Barrère 2011). Des espaces de liberté sont également institutionnellement prévus : clubs de sport et autres activités extra-scolaires, sorties autorisées en ville, pratique religieuse soustraient les élèves à la surveillance de leurs cadres et à la pression du travail scolaire.

Il ne fait aucun doute que la forme « internat » induit un système de contraintes qui entraîne des effets caractéristiques. Nous postulons cependant, et c'est l'une de nos hypothèses de départ, que l'analyse de la socialisation des élèves aux lycées militaires ne serait pas pertinente si nous nous limitions au concept d'institution totale ; concept dont de nombreux auteurs, nous l'avons vu, se sont déjà détachés pour ce qui est de l'objet militaire. Nous pensons au contraire qu'une large part des contraintes et des systèmes de normes et de valeurs qui s'exercent sur les élèves ne s'expliquent pas directement par la structure de l'institution et l'organisation des établissements. Il nous semble en effet qu'au-delà des systèmes normatifs officiels et institutionalisés, les élèves construisent et réactivent sans cesse leurs propres systèmes de normes et de valeurs, et que ceux-ci apparaissent dans le cadre d'univers symboliques complexes qui servent leur légitimation.

Il convient donc de décrire et d'analyser ce modèle de l'internat militaire sous ses divers aspects. Ainsi, en nous fondant sur les statistiques disponibles et sur notre enquête de terrain, nous allons tenter de présenter les élèves qui intègrent ces établissements. Qui sont-ils ? D'où viennent-ils ? Quelles sont les raisons de leur choix ? Quelles attentes placent-ils dans l'intégration en LD ?

4.1.1 Origines socio-économiques des élèves.

Faire le choix de l'internat, pour les parents comme pour les élèves, c'est faire le choix d'un « cadre de travail » et d'un « cadre de vie » (Glasman 2010, 2012). Faire le choix d'un internat militaire, c'est opter pour une discipline militaire qui s'ajoute aux « standards » de l'organisation d'un internat. La vocation éducative (plus qu'académique) des lycées militaires est sans cesse réaffirmée par les discours officiels de l'institution, et formalisée dans les règlements, la communication, les projets d'établissement. Si, pour suivre Dubet et Perrenoud, le choix du lycée est souvent le résultat d'une véritable stratégie, il convient également d'appréhender les lycées militaires selon ce critère (officiel) d'internat d'excellence (Passaqui et Schmitt 2018).

Le choix de l'internat militaire est une chose, encore faut-il que les élèves y restent, et idéalement s'y plaisent. Nous n'avons pas trouvé de statistiques sur les abandons en cours de scolarité et ne sommes donc pas en mesure d'évaluer le volume ni de citer objectivement les raisons des départs d'élèves. Il semble néanmoins réaliste de considérer que tous les élèves ne vivent pas le régime d'interne permanent et la discipline de la même façon :

> « Le recours à l'internat nécessite un minimum d'« acceptabilité morale » de la part à la fois des jeunes et de leurs parents, et repose sur un ensemble de dispositions qui lui sont – plus ou moins – favorables. » (Joly-Rissoan et Glasman 2014 :20)

Il s'agit pour nous d'identifier les éventuels traits saillants d'une socialisation antérieure qui seraient partagés par les élèves qui s'adaptent de la même façon à cet environnement et ses contraintes. Joly-Rioussan et Glasman (2014) isolent deux principales « dispositions » qui semblent jouer un rôle structurant dans les discours des élèves qu'ils ont rencontré : le rapport à l'école, le rapport aux relations entre les élèves et entre les élèves et les adultes. Les textes qui régissent les possibilités d'admission nous éclairent d'ores et déjà sur les trois grandes catégories d'élèves : les enfants de militaires, les fonctionnaires et les boursiers. Mais au sein même de ces groupes, il est exclu que ne se retrouvent que des catégories homogènes. Ensuite, pourquoi ce choix du lycée militaire ? Les élèves qui les fréquentent sont-ils issus de familles effectivement concernées par des problématiques de mobilité.

La question de la typification des élèves des lycées militaires est finalement bien plus complexe qu'elle ne peut y paraître au premier abord. La catégorie d'ayant-droit ne suffit pas à déterminer les profils sociologiques des élèves. Par exemple, la première catégorie « enfant de militaire », recouvre des réalités très différentes, en termes socio-économiques, notamment. Selon le niveau de grade, l'ancienneté ou la spécialité du parent, les modes de vies et les ressources économiques diffèrent. Par exemple, un officier est amené à changer d'affectation et à déménager trois les deux ou trois ans, tandis qu'un sous-officier ou un militaire du rang peut effectuer toute sa carrière dans la même unité. Dans certains cas, un sous-officier avec un peu d'ancienneté, qui travaille dans une spécialité rare ou qui fait partie d'une unité de combat souvent projetée, est mieux payé qu'un officier. Les enquêtes menées par Pascal Boniface (1990) et Marie-Hélène Léon (1994b), si elles sont un peu datées au niveau des données présentées, n'en restent pas moins pertinentes au regard de la situation actuelle et de la diversité des conditions militaires. La catégorie « militaire » inclut également les gendarmes, dont la « culture d'arme » est très différente de celle des autres militaires (Dieu 2005). Il en va ainsi de la catégorie « fonctionnaires » : les corps d'État, territoriaux, hospitalier, les différences de catégories et les métiers concernés sont multiples. Quant aux boursiers : c'est encore plus flou ! Il s'agit ici d'une catégorie sur critère économique, tandis que les deux autres catégories sont des critères socio-professionnels, dans lesquels la dimension économique n'intervient pas en premier chef.

Afin de donner des éléments de réponse, nous allons nous appuyer sur les données recueillies lors de la phase d'entretien. S'il n'est sans doute pas exhaustif, le panel que constituent nos informateurs est toutefois révélateur de la diversité des profils des élèves qui intègrent les lycées militaires aux niveaux collège, lycée et classes préparatoires.

Les élèves des collèges militaires

Les élèves qui ont fréquenté le collège sont les moins nombreux de notre panel ; ce qui correspond, proportionnellement, à la réalité des effectifs. Si les six LD accueillent 4500 élèves chaque année, seuls 500 élèves, soit 11%, sont scolarisés au collège.

Nos informateurs qui ont été au collège se répartissent de la façon suivante :

	Enfant de militaire	**Enfant de fonctionnaire**	**Boursier**	**Poursuite en lycée de la Défense**
Autun	2	1	1	4
EPAE	2	0	0	2
TOTAL	4	1	1	6

Au total, sur nos trente-cinq informateurs, six ont fréquenté le collège, soit 17% d'entre eux. Les enfants de militaires sont majoritaires. Ici, trois de ces élèves sont enfant d'officier, et le quatrième est enfant de sous-officier de gendarmerie. Dans notre panel, les boursiers sont sur-représentés par rapport à l'effectif global, de même que les femmes. Dans les faits, il semblerait que les collèges militaires soient paritaires[138], au même titre que les établissements publics. Aucun de ces élèves n'a intégré une classe préparatoire dans un lycée militaire. Il est intéressant de noter que cinq d'entre eux ont vu au moins un frère ou une sœur les précéder ou leur succéder au collège militaire. Tous ces élèves n'ont pas intégré dès la sixième et n'ont pas fait la totalité de leur collège en LD, mais tous ont poursuivi leur scolarité dans le même établissement.

Les choix d'intégrer le collège militaire semble davantage relever du choix des parents que de la décision propre de l'enfant.

> « Moi je ne voulais pas. Mais j'avais un grand frère âgé de deux ans de plus et c'est mon père en fait qui a voulu nous mettre là. (…) Et du coup, comme mon frère y était, mes parents ne m'ont pas vraiment laissé le choix et m'ont dit « ben tu vas aller au même endroit que ton frère ! « Voilà comment j'ai atterri là ! (…) Il n'y avait pas de mobilité ; c'était vraiment nous envoyer dans un bon collège, parce que mon père, il est très carré, de toute façon : c'est un militaire ! Il avait un peu ses œillères d'officier, on va dire ça comme ça. De toute façon, il ne voyait pas ailleurs. Pour lui, le civil, c'était inenvisageable ! » (Femme, Autun, collège, lycée)

138 Nous ne disposons cependant d'aucune donnée officielle sur la répartition des élèves selon le genre.

Cette première citation est emblématique d'une grande partie des raisons du choix des LD par les parents. L'accès à un établissement qui est considéré comme étant de grande qualité, tant du point de vue des résultats académiques que de l'éducation qui y est donnée. Dans ce cas, comme le souligne notre informatrice, sa famille n'était pas concernée par une problématique de mobilité liée au métier de militaire. Mais le père, officier, avait à cœur de garantir la pérennité de l'éducation déjà très stricte qu'il appliquait à ses enfants. Il craignait vraisemblablement un étiolement des valeurs et une inflexion des comportements de ses enfants à l'entrée au collège. Dans ce premier cas, c'est la condition militaire qui semble prépondérante, en opposition de valeurs avec le monde civil tel que ce père de famille se le représente.

> « Mes parents ont appris l'existence du lycée militaire Autun, et ont décidé d'y inscrire ma sœur, car ils pensaient que le lycée militaire d'Autun serait un bon établissement pour forger son éducation et nous apporter une certaine plus-value. Ce sont nos parents qui ont décidé pour nous. Qui ont décidé que c'était bien pour nous. On n'avait pas trop le choix ! (...) Nos parents ne voulaient pas nous envoyer dans un établissement de secteur. » (Homme, Autun, Collège, lycée)

Cet informateur, inscrit par ses parents en classe de sixième à la suite de sa sœur n'a pas eu le choix que de se plier à leur décision. Fort heureusement, et tout comme sa sœur, il s'est épanoui dans sa scolarité en internat, même si les débuts ont été difficiles. Ici, outre la volonté d'un « bon collège », les parents ont aussi réussi à contourner la carte scolaire de leur département de résidence. Dominique Glasman précise que les conditions d'entrée en internat et au lycée sont sensiblement différentes. Ainsi, il semblerait que dans le cas d'une intégration au collège, l'avis de l'enfant soit moins systématiquement pris en compte par les parents, comme c'est le cas ici. C'est à replacer dans le contexte de l'âge et de la maturité de l'élève ; un collégien est encore un « petit », et l'entrée au collège n'est pas encore un facteur de choix. Il y suit une scolarité similaire à celle tout élève de son âge. En ce sens, ce sont les besoins exprimés par les parents qui comptent, et notamment un meilleur accompagnement dans le travail scolaire et la prise en charge de l'enfant en-dehors de son environnement familial. Comme l'écrit Glasman, nous pouvons y voir ici une survivance de la façon dont était positivement considéré le pensionnat et la prise en charge des enfants hors de la famille par les milieux bourgeois jusqu'au milieu du XX^{e} siècle (p.20). Soulignons d'emblée que cela changera au lycée, où le point de vue de l'élève est bien davantage pris en compte, notamment du fait que l'entrée au lycée implique des choix de section et de filière. Dans une perspective de réussite scolaire, il désormais acquis pour les familles qu'il est nécessaire que l'élève choisisse lui-même son orientation, ou, en tout cas, adhère *a minima* aux options proposées. En raison de ce choix à l'entrée du lycée, l'élève fait un pas symbolique vers l'autonomie ; à la fois dans le choix en lui-même, qui implique la pesée d'arguments rationnels, la construction d'une stratégie scolaire et d'une projection à moyen ou long terme, mais également dans le principe de responsabilité qui en découle, en ce sens que de ce choix initial dépendra une grande partie de choix futurs qui auront un impact important sur sa vie d'adulte. C'est là le rôle de scansion du système scolaire, qui contribue, à côté d'autres paramètres, à définir « l'âge » d'un jeune à partir de sa position dans son parcours scolaire (Chamboredon 1991). Or, plus cet « âge » avance, plus il confère une grande autonomie de décision et une plus grande légitimité à l'enfant ou l'adolescent dans la prise en compte de son opinion et le respect de ses décisions.

Outre le choix d'un établissement reconnu pour la qualité de ses enseignements, il semble que dans le cas du collège, ce soit le versant éducatif qui intéresse les parents. Tous nos informateurs se définissent comme de bons élèves ; aucun d'entre eux n'appréhendait particulièrement le collège comme un risque de décrochage. Le changement de lieu, le passage à un établissement beaucoup plus important qu'une école élémentaire, l'imposition de nouvelles façons de travailler et de nouveaux rythmes, l'apprentissage de l'autonomie ne sont pas ici des objets particuliers de crainte pour les élèves et leurs parents. C'est davantage le risque de voir leur éducation familiale

se dissoudre au contact de groupes de pairs plus influents et plus vastes, et de perdre le contrôle sur les comportements de l'enfant qui sont aux premiers rangs des motivations.

Ce point semble converger avec l'analyse de F. Dubet (2002), lorsqu'il évoque le déclin des institutions ; il apparaît que dans ces cas précis les parents n'ont plus confiance en l'Éducation nationale (ni même en l'éducation libre, puisque d'ailleurs un de ces élèves était auparavant scolarisé en école privée) et en ses vertus à la fois scolaires et éducatives et qu'ils sont à la recherche d'une « alternative ». Alternative qu'ils semblent placer dans le « cadre » spécifique du LD, « cadre » soutenu par des éléments de réputations et des représentations formulées de façon implicites liées à l'armée.

Les élèves des lycées

Les informateurs scolarisés en lycée militaire sont les plus nombreux de notre panel. Ils sont aussi les plus nombreux à l'échelle de l'institution dans son ensemble, soit près de 2500 élèves. Dans notre étude, ils se répartissent comme tel :

	Enfant de militaire	Enfant de fonctionnaire	Boursier	Poursuite enprépa militaire	Hommes	Femmes	Total
Autun	3	3	2	1	5	3	8
Saint-Cyr	3	0	0	0	1	2	3
Aix	2	2	0	2	3	1	4
Prytanée	4	1	2	2	3	5	8[139]
Lycée naval	2	1	1	0	2	2	4
EPAE	3	0	1	0	1	3	4
Total	17	7	6	5	15	16	31

Le panel d'informateurs issus de lycées militaires est le plus important soit 88,6% d'entre eux (trente-et-un sur trente-cinq). Parmi eux, dix-sept, soit 54,8%, sont enfants de militaires. Il est important de signaler que cette répartition est inférieure au seuil des effectifs correspondant à cette catégorie d'ayants-droits, dont le minimum est fixé à 70%. De façon mécanique, les enfants de fonctionnaires (22,5%) et les boursiers (17,3%) sont surreprésentés par rapport au seul maximum de leur catégorie (15%). 16% d'entre eux ont poursuivi leurs études supérieures dans une classe préparatoire militaire, toujours dans leur établissement d'origine.

139 La donnée sur la catégorie d'ayant droit est manquante pour une informatrice qui a rejoint l'entretien en cours avec son conjoint.

Au lycée, les raisons du choix d'un LD semblent davantage du ressort de l'élève lui-même. La recherche d'un cadre et de l'excellence académique sont des raisons très souvent invoquées, notamment dans le cas de cet informateur qui a intégré le lycée naval de Brest en classe de seconde :

> « Quand je suis rentré en seconde, je faisais partie des super bons élèves mais issus des milieux défavorisés. Je participais aux *Cordées de la réussite*, en partenariat avec la Marine, et donc on allait régulièrement à l'école Navale, et c'est comme ça que je suis rentré en contact avec ce milieu-là. Et en parallèle du lycée, j'ai fait une prépa militaire, donc ça s'est goupillé comme ça. (...) Tu sais, comme ils nous présentent l'excellence, machin... Voilà, j'étais un peu mal dans mon lycée de base, je trouvais que ça n'allait pas assez… le niveau des cours, disons. Je voulais l'excellence. Alors pour le coup, j'ai pas été déçu : j'en ai chié ! » (Homme, lycée, Lycée naval)

Dans son cas, cependant, l'excellence académique n'était pas le seul moteur de sa motivation : avoir fréquenté les *Cordées de la réussite*, dispositif d'échange entre établissements d'enseignement supérieur et établissements scolaires qui constitue un programme d'accompagnement des élèves dans leur projet d'orientation. *Les Cordées de la réussite* sont menées au profit d'élèves volontaires dans des établissements publics situés en zone d'éducation prioritaire, en zone rurale ou isolée, ou depuis la réforme de l'enseignement professionnel, en filière professionnelle. L'objectif affirmé du dispositif est de « lutter contre l'autocensure » que ces jeunes peuvent appliquer à leurs ambitions du fait de leur origine sociale ou du stigmate qui peut être lié à leur lieu de résidence[140]. De plus, dans ce cas-là, une forme de vocation militaire, peut-être insufflée par les *Cordées de la réussite* en partenariat avec l'École navale, l'accent mis par les armées sur son « ascenseur social » et la proximité immédiate de la ville de Brest, où il résidait avec le monde militaire, constitue également un levier à l'intégration en LD.

Dans bien des cas, en effet, des élèves de milieux sociaux modestes sont intéressés très tôt par leur évolution sociale. Ainsi cette élève qui a élaboré une réelle stratégie dès son entrée en seconde :

> « Je viens d'un milieu d'ouvriers et d'agriculteurs. Je m'étais dit que ça pourrait m'apporter un cadre et des codes pour pouvoir après accéder à des niveaux sociaux un peu plus élevés. » (Femme, Prytanée, lycée)

Cette élève semble avoir compris que l'excellence académique n'était pas forcément suffisante pour accéder à une condition ou à un ordre plus élevé que celui dont elle était issue. Encore faut-il apprendre le « cadre » et les « codes » de ce milieu, afin de partager des références culturelles, d'accéder à des professions valorisées, aux réseaux d'interconnaissances qu'elles constituent et d'adopter un mode de vie spécifique tout en jouissant d'une certaine reconnaissance pour cette appartenance (Weber 1921a :395,396).

Parmi nos informateurs, les élèves à la recherche d'une évolution sociale positive sont nombreux. Certains sont déjà plutôt bien placés, notamment lorsqu'ils sont de bons élèves ou qu'ils appartiennent à l'une des trois catégories d'ayants-droits. Pour les autres, l'élaboration d'une stratégie d'entrée peut s'avérer plus délicate, et surtout s'étaler sur un temps plus long, sans garantie d'aboutir. Ainsi, cet informateur qui dès la fin du collège se passionne pour le monde militaire et souhaite intégrer un lycée militaire, n'arrivera à ses fins que pour la rentrée en première.

140 Voir sur le site du Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse : https ://www.education.gouv.fr/les-cordees-de-la-reussite-permettre-aux-eleves-de-batir-et-de-concretiser-un-projet-d-orientation-306210 (consulté le 27/03/2024)

« Donc on m'avait expliqué qu'il fallait obtenir une bourse pour pouvoir y prétendre, dans la situation dans laquelle j'étais. Donc j'ai tout fait pour avoir le brevet des collèges avec une mention pour avoir une bourse. Quand je suis passé en seconde, j'avais la bourse, et donc à ce moment-là, j'ai pu faire la demande d'intégration pour la première. (…) J'étais désireux de trouver un cadre ! Moi, c'est pour ça que je partais aussi là-bas. Il y avait l'aspect espérance professionnelle, mais aussi l'aspiration de quitter un quotidien familial et social de banlieue parisienne ! » (Homme, Prytanée, lycée)

Pour d'autres encore, l'entrée dans l'adolescence et le besoin d'autonomie, couplé parfois à des difficultés au sein du cercle familial favorisent l'éloignement volontaire du foyer, plébiscité par l'élève comme par ses parents :

« La raison pour laquelle je suis allée là, c'est que je ne m'entendais pas avec mes parents. Ils m'ont donc proposé d'aller en internat militaire. Loin de chez moi. Eux, ça leur convenait, moi ça me convenait, donc c'était gagnant-gagnant comme deal ! » (Femme, Prytanée, lycée, prépa)

Ce besoin d'éloignement peut être renforcé dans certains cas par la vocation militaire de l'enfant, mais également par une stratégie de réussite scolaire et sociale.

« Moi, déjà, à l'époque, je voulais, dans mon esprit, faire militaire. (...) Ma mère et mon père m'avaient déjà mis, malheureusement des idées un peu élitistes dans la tête : je me disais qu'un truc sur concours c'était mieux. (...) La situation familiale est très compliquée, j'arrive de moins en moins à la supporter et je vois le lycée militaire comme un lycée d'excellence, c'est comme ça qu'on le présente et c'est ce que j'en lis sur Internet, mais c'est aussi un lycée militaire, puisqu'il est à Aix, qui est très loin de chez moi, et ça, c'est parfait ! » (Homme, Aix-en-Provence, lycée, prépa)

Certains se contentent de suivre un proche qui s'y plaît, sans formuler de prétentions particulières à intégrer ce type d'établissement :

« Il y avait mon frère en lycée militaire, je me suis dit : pourquoi pas essayer. » (Homme, Autun, lycée)

D'autres encore ouvrent la voie, que ce soit à d'autres membres de leur famille, ou même, comme nous le voyons ici, à un groupe de jeunes constitués d'enfants de gendarmes vivant en caserne :

« Non, pour le coup, j'étais le précurseur du lycée militaire là où je vivais. J'y suis rentré en même temps que quelques mecs autour de chez moi, parce que ma mère avait dû en parler avec des copines... vivant en caserne de gendarmerie, tout va très vite, donc finalement, l'idée de l'un qui semble être une bonne idée est vite évaluée par les autres... Donc on est rentré en petit groupe de fils de gendarmes. Et de fil en aiguille, c'est devenu... Je ne veux pas dire la norme, mais ça s'est répandu dans la région et d'année en année, il y a toujours des fils de gendarmes qui rentrent... Mon frère y est rentré après moi, ma petite sœur, aujourd'hui qui est en 3e vient de rendre son dossier, elle a été sélectionnée sur la première vague de tri et elle attend sa réponse finale. » (Homme, lycée, prépa, Aix-en-Provence)

Ce témoignage marque encore la singularité de la gendarmerie, qui astreint statutairement ses personnels à une extrême disponibilité, en satisfaisant en retour au besoin vital du logement. Dans un article tiré de son étude sur la vie en caserne de gendarmerie (2004), la capitaine Sylvie Clément écrit : « la vie en caserne produit la consolidation d'une véritable communauté militaire : on y retrouve des clubs, des kermesses y sont organisées, des repas dits « de cohésion »… tout un ensemble de manifestations collectives qui sont l'occasion de réunir gendarmes et familles » (§23). L'important ici est le fait d'inclure les familles dans la communauté militaire ; elles en deviennent partie intégrante, sans doute même davantage intégrées, du fait de cette proximité, que n'importe quelles autres familles de militaires. Les sphères professionnelles et personnelles sont intimement mêlées, la proximité des personnels et des familles entre elles, dans la longue durée et dans l'espace réduit de la caserne, produit ce que Sylvie Clément qualifie d'« idéologie matérialisée par les codes suivants : respect des autres, entraide, solidarité » (§25). Ainsi, accoutumés à une forme de vie en collectivité, tout du moins presqu'entièrement structurée par la nécessité de disponibilité et d'efficacité de leur parent gendarme, les adolescents qui choisissent d'entrer en lycée militaire sont déjà socialisés, du moins en théorie, à la vie en internat. Ainsi, le passage de la caserne de gendarmerie à l'internat militaire est-il un choix à la fois cohérent, du point de vue des stratégies individuelles de la réussite scolaire et dans l'anticipation d'une socialisation « réussie » au mode de vie, mais également un paradoxe. Il consiste en effet à passer d'un cadre éminemment structuré, replié sur les membres de l'institution et sur sa finalité, à tel point qu'il englobe conjoints et enfants, à une autre forme d'organisation intégrée, repliée sur les spécificités de son appartenance au milieu militaire et sa finalité scolaire et éducative. L'étude de Sylvie Clément démontre que cette forme de vie intégrée n'est pas forcément plébiscitée par les personnels de la gendarmerie, qui tendent à construire des stratégies variées afin « de trouver un juste équilibre entre la vie privée et la vie professionnelle, confondues dans ce mode de vie, et indiquent que les acteurs ne sont pas passifs mais qu'ils essayent au contraire de se constituer une marge de manœuvre dans un univers fait de normes très imposantes » (§34). Ainsi, les comportements oscillent entre le rejet et l'acceptation, voire la résignation. Dans ce cas, comment interpréter ce que décrit notre informateur : ce même mouvement de plusieurs jeunes qui, ensemble, choisissent le lycée militaire alors qu'ils vivent déjà en caserne, et sont scolarisés à l'extérieur ? Nous considérons que, tout comme d'autres élèves, le choix d'un établissement qui dispense un enseignement de qualité arrive en tête de liste. Le besoin de protection, qui rejoint sans doute les raisons des choix d'autres jeunes, et notamment des enfants de militaires. En effet, bien qu'insérés dans la société (et les gendarmes sont très proches de la société civile, au regard de leur mission), ils ressentent aussi le besoin de s'en démarquer, voire de s'y soustraire. La démarcation très forte, dans les esprits, entre le « monde militaire » et le « monde civil », vus comme intrinsèquement antagonistes se fait encore ressentir ici. Il s'agit aussi quelque part de se protéger (et de protéger ses enfants) d'un monde civil, « extérieur », perçu comme hostile et différent. Dans leur mission de maintien de l'ordre, les gendarmes sont confrontés quotidiennement aux différents maux de la société civile, qu'ils sont d'ailleurs chargés de prévenir ou de guérir. Il est donc naturel, que, de leur point de vue, ils tendent à s'en détacher et en protéger leurs proches. Nous pouvons émettre l'hypothèse que la forte représentation des enfants de gendarmes dans les LD[141] peut être liée à ce besoin de ne pas se compromettre. La recherche d'un tel cadre est parfois aussi liée et exprimée comme une réponse à un sentiment d'insécurité, comme en témoigne cette informatrice (fille de militaire), qui, « dans le milieu [militaire] depuis toujours », recherche un cadre très strict, mais également

141 Au cours de notre enquête, 5 informateurs ont au moins un parent gendarme, soit 14,2%. Si nous ne connaissons pas la proportion réelle des enfants de gendarmes au sein des LD, nous savons cependant que pour l'année 2001-2002, 19% des élèves du LD Aix-en-Provence étaient enfants de gendarmes (Bernasconi et Dalverny 2004 :186). Cela constitue une part importante, d'autant plus si l'on considère que la mobilité, dans cette arme composée majoritairement de sous-officiers, est moindre que dans les autres armées. Pour cette catégorie de grade, elle relève plus souvent du volontariat (source : https ://lavoixdugendarme.fr/mobilite-des-militaires-les-recommandations-du-haut-comite-pour-levaluation-de-de-la-condition-militaire/ consulté le 08/04/2024).

une certaine forme d'entre-soi, qui, comme elle le présume, est favorisé au sein des LD :

> « Je suis dans le milieu depuis toujours. Donc ça m'a semblé logique de continuer dans cette voie ! Et aussi je recherchais vraiment un milieu, un environnement très... Un peu plus carré que ce que j'avais au collège, même si c'était un collège privé. Il y avait quand même un peu de tout qui rentrait et je ne me sentais pas du tout à ma place avec certaines personnes. Je voulais être avec des gens qui me ressemblaient un peu plus et avoir un environnement plus cadré, plus de respect... Je cherchais ces valeurs. (...) Mais j'ai choisi Saint-Cyr parce que c'était un peu mieux desservi quand même » (Femme, Saint-Cyr-l'École, lycée)

Ainsi, les raisons qui amènent les élèves et leurs parents à considérer l'internat militaire sont variés, mais cependant majoritairement liées à la recherche de l'excellence académique et à un « cadre ». Ces observations rejoignent celles de D. Glasman dans ses recherches sur l'internat : « dans la fréquentation de l'internat, résident des enjeux plus larges que seulement « pratiques » ; l'internat est, au sein des familles, une façon de « gérer » la difficulté scolaire, de régler des difficultés de relations entre parents et enfants, d'inscrire le jeune dans un autre cadre de sociabilité et de socialisation » (2010 : pp.109-110). Il convient à présent d'aborder plus avant ce « cadre », notion assez floue, illustrée par dans les discours des élèves par les notions tout aussi floues de « valeurs » dont il est question ici.

Les élèves des classes préparatoires

En ce qui concerne les classes préparatoires, les raisons d'intégrer un LD sont a priori évidentes : elles ont trait à la vocation militaire, à l'attrait pour le métier des armes. Selon les règles de l'admission en classes préparatoires aux grandes écoles militaires (CPGEM) ou en classes préparatoires à l'enseignement supérieur (CPES) dans les LD, les élèves sont obligés de présenter au moins un concours d'une grande école militaire. Cependant, ils peuvent en parallèle en présenter d'autres, et, en cas de succès, potentiellement choisir une école civile. Le débouché direct à l'issue de la prépa n'est pas un souci en soi. La seule contrainte qui plane sur l'élève et sa famille est d'ordre pécuniaire s'il ne sert pas l'État d'une façon ou d'une autre dans le délai imparti. Dans les faits, ce délai et ses modalités d'application sont relativement souples. En outre, le montant de la somme potentiellement due, s'il n'est pas anodin, n'est pas exorbitant : environ 2300€ par année[142].

142 Source : https ://rh-terre.defense.gouv.fr/formation/lyceesmilitaires/lycee-militaire-de-saint-cyr-l-ecole/nous-contacter-lycee-militaire-de-saint-cyr-l-ecole (consulté le 09/04/2024)

Sur cette fonction d'aide au recrutement assurée par les CPGEM, la catégorie d'ayant-droit n'a donc plus lieu d'être. Cependant, la vision selon laquelle les CPGEM participent de la reproduction sociale et de l'endorecrutement des armées (Léon 1994b :12 ; Weber 2012 :56-57) doit encore être vérifiée. Pour ce qui nous concerne dans le cadre de notre étude, la répartition des élèves de classe préparatoire militaire se présente comme telle :

	Total	**Anciens élèves de LD**	**Parents militaires**	**Ont intégré une grande école militaire**
Filles	3	2	0	0
Garçons	6	4	4	2
TOTAL	9	6	4	2

Parmi les élèves que nous avons rencontrés, seuls trois n'ont fait que la prépa en lycée militaire. Comme attendu, c'est la vocation qui les y a amenés. Pour cinq d'entre eux, la prépa a constitué la suite logique d'une scolarité en lycée militaire. Soulignons ici que sur ces neuf anciens élèves de prépa, deux ont effectivement intégré une grande école militaire. Les autres se sont réorientés en cours de prépa après avoir échoué au concours.

Certains d'entre eux étaient entrés au lycée militaire animés de la volonté de faire une carrière militaire, et y voyaient alors la voie royale.

> « Pourquoi la prépa militaire : parce que l'armée m'attirait beaucoup... Dans mon lycée... Je viens de [ville de garnison]. Et dans mon lycée était intervenu un officier... Qui était dans l'armée... Et ça m'a beaucoup... Tout ce qu'il nous racontait, toutes ses aventures, tout ça, ça m'avait tellement fait rêver ! Et j'avais envie de l'esprit de famille, l'esprit de cohésion. Toutes ces belles valeurs, plein de choses comme ça dans lesquelles je me sentais me reconnaître. J'avais tenté le lycée militaire, mais j'avais aussi tenté... parce que c'était l'époque... on faisait dix vœux pour les prépas, et j'avais fait neuf autres vœux parmi les prépas, et j'ai été prise au lycée militaire, et c'est là que j'avais envie d'aller, donc j'étais très contente ! Donc voilà, par esprit d'aventure, par envie de vivre quelque chose de fort à dix-huit ans, aussi. Bouger, être dans le physique, pas seulement dans les bouquins (…) Et donc oui, j'avais envie d'action, et d'entreprendre ; de faire des choses un peu... aussi en tant que femme, d'avoir un métier, pas d'être femme au foyer ! » (Femme, prépa, Aix)

Dans ce témoignage, outre l'attrait pour la vie militaire, qui était perçue comme un mélange de cohésion, de sport et d'aventure, figure également le thème de dépasser la condition de femme qui était celle de la mère de l'informatrice citée. Issue d'un milieu très modeste, cette nécessité d'avoir « un métier », et qui plus est un métier qui « fait tellement rêver » a amené cette jeune femme à se projeter avec enthousiasme dans la classe préparatoire militaire comme dans une antichambre de l'armée. La notion d'ascension sociale est centrale dans la stratégie qu'elle développe.

Cependant, la désillusion ou des déconvenues quelconques ont pu venir éroder leur enthousiasme, cependant ranimé par les discours institutionnels, les récits des pairs ou l'insistance d'enseignants ou de cadres militaires.

« Du moment où l'idée d'être pompier était partie, elle était partie... Après, forcément, vu qu'on est dans un moule mili, il y a plein de choses qui nous arrivent aux oreilles... On nous dit qu'il est possible de faire ci ou ça. Et c'est comme ça que je me suis retrouvé en prépa [après trois ans de lycée militaire] ! Avec cette idée de faire Saint-Cyr. Même si pour moi, je pense que ce n'était pas quelque chose pour moi ; sinon j'aurais été au bout de la prépa et je serai saint-cyrien aujourd'hui. » (Homme, lycée, prépa, Autun)

Pour d'autres, c'est une rencontre fortuite, une information dispensée au détour d'une conversation qui leur donne l'information de l'existence des LD :

« Et puis je n'avais aucune idée des lycées militaires de base. C'est en discutant avec des collègues pompiers, parce que j'étais déjà sapeur-pompier volontaire, qui m'ont dit que j'avais les capacités pour aller en prépa, et donc de tenter ma chance et de passer par la grande porte pour avoir les pompiers de Paris. Je me suis renseigné sur l'ESM Saint-Cyr, j'ai fait toutes les portes ouvertes des lycées militaires sauf Aix. La Flèche, le côté tradi, c'était pas ce qui me convenait le plus. Saint-Cyr-l'École, le niveau d'exigence était très élevé. Je ne l'ai pas eu. Sinon, Autun me prenait, donc j'ai été à Autun, c'était mon premier vœu. » (Homme, prépa, Autun)

D'autres élèves, par contre, et notamment ceux issus de familles de militaires, disposent de fait d'une longueur d'avance en termes d'information.

« J'avais postulé pour d'autres prépas mieux, mais c'est celle-là qui m'a retenu. Parce qu'elle était quand même classée haut, parce qu'à l'époque je voulais intégrer l'École navale. J'avais mis deux prépas civiles très bien classées, genre Stan et Faidherbe à Lille. Et le lycée naval direct derrière, parce que j'avais quand même cette idée à l'époque d'aller dans la Marine après, donc c'était la grande porte. D'une part, mon père qui était officier de Marine... sans avoir été lui-même en prépa militaire, il sait comment on finit par arriver dans la Marine ! Donc il avait toutes les pistes en tête. Quand la question s'est posée de moi... avec mon niveau et mon cursus scolaire très classique, d'un bac S réussi... qu'est-ce que je pouvais faire pour arriver dans la Marine, rapidement, ça a été mis sur la table par mon père. » (Homme, prépa, lycée naval)

Ce fils d'officier de Marine, qui aspirait à intégrer l'École navale, a été naturellement orienté sur la voie des CPGEM par son père qui a mis ses connaissances et son expérience du milieu au service de la stratégie scolaire mobilisée par son fils. Comme nous le voyons dans cet exemple, le « niveau » de la prépa, sa reconnaissance dans les classements est également un critère de choix. Les LD proposent des CPGEM relativement bien classées, comme nous l'avons vu plus haut. Elles restent cependant loin du prestige des classes « étoilées[143] », et, pour certains élèves, ce fait, couplé à l'obligation de servir l'État, peut constituer un repoussoir. Ainsi, cet élève qui a intégré une grande école militaire après une scolarité en lycée militaire et qui a choisi une prépa « civile » pour présenter, finalement, un concours militaire :

143 Dans certains établissements, les CPGE scientifiques de deuxième année se divisent en deux classes, les « étoilées » et les autres. Les classes étoilées regroupent les meilleurs élèves de première année et leur offrent une préparation spécifique aux concours des écoles les plus prestigieuses. Ces classes n'ont pourtant rien d'officiel ; elles font office de groupes de niveau et les programmes sont les mêmes que dans les classes non étoilées.

« Alors, je ne me projetais pas forcément sur Navale... Parce que justement la voie royale, c'est MPSI, MP « étoile » et Polytechnique... Mais les prépa mili déjà ne proposaient pas de classes étoilées... et en ayant des connaissances qui avaient fait la prépa, je savais que si j'arrivais à me retrouver dans la classe étoile de [lycée civil], je savais que globalement les écoles militaires étaient acquises. Et à cette époque-là, je visais plus des écoles civiles d'ingénieur (…) Partir dans le civil, non, c'était mon choix. Le lycée naval prenait à un niveau... il nous poussait à aller en prépa mais le niveau était inférieur à celui du lycée civil. Ce qui fait qu'ils poussaient, poussaient... mais des fois ils ne prenaient pas les gens... du coup les gens ne se retrouvaient pas forcément dans la filière qu'ils voulaient. » (Homme, lycée, Brest)

Les prépas militaires ne sont pas toujours considérées comme de « bonnes » prépas. Nous les retrouvons d'ailleurs assez loin dans les classements des « meilleures prépas » proposés par les journaux *Le Figaro* ou *L'Étudiant*. Le niveau est remis en cause, essentiellement par les élèves du lycée militaire et la nature même des concours préparés peut potentiellement fermer des portes aux élèves. En effet, aucun des élèves qui a intégré une CPGEM à l'issue d'un lycée « civil » n'a fait état d'une quelconque préoccupation quant au « niveau » de la prépa ; c'est sans aucun doute la spécificité de la formation et les apports attendus en termes de socialisation anticipatrice qui sont déterminants dans le choix. Et, de fait, les prépa militaires ont de bons taux d'intégration dans les différentes écoles militaires.

Nombreux sont les élèves qui quittent le lycée militaire pour une prépa civile, et qui présentent à la fois des concours civils et militaires. Certains vont, finalement, choisir l'école militaire. Ici, la stratégie consiste à se laisser davantage de choix dans les options disponibles, mais également à aller faire un petit tour « en-dehors » d'un cadre militaire qui peut devenir étouffant. Ces jeunes aspirent à un peu plus de liberté et d'autonomie que ce dont ils disposeraient en restant (le plus souvent) dans le même lycée. L'investissement personnel dans le travail en classes préparatoire étant important, il importait ici à cet élève de « profiter » un peu, de n'être plus astreint à des horaires de sortie ou aux contraintes de la vie en collectivité.

4.1.2 Que veulent les élèves et leurs parents ?

L'idéal républicain de l'école défendu par Durkheim, et posé comme un programme n'a plus réellement cours en tant que tel dans le système éducatif français. François Dubet et Danilo Martuccelli écrivaient en 1996 que l'école n'était plus une institution, qu'elle était au contraire devenue un « marché » et les élèves et leurs familles des « consommateurs », qu'elle ne servait plus à éduquer, mais à « acquérir des certifications utiles à la carrière », qu'elle servait « des objectifs multiples et parfois contradictoires » (Dubet et Martuccelli 1996a :12). En cause selon ces auteurs : la massification scolaire, amorcée dès les années 1960, la montée du chômage et de l'incertitude en l'avenir qui ne peut plus fonctionner avec un système éducatif qui permettrait à chacun, selon ses capacités et ses aspirations, d'obtenir une place dans la société (Durkheim 1997). Si cette analyse peut s'appliquer au système scolaire français en général, et que la référence au « métier d'élève » (Perrenoud : 2013) déjà abordé plus haut peut constituer un cade d'analyse pertinent au rapport des publics scolaires à l'école, il convient d'en nuancer la portée concernant les lycées militaires dont le modèle est très différent.

Tout d'abord, les lycées militaires sont des internats. De fait, leur portée éducative et intégrative est sensiblement plus élevée que dans le système de l'externat ; les élèves y vivent réellement la plus grande partie de leur scolarité. Dans ces conditions, nous pouvons supposer que le lycée ne sert pas uniquement de cadre à la vie juvénile et communautaire, qui s'y déroulerait tout en en étant foncièrement détachée (Dubet 1996 ; Dubet et Martuccelli 1996a). L'étude d'un

internat sous l'angle de la socialisation demande de positionner la focale sur plusieurs questions essentielles qui relèvent aussi des trajectoires personnelles des élèves. Tout d'abord, la question de l'entrée en internat demande à être analysée, *a fortiori* lorsqu'il s'agit d'un internat militaire. Certes, il existe peu d'internat « permanents » qui répondent aux problématiques de mobilité des personnels militaires. La majorité des internats en France n'accueillent leurs élèves que sur les temps scolaires ouvrés ; les élèves sont renvoyés dans leurs foyers le weekend, et il n'existe pas de possibilité d'hébergement et de restauration en-dehors de ces temps scolaires. Néanmoins, la question des motivations à l'inscription en lycée militaire mérite d'être posée, notamment si l'on considère que 33% des élèves du Prytanée rejoignent régulièrement leurs foyers le weekend (Prytanée national militaire 2018), pour seulement 20% des élèves du lycée militaire d'Autun (Desroche et Battle 2012) ; ce qui pose la question de la pertinence de l'internat permanent pour une part non négligeable des élèves. Sur une autre thématique, les anciens élèves qui intègrent effectivement les armées représenteraient un quart des effectifs[144]. Ici, la question de la « socialisation anticipatrice » (Merton 1997) au métier des armes et plus largement aux fonctions régaliennes mérite d'être posée, autant pour les élèves du lycée que pour les étudiants des CPGE, pour qui c'est un avantage[145] recherché. Nous aborderons ce point particulier plus loin.

Un « cadre », mais lequel ?

Servant de cadre tangible aux processus variés et à la vie quotidienne des élèves, l'internat constitue en quelque sorte un modèle idéal-typique d'institution de socialisation. Comme l'écrit Muriel Darmon, et comme nous l'avons déjà montré plus haut, l'internat encadre la vie le temps nécessaire à « l'inculcation de dispositions particulières » (Darmon et Singly 2011 :100) particulièrement explicites et explicitées par les projets d'établissement et la communication officielle qui émane du ministère des Armées. Mais qu'en est-il vraiment ? François Dubet (2002) postule qu'en réalité, la force socialisatrice des institutions dites traditionnelles, et notamment l'école, serait en déclin. Ce déclin serait dû à l'érosion en la croyance de leur pouvoir de transformation de l'individu (en d'autres termes : en leur efficacité), mais également en leur légitimité à accomplir ces transformations sur l'individu (Dubet 2002). Cette nouvelle approche met à mal la croyance en la toute-puissance de l'institution et en le pouvoir réel d'action des institutions sur les individus. S'il est d'emblée exclu de penser que les institutions n'ont aucune prise, il convient d'essayer de voir ici quelles sont leurs effets et leurs limites.

Cependant, c'est bien la recherche d'un cadre, une « demande d'institution », écrit Glasman (2010 :111) qui semble constituer le principal critère de choix des élèves et de leur famille, comme les extraits d'entretien nous le montrent. Cette recherche de cadre est associée à deux dimensions complémentaires de l'expérience de l'internat : le travail scolaire et l'environnement normatif, ces fameuses « valeurs ». Pour définir ce « cadre », nous nous appuyons ici encore sur la définition proposée par Glasman :

144 Nous n'avons ici pas trouvé de statistique officielle sur le taux d'engagement des élèves des lycées militaires. Nous tirons cette donnée de la citation d'un CDT de compagnie du LD Autun rapportée dans un article de presse féminine (https ://www.grazia.fr/news-et-societe/societe/feminisation-des-lycees-militaires-aux-armes-citoyennes-913147). Ce taux est évidemment bien supérieur à celui de tout autre établissement, et nous ne savons pas ici s'il prend en compte les engagements dans la réserve. En outre, il sera intéressant de considérer les carrières régaliennes dans leur ensemble, ou le nombre d'agents de l'État issus de lycées militaires afin de donner une mesure de la socialisation « professionnelle » qui s'opère au sein des lycées militaires.

145 C. Weber, dans son étude sur la socialisation des saint-cyriens note bien que la fréquentation d'un lycée militaire donne quelques avantages aux élèves, au moins dans les premières semaines de leur formation. Il relativise néanmoins la nature et la puissance de ces avantages dans la durée, lorsque le classement prend le dessus sur l'aisance et le prestige, ou que les personnalités s'assagissent (Weber 2012)

> « On caractérisera un cadre par plusieurs traits : un cadre est un espace physique délimité, distinguant clairement intérieur et extérieur, et éventuellement subdivisé en sous-espaces réservés à une activité ou à une partie des occupants ; c'est aussi un découpage du temps, rythmé et scandé selon des régularités : des obligations, des permissions et des interdits y sont énoncés, relatifs entre autres à l'usage des lieux, à l'occupation du temps, aux modes de relations entre les occupants, des personnes étant chargées de les rappeler et, au besoin, de maintenir le cadre dans ses différents aspects ; enfin, il est fréquent qu'un soubassement normatif vienne, explicitement ou au moins implicitement, orienter ce qui se fait dans le cadre » (2010 :111)

Cependant, la notion de « cadre » est « moins forte que la notion d'institution » (Glasman 2012 :125). L'auteur entend par là que le cadre n'est qu'une enveloppe, et que sa puissance normative n'est pas aussi importante que celle qui émane d'une institution ; le cadre laisse davantage d'interstices qui sont autant d'espaces de liberté, ou en tout cas, qui laisse les élèves négocier, s'approprier ou recomposer les règles. Dans son étude sur les internats (2012), Glasman s'attache à définir la nature de ce « cadre » voulu, et il en dégage quatre types, que nous retrouvons nous aussi dans les aspirations des élèves et de leurs parents.

En premier lieu, le « cadre de travail », qui semble être pour les jeunes comme pour les familles, l'un des moteurs du choix d'entrer en internat. Vient ensuite aussi, le « cadre-protection » qui consiste à mettre l'élève à l'écart, à le protéger de la société. Nous avons déjà développé ce thème plus haut. Il est également présent dans le discours de l'élève à la recherche d'un établissement avec des gens qui lui ressemblent, par opposition à son collège où « il y avait un peu tout qui rentrait ». Le troisième cadre, le « cadre-rythme » est peu présent dans les discours des élèves lorsqu'ils évoquent leurs attentes, mais se retrouve a posteriori, lorsque nous leur demandions ce qui les avait marqués dans leur scolarité. Tous ou presque ont mentionné l'emploi du temps très rythmé, où chaque activité de la vie quotidienne ou d'élève a son créneau, où chaque créneau a son activité. Enfin, le dernier cadre mis en évidence par Glasman est le « cadre-contrôle ». Davantage plébiscité par les familles (son étude a été menée avec les élèves, mais également avec les parents et les personnels éducatifs), le contrôle qu'exerce l'internat sur l'élève permet aux parents d'être assurés que leur enfant se comporte conformément aux attentes. Cette notion de contrôle est particulièrement transparente puisque l'élève est quasi constamment sous la surveillance d'un adulte, du professeur au surveillant, mais également de ses pairs, dans une forme d'autorégulation et d'autocontrôle au sein même du groupe des élèves sur laquelle nous reviendrons plus loin. Ainsi, sur cette question, les LD se rapprochent sans trop de spécificités des internant étudiés par Dominique Glasman. Toutefois, celui-ci opère une distinction importante en traitant séparément les établissements publics et les établissements privés (catholiques) qu'il a pu étudier. L'auteur remarque d'importantes différences qui invitent à traiter les deux types d'établissements comme deux modèles idéal-typiques distincts. Dans ces conditions, quels sont les critères qui différencient ces deux structures et comment caractériser notre propre objet à la lumière de ces analyses ?

Quel modèle pour les LD ?

Suivant l'étude de Dominique Glasman (2012), les internats privés et publics présentent deux modèles distincts, ou, en tout cas, qui relèvent de deux visions différentes. Ainsi, l'auteur distingue l'enseignement public, qui offre un « service » d'hébergement accolé à l'offre de formation, de l'enseignement privé qui fait valoir davantage un « projet éducatif » de prise en charge globale de l'élève. Il assoit cette affirmation sur les présentations faites de ces établissements par les plaquettes officielles, les règlements intérieurs et les discours. Ces deux principales caractéristiques sont à prendre comme idéales-typiques ; notamment du fait de potentiels décalages entre les discours et la réalité de la prise en charge de l'élève.

Ainsi, lorsque les établissements relevant du secteur public insistent sur l'hébergement des élèves, cela leur permettrait de ne pas prendre « d'engagement explicite sur l'éducation » (p.41) des élèves, mais de se borner à répondre à un besoin pratique qui facilite l'accès aux enseignements. Nous sommes là davantage dans une conception de « service public ». C'est oublier d'autre part que les internats soutiennent les filières de spécialité, comme des filières sport-études ou des filières professionnelles, et par là participent de l'attractivité des établissements qui les contiennent. D'autre part, toujours selon D. Glasman, la notion de « service rendu » ne constitue ni un engagement de la part des établissements, ni une obligation pour les familles ; ces filières accueillent aussi bien des élèves sous le régime de l'externat. De fait, cela rend la sélection possible. Les places sont limitées, et cette limitation peut se trouver appuyer par le nombre de places à l'internat. D'un autre côté, le régime de l'internat demande quelques compétences au vivre-ensemble de la part des élèves ; en cela aussi, le modèle favorise la sélection à l'entrée. Sur le long terme, les élèves sont soumis à une forme de « pression sur le règlement » ; l'exclusion est toujours possible, notamment sur des critères de comportements en-dehors des temps scolaires. L'internat en soi constitue donc un instrument de sélection et de maintien de la discipline. Glasman insiste sur le fait que, dans ce modèle, les parents (et leurs enfants) sont perçus davantage comme des clients, des « consommateurs d'école » (Ballion 1982), plutôt que comme des partenaires : il s'agit là de viser l'efficacité. Sur ce « marché » de l'enseignement, les établissements doivent constamment veiller à leur image, en plus de leur offre de filière ; cela participe de leur attractivité dans un environnement concurrentiel cependant très disparate selon les régions.

Dans le modèle de l'internat privé, il est tout autant question d'efficacité et d'offre de filières. Mais les parents et les élèves y cherchent « autre chose ». Majoritairement, l'éducation libre en France est dominée par les établissements catholiques, sous contrat d'association avec l'État. Par leur portée confessionnelle plus ou moins marquée selon les établissements, ils offrent d'emblée la promesse d'une visée éducative qui repose sur les valeurs chrétiennes, sur laquelle ils fondent leur communication. Les familles qui inscrivent leurs enfants dans ce type d'internat adhèrent et partagent dans leur grande majorité ces valeurs spécifiques, ou, se sentant défaillantes à cet égard, scolarisent leurs enfants en-dehors du foyer pour les leur inculquer. Cette association plus ou moins implicite entre familles et vision des établissements garantit l'engagement des premières et une continuité du système de valeurs entre les deux pôles familiaux et scolaires. Un engagement similaire est demandé aux élèves, qui sont tenus de respecter dans leur vie quotidienne un ensemble de règles adossé à ces valeurs. Glasman illustre son propos par l'investissement à la fois important et obligatoire des élèves dans l'entretien des locaux ou l'aide aux devoir des plus jeunes[146]. Dans les établissements publics, ce type d'investissement n'est peu ou pas demandé aux élèves, qui doivent se concentrer sur les études. Dans la continuité de cet exemple, et même s'il faut relativiser cette différence (besoin d'attractivité et concurrence entre établissements oblige), les internats publics proposent assez peu d'activités en-dehors des activités strictement scolaires, tandis que les établissements privés accordent davantage d'attention au développement physique, artistique ou intellectuel de leurs pensionnaires.

Glasman précise que cette opposition idéale-typique réside davantage dans le choix des parents, fondé sur les représentations qu'ils ont des deux secteurs, davantage que dans la réalité de l'expériences vécue par les élèves. De fait, les familles adhèrent à l'un ou l'autre principe : le « service » d'hébergement qui vient faciliter l'accès à l'offre scolaire ou le « projet éducatif ». Il est donc des déçus de l'enseignement privé, qui considèrent que leur enfant est insuffisamment pris en charge, et des ravis de l'offre d'activités diverses proposées sur les temps extra-scolaires d'un internat public. Cependant, de récentes déclarations de Gabriel Attal, alors premier ministre[147],

146 Mais également des parents lorsqu'ils siègent dans le conseil d'administration, qu'ils participent à des frais exceptionnels (de rénovation urgente, par exemple) ou sont mis à contribution dans la réalisation de travaux (tels que l'entretien périodique des espaces verts ou la décoration).

147 Discours sur la jeunesse dans l'émission « L'événement », sur France 2, le 8 février 2024.

semblent vouloir orienter l'usage de l'internat, ou, en tout cas, en réserver les places vacantes à des jeunes « à la dérive ». Ainsi, par cette annonce, un projet interministériel en cours de formulation verrait-il pleinement l'internat comme un dispositif éducatif destiné à offrir un cadre et en quelque sorte une nouvelle chance à des enfants et des jeunes en décrochage, et, ce, en lien avec les familles. Un internat parallèle, en quelque sorte, qui s'approcherait du modèle des EPIDE[148] mais destiné aux enfants et jeunes adolescents. Ce nouveau modèle de l'internat peut être perçu à la limite comme une institution de redressement intervenant à titre préventif contre des conduites délinquantes, ou, d'autre part, comme un cadre propice à la resocialisation et à une prise en charge éducative d'élèves en difficulté. L'annonce gouvernementale n'ayant à ce jour pas été précisée, notons simplement qu'à l'aune de ce discours, la forme idéale-typique « publique » de l'internat opère un glissement vers la forme « privée » en ce qu'elle appelle ces deux critères de distinction que sont l'investissement des familles et la prise en charge éducative et morale, de l'élève.

Ces différences posées, comment peut-on caractériser les internats militaires ? De fait, ils se rapprochent davantage du modèle de l'enseignement privé en ce qu'ils revendiquent une prise en charge éducative de l'élève, qui se matérialise par un réel « programme », alimenté par un travail explicite sur les valeurs (le respect, le vivre-ensemble, le patriotisme, la mémoire, l'ambition de la réussite) et qu'ils proposent un certain nombre de dispositifs de prise en charge de l'élève en-dehors du temps scolaire (les différents clubs : sportifs, artistiques, culturels ou les sorties organisées, les projections de films, les soirées thématiques, l'offre cultuelle, etc.). D'autre part, et cela semble être une constante, les représentations liées à l'armée semblent jouer un grand rôle dans le choix des parents. À l'instar des mécanismes identifiés pour le choix de l'internat privé en contexte « civil », l'adhésion des parents (mais aussi des enfants) aux valeurs portées par l'armée est décisif. Les différents cadres, qui agissent comme des fonctions de l'internat (travail – protection – rythme – contrôle) sont étroitement liés au fonctionnement même des armées. Comme l'expriment justement les élèves, c'est cet environnement militaire qui attire les parents ; notamment parce qu'ils le connaissent. Ainsi, ce père avec ses « œillères d'officier » qui « ne voyait pas ailleurs, pour lui, le civil, c'était inenvisageable » que le cadre militaire qu'il connaît, en quoi il a confiance et qui le rassure face à un « dehors » qu'il connaît moins, qui semble plus incertain et donc dangereux, qui mettrait en péril l'éducation déjà dispensée dans la famille.

4.1.3 L'adhésion des élèves : le choix de l'internat militaire.

Nous l'avons vu au travers des récits des anciens élèves des LD, leur entrée dans ses établissements s'est faite selon des modalités différentes. Ces modalités se divisent en deux grands axes : selon la volonté des parents, ou selon la volonté de l'élève lui-même. Dans les deux cas, les élèves, principaux concernés, étaient relativement bien informés du « cadre » et des conditions de vie en internat militaire. Ou, en tout cas, tous en avaient une idée suffisamment précise pour ne pas être trop surpris. Nous ne traiterons ici que des élèves des collèges et des lycées militaires, sans prendre en compte les élèves de classe préparatoire. En effet, de nombreuses classes préparatoires « civiles » sont adossées à un internat, et notamment les plus prestigieuses. Dans de nombreux cas, pour des raisons diverses, les élèves optent pour ce mode de vie. En outre, dans les études supérieures, la rupture avec le cadre familial est une réalité pour une majorité des jeunes, avec ce-

148 Les *Établissements pour l'insertion dans l'emploi* (ÉPIDE), anciennement appelés *Établissements publics d'insertion de la Défense* (ÉPIDe), ont pour mission d'assurer l'insertion sociale et professionnelle de jeunes en difficulté de 17 ans à 25 ans. Ces établissements n'offrent pas de formation professionnelle, mais accompagnent les jeunes sur plusieurs mois afin de les aider à construire leur projet de vie, à se remettre à niveau scolairement, à chercher un emploi, à passer leur permis de conduire, etc., sous tutelle du ministère des Armées, de l'Économie des finances et de l'emploi à sa création en 2005, prend en charge des jeunes volontaires dans un cadre d'inspiration militaire. Sa vocation est de resocialiser les jeunes en difficulté, de lutter contre le décrochage scolaire mais également de leur offrir une éducation citoyenne. Voir Joël Zaffran 2015a, 2015b.

pendant des disparités par région. Ainsi, en 2016, seuls 21% des étudiants français habitaient chez leur(s) parent(s)[149]. Le choix d'une prépa militaire au titre de l'aide au recrutement procède d'une décision de l'élève, et s'accompagne de l'obligation du régime de l'internat, comme préparation à une « vraie » formation militaire. Nous postulons donc l'adhésion pleine et entière au principe et au cadre de l'internat. De façon plus générale, il nous semble qu'il est difficile de concilier un rejet de la vie en collectivité et l'ambition de s'engager dans la vie militaire. Au contraire, c'est souvent l'attrait pour le collectif et la cohésion qui constitue un moteur de l'engagement.

L'internat à l'initiative de l'élève.

Le cas où le choix du LD émane de la décision seule de l'élève est moins problématique que lorsque c'est davantage une contrainte. Les élèves adhèrent d'autant plus facilement à la discipline particulière de ces établissements qu'ils ont choisi d'y entrer et que ce choix répond d'une stratégie rationnelle en finalité : la réussite scolaire et/ou l'ascension sociale et/ou l'accès à un domaine professionnel particulier et/ou la prise de distance avec leur environnement familial et social.

Dans ce cas, la nouvelle de leur sélection, soit par la réussite au concours (pour les élèves qui ont intégré jusqu'à la rentrée 2015) soit par la sélection sur dossier amènent généralement chez l'élève et ses parents un puissant sentiment de fierté :

> « En vrai, j'étais super fier, parce que c'était quand même pas rien ! À Brest, là où j'étais, c'était super réputé et on disait que ça pouvait ouvrir des portes pour plus tard, et j'étais super-content de réussir à intégrer ce lycée. » (Homme, lycée, lycée naval)

Ce sentiment de fierté est d'ailleurs exacerbé lorsque l'élève est issu d'un milieu modeste, comme dans l'exemple ci-dessous qui concerne un boursier entré au titre du plan « Égalité des chances ». Comme nous l'avons déjà, il s'agit alors de la première étape dans une stratégie d'ascension sociale par la réussite académique, et, en arrière-plan, par la fréquentation d'un milieu social protégé et dont on espère qu'il sera bénéfique pour sa trajectoire personnelle, soit en termes de réseau, soit en termes d'apprentissage de rôles sociaux (les « codes »). En filigrane, c'est un mélange entre stratégie, mérite personnel et chance qui sous-tend ce sentiment de fierté. Sentiment de fierté qui est par ailleurs partagé par la majorité des élèves que nous avons rencontrés, qu'ils soient issus de familles de militaires, avec des frères et sœurs ou même les parents, qui ont fréquenté les LD avant eux, ou qu'ils aient dû batailler pour obtenir une place dans les deuxième ou troisième catégorie d'ayants-droits. Certains s'y sont d'ailleurs pris à plusieurs fois :

> « Sachant que j'avais déjà passé les concours pour intégrer en seconde, mais j'avais été mise sur liste d'attente, et ce n'est que sur l'année de première qu'ils m'ont recontactée pour pouvoir intégrer ! » (Femme, lycée, prépa, Aix)

Si les enfants sont très contents de leur réussite, les parents partagent également ce sentiment, notamment lorsqu'ils sont issus d'un milieu social plus défavorisé et qu'ils perçoivent l'entrée dans ce type d'établissement comme une chance d'accéder à un meilleur statut pour leur enfant :

> « Ils étaient vraiment enthousiastes ! Ils savaient que j'allais vraiment pouvoir étudier comme je voulais, ne pas perdre de temps avec le téléphone, avec l'ordinateur, comme c'était interdit ! Vraiment, ils étaient très contents ! Il y avait le

149 Source : *Enquête nationale conditions de vie des étudiant.e.s 2016. Le Logement*, Observatoire national de la vie étudiante, oct. 2017. Disponible en ligne.

cadre militaire, l'uniforme... On ne pouvait plus se différencier des autres... Même s'ils ne s'en rendaient pas compte, ils savaient que ça allait me mener vers de plus grandes études que si j'avais été en lycée public, en ZEP, où j'étais avant ! Ça les impressionnait, mais ils ne se rendaient pas compte de ce que c'était. » (Femme, lycée, Prytanée)

La satisfaction d'avoir intégré est d'autant plus grande pour ces élèves qu'elle est liée à un processus particulier de sélection : un test de connaissances jusqu'à la rentrée 2015 (qui était appréhendé par de nombreux élèves, notamment ceux des deuxième et troisième catégories d'ayants-droits comme un *concours*[150] puis une sélection sur dossier. Les deux adossés à un certificat médical délivré en dernier recours par un médecin militaire.

L'internat est aussi, pour certains élèves, une réelle échappatoire, une rupture avec un environnement jugé néfaste. Ainsi cette élève qui s'est totalement appropriée la fonction de protection et de contrôle de l'internat pour se mettre à l'abri du harcèlement qu'elle avait subi par ailleurs. L'internat devient alors un cadre de rupture.

« Et donc, pourquoi je suis allée en Lycée militaire ? Parce que je me faisais harceler au collège, et je me suis dit, surtout, je ne veux pas aller au lycée avec les gens qui me harcèlent. J'avais vu un reportage à la télé et je me suis dit, tiens, ça, ça pourrait être pas mal ! » (Femme, collège, lycée, EPAE)

Dans cette question du choix de l'élève, l'élément récurrent demeure la façon dont il ou elle a connu l'existence des LD. Au regard de notre enquête, les élèves qui ont connu l'existence de ces établissement par eux-mêmes, soit par accident (comme ici, dans le cas d'un reportage à la télévision), soit à la suite de recherches (liés à une volonté de quitter le foyer, d'améliorer ses chances de réussite scolaire ou pour trouver la meilleure voie pour entrer à l'armée) sont globalement les plus enthousiastes à l'idée d'intégrer : c'est leur projet personnel, réalisé en toute autonomie et souvent mené de bout en bout sans l'aide des parents, si ce n'est le recueil de leur assentiment. Ainsi l'entrée à l'internat marque-t-elle, dans ce cas, une prise d'autonomie de la part de l'adolescent, qui fait ses choix propres et marque en même temps une rupture avec le foyer.

L'internat imposé par les parents

Mais dans le cas contraire, où l'entrée en LD résulte de la volonté parentale, les sentiments avant et juste après l'intégration sont plus nuancés de la part des élèves. Voire même franchement hostiles.

« Eh bien au début, quand j'ai reçu ma lettre d'admission, j'ai pleuré, je voulais aller au collège avec mes copines, quoi ! » (Femme, collège, lycée, Autun)

Dans le cas de cette jeune femme, qui a intégré le collège d'Autun en sixième, la perspective de quitter son cercle amical était une réelle épreuve, malgré les retours d'expérience positifs du grand frère. Cette jeune femme fait partie des élèves contraints, qui ont finalement réussi à s'accommoder de leur situation :

« Après, bon, on était un peu embrigadé, mis avec des œillères avec notre père, donc on s'est dit forcément que ça pouvait n'être que bénéfique. Mais avec le recul, oui je n'en tire que des bénéfices, mais à l'époque... pfff c'était un peu

150 Il n'en était en réalité plus vraiment un depuis la réforme de 1984, puisque tous les candidats étaient soumis à cette épreuve, mais que la situation familiale et sociale de chaque élève était également prise en compte).

la sanction pour moi quand même ! J'arrivais pas à m'imaginer du positif de tout ça. » (Femme, collège, lycée, Autun)

Comme l'explique Dominique Glasman (2012), certains élèves, même sous la contrainte, finissent par accepter et finalement apprécier le cadre de l'internat et l'éloignement familial. Cela est d'autant plus facile qu'ils sont déjà en phase avec le cadre proposé par l'internat, comme notre informatrice nous le précise d'emblée ici, malgré l'utilisation des termes « embrigadé », « mis avec des œillères » à connotation plutôt négative. La contrainte finit par devenir un « mal nécessaire » puis simplement un moyen, passager, d'atteindre l'objectif rationnel en finalité de la réussite scolaire.

« Et en fin d'année de CM2, je m'en rappelle très bien... je ne savais absolument pas à l'époque que ça allait se finir comme ça. C'est assez étrange. Mais j'avais vraiment espoir de finalement rester à Paris... Et par rapport à ma rentrée, j'étais dedans... Mes parents m'avaient déjà briefé... la tristesse, entre guillemets était passée. Et je me souviens de mon père qui m'avait dit « bon, de toute façon, tu es là pour travailler, tu n'as pas d'autre objectif, il faut que tu y viennes, que tu travailles et que tu donnes le meilleur de toi-même ! » C'est ce que j'ai fait... » (Homme, collège, lycée, Autun)

En ce sens, les enfants sont finalement associés au projet ; ils sont conscients et se sont approprié les enjeux. La situation a plus à voir avec de la persuasion que de la contrainte. En outre, ces élèves aimaient déjà l'école, avaient plutôt de bons résultats et un comportement adapté aux normes scolaires. L'internat a dans ce cas une fonction uniquement tournée vers la réussite, sur son versant scolaire et en termes de codes sociaux et de relations (c'est la fonction du « cadre » spécifique).

Pour certains élèves, cependant, l'internat peut être également imposé par les parents comme un cadre de rupture. Cependant, une telle rupture, sans adhésion de l'enfant, est beaucoup plus difficile à accepter. Dans le cadre de notre enquête, nous n'avons pas rencontré d'élève dans ce cas. Ces élèves qui se sentent mal à l'internat, parce qu'ils y ont été contraints et n'ont jamais adhéré ni au cadre, ni aux enjeux, seraient donc des trublions. Nous l'avons écrit plus haut : les établissements disposent d'un outil particulier pour maintenir l'ordre, c'est la puissance du règlement et de son application, avec, sanction ultime, la menace de l'expulsion définitive. Il y a fort à parier qu'en ce contexte, un élève contraint d'adhérer à un système qu'il rejette en bloc fera tout son possible pour en sortir. Le meilleur et plus rapide de ces moyens est de s'en faire expulser, en combinant un comportement inadapté et de mauvais résultats scolaires.

L'internat après la négociation

Certains parents jouent ouvertement de cette persuasion, afin de convaincre leur enfant du bien-fondé de la décision qu'ils ont prise ou de la proposition qu'ils leurs font. Parmi les outils dont ils disposent, les plus efficaces sont les « journées portes ouvertes » des LD, où les candidats et leurs familles peuvent visiter les installations, échanger avec l'encadrement, les professeurs et des élèves. Ces moments privilégiés permettent au futur élève de lever des doutes éventuels et de s'approprier le projet en y associant des éléments qui leur tiennent particulièrement à cœur.

« La seule chose que je peux dire, c'est que j'étais intéressé, j'ai fait les journées portes ouvertes. Et bon, voilà, c'est comme tout ; quand on y est, qu'on commence à prendre pied, qu'on commence à s'imaginer là-dedans, qu'on est au contact de l'élève qui dit : « viens, c'est trop cool, tu fais du sport, tu es avec tes copains ! » ça donne envie ! Et après, on se projette, sans vraiment... » (Homme, lycée, prépa, Aix)

Ici, cet élément est le sport, puisque cet élève hésitait alors entre une section « sport-études » pour nourrir sa passion et la proposition parentale d'intégrer un LD pour s'ouvrir davantage de possibilités. Nous nous situons dans le cas où l'élève adhère au projet des parents. Quelques fois, il fait même l'effort de se renseigner par lui-même, en mettant à profit les ressources disponibles sur Internet, via les groupes de discussion ou les forums, ce qui est le cas ici. Là encore, comme dans l'exemple précédent, la rencontre avec des élèves est déterminante pour se convaincre du bien-fondé de la proposition parentale. L'échange direct avec les élèves permet de relativiser le poids des contraintes :

> « Moi j'ai fait « mais c'est quoi ça ? il faut se lever trop tôt le matin, il faut faire le lit au carré, il faut se couper les cheveux... » Moi, à l'époque, j'avais les cheveux longs... Je me disais que c'était n'importe quoi ! Il m'a dit « écoute, ça serait pas mal quand même pour tes études ! » Du coup j'ai réfléchi, j'en ai parlé avec des gens qui étaient en lycée militaire dans ma région, et ils m'ont dit, « vas-y, essaye, c'est super ! » » (Homme, lycée, Saint-Cyr)

Il est même des fois où la négociation s'adresse aux parents, comme dans le cas de cette élève, qui, particulièrement enthousiaste, a dû les convaincre du bien-fondé de son projet. Elle a elle-même réalisé les démarches nécessaires et constitué son dossier d'admission, sans l'aide de ses parents, réticents à voir partir leur enfant dans un milieu militaire dont ils avaient peu de connaissances mais quelques préjugés. C'est l'enfant qui utilise l'outil des « portes ouvertes » pour convaincre et rassurer ses parents :

> « Et dans tous les cas, dès qu'on a visité le lycée militaire pour les portes ouvertes, mes parents ont bien vu que c'était fait pour moi ! Et que j'étais dans mon élément, que c'était là que je voulais être et qu'ils n'auraient pas le choix dans tous les cas ! » (Femme, lycée, prépa, Aix)

À la marge, la dimension pécuniaire intervient également. Dans la recherche d'un « bon » lycée, et qui plus est sous le régime de l'internat, le privé reste pour certaines familles une option inenvisageable en raison du coût financier qu'il représente. D'autre part, en raison de la carte scolaire, il est plus difficile de déroger à son établissement de secteur, sauf à choisir des options que celui-ci ne propose pas. Au lycée militaire, les familles les plus modestes peuvent bénéficier de réductions substantielles sur les frais de trousseau et de pension. Ainsi, dans certains cas, les LD représentent-ils la seule option possible :

> « Ma mère est quelqu'un qui a toujours été bloquée pour les études et pour qui le travail est quelque chose de très important. Le problème est qu'on habitait dans des quartiers où les écoles n'étaient pas forcément très bien. Elle a commencé à demander une dérogation dès la primaire, qu'on lui a refusé. Donc on a intégré l'ERPD Hériot[151], qui autrefois était un lycée militaire mais avait entretemps perdu sa qualification. Après avoir intégré, on a commencé à lui parler du lycée militaire et du collège militaire. On n'était pas très riche, donc le privé c'était compliqué pour elle... Ça nous permettait d'aller dans un très bon collège-lycée sans pour autant avoir de dérogation. » (Femme, collège, lycée, Autun)

Le recours au lycée militaire, dans sa forme spécifique de l'internat ne paraît pas relever de raisons et de stratégies différentes que celles qui animent les tenants des autres formes d'internat. La « spécificité » du milieu militaire, nous ne l'avons pour le moment rencontrée que dans les profils socio-professionnels d'une catégorie des familles qui y recourt de droit. Cependant, à

151 École régionale du premier degré, devenu depuis École nationale du premier degré, héritière de l'École militaire enfantine du commandant Hériot.

l'analyse des motivations des acteurs à intégrer un LD, nous ne pouvons que nous interroger sur le bien-fondé de leur vocation : l'aide à la famille. Parmi les élèves que nous avons rencontrés, aucun d'entre eux n'a exprimé de lien entre les contraintes du métier des armes et la scolarité en lycée militaire ; cependant il est certain que des élèves intègrent les LD pour cette raison. Restera à analyser leur degré d'adhésion au cadre proposé. Le fait est pourtant là, et l'EPAE le prouve : elle accueillait quarante pupilles de la Nation pour l'année scolaire 2022-2023.

Les lycées militaires : une réponse à une demande d'éducation

Davantage qu'une réponse à un *besoin* lié aux contraintes de la vie militaire, il semblerait que les LD répondent à une *demande* de la part des familles. Les raisons du choix de ces établissements que nous avons pu explorer au cours des entretiens nous amènent à nous rapprocher des analyses menées par Raymond Boudon dans son ouvrage majeur : *L'Inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles* (1973, 2017). Cet ouvrage majeur démontre, en contradiction avec les thèses de Bourdieu et Passeron, que les inégalités constatées face aux chances scolaires résultent de l'agrégation de comportements individuels. Ces comportements se fondent sur une rationalité certes limitée, mais réelle : les choix des familles sont toujours contingents aux situations dans lesquelles elles se trouvent, à leurs aspirations et à l'évaluation qu'elles font des risques et bénéfices de s'engager dans telle ou telle voie scolaire. Ainsi, en fonction des catégories socio-économiques, faire le choix de l'université n'aura pas le même poids financier, ni n'apportera les mêmes bénéfices (en termes de prestige, de réussite économique, etc.).

Tous les élèves que nous avons rencontrés mettent en avant la recherche d'un établissement de qualité, qui leur garantisse la réussite scolaire, du moins jusqu'au baccalauréat. Ils sont donc issus de familles qui considèrent déjà l'éducation comme un levier pertinent pour l'ascension sociale. De fait, les élèves se placent dans une attitude volontariste : ils sont eux-mêmes à la recherche d'une « bonne école » ; nonobstant un engagement personnel soutenu en faveur du travail scolaire, ils sont conscients que le choix d'un « bon » lycée (ou d'un « bon » collège) leur garantit la réussite à l'une des étapes qui constitue un parcours. Ainsi, l'entrée au collège mais surtout l'entrée au lycée, avec les premiers choix qu'elle implique, sont les premiers grands « points de bifurcation » qu'a identifié Raymond Boudon.

La majorité des élèves que nous avons rencontrée est issue d'un milieu social relativement modeste. Il en est de même pour les enfants d'officiers ; la plupart d'entre eux ne sont pas issus d'une grande école militaire, mais ont accédé plus tardivement à l'épaulette. Les enfants d'officier sont au nombre de 8, soit un peu moins d'un quart de notre panel. En outre, lorsque leurs enfants ont intégré un LD deux de ces officiers avaient déjà quitté le service actif et s'étaient reconvertis dans le civil (l'un était fonctionnaire du ministère des Armées, l'autre avait rejoint une entreprise de sécurité). 9 de nos informateurs avaient un parent sous-officier, soit 26% ; un seul un parent militaire du rang (3%). Parmi les 16 élèves issus du civil, 6 (soit 37,5% des élèves issus du civil, ce qui représente tout de même 17% du panel total) sont boursiers. Ce sont donc les milieux sociaux économiques intermédiaires qui sont surreprésentés dans notre panel. Ajoutons à ces éléments que 8 de nos informateurs ont précisé que leur mère avait un statut précaire ou exerçait des professions peu valorisées. Cette précarité du statut professionnel de la mère, notamment lorsqu'elle est femme de militaire, s'explique en partie par la mobilité du conjoint. La famille est souvent contrainte de suivre le militaire dans ses affectations, au détriment de la carrière du conjoint (Bensoussan et Le Page 2010 ; Boniface 1990 ; Léon 1994b). Ainsi, selon le rapport de C. Le Page et J. Bensoussan (2010), « les femmes de militaires ont une position sur le marché du travail moins favorable que les femmes françaises » (p.62). Si, selon leur étude, 68% des conjoints féminins de militaires sont en situation d'activité, « la mobilité tend à affecter la nature du contrat du conjoint féminin » (p. 73). Faisant écho à cette étude, parmi les catégories professionnelles

des conjointes de militaires citées par nos informateurs, nous avons : « petits boulots », « sans emploi », « au foyer », « au chômage », deux « nourrices », pour seulement une « institutrice », une « éducatrice » et une « secrétaire ». À noter également que deux de nos informateurs ont deux parents militaires (sous-officiers).

La question de la mobilité sociale est donc une préoccupation centrale pour nos informateurs qui identifient les lycées militaires comme l'un des moyens à leur disposition. Environnement « protégé », avec une mixité sociale relative, d'importants moyens humains et financiers orientés vers la réussite scolaire, un cadre de vie et une discipline clairement définis, la possibilité de bénéficier d'un important réseau d'anciens élèves, une image de l'institution militaire globalement valorisée par les familles, un coût financier très faible, des chances de réussite presque certaines sont les critères objectifs déterminants dans le choix des familles. Critères auxquels il convient d'ajouter la croyance en les possibilités d'ascension sociale qu'offre le domaine militaire, à la condition de s'investir personnellement pour sa réussite. Une forme d'idéologie méritocratique précède cette croyance. Certains parents ont bénéficié de possibilités d'évolution professionnelle : qu'ils s'agissent d'une évolution hiérarchique ou plus horizontale, comme la possibilité de poursuivre une carrière de fonctionnaire après avoir quitté l'armée. Dans ces conditions, une fois les sélections passées et l'inscription validée, les chances d'échec pour l'élève sont très faibles, à la condition qu'il s'investisse dans le travail scolaire et surtout, qu'il s'adapte à la vie en collectivité. Au-delà de la réussite scolaire, les LD promettent un « épanouissement » personnel assorti d'une riche vie sociale juvénile.

4.2 Typologies d'élèves

La « division du travail social » ou la « fragmentation de l'espace social », en posant la question de la spécialisation des individus et de leur appartenance à des groupes multiples, pose encore la question fondamentale de l'ouverture ou de la fermeture de ces groupes.

Dans le cadre de notre recherche, nous supposons que le simple fait d'intégrer un lycée militaire (comprendre ici : y être statutairement admis après sélection sur dossier et aptitude médicale) ne garantit pas l'intégration de l'élève au groupe de pairs ni l'adhésion aux valeurs de l'institution. Toutefois, et même si ces critères ne sont que partiellement remplis, cette expérience, si imparfaite soit-elle, contribue à la formation de l'identité individuelle de l'élève. En outre, les projets pédagogiques des établissements insistent sur le versant éducatif, individuel. Citons ici quelques passages du projet d'établissement du lycée militaire d'Autun :

> « Il [l'élève] doit donc être perçu, quel que soit son âge, comme un tout et donc « imaginé » dans une démarche globale de formation dont il faut arriver à le rendre acteur. Notre démarche a ainsi comme objectifs non seulement l'accès au SAVOIR mais aussi l'apprentissage de SAVOIR-FAIRE et l'adhésion à un SAVOIR-ETRE. » ;« LIBERTE ET RESPONSABILISATION INDIVIDUELLE sans lesquelles il n'y a pas d'apprentissage à la maturité et à l'autonomie » ; « Il suffit d'être juste, de traiter les enfants au cas par cas. Cette vision n'est pas utopique. » ; « (…) admettre que les qualités intrinsèques ne sont pas des questions de classes sociales, mais bien de patrimoine personnel qu'il convient de faire fructifier » (§22 et suivants)

Ce projet d'établissement qui prend quelquefois des formes de manifeste engagé[152], reflète de façon transparente l'idéal républicain de l'école comme institution éducative. Tout le programme de Durkheim y est condensé : aspect scolaire d'apport de connaissances et de réussite, formation d'un citoyen capable de vivre en société, autonomie de l'individu doté de valeurs fortes qui donnent un sens à sa conduite dans le but de former une société intégrée au travers d'une participation à la vie politique. Voilà donc pour la socialisation et l'éducation telle qu'elle est envisagée par l'établissement. Comme nous l'avons défendu plus haut, en proposant un tel programme, les lycées militaires s'assurent le soutien et l'adhésion des parents, voire des élèves. D'emblée leur fonction n'est pas seulement d'instruire, et de compléter l'instruction par la mise en œuvre de moyens (hébergement et pension) mais aussi d'éduquer un adulte en devenir, un futur citoyen, en accord avec les familles.

D'un autre côté, la socialisation juvénile qui se déroule *dans le cadre* du lycée et compose avec cette dimension éducative particulièrement forte, conférée notamment par le modèle de l'internat conjugué aux moyens mis en œuvre par le projet d'établissement nous semble prendre un tour tout à fait particulier dans l'expérience des élèves. Ainsi, selon l'une de nos hypothèses, la vie juvénile au sein d'un lycée militaire n'est pas détachée de ce cadre, comme elle l'est dans un lycée classique. Si l'internat y est pour beaucoup, nous pensons qu'une dimension intégrative supplémentaire y officie, en l'espèce d'un travail sur les traditions comme pratique culturelle collective, à l'initiative des élèves eux-mêmes et dans une certaine mesure soutenue par l'encadrement. Cette pratique culturelle s'appuie sur les bases officielles jetées par les établissements, dans ce qu'ils cultivent, ce qu'ils promeuvent et ce qu'ils tolèrent, tant au niveau des valeurs, des pratiques et des représentations. Dans une (ré)appropriation de ce cadre culturel, notre hypothèse principale est que les élèves construisent, de génération en génération, des modalités d'intégration et un système normatif parallèle à celui de l'institution mais pleinement intégré. Celui-ci correspond à un ensemble cohérent de sous-systèmes qui définissent des statuts et réorganisent les principes de concurrence et de solidarité au sein du groupe des élèves. La création de tels sous-systèmes comme autant d'univers normatifs et culturels nécessite ainsi des processus de légitimation, un mode de fonctionnement et une « forme de domination », une structure sociale, des modalités pratiques d'une éventuelle « initiation » de ses membres, la définition de frontières et de degrés de perméabilité avec les autres ensembles (Weber 1921a). L'économie de ces groupes, tant dans leurs rapports internes que dans leurs échanges avec leur environnement mérite de retenir notre attention.

4.2.1 La difficulté à établir des typologies d'élèves

L'un des attendus d'une recherche en sociologie est de classer, de proposer des « typologies » au sens wébérien des différentes composantes d'un groupe social identifié. Nous avons choisi de définir nos propres catégories d'élèves à partir de l'analyse des entretiens. Nous avons ainsi pu définir des profils d'élèves, détachés des seuls critères socio-économiques. Nous avons pris le parti, au regard de notre sujet, de nous concentrer sur l'expérience vécue des élèves au lycée militaire. C'est pourquoi nous détachons totalement cette section de notre analyse quantitative des informateurs de cette étude, pour nous concentrer sur des *types d'élèves produits par la scolarité* en LD. Par « produits », entendons le résultat de la socialisation contingente qui s'applique dans ces établissements, et ce, malgré leurs différences intrinsèques. C'est pourquoi, dans la typologie que nous proposerons ici, nous ne nous ne nous contenterons pas de nous appuyer sur

152 Par exemple : « Durant des années et avant qu'un pédagogisme déstructurant n'impose son prêt à penser l'école de la République se faisait un honneur de rechercher et faire éclore les potentiels indispensables à l'avenir d'un pays » (p. 24) Un tel développement ne nous a été donné d'observer que dans le projet d'établissement du LD Autun. Celui du Prytanée est beaucoup plus sobre, qui évoque « l'épanouissement humain et la cohésion », au travers des traditions, de la citoyenneté, de l'éthique et des pratiques sportives et éducatives.

les critères qui prennent en compte les origines des élèves. Nous l'avons longuement décrit plus haut : le recrutement des élèves est relativement homogène, d'un point de vue qualitatif, au regard de leur proximité avec le monde des armées et de la fonction publique qui garantit l'adhésion à un système de valeurs par une socialisation antérieure à un cadre normatif très proche de celui des LD. Nous l'avons également évoqué, les différences de ressources économiques des familles, si elles sont réelles, sont cependant nivelées par une prise en charge cohérente des élèves, qui sont tous soumis au même régime. Cependant, les différences d'ordre socio-culturel sont plus visibles et relativement pérennes, et contribuent durablement à distinguer des groupes d'élèves. C'est ce que nous allons mettre en lumière ici en nous appuyant sur les récits de nos informateurs, et sur les données disponibles dans la littérature ou auprès de l'institution militaire. Précisons enfin que sauf mention contraire, nous nous attachons ici au lycée. Les classes préparatoires sont organisées selon des dynamiques différentes que nous analyserons dans une section dédiée.

L'objectif, en proposant des « types » d'élèves est de compléter le modèle socialisateur des LD. Il nous importe notamment de comprendre, si cela est possible, quelles inflexions le LD est capable d'imposer aux élèves. Est-ce qu'il transforme les individus qui passent par son cadre ? Que fait-il de ces individus ? Que nous apprennent ces « types » une fois définis, sur les liens entre les élèves, sur les processus d'intégration ? Comment les différentes catégories d'élèves interagissent-elles les unes avec les autres ?

Didier Demazière propose deux fonctions au travail de typification en sociologie : la typologie « abstractive », et la typologie « descriptive » (2013).

La première typologie a pour fonction de proposer des modèles abstraits, qui peuvent amener à des constructions théoriques ultérieures. Elle « consiste à se donner une représentation volontairement simplifiée de la réalité comme guide pour des investigations empiriques ultérieures » (Coenen-Huther 2003, §19). Ainsi, la modélisation fonde l' « intelligibilité sur une recherche de rationalité poussée à l'extrême et sur la pluralité des interprétations possibles » (ibid, §20). Elle s'appuie sur les données issues de la recherche de terrain, ou, comme dans le cas de l'usage qu'en a fait Max Weber dans *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme* (1904, 1985) à partir de recherches socio-historiques.

La seconde typification, « descriptive », s'appuie sur les données de terrain qu'elle s'attache à organiser, da façon à mettre en évidence un certain nombre de caractéristiques saillantes, partagées par plusieurs individus qu'il est donc possible de réunir dans un groupe aux contours bien circonscrit. Les « types » descriptifs mettent en tension les caractéristiques internes de chacun des groupes qui les constituent avec ce qui les distingue des autres groupes.

Demazière (2013) considère que ces types « descriptifs » ne devraient constituer qu'une étape intermédiaire de l'analyse sociologique : « L'objectif de production de connaissance ne pouvait être limité aux opérations classiques d'agrégation consistant à ramener la variété des discours indigènes à quelques figures typiques. Il devait être tendu vers une description qui préserve mieux cette diversité, tout en l'organisant et la structurant afin de la rendre intelligible. » (§28) Ainsi, les « idéaux-types » assortis de leur caractère d'évidence et considérés nécessairement comme réducteurs et imparfaits nous intéressent en ce qu'ils dessinent des « limites ». C'est dans ce sens que nous les manipulerons ici. Nous allons construire des catégories qui nous intéresseront davantage dans leur articulation les unes aux autres que dans leurs caractéristiques intrinsèques. Précisons ici également que des « types », qui seront « descriptifs » pour suivre le raisonnement de Demazière, nous les avons construits à travers les discours et les récits des anciens élèves de LD. Ces récits sont donc nécessairement empreints d'une certaine mise à distance de l'expérience vécue induite par l'éloignement temporel, les expériences ultérieures et les éventuels changements de trajectoire.

4.2.2 Les « types-limites » : les « boursiers » et les « tradis ». Le niveau d'intégration comme indicateur.

L'une des questions que nous avions soumises à nos informateurs lors des entretiens était formulée de cette façon : « avez-vous rencontré des élèves très différents de vous en lycée militaire ? » Les réponses s'articulaient autour de deux axes principaux. Certains élèves, conscients d'une relative homogénéité dans le recrutement répondaient par la négative. Ils étaient cependant nombreux à identifier quelques traits saillants qui indiquaient la rencontre avec des individus ou des groupes aux caractéristiques particulières, relativement éloignés de leur univers propre. Ces rencontres étaient alors vécues comme une saine confrontation à l'altérité. Un second groupe d'informateurs, par contre, répondaient par l'affirmative. Dans leur cas, cette rencontre de l'autre était davantage décrite comme une confrontation à des mondes inconnus. Ces mondes inconnus étaient de deux ordres : soit ils recoupaient et confortaient certains préjugés par rapport à d'autres catégories d'individus, soit, au contraire, ils étaient insoupçonnés avant l'entrée au lycée militaire. Dans ce dernier cas, ces « nouveaux mondes » font office de nouveau groupe de référence. Ils ont contribué à identifier de nouvelles catégories, à créer de nouveaux stéréotypes qui seront ultérieurement réinvestis par les élèves pour évoquer des réalités correspondantes.

Dans les deux cas, les catégories évoquées étaient similaires, et elles constituent en quelque sorte les « types-limites » de la population des élèves des LD. Par « types-limites », entendons qu'ils constituent les deux pôles extrêmes d'une dialectique. Ces groupes s'opposent dans leur forme et dans les faits. Il s'agit des « boursiers » et des « tradis ». Si notre corpus d'entretiens comprend des « boursiers », nous n'avons pas interrogé de « tradi » au sens du modèle que nous proposons ici. Notre analyse se fonde donc sur les discours et représentation des autres élèves. Nous avons toutefois tenté, lorsque cela était possible, de nous ancrer dans une réalité plus statistique et de nous appuyer sur des travaux périphériques.

Nous employons ces termes entre guillemets ici afin de préciser qu'il s'agit d'un idéal-type. Nous serons donc amenée à employer ou non les guillemets selon qu'il sera question de la catégorie ou du type idéal.

Les « boursiers »

Les « boursiers » constituent à la fois une catégorie d'ayant-droit et un type d'individu perçu comme non- ou moins légitime à intégrer un lycée militaire que les autres catégories. Écrivons-le d'emblée : nos deux idéaux-types souffrent d'une connotation négative, au point qu'ils constituent, dans les discours de certains anciens élèves, de véritables repoussoirs.

Qui sont donc ces « boursiers » ? Pourquoi ont-ils tant marqué certains élèves d'autres catégories d'ayants-droits ? Tous les boursiers sont-ils seulement des « boursiers » ?

Rappelons-le, les LD se sont (r-)ouverts aux enfants issus de zones prioritaires dans le cadre du « Plan égalité des chances » initié par le ministère des Armées en 2006, alors qu'avant 1984 ils étaient accessibles à tout jeune garçon sur concours, assorti d'une promesse d'engagement. Cependant, cette première période ne semble pas être connue par nos informateurs, ou, en tout cas, elle n'a jamais été évoquée. Par contre, les catégories d'ayants-droits, elles, sont bien connues. Ainsi, il apparaît dans les discours de certains élèves issus des première ou deuxième catégories, que les « boursiers » sont moins légitimes à intégrer ces établissements. Souvent issus de zones prioritaires, géographiquement peu éloignées de l'établissement d'accueil, ces élèves souffrent d'un certain nombre de préjugés négatifs et sont soupçonnés de semer le trouble dans les rangs des élèves :

« Et le fait qu'on soit que entre gens qui ont une certaine éducation, certaines valeurs, ça fait qu'on arrive à bien se sentir, après ! Et là, ils veulent ouvrir de plus en plus au plan « Égalité des chances », mais à des gens qui ne veulent pas être là et avec qui on ne partage pas les mêmes valeurs, la même éducation, qui ne nous aiment pas et donc ça tire vers le bas, ça fait baisser les moyennes générales, parce que ce sont des gens qui sont un peu moins brillants... (...) Ils étaient pris, parce qu'il fallait un quota de boursiers. Plus il y en a, et moins l'image est bonne ! Du coup, ça fait des conflits, parce que ce sont des gens trop différents. (…) Il y en a qui n'en veulent pas, qui ont vécu toute leur vie dans des valeurs dont ils ne sont pas près de se départir ! Et qui veulent au contraire les imposer ! Donc c'est compliqué ! Après, souvent, ce sont des gens qui ne restent pas ; mais ils sont quand même là une année ou deux. » (Femme, Saint-Cyr, lycée)

Le verbatim ci-dessus constitue en quelque sorte un résumé complet de cet ensemble de préjugés. Nous avons choisi de le présenter ici parce qu'il offre un condensé de plusieurs autres discours qui reprennent de façon plus décousue l'ensemble de ces thèmes. Les « boursiers » ne seraient pas volontaires pour intégrer un LD, les « boursiers » ne partagent pas les valeurs et les principes d'éducation des autres catégories (dans l'exemple ci-dessus, notre informatrice est fille de sous-officier de l'armée de Terre), les « boursiers » méprisent les autres catégories, ils ont des résultats scolaires plus faibles et donc ils constituent un facteur de désintégration du groupe social des élèves, des éléments proprement anomiques ! Ainsi, le « boursier », en tant qu'idéal-type, serait un élève inadapté au LD, qui ne partage pas les valeurs des élèves légitimes (mais quelles valeurs ?), qui est moins performant scolairement et qui, à défaut d'intégration ou de résultats suffisant, quitte l'établissement avant la fin de sa scolarité.

« Alors nous, ça ne nous a pas perturbés, mais eux étaient très perturbés, par contre ! Je me rappellerai toujours de cette nana qui était pffff... très particulière, très gentille, mais en fait complètement déphasée par rapport au truc parce qu'elle arrivait d'un collège... elle est arrivée chez nous en 3e, elle est restée qu'un an... Elle était pas à sa place ; elle était vraiment trop encadrée et ça ne lui convenait pas du tout. Elle se rebellait contre tout. Le moindre petit truc elle le prenait de travers, elle le prenait comme une agression de la part de l'encadrement. Quand on lui disait « ben non tu n'as pas le droit de faire ça », comme elle n'avait jamais eu de barrières, elle a eu beaucoup beaucoup de mal à s'adapter ! Parce qu'elle venait d'un milieu où elle était entourée par des petites racailles... » (Femme, Autun, collège, lycée)

La question de l'autorité, ou plutôt, du respect de l'autorité est également un point largement abordé lorsqu'il s'agit de considérer l'intégration des « boursiers ». Ce second verbatim nous renseigne peut-être davantage sur les « valeurs » qu'évoquait la première informatrice. Il s'agirait du respect, au sens notamment du respect de l'autorité, incarné par l'encadrement militaire. Le mot est posé : « racaille ». Nous n'avons relevé que quatre occurrences du terme dans l'ensemble du corpus, et tous les quatre sont associés à des élèves boursiers.

« J'ai trouvé que ça [la discipline] s'était assoupli quand j'étais en terminale. Je vois que mon frère... Là, il y est... (…) Ben au collège, c'était plus dur, donc je pense que ça se voyait moins... Mais là, il va passer au lycée, donc je pense qu'il va remarquer la même chose que moi. C'est vrai que plusieurs fois, il nous a dit... Et même moi, j'ai remarqué... Qu'il y a un peu des racailles qui commencent à arriver, des trucs comme ça... » (Femme, EPAE, collège, lycée)

Les boursiers, associés d'emblée à la « racaille » doivent donc composer avec ce stigmate issu des discours politiques et médiatiques autour de la jeunesse des quartiers périurbains. Comme le montrent Berger et Luckmann (2014), le langage est l'élément premier de la construction sociale de la réalité. C'est à travers le langage que transitent les idées et les descriptions associées au monde, chargées en valeur. Ainsi, depuis les émeutes de 2005, notamment, le terme de « racaille » est fréquemment utilisé par des personnalités politiques ou des médias pour désigner certains jeunes des banlieues françaises, que Fabien Jobard qualifie de « population essentiellement caractérisée par son rapport au système judiciaire, par sa qualité de « jeunes connus des services de police » (2006). La définition qu'il propose est celle de jeunes, plus souvent d'origine maghrébine, en opposition systématique à l'autorité, notamment policière et se rendant coupables d'une succession d'infractions à la loi, dans un contexte de défiance réciproque. Aussi, dans le cadre d'un lycée militaire, associer des élèves *boursiers* à des *racailles* relève d'un raccourci tout à fait étonnant. Le fait d'être boursier au regard de l'Éducation nationale consiste uniquement à répondre à certains critères économiques, détachés de tout rapport à l'autorité, des résultats scolaires, du lieu d'habitation ou de l'origine ethnique. Par contre, être « boursier » dans l'esprit de certains de nos informateurs, c'est justement cumuler l'appartenance à un milieu socio-économique défavorisé et des comportements antisociaux, voire délinquants.

> « Quand j'étais en seconde, il y avait des quotas de personnes qui devaient entrer. Ce qu'on appelle « l'égalité des chances ». Et ça a terni un peu l'ambiance qu'il y avait. Il y avait de la drogue, donc ils se sont fait virer. C'était des personnes qui avaient un peu moins de tenue, qui crachaient par terre, qui ne voulaient pas s'habiller correctement. Ça a créé des conflits, parce que c'était des personnes qui ne partageaient pas les mêmes valeurs et la même éducation. Et ça, ça a fait un peu une scission. (...) Quand, au rassemblement, le matin, on entend « on a trouvé de la drogue dans telle chambre », on sait très bien qui est dans telle chambre ! Quand ils se font virer 14 jours parce qu'ils ont volé de l'argent dans une armoire, ou qu'ils se sont battus, ou qu'ils ont fait le mur... C'était tout le temps les mêmes, à la fin de l'année, ils se faisaient virer et il y avait un nouveau quota qui rentrait l'année d'après. C'était comme un passage-éclair. Ils ne correspondaient pas... et je ne pense pas qu'ils étaient heureux, parce que ça ne leur correspondait pas non plus ! Je ne sais pas... Ils n'arrivaient pas à s'adapter. (...) Ceux qui étaient entre guillemets des élèves à problèmes, qui n'avaient pas un bon comportement, un bon langage, une bonne façon de se tenir, ils restaient beaucoup entre eux ! Ils se tiraient les uns les autres vers le bas, vers la bêtise, vers la porte, finalement. » (Femme, Saint-Cyr, lycée)

Ces préjugés à l'égard des boursiers rejoignent l'analyse d'Audrey Boulin (2014, 2018) sur l'accueil réservé aux élèves bénéficiant du dispositif des « internats d'excellence », renommés depuis « Internats de la réussite ».

> « Issu du Plan Espoir banlieues (2008), le dispositif des internats d'excellence propose l'accès en internat pour un public spécifique : les élèves dits « motivés » ou « à potentiel » issus des catégories populaires, particulièrement ceux venant d'établissements d'éducation prioritaire et de quartiers de la politique de la ville. La réussite de ces élèves serait rendue possible en les sortant de leur sphère familiale et de leur quartier et en les plaçant dans des contextes plus favorisés » (2018, §2).

La recherche d'Audrey Boulin avance que ces élèves sont confrontés à la fois à une volonté de l'établissement de les *intégrer* : « l'*intégration* serait rendue possible si les internes remplacent leurs codes par des nouveaux, conformes à ceux des acteurs des établissements, et

« *rentrent dans le moule* » (§7), tout en leur apportant de meilleures conditions de travail scolaire. Ainsi, le présupposé est qu'il faut d'abord adapter l'élève au cadre normatif, mais également à ses camarades, condition *sine qua non* de la mise au travail. Audrey Boulin réalise une analyse de l'intégration de ces élèves sur le long terme. Elle a ainsi pu dégager plusieurs phases dans ce processus. La première d'entre elles est marquée, justement, par la *stigmatisation* :

> « La médiatisation du dispositif des internats d'excellence comme structure accueillant des jeunes des banlieues, ainsi que les pratiques de la culture de rue d'une majorité des internes (prenant parfois la forme de comportements non-conformes aux normes des établissements) ont entraîné un étiquetage de racaille de la part des externes, stigmatisant les jeunes de banlieues perçus comme déviants » (§22)

Cependant, au fil des mois, précise l'auteur, les élèves se saisissent dans leur ensemble de l'objectif d'intégration : ils créent des liens avec les autres élèves et infléchissent leur comportement de façon à réduire la charge du stigmate. Pour autant, précise l'auteur, cette adaptation, cette intégration de l'élève au groupe de pairs et à l'établissement ne signifie pas « assimilation » totale et « abandon total des codes » précédents.

Cette notion de *stigmate* empruntée à Erwin Goffman met l'accent sur la dimension interactionnelle et relationnelle de l'identité individuelle. Le stigmate concerne un individu, qui n'est fondamentalement pas différent des autres, mais il se conçoit et les autres le perçoivent comme différent, ce qui le discrédite au sein d'un groupe dominant (Goffman 2015, p.14). L'auteur classe ces différences en trois catégories : les « monstruosités du corps », les tares de caractère qui tiennent au passé de l'individu et les stigmates « tribaux » qui relèvent de l'appartenance ethnique ou religieuse. Le processus de stigmatisation repose sur des stéréotypes, des représentations et des préconçus, chargés en valeur, qui peuvent être réels comme supposés. C'est la raison pour laquelle Goffman distingue l'identité « réelle » et l'identité « virtuelle » d'un individu. L'apposition d'un stigmate se déroule dans le cadre de l'interaction entre « normaux » (le groupe dominant) et « stigmatisés » (individu ou groupe minoritaire, porteur d'une différence) et repose sur ce que les individus laissent à voir d'eux-mêmes d'une part, et d'autre part, de ce qu'ils attendent de l'autre. L'individu stigmatisé a une place particulière au sein de la société : tantôt rejeté, tantôt intégré. Dans tous les cas l'individu est contraint de s'adapter. Dans une optique d'intégration, c'est d'ailleurs plus souvent l'individu qui s'adapte à la société que l'inverse, et c'est que nous remarquons ici dans le cas des élèves boursiers. Le stigmatisé d'Erwin Goffman rejoint à bien des égards le déviant d'Howard Becker (1985).

Nous avons pu constater, en interrogeant les élèves boursiers sur leurs attentes ou leurs craintes à l'intégration, que celles-ci correspondaient aux préjugés énoncés au-dessus. Cependant, bien loin de confirmer le soupçon de désintérêt pour la discipline du lycée militaire, ces élèves boursiers sont souvent mieux renseignés que les autres à l'entrée, puisque, justement, ils sont conscients du stigmate qui leur est associé et de la nécessité de s'intégrer parmi les autres élèves :

> « J'ai regardé tous les forums, parce que j'avais vraiment peur que ce soient que des enfants de la classe plus élevée, que j'allais être bizutée... ce sont deux choses différentes... Mais que ça allait être des personnes qui ne sont pas de ma catégorie sociale... j'avais vraiment peur, parce que ça allait être la première fois de ma vie ! (...) Et aussi d'être en retard au niveau des cours... Ça, ça s'est confirmé, par contre ! » (Femme, lycée, Prytanée)

Ainsi, comme les élèves des « internats d'excellence », certains boursiers fournissent un travail supplémentaire pour s'intégrer le plus rapidement possible, et notamment, pour apprendre

les « codes ». Ce processus d'adaptation est d'autant plus visible pour les élèves boursiers qui intègrent en cours de scolarité[153] et sont donc confrontés à des groupes déjà constitués :

> « Informatrice : Ensuite, la deuxième journée, comme tout le monde est arrivé, là, je n'avais pas du tout les codes et c'était un peu plus compliqué !
>
> Question : Vous les avez appris comment, ces codes ?
>
> Informatrice : Sur le tas. Mais vraiment très très vite, parce que sinon, on est vite pointé du doigt, si on ne connaît pas tout par cœur : la façon de se tenir... J'ai appris très vite, sur le tas, comme ça. Après, c'est par imitation ! » (Femme, lycée, Prytanée)

Ainsi, consciente du décalage, elle s'est efforcée de s'aligner sur ces camarades, par mimétisme et en suivant les conseils des « anciennes » qui partageaient sa chambrée à l'internat. Cette jeune femme témoigne d'une intégration rapide et réussie, mais fondée sur un mécanisme conscient d'adaptation afin de réduire la différence entre elle et les autres élèves. Cette différence est principalement de deux ordres. La première, et la plus importante, est celle de l'acquisition des « codes » du groupe de référence : il faut s'approprier le savoir-être dans cette société. La seconde est celle du niveau scolaire : elle aura besoin de travailler davantage ou différemment afin de combler l'écart qui est apparu en début de scolarité.

Il nous paraît important de préciser ici que le stéréotype, le stigmate que le groupe dominant des élèves, composé des deux autres catégories d'ayants-droits, applique aux « boursiers » et en réalité distinct du critère objectif qui les définit en tant que groupe dans les règlements. Ainsi, si la qualité de boursier est strictement liée aux ressources économiques de la famille, aucun de nos informateurs n'a évoqué ce critère pour illustrer la différence entre les catégories. C'est bien des notions plus vagues ayant trait à d'éventuelles difficultés sociales (soupçons de comportements déviants, de manque de respect, d'absence de motivation et de résultats scolaires faibles) qui sont mobilisées. Ainsi, dans le modèle méritocratique (là aussi, réel ou fantasmé) des armées, le seul critère économique n'apparaît pas comme discriminatoire en soi. Par contre, des représentations socio-culturelles liées à la pauvreté et à l'origine géographique (les zones d'éducation prioritaires) favorisent la stigmatisation de ces « boursiers », qui sont par ailleurs conscients de ces stéréotypes.

> « Oui, j'avais cette chance de comprendre qu'il fallait que je m'adapte... C'était pas du tout comme avant : il fallait faire le caméléon ! Tout en sachant... Je savais qu'au début, c'était comme si on mettait un costume qui n'était pas à la bonne taille, et finalement, je grandis, je grandis, et à la fin, il est à ma taille... À la fin de l'année ! Et en terminale ça s'est très bien passé, mais j'avais conscience que c'était pas mon élément naturel ! (…) Je dirais qu'il y avait plusieurs phases... il y avait peut-être deux mois de passivité, c'est à dire que je subis ce qu'il se passe... Je suis la petite nouvelle. Après, deux mois où je commence à sortir de ma coquille, je commence à avoir de meilleures notes. Et les derniers mois, je commence à parler avec ma classe, vraiment, à apprendre à les connaître...

153 Selon nos informateurs, mais cela demande à être vérifié, quelques élèves et notamment des boursiers, quittent l'établissement la première année, surtout pour des difficultés d'adaptation à la vie en collectivité. Les places vacantes sont réattribuées en fonction des quotas d'ayants-droits et des demandes. En raison du petit nombre de places qui leur est réservé, et témoignant d'une grande motivation, les boursiers dont la candidature n'est pas retenue à l'entrée en seconde tendent à présenter un nouveau dossier l'année suivante. Ces intégrants en cours de scolarité, qu'ils soient boursiers ou non sont les « intégrants sur dossier » ou ISD.

alors qu'avant c'était seulement les ISD. Et vraiment au bout de six mois, je connais ma classe et à m'intégrer, et à améliorer encore mes notes ! » (Femme, lycée, Prytanée)

Notre informatrice est ici passée par plusieurs phases dans son processus d'adaptation au groupe des élèves. Elle a conscience de devoir s'adapter aux façons d'être et de faire de l'établissement qu'elle intègre, mais, au départ, elle se trouve un groupe de référence qui lui correspond davantage et qui lui permet de ne pas rester seule : les autres ISD. Comme l'écrit Goffman, cet entre-soi permet de se protéger collectivement et de conserver des liens avec d'autres individus, quitte à former un groupe de stigmatisés, réellement séparé des autres élèves. Le risque est de conserver cet entre-soi est de ne finalement jamais se mêler aux autres, de ne pas réussir à s'adapter, de ne pas être en mesure de suffisamment observer le groupe principal pour pouvoir l'imiter et finalement l'intégrer. C'est d'ailleurs ce que d'autres élèves, non-boursiers, reprochent souvent à ces derniers : cet entre-soi qui reste cependant nécessaire lorsque les individus nouvellement arrivés recherchent la sécurité, au moins le temps de découvrir le nouvel environnement et d'être suffisamment armé pour amorcer des contacts avec les autres. En outre, cet entre-soi peut ne jamais aboutir à l'intégration, et, au contraire, contribuer à renforcer les différences, voire à créer une réelle opposition. En situation d'interaction, le stigmatisé peut adopter une attitude de défiance, voire de mépris à l'encontre des « normaux » ce qui peut mener à la confrontation ou achever de poser des barrières infranchissables entre les deux groupes. Ce qui tend alors à conforter les « normaux » dans les stéréotypes qu'ils appliquent aux « stigmatisés ». Lorsque cela se produit, les boursiers tendent à quitter l'établissement, aidés en cela par leurs écarts de comportement et des résultats scolaires plus faibles. La socialisation « ratée » entendue comme la non-intégration de l'individu au groupe dominant en lycée militaire a souvent partie liée avec la stigmatisation, notamment dans le cas des boursiers.

Les « tradis » et leurs « suiveurs »

Le second groupe, que nous pouvons naturellement opposer aux « boursiers » dans les lycées militaires est celui constitué des « tradis ». À la différence des « boursiers », les « tradis » sont présents aussi bien au lycée que dans les classes préparatoires. Les deux groupes, selon le niveau, ont des fonctions et des attributions différentes, même si sa constitution et son degré de prestige se fondent sur les mêmes éléments. Nous nous intéresserons ici principalement aux lycéens, puisqu'en CPGEM, les « tradis » tiennent une place particulière que nous développerons en dernière partie de ce travail.

Le groupe des « tradis » est bien plus complexe à circonscrire que celui des « boursiers », qui se définit principalement par les stéréotypes que nous avons énoncés plus haut. Dans les médias, lorsqu'il s'agit de relater les agissements répréhensibles d'élèves qui pratiquent des formes de bizutage ou qui exercent harcèlement ou violences misogynes, les auteurs écrivent qu'ils sont du fait des « tradis », sans pour autant se risquer à une description précise de ce groupe. D'autre part, cette catégorie est utilisée par les acteurs du milieu militaire eux-mêmes. Les « tradis » se définissent comme tels, les non-tradis les désignent ainsi ; ils font partie intégrante de la société militaire, notamment (mais pas seulement) dans ses couches les plus élevées.

Ces « tradis » dont il est question se caractérisent par un fort ancrage familial dans le milieu militaire. Souvent enfants d'officiers, ils sont issus d'une véritable lignée et entretiennent l'endogamie (Léon 1994b :66-67), ils sont très tôt exposés à l'environnement militaire et à son système de valeurs ; nous pouvons dire qu'ils sont déjà socialisés au sein de leur famille. Arrivés dans l'institution, ils jouissent auprès des autres élèves d'un double prestige : celui d'avoir un lien avec la grande Histoire militaire et celui d'être particulièrement adaptés à cet environnement. Ils sont déjà insérés dans un réseau d'interconnaissances, ils en maîtrisent les savoir-être et en

acquièrent rapidement les savoir-faire. Comme l'écrit Claude Weber, « leur légitimité ne souffr[e] d'aucune discussion » (2012 :194).

> « Ce ne sont pas eux qui donnent le ton, parce qu'ils ne sont pas majoritaires, mais j'ai eu le sentiment qu'ils étaient considérés comme... en tout cas se sentant au-dessus ! » (Femme, lycée, lycée naval)

La définition que nous proposons ici est construite principalement à partir de nos observations. Il faut distinguer les « tradis » comme catégorie typique d'élèves et les « tradis » qui appartiennent à des groupes informel, appelés *familles* ou *empires* au lycée et *corniche* ou *quartier* dans les CPGEM. Ces derniers se constituent en groupes qui pratiquent des traditions spécifiques dans un sens initiatique et qui forment des collectifs masculins d'entraide. Cet aspect collectif, initiatique des familles tradis fera l'objet d'un long développement dans une partie ultérieure. Soulignons toutefois qu'il est fréquent que les élèves du type « tradi » fréquentent *effectivement* ces familles tradis.

Commençons par souligner l'ambivalence dans laquelle est placé ce type d'élèves. Comme les « boursiers », les « tradis » se placent à part, à côté des autres élèves, majoritaires. Cependant, il est moins évident qu'ils sont stigmatisés, même s'ils agissent un peu comme un repoussoir : les sentiments des autres élèves à leur égard sont très divers. L'ambivalence de leur position réside dans le fait qu'ils se mettent parfois à l'écart par eux-mêmes, dans leur façon de faire groupe. Ils ne s'excluent pas, mais parfois ils excluent explicitement les autres élèves, et notamment les filles. Ils cultivent un entre-soi, fondé sur des principes qu'ils ont choisi de suivre de façon plus ou moins radicale et qui les différencient du reste des élèves. Ils constituent un modèle très proche des « cornichons radicaux » identifiés par Claude Weber à l'ESM (2012). Ce décalage marqué dans les comportements suscite souvent la curiosité ou l'amusement chez leurs camarades. D'autre part, cette mise à l'écart volontaire est tantôt perçue comme un signe de prestige, donc légitime, tantôt comme le marqueur d'un mépris à l'endroit des autres élèves, ou même, et de façon beaucoup moins valorisante, le moyen pour des individus sans substance d'exister dans un groupe.

La première définition que nous pouvons poser des « tradis » tels que nous les avons appréhendés en lycée militaire, est que le terme désigne des élèves qui s'intéressent et qui respectent les traditions des lycées militaires : ils cultivent leur « militarité ». Nous reprenons à notre compte la définition ethnolinguistique que propose Marie-Anne Paveau (Paveau 1999, 2000) : il s'agit de la mobilisation, dans le *discours* des concernés, d'un vocabulaire particulier et de de stéréotypes qui « expriment une identité militaire, que ce que nous appelons une militarité, fondées sur des distinctions, voire des antagonismes forts dans la communauté » (p. 214). Dans le cas de notre recherche, la communauté est ici la communauté des LD, comprenant surtout les élèves, mais également les encadrants militaires. Dans le cas de ces élèves, si la militarité repose effectivement en grande partie sur des discours et des représentations, elle dicte également des comportements et se traduit dans la tenue, ce qui vient renforcer les discours. L'un des signes distinctifs des « tradis » est d'arborer la « youle », coupe de cheveux emblématique mais pourtant officiellement interdite des élèves de l'ESM ou de l'École avale : le crâne rasé (à blanc pour les plus radicaux… ou les plus courageux) conservant sur le dessus une longue mèche de cheveux qui retombe sur le front. De fait, un élève qui appartient au type des « tradis » est souvent reconnaissable dans sa tenue et son comportement. Dans l'argot des LD, on dira de lui qu'il est « RAS[154] ».

154 Pour « rien à signaler », c'est-à-dire, dans ce contexte, que sa tenue est impeccable, témoignant de son attachement au règlement et aux valeurs militaires. Mais le « RAS » n'est pas l'apanage des « tradis » ; tout élève qui s'attache à respecter le règlement formel et à incarner les valeurs morales des LD sera dit « RAS ».

Ce respect des valeurs et cette militarité s'exercent en dernier lieu sur le versant moral. Le « tradi » se dit droit et honnête, fidèle à ses valeurs qui ont partie liée à la religion catholique. Or, l'une des valeurs centrales en société est la chasteté, entendue au sens de la retenue dans les relations entre les sexes. Ainsi, ces jeunes gens privilégient-ils (parfois au détriment de leur formation académique) leur prestige au sein du groupe et leur « militarité ». Dans ce contexte d'entre-soi masculin, il n'est que peu de place pour la gent féminine, d'ailleurs parfois considérée comme inférieure. Les « tradis » participent peu à l'économie de la séduction. Ou en tout cas, pas ouvertement, puisqu'il est très mal vu de s'écarter des valeurs viriles du groupe pour convoler avec une jeune femme.

> « Chez nous, il y avait deux types... Il y avait ceux qui faisaient perdurer les traditions, et qui du coup, ne sortaient pas avec des filles, et il y avait les mecs qui faisaient des trucs un peu plus cons et drôles et qui sortaient avec des filles. (...) Et moi, mon copain, c'était un des mecs qui ne sortaient pas avec les filles. Je sais qu'on a attendu un peu avant de le dire aux gens, parce qu'il allait se faire pointer du doigt par ces mecs-là qui n'allaient pas accepter... Mais il faut grandir un peu ! C'est pas la vraie vie, les traditions, mais on ne leur a pas dit ! La vraie vie, c'est sortir avec des gens, avoir des amis garçons et filles ! » (Femme, lycée, Lycée naval)

Certains de ces « tradis » ne se contentent pas de rester à distance des filles : ils les méprisent ouvertement. Minoritaires dans la minorité, ces jeunes gens radicaux estiment que les femmes n'ont pas leur place dans les armées, et, par extension, en LD. Ouvertement misogynes, Claude Weber les a retrouvés sur les rangs à Coëtquidan (2012), précisant toutefois qu'ils ont tendance à revoir leurs positions en fin de scolarité, et plus encore à l'épreuve de leurs affectations en unité où ils n'ont plus le choix que de travailler avec leurs collègues féminines en bonne intelligence (Héas et al. 2007§27). Le même processus semble avoir cours en LD, où, radicaux en classe de seconde, certains d'entre eux finissent plus ouverts en terminale :

> « En fait, c'était des gars qui se cherchaient, qui étaient là et qui sont très misogynes quand ils sont en seconde, mais une fois en terminale, ils ont tous une copine et bizarrement, ils ne sont plus misogynes ! » (Femme, Prytanée, lycée)

Mais n'est pas « tradi » qui veut. Le « tradi » entre dans un groupe constitué, revendiqué comme tel, à la différence du « boursier » qui subit seulement la catégorie à laquelle il appartient du faut de son inadaptation au nouveau milieu dans lequel il tâche de s'intégrer. Le « tradi », s'il peut parfois être identifié par son patronyme, est aussi le fruit d'un apprentissage et d'un investissement individuel couplé à la reconnaissance de ses pairs, dont découle la reconnaissance du reste des élèves lorsqu'il forme un collectif identifié. Les autres élèves découvrent peu à peu cet univers particulier qu'animent des groupes d'élèves qui se distinguent des autres. Ceux-ci leur accordent plus ou moins de prestige, selon qu'ils sont individuellement sensibles aux traditions et aux valeurs que portent les « tradis ». En effet, nombreux sont ceux qui ne sont pas intéressés à se rapprocher de ces groupes, mais qui leur reconnaissent des vertus. D'autres, par contre, sont plutôt moqueurs :

> « Mais quand vous voyez Papa, capitaine, fils de capitaine, petit-fils de capitaine de gendarmerie. La mère issue d'une des plus grandes familles de la noblesse de Limoges... On n'est pas dans le même milieu du tout ! (...) Au lycée, on est tous habillés pareil. On a la même tenue, mais on sent bien qu'au niveau de l'éducation on n'est pas pareil ! L'éducation est très bien faite, mais c'est trop chez certains. Il y a beaucoup de gens de machin de quelque chose et dont on voit l'éducation ultra-catho, ultra-carrée, il ne faut pas faire ci, il ne faut pas faire ça... » (Homme, Saint-Cyr, lycée)

Ainsi, le « tradi » est-il assimilé par les autres -mais se définit généralement lui-même- par son appartenance religieuse, souvent très visible. Le « tradi-mili » est souvent aussi (mais pas exclusivement), « catho-tradi[155] » ou catho-tout court. Son attachement aux valeurs militaires est couplé aux valeurs des religions chrétiennes, très proches. De plus, les deux domaines, du militaire et du religieux sont étroitement liés dans l'histoire. Comme l'écrit le général Antoine Windeck : « l'adhésion à la foi catholique, comme à toute autre forme de spiritualité, relève d'une démarche individuelle. Cependant, au caractère privé de cette adhésion s'ajoute, comme pour toutes les religions monothéistes, une dimension culturelle et sociale, collective dans son expression. » (2008). Si le principe de laïcité s'applique bien dans les LD comme au sein des armées et de l'Éducation nationale, la forme particulière de l'internat couplée au processus de la construction identitaire propre à l'adolescence, donne une certaine visibilité au fait religieux conçu comme un fait social, notamment en ce qu'il agit comme un domaine de distinction.

Le patronyme à particule évoqué par notre informateur agit souvent, pour les autres élèves, comme un marqueur de ces « tradis ». Ils sont régulièrement assimilés comme appartenant à la noblesse, ou, en tout cas, issus de classes sociales avantagées. Cependant, comme le précise Éric Mension-Rigau dans ses études sur la noblesse de France (2018, 2019), la particule n'est pas le marqueur de la noblesse, certains « vrais » nobles ne la portent pas, quand beaucoup de bourgeois l'ont acquise au cours des siècles pour justement se rapprocher des couches dominantes de la société et s'octroyer davantage de prestige et de pouvoir[156]. Ainsi, des noms illustre tels que de Gaulle ou de Lattre de Tassigny sont en réalité des noms de familles bourgeoises. En outre, peuvent aussi être confondus avec des particules, pour les non-initiés, certaines prépositions aux patronymes, communes par exemple dans les Hauts-de-France mais issues du flamand. Toutefois, au regard du nombre d'évocations de cette appartenance nobiliaire, qu'elle soit réelle ou supposée, nous nous sommes attachée à tenter de la quantifier. S'agit-il, aux yeux des autres élèves (issus des classes moyennes pour la plupart) d'un effet de loupe, qui induirait une surévaluation et témoignerait d'une « fascination » (Gauléjac 2012) pour cette catégorie sociale du fait de ses caractéristiques perçues comme extrêmement éloignées des leurs ? Nous nous sommes donc attachée à effectuer un relevé des « noms à particules » dans les deux listes d'admissions principales en classe de seconde dont nous disposons[157]. Ce comptage, dans deux listes principales d'admissions, mériterait cependant d'être systématisé à toutes les années depuis 2006[158] et rapporté à d'autres groupes de patronyme, comme dans la méthode utilisée par Baptiste Coulmont (2019). Elle nous permet de placer la focale au niveau de nos élèves, qui, comme le démontrent les verbatims déjà cités, assimilent le patronyme à particule à un milieu social privilégié[159]. Nous parvenons donc au résultat suivant pour les deux listes :

155 La présentation des différentes branches du traditionalisme catholique et de leurs positions particulières dans l'Église et la vie politique française ne sera pas abordée ici. Nous pouvons cependant renvoyer à quelques ouvrages de référence sur ces thèmes, tels que Chiron, Yves (2022) et Raison du Cleuziou, Yann (2014 ; 2019).

156 Les spécialistes parlent alors de « fausse noblesse » (Mension-Rigaud, 2018) ou de « noblesse d'apparence » (Coulmont, 2019).

157 Voir les listes d'admission en classe de seconde dans les lycées de la Défense relevant de l'armée de Terre et du lycée naval de Brest pour les rentrées de 2010 et 2023.

158 Année de l'introduction de la 3e catégorie d'ayants-droits, et donc marquant le début de structure sociale des LD tels que nous les étudions.

159 Précisions toutefois que dans notre comptage, nous avons exclu les patronymes à consonance flamande ou portugaise qui portent souvent un « de », mais qui ne pourrait être assimilé à un marqueur de statut.

	Garçons	Filles	Total
Aix	2	1	3
Autun	4	0	4
Prytanée	4	1	5
Saint-Cyr	6	1	7
Total	16	3	19
%	4,3	1,7	3,5

Pour la liste d'admission de 2010, sur 541 élèves de la liste principale, dont 370 garçons et 171 filles.

	Garçons	Filles	Total
Aix	2	0	2
Autun	0	4	4
Prytanée	10	4	14
Saint-Cyr	11	0	11
Total	23	8	31
%	7,6	3,7	6,0

Pour la liste d'admission de 2023, sur 581 élèves de la liste principale, dont 301 garçons et 217 filles.

Évidemment l'étude de deux listes n'est que trop restreinte, et pour une vision plus précise et sans doute plus juste, il faudrait systématiser ces relevés. Cependant, rapportés aux récits de nos informateurs, ces deux résultats viennent les conforter. Il semblerait qu'en effet, les individus porteurs de patronymes à particules soient plus massivement représentés que lorsqu'ils sont rapportés à la population générale. Notons également que dans les deux listes étudiées, ils appartiennent tous et toutes à la première catégorie d'ayants-droits. Un seul d'entre eux, boursier, fait exception. Nous pouvons en déduire que les LD constituent pour leurs parents des établissements de choix, qui comportent en outre l'immense avantage

d'offrir une scolarité à moindre coût[160]. Il est fort possible qu'ils soient sur-représentés dans d'autres institutions scolaires, notamment les plus prestigieuses, si l'on rapporte la particule à des positions sociales élevées : les LD ne sont pas les établissements les plus attractifs pour l'ensemble des porteurs de noms à particules, mais ils sont vraisemblablement plébiscités par cette catégorie de militaires. Notons, aussi que la répartition des élèves porteurs de noms à particules est inégale selon les établissements et le genre. Les garçons sont bien plus nombreux que les filles. Ils sont aussi beaucoup plus nombreux au Prytanée et à Saint-Cyr qu'à Aix-en-Provence et qu'à Autun. Ainsi, la réputation « tradi » de ces deux premiers établissements se trouve-t-elle confortée par leur présence effectivement plus importante, et corrélativement, par leur visibilité et sans doute, leur influence. Cependant, il est très vraisemblable que ces élèves achèvent leur scolarité au sein de ces établissements, et qu'un nombre à peu près équivalent de nouveaux élèves porteurs de ces patronymes y entre chaque année. Si, à l'ESM Saint-Cyr, environ 8% des élèves de chaque promotion portent des noms à particule, qu'ils sont eux-mêmes en partie issus des LD (2019, p. 246)[161], il est vraisemblable qu'une fois parents, ils scolarisent à leur tour leurs enfants en LD.

Les « tradis » se caractériseraient surtout par des façons de vivre spécifiques. La religion, que nous avons déjà citée, est un trait saillant. La façon de vivre les relations filles-garçons, à l'adolescence, en est une autre, quoique corrélée à la première :

> « Et que oui, il y avait des cathos. Et en général, c'était ceux qui respectaient le plus la tradition, chez les garçons. Niveau fille, je pense qu'elles étaient moins intégrées. Je n'ai pas de copines qui étaient catho-tradi. Les catho-tradi, elles restaient plus entre elles, alors que les garçons c'était plus des mecs pêchus, qui avaient la cote. Alors que les filles, pas trop. » (Femme, lycée, lycée naval)

En fait, les « tradis » véhiculent certaines idées politiques très conservatrices, notamment sur les questions sociales et la famille, d'où leur impact sur les relations entre garçons et filles et sur toutes les questions liées au genre en général. Si les garçons « tradis » sont « pêchus » et « ont la cote », c'est qu'ils performent des comportements très genrés, à travers un idéal de masculinité qu'ils partagent et qui se trouve étroitement lié (tant en termes de normes de comportement que de valeurs) au modèle typique du militaire, et notamment de l'officier saint-cyrien. Ce modèle trouve justement ses racines dans les valeurs aristocratiques de service, puisque les « codes de l'éducation aristocratique puisent dans la culture chevaleresque et l'idéal courtois » (Mension-Rigau 2019 :247). Dans les faits, comme le souligne Éric Mension-Rigaud, la noblesse reste bien présente dans les carrières militaires, puisque les nobles représentent une proportion relativement stable depuis les années 1990. Et justement, dans la France contemporaine, où la noblesse a perdu son statut privilégié, elle a « renforcé chez elle un esprit de corps et la conviction de représenter une élite » (p. 210). En outre, et alors que disparaissent ses prérogatives, la noblesse s'adapte à son temps en ajoutant la notion bourgeoise de mérite à celles d'honneur et de valeur (*ibid*.). Or, justement, ces « tradis », s'ils ne sont pas de « vrais » nobles, sont issus de milieux sociaux où ces traits culturels de distinction ont court et se retrouvent donc naturellement dans un entre-soi de jeunes (hommes) partageant des valeurs communes, et qui bien souvent fréquentent des cercles communs.

Comme le montre le verbatim ci-dessous, les « tradis » peuvent aussi être des filles. Cependant, et malgré leurs caractéristiques sociales, nous postulons que les « tradis-filles » se

160 Le salaire mensuel net moyen d'un officier en 2010 s'élève à 4967€ (source : SGA, sept. 2021, consultable sur : https ://www.bnsp.insee.fr/ark :/12148/bc6p0792bsp.pdf), ce qui est supérieur à celui d'un cadre (masculin) du secteur privé qui est en moyenne de 4600€ en 2021 (source : https ://www.insee.fr/fr/statistiques/7456913 ?sommaire=7456956). Cependant, comme nous l'avons déjà relevé,

161 Rappelons que 80% des intégrants sont passés par les CPGEM.

caractérisent davantage par le type « fille », sur lequel nous reviendrons dans la section suivante. En effet, en termes de pouvoir et de prestige, les « tradis-filles » se confondent davantage avec le groupe plus large des « filles ».

> « J'avais une camarade de classe, qui m'avait dit un jour, on était à la cantine... Qui m'avait dit : « Ah ben le week-end prochain, je vais à un rallye, dans le château de je-ne-sais-pas-qui ». Elle me disait : « Ça va être sympa, on va bien manger, on va bien danser ! » Et vu qu'on s'entendait plutôt bien à l'époque, on était dans la même chambre, je lui avais dit : « Ah ben c'est chouette ! Je peux venir ? » Bon, j'ai été très naïve, je ne savais pas très bien ce que ça représentait ! Et là, elle m'a... mais replacée, vraiment ! Elle m'a dit : « C'est pas pour toi, en fait ! C'est les familles aristocratiques, c'est des gens comme ça... » et j'ai fait « Ah, ok ! » Elle, elle venait d'un certain milieu, donc il y avait des occasions en-dehors du lycée, qui leur permettaient de se retrouver ! Et qui étaient des choses que moi je ne voyais pas, mais qui avaient lieu ! Il y avait des familles qui se connaissaient, qui se retrouvaient à certains rallyes ou autres événements, à certains moments de l'année et des liens se créaient comme ça entre des familles ! (...) Et donc je voyais qu'il y avait aussi un envers, d'autres lieux dans lesquels ces gens se retrouvaient parfois... je ne sais pas, ce n'était peut-être pas si fréquent, mais en tout cas, il y avait une vie en-dehors du lycée militaire. Les familles se connaissaient parfois, surtout chez les gars ! » (Femme, Aix-en-Provence, prépa)

Au regard de leur aisance à évoluer dans le cadre du LD, ces élèves « donnent le ton ». Bien élevés, respectueux des valeurs militaires et de la hiérarchie qui découle de leur volonté de se distinguer du tout-venant, ils font parfois preuve d'un réel snobisme.

Nous l'avons écrit plus haut, la majorité des élèves des LD est composée d'enfants issus de catégories sociales intermédiaires. La découverte, car c'en est une, de l'existence d'une catégorie aussi extra-ordinaire que les « tradis » aura marqué la plupart des élèves. Ce type ne laisse pas indifférent, dans la mesure où il rend visible un groupe social très minoritaire dans la société française :

> « J'ai toujours été très intéressé par la politique, j'ai fait mon boulot, j'ai acheté du Maurras, j'ai feuilleté du de Gaulle dans ce sens-là, je me suis renseigné sur ce que c'était la Fraternité Saint Pie X que je ne connaissais absolument pas, à l'époque ! J'ai d'ailleurs eu la chance d'avoir mon pote qui m'a emmené à une de leur messe... Soit dit en passant, les messes de la Fraternité Saint Pie X sont beaucoup plus sympa que les messes ordinaires ! (...) Mais oui, ça secoue pas mal. L'aspect découverte de ce milieu-là, c'est aussi un vécu. Forcément, c'est des gens chez lesquels on va... Pour moi, prier avant le repas, c'était un truc de film ! Comme des gens qui vivent dans des châteaux : ça existe encore ! Inviter le prêtre le dimanche à boire le thé, parce que c'est un pote ou un cousin, ça existe ! Ouais, ça m'a pas mal secoué, mais dans le bon sens : ça ouvre ! » (Homme, Aix-en-Provence, lycée)

Cette dimension religieuse, dans ce qu'elle a d'ostensible et parfois de prosélyte, est un fait souvent mis en avant par les élèves qui découvrent ce milieu social. Ainsi, faire l'expérience de la messe selon le rit extraordinaire « pour voir » est une pratique largement partagée des élèves non-tradis qui côtoient des « tradis ». Cette expérience participe d'une forme d'esthétique « tradi », fondée ici sur les aspects solennels et liturgiques de la pratique religieuse, portée par la profondeur du grégorien ou du baroque sacré.

La dimension politique très conservatrice, régulièrement ramenée ou justifiée par l'appartenance religieuse est parfois alliée -jeunesse et distinction obligent- à un penchant pour la provocation constitutif du dernier trait distinctif de ce type d'élèves. Outre le fait de constituer un groupe dominant en termes d'influence et de prestige, attractif dans le sens où il paraît condenser toutes les valeurs et normes de comportement positives des LD, ces élèves, quand ils ne sont pas franchement moqués en raison de leur décalage au regard des vies et des expériences des autres élèves, ont plutôt « la classe » puisqu'ils cultivent aussi une esthétique particulière, remarquée et remarquable « qui ajoute la grandeur morale aux codes de civilité » (Mension-Rigaud, p. 283). C'est sans doute l'une des raisons pour laquelle ils sont tant attachés aux traditions, dont ils se considèrent les gardiens. C'est sans doute aussi la raison de leur rigorisme et de la ségrégation qu'ils entretiennent en général au sujet des relations hommes-femmes. La pureté, au sens de la chasteté étant une valeur qu'ils tiennent en haute estime, explique en grande partie la raison pour laquelle ils tiennent les filles (forcément tentatrices) à distance, en plus de revendiquer une séparation des genres stéréotypique et surannée :

> « Je pense que c'est juste une question de se brosser l'égo et d'être très macho comme l'armée a pu l'être il y a une centaine d'années. Où l'armée n'était pas ouverte aux femmes et on est resté sur l'idée que l'homme est plus beau et plus fort, et l'armée c'est physique, il faut aller au combat, faire des trucs moches et une femme n'est pas capable de le faire parce qu'elle doit rester à la maison à s'occuper des gosses et à faire la cuisine ! On a réduit la femme aux tâches ménagères, alors que c'est pas ça ! » (Homme, Autun, prépa)

Leur particularité attire donc naturellement des « suiveurs » qui tendent à adopter leurs codes de comportement, parfois grossièrement. Ces suiveurs et ces suiveuses, s'ils sont nombreux, n'appartiennent pas au « type tradi », puisque qu'il faut en être, et nul ne peut le devenir, même si les « tradis » suscitent l'intérêt voire l'envie. Ils s'apparentent en quelque sorte aux « convertis » décrits par Merton (1997), souvent plus zélés que leurs modèles, dont ils aspirent à se rapprocher le plus possible en apprenant les rôles liés à leur position sociale. Cependant, ils ne seront jamais réellement intégrés au groupe, puisqu'il faut « en être ». Par contre, ces élèves ont bien compris quel groupe est le groupe dominant, et donne le ton. Ils viennent donc renforcer son influence par leur nombre, et par le zèle dont ils font preuve.

> « Il y a les randoms, ceux dont je parlais tout à l'heure, ceux qui sont plus royalistes que le roi... Ni nobles, ni bourgeois, ni enfants de militaire. Mais, en voulant s'intégrer, ils en font trop et deviennent pour le coup encore pire que ceux qui ont grandi dans ce milieu. Ceux qui se sentent destinés à ça, à qui c'est vraiment une vocation, ça vient assez naturellement chez eux, un certain comportement et une certaine façon de penser. Ceux pour qui c'est naturel, bon... chacun est comme il est... Mais certains, c'est forcé, parce qu'ils veulent absolument appartenir à une certaine catégorie, mais de naissance, ils n'appartiennent pas à cette catégorie... Et c'est comme ça ! » (Femme, lycée, prépa, Prytanée)

Tout comme les « boursiers », les « tradis » sont présents dans tous les lycées militaires. Avec cependant quelques différences, qui se vérifient en cours de scolarité lorsque les élèves se rencontrent, ou encore à la sortie, lorsqu'ils se retrouvent en école.

> « Donc La Flèche, le côté catho-tradi. Saint-Cyr, le côté un peu parisien. Autun avec sa réputation un peu bovin... Et qui au final se vérifie ! Et Aix, on me l'avait un peu vendu comme le lycée civilo-militaire, pas très carré... C'était caricaturé, mais ça se vérifiait à chaque fois ! » (Homme, prépa, Autun)

Il nous impossible de mesurer la prévalence réelle de ce groupe dans l'un ou l'autre établissement, si ce n'est, comme nous l'avons fait plus haut, en suivant les discours des autres élèves, qui associent « patronyme à particule » et « tradi ». Répétons-le, ces deux éléments semblent souvent en corrélation, mais le patronyme à particule ne constitue pas un réel critère de définition des « tradi » : il n'est ni suffisant, ni nécessaire. Toutefois, ces « tradis » sont bien présents. Les traditions pratiquées par les élèves, l'histoire de chacun des lycées nous éclaire sur leur présence plus ou moins visible et sur la façon dont ils exercent une forme de domination sur le groupe, domination notamment culturelle et sociale, puisque, nous l'avons dit, ils « donnent le ton ». Selon les images de chacun des établissements qui circulent parmi les élèves, et que les élèves tendent généralement à confirmer, les « tradis » sont surtout visibles et dominants au Prytanée de la Flèche et à Saint-Cyr-l'École. Nous pouvons en partie expliquer cette plus grande représentation par l'histoire de ces établissements, initialement réservés à la noblesse et/ou qui ont toujours constitué une antichambre aux grandes écoles. Leur localisation à proximité de la capitale et des directions centrales des états-majors et des ministères les rendent sans doute aujourd'hui encore attractifs pour les enfants des cadres de ces institutions dont nous savons que les élites sont peu diversifiées[162]. Le lycée naval de Brest est au même niveau, dans sa réputation au sein du groupe des élèves, que ces deux premiers établissements. Autun et Aix-en-Provence, par contre, héritiers des écoles d'enfants de troupe aux origines sociales beaucoup moins favorisées, ont conservé une ambiance plus détendue et paraissent moins élitistes. L'EPAE, de création plus moderne, tout comme son armée d'appartenance, est elle aussi moins concernée par l'action des « tradis », toujours selon les élèves. Par ailleurs, les traditions, à l'EPAE, si elles ont quelques traits en commun avec celles des autres établissements de la Défense, s'exercent selon des modalités différentes.

La présence des « tradis » est cependant déterminante pour l'ambiance générale de l'établissement et l'attractivité qu'il peut exercer auprès des différents publics. Ainsi, selon certains élèves, cette ambiance se ressent dès les « journées portes ouvertes » et sont décisives dans le choix de l'établissement, contribuant au final à confirmer la tendance « plus ou moins tradi » par un processus discriminatoire qui repose sur la sélection des futurs élèves :

> « C'est quand même un monde catho-tradi, limite à outrance, à la limite de l'intégrisme ! C'était très pesant, l'ambiance à La Flèche, quand j'ai visité ! Le discours du C1 dans la crypte de la chapelle, ça m'avait suffi ! C'est un monde que je ne connais pas, donc après, chacun sa culture et tout ça, mais quelqu'un qui est dans ce monde-là, il va s'épanouir complet ! Quelqu'un qui n'est pas de ce monde-là, il aura plus de mal à s'intégrer là-bas que l'inverse à Autun ! (...) À La Flèche, j'ai ressenti ce côté un peu oppressant, catho-tradi, vraiment très prononcé ! J'ai le souvenir, en rentrant dans le lycée militaire, dans la chapelle du lycée, la plupart était déjà en train de s'agenouiller, de faire le signe de croix... et on parlait du style vestimentaire, tout à l'heure ! Je me disais : « oh, qu'est-ce que c'est ! » je ne suis pas dans le jugement, mais juste, je ne me sentais pas à ma place ! Et en faisant le tour des chambres des mecs, je me sentais encore moins à ma place ! C'était des drapeaux de tous les côtés, drapeau avec le cœur sacré de Jésus, tout ça... moi c'était pas mon monde ! Je ne me reconnais pas dans ces valeurs, et je ne me serais jamais inscrit, intégré, dans ça ! » (Homme, prépa, Autun)

Les « boursiers » et les « tradis » représentent deux types-limites d'élèves en lycée militaire, mais pour autant, ces deux groupes sont très minoritaires. Par contre, ils prennent une grande place dans les représentations des élèves, à qui ils se comparent ou s'identifient.

162 D'où d'ailleurs les efforts constants depuis la seconde moitié du XX^e^ siècle pour diversifier le recrutement des écoles d'officiers et de toutes celles qui forment les hauts fonctionnaires.

4.2.3 Le type majoritaire : les « filles ».

Nous poursuivons notre typologie des élèves des LD avec ces deux derniers groupes : les « filles » et les « garçons ». Beaucoup de filles sont porteuses de caractéristiques particulières, mais le simple fait d'appartenir à cette catégorie objective amène à les penser comme une catégorie sociale typique, elle-même divisée en plusieurs sous-catégories. Cette catégorie est un produit des processus de socialisation en lycée militaire, puisque c'est en cours de scolarité que la jeune femme prend conscience, dans cet environnement, de son statut contingent. Les éléments de langage, les injonctions plus ou moins insidieuses sur ce que devrait être une femme, l'organisation des groupes affinitaires et la confrontation à une forme de masculin hégémonique contribuent à recomposer les rapports de genre et la façon dont filles et garçons se perçoivent eux-mêmes.

Les filles constituent un type d'élèves particulier, comme c'est le cas dans quasiment tous les établissements scolaires. La socialisation primaire, tout comme la socialisation scolaire, est souvent marquée de distinctions de genre (Dafflon-Novelle et Calmy-Rey 2006). À l'adolescence, étape cruciale de la construction individuelle, il appartient au jeune de prendre ses marques, notamment dans le contexte de l'éveil de la vie sexuelle et affective.

Malgré un taux croissant, les femmes restent minoritaires dans les effectifs des armées françaises où elles représentent désormais 17%[163] des effectifs. Les proportions varient fortement selon l'armée et les unités. Grâce aux relevés effectués à partir de la publication des listes d'admission en seconde pour la rentrée 2023, nous pouvons noter que les filles restent globalement minoritaires, puisque le taux de féminisation avoisine les 42% à l'entrée en seconde. Des disparités existent cependant, puisque les filles sont en fait majoritaires sur les listes d'admission en seconde au Prytanée en 2023, notamment en raison d'une volonté de renforcer la capacité d'accueil de ces dernières au sein de l'établissement[164] :

	Total	Garçons	Filles
LD Aix	28,6%	59,2%	40,8%
LD Autun	12,2%	75,8%	24,2%
LD St-Cyr	29,7%	59,7%	40,3%
Prytanée	30,3%	49,0%	51,0%
Total	100%	57,7%	42,3%

Répartition des élèves selon le genre et l'établissement à la rentrée en seconde 2023[165]

163 https://www.defense.gouv.fr/actualites/place-femmes-armees-progres-poursuivre (consulté le 6/08/2024)

164 « Les trois internats supplémentaires vont permettre d'augmenter la capacité d'accueil de l'établissement qui souhaite créer avant tout des places pour les jeunes femmes. Au total, le Prytanée pourra accueillir 70 élèves supplémentaires d'ici 2026. » Raphaëlle Besançon, Ouest-France.fr, 19/09/2019, disponible à l'adresse https://www.ouest-france.fr/pays-de-la-loire/la-fleche-72200/la-fleche-le-prytanee-lance-des-travaux-50-millions-d-euros-6520874.

165 https://rh-terre.defense.gouv.fr/images/LyceesMilitaires/etudier/Proces_verbal_d_admission.pdf (consulté le 06/08/2024). Concernant le LD Autun, il faut noter, à la suite de ce que nous précisions déjà plus haut, que ces données ne tiennent pas compte des 30% d'élèves du collège versés au lycée qui ne figurent pas sur ces listes.

À partir des listes d'admission dont nous disposons, nous avons pu constater une évolution de 10% de filles en plus entre l'année 2015 et l'année 2023 (nous n'avons pas eu accès aux listes des années intermédiaires) comme le montre le tableau ci-dessous :

	2006	2010	2014	2015	2023
Filles	163	171	181	183	217
Garçons	351	370	392	396	301
Total	514	541	573	579	518
Soit % de filles	31,7%	31,6%	31,6%	31,6%	41,9%

Cette évolution est en partie liée à la rénovation des infrastructures permettant l'accueil des filles, mais également à une volonté affichée de lutter contre les discriminations à l'encontre des femmes, et, partant, d'apporter davantage de mixité au sein des établissements, conformément au « Plan familles » intégré à la Loi de programmation militaire 2019-2025[166].

Les filles constituent la minorité la plus importante, qui englobent une réelle diversité des profils. Au regard des données recueillies sur le terrain, nous nous attacherons ici à construire les « types » de filles qui rassemblent les élèves féminines des LD. Tout comme les deux premiers types identifiés, ces types se caractérisent par une position particulière dans la structure de domination ou de prestige qui organise le groupe des élèves, parfois en référence à des groupes dominants dans la société « en général » ou alors en fonction de critères plus « militaires ». Nous nous attacherons également à mettre en lumière les liens qui unissent les filles entre elles ou aux garçons. En effet, c'est bien souvent la relation à l'autre, et notamment au sexe opposé, qui caractérise les différents « types » que nous isolons ici. Les résultats scolaires, la vocation, ne semblent pas, selon les données recueillies sur le terrain, générer des catégories d'élèves, sauf en ce qui concerne les boursiers. Le rapport au monde militaire serait quant à lui un critère trop restrictif, puisque le thème de la « vocation » est moins présent au lycée, et inversement majoritaire en CPGEM. Ainsi, nous retiendrons le critère des relations entre les genres dans le cadre d'une économie qui se structure autour de deux pôles principaux : la séduction (essentiellement au niveau lycée) et la concurrence (en CPGEM). Bien entendu, s'agissant de catégories construites, dans la réalité leurs contours sont plus flous, elles sont parfois intriquées. Ces catégories ne recouvrent pas pour autant la totalité des filles ; elles permettent d'isoler des caractéristiques prégnantes, qui contribuent selon nous à expliquer certains aspects significatifs de la socialisation en LD qui ont trait au genre.

Ces « types » de filles se construisent spécifiquement en condition d'interactions avec les garçons. Cependant, certains traits de ces types sont exacerbés au sein des classes préparatoires, au regard de l'enjeu et de la concurrence. Ainsi, ce sont les relations de séduction (qu'il s'agisse d'amour ou d'amitié) et la volonté d'intégration au groupe des élèves qui priment au lycée, quand la concurrence dicte des lois bien plus dures en classes préparatoires. Ces enjeux de séduction et de concurrence sont au cœur des relations entre les élèves et dressent un tableau de la vie juvénile bien différent de ce que la communication institutionnelle laisse voir. Ainsi, les filles qui sont bien intégrées au sein des LD (la quasi-totalité, au niveau du lycée du moins) sont soit « désirables » pour les garçons, soit possèdent une qualité valorisée, qui réside le plus souvent dans les capacités physiques et l'excellence sportive.

166 Voir : https ://www.defense.gouv.fr/ministere/dossiers-evenementiels-thematiques-du-ministere-armees/loi-programmation-militaire-2019-2025

Nous insistons ici sur le fait que des « types » de filles au lycée sont généralement bien intégrées, tant au sein du sous-groupe des filles que dans le groupe des élèves dans sa globalité. Dans de nombreux cas, cette intégration peut arriver après un temps relativement long, parfois la deuxième année de scolarité en LD. Nous n'évoquerons pas ici des « types » d'élèves qui ne parviennent pas à s'intégrer, et donc à entrer dans cette économie de la relation puisque bien souvent, ces élèves finissent par quitter l'établissement, souvent à l'issue de leur première année. Quand ce n'est pas le cas, elles (et ils) persévèrent, et, à l'image des boursiers, s'adaptent à leur environnement de façon à atteindre leur objectif de réussite au diplôme, sans parvenir à réellement nouer d'amitiés, puis quittent l'institution sans regrets.

Les « tradis-filles »

Commençons par identifier le pendant féminin des « tradis », déjà évoqué plus haut. Ces filles, largement minoritaires au sein de leur catégorie, sont plus ou moins représentées selon l'établissement, comme nous l'avons déjà vu grâce à notre relevé des élèves porteurs de patronymes à particules au sein des LD. Elles sont porteuses des mêmes caractéristiques sociales que les garçons « tradis » : issues d'une famille étroitement liée à l'armée ou au service de l'État, catholiques pratiquantes et se revendiquant de valeurs traditionnelles, et parfois porteuses de ces patronymes à particules.

Au sein du lycée, les « tradis-filles » se démarquent surtout par leur attitude par rapport aux garçons, quand ces derniers sont soucieux de cultiver leur militarité. Souvent plus discrètes dans les relations amoureuses, elles passent pour des filles réservées, parfois même décrites comme un peu naïves, peu débrouillardes ou plus dociles, quand elles ne passent pas pour carrément décalées avec leurs camarades :

> « Certaines filles étaient braquées, mais braquées de base. Qui ne parlaient pas avec nous... On avait une fille... Déjà, je vais vous dire le prénom : Marie-Madeleine. Ça laisse voir le contexte. À la moindre insulte, au moindre mot de travers, elle nous coursait avec sa bible ! C'était extrêmiste-extrêmiste ! » (Femme, Saint-Cyr, lycée)

Outre cette réserve et cet attachement à la bienséance ou aux bonnes mœurs, certaines de ces filles affichent dès le lycée et au grand étonnement de leurs camarades de chambrée des objectifs bien éloignés des leurs, qui n'ont pas grand-chose à voir avec la réussite scolaire :

> « Après, il y a les filles qui ont grandi dans un environnement catho-tradi, très traditionnel, familles nombreuses... Et qui se destinent de base à être femmes au foyer et à élever des enfants, et qui viennent dans ce genre d'établissement pour trouver un mari. Je dis ça, mais par contre, ce n'est même pas un cliché ! J'ai eu des centaines d'heures de discussions avec ce genre de filles, parce que je ne comprenais pas leur point de vue, mais qu'il fallait bien que je comprenne quand même ! Et qui viennent, trouvent un garçon qui correspond aux critères sociaux et familiaux requis, qui s'en amourachent... Et après, ça donne naissance à de belles histoires d'amour, hein, ce n'est pas du tout leur amour que je remets en cause... D'ailleurs, je ne remets rien en cause ; c'est leur vie et pas la mienne ! Mais du coup, ils s'amourachent, ils ont 20 ans. Le garçon, généralement, réussit les concours, va à Saint-Cyr, ils se fiancent. La fille continue les études, parce que quand même, il faut faire des études... généralement elle va continuer jusqu'au master, mais ensuite elle va rester au foyer... Là, on arrive à 21-23 ans quand ils se fiancent, à 24 ans, ils se marient. Ils se marient avec le casoar, c'est un peu

> le but : avoir la photo avec la mariée au milieu et les cyrards autour. » (Femme, lycée, prépa, Prytanée)

Ainsi, si l'on en croit ces informateurs, les LD constituent pour certaines familles de précieuses ressources pour maîtriser, ou du moins cadrer l'engagement de leurs filles vers des mariages considérés comme « convenables ». Nous évoquions plus haut l'endogamie qui marque certaines catégories de militaires, et notamment certains officiers. Il semblerait que les lycées militaires soient de cette façon utilisés de façon parfaitement consciente par les familles dans le but, justement, de favoriser l'endogamie. En ce sens, les LD constituent un dispositif supplémentaire qui permet le contrôle des fréquentations et les rencontres entre jeunes hommes et femmes, en complément des rallyes déjà évoqués, ou d'autres mode de socialisation ou groupes de jeunes comme le scoutisme ou la pratique religieuse. Ces pratiques très actuelles se rapprochent aisément de celles décrites par Rebecca Rogers concernant les maisons d'éducation de la Légion d'honneur au XIX^{e} siècle (Rogers 1992), qui s'inscrit dans une tradition déjà ancienne de prise en charge de l'éducation des filles de militaires[167].

> « Le modèle *homogame* prévaut, toute mésalliance doit être évitée. La perpétuation de ce modèle est facilitée par la mise en place de structures de contrôle des fréquentations des jeunes filles et des jeunes gens des milieux privilégiés, et ceci dès le premier âge. Des institutions scolaires socialement triées aux soirées dansantes à la clientèle « choisie », les catégories supérieures ont établi toute une palette d'infrastructures permettant à leurs enfants d'évoluer dans un monde socialement clos. L'apprentissage précoce des pratiques propres à leur milieu leur permet d'apprécier rapidement les particularismes sociaux qui les distinguent des autres catégories. La ligne de partage entre « eux » et « nous » est ainsi clairement dessinée. » (Arrondel et Grange 1993 : 597, 598)

Ce contrôle paraît s'appliquer essentiellement sur les filles. En tout cas, il est plus visible les concernant. Arrondel et Grange décrivent ici des pratiques liées aux familles du Bottin mondain. S'il est certain que les enfants de ces familles particulièrement influentes et privilégiées ne fréquentent que peu les lycées militaires, il n'empêche que les stratégies de contrôle et la recherche de l'endogamie ont également cours dans d'autres milieux sociaux, fussent-ils moins favorisés économiquement ou culturellement. Pour ces groupes, il est moins question s'ascension sociale que de reproduction sociale, puisque cette recherche de l'endogamie a pour prérequis d'être identifiée comme appartenant au milieu social de référence, d'en maîtriser les codes et les réseaux professionnels ou de sociabilité. Toutes les « tradi-filles » ne sont évidemment pas concernées par ces objectifs liminaires, mais il est certain que dans tous les cas, la fréquentation de ce type d'établissements favorise l'endogamie.

Les « tradis-filles » n'ont pas nécessairement de difficultés d'intégration, mais, comme les garçons « tradis », elles suscitent la curiosité de leurs camarades au regard du décalage qu'elles entretiennent avec le système de valeurs et les aspirations de la majorité. Ainsi, pour beaucoup de ces adolescentes, à côté des objectifs de réussite scolaire, les jeux de séductions tenaient une

167 Le « modèle » des maisons d'éducation de la Légion d'honneur, fondées par Napoléon en 1805 n'est autre que la Maison royale de Saint-Louis, fondée par Mme de Maintenon en 1686. Les deux établissements poursuivent le même but : il s'agit d'une œuvre sociale destinée à la prise en charge des filles de la noblesse sous l'Ancien Régime, puis de militaires méritants, pauvres, désargentées ou orphelines sous l'Empire. L'objectif était de leur apporter une « éducation » complète, dans un cadre disciplinaire rigoureux, inspiré de l'organisation (militaire) des collèges et lycées masculins. Soit une instruction académique, mais également une éducation morale qui convenait à des jeunes filles de la bonne société en vue du mariage et de la tenue d'une maison. De nos jours, les Maisons d'éducation de la Légion d'honneur existent toujours, mais l'admission est limitée aux parentes de médaillés de la Légion d'honneur, de la médaille militaire ou de l'ordre national du Mérite. Les critères à l'entrée sont donc plus sélectifs que pour les lycées militaires.

très grande place. Une ancienne élève du Prytanée nous décrit ainsi un groupe de « tradis-filles », ici constitué, identifié comme une association formelle, en opposition avec des jeunes filles plus « libres » :

> « Et les « Omega », c'était des filles pudiques, qui avaient l'air très timide, qui étaient très tradi. Très catho-tradi. Elles étaient toutes issues de familles très catholiques... toutes normalement... rien jusqu'au mariage. Je dis bien normalement, parce que je les connais aujourd'hui donc je sais qu'il y a eu quelques petits changements à ce niveau-là. Mais à l'époque elles y tenaient. Mais bizarrement, elles s'échangeaient beaucoup les garçons entre elles ! Donc quelque part, d'un côté comme de l'autre, c'était des groupes où les filles tournaient beaucoup autour des garçons qui tournaient beaucoup autour des filles. » (Femme, lycée, Prytanée)

Les « tradis-filles » sont donc plus discrètes que leurs homologues masculins, qui ont davantage tendance à se faire remarquer du fait de leur posture de gardiens de la tradition, de leur prestige et de leurs fonctions dominantes dans les collectifs masculins. Elles se tiennent finalement à leur rôle de femmes de la bonne société, dans un milieu mixte. La « timidité » et la « pudeur », la pratique religieuse évoquées plus haut sont de réelles qualités morales que doivent posséder toutes les jeunes filles de bonne famille, et qui étaient cultivées dans les pensionnats de jeunes filles du XIX^{e} siècle (Rogers 2014). Malgré le caractère mixte et le plus grand libéralisme en termes de mœurs des établissements modernes, ces femmes s'astreignent à suivre une ligne de conduite irréprochable, même si elles sont parfois soupçonnées d'hypocrisie.

Les « sportives »

Un autre type remarquable de filles est « les sportives ». Celles-ci se caractérisent par leurs performances sportives, ou leur assiduité dans la pratique qui leur font gagner le respect de leurs camarades masculins et l'admiration de leurs camarades féminines :

> « Une fille pouvait, de l'image que j'en ai retenue, exister en tant que... être respectée en tant que fille, si elle était belle et désirable pour les infras[168]. Soit si elle était sportive. Et même si elle était bonne élève, franchement, ça ne changeait pas grand-chose. » (Homme, lycée, Aix-en-Provence »

> « Et dans les filles normales, il y a celles qui sont hyper sportives. Mais vraiment, hyper-hyper-hyper sportives ! À faire des marathons, des iron men... Les autres, elles sont plutôt sportives-normales comme moi, faire genre 3-4 séances par semaine. » (Femme, lycée, prépa, Prytanée)

Ce critère du sport paraît donc déterminant, aux yeux des garçons, pour fixer la « valeur » de l'individu. Comme l'explicite le premier verbatim cité ici, soit une fille est désirable, soit elle est sportive ; il n'y a pas d'alternative au sport si l'on n'est pas désirable ! De fait, même s'il n'est pas exclu qu'une fille désirable soit *aussi* sportive et inversement, l'économie des relations en LD oppose pour les garçons deux façons de juger la valeur d'une jeune femme. Soit elle doit susciter la convoitise, soit elle doit provoquer le respect. Si le critère de désirabilité peut intervenir indépendamment de la volonté de la jeune femme, celui de susciter le respect est souvent lié à un effort conscient, même s'il n'est pas en premier lieu orienté en finalité. Cette affirmation de soi par le sport, cet impératif de la performance pour s'assurer une place légitime dans le groupe des élèves est particulièrement prégnante en classes préparatoires, où, nous l'avons vu, le contexte

168 Distingue un élève du lycée par rapport aux élèves de classes préparatoires. Jargon d'Aix-en-Provence.

de concurrence face au concours modifie la structure des relations entre les élèves :

> « Moi, en tout cas, je n'ai pas tant souffert. Et puis moi, j'étais bonne en sport. Le sport, pour moi, c'était vraiment la manière de... Il y avait les grosses... Ils disaient, ben, si tu partais courir et que tu arrivais un quart d'heure après eux en sueur comme ça... ils te méprisaient complètement ! Moi, très vite, j'ai progressé en sport pour être intégrée aussi. C'était une manière de montrer que tu les vaux, que tu peux aussi courir comme eux, que tu peux aussi... et que tu as ta place là. Mais je pense que ça, c'est un peu partout à l'armée, c'est pas que là ! » (Femme, Aix-en-Provence, prépa)

Le parallèle fait ici entre la prépa et la situation des femmes dans l'armée en général témoigne aussi des représentations que les jeunes filles ont du milieu militaire. Conscientes de leur différence physique par rapport aux hommes, qui est d'ailleurs formalisée par des barèmes différenciés, elles en viennent à normaliser le traitement qui leur est réservé, et, partant, à le légitimer. Si une fille veut s'engager dans l'armée, elle doit absolument être « bonne » en sport, ce qui signifie : au moins aussi bonne que les garçons, voire meilleure. Sans quoi, elle « n'a pas sa place ». Bien malgré elles, donc, les filles tendraient à perpétuer le stéréotype, à le légitimer par le fait qu'elles semblent l'accepter en redoublant d'efforts, individuellement, pour s'y soustraire. Cette réflexion d'apparence anodine sur le sport en CPGEM vient en réalité questionner la place des femmes et les représentations qui y sont associées dans l'armée en général. Les jeunes femmes s'en emparent vraisemblablement dès avant leur engagement ; mais dès qu'elles sont confrontées à l'univers militaire, et notamment à ses normes. Si, au lycée, la question de la performance sportive est moins prégnante qu'en classes préparatoires, où elle constitue une grande part de la note d'admissibilité, elle est déjà très présente. En témoigne notamment le surnom qui leur est généralement attribué, et qu'elles se réapproprient toujours : « grosse ». Si l'origine du terme serait surtout liée à la fonction reproductive de la femme, il n'empêche que la signification première du terme a trait à nos deux catégories de désirabilité et de performance sportive.

La qualification de sportive s'applique bien entendu dans le cadre des compétitions : en sport scolaire, contre d'autres établissements de la région, ou lors des Tournois inter-lycées de la Défense (TILD). Ces derniers ont lieu tous les ans dans l'établissement vainqueur de l'édition précédente et voient s'affronter une semaine durant les équipes des six lycées militaires dans un panel varié de sports. Les participants, filles et garçons, sont sélectionnés sur volontariat et pour leurs performances individuelles et collectives. Ils sont accompagnés de quelques dizaines de supporters, formant délégation. Des cérémonies très officielles et solennelles d'ouverture et de clôture avec remise des médailles par des autorités militaires confèrent au TILD un caractère institutionnel. C'est l'une des seules occasions pour les élèves des LD de se rencontrer et d'échanger[169], mais également de se battre pour leur établissement, remplaçant ainsi l'esprit de clocher par la saine émulation sportive.

> « Ce qui était intéressant, c'est qu'il y avait certains sports qu'on pratiquait en mixité, et elles nous mettaient la pilule, donc ça engendrait un vrai respect des mecs ! On chambrait les mecs qui se prenaient la pilule, mais on était fier d'elles ! Et quand elles nous représentaient dans les compétitions, on était hyper-fiers de dire que nos filles sont super-fortes ! » (Homme, Prytanée, lycée)

Cependant, les filles, même sportives, ne font pas toujours l'unanimité. Si cela est parfois le cas pour les garçons des CPGEM, ce l'est parfois aussi pour l'encadrement, à rebours de tous les discours et engagements officiels en faveur de l'intégration des filles. Cela replace de façon

169 Le pèlerinage militaire international de Lourdes constitue le deuxième grand moment de rencontre des élèves.

d'autant plus puissante la jeune femme et son statut face à l'institution militaire, par la voix de ses représentants les plus puissants. Par contre, ces actes ou ces discours, émanant des adultes, ont l'avantage de replacer les garçons devant l'ineptie de leurs comportements.

Nous reviendrons sur les discriminations liées au genre dans la dernière partie de ce travail de recherche.

4.2.4 Les types mixtes ou masculins.

Tous sous-groupe confondus, les garçons restent majoritaires au sein des LD, puisqu'à la rentrée 2023 ils représentaient toujours 58% des élèves admis en classe de seconde. Les « types » de filles que nous avons construits sont loin de représenter la totalité de la population féminine des élèves de LD. Cependant, dans leur parcours au sein de l'établissement ou les raisons spécifiques qui les y ont conduites, certaines partagent des caractères avec des garçons. Nous avons donc poursuivi notre modélisation des « types » d'élèves par la construction de groupes mixtes. Notons cependant que le simple fait d'être une fille associe une forme de stigmate à l'élève, qui conditionnera sa position dans le groupe des élèves pour l'ensemble de sa scolarité. Cette position est d'ailleurs géographiquement définie, au sens où femmes et hommes sont séparés dans l'espace une partie du temps, au sein des internats. Ainsi, une large part de l'espace-temps de la socialisation en internat, et *a fortiori* en internat militaire constitue un lieu marqué par le genre, dont il est impossible de s'extraire, sauf à braver le règlement en se déplaçant physiquement de l'espace réservé aux femmes vers l'espace réservé aux hommes et inversement. Bien entendu, cet interdit est allègrement franchi, mais toujours dans le cadre d'activités clandestines, et qui, généralement, bravent d'autres interdits, liés soit aux relations amoureuses et à la sexualité, soit à la fête et à la consommation d'alcool ou de stupéfiants. Nous reviendrons sur ces nœuds de la sociabilité juvénile. Cette institution de la séparation des sexes conduit donc naturellement à une institution de socialisation genrée, aux frontières plus difficilement franchissables que celles de nos catégories d'élèves. Au regard de ce que nous avons observé lors des entretiens, les variables discriminantes des différentes catégories, une fois isolées celles qui reposent expressément sur les relations entre hommes et femmes, c'est-à-dire, ici, une économie de la séduction d'une part, et celle du respect de l'autre, ne sont plus fondées uniquement sur l'appartenance à un sexe ou à l'autre. Cependant, cette distinction de genre va s'*imposer* au quotidien dans les relations entre les individus et les groupes d'interaction.

Les « aspirants »

Une proportion d'élèves de lycée entre en LD par attrait pour le métier des armes, y voyant là une « voie royale » vers une carrière militaire. Tous ne sont pas nécessairement attirés par les grandes écoles. Ils perçoivent le lycée militaire comme une première approche, destinée à la fois à leur apprendre le savoir-être militaire, mais également à les conforter dans leur projet professionnel.

Dans le cadre de nos entretiens, nous avons rencontrés treize de ces « aspirants », sur trente-et-un anciens élèves du lycée. Nous excluons du compte les élèves qui ont intégré les LD en classes préparatoires, puisque la motivation à l'engagement constitue un prérequis. Parmi ces treize élèves, trois garçons ont poursuivi leurs études en CPGEM et l'un de ces trois a intégré une grande école militaire et est désormais officier. En plus de cet informateur, deux autres hommes sont effectivement militaires, un troisième a toujours pour projet de s'engager lorsqu'il aura achevé ses études et un dernier n'a pas pu s'engager pour des raisons administratives et atteint désormais la limite d'âge. Parmi ces treize élèves « aspirants », quatre sont des femmes. L'une d'entre elle a intégré l'armée d'active, l'une la réserve et une troisième a intégré la gendarmerie mais a rompu son contrat en cours de formation car cela ne lui convenait pas. Ainsi, quatre anciens

élèves « aspirants » sur treize, dont une femme, étaient effectivement militaires d'active lorsque nous les avons rencontrés, soit 30,7% d'entre eux, ce qui, ramené à l'ensemble de notre panel, constitue une grande proportion. Sur nos trente-cinq informateurs, dix, soit 28,6% du total se sont engagés dans l'armée d'active (en comptant les ruptures et fins de contrats) et un seul s'est engagé dans la réserve. Les vocations plus tardives concernent 6 anciens élèves, soit 27,2% des élèves qui ont intégré les LD sans forcément envisager de s'engager dans les armées. Ces relevés mériteraient bien entendu d'être menés à plus grande échelle afin de mesurer précisément combien de ces « aspirants » viennent effectivement grossir les rangs sous les drapeaux, et, par corollaire, combien d'élèves les LD « convertissent ».

Considérant cette catégorie des « aspirants », il est intéressant de noter que cinq d'entre eux, soit 38,5% d'entre eux sont enfants de militaire, et trois sont boursiers. Ces trois élèves-là ont donc choisi le LD dans le but d'approcher le milieu militaire et de se préparer au mieux à l'engagement. Pour ces trois-là nous pouvons supposer, à rebours des stigmates que certains élèves leur associent, qu'ils sont dès leur arrivée en phase avec les valeurs et la discipline qui ont cours dans ces établissements.

> « Dès le collège, et même avant, je voulais partir dans une carrière des armes ; je rêvais de Saint-Cyr. Dès le collège, je me demandais s'il y avait des écoles militaires, et j'avais trouvé Saint-Cyr l'École et le Prytanée, mais je n'avais pas la bourse, quand j'étais au collège. Donc on m'avait expliqué qu'il fallait obtenir une bourse pour pouvoir y prétendre, dans la situation dans laquelle j'étais. Donc j'ai tout fait pour avoir le brevet des collèges avec une mention pour avoir une bourse. Quand je suis passé en seconde, j'avais la bourse, et donc à ce moment-là, j'ai pu faire la demande d'intégration pour la première. (…) Alors bourse au mérite au début, et puis finalement j'ai eu la bourse à caractère social aussi dans le même temps, donc j'avais les deux à la fois ! Et c'est la bourse à caractère social qui a permis l'intégration ! » (Homme, Prytanée, lycée)

Le cas de cet élève est emblématique des efforts qui peuvent être produits par ces jeunes pour parvenir à leurs fins, ainsi que des stratégies mises en place. Il poursuit :

> « Le Pryt m'a reçu favorablement. J'y suis allé vraiment sans connaissances particulières. J'avais essayé d'anticiper en demandant une PMD[170] ; que j'ai pu faire au 3e RPIMa[171] à Carcassonne, deux mois avant l'intégration au Pryt. » (Homme, Prytanée, lycée)

Ces « aspirants » sont donc en général de jeunes gens plutôt bien informés sur les possibilités de carrière offertes par les armées. Ils ont déjà élaboré une stratégie qui sert leurs ambitions, ces dernières se trouvant ainsi suspendues à leurs résultats académiques et à leur apprentissage des rôles liés au milieu militaire (Berger et Luckmann 2014). Il est intéressant de noter ici que parmi nos informateurs, peu de ces « aspirants » ont été aiguillés par un parent militaire ou une connaissance. Ils se sont souvent renseignés tout seul, essentiellement sur internet, ou en se rendant aux différents événements auxquels participent les cellules de recrutement des unités. Ils arrivent donc avec des connaissances théoriques relativement poussées sur les unités, leurs matériels et leurs emplois, sur les différentes modalités d'engagement et les formats de carrière. Ils suivent avec intérêt dans les médias les engagements des armées sur les différents théâtres d'opération.

170 Préparation militaire découverte. Un stage de quelques jours en corps de troupe, ouvert à tous les jeunes désireux de découvrir les armées par des activités physiques et à caractère militaire. Il existe plusieurs types de préparations militaires en fonction des aspirations des stagiaires. (Voir : https ://www.sengager.fr/stages-et-preparations-militaires, consulté le 20/09/2024)

171 Régiment parachutiste d'infanterie de Marine, une unité d'élite de l'armée de Terre.

Pour eux, le LD constitue donc une forme de « test » avant l'engagement, qui leur permet d'une part de se préparer au mieux, académiquement et physiquement, d'acquérir les savoir-être de base, mais aussi de vérifier leur compatibilité de caractère avec la discipline, la vie en collectivité, un rythme soutenu et l'éloignement du cadre familial. Ces « aspirants » sont consciemment à la recherche d'une socialisation anticipatrice au monde militaire, qui se fonde elle-même sur des conceptions déjà intériorisées de ce nouveau contexte social (Berger et Luckmann 2014 :192).

Pendant leur scolarité au sein des LD, ces élèves sont très respectueux de la discipline et de l'encadrement militaire. Ils n'ont en général aucun mal à suivre le règlement et sont des élèves sérieux et investis qui gardent un excellent souvenir de leur passage en LD. Ils sont aussi très actifs au niveau des traditions et du folklore étudiant, puisqu'ils en saisissent rapidement l'importance dans le cadre de leur socialisation au milieu militaire.

Les sportifs

À l'instar des filles, de nombreux garçons aiment à pratiquer et à performer dans le sport. Cependant, à la différence de celles-ci, la pratique sportive, fusse-t-elle intensive et couronnée par quelque victoire en compétition est moins lié à une volonté ou une nécessité d'intégration qu'à une satisfaction personnelle liée à la performance ou à un mode de socialité masculin construit autour des valeurs du sport de cohésion et de compétition. Ainsi, parmi nos informateurs, certains ont-ils hésité à l'entrée en seconde entre un lycée militaire et une formation sport-étude.

> « J'avais le choix entre un lycée où je pouvais faire du sport... du handball et le lycée naval et j'ai choisi le lycée naval pour le côté sport aussi parce que je me disais que je pourrais continuer aussi. » (Homme, Lycée naval, lycée)

Pour un autre, l'entrée en LD grâce à l'influence des parents a même enterré une potentielle carrière de sportif professionnel, mais s'est finalement imposée comme un choix rationnel pour ouvrir davantage de possibilités :

> « On va dire qu'il y a eu deux biais. Le premier m'est venu de ma mère, qui en avait entendu parler. (…) Donc le lycée militaire c'est une bonne opportunité : « faut que tu tentes, faut que tu tentes ! » Ok. Ça n'avait jamais trouvé forcément plus d'écho que ça de mon côté. Et en parallèle, j'étais plutôt sportif, donc j'avais fait du handball, j'étais monté à très bon niveau. J'avais déjà eu l'opportunité en 3e d'intégrer la section du pôle espoir de hand. (…) Mais ma mère m'avait un peu forcé la main, pour que je passe le concours pour les lycées militaires, en parallèle de la sélection sur dossier. (…) Et en fait, un matin, est arrivée la lettre pour dire que j'étais sélectionné, que j'avais ma place d'office pour le lycée militaire, et en parallèle ; c'est fou, mais c'est tombé vraiment au même moment, la lettre du pôle espoir qui me disait que c'était bon. (…) Il fallait choisir. Et le choix, pour un jeune de 15 ans, c'est jamais facile ! (…) Et je sais que ma mère, bon, a pas mal influencé mon choix. Mais en étant toujours terre-à-terre, elle me dit : « bon, qu'est-ce que tu vas faire ? Tu vas te lancer dans une voie sportive, tu vas kiffer, tu vas adorer ça... Il suffit que demain, tu te blesses, tu ne vas rien avoir ! Aucun dividende de tes années d'études et de sport, parce que finalement, tu ne seras pas encore connu, tu n'auras peut-être jamais rien et tu n'auras peut-être jamais percé ! » Quelque part, c'était le côté « pari » et le côté lycée militaire et la sécurité. (…) Donc le choix s'est fait de manière rationnelle ! J'ai pas forcément pris la raison du cœur, mais j'ai pris le parti de la logique et j'ai décidé d'aller au lycée à Aix ! Et donc forcément avec le recul, aujourd'hui... Et si j'avais pris le pôle espoir, qu'est-ce que je serais devenu comme handballeur ? » (Homme, lycée, prépa, Aix-en-Provence)

De cette façon, la finalité du choix du LD revient toujours à chercher une bonne école, dans une optique de réussite et d'ouverture des possibles en termes d'orientation. De fait, les LD et leurs infrastructures, parfois laissés en usage libre, permettent la pratique régulière, voire intensive du sport. Ainsi, le LD Aix-en-Provence dispose-t-il d'une salle de tir, d'une salle de fitness, d'un mur d'escalade extérieur, d'un stade d'athlétisme, d'un gymnase multisport, d'un dojo, d'une salle de cardio et de musculation, d'un terrain de tennis[172]. Tous les LD sont équipés de ces infrastructures, ainsi que d'un terrain de football et de rugby. Le LD Autun et le Prytanée disposent en outre d'une section équestre. Le LD Saint-Cyr dispose une piscine de 25m pour le moment inutilisée parce que vétuste, mais des travaux sont en cours pour la remettre aux normes. En plus des cours d'éducation physique et sportive inclus aux programmes scolaires, les LD participent à l'Union nationale du sport scolaire (UNSS) qui organise entraînements et compétitions dans le cadre scolaire. Les lycées eux-mêmes proposent des sections sportives en lien avec les différentes fédérations qui amènent régulièrement leurs adhérents aux tournois locaux voire nationaux ou qui proposent des pratiques de loisirs en mettant le matériel nécessaire à disposition. Ainsi, l'UNSS du LD Autun fédérait en 2023-2024 80% des élèves, qui disposent en outre de plus de 40 options. En tout, 60% des élèves disposent d'un enseignement sportif complémentaire et facultatif[173]. En parallèle, les infrastructures, de bonne qualité, restent accessibles sur les temps libres des élèves qui peuvent donc pratiquer à loisir et en toute autonomie bon nombre de sports individuels ou collectifs. Les sections équestres du LD Autun ou du Prytanée, animées par des militaires professionnels du cheval permettent également le rayonnement des établissements vers l'extérieur, participant ainsi à susciter quelque vocation :

> « Alors si, ça y est, moi je me souviens comment j'ai appris que ça [les lycées militaires] existait ! En fait, je fais de l'équitation, et au Prytanée, il y a des chevaux, et ils proposent des stages d'été. Et moi j'ai fait beaucoup de colos quand j'étais petite, notamment des colos IGESA[174]. Et ils proposaient de faire des stages de trois semaines pour passer des galops... Et donc j'ai été en contact avec des gens qui étaient en lycée militaire, parce qu'on était au sein des locaux. Et là, je me suis dit mais en fait c'est trop cool, je veux aller là-bas ! » (Femme, lycée naval, lycée)

La plupart de nos informateurs nous disent apprécier et pratiquer des activités physiques régulièrement, profitant ainsi de ces infrastructures à disposition.

> « Ouais, on avait des clubs, des équipements sportifs... On avait un skate-park, des stades, des terrains de tennis, des terrains de rugby, des terrains de foot, des trucs pour faire du... des terrains d'athlétisme... On avait un campus énorme, donc on pouvait juste courir autour du lycée. On était nombreux à faire des tours, comme ça ! On avait un mur d'escalade, un gymnase fermé, une salle de gym, une salle de danse, que j'ai créée ! J'en suis fière ! On avait une salle de judo... on avait vraiment des infrastructures sportives assez balèzes, quoi ! » (Femme, collège, lycée, EPAE)

Comme nous l'avons dit plus haut, pour de nombreux adolescents, le sport, et notamment les sports collectifs constituent des groupes de socialité particuliers. Bien souvent, le lien entre les membres des équipes constituées dépasse le cadre strict de la pratique sportive, les liant dans la vie quotidienne. Il semble que cela est d'autant plus vrai dans ce contexte d'internat où il est

172 https://www.sportenfrance.fr/provence-alpes-cote-d-azur/bouches-du-rhone/aix-en-provence/130010132-lycee-militaire#equip, consulté le 02/06/2025

173 Voir : https://rh-terre.defense.gouv.fr/formation/item/1656-des-autunois-bien-dans-leur-tete-et-bien-dans-leurs-baskets

174 Institution de gestion sociale des armées, qui gère notamment des centres de vacances à destination des familles de militaires.

impératif de se construire un groupe de référence relativement restreint de façon à pouvoir exister à la fois comme individu et comme membre d'un groupe. Ainsi, au lycée militaire d'Autun, il semble que chaque équipe développe ses propres modes de sociabilité, en lien avec un « esprit » réel ou supposé de la discipline (Saouter 2000), mais aussi avec les personnalités des élèves qui la composent :

> « Ça dépendait des sports... Les rugbymen, pour le coup, étaient vraiment dans un esprit de meute. Le hand, c'était vraiment des gens qui venaient pour eux. Il y avait un esprit d'équipe, mais on n'allait pas se faire un repas des handballeurs le soir au ref[175]... Au rugby c'était vraiment ça : les repas de rugbymen. C'était aussi parce qu'il y avait beaucoup de péchus[176] dans les rugbymen. Donc cet esprit famille allait influencer momentanément les clubs de sports dans certaines promos. Parce qu'un groupe dominant allait donner une certaine dynamique. » (Homme, Autun, lycée, prépa)

Ainsi, bien plus qu'un passe-temps, le sport en contexte scolaire est également un puissant vecteur de socialisation, un moyen de se démarquer des autres élèves (par l'appartenance au groupe ou par les performances et le spectacle des compétitions) mais également une modalité d'apprentissage de normes et de règles qui participe davantage d'une domination (volontaire et masculine) de la violence des corps et des esprits (Elias et Dunning 1986 [2024]). D'autre part, la pratique sportive, l'esprit d'équipe et leur corollaire la résistance physique constituent des caractéristiques majeures du métier des armes et sont à ce titre particulièrement valorisés dans les LD.

Les studieux

Les élèves que nous qualifierons de *studieux*, constituent l'écrasante majorité des élèves. Hommes ou femmes, ils décrivent leur choix d'entrée en LD par leur demande d'éducation (ou celle de leurs parents). Leur objectif principal est la réussite au baccalauréat, et avec elle, l'accès à des études supérieures qui répondent à deux critères : leur intérêt pour le domaine considéré et une ambition relativement élevée. À côté de cela, ces élèves ne se distinguent pas forcément des autres lycéens. Ils sont donc studieux, ne s'intéressent pas forcément beaucoup à ce qui a trait au domaine militaire. Ils sont cependant très attachés aux valeurs de camaraderie et d'entraide et attachent beaucoup d'importance à leurs amis et leurs amours. Pour la plupart issus des classes moyennes, ils sont très fiers d'avoir pu intégrer un LD, que ce soit sur concours pour les plus anciens, ou sur dossier depuis 2016.

175 Réfectoire

176 Joueurs appartenant à une *famille* du LD Autun qui se caractérise notamment par l'intensité de ses pratiques sportives.

Les statistiques officielles le disent et le répètent : en 2023 encore, 100% des élèves obtiennent le baccalauréat, dont 84,5% avec mention. Pour le collège d'Autun, les 100% de réussite au brevet sont appuyés par plus de 90% de mentions. Le modèle semble donc efficace. Et dans les faits, même s'il n'existe pas de statistiques à notre connaissance sur les trajectoires des élèves à l'issue du LD, nos informateurs ont intégré une classe préparatoire (CPGE, CPES ou CGPGEM) pour 38,7% d'entre eux.

CPGE, CPES ou CPGEM	École (santé, cursus ingénieur, IEP)	Université	Cursus profesionnel, BTS-STS, DUT-BUT	Autre (dont armée)
38,7% 12 élèves	29% 9 élèves	25,8% 8 élèves	3,2% 1 élève	3,2% 1 élève

Orientation post-baccalauréat de nos 31 informateurs qui ont fréquenté un lycée militaire (baccalauréat général et baccalauréat technologique).

De fait, nous pouvons dire que les LD amènent leurs élèves à formuler des vœux d'orientation plutôt ambitieux au regard de leurs origines sociales. Ainsi, en sortie de baccalauréat en tout cas, ils sont plus nombreux que la moyenne générale à intégrer des classes préparatoires ou des écoles. À noter que si les LD proposent des baccalauréats technologiques, ces élèves sont minoritaires au sein des établissements et notre panel d'informateurs n'en compte qu'un seul, qui a intégré une école sur concours. Nous nous fondons ici sur les statistiques officielles de l'orientation post-bac, produites par le Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Ramené à l'ensemble de la population des bacheliers, le taux d'entrée dans l'enseignement supérieur est similaire pour les élèves que nous avons interrogés, puisqu'un seul d'entre eux n'a pas souhaité poursuivre ses études. Ce qui est frappant, cependant, c'est la proportion d'entrée en CPGE : 38,7% des élèves que nous avons rencontrés, contre 10% environ des bacheliers pour la totalité de la cohorte. À l'inverse, alors que l'université accueille la grande majorité des inscrits post-bac, nos informateurs n'ont été que 25% à la rejoindre directement.

	Ensemble du supérieur	94,6	93,3	92,8	93,9	92,9	94	92,6
Baccalauréat général	**Université**	60,4	61,1	61,2	61,4	59,7	59,6	57,7
	dont préparation BUT	10,6	9,6	9,2	9,1	8,6	7,4	7,1
	CPGE	12,6	12	10,8	10,7	9,8	9,9	9,9
	STS	9,6	8,4	8,2	8,3	9,1	9,1	9,4
	dont voie scolaire	9,7	7,6	7,1	7	6,7	5,8	5,5
	Autres formations	12	11,8	12,6	13,5	14,2	15,4	15,7

Évolution des taux d'inscription dans l'enseignement supérieur. (Sources : MESR-DGESIP/ DGRI-SIES, MENJ-MESR-DEPP. Champs : France métropolitaine + DROM. Données extraites de la publication état de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation en France n°17. Disponible en ligne : https ://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T943/l_acces_a_l_enseignement_superieur/)

Ainsi, les élèves des LD, en majorité en « demande d'éducation », comme nous l'avons vu plus atteignent-ils leurs objectifs. Ces résultats gagneraient à être comparés à ceux des établissements publics les plus prestigieux, qui occupent la tête des classements annuels que nous avons déjà cités plus haut. Avec cependant une remarque concernant les LD qui est celle de l'origine sociale de ses élèves. Les lycées les plus prestigieux accueillent en grande partie des élèves issus de catégories sociales privilégiées, plutôt urbaines, tandis que, nous l'avons vu, les LD accueillent surtout des élèves issus des classes intermédiaires. Ainsi, le taux d'intégration en classe préparatoire des élèves de ces derniers est-il tout à fait remarquable au regard de l'ensemble de la cohorte. En 2011, les étudiants scolarisés en CPGE issus de parents des catégories « employé » ne représentaient que 9% de l'ensemble, ceux des « professions intermédiaires » 12%, soit un total de 21%, tandis que les enfants de « professions libérales et cadres supérieurs » occupaient 50% des places (Dutercq et Masy 2016). La nature et la portée de notre recherche ne permettent toutefois pas de déterminer quelle proportion d'anciens élèves des LD accède effectivement à une « grande école[177] » à l'issue de ces années préparatoires. Ces grandes écoles se caractérisent elles aussi par un recrutement d'étudiants « au profil social très favorisé » (Bonneau et Charousset 2016). Si les LD semblent remplir leur mission académique d'amener leurs élèves à un bon niveau, il serait intéressant de poursuivre une étude plus poussée qui suive la trajectoire de ces élèves pour déterminer s'ils accèdent effectivement aux catégories socioprofessionnelles correspondantes. La question serait alors à reformuler de cette façon : outre l'excellence académique (qui paraît avérée au regard des taux de réussite au baccalauréat et du nombre de mentions), la socialisation et les relations que tissent les élèves permettent-ils d'accéder à des catégories

177 Les « grandes écoles » sont une spécificité française, qui confient la formation des élites de l'ingénierie, du management, mais aussi de l'art et de la littérature à de petits établissements publics indépendants de l'université qui sélectionnent leurs étudiants par concours, comme par exemple l'École nationale supérieure, la Haute école de commerce, l'École polytechnique, l'École nationale d'administration…

socioprofessionnelles globalement supérieures à celles auxquelles appartenaient la plupart de ces étudiants. Ces lycées sont-ils vraiment, comme l'écrivent Passaqui et Schmidt, des « établissements d'excellence » ?

Les « pistonnés »

Le dernier type que nous décrivons ici est lui aussi, à l'image des tradis, très minoritaire. Cependant, son influence sur les autres élèves est moindre. Ces pistonnés, comme les « tradis », nous les avons rencontrés essentiellement dans les discours de nos informateurs. Les « pistonnés » sont des élèves, garçons ou filles, qui sont soupçonnés par les autres élèves d'avoir intégré les lycées militaires non par mérite, mais par le jeu des relations (ou des pressions) d'un parent haut placé. Nous soulignons ici le soupçon, car il est évidemment difficile de vérifier quelle proportion d'élèves (si réellement ceux-ci existent) bénéficie d'un traitement de passe-droits. Des passe-droits existent cependant, qui sont formulés dans la loi. Ils s'appliquent en cas de situations exceptionnelles et permettent effectivement une intégration à titre exceptionnel. C'est le cas des pupilles de la Nation, d'élèves placés dans des cadres familiaux particulièrement difficiles ou d'élèves étrangers sous certaines conditions (article R425-11 du code de l'éducation). Dans tous les cas, les décisions d'admission sont prises par le commandant de l'établissement (article R425-10 du code de l'éducation).

> « Nous, au Prytanée, on a eu une élève qui est rentrée... Elle était là le jour de la rentrée pour accompagner sa sœur. Connaissant le colonel, elle a dit : « je veux rester » et elle est restée. Pourtant, elle n'était prévue sur aucune liste ! Bizarrement, elle accompagnait sa sœur, elle a dit je reste et le colonel a dit ok. Bon, ça existe. » (Homme, lycée, Prytanée)

Selon cette citation, des passe-droits existeraient même en dehors des commissions d'admission. Cette occurrence semble toutefois une exception. Les cas les plus souvent cités sont ceux d'élèves remuants dont leurs pairs soupçonnent les parents de les « caser » en LD afin de les recadrer. Ces incorrigibles, réels ou fantasmés cumulent l'usage de passe-droit à l'intégration avec la clémence des cadres en cas de conduite déviante. En d'autres termes, ils font preuve de favoritisme.

> « Et puis c'est aussi un dépannage, j'ai l'impression, pour les officiers généraux. C'est des institutions qui permettent de recaser des gamins qui ne vont nulle part. Je pense à mon pote dont je vous parlais tout à l'heure. Son père avait été officier supérieur à l'air. Son gamin était un trublion notoire dans toutes les institutions dans lesquelles il était passé. Ben voilà, il a fait un petit mot à je ne sais pas qui, et sans passer le concours, son gamin s'est retrouvé en lycée militaire ! Pareil, si vous connaissez le général P. ? Son fils, on a fait le lycée ensemble, son fils, il a fait la moitié des lycées militaires de France pour ne pas dire tous, pareil, il foutait le bazar partout où il passait, mais il était fils de, il y avait un nouveau chef de corps, ça passait... (…) P. pareil, lui, il est arrivé comme une fleur, ma main à couper qu'il n'a jamais passé le concours ! Mais par contre, nous les plébéiens, oui ! » (Homme, lycée, Aix)

Ainsi certains de ces élèves, comme c'est le cas ici, seraient ballotés d'établissement en établissement au gré de leurs exclusions. Ils sont aussi crédités de traitements de faveurs dans l'application des punitions. Nous reviendrons sur ce cas plus loin. En attendant, ces « pistonnés » suscitent la méfiance des autres élèves, ceux qui ont dû passer un concours ou présenter un dossier, qu'ils ont dû alimenter avec de bons résultats scolaires. Pour la majorité des élèves des LD, l'intégration fait suite à un réel engagement. C'est le résultat d'efforts parfois soutenus. Alors,

il est évident que les élèves soupçonnés de « piston » soient stigmatisés, puisqu'ils sont perçus comme non légitimes. Par ailleurs, l'affiliation (là encore, réelle ou supposée) de ces élèves à des personnalités haut placées les crédite d'assez peu de sympathie de la part des autres, qui les conçoivent volontiers comme moins travailleurs et moins disciplinés. Ces « pistonnés » se rapprochent à bien des égards des « boursiers », à la différence que ces ceux-ci semblent beaucoup moins s'investir dans leur intégration en LD que les derniers. Il est, à n'en pas douter, des élèves réellement « pistonnés » d'une façon ou d'une autre, mais s'ils s'intègrent conformément aux attentes de leurs pairs et de l'encadrement, ils passent inaperçus. Dans ce cas, ils se coulent dans la masse des élèves « studieux » qui cherchent à se maintenir dans l'établissement tout en profitant de leur relation au groupe et de l'environnement de travail.

Les typologies que nous avons construites et développées plus haut impliquent toutes l'appartenance à un groupe objectif. Ils ne sont pas *seulement* des constructions, des modélisations élaborées par le chercheur dans le cadre de son analyse. Les élèves qui appartiennent à ces groupes se reconnaissent entre eux assez rapidement. Le jeu des affinités réelles entre bien entendu en ligne de compte, notamment lorsqu'avec le temps, les uns et les autres apprennent à se connaître et des préférences amicales s'imposent. Cependant, il nous semble utile et nécessaire de revenir sur la genèse de ces catégories et de ces groupes affinitaires avant d'aller plus loin. À l'image des analyses produites par Claude Weber sur les premiers pas des jeunes saint-cyriens (Weber 2012), nous allons nous attacher au moment de la rencontre entre ces élèves, essayer de voir comment cette rencontre s'opère et ce qu'elle produit comme liens plus ou moins durables entre les élèves.

Le processus d'intégration au sens propre en lycée militaire s'articule sur une journée au cours de laquelle les élèves et leurs parents effectuent un parcours administratif et médical, assistent à un discours de bienvenue de la part du commandement et du corps professoral, destiné à expliciter les grandes lignes du projet éducatif, des règles de vie et de présenter l'établissement et son fonctionnement. Le repas du midi est pris en famille. Les élèves perçoivent leur paquetage composé des effets vestimentaires et de quelques accessoires qui deviendront leurs objets du quotidien. Ensuite, ils s'installent à l'internat et les parents prennent congé. Ce « circuit d'intégration » est commun à toutes les unités et écoles des armées, et a été analysé par Claude Weber (2012) ou par Jeanne Teboul (2017) comme un premier test d'obéissance dans le cadre d'une institution qui revêt, dans ces premiers jours, les caractéristiques d'une institution totale (Goffman 2013). Cette notion d'institution totale, que nous avons déjà discutée par ailleurs est toute relative, s'agissant ici d'élèves qui conservent un statut civil. Le circuit d'intégration mis en œuvre doit être ici analysé pour ses vertus d'efficacité. Ce pragmatisme tout rationnel et bureaucratique renvoie au mode de fonctionnement de l'institution militaire dans son ensemble. Il n'est pas tant question de « dépersonnalisation » destinée à gommer les identités individuelles et à forcer le collectif que d'optimiser le temps et les ressources pour qu'à la fin de la journée une centaine d'adolescents soit équipée, installée, administrativement inscrite, dispose des informations nécessaires pour entamer sa scolarité, mais aussi que les parents soient assurés de la pertinence de leur choix pour leurs enfants et éventuellement débarrassés de leurs craintes ou doutes éventuels. En somme, l'institution militaire fait usage de ces méthodes rationnelles qui participent de son fonctionnement dans un seul but d'efficacité. Pour autant, cette « façon de faire » a le mérite de placer immédiatement l'élève dans un *cadre*, c'est-à-dire de le placer dès la première journée au sein d'un système qui régira sa vie pour les années à venir. Il apprend dès lors, au fil des « stands », à connaître les différents interlocuteurs qu'il sera amené à solliciter en fonction des besoins : le service médical d'unité pour compléter sa visite d'aptitude (à laquelle est suspendue son intégration définitive) ; son chef de section, qui accorde un temps d'échange à chaque élève et sa famille ; le professeur principal qui explicite ses attentes en matière scolaire ; le bureau des sports et les différents « clubs » qui présentent les installations et proposent des activités extra-scolaires ; l'économat qui renseigne les parents sur les aspects financiers de

la scolarité, etc. Pour de nombreux élèves, cette journée est cependant perçue comme un point de rupture, une première approche très froide et pragmatique de leur nouvel environnement.

> « Informatrice : Et puis au début, c'est marrant... tout va vachement vite ! On nous met en jogging de la Marine avec un t-shirt jaune poussin et on passait à l'habillement pour prendre nos tailles. Pour nous mettre un uniforme à notre taille. Je ne sais plus par quoi d'autre on est passé, mais j'avais l'impression que ça allait à mille à l'heure ! On nous occupait de partout ! Et dans les premiers jours, je me suis dit « mais qu'est-ce que je fous là ? » parce qu'on est loin de notre famille, on est dans des chambres attribuées par ordre alphabétique ! (…) La rentrée des secondes est en décalé : on est une semaine tout seul sans les premières et les terminales, ce qui permet de souder tout de suite la promotion. Et c'est vrai qu'en une semaine on a déjà l'impression tous de déjà bien se connaître, alors qu'on n'est pas là depuis longtemps !
>
> - Informateur : Moi c'est un peu différent... (…) On avait un peu eu des échos vis-à-vis du gars qui avait son frère là-bas. On est arrivé, on s'est installé avec nos parents et tout. Et j'étais tout de suite à l'aise, parce que j'étais dans la chambre du gars que je connaissais. C'était un copain de collège, donc ça se passait très bien. Et du coup lui, il savait de son frère qu'il fallait amener le réchaud, plein de bouffe et tout. Donc vraiment, on était à l'aise ! Les parents sont partis et c'est vrai qu'on avait été pas mal occupés ; on avait des choses à faire et d'un autre côté c'était militaire ; c'étaient mes attentes ! » (Femme, homme, actuellement en couple, lycée, Lycée naval)

Cet extrait montre que les niveaux d'information selon les élèves sont très différents, et modulent l'expérience de la journée d'intégration. Sans surprise, les mieux informés sont les mieux préparés. Mais c'est toujours cette impression de vitesse qui domine, chez les uns comme chez les autres. Outre l'enchaînement des différentes stations, deux épisodes retiennent particulièrement l'attention (et les souvenirs) de nos informateurs : la découverte des camarades de chambrée et la perception du paquetage. Ce sont en effet là deux des principales caractéristiques des LD : la vie en communauté par le régime de l'internat[178] et le port d'un uniforme, fourni par l'institution.

4.3 Questionner l'uniforme

L'uniforme correspond à l'univers des attentes des élèves qui intègrent les LD ; leur appartenance à l'institution s'incarne dans la tenue, suscitant bien souvent la fierté de celui qui la porte. D'autre part, l'appartenance des LD au ministère des Armées fait que le port de l'uniforme semble aller de soi. Cependant, considérant que les élèves ont un statut civil, que l'obligation de contracter un engagement militaire à l'issue de la scolarité a disparu (pour les collégiens et les lycéens) et que les parents s'acquittent des « frais de trousseau », il paraît légitime de s'interroger sur les fonctions de cet usage.

178 Au lycée naval, qui compte une part importante d'externes, nos informateurs s'accordent à dire que ceux-ci restent à part des autres élèves, puisqu'ils ne participent pas de la vie en communauté ni aux différentes activités qui ont lieu en-dehors des heures de cours. Ces élèves-là prolongent leurs sphères de sociabilité principalement à l'extérieur de l'établissement, en maintenant des liens entre eux et avec des jeunes du civil. Le régime d'externat ne leur laisse pas d'accès à leurs camarades du lycée naval en-dehors des cours. Les deux groupes ne se côtoient donc souvent qu'en classe. Lors des quartiers libres, ils ne semblent pas non plus se retrouver.

L'uniforme à l'école est par ailleurs au centre de nombreux débats dans la société française, et ce, au moins depuis le début des années 2000. Ces débats, très polarisés sur l'échiquier politique (Bréchon 2023), sont liés à des problèmes divers auxquels ils sont supposés apporter des solutions efficaces et pertinentes : lutter contre les « signes ostentatoires de religion » et donc appuyer la « laïcité » républicaine, notamment dans le cadre de la loi du 15 mars 2004 encadrant le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les établissements scolaires[179], rendre invisibles les « inégalités sociales » et favoriser l'intégration, forcer le sentiment d'appartenance à la collectivité nationale et éducative et lutter contre les « communautarismes », préparer à la vie active, corriger la posture des élèves… L'uniforme, auprès des politiques, a ses partisans et ses détracteurs. Le « grand public » a lui aussi son avis sur la question. Avis qui apparaissent tributaires des systèmes de valeurs relatifs aux classes d'âges (Bréchon 2023), et de certaines représentations liées à un supposé usage dans le passé. Or, en réalité, il apparaît qu'en France, le port de l'uniforme à l'école n'a jamais été systématique, à moins de considérer la « blouse » en usage dans les écoles élémentaires jusqu'au milieu du XX^{e} siècle comme relevant de l'uniforme. Bien au contraire, ce dernier a toujours été cantonné aux élèves internes des établissements de l'enseignement secondaire sélectifs, qui marquaient par là leur singularité et celle de la communauté de leurs élèves (Condette 2024 ; Lelièvre 2021). Les établissements d'enseignement, notamment supérieur, liés aux armées, du fait de leur statut et de celui de leurs élèves, imposent eux-aussi l'uniforme[180]. Sinon, dans leur immense majorité, les établissements d'enseignement relevant du secteur public et héritiers des lois Ferry n'ont jamais imposé d'uniforme à proprement parler.

En France, la recherche en sciences de l'éducation ou en sociologie s'est finalement peu voire pas du tout penchée sur la question, sans doute faute de terrain de recherche. À noter cependant la parution récente de l'ouvrage de Michel Tondellier (2024) qui porte sur le port de l'uniforme dans les écoles élémentaires publiques à la Martinique. Dans de nombreux établissements d'Outre-Mer, l'uniforme scolaire a été instauré il y a une vingtaine d'années pour des raisons de sécurité (éviter les intrusions et les agressions au sein des établissements scolaires et faciliter l'identification des élèves), mais également faire en sorte de rendre moins visibles les inégalités socio-économiques dans des territoires qui comptent parmi les plus pauvres de France. La situation telle qu'analysée aux Antilles ne peut directement se transposer à la situation métropolitaine, puisqu'elle aurait, selon l'auteur, partie liée au passé colonial et esclavagiste de l'île. Elle permet cependant de placer la réflexion autour de l'uniforme dans le contexte français, en en interrogeant à la fois les fonctions et les effets, mais, également l'adhésion (semble-t-il) généralisée qu'il suscite dans ce contexte particulier.

Par ailleurs, l'uniforme scolaire reste pratique courante en Grande-Bretagne. Il est également répandu aux États-Unis, où il anime les débats puisque ce modèle radical est mis en tension avec celui du *dress code*, soit la mise en application de restrictions vestimentaires pour les élèves. Une grande partie de la littérature consacrée à ce sujet est donc anglo-saxonne et les débats s'articulent autour de problématiques similaires à celles qui sont soulevées en France, laïcité mise à part, puisque les pays anglo-saxons appliquent des législations plus souples en matière d'expression de l'appartenance religieuse.

179 Loi n°2004-228 du 15 mars 2004, disponible en ligne : https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000417977

180 Il en est ainsi de l'actuelle École nationale supérieure des arts et métiers (ENSAM) que nous avons déjà évoquée plus haut et qui a perdu son régime militaire en 1826. L'école des Mines de Saint-Etienne, si elle n'a jamais été proprement dans le giron du ministère des Armées, dotait également ses élèves d'un uniforme à leur propre initiative (pour la distinction et l'identification qu'il était supposé leur apporter). Cependant, le port de cet uniforme reste circonscrit à certains événements d'apparat et n'est en rien habituel.

Les LD nous permettent ainsi d'apporter certains éclairages sur ces questions. En tant qu'établissements sélectifs, les LD se rangent dans la catégorie des écoles qui optent le plus souvent pour le port de l'uniforme, selon les analyses de Claude Lelièvre (2021), mais aussi en raison de leur appartenance à la sphère militaire. C'est d'ailleurs cette appartenance qui justifie, dans les discours et les récits portés par l'institution, le maintien de l'uniforme comme une évidence. Pourtant, du fait des catégories d'élèves qu'ils accueillent, les lycées militaires semblent éloignés des problématiques de citoyenneté, de laïcité et d'intégration sociale qui sous-tendent les débats politico-médiatiques autour de la tenue unique.

4.3.1 L'uniforme comme vêtement de travail

Si l'on considère le monde militaire, son expression la plus visible et la plus spectaculaire est l'uniforme qu'il impose à ses membres. Ainsi, l'uniforme militaire est-il d'abord un vêtement de travail, adapté aux activités guerrières. Il a été instauré progressivement pour les armées de Louis XIV, devenues permanentes au service d'une monarchie absolue (Chaline 2016). Marqueur social et professionnel appliqué à l'individu, l'uniforme militaire, à la différence d'autres tenues de travail, est également porteur d'une symbolique associée au pouvoir de l'État et à la violence légitime, dont découle habituellement un certain prestige. Le militaire, dans l'imaginaire collectif, est associé à la longue histoire de l'armée dont il est l'héritier et le représentant. Ainsi, selon G. Francequin, l'uniforme marque surtout le statut hiérarchique, l'autorité et le prestige (2008 :14-15), il est généralement la manifestation de l'obéissance et de l'efficacité (p. 43), puisque l'uniforme participe d' « interpréter une pédagogie de la posture » (*ibid*.) qui est celle du « corps redressé ». Finement analysé par Georges Vigarello (2018), historien du corps, le « corps redressé » procède d'un mouvement historique de « dressage » des corps à partir du XVII[e] siècle ; la recherche d'une rectitude physique qui témoignerait de la rectitude morale. Ainsi, l'élaboration de la discipline, militaire comme scolaire, au service de l'obéissance et de la cohésion (ou de l'esprit de corps) participe-t-elle de cette éducation à la rectitude, et l'uniforme en constitue un outil pédagogique autant qu'un marqueur social. Cela est d'autant plus vrai qu'à la suite d'un processus d'intériorisation des normes de cette petite société, l'individu est en capacité de se contrôler lui-même et de se conformer de façon volontaire et permanente aux normes liées à sa fonction (Elias 2000). D. Roche, dans *La Culture des apparences* (1989) isole une dialectique proprement militaire qui sous-tend l'usage de l'uniforme : celui de séparer le soldat du civil et donc de lui inculquer une éthique militaire, un sens de la hiérarchie et de l'obéissance, mais également d'unir les individus pour rendre visible l'appartenance à un même corps et en encourager le sentiment d'appartenance. Ainsi, le port de l'uniforme et le soin porté à son entretien participent-t-ils de la discipline générale des armées. D. Roche souligne que « la discipline de l'entretien […] transmet des habitudes de propreté : celles-ci ont pour résultat d'entretenir la mobilisation et la fierté pour un comportement, permettant […] de briser les esprits contestataires. » (p. 221). Par ailleurs, l'aspect esthétique de l'uniforme peut constituer un attrait supplémentaire dans l'enrôlement, dans ce qu'il convoque comme représentations liées au pouvoir et à la puissance virile (p. 224). Dans le cadre spécifique du milieu militaire, toutes ces fonctions du vêtement se rapportent et viennent soutenir le métier.

En contexte d'interaction, l'uniforme permet de situer l'individu. En lycée militaire, les uniformes des élèves sont différents de ceux de leurs encadrants ; ils les situent horizontalement, dans la hiérarchie des personnels. Masse vêtue de bleu dans les lycées de l'armée de Terre quand leurs chefs sont en kaki, ils sont facilement identifiés et identifiables comme des élèves, dont le statut civil interdit le port d'un vêtement *réellement* militaire. Par ailleurs, l'uniforme les situe encore horizontalement au sein du groupe des élèves. À l'instar des pratiques d'identification militaire, mais aussi scolaires, lorsque l'uniforme est ou était de mise (Castagnet-Lars 2024 :39), ils arborent les insignes et distinctions réglementaires spécifiques aux LD ou performent des codes informels propres au groupe des élèves qui permettent aux initiés de déchiffrer ces symboles pour les identifier précisément. Si nous suivons Erwin Goffman (1996), l'uniforme participe de la de la

théâtralisation des interactions. Rendant celui qui le porte immédiatement identifiable, l'uniforme contribue à fixer des devoirs et des attentes, à s'engager dans un rôle social et les codes d'interaction qui y sont liés. Le vêtement, comme marqueur d'identité de celui qui le porte permet de situer l'individu dans la société, à la fois pour les autres, mais également pour lui-même. Ainsi, cet uniforme est-il un puissant vecteur de socialisation. Il indique que l'individu a intériorisé et souvent s'est approprié les normes de l'environnement particulier dans lequel il évolue ; qu'il a fait siennes les normes et les valeurs de son groupe de référence (ce que l'institution attend des élèves), mais également qu'il obtient la reconnaissance sociale de son appartenance à ce groupe, en ce qu'il est autorisé à en revêtir, littéralement, l'habit. Encore faut-il qu'il soit légitime à le faire, à la fois du point de vue de l'institution et du point de vue du groupe des pairs. Revêtir cet uniforme n'est pas si évident que cela. Cela se fait dans un cadre normatif strict qui définit comment et quand le porter, qui requiert un apprentissage des gestes à effectuer, également. La façon de repasser ses chemises, la façon et le moment de porter (ou d'ôter) un couvre-chef, le cirage des brodequins, la façon de faire des revers de manches constituent une multitude d'apprentissages, réalisés dès les premiers jours dans l'institution, pour lesquels il est parfois (mais pas toujours) donné du sens. Dans le cadre d'un lycée militaire, si la tenue est laissée à l'appréciation d'un chef de section, ceux-ci, dans le respect de la pratique militaire, optent généralement pour une tenue strictement uniforme. Ainsi, tous les soirs, lors du rassemblement de la section, des ordres sont données pour le lendemain. Gare à celui ou celle qui ne les entendrait pas : il en serait quitte pour un aller-retour express à se changer, voire pour une punition.

Cependant, les élèves des LD ont un statut civil. Partant, le port de l'uniforme n'est pas si évident que cela. Il serait difficile de concevoir des militaires en service et donc en uniforme commander à des élèves en civil. Il serait tout aussi inconcevable que ces mêmes militaires en service soient eux-mêmes en tenue civile à commander à ces mêmes élèves en civil. Ainsi, nous pouvons avancer que le maintien de l'uniforme reste surtout symbolique, puisqu'il permet la distinction des élèves des LD[181] des élèves d'autres établissements et de rendre visible et acceptable leur appartenance à l'institution militaire.

4.3.2 L'uniforme pour la cohésion.

Dans les récits des élèves des LD, au premier niveau, l'uniforme est perçu comme un moyen efficace de susciter puis de renforcer la cohésion entre les élèves en tant qu'il efface les marques des appartenances sociales, mais aussi et surtout de l'expression des individualités. En ce sens, les témoignages que nous avons recueillis au cours de notre enquête entrent-ils en résonnance avec l'une des supposées vertus de l'uniforme : celle de favoriser la cohésion et l'intégration des élèves au système scolaire.

> « Les années 2005 c'était soit tu étais skateur, soit tu étais rappeur. Et moi j'étais plus skateur. Typiquement à l'époque, les mecs habillés en rappeurs, en survêt et tout, moi dans le cadre civil, jamais de la vie je ne serais allé vers eux pour leur parler ! Et là je suis arrivé à l'internat, et à l'internat, avec l'uniforme... ça c'est vraiment le truc qui m'a le plus choqué là-dedans... le fait d'être en uniforme. T'arrives, il n'y a plus aucune barrière sociale... plus aucune barrière... le fait que tu aies du fric ou que tu n'en aies pas, ben ça ne se voit pas. Le fait que tu aies tel

181 La tenue de cérémonie (la « tenue Oxford) est commune à tous les LD, mais portée uniquement dans ces établissements et par certains élèves adhérant au dispositif des « classes de Défense », à discrétion de l'organisme qui les gère. Les treillis de travail (la tenue habituellement portée par les élèves) des lycées relevant de l'armée de Terre sont spécifiques à ces établissements : ils ne sont pas portés en-dehors et sont donc conçus exprès, dans des tailles adaptées à des enfants et des adolescents. Renouvelées au début des années 2000, ces séries ont une durée de vie de quelques dizaines d'années et constituent une charge importante pour les armées.

goût pour tel truc vestimentaire qui reflète un peu ta personnalité, ben ça ne se voit plus non plus. C'était hyper important, à l'époque, les fringues par rapport à la personnalité ! Et là du coup tu te prends une claque parce que tout le monde est habillé pareil et tu te fais pote avec des gens et après tu te rends compte que les gars ils écoutent du rap ! (...) Moi à l'époque c'était vraiment un clivage, dans le lycée civil. C'est pour ça, le lycée militaire, ça m'a fait mûrir aussi ! Au final, il faut s'ouvrir dans la vie ! (...) Je suis sûr et certain que c'est grâce à l'uniforme que j'ai pu parler à tout le monde sans aucun préjugé. » (Homme, lycée, prépa, Autun)

Le rapport que fait ici notre informateur entre l'expression de goûts personnels, l'appartenance à une catégorie sociale et les préjugés liés présente en effet l'uniforme comme un facilitateur des relations sociales au sein de l'établissement. C'est particulièrement vrai dans les premiers moments au lycée militaire, lorsqu'il s'agit de nouer de nouvelles relations dans un cadre nouveau. Cependant, si l'uniforme annihile les préjugés, les différences sociales entre les élèves finissent toujours par redevenir visibles, même si elles ne constituent pas véritablement des « barrières » à la socialisation juvénile. C'est le cas notamment du fait des disparités économiques importantes entre certains élèves. Si la majorité d'entre eux, nous l'avons vu, est issue des classes moyennes, certains en revanche appartiennent à des catégories sociales très éloignées auxquelles les autres élèves peuvent associer des préjugés qui agissent comme autant de stigmates.

« Parce que malgré tout, même si au Pryt on avait des « fils de », officiers ou grandes familles bourgeoises ou nobles, fils ou filles de familles connues, d'ambassadeurs ou autres, une fois là-bas, l'uniforme cassait ce truc-là. Je pense qu'aussi, et c'est plus vrai pour les gens qui comme moi venaient de banlieue, mais on délaisse, et je pense que c'est tant mieux, certaines de nos habitudes... À parler un peu à la wesh et tout... Au final, je les ai vite abandonnées, parce que déjà le cadre n'est pas approprié ; on n'est pas pris au sérieux et on se rend compte qu'une fois dans la vie adulte, on se rend compte que si on était resté comme ça, je ne serais pas là où je suis maintenant ! Clairement, il y a ce mélange. Et je pense que finalement, je pense qu'on apprend à connaître les gens pour ce qu'ils sont et pas pour ce qu'ils ont ! » (Homme, lycée, Prytanée)

Malgré cette efficacité à faciliter la mise en relation entre les individus, le port de l'uniforme semble également avoir des vertus de nivellement des différences, ou, du moins, de mise en conformité des comportements avec une exigence déterminée ou avec une norme plus informelle. Ainsi, malgré l'uniforme, certains se sentent-ils mal accordés à l'ensemble et sont conduits à modifier leurs comportements en fonction d'une norme dominante qui se cristallise sous l'effet d'une apparente uniformité. Cette norme est bien celle de l'institution, portée à la fois par les discours de l'équipe éducative et le ralliement de la majorité des élèves qui y adhéraient vraisemblablement déjà en arrivant. Cependant, il serait utile de comparer cet exemple des LD à d'autres types d'établissements qui n'imposent pas forcément l'uniforme, mais proposent un système de valeurs fort à des populations d'élèves diversifiées. En effet, les LD comportent moins un brassage social que des écarts importants entre une majorité issue des catégories intermédiaires et quelques élèves issus des catégories les plus culturellement dotées et d'autres encore moins nombreux parmi les moins bien dotés. Ainsi, le port de l'uniforme, associé aux normes de comportement, semble effectivement faciliter, ou du moins accélérer l'intégration des élèves ainsi que leur socialisation à cet environnement scolaire et éducatif spécifique, comme l'explique d'emblée cette élève du lycée naval au sujet de son intégration :

« On venait un peu tous des mêmes milieux. (...) Quand on s'est rencontré en seconde, il n'y avait pas de mystère. On ne pouvait pas faire plus simple que de mettre des gens qui ont eu à peu près les mêmes facilités et la même éducation,

ensemble ! » (Femme, lycée, lycée naval)

Par ailleurs, d'autres élèves mettent en lumière d'autres aspects, qui, couplés à l'uniforme, renforcent les liens entre les élèves :

> « Au-delà de l'uniforme, il y a vraiment le truc de vivre ensemble, rester en internat le week-end, dormir ensemble... Certains, c'est sûr, je ne leur aurais jamais parlé, mais d'autres... on a quand même des points communs ! On aurait sympathisé. L'uniforme, ça doit jouer inconsciemment, mais c'est surtout le fait de vivre ensemble ! De se coucher ensemble, de manger ensemble, de faire du sport ensemble... toute notre vie ensemble ! Sans nos parents ! La plupart de mes amis ne rentraient pas le week-end. Ils ne rentraient que pour les vacances... Donc on passait vraiment les sept semaines collés ! Je pense que c'est surtout ça qui a joué sur les amitiés. Plus que l'uniforme ou les traditions. » (Femme, lycée, prépa, Prytanée)

Ainsi, il n'y aurait pas d'action irrépressible ou presque magique exercée par le simple port de l'uniforme. François Dubet (1996) l'a dans son étude sur les lycéens : la socialisation et la construction individuelle des adolescents se jouent aussi et surtout dans les interstices de la vie lycéenne. Il est donc fort à parier que des processus similaires d'intégration et de socialisation ont lieu dans les interstices de l'uniforme et que, une fois les groupes affinitaires stabilisés, chacun adopte sa propre stratégie de distinction ou de personnalisation. L'uniforme nivelle les apparences, mais la mobilisation d'ornements divers participe de la distinction entre les groupes affinitaires, ou les centres d'intérêt. Ainsi, dans un établissement scolaire qui n'impose pas de norme vestimentaire, s'opèrent aussi des rapprochement par la tenue : nous pouvons distinguer l'expression de certaines idéologies ou de certains engagements, des préférences sportives ou musicales qui fédèrent des sous-groupes et participent de leur visibilité et de leur identification. Ou, à l'inverse, comme cela a été étudié dans les lycées professionnels, c'est parfois l'adoption de tenues utilitaires et unisexes, qui finit par constituer une uniformisation des vêtements. Dans ce cas, l'utilitarisme, la nécessité de s'accorder à un groupe plus large, voire de se mettre en sécurité ne laisse que peu paraître de la diversité des corps ou des origines. Le règlement des LD uniformise également dans une certaine mesure les comportements, substituant de nouvelles normes à celles, différentes, qui préexistent chez certains élèves. Celles-ci sont essentiellement fondées sur la question du respect de l'autre et de l'institution, valeurs indispensables dans une communauté qui, littéralement, vit ensemble et nécessite une adaptation plus ou moins importante des élèves. L'injonction de cette mise en conformité morale et comportementale se trouve quelque part renforcée par l'alignement des apparences, mais également par le poids des discours relatifs à l'uniforme, que les élèves entendent et intériorisent dès l'entrée en LD.

Pour autant, comme l'ont démontré de nombreuses études anglo-saxonnes dont Jasper Friedrich et Rachel Shanks proposent une revue (2023), le port généralisé de l'uniforme n'agit pas comme par magie en faveur de l'intégration totale des individus au groupe, ne permet pas totalement le nivellement des différences sociales, économiques et culturelle et n'est pas suffisant à endiguer le harcèlement et la violence chez les jeunes. Il en va de même lorsque l'uniforme est couplé à l'internat, comme c'est le cas ici. Cette notion d'intégration et de vivre ensemble constitue le socle du débat qui agite la société française sur ce thème de la tenue unique, alors qu'il est vrai, dans les pays anglo-saxons, il semblerait que ce soit davantage la lutte contre les violences des jeunes qui justifie la pratique. La comparaison se révèle plus malaisée, puisque les mêmes réponses sont invoquées pour les problématiques différentes. Ainsi, Brunsma et Rockemore (1998) s'attachent-ils à évaluer statistiquement l'efficience prêtée à la tenue unique sur quatre indicateurs qui sont l'assiduité, les problèmes de comportement, l'usage de stupéfiants et la réussite scolaire. Les résultats de leur étude tendent à démontrer que dans le cas qu'ils ana-

lysaient, le mise en place de la tenue unique s'est accompagnée d'autres dispositifs éducatifs, l'accompagnement personnalisé des élèves et l'investissement en matériel ou en personnel qui a contribué à améliorer la situation de l'établissement considéré. Si certains de leurs résultats ont été remis en cause (Bodine 2003), les études anglo-saxonnes démontrent que les établissements qui l'imposent ne sont pas exempts de problèmes d'exclusion, de harcèlement ou de violence s'ils ne les assortissent pas d'autres dispositifs.

4.3.3 La dialectique de la dépersonnalisation et de l'individualisation.

L'entrée dans l'institution totale selon Erwin Goffman (2013) est marquée par la dépersonnalisation. Celle-ci passe en partie par l'apparence. En contexte militaire, cette dépersonnalisation intervient de façon très visible dès les premières heures d'une incorporation. Ainsi, le passage chez le coiffeur, analysé en détail par Jeanne Téboul (2017) participe-t-il de cette « mise au pas » des apparences qui marque la première étape de la transformation des corps et des esprits du civil vers le militaire.

> « Et puis la partie perception du trousseau. Les tenues qu'on essaie ; allez, c'est parti, on rentre dans la partie militaire ! Tout le monde en calbut, t'es petit, t'es grand, t'es maigre, t'es Noir, tout le monde s'en fiche ! Tout le monde en calbut, ça c'est tes chaussettes. Tu mets du 38 ? Ben ça c'est du 39, ça t'ira très bien ! Les hauts, pareil... Moi, j'étais en mode... « Chemise, c'est quoi ta taille ? » « ben, j'sais pas, j'ai jamais regardé » Le mec à côté tu lui dis : « tu peux regarder ? » du coup, il regarde... Voilà, quoi... » (Homme, lycée, prépa, Aix-en-Provence)

La perception du paquetage, comme nous l'avons vu plus haut, puisqu'elle fait partie du circuit d'intégration se déroule elle aussi très rapidement, et sans réelle considération pour l'individualité de l'élève. Nombreux sont en effet ceux qui repartent avec des effets mal ajustés ou passablement abîmés, qu'ils échangeront plus tard sans difficulté. Au-delà d'une quelconque volonté de soumettre les individualités à la discipline militaire, il semblerait plutôt que ce processus de perception de paquetage soit lié au fonctionnement habituel de l'institution militaire, puisque l'intégration des nouveaux élèves est gérée de façon similaire, régulée par les mêmes textes règlementaires que l'intégration de nouveaux engagés. La contrainte de temps et d'espace dicte ici le déroulement de la procédure : il s'agit d'accueillir en une seule journée plusieurs dizaines d'élèves. Marqueurs d'appartenance, l'apparence et la tenue obligent à se conformer aux normes et règlements en vigueur.

L'intégration en lycée militaire, souvent résultat d'un réel travail personnel de l'élève produit donc un sentiment de fierté : fierté d'avoir réussi à y entrer, et, pour les plus motivés, fierté d'appartenir à cette communauté réduite et sélective des élèves. L'uniforme est donc, dans les discours des élèves, systématiquement associé au sentiment (individuel) de fierté. C'est l'appartenance à l'établissement qui semble prédominer, avant l'appartenance aux lycées militaires, à l'armée ou à la nation. C'est d'ailleurs ce qui est inscrit dans le règlement intérieur commun aux lycées relevant de l'armée de Terre : « l'uniforme matérialise l'appartenance au lycée et a valeur éducative » (2024 : 4). Ainsi, l'uniforme est un « objet éducatif » à part entière, comme le décrit V. Castagnet-Lars : « s'il est possible de considérer l'écolier comme membre, certes mineur et en formation, d'un « monde social » centré sur l'institution scolaire, alors le vêtement doit être perçu comme un « objet éducatif » dont la forme, la coupe, la couleur, l'usage et l'homogénéisation, voire la spécialisation, sont les marqueurs de la place de chaque élève tant dans l'enceinte scolaire, dans son rapport à l'enseignant et aux camarades, que dans les rues de la cité » (2024 :25). Cet uniforme est le symbole d'une réussite personnelle qui valorise l'élève et qui le positionne dans un système.

« Du coup, on avait essayé l'uniforme, tout ça. Moi je me rappelle avoir ressenti de la fierté au moment où j'ai enfilé la veste Oxford. J'ai vraiment eu de la fierté, et je me suis dit : « j'ai hâte que maman me voit à la cérémonie de rentrée avec cette veste ! » » (Femme, collège, lycée, Autun)

Là aussi, nous trouvons une justification dans le premier article du règlement intérieur : « Suivre une scolarité dans un lycée militaire relève d'une décision personnelle réfléchie et volontaire de la part de l'élève. Il doit donc adhérer et se conformer aux règles énoncées dans la Charte de civilité et de comportement, dans les règlements intérieurs communs et spécifiques. » (p.4) Son uniforme porte l'insigne de l'établissement auquel il appartient, mais également la couleur de sa compagnie. Périodiquement, il est amené à porter le manchon d'« élève de semaine », et, s'il est méritant, il épingle au col de sa chemise les décorations qui récompensent son assiduité au travail ou ses performances sportives. Mais surtout, plus personnalisé encore, son patronyme est apposé sur sa poitrine. Il n'y a pas plus « distinctif » qu'un uniforme militaire, qui donne beaucoup d'informations sur la personne qui le revêt à qui sait le lire. Les élèves des lycées militaires ne font pas exception à la règle, malgré leur statut civil. Par ailleurs, comme c'est souvent répété aux élèves lors des discours d'accueil, ou de la présentation au drapeau, l'uniforme fait partie de ces attributs et symboles qui « obligent ». Dans la lignée de la pensée de N. Elias, du port de cet uniforme découlent des normes et des règles formelles et informelles de bonne conduite, d'autocontrôle auxquelles l'élève ne peut déroger sous peine de se voir mis au ban de sa communauté, considéré comme indigne par les autres élèves, voire renvoyé par le personnel d'encadrement qui prendrait des sanctions disciplinaires. Ainsi, le vol, la consommation d'alcool (à outrance), une conduite asociale ou de trop mauvais résultats scolaires contreviennent-ils au contrat à la fois formel et tacite que l'élève a conclu avec son établissement, mais aussi avec les autres élèves, qui se réservent le droit d'exclure l'un des leurs. C'est notamment la fonction de la pratique du « hors quartier » ou « HQ » au Prytanée, qui consiste en l'exclusion symbolique de l'élève par le groupe et qui ne peut plus participer aux activités de cohésion de sa compagnie.

« Après, il y a des HQ qui sont mis HQ pour faute. Eux, par contre, vont être mis à l'écart, même si pour être mis HQ, il faut y aller quand même ! Nous on avait une année un gars qui avait eu des accusations... pas d'agression sexuelle ni rien, mais disons qu'il était très lourd avec les nanas, et beaucoup s'en plaignaient en disant qu'il était presque harcelant. Au bout de plusieurs avertissements, dans la régulation entre élèves, il n'a pas arrêté, il a été mis HQ pour ça, parce qu'on considérait que c'était pas digne et irrespectueux de sa part.... Des HQ ont été mis HQ, parce qu'ils rentrent bourrés au lycée militaire... bon, comme tous les élèves, je pense, mais celui qui rentre bourré et qui a dégradé une voiture dehors, qui À pu nuire à l'image du lycée militaire dans la ville... Même si personne ne le sait... Dans l'hypothèse où ce qu'il a fait aurait pu être dommageable à l'image de l'école, ben HQ temporaire ou définitif. Ça va dépendre de la sanction décidée par les élèves ! » (Homme, lycée, Prytanée)

L'appartenance à un groupe, quel qu'il soit, définit une norme de conduite. Dans le cas du lycée militaire, l'adoption d'une telle norme de conduite est le produit d'une première socialisation à cet environnement particulier ; socialisation qui s'effectue en un temps record dès l'intégration au contact des autres élèves : « anciens », enfants de militaires ou frères et sœurs d'un « ancien » qui ont été initiés préalablement aux codes des LD. Si un individu s'en détache et qu'il revendique une autre norme que celle du groupe dominant, mieux, s'il revendique une norme que le groupe dominant réprouve, il se voit alors qualifié de « déviant » (Becker 1985). La déviance n'est donc pas uniquement l'étiquette du « hors-groupe » ; elle peut également participer d'un refus objectif des valeurs dominantes et ainsi proposer une « définition alternative à la réalité » (Berger et Luckmann 2014 :143) ou marquer l'intériorisation et la validation par l'individu concerné de sa qualité

de déviant (Becker 1985). C'est le parti que prennent certains élèves, qui, selon leurs camarades, « refusent » de s'intégrer et rejettent les normes de comportement et de paraître du LD. Partant, ils forment un groupe à part, volontairement. Au Prytanée, les élèves diraient qu'« ils se mettent « HQ ».

Ainsi, l'expression de l'individualité ou l'appartenance au groupe spécifique s'exprime dans les interstices de l'uniforme. Un œil averti saura reconnaître un élève qui appartient à un groupe informel donné. La façon dont l'uniforme est porté et entretenu témoignera également du degré d'attachement de l'élève aux valeurs qu'il représente, à l'institution et à la communauté des élèves en général. Ne pas cirer et/ou ne pas lacer ses brodequins témoigne de peu d'attachement et de respect des normes de conduite proprement militaires. Pour autant, ne pas se soumettre aux injonctions liées à la tenue ne signifie pas toujours que les élèves rejettent totalement les valeurs des LD. Le plus souvent, ils signifient par ces signes extérieurs leur peu d'intérêt pour la chose militaire, ce qui n'est pas incompatible avec une forte adhésion aux valeurs en général et un sentiment d'appartenance prononcé et revendiqué à l'institution. Au contraire, pour les garçons, se procurer auprès du magasin d'habillement des pantalons particulièrement ajustés et trop courts et de porter la chemisette[182] plutôt que le sweat-shirt indique la volonté d'afficher son attrait pour les valeurs et la « mythologie » militaire (le *mytho*) en cultivant une apparence virile et une silhouette la plus « militaire » possible.

Ces jeux d'appartenance et d'identification se poursuivent d'ailleurs hors les murs de l'établissement, et même une fois regagnée la vie civile. La fierté individuelle d'avoir appartenu à un lycée militaire peut continuer à s'exprimer au travers de ces différents signes et insignes, tout en restant tout à fait hermétique au monde civil.

> « Mais le civil ne va pas comprendre... la signification des insignes, des pin's... Et en même temps, c'est des belles photos... On aime bien se mettre en avant et faire un peu le mytho ! Les collègues du civil me disent que c'est sympa... Du coup, moi, maintenant, sur mon sac, j'ai l'insigne d'Autun. Sur mon sac, quand je me balade, il y a soit le truc de la corniche, soit un patch... On aime bien, des fois on se fait reconnaître... Comme dans le train, l'autre fois ! Du coup on se retrouve à parler avec des gens qui ont partagé la même chose ! Une identité ! » (Homme, prépa, Autun)

Cette lecture de l'uniforme par les initiés souligne le caractère symbolique de l'uniforme, et l'attachement à une forme communautaire de groupement fondé sur l'affect dont l'uniforme et surtout la façon dont il est porté, est l'une des manifestations les plus visibles.

> « On a une base qui est commune... Ben, par exemple, l'autre fois, dans ma ville d'études, dans le bus, je vois un mec avec les brodequins aux pieds, les pouces levés et les bras croisés. Je me dis « Ha ! toi ! T'es passé par un lycée militaire, c'est certain ! » Ça nous permet de nous reconnaître. » (Homme, Saint-Cyr, lycée)

Ces processus d'identification, qui s'expriment par des signes aussi variés que des postures, des coupes de cheveux ou des vêtements n'est pas propre aux LD. Il se retrouve dans de nombreuses écoles ou classes préparatoires dont les élèves cultivent un esprit de corps qui ne cesse pas d'exister à la sortie mais qui nourrit aussi un important réseau d'anciens. Cette nécessité de se reconnaître comme membre d'un groupe ne relève pas simplement d'une question identitaire.

182 Dans la symbolique militaire mais aussi scoute, les manches relevées ou les bras nus symbolisent la volonté de servir, d'avoir les « coudées franches », de ne pas hésiter à travailler dur, à se salir les mains. Garder les bras nus permet aussi d'afficher une partie de sa musculature et de donner à voir certaines aptitudes physiques.

Plus loin dans le temps et dans l'espace, en dépassant ce folklore d'étudiants, il comporte encore un aspect très pragmatique : celui d'entretenir des liens de solidarité et de cooptation au sein de milieux professionnels concurrentiels.

> « Je m'étais toujours dit que je n'aurais pas besoin de piston, que mes compétences me mèneraient là où je voudrais aller... C'est faux ! Moi, ça m'a servi ! Effectivement, il y a un fort réseau, une espèce de mafia... (...) J'ai l'impression que partout où je vais, à une relation ou deux, quelqu'un connaît quelqu'un qui a fait le Pryt. C'est obligé, partout où je vais ; c'est incroyable ! C'est un énorme réseau ; je pense que c'est une chance. Ça existe, autant que ça serve ! » (Femme, Prytanée, lycée, prépa)

4.3.4 L'uniforme comme moyen de contrôle.

L'uniforme est un levier de distinction individuelle, et investi comme tel par les élèves. Pour l'institution, il est aussi une façon de les contrôler. Malgré une certaine tolérance dans la façon de porter l'uniforme, comme nous l'avons vu, il existe des impératifs auxquels nul élève ne pourra se soustraire. Ces impératifs concernent essentiellement les jeunes filles. Les interdits, pour les garçons, se concentrent sur la coupe des cheveux et le rasage. Pourtant, les filles ne semblent pas toujours prendre la mesure des interdits et des contraintes auxquelles elles se soumettent :

> « Oui, moi je me souviens quand même que la youle[183] ça faisait partie des sujets très récurrents au lycée ! C'était « wahouu ! tu as vu ce qu'il a fait comme coupe hier soir » ... c'est marrant, c'était souvent... alors que nous les filles on nous laissait davantage tranquille. C'était assez strict sur les tenues vestimentaires... ils s'attendaient à ce qu'on porte bien l'uniforme. On avait un polo, un pull... il fallait bien qu'on mette le polo sous le pull, on ne devait pas avoir de piercing. On devait être maquillées assez légèrement et on devait porter les cheveux attachés. Et normalement, pas les cheveux séparés. Donc pas deux tresses, mais une seule. Mais de manière générale, même si les cheveux dépassaient, on ne se faisait pas embêter. Pas comme les mousses ou comme maistrance. Alors que les gars, ils étaient surveillés ! » (Femme, lycée, lycée naval)

Ainsi, pour les garçons, s'emparer de leur apparence, modifier ou dévoyer la tenue participe d'un esprit bravache, d'une provocation à l'encontre du règlement ou de l'équipe encadrante. Le règlement intérieur précise explicitement : « Les cheveux doivent être coupés court, non rasés et sans démarcation visible (sont interdits : mèches, houppettes, décoloration, coloration, gel). Les élèves ne sont pas autorisés à se couper eux-mêmes les cheveux » (2024 : 5). Il s'agit ouvertement d'un acte de désobéissance ou de résistance pleinement conscient et assumé. D'où le fait que les coupes de cheveux non-réglementaires (la fameuse « youle » décrite dans le règlement comme « mèche » ou « houppette ») apparaissent nuitamment. Le but étant de pouvoir la conserver sur sa tête le plus longtemps possible avant qu'un sous-officier ne vous traîne chez le coiffeur du quartier ou ne manie lui-même la tondeuse.

Le règlement intérieur commun aux lycées de la défense est très précis sur ces questions de coupe de cheveux (pour les filles et les garçons), de maquillage (pour les filles), et interdit bijoux et tatouages visibles (DRH-AT 2024). Cependant, les jeunes femmes sont soumises à des

183 Coupe de cheveux interdite (mais souvent tolérée) dans les lycées militaires, qui comporte une longue mèche qui tombe sur le front tandis que les côtés sont rasés. Elle est généralement arborée par les « tradis » ou les élèves les plus versés dans les traditions. Généralement, la youle est rasée rapidement après qu'un encadrant militaire l'aura repérée, et l'action corrective s'accompagne d'une punition.

règles plus tacites, auxquelles elles se conforment volontiers. Les transgresser irait à l'encontre des valeurs liées à l'appartenance au LD, et partant, au port de l'uniforme, comme nous le prouve l'extrait suivant :

> « Il faut savoir que je suis très grande, du coup, quand je portais l'uniforme, notamment la jupe de la T.Ox[184] ... les jupes étaient de longueur standard. Du coup, très souvent j'ai eu des réflexions des cadres comme quoi je remontais ma jupe exprès pour les garçons... La jupe m'arrivait au milieu de la cuisse ! Surtout quand je marche ; elle remonte ! C'est logique ! Et je me souviens au défilé du 11 novembre, il pleuvait, donc on avait notre parka. Ma parka était plus longue que ma jupe ! Et quand on est rentré, je me suis fait allumer par ma chef de section parce que ma parka était plus longue que ma jupe, qu'on pouvait penser que je n'avais pas de vêtement sous ma parka ! C'était pas règlementaire. J'ai dû aller à l'habillement et la dame de l'habillement a dû faire un mot pour dire que la jupe était d'une taille standard et que c'était pas possible de me donner une jupe plus longue ! Après, ils m'ont laissée tranquille, et quand je suis arrivée en terminale, le commandant d'unité a de nouveau commencé à faire des histoires sur les jupes pas règlementaires. Et là, il a appelé directement l'habillement en leur disant que c'était inadmissible qu'ils ne puissent pas faire une jupe sur mesure. Et encore, il y avait un ourlet sous les jupes, et ils avaient abaissé l'ourlet au minimum possible ! Du coup, j'ai obtenu une dérogation du commandant suite au contact avec l'habillement parce que je n'avais pas une jupe aussi longue que les autres ! » (Femme, lycée, prépa, Prytanée)

Le règlement intérieur des LD ne précise pas la longueur « réglementaire » des jupes des femmes. Il indique simplement : « Le port digne et réglementaire des différentes tenues du lycée est exigé en toutes circonstances. La tenue est adaptée aux lieux et aux activités, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur du lycée. À ce titre, les élèves doivent être conscients qu'ils représentent le lycée, quelle que soit la tenue portée. » (DRHAT, 2024, p.4)

Pour l'encadrement, l'attention portée à l'uniforme, et notamment à celui des filles, permet une plus grande prise pour contrôler et tenter de corriger leur posture. Comme en témoigne cette anecdote de la jupe trop courte ou des jambes trop longues, il s'agit d'inculquer aux élèves ce qu'est une tenue « respectable », et d'empêcher une potentielle érotisation des filles. Par le contrôle ici explicite de l'apparence et de la tenue, et les actions et démarches que le commandement impose à l'élève (des allers-retours chez le tailleur pour justifier formellement de la longueur de la jupe), il parvient à instiller chez la jeune femme un réel sentiment de gêne, contribuant ainsi à renforcer le contrôle qu'elle pourra exercer sur ses attitudes. D'autre part, ces mises au point ont le plus souvent lieu devant témoin, afin d'en appuyer l'effet. Si l'on n'est plus ici dans une pédagogie de la posture, on est davantage, dans le cas des jeunes femmes, dans une injonction à la pudeur.

Chez les jeunes hommes, outre la coupe de cheveux qui sert davantage de support à la contestation ou à la bravade, cette injonction à la rectitude développée par G. Vigarello est plus prégnante. L'uniforme chez les garçons est davantage synonyme de vigueur et de prestige que de pudeur et de retenue. L'encadrement fera donc la chasse aux attitudes désinvoltes ou nonchalantes. Les « mains dans les fouilles » sont leurs premières victimes, au plus grand agacement des élèves qui remarquent bien vite que rares sont les militaires exemplaires sur ce point.

> « Il y avait des attentes en plus de ce que les gradés avaient le droit d'exiger ! (...) Pour ce qui est des mains dans les poches ; certains étaient eux-mêmes à moitié

184 Diminutif de « tenue Oxford », tenue de cérémonie commune à l'ensemble des LD.

débraillés, avaient les mains dans les poches... Du coup, si on avait une réflexion... on se disait bon... Ils savaient que ça n'allait avoir aucun impact, parce qu'eux-mêmes ne sont pas irréprochables ! (Homme, lycée, lycée naval)

Le thème de l'exemplarité est prégnant dans ces questions de tenue et d'uniforme. Il semblerait que les élèves se revendiquent souvent plus vertueux, ou, en tout cas, moins hypocrites que leurs cadres, mettant ainsi à mal leur légitimité, et, partant, leur autorité. Dans tous les cas, le contrôle exercé par les cadres sur les élèves est très relatif, celui-ci se diluant dans le temps et dans l'espace, puisque nombreux sont les moments où les élèves échappent au contrôle et à la vue des adultes. D'autre part, ce contrôle par l'uniforme ne peut s'exercer que dans l'enceinte de l'établissement. Cela n'a toutefois pas toujours été le cas, puisqu'avant les attentats de 2015 qui visaient des militaires à l'extérieur des enceintes de l'institution, la tenue obligatoire pour toute sortie en ville était généralement la tenue Oxford. Les élèves devenaient alors immédiatement identifiables en cas de problème, à la fois pour les civils et pour les encadrants qui patrouillaient parfois en ville pour veiller à ce que tout se passe bien.

L'uniforme, perçu comme une évidence pour les élèves des LD fait partie de leur quotidien. Conscients à la fois de la rareté de leur expérience dans le paysage scolaire français et de leur appartenance à une institution séculaire dont le prestige et le rattachement à la grande histoire leur est sans cesse rappelé, ils le portent avec fierté. Cependant, l'uniforme n'agit pas comme un coup de baguette magique pour gommer les différences sociales, économiques ou culturelles, qui apparaissent par ailleurs dans le cadre des interactions entre les élèves. Il permet cependant de juguler les préjugés et les *a priori* dans les premières rencontres et agit comme un accélérateur de sociabilité, mais, les élèves l'ont bien dit, c'est davantage le fait de vivre ensemble dans un cadre relativement restreint et clos qui « force » en quelque sorte la mise en relation entre les individus et rend nécessaire de dépasser ses propres cadres de référence et de s'ouvrir aux autres. Dans le cas d'une scolarité classique, hors internat et plus proche du foyer, l'élève a toujours la possibilité de s'extraire, de retrouver ses parents et amis d'un autre cercle. C'est beaucoup moins vrai en LD, où les liens avec l'extérieurs plus lâches, à la fois du fait de l'isolement géographique, mais également parce que les élèves sont moins « connectés », via les réseaux sociaux, par exemple, puisque les règlements intérieurs des établissements limitent grandement les usages des téléphones et d'internet. Pour autant, et les typologies d'élèves que nous avons identifiées plus haut le prouvent bien, les différences sont bien perçues, et parfois même appuyées, cultivées dans ce contexte.

4.4 La discipline en tension. Entre le règlement et l'autonomie : la responsabilisation

La fonction première des LD réside dans la formation académique des élèves. Nous avons déjà évoqué plus haut la forme particulière de l'internat, en nous appuyant sur les travaux de D. Glasman. Cependant la forme particulière des établissements que nous étudions ici, dans leur forme *militaire* nécessite que l'on s'intéresse davantage aux mécanismes à l'œuvre en matière de discipline. Discipline que nous envisageons ici dans ses deux significations. « Matière » scolaire, la discipline a trait au savoir, à la connaissance. Mais la discipline est aussi le pendant de l'autorité : elle met de l'ordre dans les comportements, les méthodes et les relations sociales. La discipline induit dans les deux cas des récompenses et des sanctions : de la « bonne » note à la punition, et donc des normes définies et acceptées (ou subies) qui réglementent les contenus et les méthodes. Partant, la ou les discipline(s) sont des construits sociaux, nécessairement contingents. Dans le cadre de cette recherche, nous ne nous intéresserons pas aux disciplines *scolaires* enseignées en LD, puisqu'elles correspondent à celles qui figurent dans les référentiels de l'Éducation nationale. Il serait cependant pertinent de se pencher de plus près sur la façon dont celles-ci sont enseignées, d'un point de vue pédagogique, et déterminer par là si le modèle

des LD s'écarte de ce qui est habituellement pratiqué dans l'Éducation nationale. Par contre, il nous faut interroger la discipline *militaire*, que nous avons déjà plusieurs fois évoquée jusqu'ici sans vraiment la caractériser. Commençons par poser que cette discipline *militaire* est un outil de mise au travail des élèves, qui repose sur un groupe d'individus à qui les élèves reconnaissent une *autorité* (les encadrants militaires et les professeurs). Comme l'écrit E. Saint-Fuscien à propos du cadre hiérarchique de la Première guerre mondiale, l'autorité elle-même suppose un lien entre supérieurs et subordonnés : « La relation hiérarchique doit donc être pensée comme un lien chargé d'affects et de signes qui réunissent des hommes de différents grades. Dans le même temps, le lien peut être pensé aussi comme une relation qui enserre, qui maintient, bref, qui contraint ceux qui lui sont subordonnés » (2009, pp.4-5). Questionner l'autorité revient alors à questionner la nature et la force des liens qui unissent les différentes catégories d'individus, mais également les méthodes mises en œuvre. Ces méthodes seront alors à interroger au prisme de celles qui ont cours dans les lycées civils, et nous verrons qu'elles se fondent sur une opposition.

4.4.1 L'autorité de l'encadrement militaire

Les élèves nous l'ont maintes fois affirmé : leur entrée en LD était un choix, souvent motivé par la recherche d'un « cadre » de travail et de discipline. Or, ce cadre est ici littéralement incarné par les encadrants militaires de contact, majoritairement sous-officiers, que les élèves appellent les « cadres » ou les « éducateurs » selon qu'ils appartiennent aux établissements relevant de l'armée de Terre d'un côté ou de la Marine et de l'Air et l'Espace de l'autre. Dans le jargon des élèves, l'encadrement devient la *Strasse*, de l'allemand « rue[185] ». Si les élèves que nous avons rencontrés sont unanimes lorsqu'ils décrivent la « qualité » de l'enseignement reçu, des conditions de travail scolaire et de la vie au lycée en général, à y regarder de plus près ils sont souvent très critiques à l'endroit de leurs encadrants. Pourtant, c'est bien sur ces cadres de « contact » que repose l'organisation de la vie quotidienne, et, partant, la « discipline ».

> « Mais alors la strasse en tant que telle, vraiment, elle ne servait pas à grand-chose ! Ils encadrouillaient, on va dire ça comme ça ! » (Homme, Aix-en-Provence, lycée)

La méconnaissance du travail des « cadres » par les élèves

L'une des premières questions que nous avions posée à nos informateurs concernant leurs « cadres » s'attachait à déterminer leur niveau de connaissance quant à la fonction de l'encadrement. Quelles sont ses missions ? Comment s'organisent ses journées ?

Si les anciens élèves ont bien intégré l'organigramme proprement militaire de leur établissement, et sont capables de redessiner avec précision les liens hiérarchiques formels qui relient ces militaires entre eux, force est constater qu'ils sont bien en peine de définir leurs attributions réelles. Nous avons obtenu plusieurs de ces réponses sibyllines, qui sont concentrées dans les réponses données par ce couple d'anciens élèves :

> « Informatrice : Faire de la paperasse ! Ils ne faisaient pas grand-chose !
>
> - Informateur : C'est un peu des emplois fictifs ! (rires) » (Femme, Homme, lycée naval, lycée)

185 Selon J.-M. Cassagne et son *Grand dictionnaire de l'argon militaire*, le terme Strasse renvoie d'une part à la contraction du mot « adminiSTRATion » et désigne donc l'encadrement des écoles. D'autre part, il pourrait remonter à l'époque où l'ESM de Saint-Cyr occupait les actuels locaux du lycée militaire de Saint-Cyr-L'École en région parisienne, et où tout l'encadrement résidait en ville dans la même rue (2007 :399)

Comme dans beaucoup d'autres domaines, les élèves, tout absorbés par leur routine ne se rendent pas bien compte des mécanismes qui sous-tendent l'organisation effective de la vie quotidienne.

> « Les chefs de section, au quotidien... Ils gèrent tout ce qui est stratif. Ils gèrent... Euh... Comment dire... Euh... les emplois du temps... Euh... C'est notre référent, si on a un problème quelconque, c'est lui qu'on va voir. Euh... Après c'est vrai que... étant donné qu'il y a un prof principal, la journée typique d'un chef de section, ça ne doit pas être bien violent, j'imagine ! Ils géraient quand même pas mal de trucs, je pense... Je ne me suis jamais trop posé la question ! » (Homme, Aix-en-Provence, prépa)

Dans l'esprit des élèves, le chef de section est donc un administratif qui a aussi quelques attributs de soutien moral, qui est en capacité et légitime à « régler des problèmes ». Mais qu'en est-il réellement ? Le règlement intérieur des LD, destiné aux élèves, ne mentionne l'encadrement militaire que sur des motifs de discipline et d'organisation quotidienne.

Il s'agit effectivement du cœur de leur métier. Cadres de contact, comme en unité opérationnelle, il leur appartient d'organiser le quotidien de leur section. Dans les faits, cette organisation est très stable, rythmée principalement par les heures de cours qu'encadrent les rassemblements réglementaires, qui ont généralement lieu le matin et le soir. Présents toute la journée avec les jeunes, les chefs de sections doivent se rendre disponibles pour répondre à leurs besoins. Ils suivent les résultats scolaires et sportifs, s'attachent effectivement à la discipline et à la vie quotidienne. Les chefs de section sont responsables des élèves, de leur tenue (au sens de leur uniforme comme de leur comportement) mais également des locaux qu'ils occupent. En lien avec l'adjudant d'unité et les personnels dédiés, ils supervisent l'entretien des locaux et des équipements. Ils organisent des revues de chambre et de paquetage. Entre deux années scolaires, ils gèrent l'inscription administrative de leur section. En cours d'année, ils encadrent les activités sportives régulières ou ponctuelles, les sorties scolaires ou les loisirs. Ainsi, c'est souvent un chef de section qui est également chef de musique, ou qui encadre une discipline sportive, le club de jeux de société ou celui de dessin. À l'instar de tous militaires, ils se doivent d'entretenir leur condition physique comme l'exige leur cadre d'emploi. À côté de cela, les sous-officiers se relaient par roulement pour assurer les permanences de nuits et de week-end au sein de l'établissement.

Toute la dimension administrative et organisationnelle de ce travail quotidien, comme la gestion des autorisations diverses et du matériel, les bons de transports, le pilotage des budgets n'apparaissent effectivement pas aux élèves, qui reconnaissent par contre leur investissement dans la dimension humaine de leur affectation.

> « On a des relations très cordiales. Jamais familières, mais très cordiales, dans le sens où ils nous connaissaient. Ils arrivaient à savoir quand on allait pas bien, ils venaient nous voir, on passait du temps avec eux. On se sent aidé, supporté... » (Femme, Prytanée, lycée, prépa)

Mais le caractère militaire de leur fonction nécessite une mise à distance, comme le montre le verbatim ci-dessus, qui nous éclaire sur ce « lien » qui unit les élèves et leurs cadres. Lien qui peut parfois s'avérer fragile, ou artificiel, si l'un ou l'autre est défaillant au regard des attentes dictées d'une part par le règlement intérieur, qui demande aux élèves d'être studieux et de se comporter conformément à ses directives, et aux cadres d'être disponibles, à l'écoute et exemplaires.

> « Mais quand on prend la strasse comme un tout... rien que le mot strasse n'est pas très... voyez... (...). Mais je pense que dans les relations individuelles on avait

> quand même des personnalités qui se distinguaient à titre personnel. Moi j'en avais un qui j'avais plus confiance... Donc oui, cette relation de confiance existait individuellement, mais la strasse comme un tout, c'était un peu les représentants de l'autorité, l'aspect un peu coercitif du lycée militaire. Ça créait parfois un climat de défiance réciproque ! » (Homme, collège, lycée, Autun)

Cependant, comme le précise cet élève, l'encadrement est aussi le représentant de l'autorité, éventuellement investi d'une mission coercitive. Or, en tant que représentants de l'autorité, les cadres doivent être reconnus comme légitimes, afin de pouvoir effectivement réguler la vie des élèves au sein de l'institution.

Par leurs échanges et leurs interactions quotidiennes avec leurs éducateurs, les élèves parviennent plus rapidement à dresser la biographie de chacun d'eux, et à en dégager une typologie largement partagée, quel que soit l'établissement.

> « Et c'est vrai qu'au bout de six mois, on comprend très rapidement qu'il y a grosso modo trois types d'encadrants dans les lycées militaires. Il y a les encadrants qui préparent un concours pour l'après et qu'on a mis là pour qu'ils aient le temps de faire leur sport et leurs révisions, il y a des mauvais dont on ne sait pas quoi faire et qui sont bien dans ce coin-là, donc on les laisse là, et puis il y a les gens qui sont sur la retraite... » (Homme, lycée, Aix-en-Provence)

Cela nous donne une indication sur les relations entre les cadres et les élèves. Investis de leur mission d'éducateurs, ils semblent davantage communiquer sur les éléments marquants de leur biographie que sur leurs tâches quotidiennes. En soi, cette attitude est plutôt pertinente en termes d'accompagnement d'un public adolescent : elle permet de nourrir des échanges et de proposer des modèles qui viennent à leur tour nourrir les représentations des élèves. La typologie énoncée ci-dessus n'est pas exempte d'une dimension axiologique, puisqu'elle se rapporte à un univers de valeurs cultivé dans le milieu militaire. Ainsi, préparer un concours est connoté de façon positive : cela témoigne d'une part des possibilités d'évolution offertes par l'institution ainsi que d'une volonté personnelle du candidat de monter en compétences ou en responsabilités. Il n'est pas question ici de « planque », stigmate récurrent du militaire « dans un bureau », qui mettrait volontairement tout en œuvre pour s'éloigner le plus possible de l'univers combattant, tout en menant une carrière peu stimulante. De la même façon, le « mauvais dont on ne sait pas quoi faire » participe de la représentation du processus de « mise au placard » contre leur gré de personnels inaptes (soit parce que réellement « mauvais » ou à cause d'un accident) qui produirait des « planqués punis » méprisés lorsque l'on sait que c'est la sphère combattante, héroïque et volontaire qui est valorisée. Or, le militaire « mis au placard » n'est pas héroïque puisqu'il a vraisemblablement failli à sa mission, et il n'est plus volontaire, puisqu'il « subit[186] » sa nouvelle position. Et finalement les « gens qui sont sur la retraite » et à qui les représentations qui ont cours chez les élèves autorisent et trouvent légitime que l'institution accorde un emploi moins engagé soit, dans une forme positive, en récompense finale d'une belle carrière, soit, dans la forme négative, parce que le militaire, vieillissant, n'est plus en mesure d'assurer sur un poste opérationnel. Le principal inconvénient de cette typologie est qu'elle évacue complètement les personnels qui ne répondraient, pas seulement à l'une de ces conditions. Nous ne pouvons pas ici, au regard des résultats de notre enquête de terrain, nous risquer à évaluer la proportion de l'une ou l'autre catégorie. Cependant, nous émettons l'hypothèse que ces trois profils sont ceux qui laissent davantage leur empreinte dans les souvenirs des élèves.

186 « Subir » ou « la subissance » est avilissant pour un militaire. De nombreuses devises font référence au refus de cet état où le militaire s'aliène de l'action et pose un constat d'échec et d'impuissance incompatible avec l'esprit guerrier : « ne pas subir » du maréchal de Lattre, « servir sans subir » (4e RMat) en sont quelques exemples.

Les bons et les mauvais « cadres ». Rôles sociaux et légitimité

Le respect que les élèves portent à leurs cadres est sous-tendu par une relation fondée sur des représentations de ce que devrait être un « bon cadre », ainsi que par un indéniable facteur d'affinité interpersonnelle. Transposé en termes plus sociologiques, l'étiquette « bon » ou « mauvais » cadre, au-delà d'un procès en légitimité, relève de l'appréhension des rôles sociaux par les deux partis, militaires et élèves.

Les « cadres » sont recrutés par le chef de corps après qu'ils ont formulé une demande de mutation. Celle-ci peut être motivée par un ensemble de critères qui relèvent des individus. Nous en avons déjà cité quelques-uns dans la présentation des LD. Disposer de meilleures conditions qu'en unité opérationnelle pour préparer un concours peut être l'un de ces critères. En ce cas, la mutation en LD relève moins d'un intérêt particulier pour le contact des jeunes que d'une stratégie personnelle d'évolution de carrière. Du reste, prétendre à de meilleures conditions de préparation de concours n'exclut pas, de la part du candidat, de disposer de réelles qualités d'encadrement et d'appétence pour les enjeux éducatifs. Aussi, si les élèves considèrent parfois dans leurs discours et représentations ces « cadres » comme illégitimes, puisque leur motivation n'est pas seulement le bien-être et la réussite de leurs élèves. Ils n'en sont pas moins « mauvais », si tant est qu'ils fassent leurs preuves.

> « Il y en a un, j'ai cru comprendre qu'il avait eu un problème en opération, assez traumatisant, et que du coup il avait été mis à l'écart le temps de se requinquer. Ça, c'est la légende ! Mon chef de section à moi, il préparait le concours de major. C'est le cas de beaucoup de chefs de section et des commandants de compagnie qui préparent l'École de guerre. (...) Ils étaient tous un peu durs, parce qu'ils se sentaient investis de cette mission d'éducation. Ils étaient durs, mais avec amour ! » (Homme, Autun, lycée, prépa)

Cette citation vient ici compléter ce que nous avons analysé plus haut à propos des attentes des élèves. Dans leur demande de « cadre » au sens de discipline éducative, ils s'attendent à trouver chez ces militaires de la dureté, une certaine intransigeance, voire une rigidité, qui relèvent des représentations que ces jeunes se font de l'armée. Une partie d'entre eux, en tant qu'enfants de militaires encadrants, puisqu'ils sont pour la plupart enfants de sous-officiers ou d'officiers, ont déjà un aperçu de ces attendus réglementaires en matière de commandement. Il est en effet très vraisemblable que ces savoir-être et savoir-faire, acquis au sein de l'armée en matière de gestion des personnels et de posture d'autorité, sont aisément transposables dans le cadre privé. Pour le parent militaire, ce rôle acquis au sein de l'institution peut être réinvesti à bon escient dans d'autres contextes sociaux, où il servira de référence pour caractériser une posture « militaire », ou du moins une posture d'autorité. Tous nos informateurs, qu'ils soient enfants de militaire ou non, ont affirmé avoir reçu dans leur famille une éducation « stricte ». Nous ne nous attacherons pas ici à déterminer ce que cela signifie, par rapport aux expériences ou aux représentations qu'ils ont d'une éducation moins stricte. Il ne nous est pas possible ici de définir à quels processus éducatifs ils se comparent. Ainsi, outre une forme de préparation au sein du foyer au mode d'éducation en LD, ils sont davantage enclins à comprendre, accepter et supporter le cadre normatif qui leur sera imposé.

Ce cadre normatif relève des rôles sociaux attendus et performés par les acteurs en présence. Dans le cadre de cette analyse sur la légitimité de l'encadrement militaire, nous nous attachons essentiellement au point de vue des élèves. Ainsi, ils attendent des cadres qu'ils endossent correctement leur rôle de militaire, c'est-à-dire de façon qui correspond à leurs représentations et à leurs attentes individuelles. Ces attentes sont donc parfois antagonistes, selon les élèves,

qu'il s'agisse d'une attente en terme de « cadre », dans le sens où l'entend Glassman, c'est-à-dire d'une posture d'éducation et d'autorité, ou alors d'une attente en termes de militarité.

Le rôle tient à la fois aux attentes de l'un et l'autre parti, ce qui implique de disposer préalablement d'un « stock de connaissances » partagé, fondé, selon P. Berger et T. Luckmann (2014) sur l'expérience d'interactions et d'apprentissages antérieurs qui permet de structurer ces attentes, ou de « typifier » diverses actions qui les rendent conformes aux situations dans lesquelles elles peuvent ou doivent être réinvesties. Ainsi, cette « typification de formes d'action exige que celles-ci aient un sens objectif » (p. 102), ce qui signifie qu'elles peuvent être comprises et reproduites par n'importe quel acteur. De par leur caractère pleinement social, les rôles sont encore les émanations des institutions, qui les transforment en réalités objectives, puisqu'en « jouant un rôle, l'individu participe à un monde social. En intériorisant ces rôles, le monde devient, pour lui, subjectivement réel » (p. 104) Ainsi, d'une part, « toute conduite institutionnalisée comporte des rôles », et d'autre part, les « rôles représentent l'ordre institutionnel » (p. 105). Les auteurs précisent bien que les institutions ne sont pas réelles seulement au travers des rôles qu'elles impriment sur leurs membres. Mais, puisque ces derniers participent de la construction sociale de la réalité, elles existent aussi au travers de leurs objectivations linguistiques, qui permet de les décrire, de les transmettre et parfois de les expliquer, mais elles s'intègrent encore dans un système symbolique, qui porte en lui cet ensemble de normes, de valeurs, de comportements et d'émotions conformes aux attendus dans le cadre de l'institution. Les rôles se rapportent à l'appareil de légitimation de l'institution : « certains rôles (…) représentent symboliquement [l'ordre institutionnel] dans sa totalité plus que d'autres » (p. 107). Les rôles n'ont pas tous la même importance ni le même poids au sein d'une institution, mais ils participent de son cadre normatif. Ainsi, lorsqu'un acteur ne s'y conforme pas, ou pas à bon escient, émerge un procès en légitimité, le plus souvent envers l'individu. Certains rôles sont plus valorisés que d'autres, et donc jugés plus représentatifs, plus légitimes pour l'institution. Certains sont aussi plus spécifiques, quand d'autres sont partagés avec d'autres institutions ou d'autres champs du monde social. C'est d'autant plus visible lorsque l'on analyse les rôles à l'aune de la division du travail social, et que l'on prend en compte la spécialisation des tâches. Les rôles permettent de situer les individus qui les portent dans une fonction ou un statut.

Cet apprentissage, puis cette performance des rôles s'inscrivent, toujours selon Berger et Luckmann, dans le cadre d'une socialisation secondaire. Celle-ci, intervenant dans un second temps, fait suite à une socialisation « primaire » qui repose sur un substrat essentiellement affectif, fondé sur la famille (un « autrui significatif » selon Mead) dans l'enfance et qui sert de repère, comme d'une première grille de lecture du monde, à l'individu. De cette façon, la plupart des élèves disposent d'un stock de connaissances sur ce que *devrait être* un chef de section, en tant qu'ils rapportent leur vécu et leurs connaissances « théoriques » à leur parent. Partant, ils projettent des attentes sur leur encadrement, qui, comme nous l'avons écrit *supra*, correspondent à deux dimensions : cognitives et normatives.

> « Euh, ben, ils ont mal joué, l'armée, sur ce coup-là... C'est que... ils mettent en encadrement du lycée souvent les personnes qui sont soit pas aptes soit de temps en temps punies... Ou alors en recherche... Du coup, c'est pas forcément les militaires d'active les plus motivés et qui parleront avec le plus d'étoiles dans leurs yeux du métier... Et donc quand je discutais avec eux, je me rendais compte qu'en fait, ça n'envoyait pas du rêve... Enfin, leur version ne vendait pas du rêve ! » (Homme, prépa, lycée naval)

Comme l'indique la citation ci-dessus, l'élève est déçu de son interaction avec son encadrement. Nous sommes ici dans le contexte d'un élève de classe préparatoire, donc qui aspire à intégrer une grande militaire, et dont le père était lui-même officier de Marine. Dans le

cas d'une situation d'interaction et d'échange avec l'encadrement, l'élève vient à remettre en cause sa légitimité, mais également celle de l'ensemble de l'encadrement du LD : « ils mettent en encadrement du lycée des personnes qui sont soit pas aptes soit de temps en temps punies ». En creux, les verbatims de ce type permettent de définir quelles sont les attentes des élèves. Ici, il faudrait que l'encadrement soit apte physiquement, et exemplaire au niveau du travail comme du comportement. Notre informateur prétend que l'affectation en LD interviendrait comme une punition, et donc viendrait sanctionner une faute professionnelle qui éloignerait de fait le gradé des emplois opérationnels, considérés comme l'horizon à atteindre (ou à conserver) pour tout militaire. De la même façon, notre élève attend de son encadrement de la motivation, qu'on peut aisément considérer comme un moteur pour la motivation des élèves eux-mêmes, à la suite de leurs encadrants. Avides d'action et nourris de références guerrières, du culte de l'honneur et de la bravoure, rêvant de « panache », les élèves de classes préparatoires, confrontés ici à la réalité de la carrière pour certains militaires, en viennent à déchanter : « ça n'envoyait pas du rêve ». Ce ne sont pas tant les compétences d'éducateur des sous-officiers en question qui sont remises en cause, que leur participation active dans la transmission du système de symboles rattaché à l'institution. Ces militaires sont considérés comme défaillants, puisque leurs discours et parfois leurs actes vont à l'encontre des attentes des élèves, mais également des représentations que l'institution militaire entretien elle-même autour de la militarité. Si l'on considère, en suivant toujours P. Berger et T. Luckmann que la légitimation des institutions repose sur différents niveaux, il semblerait que dans le cas qui nous préoccupe, la défaillance de l'un des niveaux suffirait à remettre en cause l'ensemble.

Un autre élève décrit à l'inverse le cadre typique du lycée militaire, tel qu'il nous sera le plus souvent présenté :

> « Ben moi, les cadres, c'était surtout une première expérience de la vie militaire ! (...). Ben c'était le cliché du sergent-chef, on va dire ! C'était : « moi, je suis un caillou ! J'ai fait l'armée ! J'ai fait la guerre ! Toi, de toute façon tu n'as rien fait, tu ne sers à rien dans le dispositif ! » en gros ! Mais c'était... je pense qu'il se donnait vraiment une image de gros dur, parce que à côté de ça, si on avait des emmerdes ou quoi, rien n'empêchait d'aller le voir et de lui expliquer qu'on avait un problème ou quoi. Il était assez ouvert d'esprit ! (...) C'était pas du tout le gros con qui n'avait rien à faire là. C'était plus une image qu'il se donnait pour... » (Homme, lycée, prépa, Aix-en-Provence)

Ce « cliché du sergent-chef » rejoint ici les caractéristiques de l'univers symbolique de la militarité. Le « caillou », c'est-à-dire le personnage un peu rustre, peu démonstratif, dur et exigeant avec les élèves, mais cependant humain et juste est une « image », un « rôle » que ce gradé a endossé. Ce rôle est en adéquation avec les attentes à la fois de l'institution militaire, puisque ce comportement correspond aux normes en vigueur, mais également aux attentes des élèves, puisque notre informateur, désormais militaire, reconnaît qu'il s'agissait là « d'une première expérience de la vie militaire ». Cela signifie donc qu'une fois intégrée l'armée professionnelle, il n'a pas perçu de décalage entre le rôle joué par son chef de section et celui des autres militaires. La légitimité de ce cadre se trouve ainsi validée et renforcée *a posteriori*. Pour certains élèves, ces militaires constituent des exemples à suivre, tant ils respectent les attributions liées à leur rôle, par exemple, ici, d'officier :

> « À *thûrnes*[187], le chef de section, les profs, qui nous paient des coups. Même le commandant d'unité ! (...) Ce n'était pas forcément quelqu'un qu'on appréciait

187 Fête de Noël au Prytanée, qui est l'occasion de réunir les élèves avant les vacances de fin d'année autour d'un repas de corps et d'animations diverses, dont des pièces de théâtres ou des projections de vidéo réalisées par les élèves.

spécialement ; ça reste quand même le pit'[188] ! Son rôle c'est de punir ! Mais il savait être juste, honnête et droit ! (...) Mais c'était quand même un commandant assez humain, assez proche de ses bonhommes. Plus tard, quand je serai engagé, j'espère avoir un chef d'unité dans ce genre-là ! » (Homme, lycée, Prytanée)

Mais ces connaissances préalables sur lesquelles sont fondées les attentes des élèves, peuvent aussi ne reposer sur rien d'autre que des préjugés, ou des expériences isolées rapportées par un tiers.

« J'avais peur au début de l'encadrement... Il y a les petites guéguerres entre militaires... Mon père m'avait dit « fais gaffe, t'as un para en chef de section ; les paras, c'est des cons ! ». » (Homme, lycée, Saint-Cyr-l'École)

Dans ce cas particulier, l'élève, confronté à sa propre expérience avec son encadrement, viendra finalement infirmer la mise en garde de son père, son chef de section, bien que « para », ne se révèlera pas être un « con » ! Cependant, cette citation nous renseigne sur les représentations qui circulent au sein des armées, et qui sont régies par un esprit de clocher, corollaire d'une institution qui génère un fort sentiment d'appartenance et qui est capable d'intégrer ses membres. Ces « guéguerres entre militaires », qui reposent cependant vraisemblablement sur des expériences vécues en manœuvre ou en opérations et qui témoignent de difficultés pour les unités à se coordonner et à bien travailler ensemble. D'autre part, les sous-cultures militaires, propres à chaque arme ou à chaque catégorie de grade contribuent elles aussi à nourrir ces représentations qui finissent par sous-tendre les relations entre les militaires issus de ces différentes sous-cultures. Ainsi, chacun est littéralement « en représentation », en jouant le rôle qui lui est assigné. Un « para-colo » se doit de paraître direct, voire brutal. Un gendarme, lui, sera plus à l'écoute, plus dans la médiation. Les élèves ont bien perçu ces différences, et sont conscients de ce qu'elles impriment dans leurs propres représentations :

« Moi j'ai été encadré par une adjudant-chef gendarme, ensuite j'ai été encadré par un adjudant de gendarmerie PGHM[189] très calme, puis à côté, d'autres ont vécu avec des adjudants beaucoup plus durs dans d'autres lycées militaires... des mecs de la colo, des paras, des mecs *mytho*... Et en fait, déjà ça, le chef de corps a une influence dessus... Et déjà ça, de base, ça créé des variants d'élèves ! On ne va pas voir les choses de la même manière, parce qu'on va les voir sous le prisme, sous les valeurs de celui qui nous a éduqué, qui nous a insufflé ces valeurs-là ! Prenez un mec du génie, il va voir l'armée d'une certaine manière. Prenez l'opposé, le para-colo de terrain[190], il peut voir un truc vachement plus *biffin*[191]... Et de base, on ne va pas vivre la même chose ! Dans un lycée militaire on va avoir des sacs *peks*[192], et dans un autre lycée militaire ça va être la musette kaki et les brodequins cirés ! » (Homme, lycée, prépa, Aix-en-Provence)

Dans tous les cas, cependant, l'expérience des élèves semble être conditionnée également par les relations affinitaires qu'ils entretenaient avec leurs « cadres », qu'ils décrivent souvent comme des personnages hauts en couleurs. Les élèves ne manquent pas d'anecdotes pour illustrer leur propos. Ces anecdotes sont souvent très spécifiques au milieu militaire. Elles rassemblent

188 Abréviation de « capitaine ».

189 Peloton de gendarmerie de haute montagne, spécialisé dans le secours aux victimes en milieu montagneux.

190 Parachutiste des troupes de Marine, héritières des troupes coloniales ; régiments qui constituent l'avant-garde combattante de l'armée de Terre avec la Légion étrangère.

191 Relatif à la rusticité combattante de l'infanterie.

192 Civils.

plusieurs caractéristiques liées à cette construction particulière qui formule le rôle de l'encadrant en lycée militaire. À notre sens, la principale de ces caractéristiques, et qui contribue à asseoir chez les élèves le sentiment qu'ils sont dans une institution « à part », est que ces adultes en charge de leur éducation s'affranchissent parfois de certains interdits qui s'appliquent dans les institutions « civiles » et qui portent sur des registres divers. Comme ici la consommation d'alcool, qui est réglementairement interdite aussi bien dans les lycées « civils » que « militaires » :

> « Un qui partait sur la retraite, et qui, d'ailleurs, était un gendarme, mais un peu le gendarme à l'ancienne : rustre. Des fois, faire des phrases, c'était un peu compliqué... Mais adorable ! Et je me souviens de la dernière soirée où il était d'OP, il a ramené deux cubis de rosé et il nous a mis... On avait découvert, soit dit en passant, l'existence d'une salle télé... Donc il a ramené deux cubis et il a fait son départ en retraite avec nous. Voilà. Gendarme à l'ancienne. Faire boire des gamins de seize ans dans un lycée, ça ne lui posait pas de soucis ! » (Homme, lycée, Aix-en-Provence)

Par ailleurs, le rapport particulier à la violence, qu'elle soit verbale ou physique, en lien avec la nécessité d'obéissance, le rapport à la performance, à l'abnégation, mais aussi le rapport à ce qui constitue « un homme », à la virilité militaire, expliquent en partie pourquoi l'encadrement militaire sort parfois du « cadre » légal. Ces militaires évoluent dans un tel cadre de référence depuis plusieurs années. Ils sont face à des jeunes gens qui pour la plupart sont volontaires et cultivent un fort sentiment d'appartenance à l'institution. Ils se doivent donc de remplir leur rôle et de répondre à ces demandes de « militarité » par des comportements adaptés. Ainsi, si un gendarme fête son départ avec ses jeunes élèves, il est cependant vigilant à ce qu'aucun d'eux ne se rende malade. Les élèves, de leur côté, sont tout aussi conscients qu'ils ont intérêt à se modérer. Leur chef leur fait confiance ; ils ne sauraient trahir cette confiance, et, en se tenant conformément à ses attentes, ils confirment par leurs actes qu'ils sont matures et responsables. La soirée se termine donc sans incident : chacun a tenu son rôle. La prise de risque, de la part de l'adulte, était finalement limitée et calculée.

Ces « typologies », couplés à des « styles » de commandement qui sont liées à l'arme d'origine du chef de section, contribuent à imprimer leur marque sur les élèves, et sur la totalité de l'établissement. Ce qui semble prévaloir dans les représentations partagées par les élèves, c'est d'appuyer sur la différence entre le monde « militaire » et le monde « civil ». Avec, bien entendu, une préférence appuyée pour le premier. Cette mise en tension entre ces deux environnements porte sur deux axes principaux. D'un côté, elle concerne le lycée et l'environnement scolaire du LD en lui-même. D'un autre côté, elle porte de façon plus générale sur les valeurs, qui seraient opposées. Ainsi, en se rapportant aux discours internes de l'institution, aux représentations liées à des préjugés et stéréotypes, aux discours médiatiques, à leurs échanges entre pairs, les élèves construisent la dichotomie sociale entre le militaire et le civil, en renforçant dans leurs discours une supposée spécificité militaire.

Le contrôle du cadre de vie par l'institution

Le cadre réglementaire strict, s'il est d'abord recherché par les élèves, comme nous l'avons vu plus haut, peut parfois devenir pesant. La prise en charge de la totalité des besoins des élèves dans ce « microcosme » ne nécessite donc pas d'en sortir, si ce n'est pour s'aérer l'esprit. De fait, la plupart des élèves étant mineurs, leurs déplacements dans et au-dehors de l'enceinte est restreinte, pour des raisons de responsabilité et partant, de sécurité. À l'intérieur, des créneaux clairement définis délimitent les usages des lieux, voire des objets. C'est le cas des infrastructures sportives, du foyer des élèves et d'une partie des espaces extérieurs, pour la plupart librement accessibles lors des temps libres. Certaines pratiques, sportives ou culturelles, puisqu'elles sont

encadrées, sont soumises elles aussi à des horaires. Ces temps libres sont finalement assez restreints au regard des impératifs scolaires, qui excèdent le strict temps de cours. Les LD y ajoutent des études obligatoires en salle et/ou en chambre. La « journée-type » présentée dans le règlement intérieur des lycées de la Défense relevant de l'armée de Terre illustre bien cette prise en charge totale :

<table>
<tr><th></th><th>LUNDI</th><th>MARDI</th><th>MERCREDI</th><th>JEUDI</th><th>VENDREDI</th><th>SAMEDI</th><th>DIMANCHE</th></tr>
<tr><td rowspan="2">MATIN</td><td colspan="5">Réveil à 6h30 - TIG - Petit déjeuner à l'ordinaire de 6h30 à 7h30 - rassemblent à 7h40</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="5">Début des cours à 8h</td><td>Cours, colles, DS ou temps libre</td><td>Temps libre</td></tr>
<tr><td colspan="8">DÉJEUNER entre 11h30 et 13h30 selon horaire de fin des cours et éventuels ordres de passage</td></tr>
<tr><td>APRÈS-MIDI</td><td colspan="2">Cours jusqu'à 18h</td><td>Activités sportives encadrées</td><td colspan="2">Cours jusqu'à 18h</td><td>Temps libre</td><td>Temps libre</td></tr>
<tr><td colspan="8">DÎNER (entre 17h30 et 19h30)</td></tr>
<tr><td rowspan="4">SOIRÉE</td><td colspan="5">Étude en chambre et/ou en salle</td><td rowspan="4">Temps libre</td><td rowspan="4">Temps libre</td></tr>
<tr><td colspan="5">Colles[193] classes prépa</td></tr>
<tr><td colspan="5">Activités encadrées (notamment musique, pratique religieuse)</td></tr>
<tr><td colspan="5">Détente entre 21h et 22h selon classes</td></tr>
<tr><td colspan="8">22h appel et extinction des feux</td></tr>
</table>

Journée-type dans un LD. D'après RILDAT-RIS LD Saint-Cyr (DRH-AT :2022-2023)

Cet emploi du temps resserré, qui accumule les obligations et les interactions avec l'institution, les déplacements réglementés au sein du quartier participent de la discipline des corps et des esprits des élèves. Comme l'écrit M. Marly dans *Distinguer et soumettre* (2019 :223), c'est la caserne elle-même qui agit comme un « dispositif » disciplinaire qui produit l'obéissance, si ce n'est la docilité. Pour autant, comme nous allons le voir, cette discipline n'est pas implacable, en ce qu'elle met en tension des intérêts variés, parfois antagonistes selon que l'on se place du point de vue des élèves ou de l'encadrement.

193 Exercices oraux réguliers préparatoires aux concours qui portent sur une question de cours. Régulières, elles maintiennent une pression sur l'élève afin qu'ils conservent un rythme soutenu dans les révisions. Notées, elles comptent également pour le classement.

Dans tous les cas, c'est le travail scolaire qui est placé au cœur de l'organisation quotidienne de la vie des élèves.

> « Mais c'est vrai que j'ai le souvenir d'être tout le temps en train de bosser, au lycée ! Entre les heures de cours, les heures d'étude, les cours de soutien en plus le soir, pour ceux qui avaient du mal... On devait bosser de 8h à 21h quasiment non-stop ! » (Homme, lycée, Lycée naval)

Outre le dispositif, qui, par son arrangement facilite, sinon contraint à la mise au travail, la pression est constamment maintenue sur les élèves, qui doivent fournir un travail personnel conséquent, à la fois sous la forme de devoirs surveillés, sur les temps de cours, ou de devoirs personnels et autres dossiers à rendre.

> « Et c'est vrai que petit à petit, on a une charge de travail qui est quand même vachement intense, entre les devoirs de tous les jours, les exercices qu'on nous demande, les leçons à réviser, les examens de base, plus les DS, les devoirs surveillés toutes les semaines, on avait quand même une charge de travail qui est quand même vachement lourde, mais je trouve que c'est une bonne préparation au bac et particulièrement aux études supérieures. » (Femme, collège, lycée, EPAEE)

Cette préparation aux études supérieures, et notamment aux classes préparatoires semble constituer le discours de l'ensemble des professeurs et encadrants en lycée militaire. L'obtention du baccalauréat n'est pas une fin en soi. La position du lycée est une position intermédiaire. La réussite de l'élève conditionne son orientation post-baccalauréat. Il lui incombe donc de bien choisir sa spécialité, de façon à obtenir les meilleures notes possibles qui lui ouvriront ensuite les portes des formations ou des concours de son choix. Et les méthodes de travail, la rigueur, l'assiduité et le goût de l'effort constitueront nécessairement des atouts dans leur poursuite d'études. Lycéens, ils seront déjà accoutumés à une charge de travail personnel importante et à l'organisation que cela nécessite ce qui leur permettra de s'adapter facilement. De fait, le lycée militaire semble imprimer une routine très rigoureuse à ses élèves, qu'ils conservent pour la plupart à la sortie :

> « Quand je suis allée en prépa à Toulouse, on avait cours à neuf heures, et le premier truc que je me suis dit, c'était : « c'est quoi ces glandeurs, c'est quoi ce truc ? » Moi, j'étais debout à sept heures, je faisais encore mon lit, comme à l'armée. Et je me disais : « quand même, c'est un peu bizarre ! » Mais je ne pouvais pas m'en empêcher ! J'allais courir, après, j'allais faire un petit déj et j'arrivais en cours, j'étais fraîche comme un gardon ! Limite au garde-à-vous, et ils étaient là, posés, à papoter, à prendre un café... (...) Mais il y a des choses que tu as intégré, en fait, je m'en rendais compte, en fait ! Qu'ils t'ont imprimés, en fait, qu'ils t'ont impressionnés, sans que tu t'en rendes compte, tu vois ? » (Femme, prépa, Aix-en-Provence)

Le règlement accuse des variations mineures selon l'établissement. Les élèves, sur dérogation de l'encadrement militaire et sur autorisation des parents, peuvent fréquenter un club de sport en ville, mais cela s'avère, dans la réalité, assez compliqué, puisque le règlement ne tolère pas qu'ils manquent l'étude du soir, obligatoire.

> « J'étais en contact avec le conservatoire d'Aix, qui est très bon, et je devais me débrouiller pour pouvoir y aller deux-trois fois par semaine... Mais pareil, ce sont des choses qui finalement, ne se font pas, ou très difficilement ! Parce qu'on n'est

pas dans un lycée à la carte où on fait ce qu'on veut quand on veut... Et bon, ça, aujourd'hui, ce sont des choses que je regrette : ne pas avoir pu continuer la musique. » (Homme, lycée, prépa)

C'est pourquoi la fanfare de lycée, outre sa fonction de représentation et de prestige, est très populaire auprès des élèves. Elle leur permet de perfectionner leur pratique musicale, d'avoir accès facilement et gratuitement à d'autres instruments, tout en développant des liens particuliers avec leurs camarades musiciens et le chef de musique. Parmi nos informateurs, ceux qui ont fait partie de la fanfare s'accordent sur le fait qu'ils ont tissé des liens très forts avec leurs camarades. Liens qui parfois, au fil des répétitions et des sorties, viennent à supplanter ceux qui s'étaient créés par ailleurs au sein de l'établissement.

Par ailleurs, si le régime obligatoire est l'internat, certains élèves, sur dérogation également, peuvent bénéficier de « permissions » le weekend, et rejoindre leurs foyers, de la famille ou d'autres correspondants de façon régulière ou ponctuelle, à la condition de n'avoir pas écopé d'une « privation de sortie ». Mais dans l'ensemble, en effet, l'emploi du temps de l'élève est très serré. En dehors du mercredi après-midi et du weekend, les temps libres sont limités. Ils le sont d'autant plus que c'est sur ce temps-là que les élèves s'occupent de leur linge, des TIG, qu'ils peuvent accéder au service médical d'unité, récupérer leur téléphone pour rester en contact avec leurs proches, vaquer à leurs loisirs personnels, entretenir leurs amitiés et tâcher de conserver un peu d'intimité.

« Ils ont mis de nouvelles règles, beaucoup plus strictes, et les ont fait appliquer ! Et avec un mec qui a commandé à la Légion, ça file droit, pas de problème là-dessus ! Mais c'était trop pour des adultes ! En tout cas moi, je l'ai ressenti comme ça ! J'ai une anecdote là-dessus ! Un samedi, au lieu d'un DS[194] de 6 heures, on a eu un DS de 3 heures, mais ils nous ont quand même fait commencer à 6h45 du matin. Donc à 9h45 on était sorti, on était en week-end ! À 10h, 10h30, je vais à la guérite pour sortir m'acheter une putain de chocolatine ! Ça m'a marquée, parce que c'était le moment où je me suis dit qu'il fallait que je parte ! J'arrive à la grille, je salue le garde, je lui tends ma carte pour aller à la boulangerie. Il me dit « ben non » ; mais comment ça, « ben non ? » La boulangerie était littéralement en face de la grille ! Il me dit « ben non, tu sortiras à 13h, comme tout le monde ! » Je lui réponds que j'avais fini mon devoir, que j'étais en week-end ! Il n'y avait pas de raison qu'à 20 ans, la journée, la semaine finie, je ne puisse pas traverser la rue et aller me chercher ma chocolatine ! C'était la goutte d'eau : juste une petite action, mais qui symbolise beaucoup ; ça permet d'illustrer tous les schémas de pensée qu'il y avait dans cette institution, et là, vraiment, c'était trop ! (…) C'est un peu triste à dire, mais on était tous des pâtes à modeler. Ils nous ont modelé dans un certain format, et après, c'est allé tout seul ! Vraiment, l'apprentissage des règles, ça n'a pas du tout été un souci ! (...) Donc, au Petit Bah, ça ne me dérangerait pas trop, parce que j'avais conscience d'être jeune et que si j'avais pas un cadre, j'allais faire de la merde ! (…) Ça ne m'avait jamais vraiment dérangée avant. Et quand j'ai eu 20-21 ans, il était jeudi soir, je voulais sortir faire des courses, il n'y avait rien à manger à la graille... j'ai 20 ans et je ne peux pas sortir ! Vraiment, cette réflexion-là, à la fin, elle me tuait le moral ! Ça me mettait à terre, parce que à 20 ans, j'avais l'impression d'être un bébé. Ils envoyaient mes bulletins chez mes parents ; je ne vivais plus chez mes parents depuis des années... Au lycée, ce qui m'a marquée, et je m'en suis rendue compte après : toute ma vie était calibrée à la minute près. C'était le cas aussi en prépa, mais au lycée je trouvais ça bien, mais en prépa je trouvais ça horrible. Juste,

194 Devoir surveillé

> ma mentalité avait changé. (...) On n'a plus besoin de réfléchir à ce qu'on va faire de notre vie, parce qu'on dit : « tiens, on a tracé un chemin, toi, contente-toi d'y aller et ça ira ! ». Pour moi adolescente, c'était très rassurant ! (Femme, lycée, prépa, Prytanée)

Cette anecdote qui a durablement marqué notre informatrice fait la lumière sur la part d'arbitraire, corollaire au règlement et à l'application de la discipline. Le fait que les élèves de classes préparatoires, majeurs pour la plupart, soient à peine plus libres dans leurs déplacements et horaires que les lycéens semble constituer un réel sujet de friction entre eux et l'encadrement. Il est intéressant de noter à cet égard que seuls nos informateurs qui ont été au lycée militaire avant d'en intégrer la prépa, ou au collège avant le lycée s'en plaignent. Connaissant déjà bien le fonctionnement de l'établissement, ils finissent par trouver ces restrictions trop pesantes, alors qu'ils s'attendaient, prenant de l'âge, à plus de liberté. Peut-être aussi que leurs conversations avec les autres élèves, ou les représentations qu'ils se font de la vie à l'internat dans les classes supérieures, comme tout adolescent, leur laissait croire que le règlement se détendait, ou que les cadres leur feraient davantage confiance, leur offrant en retour davantage d'autonomie. Or, il semblerait que ce ne soit pas le cas, et, confrontés à la réalité, ils se trouvent frustrés. Pour les élèves de lycée ou de prépa fraîchement débarqués du civil, cette discipline semble au contraire aller de soi, en ce qu'elle correspond à leurs représentations de la discipline militaire et à leurs attentes de « cadre » dans ce type d'établissements. Mais ces interdits et ces restrictions ne concernent pas seulement les sorties à l'extérieur de l'enceinte. Les déplacements à l'intérieur même sont également contrôlés. Le règlement est ainsi construit et les emplois du temps si serrés qu'ils ne permettent que peu de latitude aux élèves, qui comptent bien en investir les moindres interstices. Par ailleurs, les décisions ponctuelles qui visent à renforcer encore le contrôle sur les élèves sont très mal vécues lorsqu'elles touchent à ce domaine des déplacements et de la jouissance de locaux et d'infrastructures. Agissant comme des punitions collectives, elles sont perçues comme injustes et donc insupportables.

> « Donc ce qui m'a beaucoup déplu... c'est que plus on avançait au fur et à mesure des années au collège, moins on avait de liberté. C'était assez restrictif. Il y avait des problématiques de groupe qui se posaient. Pour endiguer ces problématiques, les cadres restreignaient nos libertés. Par exemple, parfois on avait libre accès à nos salles de classe le week-end, mais pour palier le problème de mixité, ils fermaient des bâtiments, ces choses-là. Ils fermaient les dortoirs, aussi, alors qu'avant on les avait en libre accès ! Je savais que parfois si on oubliait un cahier en chambre... c'était assez problématique ce genre de choses-là. Ça faisait qu'on ne pouvait pas revenir au dortoir, avoir accès à nos affaires et ça, c'est quelque chose qui m'a... au fil des années... m'a bien marqué. » (Homme, collège, lycée, Autun)

Le cadre disciplinaire constitue l'apanage de l'encadrement qui s'en servait pour renforcer ou relâcher le contrôle, offrant par là-même un levier de négociation avec les élèves, ou, au contraire, matière à contestation voire à rébellion. Le plus souvent, il semblerait que ces contestations prennent la forme d'un chahut agissant comme une soupape, qui témoigne d'un état d'esprit collectif tout autant qu'ils permettent des bravades individuelles.

> « Au cours de l'année, il y a des bordels par quartier, qui sont en général des moments où les élèves ont des crispations avec l'encadrement et vont devoir le faire savoir » (Homme, lycée, Prytanée)

Ainsi, malgré cette discipline pourtant librement acceptée parce que considérée comme nécessaire en tant que moyen de régulation des rapports sociaux, mais également adaptée dans

sa forme à ce cadre particulier qu'est celui des LD, il arrive fréquemment que les élèves manifestent collectivement leur désaccord par des chahuts, qui viennent alors mettre à mal l'autorité de l'encadrement militaire. Lors de ces moments exceptionnels, les élèves reprennent le contrôle, collectivement.

4.4.2 Le « mili » contre le « civil »

Les élèves semblent bâtir cette dichotomie entre monde « civil » et « militaire » sur les informations dont ils disposent sur les lycées « civils », mais également sur des représentations qu'ils partagent *entre eux* et, évidemment, sur les discours institutionnels qui contribuent quelque part à entretenir ce hiatus. Jamais totalement coupés de la société civile, ils ont l'occasion de comparer leur expérience scolaire avec d'autres jeunes, notamment leurs amis d'avant l'intégration ou des membres de leur famille. Ils sont également très réceptifs aux discours médiatiques ou aux réseaux sociaux, qui leur offrent d'autres grilles d'analyse et leur permettent de comparer leur expérience avec ce qu'ils voient de l'extérieur. Par ailleurs, leur fierté d'appartenir à un groupe restreint, quelque part privilégié, contribue à la sévérité avec laquelle ils envisagent l'enseignement dans un lycée « civil ». Force est de constater, dans les discours des élèves, que le monde « civil » est perçu comme différent, voire hostile. Le retour à la vie civile, pour certains élèves, s'avère parfois compliqué. Cependant, certains élèves sont plus mitigés, qui évoquent leur lassitude, voire leur exaspération face à une discipline qui leur devient, à la longue, insupportable.

Les traditions, facteur de cohésion

La première chose que les anciens élèves mettent en avant à la question « qu'est-ce qui, selon vous, fait qu'un lycée militaire est militaire ? » après l'encadrement par les militaires et le port de l'uniforme, ce sont les traditions. Nous reviendrons plus largement sur ce point sur la dernière partie de cette recherche, mais il nous faut l'évoquer ici, sans quoi il serait impossible de saisir ce sur quoi se fonde la mise en tension entre civil et militaire.

> « Les traditions... nous, les élèves, on y est extrêmement attachés. Alors je ne sais pas pourquoi, mais en tout cas, on y est très attaché ! (...) En tout cas, on y tient parce que on se dit, on se convainc en tout cas, que c'est ce qui fait la particularité du lycée militaire d'Autun ! C'est ce qui nous différencie des lycées civils. C'est notre magie à nous. » (Homme, collège, lycée, Autun)

Comme l'ont montré Claude Weber dans son étude sur les saint-cyriens (2012), Jeanne Teboul dans celle sur la socialisation des jeunes engagés (2008), mais également Christel Coton (2017) lorsqu'il est question des trajectoires de carrière des officiers, la socialisation en contexte militaire ne saurait s'affranchir du recours à la tradition. De fait, dans les discours et dans les pratiques, celle-ci est omniprésente, et généralement se confond, plus ou moins volontairement, avec des valeurs. Ici, elle est de deux ordres. Tradition « officielle » essentiellement cérémonielle et mémorielle, la première est entretenue par l'institution et participe de l'éducation à la citoyenneté. Elle est commune à l'ensemble des élèves, qu'importe leur niveau, comme le précise le règlement intérieur commun des LD (RILDAT) relevant de l'armée de Terre.

> « Moi, j'aimais bien les cérémonies, parce qu'on sentait qu'on représentait quelque chose d'important, de propre... On était sous notre meilleur jour ! On fait une cérémonie devant tel ou tel général qui venait. On représentait nos valeurs et celles du lycée. C'était à nous de faire... entre guillemets, parce que c'est bizarre, mais de faire plaisir aux cadres. De leur montrer qu'on savait bien se tenir, qu'on présentait bien. Ces cérémonies-là, ça nous tenait à cœur quand c'était des commémorations, au niveau historique et mémoriel. » (Femme, lycée, Saint-Cyr-l'École)

La maîtrise des traditions officielles par les élèves : leur comportement, leur implication lors des cérémonies constitue pour le groupe des élèves un moyen d'appuyer leur légitimité auprès des cadres. Leur « faire plaisir » fait davantage ici référence à cette économie de la légitimité. Les élèves reconnaissent aux encadrants leur légitimité, ils se savent intégrés à l'institution militaire. Faire une bonne représentation lors des cérémonies témoigne de leur engagement, de leur connaissance des codes militaires et du respect qu'ils portent à l'encadrement et à l'institution toute entière.

> « Les valeurs cultivées par les lycées militaires font connaître l'histoire du lycée et de ses anciens. Elles développent aussi la citoyenneté, l'amour de la Patrie et rappellent les valeurs de la République. Ces valeurs sont communes à tous les élèves des lycées. Elles s'incarnent dans de multiples représentations : [liste des cérémonies qui ponctuent l'année scolaire] » (DRHAT 2024 :10)

Dans l'esprit des élèves, les traditions ne se rapportent pas uniquement à ces cérémonies, dirigées à la fois vers la Nation et vers les membres de l'institution, comme l'indique le terme de « représentations » utilisé dans le RILDAT. Même si ces événements formels ont à voir avec le sentiment de fierté qui anime les élèves, ce qui leur parle bien davantage, c'est le *folklore*[195] étudiant qu'ils pratiquent.

> « Outre les cérémonies militaires, je dirais « normales » d'un lycée militaire. En infra, toute la tradition qu'il pouvait y avoir, elle se faisait en sous-main et chez les tradis[196]. Par contre, non, chez les prépas, c'était plus officialisé, parce que ça faisait partie de leur truc, tout simplement. » (Homme, lycée, Aix-en-Provence)

Ces traditions, nous les définissons comme un ensemble hétérogène composé d'un jargon, de récits, d'événements, de rites, de pratiques vestimentaires et effectivement de valeurs, participent de la construction d'un univers symbolique qui favorise l'esprit de corps, la fierté individuelle et entretien un fort sentiment d'appartenance qui dure parfois au-delà des années de scolarité. En outre, ces traditions se réfèrent sans cesse au passé, c'est pourquoi nous avons choisi de leur attribuer le qualificatif, à notre sens plus juste, au regard de ses aspects tangibles, de folklore. Elles ne sont pas écrites, en tout cas, pas officiellement, et se transmettent essentiellement par la pratique et à l'oral. Elles constituent un trait culturel propre au sous-groupe des élèves des lycées militaires, qui ne s'incarne que le temps de leur passage dans les murs de l'institution.

---

195 Émilie Pamart (2014) propose un panorama rapide de cette notion qui constitue l'un des aspects palpables du recours et de l'instrumentalisation de la tradition. Le folklore, défini comme objet d'étude à part entière a à voir avec les traditions et la culture populaire, c'est-à-dire à la fois non officielle, mais aussi non savante dans les sociétés industrielles. Ainsi les folkloristes du début de XX^{e} siècle, menés, en France, par A. Van Gennep (1873-1957), s'intéressent-ils aux contes et aux chansons, aux danses et aux superstitions, aux costumes et au langage. Plus proche de nous, M.-T. Duflot-Prios met l'accent sur le fait que les pratiques folkloriques s'appuient et trouvent leur légitimité sur le recours à la tradition et les références au passé et qui entretiennent une valeur identitaire propre à un groupe social constitué ou à une aire géographique. Ces ensembles de coutumes et de pratiques sont ainsi régulièrement réinvestis pour générer ou entretenir du lien, même s'ils ont perdu leur signification sociale originelle. Ainsi, le folklore peut avoir une fonction mémorielle et donc politique dans le contexte de la modernité, tout comme il peut se contenter d'agir comme conservateur des arts et traditions populaires qui n'ont plus de raison d'être.

196 L'expression désigne ici les élèves (essentiellement des garçons) en groupe constitué qui s'occupent de perpétuer et transmettre ces traditions lycéennes et qui animent la vie de l'établissement. Ils se confondent souvent avec les garçons « tradis » que nous avons décrit dans la typologie des élèves, mais de nombreux autres garçons sont aussi membres de ces groupes.

Un monde à part, une ville dans la ville

Une idée revient sans cesse dans les discours des élèves : les individus du monde « civil » seraient incapables de comprendre ce qui se joue dans un LD.

> « On compare souvent ça à Poudlard, quand on en parle entre nous ou quand on parle avec des gens du civil. (...) Personne ne peut comprendre ça, tant qu'on n'est pas dedans ! C'est bizarre à expliquer, cette sensation quand on doit le raconter. Parce qu'il y a tellement de choses qui font que c'est particulier... Et puis on y est sept jours sur sept. C'est un peu une double réalité. C'est assez spécial. C'est pas un simple internat, c'est vraiment une vie, une vision des choses qui se met à part de la vie normale que tout le monde connaît. » (Femme, lycée, Saint-Cyr)

L'analogie avec l'école des sorciers n'est pas anecdotique. Elle illustre bien l'entre-soi et l'isolement du monde « civil », de même qu'elle rend compte, implicitement, d'une architecture propre à la caserne, qui, si elle est implantée au sein de la ville, ne prend pas moins des allures de forteresse[197]. De fait, à l'image de l'institution totale décrite pas Goffman, l'ensemble des besoins de l'élève sont pris en charge au sein même du lycée : repas, cours, sport, habillement et blanchisserie, loisirs et divertissements, vaguemestre et même suivi médical. Il n'est pas nécessaire de sortir de l'enceinte de l'établissement, si ce n'est pour quelque loisir ou réaliser de menues emplettes. Dans ce microcosme entre élèves, professeurs et encadrement se nouent nécessairement des liens particuliers, qui s'ordonnent autour d'une triple discipline : juvénile, scolaire et militaire qui laisse peu de place à l'initiative personnelle et fonctionne comme une forme de cocon, imperméable au monde extérieur et aux contraintes du quotidien.

> « Et de l'autre côté, on est quand même surprotégés, surchouchoutés ! Mine de rien, pendant ces années, je n'ai pas fait un brin de vaisselle ! Mis à part laver mon mug dans ma piaule ! J'arrivais, je prenais mon plateau, je mangeais, et je lâchais mon plateau... Alors oui, on fait des TIG, on récure les douches... Mais ça, c'était presque dans le cadre de punitions, parce que tu te rends vite compte qu'il y a des femmes de ménage qui passent pour faire les sanitaires ! (...) Ça nous a appris beaucoup de choses sur la vie d'un point de vie interactions avec les autres, savoir-être, savoir-vivre... Mais pour autant, d'un point de vue autonomie, on a profité de ce confort, de ce cocon offert par le lycée et on ne s'est pas confronté aux difficultés de la vraie vie ! » (Homme, lycée, prépa, Autun)

Les élèves ont cependant accès à l'actualité : journaux, radio, télévision et internet font bien partie de leurs pratiques quotidiennes, même si l'usage des smartphones est restreint et contrôlé (DRHAT 2024 :10). Ainsi, certains élèves prennent conscience de cet isolement relatif, et s'efforcent de garder le contact avec le monde extérieur par l'entremise des journaux d'information.

> « Voir les news... Voir ce qu'il se passait dans le monde extérieur. Pour essayer de maintenir un petit contact, parce que si on ne s'intéresse pas, le monde ne va pas venir vers nous ! On ne sait pas ce qu'il se passe ! Il pouvait y avoir un tsunami, on ne le savait pas ! » (Femme, lycée, Prytanée)

Si certains élèves tâchaient activement de garder un pied dans le monde, d'autres ont

197 Établissements militaires, les LD sont sujets aux restrictions d'accès de tout terrain militaire. Leur sécurité a par ailleurs été renforcée depuis la vague d'attentats qui a touché des militaires en 2015 et ils sont en permanence sillonnés de patrouilles en armes. Si leur entrée est ouverte sur la ville, et que le poste de sécurité est tenu par une entreprise privée par voie de sous-traitance, ils sont généralement entourés de hauts murs, renforçant l'impression de clôture, mais suscitant aussi la curiosité, pour les civils, quant à ce qui peut bien se dérouler dans ces « villes dans la ville » qui fonctionnent en autosuffisance.

pris conscience de leur isolement, et du fait que cet isolement contribuait à les maintenir dans un environnement qu'ils estiment sain, propice au travail, et à leur épanouissement. Dans le verbatim suivant, le lycée militaire et son fonctionnement prennent des airs d'environnement monacal : il s'agit d'isoler, de s'isoler du monde pour se consacrer au travail et aux relations interpersonnelles qui se limitent à l'enceinte de l'établissement. En réduisant les interférences avec le monde extérieur, le LD offre un réel concon à ses élèves, qui restent entre eux, uniquement préoccupés de leur travail scolaire et de leurs univers relationnels.

> « C'est vrai que des fois on sortait, on voyait qu'il y avait des trucs dehors, des manifs, des trucs comme ça... C'était un truc dont on n'avait pas conscience ; de ce qu'il se passait en-dehors de notre petit monde des bisounours, avec nos règles à nous, nos lois à nous. Un peu comme si on était dans une principauté, quoi ! Avec nos dirigeants ; on avait notre colonel, nos cadres et puis le reste, ce qu'il pouvait se passer en termes de présidence d'élections, pff ! Je n'en savais pas plus ! Même quand on est allé... Je pense que ça me dérangeait même, de savoir ce qu'il se passait autour ! Quand je rentrais en vacances et que mes parents mettaient la télé... je me suis rendue compte en trois ans à quel point les pubs étaient débilisantes... parce que j'avais plus la télé, donc, dès que j'avais une pub à la télé, je disais : on nous prend vraiment pour les cons, en fait ! Et c'est vrai que quand je regardais les infos, je disais parfois à ma mère : mais en fait, je préfère pas savoir, finalement, je préfère bien rester dans mon petit monde à moi, avec mes copains, mes cours et mes cérémonies et mes trucs. Et finalement, voir ce qu'il se passe, c'est pas si important que ça, parce que c'est ce qui me touche vraiment au quotidien qui est important. Et puis, ben, le reste... Bon, avec ce qu'il se passe maintenant, bien sûr que si, c'est important, mais c'est vrai qu'avec l'arrivée du covid et tout ça, je me suis rendue compte que la télé, la communication, et tout ce qui se passe à l'extérieur, ça pollue vachement ! Et je me rends compte que j'avais quand même une vie vachement plus calme et beaucoup moins stressée... Vachement moins de stress, quand j'étais dans ma petite bulle et mon petit quotidien et que ce qui était autour ne me touchait pas, quoi ! Ça ne me touchait pas, et au final, c'était vachement plus zen comme façon de vivre ! Plutôt que de s'alerter en permanence de ce qu'il se passe en France, en Europe et dans le monde entier ! Ben au final, si ça nous touche pas... je préférais au final, au lycée, être dans mon mode à moi et ne pas savoir, et au final, c'était vachement plus cool ! » (Femme, collège, lycée, EPAE)

Cette mise à l'écart, plus ou moins volontaire, est du ressort de l'élève lui-même, comme nous l'ont expliqué nos informateurs. Mais que l'élève recherche l'ouverture vers l'extérieur ou qu'il préfère rester replié dans son environnement direct, les interactions avec le monde restent limitées du fait même de la discipline et de l'organisation de la vie quotidienne. Il est vrai que dans le contexte du LD, les sollicitations qui viennent de l'extérieur sont beaucoup moins présentes. Ainsi, lorsqu'il profite de son temps libre, il semblerait qu'il transpose simplement sa vie de l'intérieur vers l'extérieur. Outre quelques interactions purement utilitaires, les élèves que n'ont que peu de relations avec les habitants de la ville qui les accueille.

> « Sinon, j'ai jamais parlé à un vrai Brestois ! À part les gens des magasins et des bars ! Non vraiment, c'est une petite enclave, c'est deux ans de vie en communauté restreinte ! » (Homme, prépa, lycée naval)

Les sorties en ville

Les temps libres qui permettent aux élèves de « sortir » de l'établissement se concentrent sur les fins de semaines. La majorité les utilise pour s'aérer, se promener, faire des petites courses ou pratiquer d'autres activités ludiques que celles proposées dans l'établissement.

> « On était des ados sans parents, et ça, c'est super quand on est ado ! (...) On traînait entre nous, on allait fumer des clopes, on commandait des pizzas... Ça nous suffisait pour être heureux ! » (Femme, lycée, prépa, Prytanée)

Les débits de boissons constituent une destination privilégiée des élèves, du lycée aux classes préparatoires. Ils font alors office de lieux de socialisation qui échappent au contrôle de l'encadrement militaire. La consommation d'alcool est largement plébiscitée en elle-même, à la fois comme substance récréative, dans une optique de contestation en adoptant des comportements contraires au règlement, ou encore en ce qu'elle est le marqueur d'une forme de virilité et de force physique et morale, en lien avec les représentations liées à la militarité et à l'expression de formes de sociabilité militaire (Prévot 2007).

Les sorties en ville sont également assimilées, pour les élèves, comme une preuve de la confiance et de l'autonomie que leurs cadres leur accordent. En effet, toute sortie de l'établissement reste suspendue à l'application d'une éventuelle punition, la privation de sortie, pendant militairement formalisé d'une mesure coercitive en usage dans bien des familles. Cette sortie en ville est très appréciée parce que rare. Le contrôle parental ne s'exerce pas, qui fait confiance aux militaires dans la prise en charge éducative et disciplinaire de l'enfant. En dehors des murs de l'établissement, c'est davantage un contrat moral qui lie les jeunes à leurs encadrants, même si parfois, ces derniers effectuent des tournées de vérification dans les lieux fréquentés par les élèves. Des informateurs nous rapportent se sentir plus libres que s'ils étaient restés chez leurs parents. Ces derniers considérant que leurs enfants sont bien « tenus », dans un cadre strict et contraint, ils sont plus enclins à leur allouer une petite somme d'argent de poche ou des moyens divers pour leur offrir des loisirs qu'ils ne leur accorderaient pas nécessairement dans le cadre d'une scolarité classique.

> « Mais je pense que si j'étais restée à Brest [dans le lycée de secteur], c'était pas prévu que j'ai un téléphone, c'était pas prévu que j'ai de l'argent de poche... Le fait de pouvoir gérer, de pouvoir sortir... souvent avec les filles on sortait. Par exemple, on allait manger au Buffalo, puis on allait au bar... j'aurais pas forcément fait si j'étais restée chez mes parents ! J'ai eu plus d'autonomie. » (Femme, lycée, lycée naval)

Les parents paraissent conscients de la nécessité pour ces adolescents de pouvoir sortir du cadre strict du LD. Le téléphone, même s'il est désormais très répandu, même entre les mains de très jeunes élèves, constitue un moyen évident de palier la distance, et de maintenir le lien, en premier lieu entre l'élève et sa famille. De fait, son usage restreint au sein de l'établissement ne semble pas constituer une gêne : l'essentiel de ses groupes affinitaires se situe au sein du même espace géographique, extrêmement condensé, et les moments dédiés aux rencontres et aux échanges sont nombreux.

Dans ce contexte d'éloignement de la famille, et de lien plus lâche avec l'encadrement militaire, les élèves vaquent tranquillement à leurs occupations d'adolescents, dans la limite du temps et des moyens qui leur sont alloués. Les élèves qui rejoignent leurs foyers les weekends se montrent parfois même un peu jaloux, puisqu'ils sont soumis aux routines familiales quand leurs camarades jouissent de toute leur liberté :

« Juste, ils avaient l'occasion de sortir en journée, donc des fois mes copines me disaient qu'elles étaient allées à Paris et c'était un truc de malade à l'époque quand même d'aller à Paris toute seule à 15 ans ! » (Femme, lycée, Saint-Cyr)

Mais ces élèves profitent tout de même de la relative liberté qui leur est attribuée, puisque cette même informatrice nous confie conserver une certaine latitude pour tromper la vigilance de ses parents et profiter d'un peu de cette liberté :

« On avait le droit de sortir de 16h à 18h, donc on allait acheter le tabac pour la semaine, sachant qu'on ne pouvait pas le faire le week-end avec les parents... Et on allait au supermarché faire des courses et on buvait deux-trois bières au bar et on rentrait ! On allait courir parfois à 17h30 quand on avait trop bu et qu'il fallait évacuer avant le rassemblement ! » (Femme, lycée, Saint-Cyr)

Dans la plupart des cas, et peu importe les occupations des élèves à l'extérieur, il est remarquable qu'ils se mêlent peu ou pas à la population locale. Ils lui attribuent parfois le sobriquet d'« autochtones », marquant par là leur distance à la fois géographique (pour la plupart, ils ne sont pas issus de la région) mais également morale. Le terme renvoie en effet à une acception surannée et quelque peu méprisante de populations traditionnelles (Durkheim écrirait : « primitives »), en opposition avec les élèves, qui, s'ils ne s'estiment pas nécessairement supérieurs, appuient leur différence.

Cette différence est souvent d'abord vestimentaire. Les élèves étaient tenus de sortir en uniforme jusqu'après les attentats de 2015, se rendant ainsi visibles au milieu de la population. Désormais ils ont au contraire l'interdiction de sortir en uniforme, pour leur sécurité. Cependant, ces groupes de jeunes restent dans l'ensemble plutôt repérables par les civils. Se déplaçant principalement en bande, ils fréquentent très souvent les mêmes lieux : le supermarché le plus proche de l'établissement et quelques bars, dans une sortie parfois routinisée.

« On allait faire les courses ! On allait au pub ! On allait au surplus ! Oh ! C'est cliché en fait ! À chaque fois, on avait le petit parcours : on allait au surplus avant d'aller au pub. On regardait ; on n'achetait jamais rien, en fait ! Ça, c'était au lycée ! Après quand on était en prépa... Encore un peu de courses, on allait moins au surplus... c'était surtout le pub ; on allait surtout boire des coups ! Prendre le soleil. Et puis on allait courir ! On profitait de la forêt et on faisait du sport ! » (Homme, lycée, prépa, Autun)

Cette routine paraît tellement puissante qu'elle est même connue des civils, notamment en ce qui concerne les débits de boissons. Nos informateurs issus du Prytanée ou d'Autun, petites villes de province, ont ainsi tous détaillé la poignée d'établissements qu'ils fréquentaient, au comptoir desquels se succédaient des générations d'élèves. Ils les fréquentaient tellement en masse, que ces bars semblent privatisés par les élèves de LD. En réalité, ils restent ouverts, mais il semblerait que les « civils » goûtent assez peu le voisinage de ces groupes profitant bruyamment de rares moments de liberté.

« Le samedi soir, c'était investi par le lycée militaire. Mais je pense, que même si les civils voulaient y aller, les pauvres, ils ne pouvaient pas, parce que c'était blindax ! Ça contribue au fait qu'on est dans un vase clos, dans une bulle ; même quand on sort dans un bar, c'est que des gens du Pryt ! Ça m'avait frappée, mais j'ai mis 3-4 ans à m'en rendre compte : il y avait le bar pour les mineurs, et ensuite il y avait le pub Henri IV pour les prépas. C'était le repère, on arrivait, on prenait toute la place. On arrivait à 20h. À 20h01, pffff, bondé ; et que des gens

du Pryt ! Moi, des fois, il y avait des amis qui venaient me rendre visite le week-end. Je posais une perm et on prenait un Air B&B et j'avais mon week-end de libre, donc on restait au pub plus longtemps que les 23h, parce qu'à 22h55 tout le monde courait pour être à l'heure à la guérite ! On était pathétique ; on pouvait bien faire les thugs et boire des bières, mais il fallait rentrer à l'heure à la maison ! Je me souviens que la première fois que j'ai pris un Air B&B au lieu de dormir au Pryt, passé 23h au bar, c'était des civils tout à fait normaux : l'ambiance n'était plus du tout la même. Ça ne criait plus, il n'y avait plus de verres renversés par terre... Vraiment, c'était un autre monde ! Et je me souviens m'être dit que j'étais dans un film et que la caméra avait tourné et qu'il y avait eu un changement de décor, avec un changement de lumière : c'était extraordinaire ! Et je me suis dit que c'était nous, qui n'étions pas normaux ! C'est nous le problème, c'est nous qui empêchions les Fléchois d'aller dans un pub qui était vraiment super sympa ; le gérant était très fort en relations humaines... Mais c'était pas normal qu'on soit en train de crier tout le temps, qu'il y ait des chants militaires de partout... » (Femme, lycée, prépa, prytanée)

Ce dernier verbatim est intéressant en ce qu'il montre bien la façon dont les élèves investissent les temps qui leur sont octroyés à l'extérieur des murs du lycée. Cependant, le poids de l'institution est bel et bien présent. Cette institution revêt deux formes : celle, officieuse, qui règle les rapports des élèves entre eux, et celle, officielle, qui ressort directement de l'armée. Les lieux de sociabilité à La Flèche, au premier rang desquels les bars, sont investis par les élèves selon une prééminence qui existe de la même façon à l'intérieur : les cloisonnements selon l'ancienneté et le niveau d'études (lycéens et prépas). Un autre informateur, lui aussi issu du Prytanée, a précisé que le bar « des prépas » était aussi fréquenté par « certains terminales », qui sont les plus anciens du lycée, et qui sont autorisés à se mêler aux prépas du fait de leur investissement dans la vie de l'établissement, et notamment dans les traditions. Ces échanges « hors les murs » n'ont cependant rien d'informel : la hiérarchie et le contrôle entre les élèves sont bel et bien respectés, et même affirmés dans ces moments-là. D'autre part, l'institution militaire continue d'exister en ce que les règlements continuent de s'appliquer. Un élève qui contreviendrait de façon explicite au règlement à l'extérieur sera évidemment sanctionnable. En outre, le respect des horaires, qui est l'une des pierres angulaires de la discipline militaire constitue un puissant marqueur de l'institution. Les élèves semblent plus enclins à faire le mur qu'à être en retard. Ce n'est donc pas tant la crainte de la sanction qui motive ce départ en masse du bar à la dernière minute « pour être à l'heure à la guérite ». Au contraire, ils signifient par là leur adhésion au régime disciplinaire de l'établissement. Être en retard sera davantage perçu comme un manque de respect à l'égard de l'institution, qui pourra être sanctionné aussi bien par le règlement intérieur que par les pairs. Si le retard est involontaire, il témoigne du manque de rigueur et d'organisation du fautif. S'il est volontaire et même s'il est contestataire, il manifeste d'une faute morale, indigne de ce qui est attendu d'un élève de LD. Faire le mur, en revanche, appartient à l'élève, soit en tant qu'outil de contestation, soit pour contourner le règlement. Si l'élève fait le mur dans les règles de l'art, il ne sera pas sanctionné, puisque sa faute restera cachée. Le retard, lui, est facilement détectable, puisque chaque échéance est marquée par un appel. Le retard implique généralement le groupe, qui se trouve « bloqué » en attendant que le fautif soit localisé.

Les relations conflictuelles avec l'extérieur

Les sorties en ville sont encore l'occasion pour les élèves de rencontrer les jeunes de la ville. Le plus souvent, nous l'avons dit, les élèves n'ont pas de contact avec les élèves des autres établissements. Certains font cependant exception, qui suivent leurs cours dans un lycée civil partenaire. C'est le cas notamment des baccalauréats technologiques au Prytanée. Les élèves de ces filières restent internes au LD et bénéficient des infrastructures de l'établissement comme

tous leurs camarades. En journée, cependant, ils sont scolarisés dans un établissement « civil » de La Flèche. Ils cultivent un fort esprit de corps à l'instar de tous les élèves des LD et se mêlent assez peu avec leurs camarades civils en dehors des heures de classe. Des sorties ou des loisirs partagés entre les deux catégories d'élèves semblent relever de l'exception.

> « Après pour les élèves comme moi qui allaient au lycée civil, ça arrivait de temps en temps que des mecs s'en prennent à nous pour différentes raisons : c'est l'adolescence. Je me rappelle très bien qu'on allait au lycée civil pour honorer l'accord entre le Pryt et ce lycée civil, mais ça nous gonflait... Concrètement, on était plus libre, parce que pas de perm obligatoire, pas de cadre militaire et tout, mais on se faisait chier en cours, parce que c'était devenu trop simple... Et moi, j'arrivais à m'intégrer, mais c'était pas le cas de tous les élèves de ma promo ! On restait quand même beaucoup entre nous ! » (Homme, lycée, Prytanée)

Dans les faits, les rencontres avec les jeunes de la ville de garnison prennent davantage la forme de conflits, parfois violents, mais le plus souvent d'indifférence courtoise[198]. L'esprit de corps qui caractérise les élèves des LD, qui d'ailleurs ont plutôt tendance à sortir en groupe, la facilité avec laquelle ils sont identifiés et identifiables par les autres jeunes, et les provocations et bravades auxquelles se livrent les deux partis mènent parfois à l'affrontement. Ces bagarres à l'extérieur de l'enceinte de l'établissement nous informent sur la puissance de cet esprit de corps et sur la volonté des élèves de se démarquer de la population.

> « On avait conscience qu'on était déconnecté du monde. On en prenait conscience quand on sortait en perm le week-end et qu'on voyait les gens de la Croix-Verte à côté qui nous insultaient... On sentait qu'on n'était pas comme eux ! Qu'on était peut-être un peu protégé... Mais ça nous allait bien ! (...) Il y a eu quelques petits affrontements devant le lycée, mais ça n'a jamais été bien méchant. On l'a toujours pris comme un petit jeu. Je ne sais pas si eux, ils jouaient, mais nous en tout cas, on ne s'est jamais senti menacé. Aussi parce qu'on ne sortait jamais seul ; toujours entre nous. » (Homme, lycée prépa, Autun)

Comme le disait notre autunois : « on sentait qu'on n'était pas comme eux » et « on était un peu protégé ». Le jeu des représentations, des préjugés de part et d'autre mais également ce sentiment de clôture matérialisé dans les murs et soutenu par le règlement participent du sentiment de différence partagé par les élèves qui cultivent l'entre-soi. Insérés dans leur réalité et leur quotidien, leur horizon s'en trouve modifié, de même que leur relation à autrui.

Revenons dans un premier temps sur les représentations que les « civils » ont des « militaires », que les élèves soupçonnent d'être tout à fait négatives. À la retranscription des entretiens, nous nous étions interrogée sur la ou les classes d'âge que nos informateurs évoquaient. S'agissait-il, dans leurs discours, de l'ensemble de la société civile ou au contraire des « jeunes », à savoir des adolescents de leur âge, leurs pairs lycéens ? Nous n'avons pas de certitude, mais, au regard du contexte, qui porte essentiellement sur le point de vue des élèves, nous penchons davantage

198 Nous avons ici choisi de qualifier ces non-rapports par « indifférence courtoise » puisque le sens premier de cette expression nous semble pertinent : les élèves des LD restent largement indifférents à ce qu'il se passe autour d'eux, restent à distance, mais ne dérogent cependant pas au principe de représenter l'institution, qui les oblige à respecter des règles de politesse et de courtoisie à l'égard de tous leurs interlocuteurs. Cette indifférence est cependant mise à mal dès que la provocation ou des luttes de territoire s'invitent entre les groupes. Cependant, le terme d'« indifférence courtoise » est également souvent employé pour caractériser les relations de genre au sein des CPGEM. Euphémisme employé par les élèves masculins eux-mêmes, il se rapporte en fait à un franc mépris à l'encontre des femmes de leur promotion. Mépris nourri principalement par l'imbriquement de logiques de concurrence et d'un système de valeurs qui se fonde sur une division sociale et professionnelle des sexes. Nous reviendrons sur ce terme plus loin.

vers des « civils » lycéens. Un ancien élève du Prytanée, qui suivait les cours dans le lycée « civil » de La Flèche, nous livre une explication qui nous paraît intéressant : celle de la concurrence entre garçons pour les relations avec les filles du « civil ».

> « Mais ça arrivait qu'on se frite un peu, parce qu'on a cette image apparentée militaire ; ça plaît à certaines filles, ça plaît pas à d'autres, peu importe... Mais du coup, les mecs du civil, ça leur faisait de la concurrence, du coup ça créait un rapport de force. » (Homme, lycée, Prytanée)

Dans ce cas précis, l'apport supplémentaire de jeunes hommes issus du lycée militaire dans le lycée civil créerait un déséquilibre dans l'économie de la séduction en raison de leurs supposées caractéristiques particulières, « cette image apparentée militaire ». Pour Link et Phelan (2001), il s'agit de l'étape d' « étiquetage », qui consiste en fait en une sorte de sélection sociale, de nature axiologique. Cet étiquetage varie selon le groupe et l'époque. Pour Link et Phelan (2001), le « stigmate » apparaît, au travers de l'étiquetage, comme étant intrinsèquement lié à la personne qui le porte, dans le contexte donné : il est donc le résultat d'un processus social de sélection et d'identification (Lacaze : 2008).

Il en est ainsi de la militarité et ses expressions qui ne sont pas les mêmes selon les établissements, ou selon les groupes d'élèves, mis qui portent finalement aux mêmes effets. Ainsi, les typologies d'élèves que nous avons proposées plus haut sont-elles visibles à l'extérieur, pour les « civils ». À cette différence près que pour certains groupes comme les « tradis », les civils ne feront pas de différence entre ceux « qui en sont vraiment » et ceux « qui voudraient en être ». D'autre part, certains types sont moins visibles dans la société civile, puisqu'ils ne cultivent pas de caractéristiques physiques ou vestimentaires particulières, ni que leur comportement laisse entrevoir leur appartenance au LD. Ils ne passent cependant pas inaperçus : il se dégage des groupes d'élèves suffisamment d'éléments qui permettent de les identifier le fait de sortir systématiquement en groupe et les coupes de cheveux des garçons, nécessairement plus courtes que celles des « civils ».

Par ailleurs, ces élèves de LD sont des étrangers en ville : à de rares exceptions près, ils n'y ont aucune attache familiale ou amicale, ils ne sont donc pas connus ou reconnus, à la différence des élèves des établissements « civils ». La lutte pour le territoire n'est alors plus très loin. Que les élèves du LD se risquent à utiliser une installation sportive, prenant ainsi la place des jeunes du quartier, et c'est la bagarre.

> « On apprend que nos terminales étaient au skate park et se sont fait agresser par une dizaine de jeunes de la ville. Et là, d'un coup, tout le lycée militaire, qui était là ce week-end-là parce qu'il y avait une soirée tra[199] le soir, on était facile 250-300. D'un coup, les internats se sont vidés. On a sauté les murs, les grilles ; le passage de la guérite n'était pas suffisant. Les cadres nous ont couru après et on a été chercher les mecs dans la ville, ça a été une après-midi de chasse à l'homme pour les retrouver ! Certains ont été trouvé, ils n'ont pas été touchés physiquement ; on ne les a pas tapés. Ils ont été arrêtés, bloqués par des clefs de bras... et la gendarmerie tournait en ville parce qu'ils savaient... » (Homme, lycée, Prytanée)

Le récit de notre informateur ne nous donne pas d'autres indications sur les circonstances de l'agression. Mais il précise que ce genre d'incidents est un catalyseur de cohésion pour les élèves du LD. Par ailleurs, il nous indique que l'usage de la violence pour gérer des conflits ou

199 Soirée de tradition. Officielle ou officieuse, elle réunit les élèves autour d'activités festives ou solennelles de transmission et de partage de leur univers symbolique

pour montrer sa supériorité paraît généralisée. Ici, si les auteurs de la première agression n'ont pas été tapés, c'est bien parce que les victimes avaient déjà déposé plainte auprès des forces de l'ordre. Pour autant, l'expédition qui consiste à aller chercher soi-même les mis en cause s'apparente à une réelle démonstration de force des élèves du Prytanée. Par l'effet de surprise et de nombre induite par leur stratégie, ils ont été en mesure de surprendre aussi bien l'encadrement que les jeunes Fléchois qu'ils recherchaient. Cette démonstration de force paraît même inquiéter les gendarmes qui « tournent » pour éviter que la situation ne devienne hors de contrôle.

Plusieurs de nos interlocuteurs, de tous les établissements, ont évoqué ces opérations punitives, en réaction à l'agression de l'un ou l'une des leurs par des jeunes de la ville. Peu importe que l'élève en question soit par ailleurs en vue dans l'établissement ou mal intégré. Le simple fait d'y appartenir déclenchera une émulation collective, plus ou moins organisée, destinée à venger l'affront. Il s'agit là d'une démonstration de puissance, selon la logique de Link et Phelan. Le groupe se montre sous son jour le plus impressionnant : en nombre, recherchant un effet de sidération autant qu'un impact violent sur ses adversaires.
Par ailleurs, il semblerait que les types d'élèves les plus visibles à l'extérieur sont également les plus visibles à l'intérieur : les « tradis » garçons et filles, leurs suiveurs et les aspirants.

> « Ah on était très mal perçu ! Après, ça dépend encore une fois par rapport à qui... Mais quand on sortait dans la rue en petite ribambelle de pantalons chino, mocassins à glands, marinières, polos... Pour certaines, elles poussaient même jusqu'à mettre la lavallière ! Généralement, les gens n'ont pas un bon a priori de tout ça, surtout que... Alors oui, ça c'est un fait, quand même : moi, je ne suis jamais allée à la Manif pour Tous, mais ça ne posait absolument aucun souci aux élèves de venir au lycée avec le sweat de la Manif pour Tous ! Et même limite normal ! » (Femme, lycée, Saint-Cyr)

Le conservatisme des valeurs, et notamment en matière de morale est ici évoqué pour justifier les représentations plutôt négatives qu'inspirent les « tradis ». Pour cette informatrice, cette impression d'être mal perçue à l'extérieur était renforcée par le fait qu'elle se trouvait au LD Saint-Cyr en plein épisode de la Manif pour Tous[200], réputée portée par la frange la plus radicale des catholiques. En outre, extrêmement visibles avec leurs tenues vestimentaires qui empruntent aux codes de la bourgeoisie, ces élèves s'attachent à dégager une image d'aisance financière.

Cet affichage plus ou moins volontaire de leur appartenance au LD, couplé parfois à l'expression de l'appartenance à un groupe socio-économique défini et généralement considéré comme dominant, la distance posée et généralement entretenue entre les groupes de jeunes favorisent donc des rapports d'inimitié fondés sur la distance à un référentiel de valeurs de ce que « devraient être » des jeunes fréquentables. Les deux groupes, « civil » et « militaire » s'attachant à marquer leur différence, entrent parfois dans des logiques de conflit et de violence, laissant entendre que les uns et les autres n'ont rien en commun.

Le cadre de travail

Le cadre de travail offert par l'établissement est également, dans les représentations des élèves, de meilleure qualité que celui d'un lycée « civil ». L'un des éléments qui revient le plus souvent dans les discours de nos informateurs tient à la charge de travail, supposément plus

200 Principal collectif d'associations militant contre le mariage homosexuel qui a organisé les plus importantes manifestations d'opposition à cette loi entre 2012 et 2014. Se présentant comme aconfessionnel et apolitique, le mouvement était principalement porté par des associations liées au catholicisme et soutenu par des personnalités ou des partis de droite voire d'extrême droite. Voir par ex. Delahaie, Y. (2015)

importante en LD qu'ailleurs. Par ailleurs, la qualité de l'enseignement et la disponibilité des professeurs sont considérés comme la clef du succès. Ainsi, la réussite en LD tiendrait d'une part de l'investissement personnel des élèves dans leur réussite, mais également d'un ensemble de moyens humains et matériels mis à leur dispositions et soutenus par un « cadre » réglementaire et disciplinaire spécifique.

> « Mais c'est vrai que quand je comparais avec mes copines que j'avais en lycée normal, enfin, en lycée civil, et c'est vrai que elles, elles devaient bosser beaucoup moins. Elles avaient beaucoup de profs absents ; nous c'est arrivé deux-trois fois à l'EPA. Je me rappelle, il y en avait une, elle avait un niveau pourri en maths, mais vraiment pourri, éclaté au sol. Elle est arrivée dans le civil, ils lui ont dit : t'es surdouée ! » (Femme, lycée, EPAE)

Les enseignants, détachés du ministère de l'Éducation, se trouvent en LD sous une double tutelle du ministère de l'Éducation nationale et du ministère des Armées. Nécessairement titulaires et certifiés (voire agrégés), ils justifient, en demandant leur détachement, d'une expérience d'enseignement préalable. Leur affectation en LD est donc un choix, entériné par la procédure de recrutement menée directement par l'encadrement civil et militaire de l'établissement. Ainsi, contrairement à certaines affectations dans les établissements publics, enseigner en LD n'est jamais subi. Par ailleurs, le fait d'intervenir devant des classes aux effectifs réduits (généralement inférieurs à trente élèves, ce qui est rarement le cas ailleurs[201]) avec des élèves volontaires induit de meilleures conditions de travail. L'encadrement quotidien des élèves, assuré par les militaires, décharge en grande partie les enseignants de l'accompagnement purement éducatif de leurs élèves. Tout en conservant leurs conditions de rémunérations et de congés, ils sont davantage intégrés à la vie de l'établissement et travaillent en étroite collaboration avec la direction. Les LD disposent encore de matériel et d'infrastructures de bonne qualité, au regard d'autres établissements civils.

L'ensemble de ces facteurs contribue donc à maintenir un environnement de travail très favorable ; les problèmes de discipline sont presque inexistants et élèves comme enseignants peuvent se consacrer exclusivement au travail. Tous nos informateurs ont loué l'assiduité et la régularité de leurs professeurs.

> « C'est pas « je fais cours et je me casse », comme certains... Mon frère a redoublé sa terminale, il l'a redoublée dans un lycée civil, il m'a dit « on voit bien que certains profs, ils sont là pour être payés et puis ils s'en vont après ! » » (Femme, collège, lycée, Autun)

Nous l'avons vu plus haut, le niveau des élèves à l'entrée du LD est relativement hétérogène. À l'apparition des premières lacunes, des dispositifs de soutien personnalisés sont mis en place par l'équipe éducative. Ainsi, les professeurs se rendent disponibles sur leur temps libre pour échanger avec leurs élèves sur d'éventuelles difficultés. Il n'est pas rare non plus qu'ils mettent en place des séances de tutorat en petits groupes, en dehors des heures de cours, rendus possible par une enveloppe d'heures supplémentaires parfois difficile à débloquer ou à maintenir dans les établissements publics classiques[202]. Il ne fait aucun doute selon nous que les professeurs sont

201 Les classes des LD comportent en moyenne 25 élèves (source : https ://www.20minutes.fr/societe/3257287-20220323-paLDares-lycees-secrets-reussite-etablissements-militaires). Selon un rapport publié en juillet 2022, le nombre moyen d'élèves par classe dans les lycées publics d'enseignement général et technologique est de 30,3 élèves. Voir : https ://www.ih2ef.gouv.fr/nombre-deleves-par-heure-de-cours-dans-les-etablissements-du-second-degre-en-2022 (sites consultés le 20/03/2025)

202 Voir par exemple E. Pommiers, « Dans les collèges et lycée, le retrait des heures supplémentaires pour la fin de l'année met le feu aux poudre », *Lemonde.fr*, 1 mai 2024 (consulté le 20/03/2025).

effectivement passionnés et investis dans leur mission d'éducation. Nous pouvons donc envisager que la prise en charge des élèves est plus enveloppante et plus efficace[203] que dans les établissements publics classiques. Ainsi le GAL Gout, responsable des ressources humaines pour l'armée de Terre, affirme que « à la rentrée 2024, ces établissements ont accueilli 3 290 élèves. L'encadrement est assuré par 273 militaires, 303 personnels de direction et enseignants détachés de l'Éducation nationale, ainsi qu'environ 175 surveillants contractuels. » (Compte rendu de la commission des affaires culturelles et de l'éducation. 2025), soit un taux d'encadrement moyen de 1 adulte pour 4,3 élèves, ou de 1 adulte pour 7,3 élèves, si l'on ne compte pas les enseignants et les personnels administratifs. L'ensemble de ces facteurs, qui tiennent à la fois du taux d'encadrement, des enseignants eux-mêmes, mais aussi des caractéristiques des élèves, du cadre dans lequel ils sont placés et de tout ce qui relève des conditions de travail aboutit à un enseignement de qualité, qui permet d'atteindre les taux de réussite aux examens que nous avons cités.

Nous avons pu rencontrer deux enseignants du lycée militaire d'Autun, qui confirment leur investissement personnel dans la réussite de leurs élèves, mais également, comme ces derniers, dans le prestige de l'établissement. Si l'enjeu principal est d'amener l'ensemble des élèves à rester dans l'établissement, puis à obtenir le baccalauréat, préférablement avec mention, il n'en reste pas moins que l'attachement des uns et des autres à ce même établissement prend une couleur particulière. Il est ainsi dans la culture de l'institution de maintenir son niveau de réussite aux 100%, ce qui participe de son prestige, mais également à celui de ses membres, autant qu'il les oblige. Ce discours autour de la réussite, qui concerne à la fois l'encadrement militaire et les professeurs, qui voient leur investissement reconnu et valorisé est également l'un des leviers de la mobilisation des élèves dans leur réussite pour l'établissement.

Le niveau d'exigence que nos informateurs considèrent pour la plupart comme « plus élevé » que dans le civil, l'est-il vraiment ? Selon nos deux professeurs, ce ne serait *plus* le cas, notamment en raison du changement induit par le dispositif Parcoursup dans l'orientation des élèves. Alors que l'admission dans les sections sélectives des études supérieures était jusqu'alors tributaire des notes du baccalauréat, cette sélection s'est vue déplacer dans le contrôle continu du premier trimestre de la classe de terminale. De cette façon, une pratique évoquée par la plupart de nos informateurs, celle de la sous notation, n'a pas lieu d'être, car elle n'aurait pour conséquence que de saboter les efforts des élèves pour atteindre la formation de leur choix, puisque les résultats présentés ne représenteraient pas les capacités réelles des élèves

Ce cadre de travail et les moyens alloués, couplés à l'investissement des enseignants dans le cadre du projet pédagogique contribuent à cette perception des élèves d'un environnement *plus* favorable au travail (que dans le civil). Cependant, ce cadre a aussi ses limites, dans la mesure où il laisse peu de place aux activités personnelles, notamment si celles-ci ne font pas partie de ce que propose l'établissement.

> « Mais je pense que mon parcours en lycée civil, ce que j'ai pu faire à côté avec les pompiers... j'étais bien investi dans ma jeunesse dans des assos et tout... toutes ces expériences-là, je ne les aurais pas eues à Autun ; je préfère les garder plutôt que d'aller en lycée militaire ! La prépa m'a suffi, en fait, sur le côté militaire ! Garder la liberté et l'ouverture du civil sur le lycée, c'était quand même bien ! » (Homme, prépa, Autun)

203 Dans *20minutes.fr* également, le chef de corps du LD Aix fait état d'un taux d'encadrement d'un adulte pour sept élèves dans son établissement (ibid.) tandis qu'un récent rapport porte ce nombre en moyenne à 13,8 élèves pour un adulte en lycée général public, soit près du double (source : DEPP, màj décembre 2023, consultable sur www.education.gouv.fr)

Cet ancien élève, lui-même plutôt bien informé, a fait le choix de n'intégrer le LD Autun qu'en CPGEM, alors qu'il aurait pu y prétendre dès le lycée. Il a préféré conserver ses activités et ses réseaux de sociabilité en-dehors du cadre du LD, qu'il avait pressenti comme plus étroit et moins diversifié que ce à quoi il avait accès dans un lycée classique, auprès de sa famille.

De la même façon, et comme nous l'avons déjà vu plus haut, le cadre du lycée militaire, peut, à la longue, devenir pesant pour certains élèves, qui, en grandissant aimeraient voir les règles s'assouplir et leur autonomie augmenter. Or, il n'en est rien. Aussi, certains élèves font-ils le choix d'une classe préparatoire dans le « civil ».

> « Ouais, moi je voulais une prépa civile, parce que je trouvais que c'était un peu étouffant... on en revient sur l'autonomie et la liberté... Je trouvais que la prépa au lycée naval c'était étouffant. » (Homme, lycée, lycée naval)

Pour d'autres, cependant, la continuité du cadre de travail et de l'environnement social reste une évidence, surtout si leur unique ambition est d'intégrer une grande école militaire. Aussi, la nécessité de quitter le lycée militaire, par exemple en raison de résultats trop faibles, est-elle vécue comme un mal nécessaire.

> « Ouais, j'ai fait un an dans le pek's. C'était très difficile d'accepter de partir du Prytanée. Je me voyais déjà khûbe là-bas, j'avais déjà mes chaussons là-bas. Donc ça a été assez difficile à accepter... de comprendre que l'établissement ne voulait pas de moi ! Après tant d'années là-dedans, c'est un peu comme un mec qui sort de prison : « qu'est-ce que je vais faire ? » Et finalement, je me suis quand même tout à fait accordé à ma vie civile. Mais quand même avec un sentiment que c'était tout à fait temporaire, une période très transitoire... je ne me suis pas senti la nécessité de construire quelque chose. Je me disais « bon ben t'es en pek's… j'ai mon appart étudiant, je suis là pour stâhker, pour intégrer cette fois-ci. Les potes t'en feras plus tard, et de toute façon tu retrouveras tes potes qui intégreront avec toi ! « (…) Il y avait quand même un sentiment de dire que c'est une période transitoire et je vais revenir à ma réalité, en prison ! » (Homme, lycée, prépa, Prytanée)

Ce cadre, qui enveloppe tous les aspects de la vie de l'élève, finit donc par s'imposer lorsque l'individu s'y adapte. Il y trouve goût, y évolue avec aisance, dans un microcosme stable, dont il maîtrise tous les ressorts. Le verbatim ci-dessous établit une comparaison entre le lycée militaire et l'armée elle-même. Il faut cependant y apporter une certaine nuance : la notion d'imprévu. Si l'armée régulière a pour fonction de se préparer au combat, elle a aussi pour vocation au déploiement, et le déploiement n'est pas nécessairement planifié. La discipline facilite l'obéissance et permet une plus grande réactivité. Cependant, cette notion d'imprévu ou d'urgence n'est pas du tout d'actualité dans le quotidien d'un élève de LD. Aussi, l'organisation millimétrée du cadre de vie et de travail devient routinière peut s'avérer pesante, ennuyeuse, sans possibilité de s'en échapper physiquement ni d'opter pour d'autres activités que celles qui sont prévues.

> « L'armée impose un cadre qui limite la réflexion ! C'est à dire que le militaire basique, on lui dit : « à 7h, tu es en tenue et tu es à l'appel » et à l'appel, on lui dit quoi faire ! Et pas : « ben tu arrives à l'heure que tu veux, mais tu dois être à l'heure pour la première activité parce que tu sais ce que tu dois faire parce que tu as pris connaissance de ton planning et de tes objectifs. » Non, l'armée, elle est faite de manière simple : on te trace le chemin. C'est le boulot de l'officier, du cadre : de tracer le chemin, de dire ce qu'on va faire et de mener la maison pour qu'elle fonctionne bien ! (...) La débrouillardise, non. Je pense que c'est l'incon-

vénient qu'on peut avoir en lycée militaire. On ne nous pousse pas à l'autonomie, à la débrouillardise, parce que le vêtement, même si c'est un uniforme, on ne le lave pas nous-même. On rend le sale on nous donne un propre. On nous dit : « aujourd'hui c'est TIG parce que demain c'est les vacances, donc là, vous nettoyez et ce soir on vient vérifier ! » et pas « nettoyez vos chambres parce qu'il faut que ce soit propre pour telle date ». L'armée planifie, donc finalement, l'armée limite la réflexion et la planification par l'individu parce qu'on lui dit quoi faire, on lui quand le faire et comment le faire ! (...) Je pense qu'on le vit comme ça vient, parce que de toute façon, c'est le système. On ne nous a pas forcé à venir, donc on n'a pas forcément de raison de se rebeller ! Quand on commence à y adhérer, on fait le taf ! On s'applique, on prend les règles comme elles sont et on les respecte. Et de toute manière, si on ne les respecte pas, il y a le petit coup de l'adjudant-chef qui remet les choses en place, le petit tour chez le commandant d'unité... » (Homme, lycée, prépa, Aix-en-Provence)

Sanctions et récompenses

La dernière caractéristique que nous avons choisi d'évoquer pour comprendre les différences entre lycée « civil » et « militaire » concerne le système de sanctions et de récompenses en usage. Dans un établissement civil, le règlement sanctionne à la fois les manquements à la discipline et les atteintes au vivre ensemble, mais également les écarts dans le travail. La liste des sanctions officielles est relativement courte, allant de la retenue à l'exclusion, définitive ou temporaire, auxquelles peuvent s'ajouter, selon la gravité des faits, des poursuites en justice. Il en va évidemment de même dans les lycées militaires, avec, cependant, certaines subtilités qui tiennent au fait qu'il s'agit d'internat, et que donc, la prise en charge de l'élève dépasse le simple cadre scolaire, qu'il s'agisse d'un environnement militaire, régi par des normes qui relèvent de ce domaine spécifique. La liste des sanctions applicables s'allonge ainsi de quelques « TIG » ou autres « privations de sorties » qui peuvent être prononcés par l'encadrement militaire. Ceux-ci sanctionnent essentiellement le comportement en-dehors des temps scolaires, et leur champ d'application est très large. Ainsi, la définition habituelle de la sanction négative, en LD, dépasse-t-elle parfois celle qui est généralement acceptée, et qui correspond à une « réaction prévisible d'une personne juridiquement responsable, ou d'une instance légitime, à un comportement qui porte atteinte aux normes, aux valeurs ou aux personnes d'un groupe constitué. » (Prairat 2024). En lycée militaire, le mode de régulation des relations entre les individus et les groupes ne relève pas exclusivement d'un règlement formel. L'arbitraire semble encore y tenir une place de choix. Ainsi, des réactions de l'encadrement face à des manquements à la discipline sont-ils parfois étonnants, comme en témoigne cet ancien élève :

> « L'Adjudant-chef XXX qui s'amusait à te cramer tes poils de barbe, si tu étais mal rasé... » (Homme, lycée, Autun)

Si la violence et les brimades sont officiellement interdites, certaines sanctions semblent pourtant décalées. Les anciens élèves affirment que ces comportements de leurs cadres seraient globalement bien acceptés ; ils tendraient à considérer que le cadre militaire est légitime à les appliquer. Cela participerait d'ailleurs de la spécificité de ces établissements par rapport au « civil » où ces violences sont formellement interdites.

> « Je me souviens aussi que j'avais un pistolet à billes, que je me suis évidemment fait rapidement confisquer. Le chef s'en servait pour tirer sur les élèves qui ne respectaient pas l'étude en chambre. C'est marrant, parce ça, dit comme ça, à quelqu'un qui ne connaît pas, ce serait mais... Mais je raconte ça à un journaliste, c'est levée de bouclier, tu as des articles, des scandales ! Alors que tu en parles

> à tous ceux qui l'ont vécu : on trouvait ça juste ! On trouvait ça marrant, on était même impressionné de sa précision de tir de l'autre bout du couloir ! On était plus impressionné par ça que par le fait qu'un adulte tire sur des gamins de 16 ans ! Donc ouais, c'était quand même un monde à part, en fait ! » (Homme, lycée, prépa, Autun)

Ce comportement des encadrants militaires semble généralisé. Comme nous l'explique notre interlocuteur, les élèves sont bien conscients qu'il s'écarte de ce qui est communément admis. Le cadre militaire agit toutefois comme une justification. La valorisation de la virilité et d'une certaine forme de violence prend aussi cet aspect ludique : les élèves comme leurs encadrants s'en amusent. Serait-ce encore le cas si, au contraire, ce sous-officier avait été mauvais tireur ? Son comportement sert sa légitimité de chef, il en devient presque exemplaire.

Il en va de même des punitions collectives, qui semblent encore monnaie courante et ont pour fonction de rappeler à l'ensemble du groupe que chacun est responsable du vivre-ensemble et que les écarts des uns peuvent avoir une incidence sur tous.

> « Ce concept de punition collective, qui est très propre au milieu militaire, moi, je l'acceptais : ça faisait partie du jeu ! Parce que du coup, mine de rien, ça réglait pas mal de problèmes ! Quelqu'un qui s'apprête à faire une connerie, tu te dis : « Bon, s'il la fait, on va tous être impacté ! Donc, est-ce qu'on profite tous de sa connerie, on rigole tous et on est tous punis ; ou est-ce qu'on n'est pas d'accord de ce qu'il fait et on le cadre nous-même ? » » (Homme, lycée, prépa, Autun)

Le cas particulier des punitions collectives et de leur impact nous éclaire sur le second niveau de régulation au sein du groupe des élèves en LD. La punition collective, qu'elle soit brandie comme une menace ou réellement exécutée agit comme un instrument de responsabilisation des élèves autant que comme un moteur de cohésion. Conscients de faire partie d'un groupe, les élèves sont placés devant leurs responsabilités. De fait, il est fréquent que l'influence du groupe annihile les velléités individuelles. Le règlement des LD insiste sur le vivre ensemble et la cohésion. Mais dans les faits, cette notion de responsabilité revêt un sens éthique qui nous éclaire bien davantage sur les choix des élèves (Quentel 2014). Les élèves s'inscrivent dans différents cercles de socialité, et ils y tiennent à chaque fois une place particulière, dans le cadre d'une division sociale du travail. La responsabilité, dans ce contexte, est une résultante de l'interdépendance des individus entre eux, en contexte social. Chacun a son rôle, qu'il doit jouer à bon escient, au risque soit de perdre la face, soit de déstabiliser la relation dans laquelle il s'inscrit. Ainsi, nous définissons ici la responsabilité comme la conscience pour l'individu de sa place au sein du groupe (son statut) et de la fonction qu'il tient. Cette responsabilité est nécessairement contingente : la responsabilité de l'élève ne sera pas exactement la même s'il s'agit d'un contexte marqué par le règlement officiel ou la présence des adultes, ou s'il s'agit d'un contexte dans lequel la relation et le travail social ne concernent que ses pairs. Les finalités suivies ne sont nécessairement pas les mêmes, mais le contexte de la relation fait que la responsabilité commande d'agir en fonction et pour autrui, sachant que les paroles et les actes doivent répondre aux attentes du groupe. La relation étant synonyme d'interdépendance, tout action suppose une réponse, et cette réponse peut être simplement la validation de cette action, en ce sens qu'elle est perçue comme adaptée à la situation par le groupe. C'est précisément, selon Quentel (2014), ce qui fait l'adolescence. C'est le moment où l'enfant gagne en autonomie, est poussé à se fixer ses propres règles, à prendre de la distance au monde et aux adultes. La responsabilité, même si elle reste médiatisée par les normes ou les règlements, se construit dans ce moment de l'autonomisation. Les adultes relâchent leur contrôle, parce que le moment de l'adolescence, au-delà des effets de la puberté, correspond à un moment dans la construction de l'individu où celui-ci peut s'affirmer à part entière puisqu'il dispose de suffisamment de clefs pour en comprendre les enjeux et le fonctionnement. En premier

lieu, et c'est d'autant plus vrai en contexte d'internat, l'adolescent expérimentera sa responsabilité avec ses pairs. D'autre part, l'injonction à l'autonomie et à la responsabilisation est très présente dans le modèle éducatif des LD et sont des finalités objectivement poursuivies. Dans l'institution militaire, la responsabilité individuelle est nécessairement adossée au groupe, et se voit renforcer par une importante charge morale et éthique, présentée comme la seule valable et comme le seul modèle à suivre.

> « Le fait que la responsabilisation par le groupe... Ça c'est une méthode de discipline qui est plutôt connue dans l'armée, le fait de sanctionner le groupe si jamais il y en a un qui fait une connerie... Je dirais que je l'ai vécu beaucoup beaucoup beaucoup au lycée militaire ! Rien qu'une fois, par exemple, quand j'étais en terminale, il y avait beaucoup de gens qui avaient tendance à déclencher les alarmes incendie pour la rigolade. Mais du coup, ce que faisaient les cadres, ils avaient trouvé une parade. Dès qu'une alarme était déclenchée, ils faisaient sortir tout le monde dans le froid. Et ça faisait chier tout le monde. Toi, tu peux te dire que t'as rien fait, que c'est pas juste, mais le fait de sortir tout le groupe, ça amène une forme de responsabilité, je veux dire que ça force la personne à y réfléchir à deux fois. (...) Et je peux t'assurer que le jour où on a su qui c'était, on a réglé nos comptes très très vite et ça s'est arrêté très très vite ! Et quand je dis qu'on a réglé nos comptes très très vite, c'est pas entre les cadres, c'est entre nous, quoi ! » (Homme, lycée, Aix-en-Provence)

La punition n'est plus alors le reflet d'un pouvoir distribué dans un cadre hiérarchique. Chaque élève, selon cette logique de responsabilité est en fait investi d'un pouvoir de régulation informel mais réel. Au-delà de l'expression de la sanction dans les différentes formes qu'elle peut revêtir, de l'action violente à la mise à l'écart, pour les deux catégories les plus utilisées, ce second niveau de coercition concerne l'équilibre du groupe. Dans cette optique, plusieurs systèmes de règles cohabitent et se complètent, qui poursuivent cet objectif de cohésion de l'ensemble. Ces deux systèmes correspondent aussi à deux systèmes de valeurs, l'officiel et l'officieux, qui pourtant se rejoignent sur le fond, à défaut de se rejoindre sur la forme :

> « Le sentiment que j'ai vis à vis de ça, c'est que j'ai l'impression qu'il y avait deux types d'interdits ! Les interdits fixés par la strass et les interdits fixés par les élèves... les coutumes des élèves. Ça donnait lieu à deux niveaux d'interdits. Il y avait le bon interdit et le mauvais interdit ! Il y avait l'interdit à braver et la faute d'esprit. Ça se retrouve aussi plus tard dans le vrai monde militaire ! On peut faire une faute, mais tant qu'il n'y a pas de faute d'esprit réel, ça reste juste de l'erreur. Du coup, il y a ce bon APLS[204] et ce mauvais APLS. Le bon APLS, du coup, c'est braver l'interdit officiel mais en restant dans un esprit de chahut, dans une idée de panache, de bravade, de courage... Et après, il y a l'interdit où en fait, c'est juste dégueulasse et contre l'esprit général de ce qu'on essaie de nous inculquer. Et là, le groupe d'élèves fait la police ! » (Homme, lycée, prépa, Prytanée)

Le « mauvais APLS » mène généralement à l'ostracisme de l'élève pour cette faute d'esprit qui nuit au groupe tout entier et nie les valeurs qui devraient être partagées par tous. Ce point rejoint et conforte l'analyse que nous proposions plus haut au sujet du respect des horaires.

En plus des sanctions, existe également un système de récompense, sans doute plus développé que dans un établissement classique. Là encore, ce sont les usages de l'institution militaire, qui tend à célébrer les réussites autant qu'elle sanctionne les manquements. À cet égard, le règlement commun des LD a instauré un système de décorations, sur le modèle des médailles

204 Acronyme de « à poil la strass ! », cri de ralliement des élèves contre l'autorité légitime.

militaires. Ces décorations, remises périodiquement aux élèves dans le cadre de cérémonies formelles et en présence de l'ensemble des membres de l'établissement, viennent valoriser l'engagement individuel dans des domaines aussi variés que le travail scolaire, le comportement et la performance sportive. Les élèves sont autorisés à les arborer sous certaines conditions définies par le règlement. Leur attribution n'est pas définitive : ils peuvent se les voir retirer s'ils négligent les efforts nécessaires à leur conservation.

> « Quand on avait nos pin's sur nos bretelles, tout le monde pouvait voir qu'on avait bien travaillé ! Le meilleur avait le droit de porter son insigne sur sa tenue de travail ! » (Femme, lycée, Prytanée)

Cette mise en avant des individus face au groupe, qui se sent alors, selon les circonstances, valorisé ou humilié est un trait important de la socialisation en milieu militaire.

> « Ce système-là fonctionne bien, mais c'est parce qu'il y a le rôle de chacun, que chacun connaît, qui est fixe ; on sait pourquoi on est mis là et pas ailleurs, le chef il est chef parce qu'il prévoit et il planifie, et le subordonné il exécute et il fait avancer la machine. Mais au-delà de ça, pour que ça fonctionne, il y a la récompense qui attire le gars d'en bas à faire ce qu'il doit faire pour que ça fonctionne... La récompense, ça peut-être : être mis en avant, être félicité en public... Donc ça peut motiver les autres à faire pareil. Et d'un autre côté, on a : « regardez celui-ci, il n'a pas fait son travail », il passe devant le chef de corps et au même titre, il peut être réprimandé, soit devant tout le monde, ou juste comme ça... Ce sont toutes ces petites choses-là, qui n'existent pas dans le civil, qui fait que ça fonctionne différemment. » (Homme, lycée, prépa, Aix-en-Provence)

Il s'agit de se démarquer, parfois de se faire remarquer au sein du groupe, puisque les initiatives et les réussites personnelles sont valorisées au sein de l'institution. Elles sont aussi une marque de prestige pour les élèves qui les portent, à l'instar des brevets et des médailles des militaires, qui sont des marqueurs d'expérience et révèlent un statut particulier (Teboul : 2017). Si l'étalon du prestige, en unité opérationnelle, est la valeur guerrière et l'expérience au feu, en LD elle se rapporte à ce qui est attendu des élèves : au travail, qu'il soit d'ordre moral, scolaire ou sportif. Ces catégories de récompenses, tout comme les sanctions, sont définies par l'institution. Cependant, comme nous l'avons évoqué plus haut, et comme nous le développerons plus bas, elles produisent leur pendant « officieux », qui n'est pas nécessairement contradictoire. Au contraire, le travail sur les valeurs et l'excellence académique est tout à fait intégré par les élèves, qui en font leur propre usage, comme nous l'avons vu par exemple, par rapport à la ponctualité. Ainsi, l'une des différences principales entre le milieu scolaire « militaire » et « civil » tient dans la reconnaissance individuelle des qualités des élèves. Reconnaissance qui est portée, de façon formelle, voire dans le cadre d'une cérémonie, aux yeux de l'ensemble de l'établissement. Ainsi, la cérémonie de fin d'année, qui est marquée par la remise de prix aux élèves méritants, ne prend que très rarement cette forme dans un établissement classique. Au mieux, les élèves obtiennent des encouragements ou des félicitations, qui restent consignés sur le bulletin scolaire ou énoncés devant la classe uniquement. Cette notion de reconnaissance de la valeur individuelle est fondamentale dans les armées, et s'exerce à tous les niveaux en unité : lettres de félicitations, citations à l'ordre d'un ensemble, décorations, comme on l'a vu, remise de brevets au cours de cérémonies font partie des dispositifs en usage pour mettre le soldat en valeur, le présenter comme un exemple à suivre. Certaines de ces mises à l'honneur sont plus informelles, comme le fait d'être sélectionné pour prendre rang dans un piquet d'honneur ou mieux, la garde au drapeau. Dans les lycées militaires, ce sont traditionnellement les meilleurs élèves, sur le plan académique, qui se voient confier la garde du fanion de leur compagnie ou du drapeau de l'école.

Pour autant, cette valorisation partagée au sein de l'institution des comportements conformes aux attendus n'exclut pas pour autant les comportements déviants. Bien au contraire, la désobéissance volontaire, qu'elle soit contestataire ou non fait partie du quotidien des élèves. Ceux-ci expriment par là leur résistance au cadre normatif, leur prise d'autonomie par rapport à des règles jugées trop strictes. Il s'agit aussi de jouer avec les limites, en faisant sciemment l'expérience de l'interdit et en tentant, dans une forme de jeu, de transgresser sans provoquer de conséquences.

4.4.3 Dans les interstices du règlement

Nous avons choisi d'aborder la résistance des élèves au cadre normatif au travers de deux secteurs relativement banals de la vie juvénile : les relations amoureuses et la consommation d'alcool. Rien de nouveau ici, si l'on compare nos élèves de LD à des lycéens « civils ». En outre, le contenu de nos entretiens est très riche sur ces deux thématiques, qui constituent, avec quelques bravades ou provocations à l'endroit de leurs encadrants, les principales désobéissances des élèves. Le premier tient au fait que le règlement des LD tente d'annihiler (ou tout du moins, d'invisibiliser) les relations affectives des élèves, tandis que le second relève davantage de la préservation de la santé des élèves et de discipline générale puisqu'il convient d'éviter les débordements régulièrement liés à la consommation d'alcool. Cependant, le contrôle exercé sur les corps des élèves est dans le premier cas beaucoup plus présent que dans le second, où les jeunes disposent, en théorie du moins, de davantage de liberté dans leurs déplacements, échappant de fait au contrôle des adultes. D'autre part, les relations amoureuses entre adolescents sont plus généralement acceptées au sein de la société civile. Les établissements scolaires classiques, s'ils veillent à la retenue des comportements dans leurs murs, ont cependant une aire de responsabilité et un champ d'action beaucoup plus restreints puisque les élèves sont plus libres de quitter l'établissement.

En LD, les relations entre élèves sont formellement interdites, de même que la consommation d'alcool et de stupéfiants. La réalité des comportements permet de mettre en lumière les stratégies déployées par les élèves pour s'arroger la liberté qu'on leur refuse et de mettre en lumière qu'ils y parviennent bien souvent avec la complaisance des adultes.

Le règlement et ses limites

Le règlement des LD est simple et précis : « Les comportements amoureux et/ou à caractère sexuel entre élèves dans l'enceinte de l'établissement ne sont pas autorisés. » (RILDAT, DRH-AT, 2024 :9) Dans la réalité, cette section du règlement intérieur est fort malaisée à appliquer. Tout d'abord, elle précise bien « dans l'enceinte de l'établissement », ce qui sous-entend très formellement que ces comportements sont tolérés sinon autorisés à l'extérieur, par exemple à l'occasion de sorties en villes lors des temps libres ou même dans le cadre de sorties scolaires, où la discipline se relâche. Par ailleurs, il est évident qu'aucun règlement ne pourra empêcher les émois d'adolescents. L'interdiction est la même pour la cigarette, l'alcool et tout autre produit stupéfiant, à l'instar de tous les établissements scolaires. Nous mettons ici ces deux facettes des pratiques déviantes sur le même plan, dans le sens où ces interdictions, de nature différente, déclenchent des mécanismes de contournement du règlement similaires, mais révèlent aussi plus finement les modes de régulations entre adultes et élèves.

L'interdiction des comportements amoureux est un sujet très souvent évoqué par nos informateurs, tant l'expérience vécue en LD a été marquante. Le règlement, comme souvent, n'explicite pas le sens de la règle. Il est toutefois compris comme la crainte pour l'institution de devoir gérer des grossesses juvéniles et des problématiques de maladies sexuellement transmissibles, mais également par le contrôle éducatif et moral des jeunes qui lui sont confiés.

> « C'est l'âge où on commence à découvrir la sexualité... mais le principal c'était de se protéger. La majorité des cadres laissaient faire... Après, c'est le jeu : pas vu, pas pris ; pris, puni ! Si vous ne vous faites pas choper, vivez votre vie, vous êtes jeunes ! Mais ils ne voulaient pas qu'on soit assis sur les radiateurs du couloir à se galocher toute la journée ! Il y a un standing à respecter ; on est à l'armée ! » (Homme, lycée, Saint-Cyr-l'École)

Ce « standing » que notre informateur attribue spécialement à l'armée n'est pourtant pas si éloigné de la retenue que le système éducatif et scolaire impose à tous les élèves en tant que norme sociale. Ces principes moraux, que nous pouvons définir par l'adoption de postures conformes aux attendus sociaux (dont les postures opposées seraient qualifiées de vulgaires ou d'obscènes) participent de la construction de l'adolescent. L'apprentissage d'un savoir-être, ici plus largement social, fait aussi partie des prérogatives d'un lycée. Il s'agit de se conformer à la fois à des normes de genre, mais également d'une certaine façon à apprendre la retenue dans des modalités et des proportions adaptées au statut social auquel les élèves prétendent. Davantage issus de milieux sociaux intermédiaires, ils rejettent d'emblée des comportements jugés obscènes, qu'ils tendent à identifier à des milieux sociaux moins favorisés. À l'inverse des jeunes filles internes en lycée professionnel qu'a rencontrées Isabelle Clair (2017), les élèves de LD, filles comme garçons, semblent bien se conformer aux normes de genre et aux attendus liés à leur âge quant à l'entrée en sexualité. En apparence du moins, puisqu'ils n'expriment pas ouvertement leur résistance à ces normes. En témoignent les couples, nombreux, formés par les élèves. Cependant, à côté du règlement, certaines normes émanant des représentations partagées par la plupart des élèves, agissent comme des garde-fous dans cet environnement particulier.

Ainsi, l'injonction habituelle, pour les filles, de ne pas être associées à des « putes » a-t-elle cours. C'est d'autant plus vrai en contexte d'internat, où tout se sait très vite. Il convient de conserver une « bonne réputation », c'est-à-dire de se conformer au mieux à la norme pour ne pas se trouver socialement disqualifiée en laissant trop de prise au soupçon, ou, au contraire, en incarnant une catégorie dévalorisée. Ce soupçon porte donc volontiers et en premier lieu sur la sexualité, notamment pour les filles, ou sur l'orientation sexuelle pour les garçons, qui, porteurs du stigmate de l'homosexualité, retombent dans le groupe des filles, déchus de leur statut d'homme.

> « Et même dans la promo, je savais qu'il y avait des gays, tout ça ; ils ne l'ont jamais dit. Et je le savais, mais ils ne l'ont jamais avoué publiquement ; c'était quelque chose d'assez secret. Ben moi, une fois que ça s'est su, j'en ai bavé pendant des mois ! Avec des insultes... à chaque fois que je passais, on m'appelait broute-minou... enfin, ça a été vraiment très très... ben très très lourd. De voilà, maintenant, tu es... c'est marqué sur ton front, et même si tu es en uniforme et que tu te fonds dans la masse, ben finalement non, tout le monde le sait, et de toute façon, là-bas, les murs ont des oreilles et tout se sait ! » (Femme, collège, lycée, EPAE)

Dans leurs discours et dans les descriptions qu'ils font des injonctions, nos informateurs découvrent les logiques qui précèdent les conceptions valides de l'ordre des genres en vigueur dans les lycées militaires. Ces conceptions ne sont guère différentes de celles qui animent la société dans son ensemble, comme le note encore Isabelle Clair (2012) dans son étude sur les jeunes des milieux populaires : « Ainsi, la première cause d'exclusion pour les filles, c'est qu'on puisse les imaginer sans entrave sexuelle, se laissant aller à une sexualité visible, active et en dehors de cadres contraignants ; la première cause d'exclusion pour les garçons, c'est qu'on puisse douter de leur virilité. » (*ibid.*:69). Ainsi, lorsqu'un doute est levé à l'endroit d'un élève, lorsque sa non-conformité aux normes de son genre est révélée, sa place dans le groupe s'en voit bou-

leversée : les insultes, les remarques, parfois la violence physique marquent l'ostracisme dont il est victime s'il ne peut trouver un groupe de soutien. Il semblerait que dans de nombreux cas, le dévoilement de l'homosexualité d'un élève se solde par son départ, volontaire ou forcé, du LD, surtout s'il s'agit d'un homme.

> « Là par contre où il y avait un vrai tabou, c'était sur la bisexualité et l'homosexualité. (…) Voilà. Après, ça reste un milieu de bonhommes... Et puis bon, le quotidien, c'était les petites guerres régionales ou de sport à base de petites insultes homophobes... ça reste dans l'humour de mec, dans le contexte du milieu militaire... » (Homme, lycée, Prytanée)

En réalité, ces deux thèmes de la vertu féminine et de la virilité masculine sont interdépendants. La puissance du second dépend de l'observance du premier. Si les filles sont « faciles », le garçon séduit sans efforts, et donc sans gloire. Dans un « milieu de bonhommes » (l'expression est intéressante en ce qu'elle nous montre que les élèves sont conscient de la distinction hiérarchique entre les sexes en faveur du masculin), il s'agit d'agir conformément aux attendus et d'appuyer sur sa force physique ou de caractère, d'exacerber les valeurs militaires, exaltées par ailleurs dans les discours portés par l'institution. Pour les garçons, il s'agit de tenir le rôle qui est attendu d'eux, individuellement. Il s'agit de s'éloigner le plus possible de tout soupçon qui remettrait en cause leur position dans le groupe des hommes, d'où la puissance du stigmate d'homosexualité, sans cesse réaffirmé dans les échanges, sur le ton de l'humour et qui démontre également que chaque homme est constamment sous la surveillance de ses pairs (Clair : 71). Le tout, dans le contexte d'une économie de la séduction très en faveur des femmes, au regard de leurs effectifs encore minoritaires. Pour autant, les filles restent de manière générale plus libres de faire un pas de côté dans leurs actes ou leurs paroles. Il leur sera plus facilement pardonné, voire même il sera valorisé qu'elles se saisissent de *certains* traits habituellement dévolus aux hommes. Il en va ainsi de la répartie lors des échanges, ou de la combativité, en sport par exemple. « Alors que les garçons doivent faire la preuve de leur masculinité, les filles n'ont pas à être à 100 % des filles dans l'ensemble de leurs interactions : les « garçons manqués » sont nombreux, et ils n'ont aucun équivalent du côté des garçons, les « vrais ». » (Clair : 73) Il est même accepté, et très valorisé, en LD, d'être une fille avec « du caractère », qui sache se faire respecter par les garçons et par leurs pairs et ainsi imposer ses choix et ses limites. Ce mécanisme est similaire à celui qui permet aux filles « sportives » de se ménager le respect sinon l'admiration des garçons.

> « Mais pour moi, l'époque où j'y étais, elles [les filles] étaient incluses, respectées, et surtout courtisées ! (...) On avait un ratio de filles d'une pour trois garçons. Donc forcément, c'est pas les mecs qui avaient le pouvoir ! (...) La plupart des filles ont quand même du caractère ! Elles nous remettent vite en place, elles ont le tempérament... et en plus, quand elles se mettaient en groupe, elles nous tuaient ! (...) Bien sûr que dans les internats circule le modèle du militaire viril para-colo, mais en même temps circule l'image du noble officier galant, respectueux, et l'homme droit, respectable, qui n'aura pas de comportement déplacé, outrageant ou quoi... » (Homme, lycée, Prytanée)

Les élèves masculins des lycées militaires sont ainsi pris entre ces deux feux qui consistent à construire leur virilité selon ces deux « modèles » en réalité antinomiques, si ce n'est qu'ils sont tous deux fondés sur l'ordre hétérosexuel.

L'enjeu est particulièrement décisif dans le cadre d'une scolarité en internat, puisque la proximité entre les élèves, voire la promiscuité, favorise les rapprochements. À cet égard, l'organisation géographique de l'enclave constituée par le lycée et la façon dont s'articulent les différents espaces, marqués chacun par l'interdit, méritent que l'on s'y arrête. En effet, la plus grande partie

de l'établissement est dévolue aux activités sociales : les lieux de vie (foyer des élèves, ordinaire, terrains de sport) et de travail (salles de cours, bureaux) occupent la majeure partie de l'espace, tout comme leur utilisation par les élèves occupe la majeure partie de leur temps. Les espaces dédiés à l'usage personnel ou à l'intimité (la chambrée et les sanitaires), sont limités, tant dans l'espace qui leur est alloué que par le temps que les élèves peuvent y passer (et les catégories d'élèves qui y sont acceptés), mais également car l'intimité y est toute relative. Les espaces de vie sont partagés, puisque les chambrées sont occupées par plusieurs élèves[205]. L'espace réellement privé se limite donc au lit et à l'ensemble armoire-bureau, bien que la disposition du mobilier tende généralement à favoriser le calme et à conférer une impression d'isolement par rapport aux autres. Les sanitaires sont partagés par tous les habitants d'un étage ou d'une section de bâtiment, et s'y rendre implique d'emprunter un couloir et de passer devant d'autres chambres. De cette façon, les usages des différents lieux de vie et de travail n'échappent que peu au regard, et donc à la surveillance des adultes ou des pairs. Le règlement et les contraintes qu'il formule prennent forme dans tous les aspects de la vie quotidienne, comme nous l'avons vu plus haut. Les élèves sont, du lever au coucher, contraints de respecter des normes de comportement et de tenue qui s'appliquent aussi bien aux zones et aux temps dédiés au travail, qu'aux zones et aux temps dits « libres ». C'est pourquoi, dans tous les cas, la transgression ou la contestation a trait à la gestion du temps, aux déplacements et à la nature des activités.

Par ailleurs, certains usages, même prohibés, agissent en quelque sorte dans le sens des attentes de l'institution. Ce n'est pas le cas des relations sentimentales entre élèves, mais c'est le cas, dans une certaine mesure, de la consommation d'alcool. Le terme de mesure est ici important, puisque s'agissant d'alcool, il est prohibé d'atteindre le seuil de l'ivresse, qui implique la perte du contrôle de soi. Par ailleurs, la consommation d'alcool reste répandue dans la jeunesse française[206] pour ses vertus désinhibantes, parce qu'elle est associée à la fête, mais aussi en ce que « la cuite » constitue une forme de rite de passage qui rapproche de l'âge adulte. Elle constitue un test de responsabilisation. La consommation d'alcool chez les jeunes, dans un cadre festif, est chargée d'enjeux sociaux, comme le montre l'enquête Aramis 2, consacrée à la consommation d'alcool en soirée chez les adolescents et les jeunes adultes (Douchet et Neybourger 2022). Il n'est pas ici question de traiter de la question de la consommation d'alcool chez les jeunes en général, mais de s'intéresser à ce cas dans le cadre de la transgression du règlement et de la place particulière qu'elle occupe en LD.

> « Oui, on avait les mêmes expériences que tout le monde ! On dit qu'on est des élites, qu'on est protégé d'un certain nombre de choses... et nos parents l'espèrent aussi, je pense... Mais d'un autre côté on a fait largement nos expériences... Ça n'empêche pas la drogue, par exemple. Un certain nombre fumait du bédo... Beaucoup ont essayé et certains sont tombés dedans aussi. C'est pas la majorité, mais ça arrive aussi dans ces lycées-là. On a eu des comas éthyliques dans le lycée. Je ne suis pas sûre que ce soit arrivé souvent, mais c'est arrivé dans notre promo... Qui se sont fait sortir devant le front de mer, devant nos bâtiments, par les pompiers... évacués... Donc bon, on a les mêmes expériences que n'importe quel lycéen, au niveau des conneries ! » (Femme, lycée, lycée naval)

La consommation d'alcool, dans les armées notamment, relève d'une pratique courante, et même parfois valorisée pour ses vertus sociales. Comme l'analyse Emmanuelle Prévot (2007),

205 Cependant, plus l'âge avance, plus l'élève gagne en intimité. Au collège d'Autun, les dortoirs sont partagés par tous les élèves d'une classe (séparés cependant selon le sexe), tandis qu'en CPGEM la chambre de deux est la norme. Entre-temps, au lycée, les internats proposent des chambres de deux à six élèves maximum.

206 Voir les enquêtes de consommation, par exemple : https://www.drogues.gouv.fr/lessentiel-sur-les-jeunes-et-lalcool (consulté le 25/09/2025)

l'alcool en contexte militaire est considérée comme légitime et agit comme un levier d'intégration et comme un marqueur de l'esprit de corps qui permet d'affirmer son appartenance à un groupe et d'appuyer l'identification de l'individu au groupe. L'auteure identifie deux contextes de consommation. Tout d'abord le « pot », officiel, institutionnalisé, inscrit souvent dans le cadre des activités professionnelles comme modalité de célébration d'un événement particulier, et qui manifeste d'un mode de sociabilité propre à l'armée. C'est dans ce contexte qu'un chef de section peut offrir du vin à des lycéens pour son départ en retraite. L'occasion est légitime et l'ordre hiérarchique respecté. Vient ensuite la « popote » rencontre informelle de militaires dans un cadre hors-service, de détente. La « popote » désigne à la fois un lieu où se tiennent ces rencontres, et un rituel particulier qui découle des traditions de corps de garde. La popote, lieu ou réunion, est généralement destinée à un groupe particulier : unité définie ou catégorie de grade, ce qui permet de s'affranchir du poids de la hiérarchie. Elle a essentiellement un rôle de cohésion : elle renforce les liens entre les personnes. C'est bien évidemment ce que recherchent les élèves des LD. Un espace informel où s'exprime et s'entretient la cohésion par la discussion et le partage de souvenirs et d'anecdotes, souvent de chants militaires ou paillards[207]. Devant l'interdiction de consommation dans l'enceinte de l'établissement, les élèves se retrouvent dans des lieux dédié : il est toujours possible de trouver des cafetiers pour servir de l'alcool à des mineurs ou de s'en procurer et de consommer à l'extérieur.

> « C'est vrai que quand j'étais [au bar] avec mes potes du lycée militaire, on était ambiance vraiment militaire ! On chantait et tout ! » (Homme, prépa, Aix-en-Provence)

Cette « popote » se tient donc aussi bien dans un bar défini de la ville, que dans une espace à l'intérieur de l'établissement où l'alcool aura transité par des moyens détournés et concerne un groupe défini par une socialisation antérieure. Par son caractère clandestin, la consommation d'alcool, à plus forte raison au sein de l'établissement, contribue à renforcer les liens entre ces élèves.

> « Bon, c'est sûr qu'on n'était pas autorisé, mais au lycée militaire, tout le monde le faisait ! Il y avait des bouteilles de bières qui passaient par le grillage, ou autre, tout le monde l'a fait. L'idée, c'était : comment on allait se cacher ! » (Homme, lycée, Aix-en-Provence)

Par ailleurs, la consommation d'alcool est utilisée comme un moyen de se détendre, qui agit comme une soupape de décompression dans le cadre contraignant du LD où la vie quotidienne est marquée par de longues heures de travail scolaire et une discipline très enveloppante.

> « Les conneries qu'on faisait au lycée militaire, c'était pas des grosses conneries, par rapport à... enfin... il n'y avait de mal à personne, quoi ! Ensuite, le rapport à la transgression... Je dirais que oui ; grandir dans un environnement où on a beaucoup de règles, comme ça, ça force à... Surtout quand on est en pleine adolescence, ça force un peu à vouloir transgresser les règles ! Je vous parlais tout à l'heure du fait de rentrer de l'alcool, tout ça... Il y a des gens que je connaissais qui ne buvaient pas du tout d'alcool, mais qui pourtant, faisaient quand même rentrer de l'alcool pour les potes ! Même si eux ne buvaient pas... C'était un peu

207 Dans son *Histoire du chant militaire français* (2005), Thierry Bouzard identifie des « chants de popote ou de bivouac » qu'il présente ainsi : « les chants représentent un condensé de ce tout ce qui ne peut pas être chanté officiellement, mais qui permet de se défouler sans sortir des limites, pas toujours bien définies, que tout soldat bien né doit savoir s'imposer. (…) On trouve donc à côté du répertoire classique, les chants de corps de garde les plus crus, et aussi quelques chants qui peuvent être irrévérencieux à l'égard de la hiérarchie (…). On peut aussi trouver des chants que le commandement À fait interdire. » (p. 50)

le truc d'ouvrir la soupape et de faire partir la pression ! » (Homme, lycée, Aix-en-Provence)

La transgression, lorsqu'elle a trait a l'alcool comme ici, devient, pour suivre E. Prévôt « l'enjeu d'une affirmation de soi » qui est d'autant plus importante qu'il s'agit de bâtir un collectif, réuni autour du fait de « faire rentrer » et consommer l'alcool au sein de l'établissement. Ainsi, les adolescents se rapprochent des adultes, ces derniers étant autorisés à boire, sur le seul critère de leur âge supposé leur attribuer un degré de responsabilité assez important pour modérer leur conduite. Or, comme l'écrivent E. Prévôt et O. Roynette (2000, 2002) la consommation d'alcool est régulièrement associée à la virilité et au statut d'adulte. Ces analyses, que les auteures appliquent aux EVAT[208] en OPEX[209] et aux appelés du contingent, s'entendent également pour nos élèves, maintenus dans leur statut d'adolescent, d'élève, par un règlement, un emploi du temps et une surveillance pesants, dont ils cherchent à s'affranchir. Lorsqu'ils réussissent, ils démontrent une certaine forme d'adaptabilité aux contraintes, mais se rapprochent également de l'idéal viril du soldat, qui sait conserver son honneur jusque dans l'ivresse, ou du moins s'efforce de préserver celui de ceux qui ont failli en « les couvrant » le cas échéant, dans un esprit de cohésion :

« C'est des choses dont on se souvient, parce que ton petit co' qui est mort, il faut faire en sorte qu'il ne se fasse pas cramer par le pion... Mettre un seau pour qu'il puisse vomir, recouvert par une serpillère humide, pour pas trop que ça sente... Le laisser, voilà... Négocier avec le pion... » (Homme, lycée, prépa, Aix-en-Provence)

Malgré l'étroitesse du règlement, les élèves des lycées militaires apprennent rapidement à se jouer des normes et des codes qui leur sont présentés comme contournables. En jouant sur les notions d'autonomie et de responsabilité individuelle et collective, le processus de socialisation qui a cours au sein d'un lycée militaire tend objectivement à développer chez ces jeunes gens de réelles capacités d'analyse et d'adaptation.

La tolérance des adultes

La fonction de contrôle, mais aussi d'éducation, d'écoute et de dialogue, qui a lieu habituellement au sein de la famille, échoit ici à des « éducateurs », essentiellement les cadres de contact, mais également aux surveillants d'internat. Ceux-ci prennent alors successivement des rôles de confidents, de soutiens moraux, mais aussi de figures d'autorité chargés de faire respecter le règlement et les conventions sociales qui interdisent, pour reprendre cet exemple, de rendre trop visibles les élans amoureux.

« On savait que nos chefs de section étaient au courant. Par exemple, quand on était un peu triste... Surtout nous les filles, ils venaient nous voir en nous disant : « ça ne se passe pas bien avec ton copain ? » Voilà, ils étaient au courant, mais tant qu'on ne transgressait pas les règles, dans le sens : tant qu'on ne se faisait pas prendre en train de coucher à droite à gauche, ils s'en foutaient un peu. Tant qu'on n'était pas pris sur le fait ! Par contre, un petit bisou un peu trop langoureux, c'était : « bon, un mètre de distance ! » ou des trucs comme ça ; des petites remarques. Mais bon, ils savent aussi dans quoi ils s'engagent ! C'est la période de la puberté, c'est le printemps toute l'année chez les hommes, comme chez les femmes, donc ils savent ! c'était plus : pas vu, pas pris ! » (Femme, lycée, Aix-en-Provence)

208 Engagés volontaires de l'armée de Terre : jeunes militaires du rang.

209 Opération extérieure : projection de troupes sur un théâtre d'opérations hors du territoire français.

Cet énoncé « pas vu, pas pris » revient constamment dans nos entretiens, sur tous les sujets qui ont trait à d'éventuelles déviances. Au sens littéral, il exprime une vérité : une action non conforme, si elle n'est pas avérée, ne peut être sanctionnée. Cependant, ce « pas vu, pas pris », répété à l'envi par l'encadrement militaire, agit également comme une invitation à la transgression et se charge, dans ce contexte particulier du lycée militaire d'un sens supplémentaire. Il entretien ce jeu de la transgression, en exhortant les élèves à être plus malins que leurs encadrants, en déjouant leur vigilance. Comme le dit notre informatrice plus haut, l'encadrement paraît tout à fait conscient que cette partie du règlement (et d'autres) est inapplicable en l'état. Cependant, le règlement existe, la sanction sera rigoureusement appliquée en cas d'infraction caractérisée. Aussi, au travers du « pas vu, pas pris », les élèves sont en quelque sorte invités à la transgression discrète, et non à la contestation du règlement en lui-même. Le sens de la règle, tel que nous l'avons décrit plus haut est bien connu des élèves. Il s'agit bien de ne pas « coucher à droite et à gauche » et d'apprendre la retenue en public dans la manifestation du sentiment amoureux. Ce « pas vu, pas pris » constitue, selon les catégories goffmaniennes, une « adaptation secondaire », que l'auteur d'*Asiles* (1961) définit comme : « toute disposition habituelle permettant à l'individu d'utiliser des moyens défendus, ou de parvenir à des fins illicites (ou les deux à la fois) et de contourner ainsi les présentations de l'organisation relatives à ce qu'il devrait faire ou recevoir, et partant à ce qu'il devrait être. Les adaptations secondaires représentent pour l'individu le moyen de s'écarter du rôle et du personnage que l'institution lui assigne tout naturellement » (p. 245)

Le « pas vu, pas pris » peut être interprété comme un constat pragmatique de la part de l'encadrement : malgré un taux d'encadrement plus important que dans un lycée public classique, il est évident que tous les faits et gestes des élèves ne peuvent être surveillés. Aussi, certains interdits sont-ils plus souvent évoqués : les expéditions nocturnes, qui peuvent prendre la forme d'explorations du lycée, la consommation de stupéfiants et les relations amoureuses ou sexuelles. Mais qu'en est-il de la sanction, en cas de « prise » ? Les élèves sont-ils, vraiment, pour suivre l'adage, « pendus » ?

> « Déjà, il y a le truc du : pas vu, pas pris ! Ça, déjà, on nous le répète quand même vachement. Même les éducateurs nous le disent : si on te voit pas, tant mieux pour toi, mais si t'es pris, ben, tu fais avec les conséquences et c'est quand même totalement vrai ! Moi, j'ai quand même eu vachement de bol, je me suis jamais fait prendre. Ou alors je me suis fait prendre et ils laissaient couler ! » (Femme, collège, lycée, EPAE)

Rien de bien original ici : toute faute constatée n'est pas nécessairement sanctionnée, si elle ne nuit pas à l'autorité des adultes ou à la vie en collectivité, ni qu'elle met l'élève en danger. Par ailleurs, le fait de ne pas sanctionner systématiquement certains comportements pourtant explicitement interdits revient à « encadrer » la transgression. Une certaine permissivité peut éviter un déplacement de l'activité prohibée réellement hors du contrôle des adultes, dans des lieux ou des temps où l'encadrement militaire n'a plus aucune prise[210].

Les punitions sont généralement appliquées dans le respect du règlement et selon la gravité des faits. Certains de nos informateurs évoquent cependant un « favoritisme » auquel certains cadres militaires s'abaisseraient. Ce favoritisme reviendrait à éviter les punitions les plus sévères à certains élèves, sous prétexte de leur parenté avec une personnalité influente. Réel ou fantasmé, ce favoritisme est mentionné par la plupart de nos informateurs, qui, tous, rappelons-le, sont issus de catégories sociales intermédiaires. Cependant, selon les situations, il semble que certains leviers peuvent être activés par ceux qui peuvent en bénéficier, pour lever des sanctions ou pour

210 Il en est allé ainsi de l'organisation clandestine d'activités de tradition, parfois apparentées à du bizutage, qui se sont déplacées sur un weekend de « permission » sur un terrain privé, à l'initiative des élèves.

faire pression sur l'encadrement du LD. C'était ici une stratégie utilisée par un élève transgenre pour pouvoir se maintenir au lycée naval, contre l'avis de la direction :

> « Oui ! Parce que moi j'ai eu connaissance, effectivement, d'élèves qui ont fait des trucs qui clairement... Ç'aurait été d'autres personnes, il y aurait eu exclusion. Mais je sais très bien que Papa a appelé et que ça a gueulé, et que ça s'est calmé ! On a un peu foutu des histoires sous le tapis ! D'ailleurs, mine de rien, j'ai un peu profité du système aussi, parce que quand ça a commencé à être vachement dur pour moi pendant ma transition, je me suis fait virer de l'internat et tout ça, un moment donné, ils ont voulu me virer du lycée. Et j'ai un oncle qui est haut placé dans l'armée de Terre qui a appelé, et ça s'est un peu calmé quand même ! » (Homme, lycée, lycée naval)

Les passe-droits, la tolérance ou la négociation, quelque fois par l'intermédiaire des parents ou de la famille semblent constituer une modalité habituelle de la régulation des relations au sein d'un LD, notamment en matière de punitions ou de renvois. Ainsi, il semble courant que des familles contestent des décisions disciplinaires, notamment lorsqu'il s'agit de traditions. Un renvoi est inscrit au dossier scolaire de l'élève, et peut donc lui être préjudiciable pour la poursuite de ses études, notamment dans le cas où celui-ci ambitionnerait d'accéder à une formation sélective. Selon l'un de nos informateurs, certains parents seraient suffisamment bien placés pour intercéder en faveur de leurs enfants :

> « Le dernier chef de corps que j'ai eu... ben, après, lui, c'était un cas différent, c'était au moment de l'affaire Libération ! Saint-Cyr, on s'est pris pas mal de trucs sur les doigts. Et lui, on avait un des élèves qui était mis sur la sellette, c'était le fils [d'un haut responsable militaire]. On sait que le colonel X ne passera jamais général ! Et j'ai même appris il n'y a pas longtemps qu'il avait quitté le service actif pour la réserve ! (…) Il ne pouvait pas gérer. Honnêtement. Du point de vue de quand j'étais élève, on disait « il ne peut pas se bouger le cul et faire quelque chose ? » Avec du recul, quand on en reparle avec les anciens, il ne pouvait rien faire ! Il ne matait pas les élèves : il se faisait démonter par le ministère. Il matait les élèves : il se faisait démonter par les parents ! Dans tous les cas, il était mort ! » (Homme, lycée, Saint-Cyr)

Malgré l'affirmation de principes clairs du vivre-ensemble, renforcés depuis 2018 par la « charte comportementale », il semble que certains encadrants adoptent une posture tout à fait discutable. Les limites à ne pas franchir consisteraient donc, selon nos informateurs, à commettre des actions qui, rendues publiques, pourraient entacher l'image des LD. Y compris lorsque cela concerne des actes individuels, qui n'engagent qu'un élève et en-dehors du cadre de l'établissement.

> « Les officiers, aussi. Les supérieurs, étaient consentants par rapport à tout ça ! par rapport à ce qu'il se passait. Ça aussi, ça m'a gênée. J'ai mis les deux ans à le comprendre ! Il y avait un des gars de ma promo qui avait participé, qui avait été complice d'une profanation de tombes juives à Paris. Et c'était costaud ! Et c'était un gars qui avait vraiment une tête de nazi. Moi, il me faisait peur, vraiment, il était flippant ! Et par ailleurs, il était vraiment pratiquant et ce genre de choses. Et à un moment, ils l'ont viré. Et ils ont fait toute une cérémonie... Enfin, sur la place d'armes, on était réuni, ils nous ont expliqué ce qu'il s'était passé, « ça ne peut pas se reproduire, l'armée gnagna... » ils ont fait tout un speech très bien, et tout. Et après, le commandant a dit : « je vais réunir la section X » parce que c'était ma classe, évidemment, les plus tradis. Donc : « je vais réunir la classe, derrière

la cour, là, et on va discuter ». Juste les gars, hein, pas les filles. Donc déjà, on se dit... bon. Et moi je suis allée écouter, en fait. J'étais curieuse, alors je suis allée me planquer dans un petit coin et j'ai écouté ce qu'il disait. Et il dit : « moi aussi, j'ai été jeune, moi aussi, j'ai fait des conneries, c'est pas la question, mais soyez discrets ! » Et moi j'ai fait : « ok, donc en fait, d'un côté on nous fait un discours qui était un discours, vraiment... le respect, les valeurs. Tout un truc en mode, vraiment, c'est scandaleux, c'est inadmissible... » Et en fait, les chefs, eux-mêmes, étaient passés par là et eux-mêmes auraient pu faire... Et donc ils leur disaient, en gros : maintenant on arrête les conneries, il ne faut pas se faire remarquer, c'est pas dans l'intérêt du lycée militaire de se faire remarquer comme ça, donc faites vos trucs et soyez discrets ! Ça, ça m'avait aussi perturbée, parce que je me rendais compte que les chefs, qui étaient censés avoir une position un peu plus neutre, un peu plus... en fait, c'était pas vraiment le cas ! Et ils participaient du coup de cet effet de groupe, parce que les gars savaient qu'ils avaient en quelque sorte l'assentiment des chefs ! »

« Donc nous, quand je suis arrivée, ça faisait partie des premiers trucs, ils nous ont dit : « on ne jette pas les gens par le toit » ! Tu vois ? Fin bon ! Ce qui te paraît évident ne l'est pas ! C'est un microcosme où les valeurs sont complètement bousculées ! Et donc, ils avaient dit : « on ne fait pas ça » Mais par contre, si ça reste dans les chambres et que c'est pas trop... Ça ne met pas trop en danger la vie... Ben voilà... (...) Mais à chaque fois, ils renvoyaient aux médias ! Ils disaient : on n'a pas envie de donner une mauvais image ! C'était même pas : « c'est pas bien de tuer quelqu'un ! » Je me rappelle très bien, à plusieurs reprises... Comme le gars qui avait profané des sépultures, c'était pas : « c'est mal de profaner des sépultures ! » C'était ça, mais c'était surtout : « ça s'est su partout, c'était dans les journaux, le chef d'état-major a appelé… » Donc c'était plutôt ça : ça avait fait du bruit. C'était surtout qu'ils ne voulaient pas de bruit ! Donc s'il y a un mort, s'il y a des trucs anti-juifs, ça va faire du bruit... Donc vous pouvez le faire, mais soft et en silence ! (…) On est dans un truc comme ça : nous aussi on a été jeune, nous aussi on a fait la même chose, donc en fait tout le monde est complice et ça se reproduit, mais on le fait discrètement. Vous, vous ne le faites pas discrètement, donc calmez-vous ! » (Femme, prépa, Aix-en-Provence)

Cette excuse de la jeunesse, qui permet de minimiser des actes pourtant très graves, ne semble cependant pas être une constante. Pour autant, cette maxime vient s'inscrire en faux avec le principe de responsabilisation affirmé avec force dans les discours officiels de l'institution. Par contre, il est évident qu'en termes de sanctions, et de sévérité des sanctions, chaque situation est étroitement liée à la personnalité et peut-être au courage des plus hauts responsables militaires. Les décisions prises sont également dictées par la crainte du scandale, comme nous pouvons le voir dans l'exemple ci-dessus. Notre informatrice nous cite là un cas extrême. D'autres sanctions ont pu être prises pour punir des comportements beaucoup moins graves, mais cependant préjudiciables à l'image de l'établissement, telle la mise en ligne d'une vidéo du lycée militaire d'Aix-en-Provence sur laquelle apparaissait une bouteille d'alcool.

« Le *harlem shake*[211], non. Parce que je sais qu'exactement à la même période, le hasard a voulu que Autun en fasse un aussi . Du coup, pour ce que nous on avait fait, c'est vrai que c'était une vidéo qui devait rester à notre niveau. Il n'avait jamais été dit que ça sortirait. C'est vrai qu'on n'avait pas vraiment fait attention à ce qu'il se passait. Et ce qu'il avait dans la vidéo de répréhensible, sinon associé

211 Voir : https://www.lejsl.com/edition-d-autun/2013/03/18/des-eleves-sanctionnes-pour-un-harlem-shake (consulté le 02/06/2025)

à l'image du LMA[212], c'est qu'il y avait une bouteille de champagne sur la vidéo. Donc bouteille d'alcool. Il y avait un collègue qui avait trouvé un très beau string léopard... Et, identifié dans une chambre du LMA, c'est pas passé du tout ! Après, le commandant d'unité, le capitaine qui commandait la compagnie, a été très coulant, j'ai trouvé, par rapport à la vidéo. Il a gardé ça à son niveau : il n'a pas rendu compte au chef de corps, parce qu'il avait réussi à faire supprimer la vidéo en quelques heures. Il s'est dit qu'il y avait une chance pour qu'il ne le sache pas. Ça s'est plutôt bien passé pour nous, on a eu de la chance. » (Homme, prépa, Aix-en-Provence)

4.5 La sortie du LD

La scolarité en LD représente, selon les trajectoires personnelles des élèves, une période allant de quelques semaines à près de dix ans pour la poignée d'entre eux qui y effectuent la totalité de leur scolarité, du collège à la prépa. La majorité des élèves est constituée des lycéens, qui y passent deux ou plus souvent trois années. Situé dans la période de l'adolescence, le passage en LD est donc nécessairement structurant pour l'élève. La rigueur demandée en termes d'investissement personnel façonne généralement son rapport au travail scolaire. Les études obligatoires en internat, couplées à un rythme de contrôle des connaissances soutenus et une motivation personnelle souvent importante amène la majorité des élèves aux études supérieures de leur choix. Une grande partie d'entre eux intègre une classe préparatoire aux grandes écoles dans le civil, des prépas intégrées ou l'université. Pour ces élèves, le retour à la vie civile est quelques fois compliqué, et ils se rendent alors compte de la particularité de l'environnement qu'ils viennent de quitter. Quelques-uns s'engagent directement sous l'uniforme, en tant que militaires, pompiers, ou dans les forces de l'ordre. Enfin, certains réussissent à intégrer une grande école militaire.

4.5.1 Le retour dans le civil

L'arrivée dans les études supérieures est nécessairement un changement radical dans la vie quotidienne de tous les étudiants. À la différence de la majorité d'entre eux, toutefois, les anciens élèves de lycée militaire ont d'ores et déjà l'expérience de la vie hors de leurs foyers. Ce qui a bien davantage marqué nos informateurs, c'est le retour à un cadre de vie moins encadré, où ils disposent de davantage d'autonomie et de liberté qu'à l'internat. Pour certains d'entre eux, minoritaires parmi nos informateurs, cette liberté est synonyme d'une véritable libération :

« On est en juin 2011, j'ai mon bac, et il faut sortir du lycée militaire. Je me souviens encore de sortir du lycée et de me dire : ça y est, je me barre de trois ans de taule ! Parce que franchement, en sortant de là, c'était un peu ça, et j'ai vraiment retrouvé au sens propre ma liberté ! Ma liberté de mouvement. (...) Il y a aussi l'aspect... le fait d'y avoir vécu trois ans, forcément, ça manque, et aussi tout cet aspect de retour à la réalité, de : il faut se prendre en charge soi-même ! Parce que bon, on ne s'en rend pas compte quand on est ado et en plus au lycée, l'ensemble des tâches est faite par l'encadrement et l'administration ! Le linge... On se rend compte qu'en lycée, même si on est relativement privé de liberté, ce dont on dispose beaucoup, c'est de temps ! Puisque que tout est fait pour optimiser le temps de travail au lycée ! » (Homme, lycée, Aix-en-Provence)

Cependant, à l'instar de la majorité de ses camarades, notre informateur évoque une (relative) difficulté à s'adapter à son nouvel environnement. Comme nous l'avons montré plus haut, la prise en charge par l'institution de l'ensemble des besoins des élèves amène un certain nombre d'entre eux, essentiellement des garçons, à devoir apprendre à s'organiser pour les tâches quotidiennes tout en conservant le temps nécessaire pour le travail académique. Chez les jeunes

212 Ici : lycée militaire d'Aix.

femmes, ce n'est pas ce retour à la gestion du quotidien qui est le plus problématique, mais plutôt l'intégration profonde des normes des LD.

> « Quand j'étais au LMA, j'étais dans un concon : j'avais mon cercle d'amis, j'avais pas à réfléchir, déjà à comment j'allais m'habiller le matin. Rien que ça, déjà, c'était compliqué pour moi, à me dire : « ah, putain faut que je m'habille ? Je ne sais pas comment ! Il faut que je réfléchisse à quoi prendre pour le petit déj ! Parce qu'il n'y a pas de mess. Il faut que je me loge, il faut que je fasse mon lit » ! Mais... enfin... La première chose, qui m'a le plus marquée, c'était mon premier jour à la fac. Je me suis préparée comme si j'allais au lycée militaire. C'est à dire que j'avais ma chemise, j'avais un pantalon tailleur, comme si j'avais gardé mon pantalon de travail, j'avais des chaussures comme si j'étais un peu en tenue Oxford. Je suis arrivée avec mon sac à dos bien zippé, bien droit, avec un chignon sur la tête. Avant de partir de mon appartement, j'avais fait le ménage, j'avais fait mon lit au carré. En fait, j'avais gardé ce côté disciplinaire qu'on m'avait inculqué pendant trois ans au lycée militaire. Et en fait, je suis arrivée à la fac, et je ne me suis pas du tout sentie à ma place. » (Femme, lycée, Aix-en-Provence)

Elles sont plus nombreuses que les garçons à nous avoir rapporté l'efficacité de cette socialisation qui ancre en elles des habitudes si puissantes qu'elles les conservent (du moins au début) dans un environnement dont elles sont pleinement conscientes qu'il ne les exige pas. Cette rigueur dans la tenue, cette auto discipline participe aussi du maintien d'un cadre rassurant dans un environnement nouveau. C'est d'autant plus parlant pour certaines femmes, qui, issues d'une CPGEM, continuent pendant plusieurs mois de faire du sport tôt le matin avant d'aller en cours, alors qu'il n'y a plus aucune obligation de se maintenir dans la condition physique requise pour un concours militaire, ni aucune pression de concurrence. Par ailleurs, elles pourraient poursuivre leur pratique à un moment de la journée moins contraignant. Ainsi, outre l'habitude, qui, à notre sens, ne suffit pas à comprendre la persistance de cette pratique, nous suggérons qu'elle est davantage liée au maintien d'un cadre de vie normé et sécurisant pour l'individu. Il ne s'agit là pas tant de performance ou de sociabilité, puisque ces séances sportives matinales sont des footings en solitaire.

> « Quand je suis arrivée dans mon appart à Rennes, j'étais à 15-20 mn en voiture ou en bus de la fac. Je suivais exactement le même rythme, dans le sens où je me levais le matin, je faisais du sport, j'allais manger, ensuite j'allais direct à la fac, je m'asseyais sur les bancs, je sortais mes affaires et j'étais prête ! (...) Je n'allais pas vers les gens. Mais pas parce que je ne voulais pas, mais juste parce que j'avais pas l'habitude de rencontrer de nouvelles personnes et de faire la démarche d'apprendre à connaître de nouvelles personnes ! (...) Les trois premiers mois, boire un verre après les cours, c'était impossible dans ma tête ! Il fallait que je rentre chez moi et que je travaille ! Une nouvelle fois, c'était une fille qui était avec moi en chambre en 1e année, qui avait été virée du Pryt, et qui était à Rennes aussi, et qui du coup m'a beaucoup aidée dans ce sens-là (…) Elle m'a traînée dans les bars, elle m'a traînée dans les magasins, dans les expos, les musées, dans tous les trucs qu'il fallait voir... La vie civile, quoi ! je n'y serais jamais allée toute seule ! (...) Mais en même temps, j'ai fait 6 ans dans une espèce de bulle où tout le monde était pareil, où je connaissais tout le monde et où tout le monde me connaissait. » (Femme, lycée, prépa, Prytanée)

Il s'agit aussi de marquer sa différence d'avec le « civil ». Nous l'avons vu plus haut, le « civil » est porteur de bien des stigmates dans l'esprit des élèves des LD. Lorsque la question des idées politiques rentre en jeu, le fossé qui sépare les deux camps paraît d'autant plus profond :

« Même quand je suis arrivée en prépa littéraire... Déjà j'étais avec une grosse majorité de filles, donc ça a changé ma vie, et ensuite, sans toujours vouloir faire le jeu des clichés, beaucoup de filles, dans une filière littéraire, la mentalité était quand même très différente de ce que j'avais connu à Saint-Cyr ! Et j'étais très réfractaire à tout ça, et je ne m'entendais pas du tout avec les filles de ma prépa, parce que moi je disais tout le temps : « je ne suis pas féministe, je ne suis pas ci, je ne suis pas ça ! » Vraiment j'étais de droite un peu dure socialement et tout, parce que c'était ce que j'avais appris et ce que je pensais être juste ! Et en fait j'ai énormément évolué pendant mes années de prépa. C'était pour ça que je ne veux pas cracher dans la soupe ; pour moi, Saint-Cyr, ça a été 50% de incroyable et 50% de vraiment à jeter ! Juste, après, j'ai beaucoup changé et j'ai pris conscience de plein de choses. (...) Je pense que je ne me marierai pas, je ne suis pas sûre de vouloir des enfants... Donc je pense que ça a quand même bien changé, mais après, c'était aussi les fantasmes d'une ado de 15 ans qui rêvait du grand amour et d'un foyer stable. » (Femme, lycée, Saint-Cyr)

Aux dires de nos informateurs, tous sont confrontés à ces différences de conception de la vie. Habitués pendant des années à respecter des règles qui étaient justifiées dans le milieu militaire et qu'ils érigeaient en représentation de leurs qualités morales, ils se trouvent projetés dans un nouvel environnement, qui n'est pas moins exempt de règles, mais qui sont de nature moins formelle. Toutefois, ce premier moment d'adaptation passé, la plupart des élèves finit par s'adapter au travers d'une nouvelle socialisation, qui s'appuie sur de nouvelles structures institutionnelles et de nouvelles personnes.

Pour autant, la plupart d'entre eux restent très fiers de leur appartenance à l'institution, et pour beaucoup, conscients de l'image de cette dernière, généralement positive car associée à celle de l'armée, ils font figurer leur passage en LD sur leur CV au moment de trouver du travail.

« Ah oui, je le mets sur mon CV quand même ! Ben, ça m'a fait embaucher à mon travail actuel ! Le recruteur avait fait aussi le lycée naval, donc un point commun, et je pense que ça joué, mine de rien ! » (Homme, prépa, lycée naval)

Les LD brassent près de quatre mille élèves par an, ce qui forme un réseau d'anciens tentaculaire, même en-dehors des associations officielles comme les AET ou l'Assoc du Prytanée. Ce réseau est d'autant plus dense dans le milieu militaire, ou plus largement dans les services de l'État. Il est donc très probable, lorsque l'on se destine à ces institutions, de rencontrer un ancien. Les annuaires édités par les corniches sont à cet égard de réels outils pour la recherche d'emploi.

« L'annuaire de la Corniche, c'est exactement ça ! Moi quand je cherche quelque chose, je regarde toujours si par hasard, il n'y a pas un gars de la Corniche qui aurait un pied dans une entreprise ou un secteur qui m'intéresse ! » (Homme, prépa, Autun)

Ils sont ainsi nombreux à se servir des relais disponibles dans les organisations pour optimiser leurs chances. C'est d'ailleurs en partie dans cet esprit que les associations d'anciens élèves ou les annuaires officieux ont été conçus, à la manière du réseau établi par les fraternités des universités américaines (Grousset-Charrière 2013).

4.5.2 L'engagement en tant que sous-officier ou militaire du rang.

Pour d'autres anciens élèves, la sortie du LD est synonyme d'engagement dans les Armées. Cet engagement direct peut être volontaire, dans le sens où il correspond à la stratégie de l'élève qui

n'a utilisé le lycée militaire que comme un moyen de découvrir le monde militaire et d'y acquérir une première forme de socialisation, qui fait aussi office de probation ou de noviciat pour confirmer ou infirmer une vocation.

> « J'ai intégré le lycée militaire d'Autun en 2014 ; j'ai fait ma seconde première et terminale là-bas. Du coup, j'ai quitté le lycée militaire 2017 et je me suis directement engagé dans l'armée de l'air, aussi. (…) Moi du coup, avant, j'étais au collège... Toute ma scolarité, je l'ai faite là où je vivais, donc en Alsace. Et après j'ai intégré le lycée militaire parce que justement, j'avais déjà comme projet d'être militaire ! Je me disais que le lycée militaire ça pouvait être pas mal pour avoir une première expérience ! » (Homme, lycée, Autun)

Pour d'autres encore, l'uniforme n'était pas une évidence. Ils ont pu y revenir pour pallier leurs difficultés d'adaptation à la vie civile :

> « De passer de l'ambiance du lycée à une ambiance civile, d'étudiant en fac. Il n'y avait plus cette cohésion entre tout le monde. Ça, c'était vraiment très compliqué. Le seul moyen que j'ai trouvé pour y remédier, c'était de retourner vers l'uniforme. C'est pour ça que je suis reparti vers la gendarmerie et que j'ai fait 2 ans ! (...) c'est très dur l'après lycée. Et pareil pour beaucoup de potes, sauf ceux qui sont partis direct à l'armée. » (Homme, lycée, Autun)

Certains de ces engagés « par nostalgie », à l'instar de cet informateur, ne restent pas longtemps sous l'uniforme. D'autres ne parviennent pas au bout de leur contrat. Souvent, ils se rendent compte que l'armée et ses contraintes est loin de proposer une vie collective aussi riche et sympathique qu'un internat, fusse-t-il organisé sous un régime militaire. La réalité du métier et de ses contraintes, qui va bien au-delà de la nécessité de cohésion et de discipline déçoit bon nombre de ceux qui y étaient retournés sans réelle motivation, par sécurité.

> « C'est marrant, parce que je pense que beaucoup de gens en quittant le lycée militaire, par nostalgie, s'engagent à l'armée en pensant retrouver la même chose ! En tout cas, c'était le cas de pas mal de mes potes ! Et tous ont été déçus ! Tous ont quitté l'armée ou sont en train de quitter l'armée ! les seuls qui sont restés sont ceux qui sont dans les unités spéciales ; sans doute parce qu'ils ont des jobs plus intéressants ! Mais tous ceux qui sont allés à l'armée dans le but de retrouver l'ambiance du lycée militaire ont été déçus : l'armée, c'est pas un lycée militaire ! » (Homme, lycée, prépa, Autun)

Enfin, il existe une dernière catégorie d'engagés. Ceux qui ont échoué aux concours des grandes écoles militaires, ou qui ont été exclus du lycée militaire. La situation de ces jeunes gens est différente, puisqu'ils sont fortement imprégnés des valeurs et de la mythologie militaires. Pour la plupart, leur objectif final est de devenir officier. Alors, s'ils n'accèdent pas à l'épaulette par la voie royale que constituent les grandes écoles, ils sont fermement résolus à y parvenir par la petite porte : le recrutement interne. Nous l'avons déjà évoqué, plus de la moitié des officiers sont issus de ce recrutement interne. Malgré le fait qu'ils accèdent généralement à des carrières moins prestigieuses, et que leurs chances d'atteindre les plus hauts grades sont plus minces, ces officiers issus d'un recrutement plus tardif ne sont pas moins des officiers dont les carrières s'alignent avec celles des autres jusqu'à un certain point. Deux solutions s'offrent à ces individus pour parvenir à leurs fins : le concours de l'EMIA, qu'ils peuvent obtenir à partir de 23 ans après quelques années de service en tant que militaires du rang ou sous-officiers, à la condition d'être

bacheliers, ou le recrutement sur dossier sous statut d'officier sous contrat ou d'officier sur titre[213]. L'EMIA offre un statut de militaire de carrière, quand les OSC ont un statut plus précaire. Les meilleurs d'entre eux peuvent cependant, après quelques années de service, demander à être versés dans le corps des officiers de carrière.

> « Oui, d'ailleurs, je n'ai pas terminé sur l'histoire du gars qui était dans ma classe et qui a été viré parce qu'il avait été complice de profanation de sépultures... Un an après, je suis venue chercher des affaires que j'avais laissées, je suis venue à la cérémonie de fin d'année, avec les saint-cyriens, tout ça, au lycée militaire. Et il était là. Alors qu'il avait été viré. Et il était en tenue de Saint-Maixent, l'école des sous-officiers. Il était en tenue, très fier, et il paradait comme un coq dans toute la cour ! Et donc je me suis dit : « ah, mais en fait, il est sorti de la grande porte, mais il est rentré par la petite ! » Donc oui, les sanctions ont été prises, il a été viré ; c'est le seul qui a été viré pour des choses comme ça, très graves. Mais en fait, c'est là que je dis qu'il n'y a pas de compétition, parce que dans tous les cas, ils savent qu'ils vont arriver à leurs fins ! Lui, savait très bien... On lui a dit : « si tu veux être officier, il faudra plus d'années, tu passes par l'école des sous-officiers... Il sait qu'il va y arriver. Il n'a pas perdu sa foi ! Mais ça fait un sous-officier qui a fait quand même des choses pas très catholiques -pour un catholique ! Mais il est là, et il doit être maintenant... Je ne sais pas où il en est, il est peut-être officier... Mais en fait, l'idéologie... Si tu n'es pas dans le moule, on t'évacue tout simplement ! Mais si tu es dans le moule idéologique et qu'il faut qu'on t'évacue pour des raisons politiques, pour des raisons médiatiques, parce que c'est pas possible que tu restes dans le corps, tu le réintègres autrement, quoi ! Moi, ça m'a choquée de le revoir ! Je me suis dit : « Ah ! » Et il paradait, il était très très fier ; il n'était pas gêné du tout ! C'était vraiment : « vous m'avez viré par-là, je reviens par ici ! » Il n'y avait pas de soucis ! » (Femme, prépa, Aix-en-Provence)

Cet exemple illustre bien les stratégies déployées par les élèves, extrêmement bien informés, pour arriver à atteindre leurs objectifs. Ce type de situation, qui a déjà été repéré par ailleurs, fait désormais l'objet de toute l'attention du commandement des écoles. Dans le cadre de son audition, le général Gout, directeur des ressources humaines de l'armée de Terre, concède : « je dois dire qu'il n'existe pas à ce jour de procédure formalisée de transmission d'informations » (Compte rendu de la commission des affaires culturelles et de l'éducation. 2025) entre les différentes institutions militaires et scolaires qui permettraient, dans le cadre de la lutte contre les violences notamment, d'écarter des individus déjà sanctionnés par ailleurs[214].

Pour autant, s'agissant des lycées militaires en eux-mêmes ; il semblerait que l'information circule à propos des élèves trop radicaux :

> « Certains aussi se sont fait punir... blacklistés des prépas militaires parce qu'ils avaient fait des conneries par rapport aux tradis. On avait un directeur qui ne soutenait pas beaucoup ses élèves. Et qui donnait des coups de fil dans toutes les prépas, en disant : « lui, ne le prenez pas, vous allez recevoir son dossier, il va vous poser problème »... Et donc un certain nombre d'élèves n'ont pas pu avoir accès aux prépas militaires à cause de ça, mais qui finalement ont intégré les écoles

213 Qui intègre l'ESM en dernière année au titre de ses diplômes acquis par ailleurs dans le civil.

214 Des situations similaires ont été portées à la connaissance de la société civile dans le cadre du *#metoo des armées* qui révèle que plusieurs militaires auteurs de violences sexistes et sexuelles auraient été uniquement sanctionnés en interne, sans que cela n'impacte réellement leur carrière (voir notamment : https ://www.lemonde.fr/societe/article/2024/05/10/metoo-des-armees-les-soldates-parlent-la-grande-muette-esquive_6232423_3224.html)

militaires ! (...) Mais on savait que les tradis ça coûtait cher dans les dossiers. » (Femme, lycée, lycée naval)

Cependant, comme le montre ce dernier exemple, si les informations circulent entre les LD, il n'en est rien avec les lycées civils. Reste à vérifier ce qui figure réellement au dossier des élèves incriminés.

4.5.3 Les intégrants des grandes écoles militaires.

Une dernière catégorie d'élèves est composée des intégrants aux grandes écoles militaires, issus de deux ou trois années de CPGEM suivant elles-mêmes (ou non) des années en collège et/ou lycée militaire. Les intégrants que nous avons rencontrés se déclarent tous satisfaits, qu'ils soient à Saint-Cyr ou à l'École navale. Il s'accordent notamment sur le fait que le passage en LD a été particulièrement utile pour l'acquisition des « codes » du métier de militaire, qui a grandement favorisé leur intégration à l'institution et leur a conféré quelques avantages pour produire plus rapidement de meilleurs résultats que leurs collègues issus du civil.

« Je vais prendre l'exemple de la corniche[215], indépendamment de ce qu'on peut en penser ou des travers... je pense que pour quelqu'un qui ne connaît pas du tout le monde militaire mais qui a pour projet de faire Saint-Cyr... passer un an en corniche, ça lui donne tous les codes. Quasiment tous les codes ! Ça donne tous les codes militaires de l'armée de Terre. Enfin, pas tous, mais arrivé à L'ESM Saint-Cyr, il ne sera pas perdu. Ça a vraiment ce bénéfice-là : donner les codes de compréhension de l'école et de l'armée dans laquelle on va aller. Là, moi j'étais flottard et je suis parti à Saint-Cyr, j'étais pas perdu ! » (Homme, lycée, prépa, Prytanée)

Nous savons que les élèves ont souvent tendance à idéaliser leur conception de l'officier, comme en témoigne le recours massif à la mythologie militaire (le *mytho*) dans la socialisation au sein des LD. Ce mytho est d'ailleurs entretenu par les saint-cyriens eux-mêmes, qui se plaisent le plus souvent à parader en grand uniforme lorsqu'ils reviennent dans l'établissement qui les a accueillis, mais restent peu loquaces quant à la réalité de leur vécu à l'ESM.

« On avait beaucoup tendance à idolâtrer Saint-Cyr, avec le GU[216] et le casoar... mais moi, je l'ai surtout vu après, et en discutant avec des anciens et des officiers... mais en fait, c'est 3 ans, le casoar sur la tête. À la limite, 1 an en école d'application... En régiment, on n'a plus le casoar sur la tête, ce n'est plus Saint-Cyr et on est chef de section ! (...) C'est bien gentil, Saint-Cyr, mais ça reste une école ! Et des traditions qui n'ont cours que pendant 3 ans ! On est saint-cyrien, mais on a quand même des trucs à gérer : une section de combat... on a tendance à plus idolâtrer Saint-Cyr que le rôle d'officier dans l'armée ! (...) Le retour des intégrants est institutionnalisé. En fait, dès que les première année à Saint-Cyr ont terminé leur bahutage, ils sont libres sur les week-ends, ils ont reçu leur GU et là, ils peuvent revenir et ils transmettent le savoir. Dans les bonnes années, quand vous avez 12 mecs qui reviennent en GU, les talonnettes qui claquent et les casoars au vent, ça met des étoiles aux yeux des jeunes qui sont là ! C'est fait pour vendre du rêve, et c'est fait pour discuter aussi avec les mecs, pour dire « ben voilà, on a été à ta place, on a fait ça, on a réussi comme ça ; il n'y a pas de raison que tu ne puisses pas le faire ! » » (Homme, prépa, Autun)

215 Nom de tradition des CPGEM.

216 Grand uniforme, tenue de tradition composée du célèbre pantalon garance et de la vareuse de laine bleu avec ses épaulettes et ses galons.

Pour certains d'entre eux, l'euphorie du début fait parfois place à la déception. C'est un sentiment que plusieurs de nos informateurs associent notamment aux cornichons issus du Prytanée et de Saint-Cyr-l'École, réputés les plus radicaux et les plus mytho.

> « J'ai entendu dire dans certains lycées, la tradition est tellement prégnante et tellement poussée à l'extrême, qu'on reproduit la tradition des écoles militaires ! Et ça, c'est dommage ! Être en prépa au Prytanée, où on fait déjà une simili tradition de Saint-Cyr, c'est à dire qu'on fait déjà la même chose avec le même était d'esprit, eh bien, ça fait quoi ? Ça fait des mecs qui arrivent à Saint-Cyr, qui ne découvrent rien, qui font juste un copier-coller de ce qu'on leur a fait déjà faire. Potentiellement, ils sont déçus, parce qu'on leur a fait faire des pompes, des trucs super-mytho, pêchus ou quoi. Aujourd'hui la tradition à Saint-Cyr, c'est quoi ? C'est trois séances dans le mois, où ouais, les mecs ils ramassent physiquement, parce que les mecs on leur apprend dans ces séances qu'il y a un dépassement physique et un état d'esprit collectif... Quand moi je vais mal, eh ben les autres vont mal aussi, alors je prends mon mal en patience et j'aide les autres, et voilà ! Mais c'est pas principalement ça ! Moi, de ce qu'on m'a dit et de ce que j'en ai compris, la tradition à Saint-Cyr, c'est du spirituel, la mort, la cohésion, le combat, l'officier subalterne... Voyez ? Des choses qui sont quand même plus profondes que ça. Auxquelles on ne pense pas quand on est taupin, où on n'a que cette motivation qui est le mythe, les trucs RAS-mytho-pêchus de faire de soi un guerrier plus tard ! Donc c'est un avantage, parce que c'est une mise en condition, mais ça peut-être aussi un gros défaut, parce que combien sont déçus au possible de Saint-Cyr ! » (Homme, lycée, prépa, Aix-en-Provence)

La question de la transmission, et ici, de la transmission de l'information plus que celle des valeurs et des traditions est donc primordiales afin d'éviter à l'élève de se construire des représentations qui ne sont fondées que sur un univers de valeurs guerrières et des activités sportives intenses. Il s'agit donc à la fois, dans l'exercice des traditions vécues en classes préparatoires, d'éviter d'épuiser les pratiques qui seront abordées plus tard en école. Ainsi, ce lien avec les anciens dans le cadre des « retours des intégrants » permet à chacun de tirer un maximum d'informations de première main pour affiner ses choix professionnels. Malgré la déception des élèves qui ne sont pas admis au concours, la plupart d'entre eux se déclare finalement satisfaite de sa réorientation.

> « Et oui, parler avec des anciens, ça m'a bien aidé et finalement ça s'est bien goupillé ! Actuellement, honnêtement, je suis même plutôt content d'avoir fait Saint-Maix plutôt que Saint-Cyr ! (...) Et je parle avec plusieurs amis qui eux, ont réussi, qui sont chefs de section dans l'infanterie, chefs de section dans l'artillerie, la cavalerie, tout ça. Et en fait, surtout l'infanterie, ils font du Sentinelle, du Sentinelle, du Vigipirate... Et il y a une baisse de... Ils avaient une vocation, vraiment ! C'était des gens vraiment déterminés, ils étaient bien fixés sur leurs objectifs, et on sent une baisse de motivation pour certains d'entre eux, à faire des missions de ce type-là ! » (Homme, prépa, Aix-en-Provence)

Ce verbatim exprime bien l'écart que les anciens élèves constatent entre les représentations qu'ils s'étaient faites et le métier, notamment dans son versant le plus combattant. Les unités les plus opérationnelles, qui relèvent généralement de l'infanterie, sont très sollicitées tout au long de l'année. Leurs missions se déroulent aussi très souvent sur le territoire français métropolitain, puisqu'il faut armer en continu les contingents du dispositif Sentinelle. Or, le fait que ces missions intérieures soient confiées à l'armée de Terre a été rapidement remis en cause par les spécialistes des questions de prévention du terrorisme, mais aussi par les militaires eux-

mêmes, qui dénoncent le poids de ces missions sur les ressources humaines et les cycles de préparations opérationnelles (Tenebaum 2016).

4.6 Conclusion de la partie

La socialisation touche à la construction des identités individuelles ainsi qu'à l'intégration sociale. En ce sens elle est étroitement liée à la « culture » du groupe au sein duquel elle se rattache. Il n'est pas question ici de discuter cette notion de culture qui est pourtant problématique à bien des égards. Nous pensons cependant qu'il est pertinent dans le cadre de notre développement de proposer un détour par un élément de contexte important. À notre sens, en effet, le rôle des traditions dans la socialisation des élèves des lycées militaires est le produit de bouleversements dans l'institution qui ont conduit ses membres à redéfinir leur cadre de valeurs. Ainsi s'étonnait le général Irastorza, décrivant sa vie d'enfant de troupe à Autun dans les années 1960 :

> « Ce qui m'a le plus surpris par la suite, c'est l'éclosion dans ces établissements d'activités de bahutage au nom de je ne sais quelle tradition. Mais quelle tradition ? Je n'ai jamais été bahuté par qui que ce soit. Certes, il y avait des chahuts dont les classes de niveau inférieur faisaient le plus souvent les frais, mais nous étions à des années-lumière de ces pratiques initiatiques désormais strictement interdites dans tous les établissements scolaires quels qu'ils soient [217]» (Irastorza 2018 :10)

L'ancien chef d'état-major de l'armée de Terre évoque ici des faits de bizutage, mais les traditions ne se manifestent pas uniquement dans des dérives telles qu'elles ont été données à voir à travers la presse. Nous émettons cependant quelques réserves quant à la négation de l'existence de brimades et autres « initiations » viriles dans les écoles d'enfants de troupe, démentie par les récits, certes romancés, d'anciens élèves, ou par les études réalisées sur le service militaire (Collin 2013 ; Compagnon 2014 ; Roynette 2017).

« Les références à des cultures spécifiques émergent dans les discours des militaires au début des années 1980 » (2005 :15) : pour André Thiéblemont, ces discours s'inscrivent dans un mouvement « culturaliste » qui se caractérise par un besoin nouveau d'affirmer « l'existence de cultures, qui, naguère, n'avaient pas besoin d'être invoquées pour exister ! » (*ibid*). L'origine de ce phénomène s'inscrit d'une part dans la redécouverte par la Nation que les militaires peuvent mourir au feu[218] après des années de Guerre Froide. D'autre part, et c'est le plus important pour l'auteur, les conditions d'existence des militaires elles-mêmes, qui ont été affectées de profonds changements depuis les années 1960. Un double mouvement de « mise en sommeil d'une identité combattante » et « un sentiment de relative marginalisation sociale et culturelle » a conduit à un « réveil identitaire » (p.16). Celui-ci s'est évidemment accompagné d'une affirmation de cette identité, qui s'est exprimée notamment par le recours aux traditions censées perpétuer une culture spécifique et au recours plus systématique au « traditionalisme » entendu comme la manipulation de pratiques rituelles et symboliques, cautionnée par l'autorité militaire, mise en œuvre par des instances spécialisées et dont la fonction est d'instaurer une « liturgie » qui célèbre l'unité et l'identité militaire (p.12). Nous suivons André Thiéblemont sur la nécessité d'analyser ce recours de plus en plus systématique aux discours sur les traditions et sur l'identité à une réaction face au changement.

Ces changements qui affectent les armées elles-mêmes ne manquent pas d'atteindre les

217 Le général Irastorza était CEMAT en 2010 lorsqu'une accusation de viol au Prytanée a été révélée dans la presse et portée devant la justice. Il a donc décidé la fermeture « jusqu'à nouvel ordre » de la prépa lettre (qui va en fait concerner une promotion), qu'il juge encore « indigne » dans ses résultats au concours.

218 Notamment à l'aune des engagements au Liban, et, plus tard pendant la guerre du Golfe.

écoles de formation et les lycées militaires. La perspective du combat, la modernisation amorcée dans l'administration des armées qui a donné lieu à de nombreux travaux sur la *civilianisation* ou la *banalisation* (Boëne 1987, 2003), la montée en puissance de la technologie dans les systèmes d'armes, les opérations de plus en plus interarmées et internationales, la complexification des enjeux géopolitiques, les nouvelles formes de conflits et les nouvelles missions, le rapport au monde politique, la professionnalisation puis la féminisation, la distance croissante entre la société civile et le monde militaire etc., induisent de profondes remises en question de la part de l'institution militaire et de ses personnels. Selon Claude Weber, l'un des enjeux identitaires de l'armée, et notamment de l'armée de Terre, réside dans le déplacement et la tension entre une cohésion fondée sur des valeurs et une identité vers une cohésion fondée sur des compétences (2015 :11). Si l'auteur place cette réflexion dans son ouvrage sur les femmes militaires et les problématiques inhérentes à la féminisation, cette question des déplacements des valeurs nous semble être une piste intéressante lorsque l'on s'intéresse aux processus de socialisation et aux traditions dans les armées.

Ainsi, la culture par certains élèves d'un « virilisme guerrier », empruntant à des représentations traditionnelles et stéréotypiques de la masculinité peut être interprétée comme l'exaltation d'un modèle en réaction à la féminisation des armées ou à un métier militaire de plus en plus technique qui orchestre un rapport plus distant au feu. La culture d'une forme de brutalité, la consommation d'alcool relèvent du travail identitaire discursif autour de la militarité constituée en idéal. Marie-Anne Paveau souligne que les discours militaires « constituent en effet un terrain privilégié pour examiner la mise en place, par les membres de la communauté, de procédures d'intériorisation, de négociation ou de contestation de cette réglementation institutionnelle qui leur impose une configuration uniformisée du réel expérienciel » (Paveau 2000 :3). L'ensemble permet encore de se démarquer du monde civil ; la construction identitaire des individus se fonde en partie sur la militarité. Cette militarité, ou, en tout cas, les atouts dont elle se pare servent l'apprentissage des normes scolaires et l'acquisition de connaissances en vue des objectif individuels des élèves. Il s'agit bel et bien d'un dispositif de mise au travail.

PARTIE 5 : LES TRADITIONS DES ÉLÈVES DES LYCÉES MILITAIRES ENTRE FOLKLORE INSTITUTIONNALISÉ ET ORGANISATION D'UN CONTRE-POUVOIR.

Nous consacrons cette dernière partie de notre travail aux traditions des lycées militaires. Ces traditions sont inhérentes à toutes les formes de socialisation qui sont en lien avec le milieu militaire, y compris dans les domaines les plus modernes et les plus technologiques. En préambule, nous nous étions attelée à problématiser cette notion de « tradition », il nous revient à présent de la relier de façon plus directe aux pratiques, aux représentations, aux normes et aux discours qui la concernent. Dans un premier temps, rappelons que les « traditions », dans le langage des élèves, relèvent davantage d'un folklore étudiant. Ainsi, des « classiques » des pratiques lycéennes ou estudiantines se retrouvent-ils dans le catalogue des traditions des lycées militaires, dans une version fortement emprunte de militarité, telles que les « monômes », les chahuts, les habillages de statues ou le Père-Cent[219]. C'est ce versant des traditions, tournées vers l'intérieur de l'institution, que nous nous proposons d'étudier en vertu de leur action structurante sur les élèves, mais également sur l'institution elle-même. Il conviendra tout d'abord de défendre notre appellation de folklore, qui résulte d'un choix opéré dans un but de clarté, afin de marquer la séparation entre les traditions officielles portées par les LD, et les traditions plus officieuses, mais pas forcément moins *légitimes* portées et défendues par les élèves. Ces deux types de « traditions » sont donc mises en tension, quelquefois s'opposent, sur ce terrain de la légitimité. Les traditions comme folklore appartiennent aux élèves, et sont institutionnalisées au sein du groupe des élèves. Ils les considèrent comme légitimes et œuvrent activement à leur transmission et à leur permanence. Ils en gardent même parfois des traces formelles, puisque certaines promotions ou certains groupes constitués tiennent à jour l'équivalent d'un registre de traditions qui se transmet entre générations d'élèves. Mais cette légitimité qui découle de l'institutionnalisation de ces pratiques est valide pour qui ? Pour les élèves ou pour l'institution ? Sur ce sujet, nous allons nécessairement aborder des faits et des thématiques qui renvoient à des polémiques très vives au sein des armées, qui touchent parfois au bizutage sous couvert de *cohésion*, à l'exclusion systématique de catégories d'élèves légitimée par certaines conceptions de la *militarité* ou encore à l'organisation de contre-pouvoirs ou de réseaux de pouvoir parallèles.

5.1 Les traditions comme vecteur de la cohésion, la spécificité des LD.

Tout observateur peu familier des cultures du militaire s'interrogera sur la fonction, l'emploi et la nature des traditions, du recours à *la* ou aux traditions. Traditions comme pratiques, traditions comme normes, traditions dans les discours. Le mot et ses applications concrètes sont partout. Dans cette dernière partie, nous distinguerons « la » tradition portée de manière officielle et réglementée par l'institution militaire, avec les pratiques, notamment cérémonielles qu'elle entraîne, et « les » traditions des élèves, portées par eux et tournées principalement vers eux. L'usage du singulier et du pluriel est justifié ici par les mots employés par nos informateurs, qui opèrent implicitement une distinction dans leurs récits. « La » tradition revêt un caractère officiel et souvent formel. Elle est définie par une doctrine, encadrée par des règlements. Elle est commune à l'institution militaire dans son ensemble. Elle a fonction à la fois de mémoire pour l'institution et ses membres, mais elle entretient également cette mémoire vers l'extérieur, vers la société civile. Elle met ses membres, individuellement ou collectivement en valeur ; elle les présente à la Nation, elle les honore. Ce sont là les fonctions des cérémonies qui rythment la vie des unités. Les présentations au drapeau des nouveaux engagés ou élèves, les commémorations à travers les

219 Fête lycéenne qui a lieu cent jours avant le baccalauréat.

villes et les villages, le ravivage de la flamme du Soldat Inconnu participent de ces traditions. Plus intimes, les veillées au drapeau, les fêtes des saints patrons d'armes ou la contribution à l'entretien de carrés militaires ou de monuments commémoratifs appartiennent à ce même registre. Ce sont autant de formes « d'apparat militaire », comme l'écrit A. Thiéblemont (1999 : pp. 5 et suivantes) qui ont partie liée avec le paraître et se fondent sur une histoire légitime et légitimée, en tout cas récrite dans le sens d'un modèle imposé par le politique. Ces traditions sont des « produits achevés d'un cycle de production symbolique » (p.6). En tant que cycle, ces productions symboliques que sont les traditions d'apparat ont donc vocation à évoluer. Selon l'auteur, elles répondent à deux nécessités « vitales et opposées : celle de la différenciation entre des collectivités et des groupes concurrents comme condition de la mobilisation de leurs membres et celle de la réunion de ces collectivités ou de ces groupes comme condition de leur action concourante. » (*ibid*.) Ainsi, dans la tradition telle que nous l'avons conceptualisée dans la première partie de ce travail de recherche, nous avons noté qu'*a priori*, la tradition va de soi. Or, si elle est aussi une construction sociale et culturelle, elle devient un instrument à l'usage des hommes et/ou des institutions qui le manipulent. C'est le cas ici, puisque la tradition est définie, réglementée, limitée. Dans les lycées militaires, le RILDAT, s'appuyant sur une circulaire générale du ministère des Armées, définit ce que sont et « ce que ne sont pas les traditions » (RILDAT, 2024, p.10 et suivantes).

5.1.1 Manifestation des traditions : le folklore étudiant en LD

Les traditions que nous allons explorer plus en détail ici relèvent d'autre chose que de cette tradition écrite, justifiée, légitimée, consciente. Elle en découle nécessairement, et surtout, nous allons le voir, s'en inspire et s'en nourrit. Cependant, elle est plus diffuse, elle n'est pas écrite, ou peu d'acteurs ont pu avoir accès à ses archives. Elle induit une discipline inconsciente, se diffuse et même s'impose au-delà de celles et ceux qui ont consciemment choisi de suivre cette nouvelle norme que nous qualifierons de souterraine. Elle *est* et les acteurs sociaux lui attribuent un caractère de permanence et d'intemporalité. Elle n'est pas moins instrumentale, cependant, ni mouvante. Elle évolue. Mais elle relève, toujours suivant les analyses d'A. Thiéblemont, de « produits [de et par] l'activité militaire » (p. 15). Il s'agit là de tout un ensemble culturel, symbolique et normatif, qui s'est construit tout au long de l'histoire de l'institution et repose sur des fondations constituées d'événements, de rencontres, de nécessités contingentes qui ont fini par s'effacer au profit de leurs produits. En résultent le jargon, les façons dont un individu s'adresse à un autre, des références culturelles, des symboles visuels, graphiques, des codes couleurs, des rites, des chants, des textes, des organisations spatiales ou temporelles… Ainsi, cette partie des traditions est très peu stable : l'innovation et les événements viennent régulièrement l'enrichir, tout comme elles peuvent mettre en sommeil ou effacer l'un ou l'une ou l'autre de ces manifestations. Cette forme de tradition a trait, en premier lieu, à la militarité décrite par M.-A. Paveau (1999), à la culture et à l'identité militaire elle-même. Si cet aspect de la tradition nous intéresse, c'est davantage pour son caractère anecdotique ou par le défi que constitue la quête de ses origines, pourtant largement dédaignée par ceux et celles qui l'utilisent au quotidien. En effet, rares sont les élèves des LD qui questionnent ces usages. Ces usages sont généralement partagés par un groupe dans son ensemble. Dans le cas des lycées militaires, la plus large partie de ce qu'ils regroupent sont utilisés de la même façon par les élèves et les encadrants militaires. Par le caractère historique de ces construits culturels, sociaux et identitaires, ils se voient conférer une forme de légitimité de fait. Ils sembleraient que tous les éléments qu'ils rassemblent aient été, à un moment ou à un autre, légitimés par l'institution, justifiant leur utilisation à tous les niveaux et dans tous les groupes qui la composent, ce qui en fait, malgré les efforts du commandement, des pratiques et des normes difficiles à contrôler.

Cet aspect qui nous intéresse davantage, nous le qualifions de folklorique. Folklorique dans le sens où il concerne des usages, des valeurs et des symboles plus structurés, dont l'instrumentalisation est consciente et en ce sens, optimisée. Nous justifions le lien que nous tissons

entre ces traditions et le folklore, par le fait qu'elles sont portées par un sous-groupe (celui des élèves ou des anciens élèves), construites à partir des éléments qui composent les traditions officielles. Mais qui lui échappent en partie. En effet, ce folklore est ici propre aux élèves qui sont les seuls à le manier et qui cherchent par ces usages à se différencier de l'institution, à marquer leur différence, alors même qu'ils partagent la plus grande partie de sa culture et de son identité. Comme c'est le cas dans beaucoup d'autres micro-sociétés, et de façon assez généralisée chez les étudiants comme ici, il s'agit de construire une sous-culture spécifique dans un but à la fois de distinction et de cohésion, mais également de recherche d'efficacité dans la réussite des projets individuels. De semblables dynamiques ont été analysés sur le terrain des études de médecine par C. Avenel, qui met en lumière le rôle du folklore carabin et la nature des liens entre anciens et nouveaux étudiants (2015), ou, quelques décennies plus tôt sur un sujet proche et en contexte américain, E. Becker, B. Geer, E. Hughes et A. Strauss avec *Boys in white* (2004 [1961]).

La recherche de distinction par rapport à la culture dominante, dans le cas qui nous occupe, est celle d'avec l'institution militaire. Cette dernière domine par la voie hiérarchique et l'échelle des responsabilités, mais également parce qu'elle est l'institution supérieure, matérialisée par la *strasse* et ses attributions coercitives et organisatrices. Or, les élèves ne sont pas (encore) militaires, mais comme nous l'avons montré plus haut, ils recherchent et cultivent la différence avec les étudiants civils, tout en s'opposant à leurs encadrants et en tentant de rejeter ou de se défaire du cadre contraignant qu'ils leur imposent. Il s'agit de construire une identité militaire. La cohésion est une autre nécessité puisqu'il s'agit de bâtir et de consolider ce (ou ces) groupe(s) d'élèves face (ou contre) celui des encadrants militaires selon des logiques qui leur appartiennent, mais cependant construites à partir des normes culturelles et identitaires dominantes que nous avons évoquées dans le paragraphe précédent. C'est naturellement que cette sous-culture des élèves choisit de construire un environnement normatif, langagier, symbolique à partir des valeurs proprement guerrières. Il s'agit évidemment d'exacerber un idéal qui reste en phase avec les valeurs « officielles » de l'armée, sans quoi l'esprit général du LD ferait défaut, d'où la prégnance du *mytho* dans les discours et les représentations. Nous rejoignons ici L. Bardiès (2011) : il n'est pas de spécificité dans la culture des LD à proprement parler : des phénomènes similaires ont déjà été observés et analysés dans d'autres groupes, notamment estudiantins, où des dynamiques proches de celles décrites par nos informateurs sont également en jeu. Ce qui change, ce ne sont pas tant les dynamiques, les interactions en présence que la forme que revêtent ces mises en tension et en opposition qui interviennent dans ces processus de socialisation. Ce qui est cependant plus distinctif en contexte militaire, c'est le recours objectif et objectivé aux traditions et la permanence, voire la résistance d'un riche folklore. Ce dernier emprunte aux rituels étudiants avec les classiques chahuts et autres blagues (les *perches* dans le langage des écoles), mais aussi en prenant la forme initiatique du *bahutage* (Weber 2012) qui se confond avec ce folklore.

5.1.2 Le chahut, principale forme du folklore lycéen.

Ce folklore étudiant intervient à tous les niveaux de la scolarité : du lycée jusqu'aux classes préparatoires. Il semble cependant beaucoup moins présent dans les deux collèges militaires (Autun et l'école des pupilles de l'Air et de l'Espace), où il se cantonne dans l'apprentissage et l'usage du vocabulaire spécifique des écoles et en des récits, souvent attractifs et toujours *mytho* de ce que sont les traditions au lycée et en classes préparatoires. Cependant, sa présence dans les discours et les représentations, mais également dans les mises en garde de l'encadrement contre tout élève ou groupe à l'origine d'un chahut ou d'un quelconque *bahutage* contribue à habituer les plus jeunes élèves à leur existence. De fait, c'est le chahut, qui, au niveau lycée, constitue la principale forme des traditions des lycées militaires. Rien de bien étonnant ici, puisque cette manifestation de la vie collective juvénile emprunte, nous l'avons dit, aux traditions estudiantines qui ont cours dans d'autres milieux.

Au lycée, cependant, elles prennent rapidement corps, incarnées par les anciens (les élèves des classes supérieures), qui la promeuvent auprès des nouveaux. Au lycée militaire d'Autun et à l'EPAE, qui disposent d'un collège, l'entrée en seconde constitue un moment de brassage entre anciens élèves du collège militaire (la plupart d'entre eux poursuivent leur scolarité au sein de l'établissement) et une majorité de jeunes issus du monde civil. Dans ces établissements, l'apprentissage des règles de la vie en collectivité se fait donc à la fois au contact des « anciens » du collège, de l'encadrement militaire et des « anciens » des classes supérieures. Ces derniers proposent (souvent plus qu'ils ne contraignent) aux nouveaux élèves de participer à une série d'activités qui rythment la vie de l'établissement. Ces activités sont de nature festives et potaches, et validées par l'encadrement militaire en ce sens qu'elles sont généralement institutionalisées, autorisées et encadrées. Elles s'inscrivent dans un calendrier prédéfini et leurs organisation et déroulement sont soumis au contrôle des adultes. Très attendue par les élèves, l'organisation de ces événements peut même faire l'objet d'une âpre négociation avec l'encadrement militaire, et constitue un levier pour maintenir la discipline. C'est qu'il s'est passé au lycée militaire d'Autun, où un groupe d'élèves de terminale s'est vu promettre le droit d'organiser un Père-Cent en bonne et due forme sous réserve que les autres moments de chahut et de convivialité de l'année se passent sans débordement et dans le respect d'un cahier des charges défini par le commandement. Ainsi, l'encadrement militaire, plutôt que d'interdire ces événements festifs et de décompression, a choisi de les autoriser mais de les encadrer. Le Père-Cent est le dernier chahut de l'année et symboliquement le plus important, qui jalonne, pour les terminales, l'entrée dans la dernière phase d'enseignements et de révisions avant le baccalauréat.

> « Et du coup toute l'année nickel, nickel, félicitations dans tous les sens. Et nous on adorait faire ça ! Arrivent les semaines avant le Père-Cent, et on amène le sujet sur la table. Et là, on se prend un gros non ! On avait quand même passé un deal, et là on se prend un non... Ça fait chier ! Et du coup, c'est un peu parti en cacahuète, parce qu'on s'est dit ben quand même, on mérite notre Père-Cent... c'est une tradition ! » (Homme, lycée, Autun)

L'interdiction au dernier moment, alors même que les élèves organisateurs avaient respecté (et de bon cœur) les exigences du commandement, a déclenché un chahut sauvage, contestataire, celui-là, en signe de protestation contre l'interdiction, mais aussi pour réaffirmer le pouvoir des élèves de disposer de ces moments de convivialité qui leur appartiennent. Le résultat de cette interdiction a été l'organisation d'un Père-Cent qui a échappé à tout contrôle des adultes, et au cours duquel, d'ailleurs, un élève a été blessé. Cet extrait d'entretien souligne que ces chahuts sont réfléchis et planifiés par un groupe d'élèves identifié. Ces élèves font montre d'un certain charisme ou d'un bon esprit de camaraderie, qui leur confère la légitimité d'organiser et de conduire ces activités. Partant, ces chahuts sont rarement spontanés, puisqu'ils sont sous-tendus par la nécessité de la cohésion et de la fête, et ne reposent pas spécialement sur un terreau de contestation. C'est pourquoi ils n'ont pas la spontanéité, côté élèves, d'une rébellion. Pour autant, lorsqu'ils ne sont pas prévus et encadrés, ils apparaissent bien aux adultes comme une forme spectaculaire d'insubordination incontrôlable. Or, ils sont tout à fait contrôlés ; les élèves sont conscients des limites et le groupe tend à maintenir chaque individu sous contrôle, fixant par là même les comportements acceptables ou non. Un chahut « anomique », d'après Jacques Testanière (p. 25) est un « désordre généralisé qui se maintien toute l'année » ; il n'a alors plus rien de festif, il se fait problème de discipline. Dans un chahut anomique, ni le groupe, ni les adultes ne sont capables de maintenir le cadre disciplinaire et le règlement. C'est selon l'auteur le signe d'une faible intégration des individus au groupe.

Chaque lycée possède son propre cycle annuel, en fonction essentiellement de son histoire. Ainsi, la célébration du 2S est-elle particulièrement importante à Saint-Cyr-l'École, qui, en reproduisant une tradition de l'ESM Saint-Cyr, rappelle que ses murs ont autrefois abrité l'école

d'officiers qui lui vaut son surnom de Coldo. À Autun, la fête de Noël prend la forme des VLP, pour « Vive les permissions », particulièrement attendues dans ce coin reculé du Morvan… d'autant plus que dans les années 1960, des élèves aussi astucieux que téméraires auraient reproduit les trois lettres toujours visibles sur la toiture bourguignonne du bâtiment historique. Au Prytanée, au même moment, ce sont les fêtes de *thûrnes* qui marquent la fin du premier trimestre des cours. Toutes ces étapes dans le calendrier, liées au travail scolaire ou à l'Histoire constituent pour les élèves autant d'occasions de relâcher la pression. À la suite de J. Testanière, nous qualifions ces événements de « chahut ». Ainsi, « Apparaît comme chahut toute manifestation collective de nature à troubler l'ordre et les rapports traditionnels entre élèves et éducateurs, rapports qui sont définis par les textes administratifs et l'usage. Mais faute de pouvoir distinguer le désordre involontaire (et nous devons admettre qu'avec le temps l'élève se conforme de plus en plus à l'ordre pédagogique dont il a intériorisé les valeurs) de l'intention de chahuter, il faut appeler chahut tout cas de désordre qui résulte directement ou indirectement d'un acte positif ou négatif, accompli par l'élève lui-même, et qu'il savait devoir produire ce résultat. » (Testanière 1967 :18-19) Il s'agit donc de troubler l'ordre en place. C'est pourquoi ces chahuts sont déclenchés de façon réglée, et tendent à inclure la totalité des élèves, ou en tout cas une grande majorité d'entre eux, peu importe leurs groupes d'appartenance habituels. Il est à noter que les « groupements lycée » des LD sont les plus importants en nombre d'élèves. Ceux-ci évoluent dans des cercles relativement restreints en fonction de l'arbitraire des compositions de classes et des chambrées, des amitiés et des amours qui se font et se défont, des centres d'intérêt ou des pratiques sportives. Les « lycéens » ne constituent pas au quotidien un groupe unique, soudé et homogène, mais un conglomérat de petits groupes dont les membres sont généralement plutôt mobiles. Cependant, comme nous l'avons vu plus haut, ces élèves sont fortement intégrés au système scolaire, donc ils acceptent et appliquent les normes et les contraintes, et pour qui l'appartenance au LD revêt une importance singulière qui se manifeste dans un « esprit de promotion », expression militarisée du sentiment d'appartenance. Testanière note à ce propos que le chahut est déclenché à partir de « justifications […] si pauvres, et sa pratique si tentante et si naturelle […] parce que le chahut n'a de sens et de fonction que pour le groupe qui le pratique » (p. 21). Ainsi, ces chahuts traditionnels sont-ils davantage les marqueurs d'une forte intégration des individus au groupe, plutôt que les marqueurs d'un mécontentement généralisé, qui les rapprocheraient de l'émeute. La situation que décrit Testanière, malgré son éloignement dans le temps (l'article est paru en 1967) est très proche de celle que nous rencontrons dans nos LD. Il s'agit d'établissements scolaires qui accueillent des élèves d'un bon niveau à la fois scolaire et socio-économique[220], et, surtout, il est intéressant de noter que parmi les élèves punis pour ces chahuts se trouvent de « bons élèves », qui sont donc très bien intégrés dans le système éducatif dans lequel ils évoluent. Ainsi, plus qu'un système de contestation, tel que le décrit A. Thiéblemont à Saint-Cyr (Dirou et Thiéblemont 1999 ; Thiéblemont 1986), le chahut constitue un fort marqueur d'intégration au groupe, dont la fonction première est de renforcer cette intégration en donnant conscience à chaque élève de la force et de l'unité du groupe. C'est le plaisir et l'adrénaline conférés par la transgression, le plaisir d'être et d'agir ensemble qui est recherché (et souvent atteint), « la joie de la fête » (Testanière :22) peu importent les éventuelles punitions.

> « Donc la dissidence, la connerie, elle est omniprésente ! C'est le petit grain de folie qui nous fait faire des trucs un peu fou-fou et qui nous font kiffer ! (...) Et d'autres choses sur lesquelles ça va être plus souple, parce que c'est cette particularité de l'internat qui fait qu'on est jeune et qu'on kiffe, qu'on adhère au système, mais qu'il nous faut des souvenirs ! On ne va pas se souvenir de

220 Même si en réalité, les choses ont bien changé entre le lycée des années 1960 finissantes, qui accueillent des enfants « d'origine essentiellement bourgeoise » (p. 19), et nos élèves de LD issus majoritairement de milieux socio-économiques intermédiaires, ils ont cependant en commun d'être de « bons » élèves à la fois sur le plan académique et sur le plan comportemental, qui évoluent dans un cadre aux règles strictes et s'orientent en majorité vers des études supérieures longues.

la remontrance qu'on a eu un lundi à 18h parce que quelqu'un a volé un sac de Pepito à l'internat, mais on va se rappeler de la bataille de polochons où on a foutu sur la gueule d'une section qui était coincée dans un petit couloir et qui a bien ramassé et potentiellement du mec qui s'est pété une dent parce qu'il s'est cassé la gueule ! (…) Parce que le travail, j'aurais fait la même chose dans un lycée de secteur. Ce qu'on retient, ce sont les à-côtés ; la particularité d'être dans un lycée militaire ! La particularité, c'est pas d'être dans un lycée qui vous encadre et vous fait faire de belles études avec des bons profs ! Non, l'intérêt du lycée militaire, ce qui le différencie, c'est ce qu'on vit à côté : l'internat, le TILD, les 5h de sport le mercredi, la copine qu'on a et qu'on doit réussir à voir en secret pour avoir sa petite vie intime ! (...) C'est ça, dans nos souvenirs ; c'est ce qui nous a construit, c'est nos moments de folie, c'est notre ADN, finalement ! Dans un lycée civil, j'aurais été avec ma copine, j'aurais fait comme bon me semblait... Ce que moi je retiens, c'est les à-côtés : le sport, les encadrants, la vie en chambre, la vie en collectivité... » (Homme, lycée, prépa, Aix-en-Provence)

Notons cependant, comme le montre ce verbatim, que ces défouloirs, aussi ludiques soient-ils, acceptent une part d'esprit combatif qui peut pousser loin le rapport à la violence et à ce qui est acceptable ou pas. Ainsi, la perte d'une dent dans la bataille de polochon n'est-elle évoquée ici que sous l'angle d'un « dommage collatéral » qui en dit long sur l'intensité de l'échange. Cependant, cette anecdote témoigne de la force des valeurs qui animent ces jeunes gens : ici, les valeurs toutes viriles et militaires de combativité, de cohésion mais aussi de résistance physique. Il n'est pas question de punition du groupe, ni d'une quelconque réaction de l'élève concerné par cet accident. La blessure est mise au même niveau que le chahut lui-même : elle devient anecdotique.

« Et aussi, quand j'essaie de raconter les traditions, parce qu'il y a besoin pour des anecdotes drôles, j'ai des réactions d'étonnement ou d'incompréhension ! Ils sont à deux doigts d'appeler la police pour certains trucs... » (Femme, lycée, lycée naval)

Non pas qu'il n'y ait pas eu de réaction de la part de l'encadrement ou de l'élève, mais les auteurs et les témoins ne retiennent de l'événement que l'aspect collectif et potache. Cependant, tous les chahuts ne sont pas aussi bon enfant, en témoignent les sanctions appliquées à plusieurs dizaines d'élèves après un « bordel quartier » au Prytanée qui a entraîné des dépôts de plainte après des dégradations et des faits de violence sur des personnels encadrant[221].

Les chahuts en LD consistent, comme dans les lycées des années 1960 à détourner des règles que les élèves s'approprient ainsi d'autant mieux. C'est pourquoi la vie en collectivité, le respect de l'autre et la camaraderie se transforment aussi souvent en batailles de polochons ou en « descentes[222] », « bordels quartier » et autres « mammouths[223] » qui viennent déranger les affaires individuelles et parfois l'intégrité physique des élèves. Il s'agit d'une forme de rituel d'inversion, qui concerne à la fois le règlement dont il prend l'exact contre-pied, l'encadrement

221 Voir l'article paru dans Ouest France le 1/04/2022 et disponible à l'adresse : https://www.ouest-france.fr/pays-de-la-loire/la-fleche-72200/la-fleche-apres-le-chahut-le-prytanee-punit-une-centaine-d-eleves-et-en-exclut-la-moitie-e73da80c-b028-11ec-bac3-54faba916d73

222 Littéralement, les élèves des étages supérieurs d'un internat descendent dans les étages inférieurs pour empêcher leurs camarades de dormir, déranger le mobilier et leurs affaires personnelles et souvent déclencher une bataille de polochons.

223 Autre nom d'une descente, souvent utilisé dans les internats féminins des LD, parfois annoncé par une formule un peu théâtrale (« mais qui voilà ? – C'est le mammouth ») lancée dans les parties communes pour « prévenir » de l'imminence du chahut.

par les adultes (ces chahuts mettent à mal l'autorité qui peine généralement à les faire cesser) et l'injonction au calme et au travail académique. Les élèves sont d'ailleurs tout à fait conscients à la fois des visées de ces chahuts, mais également de la façon dont ils sont perçus.

> « Les gens pensent qu'on fait juste les cons. On déclenche un bordel, on nous entend chanter à 2h du matin, faire péter les alarmes incendies, faire péter des grenades, tirer un feu d'artifice pour thûrnes... On picole le samedi et le dimanche. On nous voit à 3h du matin à faire le mur... Bon. Ça c'est l'aspect qu'on voit. Mais à l'intérieur, ce n'est pas ça ! Les gens ne se rendent pas compte du travail qu'on fait... » (Homme, lycée, Prytanée)

Ainsi, si les « les gens ne se rendent pas compte du travail » habituellement fourni, c'est bien que ces chahuts ont pour fonction de renverser l'ordre habituel. Ce « travail » des élèves est aussi un travail sur les valeurs : l'organisation et le déroulement de ces événements met en lumière une forme de hiérarchie des élèves, qui repose essentiellement sur l'âge, comme dans le cas des lycées étudiés par Testanière. Ainsi, le niveau scolaire, la classe, confère un certain prestige dans le sens où elle est associée à de l'ancienneté au sein de l'établissement. S'ensuit qu'un phénomène d'initiation, donc la soumission aux « anciens » est à la base des valeurs. Comme à l'armée, l'ancienneté fait figure d'expérience, et donc d'autorité. C'est pourquoi ce sont toujours les classes supérieures qui sont en charge de ces chahuts, et que les classes inférieures en sont les récipiendaires. Ces activités participent de l'objectivation de ces groupes de statut et renforcent la cohésion entre leurs membres. Elles contribuent à créer un esprit de promotion, qui se forge dans les réactions du groupe. Celui-ci, derrière ses meneurs, choisit-il de jouer le jeu ou de résister à la pression du groupe ? En tout cas, le chahut semble constituer un système pérenne, à en juger par les descriptions précises et les multiples anecdotes rapportées par nos informateurs. Les discours et les récits tiennent d'ailleurs ici une place importante. C'est essentiellement par le récit oral que circule la mémoire de ces chahuts, d'années en années. À l'instar de ce que A. Thiéblemont a étudié à l'ESM Saint-Cyr, le prestige d'une promotion ne se mesure pas seulement, du point de vue des élèves, par sa réussite académique, mais aussi par sa capacité à mobiliser les talents individuels et à produire collectivement des choses qui contribuent à alimenter cette vie de promotion et commencent d'écrire le récit de ces exploits. Conserver la mémoire de batailles de polochons, de punitions exotiques comme l'armée en a le secret ou mettre en garde contre des blessures sérieuses participe de la transmission d'éléments culturels propres aux écoles qui se fondent sur les valeurs centrales de cohésion et de combattivité. Dans tous les cas, il s'agit d'exalter les exploits du groupe plutôt que de mettre un individu en avant même s'il y a nécessairement des meneurs. Il s'agit aussi, dans un esprit de bravade et toujours un souci de prestige, de faire mieux que ses anciens, pour gagner le respect de ceux-ci et laisser, à son tour, une emprunte dans les mémoires souterraines de l'école.

> « Par exemple, il y a des trucs, quand on est en term, il y a les Père-Cent... donc les cent jours avant le bac où il faut faire un maximum de conneries... Ça va être par exemple construire des pyramides avec des chaises et des tables, parce que dans la nuit on aura réussi à installer ça... Ce sera, mettre des poules dans l'internat des mecs. Nous on en avait deux : elles s'appelaient « une » et « trois »... Certains ont fait des conneries un peu moins bien... pour l'école... - Ils ont repeint les canons en rose » (Femme, homme, lycée, lycée naval)

S'il est acté que le chahut, outre son aspect initiatique, doit rester un moment de convivialité et de joie, les élèves concèdent volontiers que des débordements ont pu avoir lieu. Notre informatrice fait ici référence à cette « faute d'esprit » que nous avons déjà développée plus haut. Si des accidents se produisent alors que l'ensemble de l'événement est régi par des valeurs « conformes » aux normes acceptées par les élèves, il ne s'agit que d'un accident, dont la portée

est minimisée. Tandis que les « conneries moins bien pour l'école » ne sont pas accidentelles : elles se situent en-dehors du cadre acceptable. Par exemple, il va s'agir de profiter des moments de chahut pour régler des comptes entre élèves, ou de dégradations de biens ou de matériel. Le groupe fixe des limites implicites au travers des valeurs et de l'exemple de ce qu'on fait les anciens et qui sont « acceptables » dans le cadre des chahuts.

> « Et puis tout au long de l'année, ils [les plus jeunes] vont devoir pshitter leurs anciens par respect quand ils les croisent (...). Si la classe fait trop parler d'elle pour des conneries, c'est les anciens qui vont la réunir et qui vont, encore une fois dans un rôle de modération, les reprendre sur leur comportement. Tout ce qui est fait dans les traditions au Prytanée, a pour but de ne jamais avoir une atteinte péjorative pour le lycée militaire. Donc, si on entend parler d'eux parce qu'ils se comportent mal, que ce soit en cours ou à l'extérieur, parce que c'est encore plus grave, ils vont se faire reprendre, parce que c'est pas entendable que des élèves qui visent l'excellence fassent n'importe quoi ! » (Homme, lycée, Prytanée)

La cohésion au groupe est donc l'élément pivot dans tout ce folklore, mais nous voyons bien ici que les initiatives individuelles déviantes sont immédiatement sanctionnées par le groupe, par l'intermédiaire de ses meneurs. Ainsi s'établit et s'affirme une hiérarchie parallèle au sein du groupe des élèves.

5.1.3 Une hiérarchie entre les élèves fondée sur l'ancienneté et l'expérience.

L'une des principales « règles » de tradition applicable en LD consiste en le témoignage de « respect » envers ses anciens. Cette règle s'applique en réalité essentiellement aux élèves de première année, nouvellement arrivés : les élèves de sixième, de seconde et de première année de classes préparatoires. Les élèves redoublent de créativité pour marquer leur différence selon leur âge et leur ancienneté au sein de l'établissement, ou, plus précisément, de leur « niveau ». Les règles officieuses applicables fourmillent de petites obligations et interdits qui convergent dans le sens des « anciens » et participent de la stratification des groupes d'élèves en fonction de l'ancienneté.

> « Les relations qui étaient fondées au lycée militaire que ce soit entre les cadres et les élèves, ou les élèves entre élèves, j'ai eu l'impression parfois que c'était un peu biaisé. Biaisé à cause du carcan militaire instauré là-bas. Et aussi les relations dont nous étions les héritiers. C'est à dire les relations très hiérarchiques entre les terminales, les premières et les secondes. Ce genre de relations-là, ça a fondé quelque chose de parfois assez pesant au quotidien. » (Homme, collège, lycée, Autun)

> « Donc les première année se faisaient... c'est un vilain mot, mais c'est vraiment pas utilisé comme étant vilain, ce que je vais dire... Mais se faisaient bizuter à la mili par les deuxième année. Qui eux-mêmes étaient encadrés par les redoublants de deuxième année. » (Homme, prépa, lycée naval)

Cette ancienneté fonde le statut et la légitimité de chaque classe d'âge à exercer une discipline particulière sur la précédente. Comme dans le cadre des chahuts, chaque classe d'âge est en quelque sorte dirigée par un leader ou un groupe qui endosse ce charisme, qui donne le ton à l'ensemble.

Ce « respect » des anciens se manifeste par l'obligation des plus jeunes de se plier à certain protocole en leur présence. Les anciens s'arrogent aussi la jouissance exclusive de certains lieux ou de certaines activités, ce qui contribue à modeler et à distribuer les espaces. Sur ces interdits et l'attrait qu'ils suscitent, repose en partie la transmission et la reproduction de ces normes sur plusieurs générations d'élèves. Toutes et tous, cependant, ne sont pas disposés à suivre ce règlement officieux :

> « Mais clairement, on était mis à l'écart si on ne suivait pas ces règles-là ! On devenait juste des parias ! Mais après, les parias se retrouvaient entre eux, donc on n'était pas si paria que ça ! Au final, voilà ! Et ceux qui n'étaient pas tradi, on les appelait « les crapauds », et juste, les crapauds, ils étaient entre eux et ils essayaient de faire leur vie totalement en-dehors de ça ! D'autant que la plupart d'entre eux s'en foutaient ! » (Femme, lycée, Saint-Cyr-l'École)

Si ne pas suivre ces règles n'exclut pas d'un groupe, il exclut cependant du groupe dominant, rangeant les élèves qui refusent de se soumettre dans la catégorie « crapauds ». Les crapauds sont en quelque sorte les dissidents de ce système bien rôdé, qui montre que les possibilités pour les élèves de se démarquer des autres restent importantes. Le conformisme des élèves de LD n'est-il donc qu'une façade, qui participerait davantage de l'image d'homogénéité véhiculée par l'apparat militaire ?

Dans les faits, la quasi-totalité des élèves finit par se plier aux règles en vigueur, qu'elles soient officielles ou officieuses, tout simplement par souci d'intégration. Peu importe l'opinion personnelle de l'élève par rapport à ces usages, tous admettent en effet que c'est l'expérience du lycée militaire qui forge un « savoir » spécifique. Ce phénomène est similaire à celui qu'a étudié S. Khan dans un internat d'élite américain (2015). Ce savoir ne peut être théorique ; c'est la raison pour laquelle tous les élèves soulignent, notamment au sujet des traditions que *ceux qui ne les ont pas vécues ne peuvent pas comprendre.*

> « Déjà, entre les lycées militaires, il y a plein de choses différentes ! On a un socle commun, c'est à dire l'uniforme, la graille, un vocabulaire, une identité, la couverture qui gratte, des rassemblements, du sport à 6h la nuit, sous la pluie et dans le vent... Voilà. » (Homme, prépa, Aix-en-Provence)

Pour un observateur extérieur, l'organisation des relations entre les individus et les groupes peut paraître tout à fait exotique. Cependant, cette organisation ne fait que jouer avec des normes établies par ailleurs, et notamment celles de la hiérarchie. Dans les armées comme dans la société, la légitimité du chef repose à la fois sur sa formation et sur son expérience, comprise comme la capacité à démontrer qu'il est capable de tenir son rôle. Or, en valorisant ainsi les « anciens », qui sont plus avancés dans leur parcours académique, plus âgés et qui ont passé plus de temps au sein de l'établissement, les élèves ne font que rejouer, dans cet horizon limité qui est le leur, ce qui se fait ailleurs. Cette organisation souligne également le caractère de passage que revêt le LD. Il ne représente qu'une période transitoire, de formation, dans les parcours professionnels individuels. Le LD permet le passage d'un état à un autre. Il amène l'élève au baccalauréat, c'est-à-dire au moment d'un choix décisif dans son orientation. Pour les élèves des classes préparatoires, il les emmène au concours, et la réussite de ce concours marque leur passage du statut de civil à celui de militaire. Cette hiérarchie des élèves relève en fait d'un système méritocratique : en fonction de ses aptitudes, chacun avance dans la hiérarchie et le prestige, même s'il n'appartient pas à un groupe de statut particulièrement coté.

Comme c'est le cas à l'école spéciale militaire de Saint-Cyr (Weber :2012), les élèves qui arrivent en LD, que ce soit au lycée ou en prépa, en ayant une pré-connaissance, même

théorique, du fonctionnement de l'institution et des normes qui la régissent disposent, grâce à ces connaissances, d'une avance sur les autres. Ces connaissances leur permettent dès le début d'évoluer plus aisément dans cet environnement particulier, et d'être plus à même d'interagir à bon escient avec l'encadrement. Partant, leur aisance les rend à la fois légitimes pour conseiller leurs camarades, et leur confère du prestige : ils deviennent, à leur niveau, des chefs charismatiques au sens wébérien (1921). Ceci explique en partie la posture particulière occupée par les enfants de militaires, et notamment d'officiers supérieurs, au sein des LD. Issus d'un groupe au sein duquel l'information et la connaissance circulent aisément, ils sont en quelque sorte pré-socialisés, ce qui leur permet de s'intégrer d'autant plus vite. Certains des autres élèves, admiratifs de ce que représentent ces lignées de militaires, se muent très vite en « disciples ». En réalité, il n'y a pas que les enfants issus de lignées militaires qui disposent de ces connaissances. D'autres aires sociales, qui en sont proches et parfois se mêlent avec le domaine militaire apportent également des connaissances utiles. C'est notamment le cas du scoutisme, et plus particulièrement du scoutisme de profession de foi catholique, dont la structure est très hiérarchisée par tranches d'âge et qui prône des valeurs fortes de fidélité, de camaraderie et d'abnégation[224].

> « Et puis il y en a, aussi, souvent, qui étaient scouts d'Europe. Ma fillotte[225], notamment. Donc voilà, il y avait aussi... Elle est arrivée, c'était presque ma marraine, tu vois ! Elle était déjà... je n'avais rien à lui apprendre ! Elle était ultra carrée, et elle a été respectée d'emblée, parce que tu sais très vite qui a fait quoi, qui vient d'où ! Ils étaient au courant qu'elle était scoute d'Europe ; tout se sait très vite ! » (Femme, prépa, Aix-en-Provence)

À l'image de l'armée, qui promeut la mobilité sociale, la hiérarchie entre les élèves, lorsqu'elle est comprise, permet de gagner en prestige au sein du groupe des élèves, mais également d'incarner, par ses comportements et les façons d'occuper l'espace, que l'individu maîtrise suffisamment les codes du milieu dans lequel il évolue pour pouvoir en jouer. Cette nouvelle hiérarchie des élèves parvient à précéder celle des encadrants militaires dans la régulation du quotidien.

> « Il y a un double rôle : le rôle des gradés, avec leur moyen de pression : les punitions. Typiquement quand les gens ne sont pas propres ou qu'il y a un truc qui ne va, c'est avec les gradés qu'on voit. (...) Plus souvent, ce sont les élèves de première et terminale, quand on est en seconde qui font des commentaires quand on a des chaussures mal cirées ou quoi... (...) On avait juste intégré... parce que quand ensuite ça a été à nous de transmettre, on a été les premiers à dire : « ah ben toi, t'as intérêt à refaire ta couette parce que ça va pas passer à la revue », alors que ça nous avait embêté en seconde ! (...) Il y avait une exigence de la part des élèves, au-dessus de bien présenter. » (Femme, lycée, lycée naval)

Il importe de ne pas trop ébranler ce système, car il deviendrait beaucoup plus difficile pour les individus de se distinguer les uns des autres, mais il remettrait également en question le cadre officiel qui régit la vie en lycée militaire.

224 Voir par exemple la page dédiée aux scouts d'Europe et leurs « lois » sur le wiki scout : https://fr.scoutwiki.org/Association_des_guides_et_scouts_d%27Europe#Principes. Les scouts d'Europe en France sont actuellement le deuxième mouvement en termes d'effectifs après l'association des scouts et guides de France.

225 Dans le système de parrainage, officiel, les seconde année de prépa « parrainent » des premiers. Ce parrainage est instauré au cours d'une cérémonie militaire qui réunit élèves et personnels. Elle a pour but d'accompagner les nouveaux dans leur intégration au sein de l'établissement et de faciliter leur apprentissage des savoir-être grâce à l'aide des ainés. Il s'agit également de leur offrir un soutien et un accompagnement individualisé dans le travail scolaire. Individuellement, les élèves de seconde année prennent ce rôle plus ou moins à cœur. Un dispositif similaire existe dans les collèges militaires, où les jeunes de sixième sont parrainés par un élève de classe préparatoire qui fait office de relais éducatif.

> « Dans le sens où moi, j'étais un peu un extraterrestre, à faire un lycée militaire sans vouloir faire de traditions, et ils ne le comprenaient pas forcément et du coup... moi, clairement, pour reprendre des exemples que j'ai utilisés : à la pause j'étais appuyé contre le mur, les mains dans les poches ! Vu qu'ils ne voulaient pas perdre la face, ils me faisaient la remarque de devoir avoir une posture correcte, les mecs d'un an de plus que moi, et moi, pour pas casser... enfin, pour pas créer de problème, bon ben, je leur obéissais, jusqu'à ce qu'ils tournent au bout du couloir. Du coup, il y avait ce côté-là, pesant de ben, en fait, c'est pas l'autorité légitime qui m'inquiète, c'est l'autre d'un an de plus que moi, et encore... et qui a littéralement, à mes yeux, parce que je le voyais comme ça, moi, aucune légitimité. » (Homme, prépa, lycée naval)

Cette hiérarchie entre les élèves s'installe selon les modalités de mise en place d'un bizutage typique (appelé *bahutage*). Les nouveaux sont d'abord avertis. C'est là la fonction des discours et de la phase d'accueil, qui pose le cadre. Ce cadre vient séduire ou non les élèves, mais dans tous les cas, il les contraint et finalement les contrôle (Vos 1999 :15). Ce processus s'applique de la même façon que l'élève adhère au système, ou qu'il s'y oppose. Il s'agit d'apprendre la soumission, mais aussi de se placer sous la protection du groupe.

> « Parce qu'après, c'est des conséquences, de tout façon ! Une fois, j'avais fait ça, et à la cantine, après, tout le monde me fusillait du regard, après, ils te font la vie... En fait, il n'y a pas de... la résistance n'est pas trop possible. Et si tu la fais, tu assumes, tu vas tout seul ! (...) Et puis voilà, après, tu prépares le concours, tu veux vivre avec eux, tu veux être un groupe avec eux, donc quel est l'intérêt de te les mettre tous à dos, tu vois ? » (Femme, prépa, Aix-en-Provence)

C'est pourquoi la participation des élèves aux activités de traditions, qu'elles soient officielles ou non, est fortement recommandé ; les élèves sont incités à y prendre part. Les « anciens » viennent présenter les traditions aux plus jeunes, notamment en classes préparatoires pour les inciter à se joindre au groupe et forger un esprit de promotion qui maintienne ce lien particulier entre les élèves et l'environnement normatif qu'ils entretiennent et transmettent aux suivants. Il s'agit aussi, d'un point de vue individuel, de respecter l'ordre en place pour gagner en tranquillité. C'est le plus souvent la stratégie qu'ont adoptée nos informateurs qui étaient plutôt réticents à rentrer dans ce jeu relationnel qui repose sur la soumission à un ordre. Ainsi, même pour les élèves récalcitrants, cette soumission aux anciens devient enviable. Il est intéressant pour chaque individu de se soumettre à cette logique de domination puisque le bénéfice est intéressant : être protégé par le groupe, et trouver en lui du soutien, qui perdure même souvent au-delà du lycée militaire, dans le cadre du réseau formé par les associations d'anciens élèves. Aussi, ne pas s'être intégré à ces groupes *tradi* coupe l'élève de ces relais de sociabilité :

> « Après, il y a le côté aussi je suis pas tradi ! Du coup, il n'y a pas d'événements qui m'invitent à revenir ! Et c'est peut-être le seul côté que je trouve dommage. Malgré mes deux ans d'études là-bas, je ne suis pas vraiment un élève du lycée naval ! Nan mais c'est vrai ! Mon nom est nulle part ! Alors que les anciens, ils ont leur nom dans les annuaires, dans les familles tradis, ils sont parrain de quelqu'un, ils sont grand-père... Enfin il y a une filiation qui se crée. C'est peut-être le seul regret, c'est qu'une fois que j'en suis sorti, j'étais plus rien pour eux et le lycée naval n'était plus rien pour moi ! » (Homme, prépa, lycée naval)

5.2 Les *familles*, un contre-pouvoir étudiant institutionnalisé

Déjà lycées d'excellence, en ce qu'ils mènent 100% de leurs élèves à la réussite au baccalauréat, les LD garantissent aux jeunes gens des conditions particulièrement favorables à la réussite scolaire, l'apprentissage de méthodes de travail efficaces, une éducation à la citoyenneté et au vivre-ensemble et leur ouvre potentiellement les portes d'études supérieures dans des établissements renommés (Passaqui et Schmitt 2018). Pourtant, dans ce système scolaire déjà performant, il semblerait que se détache une élite interne, dont les critères d'excellence se fondent sur des attributs et des valeurs éloignés du champ scolaire. Nous allons nous attacher à identifier et analyser un phénomène que les élèves considèrent comme « de tradition » et qui confère à ses acteurs un statut particulier au sein de la communauté des élèves, mais également auprès des encadrants militaires. Il s'agit des *familles* tradi, que nous avons déjà évoquées plus haut.

Après une brève présentation du système de ces *familles* dans les lycées militaires, nous nous attacherons, en nous appuyant sur les données de notre travail de terrain, à analyser ce phénomène au travers du processus de communalisation. Puis, nous discuterons les notions d'autorité et de statut, appliquées aux membres des *familles*, ainsi que le caractère sacré du collectif et de ses valeurs sous l'angle du secret. Suivant Max Weber, notre réflexion nous amènera à analyser les processus de domination en présence dans ce système. Nous aborderons ensuite la question de l'intégration dans les *familles* au travers de leur dimension secrète. Nous réfléchirons également au poids des normes de genre et à ce que le phénomène des *familles* peut nous en apprendre dans les lycées de la Défense.

5.2.1 Les familles : présentation sommaire

Certains élèves, adhèrent volontairement à un système social normatif et symbolique plus contraignant[226] que le système officiel : le système des *familles*, avec ses propres univers de règles et de contraintes, et son propre système de régulation fondé sur l'interdépendance des individus avec le groupe et une hiérarchie stricte. Il s'agit donc de petits sous-groupes d'élèves, formés officieusement, c'est-à-dire qu'ils ne font pas partie des groupes encouragés par l'encadrement. Organisés autour d'univers symboliques qui leur sont propres, ils se constituent par cooptation et initiation à la manière d'une société secrète (Simmel : 1991). Il nous semble opportun de préciser ici que l'encadrement de certains lycées, et notamment le Prytanée ou le lycée naval ont officialisé le système des familles. Ainsi, chaque section de seconde (équivalent d'une classe), constitue une « famille » ou un « équipage ». Il s'agit de fédérer les élèves autour d'une appartenance au groupe qui va structurer leur année scolaire et de les inciter à nouer des liens entre eux par des activités de cohésion ou des sorties strictement encadrée. Ces « familles » officielles ne doivent pas être confondues avec les *familles* dont il sera question dans cette partie. Pour davantage de clarté, nous utiliserons les guillemets pour désigner les « familles » officialisées par l'institution militaire, qui feront l'objet d'un développement ultérieur. Les *familles* officieuses sont désignées par l'emploi de l'italique.

Les élèves des lycées de la Défense qualifient de « traditionnel » le système des familles. Ce sont les *familles* qui contribuent à animer la vie des lycées et dictent leur calendrier. Elles sont garantes de « la tradition », toujours selon les élèves.

226 Par contrainte, nous entendons ici la discipline générale des lycées de la Défense fondée sur un règlement formel particulièrement rigide dérivé de la discipline générale militaire, qui prend en compte tous les aspects de la vie des élèves, des horaires à la tenue, et qui définit un système de punitions et récompenses qui sanctionne les comportements.

Les traditions regroupent davantage un ensemble de pratiques et de valeurs qui appartiennent aux élèves, comme l'exprime cet ancien élève membre d'une *famille* du lycée militaire d'Autun.

> « Ben, j'espère que j'ai été clair, parce qu'il y a les traditions en famille et les traditions pour tout le monde. Il y a les traditions qui sont propres aux familles et celles pour tout le monde... c'est pour ça que lorsqu'on parle de tradition, j'ai parfois du mal à englober les deux, parce que parfois il y a un fossé énorme entre ce que nous on fait en famille et ce qui est conçu à l'échelle du lycée. Les unes s'imbriquent dans l'autre... les traditions des familles sont imbriquées dans les traditions de tous les élèves qui sont vraiment impliqués dans les traditions du lycée militaire d'Autun. » (Homme, Autun)

Ce même élève résume ainsi :

> « Il y a trois groupes de traditions, on peut dire : officielles, folkloriques et familiales ! ».

Dans tous les cas, les traditions se rapportent à des valeurs, à une identité d'élève en lycée de la Défense. Les *familles* sont rivales entre elles. Elles réunissent chacune quelques élèves, leur nombre pouvant varier selon les générations d'élèves, en fonction de l'intérêt personnel qu'elles suscitent chez les uns ou les autres, en fonction du charisme de leurs membres et donc de leur potentiel d'attractivité, ou encore des opportunités laissées par le commandement. Elles sont strictement masculines dans tous les lycées militaires[227].

Ainsi, le lycée militaire d'Autun compte-t-il au sein du groupement lycée trois *familles* dont il nous est pour le moment impossible de retracer l'histoire, malgré quelques pistes[228] qui ne nous mènent qu'à des spéculations, sans réelle assise historique et documentaire.

Les « tradis » sont un groupe d'élèves particulièrement versés dans la mythologie de l'officier saint-cyrien (Weber, Bourlet, et Dessberg 2011), les coutumes militaires, le sport, l'idéal viril et courtois d'une certaine aristocratie d'épée. Les « tradis » s'intéressent à l'histoire militaire, se définissent comme patriotes et sont particulièrement attachés aux symboles tels que le drapeau, la doctrine, le cérémonial militaire, les valeurs traditionnelles et revendiquent parfois leur appartenance à la religion catholique. Pour beaucoup d'entre eux, ils se coiffent de la « youle », coupe de cheveux caractéristique[229] des élèves-officiers français depuis la fin des années 1960, portent leurs pantalons très courts au-dessus de leurs brodequins et arborent toujours une tenue

227 À notre connaissance, les *familles* lycéennes sont toutes strictement masculines. Les classes préparatoires aux grandes écoles, elles, disposent d'un système de sous-groupe similaire (des *familles* ou des *quartiers*, dans le cas du Prytanée), cependant les filles sont parfois admises au sein d'entités mixtes, ou qui leur sont réservées. C'est le cas par exemple au Prytanée, où la Taupe, associant les préparants à Polytechnique et les *Ailes Brutionnes* pour les candidats à l'école de l'Air sont mixtes. Pour les candidates à Saint-Cyr existe ponctuellement une *corniche féminine*, en fonction de la demande.

228 Voir notamment l'article du GAL Bachelet dans le magazine des AET qui affirme que certaines dérives des traditions dans les *corniches* seraient la conséquence de la fermeture des classes préparatoires des grands lycées civils à la fin des années 1960, accusées d'être marquées à l'extrême-droite. Le gouvernement d'alors aurait estimé qu'en regroupant toutes les classes préparatoires au sein d'établissements militaires, il serait possible d'éviter les dérives. En conséquence immédiate, les *corniches* de ces écoles (qui n'étaient pas encore les lycées militaires) ont récupéré une partie des « carrés » et des « cubes » de ces établissements. Ils auraient alors, fort de leur zèle et de leur enthousiasme, durablement implanté des « traditions » délétères avec l'assentiment présumé du commandement des écoles (Bachelet 2022).

229 Crâne rasé à 3 mm ou à blanc, et longue mèche qui retombe sur le front. Cette coiffure est officiellement interdite dans les lycées.

impeccable. Ils maîtrisent parfaitement l'art des plis de chemise[230].

Les « pêchus » ont également un grand respect pour l'armée et les valeurs qu'elle véhicule, et s'intéressent beaucoup au sport, qu'ils pratiquent ensemble dès qu'ils en ont l'occasion. Ils sont moins versés dans les valeurs traditionnelles et davantage portés à la convivialité et à l'ouverture que les « tradis ». Ils sont particulièrement athlétiques et soignent leur apparence virile. Ils restent très attachés aux idéaux d'exemplarité, de rusticité et de combattivité. Ils sont « fanatiques » de l'armée et de ses régiments les plus prestigieux et suivent à la lettre les règlements.

La troisième famille, les « crapauds », est à l'exact opposé des deux premières. Ses membres rejettent les valeurs et la discipline militaire, sont beaucoup plus libéraux dans leurs mœurs et leur tenue. Ils portent leurs cheveux le plus long possible, cherchent à obtenir de l'habillement des pantalons le plus large possible pour les porter en « baggy », ne lacent ni ne cirent leurs brodequins, ce qui leur vaut régulièrement des punitions. Ils cultivent un sens de la fête et du chahut et sont particulièrement disposés à entretenir des relations ouvertes avec des filles.

Ces trois *familles* qui cultivent chacune leur style, sont rivales entre elles. Si ces trois familles se perpétuent au sein du lycée militaire d'Autun ; le lycée naval en compte trois également. Le Prytanée, lui, compte trois *Empires*. L'école des Pupilles de l'Air et de l'Espace distribue plutôt des *rôles* à certains élèves qui se réunissent ensemble dans un groupe structuré et cohérent. Nous n'avons pu remonter à l'histoire de ces groupes, puisque cette histoire, si elle est documentée, reste jalousement gardée par ses membres. Nous devons donc, sur ce sujet, nous contenter des éléments que nous ont fourni nos interlocuteurs. Certains, fidèles au secret, se sont montrés très évasifs, quand d'autres étaient beaucoup plus prolixes, voire critiques. Nous respectons cependant notre promesse de ne pas évoquer certains éléments.

Les *familles* sont une composante objective des traditions des lycées de la Défense en ce sens qu'elles ont une existence ancienne[231], qu'elles se perpétuent de génération d'élèves en génération d'élèves, qu'elles se fondent sur des valeurs qui sont en adéquation avec celles de l'armée, et qu'en se transmettant, elles évoluent. Mais ces traditions objectives que sont les *familles* ont encore une fonction de structuration de l'activité sociale au sein des établissements, mais aussi de l'institution dans son ensemble.

5.2.2 Processus de communalisation au sein des familles.

L'intégration à une *famille* s'apparente à une initiation. Cependant, nous ne retenons pas ici le modèle initiatique des rites de passage développé notamment par A. Van Gennep. Nous reviendrons sur ce point plus loin, lorsque nous aborderons la question de l'entrée en *famille*. Nous y préférerons le modèle wébérien du processus de communalisation. Les *familles* sont présentes dans tous les établissements qui constituent l'institution des lycées de la Défense, elles ont chacune leurs spécificités, elles-mêmes liées aux spécificités des établissements qui les contiennent. De plus, les modalités d'entrée et de sortie de ces groupes sont à la fois très variées mais également changeantes dans le temps, puisqu'elles sont largement contraintes par leur

230 Marquage particulier des plis de chemise en usage dans les troupes d'élite, et notamment à la Légion étrangère et dans les troupes de Marine, où les plis de chemise font l'objet d'un règlement très officiel.

231 Cette ancienneté est toute relative. Disons qu'à ce stade de notre recherche, nous pouvons affirmer avec certitude que les familles existaient dès les années 1990, nous ne pouvons cependant que supposer qu'elles peuvent avoir une existence antérieure à cette décennie. Cependant, le fait qu'elles soient fermées aux filles et qu'une partie de leurs « activités » tourne autour d'une économie des relations entre hommes et femmes, nous supposons qu'elles doivent s'être fixées dans leur forme actuelle à l'arrivée des élèves féminins.

environnement, et notamment par l'action spécifique du commandement de l'établissement qui peut mettre beaucoup d'énergie à tenter de détruire le groupe, ou au contraire, qui par une certaine permissivité, lui laisse davantage d'espace pour se développer. Dans tous les cas, l'étude du phénomène des *familles* s'attache à un modèle diversifié de micro-sociétés incluses dans d'autres micro-sociétés.

Dès son entrée en seconde, chaque élève apprend, fille ou garçon, l'existence des *familles*. La formation des *familles* est officiellement interdite par l'encadrement de certains établissements qui mettent les élèves en garde contre le dévoiement des valeurs et la constitution de groupes en opposition avec le règlement général. Pourtant, des histoires circulent dans les internats. Parfois, l'encadrement, par une mise en garde ou une ferme condamnation, attise la curiosité. Rapidement, des codes vestimentaires sont connus puis deviennent repérables, ensuite interviennent les premiers chahuts dans les internats, dont l'organisation est régulièrement l'apanage des *familles*. Si les membres de ces groupes ne sont pas toujours identifiés, leurs actions, elles, sont souvent bien visibles. Qu'il s'agisse de chahut entraînant l'ensemble des élèves ou des activités qui les concernent seules, les *familles* animent la vie du lycée.

Un élève intègre généralement une *famille* au cours du premier trimestre de l'année de première. Au cours de son année de seconde et à la rentrée de première, il peut être approché par des membres des *familles* qui reconnaissent en lui un impétrant, dans la mesure où il semble avoir « naturellement » un comportement et des valeurs qui correspondent à celles du groupe. Dans certains cas, l'origine sociale de l'élève peut constituer un facteur déterminant :

> « Parce que du coup mon petit frère est entré en lycée militaire en seconde quand moi j'étais en terminale. Il est entré en *famille*, alors qu'il ne venait pas du tout d'un milieu catho, mais justement parce que j'étais sa sœur et que moi, au final, j'avais réussi à me faire ma petite place quand j'étais en terminale, malgré tout, dans ce milieu-là ! Et donc mon frère était quand même bien informé de ce qu'il se passait à Saint-Cyr, des traditions et de comment ça se passait, donc il a pu rentrer en *famille* ! » (Femme, lycée, Saint-Cyr)

Un élève entre en *famille* par cooptation lorsqu'il a été approché ou encore après s'être fait remarquer par les membres d'une *famille* en adoptant ostensiblement les comportements et les idées attendus, ou en fréquentant une personne déjà proche des *familles*. Dans de nombreux cas, c'est davantage l'opportunité de faire partie d'un groupe qui motive l'adhésion aux les valeurs et au système normatif qui en relève.

> « Et puis forcément, c'est un nouvel univers, et tu te rends compte que dans ce nouvel univers, il y a des gens qui sont en bande, en gang. (...) Et finalement, il se trouvait que j'avais des amis qui aspiraient à entrer en famille, pour le coup chez les « tradis ». Mais ça je pense que pour le coup, c'est comme une entreprise ou un parti politique : tu vas où tu as le premier accroc ! Je ne pense pas que c'est par rapport à des idées. Je pense que j'aurais été copain avec des gens qui traînaient avec les « crapauds », j'aurais été « crapaud »... (...) Et franchement, les valeurs sont très proches, il y a des petites guéguerres... » (Homme, lycée et prépa, Autun)

L'impétrant identifié subit alors une série d'épreuves secrètes organisées par les membres de la *famille*, des élèves de première. Cela fait office de parcours d'initiation, appelé « bahutage[232] ». Notons cependant que tous les élèves des lycées de la Défense sont « bahutés » à leur arrivée dans l'établissement. Le « bahutage » dans ce cadre plus large est autorisé et encadré par l'administration des établissements[233]. Il consiste dans tous les cas en des activités de cohésion qui permettent aux nouveaux arrivés de prendre connaissance des mœurs spécifiques de leur établissement et d'en apprendre le fonctionnement. Le résultat recherché est la cohésion du groupe et la création d'un « esprit de promotion » afin de garantir une bonne intégration de l'élève au sein d'un internat que, dans certains cas, il ne quitte qu'à l'occasion des vacances scolaires. Il est donc extrêmement important de permettre à l'élève de se sentir bien avec ses pairs et avec les adultes qui l'entourent, en plus de lui offrir un cadre scolaire d'excellence.

En théorie interdites par le commandement en raison de la hiérarchie parallèle qu'elles instaurent, des valeurs parfois subversives qu'elles idéalisent et du risque d'accident que peuvent entraîner certaines de leurs activités, les *familles* jouissent d'une grande attractivité auprès des élèves.

> « Il y a les cérémonies de transmission à la fin de l'année pour les années d'après. C'est tout un truc un peu secte ! Ils se rejoignent et tout, dans un endroit, qui est toujours le même, mais bon... Ils font cette passation. Cette passation de rôle... On sait que les deux derniers mois de l'année, il y a des défis. Il y a des alarmes incendies qui sonnent, on ne sait pas pourquoi, mais en fait, on sait très bien pourquoi. Il y a des trucs qui se passent, on sait pourquoi : parce qu'ils sont en train de décider entre deux personnes et qu'il y en a qui veulent montrer qu'ils en ont... il y a du favoritisme, du léchage de bottes et puis au final, ça se fait ! » (Femme, lycée, EPAE)

> « Mais même nous, les filles, si on n'avait pas le droit d'y entrer ; les amis qui étaient dans des *familles*, on les aidait pour faire certaines choses. On collaborait avec eux, on leur filait des coups de pouces pour certaines choses. Ça participait aussi à créer du lien avec nous, parce qu'on les soutenait ! C'était bien ! Même nous, on était toujours curieuses de savoir ce qu'ils allaient faire pour le 2S. Il y avait plein d'animations ; chaque *famille* faisait son petit truc. » (Femme, lycée et prépa, Saint-Cyr)

Le « bahutage » s'apparente parfois à un bizutage selon un calendrier propre à chaque lycée. Les élèves de terminale sont les garants des traditions de ces *familles*, mais se consacrent davantage à la préparation du baccalauréat qu'à la vie du groupe. Les élèves des classes préparatoires, qui se constituent en *corniches* souvent officielles et autorisées, sont également présents pour chaperonner les lycéens. Dans les faits et selon le règlement, seuls les élèves des classes préparatoires sont autorisés et encouragés à pratiquer des activités de tradition. C'est donc naturellement qu'ils sont garants de ce qu'il se passe au lycée. C'est le cas notamment à Autun :

232 Le terme de « bahutage » est également employé dans le jargon de l'ESM Saint-Cyr, auquel il semble d'ailleurs qu'il ait été emprunté. À l'ESM Saint-Cyr, le « bahutage » désigne les activités de tradition auxquelles se soumettent les élèves de première année, qui sont initiés par leurs « anciens » de deuxième année.

233 Afin d'éviter les débordements et les brimades, et toute forme de bizutage, le commandement organise des activités de cohésion qui mêlent les nouveaux arrivants aux promotions supérieures. Il s'agit souvent de l'organisation de jeux ou des défis qui ont pour objectif de créer de la convivialité et de la cohésion entre les élèves à la fois au sein d'une promotion, mais également à l'échelle de l'établissement. Ces compétitions se veulent bon enfant et débarrassées de toute connotation idéologique et de pratiques violentes entre les élèves. Le sport est valorisé à cet effet pour ses dimensions ludiques et pour les valeurs qu'il mobilise.

> « La Corniche est plutôt bien organisée, de manière que ça se transmette comme un héritage, d'année en année. Tu as les première année, tu as les khârés[234] et les khûbes[235]. Ces khûbes-là, qui ont été deuxième année, constituent les pères de savoir et sont responsables de l'encadrement des khârés qui encadrent le bahutage. Donc en prépa c'est plutôt bien foutu et il y a peu de risques de dérives. (...) Alors qu'au lycée, je me suis rendu compte que c'était les AET de familles qui étaient en Corniche qui géraient ça ! Moi ça m'est arrivé, en prépa, de mettre des taquets à des AET[236] du lycée qui commençaient à avoir des idées qui sortaient des principes... À vouloir mettre des bretelles partout, des signes distinctifs partout, à vouloir se montrer... Mais non, ce n'est pas ça l'idéologie ! Et donc toi, en tant qu'aîné, tu dois leur dire que ce n'est pas ça l'esprit ! » (Homme, lycée et prépa, Autun)

En général, ils ne participent pas ou de loin, et seulement en tant qu'organisme de contrôle ou de coordination, à l'organisation des bahutages et des événements liés aux traditions. Les familles du lycée sont très hiérarchisées. Le chef, généralement un élève de terminale, porte le titre de « père de famille[237] ». Nous reviendrons sur la question de la hiérarchie et du statut dans la partie suivante.

Les liens entre les membres se maintiennent entre les générations d'élèves et constituent un réseau dans le réseau du lycée de la Défense. Chaque *famille* tient un annuaire, où elle consigne son histoire, ses faits d'armes et tout ce qui la concerne. Ainsi, les *familles* possèdent un ensemble de documents, qui se transmettent de génération d'élèves en génération d'élèves, et qui sont jalousement protégés. Ceux-ci constituent les archives d'une histoire parallèle des lycées de la Défense. Ils contiennent tout ce que l'encadrement ne communique pas, voire tout ce que l'encadrement ignore. Les *familles* cultivent le secret, à l'image d'une société secrète (Simmel 2009) :

> « Nous on le voit vraiment comme ça, et on y tient parce qu'on se dit que ça va être notre moment à nous ; où on pourra vraiment décompresser et vraiment profiter les uns des autres... (...) Je ne sais pas si un dialogue [avec l'encadrement] est possible, et je ne sais pas s'il est voulu de la part des élèves ! (...) Je ne sais pas s'il est voulu, et très honnêtement, je me demande même s'il y aurait encore du sens pour nous s'il était engagé ! En fait, j'ai l'impression que la tradition et ce genre de chose, n'ont de sens, et ne se construisent qu'en opposition des cadres. C'est ce cercle un peu fermé entre les élèves... et que parfois ça n'a de sens que pour nous. (...) Elle est fondée à la fois sur des croyances, qui sont héritées depuis des années et des années. Et sur ce qu'on se dit. Les non-dits et ce qu'on se dit à nous, entre nous. (...) Alors les traditions vraiment internes n'ont pas du tout vocation à sortir de la famille. » (Homme, lycée, Autun)

234 Élèves de seconde année de classe préparatoire.

235 Élèves ayant été autorisés à redoubler leur deuxième année de prépa suite à un échec au concours. Pour obtenir cette autorisation, il est préférable d'être un élève motivé, sérieux dans le travail et au comportement exemplaire. C'est-à-dire, ne pas s'être fait remarquer lors d'activités de traditions, par exemple.

236 Anciens enfants de troupe. Ici, « AET de familles » désigne des anciens élèves du lycée passés en classe préparatoire et membre de la *corniche*, qui appartenaient déjà à une au lycée.

237 « Si ce n'est pas un élève de terminale, cela veut dire que quelque chose n'a pas fonctionné dans la transmission des traditions, que la « famille » est défaillante, comme l'indique cette citation : « Chez les tradis, c'était un première qui était père de famille ! Un première ! Ouais, c'était un première ! Et je crois, ils étaient trois dans leur truc ! C'était ridicule ! » (Homme, lycée, prépa, Autun)

Nous avons connaissance de l'existence de ces documents d'archives, mais nous n'y avons pas eu accès. Certains élèves, qui ont fait partie de ces « groupes tradis[238] » en parlent volontiers, mais restent attachés au secret :

> « Moi, sur le mien [un empire, l'équivalent des *familles* au Prytanée], on le sait parce qu'on a des archives, quasi de la première génération ; on a toutes les dates-clefs de ce qu'il s'est passé, les intégrants, les sorties, comment ça s'est passé... On trace aussi plein de choses. Donc on a l'historique » (Homme, lycée, Prytanée)

Il ne nous en dira pas davantage.

De plus, avec le recul de l'âge et la maturité, ils tendent à considérer ces groupes et leurs activités comme des amusements juvéniles. D'autres, qui sont sortis très récemment des *familles*, refusent de mentionner des détails comme les archives, puisqu'ils sont encore versés dans le jeu du chat et de la souris qui les opposaient à l'encadrement.

Les *familles* des différents lycées de la Défense n'ont pas de liens entre elles, ne portent pas les mêmes noms, mais se ressemblent dans leurs pratiques, leur organisation interne et leurs idéaux :

> « On va faire des équivalences entre les *familles*... je ne sais même pas d'où ça vient, d'ailleurs ! Mais il y a toujours une sorte d'équivalent entre les lycées militaires ! Par rapport aux groupes... je ne sais pas si un jour quelqu'un a vu tous les lycées militaires et a dit : « voilà, on fait ça comme ça »... (...) Je pense qu'il y a une base commune, mais après, il y a des différences selon les lycées, c'est évident ! Et d'autant plus à Autun ! (...) Ce sont des choses qui remontent à longtemps... En tout cas, pour ma part je suis remonté à longtemps... je ne pouvais pas vraiment avoir d'info. En fait, c'est quand on revoit des anciens, parfois, qui nous disent certaines choses, sur des pratiques et des personnes et on peut parfois remonter. Ça s'est un peu perdu dans l'histoire, si l'on peut dire ! Mais l'origine commune des traditions, c'est... je ne sais pas du tout d'où ça vient. (...) Mais peut-être qu'il y a des choses qui restent et on n'est même pas au courant. Des choses dont on est les héritiers sans même le savoir ! (...) » (Homme, collège et lycée, Autun)

Il est intéressant de noter que cette citation nous vient de l'un des seuls membres de *famille* à avoir mentionné s'être intéressé à leur histoire. Pour d'autres, il semblerait que les traditions sont considérées comme un fait certain, mais ils s'intéressent assez peu à leurs origines et à leur signification. Sans doute est-il ici possible d'opérer un parallèle avec « le manque certain de culture et de connaissances militaires, historiques, politiques et livresques » des élèves de Saint-Cyr, qui cependant, en étant encore au début de leur formation, se tournent davantage vers des « idéaux-types » qui sont de puissants symboles (Weber, Bourlet, et Dessberg 2011). Ces trois catégories de *familles* fonctionnent un peu comme des idéaux-types, qui incarnent des catégories d'élèves plus ou moins intégrés ou auxquels les autres attribuent plus ou moins de prestige, en fonction de leur proximité avec la militarité.

Le fait est qu'ils font vivre leurs pratiques de traditions et adhérent sans aucun doute aux valeurs, qu'ils transmettent et qu'ils reconnaissent modifier :

238 Groupes de tradition, qui réunissent les élèves qui transmettent et organisent les activités de tradition au sein d'un lycée.

« L'enjeu un, c'était surtout dans ces sorties-là qu'on refilait les infos à ceux du dessous. On était hors-cadre. Après toutes ces sorties... il y avait la sortie d'aguerrissement et tous ceux qui ne faisaient pas l'aguerrissement organisaient un gros barbecue le soir avec un gros repas. Et à l'occasion de ce repas, on pouvait parler sans tout ce qui est hiérarchie au lycée. Et c'est là qu'il y avait vraiment de l'échange entre les promos. L'enjeu était surtout de transmettre. (...) Là aussi, on est sur la transmission : les plus vieux montrent comment on fait... c'est du mimétisme. On reproduit ce qui a été fait les autres années en changeant ce qui ne nous a pas plu ! » (Homme, lycée, Brest)

Elles cultivent un sens du chahut (voire de la violence) et sont rivales entre elles :

« Parce qu'un moment, il y a eu une création de *famille*, c'était la « fraternité » et les trois familles, elles voient d'un mauvais œil la création d'une nouvelle *famille*... Je crois qu'il y a eu quinze personnes de virées d'un coup, parce qu'il y a eu une descente[239], justement sur un mec qui voulait créer une famille. » (Homme, lycée, Aix-en-Provence)

Les membres des *familles* prennent leur organisation très au sérieux, surtout lorsqu'elles sont « attaquées » et remises en question par d'autres élèves, voire qu'elles pourraient se trouver mises en concurrence sur la durée :

« J'ai dû m'engager d'ailleurs, pour ne pas me faire casser la gueule, que ma fausse famille était juste un troll, qu'il n'y aurait pas d'hérédité et tout... (…) Moi j'avais créé du coup les « crachus », moitié crapauds, moitié pêchus. C'était du troll, le principe c'était d'avoir un côté nickel sur toi et l'autre côté pas nickel. Donc on cirait une pompe sur deux... C'était vraiment nul, mais on rigolait ! Par contre, pour certains, on bafouait des traditions... » (Homme, lycée, Autun)

Ces *familles* revêtent un caractère sacré, inaliénable pour les élèves qui en sont membres. Elles sont des institutions au sein des institutions, et en ce sens, elles sont perçues comme immuables et intouchables. Les résultats de l'action de l'encadrement qui vise à les faire disparaître leur donne généralement raison sur ce point : les *familles* disparaissent momentanément, le temps d'une rotation de commandement ou perdurent dans l'ombre, hors les murs de l'établissement et loin de tout contrôle. De la même façon, comme le montre la citation ci-dessus, elles ne peuvent pas être remises en cause ou tournées en dérision par d'autres élèves. Leurs membres leur confèrent une légitimité à la fois traditionnelle, émotionnelle et rationnelle en valeur. L'adhésion à ces groupes, toujours volontaire, est motivée par la cohésion entre les membres, et la distinction, en tant que membre de ces groupes, du reste des élèves. Par-là, l'existence même de la *famille*, en ce qu'elle constitue une activité sociale, devient sa raison d'être. Sans *famille*, pas de distinction, pas de statut de membre, pas de prestige individuel et collectif. Si la *famille* venait à disparaître, ce sont encore une série de coutumes et d'usages qui disparaîtraient avec elles, ainsi que les privilèges qui leur sont associés, et qui s'expriment autant par la hiérarchie interne du groupe, que dans les fonctions particulières ou la reconnaissance qu'elles apportent aux membres depuis l'extérieur.

Parfois, le fait que des filles veuillent monter leur propre famille met encore en lumière le caractère fermé du système des *familles* :

« Pour tout vous dire, j'ai créé une *famille* de filles, quand j'étais en seconde ! Bien mal m'en a pris ! On débutait quand même plusieurs semaines à plusieurs mois

239 Une ratonnade, un passage à tabac.

de harcèlement, littéralement ! C'était quelque chose que j'avais essayé de faire ! Et on m'a mis sur le dos une autre histoire, qui n'avait en fait rien à voir avec ce que moi, je voulais faire avec mes deux copines à la base ! On a été littéralement les parias du lycée ! Il y avait des séances, presque de justice ! On était convoquées à un endroit un peu caché dans le lycée, et on se faisait pourrir ! Mais parfois même par des filles ! Il est déjà arrivé des altercations physiques, qu'on me bouscule dans le couloir, qu'on me referme des portes dessus, mais vraiment dans le but de me faire mal, pas juste pour m'embêter ou pour me faire peur ! Des crachats, notamment au moment du 2S ... Là, le 2S[240], les bêtes étaient lâchées ! » (Femme, lycée et prépa, Saint-Cyr)

La formation des *familles* parallèles est officiellement interdite par l'encadrement des lycées de la Défense, qui ont parfois créé des *familles* officielles et contrôlées qui regroupent l'ensemble des élèves d'une classe sur le même modèle, mais sans séances d'initiation, sans hiérarchie interne et en rendant la participation aux activités dites de tradition non-obligatoires. Dans certains lycées, comme au Prytanée pour les classes de seconde, ces *familles* officielles sont bien intégrées et plébiscitées par les élèves puisque l'encadrement a su s'approprier, officialiser, encadrer, légitimer et rendre inclusifs des ensembles de pratiques et de symboles qui ont la capacité de faire adhérer les élèves. Ce qui n'empêche cependant pas les *empires*[241] de se développer en parallèle.

« Je te rejoins sur le fait que l'officialiser baisse l'attrait que ça peut avoir et baisse l'intérêt de l'ensemble. Parce que moi, ce qui a rendu mes années lycée, et surtout prépa.... le fait de vivre des choses si fortes avec des gens... Si on les avait vécues de manière officielle, ça aurait été moins sexy quand même ! C'est vrai. Il y a quand même un côté sympa à savoir que ce que tu fais, c'est pas forcément autorisé, mais tu le fais quand même et tu te sens un peu dans un truc qui est borderline ! » (Homme, lycée et prépa, Autun)

Pour l'encadrement militaire, ces *familles* sont à éliminer car elles représentent un danger à la fois pour l'image du lycée, puisque leurs activités de transmission s'apparentent à du bizutage[242].

La perpétuation des *familles* informelles au sein des lycées de la Défense correspond à un processus de communalisation (Weber 1921b). Les élèves y adhèrent volontairement, car ils trouvent particulièrement attractif d'intégrer un groupe constitué, reconnu au sein de leur établissement. Par les activités de bahutage et la culture d'un certain secret, soutenu par le fait que ces groupes sont officiellement interdits par l'encadrement, participe d'un puissant sentiment d'appartenance pour les membres. Cette distinction apportée par le groupe confère au membre un statut particulier au sein du lycée. Les élèves des lycées militaires forment déjà un groupe conscient et qui cultive une différence avec les lycéens qu'ils qualifient de « civil ». Le civil, qui représente l'altérité, l'extérieur, est fréquemment dénigré. Le « civil » n'a pas les mêmes

240 2 décembre dans le calendrier traditionnel saint-cyrien, qui commémore la victoire de la bataille d'Austerlitz et donne lieu à des festivités particulières au lycée militaire de Saint-Cyr-l'École.

241 Dénomination des « familles » informelles au Prytanée. Le mon « famille » désigne là-bas les groupes officiels, qui recouvrent en fait les six classes de seconde. Ainsi, les élèves, en entrant dans telle classe, sont d'emblée dans la famille correspondante. Malgré le jeu des filières en première et l'éclatement des classes, les élèves restent attachés à leur famille de seconde et s'y identifient pendant toute leur scolarité au lycée.

242 Surtout lorsque cela filtre dans la presse. Les articles sont nombreux qui relaient les dérapages qui ont lieu lors de ces activités de tradition non ou mal encadrées. (Lemonde.fr, 17/01/2003, Le Journal de Saône et Loire, 16/09/2012)

valeurs, le « civil » n'est pas respectueux, etc. Les élèves des lycées de la Défense nourrissent généralement un grand sentiment de fierté d'y appartenir et son particulièrement attachés à leur établissement. Ce dernier point se traduit par des querelles de clocher et une certaine rivalité entre les établissements. Cette rivalité peut notamment s'exprimer lors de rencontres sportives annuelles inter-lycées de la Défense (TILD).

Cependant, à l'intérieur de la société « lycée militaire », il est plus compliqué de se distinguer en raison de l'idéal républicain méritocratique, du port de l'uniforme qui gomme en partie les différences économiques et sociales, et d'un règlement formellement implacable et universel. L'appartenance au milieu militaire et sa culture de la distinction individuelle (Thiéblemont 1999) se cache derrière le cliché du groupe constitué, qui agit mécaniquement, et dont les membres seraient interchangeables et relativement peu différenciés. Le processus de communalisation porte la lutte en ses germes. Si l'intégration dans un lycée de la Défense se fait sur une base contractuelle, administrative, cette institution est aussi un puissant canal d'intégration. Appartenir à l'armée, et donc à un lycée de la Défense, revient à s'en approprier les valeurs et les symboles. La portée identitaire de l'appartenance à un lycée de la Défense est très forte, mais le système offre assez peu d'opportunité de créer de la distinction entre les élèves, qui fasse sens pour les élèves, du point de vue identitaire et émotionnel. Le système de récompense du travail scolaire, qui se manifeste au sein des lycées de la Défense par un tableau d'honneur avec prix à la clé et une décoration à arborer sur sa tenue de cérémonie ne parait pas constituer un indicateur de distinction et de prestige assez puissant pour certains élèves qui préfèrent cultiver des valeurs plus proprement militaires.

> « Et je pense que c'est le propre de chaque société ; un lycée est une micro-société. Des groupes vont se créer, d'autant plus dans un contexte militaire qui appelle à la création de groupes et d'identités. L'armée, c'est ça ! « Tu fais partie de quel régiment ? Tu es dans quelle Arme ? » C'est très catégorisé ! » (Homme, lycée, prépa, Autun)

Comme le précise Max Weber, le processus de communalisation est un idéal-type. En ce sens, il ne peut suffire à expliquer les faits sociaux. Le cas de nos *familles* des lycées de la Défense ne déroge pas à cette règle. Si nous soutenons que l'adhésion à ces groupes se fait davantage à partir d'une rationalité de nature émotionnelle, elle n'est pas totalement distincte de certaines caractéristiques d'autres groupes, formés à partir d'un processus de sociation. Ces derniers sont fondés sur des buts rationnels : s'accaparer des avantages économiques, par exemple. Dans le cas des *familles*, ces avantages peuvent être ceux apportés à la fois aux individus et au groupe par la socialisation anticipatrice au milieu militaire, et notamment au milieu des officiers, qui leur garantira une plus grande aisance au sein de l'institution militaire par rapport à leurs camarades issus du civil. Cette aisance est encore renforcée par les liens qui unissent les différentes générations d'élèves et qui tissent un réseau solidaire d'anciens permettant la circulation des informations, voire des recommandations. Ces deux points sont assez explicites dans les discours des élèves. Ils sont bien conscients de l'avantage que procure l'appartenance à ces groupes. L'ensemble des élèves en est d'ailleurs consciente, même si certains ne se privent pas de critiquer leur influence. Ensuite, la structure très hiérarchisée de ces groupes, son organisation autour d'un règlement plus ou moins explicite les rapprochent encore du modèle de sociation défini par Max Weber. Ainsi, et comme dans toute société, les deux types de formation de groupes coexistent. Puisque nous n'avons pas eu accès jusqu'ici à des éléments historiques vérifiés et vérifiables, nous ne sommes pas en mesure de nous livrer à l'analyse de la genèse de ces groupes, à savoir s'ils se sont davantage formés sur le modèle de la communalisation ou sur celui de la sociation. Retenons pour l'heure qu'ils forment ce modèle hybride, où cependant domine le sentiment d'appartenance, le partage de valeurs et le serment de fidélité aux règles et aux membres du groupe. C'est en tout cas ce qu'il ressort des discours de nos informateurs. Il ne faudrait cependant pas sous-estimer

le poids des avantages réels associés à l'appartenance au groupe.

Un second idéal-type wébérien apparaît ici, corollaire des concepts de communalisation et de sociation. C'est le système de domination traditionnelle, qui repose essentiellement sur le charisme d'un chef et sur le respect associé à la personne ou à la fonction du chef. Dans un système de domination traditionnelle, la cohérence et la permanence du groupe repose sur des coutumes et des usages qui s'inscrivent dans l'oralité. En ce sens, il s'agit d'un système archaïque, qui méconnaît le droit en tant que règlement écrit et qui se place au-dessus des individus, dans une logique rationnelle-légale, fondée sur une organisation elle aussi rationnelle en valeur ou en finalité. Dans la réalité de ce que nous analysons ici, les *familles* reposent aussi sur un système de règles écrites, qui correspond davantage ce modèle de domination rationnelle-légale. Il ne faut pas perdre de vue que ces groupes s'inscrivent dans un système bureaucratique moderne complexe, qui est celui de l'armée. Ils en adoptent donc nécessairement certains traits, notamment au niveau de leur organisation interne. De plus, les générations d'élèves se succédant à un rythme annuel, il est important, pour assurer la stabilité et la permanence du groupe, que celui-ci se fonde sur des bases solides. Le recours à un règlement formel, inaltérable et qui s'apparente à une règle de droit, apparaît dès lors comme une solution appropriée à une éventuelle menace de délitement du lien social ou à un changement trop radical dans les objectifs poursuivis. D'autre part, le père de *famille* ne dispose pas d'un pouvoir personnel, comme dans le modèle traditionnel wébérien. S'il est choisi et reconnu pour son charisme et qu'il a la responsabilité de l'animation du groupe, il a davantage un rôle de coordinateur et de conseiller, de médiateur avec l'extérieur. Cependant, c'est bien la fidélité qui détermine les liens entre lui et les autres membres du groupe, notamment ceux qui sont pourvus d'une fonction particulière. Ainsi, dans le cas d'une famille, la domination se fonde principalement sur le respect, qui constitue, selon M. Weber, sa forme la plus « simple » (Weber 1921a :302).

5.2.3 L'autorité et le statut des membres des familles.

La régulation, voire même la coercition au sein des sous-groupes est facilitée par la crainte de l'exclusion qui signifierait la perte du prestige, mais surtout un déshonneur. Nous retrouvons ici l'une des caractéristiques des sociétés traditionnelles soulignée par Durkheim : le contrôle par les pairs. S'agissant de groupes d'adolescents, il faut se garder de sous-estimer le poids de l'image de soi pour l'intégration au groupe des élèves. Dans un lycée de la Défense, il est plus difficile qu'ailleurs de se démarquer des autres en affichant un style vestimentaire particulier ou des appétences sportives ou musicales, par exemple. Le port de l'uniforme et la vie en collectivité interdisent de fait certains modes de distinction habituellement mis en œuvre par les lycéens. L'adhésion aux *familles* est toutefois régulièrement dénoncée comme hypocrite par ceux qui n'y sont pas, bien que le poids du groupe sur l'individu soit particulièrement pesant :

> « Dans le groupe des garçons µ, en seconde et en première il y a plein de monde, en terminale, il n'y a plus personne ! En terminale, ils ont tous une copine ! Et ceux qui restent en µ en terminale, c'est parce qu'ils n'ont pas de copine ! » (Femme, lycée, Brest)

> « Donc direct, je suis tombée dans la classe la plus dure en termes de traditions. (...) Dans les autres classes, parfois, les gars sortaient avec des filles, il y avait des relations... assez libres. Nous, c'était interdit ! Donc il y avait... C'était interdit... c'était tacite, mais il y avait vraiment un truc comme ça. Et parfois on allait dans un bar à chicha dans le centre-ville... Et c'était l'endroit où tu savais que, dès qu'il y avait des couples qui se formaient, ils se retrouvaient là, mais c'était hypocrite ; il ne fallait pas le savoir. Pourtant, tout le monde le savait ! Il y avait des choses comme ça. » (Femme, prépa, Aix)

« Le nombre de personnes qui se sont mis à aller à la messe juste pour avoir une chance d'entrer en *famille* ou pour juste être mieux perçues par certains, il est astronomique ! (...) Pour vous donner l'exemple aussi ; mon petit frère n'était pas baptisé. Il est entré en seconde dans une *famille* très catho, alors qu'il ne venait pas de ça ! (…) Et il s'est fait baptiser à la fin de sa terminale ! Et en plus, il a fait son BTS à Saint-Cyr en cyberdéfense. Et là, il a quitté, il est retourné à la vie entre guillemets normale, il a repris une licence dans autre chose... Et il a complètement lâché ça, alors qu'il était à fond ! Il s'est fait baptiser ! Je veux dire, il faut le vouloir, pour se faire baptiser à 18-19 ans ! Et pour qu'il lâche ça deux-trois ans après, c'est quand même que l'influence de la chose est puissante ! » (Femme, lycée et prépa, Saint-Cyr)

Les élèves qui font partie d'une *famille* attachent beaucoup d'importance au groupe. Ils en tirent des bénéfices personnels. Ces bénéfices sont d'ailleurs reconnus à l'extérieur du groupe, et cela participe de son attractivité :

« Après, chez les garçons, je sais que c'est quelque chose qui élève vraiment vers le haut. Parce qu'ils sont vraiment... Ils regardent beaucoup au travail de ceux qui sont en-dessous d'eux, qui font partie de la famille. Les plus jeunes, entre guillemets. Ils font du soutien au niveau scolaire, et même au niveau des valeurs. Du sport. Ils s'élèvent vraiment ! Je sais que chez les garçons, c'est quelque chose de très bénéfique au niveau individuel ! J'avais des amis en seconde, qui sont arrivés. Des petits qui sont arrivés, qui étaient un peu perdus, en surpoids... Et voilà, en terminale, ils ont perdu 20kg sur leurs trois années de lycée, ils sont totalement épanouis. Ils se rendent compte qu'ils avaient certaines valeurs ; ils voulaient faire ci et ça, ils avaient beaucoup d'ambition ! Je pense que les familles c'est quelque chose qui rapproche et qui tire vers le haut. En tout cas chez les garçons, c'était vraiment quelque chose qui paraissait ! » (Femme, lycée, Saint-Cyr)

Les *familles* cultivent des valeurs traditionnelles liées à l'armée, à la famille et à la virilité[243] (Roynette 2017 ; Teboul 2015, 2017). Sur un effectif total moyen de 500 élèves par groupement lycée[244], le phénomène des *familles* informelles reste minoritaire. Pour autant, et malgré les soupçons d'opportunisme, le prestige et l'influence associés à l'appartenance de ces groupes influe directement l'ensemble des élèves et la vie quotidienne :

243 Certaines familles par contre sont construites à l'inverse. Dans un lycée, l'une d'entre elles est composée de garçons qui se définissent comme séducteurs et dont l'objectif est de nouer des relations sentimentales avec des filles. D'autres cultivent la subversion et refusent de se plier à la discipline militaire : ils portent leurs pantalons en « baggy », essayent de laisser pousser leurs cheveux le plus possible, ne lacent ni ne cirent leurs brodequins, cultivent une attitude nonchalante et négligée.

244 Dans l'organisation des lycées de l'armée de Terre, on distingue le « groupement collège » (Autun), du « groupement » lycée et du « groupement » prépa. L'effectif moyen d'un lycée de l'armée de Terre est de 680 élèves, pour 3400 étudiants au total (chiffres DRH-AT).

> « C'est à dire que, en fait, les *rôlés*[245], ouais, on est à peu près à cinquante personnes, par contre, ça concerne un peu tout le monde, parce qu'il y a une sorte de règlement bien à nous qui se met en place. Donc toutes les autres promos sont impactées. » (Femme, lycée, EPAE)

Outre l'animation, les *familles* instaurent une hiérarchie parallèle, qui fait justement office d'élément régulateur, notamment au cours des activités de tradition, puisqu'elles en sont aussi, dans une certaine mesure, les instigatrices. Ce statut d'autorité ruisselle individuellement sur les membres des familles, comme l'explique ici un ancien élève du Prytanée :

> « Les *empires*, on a pour rôle de gérer la stabilité, de gérer l'ordre dans les manifestations de tradition dans le lycée pour maintenir l'ordre entre les élèves. Parce qu'on a un certain cursus dans les *empires*, on va être entre guillemets au-dessus des autres, d'un point de vue hiérarchique entre élèves. On va avoir la possibilité, tout seul, de faire taire quarante-cinquante-soixante élèves, parce qu'ils doivent se plier à ce qu'on dit ! Et c'est nous qui sommes donc en général les SO, le service d'ordre. Et à quatorze élèves, on peut en gérer deux cents sans problème ! » (Homme, lycée, Prytanée)

Cette autorité, ce statut particulier des membres des *familles* démontre aussi la responsabilité qu'ils prennent face aux autres élèves, mais également face à l'encadrement militaire, et plus largement, face à l'institution. Dans ce jeu avec les normes et les valeurs, en organisant des activités de tradition illicites et parfois contestataires, comme les chahuts, ils s'attachent à réguler les activités individuelles de leurs camarades afin de contrôler les débordements. Les élèves pourvus de ce statut particulier, et donc des prérogatives d'organisation et de maintien de l'ordre se familiarisent-ils avec la prise de responsabilité, avec le commandement (dans une certaine mesure), mais aussi, de façon plus ou moins directe, avec le dialogue avec les autorités militaires.

> « Des formes d'auto-régulation, il y en a ! Notamment via les traditions ! Qui vont à un moment donné venir faire instance de régulation. Même si ce ne sont pas des problèmes qui concernent directement les traditions ! Après, il y a forcément des mecs qui pensent qu'ils ont la science infuse ou qui sont au-dessus des autres, qui vont aller choper un gars et lui dire qu'il a fait de la merde, mais là, il y aura aussi un retour du collectif pour aller voir le mec et lui dire de rester à sa place ! Donc, il y a une auto-régulation entre élèves, qui n'échappe clairement pas au personnel encadrant, qu'il soit surveillant ou cadre militaire... Ils savent très bien ce qu'il se passe, des fois, ils en sont même témoins. Ils font un peu

245 À l'école des pupilles de l'Air et de l'Espace, il n'y a pas de *familles* constituées comme dans les lycées de l'armée de Terre et au lycée naval. Le groupe informel est unique et composé de lycéens et de lycéennes qui ont chacun un *rôle* défini dans l'organisation parallèle des promotions. Les *rôlés* sont des élèves de terminale qui ont rôle de régulation au sein des promotions. Ils agissent directement sur l'ensemble des élèves qui doivent expressément en référer à eux pour un certain nombre d'activités en lien avec la vie parallèle, comme par exemple se déplacer la nuit. Ils interviennent aussi directement dans la résolution des conflits inter-élèves, par la diplomatie ou la violence. Des *rôles* sont attribués aux filles, ce qui permet au groupe des élèves filles de se gérer elles-mêmes. L'attribution de rôles aux filles est très récente, mais elle répond, selon l'un de nos informateurs, à un double mouvement. Dans un premier lieu, elle permet de palier l'interdiction faite aux garçons de pénétrer les bâtiments réservés aux filles, et donc d'étendre et d'harmoniser le système de régulation parallèle à l'ensemble des élèves. D'autre part, il correspond aux valeurs de l'armée de l'Air et de l'espace, qui s'attache à marquer sa modernité par rapport aux autres armées, jugées plus conservatrices. Plus jeune armée constituée (1934), l'armée de l'Air et de l'espace est une armée de techniciens, tournée vers l'innovation. Elle est aussi très largement féminisée (24%), même si cette féminisation tend, à l'instar de toutes les autres armées, à s'amenuiser lorsque l'on remonte la hiérarchie.

ce juge de paix : ils regardent si ça va trop loin et ils arrêtent. » (Homme, lycée, prépa, Prytanée)

L'appartenance à une *famille* est un élément particulièrement fort de socialisation anticipatrice (Merton 1997). Le groupe de référence, l'officier saint-cyrien en ce qui concerne les lycées de l'armée de Terre, porte ces valeurs en étendard : commandement et donc charisme, exemplarité, autorité et responsabilité. Ces valeurs constituent l'univers normatif assimilé par les élèves lors des séances de « bahutage ». Outre l'aguerrissement[246] et les activités sportives, il s'agit encore de méditer sur des ouvrages, des poèmes ou des récits qui exaltent ces valeurs.

« Et je me suis rendu compte en Corniche, tout ce qu'on nous apprenait en *famille*, Tradi ou Pêchu, c'était des valeurs enseignées en Corniche ! C'était via les AET de Corniche qui transmettaient ça aux AET du lycée et des bribes nous parvenaient, sur lesquelles méditer ! C'était des textes sur l'endurance, sur le fait d'être chef, ce que ça représentait ; il y avait une valeur par rapport à l'humilité et l'exaltation. Je ne me vante de rien, je ne me plains de rien et je montre toujours que je donne le meilleur de moi-même : je suis toujours propre sur moi, je respecte les règles, je respecte les autres et je suis exemplaire ! Mine de rien, toutes les familles avaient ces valeurs intrinsèques, mais chacune les exprimait de manière un peu différente ! » (Homme, lycée, prépa, Autun)

Revenons un instant sur ce groupe de référence des officiers saint-cyriens, dans le cadre de l'armée de Terre. Le recrutement des officiers de carrière se fait principalement par trois voie déjà citées. Entrer à l'ESM Saint-Cyr garantit *a priori* un avancement régulier et une carrière prestigieuse qui donne accès, selon les mérites individuels, aux plus hautes responsabilités au sein de l'armée de Terre et des cabinets ministériaux. Les saint-cyriens représentent environ 30% des officiers. La seconde voie est le recrutement semi-direct des officiers par l'Ecole militaire interarmes (EMIA). Elle concerne des sous-officiers et des militaires du rang méritants, titulaires au moins d'un baccalauréat, recrutés sur concours après au moins trois années de service et âgés de moins de 35 ans. Arrivés à l'épaulette un peu plus tardivement que leurs collègues saint-cyriens, et, du fait de leur parcours, souvent moins à l'aise dans le travail purement scolaire, leur avancement est généralement plus limité[247]. La troisième voie est celle des recrutements tardifs qui s'adressent à des sous-officiers ou des militaires du rang qui totalisent 10 ans de service et âgés de 45 ans maximum. Ils présentent un « concours professionnel » puis suivent un parcours de formation adapté à leur profil. Ces officiers EMIA ou « tardifs » (autrefois appelés Officiers d'active des écoles d'armes, OAEA) représentent 50% des officiers. Il faut ajouter à l'effectif total des officiers de l'armée de Terre 20% de contractuels. Les modalités de recrutement et les accès différenciés aux carrières contribuent à créer une certaine hiérarchie entre les membres du corps des officiers, comme l'a bien montré C. Coton (Coton 2012, 2017). Trajectoires professionnelles, milieu social de référence, parcours scolaire ou universitaire… le corps des officiers est relativement divers. Cette diversité n'est pas récente. L'Ecole spéciale militaire de Saint-Cyr, créée en 1802 par Bonaparte, succède aux écoles royales militaires qui accueillaient de jeunes nobles dé-

246 Au sein des armées, l'aguerrissement consiste en des mises à l'épreuve censées développer la résistance physique et morale et la combattivité du soldat, dans le cadre des préparations opérationnelles. Les élèves des lycées militaires reprennent ces activités à leur compte et organisent, généralement hors-les murs de leur établissement, des sessions de sport intense. Ils utilisent les ressorts de la mise à l'épreuve militaire, telle que la pression morale, l'exercice physique intense, les privations de sommeil ou de nourriture. Il s'agit précisément du type d'activités que l'encadrement tient absolument à voir disparaître en raison des risques d'accidents ou de brimades qu'elles induisent.

247 L'avancement en grade est subordonné à des limites d'âge et à l'obtention de diplômes et brevets. Echouer ou refuser de poursuivre la formation tout au long de la carrière amène à une sortie de l'institution lorsque la limite d'âge par grade est atteinte.

sargentés destinés au métier des armes. La Révolution française étant passée par là, il n'était plus question de subordonner l'intégration des candidats à l'épaulette à un décompte des quartiers de noblesse (Edit de Ségur, 1781)[248]. La méritocratie devenait la règle, mais l'école poursuivait la reproduction d'une élite militaire, formée de façon académique et rationnelle selon la philosophie des Lumières, mais également instruite aux mœurs de la bonne société, puisque destinée à poursuivre une trajectoire en lien avec le monde politique et diplomatique. Les officiers issus du rang ne sont pas une création contemporaine ; les armées de l'Ancien Régime en comptaient aussi, même s'ils étaient surtout des officiers subalternes[249]. Le prestige de l'officier n'a cessé de varier au sein de la société française, au gré du climat social qui valorisait plus ou moins les armées et les valeurs qui y étaient rattachées (Girardet 1998 ; Guégan 2013). Cependant, l'officier saint-cyrien a depuis le début cristallisé le prestige de sa catégorie[250], en ce qu'il incarne à la fois la jeunesse aventurière et le combattant héroïque[251], mais également l'homme du monde élégant, séducteur et parfois frondeur. Ces distinctions de prestige au sein même de la catégorie des officiers ruissèle jusqu'aux classes préparatoires, dont la raison d'être est de former les futurs intégrants aux écoles les plus prestigieuses, et donc à l'élite militaire. Les familles lycéennes reprennent naturellement à leur compte ces hiérarchies de prestige et valorisent à leur tour l'école de l'élite militaire.

Les relations sociales des *familles* sont plutôt « fermées vers l'extérieur » (Weber 1921b :82). Certaines seulement de leurs activités sont réservées à leurs seuls membres (et en partie aux impétrants) et ne s'adressent qu'à eux. L'extérieur du groupe, qui peut être défini comme l'ensemble des autres élèves, l'encadrement, mais également les parents ou la fratrie, n'est généralement pas amené à prendre connaissance d'éléments internes au groupe, sauf lorsque la *famille* anime la vie du lycée ou a des conséquences sur la scolarité de l'élève. La relative clôture de la relation sociale, selon M. Weber, garantit aux membres des « chances monopolisées ». Dans le cas des membres des familles des lycées de la Défense, ces chances monopolisées peuvent prendre la forme très réelle d'un réseau d'entraide et de solidarité qui se matérialise à l'instant en un appareil de médiation, ou, plus tard, en un annuaire des anciens. Ces chances, qui sont aussi des droits, prennent également la forme d'une certaine liberté. Lorsque les *familles* sont les instigatrices des chahuts qui animent la vie des lycées de la Défense, ces groupes constituent de façon non-formelle un réel levier d'action ou de négociation avec l'encadrement.

248 « L'édit de Ségur de 1781, qui exigeait quatre quartiers de noblesse pour être titulaire d'un grade d'officier, a pu être présenté comme la pointe avancée d'une « réaction nobiliaire » ; or, il n'est pas essentiellement dirigé contre les roturiers, mais contre le mécanisme des « nominations à la faveur », qui attribuait les commandements (qui valaient anoblissement automatique) à des fils de familles influentes par la fortune. » (Gainot 2019 :7)

249 L'armée de l'Ancien Régime était organisée autour d'officiers supérieurs qui « possédaient » leur régiment ou leur compagnie et l'entretenaient. Une unité militaire pouvait également constituer un « office », soit une charge honorifique et personnelle accordée par le roi. Tout officier n'était pas nécessairement compétents dans la charge qui lui était attribuée, notamment aux armées. (Chaline 2016)

250 Notons toutefois que dans l'idéal saint-cyrien, la palme du prestige revient à la figure de la « fine » : l'élève frondeur, aventurier et médiocre sur le plan académique qui n'exècre rien de plus que le travail scolaire, mais qui conquiert littéralement son prestige et ses galons sur le champ de bataille, exaltant les valeurs de l'univers symbolique et mythologique de l'officier : héroïsme, charisme, courage, vertu et souvent sacrifice.

251 Le premier saint-cyrien est tombé au champ d'honneur dès 1805 lors de la bataille d'Austerlitz. Les promotions de Montmirail et de La croix du drapeau, sorties en 1914, voient plus de la moitié de leurs effectifs tomber lors de la première guerre mondiale. Les exemples de sacrifice sont nombreux dans la mythologie saint-cyrienne, qui vient parfois à déformer les faits. Ainsi, la totalité des officiers des promotions de Montmirail et de La croix du drapeau n'auraient jamais prêté formellement le serment de combattre en casoar et gants blancs, malgré la légende. (Boÿ 2010)

« Quand on faisait de bonnes cérémonies, qu'on se tenait très bien, que tout se passait très bien, que c'était propre et que la cérémonie était belle, par exemple, si quelques jours après on demandait pour organiser un événement, ils étaient plus cool, ils allaient plus facilement nous dire oui... C'était ça aussi, en fait ! » (Femme, lycée, Saint-Cyr)

Ce verbatim ne concerne pas directement les membres d'une *famille*, puisque par définition le groupe secret ne peut demander l'autorisation d'organiser une activité. Il s'agit ici d'une demande émanant d'un groupe informel d'élèves. Cependant, les frontières sont parfois floues et les appartenances multiples. Un élève membre d'une *famille* peut également être dépositaire d'une fonction : délégué de classe ou représentant des élèves au sein d'instances officielles comme le conseil de vie lycéenne. Dans les faits, il semblerait même que ce soit souvent le cas. Les qualités recherchées par les *familles* pour leurs fonctions hiérarchiques, telles que la diplomatie, l'intelligence relationnelle et l'exemplarité se confondent naturellement avec des savoir-être valorisés par l'institution scolaire ou militaire. En outre, pour les élèves concernés, ce cumul des mandats leur confère une double légitimité au sein de leur établissement et contribue à les valoriser auprès de leurs pairs et donc d'asseoir d'une certaine façon leur légitimité et celle de leur groupe au sein de la communauté des élèves. D'autre part, ils entretiennent un lien constant avec l'encadrement, ce qui leur assure aussi une certaine sécurité. Il est manifeste que les éducateurs ne méconnaissent ni l'existence des *familles* ni l'identité de leurs membres, nous l'avons déjà démontré plus haut. Cependant, tout en étant identifié comme appartenant à un groupe clandestin, un élève exemplaire dans son comportement et investi de fonctions officielles fera office de garantie à la fois pour le groupe secret, dont il sera en quelque sorte le représentant, mais également pour l'encadrement qui y trouve un interlocuteur. Par sa position de relai entre les deux mondes, il fait office d'élément régulateur et médiateur. L'autorité conférée aux membres des familles, et notamment à ceux qui jouissent d'une place de choix dans la hiérarchie interne du groupe, traverse quelque fois la frontière de ce groupe pour s'exercer également en-dehors, dans la société plus large des élèves.

« Mais quand on rentrait en famille et qu'on avait parfois au centre des intentions en bien comme en mal, on attendait beaucoup de notre part. Parfois ça ajoutait des responsabilités en plus. Auprès de nos camarades. Je sais que moi, personnellement, le fait que j'étais en famille et parfois même chef de famille, père de famille, je sais que j'avais une responsabilité auprès de mes camarades et que j'étais une personne qui devait finalement jouer le rôle de médiateur, s'il y avait des différends entre certains élèves. Je sais que je pouvais être le médiateur, et la personne intermédiaire entre parfois même les cadres et les élèves. Je sais que j'avais cette capacité à parler, à dialoguer avec les personnes. Mais c'était parfois très difficile, parce que ça ajoute beaucoup de responsabilités. En tout cas, je me suis ajouté ces responsabilités-là ! » (Homme, collège, lycée, Autun)

Cet extrait d'entretien nous montre bien que le statut, ici, de « père de famille » est reconnu à la fois par la communauté des élèves, mais également par l'institution militaire, puisque l'encadrement semble disposé à accorder sa confiance et à ouvrir le dialogue.

Le père de *famille* a une autorité particulière au sein du groupe. Il est un ancien : ses pouvoirs et son statut reposent sur son expérience, et celle-ci est liée à l'âge. L'ancienneté est un critère important dans la hiérarchie du prestige au sein des lycées de la Défense et de l'armée en général. C'est également une caractéristique de la domination traditionnelle définie par M. Weber. Les groupes qui attribuent de l'importance à l'âge respectent particulièrement l'expérience et la sagesse qui y sont liées. Ce sont d'ailleurs les principaux critères de légitimité : le père de *famille* est un ancien, à ce titre, il a lui-même été initié (en classe de seconde), il a initié des

impétrants (en classe de première) et, arrivé en terminale, il est à présent capable de conseiller les autres membres du groupe. Il accède à ce statut particulier au sein de la famille selon des modalités qui se transmettent chaque année. En règle générale, nous pouvons dire qu'il a dû faire preuve d'une fidélité absolue à la *famille* et à son règlement, qu'il est un bon camarade et que ses qualités communicationnelles sont reconnues. En ce sens, les membres de la *famille* lui reconnaissent un charisme et des qualités qui correspondent à ce qui est fixé par le règlement de la *famille*. Les élèves de terminale quittant le lycée, et notamment le père de *famille* sortant, en accord avec la promotion suivante, désignent le futur chef selon des critères et des rites clairement établis. Celui-ci jouit d'un très grand respect de la part des membres du groupe et plus largement de tous les élèves de l'établissement qui lui reconnaissent personnellement les qualités de sa fonction.

> « Mais j'ai vraiment eu l'impression que cette figure du père de famille était assez... pas sacralisée, mais c'était vraiment un personnage assez évident du lycée militaire. » (Homme, lycée, Autun)

Il faut cependant souligner que ce n'est pas l'initiation qui confère de façon symbolique la légitimité au membre de la *famille*. Dans l'analyse que nous faisons de la constitution des *familles*, nous ne pouvons pas considérer que l'entrée dans ces groupes correspond à un rite d'initiation. En effet, plusieurs de nos informateurs nous ont expliqué que les épreuves auxquelles sont soumises les impétrants ne sont pas destinées, comme dans le modèle de Van Gennep (2016), à marquer un rite d'initiation. Nous considérons ce modèle en trois temps : séparation, marginalisation et agrégation n'est ici pas opératoire. En effet, l'impétrant n'est séparé du reste de sa promotion que pour des temps très courts et très circonscrits et qui correspondent aux épreuves à proprement parler. Ensuite, et même s'il intègre sa *famille*, il n'est pas séparé pour autant du groupe qu'il fréquentait auparavant. S'il a effectivement souvent tendance à passer un peu plus de temps avec les autres membres, et qu'une hiérarchie parallèle des fonctions s'installe, il n'y a jamais de réelle séparation. Nous pourrions davantage parler d'une spécialisation, en ce sens qu'une fois intégré à sa *famille*, l'élève remplit un rôle particulier au sein de la société des élèves. Il s'agit davantage d'un processus de distinction. Par ailleurs, il est fréquent qu'un certain nombre d'élèves qui n'appartiennent pas au système des *familles* et qui se désintéressent plus largement des traditions, ne sachent pas qui en est membre ni quelles sont leurs attributions. D'autre part, et c'est là à notre sens le point le plus important, l'initiation et l'entrée en *famille* sont le résultat d'un processus de sélection qui s'opère à partir de qualités individuelles déjà présentes chez les impétrants et que les « anciens » auront repéré. Ainsi, ce *rôlé* de l'EPAE nous explique-t-il :

> « Je n'ai pas été *rôlé* parce que j'ai demandé à être *rôlé* ou quoi que ce soit ! Les anciens m'ont choisi parce que j'avais déjà fait mes preuves ! Ils ont vu que j'étais un bon camarade, que j'aidais les gens, que j'avais de bonnes valeurs… Je n'ai pas eu à le prouver ! Ils sont venus me chercher pour ça ! Je n'ai pas passé des tests ! Je n'avais rien à prouver : je suis entré à l'EPA au collège et j'ai été *rôlé* en terminale : ils ont bien vu, en quatre ans, ce que je valais ! Ils sont venus me chercher en disant : « toi, tu as de bonnes valeurs, tu es digne d'être *rôlé* ! »» (Homme, collège, lycée, EPAE, propos reconstitués)

Cet avis est partagé par tous les membres des *familles* que nous avons rencontrés. L'adéquation des valeurs est un prérequis pour l'initiation, et leur mise en œuvre au quotidien dans des actions de solidarité et d'entraide est appréciée. Quelle est dans ce cas la fonction de la période de « bahutage » ? Il semblerait qu'elle soit davantage un rite de formalisation, de légitimation plutôt qu'une réelle épreuve de sélection. Elle sert à acter la reconnaissance par le groupe, c'est une action symbolique, qui va dans le sens d'une initiation en ce qu'elle est suffisamment engageante pour l'impétrant pour démontrer sa motivation à l'entrée. C'est la raison pour laquelle elle est gé-

néralement constituée d'une épreuve sportive ressemblant à une activité d'aguerrissement telles qu'elles sont pratiquées dans les armées. Dans tous les cas, il s'agit de démontrer sa motivation en franchissant une limite, qu'elle soit personnelle (physique ou morale, en établissement un exploit sportif ou en résistant aux brimades) ou extérieure (en transgressant sciemment le règlement formel de l'école, en déclenchant une alarme incendie ou en rentrant alcoolisé à l'internat sans se faire prendre).

Si les *familles* et leurs activités sont officiellement interdites, elles sont connues de l'encadrement, de même que leurs membres sont en réalité identifiés. Nous avons déjà évoqué plus haut les signes vestimentaires qui contribuent parfois à l'identification des élèves. Le groupe des élèves constitué en *famille* a tout intérêt à se choisir un chef qui se pare d'attributs reconnus et valorisés par l'encadrement militaire. Il faut qu'il corresponde aux normes de l'institution militaire. S'établit donc une forme de relation de confiance, un relais d'autorité entre les adultes, les encadrants militaires, et certains élèves :

> « Mais des fois c'est même les cadres qui viennent voir les élèves, ou plutôt certains élèves ; ceux qui ont un rôle différent du nôtre... ils vont aller les voir en leur demandant dans un premier temps de gérer le problème entre élèves, et si c'est pas possible, eux interviendront ! Donc il y a une forme d'auto-régulation entre les élèves ! » (Homme, lycée, prépa, Prytanée)

Les élèves ne sont d'ailleurs pas forcément dupes de ce qui se joue en termes de régulation et de pouvoir :

> « D'ailleurs, au sujet de la strasse, je pense très clairement que nous, ados, on les prenait un peu pour des neuneus... je suis sûr qu'ils sont au courant de plus de choses que ce qu'on pense ! Je pense que notre monde, et même pour eux, c'était un équilibre entre bénéfice et risque ! Ils savent les risques, ils les connaissent, ils savent très bien ce qu'il se passe, ils y voient aussi du positif, et tant qu'il y a plus de bénéfice que de risques, et que les risques restent maîtrisés, ils laissent faire. Le jour où ça dérape, ils savent remettre le train sur les rails ! » (Homme, lycée, Prytanée)

Là encore, la formation des *familles*, mais également la relative tolérance dont elles jouissent parfois dans certains établissements, malgré une interdiction formelle, participe de ce processus de socialisation anticipatrice pour ses membres en plus d'une fonction de régulation au niveau de la population des élèves :

> « Je pense que l'intérêt est multiple ! Tu as l'intérêt « acheter la paix sociale », c'est à dire que si ça se gère entre élèves, c'est bien pour tout le monde, tant que ça ne va pas trop loin ! Ça arrange tout le monde, et quelque part, les personnes qu'ils vont voir, que ce soit les Z famille[252] ou autre, ce sont des élèves qui ont des postes-clefs dans les relations inter-élèves, et qui font figure de référence auprès des élèves. Quelque part, le corps militaire, dans la partie encadrement, est un peu le père d'une famille, et du coup ils vont voir les grands frères, ceux qui ont autorité sur les autres élèves, pas forcément au sens d'exemples à suivre... Donc ils vont les voir eux, ça leur permet de gérer les problèmes, et aussi ça nous permet d'apprendre l'acception de l'autre ! Pour eux, c'est vraiment un moyen de médiation des problèmes inter-élèves pratique, qu'ils peuvent à la fois maîtriser

252 Le représentant de la *famille* au Prytanée, qui ne jouit pas forcément d'une autorité particulière au sein de la *famille*, mais qui est reconnu pour ses capacités à communiquer, à gérer des conflits ou à animer des activités.

> et qui nous fait grandir tous ! Et s'ils voient que ça bloque, c'est eux qui passent au niveau supérieur, et là, on n'a pas le choix, mais on se confronte à l'autorité ! » (Homme, lycée, prépa, Prytanée)

Les *familles* constituent ici une forme de contre-pouvoir, mais ce pouvoir ne s'oppose pas radicalement à l'autorité de l'institution ; au contraire, il tendrait à collaborer avec elle, et, partant à renforcer son pouvoir, notamment coercitif, en s'en octroyant certaines prérogatives. Les *familles* participent du processus de domination de l'institution militaire sur les élèves. À la fois en interne, puisque les élèves se réapproprient et renforcent l'adhésion à des valeurs par ailleurs déjà dominantes, mais aussi servent en quelque sorte de bras armé au système disciplinaire des lycées de la Défense. Regroupant en leur sein les élèves les plus zélés, les plus forts, les plus charismatiques, ils assurent et consolident leur intégration à l'institution. Bien entendu, le dévoiement de ces valeurs, au travers d'activités de tradition qui s'apparentent à du bizutage, ou les dérives internes qui font glisser le fonctionnement de ces groupes vers un modèle sectaire, ségrégationniste et valorisent des idéologies strictement opposées aux valeurs républicaines constituent un cas-limite.

5.2.4 *Familles* et secret : entre sacralisation du groupe et scandale.

La fermeture du groupe, l'aura de secret qui l'entoure et le fait que son existence même brave les interdits, confère un certain prestige aux membres des *familles*. Ce prestige est à la fois interne à la *famille*, puisque tous les membres se reconnaissent entre eux et se rassemblent en ce qu'ils ont vécu une initiation similaire qui repose sur des valeurs partagées. Le sentiment d'appartenance à un groupe secret et *a fortiori* interdit, est donc particulièrement fort.

> « Si tu enlèves cet aspect-là aux lycées militaires, tout ce système parallèle, de règles et de symboles, de pouvoir… Certains en tirent un prestige, ça tisse des réseaux, qui deviennent ensuite des réseaux professionnels, des réseaux d'anciens ! » (Homme, lycée et prépa, Autun)

Il importe ici de faire un détour conséquent sur la fonction du secret pour tenter de comprendre les *familles*. À ce titre, les travaux de Claude Giraud, qui s'appuient sur ceux de Georg Simmel et de Max Weber sont particulièrement éclairants. Soulignons cependant que le recours au secret n'est pas l'apanage des *familles* au sein des lycées militaires. En effet, le secret et tout ce qu'il recouvre est partie intégrante de l'expérience de vie des élèves en lycée de la Défense, comme de tous les adolescents. Posons ici que ces établissements sont des internats et que les pratiques de secret sont un moyen pour les individus de préserver leur intimité dans un mode de socialisation où le collectif investit tous les aspects de la vie quotidienne.

« On ne peut pas ne pas communiquer », écrivait Paul Watzlawick (Watzlawick et al. 2014) pour illustrer sa théorie de la communication humaine. La notion de secret est ici parfaitement illustrée : le silence est porteur d'informations. Plus, en produisant de l'information, du sens, il produit du lien. C'est sous cet angle que nous allons analyser le secret, appliqué à ces *familles* lycéennes informelles. Nous avons déjà vu que ces groupes constitués sont particulièrement intégrés, et se cristallisent autour d'un certain nombre de valeurs et de comportements qui sont la mise en application de ces valeurs. Nous avons vu également qu'ils interagissent avec leur environnement, et notamment leur environnement humain. Ils sont en lien. Mieux : en relation avec l'ensemble des élèves des lycées de la Défense, mais également avec l'encadrement, dans un rapport qui n'est pas nécessairement d'évitement ou d'opposition. C'est la pratique du secret qui rend possible et souhaitable cette ambivalence du groupe dans sa relation avec ce qui lui est extérieur.

Qu'entendons-nous par « secret » s'agissant des *familles* ? Le secret ici se caractérise par un ensemble de pratiques que nous avons déjà décrites dans les paragraphes précédents. Processus de sélection des membres, activités d'initiation, secret dans la composition du groupe, secret dans la nature exacte de ses activités, secret dans les liens qui s'établissent entre les membres et les générations successives, secret même dans l'évocation de l'existence des groupes, secret encore dans les moyens de régulation mis en œuvre en leur sein… Et pourtant, nous avons été capable d'en dire beaucoup. Tous nos interlocuteurs, qu'ils soient ou non membre d'une *famille*, ont pu en faire de même. Cela, parce que le secret est tout d'abord, selon Claude Giraud, une démarche d' « enchantement », il permet l' « élargissement du cercle de ceux qui partagent le secret », et par là, il est « à la fois un risque et une nécessité pour réactiver le merveilleux » (Giraud 2005 :24-25). Dans le cas de nos *familles*, le secret est tout relatif. Mais ce n'est pas l'important. Ce qui compte, ce qui est structurant, c'est davantage la croyance en ce secret et la façon dont il structure les relations. Le secret confère du prestige. Mais le secret confère également du pouvoir, le secret est un mode de relation. En ce sens, le secret est une activité sociale à part entière, à savoir, selon Max Weber, un comportement humain qui d'après son sens visé se rapporte à un comportement attendu d'autrui, contingent à une situation donnée (Weber 1921a :28). Il est vrai qu'il est difficile de voir ce qui peut bien être secret dans les *familles*, si ce n'est des activités qui peuvent s'apparenter parfois à du bizutage ou mener à des dérives sectaires qu'il appartient de cacher à tout prix au regard de l'encadrement qui a le pouvoir de punir et d'interdire, ou des parents, qui peuvent retirer leurs enfants des établissements, ou des médias qui pourraient ainsi promouvoir une image négative des lycées de la Défense auprès de la société civile. Cependant, nous avons vu qu'au-delà de cas réels de débordements qui peuvent générer violences ou accidents, les activités des *familles* lycéennes sont généralement bien peu spectaculaires, et finalement tolérées officieusement.

Nous avons mis en avant principalement une des caractéristiques du secret, telle que l'a défini Giraud : celle du secret comme distinction, en ce sens qu'il procède d'un « double mouvement d'intégration et d'exclusion » (Giraud 2005 :31-32). Celle-ci caractérise principalement les membres des *familles* et leurs relations avec l'extérieur, que nous avons déjà développé plus haut. Il est cependant une seconde dimension que nous avons moins décrite, qui est celle du secret comme « scandale », à cause de l' « émotion suscitée par des événements dont les tiers concernés pensent qu'on leur cache les informations véritables » (Giraud 2005 :32). Cette dimension concerne essentiellement l'encadrement et plus largement l'institution militaire, parfois les parents d'élèves. En effet, selon Giraud, le secret comme scandale touche à l'extérieur du groupe qui pratique le secret. Le secret, par définition est excluant. Il distingue ceux qui le partagent en tant que groupe défini (notamment par la possession du secret) des autres, qui y sont étrangers. Cependant, il n'est pas de secret sans soupçon, et c'est notamment ce qui a court au sein des lycées de la Défense. Les *familles* ont de secret l'identité de leurs membres et la nature de leurs activités, notamment d'initiation. Encore que, dans bien des cas, les membres sont officieusement identifiés, et les pratiques connues par les autres. Il y a toutefois un « dedans » et un « dehors » du secret, qui va au-delà de ceux « qui savent » et ceux qui ignorent, mais ici il est davantage question « d'en être ».

Nous allons nous intéresser à ce « dehors », à ceux qui « n'en sont pas ». Si l'on devait schématiser l'organisation d'un lycée de la Défense en plaçant les *familles* et donc le secret au centre du dispositif, nous pouvons distinguer un certain nombre d'acteurs ou de groupes qui sont plus ou moins intéressés dans le phénomène des familles. Ces groupes se divisent en deux grandes catégories que nous allons distinguer ainsi : les « élèves » et les « adultes ». Au sein même de ces groupes généraux, nous allons distinguer plusieurs sous-groupes, en fonction de leur proximité avec la *famille* que nous entendons comme le groupe des membres. Rappelons-le, ce groupe est généralement constitué d'une petite dizaine d'élèves. Nous avons construit ces groupes comme des types idéaux, dont nous allons nous efforcer de modéliser les relations.

Au sein du groupe des élèves, le groupe le plus proche des *familles* est le groupe des « impétrants », dont nous avons déjà parlé plus haut. C'est le groupe extérieur à la *famille* qui entretient le lien le plus étroit à la fois individuellement, mais également en tant que groupe. En effet, les activités d'initiation, si elles sont souvent collectives, s'organisent inter-individuellement : un ancien prend en charge personnellement un impétrant, dans une forme de parrainage. Ce groupe est d'autant plus proche qu'il est normalement destiné à intégrer la *famille* ; il en constitue la relève, il est intégré au secret.

Un autre groupe est en contact direct avec la *famille*, mais de façon ici uniquement individuelle et personnelle. Il s'agit du groupe des amis et des camarades de chambrée. Lorsqu'il intègre une *famille*, un élève ne se coupe pas nécessairement de ses camarades qui n'en font pas partie, et il ne passe pas la totalité de son temps au sein du groupe. Il existe nécessairement une perméabilité, un passage d'informations entre les membres des familles et leurs amis.

> « Après, j'ai eu deux canaux, outre ce qu'on voyait et ce qu'on entendait. Le premier était que j'étais très ami avec un infra qui était pour le coup ultra traditionaliste, catholique avec cinq particules. Et qui du coup faisait partie des tradis, mais infra, et cette section de tradis infra était assez régulièrement avec les prépas, où eux, étaient beaucoup plus nombreux. Donc on avait ces échos, et ce que je pense être une vision pas trop biaisée. » (Homme, lycée, Aix)

À noter, dans cette catégorie particulière des amis, la place des petites amies, officielles et tolérées ou parfois cachées si le garçon appartient à une *famille* qui refuse les relations de couple de ses membres. Elles sont nécessairement les premières confidentes de leur compagnon et servent de relai d'information dans le groupe plus large des élèves :

> « Par exemple les journées µ, où les garçons ne pouvaient absolument pas parler aux filles. Y'en avait forcément qui savaient... Moi par exemple, [mon compagnon] me disait la veille : « ben demain on ne se parlera pas ». » (Femme, lycée, Lycée naval)

Les camarades de chambrée, quant à eux, s'ils ne sont pas des confidents, sont nécessairement témoins de certaines allées et venues de leur camarade (notamment de nuit), de certaines de ses activités comme l'apprentissage de textes ou encore de ses habitudes sportives, et des visites qu'il reçoit.

Le troisième groupe de la catégorie « élèves » passe à un niveau plus large ; il concerne l'ensemble des élèves. Nous l'avons dit, tous sont régulièrement impactés par les activités des *familles*, que ce soit lorsqu'il s'agit de prendre part aux activités de traditions organisées de façon ostentatoires, comme le 2S au lycée militaire de Saint-Cyr-l'École, ou les « bordels ». D'autres pratiques ont également un impact sur l'ensemble des élèves, notamment celles liées au partage de l'espace au sein du lycée. Ainsi, les *familles* s'accaparent parfois un espace défini, au sein duquel personne ne peut pénétrer s'il n'est membre du groupe. Cette pratique est cependant très largement répandue, puisqu'elle est également liée à la hiérarchie interne qui s'établit entre les élèves autour de l'âge. Ainsi, les élèves de terminale ou de classe préparatoire disposent-ils toujours d'un espace propre au réfectoire (au fond, à côté des radiateurs, à côté de la baie vitrée…) qu'il est dangereux de pénétrer pour un autre élève, surtout s'il est en classe de seconde.

« Et une tradition qui était très drôle... Enfin, elle l'est maintenant avec le recul. Quand on rentrait dans la graille[253] au Coldo[254], il y a une gaine électrique au sol, qu'on appelle « la limite ». Les secondes n'ont pas le droit de la franchir. On était tous con. On pouvait y aller ; les cadres nous disaient « ben allez-y ! » Mais non, on ne pouvait pas. C'était la tradition parce que les gars avant n'y allaient pas. On pouvait y aller seulement si on était invité par les premières ou les terminales. » (Homme, lycée, Saint-Cyr)

« Un jour, alors que j'étais en train, tranquillement, de me faire doubler, comme à chaque fois, tous les jours, par les prépas qui allaient manger… » (Homme, lycée, prépa, Aix)

Les hiérarchies parallèles entre élèves, qu'elles soient fondées sur le prestige personnel des membres de la famille ou sur l'ancienneté (dans le cas des *familles*, les deux qualités se confondent) se traduisent presque systématiquement par ces espaces réservés au groupe, au sein d'un univers où tout est collectif. Pouvoir disposer de son espace à soi, le définir et lutter pour le conserver permet à la fois de donner à voir sa position, son prestige, mais également de se ménager un lieu d'intimité pour se démarquer du reste des élèves, de se soustraire au regard de ses pairs et parfois de l'encadrement militaire.

Ce groupe plus large des élèves se divise en deux grandes catégories : les élèves qui sont « intéressés » par les *familles* et leurs activités, et qui en ont une image positive. Dans leurs discours, ceux-ci sont amenés à soutenir le système en place, notamment par la complaisance de leur discours sur les *familles*. Parmi les gens que nous avons rencontré lors de notre travail de terrain, ils constituent la majorité. S'ils ne sont pas moins critiques et lucides sur d'éventuelles dérives, ils sont globalement attachés à cette forme de folklore lycéen.

« Je trouve que quand même, c'est quelque chose qui est important dans un lycée militaire ! Il faut quand même entretenir un certain niveau de traditions, parce qu'on n'est pas dans un endroit lambda. Il faut quand même connaître qu'il y a des choses qui sont reliées, même à l'établissement en lui-même ! Qui n'était pas forcément un lycée avant, qui était une école de cavalerie ! C'est un lieu chargé d'histoire ! Et même, c'est toute l'armée qui est chargée d'histoire, donc il y a quand même des choses à connaître, à respecter ! Donc je trouve ça dommage qu'ils aient choisi de faire la chasse aux traditions et aux familles ! » (Homme, lycée, Autun)

Ils sont d'ailleurs souvent enclins à relier (avec raison), les pratiques de tradition des lycées militaires aux pratiques lycéennes des « grands lycées », qui remontent à une période antérieure à 1970, lorsque la préparation du baccalauréat était réservée à une élite économique et culturelle ou à quelques chanceux et méritants boursiers tous ensembles plongés dans un cadre disciplinaire largement inspiré du monde militaire. Les lycées de la Défense perpétuent volontiers d'anciennes pratiques comme le Père-Cent, commun aux lycées, aux écoles militaires et à l'ancien service militaire. Ces pratiques de tradition, qui se perpétuent d'année en année, marquent pour certains la contestation de l'autorité, que l'on se permet lorsqu'approche la fin des études ou du service (Thiéblemont 2013) ou un rite de passage entre la jeunesse et la condition d'adulte (Bertin 2010).

253 La cantine

254 Contraction d' « école d'officier », surnom du lycée militaire de Saint-Cyr-l'École, dont les murs avaient précédemment abrité l'École spéciale militaire de Saint-Cyr.

D'autres élèves quant à eux rejettent en bloc le système des *familles*, qu'ils jugent injuste, stupide, puéril, hors de propos… Souvent, c'est la hiérarchie parallèle et le prestige associé aux membres des familles qui justifie ce rejet, soit exactement ce qui en fait un groupe désirable aux yeux des autres. La critique émane notamment d'élèves qui sont très attachés à la notion de mérite et à l'idéal d'égalité républicaine, puisque le système de cooptation et de sélection des membres des familles sur des critères étrangers aux attendus scolaires tels que la réussite académique, l'intégration totale au groupe des élèves et un comportement exemplaire s'accorde mal avec ces valeurs. La sélection aristocratique des membres des *familles*, soit en raison de l'origine sociale, soit sur des critères de mérite personnel lié à des valeurs, qui, si elles sont également perçues comme positives dans un système démocratique, sont ici trop étroitement et trop clairement liées à l'univers militaire traditionnel voire traditionaliste.

> « Ils étaient attrapés dès la seconde, à partir du moment où sur leur bande patro on lisait « de quelque-chose de quelque-chose », on pouvait être sûr que c'était une personne qui allait être en famille ; pour les autres, c'était beaucoup plus compliqué ! Et il n'y avait aucun intérêt, sinon ! Je veux dire, pour la vie du lycée, pour ma vie à moi ; il n'y avait aucun intérêt dans les familles ! C'était juste eux... » (Femme, lycée, Saint-Cyr).

Les filles sont plus ouvertement critiques à leur égard, dans la mesure où même si elles remplissent l'ensemble des conditions requises pour intégrer ces groupes, elles en demeurent exclues de fait. Nous reviendrons sur le rapport particulier des filles aux familles dans la partie suivante.

Un dernier groupe est relativement central dans le système des *familles*, en ce qu'il est souvent évoqué, mais il tient finalement un rôle plutôt abstrait et distant. Il s'agit des anciens membres. Même s'ils ont par définition quitté l'établissement, ils ont tendance à y revenir, notamment dans les premières années qui suivent leur départ, et d'autant plus s'ils ont poursuivi une carrière militaire. Dans un système qui place l'autorité et le prestige entre les mains des anciens, c'est donc naturellement qu'ils suscitent l'admiration des membres actuels, et plus encore des impétrants. Les liens entre les anciens et les membres actuels des familles sont de plusieurs ordres. Tout d'abord, ils se créent de génération en génération. Chaque membre est au contact avec au moins deux générations de sa *famille* au cours de sa scolarité, sans compter la sienne. Il entretient souvent, comme des verbatims reproduits plus haut nous l'ont montré, des liens avec les *familles* de classes préparatoire. En outre, des cérémonies très officielles comme celles de rentrée ou de fin d'année, ou les « retours des intégrants » favorisent les contacts entre jeunes et anciens.

Tous les intégrants aux grandes écoles militaires ne sont pas d'anciens membres des *familles*. Cependant, appartenir à l'un de ces groupes constitue souvent un avantage supplémentaire par rapports aux autres élèves, et surtout par rapport aux intégrants issus de prépas civiles. Nous l'avons déjà évoqué : l'appartenance à une *famille* renforce encore la portée de la socialisation anticipatrice au milieu militaire apportée par la fréquentation d'un établissement de la Défense (Weber 2012), par un travail sur les savoir-être et les valeurs, ainsi que sur des connaissances très pratiques sur le fonctionnement quotidien des écoles qui résulte des liens entre les générations d'élèves. Parfois nostalgiques, les anciens gardent un œil sur les activités des plus jeunes, d'autant qu'ils entretiennent des liens de parenté avec eux, ce qui multiplie les contacts. S'opère ainsi une passation continuelle d'informations. Les anciens qui poursuivent une carrière militaire, notamment une carrière d'officier, sont eux-mêmes en contact avec l'institution militaire au sens large, contribuant ainsi à maintenir un lien, fusse-t-il seulement symbolique et affectif, entre les *familles* lycéennes et le commandement militaire. Même si des liens de la sorte n'ont que peu été évoqués par nos informateurs, ils peuvent constituer une forme de garde-fou, de contrôle des anciens sur les plus jeunes.

Passons à présent au groupe qui nous intéresse plus particulièrement, lorsque l'on s'attache au secret comme « scandale » : le groupe des adultes. Celui-ci est aussi divisé en plusieurs sous-groupes. Le premier, le plus important à notre avis, est celui qui est au contact direct avec les élèves, et donc avec les *familles* et leurs membres. Il s'agit de l'encadrement militaire de l'établissement. Les militaires connaissent personnellement les élèves et ce sont eux qui sont chargés de les encadrer. Ils s'occupent de la discipline courante au sein du lycée et suivent les élèves dans tous les aspects de leur vie : amicale, scolaire, sportive. Les encadrants militaires, et notamment les chefs de section, notent d'ailleurs les élèves sur leur comportement, selon les barèmes indiqués en annexe du le règlement intérieur des lycées (DRH-AT 2019). Ils servent d'interface entre ceux-ci et les parents d'élèves. Ce sont eux qui sont au contact des familles à la fois pour le suivi scolaire et le suivi disciplinaire. Ils sont également les premiers interlocuteurs des représentants légaux sur tous les sujets qui touchent à leurs enfants. Ce groupe a le pouvoir de punir ; c'est le bras armé de l'institution, garant de son bon fonctionnement et du respect des règlements. Si les élèves se jouent souvent ouvertement du règlement, il n'en demeure pas moins que la punition est toujours désagréable, et que, surtout, il faut éviter l'exclusion définitive. Ainsi, comme dans tout système de domination, les élèves adhérent-ils de bonne foi au règlement (Weber 1921a).

> « C'est la politique du pas vu pas pris, comme on disait tout à l'heure ! Tant qu'on n'est pas chopé, il y a plein de conneries qui se passent ! » (Homme, lycée, Aix)

> « Après bon, le règlement, c'est le règlement. Comme on dit : pas vu, pas pris ; vu pendu ! » (Homme, lycée, Prytanée)

D'un autre côté, l'encadrement militaire est également en étroit contact avec l'institution militaire, et notamment la DRH-AT dont elle dépend statutairement. Ici, ce sont surtout les échelons les plus élevés du commandement qui sont concernés par ces liens, le chef de corps et le commandant en second qui doivent rendre compte au commandement de la formation de l'armée de Terre. Cet échelon-là est plus éloigné des élèves ; les contacts sont plus rares, et surtout, ils ne concernent pas tous les élèves. La rencontre avec le chef de corps ou son adjoint est généralement synonyme de punition pour des faits relativement graves.

Un troisième groupe, plus diffus, plus lointain encore est en contact avec ces « adultes » : il s'agit des médias, de la presse. C'est le groupe par lequel peut intervenir le « scandale », le groupe le plus extérieur et le plus libre, qui agit sur l'institution militaire mais également sur les parents d'élèves, et plus largement sur l'ensemble de la société civile. L'enjeu principal, et il est bien identifié par les élèves eux-mêmes, est que rien, dans les activités des familles, ne doit filtrer dans la presse. Les élèves sont bien conscients, malgré leurs vigoureux démentis, que leurs pratiques, notamment d'initiation, constituent souvent un bizutage en règle. Mais la question des dérives, quelles qu'elles soient, dépasse de loin le cadre des *familles* et même des traditions. Nous pouvons ici nous risquer à définir le scandale comme une information qui serait de portée publique, c'est-à-dire à l'extérieur des lycées de la Défense, et qui serait de nature à choquer l'opinion. L'opinion étant ici constituée du jugement porté sur les faits rapportés par des personnes qui ne connaissent pas ou très peu l'institution militaire en général et les lycées de la Défense en particulier.

> « Effectivement, ça va faire la une des journaux ! Tu vas avoir une affaire de brimades, de racket, au lycée militaire : ça va faire la une de tous les journaux. Alors que c'est du quotidien dans un lycée classique. C'est pas spécifique au lycée militaire, c'est juste que cet univers militaire un peu extra, où tu ne peux pas rentrer n'importe comment, ça peut éveiller la curiosité. Et puis du coup il y a des gens qui n'y connaissent rien et qui s'enflamment pour rien. » (Homme, lycée, Aix-en-Provence)

Si bien des fois, il est à parier que le scandale ne repose pas sur « rien », pour reprendre le verbatim ci-dessus, la lecture attentive de nombreux articles de presse fait état de nombreuses erreurs ou approximations. Par exemple, illustrer un article sur le lycée de Saint-Cyr par une photo d'élèves de l'ESM non ou mal légendée est une chose courante, notamment sur Internet. Plus gênant, est l'article qui met le départ d'un nombre conséquent d'encadrants militaires d'un lycée sur le compte d'une sanction disciplinaire, lorsqu'il s'agit en réalité d'une rotation dans les délais habituels. Pour ces raisons, et aussi parce que les journaux comme Libération qui ont rendu publique l'affaire de harcèlement sexiste au lycée militaire de Saint-Cyr sont plutôt classés à gauche et suspect d'antimilitarisme aux yeux de nombreux militaires, tout article qui traiterait du moindre dysfonctionnement est aussitôt perçu comme une menace pour l'image et l'intégrité de l'institution.

Avec son système propre de punitions, de sanctions, l'armée a parfois tendance à (ou est en tout cas est soupçonnée de) résoudre ses problèmes en interne. Or, le fait de ne pas porter devant la justice civile des agissements qui en relèvent, nuit fortement à l'image de l'institution, mais également à sa crédibilité auprès des parents d'élèves qui lui confient leurs enfants. Le déficit d'image ruisselle sur l'armée dans son ensemble, qui sera facilement accusée de fermer les yeux, ou pire, d'encourager certains comportements, jetant alors le soupçon d'un dysfonctionnement généralisé et systémique. Là encore, cette réaction de protection n'est pas propre aux établissements militaires, elle a court dans tous les milieux clos. La réaction de l'Église catholique face aux violences sexuelles est à cet égard remarquable. La relative fermeture de l'institution militaire, son règlement interne qui prend parfois le pas, pour les intéressés, sur la puissance de la Loi. Le risque de la fuite de certaines informations ne manquerait pas de donner à voir soit du laxisme, soit une incapacité à prendre des mesures efficaces, soit une réelle ignorance de ce qu'il se joue au sein des établissements.

> « Après, l'existence même des groupes, c'est toujours pareil, légalement c'est interdit. Nous on appelle ça du bahutage, mais du point de vue légal, ça se rapportait à du bizutage ! D'un point de vue purement légal... C'est illégal ! Maintenant, nous, ça fait plus de quarante ans que ça se produit. Pour le coup, c'est des rares traditions qui n'ont pas beaucoup évolué. Parce que quand on parle à des gens qui l'ont fait il y a vingt, trente, quarante ans, à part quelques détails, les pratiques n'ont pas changé parce que ça reste sur des groupes de quatre à huit élèves par ans, et toujours dans la même veine... Donc on n'en parle pas. Et même si les cadres savent ce qu'il se passe, tant qu'il n'y a pas de problème, on laisse faire ! Et il n'y a pas de problème parce que c'est maîtrisé. » (Homme, lycée, Prytanée)

La complaisance des cadres à l'égard des élèves dans le cadre des activités des *familles* « tant qu'il n'y a pas de problème » s'entend aisément. Mais il est d'autres situations, indépendantes des *familles* qui sont bien plus problématiques :

> « Avant on n'en parlait pas trop, mais là, moi je vois que pendant mon année de terminale, il y avait eu des incidents, des attouchements sexuels, des trucs comme ça, où les éducs étaient au courant et ils ont rien fait. Donc l'élève qui avait commis ça, il s'est pris une heure de colle ou grand max une journée de renvoi, et ça s'est un peu classé sans suite. Et qu'il y a eu plusieurs cas comme ça, et que les gens [l'encadrement militaire], ils ont dit : oui, oui, pas de problème [les responsables seront punis] ! Et en fait derrière, il n'y avait rien qui avait été réglé. (…) Non, parce que en fait, ils ont un peu enterré les affaires. Parce que moi, je l'ai su, parce que c'était des copines à moi, mais après... Cette copine elle l'a dit à ses parents, donc après elle a porté plainte, mais après... Sinon,

l'EPAE ils l'ont un peu passé sous cloche. Donc après, je ne sais pas s'il y en a eu tant que ça, mais moi, j'en ai entendu deux, trois, des trucs comme ça. » (Femme, collège, lycée, EPAE)

Afin d'éviter le scandale venu de la presse, de l'extérieur le plus lointain de la micro-société des lycées de la Défense, il convient naturellement de maîtriser l'information à tous les niveaux, de la contenir au plus proche des *familles* elles-mêmes, ou, en tout cas, de la contenir là où elles ont prise, où elles exercent une certaine forme de domination, c'est-à-dire dans le cercle des élèves. Les conséquences peuvent être particulièrement sévères, que ce soit au niveau de l'institution elle-même dont le fonctionnement et la rigueur serait aisément mise en cause, mais également au niveau individuel, puisque les responsables pourront être sanctionnés en interne ou en justice.

Les professeurs et l'administration des établissements ont finalement peu de prise dans le système des *familles* puisqu'ils y sont par définition étrangers. L'Éducation nationale représente la méritocratie démocratique, elle s'oppose à l'élitisme aristocratique des *familles*. En outre, les activités des *familles* se déroulent hors cadre scolaire, notamment au lycée. Le militaire et le scolaire s'opposent en réalité dans le cadre des traditions : c'est en tout cas le sens subjectif que les élèves leur attribuent. Ces dernières n'ont rien à voir avec le travail académique. Les deux mondes n'interfèrent que si les élèves, épuisés d'une activité nocturne, somnolent en classe, ou qu'un professeur zélé ordonne une retenue alors que se déroule une activité sur le même créneau. Les chahuts dans les lycées de la Défense sont rarement orientés contre les professeurs et leur autorité ; c'est l'encadrement militaire qui cristallise les réactions des élèves. Il n'est rien d'étonnant là-dedans, puisque la discipline est l'affaire des militaires. Ainsi, s'il nous paraît peu pertinent d'évacuer le groupe des professeurs de notre schéma de la structure des lycées militaires, nous les plaçons au même niveau que les élèves indifférents au phénomène des *familles*.

L'indifférence n'empêche pas d'être au fait d'une partie du secret, ni de s'y intéresser de loin. Nous définissons l'indifférence comme un désintérêt relatif aux activités des familles. Désintérêt personnel qui toutefois peut s'accompagner d'une prise de position critique dans les discours des élèves. Soulignons cependant que cette structure est mouvante : un individu ou un groupe désintéressé peut basculer dans l'intérêt s'il est lésé ou valorisé par une activité ou un membre d'une *famille*, par exemple. Le système n'est pas figé ; les choix stratégiques et la rationalité des acteurs sont constamment engagés, mais également leur système de valeurs, leurs affinités et leurs goûts personnels. Nous avons abordé plus haut la question de l'indifférence ou de la tolérance des cadres aux écarts des lycéens comme modalité de régulation des dynamiques organisationnelles.

Les parents d'élèves sont plus ou moins en contact avec les *familles* et leurs activités. Ce groupe est en réalité assez hétérogène. Les liens des parents avec les *familles* dépendent en partie des liens de leurs enfants avec celles-ci et de la couleur des avis qu'ils expriment sur le sujet. Si un élève n'évoque pas le sujet avec ses parents et que les parents n'en entendent pas parler ni de l'encadrement militaire ni de la presse, ils pourront en ignorer l'existence. S'ils en entendent parler comme de quelque chose de négatif, ils auront des a priori négatifs sur la question. Par contre, si les parents sont eux-mêmes d'anciens membres ou d'anciens proches de membres des *familles*, ils peuvent encourager leurs enfants à adhérer au système et à en adopter les valeurs et les comportements.

« On savait que certains garçons disaient que les filles, c'étaient que des ventres et que y'a certaines mères de garçons qui avaient dit qu'elles ne comprenaient ce que les filles font en lycée militaire... Ouais les mères... » (Femme, lycée, Prytanée)

L'analyse du système des *familles* sous le prisme du secret montre bien la complexité des liens que celles-ci entretiennent avec d'autres groupes, et qui vont bien au-delà de la simple communauté de leurs membres. L'enjeu autour des *familles* est donc particulièrement important pour l'encadrement militaire qui est partagé entre une volonté réelle de les voir disparaître et une complaisance de confort.

5.2.5 Les *familles* comme laboratoire de la domination.

Nous l'avons abordé plus haut, les *familles* constituent un mode de domination de certains élèves sur d'autres. Il convient à présent d'analyser ces relations. Le système n'engage pas que les membres des *familles*, comme nous l'avons démontré dans la section précédente. Les relations sont plurielles. S'il existe bien un système de domination interne, il ne faut pas oublier que les *familles* sont aussi une partie d'un lycée de la Défense, et qu'elles ne peuvent y évoluer qu'en tant que membres de la communauté des élèves. Comme nous l'avons déjà plusieurs fois mentionné, il est nécessaire pour les membres de ne pas se voir exclure. En ce sens, les *familles* et leurs membres restent également sous la domination de l'encadrement. Nous allons analyser ici cette double domination, ainsi que les relations de contre-pouvoir qui s'établissent entre les membres des familles et l'encadrement militaire.

Le modèle idéal-typique des *familles* s'organise autour de deux types de rationalité, puisqu'il constitue une forme hybride entre communalisation et sociation, soit respectivement une rationalité en valeur et une communauté d'émotions, c'est à dire que l'action sociale et la relation sont fondées sur l'affect. De ce fait, les membres de ces groupes reconnaissent l'autorité à la fois comme fondée sur la tradition (légitimité traditionnelle) mais aussi sur un règlement qui repose sur des normes précises de comportement et une direction axiologique. L'autorité au sein des *familles* a un contour flou. Dans la réalité, le « père de *famille* » n'est pas réellement un chef, il est davantage un coordinateur. Au-delà de lui, les membres respectent une doctrine, des valeurs, un idéal, qui sont portés par chacun de la même façon. Nous nous situons ici dans une forme de domination qui se rapproche du modèle idéal-typique du charisme routinisé (Weber 1921a). Les *familles* sont institutionnalisées, en ce sens qu'elles son permanentes et stables dans le temps. Les tentatives ratées de dissolution[255] de la part de l'encadrement militaire le montrent bien. Le système des *familles* se reproduit malgré l'interdiction, mais de façon encore plus clandestine, en délocalisant parfois ses activités hors les murs de l'établissement.

Si l'on reconnaît du charisme au « père de *famille* », les autres membres n'en sont pas pour autant dépourvus, comme le montre le prestige qui les entoure aux yeux des élèves qui ont un jugement positif sur le système. Cependant, c'est le « père de *famille* » sortant, épaulé par ses lieutenants, qui désigne son successeur, et il en est de même dans la transmission de toutes les attributions au sein des *familles*. Ainsi, ces membres des familles peuvent-ils être appréhendés comme des « auxiliaires permanents » d'un prophète dépersonnalisé, immatériel, qui s'est depuis longtemps effacé au profit de la doctrine. Cette désignation des successeurs, selon M. Weber, n'est pas un choix libre, mais « un choix strictement conforme au devoir (…) le choix de celui qui convient, le porteur réel du charisme que la minorité elle-même peut avoir reconnu à juste titre » (1921a :327). Dans le cas de nos *familles*, « le charisme est une qualité transmissible par des moyens rituels d'un porteur à d'autres » ou il « peut être engendré […]. La croyance en la légitimité ne concerne pas alors la personne, mais les qualités acquises et la vertu de l'acte

255 À la rentrée 2012, le Prytanée n'a pas ouvert de prépa Lettre, laissant un vide entre deux promotions. Lorsqu'elle a été remise en place, le phénomène des familles parallèles s'est lui aussi réinstauré, alors même qu'il n'y a pas eu les habituelles pratiques de transmission des traditions entre les nouveaux et les anciens élèves. De fait, la transmission s'est opérée différemment, entre les attentes des nouveaux, déjà en partie socialisés soit au sein d'un lycée militaire, soit au sein de leur famille ou encore au contact d'anciens dans d'autres cadres, tels que les mouvements de jeunesse ou le cercle amical.

rituel. » (Weber 1921a :329) Ainsi les modalités d'initiation et de validation pour entrer dans les familles ne créent pas le charisme chez l'impétrant, mais ils exacerbent des qualités préexistantes. Les membres sont choisis pour leurs actions passées mais leur intégration au groupe est subordonnée à des pratiques qui leur demandent *quand même* de prouver leur valeur, par des actions pourtant en décalage avec ces mêmes valeurs : la désobéissance au règlement, quand les *familles* exaltent la fidélité et la loyauté au chef, le défi quand elles glorifient le pragmatisme, les brimades ou la violence physique déchaînée quand elles prônent la retenue et la prudence. Au final, c'est l'engagement sacrificiel qui est au cœur de l'institution militaire et qui sert de socle de valeurs aux *familles*. C'est lui qui justifie le travail sur les valeurs, les symboles, les traditions, la fraternité, la foi, l'amour du chef pour ses hommes. La notion d'engagement sacrificiel, centrale dans les armées, est reconstruite par les élèves, qui pourtant ne sont pas militaires. Ils la font vivre, l'exacerbent en se mettant parfois en danger en utilisant les leviers mis à leur disposition, même si ceux-ci ne sont pas reconnus par l'institution, et c'est là que réside une grande partie du secret. Ils fabriquent à la fois alors de la loyauté à l'intérieur de leur groupe, unis autour de leurs valeurs et du secret de leurs activités, ainsi que de la distinction au sein du groupe plus large des élèves. Ce sentiment de loyauté devient un enjeu stratégique.

Si la notion de charisme routinisée développée par Max Weber s'entend souvent au sein de systèmes sociaux traditionnels, les *familles* s'insèrent pourtant dans cet archétype organisationnel de la modernité qu'est la bureaucratie. En effet, selon M. Weber, les armées sont l'un des modèles de bureaucratie les plus avancées. Tous les aspects de la vie des hommes, toutes les activités sont rationalisées à l'envi. La bureaucratie se construit autour de la neutralité des agents : c'est un monde de fonctionnaires, très hiérarchisé, où le recrutement et la promotion sont fonction de diplômes et de mérite personnel, et tout cela est prédéfini et inscrit en droit. Dans le type pur, l'arbitraire et le hasard n'ont aucune prise dans le déroulé des activités et l'organisation. Ainsi, le système prétend être équitable sinon égalitaire. Dans le cas de nos lycées de la Défense, tous les élèves devraient en théorie être traités de façon équitable, selon le règlement intérieur commun aux différents établissements et selon les grilles de sanctions et récompenses définies en amont et applicables à des situations elles aussi prédéfinies. Un tel système, dans sa forme pure, ne souffre pas de distinctions, et encore moins de passe-droit ni de favoritisme. Pourtant, ces formes de déviance ont bien cours au sein des lycées de la Défense, et elles reposent sur le secret. C'est le cas par exemple du favoritisme, qui est le plus souvent semble-t-il un moyen d'éviter ou adoucir des sanctions. S'il était avéré que les « fils de » bénéficiaient de traitement de faveur, cela amènerait à l'effondrement du système, puisqu'alors plus aucun des membres ne serait disposé à se plier au règlement. Dans ce cas, le système n'aurait plus rien de démocratique. Il est pourtant de notoriété commune que des traitements particulièrement cléments au regard du règlement peuvent être appliqués. Cependant, tous les élèves ne peuvent y avoir recours, puisque tous les élèves ne disposent pas de ressources utiles, notamment familiales. Nous développerons davantage le thème du favoritisme dans une autre partie, il importe à présent de revenir au secret comme instrument de domination.

Dans le cas des *familles*, le secret garantit le maintien d'un certain ordre communautaire. Entendons ici l' « ordre » dans ses deux sens Wébérien, comme un groupe de personnes qui détient un pouvoir, mais également comme un principe organisateur que l'on peut expliquer. Ainsi comme nous l'avons vu, les membres des *familles* jouissent-ils d'une position privilégiée dans la hiérarchie informelle des élèves. Mais ils jouent également un important rôle de régulation. En effet, les *familles* constituent une forme de service d'ordre au sein des lycées de la Défense. L'un de leurs rôles est de réguler les relations entre les élèves. Ils font office de médiateurs dans les conflits interpersonnels. Quelques fois, ils sont le dernier recours pour faire entendre raison à un élève, par la violence, par exemple. Ils sont les garants de « ce qui se fait » et ce qui ne se « fait pas ». C'est très clairement ce que l'on observe dans le cas particulier des « rôlés » de l'EPAE : chaque *rôlé* est dépositaire d'une fonction qui lui est propre. Cette fonction est connue des élèves

lorsqu'elle nécessite d'être visible, comme c'est le cas par exemple pour le médiateur de l'internat, qui doit être reconnu comme un interlocuteur légitime dans le cadre de conflits.

> « Oui, c'est sûr que les *rôlés* ont un rôle de régulation entre les élèves. Ce sont eux qui font la discipline. C'est plus qu'un relais pour l'encadrement militaire : de fait, ils sont connus et respectés. Bien des fois, les *rôlés* font la discipline dans les internats ; les militaires n'ont pas à intervenir, ils ne sont même pas au courant de ce qu'il se passe, en fait ! Et des fois, c'est carrément les militaires qui viennent voir les *rôlés*, pour leur demander d'agir, par exemple quand il y a des problèmes de discipline avec un élève en particulier et qu'ils ne veulent pas l'aligner direct [appliquer des sanctions disciplinaires prévues par le règlement]. Voilà, ça se fait comme ça. » (Homme, lycée, EPAE, propos reconstitués)

D'autres, qui ont hérité d'attributions plus secrètes, comme par exemple le possesseur de toutes les clefs de l'établissement ou le gardien des archives, ne sont connus que d'un petit groupe d'élèves en raison du caractère extrêmement sensible de leur tâche.

La relation au secret est ici définie à partir de la relation avec l'encadrement militaire, qui a tout intérêt à éviter que les élèves aient accès à toutes les salles de l'établissement, notamment les bureaux des encadrants ou l'administration. Dans ce cas, le secret et ses effets deviennent un mode de contrôle d'un groupe sur un autre. Du groupe des membres de la *famille* sur l'ensemble des élèves, mais également de la *famille* sur l'encadrement militaire. Si l'on suit Giraud, il convient de mobiliser ici l'analyse stratégique (Crozier et Friedberg 2014 ; Giraud 2005). Le secret devient une ressource à part entière pour l'acteur, et donc une source de pouvoir. L'individu ou le groupe qui détient toutes les clefs du lycée peut avoir accès à des informations que l'encadrement militaire pourrait lui cacher. Cela rend également possible la destruction ou la modification de ces informations. L'encadrement le sait. Des blagues potaches, comme la classique introduction d'animaux de ferme, constituent de réelles mises en garde de la part des élèves.

> « Quand vous avez les prépas qui arrivent à amener au sein du lycée, à planquer des cochons et des poules... On se demande comment ils font ! Mon année de seconde, un des cochons, on l'a cherché pendant une semaine dans le lycée ! » (Homme, lycée, Saint-Cyr)

La relation d'autorité est donc largement biaisée comme le montre l'exemple ci-dessous :

> « Je dirais que la connerie devient quelque chose de social dans un environnement comme un lycée militaire ! La connerie, tu la fais pas pour toi ! Par exemple, à un moment, il y avait eu un scandale : on avait un chieur fantôme ! C'était un gars qui chiait partout dans le lycée. Devant le bureau du colonel ! Alors que déjà le bureau, la plupart des élèves ne savent pas où il est ! Le mec posait des pêches un peu partout : devant le mess des officiers, dans un pot à crayon d'une salle de classe... On n'a jamais su qui, malgré de grosses suspicions... Cette connerie qui n'est pas une grosse connerie en soi a pris une dimension énorme à l'échelle du lycée ! Ça a animé un mois : qui ? pourquoi ? quel est le message ? (…) Oui, et ils [les encadrants militaires] étaient en panique, parce que ça visait des symboles forts ! Le bureau du chef de corps… un étron sagement posé sur le paillasson ! » (Homme, lycée, prépa, Autun)

Le secret ici, sous la double forme de l'identité du responsable et de ses motivations est instrumentalisé au profit visiblement d'enjeux communautaires qui placent certains élèves contre l'encadrement. Ainsi, le secret se mue en pouvoir lorsque les élèves se saisissent de la marge d'au-

tonomie dont ils disposent : possession de clefs, connaissance et portée symbolique des lieux, etc. Le secret n'a de sens que par rapport à autrui, à un autrui à qui l'on attribue la capacité et le pouvoir de porter atteinte à un état ou à un projet, de constituer une nuisance (Giraud 2005 :165). Dans le cas qui nous intéresse ici, le potentiel de nuisance est représenté par le règlement intérieur ; la capacité de punir des comportements que l'encadrement qualifierait de négatifs, mais également la capacité de l'encadrement de limiter l'autonomie des élèves. Le secret, ici, n'est plus seulement un mode de domination, il est encore un moyen de protection.

Ainsi, le secret des activités et des attributions des membres de la *famille*¸ lorsqu'il est orienté vers les élèves dans leur ensemble, est davantage un mode de domination, qui garantit du prestige et un statut particulier, quelques petits privilèges à ses détenteurs. Lorsque le secret est orienté vers l'encadrement militaire, il constitue une marge d'autonomie ou une protection du groupe, qui peut toutefois être mis au service de l'ensemble des élèves :

> « Donc on se prêtait les clefs du gymnase le week-end parce qu'on savait que untel allait voir sa copine et voulait avoir un petit moment tranquille sur les tapis de gym... » (Homme, collège, lycée, Autun)

En ce sens, l'appartenance à une *famille* permet aux élèves de prendre toute la mesure du lien social qui a cours au sein des lycées de la Défense. Quand les élèves parlent d'apprentissage des responsabilités, de prise de maturité et évoquent les activités des *familles*, il ne fait aucun doute que cet apprentissage de l'autonomie, cet apprentissage du jeu des règles et de la transgression leur offre une vision plus claire de l'organisation et des possibilités individuelles et collectives d'action qu'elle peut offrir, en mettant en lumière la diversité des rôles sociaux que peuvent tenir les acteurs en fonction des situations.

> « Mais sinon on nous laissait pas mal d'autonomie. C'est une grosse prise de maturité. On vous donne limite gauche, limite droite, vous êtes lâché ! » (Homme, lycée, Prytanée)

Si les rôles peuvent être définis comme des attendus sociaux fait de normes de comportement et d'expressions de valeurs toujours contingents à des situations et au statut particulier de l'acteur dans un contexte de relation sociale (Berger et Luckmann 2014 ; Goffman 1996, 2013), la maîtrise du secret et la découverte de l'autonomie met en lumière la variance de ces rôles. Le processus, spectaculaire ici, doit être rattaché aux bouleversements de l'adolescence, au système de l'internat et à l'environnement disciplinaire propre aux lycées de la Défense.

5.2.6 La dialectique de l'intégration et de l'exclusion.

Puisque la *famille* constitue un groupe secret, son existence et son maintien reposent sur ses membres qui sont capables de garder le secret. La confiance entre les membres en constitue le socle. C'est cette relation de confiance, qui est la structure même du groupe et qui rend solides les liens qui unissent les membres (Simmel 2009). Ainsi, malgré ce que peuvent en dire les membres des *familles*, ce n'est pas tant d'avoir partagé des activités ensemble qui fait que les individus qui les composent font communauté ; c'est davantage le fait de savoir qui appartient au groupe et d'être assuré que chacun en gardera le secret. L'analyse de la fonction de contrôle du groupe sur les individus, développée par Durkheim dans son étude sur les solidarités organiques (1893) s'applique rigoureusement ici, dans le cas des *familles*. Un élève peut être exclu du groupe pour en avoir enfreint les règles. Cet état de fait ne garantit évidemment pas que les élèves qui adhérent au système des *familles* respectent scrupuleusement les obligations afférentes. Nous avons déjà évoqué l'hypocrisie dont ils sont souvent accusés, notamment lorsqu'il s'agit de relations amoureuses ou de pratiques religieuses. La déviance se situe alors entre l'infraction

pure et simple à la règle (avoir une petite amie lorsqu'on fait partie d'un groupe µ) et l'adhésion de façade (aller à la messe pour optimiser ses chances d'entrer dans le groupe). Dans ce cas, le secret ne concerne pas uniquement l'existence du groupe, mais structure la relation des membres entre eux et avec le groupe. Il est intéressant de noter que l'adhésion de façade n'a été évoquée au cours des entretiens menés que par des élèves étrangers aux *familles*. Les membres, eux, ne sont jamais arrivés à évoquer leur propre trahison, ou celle d'un camarade. La loyauté au groupe semble prévaloir. Tant que la trahison n'est pas visible et avérée, il semblerait que les membres soient considérés comme intègres, et la critique est simplement ignorée. La confiance que les membres s'accordent les uns aux autres ne semble pas laisser de place au soupçon. Le fait que ces groupes soient constitués sur un terrain de valeurs traduites en normes paraît garantir la sincérité des membres, qui appliquent les comportements prescrits. Membres qui d'ailleurs, au cours de leur initiation, ont dû prouver leur adhésion à ces valeurs et leur mise en pratique de ces normes. Le « bahutage » a ici fonction de validation de ces normes de comportement qui ouvre les portes du groupe au postulant. Par contre, l'évolution de la relation du membre au groupe est suspendue à la relation de confiance. Révéler une trahison revient à exclure immédiatement l'élève du groupe. Il en est ainsi en interne, entre les membres du groupe, mais également à l'extérieur, notamment lorsque la constitution des *familles* est interdite par l'établissement.

> « Parce qu'on vient d'en exclure un pour en [des familles] avoir parlé à des élèves encore en place. » (Homme, lycée, Prytanée)

> « Pour les personnes, qui étaient justement ouvertement tradis, elles ont été littéralement virées du lycée militaire pour avoir pratiqué les traditions. » (Homme, lycée, prépa, Aix)

Ainsi, le secret constitue un caractère permanent des *familles* en lycée de la Défense et intervient à tous les niveaux : secret partagé par les membres, secret des activités et de l'identité des membres à maintenir impérativement devant l'encadrement militaire au risque de se voir exclu, sinon du lycée en lui-même, du moins du groupe, secret qui attise la curiosité de l'ensemble des élèves et donc l'intérêt de potentiels impétrants.

Les *familles* sont une partie intégrante des lycées de la Défense. Même si elles s'inscrivent en faux, elles en constituent une forme d'image en négatif. Particulièrement hiérarchisées, elles reproduisent la structure de l'institution militaire. Elles reproduisent et exacerbent ses normes et ses valeurs. L'appartenance à l'un de ces groupes englobe l'individu tout entier ; ses normes viennent s'immiscer dans tous les aspects de la vie quotidienne au sein du lycée de la Défense. Ainsi, un élève qui appartient à une famille « misogyne » n'adressera au lycée la parole à une fille que dans le cadre de ce qui est prévu par la norme de la famille. Du rejet total, comme dans le cas des µ du lycée naval, à l' « ignorance courtoise » qui limite les interactions au minimum au Prytanée ou à Saint-Cyr, il sera tenu de respecter la norme pendant toute la durée de sa scolarité. Un « pêchu » au lycée militaire d'Autun devra décorer son espace personnel avec des éléments qui expriment sa passion pour l'armée. À l'inverse, il serait de mauvais aloi qu'un « crapaud » punaise l'affiche d'un régiment d'élite au-dessus de son lit. Il sera implicitement attendu que ces élèves conservent ces normes de comportement en-dehors du lycée, lorsqu'ils ne sont pas soumis au regard et au contrôle de leurs pairs.

Se nourrissant particulièrement de l'univers de valeurs et de symboles qui contribuent à fonder leur identité, les membres des familles excluent tout élève qui ne partage ni leurs centres d'intérêt, ni leurs valeurs.

> « Et là, ça tilte vachement plus et on commence vraiment à sentir qu'il y a un côté plus rigoureux, un peu méchant... ils font un peu de la ségrégation, ils font

> des activités à part, tu ne dois pas savoir certains trucs... Mais finalement, c'est un peu donner de la valeur à quelque chose finalement... Essayer d'être différent... Si on n'exclut pas les autres, on ne l'est pas ; ce qu'on fait ou ce qu'on n'a ne rapporte pas de plus-value ! » (Homme, lycée, prépa, Aix)

Le danger lié à la libre-interprétation des valeurs est clairement identifié. La plupart des élèves est consciente que les valeurs portées par l'institution, et partant, par ces groupes, peuvent être dévoyées. Issus à 70% de parents militaires, les élèves des lycées de la Défense sont, pour la majorité d'entre eux, déjà socialisés indirectement aux valeurs de l'institution militaire. Il est très probable que la majorité des 30% d'élèves restant, issus de parents fonctionnaires, ou bénéficiant d'une bourse, sont volontaires pour intégrer un établissement militaire et adhèrent donc aussi, à ces valeurs qui leur sont habituellement associées. En ce sens, même si ces derniers doivent potentiellement fournir un effort d'adaptation à leur nouvel environnement, à son système normatif et à son organisation disciplinaire, ils ne sont pas pour autant en décalage avec les valeurs dominantes[256]. D'autant plus que ces valeurs sont régulièrement rappelées à l'ensemble des élèves par l'encadrement militaire, par la mise en application du règlement et par l'organisation même de la vie en internat qui encourage la cohésion et la vie en communauté. Le socle des valeurs est donc partagé par tous les élèves, et au-delà, par tous les membres de l'institution militaire. Pourtant, ce qui est souvent reproché aux familles, et la raison pour laquelle elles sont interdites, réside dans le fait que la lecture parfois zélée de ces valeurs déplace totalement les modalités de leur mise en application, et qu'elles se transforment alors en normes totalement contradictoires avec celles qui ont cours officiellement.

> « Au fur et à mesure, ce sont des valeurs qui sont développées... Notamment par les traditions, parce que ce sont des valeurs qui sont fortes ! Après, c'est comme tout ! Les valeurs, on met ce qu'on veut derrière... La cohésion, ça peut être s'aider pour les devoirs parce que c'est dur ; comme cacher une action qui est pas très jolie, ou exclure quelqu'un d'un groupe... du racisme, du sexisme, des choses comme ça... être dans la cohésion pour couvrir un p'tit co[257] qui a fait de la merde, c'est de la cohésion, on est dans les valeurs ! Mais c'est pas aussi beau que ce qu'on peut entendre ! La valeur, on l'acquiert dans l'action et par les rencontres, mais on y met ce qu'on veut ! » (Homme, lycée, prépa, Aix)

Ce retournement des valeurs est d'autant plus dommageable qu'il se cristallise dans une incompréhension mutuelle : d'un côté, la voix officielle, celle de l'institution militaire, met en garde contre le dévoiement, s'attelle à sanctionner et à interdire. De l'autre, le groupe d'élèves concerné reste convaincu par son exégèse et lutte pour se maintenir. La transmission de sa conception des valeurs et surtout de leur mise en normes et en pratiques devient sa principale activité, et même sa raison d'être. Il s'agit là d'un cas-limite. Dans les faits, si toutes les pratiques des *familles* sont orientées vers la transmission, elles évoluent dans la forme, comme dans le fond. Elles subissent en effet les contraintes venues de l'extérieur, directement du commandement de l'établissement, mais également de ses propres membres, dont les sensibilités personnelles et la dynamique de

256 Sur ce thème de la mixité sociale et des valeurs, et malgré ce qui est perçu par les élèves, nous pouvons rapprocher la réalité des lycées militaires de celle des premières sessions du SNU. Dans un rapport d'évaluation de la phase de préfiguration, les auteurs attirent l'attention ce point particulier : « Le profil de ces jeunes volontaires mérite par ailleurs une attention particulière lorsqu'on analyse leur perception du dispositif. Si, à l'échelle de l'ensemble des volontaires, on observe une bonne représentativité des catégories socioprofessionnelles de leurs parents et que, de ce point de vue, la mixité sociale a été atteinte, certaines caractéristiques sociales distinguent les volontaires de l'ensemble des jeunes du même âge : les élèves de seconde générale et technologique y sont surreprésentés par rapport à ceux des filières professionnelles, ainsi que les jeunes dont un parent travaille ou a travaillé pour l'armée. » (Kerivel et James 2019)

257 Contraction de « petit compagnon » : camarade de promotion.

groupe viennent modifier de façon plus ou moins durable les structures normatives.

Pour les membres des *familles*, il existe pourtant un risque important de tout perdre : c'est celui de se faire exclure, littéralement, soit de la *famille*, soit du lycée. Se faire exclure d'une *famille* est la principale sanction interne pour les membres des groupes. Si la régulation au sein des *familles* n'est pas exempte de violence, le principal danger est l'exclusion. Celle-ci peut intervenir suite à une grave faute d'esprit : la trahison d'un secret, la dénonciation d'un membre à l'encadrement, le dévoiement des valeurs ou encore l'hypocrisie ou le non-respect des règles du groupe. Pour un élève, l'exclusion d'une *famille* revient à une mise au ban de l'ensemble de la société lycéenne. Déjà, il est écarté de toutes les activités de son groupe ; il ne jouit donc plus ni du prestige associé à son appartenance, ni à ses éventuels privilèges. Il ne jouit plus non plus de la protection et de la convivialité du groupe. Il lui sera bien évidemment impossible d'intégrer une *famille* concurrente, puisqu'il sera considéré comme un traître et donc comme une personne indigne de faire partie d'un tel groupe. Cette réputation le suivra dans tout le reste de sa scolarité ; la nouvelle de son exclusion fera bientôt le tour de l'ensemble des élèves et puisque la cohésion, l'honneur, la fiabilité sont des valeurs fortes, il peinera à se faire pleinement intégrer dans un simple groupe d'amis. La sortie de la *famille* est donc nécessairement douloureuse et signifie dans la plupart des cas l'exclusion de la communauté lycéenne.

Le deuxième danger est celui de l'exclusion définitive du lycée. Celle-ci peut parfois intervenir simplement si l'élève est identifié par l'encadrement comme un membre de famille.

> « Ils devaient composer avec les groupes d'élèves, avec les quartiers[258]. Donc ils ont essayé de rejouer un peu avec eux ! Pour étayer par un exemple : quand ils ont essayé de couper toutes les têtes, il y a eu des contrôles beaucoup plus secs, des punitions beaucoup plus sévères... C'était souvent d'ailleurs des exclusions, des renvois automatiques. » (Homme, lycée, prépa, Prytanée)

Plus souvent, c'est à la suite de débordements, d'un accident ou de faits de violence ou de harcèlement que les membres des *familles* sont identifiés. Ils sont alors punis, en vertu du règlement.

> « Je crois qu'il y a eu quinze personnes de virées d'un coup, parce qu'il y a eu une descente[259], justement sur un mec qui voulait créer une famille. » (Homme, lycée, Autun)

Parfois, certains élèves s'investissent corps et âmes dans les activités des familles et l'organisation des traditions, à tel point que leurs résultats scolaires en pâtissent. Dans ce cas, ils peuvent être exclus du lycée pour résultats insuffisants, même si l'appartenance à une famille est connue de l'encadrement.

> « Il y a aussi eu le mec, qui, effectivement, s'est laissé prendre par les traditions... (…) J'en ai un qui a fait ça ; il a été pris par les tradis, il a redoublé, il n'en a pas profité pour être meilleur et d'ailleurs, je crois qu'il a redoublé sans être invité au lycée naval, il a été viré du lycée naval en fin de deuxième année et je l'ai retrouvé à l'école civile à la fin, parce qu'il n'avait pas le niveau, mais en grande partie à cause des lacunes accumulées en première et deuxième année à cause des tradis ! » (Homme, lycée, Lycée naval)

258 Groupe constitué d'élèves de classe préparatoire au Prytanée. La *corniche* est le *quartier* des préparants de l'ESM Saint-Cyr, *Taupe* est celui des préparants de l'École polytechnique, *Les Ailes brutionnes* celui des préparants à l'école de l'Air et de l'Espace et *La Flotte* celui pour l'École navale. Il est ici question de la *corniche féminine.*

259 Attaque, intimidation qui dégénère parfois en tabassage.

Dans ce dernier cas, l'élève perd en un coup tous les avantages qu'il avait : son statut d'élève de lycée de la Défense et son statut de membre de *famille*. Il se trouve donc projeté dans l'anonymat du monde « civil » à devoir se reconstruire. La déception est alors d'autant plus vive que les membres des *familles* sont de fait particulièrement attachés à leur établissement et qu'ils y entretiennent une vie sociale particulièrement riche.

5.2.7 Les familles au prisme du genre.

Les filles, quoiqu'exclues de fait de la quasi-totalité des *familles* semblent pourtant peu s'y intéresser. Peu de « familles » sont mixtes : aucune au lycée, certaines en prépa, mais les filles essaient rarement d'en créer, et, quand elles le font, ces groupes ne suscitent pas nécessairement l'enthousiasme chez leurs camarades féminines. Le système de normes et de symboles de ces groupes, adossé à celui de l'institution militaire en général, se fonde sur un éventail de valeurs plus typiquement masculines, ou en tout cas, valorisées comme telles : la force, le charisme, la rusticité, la résistance physique, la combattivité… Ces valeurs, si elles sont inhérentes au métier de militaire, ne constituent pas forcément des repères attractifs pour les jeunes filles. De surcroît, le comportement généralement excluant des hommes à leur égard et leur refus de les associer à ces valeurs qu'ils qualifient de « militaires » ne favorisent pas leur intégration dans ces groupes. Plus, ces valeurs elles-mêmes limitent l'intérêt qu'auraient les filles à se créer leur propre groupe, sur le modèle des *familles*.

Dans les faits, les jeunes filles, et c'est notamment vrai dans le cadre de la formation militaire (Héas et al. 2007) restent soumises aux normes de genre qui les concernent. On leur prête ainsi naturellement un caractère doux et sensible, un sens de l'esthétique. Le corps des femmes, et l'image que celui-ci renvoie, mais aussi les comportements sont souvent liés aux attentes des hommes. L'image de la femme douce et belle s'oppose donc presque naturellement à celle de l'homme viril, dominant (parfois violent) et protecteur. Ces archétypes masculins et féminins dépassent la seule sphère militaire. Ces stéréotypes ont court dans l'ensemble de la société occidentale et ils supportent la différenciation des rôles sociaux en fonction du sexe et la prévalence du masculin dans la hiérarchie qui en découle (Héritier 2012, 2018). Ainsi, même insérées dans un milieu militaire, les jeunes femmes tendent en majorité à conserver leur identité féminine. C'est d'autant plus vrai dans le cadre des lycées de la Défense, puisque la majorité des élèves filles qui les fréquente n'est pas spécialement attirée par le métier des armes. Pourtant, l'institution qui les accueille cultive les valeurs du milieu militaire. À ce propos, il nous semble important de distinguer ici les lycées de la Défense et les classes préparatoires aux grandes écoles militaires. Les lycées de la Défense sont finalement peu féminisés au regard des lycées publics d'enseignement général : ils accueillent 34% de filles (DRH-AT 2022). Ils ont une vocation sociale, « d'aide à la famille », et à ce titre, ils accueillent leurs élèves sans que ceux-ci n'aient besoin de manifester d'un intérêt particulier pour la carrière militaire. Les classes préparatoires, par contre, sélectionnent leurs étudiants sur dossier. Les élèves sont tenus de présenter au moins un concours militaire. À l'issue de leur scolarité, les élèves non-admis en école d'officier sont tenus soit de rembourser les frais de scolarité, soit de servir l'État[260] pendant une durée prédéfinie. Les jeunes femmes sont largement minoritaires dans ces classes. Elles font souvent l'objet d'attitudes de rejet, puisque le régime de vie est plus militaire, et les élèves sont davantage en concurrence. De fait, l'émulation se mue en franche rivalité au sein d'une institution historiquement exclusivement masculine. Les femmes sont perçues comme des intruses et leur participation à la compétition comme illégitime (Toulgoat 2002 :206).

260 Ils peuvent pour cela par exemple contracter un engagement dans les armées en tant que militaire du rang ou sous-officier ou intégrer un corps de fonctionnaires.

Cependant, la dynamique insufflée par certaines élèves particulièrement motivées ou charismatiques peut donner naissance à un tel groupe au sein des classes préparatoires, qui poursuit les mêmes objectifs que ceux de leurs homologues masculins. Dans ce cas, il semblerait qu'il y ait parfois une demande des élèves.

> « J'étais en *corniche* féminine [en deuxième année de prépa] ; elles [les filles de première année] avaient appris très tôt que j'étais en corniche féminine, donc elles venaient me voir... Elles demandaient... Donc je suis allée voir le capitaine, je lui ai expliqué que j'avais des filles qui demandaient littéralement à entrer dans mon *quartier* ! (…) J'ai proposé de les emmener pour une séance de sport, juste pour qu'elles voient ce que c'était le sport, sans être vraiment un bahutage... il n'y avait pas de bizutage ; je n'ai jamais connu de bizutage dans mon *quartier*, et j'en suis quand même très fière ! Je tiens à le préciser : je n'ai martyrisé et je n'ai poussé personne à faire des choses qu'elles ne voulaient pas ! Parce que j'ai vu ce que c'était la *corniche* chez les mecs... Et vraiment, c'était pas quelque chose à quoi j'adhérais ! Je tiens à préciser que la *corniche* féminine était vraiment différente, et que ce n'était pas du bizutage, du matrixage[261]. » (Femme, lycée, prépa, Prytanée)

Dans certains cas, l'adhésion à un groupe parallèle féminin est vécue comme un mode de résistance à la prégnance des normes virilistes entretenues par les garçons au sein des lycées de la Défense. Cela constitue donc, comme nous le voyons ici, un refuge pour les femmes :

> « Inconsciemment, je pense que ça nous servait de catharsis ; ça, je l'ai déjà dit ! À la base, quand on arrive en bizut[262], on nous dit : « c'est pour préparer telle école militaire ; on va t'aider sur le long terme, au niveau du sport ! » Et ça c'est vrai, ça aide beaucoup au niveau du sport à se mettre dans la bonne condition physique pour intégrer une école d'officier ! Sur ça, c'est louable ! C'est surtout un sentiment d'appartenance très fort, dans le sens où une des valeurs principales, c'est la cohésion ! On est cohés', on va y arriver tous ensemble ! Et si des fois on n'y arrive pas... de toute façon on est porté par le groupe et on a quelque chose à quoi se raccrocher, quelque chose en quoi on croit et c'est bien pour ça ! C'est un groupe, c'est soudé, on est tous ensemble et on va y arriver tous ensemble ! En tant que fille, la corniche féminine c'est bien, parce que c'est un environnement qui est très masculin... en lettres, c'est un environnement qui est très misogyne, du coup, le fait d'avoir un groupe de filles soudé, vraiment soudé, pour faire bloc aux garçons de la classe qui pensent que tu n'as pas ta place ici et qui vont tout faire pour que tu n'aies pas ta place ici, ça aide beaucoup ! » (Femme, lycée, prépa, Prytanée)

Au lycée, les *familles* n'ont pas la même fonction d'entraide qu'en classe préparatoire. Il s'agit davantage de groupes affinitaires, qui réunissent des élèves autour de valeurs et de normes spécifiques plutôt qu'autour d'un projet d'entraide et de réussite scolaire. Certaines filles estiment que l'intérêt de se constituer en *familles* est le même pour les filles que pour les garçons, mais ne s'exprime pas au travers du même univers normatif :

> « Après, c'est beaucoup d'activités de cohésion, beaucoup d'obligations, et surtout rester ensemble, faire des activités ensemble, écrire des lettres drôles pour

261 Mot formé à partir de « matrice » qui est un moule permettant la reproduction en série d'un même objet, qui signifie endoctrinement.

262 En première année de classe préparatoire.

> ses anciennes, et puis, à chaque fois qu'on les voyait, on devait les pshitter[263], on devait dire bonjour à toutes les terminales... Mais ça, c'était normal... Enfin, c'est normal, même maintenant au régiment, tout le monde se dit bonjour ! C'était un peu apprendre la vie en communauté ! C'était pas une obligation contraignante ! » (Femme, lycée, Prytanée)

Aussi, au lycée, les *familles* de filles sont-elles parfois moquées par les élèves, y compris par les filles. Bien qu'elles ne s'adossent pas aux *familles* masculines, elles sont d'autant plus excluantes qu'elles ne s'articulent pas autour de valeurs qui puissent être partagées par un grand nombre d'élèves. Ces groupes sont finalement assez peu attractifs et se resserrent autour d'élèves aux caractéristiques très précises :

> « De ma vision extérieure de ces groupes, le G8 c'était des filles qui étaient plutôt toutes très bien foutues, qui aimaient beaucoup se maquiller, se mettre en valeur et qui avaient tout le temps des garçons. Des prépas en l'occurrence. Donc nous, d'un point de vue extérieur, c'était plus des putes à prépas... c'était pas très positif... Bon, après avec le recul, c'était des filles qui étaient des filles, qui aimaient bien se mettre en valeur et mettre leurs atouts en avant et ce n'est pas nécessairement négatif. Et les Omega, c'était des filles pudiques, qui avaient l'air très timide, qui étaient très tradi. Très catho-tradi. » (Femme, lycée, Prytanée)

Ces groupes de filles paraissent n'exister que pour eux-mêmes. Il semblerait qu'ils se constituent afin de garantir un espace d'expression et de liberté pour leurs membres, qui n'en disposeraient pas au sein du groupe des filles en général. Elles peuvent ainsi, dans cet entre-soi, cultiver des valeurs qui leur sont propres. Malgré le risque de provoquer la désapprobation du groupe des filles dans son ensemble, elles se créent ainsi un espace où ce qui est proscrit dans l'aire sociale des lycées de la Défense devient une norme positive.

> « Mais déjà nous en tant que filles, on ne reconnaissait pas forcément les groupes de filles ! Disons que les filles qui étaient dans ces groupes-là étaient représentatives d'un certain genre qui n'était pas très apprécié de l'ensemble des filles du Prytanée. Donc je pense que déjà, elles n'étaient pas très représentatives du groupe féminin pour qu'on les reconnaisse. » (Femme, lycée, Prytanée)

En outre, minorité constituée dans la minorité du groupe des filles, les membres de ces *familles* s'octroient quelques avantages par rapport aux autres. Même si, de fait, la majorité des adolescents vit effectivement des relations de couple, c'est la plupart du temps en toute discrétion. Il s'agit d'abord d'échapper aux punitions de l'encadrement, mais aussi de rester dans « l'esprit » du lycée de la Défense : avoir une bonne tenue[264], c'est se montrer digne et de bonne moralité. En ce sens, il est mal vu en général d'être trop démonstratif dans ses relations. La discrétion est la norme, même au sein des groupes d'amis.

> « Plein de petits couples se formaient comme dans un lycée civil. Le seul truc c'est qu'il ne faut pas se faire choper par les cadres ! Je vous laisse imaginer quand un mec et une fille se retrouvaient dans la même chambre... ça finissait chez le colonel ! Le colonel leur disait : « bon, vous êtes jeunes, je ne vais pas vous

263 « Exprimer son admiration ou son approbation en faisant « pschitt » avec la bouche. » (Cassagne 2007 :357)

264 Le comportement est un critère de notation des élèves des lycées de la Défense. Ainsi, le règlement intérieur du lycée militaire de Saint-Cyr-l'École, pour l'année 2022-2023, intègre-t-il dans ses annexes les barèmes de notation. Dans le domaine du « respect », on trouve entre le respect du règlement et l'hygiène les items suivants : « rigueur formelle, tenue » et « respect d'autrui, neutralité, mixité ».

> punir, mais c'est pas bien ! » Des anecdotes comme ça en lycée militaire, il y en a tellement ! (…) La majorité des cadres étaient compréhensifs. C'est l'âge où on commence à découvrir la sexualité... mais le principal c'était de se protéger. La majorité des cadres laissait faire... » (Femme, lycée, Prytanée)

La vie en internat, la proximité entre les élèves favorise la diffusion de rumeurs et de ragots qui font office de divertissement. Aussi la réputation des élèves constitue-t-elle un patrimoine personnel pour chacun, à préserver absolument, puisque qu'elle garantit l'intégration dans le groupe et le respect des autres membres.

> « On était justes toutes obnubilées par la validation des garçons ! En même temps, c'était eux qui faisaient la pluie et le beau temps ; c'était eux qui avaient complètement la main mise sur ça ! Ils étaient plus nombreux... Il fallait être acceptée par les garçons ! Donc forcément ça mettait toutes les filles en compétition entre elles ! Vraiment, le moindre acte était sur-jugé, et d'autant plus entre les filles ! C'était l'occasion de dire : « ah, elle a fait ça, mais moi je ne fais pas ça, parce que moi je suis pure, parce que je ne fais pas ça avant le mariage, parce que ci, parce que ça ! » Et vraiment, ça nous montait au crâne » (Femme, lycée, Saint-Cyr)

Dans ce cas, le regroupement des filles dans une *famille* qui revendique sa féminité et son intérêt pour les garçons leur permet de se réapproprier une déviance et d'en faire un critère positif. La construction de la *famille*, qui implique la transmission, permet à ce groupe de se reproduire de promotion en promotion, et permet ainsi aux filles qui le souhaitent de vivre plus sereinement, protégées par le groupe, moyennant sélection ou cooptation. Le même phénomène a cours pour les filles catholiques, qui sont elles aussi minoritaires, notamment lorsqu'elles s'attachent à vivre pleinement et ostensiblement les valeurs inhérentes à leur religion. Perçues par les autres filles comme bourgeoises et coincées, elles sont parfois moquées.

> « On avait une fille... Déjà, je vais vous dire le prénom : Marie-Madeleine. Ça laisse voir le contexte. À la moindre insulte, au moindre mot de travers, elle nous coursait avec sa Bible ! C'était extrêmiste-extrêmiste ! » (Femme, lycée, Prytanée)

C'est d'autant plus le cas lorsqu'elles font état de leurs ambitions personnelles : se trouver un mari qui appartienne au même milieu qu'elles.

> « Certaines filles qui étaient là, ce qui les intéressait, c'était aussi le moment des bals ! Avec l'idée aussi de trouver un futur mari, mais qui était poussée... (…) Dans ma classe, il y avait deux nobles, de-machin, mais vraiment de la haute noblesse ! Et donc, ils repéraient les filles. Elle, par exemple, elle s'est mariée avec un officier au bout des deux ans... Donc il y avait quand même des trucs comme ça... » (Femme, prépa, Aix)

Pour beaucoup d'autres élèves, et notamment les filles, qu'elles soient enfant de militaire ou boursières, c'est d'abord le niveau scolaire d'excellence et les portes qu'il ouvre vers des études supérieures prestigieuses qui motive l'intégration en lycée de la Défense. Ainsi, des élèves qui ont parfois fourni de gros efforts pour intégrer leur établissement perçoivent-elle de façon assez négative que d'autres puissent y placer des ambitions aussi différentes des leurs, notamment quand ces ambitions constituent en elles-mêmes un marqueur social. Elles réalisent ainsi, sur ce registre des relations filles-garçons, que les lycées de la Défense ne sont pas seulement des établissements. Ils sont aussi le lieu d'une reproduction sociale et d'une endogamie, et, de plus, de la reproduction sociale d'une élite historique, aristocratique, plutôt invisible dans la société française contemporaine (Mension-Rigau 2018, 2019). La confrontation à cette réalité est d'autant

plus frappante pour les élèves qui en font l'expérience qu'elle concerne une minorité sociale aux caractéristiques singulières, qui se positionne parfois sciemment à contre-courant des évolutions sociales en cultivant et en revendiquant des valeurs très conservatrices. Quant à ces jeunes filles, elles sont évidemment conscientes de leur statut de groupe minoritaire et de leur décalage (plus ou moins feint) avec les normes sociales dominantes. Elles ont donc tout intérêt, elles aussi, à se ménager un espace au sein duquel elles n'auraient pas à se justifier ou à expliquer leur condition sociale, culturelle et leur tradition familiale. Pour les élèves issues de la société civile, les « catho-tradis » comme ils les nomment, constituent souvent un groupe particulièrement exotique, très visible du fait du décalage de son système de valeurs, mais cependant minoritaire.

Minoritaires dans la population des élèves des lycées militaires, parfois victimes de misogyne de la part des garçons, voire dans certains cas de l'encadrement, quelques fois réduites à un rôle de séductrices, les filles reçoivent donc une forme d'injonction à s'appliquer à être studieuses et à adopter un comportement conforme à la fois aux attentes du règlement et à celles des garçons.

5.2.8 Conclusion sur les familles.

Les discours portés par les lycées de la Défense ne cessent de rappeler à leurs élèves qu'ils ne sont pas militaires, qu'ils n'en ont ni le statut ni les obligations, qu'ils sont des élèves « comme les autres » exhortés à rester humbles, que seuls le mérite et le travail comptent. Malgré le port de l'uniforme, l'encadrement militaire et la vie de caserne, avec ses rassemblements et ses travaux d'intérêt généraux, l'administration de ces établissements tend à limiter les pratiques liées au monde militaire telles que la pratique du chant ou de l'ordre serré. Dans certains établissements, elle est même inexistante ; seul l'approche de cérémonies hors des murs de l'établissement justifient quelques sessions d'entraînement. D'un autre côté, l'institution ne cesse de rappeler son histoire, l'attachement à ses valeurs et à ses traditions, au héros (masculin) humble et honorable, au combat, au panache et à la gloire. Dans ces conditions, ce qui devient enviable, c'est la figure du soldat, le panache et les traditions, et pas seulement la réussite scolaire. Pour les garçons, la façon de se distinguer, et d'acquérir du prestige dans cet univers particulier, c'est d'être membre d'un de ces groupes où la virilité est à la fois condition et finalité, où l'on peut être leader et acquérir un peu de pouvoir et donc un peu de liberté, c'est-à-dire exacerber les valeurs masculines. Aux filles, qui sont encore vues comme des intruses par certains garçons et certains encadrants militaires, le règlement interdit plus ou moins explicitement d'exprimer leur féminité à un âge où s'affirme et se construit pourtant l'identité sexuelle. Le moyen de se distinguer réside là encore dans la transgression, notamment dans la transgression ultime de ce qui est attendu d'elles : la chasteté. Aussi, qu'elles soient coquettes extraverties ou ferventes catholiques, leur moyen de se distinguer réside dans leur expression de genre.

Au travers de leur fonction de socialisation, les *familles* participent au maintien mais aussi au renforcement des normes de genre en vigueur dans les lycées militaires. Le faible effectif de ces groupes n'est pas uniquement le résultat d'une sélection drastique des candidats. Cela constitue à notre sens un indicateur que les systèmes de normes et de valeurs auxquels adhèrent leurs membres, incluant les normes de genre, ne sont pas partagés par la majorité des élèves. En effet, les *familles*, sont loin de susciter l'adhésion, l'envie et le respect de la majorité des élèves des lycées de la Défense. Si beaucoup d'entre eux reconnaissent dans ces groupes des lieux où l'intégration et la cohésion sont particulièrement forts, et perdurent dans certains cas dans la vie d'adulte, ils sont moins nombreux à en plébisciter les valeurs et ils en critiquent les modalités de bahutage, l'usage de la violence et l'exclusion de certaines catégories d'élèves. Malgré leur relative fermeture sur l'institution militaire, notamment au regard des conditions de recrutement qui laisse une large place aux enfants de militaires, il semblerait que paradoxalement, le système des *familles* soit un révélateur en négatif d'une ouverture des élèves des lycées de la Défense sur

le monde civil et ses valeurs. De fait, les *familles* sont le lieu où la reproduction sociale est la plus visible et qui met en lumière les privilèges que certains élèves peuvent s'octroyer ou luttent pour maintenir la domination des garçons sur les filles ; la domination des forts sur les faibles ; la socialisation anticipatrice qui permettra une meilleure intégration au sein de l'armée et qui donc constituera un avantage concurrentiel, notamment en début de carrière ; l'acquisition d'un statut qui confère une autorité des uns sur les autres et les positionne aussi comme des interlocuteurs privilégiés avec l'encadrement militaire, etc. Par la *filiation* comme mode de transmission qui caractérise les *familles*, les normes sont assurées de leur assise dans le temps. Même si les pratiques tendent à évoluer, le socle des valeurs reste stable, et, surtout, des privilèges sinon des monopoles demeurent entre les mains des membres des *familles*, qui, pour certains, forment de réelles dynasties.

> « Quand j'ai intégré Rochefort, il y en avait une qui venait de Saint-Cyr, et elle, ça faisait quinze ans que sa famille passait par le lycée militaire de Saint-Cyr, que son frère était passé par là, son petit frère aussi, son cousin... C'est de génération en génération, et le problème, c'est que ben... C'est horrible, ce que je vais dire, mais comme la consanguinité, malheureusement, il y a des côtés néfastes à ces lycées-là. C'est à dire que voilà, c'est le père, le frère, l'arrière-grand-père, le grand-père et le vieil oncle qui sont passés par là, donc la famille a marqué le lieu, donc je me sens supérieur et donc je vais rester dans ce côté tradition familiale de la misogynie, etc. Et malheureusement, ce sont ces gens-là qui intègrent Saint-Cyr et qui ont une femme et cinquante-deux enfants ! » (Femme, lycée, Aix-en-Provence)

En soi, les *familles* informelles constituent un mode de régulation au sein des lycées de la Défense, et, malgré leur interdiction formelle en raison des séances de bizutages parfois infligées lors des sélections ou des initiations, ils constituent un levier pour l'encadrement. Agissant comme un contre-pouvoir lycéen, l'action des *familles* qui agissent comme un service d'ordre permet la résolution de conflits, le contrôle de la sécurité ou l'étouffement de luttes sans l'intervention de l'encadrement et sur un modèle de solidarité et de responsabilisation entre élèves :

> « Il y a eu des élèves qui se sont fait casser la figure, donc je pense que c'est pour ces trucs-là que c'est réprimandé, mais c'est vrai que à la base, il y a quand même des choses qui sont mises en place par les élèves et qu'au final ça nous facilite la vie à tous. Enfin, une fois qu'on a intégré ce règlement entre nous, ben au final, ça permet quand même d'avoir un truc fluide. Ça évite d'avoir quinze garçons qui se déplacent la nuit pour aller chez les filles. C'est régulé. Même si c'est pas autorisé ; c'est régulé par les terminales qui du coup disent : ben toi oui, toi non. Ça évite d'avoir trop de personnes qui bougent, parce qu'au final, ça fait que... c'est un exemple parmi tant d'autres, mais au final, on a quelque chose qui est plus contrôlé... Même sur les passages sur les toits la nuit : contrôlé. Et au final, je pense qu'il vaut mieux qu'il y ait des élèves qui gèrent ça, et qui soient au courant qu'il y a un pélot qui va faire le zouave sur le toit, plutôt qu'il y aille tout seul sans prévenir personne et qu'il se fasse un truc et que personne soit au courant et qu'il est en train de crever sur le toit ! Voilà, c'est un mal pour un bien ! » (Femme, lycée, EPAE)

En intégrant une *famille*, un élève recherche un statut particulier et s'attache à des valeurs et à des normes qui correspondent à ses inclinations ou ses projets personnels. Il intègre alors un groupe constitué, particulièrement soudé, notamment grâce au secret comme résultante de son interdiction et garantie du maintien de son prestige et de son statut. Il évolue au sein de ce groupe dans un univers normatif très contraignant. Dans leurs interactions avec les autres groupes

similaires, l'ensemble des élèves mais aussi l'encadrement, les *familles* agissent comme de véritables moteurs dans l'organisation sociale des établissements, à la fois comme animateurs, mais également comme régulateurs.

5.3 Au nom des traditions ? Le dévoiement des valeurs.

Ces premiers développements thématiques permettent de mieux comprendre la structure et l'organisation complexe des lycées de la Défense. Les traditions, par leur puissance intégratrices, amènent des effets pervers. À trop être valorisées, certains élèves les instrumentalisent et les manipulent au profit de leur réussite personnelle. Les phénomènes que cet état de fait engendre, et notamment l'exclusion de certaines catégories d'élèves, qui peut également dégénérer en violences, sert de terreau aux multiples affaires relayées par voix de presse et liées au « dévoiement des traditions ». Des faits de bizutage, mais également de harcèlement et de violences sexistes, étaient régulièrement dénoncés depuis une quinzaine d'années au moins. Le rapport parlementaire, paru en septembre 2019 et porté par les députés Lachaud et Lejeune s'est posé en réponse officielle au dossier paru sur *Libération.fr* en mars 2018 et réaffirme le contrôle de la société civile et l'emprise de la Loi sur les fonctionnements des armées. Par ailleurs, l'armée elle-même a diligenté plusieurs rapports internes, notamment en 2016 (porté par le GAL Chalmel, que nous n'avons pas pu nous procurer), qui évoquait aussi des faits de harcèlement sexiste. En septembre 2018, la ministre de la Défense Florence Parly présentait un grand plan de rénovation des lycées militaires, leur octroyant une enveloppe de 100 millions d'euros, dans le cadre de la Loi de programmation militaire 2019-2025. Cet investissement dans les infrastructures et le renforcement de l'offre de formation des LD s'accompagnait également de la présentation et de la mise en application de dix mesures « pour l'excellence comportementale » qui vise à juguler tous les débordements déjà constatés : bizutages, discriminations et harcèlement, mais incite également à dénoncer les auteurs et à prendre des mesures internes et/ou en justice.

Ce plan d'excellence comportementale s'articule autour de dix points qui concernent essentiellement la lutte contre les violences sexistes et sexuelles (VSS) : encadrement davantage féminisé ; traditions plus organisées et contrôlées ; organisation d'exercices militaires pour appréhender les réalités et les vraies valeurs de la vie militaire ; organisation d'une *corniche* unique par lycée militaire afin d'éviter les regroupements par profil et au contraire favoriser la mixité ; limiter la durée des activités de transmission des traditions et encadrer le retour des anciens élèves ayant intégré une grande école militaire ; appuyer la transmission des valeurs de la République et des armées dans tous les lycées ; promouvoir la mixité au sein des classes et mettre en place un référent mixité au sein du commandement ; inspecter régulièrement l'ensemble des établissements pour s'assurer de la stricte application de ces règles ; lutter contre les addictions ; établir des sanctions claires et tracées pour les organismes de recrutement des armées.

Ces mesures répondent presque point par point aux préconisations énoncées par le rapport parlementaire de 2019. Elles s'appuient également sur un système existant, qu'elles tendent à renforcer. Les inspections thématiques, notamment, sont partie du dispositif de contrôle en vigueur dans les armées et consistent en l'organisation d'audits thématiques menés régulièrement par les autorités compétentes et qui ont pour mission d'évaluer les unités. Par ailleurs, la lutte contre les VSS s'appuie sur un dispositif existant depuis 2014, la cellule Thémis qui a pour objectif de permettre à toute victime de saisir l'autorité hiérarchique compétente. D'abord uniquement destinée aux cas de harcèlement, discrimination et violences sexuels (HDVS), la cellule Thémis est depuis 2021 compétente pour traiter toutes les formes de discriminations[265], ainsi que de la mise en place, dans toutes les unités, d'un référent « mixité-égalité » qui ont un rôle de médiation.

265 Voir : https ://www.defense.gouv.fr/themis-lutte-contre-harcelement-sexuel-violences-sexuelles-sexistes-discriminations-toute-sorte (consulté le 14/05/2025)

5.3.1 Permanence du bizutage.

Si nous avons régulièrement employé ce terme de bizutage ou de *bahutage*, il convient à présent de le définir plus avant. Pour ce faire, nous nous appuierons essentiellement sur un petit ouvrage paru en 1999, écrit par le sociologue René de Vos et qui s'attache à comprendre la permanence du phénomène de bizutage et son utilité fonctionnelle pour les individus qui le pratiquent. Si l'auteur assied sa réflexion sur ce qui se pratique à l'école nationale des Arts et Métiers (ENSAM), les parallèles sont aisés avec un LD. Nous ne nous attacherons pas ici à décrire les séances de bizutage que nous ont rapportées certains de nos informateurs : elles n'apportent pas grand-chose à notre propos et reproduisent assez fidèlement des exercices et des comportement qui ont cours lors des périodes militaires de formation initiale. À la différence notoire que celles et ceux qui les organisent ne sont ni autorisés à les mettre en œuvre, ni formés, ni encadrés par un règlement officiel qui définit les champs de responsabilités et encadre les pratiques. Notons cependant pour commencer que les traditions, même dans leur forme « encadrée », conservent un certain nombre de traits caractéristiques du bizutage, en ce que ce dernier s'impose comme un apprentissage de la soumission mené par des élèves d'une classe d'âge supérieure. Notons en préambule qu'en LD, bizutage se dit bahutage, et bahutage se confond avec pratiques de traditions. Par ailleurs, si l'on parle bahutage, un « nouveau », dans le jargon des LD est bien un *bizut*.

Lorsque nos informateurs évoquent les séances de *bahutage*, ils parlent plus souvent de « tradi » ou de tradition. Le bahutage est d'ailleurs tellement intégré qu'il se confond tout à fait avec les activités de tradition. Les deux voient leurs objectifs converger : il s'agit de transmettre un univers symbolique, des valeurs, afin de susciter un sentiment d'appartenance et de forcer la cohésion entre les individus. Les activités officielles, encadrées par les adultes, empruntent aux mêmes mécanismes que leur version clandestine. Le folklore, les valeurs, les coutumes se confondent, puisque leur fonction à la fois d'intégration au groupe et d'initiation est la même. Que ce soit dans les lycées militaires ou plus largement dans les armées, tradition et socialisation s'entrelacent et se confondent : l'un est le support de l'autre. Il n'y a pas de socialisation au domaine militaire sans recours à la tradition, dans les discours et dans le folklore des rites. Et il n'y a pas de traditions, dans les discours ou dans le folklore des rites, sans volonté de renforcer les liens au groupe.

Pour plus de clarté, il nous faut préciser que le *bahutage* au sens de l'initiation pour entrer dans un groupe défini, dont il est question ici, correspond à un moment assez court de la formation, ou plutôt de l'initiation des élèves des LD à leur nouvel environnement et à son système de valeurs. Cependant, la ou les « tradis » en tant que pratiques s'étalent sur toute l'année scolaire et concernent tous les groupes de niveau, qui perpétuent ce qui finit par s'imposer et se stabiliser comme une norme comportementale parallèle et durable, dont se réclament certains élèves qui s'astreignent à l'application rigoureuse de cet univers normatif, notamment dans le cadre des *familles* lycéennes ou des *corniches* ou *quartiers* en CPGEM. Nous considérons toutes ces pratiques comme du bahutage à partir du moment où ces « tradis » sont des activités encadrées par des élèves plus âgés, à destination des plus jeunes, que ces activités soient ou non validées par le commandement. Par activités, nous entendons ici des normes aussi variées et d'apparence anodine que la nécessité de vouvoyer ses anciens ou de respecter des interdits liés à des lieux définis. C'est là la complexité du sujet. L'imbrication de ces tradis dans de l'officiel *et* de l'officieux, en public et en secret, portés dans les deux cas par les mêmes acteurs, mais qui s'appliquent *soit* à l'ensemble des élèves, *soit* sont réservés à un groupe défini. La difficulté à les appréhender, mais aussi à les contrôler efficacement relève en partie de ces relations entre systèmes interdépendants.

Le bizutage dans les familles, empires, corniches ou quartiers.

Le bizutage ne s'exprime que dans un environnement clos, qui accueille des individus dont le statut d'élève n'est que provisoire (Vos :1999, p.5). Le régime de l'internat, comme dans le cas de nombreuses prépas et grandes écoles, rend le public-cible « captif » et le contrôle sur les individus plus systématique. Le bizutage consiste en un parcours initiatique, un rite de passage d'un état à un autre, souvent très limité dans le temps mais particulièrement intense en ce qu'il nécessite un réel effort (souvent physique). Si l'on se tient, dans nos lycées militaires, aux rites précédent l'intégration des élèves à un groupe, il est généralement concentré sur les premières semaines ou les premiers mois, la temporalité très réduite de la scolarité et les échéances académiques imposent de fait cette concentration.

Le premier mouvement du bizutage-type, et cela se retrouve dans une forme particulièrement objective en LD consiste en l'information des nouveaux par les anciens.

> « Ce qu'il s'est passé c'est que normalement, nous les filles de première, on va voir les filles de seconde classe par classe et on leur parle des traditions : ça fonctionne comme ça, vous voulez être dedans, c'est cool, vous ne voulez pas être dedans, c'est votre choix... Même si on leur disait que du coup elles seraient complètement mises de côté... Mais c'est par choix et personne n'est obligé de le faire. On leur expliquait que ça consistait en le respect, dire bonjour aux anciennes... Ça ne cassait pas trois pattes à un canard : on n'allait pas les frapper, les martyriser... » (Femme, lycée, Prytanée)

Les « anciens » expliquent l'intérêt de prendre part à ces séances et d'intégrer le ou les groupes qui les organisent. Dès le début, les nouveaux savent à quoi s'attendre, du moins dans les grandes lignes. De fait, le bizutage est généralement volontaire. Ou en tout cas, il est perçu comme tel. Cependant, condition obligatoire pour intégrer certains groupes, le bizutage est surtout obligatoire, et donc les impétrants s'y soumettent, s'y résignent, puisque c'est en partie sur le bizutage, perçu comme la capacité à résister à l'épreuve physique ou psychologique, qui rend le candidat « digne » d'appartenir au groupe, conformément à une certaine représentation du « bon » soldat. D'ailleurs sa définition légale prend ce paramètre en compte : « (…) le fait pour une personne d'amener autrui, contre son gré ou non, à subir ou à commettre des actes humiliants ou dégradants ou à consommer de l'alcool de manière excessive, lors de manifestations ou de réunions liées aux milieux scolaire, sportif et socio-éducatif » (article 225-16-1 du Code pénal). C'est d'ailleurs l'un des aspects qui conduisent à une certaine incompréhension de la part des élèves qui le pratiquent, qui considèrent que comme ces pratiques sont volontairement suivies, elles ne pourraient être condamnables, notamment lorsqu'il n'y a pas de mise en danger sur le plan physique. L'un des constantes dans les discours des élèves est de ne pas prendre en compte la dimension psychologique ou idéologique du bizutage.

> « Au niveau traditions, à Aix, je n'ai pas trouvé que c'était spécialement des traditions dangereuses ! Lire des livres et apprendre l'histoire du lycée, ça va, il y a pire comme bahutage ! » (Homme, prépa, Aix-en-Provence)

La pratique du bizutage repose aussi sur le fait que les élèves ne se rendent pas forcément compte de la gravité des faits ou du risque potentiel. Ils mettent souvent dos à dos ces pratiques avec d'autres, qui sont communément acceptées comme étant légitimement sanctionnables. Dans les catégories qui leur sont propres, la pratique d'activités sportives à l'extérieur de l'établissement, non-encadrée par les adultes est d'une moindre gravité que le non-respect objectif du règlement. Là encore intervient un système de valeurs qui hiérarchise les pratiques selon qu'elles sont conformes à un « esprit » ou non.

> « Je ne sais pas comment ça se passait à ton année, mais nous, par exemple, on va être plus puni en faisant faire des pompes à quelqu'un qu'en revenant totalement torché d'une soirée ! (...) Voir des personnes qui faisaient du sport ensemble, c'était vu comme du bizutage ! Et du coup c'était des terminales qui voulaient juste former les autres à courir un peu... Ils se faisaient attraper par le colbac en disant : plus jamais tu ne vas courir avec des secondes ! C'est du bizutage ! Alors qu'il y en avait qui revenaient tard le soir, qui faisaient le mur et qui étaient limite en coma et qui finalement, n'avaient rien du tout ! Juste une petite tape sur l'épaule ! » (Homme, lycée et prépa, Autun)

Si dans le cadre de cet extrait, nous pouvons légitimement nous interroger sur la réponse disciplinaire réellement apportée en cas de consommation d'alcool et de sortie non autorisée de l'établissement, il est néanmoins assez explicite sur l'attention portée par l'encadrement militaire aux pratiques de bizutage. Et les élèves sont avertis, dès le discours de rentrée qui vise aussi bien à rassurer les parents qu'à prévenir les élèves de toutes velléités.

Le bizutage, selon de Vos, s'articule dans un mouvement typique qui s'appuie sur le folklore et la culture spécifique au milieu, tout en l'entretenant. Celle des LD est naturellement emprunte de militarité et de références à l'Histoire. En ce sens, le rapport au bizutage est contradictoire pour l'administration des LD, puisque les discours de l'institution et la pratique « officielle » des traditions repose sur les mêmes éléments. La différence porte essentiellement sur un rapport de domination entre anciens et nouveaux élèves, qui n'a de légitimité que dans le cadre du bizutage. Un nombre important d'articles de presse qui traitent de ce sujet laissent la parole aux adultes. Il est assez fréquent que les discours de ceux-ci tendent à minimiser les faits reprochés à leurs élèves. Cependant les mesures, systématiques ou presque, d'exclusion et régulièrement de saisine en justice, laissent apparaître que les faits sont bel et bien pris au sérieux par l'institution, comme en témoigne la conclusion d'un article du Monde paru le 18 janvier 2003 après le départ de plusieurs élèves de classes préparatoires du Prytanée, « écœurés par le bizutage et la misogynie » :

> « Ces sanctions, a toutefois précisé le colonel au *Monde*, ont été prises *« à titre d'exemple »*, en l'absence de toute *« preuve probante »*. Pour le chef de corps, il n'y a en effet *« pas de bizutage au Prytanée, au sens où l'entend la loi »*, mais seulement *« une vie de pensionnat très particulière, avec des sociétés d'adolescents qui ont leurs habitudes et leurs coutumes »*. En portant plainte, le colonel explique avoir voulu *« accéder au dossier pénal pour mettre un terme définitif aux rumeurs »* de bizutage. *« Il ne s'est strictement rien passé »*, conclut l'officier, pour qui *« la misogynie d'une vingtaine d'élèves, le vouvoiement ou l'apprentissage de chants n'ont rien à voir avec le bizutage »*. » (Garcia, Le Monde, 18 janvier 2003)

L'affaire que le quotidien national porte à notre connaissance est relativement ancienne, mais s'inscrit dans le contexte de la loi contre le bizutage promulguée en 1998. Cette posture de défense de l'institution militaire et de ses responsables est compréhensible en ce que ces affaires mettent en lumière leur impuissance à juguler des pratiques qui sont globalement condamnées par la société civile, mais cependant jugées nécessaires (dans une certaine mesure) à l'intégration des élèves dans cette micro-société soit « une vie de pensionnat très particulière ». Il s'agit donc pour l'encadrement de se défendre d'incompétence et de laxisme qui pourrait engendrer une mise en danger des élèves. D'autre part, l'argument selon lequel ces pratiques s'inscriraient dans le cadre « d'habitudes juvéniles » marque un désengagement de l'encadrement, au même titre que la maxime « il faut que jeunesse se passe », lue ailleurs sur un sujet similaire[266].

266 https ://www.lepoint.fr/societe/violences-au-lycee-militaire-les-raisons-d-une-derive-31-03-2018-2207025_23.php (consulté le 15/05/2025)

Ainsi, pour suivre de Vos, « le bizutage satisfait des intérêts considérés comme supérieurs » (p.22) qui se fonde sur des systèmes de valeurs positifs. Ce n'est pas le contenu qui est directement remis en question, mais la forme qui est condamnée. Or, il semblerait que l'un n'aille pas sans l'autre. C'est ici l'une des raisons pour lesquelles certains discours justifient le *bahutage* en prépa comme au lycée par un souci de la performance individuelle et collective dans un contexte de concurrence ou de pression. En se liant davantage à ses camarades et en développant des réseaux de sociabilité, les élèves entretiennent des habitudes de solidarité mutuelle.

> « Il y a plusieurs enjeux. Le niveau pures traditions. Un cadeau à Noël... Mais aussi le niveau scolaire ; quelqu'un a qui on pouvait poser des questions. Nous filer ses cours, récupérer les devoirs. Quelqu'un qui pouvait nous appuyer. On faisait ça avec ma mère tradi. Il y avait un attachement, quand même ! Je savais que si j'avais un problème je pouvais toujours aller la voir et qu'il n'y aurait pas de souci ! » (Femme, lycée, lycée naval)

Le *bahutage* « met en place des structures aptes à réaliser une solidarité effective et sincère entre membres associés (…) et vont vivre une vie faite d'entraide efficace strictement tournée vers leurs membres » (p.25). Le bizutage ne saurait intégrer l'ensemble d'une promotion, sans quoi la logique de concurrence, inhérente à un contexte de concours, serait en quelque sorte annulée par un souci de réussite réellement collectif. Or, le corpus de valeurs qui sous-tend le *bahutage*, se fondant sur une histoire longue de l'institution et des valeurs guerrières, est empreint d'un réel conformisme qui définit de fait des catégories à exclure parce qu'elles sont considérées comme illégitimes. Les filles sont en première ligne, puisqu'elles seraient « par essence » inadaptées au métier des armes. C'est là le mécanisme déjà explicité par Claude Weber (2012) entre autres, qui favorise la solidarité masculine en prépa militaire.

Par ailleurs, en contexte militaire, il convient d'apprendre à obéir, puis à commander. Or, l'articulation des différentes phases du *bahutage* et le maintien des marques de respect à l'égard des anciens obéit à cette règle. Comme lors d'une formation militaire, le nouveau commence par se obéir à ses chefs pour apprendre, individuellement ou en groupe. Parcours initiatique, le *bahutage* entend transformer l'élève pour le rendre digne, par le savoir et l'expérience, d'appartenir à un groupe. Une fois qu'il s'est départi de son identité individuelle, qu'il a appris les choses nouvelles et qu'il a intégré le groupe, c'est à lui de dispenser à son tour son savoir, en usant de procédés similaires à ceux qu'il a lui-même éprouvés, dans un cycle de reproduction de pratiques et de normes qui tolère cependant quelques innovations de forme, à condition de rendre l'ensemble plus spectaculaire selon les critères en vigueur. L'initié est légitime à se faire obéir puisqu'il a fait l'expérience, dans son corps par les épreuves et dans son esprit par le travail sur des textes et des valeurs, de cet apprentissage. Le système reprend la hiérarchie en place dans l'institution militaire, qui repose sur des chefs dont les savoir-être et les savoir-faire correspondent à un cahier des charges doctrinal propre à l'armée en général et aux écoles en particulier (Chatelus et Collet 2021).

En classes préparatoires, ce cahier des charges est idéalisé, son contenu est parfois fantasmé et repose essentiellement sur des grandes valeurs et des récits mythologiques qui ont pour finalité de faire réfléchir l'élève à son engagement et de l'emmener à éprouver ses capacités. Ce terreau idéologique, au sens premier du terme, contribue à transcender l'individu qui appartient au système et nourrit son prestige individuel autant qu'il glorifie le collectif, puisqu'appartenir à ce collectif se mérite et doit être justifié par la capacité à enchaîner une série de mises à l'épreuves. D'autant plus que ce collectif est hiérarchisé, et donc promet un prestige et un pouvoir personnel à certains de ses membres, mais une reconnaissance à tous. Il s'agit de s'organiser, de façon à maintenir le groupe, le prestige individuel et les pratiques sur lesquelles ils reposent. Par la pratique du chahut, qui est également un instrument des élèves des *corniches*, cette organisation

prend tout son sens en ce qu'elle s'oppose à l'encadrement militaire, d'autant plus que celui-ci a officiellement énoncé, par l'interdiction de ces groupes, qu'il était « l'ennemi » de l'extérieur. Toutefois, l'adhésion n'est pas obligatoire, et ceux qui refusent de se prêter au jeu peuvent espérer rester relativement tranquille, nonobstant quelques compromis et une soumission de façade.

> « Le Z, donc le chef des traditions, de ma deuxième année, donc un khûbe, il s'appelait X, en l'occurrence, on s'est très bien entendu et si je le revois maintenant je serai ravi de boire une bière avec lui, parce que lui, il a été un cran de plus intelligent que son collègue de l'année d'avant, et il est allé me voir au début de deuxième année en mode, il essaye de me réintégrer aux traditions, si jamais je le voulais, il ne me fermait pas la porte. Je lui ai expliqué que non, on a eu une discussion très calme et posée sur pourquoi le non. On s'est très bien entendu tout au long de l'année et il n'y a pas eu de problème ! » (Homme, prépa, lycée naval)

De Vos précise que le bizutage est plus une tactique professionnelle qu'une tactique scolaire (p. 59) puisqu'il a pour objectif, et c'est particulièrement explicite dans le cadre du *bahutage*, de préparer les élèves à leur futur métier dans un but avoué de socialisation anticipatrice. Le LD prend à sa charge l'enseignement académique des élèves, qui leur permettra d'accéder au concours. Mais comme Claude Weber l'a montré (2012), les intégrants à Saint-Cyr issus des CPGEM sont plus à l'aise que leurs camarades issus du civil. Le système des LD ne « forme » pas ses élèves à une vie militaire à proprement parler. Nous pouvons considérer qu'il s'agit d'une initiation sur la forme, en imposant l'uniforme et une certaine rigueur organisationnelle et disciplinaire. Mais cela n'est pas suffisant, et même frustrant : l'expérience doit être plus intense pour certains élèves, qui ont de très fortes attentes quant à cette socialisation. Par ailleurs, le discours institutionnel qui insiste sur les taux d'intégration et la proximité des LD avec l'armée renforce cette frustration : les discours ne rejoignent pas les attentes ni la réalité de l'expérience. Pour se confronter vraiment au milieu militaire et à ses valeurs, il importe de mettre en œuvre des dispositif plus radicaux, plus immersifs, qui sont en ce contexte une fiction séduisante, d'où le caractère souvent sectaire des groupes qui pratiquent le *bahutage*. Certains élèves semblent avoir particulièrement bien saisi les enjeux et les fonctionnements des groupes de tradition, *corniches* et autres quartiers :

> « Alors qu'en prépa, ça commence à être déjà... je ne dirais pas violent, mais déjà plus prégnant ! C'est à dire que moi, je suis arrivé avec mes gros sabots d'infra, de lycéen... en mode : « je suis chez moi, c'est ma maison, je connais ! » Et puis sont arrivés les nouveaux qui commencent à ouvrir leurs yeux ébahis en mode : « oh c'est comme ça, c'est le monde militaire ! » Toi, tu as trois ans, tu sais que le lycée, c'est pas l'armée, c'est juste un encadrement ! Tu as le mec qui vient parce que lui, il veut faire militaire, il intègre une prépa militaire parce qu'il veut faire l'armée, donc il prend ça un peu comme le monde militaire. Donc, il est vachement influençable par les mecs qui ont déjà un an ou deux ans dans la prépa, qui essayent d'imposer leurs rites, qui essayent d'imposer leurs règles... Et moi, avec mes copains, qui étions passés du lycée à la prépa... On est resté avec nos gros sabots, notre mentalité de : « moi, je ne suis pas tradi, donc je parle aux meufs, il n'y a pas de problème avec ça... Et je leur pisse à la raie à ces cons, de toute manière ils font des trucs débiles ! » Et là, ça tilte vachement plus et on commence vraiment à sentir qu'il y a un côté plus rigoureux, un peu méchant... ils font un peu de la ségrégation, ils font des activités à part, tu ne dois pas savoir certains trucs... Mais finalement, c'est un peu donner de la valeur à quelque chose finalement... Essayer d'être différent... Si on n'exclut pas les autres, on ne l'est pas ; ce qu'on fait ou ce qu'on a ne rapporte pas de plus-value ! Après, ça n'empêche pas d'être pote avec des tradis ou des non-tradis. Ça, encore une fois, ça dépend des gens...

Mais moi, c'est un truc que je déplore avec les tradis : des fois, ça a de l'influence négative sur les gens ! C'est à dire qu'un mec qui peut être très bien tout seul, arrivé dans un groupe avec des règles, ben il peut devenir très con ! Parce qu'il se doit d'être dans ces règles-là, sinon, il n'est pas reconnu comme père dans ce groupe-là ! Il y a vraiment deux mondes : le monde infra, où c'est le monde des bisounours, vraiment, on est jeune, on découvre la vie. Et il y a le monde prépa où c'est un milieu un peu plus méchant, un peu plus réaliste, un peu plus dur. Puisqu'on a des visions sur l'avenir, sur un plan professionnel, on commence déjà à se mettre dedans. On rentre dans des mythes, dans des règles, dans des rites... C'est pas la même approche ! (...) Moi, déjà, ma vision de la chose, c'était pour cultiver une différence. Quand je suis passé du lycée à la prépa... je me suis dit que je n'avais pas été tradi en infra, mais passé côté prépa, la prépa militaire, ce côté-là, je me suis dit : je vais y aller ! Je vais y aller, parce que c'est prendre la différence là où elle est ! (...) C'était pas contrôlé... Et c'est aussi ça, je pense qui attire ! Et même de façon majoritaire : c'est le côté fantôme, sous-marin ; c'est l'interdit ! C'est un peu la résistance ! La résistance, quand on parle aujourd'hui, on trouve ça super-cool, parce qu'on se dit : « c'est des mecs qui avaient un réseau pour pallier le mal et ils ont fait des trucs trop cool ! » Et là c'est un peu pareil : exister dans un truc un peu secret, connu mais méconnu, où on peut potentiellement savoir qui est dedans, mais en fait... y'a rien qui le prouve, pas de papier qui atteste... Mais en fait si, parce que je fais des trucs et que ça m'inclut dans un groupe. (...) Donc je me dis, c'est assez bien organisé pour que ça fonctionne, puisque ça existe encore ! Mais finalement, c'est : tout le monde s'invente un titre, une fonction, avec des objets, pour exister ! Il y a le mec avec la grosse hache, il y a le mec avec le grand chapeau, avec la grosse corne, avec la grosse trompette... ils sont tous plus *mytho* les uns que les autres ! C'est la surenchère, c'est exister ! et après, être dans cette population-là, c'est se distinguer des autres ! C'est la coupe de cheveux, c'est la RASsitude dans la tenue... (...) Du moment que t'es dans la tradi, ou du moment que tu es un bon prépa normal, tu es carré parce que tu te dis : « je veux être militaire, donc il faut que je sois propre ! », ou alors t'es tradi à fond, alors tu as ton pli à 45°, et puis t'as deux plis, parce que t'es le chef, et puis t'as un pli et demi dans la diagonale de machin parce truc ! (...) Après, un truc que je ne peux pas nier et que j'envie, en n'étant pas tradi, en n'ayant pas fait tradi ni au lycée, ni en prépa, et ça, on ne peut pas le nier : c'est de la cohésion ! Être différent des autres, ça permet de souder les gens ! Et ça les fait se souder d'autant plus qu'ils organisent les choses au même titre que ce qu'on fait dans l'armée, c'est à dire des stages d'aguerrissement. C'est con à dire, ils font des trucs débiles : se mettre dans l'eau froide en hiver, avoir les tétons qui pèlent au sang, sauter, marcher le long des corniches des bâtiments au 3e étage, alors qu'en-dessous, il y a 10m de vide... ne pas manger, faire des bahutages à minuit pendant trois jours alors que les mecs le lendemain ils ont des DS... ce ne sont pas les choses les plus intelligentes à faire, mais ce sont des choses qui les soudent et qui créent des amitiés, ça crée une sorte de filiation » (Homme, lycée et prépa, Aix-en-Provence)

À propos du sexisme

Il est un aspect du *bahutage* et des *tradis* qui est particulièrement problématique. C'est le traitement réservé aux jeunes femmes au sein de certaines classes préparatoires aux grandes écoles militaires. Nous ne pouvions pas traiter des lycées militaires sans consacrer une large partie de nos travaux à ce sujet. Il ne s'agit pas ici de diaboliser des établissements ni au contraire de justifier des pratiques. Il nous appartient cependant, en nous appuyant sur la littérature et sur

les témoignages situés de nos informateurs, de nous saisir du sujet. La question de la féminisation des armées et des résistances que ce processus rencontre est au cœur de nombreux travaux sociologiques depuis bientôt quatre décennies. La présence des femmes aux armées est bien plus ancienne, mais il n'est pas question ici de développer cette chronologie.

Nous nous concentrons sur ce qui nous intéresse : à savoir la situation des jeunes femmes en lycée militaire. La presse s'est fait écho de certaines pratiques, ou en tout cas un esprit de résistance et des comportements répréhensibles qui ont *tous* été soulignés par les travaux sur le sujet. Claude Weber, dans *À Genou les hommes, debout les officiers* (2012), puis dans *Les Femmes militaires* (dir, 2015) s'est tout particulièrement intéressé aux parcours des jeunes femmes en formation et aux trajectoires de leurs carrières, dont on s'aperçoit qu'elles sont différentes de celles des hommes. Christel Coton, dans *Des Classes en lutte sous l'épaulette* (2017) observe que les comportements sexistes à l'encontre des femmes militaires perdurent jusqu'à l'École de guerre. Camille Boutron et Claude Weber mettaient en lumière, plus récemment encore, les résistances internes à la féminisation des armées (2022). Les exemples sont nombreux, qui s'intéressent à la place des femmes dans les armées françaises actuelles, et qui évoquent sans s'y attarder davantage, leur place dans les lycées militaires.

La plupart des jeunes filles que nous avons rencontrées soulignent que, quel que soit le niveau (collège, lycée ou classes préparatoires aux grandes écoles), il règne un sexisme relatif au sein des LD. Il semble toutefois, concernant le collège et le lycée, qu'en dehors de comportements individuels problématiques, la cohabitation entre filles et garçons semble se dérouler de façon saine et apaisée, ou, en tout cas, les caractéristiques de ces relations sont très similaires à celles qui ont cours au sein d'établissements mixtes d'enseignements et notamment d'internats, pour les mêmes classes d'âge. La féminisation importante des effectifs, que nous avons déjà présentée plus haut, ainsi que les origines sociales des élèves et les raisons de leur présence dans les établissements expliquent notamment ces relations de bonne intelligence qui nous paraissent être la règle dans l'ensemble des établissements. Pour autant, les rapports entre individus de cette classe d'âge sont régis par des rapports de genre et l'affirmation des identités, notamment sexuelles, de chacun. Cette période des premières amours est déterminante pour la vie d'adulte à venir, où s'installe la norme conjugale. Les élèves des LD demeurant majoritairement masculins, les relations entre hommes et femmes restent en partie articulées autour d'une économie de la séduction où les femmes s'attachent avant tout à maintenir leur respectabilité, tandis que les garçons mettent en œuvre des stratégies et des sociabilités qui les inscrivent dans les attentes liées à leur sexe (Clair 2024). Nous avons déjà mis ces relations en lumière ; elles s'inscrivent dans un environnement normatif et un cadre de vie qui diffère de l'étude d'Isabelle Clair, en ce que les attendus du masculin et du féminin sont en quelque sorte biaisés par la discipline et les représentations liées au militaire. Cependant, il est implicite que chaque individu se doit de rester dans les limites des attentes et des représentations liées à son sexe, avec cependant des attentes plus normatives concernant les filles, exacerbées lorsqu'il s'agit d'adolescents.

> « C'était plus avec les garçons. Ce sont des comportements qu'on retrouve sans doute un peu partout... Ça m'est arrivé une fois, en sport... Je n'avais eu le temps de me raser sous les aisselles. Derrière, toute l'année, ma classe m'appelait Chewbaka. Alors que ça m'est arrivé qu'une seule fois ! Ça a joué beaucoup. J'étais une grande gueule, mais quand même sensible. Derrière, ils se sont permis de me rabaisser, de se moquer de moi comme ça, aussi parce que j'étais une grande gueule ; quelque part, je l'avais un peu cherché. Mais après, pendant quelques années, j'ai fait une fixette sur mes poils ; il ne fallait pas que ça dépasse ! Le comportement que peuvent avoir certains, ils ne s'en rendent pas forcément compte ! Sur le fait qu'ils blessent les gens ! Il y a eu ça, ou des trucs qui étaient durs. » (Femme, lycée, Prytanée)

S'agissant du lycée, toujours, un certain nombre des jeunes femmes que nous avons rencontrées admet cependant avoir été obligées de se défendre assez vigoureusement pour se faire respecter de leurs camarades masculins.

> « Même quand les gars nous appelaient « la grosse » ou des trucs comme ça, j'ai toujours été grande gueule ! Mais d'un autre côté je suis aussi très susceptible, donc j'ai été très touchée par des réflexions qui ont pu surgir au lycée. Je voulais faire bouger les choses, mais c'est ce qui ne m'a pas aidée non plus à m'intégrer en seconde ! Dès que les gars disaient quelque chose, plutôt que de laisser courir, je l'ouvrais, donc eux prenaient un malin plaisir à me rentrer dedans. Alors que si j'avais laissé couler, ils auraient fini par arrêter ! C'était assez dur. Mais d'un autre côté, ça m'a permis de m'endurcir et d'apprendre à me défendre. » (Femme, lycée, Prytanée)

Cependant, la situation se durcit pour les jeunes femmes avec l'arrivée en classes préparatoires militaires. Il nous faut malgré tout signaler qu'à ce niveau-là, d'importantes disparités existent entre établissements et entre filières, réputés plus *tradi*.

> « Et après, il y avait un truc spécifique à la classe littéraire. À Aix-en-Provence, en tout cas, la classe littéraire était très tradi par rapport aux autres classes. Je ne sais pas pourquoi, mais la classe éco ou sciences, ils avaient les cheveux plus longs, ils étaient plus libres dans leurs plis, tout ça... Littéraires, c'était... Je ne connais pas l'origine, mais la classe littéraire était celle qui avait la réputation de respecter le mieux les traditions, qui était plus pêchue, plus voilà... » (Femme, prépa, Aix-en-Provence)

Là encore, la polysémie du terme fait sens. Un établissement ou une filière tradi suivra plus strictement et en permanence les normes imposées par le système de valeurs des tradi. Ce système sera maintenu par des élèves *tradi*, c'est-à-dire qui pratiquent assidument les traditions. Les élèves *tradi* au sens des traditions LD sont souvent des élèves du type « tradi » que nous avons présenté plus haut, puisqu'ils appartiennent à une catégorie sociale dominante et valorisée au sein du milieu militaire, qui se caractérisent par un rapport au monde fondé sur des principes plutôt conservateurs. Mais ce n'est ni exclusif, ni systématique ; les élèves impliqués dans les *tradis* appartiennent à toutes les catégories et il ne faut pas négliger l'influence ni l'action des « suiveurs ». De fait, les établissements qui semblent les plus concernés par des violences sexistes sont, au regard de notre recherche le LD Saint-Cyr et le Prytanée. Ce fait est d'ailleurs assez rapidement connu de tous les élèves, dans tous les lycées, comme nous l'avons vu plus haut.

> « Parce que de temps en temps, il y a toujours un petit con qui nous demande ce qu'on fout là [en prépa] et tout, mais c'est aussi notre rôle de prendre sur nous, et de dire voilà, je suis peut-être une femme, mais si je dois te casser la gueule, je te casserai la gueule ! (...) Et voilà, je pense que c'est aussi notre rôle à nous, qui nous en sommes sorties, qui avons intégré l'armée avec encore des vieux de la vieille qui font chier, de dire : c'est possible de le faire, il te faut une carapace, mais c'est possible de le faire ! Et ça va bien se passer, et c'est pas dans tous les lycées militaires comme ça ! C'est une certaine catégorie de personnes, tu peux les éviter, tu sais que ce sont des gens à qui il ne faut pas parler, mais ça va bien se passer. Et au pire, tu intègres Aix-en Provence, Brest, l'EPA, Autun... il y a d'autres lycées militaires, il n'y a pas que ceux-là qui existent, même si c'est l'élite. Il y en a d'autres, et qui font tout aussi le bien le taf ! (...) Il faut bien insister sur le fait que, certes, en tant que fille, pour le moment, tu douilleras plus qu'un mec. C'est évident, parce qu'avec la mentalité qu'il y a actuellement, il faudra

> créer une carapace, il faudra être forte, et ça c'est dommage, mais c'est la vérité pour le moment ! » (Femme, lycée, prépa, Aix-en-Provence)

La section « lettres » des classes préparatoires du LD d'Aix-en-Provence semble donc elle aussi concernée, en tout cas pour ce qui est de l'expérience de cette ancienne élève. Ces différences entre les établissements et les filières reposent sur la nature des relations imposées aux filles par les garçons, qui oscillent de « l'indifférence courtoise » à une franche hostilité qui se manifeste dans des violences physiques ou psychologiques. Ces violences semblent être le fait d'une minorité d'élèves, mais le conformisme qui règne dans ces établissements et la puissance du groupe sur l'individu contribuent à les perpétuer. Malgré un volontarisme affiché par l'institution et inscrit dans le règlement intérieur des LD, formalisé encore par la « charte de civilité et de comportement des lycées relevant de l'armée de Terre » (DRHAT 2024) qui insiste lourdement sur le vivre-ensemble et l'égalité hommes-femmes depuis sa mise en place en 2018, celle-ci peine à endiguer les résistances internes à la féminisation.

Dans cette partie de notre travail de recherche, nous nous proposons d'analyser les conditions contingentes qui rendent possibles le maintien de ces pratiques et des systèmes de pensée qui les sous-tendent, notamment en lien avec les caractéristiques des établissements les plus concernés par ces problématiques.

Le lecteur nous reprochera sans doute que nous nous appuyons sur les discours d'anciens élèves, qui, selon la temporalité de notre travail, ont quitté ces établissements depuis plusieurs années maintenant. La situation s'est en effet peut-être améliorée depuis, c'est en tout cas ce que nous appelons de nos vœux, sans pouvoir le vérifier à moins d'amorcer une nouvelle enquête. Cependant, le récent rapport de la Cour des comptes[267] relève qu'à l'Académie militaire de Saint-Cyr Coëtquidan :

> « La condition des femmes reste complexe à l'Académie militaire, en particulier pour les élèves-officiers, à l'instar de ce que l'on observe de manière générale au sein de l'armée de Terre. Il faut y voir sans doute la conséquence de leur nombre réduit (pour mémoire : 8 à 10% pour l'ensemble des promotions hors OSC[268] en 2022), de la pression liée à l'évaluation permanente pour les élèves, **de la survivance de certaines traditions issues des lycées militaires**, etc. » (c'est nous qui soulignons).

Ces traditions issues des lycées militaires sont elles-mêmes la conséquence de plusieurs facteurs ; et nous soutenons que des facteurs individuels y ont également partie liée. Par ailleurs, en 2024, suite à la publication de nombreux témoignages faisant état de violences sexistes et sexuelles au sein des armées française sous le *hashtag* « MeToo des armées », le ministre Sébastien Lecornu avait demandé une mission d'inspection, qui a rendu son rapport et listé des recommandations (Legrand, Jockers et Perez 2024). Ce document pointe également les lycées militaires, à plusieurs reprises, et préconise l'évaluation des mesures relatives au plan d'« excellence comportementale » en vigueur depuis 2018, mais aussi de préciser et d'uniformiser le barème des sanctions en cas d'agissements sexistes. Ce rapport et ses préconisations laissent une large place à des actions à mettre en œuvre au sein des écoles et lycées militaires, ce qui nous donne une indication sur une situation encore actuelle.

---

267 *L'Académie militaire de Saint-Cyr Coëtquidan.* Exercices 2014-2022. Observations définitives de la Cour des comptes, quatrième chambre, quatrième section, n°2023-1528. Disponible sur le site Internet de la Cour des comptes, p. 71.

268 Officiers sous contrat. Les promotions d'officiers sous contrat, notamment dans la branche « spécialiste », qui recrute des jeunes gens de niveau bac+3 minimum sont très largement féminisées. Les OSC servent alors dans un domaine qui correspond à leur formation académique.

Cas particulier des CPGEM.

Il nous semble impossible d'évoquer les traditions des lycées militaires en faisant l'impasse sur les problématiques de violences sexistes et sexuelles (VSS), déjà largement médiatisées depuis des années. Il ne s'agit pas ici de tomber dans la complaisance, ni de corroborer l'affirmation du journal *Libération* selon lequel les lycées militaires constitueraient « une machine à broyer les femmes » (Lecaplain et Moran, 2018). Cependant une réalité s'impose à nous : la totalité des jeunes femmes que nous avons rencontrées a abordé la question du traitement qui leur était réservé par les autres élèves. Et la plupart des hommes ont abordé la question en admettant que les jeunes femmes avaient sans doute une expérience différente de la leur. Certaines prises de conscience sont parfois plus tardives, comme lorsqu'au cours d'un échange téléphonique plus informel, l'un de nos informateurs nous a glissé qu'il avait presque regretté d'avoir conseillé le lycée militaire à sa petite sœur qui l'y a suivie, puisque « ça c'était plutôt mal passé pour elle », ou qu'une autre de nos informatrices a aussi réalisé tardivement que l'expérience de sa petite sœur n'avait pas été aussi agréable que la sienne.

> « Après, à prendre en compte dans la suite de tout ce que je dirai, quand je ferai référence à ce que peut avoir dit ma sœur ou vécu ma sœur... elle a eu une scolarité plus difficile que la mienne, que ce soit dans les résultats scolaires ou dans la facilité à s'intégrer dans des groupes d'élèves en internat et en collectivité. Elle était un peu plus réservée... pas timide, mais un peu plus réservée, ce qui a fait qu'elle a subi quelques pressions de gars pas forcément très sympa et elle l'a moins bien vécu que moi. Mais à cette époque-là, même si c'était déjà un peu le cas et qu'elle n'en racontait pas forcément que du bien, pour ma part, je ne m'étais pas plus formalisé que ça. (...) Je le voyais plus comme une aventure à vivre, je voyais l'aventure dans laquelle elle était rentrée et qui me plaisait bien... Peut-être en éludant tout à fait les côtés que j'aimais moins... mais je le voyais comme quelque chose de nouveau à vivre et peut-être aussi motivé par le fait que j'aspirais à quelque chose de plus exaltant ! » (Femme, lycée, Prytanée)

Fidèle au parti-pris de ce travail de recherche, nous nous appuierons sur les récits de nos informateurs pour essayer de comprendre la situation des femmes dans les lycées militaires. Formulons d'emblée qu'en matière de VSS, notre posture personnelle est de ne pas mettre en doute la parole des concernées, qui est d'ailleurs souvent confortée par celles de leurs homologues masculins.

Une première constatation s'impose à la relecture des entretiens avec nos informateurs : il y a une réelle différence dans les relations entre les garçons et les filles entre le lycée et les classes préparatoires. Par ailleurs, il existe également de réelles disparités entre les établissements, même si un certain nombre d'usages ont cours partout, notamment en ce qui concerne le langage.

> « Alors moi, pour le coup, je suis plutôt fier de dire que j'ai été dans un lycée militaire qui ne souffrait pas la misogynie ! Et vraiment, je pense que c'était quelque chose qui était mal vu ! Il n'y a jamais eu de cas dur de misogynie. Le seul truc violent, c'était qu'on les appelait les grosses. Et c'était tellement entré dans les mœurs qu'elles-mêmes s'appelaient comme ça entre elles ! Mais je n'ai pas souvenir de trucs horribles que j'ai pu entendre dans les autres lycées ; pour le coup graves ! J'étais dans un bahut où il y avait 30% de filles, et on les intégrait, on les incluait. J'ai toujours été proche de certaines filles... Déjà parce qu'elles t'apportent un autre regard sur le monde ; c'est important ! Des fois, tu restes entre mecs, c'est un peu asphyxiant ! C'était important ! À aucun moment j'aurais pu imaginer ma scolarité à Autun coupé des filles ! Quand je rencontre des gens, par exemple en étude j'ai rencontré un gars du Pryt et qui me racontait qu'il

avait fait.... mais en plus il me racontait ça sur le ton... genre trop fier de lui ! « c'est génial, j'ai pas parlé à une fille pendant 3 ans ! » Moi je me disais, oh là là, le pauvre, c'est triste ! » (Homme, lycée, prépa, Autun)

« Grosses » est utilisé au départ par les garçons pour disqualifier les filles en les replaçant à la fois dans leur fonction reproductive et en soulignant les différences physiques. Mais les filles ont fini par se le réapproprier et à l'utiliser entre elles, comme un retournement du stigmate lié à leur féminité. Le terme « grosse », dans son usage courant, n'est plus une insulte ou un méchant sobriquet, mais un surnom commun. Il n'empêche que les filles et certains garçons le questionnent, sans pour autant cesser de l'utiliser.

« Avec mes copines, on a un groupe de conversation, et on se disait : « ah mais... j'ai réfléchi à certains trucs, là... c'était bizarre, ça ; est-ce que c'était normal d'accepter ça et ça ? » Pas des choses subies au sens de victime... mais par exemple, les remarques des garçons, ou même les sourires... (...) Comme par exemple les *journées μ*[269] ; les journées où les garçons ne parlent pas aux filles... Concrètement, nous de l'intérieur, on trouvait ça trop drôle. Il ne fallait pas que les garçons nous parlent, mais il y avait plein d'occasions où ils étaient obligés de nous parler. Et nous, on les embêtait pour ça... Mais avec le recul, je trouve que c'est quand même bien choquant. Je pense que ce sont des choses qu'on ne peut pas comprendre quand on ne l'a pas vécu. Oui, c'est choquant, et d'autant plus quand on le prend hors contexte. Mais concrètement, c'était plus les garçons qui essayaient de se rendre intéressants en mode « on n'a pas besoin de vous », mais en fait si. Et les filles qui taquinent les garçons pour qu'ils viennent nous parler... En fait, c'est beaucoup plus bon enfant que ça ne paraît. (…) Je pense qu'en fait parfois les garçons étaient méchants. En groupe, ils sont méchants. Les filles aussi, d'ailleurs, comme tout le monde ! Mais en fait, nous on était entre nous, on en rigolait. Si l'une de nous était blessée, les autres y allaient. On se protégeait. Ou alors il y avait des gens qui ne comprenaient pas. J'ai déjà eu des problèmes avec des garçons qui étaient... Je sais que j'ai un copain, par exemple, qui faisait des blagues tout le temps et en fait, il suffit d'aller leur parler et de leur dire : « je n'accepte pas ça et ça » et ils arrêtent. Mais parfois ils sont pris dans l'élan de groupe et ils ne s'en aperçoivent pas. (...) Mais l'effet de groupe, il fait pareil avec les filles, hein ! On peut toutes être des pestes contre quelqu'un... » (Femme, lycée, lycée naval)

Être une fille c'est être tentatrice, selon le cadre de vieilles représentations de la femme. Ne pas être (assez) viril revient à être homosexuel, discrédit ultime en contexte guerrier où la puissance se mesure aussi par la sexualité, qui est une autre forme de combat et de conquête. Dans les faits, en LD, les élèves homosexuels sont peu tentés de se faire remarquer, d'autant que les discours et parfois les actes des dominants affichent souvent une réelle homophobie.

« Je ne souviens qu'il y avait un gars qui était homosexuel et qui a fini par partir. Parce qu'ils étaient pas au courant qu'il était homo, et quand ils l'ont compris, je ne sais pas comment... ils lui ont interdit d'entrer dans les douches... Donc ça faisait dix jours qu'il ne pouvait pas se laver. Visiblement il s'en est plaint, mais ça n'a pas abouti. Et il a fini par partir. » (Femme, prépa, Aix-en-Provence)

269 Les μ sont un petit groupe de garçons du lycée naval qui se définissent comme « misogynes ». L'appartenance au groupe signifie qu'ils considèrent qu'une fille n'a pas sa place au sein des lycées de la Défense. Par conséquent, ils ne leur adressent la parole (ils appellent ça « l'ignorance courtoise ») que s'ils y sont contraints (en cours, notamment), et surtout ils ne lient jamais de relations avec elles, ni d'entraide, ni amicales, et encore moins romantiques.

Les filles constituent un groupe plus visible et un « ennemi » naturel, considéré, dans le cadre d'un horizon de valeurs rétrogrades qui se fonde sur une stricte répartition des attributs liés au genre, comme illégitimes dans la course au concours. D'autant qu'elles sont parfois meilleures sur le plan académique que les garçons, même s'il est entendu que dans l'ensemble, leurs capacités physiques sont inférieures à celles des hommes, bien que certaines de ces différences physiologiques peuvent être compensées par un entraînement adapté (KouLDann et Malgoyre 2018). Les barèmes de sport différenciés sont d'ailleurs considérés comme une aberration pour les garçons en ce qu'ils considèrent qu'ils « favorisent » les filles. Sur le sujet de la concurrence pure, l'éviction des filles est tout à fait rationnelle : elle permet de resserrer les admis au concours autour d'une caste homogène qui lutte pour conserver son monopole. Sachant qu'une très large proportion des admis à Saint-Cyr sont issus des CPGEM, et que les saint-cyriens s'arrogent la majorité des postes les plus prestigieux aux armées, l'enjeu en termes de carrière est énorme.

Fondé à la fois sur l'exacerbation des valeurs guerrières et sur l'autoritarisme des anciens sur les nouveaux, le *bahutage*, notamment en classes préparatoires, est nécessairement sexiste, selon de Vos (1999). La manipulation de l'argument selon lequel les femmes sont plus faibles que les hommes permet de discréditer et de décourager certaines étudiantes dès le début du parcours, entraînant à la fois une forme d'autocensure et une lassitude. Le harcèlement en règle dont elles sont effectivement victimes dans certains établissements et qui pousse une partie d'entre elles à renoncer participent de cette stratégie de maintien d'un monopole par une caste masculine déterminée qui actualise la fiction du chef militaire viril.

> « Tant que les mentalités n'auront pas changé et que dans ces écoles-là on n'arrêtera pas d'encourager cette pensée, c'est ce qui va se continuer encore et toujours ! (...) Et le problème aussi, c'est qu'il y a beaucoup de filles qui voudraient intégrer ce cursus et qui se disent : avec cette mentalité de merde, j'ai même pas envie d'essayer ! Au final, il y en a plein qui disent : les garçons sont plus forts parce que les filles ne tentent jamais rien, mais avec ce genre de mentalité, je pense que même moi je me dirais : je n'ai pas envie de me casser le cul à faire trois ans d'un truc qui est déjà dur psychologiquement, en termes de travail et tout, pour me prendre en plus des insultes genre : « qu'est-ce que tu fais là, tu devrais être à la maison à faire le ménage ! ». » (Homme, lycée, Autun)

Le plus souvent, les meneurs du bizutage sont les garçons les plus virils, les plus « forts en gueule » ; ceux qui incarnent au mieux une forme de puissance masculine. Par ailleurs, l'armée est un domaine professionnel historiquement masculin, et la féminisation de ce domaine suscite de nombreuses questions et résistance, notamment lorsqu'il s'agit d'évoquer la place des femmes au combat. La pratique de formes de bizutage ouvertement hostiles aux femmes contribue à maintenir la domination du faible par le fort et la coercition comme principes du pouvoir (Vos :100). Par conséquent, des attitudes sexistes apparaissent comme les conditions de la virilité, notamment en opposition avec ce qui se joue au sein de la société civile. Comme nous l'avons vu plus haut, les élèves, encouragés par les discours et les récits institutionnels, entretiennent et sacralisent leur différence d'avec le « civil ». Or, la féminisation est devenue la règle dans (presque) tous les secteurs d'activité, et à tous les niveaux de la société. La fermeture dont font preuve les hommes qui suivent certaines « traditions » en LD se situe donc dans cette opposition ouverte avec l'extérieur, qui insistent sur la spécificité de leur domaine en toute conscience, en insistant notamment sur le fait guerrier et la valeur combattante. Stéphane Héas parvient à la même constatation lorsqu'il s'intéresse à la façon dont les élèves-officiers féminines sont considérées et traitées par leurs homologues masculins à l'ESM : « ces attitudes, ces paroles témoignent non seulement d'une vision du monde spécifique mais surtout de la permanence au sein de l'institution de la figure de l'officier « radical », c'est-à-dire la persistance de la figure du « combattant pur » orienté vers les valeurs traditionnelles (masculines) et ce, en dépit des changements induits par la professionnalisation des armées. » (Héas et al. 2007 :§34).

Par ailleurs, l'exacerbation de valeurs et de comportements associés à la virilité, en lien ici avec le *mytho* participe de l'organisation de cette sphère sociale qu'est le LD. Ainsi, cette virilité est nécessairement associée à un idéal : « elle est *un* attribut d'*une* forme de masculinité enrichie d'autres attributs » (Rivoal 2017 :147), qui reliaient celui qui incarne ces attributs à un certain nombre de performances. Une fois que l'individu a fait l'expérience des différentes épreuves auxquelles le groupe le soumet, et qu'il a donc démontré la réalité de ses performances, il est jugé légitime à intégrer le groupe. Cet idéal et ces représentations, dans ce contexte militaire traditionnel au sens où le *mytho* se fonde sur des références et usages justifiées par un ancrage historique et héroïque, assignerait ainsi une hiérarchie entre les sexes, mais également entre les formes de masculinité. Chez les élèves les plus radicaux, leurs camarades qui ne suivent pas les injonctions de leur groupe, se trouvent qualifiés de *souzes*.

> « On les appelait les « souzes ». « Souzes » voulant dire « sous-hommes », quand tu dis ça, tu choques... mais c'est du vocabulaire de lycée militaire ; comme les filles qu'on appelait « les grosses ». (...) Il y avait les tradis et les souzes ; alors on les charriait, mais ils rentraient aussi dans le jeu ; ils cultivaient cette image du gars qui au lieu d'aller courir le samedi après-midi, préfère rester geeker en piaule ! » (Homme, lycée, prépa, Autun)

Cette expression, qui renvoie implicitement à une hiérarchie et à l'hégémonie de certains types bien spécifiques de caractères du masculin dans ce contexte s'applique à toutes les identités qui ne sont pas « conformes » à l'attendu du *mytho*. La dimension idéologique est prégnante et témoigne d'une extrême fermeture de ces groupes sur des catégories d'individus qui sont légitimes à les rejoindre.

> « Qu'ils soient Noirs, ou gay, ou qui ne suivent pas bien les directives, ou qui parlent aux filles, ils les appelaient les « souzes »... » (Femme, prépa, Aix-en-Provence)

La résistance est donc aussi un stigmate, appliqué par le groupe dominant : celui qui ne suit pas bien les directives, ou qui parle aux filles, est une *souze*. Il est intéressant de noter à cet égard que si la locution « sous-homme » est masculine, la contraction *souze* est utilisée au féminin, renforçant ainsi la différence entre les individus, mais en marquant aussi la disqualification sociale dont souffre le féminin ou l'efféminé, et par analogie, l'homosexuel (Clair 2012).

Dans ce contexte, certaines filles redoublent d'efforts pour s'intégrer, ou au contraire s'effacent pour laisser la place aux garçons. Une partie d'entre elles opte pour une stratégie parallèle à celle des garçons : s'investir dans une *corniche* féminine, comme c'est le cas notamment au Prytanée, selon les années.

> « Informatrice : La corniche féminine a été dissoute en 2013, une première fois, parce que tout simplement, il n'y avait plus de filles à vouloir y rentrer. Je n'ai aucune idée de comment c'était avant 2013... Je n'avais pas accès aux archives : je suis remontée jusque-là, mais on n'a pas eu de transmission ; je n'ai pas rencontré de filles de la corniche de cette époque. Deux ans plus tard, 2015, une nouvelle corniche a été créée. Après la génération 2016-2017, il n'y a eu que deux filles à aller dans la corniche féminine. Après, moi, mon année de bizut, 2017-2018, on a été 16 filles dans la corniche féminine, ce qui était énorme ! Ça a fait un scandale ! Les cadres n'en revenaient pas, les garçons ont tout fait pour nous empêcher d'y aller ! Du coup, on a vraiment fait une corniche féminine... Disons que ce qu'on a en commun avec les garçons, c'est le nom : c'est une corniche, c'est tout ! On a fait notre bahutage, on a fait nos traditions, on a fait nos

trucs à nous ! On n'avait pas de lien avec les cornichons ou avec les matafs. Sur les 16, on a été 6 à passer en deuxième année, parce que certaines sont parties en cours d'année et d'autres ont fait leur deuxième année dans le civil. Du coup, on était 6 khârrées et 2 khûbes, soit une génération de 8 en tout. Moi, j'étais Z ma dernière année, on avait 27 bizuts féminines en dessous de nous ! 20 sont passées en deuxième année et après j'ai perdu le contact avec les gens, donc je ne sais pas où on est à l'heure actuelle !

Question : Il y avait donc un réel intérêt des filles pour les traditions, ou en tout cas pour la corniche féminine ?

Informatrice : Oui, la corniche féminine attirait beaucoup de filles, parce qu'il y avait une espèce de manque avant... D'un quartier comme la corniche féminine. Elles ont trouvé chez nous ce qu'elles n'auraient pas trouvé chez les taupins ou chez les avias, qui sont des quartiers mixtes. Je ne saurais pas dire quoi.... Mais c'est un quartier qui est revenu en 2015 et qui a fonctionné et qui tournait bien. Les garçons ont essayé de propager des rumeurs, ils se moquaient de nous : « un quartier qu'avec des filles, ça va se crêper le chignon ! Elles vont faire des séances de maquillage ! » Ma génération, quand on est arrivé 16, on leur a prouvé le contraire et on leur a montré qu'on était tout à fait capable de faire un quartier tout à fait louable ... C'était un peu le combat, quand j'étais en première année ! » (Femme, lycée et prépa, Prytanée)

Selon les années et le charisme des élèves à l'initiative de ces groupes, la *corniche féminine* peut revendiquer sa différence d'avec la masculine, comme c'est le cas ici, où, d'ailleurs, le groupe des hommes tente de discréditer celui des femmes. En se regroupant, elles développent une solidarité et un réseau de sociabilité qui leur permet aussi de mieux résister aux pressions masculines tout en s'appuyant les unes sur les autres pour les entraînements sportifs et le travail académique. Elles contribuent ainsi à mettre en place un espace qui leur appartient strictement et au sein duquel elles sont préservées de l'extérieur. Par ailleurs, une corniche féminine apparaît pour les jeunes femmes comme un « espace » féminin, au sens propre comme figuré du thème, où elles peuvent se retrouver entre elles autour de problématiques ou de discussions qui les intéressent. Ces groupes reviennent à « mettre en œuvre un processus de différenciation vis-à-vis des normes masculines » (Sorin 2002).

Les deux *corniches*, masculine et féminine sont donc en concurrence. Malgré des formes et des modalités de fonctionnement internes, notamment dans la distribution des pouvoir et les modes de domination (il semblerait que chez les filles, elles soient moins autoritaires et coercitives), ces deux communautés au sens wébérien que constituent les *corniches* conservent un but partagé (et non commun) pour leurs membres respectifs d'acquérir des qualités par le biais de la formation (Weber 1921b :59). Par la hiérarchie qui se maintien dans ces groupes d'élèves, la communauté en premier lieu rassemblée se fait corporation, édite des règles, fussent-elles tacites. Les caractéristiques de cette corporation, que Max Weber décrit en prenant l'exemple des professions, s'appliquent aussi bien dans le cadre de nos *corniches* : le groupe formé dispose de biens et de droits exclusifs et n'admet en son sein que des individus qui ont achevé leur « noviciat », ont fait preuve de leurs aptitudes et peuvent justifier de « périodes d'attentes ou de réalisation » (p.59), qui se confondent avec les épreuves qui ont lieu dans le cadre de l'initiation. La notion même de corporatisme qui caractérise ces corniches induisant une fermeture du groupe sur lui-même et sur la préservation de chances ou d'un monopole dans un objectif déterminé contribue nécessairement à une forme de sectarisme, si souvent décriée. D'autant qu'en contexte de concurrence, les relations avec l'extérieur restent purement fonctionnelles. L'extérieur étant constitué des autres corniches ou quartiers, des encadrants militaires et des professeurs.

Au vu de l'engouement constaté, les avantages d'intégrer ces groupes été très bien compris par les jeunes femmes de ces promotions. Par ailleurs, les chiffres annoncés par notre informatrice font penser qu'une large part des jeunes femmes de ces promotions a intégré la *corniche* féminine[270] la deuxième et troisième année après sa réhabilitation, peut-être au regard des taux de passage dans l'année supérieure. Se regrouper entre soi est donc une stratégie qui semble efficiente aussi bien pour les hommes que pour les femmes, en témoigne aussi la proportion d'entre elles à passer en deuxième année (20 sur 27) sur la base du témoignage présenté ci-dessous. Nous disposons d'assez peu de données statistiques sur les passages de classes, mais nous pouvons tenter une comparaison avec celles publiées par *Libération.fr* à l'aune de l'affaire du LD Saint-Cyr en 2018 et qui présente les effectifs de la prépa lettres de cet établissement (Lecaplain et Moran 2018). Précisons cependant que ces données indiquent des effectifs féminins qui n'ont pas fait leur première année dans le même établissement (et que nous n'avons pas pris en compte dans nos calculs), mais les mêmes données concernant les effectifs masculins ne sont pas disponibles, ce qui empêche de comparer avec précision les taux de passage de classe. Même en considérant que dans chaque promotion deux individus masculins sont versés aux effectifs de deuxième année, les taux de passage à l'année supérieure selon les sexes restent très différenciés, d'autant que les effectifs en première année sont également très inférieurs chez les filles. Par ailleurs, il n'y a pas, à notre connaissance du moins, de *corniche* féminine à Saint-Cyr-l'École ; le Prytanée semblant être le seul établissement où elles se structurent.

Année de rentrée scolaire (% de filles sur effectif total)	**Taux de passage de la première à la deuxième année en Hypokhâgne au LD Saint-Cyr**	
2016 (27% de filles)	33% desfilles	79% des garçons
2015 (51% de filles)	38% des filles	58% des garçons
2014 (38% de filles)	30% des filles	Effectif de garçons supérieur à l'année précédente
2013 (14% de filles)	60% des filles	75% des garçons
2012 (53% de filles)	28% des filles	87,5% des garçons

L'absence de statistiques officielles disponibles nous empêche de systématiser ce type de calculs selon les années, les établissements et les filières. Rapprochées d'informations concernant l'existence ou non d'une *corniche* féminine ou de toute autre association d'élèves et de leurs effectifs, elles pourraient cependant permettre de mesurer l'efficacité, ou en tout cas la corrélation entre ces structures relationnelles et les taux de réussite et de les comparer plus finement avec celles des élèves masculins. En l'état, nous ne pouvons que constater que les taux de défection sont supérieurs chez les femmes que chez les hommes sur la prépa « lettres » du LD Saint-Cyr les années considérées. Ce phénomène ne manquera pas d'entraîner un effet sur les taux d'intégration des jeunes femmes dans les écoles militaires.

270 À titre de comparaison, à la rentrée 2023, 48 jeunes femmes intégraient les classes préparatoires du Prytanée, sur 195 élèves au total. Source : https://www.ouest-france.fr/pays-de-la-loire/la-fleche-72200/la-fleche-au-prytanee-25-de-filles-parmi-les-nouveaux-eleves-de-prepa-da261db8-1d77-11ed-b530-672d3d7a1b73 (consulté le 16/05/2025)

D'autres stratégies peuvent être adoptées individuellement par les jeunes femmes dans ces établissements. Tenter d'adopter les codes masculins pour s'intégrer au groupe des garçons est une de ces stratégies.

> « Mais elle, elle était vraiment proche des gars, elle rotait à table pour s'intégrer... Elle s'intégrait bien, elle... Voilà, moi je m'en fous, à la limite, c'est juste que roter à table... Après, tu voyais bien qu'elle en voulait vraiment ; elle avait un truc qu'elle voulait vraiment être avec les gars à égalité, et même dans l'esprit. Donc elle riait à tout, elle riait à fond. » (Femme, prépa, Aix-en-Provence)

Ce *verbatim* pose la question des formes identitaires que peuvent choisir les femmes pour accorder leur identité à l'environnement dans lequel elles évoluent, mais surtout aux attentes, souvent contradictoires, de cet environnement. Ainsi, en adoptant certains comportements habituellement associés au masculin, comme celui de prendre des libertés avec les conventions sociales et en s'éloignant par-là de façon radicale des attendus féminins, l'élève dont il est question ici, mais aussi la façon dont elle est acceptée par le groupe des hommes remet en question le fait que, dans ces groupes radicaux, les femmes soient systématiquement ostracisées. Ainsi, l'argument de la concurrence n'est-il pas suffisant pour expliquer le rejet des femmes par les hommes. La question de la performance, à la fois au sens d'efficacité, mais aussi au sens du rôle semble déterminante. Dans ce cas précis, l'adoption par une jeune femme des comportements attendus dans le cadre du rôle social lié à l'élève-dominant de CPGEM laisse à penser que la virilité, en tant que processus, peut se penser en-dehors du masculin et que « dénaturaliser le lien entre virilité et masculinité consisterait en une forme de résistance à la domination masculine dans des rapports de pouvoir où hommes et femmes luttent pour leur place » (Rivoal 2017 :149). Ici, la résistance à la domination du masculin se fait mimétisme et conformisme. La jeune femme concernée s'écarte du groupe des femmes pour tenter de pénétrer dans celui des hommes, puisqu'elle perçoit bien que pour se faire une place de choix dans cet environnement, il vaut mieux être intégrée au groupe dominant. Elle se trouve ainsi également protégée, puisqu'elle semble être acceptée. Par ailleurs, en adoptant des comportements aussi éloignés des attendus de la féminité (roter à table en est un exemple criant), cette jeune femme s'éloigne de tout soupçon de tentation sexuelle ; elle ne menace donc en aucun cas « l'équilibre relationnel en vigueur quand il n'y a que des hommes » (Toulgoat 2002 :209).

Questionner le statut *des élèves des classes préparatoires.*

Les élèves des classes préparatoires sont pour un certain nombre d'entre eux déjà issus de lycées militaires. Ceux-là poursuivent leur scolarité dans un environnement connu et cohérent, et commencent à voir se concrétiser leur projet professionnel parfois mûri de longue date. S'ils ne sont *toujours pas* militaires, ils se rapprochent de leur but. Ils deviennent les « anciens » du lycée, ils en maîtrisent déjà les codes, parfois ils « s'y voient déjà ». Ils sont officiellement dépositaires des traditions de leur *corniche* (DRH-AT 2019). Ces élèves se trouvent mêlés à d'autres jeunes bacheliers (généralement majoritaires en nombre dans chaque classe) d'horizons variés qui partagent leur attrait pour un métier et un certain niveau scolaire et sportif. L'exigence et l'intensité du travail demandé en CPGEM ainsi que la prévalence du classement modifient les rapports entre les élèves au cours de l'année, comme dans les classes préparatoires « civiles » (Darmon 2015). La pression du concours se fait sentir, et, sans doute déjà comme à Saint-Cyr (Weber 2012), se créent des rapports ambivalents entre les élèves faits à la fois de concurrence et de la nécessité de former un collectif. Cette dialectique est d'autant plus importante dans le cas de la préparation d'un concours militaire. Les étudiants savent qu'ils doivent à la fois être performants à titre individuel, tout en étant capables de faire preuve d'une réelle cohésion et d'un esprit de corps, qui sont à la base de la socialisation militaire. Le processus de socialisation anticipatrice est ici renforcé ; l'étudiant est littéralement en lice pour intégrer son « groupe de référence » entendu ici

comme l'école spécifiquement visée. La condition de mobilité sociale posée par Merton en 1942 pour rendre opératoire sa théorie du groupe de référence, est dans ce cas pleinement remplie, du moins au début de leur parcours : les étudiants de CPGEM se projettent dans le groupe des élèves des écoles qu'ils rejoindront à la condition de réussir le concours. Certains d'entre eux, au travers de leurs cercles personnels, connaissent d'ailleurs déjà des intégrants, avec qui ils entretiennent des échanges. Ils sont capables d'adopter par anticipation les normes de comportement et les valeurs des écoles (Merton 1997 :223).

Si l'expérience des étudiants en CPGEM pose notamment cette question de la socialisation anticipatrice, l'identification du ou des groupes de référence est en fait problématique. En suivant ici Merton et son exemple similaire de l'armée, il nous paraît intéressant de comprendre si, dans le cadre d'un lycée militaire ou d'une CPGEM le groupe de référence est constitué par l'armée et ses valeurs en général, ou par celles de groupes plus restreints et plus spécifiques et souvent très chargés en prestige (Saint-Cyr, la Légion, les troupes de Marine, les parachutistes, les pilotes de chasse, les sous-mariniers…). Tout aussi problématique est le choix de ce référentiel, et de son utilité. Merton parle de l'avancement dans *The American soldier* (1997) ; dans le cas d'un lycée militaire nous pourrions penser qu'adopter les valeurs de l'armée en général plutôt que celles de Saint-Cyr (de certains saint-cyriens ?) permettrait de meilleures relations avec les cadres (et une « note de gueule » avantageuse) et des rapports plus fluides avec les autres élèves. L'expression de l'adhésion d'un élève à tel ou tel groupe de référence lui apporte-t-il, au moment présent, des avantages ou des désavantages particuliers ? C'est certainement au sein des classes préparatoires que la dimension économique de l'identité est la plus forte. Certains élèves semblent pris ici dans une « négociation identitaire », comprise comme « une confrontation entre des demandes et des offres d'identités possibles » (Dubar 1991 :117). À cette distribution des identités s'ajoute plus dramatiquement la concurrence réelle pour les places en école. À cet égard, une dimension du rejet des filles par le groupe des garçon en CPGE a déjà été analysée comme une manifestation de cette pression (Weber 2012) : une fille de plus en lice pour le concours, c'est potentiellement une chance de moins pour un garçon. En outre, les CPGEM étant officiellement les seules autorisées à vivre et transmettre des traditions au sein des LD, leurs élèves étant les plus âgés, les plus « anciens » (certains d'entre eux peuvent se prévaloir d'avoir déjà passé sept ou huit ans en lycée militaire), la question de la lutte pour le prestige, au niveau individuel comme collectif mérite encore d'être posée. C'est également en vertu de l'ancienneté que les « anciens » peuvent se rendre coupables de brimades sous prétexte d'initiation, comme le notait déjà Durkheim qui dénonçait par là des pratiques courantes dans les établissements trop fermés sur eux-mêmes (2016 :181-183). Si nous suivons Goffman et sa métaphore théâtrale dans l'analyse des interactions, nous pouvons utiliser le modèle de l'« idéalisation » au travers duquel les individus tendent à surjouer les normes dominantes afin de donner la meilleure image d'eux-mêmes dans la situation dans laquelle ils s'insèrent (Goffman 1996). Cette situation implique donc une connaissance solide des normes et des valeurs du groupe dominant et/ou du groupe de référence, mais pas nécessairement de les vivre et de les appliquer au quotidien.

> « C'est comme tout, il faut du *mytho*. Il faut de la mise en valeur, il faut de la présentation... On peut très bien discuter de la valeur, du don de soi et de la mort, sur un tableau blanc, en cours, avec notre prof de philo. Sauf que ça n'a pas la même valeur ! (...) Après tout ce qui s'y met... la cohésion dans l'effort physique, oui, on peut toujours l'institutionnaliser... Mais ça risque d'être compliqué en réalité, parce qu'on est des élèves dans un cadre scolaire, éducatif, on n'est pas encore militaire, donc on ne peut pas réellement faire ce qu'on fait faire à des militaires ! (...) Le souci, c'est le statut ; le cadre dans lequel on va le faire ! Donner la véritable valeur, la transmettre comme on l'entend dans l'armée, c'est compliqué parce que je cadre n'est pas adapté ! Comme dit, on ne peut pas faire pomper et ramper et ne pas nourrir des élèves de prépa alors qu'ils sont dans un cadre pour

la réussite scolaire... alors que ces valeurs-là, on va les faire acquérir à des vrais militaires dans le cadre de leur métier, parce que c'est comme ça qu'elles sont vraiment obtenues ! Quand on parle de rusticité, je suis désolé, mais tenir deux ans, trois ans de prépa, tenir jusqu'à 23h le soir et gratter du papier blanc, c'est de la ténacité, c'est du sérieux, mais ce n'est pas de la rusticité ! C'est pas comme ça qu'on va la faire naître, cette rusticité, chez l'élève ! Là, c'est un problème du système ; c'est un problème de statut ! Et en réalité, est-ce que vraiment on a besoin de faire naître ces valeurs-là, à ce moment-là chez l'élève ? Je ne suis pas certain ! Quand l'élève est prépa, il faut lui apprendre la cohésion, l'entraide, la camaraderie ! Parce que, en fait, être en collectivité, les uns sur les autres, constamment, ça demande d'être bons camarades ! (...) Mais des valeurs du métier de militaire doivent rester intrinsèques au métier de militaire ! Et c'est là que je pense que certains élèves de prépa se trompent ! C'est à dire qu'ils vont essayer de prendre des choses qui n'ont rien à faire dans ce milieu-là ! Parce que ce sont des choses qui leur donnent de la motivation pour avancer, et ça, c'est bien, c'est normal de se donner des raisons de pourquoi on fait les choses. Mais c'est forcément soum-soum pour la simple et bonne raison que ça ne peut pas être fait dans ce cadre-là ! Parce que si ça devait être fait, ce serait fait, et ce serait encadré ! » (Homme, lycée et prépa, Aix-en-Provence)

Sans doute avec le recul de l'âge et l'expérience, ici, d'une école d'officier et l'entrée dans le métier, la plupart de nos informateurs remettent en question les pratiques de traditions et le bahutage en classes préparatoires. Il n'est cependant pas certain qu'interrogés sur le sujet au cours de leur scolarité, ils soient aussi lucides sur ce dont ils ont besoin pour réussir. En témoigne notamment le fait qu'un certain nombre d'élèves, parmi les plus radicaux, quittent leur établissement pour des résultats scolaires insuffisants, notamment parce qu'ils accordent trop de place aux traditions, et qu'ils considèrent, à l'instar de la légende saint-cyrienne, que les élèves les moins bien notés sur le travail académique font cependant de bons soldats et de bons meneurs d'hommes (Weber et al. 2011).

Par ailleurs, les traditions tiennent à une discipline particulière, qui tient le groupe refermé sur lui-même. La tradition est coercitive : elle ajoute des règles et des sanctions au règlement officiel existant. Or, pour beaucoup d'élèves, ce qui est rédhibitoire dans les traditions, c'est justement le décalage entre le degré de sanction et celui de la faute, en plus de son exécution par des acteurs jugés illégitimes. C'est en tout cas l'interprétation de nos anciens élèves après leur sortie du LD.

« En fait, c'est aussi un peu ça qui m'a énervé, c'est que à mon sens, les justificatifs des traditions : « ouais, y'en a qui a fait une connerie, donc tout le monde prend »... ça, why not. Pour avoir un cousin en école militaire, et pour le coup en école militaire, ils sont encadrés et gérés par des militaires, ben c'est un peu comme ça que ça se passe : quand y'en a un qui fait une connerie, tout le monde prend parce que l'esprit de corps. Mais à côté de ça, la connerie, c'est : « t'as pas baissé les yeux ». Eh ben là, non, en fait (...) Mais c'était pas du tout à l'échelle d'une réprimande qui peut exister pour de vrai dans l'armée d'une vraie connerie dans l'armée ! Parce qu'on n'est pas dans l'armée ; on n'a même pas vingt ans, on n'est pas dans l'armée, donc les conneries qu'on fait, c'est les conneries d'étudiants ! (...) Alors que nous, en prépa, en fait, vu qu'on n'a aucune légitimité, vu qu'on n'est pas militaire, on À un statut à la con qui est bâtard entre étudiant et militaire et moi je l'avais pris plus du côté étudiant que militaire, mais on n'est pas du tout militaire. Eh bien, en fait, personne, et encore moins un mec d'un an au-dessus de nous, n'a d'autorité légitime de nous faire faire des tours de terrain,

des pompes, des tractions, ce genre de trucs ! » (Homme, prépa, lycée naval)

Pour cet élève qui a refusé de rentrer dans le jeu des traditions de la *corniche* il y a bien un conflit de légitimité et un conflit de statut dans ces pratiques qu'il associe d'ailleurs bien davantage à des brimades qu'à une quelconque initiation, au regard de leur décalage avec le besoin réel de cohésion et d'obéissance dans leur métier d'élève.

5.3.2 Une réponse cohérente : encadrer les activités de tradition

Les conditions de participation des élèves aux chahuts, qui sont les modalités principales de l'expression des traditions des élèves au sein des groupements lycée, sont le plus souvent le résultat d'un investissement individuel et d'un attrait pour les pratiques du groupe dominant. Les activités de traditions encadrées par les adultes, autorisées, sont généralement préparées et présentées comme des moments de fête, de convivialité, où tous les élèves sont bienvenus. C'est le cas notamment de l'institution des « familles » officielles en seconde au Prytanée, instaurée par l'encadrement dans une tentative de juguler les groupes clandestins.

> « Lorsqu'un élève intègre une seconde, il est affecté à une des six classes. Chaque classe de seconde correspond à une famille. Pendant cette année de seconde, l'élève de seconde va réaliser un parcours initiatique... C'est un grand terme... Pour apprendre les valeurs et les traditions du Prytanée, qui sont communes aux six familles. À côté, chaque famille a ses petites particularités, mais c'est des détails. Le but de cette tradition des familles en seconde, c'est de créer le groupe, la cohésion. Masculin-féminin compris. (…) Tous les élèves de la classe vont participer aux traditions. Ils ont la libre adhésion, c'est à dire qu'à tout moment, un élève peut dire : « moi j'arrête, je ne veux plus poursuivre les traditions » et il sera mis « hors quartier ». HQ. Donc il ne participera plus aux diverses activités de tradition qui ont lieu dans l'année. » (Homme, lycée, Prytanée)

Rares sont les élèves qui ne participent pas aux activités de leur « famille » ; lorsque celles-ci sont encadrées et contrôlées, et ont un réel rôle d'intégration des individus au groupe. Elles permettent, sur un mode ludique, de favoriser les échanges entre de jeunes adolescents qui doivent pour la plupart apprendre la vie en collectivité, et qui plus est loin de leurs foyers. L'apprentissage des codes particuliers de cette micro-société des LD, le jargon, et l'organisation de la vie quotidienne dans ce cadre militaire sont explicités dès l'intégration et intégrés dans un parcours d'apprentissage plus que d'initiation qui permet de consolider l'adhésion à un système de normes et de valeurs qui correspondent aux attendus des élèves en termes de cadre. Ce système, en ce qu'il est contrôlé par les adultes, permet à l'élève de prendre pleinement conscience de ce qui est autorisé et de ce qui ne l'est pas. De cette façon, si débordement il y a, c'est nécessairement qu'il est volontaire. L'objectif pour les cadres militaires est d'empêcher toutes brimades et tout bizutage, l'image des LD ayant déjà été fortement entachée à ce sujet dans la presse.

Par ailleurs, la question se pose en des termes particulièrement puissants, s'agissant des élèves des classes préparatoires aux grandes écoles militaires. Le Prytanée et le LD Saint-Cyr sont régulièrement pointés du doigt pour leur défaillance dans la régulation des activités de traditions, qui perpétuent des pratiques violentes et discriminatoires à l'encontre des filles, et qui sont également parfois soupçonnés de références à une idéologie d'extrême droite.

Proposer une alternative attractive mais contrôlée au bahutage.

L'encadrement militaire, garant à la fois de la discipline et de la sécurité des élèves prend le contrôle sur une partie des activités folkloriques afin d'en réduire les risques. L'enjeu est évidem-

ment de taille. Il ne s'agit pas seulement de garantir une bonne intégration des élèves au groupe, mais aussi de faire en sorte que des activités de bizutage ne se produisent pas, conformément à loi. La principale crainte se situe là : de trop nombreuses fois, la presse s'est fait écho de pratiques largement préjudiciables à la réputation de ces établissements, mais également à la sécurité de ces élèves. Outre des dérives d'ordre idéologiques, réelles et souvent pointées, il s'agit aussi de préserver l'intégrité physique et psychologique de ces derniers.

> « Ça a été institutionnalisé ; ils étaient contents. Ça s'est appelé le « club pêchu ». Il y avait une forme de cadre derrière, même si finalement, on faisait un peu ce qu'on voulait. (...) Au niveau des chants, le chef de la termalie[271] allait officiellement dans le bureau du chef de corps. Il présentait le programme que le chef de corps validait. Pour les cérémonies. Après, quand c'était notre petit défilé du jeudi soir, il faisait ce qu'il voulait. Mais c'était des chants militaires. (...) Maintenant, c'est [les épreuves du 2S] plus un tournois sportif entre élèves, parce qu'il y avait un peu trop de blessés à l'époque. Mais ils ont réinstauré la bataille de polochons avec des frites de piscine. Ils ont acheté 850 frites ! » (Homme, lycée, prépa, Saint-Cyr-l'École)

Plusieurs stratégies sont mises en place pour tenter de contrer les pratiques dangereuses ou fallacieuses : le contrôle, comme c'est le cas ici, en imposant la validation par l'encadrement des chants présentés lors de différentes cérémonies, et de l'autre côté en autorisant la pratique plus libre, mais nécessairement de façon ouverte, et donc à la vue des chefs militaires qui disposent de la menace de leur arsenal coercitif en cas d'écart. Le remplacement des polochons par des frites de piscine participe également de cette stratégie : maintenir « l'esprit » de la fête et conserver un défouloir cher aux élèves, tout en limitant les risques d'abîmer du matériel et de générer des accidents. Cette stratégie, semble, pour le coup, plutôt bien acceptée par les élèves, malgré une pointe d'ironie partagée lorsqu'ils l'évoquent.

Une autre stratégie est adoptée par l'encadrement, qui porte essentiellement sur les rites initiatiques pratiqués par les élèves tentés de perpétuer l'existence de sous-groupes particulièrement versés dans la culture militaire : celle de l'interdiction, et de la chasse aux « traditions ». Il s'agit ici de cette partie des traditions, clandestine, qui s'adresse uniquement aux garçons et qui revêt un caractère prétendument plus « militaire » que les chahuts banalisés ou des démonstrations de cérémoniaux militaires[272] dans le cadre d'un calendrier défini et validé. Les *bahutages* peuvent se rapprocher de certaines formes de bizutage, en ce qu'elles mêlent généralement activités sportives intensives, et soumissions sans concession aux élèves plus âgés qui mènent ces activités. Ces traditions clandestines sont officiellement interdites par le règlement, et cette interdiction est réaffirmée à l'envi par l'encadrement qui reste à l'affût de chacune de leurs manifestations en brandissant la menace de l'exclusion définitive. Ces traditions sont en général des pratiques initiatiques d'intégration à un groupe plus ou moins officiel selon les années et les établissements, ne concernent pas tous les élèves.

271 Groupe d'élèves hommes de terminale qui sont les garants des traditions de leur lycée, notamment des chants, et chargés de la transmission. Au LD Saint-Cyr, la termalie officielle est donc le « club pêchu », qui rend des comptes au commandement. Cependant, la termalie souterraine se maintient qui ne se limite pas aux activités chorales.

272 Les « aubades » nocturnes sont pratiquées aussi bien par les lycéens que par les élèves de CPGEM. Il s'agit d'accueillir, de rendre hommage, de remercier, de féliciter, de dire au-revoir… à ses camarades en proposant un récital ponctué d'un discours à leur attention. Le répertoire puise évidemment largement dans le répertoire militaire, mais aussi religieux et traditionnel. La mise en scène est généralement très travaillée : déplacements au pas cadencé marqué par le tambour, flambeaux ou drapeaux, tons graves et discours qui prend la forme de harangue. L'effet recherché est la solennité et l'émotion à la fois pour qui participe et qui écoute. Les thèmes abordés à la fois par le chant et le discours sont la camaraderie, l'abnégation, l'exaltation, le courage et l'humilité du chef militaire, la loyauté et le sens du sacrifice et la célébration de la Patrie.

« Même si j'avais été très impliqué en seconde et en première dans les tradis... même en term, celles que je trouvais marrantes, je les faisais, mais je savais que c'était quand même des jeux d'enfants. J'y ai joué, avec plaisir ! Mais quand ça m'arrangeait ! » (Homme, lycée, lycée naval)

Ces traditions sont principalement de deux ordres : elles participent d'une préparation physique et morale au métier des armes. Elles s'adressent donc en premier lieu aux élèves qui manifestent un intérêt certain pour le métier des armes et/ou pour les valeurs militaires. Elles se fondent parfois dans des groupes constitués que sont les *familles* ou les *empires*, ou simplement sur des groupes informels, plus diffus, auto-constitués, d'élèves qui partagent certaines représentations du métier des armes. Afin d'affiner les connaissances que les élèves peuvent avoir des unités opérationnelles, et surtout pour confronter leurs représentations et attentes à la réalité, les préparations militaires sont désormais incluses dans le parcours des élèves des CPGEM, dès l'intégration. Ils passent alors souvent leurs premiers jours en corps de troupe, ce qui leur permet d'entrée de jeu d'éprouver leurs aptitudes à la vie en collectivité, mais également à les confronter à l'inconfort, à l'épreuve physique et de s'initier à la discipline militaire. Programmée en début de cursus, cette préparation militaire permet par ailleurs d'évaluer les niveaux de connaissance et la motivation des élèves à l'intégration. Il est courant que les premières démissions interviennent dès cette période. Pour autant, certains de nos informateurs jugent cette période de préparation militaire insuffisante. Elle l'est d'autant plus si les élèves recherchent une immersion radicale dans un environnement militaire.

« J'imaginais vraiment beaucoup plus de mili ! Des classes[273], en fait ! Bon, à part la première semaine où on s'amuse un peu, on fait une PMD[274] déguisé en treillis, sinon, il n'y a pas grand-chose de militaire... À part les activités sportives qu'on peut avoir... Où on va sortir un peu du lycée... Mais ça représente à peine une heure par semaine ! Je m'imaginais ça plus militaire, mais d'un autre côté, quand j'ai vu la charge de travail qu'on avait en prépa, je me suis dit « ouais, c'est pas plus mal qu'ils le fassent pas, en fait ! » » (Homme, prépa, Aix-en-Provence)

Ce militaire, les élèves qui le recherchent vont le transposer dans la pratique des traditions, au sein des *familles* au lycée et des *corniches* en CPGEM. Comme les familles, ces dernières sont elles aussi désormais sous le contrôle de l'encadrement militaire, comme le préconise la discussion autour du rapport Lachaud-Lejeune :

« L'encadrement militaire peine à réguler leurs activités qui ont lieu en dehors du lycée militaire. Lors de notre visite au lycée de Saint-Cyr l'École, aucun professeur, ni aucun cadre n'en a parlé. C'est seulement en discutant avec les élèves que nous avons appris qu'en dépit de la reconnaissance par les autorités du lycée d'une unique association d'élèves, les anciennes persistaient à l'extérieur. Les élèves trouvent dans ces fraternités un *« frisson de militarité »* (…) des rites initiatiques séduisants pour des adolescents et un mentorat, qui s'avère être une aide précieuse pour la préparation des concours. Ils ne comprennent pas le silence qui entoure ces petites associations et la prohibition dont elles font l'objet. Pour notre part, nous préconisons de les faire entrer dans un cadre officiel mais attractif. Les interdire ne ferait que renforcer leur attrait pour des adolescents. Il faut réussir à élaborer une alternative républicaine, donc mixte, présentant un

273 Période de formation initiale de tout militaire, qui se caractérise par son intensité en termes d'efforts physiques déployés, et par une grande rigueur dans la discipline. Cette période, dans le modèle français d'une armée de métier, est l'un de seule qui puisse réellement se rapprocher du modèle de l' « institution totale » en ce qu'elle isole parfaitement les jeunes engagés.

274 Préparation militaire « découverte »

intérêt pour les élèves. Sinon, rien ne changera. » (Compte rendu de réunion de la commission de la défense nationale n°30, 2019)

S'en suit la création d'une *corniche* unique, mixte, dans tous les LD, là où, auparavant, s'organisait une *corniche* par filière (lettres, économie et sciences sociales, scientifique) et/ou par type de concours préparé[275]. Là encore, il s'agit pour l'encadrement de maîtriser les contenus dispensés aux élèves et surtout de tenter d'intégrer les jeunes femmes aux activités de traditions dont elles sont *traditionnellement* exclues en vertu d'un principe fondamentalement misogyne qui voudrait que les femmes n'aient pas leur place dans l'armée.

Les *corniches* sont organisées selon la même hiérarchie interne : un leader (plutôt qu'un chef) en la personne du Z (ou de la Zette), secondé par un VZ ou VZette (pour vice-Z) et un *bhûral* (un bureau, comme dans toute association). Ensemble, ils sont en charge d'organiser et de coordonner les activités de la *corniche*. Les Z et VZ ont également un rôle d'interface entre ce groupe et l'encadrement militaire. Dans le cadre d'une corniche « officielle », organisée par l'établissement, les Z et VZ sont désignés par les autres élèves, et ont un rôle de délégué de cycle, dont les attributions concernent à la fois ce qui touche à la vie académique et aux activités de tradition et de convivialité.

À la rentrée 2011 au Prytanée, à la suite d'une affaire qui avait fait grand bruit pour avoir conduit à des violences particulièrement graves[276], les plus hautes autorités en la personne du CEMAT, le GAL Irastorza ont pris la décision de fermer la filière « lettres » pour tenter de juguler la transmission et donc la reproduction de ces pratiques. Cependant, des témoignages ultérieurs laissent à penser que, comme toutes pratiques subversives, celles-ci parviennent à se maintenir sans trop de difficultés.

« Bon, finalement, ça n'a pas fait grande différence parce que les bizuts Tap's ont été bahutés par les Kro et les autres cornichons. Donc finalement, ça n'a pas fait grand-chose, à part peut-être couper la tête à des méchants Tap's qui n'étaient vraiment pas dans le bon esprit ! Fermer la classe, je ne sais pas si ça a été une bonne action ! Ils auraient pu tout aussi bien virer les élèves qui ne leur correspondaient pas. Le fait de sauter une année, je ne suis pas sûr que ça ait changé vraiment la dynamique de la classe, puisque les connaissant depuis quelques années, les ayant retrouvé à Saint-Cyr, ils ont exactement le même état d'esprit

275 C'est le cas notamment au Prytanée, où la « taupe » rassemble les candidats et candidates à Polytechnique, où les « ailes brutionnes », mixte également rassemble les élèves préparant le concours de l'École de l'air. La « flotte brutionne » et la « corniche brutionne » sont réservés aux gommes qui préparent respectivement l'École navale et Saint-Cyr. Ce dernier concours se répartissant sur trois filières, les « Tap's » sont les littéraires, les « Kro » sont les scientifiques et les « Youp's » sont en sciences économiques. Charlotte Ficat (2013 :31) précise que le premier nom est un dérivé de « tapettes », le second fait référence à une célèbre marque de bière et le dernier serait le diminutif de « youpins ». Au Prytanée toujours, existe pour les filles qui préparent Saint-Cyr, une *corniche* féminine dont le fonctionnement et les activités sont calquées sur celle des garçons. Choisir d'entrer dans un tel groupe revient à afficher une « fanature », c'est-à-dire à afficher sa préférence pour un domaine des armes.

276 Trois lycéens du Prytanée ont été mis en examen en janvier 2011 pour « viol en réunion » sur un quatrième camarade. Les faits se seraient déroulés en chambre, dans un cadre qui n'a pas été précisé dans la presse ; le parquet n'a pas retenu le chef de « bizutage », même si, dans une conférence de presse, la procureure du Mans évoque « une espèce de rite » (au sujet de l'affaire, voir : https ://www.leparisien.fr/faits-divers/trois-lyceens-du-prytanee-de-la-fleche-mis-en-examen-pour-viol-20-01-2011-1236311.php). Pour autant, des résultats insuffisants ainsi que des comportements assimilés à des brimades et du bizutage ont conduit le chef d'État-major des Armées à fermer la prépa « lettres » du Prytanée à la rentrée 2011. Elle sera rouverte l'année suivante. La prépa « lettres » est traditionnellement la plus investie dans les traditions. (Voir notamment : https ://www.droitdesmilitaires.fr/12945 puis https ://lemans.maville.com/actu/actudet_-prytanee-reouverture-de-la-prepa-lettres-1er-annee-en-2012_46020-2038404_actu.Htm).

> que leurs grands anciens Tap's, hein ! (...) Ce que je n'ai pas dit, justement c'est que, en plus d'être bahutés par les cornichons présents, ils avaient des bahutages, genre civils, par leurs vrais anciens ! Qui n'existaient plus dans l'enceinte de l'école ! Donc le week-end ils prenaient le train, ils allaient dans une ville et ils se faisaient bahuter à la verte par leurs anciens ! Donc ça n'a servi à rien ! » (Homme, lycée, prépa, Prytanée)

Dès l'arrivée en lycée militaire et à force d'être évoquées, les traditions deviennent réelles, connues et parfois attendues. Dans tous les cas, elles font l'objet d'un apprentissage de la part des nouveaux élèves. Apprentissage qui semble souvent avoir lieu de fait, surtout dès les premiers jours, sans qu'un sens soit apporté si l'individu ne s'y intéresse pas par lui-même :

> « Donc oui, il y a aussi le côté de ne pas avoir fait les scouts, de ne pas venir du milieu et tout... Parfois, il y avait des choses que je faisais sans les comprendre ; comme quand tu vas à l'église et que tu n'es pas d'une famille catholique et que tu ne connais pas les signes, tu fais les gestes et tout... Mais tu ne sais pas trop pourquoi ! Moi, voilà, il y avait des choses que je faisais, des chants. Et je me disais : « tu le fais, ils sont contents, tu chantes, c'est pas désagréable, le chant est beau... » parfois il y avait des choses que je ne comprenais pas, bon, ben voilà ! Tant que je ne trouvais pas ça choquant ou quoi, je le faisais ! » (Femme, prépa, Aix-en-Provence)

Les traditions participent de l'identité du groupe des élèves, mais sont en lien avec l'identité déjà forgée de l'établissement qui les reçoit et qui transmet, par l'intermédiaire des anciens, un « esprit » particulier. De cette façon, les classes préparatoires occupent une place particulière dans l'horizon des traditions des LD. Celles-ci sont beaucoup plus présentes et prennent des formes différentes du lycée, où elles sont essentiellement des manifestations collectives où s'incarnent les valeurs d'un groupe relativement homogène.

Les dispositifs de contrôle et de régulation en place pour lutter contre les violences.

Comme toutes les unités militaires, les LD sont placés sous le contrôle de divers organismes qui relèvent du ministère des Armées. Ponctuellement, des audits externes au ministère des Armées sont commandés, comme de la Cour des comptes, dont le dernier rapport paraîtra fin 2025. Ces diverses inspections portent sur des sujet prédéfinis et n'empiètent pas sur d'autres thématiques. Les rapports internes que nous avons déjà cités, qui sont généralement mandatés en réaction à des problèmes portés à la connaissance de la société civile par voix de presse, ont été multipliés ces dernières années. Ainsi, pour l'année 2024-2025, le général Gout directeur des ressources humaines de l'armée de Terre, auditionné par la commission d'enquête sur les modalités du contrôle par l'État et de la prévention des violences dans les établissements scolaires, à l'Assemblée nationale, le 30 avril 2025 (Compte rendu de la commission des affaires culturelles et de l'éducation. 2025 [277]), précise que huit contrôles ou inspections dans l'ensemble des quatre lycées de l'armée de Terre : trois du pôle formation, un de l'inspection générale des armées, un de la Cour des comptes, et un dernier par l'état-major de zone de défense. À titre d'exemple, le Prytanée, sur l'année 2024-2025 s'est soumis à huit contrôles et inspections (p. 4) En 2024, les contrôles des LD ont été renforcés, notamment suite aux signalements effectués dans le cadre du #MeeToo des armées et de récentes plaintes déposées par de jeunes élèves-officiers féminines de l'AMSCC. Il apparaît que le commandement est bien conscient des enjeux de contrôler davantage les lycées militaires afin de juguler certaines pratiques qui se perpétuent au sein des écoles militaires

277 Disponible à l'adresse : https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/17/comptes-rendus/cion-cedu/l17cion-cedu2425063_compte-rendu.pdf

et des unités opérationnelles. Les contrôles effectués dans les lycées militaires, selon le GAL Gout, « s'appuie[nt] sur un corpus doctrinaire qui part du plan d'excellence comportementale de 2018. À partir de cela, tout est décliné et notamment, [le commandement a] mis un accent particulier ces dernières années sur la partie VSS avec des documents qui datent de 2025, un rapport de l'inspection générale des armées, un comité de suivi de programme de lutte contre les VSS depuis juin 2024, un guide ministériel disciplinaire pour les situations de VSS, un guide pratique ministériel pour les référents mixité égalité de 2023. » D'autre part, le contrôle pédagogique de l'établissement est du ressort du proviseur et du ministère de l'Éducation nationale.

Dans la pratique, ces inspections sont menées par des officiers supérieurs et généraux en charge des différentes thématiques. Leur visite s'articule entre visites des locaux, contrôle du corpus réglementaire et du bon fonctionnement organisationnel de l'établissement, avec un accent particulier mis sur la vie scolaire et échanges avec les différents acteurs. Ainsi, des tables-rondes sont systématiquement organisées avec les élèves des différentes classes d'âge, qui permettent de recueillir la parole des élèves sur les sujets définis. Ces élèves sont désignés par l'encadrement et constituent un échantillon représentatif de la population (p. 8). Le général précise : « La parole y est libre, mais souvent les élèves ne souhaitent pas tout révéler, en particulier sur leurs pratiques extrascolaires. Notre rôle consiste d'ailleurs à encadrer ces activités extrascolaires, particulièrement le soir et le week-end. » (*ibid*.) Ainsi, dans le cas de violences subies par les élèves, les signalements se font généralement par écrit auprès de l'encadrement ou par rapport oral auprès d'une personne de confiance. En tout cas, le commandement se veut rassurant : les mesures adaptées sont systématiquement prises : « Nous appliquons une politique de tolérance zéro, particulièrement depuis que nous avons renforcé notre dispositif de lutte contre les VSS et le harcèlement. Les sanctions appliquées sont particulièrement sévères, au point que certains parents contestent parfois juridiquement nos décisions [278], estimant que notre approche est trop stricte. Mais il y va d'un combat contre toutes formes de violences, que nous menons avec la rigueur requise » (p.9). Ainsi, l'article 40 du Code de procédure pénale, qui prévoit le signalement de tout crime ou délit par un agent de l'État ou un fonctionnaire dès lors qu'il en a connaissance serait systématiquement appliqué par l'encadrement des LD à condition que les faits reprochés ont été soit commis soit rapportés dans l'établissement scolaire. L'article 40 concerne aussi bien les atteintes aux personnes (incluant le bizutage, les violences, les atteintes sexuelles, les atteintes à la dignité, etc.) que les atteintes aux biens, les trafics de stupéfiants, le transport d'armes ou l'intrusion dans l'établissement. Parallèlement, l'encadrement des lycées militaires déclenche systématiquement une enquête interne, qui généralement produit des effets plus rapides qu'une saisine de la justice. Ainsi, le commandement se justifie de mesures d'exclusion à titre conservatoire. Dans les faits, tous les articles de presse qui font état de cas de violence ou de harcèlement dans les lycées militaires précisent qu'une action en justice est bien engagée, et que des mesures disciplinaires sont prises à l'encontre des élèves mis en cause. Par ailleurs, dans les cas, semble-t-il plus rares, de de violences commises par des adultes sur les élèves, le GAL Gout précise que « Au cours des deux dernières années, nous avons recensé moins d'une dizaine de cas de cet ordre sur l'ensemble des quatre lycées militaires [relevant de l'armée de Terre], avec des niveaux de gravité variables. Même les cas les moins graves se traduisent soit par une action judiciaire, soit par une action d'éloignement ou de mutation » (p. 12).

278 Voir par exemple la décision du tribunal d'Orléans n° 2203194 : https ://opendata.justice-administrative.fr/recherche/shareFile/TA45/DTA_2203194_20240625, et n° 2203193 https ://opendata.justice-administrative.fr/recherche/shareFile/TA45/DTA_2203193_20240625 concernant la tentative d'annulation de deux renvois d'élèves du Prytanée suite à un chahut émaillé de violences à l'encontre d'encadrants et de dégradations qui a eu lieu en mars 2022. Les deux requérants ont été déboutés et la sanction prise par le Prytanée confirmée.

Il apparaît donc que le commandement se saisisse des problèmes de violences, qu'elles concernent d'éventuelles brimades, bizutages, ou violences sexuelles. Loin de sa réputation de « grande muette », l'armée revendique ici publiquement son investissement dans la lutte contre les dérives et sa transparence lorsque de tels faits sont portés à sa connaissance, notamment lorsqu'ils sont du fait des élèves eux-mêmes. La revue de presse[279] que nous avons réalisée dans le cadre de ce travail de recherche est cependant relativement mince : à en croire les publications, les cas de violences paraissent isolés et ponctuels, si l'on écarte l'enquête de *Libération.fr* et l'analyse qu'elle propose. Analyse, qui, par ailleurs, rejoint la nôtre sur certains points. Par ailleurs, peu d'articles font état de violence des adultes sur les élèves, à l'exception notoire de la récente mise en examen d'un ancien enseignant du Prytanée pour des faits de viols et d'agressions sexuelles sur des élèves. Enseignant qui s'est depuis donné la mort, sans reconnaître les faits qui lui sont reprochés[280].

Les résistances internes à la féminisation.

La résistance des armées à la féminisation est un sujet qui dépasse de loin celui des LD, et qui agite l'institution depuis des décennies, en France comme ailleurs. Amorcée dès la première guerre mondiale, l'histoire de la féminisation des armées en France À fait l'objet d'une documentation importante (voir notamment Porte 2015). S'il revient que la France est désormais l'une des armées les plus féminisées du monde [281], celles-ci font toujours face à d'importantes résistances internes, analysées par Camille Boutron et Claude Weber (2022). La professionnalisation des armées, amorcée dès 1996, a mécaniquement élargi les catégories de recrutement. La suppression de la conscription entraîne la nécessité d'un recrutement massif et fondé sur le volontariat. Il implique de s'élargir à de nombreux domaines de spécialité, mais aussi à des viviers « qui n'étaient pas forcément prioritaires auparavant ; il en va ainsi des minorités dites visibles, des femmes ou encore des personnels civils » (Boutron, Weber 2022 :40). Il faudra attendre 2012 pour « voir apparaître des mesures explicites de promotion de l'égalité entre les femmes et les hommes dans le milieu militaire » (*ibid*.). Pour autant, en 2014, la publication de l'enquête de deux journalistes sur les violences sexistes et sexuelles dans les armées (Minano et Pascual 2014) met en lumière les manquements du système et permet la mise en œuvre de dispositifs de prévention et de lutte contre les VSS, au premier rang desquels figure la création de la cellule Thémis. Cependant, comme le soulignent les auteurs, ces initiatives sont l'apanage du pouvoir civil, politique, *en réaction* à la médiatisation d'événements qui mobilisent l'opinion publique et des acteurs politiques et institutionnels. La première politique-cadre émanant du ministère des Armées et portée par la ministre Florence Parly, le « plan mixité » ne sera lancé qu'en mars 2019. Comme le notent encore C. Boutron et C. Weber, « l'ensemble de ces initiatives vise à répondre aux problèmes soulevés par les nombreuses pratiques de discrimination relevées, sans toutefois remettre en question la prédominance masculine caractérisant la culture professionnelle » (2022). Ainsi, malgré un taux de féminisation relativement important, la répartition des personnels féminins aux armées est particulièrement inégalitaire. Cette inégalité se traduit dans les fonctions : elles sont largement surreprésentées dans les métiers du soin (78% des militaires infirmiers et techniciens des hôpitaux des armées sont des femmes en 2019) et de l'administration (40% en 2019), à l'instar de la

279 Nous proposons en annexe de ce mémoire une liste non exhaustive d'articles de presse consacrés ces dernières années aux violences au sein des LD.

280 Voir par exemple : https ://www.ouest-france.fr/faits-divers/violence-sexuelle/viols-au-lycee-militaire-lancien-prof-reconnait-les-faits-dans-une-lettre-ecrite-avant-son-suicide-7ad8cd20-2b3d-11f0-91b6-c53abcaa71f4

281 Les armées françaises comptent 17,3% de femmes dans leurs rangs, c'est-à-dire 34 701 personnels sur 200 162 militaires. Avec un taux global qui dépasse les 22,2% en incluant les agents civils, le ministère des Armées est l'un des plus féminisés au monde. Source : https ://www.defense.gouv.fr/actualites/femmes-armees-longue-histoire (consulté le 22/05/2025)

société civile (Amossé et Meron 2013), mais minoritaires en déploiement (8% en 2019 [282]), sur ces mêmes fonctions (Boutron, Weber, 2022). Elles sont minoritaires également au sein des unités opérationnelles de combat, mais aussi leur présence se raréfie à mesure qu'augmente la position hiérarchique. Ainsi, les femmes aux armées sont soumises à un double plafond de verre : celui de la hiérarchie et de l'atteinte des plus hautes fonctions, mais aussi celui de l'accès aux fonctions combattantes. Les causes de ces inégalités proviennent, il est vrai, en partie des « choix » plus ou moins contraints effectués par les femmes elles-mêmes en termes de carrière ou de mobilité. Elles sont ainsi plus nombreuses à quitter l'armée après l'arrivée d'un enfant ou pour privilégier la carrière de leur conjoint, notamment s'il est militaire lui-même, ou encore à privilégier des fonctions moins opérationnelles pour conserver un équilibre familial, au détriment de la reconnaissance professionnelle et de l'avancement que celles-ci pourraient pourtant leur apporter (Boutron et Weber 2022 ; Weber 2015).

En lycée militaire, sous statut civil, les élèves femmes ne pas encore confrontées à ces problématiques liées au milieu professionnel militaire. Cependant, elles sont confrontées à la culture professionnelle et à son ancrage dans le masculin. Par ailleurs, l'exercice du folklore lycéen et des traditions exacerbe ces valeurs guerrières et pose l'officier masculin combattant comme seul horizon possible, d'autant que bien souvent les faits vont en ce sens. Malgré une volonté affichée de féminiser l'encadrement des LD, les femmes, et notamment les femmes officiers, restent très minoritaires. Selon le journal Libération.fr, qui s'appuie sur un entretien avec le porte-parole de l'armée de Terre, en 2019, 39% des encadrants du LD Saint-Cyr étaient féminins. À Saint-Cyr, justement, une élève nous explique comment a été accueillie la nouvelle commandante de compagnie des terminales :

> « Il fallait un capitaine pour commander la 3e compagnie, donc les terminales, et c'est une femme qui a pris le commandement ! Donc ça a été très mal accepté ! Il y a eu de gros scandales à son sujet ; des mecs avaient mis des affiches en disant : capitaine X la salope... Ils avaient complètement pété les plombs ! Alors qu'elle n'avait rien fait du tout : c'était juste une femme, à un poste de commandement dans un lycée militaire, et ils n'étaient pas du tout d'accord avec ça ! Donc c'est quand même qu'il y a un souci à la base sur la perception de la vie et de la binarité des choses ! Enfin, c'est mon avis ! C'était quand même un truc très con de mettre une femme au commandement des terminales, sachant que ce sont les terminales qui font la pluie et le beau temps dans le lycée ! » (Femme, lycée, Saint-Cyr)

Ainsi, la conception dominante du fait militaire, chez, les élèves, repose sur le combat et les qualités, nécessairement viriles qu'ils pensent nécessaires à l'accomplissement de la mission. C'est évidemment oublier les aspects de plus en plus techniques de la guerre moderne, qui nécessitent de maîtriser des technologies de pointe. Les unités proprement combattantes, sans parler des troupes d'élite, ne sont évidemment rien sans la chaîne logistique, le soutien, la maintenance, le support médical, les technologies de communication, la gestion des infrastructures, etc. Mais il semblerait qu'entretenant le *mytho*, ces élèves ne perçoivent que cette portion congrue des armées : les combattants purs. Cependant, tout au long de leur scolarité, et notamment en classes préparatoires, ils sont régulièrement informés sur les possibilités de carrières militaires. Des visites d'unités sont organisées, ou des rencontres avec différents services et régiments au sein même de l'établissement, sous la forme de petits salons, qui permettent de compléter leurs connaissances sur l'environnement militaire et ses multiples composantes. Les élèves ont alors l'occasion d'échanger avec les personnels, qui sont habituellement des représentants des deux sexes, qui se déplacent généralement avec du matériel. Il n'est pas alors seulement question

282 Source : https://www.defense.gouv.fr/sites/default/files/sga/Plan%20mixit%C3%A9%20MINARM%202019_Dossier%20de%20presse.pdf (consulté le 27/05/2025)

d'armes, mais aussi d'engins très sophistiqués, qui intéressent beaucoup les jeunes générations : drones miniatures de reconnaissance, lunettes de vision nocturne, terminaux informatiques embarqués qui participent à démontrer que le but ultime de l'institution militaire, « faire la guerre », s'accompagne nécessairement d'un important dispositif, et qu'il est possible de faire de belles carrières en-dehors des unités combattantes. Cependant, dans l'imaginaire de ces jeunes gens, il est souvent difficile d'afficher son intérêt pour une arme de soutien. Alors, tous se disent « fana » d'une arme de mêlée, et, en classes préparatoires, il est de bon ton de préparer Saint-Cyr, ou, si l'on y préfère l'école de l'Air, c'est pour devenir pilote de chasse.

Cette référence constante au monde combattant participe à structurer à la fois les représentations des élèves, mais également la nature de leurs relations, qui se fonde sur des rapports de force et de domination qui singent la hiérarchie et parfois l'arbitraire des consignes données. C'est particulièrement visible au Prytanée, où les relations entre les *quartiers* formalisent cette hiérarchie des ambitions, et où le plus puissant et le plus nombreux prend le dessus sur les autres.

> « Il y a quatre quartiers dans lesquels les gens vont selon leur fanature, leurs aptitudes... sachant que vous pouvez très bien aller dans un quartier tout en visant une école parallèle. Par exemple, ceux qui veulent Saint-Cyr, mais qui voient la corniche d'un mauvais œil par rapport à ce qu'on en dit, peuvent très bien aller en Taupe et préparer L'ESM Saint-Cyr ! Ça ne limite pas au concours. (…) C'est l'élève qui se sent aller d'un côté ou d'un autre et qui choisit lui-même, et ça c'est très important ; il choisit lui-même le quartier auquel il aspire. Je dis bien aspirer, parce que bon, il y a des phases de bahutage, etc. ! Ce genre de petites quêtes initiatiques... Mais pour en revenir à l'influence des quartiers sur les gens... l'impression que j'en avais, c'était que vraiment, la vie de tous les jours du lycée était marquée par les luttes d'influence des quartiers entre eux. Finalement, c'est toujours un ballet un peu diplomatique entre les quatre et c'est un peu comme une scène de théâtre ou politique : il y a des coups bas, des retours, des aventures, des expériences, des choses qui se disent... c'est un peu un feuilleton ! Tout ça dans un grand ballet. Et selon le quartier dans lequel vous êtes, votre position diplomatique par rapport aux autres est radicalement différente ! Pour les décrire assez simplement... Je vais commencer par la corniche qui prépare à Saint-Cyr... ce ne sont que des garçons, qui sont issus des trois filières différentes, c'est important ! Ce qui mène je pense à leur caractéristique principale, qui est qu'ils sont nombreux ! Leur position diplomatique par rapport à la synergie de l'école est beaucoup basée sur leur nombre. Ils ont une identité très forte : celle de l'armée de Terre, de Saint-Cyr. Des codes et des contraintes vestimentaires très forts. Il faut avoir les chaussures cirées, il faut faire son lit, les armoires bien rangées, le box bien *tigé* [283]... On se rapporte plus aux contraintes militaires et au comportement au soldat. Et cet esprit est très fort parce qu'ils sont nombreux. Vu qu'ils sont nombreux, ils peuvent vivre un peu en autarcie ! Je le redis, ça c'est mon avis de l'extérieur, étant un *flottard* [284], ce qui est radicalement différent dans le nombre ! Le fait que les autres, c'est à dire les *taupins* et les *avias*, qui sont les plus modérés, les voient comme un groupe de gros cons, c'est qu'ils sont nombreux avec une identité très forte...

283 Le box est l'espace personnel de l'élève dans sa chambre, comprenant son lit, son bureau et ses rangements. « Tigé » se réfère aux TIG, les travaux d'intérêt général : le ménage des espaces communs comme personnels. Ainsi, les élèves de *corniches* se doivent d'être RAS, de respecter les règlements militaires, d'être exemplaires dans leur tenue.

284 Du quartier « flotte brutionne », qui regroupe traditionnellement les élèves du Prytanée préparant l'École navale. « Taupins » sont les élèves de la « taupe brutionne » qui préparent polytechnique et les « avias » des ailes brutionnes qui préparent l'Air.

ils se suffisent à eux-mêmes, et s'ils n'ont pas de potes à côté, ils s'en fichent, ils sont soixante-dix ! (…) C'est le quartier dominant puisque le Prytanée est aussi un lycée de la Défense Terre, et que la *corniche* prépare à Saint-Cyr, c'est quand même la vitrine de l'école ! Donc c'est eux qui ont le plus d'influence, le plus de monde, l'esprit le plus radical... tout ça fait que c'est quand même une grosse force, une grosse présence. Et chaque individu de la corniche, quelle que soit son intelligence de situation et quelle que soit son intelligence de contact humain avec les autres, se base par rapport à cette force de quartier qu'il a ! Même un individu sans grande prétention, qui ne ferait jamais d'étincelle ou quoi... Parce qu'il appartient à ce groupe, il a une grande confiance en lui et ça peut l'amener à dénigrer d'autres personnes... ça lui donne une grande confiance en lui ! Il se place dans la diplomatie, dans la synergie de l'école avec cette confiance, cette assurance que son quartier lui prodigue ! Fin de la *corniche*. La *flotte*, le plus beau quartier ! Du coup, on prépare Navale, et je pense que dans l'esprit, dans les contraintes qu'on se donne d'uniformité, de tenue et de rigueur, on est à peu près égal à la *corniche*. En termes de radicalisme d'idées, je pense qu'on est assez proche, mais le point névralgique de compréhension, c'est qu'on est très peu : une quinzaine max par an ! Moi, ma promo, on était sept, donc c'est vraiment très peu. Et le fait qu'on soit si peu, ne nous permet pas de vivre en autonomie, entre nous, donc on est obligé de s'ouvrir aux autres quartiers ! Et finalement, on est, en termes d'identité de quartier, plus humble que la Corniche. On fait rarement de vagues, on est souvent... le grand mot au Prytanée, c'est : « la *flotte*, c'est l'aristocratie du Prytanée » ! Voilà, pour la blague. On s'entend bien avec tout le monde, et finalement pour notre renom, notre force diplomatique est quasiment égale à celle de la Corniche. Et au regard de notre nombre, il y a un gros déséquilibre. Finalement notre vénérabilité, notre prestige, notre importance par élève est plus grande qu'en *corniche* ! (…) J'étais représentant de la *flotte*, j'étais Z *flotte*, et je vois dans les relations diplomatiques de chef à chef, avec Z *flotte* et Z *corniche*, Z *avia* et Z *taupe*, j'avais une force de persuasion par la puissance diplomatique de mon quartier vis-à-vis de la *corniche*. J'arrivais à faire plier la *corniche* sur certaines choses, alors qu'on n'était même pas dix ! Bon, après il y a plein d'autres problèmes... Mais oui, voilà : en fait, c'est un peu la même idée mais centrée sur Navale. Avec un peu la même radicalité, mais plus d'humilité due au fait qu'on n'est pas beaucoup ! On est obligé de se mêler, donc souvent on est apprécié d'à peu près partout ! Les *avias*, c'est un quartier mixte. Ah oui, je n'ai pas dit, la *flotte* n'est pas mixte. Beaucoup de gens vous diraient l'inverse, mais en réalité c'est pas mixte ! (…) Voilà, donc après il y a les *avia*, un *quartier* réellement mixte qui prépare à l'école de l'Air. Bon, je serai assez bref : ils ont une identité... je ne dirai pas aussi forte que *flotte* et *corniche*, mais une identité bien à eux, qu'ils cultivent un peu : l'esprit T*op Gun*, les filles... L'alcool, les lunettes de soleil... Donc nous on voit ça un peu d'un mauvais œil et on s'en moque un peu. Je pense que c'est un des aspects importants pour vous, c'est que c'est un cadre dans lequel les filles peuvent se développer ! Je ferai un petit point à la fin... Donc après il y à la *taupe*, donc en réalité c'est plus un agrégat de gens qui sont là par hasard, qui ne veulent pas aller dans des quartiers un peu plus musclés, qui veulent plus stâcker que faire des tradis. Donc résultat, au lieu de faire des réunions entre quartier, ils vont jouer à la console... c'est pas mieux, et ils ne stâckent pas plus ! » (Homme, lycée, prépa, Prytanée)

Ainsi, la constitution des *familles* ou des *quartiers* déplacent au sein des LD une lutte de prestige qui traverse tout le monde militaire, entre les différentes armées et les différentes fonctions, plaçant toujours au centre le prestige et la domination du fantassin, symbolisé ici par

les aspirants à Saint-Cyr. Le symbole ne s'arrête pas là. La *corniche*, le *quartier* le plus puissant, donne son nom à l'ensemble de la promotion : il s'agit bien souvent, comme à Saint-Cyr, d'un jeune officier, fantassin ou cavalier mort au combat lors des guerres de décolonisation (Weber et al. 2011).

Outre la résistance systémique liée à une conception militaro-viril de la fonction combattante, le bizutage et son corollaire, le sexisme, se trouvent aussi maintenus par les actions (ou l'inaction) individuelles. Ainsi, la façon dont sont considérées les jeunes femmes, et dont les dérives sexistes sont sanctionnées dépend étroitement de la position du commandement.

> « Le colonel, lorsqu'il a décoré les filles pour le championnat de France de rugby... il les a décorées. Mais il a dit : « vous n'avez rien à faire là ». Très clairement. Il a dit « vous n'avez rien à faire sur ce terrain-là ; vous n'avez pas votre place ici ». Voyez.... ce genre d'idées, là, si elle est aussi véhiculée par les cadres, je me dis qu'il y avait quand même un souci quelque part ! (...) Quand même, là vraiment, de cette manière-là ! Le colonel en cérémonie officielle qui remet des médailles... ça nous a vraiment indigné ! Il a même dû s'expliquer par rapport à ça ! » (Homme, Autun, collège, lycée)

S'il apparaît encore possible pour un officier supérieur de tenir de tels discours, il est évident que son attitude sera des plus complaisantes, ou laxistes, vis-à-vis de certains comportements à l'encontre des femmes. Ainsi, la tolérance de certains encadrants par rapport aux manquements au règlement s'applique tout aussi bien sur des comportements répréhensibles qui ont trait au bizutage ou à la misogynie. De nombreux informateurs semblent persuadés que les adultes sont bien informés de ce qu'il se passe au sein du lycée, notamment concernant le bizutage à l'extérieur de l'établissement.

> « D'ailleurs, au sujet de la strasse, je pense très clairement que nous, ados, on les prenait un peu pour des neuneus... je suis sûr qu'ils sont au courant de plus de choses que ce qu'on pense ! Je pense que notre monde, et même pour eux, c'était un équilibre entre bénéfice et risque ! Ils savent les risques, ils les connaissent, ils savent très bien ce qu'il se passe, ils y voient aussi du positif, et tant qu'il y a plus de bénéfice que de risques, et que les risques restent maîtrisés, ils laissent faire. Le jour où ça dérape, ils savent remettre le train sur les rails ! » (Homme, lycée, Prytanée)

Ce laisser-faire est également partagé par un certain nombre d'élèves, y compris par ceux qui ne participent pas aux différentes activités de *bahutage* ou plus largement aux traditions. Le plus souvent, même les femmes se trouvent dans une situation de laisser-faire les comportements déplacés à leur égard, en déplaçant peu à peu leur limite de tolérance pour se ménager une relative sécurité.

> « Au bout d'un moment, j'étais vraiment intégrée ! Là, je fais la maline, mais au bout des deux ans, j'étais à fond ! J'étais vraiment ! Et ça, ça m'a perturbée aussi ! (...)Au bout d'un moment, je me disais : s'il faut être un peu limite, ben tant pis, s'il faut s'intégrer... Je n'allais pas non plus m'opposer. Ils m'aiment bien... Donc oui, il y a eu des moments où j'ai pu... je n'ai rien exprimé d'éthiquement douteux ou quoi, mais je me suis dit : écoute, sois un peu tolérante là-dessus, si ça se trouve, tu vas vivre avec eux pendant des années, ça ne t'empêche pas de penser ce que tu veux au fond de toi, mais voilà ! (...) Mais c'est bizarre, parce qu'au début je n'avais pas du tout cette ouverture-là. Et au fil des mois, tu te dis : bof. Et puis ils rigolent... Et puis... tu vois ? » (Femme, Aix-en-Provence, prépa)

Petit à petit, des comportements, des modes de pensée et d'action se détachent, et prennent le dessus sur l'ensemble des élèves. Nous avons déjà souvent parlé de conformisme ; nous touchons ici aux conditions de son émergence. Il s'agit avant tout d'intégration au groupe. Les élèves qui donnent le ton, les plus radicaux au regard du cadre de valeur, sont ceux qui maîtrisent déjà le mieux le système symbolique. En outre, le système de parrainage interne, qui institutionalise le mentorat des plus jeunes par les plus âgés, accélère le processus de socialisation et la mise en conformité du groupe avec les attentes du modèle dominant.

> « Mais très vite, on a observé que les gars ont commencé à tous être rasés en même temps. Il y a un truc qui s'est passé... Je n'ai pas ça en temps réel, mais en un mois, tout était bien dans les bonnes cases ! Tu vois, les gars parlaient... parfois, à la cantine, ils te parlaient, ils étaient sympathiques, et tout d'un coup ça a été : « oh la grosse, toi tu dégages ! » mais du jour au lendemain ! » (Femme, prépa, Aix-en-Provence)

Par leur assurance, ils s'assurent un certain prestige au sein du groupe des élèves, et sont généralement bien perçus par les encadrants militaires, qui trouvent en eux de précieux relais dans la transmission des savoir-faire et des savoir-être. Suivant l'objectif de responsabiliser les élèves, déléguer implicitement une partie de la gestion du groupe à quelques-uns conforte la légitimité de ceux-là auprès des autres. C'est d'autant plus vrai en classes préparatoires, où l'objectif pour l'encadrement est également de déterminer le potentiel de commandement de chaque élève. Être « sergent de semaine » en CPGEM revêt une autre importance qu'au lycée : il s'agit de se positionner devant ses camarades, mais également de montrer à ses chefs que l'on sait rester ferme et que l'on connaît les bases de la communication militaire.

> « C'est une école de la vie ! Après, je pense qu'aussi, ce rythme-là, le fait d'être dans l'armée, dans cette institution, ça responsabilise À minima les élèves. Notamment au travers de l'élève de jour ou du sergent de semaine chez les prépas. C'est : « ok, tu as beau être un seconde et tu as beau être le plus petit de la classe, quand c'est toi qui est désigné, c'est toi la porte d'entrée, donc quand il faut rendre complet à l'appel, même à l'appel, tu as compté tes moutons et tu sais où ils sont, ben ok ! Tu donnes 29, tu dois savoir qu'ils sont 29 et tu dois savoir où ils sont ! Et quand le chef de section arrive et que tu lui dis « on est 29 », on est bien 29 ! C'est toi qui est responsable, même si tu n'es qu'en seconde et que tu n'as que quinze ans ! C'est le début des responsabilités, et après, on progresse ! Parce que arrivé en terminale ou en prépa, on rend l'appel non plus à un petit adjudant-chef mais carrément au capitaine, il faut être à l'heure pour les appels, des trucs comme ça ! Donc là, on commence à gagner quand même en responsabilités, et un peu en autonomie. » (Homme, lycée, prépa, Aix-en-Provence)

Par ailleurs, lorsque certains élèves se dressent contre les autres et manifestent leur désapprobation face à des propos ou des actes qu'ils jugent déplacés, la pression ou groupe, ou plutôt, l'indifférence que le collectif affiche suffit à faire comprendre à l'intéressé que sa remarque est dérisoire ou déplacée.

> « J'en parlais un peu à mes collègues, à l'époque, quand ils faisaient des trucs abusés ou qu'ils disaient des trucs abusés, je leur disais : « mais c'est pas possible de dire ce genre de trucs ! » et il y avait ce côté : « j'ai pas d'argument à t'opposer, mais ta gueule ! » le côté, « ouais, c'est sensé ce que tu dis, c'est débile de faire ce qu'on fait, mais le dis pas ! » Enfin… tais-toi, garde-le pour toi. » (Homme, prépa, lycée naval)

Deux solutions s'offrent alors à l'élève qui refuserait de suivre le mouvement : s'en écarter, et faire groupe avec les autres dissidents, au risque de ne pas réellement s'intégrer à l'institution des LD, comme c'est le cas des HQ au Prytanée, ou quitter l'établissement parce que la situation devient trop insupportable. Dans les deux cas, tant que le groupe dominant continuera d'être perçu comme légitime par les élèves eux-mêmes, les brimades, les épreuves physiques et le contre-pouvoir des élèves continuera d'exister et de se reproduire de promotion en promotion, malgré la vigilance (parfois relative) des encadrants.

Ainsi, la question de la parole paraît cruciale. Puisque l'encadrement affirme être vigilant et prétend sévir, il suffirait de dénoncer pour que des sanctions soient appliquées, conformément au règlement intérieur et en accord avec la charte d'excellence comportementale pourtant obligatoirement paraphée par tous les élèves et leurs familles depuis 2018. Cependant, comme nous venons de le voir, beaucoup d'élèves ne rapportent pas les difficultés qu'ils peuvent rencontrer. Majoritairement, le silence est bien gardé autour de pratiques pourtant délétères, notamment en ce qui concerne des pratiques pourtant assimilables au bizutage.

> « [Les cadres] ne savaient pas exactement ce qu'il se passait, ça ne fuitait pas... Entre nous, on le savait à peu près. Mais je sais que moi, j'ai quelques souvenirs. Je sais qu'il y avait des trucs que je savais... On nous a posé plusieurs fois des questions, et j'ai jamais rien balancé, et personne ne balançait rien. Tu savais de toute façon que si tu balançais tu allais prendre cher après ! » (Homme, lycée, lycée naval)

Tous les élèves ne participent pas aux activités de traditions et au bahutage, qui restent réservés à un petit groupe. Mais ce petit groupe est suffisamment puissant au sein du groupe des élèves pour imposer sa loi et protéger ses membres des sanctions des adultes. C'est notamment en cela que ces groupes peuvent être qualifiés de sectaire. Ils se mettent à part de la majorité, en excluant les autres et en cultivant des idées radicales et très conservatrices en termes de rapports entre les genres, de religion et de politique et d'idéal militaire. Ils maintiennent le secret sur leurs pratiques et disposent d'une réelle force de coercition.

5.4 Du conservatisme : idéologie politique et religion.

Nous avons à plusieurs reprises évoqué le conservatisme, notamment à propos des valeurs, et son pendant, le conformisme. S'agissant des traditions et des conséquences sur l'institution de la manipulation de ce concept, il nous faudra encore nous attarder sur le traditionalisme qui en découle, et, partant, nous atteler à un sujet sensible, qui ressort des représentations ou des préjugés, et qui touche à l'influence de la religion et à une supposée orientation politique sur la droite dure de l'échiquier. Tous ces concepts renvoient à un univers symbolique, qui prend forme dans l'expression et le maintien de valeurs. Si l'on suit Etienne Schweisguth (1978), le système de valeurs (ou « système symbolique ») est, comme nous l'avons-nous-même dégagé, « un élément important du fonctionnement même » de l'institution militaire (p.385). Dans les lycées militaires, les élèves n'ont pas de statut militaire ni ne sont directement formés à l'horizon combattant. En l'état, dans un LD, ils ne sont pas directement au service de l'efficacité opérationnelle, mais le fonctionnement de ces établissements et leur rapport aux valeurs et à l'identité militaire les y assimilent. Ainsi, ce système de valeur est extrêmement fort et extrêmement structurant, puisqu'il devient idéal, voire idéologie, mêlant des principes contradictoires d'obéissance absolue, de sujétion au groupe et de valeur individuelle. Nous suivons Schweisguth dans sa proposition selon laquelle « le système symbolique procure aux militaires une satisfaction d'ordre idéologique, plus encore qu'un sentiment d'utilité de type instrumental. Il leur permet de vivre l'appartenance à l'armée comme la mise en œuvre de valeurs à leurs yeux fondamentales » (p. 387), ce qui est d'autant plus vrai que nos élèves de LD n'ont pas été confrontés personnellement à la réalité du métier et des situations de conflit, bien que, pour bon nombre d'entre eux, ils en connaissent certains

aspects au travers de la vie de leur famille. Par le caractère normatif du système de valeurs et son imbrication dans le fonctionnement même de l'institution garantissent sa stabilité, mais aussi son efficacité en cas de besoin. En ce cas, introduire du changement dans le système risquerait de le fragiliser, surtout si le changement affecte la justification de l'autorité et la nécessité d'une obéissance absolue. Schweisguth s'interroge sur la porosité entre système de valeurs « militaires » et convictions politiques. Selon l'auteur, ce sont les membres de l'institution qui agissent sur le système de valeurs, et non l'inverse : ainsi, le système symbolique militaire serait imprégné de conservatisme, et non l'inverse. Il distingue alors trois temps, qui ont fonction d'idéal-type et qui suivent très précisément la déclinaison du programme wébérien qui s'intéresse tout d'abord à l'action individuelle, puis à l'action sociale pour terminer par la relation sociale.

> « Premier temps : dans le contexte politique que connaissent les sociétés occidentales le métier militaire attire les sujets conservateurs. Deuxième temps : les sujets conservateurs, nombreux dans l'armée, imprègnent le système symbolique de l'institution de leur idéologie conservatrice. Enfin, le système symbolique de l'institution, idéologiquement marqué, renforce l'attrait que l'armée exerce sur les sujets conservateurs » (Schweisguth,1978 :387)

En nous appuyant sur les récits de nos informateurs, la littérature et les quelques données statistiques dont nous disposons, nous allons tâcher de comprendre ce qui compose et alimente ce système symbolique.

5.4.1 Des élèves majoritairement issus d'un milieu « conservateur ».

Enfants de militaires et de fonctionnaires dans leur grande majorité, les élèves sont très fiers d'avoir réussi à intégrer un LD, d'autant que la sélection est réelle, au regard du nombre d'admis face au nombre de candidats. Pour la plupart d'origine relativement modeste, résidant dans des zones rurales, des banlieues ou des petites villes, ils sont bien conscients que s'ouvre à eux une opportunité formidable. Pour ceux-là, intégrer un LD est plus intéressant en termes de réussite académique, mais aussi sociale, qu'intégrer leur « bon » lycée de secteur. L'encadrement militaire, afin de renforcer cette fierté individuelle et d'amorcer un esprit de corps, insiste d'ailleurs sur « la chance » qui leur est offerte d'évoluer.

> « Je me rappellerai toujours de ce qu'il [le chef de corps] À dit : « vous êtes 180 ici, vous êtes 180 sur 4000 dossiers ; et 40 à 60 auront disparu d'ici au bac ! » voilà. Le premier jour, ça pose les bases ! » (Homme, lycée, Prytanée)

Entrer en LD n'est donc pas une fin et une fierté en soi. Conformément aux valeurs décrites plus haut, il faut se montrer digne de l'établissement, donc y réussir à la fois ses études, mais aussi son intégration au groupe des élèves.

> « Au début, on était tous très fier ! On nous disait : « blablabla, l'élite de la nation... tout le monde ne peut pas rentrer... » Quand on À 15 ans, on y croit corps et âme ! Non, mais il y avait une certaine fierté à porter l'uniforme. Je me disais qu'effectivement... ce n'est pas comme tout le monde, c'est assez atypique. Ce qui prédominait, c'était le sentiment d'appartenance à un certain corps. Je me disais : j'appartiens au Bahut, j'appartiens à quelque chose de concret : il y a des murs, des symboles, le blason. J'avais bien aimé ça ! » (Femme, lycée, prépa, Prytanée)

À la suite de ce sentiment d'appartenance à l'établissement en lui-même, unité élémentaire dans laquelle évolue l'élève, avec ses repères stables et ses contours formels, l'éducation en lycée militaire insiste évidemment sur l'attachement à la France. L'éducation à la citoyenneté, mise

en pratique au travers des impératifs de la vie en collectivité est centrale. L'*élite* évoquée dans les discours de l'encadrement militaire n'a pas seulement trait au concept développé par Pareto, selon lequel l'élite a trait à l'exercice du pouvoir. Il s'agit surtout d'un marqueur de distinction. Intégrer un LD n'est pas donné à tout le monde, et offre des chances particulières. L'exercice du pouvoir dans une certaine catégorie sociale, celle des officiers et notamment dans l'armée de Terre, en est une. Pour rappel, selon le rapport de la Cour des comptes consacré à l'Académie militaire de Saint-Cyr Coëtquidan, 80% des élèves de l'ESM ont fréquenté un LD au cours de leur scolarité (2025 :16). Pour autant, les taux de mentions au baccalauréat obtenus par les élèves, et leur orientation massive en classes préparatoires, tendent à penser qu'ils se placent effectivement, non nécessairement dans une élite scolaire, mais en tout cas parmi les bons élèves, investis individuellement dans leurs efforts, et soutenus collectivement par l'institution qui affirme leur offrir les meilleures conditions de travail possibles, ou, en tout cas, meilleures que dans « le civil ».

Par ailleurs, l'environnement militaire et ce que cela induit en termes d'organisation du quotidien, de discipline et de système de valeurs, insiste naturellement sur l'importance de l'obéissance et de la hiérarchie, sur l'appartenance nationale, l'héritage historique et réalise un important travail sur la mémoire. Couplé au sentiment des élèves d'être privilégiés et de disposer de conditions particulièrement favorables, ce discours et les représentations qu'il entraîne contribuent à entretenir, si ce n'est à faire émerger un fort sentiment patriotique.

> « Bon, certains vont dire que oui, matrixé, mais je me suis juste découvert plus d'amour pour la France, un sentiment un peu plus patriotique qui était déjà présent mais qui s'est renforcé. » (Homme, collège, lycée, Autun)

Pour autant, intégrant volontairement un lycée militaire et étant majoritairement enfants d'agents de l'État, nous pouvons présumer que ces élèves sont déjà imprégnés d'un sentiment patriotique et d'un attachement au domaine militaire. À cet égard, ils partagent bien des traits avec les jeunes gens qui se sont engagés dans le Service national universel (Thomas Venet et James 2023). Avec le recul de l'âge et l'expérience de la politique en tant que jeunes adultes, nos informateurs se montrent unanimes : les élèves des lycées militaires auraient des idées politiques qui tendent majoritairement vers la droite de l'échiquier politique. Pour autant, il est admis que la pensée politique chez les adolescents est en construction, et intimement liée à celle de leurs parents.

> « Quand je suis arrivée, j'étais sarkoziste... je ne sais pas pourquoi, j'avais 14 ans ! J'étais sarkoziste à 14 ans ! » (Femme, lycée, Prytanée)

Comme le montre A. Muxel (1996), l'expérience politique des jeunes, à défaut d'un réel engagement, est généralement marqué par l'attachement aux valeurs familiales, mais également par un besoin de renouvellement. Ce besoin lié au temps de l'adolescence est marqué par la nécessité de séparation d'avec sa famille pour pouvoir se construire en tant qu'individu autonome. Pour Erikson (2015), l'adolescence est un moment de rupture. Par ailleurs, A. Muxel a également démontré que la majorité des français déclare s'inscrire dans la continuité de la pensée politique de leurs parents, notamment en ce qui concerne leur positionnement « droite-gauche » (Muxel 2018). En contexte de LD, l'élève arrive avec son bagage d'idées politiques émanant de sa socialisation au sein de la famille. Or, comme le montrent les enquêtes électorales, les militaires votent

majoritairement à droite[285]. Il paraît évident que les élèves des LD construisent leurs idées politiques à partir du cadre de référence que constitue leur famille, et que ces idées politiques sont majoritairement « de droite ». Ce qui explique que notre informatrice, du haut de ses quatorze ans, se soit dite « sarkozyste ». Sans doute faudrait-il préciser : comme ses parents. Cependant, il n'est pas que les discours politiques explicites qui influent sur la construction identitaire des jeunes. A. Muxel précise que « l'explicite des discours est moins opérationnel que l'imprégnation diffuse au travers de laquelle sont relayées les valeurs et les opinions, dans la vie quotidienne ordinaire. La politique dans les familles, et notamment entre parents et enfants, circule surtout par des voies infra-politiques » (2018). Les impératifs de la mission, la nécessité de service, la discipline, le patriotisme et la défense de la Nation contre diverses menaces s'instillent dans toutes les ramifications de la vie de famille des militaires et participent de cette imprégnation diffuse de valeurs plutôt valorisées par la droite. Précisons à cet égard que le positionnement à droite ou à gauche est davantage lié à un univers de valeurs, plutôt qu'à une position électorale. Nous employons le terme « de droite » puisqu'il été utilisé par nos interlocuteurs. Il nous paraît plus juste de considérer qu'il fait référence à des valeurs spécifiques, telles que la cohésion nationale, le patriotisme, la culture judéo-chrétienne, le respect de l'autorité et des institutions comme l'armée, la police, l'école, l'Église et la religion catholiques, le travail, la famille traditionnelle [286]. De manière générale, les discours de nos informateurs sont très marqués par le rejet de l'individualisme qu'ils considèrent symptomatique de la société civile.

> « Le respect de la hiérarchie, à la fac, tout le monde s'en fout ! Ils parlent à un prof comme s'ils parlaient à un pote ! (...) Sur le travail.... à la fac, moins ils en font, mieux ils se portent... Ils pleurent parce qu'ils ont trois DM à rendre par semaine... Nous on en avait trois par jour ! Et puis la camaraderie... ben à la fac, j'ai l'impression que c'est marche ou crève. Tu travailles, tant mieux, tu ne travailles pas, rien à foutre ! (...) Il n'y a pas ici la base de Saint-Cyr : le travail, le respect, la camaraderie ! » (Homme, lycée, Saint-Cyr-l'École)

S'il y a une réelle continuité entre parents et enfants, ces derniers construisent leur identité sur des univers symboliques traversés massivement par des idées conservatrices qu'ils connaissent et maîtrisent grâce à la socialisation dans leurs foyers. D'autre part, ces univers de valeurs sont aussi associés spécifiquement au militaire, en qu'elles leur permettent de se différencier radicalement du milieu « civil ». Cette question renvoie à la notion plus large de spécificité militaire. En réalité, les idées, les normes et les valeurs qui sont comprises dans ces univers symboliques sont partagés tout ou en partie par d'autres domaines socio-professionnels. Ainsi, la solidarité,

---

285 P. Perrineau nous propose une synthèse de la vague 24.1 de l'enquête électorale 2021 du Cevipof-Ipsos pour le journal *Le Monde* et la Fondation Jean Jaurès (Émile Magazine - Vote des militaires : à droite toute 2021), qui permet de dégager les habitudes de vote de 158 policiers et militaires inclus dans le panel de 10000 répondants. Les résultats de cette enquête montrent que policiers et militaires votent plus massivement à droite et à l'extrême droite que le reste de la population. Ils permettent d'appuyer ceux d'une autre étude, fondée plus spécifiquement sur l'analyse des résultats électoraux des petites villes de garnison, ou des bureaux de votes les plus proches de casernes de gendarmerie (Fourquet et Manternach 2019).

286 Selon l'INSEE, la famille traditionnelle ne comprend que des enfants issus du couple. L'INSEE ne fait pas de distinction selon le sexe des personnes composant le couple (https://www.observationsociete.fr/definitions/familles-2/). Faisant ici référence à un cadre de valeur, précisons que pour les élèves conservateurs, les membres du couple sont nécessairement de sexe différent et généralement mariés. Par ailleurs, cette conception de la famille traditionnelle s'adosse également sur une structure patriarcale, qui distribue des rôles spécifiques selon le genre. Au mari et père sont associés le travail rémunérateur à l'extérieur du foyer, la force physique et la valeur morale. À la femme sont réservés le foyer et l'éducation des enfants. La famille traditionnelle est aussi valorisée pour sa stabilité, alors que selon l'INSEE, en 2021, 25% des familles étaient dites « monoparentales ». Cette conception de la famille correspond au modèle de la « première modernité » défini par F. de Singly (2023).

la dignité, la force dans la douleur et l'adversité, le service aux autres, la rigueur et l'endurance sont également des valeurs partagées par le corps médical. L'intérêt pour la cohésion sociale, le goût du travail et de l'effort, l'investissent au service des autres font partie du monde éducatif. Il n'est finalement que la notion de sacrifice et l'utilisation de la violence et de la force armée qui distinguent plus radicalement le domaine militaire.

Nous ne sommes pas ici en capacité de définir le positionnement des encadrants militaires puisque nous ne disposons pas de données sur ce point. Nous avons cependant noté quelques éléments concernant certains professeurs, qui ont semble-t-il fortement marqué nos anciens élèves.

> « En fait, les cours qui pour moi sont politisés, c'est surtout les cours d'histoire ! Après, en soi, je pense qu'on peut faire un cours de français et de plein d'autres choses en y ajoutant de la politique, mais j'avais un professeur d'histoire qui était encore plus à l'extrême droite que pouvaient l'être les jeunes exacerbés ! Je veux dire, quand on a 15-16 ans, qu'on est en construction et qu'on se monte un peu le crâne tous ensemble et qu'on tombe dans les extrêmes, je veux dire, c'est le propre de la jeunesse, c'est modifiable et excusable avec le temps ! Mais là, ce prof-là... Même si c'était un bon prof en tant que tel, mais juste, il faisait des apartés où il passait des cours entiers à dire que les féministes c'est des communistes, des gauchistes... Il faisait l'éloge de Charles Maurras, qui a quand même été fondateur de l'Action Française, qui avait quand même des idées... si je peux me permettre l'euphémisme : « border line » ! Mais je vais dire, clairement, les profs... Voilà... » (Femme, lycée, Saint-Cyr)

Il semblerait que dans certains cas, qui relèvent de l'exception, des professeurs participent à renforcer le radicalisme de certaines idées, voire à l'encourager.

> « Ben nous, on faisait des « schrou » ou « bzzz ». « Schrou », c'était tu aimes et « bzzz » tu n'aimes pas, tu vois. Et un cours d'histoire, voilà, c'était les moments où tu voyais idéologiquement où ils se situaient, quoi ! Une fois, le prof d'histoire parlait de l'Algérie française, et là, ils ont fait : « SCHROU » ! Mais tous ! Mais avec une agressivité, comme ça, très forte ! Et lui, il a fait un grand sourire, comme ça, genre : « Allez, les gars ! » Mais un grand sourire ! Complice ! » (Femme, prépa, Aix-en-Provence)

L'ensemble participe de la construction d'un entre-soi idéologique, nettement séparé de l'extérieur, le civil, à la fois matériellement par l'enclave que constitue l'établissement, mais également dans le registre des idées et surtout des discours. Le conformisme ou le mimétisme de confort laissent peu de place au débat, et les élèves qui pourraient être tentés d'exprimer des idées à l'inverse de la tendance se trouvent empêchés ou dissuadés de le faire.

> « C'est à dire que on peut parler de politique, mais il va y en avoir moins, et ça va être souvent les mêmes idées, quoi. Si on parle d'un matrixage, ça va être plutôt de ce côté-là. Les gens vont souvent avoir les mêmes idées. C'est quelque chose dont je me suis rendu compte quand je suis arrivé en études supérieures. Je me suis dit que finalement oui, le lycée militaire c'était vraiment extraordinaire, mais au niveau des idées, c'était vrai que beaucoup de personnes pensaient pareil. Et même au niveau des discussions... On ne faisait pas des débats non plus transcendants... » (Homme, collège, lycée, Autun)

Il convient toutefois de souligner, en guise de conclusion, qu'une récente étude d'Anne Muxel, *Les Jeunes et la guerre* (2024) s'intéresse aux possibilités d'engagement militaire des jeunes français et françaises en cas de conflit, met en lumière que « les jeunes qui se montrent disposés à un engagement militaire sont plus nombreux parmi les jeunes qui se positionnent à droite (69 %) et ni à gauche ni à droite (64 %). Néanmoins, on compte une proportion significative de jeunes se classant à gauche (40 %) dans la même disposition, témoignant de la disparition de l'antimilitarisme qui était traditionnellement associée à ce camp politique » (p.69). Comme l'explique Claude Weber à propos des saint-Cyriens, le conformisme ambiant au sein de l'institution, auquel n'échappent pas les élèves des LD, penche davantage en faveur d'une pensée ou de l'expression d'une pensée dite « de droite », ce qui n'empêche pas des élèves « de gauche » d'adhérer de la même façon que leurs camarades aux principes patriotiques. L'étude d'Anne Muxel propose d'ailleurs des typologies de jeunes en fonction de « profils caractéristiques de l'engagement des jeunes et résultant de leur positionnement sur les deux dimensions significatives retenues que sont, d'une part, leur disposition pour un engagement militaire et, d'autre part, leur disposition pour un engagement humanitaire » (p.82) pensés ici comme deux pôles extrêmes de l'engagement, et non comme des logiques partisanes.

5.4.2 Les élèves les plus « conservateurs » agissent sur l'institution, qui attire à son tour davantage d'élèves « conservateurs ».

Majoritairement enfants de militaires, majoritairement donc, imprégnés de valeurs conservatrices, les élèves, suivant Schweisguth, exercent une influence sur l'institution. Nous l'avons déjà vu plus haut, certains groupes d'élèves constituent un réel contre-pouvoir qui participe de la régulation de l'activité sociale au sein de leur établissement, notamment en ce qui concerne le respect de certains points du règlement, mais également en cas de conflits entre élèves. Si l'on s'en tient à notre sujet, qui concerne davantage le système symbolique et de valeurs des LD, il apparaît que les élèves parviennent à imposer et entretenir un mode de pensée relativement homogène.

> « Et je suis arrivée là-bas, et je me suis dit : « ben je ne suis pas assez à droite ! ». En terminale, c'était les cars de la Manif pour Tous qui partaient du Prytanée ! Des cars ! Les scouts d'Europe, ceux qui ne sont pas mixtes, et qui trouvent les scouts de France trop light... La Fraternité Saint Pie X... Voilà, c'est catho-tradi, c'est très conservateur ! (...) Alors déjà, ceux qui sont déjà un peu à droite, je pense qu'ils se droitisent. Ceux qui sont à gauche, ils restent à gauche et ils sont complètement dans leurs idées. Mais par contre, ils sont catégorisés en gauchistes, en socialistes. Il y en a sûrement cinq par promo, mais on sait qui c'est ! (...) ça donnait lieu à des débats, et même parfois à des pleurs... parce que vraiment, il y a des gens, là-bas, qui ne sont pas... qui sont vraiment conservateurs, qui considèrent l'autre de par sa couleur, comme une personne moins que rien ! (...) Quand il y a la famille de ma pote qui est Noire, qui vient... elle avait un peu honte, parce qu'ils étaient Noirs, les femmes voilées... C'était un peu compliqué ; elle avait un peu honte. (...) Mais il y a aussi les personnes gaies et lesbiennes... Alors pour les gays, s'ils étaient efféminés, c'était des brimades, des moqueries. Et pour les lesbiennes… ben pareil ! » (Femme, lycée, Prytanée)

Le verbatim ci-dessus est la suite directe de celui qui reproduit le récit de la jeune « sarkozyste » de quatorze ans. Déjà « à droite » en arrivant au Prytanée, notre informatrice se rend vite compte qu'elle n'est pas assez radicale dans l'expression de ces valeurs. L'exemple ici est intéressant, dans la mesure où elle relie très rapidement « la droite » du Prytanée à la Manif pour Tous, notre informatrice resserre la focale uniquement sur un plan particulier du système symbolique : l'influence de l'intégration à la religion catholique et l'attachement aux questions de morale qui

en découle (Bréchon 2006). Nous l'avons déjà écrit, tous les établissements ne semblent pas marqués de façon aussi intense par la religion. De fait, il semblerait que Saint-Cyr-l'École, le Prytanée et dans une moindre mesure le lycée naval soient concernés par cette prégnance de la religion catholique. La succession d'élèves ouvertement catholiques participe d'influencer l'institution, et certains encadrants militaires sont également pratiquants. En tant que garnison, tous les lycées militaires disposent de leur chapelle, desservie par un prêtre du diocèse aux armées. Dans ces conditions, les élèves ne sont pas les seuls à la fréquenter : leurs encadrants militaires aussi, même si eux ont plus facilement la possibilité de pratiquer ville. Cependant, l'aspect communautaire ne doit pas être sous-estimé, puisque autour de la pratique religieuse se crée un réseau de sociabilité parallèle, avec les militaires, les familles et les élèves. L'aumônerie organise différentes rencontres et événements qui viennent alimenter ces réseaux et multiplient les moments de rencontre, comme dans n'importe quelle paroisse. En outre, s'agissant ici essentiellement de s'occuper de jeunes, l'aumônerie est très active et propose, autour d'événements cultuels, différents groupes de réflexion ou de prière. Elle est par ailleurs très occupée pour la préparation aux sacrements et le pèlerinage militaire international de Lourdes est très suivi tous les ans par les élèves [287]. Autour des aumôneries gravitent d'autres cercles, notamment rattachés aux mouvements de jeunesse, comme le scoutisme sous ses différentes branches.

> « La religion est plus que prégnante au Prytanée ! Au grand Bah, il y a l'église St Louis, on va à complies le soir, on va à la messe le dimanche... il faut vraiment y aller. Et bizarrement, quand on y va, c'est plus facile la vie ! Je veux dire, quand on croise le capitaine avec ses neuf gamins, ben tout de suite la vie elle est plus facile ! Il t'a vu, il t'a retenu ? C'est bon, t'es tranquille ! C'est hyper triste, vraiment ! Moi ça me dérangeait, dans le sens où j'ai toujours été pratiquante, mais j'ai toujours considéré ça comme tellement personnel, que je me suis demandé si j'avais vraiment envie d'adhérer à ce mode de fonctionnement où il faut être chrétien catholique, tradi à connaître la bible en latin et la réciter... Moi je ne la connais pas en latin, je vous le dis tout de suite ! Mais du coup, c'était trop présent pour moi ! Au lycée ça arrivait déjà, et en prépa encore plus. Des jeunes arrivent... je crois que j'en ai déjà parlé, d'ailleurs... Mais qui arrivent et qui se convertissent tout d'un coup ! Moi ça me dérangeait parce que je me demandais « est-ce que c'est vraiment toi, est-ce que c'est une vraie conversion ? Est-ce que tu as vraiment trouvé la foi en toi et tu veux vraiment t'engager sur ce chemin, ou est-ce que tu t'es juste rendu compte que ce serait mieux pour ton intégration ? « Je trouvais ça assez gênant. Mais en même temps, la pratique de la religion est quand même facilitée. Quand on est au Grand Bah, on a carrément l'église... Elle est magnifique, cette église ! On a accès à une église tout le temps ; moi, ça m'aidait beaucoup ! (…) Au lycée, c'était déjà présent, mais moins. Parce que le lycée est un établissement physiquement séparé de la prépa et de l'église... Beaucoup de gens allaient à la messe, parce que beaucoup de gens arrivent en étant pratiquants. Ou qui découvrent la foi... mais au lycée, c'est moins ressenti comme une obligation sociale ! » (Femme, lycée, prépa, Prytanée)

Si pour les élèves catholiques, pratiquer se mue en « obligation sociale », c'est que la religion catholique est largement majoritaire, et que la pratique est extrêmement valorisée, tant parmi les élèves que pour les encadrants militaires. La pratique religieuse devient alors un critère de distinction, y compris pour les jeunes femmes, comme c'est le cas ici. Le groupe ne se construit donc pas seulement sur les critères de la scolarité en LD. Le groupe des catholiques pratiquant est

287 En 2025, 170 (sur 750) élèves du LD Saint-Cyr avaient fait le déplacement (https://www.terre.defense.gouv.fr/lycee-militaire-saintcyr-ecole/actualites/pelerinage-militaire-international-lourdes), ils étaient 277 (sur 550 élèves) du Prytanée (https://www.terre.defense.gouv.fr/prytanee-national-militaire/actualites/prytanee-au-coeur-du-65e-pelerinage-militaire-international-lourdes).

structurant. Or, puisque souvent les élèves les plus en vue sont les garçons « tradi », il est de bon ton, pour être bien vu, d'intégrer ce groupe des catholiques qui les rend accessibles par ailleurs. Il importe de souligner que la religion catholique est majoritaire parmi les autres religions, mais nous ne pouvons cependant pas affirmer que les élèves qui la pratiquent sont effectivement majoritaires par rapport à l'ensemble des élèves. La position et l'influence de l'aumônier (le *padre*, le *babass*, ou le *marab* selon l'établissement) par rapport à ces groupes d'élèves dominants semble également importante. Tant par son influence sur les idées :

> « Après, je me souviens que le prêtre du lycée faisait pas mal de prosélytisme. Pas dans le sens... Il n'était pas catho traditionaliste, dans le sens fraternité Saint Pie X... Il était traditionaliste... ancien catholicisme de droite français, voilà. Il faisait pas mal de prosélytisme pour ses idées religieuses et politiques, mais c'était pas un mauvais bougre... » (Homme, lycée, Aix-en-Provence)

que dans la vie quotidienne où il apparaît très proche des élèves qui le sollicitent :

> « On avait un *marab*[288] très jeune, très accessible et il faisait partie intégrante de notre vie. Ça, c'était juste super-cool d'avoir un prêtre à disposition ! Il était toujours dispo pour nous écouter, nous donner des conseils d'adulte, autre que les profs et les militaires. Il intervenait pour nous auprès du capitaine quand il voyait que ça n'allait pas... » (Femme, lycée, prépa, Prytanée)

L'aumônerie a aussi un rôle de médiation plus éloigné de sa fonction spirituelle et communautaire habituelle. Cependant, pour que le prêtre puisse intervenir en faveur des élèves, il faut encore qu'il soit légitimement reconnu pour le faire. Cette anecdote nous montre que dans ce cas précis il semblait tout à fait intégré au fonctionnement habituel de l'établissement, à l'instar de tous les aumôniers militaires, dont les attributions, comme en paroisse, concernent aussi l'accompagnement humain des fidèles.

Les catholiques les plus pratiquants les plus visibles et les plus virulents sont qualifiés de « catho-tradi » pour catholiques traditionalistes ; catégorie existant par ailleurs et désignant des franges précises de la population qui se caractérisent, comme nous l'avons vu plus haut, par leur pratique religieuse et leur catholicisme « d'identité » (Tricou 2021) . Ce sont leurs univers symboliques qui tendent globalement à s'imposer au sein du groupe des élèves. Au regard des informations recueillies sur le terrain, il apparaît évident, que comme à Saint-Cyr, il existe une « corrélation entre les élèves plus religieux et ceux qui affirment des positions idéologiques marquées à droite » (Weber 2012 :312). D'autre part, nous l'avons vu plus haut, les élèves qui ont le plus d'influence et sont les plus charismatiques au sein de l'établissement sont les fils d'officiers supérieurs. Ils sont aussi régulièrement plus pratiquants ; ce sont souvent eux, les « catho-tradi ». Si leur visibilité est incontestable, ils ne sont pas pour autant majoritaires, mais eux, et leurs idées, auront durablement marqué leurs camarades. Ils constituent un groupe intégré qui attire des « suiveurs » en quête d'élévation sociale et de prestige. Leur nombre réel au sein de chaque promotion est difficile à évaluer, puisque que ces caractéristiques sociales, religieuses et idéologiques ne concernent également qu'une minorité des enfants d'officiers.

> « Mais c'est quand même au lycée militaire d'Aix que j'ai découvert l'aspect traditionaliste et vieille France, que je ne connaissais absolument pas en venant de ma campagne. C'est à dire : extrême droite, le côté réfractaire, réactionnaire, même ! Réactionnaire. Tout cet aspect politique... je pensais que ça avait disparu. En fait, ça existe encore ! Et dans les lycées militaires, et notamment dans celui d'Aix. » (Homme, lycée, Aix-en-Provence)

288 Aumônier catholique.

De fait, les valeurs portées par ces élèves tendent à devenir rapidement majoritaires, de sorte que ceux qui ne les partagent pas se trouvent très vite mis à l'écart s'ils ne se conforment pas à cette nouvelle norme. Aussi, lorsque nous parlons de radicalité des idées, il s'agit, dans ce contexte-là, d'idées notamment issues de la pensée catholique conservatrice, parfois traditionaliste. Outre les questions de doctrines, comme par exemple une préférence appuyée pour le rit tridentin, l'hostilité à la séparation des Églises et de l'État, certains élèves se revendiquent anti-républicains et royalistes. Cette posture politique n'est cependant pas exempte de provocation et de bravade. Il s'agit aussi de remettre en cause l'institution dans laquelle ils évoluent. Pour ces élèves, conserver certaines idées ou pratiques à contre-courant des sensibilités contemporaines et du cadre légal revient à se positionner en défenseur d'un prétendu ordre social corrompu ou galvaudé par la modernité. Ils sont surtout traditionalistes dans leur conception du rôle et des valeurs militaires. Ils attachent donc une importance toute particulière à la défense d'un ordre social conçu comme traditionnel et surtout naturel. Le dévoiement des traditions militaires et des idées qui les sous-tendent consiste donc en une confusion entre patriotisme et nationalisme, entre défense de la Nation et protection contre un supposé choc des civilisations (Huntington :1996) et se déploie à contre-courant des avancées sociétales, par exemple en matière d'égalité homme-femme en défendant la « complémentarité » entre les sexes. Même si ces postures ne concernent qu'une minorité d'élèves, comme à Saint-Cyr (Weber :2012), les élèves qui auraient des idées opposées auraient davantage tendance à les cultiver à l'abri des regards.

> « On ne va pas se le cacher, c'est pas les socialistes et les gens de gauche qui sont nombreux chez nous ! Et je pense que s'il y avait un communiste, on l'aurait su et il n'aurait pas forcément un bon quart. Oui, c'est un bon repère de bons nationalistes, de bons patriotes... il y a de bons royalistes, de bons impérialistes... c'est pas chez nous qu'on trouvera des anars ! On peut effectivement dégager cette image-là... » (Homme, lycée, Prytanée)

Cet effacement des opinions individuelles associé à un conformisme de façade a notamment pour fonction d'éviter le débat, dans le contexte particulier du milieu militaire où les devoir et les droits des membres de l'institution sont clairement définis dans le cadre de la subordination absolue du militaire au politique (Weber :311).

> « Ils étaient très très fermés, en fait ! Il y avait plein de choses qui ne passaient pas, quoi ! Ils étaient très conservateurs, en fait, et je ne trouve pas que c'était propice au débat d'idées ! Tu vois, ils pourraient genre avoir leurs opinions et te laisser parler, et en l'occurrence, c'était pas le cas ! Il fallait juste être d'accord avec eux et te taire ! (...) C'était vraiment un entre-soi de cathos qui excluaient ceux qui ne l'étaient pas ! Et heureusement, j'étais blanc et de confession quand même catholique ; j'imagine pas les autres ! Bon, de toute façon, des Noirs, on n'en avait pas ! (...) C'était vraiment pas mixte ! C'était blanc, catho, hétéro ! Bien comme il faut, quoi ! Serre-tête et mocassins ! » (Homme, lycée, lycée naval)

Le verbatim ci-dessus retranscrit les propos d'un jeune homme transgenre, qui a amorcé sa transition au lycée naval, mais a fini par le quitter sous la pression de ses pairs, victime de harcèlement. Il affirme avoir été peu soutenu par l'encadrement civil ou militaire, à l'exception nous dit-il, de quelques professeurs. Il n'est pas le seul à évoquer le peu de diversité entre les élèves, et parfois même le racisme ou l'homophobie caractérisés qui peuvent avoir cours vis-à-vis des élèves ou de leurs familles :

> « [la politique] ça donnait lieu à des débats, et même parfois à des pleurs... parce que vraiment, il y a des gens, là-bas, qui ne sont pas... qui sont vraiment conservateurs, qui considèrent l'autre de par sa couleur, comme une personne

moins que rien ! Et quand cette personne fait un débat avec l'autre, ça donne des pleurs ! Quand il y a la famille de ma pote qui est Noire, qui vient... elle avait un peu honte, parce qu'ils étaient Noirs, les femmes voilées... C'était un peu compliqué : elle avait un peu honte. Alors que maintenant que j'y repense, elle n'avait pas du tout à avoir honte ; c'est sa famille ! C'est vrai que le regard des gens... Les gens les regardaient de façon médisante. Et puis, il y avait aussi l'histoire... Mais ça, c'est pour tout ce qui est préjugés d'origines... Mais il y a aussi les personnes gaies et lesbiennes... Alors pour les gays, s'ils étaient efféminés, c'était des brimades, des moqueries. Et pour les lesbiennes, ben pareil ! Il y a eu quatre lesbiennes dans mon groupe... Quand j'étais ancienne, j'avais un groupe de nouvelles, et il y avait quatre lesbiennes dans mon groupe ! Alors là, c'était la famille des lesbiennes ! Les autres ne voulaient pas trop traîner avec eux, quoi ! » (Femme, lycée, Prytanée)

Tous les élèves n'étaient sans doute pas aussi radicaux dans leur rejet de la différence. Cependant, lors des entretiens et avec le recul de l'âge, certains expriment quelques regrets quant à leur comportement, et notamment leur passivité lorsqu'ils ont été témoins de situations problématiques. C'est le cas notamment pour l'une de nos informatrices, qui a fréquenté le lycée naval en même temps que son camarade transgenre :

« Les gens n'essayaient pas du tout de le comprendre ! Que ce soient des élèves immatures de quinze ans, ou des adultes... Personne n'a fait d'effort ! (...) D'un côté c'était méchant, mais d'un autre côté, ils ne savaient pas. En fait, personne ne s'est posé et nous a expliqué. Et nous on lui demandait ; mais en fait tu es un mec ou tu es une fille ? Et on va l'appeler comment ? Personne ne nous a expliqué ! Personne ne nous a dit : « je vais vous expliquer, parce que j'en connais un peu plus que vous ! » Dans les gradés, personne ne nous a expliqué ! On l'a laissé un peu tout seul. Et la personne est partie. » (Femme, lycée, lycée naval)

Ainsi, les élèves sont dans leur ensemble plutôt conservateurs, et ce conservatisme a trait essentiellement aux questions morales. Les valeurs défendues et cultivées par l'institution militaire se confondent avec le système de valeurs catholiques, d'autant plus que la pratique religieuse est ici valorisée et plus répandue que dans la société civile, comme l'explique D. Hervieu-Léger (2009). Son analyse sur la pratique religieuse accrue dans les armées repose en partie sur une analogie entre le catholicisme romain le domaine militaire. Selon l'auteur, « ce rapport entre institution militaire et institution catholique peut être décliné sur plusieurs terrains : la hiérarchie, l'obéissance, la centralisation, l'exclusion du pouvoir de la grande majorité des « fidèles » ou des ressortissants − le pouvoir est dévolu à des spécialistes ayant autorité − l'existence de rites. ». Mais cette analogie dans l'organisation des deux institutions n'est pas la seule qui nous intéresse. En second lieu, l'analogie porte sur le thème de la vocation : l'engagement militaire étant vu, et c'est particulièrement vrai en lycée militaire, sous la forme d'un engagement total et transcendantal au service de son prochain (l'humanité en général dans le cadre de la religion, la nation pour le militaire). Enfin, le sens de la mission partagé par les militaires, demande justement cet engagement total et désintéressé. Le domaine militaire comme le domaine religieux se structure autour d'un grand récit. Dans le premier cas, il a trait à l'Histoire, à la Patrie et ce récit partagé rassemble les individus autour d'un but commun et de valeurs sacrées à l'instar des récits fondateurs de la Bible. D'autre part, le religieux est souvent associé à des moments de convivialité militaire, ce qui implique que les membres de l'institution non-catholiques se sentent régulièrement exclus, comme l'a montré C. Wihtol de Wenden dans son étude sur la diversité dans les armées (Wenden 2010 ; Wenden et al. 2005).

Dans ce contexte d'idéalisation d'un univers symbolique qui mêle valeurs militaires, religieuses et patriotiques, les élèves font, plus ou moins volontairement, abstraction des réalités du métier. Les adultes ont beau jeu pourtant de leur rappeler les évolutions qui ont contribué à modeler l'armée contemporaine, au premier rang desquelles la féminisation et la hausse du niveau de technicité qui rendent nécessaire l'extension et la diversification des aires de recrutement (Jonnet 2017). Ils ont beau rappeler également les évolutions de la société dans son ensemble comme celles qui concernent la place des femmes. Les élèves, qui ne sont encore qu'adolescents ou jeunes adultes, se plaisent à se maintenir dans les postures les plus radicales et les plus virulentes. Ils le vivent à la manière d'un premier vrai engagement, quitte à s'engager dans la voie du sectarisme et à adopter des comportements largement répréhensibles au nom de leurs « valeurs » :

> « Un saint-cyrien était mort, je me rappelle. Et sur la place d'arme, je me souviens, on avait fait une cérémonie où on s'était recueilli pour la personne. On ne savait pas encore qui c'était ; ça je m'en souviens très bien. On ne savait pas qui était le mec qui était mort. Et le soir, on est allé voir tous voir la télé, voir les infos, quoi, avec ma promo. Et là, ils ont révélé le nom de la personne. Il était Africain. Et là, tous les gars se sont levés, mais comme un seul homme. Tous les gars se sont levés. Et il y avait les deux Africains ; les camarades, ils étaient dans la pièce. Et ils ont dit : « ah, un croco[289], on s'en fout ! » C'était... c'était violent, je m'en souviens. Ce jour-là, je me suis dit : « ah oui, quand même ! » Il pouvait être mort, c'était pas grave, c'était un Noir ! Et ils sont partis, et quelques filles les ont suivis. » (Femme, prépa, Aix-en-Provence)

L'un des traits saillants du comportement de ces élèves ou anciens élèves en LD est de minimiser systématiquement l'importance qui peut être accordée à ces différents signes de radicalité. Ainsi, les références au nazisme ou à la ségrégation, si elles restent rares selon nos informateurs, sont régulièrement tournées en dérision ou relativisées[290].

> « On est dans un milieu avec beaucoup de tradition catholique, il ne faut pas se le cacher. On respecte les musulmans ; c'est pas ça le problème. On respecte les juifs aussi... ça n'empêche pas qu'on ait quelques gens qui sont proches des skinheads... des gars très sympa... Après leur opinion, c'est leur opinion... j'arrive à discuter avec ces gens-là... C'est tout ce qui m'intéresse, je ne juge pas. Mais certes, je vais me positionner sur certaines choses ! Que certains diraient traditionnelles ou nationalistes... Ça ne m'empêche pas d'avoir des amis qui pensent à l'opposé... (…) Je me rappelle, on avait le drapeau de la légion Wallonie sur le mur de ma chambre, la légion Charlemagne... certes, historiquement c'est pas très bien connoté. Il y a aussi le côté où on rigole beaucoup là-dessus... » (Homme, lycée, Prytanée)

Notre informateur ne nous dit pas ici si l'encadrement a agi ou du moins protesté contre

289 Surnom donné aux élèves étrangers originaires d'Afrique à l'ESM Saint-Cyr.

290 Nous lisons par exemple dans *Des premières écoles militaires aux lycées de la Défense* : « Les corniches ont développé de véritables traditions qui peuvent paraître « extrêmes » ou déconnectées du milieu militaire. Cela s'explique par le fait que les premières corniches étaient civiles et se voulaient plus ultras que le milieu militaire. La seconde explication est simplement due au fait que les cornichons sont de jeunes élèves en pleine fleur de l'âge, faisant preuve de fougue et d'entrain. » (Berthier de Grandry 2010 :45). Dans le même chapitre consacré aux *corniches*, figure une photographie d'illustration montrant des cornichons en tenue de tradition posant avec un drapeau confédéré. La photographie n'est pas légendée ni datée, et nous nous interrogeons sur ce choix de l'auteur au regard des connotations racistes et ségrégationnistes associées à ce drapeau.

l'affichage du drapeau. Au lycée militaire d'Aix, une autre informatrice se montre plus critique à l'encontre des adultes qui semblent étonnamment tolérants lorsqu'ils sont confrontés à des faits semblables :

> « Un des chefs avait dit... c'est loin, mais je me rappelle qu'un des chefs avait dit, que quelqu'un avait un poster de Hitler ou un drapeau ou je ne sais pas quoi et qu'il avait dit : « ça, on ne tolère plus les gars, on arrête ! » et moi j'étais là « mais quoi ? un poster d'Hitler ? » Et donc il y avait parfois des trucs comme ça qui passaient et tu te dis mais... Donc il y avait clairement une fascination pour les nazis. Pas tous, mais c'était quand même assez présent. » (Femme, prépa, Aix-en-Provence)

Dans le cas de ces élèves, ces comportements peuvent être assimilés à de la provocation et à la recherche des limites. Il s'agit davantage de remettre en question l'autorité légitime tout en se ménageant une place dans le groupe. Les règles sont bien connues. Nos informateurs savent qu'ils manipulent un sujet sensible en jouant littéralement avec les références au nazisme. S'ils en « rigole[nt] » c'est qu'ils sont bien conscients de transgresser des limites, mais aussi qu'en les transgressant ils prennent des risques. Or, c'est là selon C.-H. Cuin, qui se positionne dans le sillage de la sociologie de l'expérience de F. Dubet (2016) une des caractéristiques du passage de l'enfance à l'âge adulte consiste en la confrontation d'une double logique d'action. D'un côté, il est nécessaire de s'intégrer activement dans une communauté qui n'est pas (plus) la famille (ce qui est d'autant plus nécessaire en internat), et de l'autre, il faut être capable de développer des stratégies en vue de réaliser des objectifs personnels d'ordre varié, en fonction des contraintes. L'adolescence est le passage de l'enfance, qui se caractérise par la dépendance aux adultes et la nécessité d'obéissance, à l'âge adulte qui revient à l'autonomisation et à la subjectivation de l'individu. Ainsi, dans son *Esquisse d'une théorie sociologique de l'adolescence* (2011), C.-H. Cuin propose une définition de la transgression adolescente : « Ce qui est généralement qualifié d'opposition « gratuite » ou encore « systématique » peut être intégralement expliqué par la nécessité où les adolescents se trouvent non seulement de tenter de transgresser les normes mais aussi, et plus largement, d'en éprouver la consistance ainsi que de tester la réactivité du contrôle social vis-à-vis de leur transgression. » (Cuin 2011). Ainsi, exprimer un penchant idéologique aussi radical relève-t-il dans ce cadre sans doute davantage du jeu des limites que d'une réelle fascination pour des idées mortifères. Ce jeu des limites n'exclut cependant pas, pour l'encadrement, de faire preuve de la plus grande vigilance face aux risques (réels) de radicalisation. Il est fondamental que l'encadrement parvienne à juguler certaines pratiques en lien avec les « traditions », notamment l'exercice de brimades dans le cadre des *bahutages* ou la systématisation, dans certains établissements et certaines promotions, de comportements relevant des VSS afin d'éviter qu'ils ne s'installent plus durablement encore.

D'autre part, lorsque d'aucuns dénoncent, ou simplement s'interrogent, que ce soit lors de discussions informelles, dans la presse ou sur les réseaux sociaux, certains élèves ou anciens élèves des LD se font les défenseurs infatigables des pratiques de tradition et contribuent à normaliser, à rendre acceptables, certaines références au nazisme.

> « Dernièrement, il y avait [entre anciens élèves de différentes générations] un grand débat avant la présentation au drapeau des secondes... habituellement, on fait une aubade pour les miteux [291]. Ça fait quelques années, qu'il y a ce qu'on

291 Cérémonie autorisée par l'encadrement du lycée, parfois nocturne qui se compose d'un récital de chants militaires et religieux et d'un discours d'une promotion à l'adresse d'un autre, pour des occasions diverses : encouragements pour un examen, fin de l'année, démonstration d'un « esprit de promotion », etc. Ici, préparée par les terminales à l'attention des secondes. Certaines de ces cérémonies sont disponibles sur le réseau social Youtube.com.

surnomme gentiment les SS, c'est le diminutif de service de sécurité, composé d'élèves de terminale qui gèrent la sécurité des événements. Ils sont dans leur tenue avec des flambeaux... c'est une aubade aux flambeaux, et on est tous en train de chanter. Le ministre[292] vient faire un discours pour les secondes... Des anciens qui étaient là disaient : ça fait très... les heures les plus sombres de notre histoire ! Mais c'est une ancienne tradition qui existe depuis des années, qu'on a remis au goût du jour... Quand on voit les anciens qui disent ça, tous ceux qui ont fait cette aubade et qui ont fait ce moment qui prend aux tripes et où on ressent cet élan de cohésion qui est recherché, cette histoire, cette tradition, ces valeurs explicitées dans le discours et les chants et l'ambiance. Les jeunes viennent de veiller le drapeau de l'unité. Le lendemain ils seront présentés à ce drapeau... c'est quelque chose de fort et de puissant. Quand on voit que certaines personnes qui sont passées par là, l'associent à certaines choses qui sont totalement différentes et en désaccord... c'est à se demander si ces gens-là sont passés par le même établissement... (...) C'est juste que chaque génération choisit des chants différents ; un discours différent, une approche différente... mais dans le fond, ça reste la même chose ! C'est à se demander si on a vécu la même chose, si on a compris le sens de tout ça de la même manière ! » (Homme, lycée, Prytanée)

Il ne s'agit pas ici de bizutage ou de brimades, mais de l'interrogation d'anciens élèves plus âgés, au sujet des pratiques de leurs cadets. La mise en scène de ce « service d'ordre », plus que le choix musical, interroge les anciens. Soulignons ici que la mise en œuvre de ce service de sécurité serait, selon notre informateur, effectif depuis plusieurs années, ce qui montre qu'il n'a pas été censuré par l'encadrement. Nous pouvons à cet égard nous interroger sur cette dénomination : a-t-elle été portée à la connaissance du commandement ? Outre la dénomination sujette à caution, sa simple existence interroge. Un service d'ordre ou de sécurité est composé de membres de mouvements politiques ou syndicaux et se forme à l'occasion de manifestations pour assurer la sécurité des participants, notamment en cas d'affrontement avec d'éventuels opposants. La fonction de ce cordon de sécurité est plus symbolique qu'utilitaire. Elle marque une distance entre les participants et les spectateurs, qui sont tenus à l'écart. Les anciens ne se mélangent pas aux nouveaux, et leurs relations sont organisées autour d'un rapport de force en faveur des anciens, qui sont les gardiens des traditions. Dans le cadre de cette aubade des terminales à leurs miteux, le discours porte justement sur les traditions de l'établissement, leur maintien et surtout leur transmission. Les sortants transmettent le flambeau aux suivants, non sans mises en garde, dans une mise en scène martiale et théâtrale. La référence, pourtant explicite, au régime nazi et à son bras armé, est traitée avec désinvolture par ces adolescents qui en font un motif de plaisanterie et ne semblent pas entendre les critiques qui leur sont adressées. Cet exemple est la preuve que les traditions évoluent, et que chaque génération d'élèves, à partir d'un stock partagé de références plus ou moins légitimes, construit des usages et des pratiques qui correspondent mieux à ses propres besoins d'identification. Dans le cas de cette aubade, il semblerait que l'effet de mise en scène prime sur le contenu en lui-même : la forme doit susciter chez les participants et les spectateurs une grande émotion et donne à voir la structure sociale qui régit les relations entre les élèves. Il s'agit d'une liturgie propre aux lycées militaires, qui emprunte évidemment beaucoup aux cérémonies militaires[293], mais en y injectant davantage d'émotion, et tant pis si certains choix sont critiquables. L'apparat militaire officiel est plus solennel et s'ancre davantage dans une réalité professionnelle, même s'il reste empli de références à l'histoire. Par ailleurs, les aubades des LD n'ont pas d'autre fonction que de renforcer la cohésion du groupe, de réactualiser l'identité qu'il s'est construit, quand l'apparat militaire a fonction d'organisation de moments fonctionnels né-

292 Adjoint du Z promotion

293 Déplacements au pas cadencé, qualité des alignements et des séquences d'ordre des aubades témoignent d'une bonne maîtrise par les élèves de l'ordre serré. L'ordre serré n'est pas inné ; une exécution fluide par un groupe demande de l'entraînement. Il s'agit de réapprendre à marcher

cessaires à la vie des unités [294]. Dans les lycées militaires, c'est encore une fois la socialisation par le mytho qui prime : il est impératif de faire groupe, et ce groupe se construit autour de pratiques et de valeurs empruntées au monde militaire qui relèvent essentiellement d'une esthétique. Dans les aubades lycéennes, notamment au Prytanée, les chœurs sont généralement mixtes, mais ils intègrent des carrés réduits féminins ou masculins. Les femmes se voient attribuer ou choisissent des chants qui appartiennent au répertoire religieux, scout ou traditionnel, quand les garçons se réservent les chants qui font référence à l'idéal guerrier[295]. À notre connaissance, les aubades données en classes préparatoires ne sont jamais portées par des chœurs incluant des femmes, puisqu'elles sont à l'initiative des corniches. Le répertoire, religieux, militaire et traditionnel est destiné à accompagner les moments forts de la scolarité et à animer des moments de cohésion. Les chorales se produisent aussi bien dans l'intimité de la promotion que dans le cadre d'événements officiels en présence d'autorités civiles ou militaires, elles peuvent encore servir de support pour des récoltes de fonds dans le cadre de projets caritatifs. Il s'agit donc bien toujours de construire un cadre dans lequel le groupe se donne à voir symboliquement : il est en représentation. La chorale fait partie des propositions d'activités proposés aux élèves dans les « clubs sport et loisirs » des lycées, mais certaines sont montées clandestinement par des élèves appartenant à des familles *tradi*. Dans ce cas, le choix et les modes d'exécution des chants ne sont plus soumis à la validation de l'encadrement de l'établissement. La pratique du chant est très courante et règlementée aux armées [296], et maîtriser cette pratique codifiée revient à acquérir des savoir-faire professionnels fondés sur la maîtrise du corps (Teboul 2015) utiles aux élèves qui se destinent à la carrière militaire.

À l'instar des armées en général, les LD continuent donc d'attirer des élèves qui se placent dans le camp des « conservateurs ». D'une part parce que le creuset de recrutement reste cantonné en majorité au monde de la défense et des forces de l'ordre. D'autre part aussi, parce que ces établissements qui se caractérisent en partie par leur organisation et leur discipline d'inspiration militaire, recherchés par les familles, nous l'avons vu dès le début de notre travail de recherche, comme un « cadre » convenable dans lequel peuvent être éduqués et instruits des adolescents. Les taux de réussite aux examens confortent les familles dans leur choix.

D'autre part, au niveau des classes préparatoires, les étudiants qui intègrent les LD sont d'emblée déjà attirés par l'armée, puisqu'ils se destinent principalement à une carrière d'officier.

> « Mais en prépa, on fait la démarche d'être en prépa. C'est qu'on est quand même volontaire ! Donc on est toujours au moins patriote ! On n'est pas antimilitariste si on est en prépa mili, donc ça brasse quand même pas mal le portrait de, on va dire, 75% des gens qui y sont ! Modulo ceux qui sont perdus et, on va dire, des gens qui réfléchissent beaucoup trop, c'est vrai que ça brosse quand même un portrait assez uniforme, au moins sur les questions principales. » (Homme, prépa, Aix-en-Provence)

294 Les grandes couleurs régimentaires servent de cadre à un discours du chef de corps à l'ensemble de ses hommes qui fixe les orientations à moyen et court terme et permet de transmettre un même niveau d'information à l'ensemble du personnel. Les cérémonies encadrent encore des passations de commandement, des remises de décorations ou de félicitations, parfois des discours de recadrage ou de mises en garde. Les élèves des LD ne font rien de tout ça.

295 La plate-forme YouTube permet de visualiser librement des aubades données par les élèves de terminale à leurs cadets et donne une vision contingente des choix effectués. Voir par exemple https://www.youtube.com/watch?v=vvp-avWRH5Q ou https://www.youtube.com/watch?v=EWOHIQOTd9Y.

296 Le TTA 107 encadre la pratique du chant dans l'armée de Terre et propose une sélection de chants autorisés. Il sert de base aux unités pour leurs choix de chants. Habituellement, chaque entité militaire possède « son » chant : refrains de régiments ou de compagnie dans les troupes de marine, chant régimentaire, chant de compagnie, chant de section… Chaque militaire maîtrise un répertoire conséquent, en lien avec son arme d'appartenance.

5.5 Conclusion de la partie

Nous avons tenté de présenter dans cette partie les principaux aspects de la notion de tradition qui nous avait déjà posé question en préambule de ce travail de thèse. Nous nous sommes appuyée sur cette polysémie dans le souci de démontrer que la tradition traverse toutes les sphères de ce système social que constitue le lycée militaire, notamment lorsque l'on se place du point de vue des élèves.

Ces derniers manipulent le concept de tradition dans un cadre défini par l'institution militaire. Dans le souci de se distinguer, mais aussi, conformément à leur état d'adolescents, ils apprennent à instrumentaliser les systèmes de normes, se les approprient et les intègrent en les contournant et en les dépassant. De fait, lorsqu'il est question de socialisation en contexte militaire, la tradition est partout : elle fait office de cadre de référence. Elle est transmise parallèlement selon qu'elle relève de l'institution, qu'elle est officielle, ou qu'elle est le produit d'une transformation par le groupe des élèves, où elle se fait plus officieuse. Mélange de pratiques, de savoirs, de rites et de récits, la tradition participe de la construction d'un univers symbolique qui agit pour l'ensemble des acteurs sociaux comme un cadre normatif. Ce cadre normatif repose sur des valeurs positives, valorisées et travaillées par l'institution militaire, mais également sur un système parallèle, clandestin, qui appartient davantage aux élèves. Ce dernier peut conduire, dans certains cas et sous l'impulsion d'individus charismatiques à la formation de groupes d'élèves qui parviennent à imposer leur vision de ce devrait être, selon eux, le cadre normatif en vigueur. Malgré les protestations d'individus plus ou moins isolés qui refusent l'imposition de ce cadre qu'ils jugent à bon droit illégitime, leur minorité et le fait qu'ils ne soient pas assimilés au groupe dominant rend leur critique caduque.

Mais les traditions en lycée militaire ne peuvent être réduites à cette activité sociale estudiantine, aussi spectaculaire et exotique soit-elle. La tradition a aussi trait au conservatisme en termes d'idéologie et de valeurs, qui offre un terreau propice à l'actualisation de certaines idées, comme celles qui ont trait aux répartitions des rôles de genre ou à la défense d'une certaine idée de la nation et de ses caractéristiques. Les traditions en lycée militaire sont le principal canal d'intégration des élèves à l'institution. Mais ces élèves sont eux-mêmes, au travers de leur socialisation préalable, déjà enclins à valoriser certaines postures qui tendent davantage vers l'intégration que vers l'individualisme. Par ailleurs, les références constantes à l'univers combattant et au modèle militaro-viril contribuent à placer le groupe et la cohésion à celui-ci comme seul horizon valable et légitime. En se plaçant ainsi au sein de systèmes normatifs concentriques, les élèves renforcent leur esprit de communauté et tout en apprenant à négocier dans et entre les différents niveaux de ce système social.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Notre étude des processus de socialisation au sein des lycées de la Défense en France a permis de mettre en lumière un ensemble d'interactions complexes entre les structures institutionnelles, les normes collectives et les dynamiques identitaires à l'œuvre chez les élèves. Adossés à l'institution militaire, ces établissements scolaires singuliers proposent un modèle éducatif qui conjugue rigueur organisationnelle, hiérarchie symbolique et transmission de valeurs et représentations liées à l'univers combattant. Loin de constituer de simples établissements scolaires, les lycées de la Défense apparaissent comme des dispositifs d'encadrement global de la jeunesse, où la socialisation dépasse le cadre strictement académique pour s'étendre à la formation morale, comportementale et, dans une moindre mesure, militaire des individus.

L'approche théorique mobilisée se fonde principalement sur les travaux de Max Weber (1921a) sur les formes de domination et les processus de communalisation, de R. A. Nisbet (1966) sur les catégories élémentaires de la sociologie fondées sur des paires de concepts antagonistes, et de Raymond Boudon qui a développé les principes de l'individualisme méthodologique qui se propose d'analyser les rationalités qui sous-tendent les interactions sociales (1983). Nous avons choisi de situer notre approche sociologique au niveau de l'individu conçu comme acteur social à part entière. Ainsi, nous nous sommes concentrée sur le point de vue des anciens élèves que nous avons rencontrés, en tâchant de ne pas tomber dans les écueils qui truffent les récits. Nous nous sommes efforcée de comprendre ce que les élèves de lycée militaire appréhendent comme « la tradition », notion centrale dans les discours mobilisée à la fois comme cause et comme produit des interactions. La façon dont elle est instrumentalisée dans ces établissements ne renvoie pas uniquement à un héritage figé, mais constitue un véritable cadre normatif organisant et légitimant les pratiques quotidiennes, les hiérarchies internes et les rapports sociaux. Par les enjeux liés à ses modes de transmission, mais également à son contenu conçu comme un récit fondateur et sa dimension normative qui l'actualise, la tradition joue un rôle structurant dans l'apprentissage, la transmission et le maintien des règles, l'ordonnancement de dominations internes et des rôles attendus des élèves. La tradition encadre ainsi une « communauté émotionnelle », selon les caractéristiques définies par M. Weber (1921a :79), tout en contribuant à façonner des identités individuelles en adéquation avec l'univers de référence. Celui-ci touche d'une part au militaire en cultivant ouvertement l'intégration au groupe, et d'autre part aux valeurs du monde scolaire. Ces dernières portent davantage sur la réussite individuelle, qui s'inscrit dans un parcours académique qui vise des objectifs personnels eux-mêmes situés dans des stratégies différenciées. Selon leurs aspirations, les contraintes liées à leur environnement, leur niveau d'information, leurs moyens économiques et leurs capacités scolaires, les élèves élaborent leur projet professionnel.

Certains élèves font un usage problématique des opportunités offertes par l'environnement spécifique du LD. En cela, les lycées militaires s'écartent du type pur de l'institution totale tel que défini par Goffman (2013). La fermeture de l'institution n'est que relative. Par ailleurs, tous les élèves sont en capacité de se ménager d'importants espaces de liberté, tant en termes de relations que de mouvements ou de travail sur les valeurs. Des groupes d'élèves se démarquent de la majorité. Par exemple certains, définis comme une frange radicale et charismatique, à laquelle s'ajoutent des suiveurs qui aspirent, du moins en façade, à intégrer les armées. Ils cultivent pour cela des comportements inspirés de l'univers symbolique légitime mais qu'ils manipulent afin de servir leurs objectifs individuels et de groupe. Les normes et les valeurs en question sont effectivement portées par l'institution militaire et tiennent en cela une place de choix dans les projets éducatifs des établissements. Ces normes et ces valeurs sont assimilées aux « traditions » et opèrent un mélange entre un registre officiel et des acceptions officieuses. La tradition « officielle » fonde la discipline générale, légitime l'organisation hiérarchique et impose le cadre mémoriel et les récits sur lesquels repose tout le système symbolique. Cette tradition est toutefois instrumentalisée par les élèves, qui se l'approprient et élaborent, sur cette base légitime, un système

normatif et symbolique parallèle. De cette façon, la dualité de la culture militaire, entre diversité et homogénéité, entre cohésion et réussite individuelle, entre abandon au groupe et charisme personnel se trouve parfaitement illustrée dans l'organisation et les finalités des LD, mais également dans la lecture et les applications qu'en font ces élèves au sein des groupes fermés qu'ils constituent aussi bien qu'au travers de leurs interactions avec l'extérieur.

Le système symbolique parallèle existe à des degrés divers selon les établissements en raison notamment de leur ancrage historique. Pour autant, il n'est pas, en contexte militaire, de socialisation sans recours à la tradition, à la mémoire et au rite. La tradition, officielle comme officieuse, agit sur l'ensemble des élèves et de l'encadrement. Elle contribue à dicter un agenda d'événements festifs ou revendicatifs et un environnement normatif commun à tous les acteurs du système, qu'ils l'entretiennent, le subissent, le combattent ou pensent y rester indifférents. Les comportements de certains élèves au nom des traditions amènent de vifs débats qui éclatent quelques fois par voie de presse. Les résistances qu'ils rencontrent ont été régulièrement portées à la connaissance du grand public et des autorités civiles et militaires puisqu'ils génèrent des effets assimilés et assimilables aux délits de bizutage, de harcèlements et de violences sexistes et sexuelles. La façon dont ces groupes sont constitués et dont ils actualisent leur système symbolique sont en effet fondés sur des mécanismes d'ostracisation d'autres groupes, au premier rang desquels se trouvent les femmes. Ces groupes évoluent de façon générale dans des idéologies très conservatrices voire réactionnaires, à la fois au niveau de leurs conceptions du domaine militaire, mais également pour une grande partie des questions sociétales. Ils assument se positionner à contre-courant des évolutions de la société française et revendiquent une posture de défenseurs d'une prétendue pureté de valeurs en lien avec celles du catholicisme et des discours politiques assimilés à la droite radicale. Ces idéologies doivent cependant être replacées dans leur contexte. Leur dimension souvent purement provocatrice est aussi liée à l'engagement adolescent et au rapport individuel et collectif aux normes et aux limites.

Comme nous avons pu le montrer tout au long de ce travail de recherche, la majorité des élèves des lycées militaires n'est pas concernée par l'engagement direct dans ces groupes et l'affirmation de ces postures radicales, ce qui contribue à tempérer le climat général au sein des établissements. Pour autant, les effets réels et délétères de ces provocations ne devraient en aucun cas être ignorés. Si les LD sont des établissements scolaires qui atteignent d'excellents résultats, ils tiennent, du côté de l'institution, à conserver une image de respectabilité auprès d'une société civile polarisée en termes de valeurs qui les connaît mal ou seulement au travers d'imaginaires qui sont de moins en moins fondés sur l'expérience, mais davantage sur des références issues des sphères artistiques et médiatiques (Thiéblemont 2012). Or, cette méconnaissance, lorsqu'elle se trouve alimentée par des scandales qui viennent régulièrement écorner l'image des LD n'est évidemment pas dans l'intérêt de l'institution militaire, préoccupée par l'instabilité géopolitique et la montée en puissance opérationnelle ainsi que les impératifs de recrutement et de fidélisation de ses personnels. Les besoins humains actuels de l'armée professionnelle nécessitent un élargissement du vivier des vocations à des catégories qui sont éloignées des catégories historiques et des représentations habituelles de la militarité (Weber 2015 ; Wenden et al. 2005). Les lycées militaires et la majorité des jeunes qui les fréquentent constituent à ce titre les reflets de ces changements. Par ailleurs, les armées jouiraient en France d'une bonne image, comme le montre la dernière étude commandée par le journal *Le Figaro* à l'occasion du 14 juillet 2025[297].

Lors de l'enquête de terrain, dont la forme a été dictée par la fermeture de l'institution à notre recherche, nous avons mis en évidence la relative diversité des trajectoires scolaires et sociales des élèves. Nous avons révélé l'existence de formes d'adhésion différentes au modèle éducatif proposé, qui sont fonction des origines sociales, des attentes des familles et élèves,

297 Sondage et résultats disponible à l'adresse : https ://www.odoxa.fr/sondage/plus-de-8-francais-sur-10-sont-patriotes-et-aiment-les-militaires/ (consulté le 16/07/2025)

toujours en lien avec les représentations liées au domaine militaire et/ou de la réussite scolaire, mais qui sont globalement orientées dans le sens de la recherche et du maintien d'un « cadre » (Glasman 2012).

À travers l'analyse des traditions internes, matérialisées par le folklore lycéen, par l'institution des *familles* et le recours systématique aux systèmes symboliques, à travers les pratiques d'uniformisation, les hiérarchies entre élèves, il est apparu que la socialisation opérée dans les lycées de la Défense repose sur un double mouvement. D'un côté, nous avons mis en évidence une forte homogénéisation des comportements par la mise en œuvre d'une discipline d'inspiration militaire et le rituel. De l'autre, nous avons observé des marges d'action et de résistance qui permettant aux élèves de (re)négocier leur place dans les groupes. La notion de groupe et l'appartenance, en LD comme dans tout contexte de socialisation est particulièrement structurante. Il convient pour de nombreux élèves, toujours selon leurs objectifs personnels, de se rapprocher des groupes dominants. Ces groupes s'articulent autour d'individus perçus comme des leaders, particulièrement à l'aise dans ce milieu spécifique du fait d'une socialisation antérieure au sein de la famille et/ou de mouvements de jeunesse, mais également dotés d'un charisme qui leur permet de se maintenir dans cette posture dominante qui repose sur leur expérience (ou celle de leurs proches parents) qui leur confère du prestige et donc un statut. Ils s'appuient sur le système symbolique légitime et valorisé par l'institution militaire, qui s'adosse à des valeurs et des comportements liés à un idéal combattant du soldat français. Ils contribuent à construire, transmettre et modeler une mythologie qui agit comme un horizon de valeurs, sur laquelle repose une partie des interactions et l'organisation des hiérarchies entre les élèves. L'application de cette mythologie qui valorise l'esprit combatif, l'honneur, la loyauté et la fidélité au groupe peut cependant être dévoyée. C'est le cas lorsqu'elle mène à l'exclusion systématique des femmes, dans une vision essentialiste de la société (Popper 1991). Selon des représentations qui ont cours dans certains établissements, des élèves radicaux érigent la mythologie militaire en idéologie sectaire, en lien avec des visions sociétales très conservatrices. Ils en viennent dès lors à exclure et parfois à se rendre coupables de violences de diverses natures à l'encontre d'autres élèves qui ne correspondent pas aux critères par eux définis au nom de cette idéologie. Ces comportements déviants sont effectivement combattus par l'encadrement des établissements, qui se heurtent cependant à leur permanence.

Le lycée militaire peut être analysé comme un microcosme social dans lequel s'expérimentent, de manière accentuée, les tensions entre reproduction sociale et affirmation individuelle, entre autorité institutionnelle et autonomie subjective. Ces établissements permettent non seulement d'observer des logiques de transmission de normes et de valeurs, mais aussi de saisir les modalités concrètes par lesquelles les élèves se construisent comme acteurs sociaux dans un cadre contraignant. Puisqu'une large majorité des élèves des grandes écoles militaires sont issus des LD, mieux connaître ces établissements et leur rôle fondamental dans la socialisation de certains futurs hauts responsables militaires, permet d'éclairer la genèse de certains phénomènes sociaux rencontrés dans ces grandes écoles, documentés par ailleurs (Dirou et Thiéblemont 1999 ; Thiéblemont 1986 ; Weber 2012).

Cette première approche consacrée à la socialisation au sein des lycées militaires en France appelle à une réflexion plus large sur les formes contemporaines de la socialisation dans les institutions éducatives, et notamment sur le rapport des élèves à la discipline, à la fois dans le métier d'élève, mais également en lien avec ses fonctions coercitives et socialisantes. À l'heure où les interrogations sur l'autorité, la transmission des valeurs républicaines, le rôle de l'institution scolaire et la place de la jeunesse dans la société se multiplient, l'étude des lycées de la Défense offre un terrain d'analyse privilégié pour penser les recompositions de la socialisation dans une société traversée par des tensions entre tradition et modernité, entre demande d'ordre et individualisme. Le modèle organisationnel et disciplinaire des LD, très différent de la majorité

des établissements d'enseignement publics constitue un modèle qui ne saurait cependant être dupliqué à l'envi. Les trajectoires socio-familiales des élèves qui les fréquentent constituent à elles seules la base de la spécificité de ces établissements. Par ailleurs, le modèle militaire a déjà été expérimenté dans d'autres dispositifs, notamment axés sur l'insertion et la formation professionnelle de jeunes en difficulté, avec des résultats parfois mitigés (Zaffran 2015b, 2019). La corrélation entre moyens humains et matériels et la réussite scolaire des élèves paraît souvent aller de soi. Cependant, au regard des difficultés d'accès au terrain, nous n'avons pas été en mesure de nous arrêter sur ces aspects financiers et administratifs de la gestion des établissements, qui auraient pu nous permettre de construire une étude comparative entre les caractéristiques d'un LD et un autre établissement d'enseignement.

Cette recherche s'est heurtée à quelques limites, que la méthodologie engagée n'était pas en mesure de surmonter. Il serait intéressant de mettre ces premières observations en perspective par une enquête *in situ* et, surtout, de confronter le point de vue des élèves avec ceux de leurs encadrants : militaires, enseignants et personnel éducatif. Il nous apparaît en effet important, pour mieux comprendre les dynamiques de socialisation à l'œuvre au sein de ces établissements, de consacrer une large part de la recherche au personnel d'encadrement. Il est évident que la strasse occupe une place centrale dans le processus de socialisation, d'autant qu'elle constitue, pour de nombreux élèves de LD, les premiers représentants en exercice de l'institution militaire, ou, en tout cas, les premiers de ces représentants à interagir avec eux dans un cadre disciplinaire militaire. Si 70% des élèves des lycées ont des parents militaires, il est évident que la relation aux parents repose d'abord sur l'affect et non sur un cadre de domination de type bureaucratique, ce cadre fusse-t-il soutenu et complété par une relation d'autorité (Jakubowski 2003). De cette façon, l'étude des interactions entre élèves et encadrement permettrait d'ouvrir une nouvelle fenêtre sur les processus qui sous-tendent l'autorité et l'obéissance en contexte éducatif. Sur un autre sujet, se placer du point de vue de l'institution pourrait permettre d'évaluer avec davantage de rigueur les mesures appliquées afin de lutter contre le bizutage et les VSS, ou au contraire, de mettre à jour les failles dans le dispositif qui permettent de voir ces faits se reproduire et perdurer. Elle ouvre enfin la voie à des comparaisons internationales sur les modèles éducatifs marqués par la discipline militaire, comme par exemple les écoles de cadets aux États-Unis, ainsi qu'à une interrogation sur la fonction même des traditions dans les processus de formation identitaire en milieu institutionnalisé. Après les encadrants militaires, les enseignants, détachés de l'Éducation nationale constituent un second angle mort de notre travail de recherche. Si nous avons pu échanger avec deux d'entre eux, nous manquons cependant d'éléments factuels sur leurs pratiques professionnelles en tant que telles, mais aussi sur les spécificités de leur engagement personnel dans leur mission d'éducation en LD. Il s'agirait en d'autres termes, de nous intéresser davantage au volet éducatif et scolaire de terrain de recherche, et de le comparer, par exemple à l'enseignement professionnel agricole, qui fonctionne également en grande partie sur le modèle de l'internat, mais dont l'endorecrutement est en baisse (Guillaume 2021).

Ce travail de recherche s'ancre essentiellement dans le domaine particulier de la sociologie militaire. Nous n'avons que peu évoqué cet enracinement, pourtant particulièrement important. La sociologie militaire en tant que telle s'est développée en tant que domaine de recherche à part entière dès les années de l'immédiate après-guerre, aux États-Unis, à travers les travaux de Morris Janowitz (1960). En France, elle peine encore à se structurer comme domaine de recherche à part entière. Cependant, depuis la professionnalisation des armées à la fin des années 1990, les recompositions organisationnelles couplées aux nouvelles formes de menaces et d'engagements armés ont suscité des publications plus nombreuses et plus régulières. Nous avons pu nous appuyer sur quelques-unes de ces publications qui s'intéressaient plus particulièrement à la formation des personnels militaires et au recours aux traditions. Nous avons ici pour modeste ambition d'élargir le champ de la recherche aux lycées militaires, en ce qu'ils constituent l'antichambre de la formation des futures élites de l'institution, mais également une œuvre sociale.

BIBLIOGRAPHIE GÉNÉRALE

Travaux académiques

Amossé, Thomas, et Monique Meron. 2013. « Le sexe des métiers en Europe ». P. 269-78 in *Travail et genre dans le monde.* La Découverte.

Ariès, Philippe. 1975. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Éd. du Seuil.

Arrondel, Luc, et Cyril Grange. 1993. « Logiques et pratiques de l'homogamie dans les familles du Bottin Mondain ». *Revue française de sociologie* 34(4) :597-626. doi :10.2307/3321931.

Augé, Axel Éric. 2021. *Être reconnu dans l'armée : sociologie de la reconnaissance en milieu militaire.* Avon-les-Roches : Éditions Lamarque.

Avenel, Céline. 2015. « Transitions identitaires chez les entrants en études de médecine ». *Questions Vives. Recherches en éducation* (N° 24). Doi : 10.4000/questionsvives.1761.

Bachelet, Jean-René. 2018. « Enfant de la guerre, enfant de troupe, homme de guerre ? » *Inflexions* N° 37(1) : 63-75.

Bachelet, Jean-René. 2022. « Les traditions au gré des "ruses de l'Histoire" ». *AET Magazine*, juillet, 17-22.

Ballion, Robert. 1982. *Les consommateurs d'école : stratégies éducatives des familles.* Paris : Stock.

Bardiès, Laure. 2011. « Du concept de spécificité militaire ». *L'Année sociologique* Vol. 61(2) :273-95.

Barrère, Anne. 2011. *L'éducation buissonnière : quand les adolescents se forment par eux-mêmes.* Paris : A. Colin.

Barrère, Anne. 2013. « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire ». *Carrefours de l'éducation* n° 36(2) : 95-116.

Becker, Howard S. 1985. *Outsiders. Etude de sociologie de la déviance*. Paris : Métaillé.

Becker, Howard S., Erbert Hughes, Blanche Geer, et AnseLD Strauss. 2004. *Boys in white*. New Brunswick : Transaction publishers.

Bensoussan, Jérôme, et Carine Le Page. 2010. *Les militaires et leur famille*. Paris : Direction des ressources humaines du ministère des Armées.

Berger, Peter, et Thomas Luckmann. 2014. *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.

Bernasconi, Noël, et Jean Dalverny. 2004. *Histoire et mémoire du Lycée militaire d'Aix-en-Provence.* Vol. 2-Un vrai lycée. Aix-en-Provence : Amicale du Lycée militaire d'Aix-en-Provence.

Berthier de Grandry, Frédéric de. 2010. *Des premières écoles militaires aux lycées de la Défense.* L'éducation des enfants au sein de l'armée. Paris : Association des AET.

Bertin, Raynald. 2010. « Le père cent, une fête lycéenne, un rite de passage ». *Sociétés* 108(2) :

123-32. Doi :10.3917/soc.108.0123.

Bizeul, Daniel. 1998. « Le récit des conditions d'enquête : exploiter l'information en connaissance de cause ». *Revue française de sociologie* 39(4) : 751-87. Doi : 10.2307/3323009.

Blanchet, Alain, et Anne Gotman. 2001. *L'enquête et ses méthodes : l'entretien.* Paris : Nathan.

Bodine, Ann. 2003. « School Uniforms, Academic Achievement, and Uses of Research ». *The Journal of Educational Research* 97(2) : 67-71.

Boëne, Bernard. 2003. « La professionnalisation des armées : contexte et raisons, impact fonctionnel et sociopolitique ». *Revue française de sociologie* 44(4) : 647-93. Doi :10.3917/rfs.444.0647.

Boniface, Pascal. 1990. *L'armée : enquête sur 300,000 soldats méconnus.* Paris : Edition no 1.

Bonneau, Cécile, et Pauline Charousset. 2021. « Quelle démocratisation des grandes écoles depuis le milieu des années 2000 ? » *Rapport de l'Institut des Politiques publiques* (30).

Boudon, Raymond. 1983. *La logique du social : introduction à l'analyse sociologique.* Paris : Hachette.

Boudon, Raymond. 1986. *L'idéologie ou L'origine des idées reçues.* Paris : Fayard.

Boudon, Raymond, éd. 1989. *Dictionnaire de la sociologie*. Paris : Larousse.

Boudon, Raymond. 2017. *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles.*

Boudon, Raymond, et François Bourricaud. 2011. *Dictionnaire critique de la sociologie.* Paris : Presses universitaires de France.

Boulin, Audrey. 2014. « Les internats d'excellence : un dispositif au prisme de l'expérience adolescente ». Paris Descartes, Paris, France.

Boulin, Audrey. 2018. « L'intégration en internat d'excellence. De l'objectif annoncé par le personnel scolaire à l'expérience tumultueuse des élèves ». *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives* 81(1) : 251-66. Doi :10.3917/nresi.081.0251.

Bourdieu, Pierre. 1980. *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.

Bourdieu, Pierre, et Jean-Claude Passeron. 1994. *Les héritiers : les étudiants et la culture.* Paris : Les Éditions de Minuit.

Boutron, Camille, et Claude Weber. 2022. « La féminisation des armées françaises : entre volontarisme institutionnel et résistances internes ». *Travail, genre et sociétés* 47(1) :37-54. Doi :10.3917/tgs.047.0037.

Bouzard, Thierry, éd. 2000. *Anthologie du chant militaire français*. Paris : Grancher.

Bouzard, Thierry. 2005. *Histoire du chant militaire français, de la monarchie à nos jours*. Paris : Grancher.

Boÿ, Jean. 2010. « Historique de la 97e promotion (1912-14), promotion de Montmirail ».

Bréchon, Pierre. 2006. « Valeurs de gauche, valeurs de droite et identités religieuses en Europe ». *Revue française de sociologie* 47(4) :725-53. Doi : 10.3917/rfs.474.0725.

Brunsma, David L., et Kerry A. Rockquemore. 1998. « Effects of Student Uniforms on Attendance, Behavior Problems, Substance Use, and Academic Achievement ». *The Journal of Educational Research* 92(1) :53-62.

Bryon-Portet, Céline. 2012. « La tension au cœur de la recherche anthropologique : La dialectique intérieur/extérieur, théorie/pratique, une nécessité pour l'étude des institutions fermées ». *Anthropologie et Sociétés* 35(3) : 209-31. Doi :10.7202/1007863ar.

Cassagne, Jean-Marie. 2007. *Le grand dictionnaire de l'argot militaire : terre, air, mer, gendarmerie.* Paris : Éd. LBM.

Castagnet-Lars, Véronique. 2024. « Tenue et vêtements des élèves aux XVIe-XVIIIe siècles. » in *Des habits pour étudier. Le vêtement scolaire (XVIe-XXIe siècles)*., Histoire et civilisation. Presses universitaires du Septentrion.

Chaline, Olivier. 2016. *Les armées du roi : le grand chantier, XVIIe-XVIIIe siècle*. Paris : Armand Colin.

Chamboredon, Jean-Claude. 1991. « Classes scolaires, classes d'âge, classes sociales ». Enquête. *Archives de la revue Enquête* (6). Doi : 10.4000/enquete.144.

Charaudeau, Patrick. 2011. « Chapitre 4. Du contrat de communication en général ». P. 49-55 in *Les médias et l'information*. Vol. 2e éd., *Médias-Recherches*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Chatelus, Franck, et Patrick Collet. 2021. « Formation du chef militaire : exigence de valeurs et devoir de vertus ». *Inflexions* 48(3) : 111-21.

Chiron, Yves. 2022. *Histoire des traditionalistes*. Paris : Tallandier.

Clair, Isabelle. 2012. « Le pédé, la pute et l'ordre hétérosexuel ». *Agora débats/jeunesses* 60(1) :67-78. Doi : 10.3917/agora.060.0067.

Clair, Isabelle. 2017. « S'insulter entre filles : Ethnographie d'une pratique polysémique en milieu populaire et rural ». *Terrains & travaux* 31(2) :179-99. Doi :10.3917/tt.031.0179.

Clair, Isabelle. 2024. *Les choses sérieuses : enquête sur les amours adolescentes*. Paris : Points.

Clément, Sylvie. 2004. « Une institution dans la société : l'exemple du logement en caserne des gendarmes ». *Les Champs de Mars* 16(2) :185-203. Doi : 10.3917/lcdm1.016.0185.

Cochet, F., et Rémy Porte. 2017. *Histoire de l'Armée française : 1914-1918 : évolutions et adaptations des hommes, des matériels et des doctrines*. Paris : Tallandier.

Coenen-Huther, Jacques. 2003. « Le type idéal comme instrument de la recherche sociologique ». *Revue française de sociologie* 44(3) :531-47. Doi : 10.3917/rfs.443.0531.

Colavolpe, Isabelle. 1987. « L'enfant trouvé sous la toise ». *Histoire, économie & société* 6(3) :409-20. Doi : 10.3406/hes.1987.1462.

Collin, Yvon. 2013. *Journal d'un enfant de troupe*. Sayat : De Borée.

Compagnon, Antoine. 2014. *La classe de rhéto*. Paris : Gallimard.

Condette, Jean-François. 2024. « Les élèves du secondaire et l'uniforme. Entre signe distinctif apprécié, fardeau financier et carcan antihygiénique (1802-1914) ». P. 69-106 in *Des Habits pour étudier. Le vêtement scolaire (XVIe-XXIe siècles), Histoire et civilisation*. Presses universitaires du Septentrion.

Corvisier, André. 1973. « La société militaire et l'enfant ». *Annales de Démographie Historique* 1973(1) :327-43. Doi : 10.3406/adh.1973.1201.

Coton, Christel. 2012. « Briller sous l'épaulette ». *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 191-192(1) :14-27.

Coton, Christel. 2017. *Officiers : des classes en lutte sous l'uniforme.* Marseille : Agone.

Coton, Christel. 2018. « Classer la sociologue, déclasser les pairs. Pratiques et registres de distinction en terrain militaire ». *Genèses* 110(1) :133-48. Doi : 10.3917/gen.110.0133.

Coulmont, Baptiste. 2019. « Dupont n'est pas du Pont. Sociographie de la noblesse d'apparence ». *Histoire & mesure* XXXIV (2) : 153-92. Doi : 10.4000/histoiremesure.10468.

Coupireau, André. 1963. *Histoire de l'école militaire d'Autun*. 2e édition. Autun.

Crozier, Michel. 1971. *Le phénomène bureaucratique : essai sur les tendances bureaucratiques des systèmes d'organisation modernes et sur leurs relations en France avec le système social et culturel.* Paris : Éd. du Seuil.

Crozier, Michel, et Erhard Friedberg. 2014. *L'acteur et le système : les contraintes de l'action collective.* Paris : Seuil.

Cuin, Charles-Henry. 2011. « Esquisse d'une théorie sociologique de l'adolescence ». *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences* (49-2) :71-92. Doi : 10.4000/ress.987.

Dafflon-Novelle, Anne, et Micheline Calmy-Rey. 2006. *Filles-garçons : Socialisation différenciée ?* Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Darmon, Muriel. 2005. « Le psychiatre, la sociologue et la boulangère : analyse d'un refus de terrain ». *Geneses* no 58(1) : 98-112.

Darmon, Muriel. 2015. *Classes préparatoires : la fabrique d'une jeunesse dominante*. Paris : La Découverte.

Darmon, Muriel, et François de Singly. 2011. *La socialisation : domaines et approches*. Paris : A. Colin.

Dary, Bruno. 2019. « De la Tradition et des traditions ». *Le Casoar* (233) : 3.

Demazière, Didier. 2013. « Typologie et description. À propos de l'intelligibilité des expériences vécues ». *Sociologie* 4(3) :333-47. Doi : 10.3917/socio.043.0333.

Deschaux-Beaume, Par Delphine. 2011. « Enquêter en milieu militaire ». 16.
Deschaux-Dutard, Delphine. 2015. « Stratégie qualitative et défense : l'entretien comme interac-

tion sociale en milieu militaire ». *Les Champs de Mars* 27(2) :42-49. Doi : 10.3917/lcdm2.027.0042.

Desroche, Frédéric, et Frédéric Battle. 2012. « Lycée Militaire d'Autun Projet d'établissement - 2012-2015 ».

Dieu, François. 2005. « Le corps et l'esprit gendarmiques ». P. 299-322 in L*'esprit de corps, démocratie et espace public, La Politique éclatée.* Paris : Presses Universitaires de France.

Dirou, Armel, et André Thiéblemont. 1999. « Lieux et objets de mémoire à Saint-Cyr » pp. 85-125 in *Cultures et logiques militaires, Sociologie d'aujourd'hui.* Paris.

Douchet, Marc-Antoine, et Paul Neybourger. 2022. *Alcool et soirées chez les adolescents et les jeunes majeurs*. 149. Paris : Observatoire français des drogues et des conduites addictives.

Dubar, Claude. 1991. *La socialisation*. Paris : Armand Colin.

Dubet, François. 1996. *Les lycéens.* Paris : Éditions du Seuil.

Dubet, François. 2002. *Le déclin de l'institution.* Paris : Éditions du Seuil.

Dubet, François. 2016. *Sociologie de l'expérience.* Paris : Éditions Points.

Dubet, François, et Danilo Martuccelli. 1996a. *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire.* Paris : Seuil.

Dubet, François, et Danilo Martuccelli. 1996b. « Théories de la socialisation et définitions sociologiques de l'école ». *Revue française de sociologie* 37(4) : 511-35. Doi : 10.2307/3322131.

Durkheim, Émile. 1893. « De la division du travail social ». *Émile Durkheim* 206.

Durkheim, Emile. 1895. *Les règles de la méthode sociologique.* 2005e éd. Paris : PUF.

Durkheim, Emile. 1967. *De la division du travail social.* 8e édition. Paris : PUF.

Durkheim, Émile. 1986. *Le suicide : étude de sociologie.* 10. tirage. Paris : PUF.

Durkheim, Émile. 1991. L*es formes élémentaires de la vie religieuse : le système totémique en Australie.* Paris : Librairie Générale Française.

Durkheim, Émile. 1997. *Education et sociologie*. 6. éd. Paris : PUF.

Durkheim, Émile. 2016. *L'éducation morale*. Paris : PUF.

Dutercq, Yves, et James Masy. 2016. *Origine sociale des étudiants de CPGE : quelles évolutions ?* CNESCO.

Elias, Norbert. 1990. *La dynamique de l'Occident*. Paris : Presses Pocket.

Elias, Norbert. 1997. *La Société des individus.* Paris : Pocket.

Elias, Norbert. 2000. *La civilisation des mœurs.* Paris : Pocket.
Elias, Norbert, et Eric Dunning. 2024. *Sport et civilisation : la violence maîtrisée ?* [Nouvelle éd.]

Paris : Pluriel.

Erikson, Erik Homburger. 2015. *Adolescence et crise : la quête de l'identité.* Paris : Flammarion.

Faguer, Jean-Pierre. 1991. « Les effets d'une "éducation totale" ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 86(1) : 25-43. Doi : 10.3406/arss.1991.2967.

Festinger, Leon, Hélène Vassine, et David Vaidis. 2017. *Une théorie de la dissonance cognitive.* Paris : Enrick B. éditions.

Ficat, Charlotte. 2013. *Les secrets de Saint-Cyr : mémoires d'une élève.* Waterloo (Belgique) : La Boîte à Pandore.

Fourquet, Jérôme, et Sylvain Manternach. 2019. *Pour qui votent les casernes ?* Fondation Jean Jaurès.

Francequin, Ginette. 2008. *Le vêtement de travail, une deuxième peau.* Ramonville : Erès.

Friedrich, Jasper, et Rachel Shanks. 2023. « "The prison of the body" : school uniforms between discipline and governmentality ». *Discourse : Studies in the Cultural Politics of Education* 44(1) : 16-29. Doi : 10.1080/01596306.2021.1931813.

Gainot, Bernard. 2019. « La noblesse militaire, une source d'inspiration des révolutionnaires ? » P. 87-99 in *Les noblesses françaises dans l'Europe de la Révolution, Histoire.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Gauléjac, Vincent de. 2012. *L'histoire en héritage : roman familial et trajectoire sociale*. Paris : Éd. Payot & Rivages.

Girardet, Raoul. 1998. *La Société militaire de 1815 à nos jours.* Paris : Perrin.

Girardet, Raoul. 2007. *L'idée coloniale en France de 1871 à 1962.* Paris : Hachette littératures.

Giraud, Claude. 2005. *Du secret : contribution à une sociologie de l'autorité et de l'engagement.* Paris : l'Harmattan.

Glasman, Dominique. 2010. « L'internat dans l'expérience scolaire ». *Agora débats/jeunesses* N° 55(2) : 109-24.

Glasman, Dominique. 2012. *L'internat scolaire : Travail, cadre, construction de soi*. Rennes : PU Rennes.

Godelier, Maurice. 1982. *La Production des grands hommes : pouvoir et domination masculine chez les Baruya de Nouvelle-Guinée.* Paris : Fayard.

Goffman, Erving. 1998. *Les rites d'interaction.* Paris : Les Éditions de Minuit.

Goffman, Erving. 2013. *Asiles : études sur la condition sociale des malades mentaux et autres reclus.* Paris : Les Éditions de Minuit.

Goffman, Erving. 2015. *Stigmate : les usages sociaux des handicaps*. Paris : Les Éditions de Minuit.
Goffman, Erving. 1996. *La présentation de soi*. Paris : Les Éditions de Minuit.

Goya, Michel. 2019. *L'invention de la guerre moderne : du pantalon rouge au char d'assaut*, 1871-1918. Paris : Tallandier.

Grousset-Charrière, Stéphanie. 2013. *La face cachée de Harvard : la socialisation de l'élite dans les sociétés secrètes étudiantes.* Paris : La Documentation Française.

Guégan, Alexis. 2013. *L'officier de fantaisie : une culture de la provocation au XIX^e^ siècle*. Paris : Nuvis.

Héas, Stéphane, Ronan Kergoat, Claude Weber, et Saïd Haddad. 2007. « Dualité identitaire des femmes élèves officiers des Ecoles militaires de Coëtquidan : féminité préservée ou masculinité recherchée ? » *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie* (2).

Hecker, Marc, et Thomas Rid. 2012. « Les armées doivent-elles craindre les réseaux sociaux ? » *Politique étrangère* Eté (2) : 317-28. Doi : 10.3917/pe.122.0317.

Héritier, Françoise. 2012. *Masculin-féminin. [I], La pensée de la différence.* Paris : Odile Jacob.

Héritier, Françoise. 2018. *Masculin/féminin. [II] Dissoudre la hiérarchie.* Paris : Odile Jacob.

Hervieu-Léger, Danièle. 2009. « Expérience militaire et expérience religieuse : un point de vue de sociologue du religieux ». *Inflexions* 10(1) : 73-82. Doi : 10.3917/infle.010.0073.

Irastorza, Elrick. 2018. « Enfant de troupe et enfant-soldat ». *Inflexions* N° 37(1) : 55-62.

Jobard, Fabien. 2006. « Chapitre 2 : Sociologie politique de la "racaille" ». P. 59-80 in *Émeutes urbaines et protestations, Nouveaux Débats.* Paris : Presses de Sciences Po.

Jakubowski, Sébastien, « Le Commandement de l'armée : professionnalisation et changement ». *Les Champs de Mars* 2003/1 n°13 : 125-149. Paris : La Documentation française. Doi : 0.3917/lcdm1.013.0125

Jodelet, Denise. 2003. « Représentations sociales : un domaine en expansion ». P. 45-78 in *Les représentations sociales*. Vol. 7e éd., Sociologie d'aujourd'hui. Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France.

Joly-Rissoan, Odile, et Dominique Glasman. 2014. « Dispositions individuelles et effets de l'internat scolaire ». *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation* (189) : 19-31. Doi : 10.4000/rfp.4597.

Jonnet, Frédéric. 2017. « Diversifier les élites militaires : réalités et défis ». *Migrations Société* 169(3) : 53-68. Doi : 10.3917/migra.169.0053.

Juan, Salvador. 2006. « Le combat de l'Organisation et de l'Institution ». *SociologieS*.

Kaufmann, Jean-Claude. 2004. *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.

Kaufmann, Jean-Claude. 2010. *L'invention de soi : une théorie de l'identité*. Paris : Pluriel.

Khan, Shamus Rahman. 2015. *La nouvelle école des élites.* Marseille : Agone.

Koulmann, Nathalie, et Alexandra Malgoyre. 2018. « Les différences physiologiques homme-

femme : quel impact sur l'aptitude physique au combat ? » *Revue Défense Nationale* 808(3) : 81-84. Doi : 10.3917/rdna.808.0081.

Lahire, Bernard. 1998. *L'homme pluriel : Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.

Lahire, Bernard. 2005. *Portraits sociologiques : dispositions et variations individuelles*. Paris : Armand Colin.

Lelièvre, Claude. 2020.« Uniforme à l'école, l'éternel débat ? » http ://theconversation.com/uniforme-a-lecole-leternel-debat-147126.

Lelièvre, Claude. 2021. « 18. Les uniformes scolaires ». *Hors collection* 104-7.

Lembré, Stéphane. 2016. *Histoire de l'enseignement technique*. Paris : La Découverte.

Léon, Marie-Hélène. 1994a. *Armée de Terre : le malaise dévoilé*. Paris : L'Harmattan.

Léon, Marie-Hélène. 1999. *Uniformes et formations, Socialisation et rites...* Paris. L'Harmattan.

Lepoutre, David. 2001. *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*. Paris : Editions Odile Jacob.

Marly, Mathieu. 2019. « Distinguer et soumettre : une histoire sociale de l'armée française, 1872-1914 ». Presses universitaires de Rennes, Rennes.

Marly, Mathieu, et Stéphane Lembré. 2014. « À l'école du régiment. Instruction, culture scolaire et promotion dans les rangs de l'armée française au XIX^{e} siècle ». *Revue d'histoire du XIX^{e} siècle. Société d'histoire de la révolution de 1848 et des révolutions du XIX^{e} siècle* (48) :145-61. Doi :10.4000/rh19.4665.

Martuccelli, Danilo. 2005. « Les trois voies de l'individu sociologique. » *https ://www.espacestemps.net/.*

Mead, George Herbert, Daniel Cefaï, et Louis Quéré. 2006. *L'esprit, le soi et la société.* Paris : Presses universitaires de France.

Mension-Rigau, Éric. 2018. *Singulière noblesse : l'héritage nobiliaire dans la France contemporaine*. Paris : Pluriel.

Mension-Rigau, Éric. 2019. *Enquête sur la noblesse : la permanence aristocratique.* Paris : Perrin.

Merton, Robert King. 1997. *Éléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris : A. Colin.

Mihaely, Gil. 2005. « L'effacement de la cantinière ou la virilisation de l'armée française au XIX^{e} siècle ». R*evue d'histoire du XIX^{e} siècle. Société d'histoire de la révolution de 1848 et des révolutions du XIX^{e} siècle* (30). Doi : 10.4000/rh19.1008.

Mills, Charles Wright. 2006. *L'imagination sociologique*. Paris : La Découverte.

Minano, Leila, et Julia Pascual. 2014. *La guerre invisible : révélations sur les violences sexuelles dans l'armée française*. Paris : Arènes & Causette.

Morin, Edgar. 1969. « 2. Culture adolescente et révolte étudiante ». Annales 24(3) : 765-76. Doi :

10.3406/ahess.1969.422094.

Muxel, Anne. 1996. *Les jeunes et la politique*. Paris : Hachette.

Muxel, Anne. 2018. « La politique dans la chaîne des générations : Quelle place et quelle transmission ? » *Revue de l'OFCE* 156(2) : 29-41. Doi : 10.3917/reof.156.0029.

Nisbet, Robert A. 1963. *La tradition sociologique.* 2012e éd. Paris : Presses universitaires de France.

Olivier-Messonnier, Laurence. 2013. *Enfants de troupe(s) : les descendants du Tambour d'Arcole, entre mythe et réalité*. Paris : L'Harmattan.

Olson, Mancur. 1978. *Logique de l'action collective*. Paris : Presses Universitaires de France.

Pajon, Christophe, et Clément Martin. 2015. « La Sociologie militaire par les personnels de la Défense : une sociologie d'insiders ? » *Les Champs de Mars* 2(27) : 23-30.

Pamart, Émilie. 2014. « Le ré-enchantement des danses et musiques populaires. Le cas du festival de Martigues ». *Communication & langages* 181(3) : 33-51. Doi : 10.3917/comla.181.0033.

Passaqui, Jean-Philippe, et Michel P. Schmitt. 2018. « Les lycées de la Défense, établissements d'élite ou établissements d'excellence ? » *Revue Défense Nationale* N° 808(3) :53-59.

Paveau, Marie-Anne. 1999. « Images de la militarité dans les chants de l'Armée de Terre française. » in *Culture et logiques militaires*. Paris : PUF.

Paveau, Marie-Anne. 2000. « Les frontières discursives de la militarité ». *Langage et société* n° 94(4) : 45-74.

Paya y Pastor, Alicia, Christophe Lafaye, et Mathias Thura. 2015. « Introduction ». *Les Champs de Mars* 27(2) : 9-15.

Perrenoud, Philippe. 2013. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.

Porte, Rémy. 2015. « Les femmes dans les armées. Survol historique. » in *Les femmes militaires*., *Essais.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Prairat, Eirick. 2024. *La sanction en éducation*. Coll. Que sais-je ? Paris. Presses universitaires de France.

Prévot, Emmanuelle. 2007. « Alcool et sociabilité militaire : de la cohésion au contrôle, de l'intégration à l'exclusion ». *Travailler* n° 18(2) :159-81.

Prytanée national militaire. 2018.« Projet d'établissement PNM ». https ://www.lycee-militaire-prytanee.terre.defense.gouv.fr/images/documents/projetdetablissement.pdf.

Quentel, Jean-Claude. 2014. « Le rapport de l'adolescent à la responsabilité ». P. 81-96 in *L'adolescent et ses parents : d'une dépendance à l'autre.*

Raison Du Cleuziou, Yann. 2014. *Qui sont les cathos aujourd'hui ? sociologie d'un monde divisé.*

Paris : Desclée de Brouwer.

Raison du Cleuziou, Yann. 2019. *Une contre-révolution catholique : aux origines de la Manif pour tous.* Paris, XIXe : Éditions du Seuil.

Rivoal, Haude. 2017. « Virilité ou masculinité ? L'usage des concepts et leur portée théorique dans les analyses scientifiques des mondes masculins ». *Travailler* 38(2) : 141-59. Doi : 0.3917/trav.038.0141.

Robin, Florence, et Gilles Thomas. 2014. « Différentes modalités d'expression de la souffrance psychique chez les adolescents d'un lycée militaire. » P. 173-97 in *La santé psychique des étudiants, Pluriels de la Psyché.* Montrouge : EDP Sciences.

Roche, Daniel. 1989. *La culture des apparences : une histoire du vêtement (XVIIe - XVIIIe siècle).* Paris : Fayard.

Rogers, Rebecca. 1992. *Les demoiselles de la Légion d'honneur : les maisons d'éducation de la Légion d'honneur au XIXe siècle.* Paris : Plon.

Rogers, Rebecca. 2014. « L'internat pour filles au XIXe siècle : une question de mœurs ? » *Revue française de pédagogie.* Recherches en éducation (189) :43-53. Doi : 10.4000/rfp.4600.

Roynette, Odile. 2017. *Bons pour le service : la caserne en France à la fin du XIXe siècle.* Paris : Belin.

Saint-Fuscien, Emmanuel. 2009. « Pourquoi obéit-on ? Discipline et liens hiérarchiques dans l'armée française de la Première Guerre mondiale ». *Genèses* 75(2) :4-23. Doi :10.3917/gen.075.0004.

Saouter, Anne. 2000. « 3. Faire corps ». P. 47-80 in *« Être rugby » : Jeux du masculin et du féminin, Ethnologie de la France.* Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Schweisguth, Etienne. 1978. « L'institution militaire et son système de valeurs ». *Revue française de sociologie* 19(3) :373-90. Doi : 10.2307/3321050.

Simmel, Georg. 2009. *Secret et sociétés secrètes*. 3e publication. Saulxures : Circé.

Singly, François de. 2023. *Sociologie des familles contemporaines.* 7e éd. Malakoff : Armand Colin.

Sorin, Katia. 2002. « Femmes en armes, une place introuvable ? Le cas de la féminisation de l'armée française ». *Les Champs de Mars* 11(1) :185-91. Doi : 10.3917/lcdm1.011.0185.

Sperber, Dan. 2003. « L'étude anthropologique des représentations : problèmes et perspectives ». P. 133-48 in *Les représentations sociales*. Vol. 7e éd., Sociologie d'aujourd'hui. Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France.

Sylvestre, Jean-Pierre. 2012. *La tradition*. Paris : Hermann.

Tachon, Nicolas. 2005. *Enfants de troupe dans les régiments : 1788 - 1888.* Sceaux : L'Esprit du Livre Éditions

Teboul, Jeanne. 2015. « Combattre et parader. Des masculinités militaires plurielles ». *Terrains & travaux* 27(2) : 99-115. Doi : 10.3917/tt.027.0099.
Teboul, Jeanne. 2017. *Corps combattant : la production du soldat*. Coll. Ethnologie de la France.

Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'Homme.

Tenebaum, Elie. 2016. *La sentinelle égarée ? L'armée de Terre face au terrorisme.* 68. Paris : IFRI.

Testanière, Jacques. 1967. « Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré ». *Revue française de sociologie* 8(1) : 17-33.

Thiéblemont, André. 1986. « Les traditions dans les armées : le jeu du pouvoir et de la contestation ». *L'armée* (38) : 99-112.

Thiéblemont, André. 1999. « Les paraîtres symboliques et rituels des militaires en public ». in *Cultures et logiques militaires.* Paris : PUF.

Thiéblemont, André. 2005. « Approche critique de la notion de culture militaire ». P. 15-26 in *Sociologie du milieu militaire. Les conséquences de la professionnalisation sur les armées et l'identité militaire.*, Logiques sociales. Paris : L'Harmattan.

Thiéblemont, André. 2019. « La Voix des traditions militaires ». *Le Casoar* (233) : 12-14.

Thiéblemont, André, Alicia Paya y Pastor, Mathias Thura, et Christophe Lafaye. 2015. « Lorsque le chercheur est engagé dans l'objet. Retour sur la trajectoire d'un officier ethnologue ». *Les Champs de Mars* N° 27(2) :67-81.

Thiercé, Agnès. 1999. *Histoire de l'adolescence : 1850 - 1914*. Paris : Belin.

Thomas Venet, et Samuel James. 2023. *Les jeunes participant aux séjours de cohésion du SNU en 2023.* 2023/08. Paris : INJEP.

Thura, Mathias. 2012. « Claude Weber, À genou les hommes, Debout les officiers. La socialisation des Saint-Cyriens ». *Lectures.*

Tondellier, Michel. 2024. *L'uniforme scolaire à la Martinique : interroger l'évidence*. Paris : l'Harmattan.

Toulgoat, Marie-José. 2002. « Les femmes militaires : une reconnaissance à conquérir au quotidien ». *Les Champs de Mars* N° 11(1) : 205-15.

Turmel, André. 1996. « Le retour du concept d'institution ». P. 1-24 in *Culture, institution et savoir, CEFAM.* Laval : Les presses de l'université de Laval.

Vaidis, David. 2011. *La dissonance cognitive : approches classiques et développements contemporains.* Paris : Dunod.

Van Gennep, Arnold. 2016. *Les rites de passage : étude systématique des rites...* Paris : Picard.

Vigarello, Georges. 2002. « Les paradigmes d'une histoire de l'enfance ». *Le Débat* n° 121(4) : 154-57.

Vigarello, Georges. 2014. *Le propre et le sale : l'hygiène du corps depuis le Moyen âge.* Nouvelle éd. Paris : Éditions du Seuil.

Vigarello, Georges. 2018. *Le corps redressé : Histoire d'un pouvoir pédagogique.* Éditions du Félin.

Vos, René de. 1999. *Le bizutage : persistances et résistances.* 1e édition Paris : Presses universitaires de France.

Watzlawick, Paul, Janet Beavin Bavelas, Don De Avila Jackson, et Janine Morche. 2014. *Une logique de la communication.* Paris : Éd. Points.

Weber, Claude. 2012. *À genou les hommes, debout les officiers : la socialisation des Saint-Cyriens.* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Weber, Claude, éd. 2015. *Les femmes militaires.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Weber, Claude. 2023. *Un ethnologue dans les armées - Trente ans d'expériences de terrain.* Paris : Pierre de Taillac.

Weber, Claude, Michaël Bourlet, et Frédéric Dessberg. 2011. « À Saint-Cyr ». *Inflexions* 16(1) : 135-45. Doi : 10.3917/infle.016.0135.

Weber, Max. 1921a. *Economie et société*. Vol. 1. Paris : Pocket.

Weber, Max. 1921b. *Economie et société*. Vol. 2. Paris : Pocket.

Weber, Max. 1965. *Essais sur la théorie de la science*. Plon. Paris.

Weber, Max. 1985. *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme, suivi de Les sectes protestantes et l'esprit du capitalisme.* 2. éd. corr. Paris : Plon.

Wenden, Catherine Wihtol de. 2010. « L'armée française face à la diversité : une réflexion sur la citoyenneté ». *Migrations Société* N° 131(5) : 201-14.

Wenden, Catherine Wihtol de, Christophe Bertossi, Centre d'études en sciences sociales de la défense, et Institut français des relations internationales. 2005. *Les militaires français issus de l'immigration.* C2SD.

Windeck, Antoine. 2008. « Présences du sacré et du religieux dans la vie militaire ». *Inflexions* 9(2) : 27-36. Doi : 10.3917/infle.009.0027.

Woodrow, Alain. 1991. *Les Jésuites : histoire de pouvoirs.* Paris : Lattès.

Zaffran, Joël. 2015a. « Les décrocheurs qui raccrochent et s'accrochent à l'Épide. Monographie d'un dispositif ». *Déviance et Société* 39(3) : 247-66. Doi : 10.3917/ds.393.0247.

Zaffran, Joël. 2015b. « Raccrocher et s'accrocher à un internat d'inspiration militaire ». *Revue française de sociologie* Vol. 56(2) : 331-56.

Textes réglementaires

Assemblée nationale. Compte rendu de la commission des affaires culturelles et de l'éducation n°63. Session ordinaire 2024-2025. 30 avril 2025.

Assemblée nationale. Compte rendu de réunion n° 30 - Commission de la défense nationale et des forces armées. 27 mars 2019.

DRHAT. 2019.« Règlement intérieur des lycées de la Défense relevant de l'armée de Terre. » https://prytanee-national-militaire.e-lyco.fr/wp-content/uploads/sites/46/2019/06/R%C3%A9glement-int%C3%A9rieur-PNM-LA-FLECHE.pdf.

DRHAT. 2024.« Règlement intérieur des lycées de la défense relevant de l'armée de Terre 2024-2025 ». https://rh-terre.defense.gouv.fr/images/LyceesMilitaires/LD/StCyrlEcole/docs/administratif/24-25_rildat.pdf.

DRHAT, COM FORM. 2020. *Circulaire relative à l'admission dans les classes du deuxième cycle de l'enseignement secondaire des lycées de la défense relevant de l'armée de Terre pour l'année scolaire 2021-2022.*

Kerivel, Aude, et Samuel James. 2019. *Rapport de préfiguration du Service national universel. Premiers enseignements des séjours de cohésion de juin 2019. Note thématique.* INJEPR-2019/11. Paris : Ministère de l'Education nationale et de la jeunesse.

Lachaud, Bastien, et Christophe Lejeune. 2019. N° 1814 - *Rapport d'information de MM. Bastien Lachaud et Christophe Lejeune déposé en application de l'article 145 du règlement, par la commission de la défense nationale et des forces armées, en conclusion des travaux d'une mission d'information sur l'évaluation des dispositifs de lutte contre les discriminations au sein des forces armées. Rapport d'information parlementaire.* 1814. Assemblée Nationale.

Legrand, IGCEA Monique, GDA Bruno Jockers, et MGA Sylvie Perez. 2024. *Mission d'enquête sur les violences sexuelles et sexistes au sein du ministère des Armées.* 2024-06/ARM/IGA-ARM. Paris : Ministère des Armées.

Articles de presse

Des élèves écœurés par le bizutage et la misogynie quittent le lycée militaire du Prytanée. 2003. *Le Monde.fr*, janvier 17.

Lecaplain, Guillaume, et Anaïs Moran. 2018.« J'étais un bourreau » : la confession d'un tradi repenti ». https://www.liberation.fr/france/2018/03/22/j-etais-un-bourreau-la-confession-d-un-tradi-repenti_1638206.

Lecaplain, Guillaume, et Anaïs Moran. 2018. « Claude Weber : « La question du maintien des classes prépa militaires se pose ». https://www.liberation.fr/france/2018/03/22/claude-weber-la-question-du-maintien-des-classes-prepa-militaires-se-pose_1638208/.

Lecaplain, Guillaume, et Anaïs Moran. 2018. « Lycée Saint-Cyr : une machine à broyer les femmes ». https://www.liberation.fr/france/2018/03/22/lycee-saint-cyr-une-machine-a-broyer-les-femmes_1638211/.

Pérédo, Anne-Claire. 2019. « Les officiers aujourd'hui et demain ». TIM, avril.

Sitographie

ADEFDROMIL. 2011.« Le respect de la personne doit commencer dans les lycées militaires. » https://www.droitdesmilitaires.fr/11001.

Boëne, Bernard. 1987. « Banalisation des armées : le cas français - Futuribles ». *https://www.futuribles.com/.*

Bréchon, Pierre. 2023. « L'uniforme à l'école, reflet du clivage entre la droite et la gauche ? »

DRHAT, COM FORM. 2022.« Rentrée studieuse pour les élèves des lycées militaires de l'armée de Terre ». https://rh-terre.defense.gouv.fr/actualites/item/1094-rentree-studieuse-pour-les-eleves-des-lycees-militaires-de-l-armee-de-terre.

Émile Magazine - Vote des militaires : à droite toute. 2021. https://www.emilemagazine.fr/article/2021/11/28/vote-des-militaires-droite-toute.

Fédération nationale André Maginot, Groupement 195. « Historique des enfants de troupe ». https://www.gr195-fnam.fr/.

Lagneau, Laurent. 2019.« L'armée de Terre "rénove" le recrutement interne de ses officiers de carrière ». http://www.opex360.com/2019/06/01/larmee-de-terre-renove-ses-filieres-de-recrutement-interne-pour-les-officiers-de-carriere/.

Ministère des Armées. 2022.« Organisation du ministère des Armées | Ministère des Armées ». https://www.defense.gouv.fr/ministere/organisation-du-ministere-armees.

ANNEXES

6.1 Lexique

2S : 2 décembre dans le calendrier saint-cyrien, où les mois sont nommés par les lettres qui composent le nom d'Austerlitz. Ainsi janvier correspond au A, février au U etc. et octobre ayant épuisé le nom, il la lettre A.

Babass/Marab : aumônier catholique. Appellation varie selon l'établissement.

Bovin : **surnom attribué aux élèves du LD Autun.**

Bzitter : faire le son « bzzz » pour marquer sa désapprobation.

Changaï-Changarnier/Gangloff : quartiers distincts au sein de la ville d'Autun qui abritent respectivement le groupement collège et les groupements lycée et classes préparatoires.

Coldo : lycée militaire de Saint-Cyr-l'École, contraction d'« école d'officier », puisque ses murs ont abrité

COMFORM : Commandement de la formation de l'armée de Terre, dont dépendent les écoles militaires, les lycées militaires, mais également tous les centres de formation techniques, de spécialités ou généraux de l'armée de Terre. Composante de la DRH-AT.

Crapaud : élève peu intéressé par les traditions et parfois rétif à la discipline et à la tenue militaires.

DRH-AT : Direction des ressources humaines de l'armée de Terre.

EMIA : école militaire interarmes, intégrée à l'Académie militaire de Saint-Cyr Coëtquidan, forme en 2 ans les officiers en recrutement interne.

ENSOA : école nationale des sous-officiers d'active. Assure la formation militaire initiale de tous les sous-officiers de l'armée de Terre.

ESM : Ecole spéciale militaire de Saint-Cyr Coëtquidan, ou « la Spéciale », voie royale pour la carrière d'officier de l'armée de Terre.

Fox : foyer des élèves.

Gallieni – Petit Bah /Henri IV-H4-Grand Bah' : quartiers distincts au sein de la ville de La Flèche qui abritent respectivement le groupement lycée et les classes préparatoires, aussi appelés « petit Bahut » et « grand Bahut ». L'institution du Prytanée étant le « vieux Bahut ».

Graille : ordinaire, cantine des élèves.

Grosse/Gorette/gueuse : fille

HQ : « hors quartier », élève du Prytanée qui ne participe pas volontairement ou qui a été écarté des traditions. Habituellement mal perçu, soit parce qu'exprimant un désintérêt pour la vie communautaire alors que la cohésion est une valeur centrale des LD, soit parce qu'il a manqué à ses obligations.

Infra/Prépa : jargon du LD Aix : lycéen/élève en classe préparatoire.

Keuneu : lycée naval, anciennement collège naval. Prononciation fantaisiste des lettres « K » et « N », le « C », dans l'argot des écoles militaires, est souvent transformé en « K ».

Khârré/Khûbe : élève de classe préparatoire qui redouble une ou deux fois sa deuxième année, et passe donc les concours deux ou trois fois.

LD : Lycée militaire de la défense.

Marsouin/colo : soldat des troupes de Marine, unités opérationnelles combattantes prestigieuses, héritières de l'infanterie coloniale.

Mytho : relatif à la mythologie militaire

Ñass/ Brution : lycéen (prononcer gnasse) / élève en classe préparatoire au Prytanée.

P'tit co : contraction de « petit compagnon » ; désigne un camarade de chambrée ou de promotion.

Para : soldat des unités parachutistes

Pêchu : élève respectant les traditions, énergique, sportif, qui participe activement à la vie de l'établissement. Exprime son attachement à l'armée, souvent très intéressé par l'histoire militaire et nourrissant ouvertement l'ambition d'intégrer une unité d'élite.

Pek's/Pékin : civil.

Pit' : capitaine

Pschitter/Schrouter : faire le bon « pschttt » ou « schrou » pour marquer son approbation

RAS : (prononcer « rasse ») acronyme de « rien à signaler », signifie « tout va bien » et désigne un élève versé dans les traditions.

Rasso : rassemblement

RILD- AT : règlement intérieur des lycées de la Défense relevant de l'armée de Terre

Souze : contraction de « sous-homme », qualificatif appliqué à un élève dont les prises de position ou le comportement ne sont pas conformes aux traditions. Le terme est générique et n'a pas nécessairement de caractère réellement insultant malgré sa connotation. Souze est souvent synonyme de « HQ ».

Stâckher/la stâckhe : travailler, le travail scolaire. Contraction de « stakhanovisme ».

Strasse : encadrement militaire des écoles militaires en général.

TAP's : élève de classe préparatoire littéraire préparant Saint-Cyr au Prytanée.

Termalie : association d'élèves de terminale du Prytanée proche d'un « bureau des élèves », chargée de l'animation de la vie de promotion et garant de la transmission et des pratiques de tradition pour le groupement lycée.

Thûrnes

Tradi : élève versé dans les traditions, parfois au détriment de son investissement dans le travail scolaire.

TTA : Traité ou texte toutes armes, règlements de l'armée de Terre. Ils portent tous des numéros. Dans le jargon, TTA signifie qu'une personne ou qu'un acte est parfait, correspond aux règlements.

VLP : « vive les permissions », soirée de chahut institutionalisé qui célèbre le départ en vacances de Noël

Whâ : fanfare du Prytanée.

Youle : coupe de cheveux caractéristique des élèves des grandes écoles militaires, crâne rasé à blanc et longue mèche sur le dessus qui retombe sur le front.

6.2 Repères chronologiques

D'après N. Tachon et F. de Berthier. Cette chronologie reprend les dates et réformes qui jalonnent l'histoire des écoles d'enfants de troupes et des enfants aux armées. Nous avons choisi d'y inclure des dates qui concernent les réformes en matière d'éducation et de travail des enfants, afin de mettre ces évolutions en perspective avec celles de la société française.

Ancien Régime

1682 Louvois créé neuf compagnies de cadets-gentilshommes
1754 Le collège de La Flèche devient école préparatoire à l'Ecole royale militaire de Paris
1786 Création de l'école des pupilles du régiment du duc de La Rochefoucauld-Liancourt
1788 Ordonnance de Louis XVI qui solde les enfants des régiments

Révolution

1793 Expulsion des femmes de l'armée

Consulat et Empire

1798 Institution du Prytanée Français (à Saint-Cyr)
1800 Arrêté relatif aux « enfants de troupe » et aux femmes à la suite de l'armée.
1802 Création de l'Ecole spéciale militaire au château de Fontainebleau
1808 Transfert du Prytanée à La Flèche, transfert de l'Ecole spéciale militaire à Saint-Cyr
1809 Instruction qui fixe le maintien des enfants de troupe au dépôt de leur unité : ils ne sont donc plus tenus de partir en campagne. Les enfants de troupes restent à l'arrière pour travailler plus que pour suivre une instruction.
1811 Création du régiment des pupilles de la Garde impériale (dissous en 1814), selon des principes philanthropiques des lumières qui comptent tirer profit d'un vivier de jeunes adolescents (issus des hospices ou volontaires) pour les mettre au service de l'Etat (voir Colavolpe 1987)
1813 Décret interdisant le travail des enfants de moins de 10 ans dans les mines

Restauration

1816 Ordonnance de Louis XVIII qui impose l'emploi des enfants de troupe comme musiciens à partir de 14 ans

Monarchie de Juillet

1832 Création de l'école des mousses à Brest
1838 Mémoire du capitaine Boivin sur la création d'une école réservée aux enfants de troupe
1841 Adoption de la loi relative au travail des enfants employés dans les manufactures, usines ou ateliers, donnant un âge minimum (8 ans si plus de 20 employés) et limitant le travail de nuit et le dimanche
1850 Loi Falloux appuyant la scolarisation des filles

2e République – Second Empire

1860 Mémoire du capitaine Ferry-Fontnouvelle pour la création d'une école de pupilles de la Garde
1866 Mémoire de M. Perrin en faveur du regroupement des enfants de troupe dans une école
1868 Début des travaux de la commission du maréchal Niel sur les écoles d'enfants de troupe
1869 Mémoire de M. Demond sur la nécessité des moyens d'améliorer l'éducation des enfants de troupe

3e République

1872 Loi sur le recrutement de l'armée : service militaire obligatoire de cinq ans
1873 Débuts de la commission sur les enfants de troupe
1875 Loi portant création d'une école d'enfants de troupe à titre d'essai
1876 Ouverture de l'école de Rambouillet
1881-1882 Lois Ferry rendant l'école gratuite, obligatoire et laïque
1884 Suppression des enfants de troupe dans les régiments et création de six EMP
1886 Ouverture des EMP
1887 Ouverture de l'Ecole enfantine Hériot sur les fonds du commandant Hériot
1924 Création de l'Ecole militaire préparatoire technique de Tulle (fermée en 1967) ; dissolution de l'EMP de Montreuil-sur-Mer
1934 Dissolution des EMP de Rambouillet et de Saint-Hyppolite-du-Fort ; création de l'EMP d'Epinal

4e République

Seconde guerre mondiale : déplacement des différentes écoles militaire au gré de l'avancée des troupes allemandes. Engagement de nombreux élèves dans les rangs de la résistance ou des actions de sabotage
1941 Création de l'Ecole des pupilles de l'Air
1947 Création de l'EMP d'Aix-en-Provence qui absorbe celle d'Epinal, création de l'EMPT du Mans

5e République

1963 Création de l'Ecole de l'enseignement technique de l'armée de Terre d'Issoire
1966 Création du collège militaire de Saint-Cyr-l'École et du lycée naval. Transfert de l'orphelinat Hériot à l'Éducation nationale
1975 Loi Haby sur le « collège pour tous »
1982 Les EMP et collèges militaires deviennent « lycées militaires »
1983 Ouverture des lycées militaires aux filles
1984 Abrogation de l'obligation de souscrire un contrat au service de l'Etat à l'issue d'une scolarité en LD
1998 Loi n° 98-468 du 17 juin 1998 relative à la prévention et à la répression des infractions sexuelles ainsi qu'à la protection des mineurs (dite loi contre le bizutage, portée par Ségolène Royal)
1999 Réforme des classes militaires préparatoires dans les lycées militaires

2000 Première admission de femmes en classes préparatoires des lycées militaires
2006 Appellation « lycée de la défense » ; ouverture aux élèves boursiers dans le cadre du Plan égalité des chances
2015 Suppression du concours d'entrée en seconde
2016 Consultation générale sur les faits de harcèlement et de sexisme. Rapport du général ChaLDel.
2018 Affaire de Saint-Cyr-l'École : le journal Libération publie un important dossier consacré aux prépas militaires et au sexisme « systémique » qui aurait cours dans ces classes.

6.3 Guide d'entretiens

Se présenter : trajectoire professionnelles/universitaire, genèse du projet de thèse, scolarité au LD Autun, rappel des conditions d'anonymat et de l'utilisation qui sera faite du matériau, rappel de l'enregistrement pour retranscription et utilisation de verbatims dans le mémoire de thèse.

AXE 1. AVANT L'INTEGRATION
Thématique 1 : situer l'informateur

1. Quel(s) lycée(s) avez-vous fréquenté ? Quand avez-vous intégré ? Combien de temps y êtes-vous resté ?
2. Quel(s) établissement(s) avez-vous fréquenté avant d'intégrer ? (public, privé, internat, pédagogie, autres caractéristiques ?)
3. Que faisaient vos parents ? Catégorie d'ayant-droit.

Thématique 2 : avant l'intégration, l'information

4. Comment en êtes-vous venu à être scolarisé en lycée militaire ?
   Comment avez-vous connu les lycées militaires ?
5. Qu'a pensé votre entourage de votre choix ? (ami.es, famille, professeurs…)
6. Connaissiez-vous d'autres élèves ou anciens élèves avant d'intégrer ? Quelles expériences ces personnes ont-elles partagé avec vous ? Vous ont-elles donné des conseils ? lesquels ?

Thématique 3 : les représentations et les attentes

7. Quel métier/études vouliez-vous faire lorsque vous êtes entré en LD ?
8. Comment vous représentiez-vous le lycée militaire ?
9. Racontez-moi votre intégration/votre première journée ?

AXE 2 : La vie en LD
Thématique 4 : l'image de soi et le statut

10. Que représentait pour vous d'être élève au LD ? (comportement, prestige, représenta tions…)
11. Cela a-t-il changé quelque chose dans votre façon d'être, de voir le monde ?

Thématique 5 : la discipline

12. Comment avez-vous appris les règles de la vie en LD ?
13. Quelque chose vous a-t-il particulièrement marqué dans l'organisation de la vie quoti dienne ?
14. Comment viviez-vous la discipline au quotidien ?
15. Transgressiez-vous les règles ? Lesquelles ?
16. Avez-vous été puni.e ? Pourquoi ?
17. Pensez-vous qu'il y avait des différences de traitement entre les élèves (parents ? âge ?) ? Pourquoi ?

Thématique 6 : les loisirs

18. A quoi occupiez-vous vos temps libres ?
19. Que faisiez-vous lorsque vous sortiez en ville ? Comment étiez-vous perçu.e ?

AXE 3 : LES RELATIONS SOCIALES
Thématique 7 : la vie juvénile

20. Qui étaient vos ami.es ? Avez-vous rencontré des gens très différents de vous ? Avez-vous dû vous adapter ?
21. Pensez-vous que la population des élèves des LD reflétait la diversité de la société ?
22. Pensez-vous qu'il y avait suffisamment d'espace pour le débat d'idées et l'expression des

opinions individuelles entre les élèves ?

23. Pensez-vous que les LD vous permettaient de vous ouvrir suffisamment sur le monde ? Vous incitait-on à vous forger vos propres opinions sur le monde, la politique, les questions de société ? Aviez-vous accès à l'actualité ?

Thématique 9 : les rapports avec les adultes

24. Quels étaient vos rapports avec les encadrants militaires ?
25. L'un de ces cadres vous a-t-il particulièrement marqué ? Pourquoi ?
26. Quelles étaient vos relations avec vos professeurs ?
27. Avez-vous été particulièrement marqué par certains professeurs ? Pourquoi ?
28. Quelles étaient vos relations avec les surveillants ?

Thématique 10 : les relations de genre entre élèves

29. Pensez-vous qu'il était facile d'être une fille en LD ?
30. Les LD ont la réputation d'être des bastions de misogynie. Qu'en pensez-vous ? Pen sez-vous que les comportements des garçons à l'endroit des filles sont « normaux » ?
31. Certaines activités était-elles « réservées » aux filles ? Aux garçons ? Pourquoi ? Qu'en pen sez-vous ?

Thématique 11 : questions spécifiques pour les féminines

32. Avez-vous subi ou été témoin de comportements misogynes ?

Thématique 12 : les relations avec l'extérieur

33. Que laissiez-vous paraître de votre quotidien au LD à l'extérieur ? À vos parents et amis ? Cela correspondait-il à la réalité ?
34. Avez-vous conservé des amitiés à l'extérieur du LD ? Comment ?
35. Si vous étiez sur les réseaux sociaux, dans quelle mesure parliez-vous du LD ? (Publica tions de vidéos, de photos de vous, de la vie quotidienne au lycée… qui étaient vous amis/ abonnés ? des gens de l'extérieur ? des élèves du lycée ?)

Thématique 13 : le sens du travail

36. Pensez-vous que votre lycée militaire était davantage exigeant qu'un autre lycée ? (Meil leurs professeurs ? Niveau plus élevé ?) Pourquoi ?
37. Pensez-vous que vous étiez bien accompagné.e dans vos choix d'orientation ?
38. Avec le recul, que pensez-vous avoir appris au LD ? Qu'est-ce que ce parcours vous a ap porté de particulier ?

Thématique 14 : les classes préparatoires

39. Quelque chose a-t-il changé à votre passage du lycée en CPGE ? Quoi ? Pourquoi ?
40. Selon vous, le fonctionnement des classes préparatoires était-il différent de celui du lycée ?

Thématique 15 : un départ en cours de scolarité

41. Si vous avez quitté le lycée avant le bac, pourquoi ?
42. Quel établissement avez-vous fréquenté après ?
43. Comment vos cadres, professeurs, camarades ont-ils accueilli ce départ ? Vos parents ?
44. Comment avez-vous vécu cette nouvelle rentrée ?

AXE 6 : LES TRADITIONS

Thématique 16 : les traditions

45. Que considérez-vous comme relevant des traditions des LD ? Comment avez-vous appris l'existence des traditions ? Selon vous, à quoi servent les traditions ?
46. Les activités de tradition étaient-elles « déclarées », encadrées par la strasse ? Quelle était l'attitude des cadres devant les activités de tradition ?
47. Avez-vous fait partie d'une « famille » ? Pour quelle raison y êtes-vous entré ? À quoi cela servait-il de faire partie d'une famille ?
48. Si vous avez choisi de vous retirer des tradis, pourquoi ? Comment cela a-t-il été perçu ?
49. Avez-vous été témoin/victime de « débordements » ? Comment ont réagi les cadres ?

Thématique 17 : la pratique religieuse

50. Quelle était selon vous la place des pratiques religieuses ou plus largement de la religion au sein des LD ?
51. Pratiquiez-vous une religion ? Cette pratique a-t-elle changé ? En quoi ? Pourquoi ?

AXE 6 : L'APRÈS

Thématique 18 : le devenir individuel

52. Que faites-vous aujourd'hui ? (Etudes, situation professionnelle ?)
53. Vous a-t-il été facile de vous adapter à un retour à la vie civile ?
54. Si vous avez des frères et sœurs, ont-ils également fréquenté un lycée militaire ?

Thématique 18 : le réseau des anciens

55. Avez-vous gardé contact avec vos anciens camarades ?
56. Avez-vous gardé des contacts avec votre ancien lycée en lui-même ? Vous tenez-vous informé de ce qu'il s'y passe ? Comment ?
57. Inscririez-vous vos enfants en LD ? Garçon ? Fille ?

6.4 Les informateurs et leurs caractéristiques

Nous avons choisi de présenter ici certains des caractéristiques que nous avons jugé pertinent d'isoler à propos de nos informateurs de façon à pouvoir aisément réaliser nos statistiques relatives à ce panel. Dans ce tableau un 1 équivaut à « oui » et un 0 à « non ». NA signifie « non applicable » lors que l'informateur n'a pas répondu à la question.

Lorsque c'était nécessaire, nous avons regroupé sous les mêmes catégories, des réalités proches. Par exemple, dans la colonne « activité à la sortie du LD », nous avons regroupé sous la catégorie « prépa », les CPGE, CPES, CPGEM ou les prépas intégrées aux écoles de commerce, d'ingénieur ou de santé. De la même façon, « armée » recouvre les trois armées, la gendarmerie et les pompiers.

Dans un premier temps, il nous a fallu prendre en compte l'établissement fréquenté par nos informateurs, ainsi que les classes fréquentées. L'origine sociale de nos informateurs est explicitée par la profession des parents, et, lorsque l'un ou l'autre d'entre eux est militaire, par le grade le plus élevé détenu.

Colonne1	Code entretien	Etablissement	Genre	Collège	Lycée	Prépa	Boursiers	Prof père	Prof mère	MDR	S/Off	Off	Vocation à l'entrée	Activité à la sortie LD	Réserve	Armée	Profession actuelle	GEM	Frère/sœur en LD	Mb famille en LD	Conjoint.e LM
1	1AUTF	Autun	F	1	1	0	0	militaire	NA	NA	NA	1	1	Fac	1	0	Clerc de not	0	1	NA	0
2	2PNMF	PNM	F	0	1	0	0	militaire	NA	NA	NA	NA	0	Prépa	0	NA	Etudiante	0	NA	NA	0
3	3LNF	LN	F	0	1	0	0	militaire	militaire	0	1	0	0	Prépa	0	NA	Etudiante	0	NA	NA	1
4	3LNM	LN	M	0	1	0	0	militaire	NA	0	0	1	0	Prépa	0	1	Militaire	1	NA	1	1
5	4AUTM	Autun	M	0	1	0	0	militaire	NA	0	0	1	1	Fac	0	1	Ingénieur	0	0	0	0
6	5PNMM	PNM	M	0	1	0	0	militaire	NA	0	1	0	1	BTS	0	0	Etudiant	0	NA	1	0
7	6AUTM	Autun	M	1	1	0	0	fonctionnaire	fonctionnaire	0	0	0	0	Prépa	0	0	Etudiant	0	1	1	0
8	7PNMM	PNM	M	0	1	1	0	militaire	petits boulots	0	1	0	1	Prépa mili	0	1	militaire	1	1	1	1
9	7PNMF	PNM	F	0	1	0	0	NA	NA	NA	NA	NA	0	Ecole	0	0	Infirmière	0	NA	NA	1
10	8CYRM	CYR	M	0	1	0	0	militaire	NA	1	0	0	0	Fac	1	NA	Etudiant	0	0	0	0
11	9PNMF	PNM	F	0	1	0	0	militaire	Secrétaire	0	1	0	0	Fac	0	0	Fonctionnair	0	1	NA	1
12	10AUTM	Autun	M	0	1	1	0	fonctionnaire	fonctionnaire	0	0	0	1	Prépa mili	0	0	Etudiant	0	NA	1	0
13	11AUTF	Autun	F	1	1	0	1	NA	sans emploi	0	0	0	0	Ecole	0	0	Cadre	0	1	0	0
14	12AUTF	Autun	F	0	1	0	0	entrepreneur	fonctionnaire	0	0	0	1	Ecole	0	0	Kinésithérap	0	NA	NA	0
15	13AUTM	Autun	M	0	0	1	0	militaire	enseignantes	0	0	1	0	Prépa	0	1	militaire	0	1	NA	0
16	14PNMF	PNM	F	0	1	1	0	fonctionnaire	NA	0	0	0	0	Prépa	0	0	Etudiant	0	NA	1	0
17	15PNMM	PNM	M	0	1	0	1	Employé	NA	0	0	0	1	Ecole	0	0	Educ SPIP	0	0	1	0
18	16PNMF	PNM	F	0	1	0	1	Ouvrier	NA	0	0	0	0	Prépa	0	1	militaire	0	0	0	0
19	17CYRF	CYR	F	0	1	0	0	militaire	NA	0	0	1	0	Prépa	0	0	Etudiante	0	0	0	0
20	18CYRF	CYR	F	0	1	0	0	militaire	éducatrice	0	1	0	0	Ecole	0	0	Etudiante	0	0	0	0
21	19LNF	LN	F	0	1	0	0	fonctionnaire	NA	0	0	0	0	Prépa	0	0	Etudiante	0	0	0	0
22	20AIXM	AIX	M	0	0	1	0	fonctionnaire	NA	0	0	0	0	DUT	1	1	militaire	0	NA	1	NA
23	21AIXM	AIX	M	0	1	1	0	militaire	nourrice	0	1	0	0	Prépa	0	1	militaire	1	1	1	NA
24	22LNM	LN	M	0	0	1	0	militaire	au foyer	0	0	1	0	Ecole	0	0	ingénieur	0	NA	0	NA
25	23AIXF	AIX	F	0	0	1	0	décédé	ouvrier	0	0	0	0	Ecole	0	0	Intermittent	0	0	0	0
26	24AIXF	AIX	F	0	1	1	0	fonctionnaire	prépa pharm	0	0	0	1	Fac	0	1	militaire	0	0	0	1
27	24AUTM	AUT	M	0	1	0	1	Employé	employé	0	0	0	1	Armée	0	1	militaire	0	NA	0	1
28	25AIXM	AIX	M	0	1	0	0	militaire	militaire	0	1	0	0	Ecole	0	0	Ingénieur	0	0	0	0
29	26AIXM	AIX	M	0	1	0	0	fonctionnaire	fonctionnaire	0	0	0	1	Science Po	0	0	Ingénieur	0	0	0	0
30	27AUTM	AUT	M	1	1	0	0	militaire	nourrice	0	0	1	0	Ecole	0	0	Etudiant	0	1	0	0
31	28LNM	LN	M	0	1	0	1	ouvrier	ouvrier	0	0	0	1	Fac	1	0	Ouvrier	0	0	0	0
32	29EPAEF	EPAE	F	1	1	0	0	militaire	chômage	0	1	0	0	Fac	0	0	Etudiant	0	1	0	0
33	30EPAEF	EPAE	F	0	1	0	0	militaire	NA	0	1	0	1	prépa	0	0	Etudiant	0	0	0	0
34	31EPAEM	EPAE	M	0	1	0	0	employé	na	0	0	0	1	Ecole	0	0	Etudiant	0	0	1	0
35	32EPAEF	EPAE	F	1	1	0	0	militaire	NA	0	0	1	0	Fac	0	1	Juriste	0	0	0	NA

Axe 1	Avant l'intégration			
Pourquoi le LD ?				
1AUTF	Moi je ne voulais pas. Mais j'avais un grand frère âgé de deux ans de plus et c'est mon père en fait qui a voulu nous mettre là. Mon frère était très chaud, donc pas de souci, il est rentré en 2003 et il est reparti en 2011. Et du coup, comme mon frère y était, mes parents ne m'ont pas vraiment laissé le choix et m'ont dit « ben tu vas aller au même endroit que ton frère ! » Voilà comment j'ai atterri là ! (...) Eh bien au début, quand j'ai reçu ma lettre d'admission, j'ai pleuré, je voulais aller au collège avec mes copines, quoi !	Pas le choix de l'élève, comme le frère/la sœur. Attachement aux ami·e·s de longue date.	Engagement/adhésion de la famille dans le projet ; pas nécessairement de l'élève qui obéit	
1AUTF	Il n'y avait pas de mobilité, c'était vraiment nous envoyer dans un bon collège, parce que mon père, il est très carré, de toute façon : c'est un militaire ! Il avait un peu ses œillères d'officier, on va dire ça comme ça. De toute façon, il ne voyait pas ailleurs, pour lui le civil, c'était inenvisageable	Pas de mobilité, estime/confiance en l'armée par parent militaire	Demande d'éducation, stratégie des familles, consommation d'école	Pas de mobilité : redondance de la situation ? Quels/combien d'élèves correspondent à la « vocation » des LD ? Comment qualifier l'aide à la famille ?
13AUTM	Et puis je n'avais aucune idée des lycées militaires de base. C'est en discutant avec des collègues pompiers, parce que j'étais déjà sapeur-pompier volontaire, qui m'ont dit que j'avais les capacités pour aller en prépa, et donc de tenter ma chance et de passer par la grande porte pour avoir les pompiers de Paris. Je me suis renseigné sur l'ESM Saint-Cyr, j'ai fait toutes les portes ouvertes des lycées militaires sauf Aix. La Flèche, le côté tradi, c'était pas ce qui me convenait le plus. Saint-Cyr-l'École, le niveau d'exigence était très élevé. Je ne l'ai pas eu. Sinon, Autun me prenait, donc j'ai été à Autun, c'était mon premier vœu.	Vocation militaire, bouche à oreille	Stratégie individuelle de réussite. Mise en concurrence LD avec d'autres établissements sur des critères objectifs.	
23AIXF	Pourquoi la prépa militaire : parce que l'armée m'attirait beaucoup... Dans mon lycée... Je viens de Tarbes, donc dans les Pyrénées. Et dans mon lycée était intervenu un officier, mais qui n'était pas... qui ne venait pas... Qui était dans l'armée... Et ça m'a beaucoup... Tout ce qu'il nous racontait, toutes ses aventures, tout ça, ça m'avait tellement fait rêver ! Et j'avais envie de l'esprit de famille, l'esprit de cohésion. Toutes ces belles valeurs, plein de choses comme ça dans lesquelles je me sentais me reconnaître. J'avais tenté le lycée militaire, mais j'avais aussi tenté... parce que c'était l'époque... on faisait dix vœux pour les prépas, et j'avais fait neuf autres vœux parmi les prépas, et j'ai été prise au lycée militaire, et c'est là que j'avais envie d'aller, donc j'étais très contente ! Donc voilà, par esprit d'aventure, par envie de vivre quelque chose de fort à dix-huit ans, aussi. Bouger, être dans le physique, pas seulement dans les bouquins (…) Et donc oui, j'avais envie d'action, et d'entreprendre ; de faire des choses un peu... aussi en tant que femme, d'avoir un métier, pas d'être femme au foyer !	Genèse de la vocation militaire (rencontre, imaginaire), mise en relation valeurs-métier-moyens de parvenir au métier	Choix fondé sur des critères plus subjectifs : attrait pour des valeurs supposées porter le métier de militaire. Pas de référence à la réussite scolaire.	Cette personne n'est pas allée au bout de la prépa et À violemment vécu le décalage entre ces belles valeurs auxquelles elle aspirait et la réalité de la vie en CPGEM (bahutage, discrimination, concurrence, racisme). Action trop grand écart entre les valeurs espérées/représentations et les valeurs vécues ? Voir si d'autres élèves dans le même cas.

6.6 Revue de presse synthétique sur quelques cas de violences dans les lycées militaires.

Bizutage et violences

https://www.lepoint.fr/editos-du-point/jean-guisnel/bizutage-a-brest-viol-a-la-fleche-scandales-dans-les-lycees-militaires-24-01-2011-131251_53.php

http://www.opex360.com/2011/01/17/plainte-pour-bizutage-au-lycee-naval-de-brest/

http://www.leparisien.fr/faits-divers/les-jeux-malsains-de-trois-lyceens-du-prytanee-militaire-23-01-2011-1239390.php

https://www.lemonde.fr/archives/article/2003/01/17/des-eleves-ec-339-ures-par-le-bizutage-et-la-misogynie-quittent-le-lycee-militaire-du-prytanee_305802_1819218.html

https://etudiant.lefigaro.fr/article/quinze-eleves-du-lycee-militaire-du-prytanee-en-garde-a-vue_b0e4075c-f21c-11ec-a2bd-0bf159c49dfd/

Radicalisation politique

https://www.lopinion.fr/blog/secret-defense/aux-pupilles-l-air-affaire-etouffee-il-y-a-dix-ans-23023

https://france3-regions.francetvinfo.fr/auvergne-rhone-alpes/ils-projetaient-attaquer-mosquee-lyceens-montbonnot-mis-examen-isere-698035.html

Violences sexistes

https://www.liberation.fr/france/2018/03/22/lycee-saint-cyr-une-machine-a-broyer-les-femmes_1638211/

La socialisation des élèves des lycées de la Défense en France

Résumé

Cette thèse s'intéresse aux modalités de socialisation des élèves des lycées de la Défense en France. Le point d'entrée dans ce questionnement est constitué par la notion de « tradition » qui est constamment mise en avant par les élèves (beaucoup moins par l'institution elle-même) et qui semble tout à fait fondamentale pour comprendre les logiques qui sous-tendent la socialisation ainsi que la fonction de cette socialisation au sein de ces établissements et la production de dispositions en accord avec les besoins et le fonctionnement de l'institution militaire. Cette étude est fondée sur un corpus d'entretiens avec trente-cinq anciens élèves de lycées de la Défense ainsi que sur la littérature socio-historique disponible et s'inscrit dans le paradigme de l'individualisme méthodologique.

Mots clefs français :

Lycée militaire, traditions, socialisation, éducation, armée, institution, culture

---

Students' socialisation in French military boarding schools

Summary

The subject of this thesis concerns the students' socialisation modes in a French military boarding school. Traditions are the beginning of the reflexion, because it is often an argument used by the students (less by the military itself) to explain the specificities of their socialisation in comparision with a classic high school to understand the logic of their socialisation, and otherwise the fonction of this specific socialisation in these schools and the way they produce some dispositions to place the students in agreement with the needs and the operation of the military. This study is based on a corpus of interviews with thirty-five former students of Defense high schools as well as on the available socio-historical literature and is part of the paradigm of methodological individualism.

Keywords :

French military boarding school, traditions, socialisation, education, army, institutions, culture

École doctorale SESAM n° 73, Bât SH1 Campus Cité Scientifique, 59655 Villeneuve d'Ascq, ed.sesam@univ-lille.fr ; https://edsesam.univ-lille.fr

Université/University : Université de Lille, 42 rue Paul Duez, 59000 Lille, https://univ-lille.fr