

## DES MAÎTRES DE CEG AUX PEGC (1961-1986) : IDENTITÉ PRIMAIRE ET/OU SECONDAIRE ?

Dominique Bret

CERSE - Université de Caen | « Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle »

2015/3 Vol. 48 | pages 59 à 81

ISSN 0755-9593

ISBN 9782918337249

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2015-3-page-59.htm>  
-----

Pour citer cet article :

-----  
Dominique Bret, « Des maîtres de CEG aux PEGC (1961-1986) : identité primaire et/ou secondaire ? », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 2015/3 (Vol. 48), p. 59-81.

DOI 10.3917/lstdle.483.0059  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour CERSE - Université de Caen.

© CERSE - Université de Caen. Tous droits réservés pour tous pays.

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

# Des maîtres de CEG aux PEGC (1961-1986) : identité primaire et/ou secondaire ?

Dominique BRET\*

**Résumé :** Lors des changements structurels des années 1960-70, a été créé un corps d'enseignants (les maîtres de CEG en 1961 puis les PEGC en 1969) bivalents pour le collège. Ces professeurs, jusqu'à l'arrêt du recrutement en 1987, ont eu une place non négligeable à côté des certifiés et agrégés dans le secondaire. Marqués par le monde primaire à leur origine, ces enseignants ont progressivement délaissé leur identité professionnelle construite sur la polyvalence et la

pluridisciplinarité au service d'élèves en difficulté pour une identité disciplinaire mise en jeu face aux élèves des niveaux inférieurs du secondaire. Cette «secondarisation» résulte de leur formation, des modifications des structures et des contenus. Elle s'est surtout opérée sur le terrain, la concurrence avec les certifiés et les agrégés les amenant à orienter leurs pratiques professionnelles vers celles du secondaire.

**Mots-clés :** Collège. Enseignant. Formation. Identité professionnelle. Pratiques professionnelles.

---

\* Maîtresse de Conférences en sociologie, Université Paris 4 Sorbonne – ESPE de l'académie de Paris, CIAMS-SPOTS, EA 4532.

Les structures scolaires d'aujourd'hui sont les héritières de celles mises en place à partir du XIX<sup>e</sup>, structures marquées par deux corps de professeurs, les agrégés et les instituteurs<sup>1</sup>. Ceux-ci, avec l'aide d'autres personnes – répétiteurs, auxiliaires... – de statuts différents selon les périodes, prennent en charge la formation des jeunes. Lors des changements structurels des années 1960-70, marquant le passage d'un système en deux réseaux parallèles plus ou moins étanches à un système par niveau, la création d'un corps d'enseignants bivalents<sup>2</sup> concrétise le souhait de nombreux projets de réforme de l'après-guerre, un corps spécifique pour l'école moyenne « entre la non-spécialisation des instituteurs et la spécialisation des professeurs de lycée » (Prost, 2007, p. 148) : les maîtres de Collège d'Enseignement Général (CEG) en 1960 puis les Professeurs d'Enseignement Général de Collège (PEGC) en 1969. Quels sont les processus de socialisation, de transmission, d'éducation qui ont concouru, de façon complexe et éventuellement contradictoire, à leur positionnement au sein de l'institution scolaire ?

Chercher à cerner l'identité professionnelle de ces enseignants, c'est « tenir compte à la fois de la position des individus à l'intérieur du champ institutionnel [...] et de la trajectoire sociale et scolaire antérieure à l'entrée dans ce champ » (Dubar, 1992, p. 520) mais aussi de « celle des « agents » en lutte à l'intérieur » (Lahire, 1998, p. 38) du système scolaire. Quel rôle y joue la manière dont ils accèdent au métier, les instituts de formation qui les y conduisent, les associations et syndicats auxquels ils appartiennent, les contextes dans lesquels ils opèrent... ? Si l'identité professionnelle « ne s'élabore pas *ex-nihilo* mais sur la base et en référence à des catégories et des positions héritées des générations précédentes » (Gehin, 1998, p. 405), comment ces enseignants se positionnent-ils au fil des années, en continuité ou en rupture avec les modèles assimilés antérieurement ? L'identité professionnelle des premières générations, au début des années 1960, est-elle la même que celles des derniers recrutés au milieu des années 1980 ? Quelle identité héritée, quelle identité visée, quelle identité attribuée par autrui, quelle identité acceptée ont-ils intégrées ?

---

1. Ces corps sont créés sensiblement à la même période : 1766 pour l'agrégation ; 1792 pour l'emploi du terme « instituteurs ».

2. Le terme de « bivalent » est la désignation officielle, mais n'est pas exact pour décrire la réalité quotidienne de ces enseignants : certains n'enseigneront qu'une seule discipline, à l'inverse d'autres plus de deux disciplines.

Dans cet article, issu d'un travail à partir des Archives Nationales, nous montrerons qu'au fil des ans, ces enseignants sont passés d'une identité professionnelle marquée par le primaire à une identité d'assimilation au secondaire, abandonnant la reconnaissance de leur spécificité pour une intégration aux normes du collège. Ils quittent progressivement leur identité construite sur la polyvalence et la pluridisciplinarité, au service des élèves en difficulté, au sein d'établissements primaires, pour une identité disciplinaire, s'exprimant face aux élèves des niveaux inférieurs du secondaire. Le changement de corps à la fin des années 1960, combinée aux modifications des contenus disciplinaires et aux changements structurels des années 1970, marque un premier tournant vers la secondarisation, entendue comme le processus qui conduit les PEGC à délaisser les savoirs et méthodes issus du primaire pour se rapprocher de ceux du second degré, qui se concrétise au milieu des années 1980 avec la suppression du recrutement. Les éléments constitutifs de l'identité professionnelle des maîtres de CEG et des PEGC, de 1960 à 1987, sont mis au jour par l'analyse des textes officiels, des discours et rapports institutionnels versés aux Archives Nationales, mettant l'accent sur l'évolution de l'identité prescrite et/ou perçue. Ils sont étayés autant que possible par une analyse secondaire de travaux portant sur les enseignants, en n'en conservant que les données relatives aux maîtres de CEG et aux PEGC, conduisant à évoquer quelques points de l'identité vécue par ces professeurs, qui reste à approfondir au travers d'entretiens.

## **1. Des années 1960 aux années 1975, la prégnance d'une identité primaire**

### **1.1. Les maîtres de CEG, une identité surtout construite sur le terrain**

Suite à la réforme Berthoin (1959) qui crée les CEG<sup>3</sup> et prolonge la scolarité jusqu'à 16 ans, est instauré le Certificat d'Aptitude Pédagogique pour les CEG (CAP-CEG, décret n° 60-1127 du 21 octobre 1960)<sup>4</sup>. Celui-ci fonde un nouveau

---

3. Les CEG sont des établissements de l'enseignement primaire.

4. Peuvent se présenter à l'examen du CAP-CEG, les instituteurs et institutrices qui ont accompli leur scolarité normale dans les centres de formation des futurs professeurs de collège d'enseignement général, créés par le décret n° 60-1128 du 21 octobre 1960; les instituteurs et

corps d'enseignants, les maîtres de CEG, anciens instituteurs de cours complémentaire (CC), fonctionnaires de catégorie B. Voie de promotion pour les instituteurs et les meilleurs normaliens à l'origine, dès 1963-64, il accueille des étudiants<sup>5</sup> ayant réussi l'examen du 1<sup>er</sup> cycle universitaire. Toutefois, la faible ouverture vers le milieu universitaire ne peut modifier l'identité primaire de ce corps même si, avec la création des collèges d'enseignement secondaire (CES) par la réforme Fouchet-Capelle (1963)<sup>6</sup>, ces enseignants quittent le monde primaire pour s'adresser aux élèves de la voie « moderne court » dans des établissements secondaires.

Cette identité primaire s'est construite sur le terrain pour les recrutés par concours interne : elle s'intègre lors de la formation dans les centres rattachés aux Écoles Normales pour les recrutés externes. Cette identité reste éloignée de celle proposée à l'université aux certifiés ou agrégés en raison du nombre d'heures conséquent (près de 30 par semaine)<sup>7</sup>, de la transmission de connaissances fondamentales pour les deux disciplines et l'option (Education Physique et Sportive, chant, dessin et arts appliqués, travail manuel à partir de 1965) et surtout de la dizaine d'heures hebdomadaires de psychologie, pédagogie générale, législation et morale professionnelle... et des stages. Le CAP-CEG valide des compétences professionnelles de terrain puisque seulement 5 % des candidats passent les épreuves théoriques, 95 % l'obtenant sur inspection.

Ces enseignants ne font pas des disciplines une fin en soi mais un moyen au service de l'épanouissement de l'élève. Ils privilégient les méthodes qui ont fait leurs preuves dans l'enseignement primaire, s'attirant parfois les foudres des commissions de réflexion sur l'éducation de la fin des années 1960 qui demandent « la fin du recours aux instituteurs », « à aligner dans les plus brefs délais possibles, la formation minimale de tous les enseignants du second degré

---

institutrices titulaires ayant exercé au moins quatre ans dans une école publique du premier degré en qualité de titulaire, stagiaire ou remplaçant, et justifiant, en ce qui concerne les sciences, d'un certificat d'études supérieures préparatoires; en ce qui concerne les lettres, du certificat d'études littéraires générales; les instituteurs et institutrices non pourvus d'un des certificats visés à l'alinéa précédent, mais ayant exercé au moins cinq ans dans une école publique du premier degré en qualité de titulaire, stagiaire ou suppléant et pourvu du baccalauréat ou du brevet supérieur; les instituteurs et institutrices titulaires ou stagiaires, licenciés ès lettres et ès sciences qui ont effectivement exercé leur fonction pendant un an au moins.

5. Ceux-ci sont peu nombreux (5 %) (données relatives à la rentrée 1967 – AN 1977-1362/2).

6. Les CES deviennent le lieu de scolarisation de tous les élèves en lieu et place des CEG et des 1<sup>ers</sup> cycles de lycée dans des filières distinctes (classique ou moderne long, moderne court, transition).

7. Circulaire n° 64-371 du 04/09/64 (AN 1977-1362/3).

au niveau 4+1 »<sup>8</sup>, à doter les professeurs de CEG d'un niveau universitaire DUEL (Diplôme Universitaire d'Etudes Littéraires) ou DUES (Diplôme Universitaire d'Etudes Scientifiques) sans envisager un changement de leur statut<sup>9</sup> ou remettre en question leur bivalence. En fait, moins que le niveau de formation, c'est la nature même de celle-ci et l'identité qu'elle véhicule qui est à l'origine de tensions.

Pourtant, certains éléments auraient pu contribuer à affaiblir leur identité primaire comme l'alignement des plans d'études et des programmes d'enseignement au début des années 1960 ou bien les outils mis à disposition comme les manuels qui valorisent les contenus et les méthodes du secondaire, révélant d'une certaine façon l'illégitimité d'un modèle pédagogique spécifiquement primaire (Cardon-Quint, 2010, pp. 285 et 287).

## 1.2. Le corps des PEGC, une première rupture

Le décret du 30 mai 1969 n° 69-493 crée le corps des PEGC, dans lequel les maîtres de CEG sont intégrés<sup>10</sup>. Ces enseignants, toujours en très grande majorité issus du primaire<sup>11</sup>, recrutés au niveau académique, gérés par le rectorat deviennent des personnels de catégorie A de la Fonction Publique, qui ne sont plus cantonnés à la filière « moderne court ». Ce changement, par l'élévation de

---

8. Compte rendu de la séance plénière terminale du 14-03-1969 de la commission de formation des maîtres du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>nd</sup> degré (AN 1987-0192/64).

9. Travaux des commissions de réforme de l'enseignement, 1968-1969 (AN 19870192/64).

10. Chapoulié J.-M. *Les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne*. Paris : Maison des Sciences de l'Homme, 1987. Le décret n°69-493 indique que les instituteurs possédant le certificat d'aptitude à l'enseignement dans les CEG ou ayant été pérennisés dans les fonctions de PEGC pourront demander à être intégrés.

11. Les candidats à l'admission, âgés de 25 ans maximum, sont répartis en 3 catégories : 1- instituteurs titulaires, ayant le baccalauréat et 3 ans de service ; 2- élèves-maîtres des EN pourvus du baccalauréat ; 3- autres candidats satisfaisant aux dispositions de l'article 16 du statut général des fonctionnaires et ayant subi avec succès les épreuves sanctionnant la 1<sup>re</sup> année du Diplôme Universitaire d'Etudes Littéraires (DUEL : lettres classiques, lettres modernes, langues vivantes étrangères, histoire, géographie) ou Scientifiques (DUES : mathématiques et physique, physique et chimie, chimie et biologie, biologie et géologie). Le nombre de places pour chaque catégorie, fixé par le recteur, ne peut être inférieur au quart ni supérieur à la moitié du total des places offertes. La formation est intégrée en 1<sup>re</sup> année pour les candidats des catégories 1 et 2 ; en 2<sup>e</sup> année pour ceux de catégorie 3. De plus, les instituteurs justifiant de 5 ans d'enseignement dans le second degré peuvent y être titularisés par liste d'aptitude, par le recteur (maximum 1/9 du total des titularisations annuelles). Décret n° 69-493 du 30/05/1969 article 13.

la formation initiale, l'accession au titre de « professeur », est un gain de prestige, premier pas vers une identité professionnelle secondaire. Toutefois, les instituteurs restent les bénéficiaires de ce corps, « les centres devant accueillir d'abord les instituteurs désireux de se préparer pour enseigner dans les CEG et tout particulièrement les instituteurs en fonction dans un CEG sans avoir le titre requis pour y être nommés à titre définitif (CAPEGC) ou qui ont obtenu un diplôme de l'enseignement supérieur (propédeutique ou examen de fin de 1<sup>re</sup> année de DUEL ou de DUES) »<sup>12</sup>. Ces conditions restrictives, propres à décourager les candidats ni élèves-maîtres, ni instituteurs (Chapoulie, 1987)<sup>13</sup>, ont été arrachées au ministère par le Syndicat National des Instituteurs (SNI). Ainsi, « les élèves-maîtres [des écoles normales] recrutés au niveau de la seconde fournissent l'essentiel du contingent des étudiants des centres de formation des PEGC »<sup>14</sup> maintenant une identité primaire forte, les critères de sélection pour y entrer s'appuyant sur les aptitudes valorisées dans l'enseignement primaire comme la personnalité (« devenir les animateurs de leur classe »), signe de succès probable face aux élèves<sup>15</sup>.

D'ailleurs, si par leur préparation du DUEL ou DUES, par les enseignants à statut second degré qui les forment dans les centres, les PEGC se rapprochent de la formation disciplinaire spécifique aux certifiés et aux agrégés, ils ne s'y fondent pas. La formation en centre reste marquée, comme celle des instituteurs, par les aspects pédagogiques : importance accordée à l'accompagnement au travers des directions d'étude (remise à niveau, bibliographie, soutien...) dès la 1<sup>re</sup> année de formation ; pédagogie et didactique adaptée au niveau et à la spécificité du collège dans chaque spécialité la 2<sup>e</sup> année. Si tout est fait pour les inciter à poursuivre leur formation universitaire et à acquérir un niveau de connaissances élevées, marque d'une identité secondaire, c'est davantage pour éviter l'échec à la partie théorique, « l'expérience ayant prouvé que des notes à peine passables dans les deux matières permettent rarement aux stagiaires de la réussir » que dans la perspective d'un haut niveau de connaissances, « des lacunes dans une des deux

---

12. Circulaire n° IV/69-375 du 02/09/1969 (AN 1977-0527/12).

13. « Les candidats non-fonctionnaires devaient, [...] ne pas être titulaires d'une licence complète » (Chapoulie J.-M. *Les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne*. Paris : Maison des Sciences de l'Homme, 1987, p. 34).

14. Note du 2 juin 1971 du directeur des personnels enseignants, Jean Deygout, à l'attention de Philippe Moret, conseiller technique au cabinet du ministre (AN 19870213/4).

15. Rapport général sur les entretiens d'admission et le CAPEGC théorique et pratique du CRF PEGC de Strasbourg, session 1973, sections I à V (AN 1987-0123/5).

matières de la bivalence» pouvant être compensées en partant «d'un bon pied dans la matière dominante»<sup>16</sup>. La 3<sup>e</sup> année de formation va fixer une identité professionnelle primaire, éloignée de celle proposée aux certifiés : certes des cours disciplinaires (2 x 8 heures de didactique de chaque discipline)<sup>17</sup> mais aussi des cours de psychopédagogie (18 heures) entrecoupés de stages (au moins 3 semaines par trimestre), et surtout les directions d'étude pour remédier aux difficultés en classe (aide à la préparation des cours, micro-enseignement, autocorrection à l'aide d'enregistrements audio ou vidéo). Elle se renforce à certaines périodes et dans certains lieux par une ouverture sur des organismes éducatifs, des stages de cohésion dans une perspective de continuité des apprentissages et de méthodes issues de l'éducation populaire ou des pédagogies nouvelles<sup>18</sup>.

La structure et la temporalité du CAPEGC (décret n° 69-493, arrêté du 16 mars 1970), concours composé d'épreuves théoriques, soumises au recteur par les directeurs de centre, et d'épreuves pratiques, rappellent le recrutement des certifiés : un an pour les épreuves théoriques du CAPES, un an en Centre Pédagogique Régional avec inspection dans les classes. Toutefois, c'est davantage une identité primaire que secondaire qui transparait dans ce concours par l'importance portée à l'attitude morale, «chaque maître devant se dire que, par son enseignement, il détient une part du destin des élèves, et si ce qu'il donne à ses élèves est de mauvaise qualité, il ne s'acquitte pas des devoirs de son engagement et des exigences de son contrat»<sup>19</sup>. La partie théorique, consistant en exercices correspondant à ceux demandés aux élèves, correction de devoirs..., témoigne d'un examen qui «n'implique pas des connaissances très étendues, mais une information ordonnée, une ouverture aux problèmes, une aptitude à réfléchir, à trouver, à exposer, à savoir faire et à faire savoir». La partie pratique le confirme : présentation de deux séances devant élèves pour évaluer les techniques d'enseignement, les qualités pédagogiques... ; oral visant à «apprécier l'aptitude du candidat à relater et analyser une situation

---

16. *Ibid.*

17. À titre d'exemple, en 3<sup>e</sup> année à Strasbourg, en anglais, le 1<sup>er</sup> trimestre est consacré à la méthode traditionnelle, le 2<sup>e</sup> aux différentes techniques permettant de l'animer ou de la moderniser (tableau de feutre, magnétophone, jeux...), le 3<sup>e</sup> aux audio-visuels proprement dits (Rapport général sur les entretiens d'admission et le CAPEGC théorique et pratique du CRF PEGC de Strasbourg, session 1973, sections I à V - AN 1987-0123/5).

18. Note de service n° 82-361, adressée aux recteurs, portant sur la scolarité des PEGC recrutés à la rentrée 1982.

19. Rapport sur les épreuves théoriques, présenté par M. J. Cousin, professeur à l'Université de Besançon, président du jury, année non précisée (AN 1977-1362/2).

concrète au moyen des connaissances acquises en philosophie de l'éducation, en psychologie de l'adolescent, ainsi que sur le fonctionnement et le rôle du collège»<sup>20</sup>. Cette ambivalence entre identité primaire et secondaire est confirmée par la composition du jury, des représentants du primaire et du secondaire (institutionnels : recteur-président, Inspecteurs d'Académie et Pédagogiques Régionaux, directeurs de centres de formation, inspecteurs départementaux de l'enseignement primaire; formateurs : enseignants du supérieur, formateurs du centre, enseignants de terrain titulaires du diplôme).

Ce corps, par son origine et sa formation, va être le lieu de cristallisation de la concurrence entre primaire et secondaire<sup>21</sup>, le primaire résistant à l'entrée de personnes à formation second degré, le secondaire prenant le dessus sur le plan symbolique. L'attachement syndical des PEGC confirme l'ancrage « primaire » de leur identité professionnelle. Dans un premier temps, le SNI et le Syndicat National de l'Enseignement Secondaire (SNES) sont opposés à la création de ce corps d'enseignants, le SNI visant une revalorisation des instituteurs et la préservation à tout prix d'une identité primaire *stricto sensu* dans la perspective de créer la continuité entre primaire et collège, le SNES refusant de « tomber dans l'illusion que « la pédagogie pourrait remplacer la connaissance de la discipline enseignée » » (Dalançon, 2006, p. 3) et privilégiant les certifiés dans l'optique de la continuité entre collège et lycée. Le SNI va opérer une conversion surprenante à la fin des années 1960, devenant le SNI-PEGC en 1976. La transformation en 1960 de l'Association Nationale des Professeurs de Cours Complémentaires (ANPCC) en Syndicat National des Collèges (SNC) conduit à un syndicat rival du SNI « pour accueillir ces maîtres bivalents du 1<sup>er</sup> cycle du second degré; ceux-ci ne sont plus des instituteurs comme les autres et beaucoup d'entre eux se veulent « professeurs » (sans toujours être reconnus comme tels par leurs collègues plus titrés, au sein des établissements où différentes catégories d'enseignants cohabitent) », « l'état d'instituteur » ne correspondant « plus ni à la formation reçue ni aux établissements dans lesquels ils enseignent » (Robert, 2010, p. 123 et p. 130). Force vive précieuse pour chaque organisation syndicale dont l'enjeu va être de chercher à se les approprier, les PEGC, dans la continuité de leur adhésion syndicale antérieure pour les anciens instituteurs, vont adhérer majoritairement au SNI (55,52 %), preuve de leur attachement au primaire (39,19 %

---

20. Décret no 81-822 du 25/09/81, *Journal Officiel* du 05/01/82.

21. Robert A. *Système éducatif et réformes*. Paris : Nathan pédagogie, pp. 52-53, 1993. L'auteur explique comment naissent les rivalités entre enseignants certifiés et instituteurs au sein des CES.

pour le SNC ; 5,13 % pour le SGEN) avec quelques divergences locales<sup>22</sup>. Cette prégnance d'un syndicalisme premier degré persiste au fil des ans et maintient une partie d'identité primaire chez ces enseignants malgré leur secondarisation.

Ces enseignants sont marqués par ce tiraillement au cours de leur socialisation professionnelle (Demailly, 1991, pp. 179-184). Pour ceux recrutés par voie externe, celle-ci se construit par une formation académique limitée mais marquée d'une identité secondaire, et par une formation pédagogique scolaire qui tend davantage vers le secondaire lors du passage d'une transmission de principes et normes comportementales à appliquer à des savoirs didactiques et au modèle « interactif-réflexif » au début des années 1970. Pour ceux intégrés, la formation sur le tas conduit à une maîtrise imparfaite des notions, à des pratiques ancrées dans les souvenirs scolaires ou dans les manuels. Leur identité professionnelle primaire va être ébranlée par les réformes des contenus disciplinaires – français dès 1963 (Prost, 1997, p. 144), EPS en 1967, mathématiques modernes en 1969... –. Ils vont être contraints d'« enseigner des contenus et [...] mettre en œuvre des méthodes qu'ils ne maîtrisaient pas » (Hirschhorn, 1993, pp. 193-194), les dispositifs de formation et les recyclages étant insuffisants pour se les approprier, certains confessant « avoir découvert le cours juste avant leurs élèves et [...] préparer leurs leçons à l'aide du seul manuel de classe » (Compagnon & Thévenin, 2001, p. 206). Cette remise en cause de leurs compétences professionnelles et de leurs représentations du métier va plus ou moins les amener à se tourner vers une identité plus secondaire selon le moment d'apparition des réformes (avant, au cours ou après leur formation), la façon dont ils les appréhendent. Ceux ayant une longue expérience professionnelle d'ex-instituteurs, les perçoivent à partir de leur « culture primaire », cherchant les apports de celles-ci sur l'épanouissement de l'enfant, préférant user de méthodes avec lesquelles ils ont fait leurs preuves, suivre à la lettre les instructions (Héry, 2007, p. 247). Ceci est d'autant plus vrai que les réformes concernent la discipline dans laquelle ils ont eu le moins de formation. Ceux en formation les intègrent d'autant plus naturellement qu'ils les ont vécues comme élèves. Quelle que soit leur origine, ils

---

22. Le SNI est très implanté à Clermont-Ferrand (71,86 %), Limoges (76,83 %), Rennes (72,14 %) ; le SNC le devance à Paris (52,92 % ; 39,21 %) mais est peu présent à Besançon (21,76 %) et Strasbourg (29,51 %) ; le SGEN est fortement présent à Besançon (17,72 %) et à Strasbourg où il devance le SNC (33,27 %) mais absent à Bordeaux, Caen, Clermont-Ferrand, Limoges, Montpellier, Nantes, Rennes (résultats aux élections des CAPA (commissions administratives paritaires académiques), le 20 février 1970, AN, 19870216/4).

sont plus ouverts à celles provenant du primaire qu'à celles issues du secondaire. En Français, la rénovation venant du primaire, a été assez bien acceptée puisque née de leur milieu. Toutefois, l'exigence de cette réforme sur le plan scientifique et l'absence d'actions de formation n'ont pas favorisé son appropriation. En Mathématiques, la réforme provenant du secondaire, leur a paru *a priori* plus éloignée. En EPS, le sport éducatif et leurs engagements dans des structures extra-scolaires leur ont permis de dépasser les réserves initiales. Ainsi, « une certaine rivalité PEGC type 'instituteurs' maintenus *vs* PEGC revendiquant haut et fort leur nouveau statut [...] soulève des questions de susceptibilité catégorielle » (Robert, 2010, p. 130), d'identité primaire ou secondaire.

Toutefois, dans cette « bivalence au rabais » comme la qualifie le SNES, pour certains PEGC, élites de leur corps d'origine ou individus ayant saisi les opportunités pour faire évoluer leur carrière, s'approprier les réformes est un moyen de valorisation. C'est à partir de ce sentiment de reconnaissance, souvent plus marqué dans l'une de leurs matières, qu'ils osent se spécialiser comme leurs collègues certifiés ou agrégés, même s'ils restent cantonnés dans les 1<sup>es</sup> classes des collèges et dans les classes spécifiques (classes de transition, classes préprofessionnelles de niveau, etc.). Peu leur importent les élèves à qui ils enseignent. Ce qui les motive, c'est la volonté d'exceller dans une discipline, d'être reconnus comme professeurs du secondaire et de s'y promouvoir collectivement qui conduit à une mise à distance, assez rapide, par les PEGC, des normes et des références du primaire qui les ont construits antérieurement.

## 2. Une identité de plus en plus secondaire à partir de 1975

La mise en place de ce corps porte les germes d'une normalisation à la culture secondaire qui va s'accélérer à partir du milieu des années 1970. Dans un contexte où le clivage entre primaire et secondaire structure les débats sur la réforme de l'enseignement, une 1<sup>re</sup> socialisation professionnelle en école normale, en centre de formation ou à l'université a un impact sur la représentation du métier et de la démocratisation de l'enseignement

La secondarisation démarre dès le début des années 1970 : « il conviendrait de veiller à redresser la pratique actuelle en ce qui concerne la catégorie 3 (étudiants). Elle [...] ne doit pas être limitée [...] aux surveillants d'externats, maîtres d'internats et instituteurs remplaçants. [...] il importe que la sélection soit largement ouverte aux étudiants et qu'elle fasse dans les universités l'objet d'une publicité suffisante. D'autre part, la proportion accordée à cette 3<sup>e</sup> catégorie

devrait être augmentée. Y a-t-il un inconvénient à ce qu'elle atteigne les 50 % permis par le statut ? »<sup>23</sup>. Cette injonction répond à une demande<sup>24</sup> et va, au fil des ans, conduire à une élévation du niveau initial à l'entrée en centre de formation. Si, à la fin des années 1960, « les élèves-maîtres recrutés au niveau de la seconde fournissent l'essentiel du contingent [...] des PEGC »<sup>25</sup>, 10 ans plus tard, plus des trois quarts des entrants sont de catégorie 3, surtout des étudiants jusqu'au début des années 1980, des maîtres-auxiliaires (MA) ensuite. La part des PEGC issus du primaire décroît régulièrement (de 85,8 % en 1969-70 à 57,9 % en 1975-76 puis 14,4 % en 1981-82)<sup>26</sup>, au profit des candidats issus d'une formation à l'université et ayant déjà une expérience de l'enseignement en tant que MA (catégorie passant de moins de 5 % à un peu plus de 50 %). En 1981, 26 % des admis avaient le DEUG, 30 % la licence et 25 % la maîtrise (de Peretti, 1982, note 40). De plus, avec l'intégration, en 1975, de MA dans ce corps, on assiste à un mouvement de « dé-primarisation » et un renforcement de l'identification au secondaire à laquelle l'hétérogénéité du corps contribue. Si certains PEGC intégrés sont fortement ancrés dans le premier degré, d'autres, comme les MA, non titulaires et sans formation spécifique, sont plus proches des professeurs de type lycée dont ils partagent le bagage commun, la licence, et sont plus enclins à mettre en œuvre les contenus et méthodes du secondaire.

L'évolution des sections au début des années 1970 puis 1980, d'une bivalence de matières fondamentales littéraires ou scientifiques (sections I à IV) à une bivalence discipline fondamentale-discipline annexe (VI à XII) puis à une bivalence resserrée, associant deux disciplines voisines (A à I) avec une dominante, contribue à un renforcement d'une identité secondaire<sup>27</sup>.

23. Courrier de Philippe Moret à Jean Deygout en date du 15/02/71 (AN 1987-0213/5).

24. Lettre de Mme Viguier Y., transmise par Jean Bonhomme (député Tarn et Garonne) à René Haby le 23 septembre 1974 : « lorsqu'ils se renseignaient sur les dits concours, il leur était répondu : « Vous avez trop de diplômés pour postuler au grade de PEGC, réservé pratiquement aux membres de l'enseignement primaire ». [...] Ne pourrait-on pas permettre aux admissibles au CAPES de rentrer dans les écoles préparatoires assurant la formation de PEGC » ; voir aussi le courrier transmis par Joseph Raybaud (sénateur des Alpes-Maritimes) le 17/03/75 ou celui transmis par R. Boseary-Monsservin (sénateur de l'Aveyron) le 03/07/74 (AN 1987-0213/3).

25. Note à l'attention de M. Moret (conseiller technique, cabinet du ministre) du 02/06/71 de Jean Deygout (AN 1987-0213 article 4).

26. Le tableau a été construit à partir des données numériques recueillies sur le site Acadoc et aux Archives Nationales de Fontainebleau.

27. Elles ne sont pas toutes ouvertes chaque année en raison de tensions avec les certifiés des mêmes disciplines (D allemand et italien, H) ou d'excédent (F) (AN 1977-0527/12).

<b>Maîtres de CEG</b>	<b>Début des PEGC<sup>28</sup></b>	<b>Fin des PEGC<sup>29</sup></b>
I- Lettres – Histoire et Géographie	I- Lettres-Histoire-Géographie	A- Histoire-Géographie, Education Civique (EC) B- Français, EC
II- Lettres – Langue Vivante	II- Lettres-Langue Vivante (allemand ou anglais ou espagnol ou italien)	D- Anglais ou Espagnol ou Allemand ou Italien, Français
III- Mathématiques – Physique et Chimie	III- Mathématiques-Sciences Physiques et Technologie	E- Mathématiques, Physique
IV- Physique-Chimie et Sciences Naturelles	IV- Sciences Naturelles-Sciences Physiques et Technologie	F- Sciences Naturelles, Sciences Physiques
V- Sciences et sciences agricoles	V- Français-Latin <sup>30</sup>	C- Français, Latin
VI- Sciences, sciences ménagères et sciences ménagères agricoles <sup>31</sup>	VI- Lettres-EPS	
	VII- Mathématiques-EPS	
	VIII- Sciences Naturelles-EPS <sup>32</sup>	
	IX- Lettres-Education Musicale (EM)	G- EM, Français
	X- Mathématiques-EM	
	XI- Lettres-Arts Plastiques (AP)	H- AP, Français
	XII- Mathématiques-AP <sup>33</sup>	
	XIII- Enseignement Manuel et Préprofessionnel <sup>34</sup>	I- Technologie
	XIV – Education artistique <sup>35</sup>	

28. AN 1977-0527/12; code Soleil 1981.

29. Arrêté du 25/06/85 et « Dossier d'information » signé du sous-préfet de la région Centre (J. Tixier) au ministre, relatif à la rentrée scolaire 1985 (AN 1993-0636/4).

30. Arrêté du 07/12/71.

31. La disparition de ces 2 sections est envisagée en 1965 pour la V et en 1968 pour la VI, les projets prévoyant une seule section (AN F 17 bis 15171/2).

32. Arrêté du 04/09/72.

33. Arrêté du 14/02/72.

34. Arrêté du 17/12/75.

35. Arrêté du 25/05/77, jamais mis en place.

Cette tendance vers une identité secondaire est également la conséquence de l'affectation des PEGC sur l'une et/ou l'autre de leurs matières, voire des disciplines proches en fonction des besoins locaux (flux d'élèves, nomination de certifiés ou agrégés), de leur volonté de se faire reconnaître comme enseignant du secondaire les conduisant au choix d'une seule matière, souvent la plus noble de leur bivalence.

Leur formation, «une formation scientifique et disciplinaire de niveau universitaire au moins équivalent au DEUG» et «une formation professionnelle associant étroitement théorie et pratique et comportant sciences de l'éducation et pédagogie, didactique des disciplines et formation au rôle éducatif de l'enseignement»<sup>36</sup>, reste proche de celle des instituteurs par la part des stages et l'accent mis sur le pôle éducation par rapport au pôle instruction<sup>37</sup>, mais aussi de celle des certifiés par son modèle, plus consécutif qu'intégré, et sa part d'universitarisation. Les comptes rendus d'activités des rapports de l'École Normale de Paris (1973-1976) montrent la volonté d'une formation disciplinaire (nombre d'unités de valeur conséquent à obtenir à l'université, spécialisation pour permettre d'envisager une orientation vers le second degré au travers des IPES, relations avec les IPR spécialistes) vers une identité secondaire sans délaisser la formation interdisciplinaire, la connaissance de l'enfant et de son parcours scolaire (observations de classes de CM1 et CM2) et les actions en partenariat, marqueurs de l'identité primaire. Ces choix visent à doter les futurs PEGC de capacités d'adaptation, à ne pas les «enfermer [...] dans le moule uniforme de telle ou telle didactique privilégiée génératrice d'un formalisme sclérosant, mais au contraire de les armer afin qu'ils puissent choisir et progresser. Il s'agit de leur donner cette curiosité d'esprit, cette «inquiétude pédagogique» qui leur permettront de suivre l'évolution d'un enseignement en pleine mutation<sup>38</sup>, de prendre en compte et d'intégrer les changements des contenus disciplinaires en cours. Ainsi, «au terme de trois années bien remplies, si les stagiaires n'ont pu acquérir un niveau général de connaissances analogue à celui des professeurs certifiés, [...] la formation tant théorique que pratique acquise au Centre et à la Faculté les prépare utilement à leur tâche future et leur permet d'enseigner avec méthode et efficacité dans les classes de premier cycle. De plus, les études de Psychologie les invitent à réfléchir aux méthodes et aux finalités de leur enseignement

36. Note de service n° 82-361 du 24/08/1982.

37. Note de service n° 82-361 du 24/08/1982.

38. *L'École Normale d'Instituteurs de Paris-Auteuil a cent ans 1872-1972*, Coopérative de l'école.

tout en leur donnant une meilleure connaissance des enfants qui les prépare aux fonctions d'orientation qu'ils auront à remplir»<sup>39</sup>. En fonction de leur origine, cette formation est perçue différemment – positivement pour la vie de groupe, la mise en place de pédagogies actives et interdisciplinaires, les confrontations d'expérience, plus négativement pour d'autres points comme l'examen théorique pour les détenteurs d'une licence ou plus, le peu de place accordée aux aspects didactiques et pédagogiques, la préparation de l'examen avec des étudiants issus de formations différentes... – et mène à une identité plutôt primaire ou secondaire.

L'évolution progressive vers une identité secondaire est induite par l'institution. Mais elle s'exerce principalement sur le terrain des pratiques professionnelles. En conséquence, des décalages peuvent exister entre l'identité prescrite et l'identité réelle, vécue par chaque enseignant. Avec la mise en place du collège unique (Haby, 1975), tous les professeurs de ce niveau enseignent aux mêmes élèves. D'une distribution des enseignants par filière, cette loi conduit à un partage par niveau de manière tacite et non officielle : aux certifiés et agrégés, les classes générales de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup>, ce qui est un moyen pour eux de se préserver des « nouveaux publics » ; aux PEGC, les plus petites classes du collège – 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> – (Cardon-Quint, 2010, p. 116). Ceux-ci ne rechignent pas à prendre en charge ce 1<sup>er</sup> palier du collège, s'y investissant fortement pour accompagner les élèves les plus en difficulté, ceux qui ont réellement besoin d'eux comme le signale J. : « J'estime que les élèves qui n'ont pas de difficultés, à la limite, ils n'ont pas besoin de moi, ni de n'importe qui » (Le Moal, 2009).

Les PEGC vont devoir collaborer avec leurs collègues du secondaire, voir intervenir dans les mêmes classes. Ainsi, le débat entre « pédagogues » (les PEGC) et « disciplinaires » (les certifiés et les agrégés), va conduire les premiers à se poser comme des acteurs de terrain, dénigrés et stigmatisés par leurs collègues comme « ignares responsables de la baisse du niveau » (Prost, 1997, p. 181), les PEGC étant souvent « l'objet d'attitudes méprisantes de la part de leurs collègues plus diplômés » (Robert, 2010, p. 130). Cette rivalité touche directement les identités professionnelles, mais de manière différente selon les contextes. À la fin des années 1970, dans les établissements ex-CEG, l'avantage est aux PEGC qui y mettent en avant leur identité primaire alors que dans ceux de ville, les certifiés

---

39. *L'École Normale d'Instituteurs de Paris-Auteuil à cent ans 1872-1972*, Coopérative de l'école, pp. 132-133.

et les agrégés posent les normes. Un climat de défiance, une rivalité à distance pour le partage des classes peuvent se faire jour même si les tensions sont plutôt rares ; par exemple, au CES d'Uzerche, où les PEGC dominent, « tous ces professeurs sont très consciencieux, cherchent à se perfectionner, notamment en ce qui concerne les langues vivantes et les mathématiques, font des stages. [...] Les rapports entre PEGC et certifiés sont bons »<sup>40</sup>. De même, au CES de Poitiers, « des professeurs certifiés et des PEGC apportent leur concours (au foyer) dans une atmosphère amicale, presque familiale »<sup>41</sup>. Dans un collège du Var, le corps enseignant pour la technologie comprend 3 certifiés âgés de moins de 40 ans et 2 PEGC voie 13 de plus de 50 ans, l'arrivée des certifiés ayant redynamisé la discipline avec un PEGC responsable de dispositifs de soutien, un certifié porteur du projet internet ; dans un collège du Loiret, les enseignants ont des profils variés (deux certifiés et deux PEGC), mais ils travaillent néanmoins en équipe et de manière très soudée (Isambert & Louis, 2002, pp. 11-12). De façon exceptionnelle, des conflits se produisent. A. Robert rapporte que « des certifiés arrivant dans des collèges ruraux n'ont pas toujours été bien reçus par une communauté composée d'anciens maîtres de CC, inversement des PCEG ou des PEGC ont été l'objet d'attitudes méprisantes de la part de leurs collègues plus diplômés » (Robert, 2010, p. 130). Les synthèses de propos d'enseignants ci-dessous illustrent les relations entre catégories d'enseignants mais aussi au sein même des PEGC du fait de leur diversité.

Jean-Claude, instituteur voie III, se retrouvant « par hasard et par force » (suppression des classes de transition) PEGC en optant pour la section mathématiques et EPS dit avoir eu de bonnes relations avec les certifiés des deux disciplines mais avoir « agacé » d'autres PEGC parce qu'il n'avait pas suivi de stage de formation spécifique ;

Christian, instituteur, première année de DEUG, faisant fonction en mathématiques et physique dans différents collèges au gré des besoins, note des relations variables entre catégories d'enseignants selon les établissements, affirme avoir souffert de « boucher les trous », d'assurer la surveillance ;

---

40. Rapport d'inspection du CES d'Uzerche en juin 1974 d'I. Mourral, inspecteur général (AN, 19870213/7).

41. Rapport d'inspection du CES nationalisé mixte installé dans un ancien CEG lui-même résultant d'une transformation d'école primaire de Poitiers, en avril 1975, de J. Padovani, inspecteur général (AN, 19870213/7).

Gaby, formé à l'École Normale (EN) dans les années 50, en carrière ascendante d'instituteur à PEGC mathématiques et sciences, révèle l'assez bonne ambiance entre catégories ;

Serge, ayant passé le concours EN en fin de 3<sup>e</sup>, puis choisi d'entrer sur dossier en centre de formation PEGC (bivalence mathématiques et EPS) de préférence à la formation pédagogique d'instituteur à l'EN livre ses souvenirs de rencontres empreintes d'une certaine agressivité avec les étudiants préparant le CAPEPS, notant qu'au cours de sa carrière, c'est dans la valence EPS, et non dans la valence mathématiques, qu'il a pu ressentir un certain « mépris bienveillant » de la part des collègues certifiés et professeurs adjoints moins titrés<sup>42</sup>.

Marylène, lauréate du CAPES de lettres modernes, affectée en collège rural où enseignent majoritairement des PEGC, venant tous du même lieu, signale que ceux-ci ne voyaient pas les certifiés d'un bon œil (une seule discipline, moins d'heures de cours, les meilleures classes *a priori*) et œuvraient pour une répartition des services équilibrés entre filières 1 et 2 quel que soit le statut (Cardon-Quint, 2010, p. 114).

De plus, dans bien des disciplines, les associations de spécialistes, mais aussi certaines revues, ont ouvert leurs portes aux PEGC, et cherché à créer un dialogue entre enseignants de différents statuts, entre conceptions pédagogiques différentes. Par exemple en français, la centration sur l'enseignement « mécanique » de la langue (grammaire, vocabulaire, orthographe) des PEGC s'oppose à celle sur la langue comme objet de pensée pour les certifiés et les agrégés. Cette ouverture va insuffler un esprit second degré aux PEGC, alors que les orientations issues de mouvements du primaire (Institut coopératif de l'école moderne...) n'auront quasiment aucun effet sur les enseignants du secondaire (Cardon-Quint, 2010, pp. 441 et 443).

Cette rivalité entre corps s'oppose à la volonté politique de les rapprocher, de rééquilibrer les statuts au sein des collèges, condition considérée au ministère comme nécessaire à la disparition des filières : « augmenter le nombre de certifiés lors des départs de PEGC »<sup>43</sup> mais « songer aussi, lorsque les circonstances s'y prêtent, à augmenter le nombre de PEGC au fur et à mesure des départs de certifiés

---

42. Ces 4 exemples sont tirés de la conférence d'A. Robert lors du Colloque Histoire de la FEN : nouvelles sources, nouveaux débats, 11 et 12 mai 2006. Roubaix : Centre des Archives du Monde du Travail. pp. 8-9.

43. Rapport d'inspection du CES de Saint Tropez, en mars 1975, de J. Padovani, inspecteur général (AN, 19870213/7).

ou d'agrégés (mutations, retraites)»<sup>44</sup>, «harmoniser les techniques pédagogiques des certifiés et des PEGC afin de faire disparaître certains préjugés»<sup>45</sup>, considérer tous les enseignants à égale dignité et lutter contre les dires de certains chefs d'établissement («les PEGC font acquérir des mécanismes, les certifiés développent le jugement»<sup>46</sup>) en insistant pour qu'ils «persuadent les familles que leurs enfants ne subissent pas de dommage lorsqu'ils sont confiés à des PEGC»<sup>47</sup>.

En conséquence, malgré leur origine primaire initiale, les PEGC s'acculturent progressivement aux formes pédagogiques et contenus d'enseignement du secondaire. N'assurant que rarement les deux disciplines de leur section à une même classe bien que ce soit les conditions qu'ils plébiscitent pour un vrai rôle éducatif, non limité à l'instructif<sup>48</sup>, ils laissent tomber l'interdisciplinarité, marque du primaire, qui paraissait à bon nombre la forme pédagogique la plus pertinente pour un enseignement cloisonné des disciplines, un moindre mal par rapport à la spécialisation, le disciplinaire prenant le pas sur le méthodologique. Plus ils évoluent vers la monovalence, plus ils s'engagent dans les réformes de la discipline pour ne pas être mis à l'index de leurs collègues, facilitant leur intégration à une équipe disciplinaire, réduisant la distance entre corps. L'investissement limité dans l'autre discipline est lié à l'intérêt et aux objectifs qu'il lui attribue. Ainsi, comme l'a montré Lise Demailly (1991, pp. 208-222) pour les PEGC valence français, certains vont mettre en avant une identité de «pédagogues militants» caractéristique du monde primaire, insistant sur les pédagogies nouvelles; d'autres vont se faire les «porteurs de la tradition républicaine», d'ouverture sur le monde social; d'autres encore, vont devenir les «défenseurs des normes et de l'ordre», mettant en place un apprentissage élitiste, vivant l'enseignement aux élèves en difficulté comme une relégation, attitude caractéristique d'une identité professionnelle secondaire. Cette perméabilité des frontières se manifeste aussi dans la perception du métier exprimée à l'issue des premières expériences d'ensei-

---

44. Rapport d'inspection du CES ex lycée de Poitiers, en décembre 1974, de J. Padovani, inspecteur général (AN, 19870213/7).

45. Rapport de l'inspecteur général J. Padovani en octobre 1974 sur quelques aspects de la vie scolaire dans divers lycées, CES et CET de la ville de Toulon et des environs (AN, 19870213/7).

46. *Ibid.*

47. *Ibid.*

48. Les PEGC ayant été maîtres-auxiliaires sont moins attachés à la bivalence enseignée à une même classe, évoquant le nombre d'heures que les élèves passent avec un seul enseignant : «pour les gamins, ça fait presque 10 heures français/EPS, ça commence à faire beaucoup» nous dit M. (Le Moal, 2009).

nement, identique pour les PEGC et leurs collègues monovalents : décalage entre formation universitaire et réalité du terrain, apprentissage du métier par expérience, plaisir à avoir choisi cette voie, nécessité de se former sans cesse (Maresca, 1997). Leur coexistence dans les établissements, malgré les rapports de force au bénéfice des uns ou des autres, et leurs prises de position, conduisent à des représentations parfois stéréotypées des deux catégories d'enseignants et à des ajustements identitaires qui contribuent à la secondarisation du corps des PEGC.

Finalement, dans l'enseignement face à la classe, les PEGC, quelle que soit leur formation, finissent par s'appuyer sur une identité professionnelle secondaire afin de correspondre au modèle de la discipline prôné par l'institution. Toutefois, ceux ayant dans leur bivalence EPS, éducation musicale ou arts plastiques, restent plus éloignés des professeurs de type lycée, leur origine (instituteurs spécialisés) les marquant d'une identité primaire, leur rôle dans l'autre discipline restant marginal (Cardon-Quint, 2010, p. 111). Souvent c'est, dans le hors classe et le hors discipline, que l'identité marquée du primaire perdure et révèle l'éthique de leur profession : un investissement pédagogique fort notamment dans l'organisation et l'encadrement de voyages, ateliers, projets... ; une mise en avant de la fonction éducative du métier, du rôle de travailleur social les rapprochant, dans leur manière d'appréhender les élèves et leur parcours scolaire, des enseignants du secondaire des disciplines dites « annexes » (Périer, 1996, pp. 137-145). Ce passage à une identité professionnelle secondaire se concrétise pour certains par un changement de statut, au travers de la réussite à un concours interne ou par liste d'aptitude : au milieu des années 2000, 2 % des agrégés, 10 % des capésiens et 2 % des PLP sont des ex-PEGC (Cambe & Branelle, 2005, p. 38), chiffres qui varient selon les disciplines – par exemple en histoire-géographie, 20 % des enseignants ayant changé de corps sont des anciens PEGC ou adjoints d'enseignement (Esquieu, 2007, p. 16) ; 50 % des professeurs de technologie sont d'anciens PEGC voie XIII ou instituteurs de transition (Isambert & Louis, 2002, p. 10).

## **Conclusion**

L'identité professionnelle, marquée du primaire ou du secondaire, s'exprime dans la « manière d'être aux élèves », la « manière d'être au métier », la « manière d'être à la profession » et la « personne » de l'enseignant (Bailleul, 2000, p. 241). Si à la mise en place des corps de maîtres de CEG et de PEGC, « le regard sur

l'enfance et l'adolescence» marque l'identité, à l'arrêt du recrutement, celle-ci est davantage portée par «le rapport aux savoirs à enseigner» (Develay, 1994, p. 150).

Cette ambiguïté entre identité primaire et identité secondaire laisse apparaître la tâche impossible que constituait le souhait de «dépasser les vieux affrontements entre “primaires” et “secondaires” pour répondre aux défis de “l'explosion scolaire”» (Dalançon, 2006, p. 2), de former en peu d'années des professeurs bivalents d'un égal niveau aux enseignants monovalents formés en 4 ou 5 ans, impossibilité qui a contribué à une spécialisation de ces enseignants, l'une des disciplines devenant dominante. En leur transmettant des méthodes pour surmonter les obstacles épistémologiques, la formation, porteuse d'idées novatrices, les a dotés d'un «habitus» pour s'impliquer dans la transformation du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire. Cette formation a «fourni à la Nation le type de maîtres dont elle avait besoin pour démocratiser le 1<sup>er</sup> Cycle secondaire» (Féray, 1997, p. 366), leur origine et leur formation disciplinaire bivalente les dotant d'une identité primaire fondée sur les liens interdisciplinaires, la formation psychopédagogique et la connaissance des élèves autorisant une meilleure adaptation à ceux-ci. Toutefois, la différenciation qui subsistait, dans les décrets, sur le plan structurel et statutaire entre professeurs de type CEG et de type lycée, était profondément ancrée dans les représentations, parce que la formation et le concours des uns et des autres sanctionnaient des degrés très différents de maîtrise des savoirs disciplinaires à partir desquels les enseignants s'attribuaient des mérites différents (Héry, 2007). En conséquence, «le corps hybride des PEGC», entre identité primaire et identité secondaire, joue «le rôle d'un révélateur des enjeux» du 1<sup>er</sup> cycle du secondaire. Puisqu'à ce niveau, «étant donné le degré divers de développement intellectuel des élèves, il est souhaitable de faire coexister les deux types de maîtres»<sup>49</sup>, c'est au travers de la confrontation à leurs collègues certifiés et agrégés que les PEGC ont été conduits à endosser une identité professionnelle secondaire, marquée symboliquement par leur ascension sociale ou celle qu'ils permettent à leurs élèves.

---

49. *L'enseignement public*, n° 3, novembre 1969.

## Bibliographie

- BAILLEUL M. Le conseil pédagogique : espace/temps de confrontation entre formes et dynamiques identitaires. In : ABOU A. & GILETTI M.-J. (Coord.). *Enseignants d'Europe et d'Amérique. Questions d'identité et de formation*. Paris : INRP, Séminaire des 6 et 7 mai 1998, Pointe-à-Pitre, 2000, pp. 239-247.
- CAMBE G. & BRANELLE T. Les enseignants des lycées et collèges publics et la formation. Interrogation de 1200 enseignants des collèges et lycées réalisée en septembre-octobre 2005. *Dossiers évaluations et statistiques*, décembre 2006, n° 179 (dossier du MEN).
- CARDON-QUINT C. *Lettres pures et lettres impures ? Les professeurs de français dans le tumulte des réformes. Histoire d'un corps illégitime (1946-1981)*. Thèse de doctorat. Rennes : Université Rennes 2, 2010.
- CHAPOULIE J.-M. *Les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne*. Paris : Maison des Sciences de l'Homme, 1987.
- COMPAGNON B. & THÉVENIN A. *Histoire des instituteurs et des professeurs de 1880 à nos jours*. Paris : Perrin, 2001.
- DALANÇON A. La formation des maîtres du second degré (1967-1973) : un enjeu déterminant dans la FEN. Colloque Histoire de la FEN : nouvelles sources, nouveaux débats, 11 et 12 mai 2006. Roubaix : Centre des Archives du Monde du Travail.
- DEMAILLY L. *Le collège, crises, mythes et métiers*. Lille : Presses Universitaires de Lille, Mutations/sociologie, 1991.
- DEVELAY M. *Peut-on former les enseignants ?* Paris : ESF, Pédagogies, 1994.
- DUBAR C. Formes identitaires et représentations professionnelles. *Revue française de Sociologie*, 1992, n° XXXIII-4, pp. 505-529.
- ESQUIEU N. Les professeurs d'histoire-géographie : des enseignants comme les autres ? *Revue Education et formations*, 2007, n° 76, pp. 13-23.
- FERAY G. Les centres PEGC (des écoles normales aux instituts universitaires de formation des maîtres). In : LETHIERRY H. (Dir.). *Feu les écoles normales (et les IUFM ?)*. Paris : L'Harmattan, 1994, pp. 363-367.

- GEHIN J.-P. Le métier de formateur : quelques contours d'une identité professionnelle émergente. In : BOURDONCLE R. & DEMAÏLLY L. (Eds). *Les professions de l'éducation et de la formation*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 1998, pp. 395-405.
- Héry E. *Les pratiques pédagogiques dans l'enseignement secondaire au XX<sup>e</sup> siècle*. Paris : L'Harmattan, 2007.
- HIRSCHHORN M. *L'ère des enseignants*. Paris : PUF, 1993.
- ISAMBERT J.-P. & LOUIS F. *Les conditions d'enseignement de la technologie dans les collèges*. Rapport IGAENR, juillet 2002.
- LAHIRE B. *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan, 1998.
- LE MOAL A. *EPS et PEGC : histoire de la bivalence*. Mémoire Master 2 en STAPS. Orsay : Université Paris Sud Orsay, 2009.
- MARESCA B. Les professeurs du second degré parlent de leur discipline. *Les dossiers d'éducation et formations*, avril 1997, n° 83.
- Périer P. Les enseignants du second degré face à l'évaluation et l'orientation des élèves : une approche typologique. *Education & Formations*, juillet 1996, n° 46, pp. 137-145.
- DE PERETTI A. *La formation des personnels de l'Education Nationale*. Rapport au ministre de l'Education Nationale. Paris : La Documentation française, 1982.
- PROST A. *Éducation, société et politiques*. Une histoire des enseignements en France de 1945 à nos jours. Paris : Seuil, 1997 (1<sup>re</sup> éd. 1992).
- PROST A. Une histoire des collèges. III. La réforme : quels murs et quels maîtres ? In : PROST A. *Regards historiques sur l'éducation en France XIX<sup>e</sup>-XX<sup>e</sup> siècles*. Paris : Belin, 2007, pp. 145-148.
- ROBERT A. *Système éducatif et réformes*. Paris : Nathan pédagogie, 1993.
- ROBERT A. Le SNI et le corps des PEGC : du trouble à la conversion ; une recomposition identitaire (1954-1976). In : FRAJERMAN L., BASMAN F., CHANET J.-F. & GIRAULT J. *La Fédération de l'Education nationale (1928-1982) : Histoire et archives en débat*. Lille : Presses Universitaires du Septentrion, 2010, pp. 123-134.

## **From the CEG teachers [College of General Education] to the PEGC [Professors of General Education College] (1961-1986) : primary and/or decondary identity ?**

**Abstract:** During the structural modifications of the 1960's and 70's, a bivalent teachers corps was created (The CRG teachers un 1961, then the PEGC in 1969) for colleges. Those teachers had, until the recruitment was stopped in 1987, a substantial position in the secondary education, along the certified's and the associate's ones. Originally marked by the primary world, those teachers progressively abandoned their professional identity, built on polyvalency and multidisciplinary serving the underachieving student, to adopt a disciplinary identity put on the line in front of pupils of the secondary education's lower levels. This 'secondarisation' results from their training, from the structural modifications and from the contents. It mainly operated on the fieldwork, as the competition with the certified and the associate led them to direct their professional practices towards the secondary.

**Key words:** College. Teachers. Training. Professional Identity. Professional Practices.

## De los maestros CEG (Collège d'Enseignement Général) a los PEGC (Professeur d'Enseignement Général de Collège) (1961-1986) : ¿ Identidad primaria y/o secundaria ?

**Resumen :** En la época de los cambios estructurales de los años 1960-70 se creó un cuerpo docente especial (maestros CEG en 1961, y posteriormente PEGC en 1969) bivalentes, para trabajar en los colegios. Estos profesores ocuparon un lugar preponderante junto a los demás docentes (*certifiés y agrégés*) en la enseñanza secundaria, hasta el final del reclutamiento en 1987.

Al principio estaban muy marcados en sus orígenes de la escuela primaria. Paulatinamente estos docentes abandonaron su identidad profesional basada en la polivalencia y pluridisciplinaria, al servicio de alumnos con dificultades escolares favor de una identidad disciplinar orientada hacia alumnos de nivel escolar inferior de la enseñanza secundaria. Esta secundarización es el resultado de la modificación de la estructura y contenidos de su formación. Pero dicha evolución se realizó sobre todo en el trabajo de terreno, dado que la competición con los demás docentes (*certifiés y agrégés*) les llevó a modificar sus prácticas docentes.

**Palabras claves :** Colegio. Docente. Formación. Identidad profesional. Prácticas profesionales.

---

Dominique BRET. Des maîtres de CEG aux PEGC (1961-1986) : identité primaire et/ou secondaire? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 48, n° 3, 2015, pp. 59-81. ISSN 0755-9593. ISBN 978-2-918337-24-9.