

## EN QUOI L'ITINÉRAIRE DES INGÉNIEURS D'AGRONOMIE INTÉRESSE-T-IL LA RÉFLEXION DE LA PROFESSIONNALITÉ DES ENSEIGNANTS

**Marie-Laure CHAIX**

*Résumé.* Marie-Laure Chaix montre, à travers le cas des ingénieurs-enseignants en agronomie, que les références extérieures de la « professionnalité » enseignante sont un risque d'éclatement mais aussi une possibilité de renouvellement de l'identité professionnelle.

Elle a analysé le malaise des Ingénieurs d'Agronomie affectés à l'enseignement qui ressentent leur statut d'enseignant comme un déclassement, par rapport aux fonctions d'expertises ou de responsabilité administrative. Ils revendiquent une identité d'ingénieur qui ne se confonde pas à l'identité enseignante.

*Abstract.* Starting from the case of the agricultural engineers teaching agronomics, Marie-Laure Chaix shows that the external references of teaching as a profession bring about a possible break-up as well as an opportunity of renewal of a professional identity.

She has analysed the state of unease of the agricultural engineers performing teaching tasks: they feel as if their teacher status were a retrogradation compared to the function of experts or the administrative responsibilities they are entitled to have. They claim an engineer's identity which shall not be confused with a teacher's identity.

« On a coutume aujourd'hui d'utiliser le terme de "professionnalité" pour rendre compte de la présence simultanée dans la qualification de dimensions professionnelles et personnelles, individuelles et collectives. » (1)

Dans un éditorial récent de la revue *Éducation permanente* (1), G. Jobert essaie d'envisager la question de l'identité des enseignants dans ses rapports avec leur professionnalité. Introduisant les notions utilisées par Goulder (A. W. Goulder, 1957) de « cosmopolitisme » et d'« identification locale », il note que c'est seulement par les dimensions cosmopolites de leur activité que les enseignants, aujourd'hui, peuvent affirmer une compétence professionnelle :

---

(1) JOBERT (G.). — « Identité professionnelle et formation continue des enseignants », in *Éducation permanente*, n° 96, décembre 1988, Éditorial, pp. 11-19.

— *le cosmopolitisme*, caractérisé par un faible attachement à l'organisation, une grande importance accordée à la compétence professionnelle et une tendance à choisir un groupe de référence extérieur à l'organisation;

— *l'identification locale*, caractérisée par un fort attachement à l'organisation, une importance secondaire accordée à la compétence professionnelle, une tendance à choisir un groupe de référence interne à l'organisation (1).

Cette tension entre « cosmopolitisme » et « identification locale » s'exprime dans « la bipolarité du contenu de leur emploi » : « D'un côté, ils sont spécialistes d'un savoir disciplinaire, de l'autre ils sont experts dans la transmission des connaissances. Cette dualité empêche une définition univoque et simple, c'est-à-dire confortable et peu contestable, de l'identité professionnelle et au-delà de l'identité personnelle. Dans quelle mesure un professeur de physique est-il physicien, un professeur de sciences naturelles, biologiste ? À quel métier, existant en dehors de la corporation enseignante, va pouvoir se référer le professeur de langue, de lettres classiques, d'éducation physique ? (...) Si la référence à des métiers existant à l'extérieur de l'institution scolaire des enseignants, ne parvient pas à épuiser la définition de l'identité professionnelle des enseignants, il reste le recours à un référentiel interne commun. Le contenu de ce référentiel ne peut être que didactique et pédagogique, et l'expertise première des enseignants réside alors dans les savoirs et les savoir-faire qu'ils possèdent en matière de transmission des connaissances et de développement des individus » (1). C'est ce deuxième aspect qui apparaît problématique. Mais le premier aspect n'apporte pas, pour autant, une solution satisfaisante. Car si, « sur le plan de la constitution de références cosmopolites, on note une ouverture de plus en plus grande des enseignants, soit en direction des lieux d'utilisation sociale des savoirs académiques dont ils sont détenteurs (stages en entreprise, coopération avec des milieux professionnels liés à l'alternance, positionnement des établissements comme acteurs du développement local, etc.), soit en direction des lieux de production de ces savoirs (reprise d'études universitaires, participation à des équipes de recherche, fréquentation de séminaires de recherche, etc.) » (1), G. Jobert constate aussi « qu'il ne peut s'agir que d'un renforcement identitaire aux effets limites, à moins d'en pousser plus loin la logique et de quitter l'enseignement primaire ou secondaire pour entrer dans une entreprise ou dans l'enseignement supérieur ou la recherche ! » (1).

Partant de cette dualité et de l'importance accordée aux références extérieures, cosmopolites, je souhaiterais montrer, à travers le

cas d'ingénieurs-enseignants, que ces références — le statut d'ingénieur, l'usage social d'un savoir technique — sont un risque permanent d'éclatement de l'identité professionnelle enseignante mais constituent, aussi, une possibilité de renouvellement de la professionnalité enseignante.

## 1. QUI SONT LES INGÉNIEURS D'AGRONOMIE ?

Les Ingénieurs d'Agronomie (IA) sont l'un des deux grands corps d'ingénieurs-fonctionnaires du ministère de l'Agriculture, l'autre étant celui des Ingénieurs du Génie rural, des Eaux et des Forêts (IGREF).

Le corps des IA est chargé d'une mission générale de « formation des hommes en agriculture », celui des IGREF étant plus spécialement chargé de la gestion de l'espace rural. La mission des IA prend effet dans des affectations très diverses dont la principale est l'enseignement agricole. En mai 1987, par exemple, sur 1 000 IA en activité, la moitié est affectée à l'enseignement agricole technique et supérieur (350 ingénieurs-enseignants dont une trentaine dans l'enseignement supérieur, 150 directeurs et directeurs-adjoints), le quart est en activité au sein des services départementaux et régionaux de l'agriculture, le dernier quart des effectifs se répartit entre l'Administration centrale du ministère de l'Agriculture et des centres d'études techniques du Génie rural, des Eaux et des Forêts (2).

L'existence de ce corps et l'affectation, en nombre des IA à l'enseignement initial, ne date que de 1965. Le corps des IA s'est constitué à partir du démantèlement du corps des Ingénieurs des Services Agricoles (ISA) (3). Chargés, jusque-là de la vulgarisation des nouvelles techniques, de l'accompagnement de la politique de modernisation de l'agriculture, ces ingénieurs intervenaient directement auprès des

---

(2) DUREY (J.-J.). — « Bilan de vingt années d'activités de formation des ingénieurs d'agronomie et des professeurs certifiés », in *Bulletin technique d'information*, n° 421-422, juin-juillet-août 1987.

(3) Cf. TAVERNIER (Y.). — « Une nouvelle administration pour l'agriculture. La réforme du ministère », in *Revue française de science politique*, n° 5, octobre 1967, pp. 889-917. Et MULLER (P.). — *Grandeur et décadence du professeur d'agriculture. Les transformations du système d'intervention de l'État en agriculture 1955-1965*. — CERAT, Institut d'Études Politiques de Grenoble, 1978 ainsi que *Le technocrate et le paysan*. — Éd. Économie et Humanisme, les Éditions ouvrières, collection Développement et civilisations, 1984.

agriculteurs et de leurs représentants, ils étaient des notables départementaux et régionaux de l'agriculture. En 1966, et en accord avec les représentants de la profession agricole, l'État se désengage à l'égard de cette fonction de vulgarisation et de développement agricole, la profession se jugeant « majeure » et capable, donc, de conduire elle-même les activités dans ce domaine. Les ingénieurs des Services agricoles font les frais de ce désengagement.

Leur corps est démantelé : une minorité est intégrée au corps des IGRF, une majorité va constituer le corps des IA. La mission générale des IA demeure assez semblable à celle des ISA : « assurer, en particulier auprès des agriculteurs et de leurs groupements, la diffusion des Sciences Agronomiques et l'information en matière de techniques agricoles en vue de l'adaptation continue de l'agriculture aux conditions de la production » (décret du 4 juin 1965, article 1). Mais elle va s'exercer principalement à travers l'affectation, comme enseignant ou comme directeur, à l'enseignement agricole public, un enseignement initial intégré, depuis 1960, au système général d'enseignement, même s'il reste sous tutelle du ministère de l'Agriculture. Peu d'Ingénieurs des Services Agricoles choisiront l'enseignement. Cette affectation va donc être subie par beaucoup, vécue comme un déclassement par rapport au corps plus prestigieux des IGRF, et comme une relégation par rapport au monde professionnel agricole sur lequel les IA n'exerceront plus d'autorité directe.

On peut comprendre que, dans ces conditions, la fonction enseignante soit apparue à beaucoup comme une réduction de leur professionnalité d'ingénieur. La difficulté que rencontreront, par la suite, les ingénieurs affectés à l'enseignement pour se situer, va donc sans cesse trouver à s'alimenter dans une nostalgie du rôle social de l'Ingénieur des Services Agricoles, en même temps que d'une comparaison actuelle au rôle social, plus prestigieux, accordé au corps frère des IGRF. Elle va être renforcée, aussi, par l'existence, dans le même corps, d'une majorité d'IA, considérée comme privilégiée, qui remplit des tâches analogues à celles qui servent de référence.

## 2. L'ENQUÊTE DE 1979 (4)

Pour mieux cerner le malaise persistant des IA affectés à l'enseignement et les évolutions possibles, j'ai initié, en 1978, une étude sur

---

(4) CHAIX (M.-L.), LÉGER (Y.), LAMAURY (H.). — *Un ingénieur à corps perdu*. Étude de la perception des pratiques et de la formation initiale chez un échantillon d'ingénieurs d'agronomie. — Dijon, ENSSAA, mai 1979, 114 p.

la façon dont les IA en activité dans les différentes affectations, percevaient leurs pratiques professionnelles. J'étais alors maître-assistant à la chaire dite de « pédagogie-sciences humaines » de l'ENSSAA (5), chargée, donc, de proposer une formation à l'enseignement aux ingénieurs-élèves, en collaboration avec les chaires techniques et économiques de l'École.

Par tirage au dixième sur les 434 IA des moins de 50 ans répertoriés en 1977, nous avons réalisé un échantillon par catégorie d'âge et d'affectation, ce qui, compte tenu des défections, nous a permis d'interviewer 35 IA, dont 17 enseignants de 23 à 50 ans répartis sur l'ensemble du territoire. Nous avons procédé par entretiens longs, semi-directifs, enregistrés. La consigne était la suivante : nous demandions à chaque IA une description précise de ses activités et nous le laissions développer à sa guise la façon dont il les vivait ainsi que la façon dont il avait perçu la formation initiale. Les résultats ont fait apparaître deux éléments majeurs :

1. *deux images fortes servent de référence pour le corps d'agronomie :*

- une image référée à l'expertise technique,
- une image référée à une fonction administrative de responsabilité.

2. *à l'inverse, l'image de l'enseignant est une image éclatée, et cet éclatement est dû, principalement, au poids des images précédemment évoquées qui, toutes, sont extérieures à la fonction enseignante.*

A/ **Quels sont les contenus de ces images idéales, extérieures à l'enseignement ? Qu'est-ce qui leur donne une consistance ?**

— *La fonction d'expertise est reconnue aux ingénieurs affectés dans des services techniques départementaux et régionaux (comme le service de la Protection des végétaux ou les Centres techniques du génie rural, des eaux et des forêts (6)). Ces IA sont à la fois ingénieurs et fonctionnaires, mais ils fondent leur professionnalité principalement sur la reconnaissance de leur compétence technique, reconnaissance attestée par l'administration qui les emploie, aussi bien que par les agriculteurs auxquels ils ont affaire. Leurs activités consistent à*

(5) ENSSAA : École Nationale Supérieure des Sciences Agronomiques Appliquées, École d'application des autres Écoles Nationales Supérieures d'Agronomie pour la formation des IA.

(6) Aujourd'hui CEMAGREF : Centre d'Étude du Machinisme Agricole du GREF.

mener des études méthodiques sur des produits précis et à expérimenter des programmes déterminés avec l'administration. Leur connaissance des problèmes qui se posent aux agriculteurs leur donne toute crédibilité pour participer à l'élaboration de ces programmes.

— *Le haut niveau d'intervention et de responsabilité* est l'apanage des IA affectés aux services départementaux et régionaux ainsi que les directeurs d'établissement. À la différence des précédents, ils se font d'abord reconnaître par la dimension « représentants de l'administration » plutôt que par la dimension « expertise technique » même si celle-ci contribue à donner du crédit à leurs interventions. Les directeurs d'établissement sont les plus représentatifs de cette forme de positionnement. La dimension administrative qui comporte l'attribution, l'exercice et la reconnaissance d'un vrai pouvoir n'évacue pas pour autant la dimension technique, celle-ci contribuant à renforcer l'image de pouvoir du directeur.

## B/ L'éclatement des images d'enseignants

Qu'ils aient ou non choisi de faire de l'enseignement, qu'ils aiment ce travail ou qu'ils ne l'aiment pas, tous les ingénieurs-enseignants sont sous la dépendance d'une injonction selon laquelle, pour être de vrais ingénieurs, ils ne doivent pas rester enseignants.

La polyvalence, la mobilité de fonction, deviennent les maîtres-mots. La fonction enseignante est admise à titre de propédeutique dans le but de renforcer la compétence technique et économique ainsi que la compétence en matière de communication avec différents publics : jeunes, adultes, professionnels. Mais même dans ce cas, la fonction enseignante doit porter la marque de la polyvalence et du haut niveau d'intervention qui signifie que :

- soit on quitte l'enseignement au bout de quelques années pour devenir directeur ou travailler hors système d'enseignement ;
- soit on pratique l'enseignement en même temps que d'autres activités jugées plus spécifiques du corps : le développement agricole, l'expérimentation, la formation d'adultes. Dans ce cas, deux situations sont possibles :

*Première situation* : l'IA a peu d'heures d'enseignement initial et il arrive à fonder sa professionnalité sur ces activités dites « extérieures » ;

*Deuxième situation* : il a un nombre important d'heures d'enseignement initial et sa professionnalité est entièrement définie par cette activité.

*La première situation* qui rapproche les ingénieurs-enseignants de la référence à l'Ingénieur des Services Agricoles, ne provoque pas toujours la satisfaction. En effet, l'enseignement initial impose, malgré tout, l'obligation d'entrer dans l'emploi du temps général du lycée et celui-ci n'est pas forcément compatible avec la programmation des activités « d'extériorisation ». Par ailleurs cette multiplication des activités allonge considérablement le temps de travail et provoque, quelquefois, un émiettement des activités que l'IA ne maîtrise plus. Enfin, l'IA étant le seul enseignant du lycée qui n'a pas d'obligations de services définies, toute fonction non remplie, dans l'établissement peut lui être confiée et il n'y trouve pas forcément matière à élever sa qualification. La polyvalence, signe de l'ingénieur, devient alors le signe de ce que certains appellent leur « prolétarianisation ».

*La deuxième situation* qui est sans doute la plus éloignée de la référence aux images idéales est encore plus marquée par l'injonction paradoxale. Que les IA s'y trouvent par choix ou par obligation, ils subissent tous la pression des images « d'extériorisation ».

Ceux qui s'y trouvent par obligation sont les plus jeunes. Ils font jusqu'à vingt et une heures d'enseignement par semaine. Arrivés les derniers dans l'établissement, ils sont chargés des enseignements que les plus anciens ne veulent plus assumer et subissent la nécessité où se trouve le directeur d'utiliser au maximum une dotation en personnel qui n'est pas toujours à la hauteur des ambitions de l'établissement. Obligés de travailler dans l'urgence de la préparation et de la réalisation de cours, ils ne peuvent pas réaliser la polyvalence d'activités. Ils se sentent, alors, comme coupés de la vraie vie. L'un d'eux exprime ainsi le monde clos du lycée : « Le lycée est une île. On voit les bateaux passer au loin ». Prolétarianisation et sentiment d'irréalité se conjuguent pour exprimer le désarroi des IA « coupés de l'action » auprès du monde agricole.

Ceux qui ont choisi de ne faire que de l'enseignement se retrouvent dans deux images contraires :

— Soit l'image du *magister* qui dispense des cours aux classes les mieux cotées et dont la qualification s'exprime, justement, par le haut niveau d'intervention et le cantonnement dans cette seule forme de pédagogie ;

— Soit l'image de *l'enseignant des techniques ou de l'économie* qui exprime sa qualification par la double référence à sa discipline et à sa fonction, celle-ci prenant alors figure de véritable fonction de

développement du milieu agricole à travers la formation des futurs professionnels de ce milieu. Ils apprécient et recherchent les relations avec le milieu agricole et rural pour articuler leur enseignement sur les pratiques professionnelles. Ces relations constituent la base de leur identité d'ingénieur à l'intérieur de leur métier d'enseignant.

On voit donc que la référence à la profession d'ingénieur peut se manifester sous deux formes :

- la revendication du statut qui se traduit par la revendication d'un haut niveau d'intervention ;
- la revendication de l'inscription d'un savoir technique et économique de type académique dans l'évolution d'un milieu professionnel.

Les deux revendications ne sont pas déliées, mais, selon leur appartenance idéologique, les IA mettent l'accent sur l'une ou sur l'autre. Pourtant, c'est bien parce que la fonction enseignante est peu valorisée relativement à la profession d'ingénieur, c'est-à-dire que la première revendication n'est pas satisfaite, que la seconde n'est pas facile à assumer. Autrement dit, la première revendication porte en elle les germes de l'éclatement qui rendent difficiles les possibilités de renouvellement de la professionnalité enseignante pourtant présentes dans la seconde.

### 3. DIX ANS APRÈS, OÙ EN EST-ON ?

À la lecture des différents textes syndicaux (7), et d'une enquête réalisée en 1987 (8), la fonction enseignante paraît toujours souffrir d'un manque de considération de la part de l'administration comme de la part du syndicat majoritaire, même si celui-ci s'en défend.

1. Les affectations aux directions départementales et régionales de l'agriculture et de la forêt sont en augmentation : dans les services qui ne concernent pas la gestion du système éducatif, on passe de 25 IA en 1977 à 192 en 1988 (9). Par contre, le nombre d'IA affectés à l'ensei-

---

(7) Documents syndicaux et, notamment : *La Lettre des ingénieurs d'Agronomie*, organe du Syndicat National des Ingénieurs d'Agronomie, et le procès-verbal de la réunion de la CAP du corps des IA du 6 décembre 1988, établi par les commissaires FEN-CFDT.

(8) OTHELET (J.-M.), REMIOT (J.-P.), ROUSSEL (J.-L.), RULLY (F.), ZIZINE (V.). — *Les ingénieurs d'agronomie ont vingt ans*. Projet d'étude ENSSAA, juin 1986, 26 pages et annexes.

(9) Chiffres communiqués par la DGER.



gnement a peu augmenté (une quinzaine) et, surtout, la proportion d'IA affectés à l'enseignement technique passe de 61,73 % en 1977 à 50 % en 1987. Ce pourcentage devrait, toutefois, être corrigé cette année pour atteindre les 55 % (9). Mais il reste en déficit chronique par rapport à ce que prévoit la loi de finances (7). Il semble, donc, qu'il y ait transfert des IA des fonctions d'enseignement vers des fonctions d'expertise technique et administrative au sein des Directions régionales et départementales de l'agriculture, mais aussi à l'Administration centrale et dans des organismes européens et internationaux.

2. L'incitation à la mobilité n'a pas été sans effet, mais elle va toujours dans le même sens, de l'enseignement vers les autres affectations. Selon l'enquête citée (8) reprise par un document syndical, « en retenant une promotion sur deux au cours de la période 1967-83 » « 55 % des ingénieurs d'Agronomie n'ont pas changé de type d'activité » (10), dont 35 % d'ingénieurs-enseignants. « Par contre, 45 % des ingénieurs d'Agronomie — près de 1 sur 2 — ont changé au moins une fois "de métier" depuis leur première affectation (30 % étant des IA affectés comme formateurs en lycée au départ), ce qui traduit une mobilité professionnelle relativement importante du corps d'Agronomie » (10). La voie la plus empruntée est celle de la direction d'établissement (12 %). Mais surtout, le mouvement est toujours dans le sens de la sortie de l'enseignement : « Les agents nommés hors DGER (Direction générale de l'enseignement et de la recherche) dès le premier poste ou ultérieurement ne reviennent jamais ou très exceptionnellement vers la DGER ».

3. La revendication d'une identité d'ingénieur différente de l'identité enseignante reste forte. L'éditorial de *La lettre des ingénieurs d'agronomie* de septembre-octobre 1988 est, à cet égard, explicite : « Les ingénieurs d'agronomie sont attachés au secteur de la formation qui est une de leurs missions prioritaires mais ils veulent pouvoir être réellement des ingénieurs et non des enseignants. Ils demandent que cette originalité soit reconnue, institutionnalisée, et ne veulent plus être traités comme les « bons à tout faire », les « bénévoles » du développement agricole et rural. (...) Les IA ne veulent pas fuir l'enseignement agricole comme certains se plaisent à le dire, ils souhaitent seulement pouvoir se valoriser, s'épanouir dans ce secteur, un des plus porteurs des années à venir ». La lettre des IA de janvier-février 1989 est sur le même ton. Elle rend compte d'un audit qui a eu lieu en septembre 1988 dans les lycées agricoles de la région Aqu-

---

(10) Lettre des ingénieurs d'agronomie, n° 9.

taine. Le compte rendu est clair : « l'IA en lycée : un ingénieur avant tout ! ». Ceux qu'on appelle « les nouveaux IA » enseignent au niveau BTS (les 4/5 d'après l'enquête de 1987), ils se font reconnaître dans un domaine de compétence précis et valorisent leur qualification au-delà des heures de cours. On pose donc des conditions pour l'enseignement : un horaire allégé (12 heures), la maîtrise du système de formation, en particulier de la filière BTS, « enjeu essentiel par rapport aux jeunes et au milieu professionnel », la valorisation de ces compétences auprès d'un public d'adultes. Outre l'enseignement, la deuxième voie d'avenir envisagée est « l'ingénierie » ou l'action de l'ingénieur réhabilitée quel que soit son point d'impact.

#### 4. CONCLUSION

Ce que nous montre l'itinéraire des IA, c'est, donc, que la référence à des professions extérieures à la fonction enseignante introduit une tension dans cette fonction qui peut tout aussi bien conduire à l'éclatement de l'identité professionnelle qu'à son renouvellement :

— Le risque de l'éclatement est contenu dans le type de rapport que ces professions, extérieures à la fonction enseignante, entretiennent avec une fonction qui, justement, n'est pas vraiment considérée comme une profession. Nous avons vu que, pour beaucoup d'IA représentés par leur syndicat majoritaire, sauf conditions très précises de maintien de haut niveau d'intervention et de polyvalence, l'image prestigieuse accordée à la profession d'ingénieur est dévalorisée quand elle est associée à la fonction enseignante. Ceux-là cherchent à se différencier comme ingénieur et ne souhaitent pas être considérés comme des enseignants. Ils se disent, aujourd'hui, ingénieurs-formateurs ou ingénieurs affectés en établissement d'enseignement.

— La possibilité de renouvellement est donnée par les ingénieurs-enseignants qui ont limité leurs heures d'enseignement initial pour introduire une diversité dans leurs interventions (en formation continue, expérimentation, développement agricole...), mais surtout par ceux qui se disent enseignants des techniques et de l'économie parce qu'ils sont les seuls à considérer leur fonction d'enseignement comme une profession.

On voit donc que, dans l'enseignement technique et professionnel, si, comme le dit G. Jobert, « l'expertise première des enseignants réside (...) dans les savoirs et les savoir-faire qu'ils possèdent en

matière de transmission des connaissances et de développement des individus», les deux dimensions «cosmopolites» citées précédemment sont une part aussi essentielle de leur expertise. Pour les IA qui se disent enseignants des techniques, par exemple, l'usage social de leur savoir académique est une donnée essentielle de leur professionnalité. Ils sont amenés à reconstruire en permanence leur savoir académique au contact des agriculteurs, des techniciens, de leurs élèves issus du milieu agricole ou au contact de ce milieu.

Par ailleurs, au-delà de leur histoire particulière, les IA posent de façon cruciale la question de la carrière et de la mobilité des enseignants. Il est symptomatique de voir aujourd'hui les IA essayer de réduire cette contradiction en séparant la fonction enseignante du titre d'ingénieur. Il est envisagé, en effet, de créer un corps d'Enseignants Techniques du niveau de l'agrégation. Ce corps rassemblerait tous les IA qui souhaiteraient faire carrière dans l'enseignement, les autres IA rejoignant le corps des IGRF qui deviendrait le seul corps d'ingénieurs-fonctionnaires du ministère de l'Agriculture. Ces tribulations témoignent de la difficulté de penser et de pratiquer la dimension «cosmopolite» de l'enseignant.

Marie-Laure CHAIX  
Maître-assistant, Sciences sociales et formation,  
ENSSAA, Dijon