

Les Champs-écoles paysans en Afrique subsaharienne  
Une approche d'analyse des réseaux complets

Jean-Claude Mboka Ingoli

Thèse soumise dans le cadre des exigences du programme de  
Maîtrise en sociologie

École d'études sociologiques et anthropologiques  
Faculté des sciences sociales  
Université d'Ottawa

© Jean-Claude Mboka Ingoli, Ottawa, Canada, 2017

## Sommaire

Cette thèse a pour objectif d'examiner le rôle que jouent les relations sociales dans les Champs-écoles paysans. En Afrique subsaharienne, l'approche «Champs-écoles paysans» est au cœur d'un certain nombre d'initiatives d'appui à la production agricole visant à assurer une qualité constante du rendement et le maintien des terres agricoles. Toutefois, on observe un décalage entre les objectifs et les résultats dans certains Champs-écoles. Pour expliquer ce décalage, certaines études tendent à établir un lien de cause à effet entre les caractéristiques personnelles des acteurs et leurs comportements dans les champs-écoles. D'autres présument le rôle des relations sociales dans les Champs-écoles sans que ce rôle soit clairement identifié ni formellement analysé. Suite à l'examen de ces explications, et en s'inspirant en partie de ces dernières, un modèle conceptuel a été développé à partir de l'approche d'analyse des réseaux, plus spécifiquement des réseaux complets. Ce modèle est orienté vers la question suivante: comment le réseau social complet formé par un Champ-école joue-t-il un rôle dans cette expérimentation?

L'étude a été réalisée auprès de dix-neuf membres d'un Champ-école en R.D.Congo. L'analyse montre que le champ-école est la résultante de multiples interactions entre des personnes, dont les caractéristiques individuelles et les statuts sociaux et professionnels peuvent différer considérablement sans que cela les empêche d'entretenir différentes relations.

L'analyse de ces relations révèle que ce Champ-école se construit sur des relations de parenté fortes qu'entretiennent les paysans, ce qui facilite son implantation et son fonctionnement; en retour le Champ-école semble constituer un nouveau lieu d'expression des liens de parenté qui semble être apprécié par les participants. Toutefois, le Champ-école n'est pas une expérience ayant une dimension strictement locale. Certains membres mobilisent des savoir-faire dans le cadre des relations avec des organismes externes. Puisque certains membres mobilisent des informations spécifiques auprès des sources non accessibles par la plupart des paysans, les relations d'échange d'informations liées au projet en tant que tel ainsi que les relations de conseil sont généralement asymétriques. On

observe la présence d'une structure pyramidale dans le Champ-école.

L'analyse de la diversité du réseau fait état de la présence d'acteurs de différents statuts et de liens multiplexes, ce qui influe sur la capacité des membres du Champ-école à avoir accès à des informations variées, notamment celles obtenues par certains individus en dehors de l'univers social local. En retour ces individus tentent d'accroître leur propre pouvoir au sein du champ-école.

L'analyse des contenus relationnels mettent au jour des effets de la multiplicité des liens sur les comportements des acteurs. D'une part les liens forts traversent les frontières de statuts et contrent les effets des différences liées au niveau d'instruction, ce qui facilite le partage d'informations, le traitement des contradictions et la résolution des différends. D'autre part les liens faibles investis par le champ-école maintiennent ensemble les deux groupes présents. Les liens faibles donnent accès à des ressources spécifiques permettant de combler les zones d'ignorance mais l'hétérogénéité des savoir-faire mobilisés à travers ces liens crée des résistances parmi les paysans. Certains sont peu enclins à intégrer diverses perspectives. Quoiqu'il en soit, l'articulation entre liens forts et liens faibles donne un sens au Champ-école et à son devenir.

*Mots clés : Champs-écoles paysans, production agricole, gestion des sols et des cultures, implication, dynamique sociale, comportements des acteurs, réseaux sociaux complets, relations formelles, relations informelles, diversité, hétérogénéité, multiplicité, contenu des liens, liens forts, liens faibles.*

## **Summary**

The aim of this thesis is to examine the role of the social relations the Farmers Field Schools. In sub-Saharan Africa, the Farmers Field School approach is at the heart of a number of agricultural production support initiatives aimed at ensuring consistent quality of output and maintenance of agricultural land. However, there is a discrepancy between objectives and results in some Farmers Field Schools. To explain this discrepancy, some studies tend to establish a causal link between the personal characteristics of the actors and their behaviors in the farmers field-schools. Others assume the role of social relations in farmer's field-schools without clearly identifying nor formally analyzing that role. Following a review of these explanations, and partly drawing on these explanations, a conceptual model is developed based on the approach of social networks analysis, specifically complete networks. This model is oriented towards the following question: how does the complete social network formed by a field school play a role in this experimentation?

The study was carried out among nineteen members of a Farmer Field School in D.R. Congo. The analysis shows that the farmer field school is the result of multiple interactions between people, whose individual characteristics and social and professional status can differ considerably without preventing them from maintaining different relationships.

The analysis of these relations also reveals that this field-school is built on strong relations of kinship maintained by the peasants, which facilitates its implantation and its functioning; in return the Farmer Field School seems to constitute a new place of expression of the ties of kinship which seems to be appreciated by the participants. However, the farmer field-school is not an experiment with a strictly local dimension. Some members mobilize practical knowledge in relations with external organizations. Since some members mobilize specific information from sources not accessible to most farmers, the project-specific information exchange, as well as counseling relationships, are generally asymmetric. The presence of a pyramidal structure is observed in the Farmer Field School. Analysis of the diversity of the network reveals the presence of actors of different status and multiplex links, which influences the ability of members of the farmer field-school to have access to a variety of information, in particular those obtained by certain individuals

outside the local social universe. In return, these individuals try to increase their own power within the Farmer field school.

Further analysis of the relational contents reveals the effects of the multiplexity of the links on the behaviors of the actors. Strong ties cross boundaries of status counteract the negative effects of differences in educational attainment, thereby facilitating information sharing, dealing with contradictions and resolving disputes. The weak ties invested by the farmer field-school keep the two groups together. Weak ties give access to specific resources used in areas of ignorance, but the heterogeneity of knowledge mobilized through these links creates resistances among peasants. Some are unwilling to integrate diverse perspectives. Nevertheless, the presence of strong ties and weak ties gives meaning to the farmer field-school and its future.

Key words: Farmers Fields Schools, agricultural production, soil and crop management, involvement, social dynamics, behavior of actors, complete social networks, formal relationships, informal relationships, diversity, heterogeneity, multiplexity, weak and strong ties.

## Tables des matières

|  |    |
|--|----|
| Sommaire.....  | ii |
| Tables des matières .....  | vi |
| Acronymes.....   | xi |
| Introduction générale.....   | 1  |
| Chapitre 1 La problématique .....  | 7  |
| Introduction .....   | 7  |
| 1.1 Description de l’approche Champ-école paysan .....   | 8  |
| 1.1.1 Origine de l’approche Champs-écoles paysans .....  | 8  |
| 1.1.2 Les défis de la production agricole en Afrique subsaharienne .....                           | 9  |
| 1.1.3 Principes de l’approche Champs-écoles paysans .....  | 13 |
| 1.1.4 Les acteurs du Champ-école paysan et les modalités d’implication .....                       | 14 |
| 1.1.5 La décision d’implanter le Champ-école .....   | 18 |
| 1.2 Décalage entre les objectifs et les résultats dans certains Champs-écoles paysans.....         | 19 |
| 1.2.1 Les multiples facettes du rôle joué par le genre dans les Champs-écoles .....                | 22 |
| 1.2.1.1 La participation en tant que telle: nombre de femmes/hommes, rôles décisionnels .....      | 22 |
| 1.2.1.2 Le genre dans la répartition des hommes et des femmes entre les différentes activités..... | 27 |
| 1.2.2 Le niveau d’instruction des paysans.....   | 31 |
| 1.2.3 La nature des relations entre les membres des Champs-écoles paysans .....                    | 36 |
| 1.2.3.1 Les relations entre paysans .....  | 36 |
| 1.2.3.2 Les relations entre les paysans et les accompagnateurs .....                               | 39 |
| 1.2.4 Conclusion .....   | 42 |
| 1.3 Objectif de recherche (questions et hypothèses à préciser dans le cadre théorique) .....       | 44 |
| Chapitre 2 Le cadre théorique .....  | 46 |
| Introduction .....   | 46 |
| 2.1 L’apport de l’analyse des réseaux à l’étude de l’implication dans les Champs-écoles .....      | 47 |
| 2.2 Les relations sociales comme objet d’étude de l’analyse des réseaux sociaux .....              | 49 |
| 2.2.1 Qu’est-ce qu’une relation sociale.....   | 49 |
| 2.2.1.1 Une connaissance et un engagement réciproques .....  | 49 |
| 2.2.1.2 Des interactions à partir des cercles sociaux .....  | 50 |

|  |    |
|--|----|
| 2.2.1.3 Des formes spécifiques de confiance entre les partenaires.....                             | 52 |
| 2.2.2 Relations informelles et implication dans les champs-écoles paysans .....                    | 53 |
| 2.3 Les caractéristiques des réseaux complets.....   | 56 |
| 2.3.1 La diversité du réseau.....  | 56 |
| 2.3.1.1 La diversité d'acteurs.....  | 56 |
| 2.3.1.2 La diversité des relations.....  | 57 |
| 2.3.2 Le contenu des liens .....   | 59 |
| 2.3.2.1 Le contenu des liens- les ressources sociales.....   | 59 |
| 2.3.2.2 Le réseau social comme vecteur d'accès aux ressources sociales .....                       | 61 |
| 2.3.2.2.1 La transmission d'informations.....  | 61 |
| 2.3.2.2.2 L'échange de conseils.....   | 62 |
| 2.3.2.3 La valeur de la ressource en fonction de la force des liens.....                           | 63 |
| 2.3.2.3.1 Ce qu'on entend par valeur de la ressource.....  | 63 |
| 2.3.2.3.2 Les liens forts et les liens faibles .....   | 64 |
| 2.4 Modèle théorique : Réseau social d'un Champ-école et participation des membres .....           | 68 |
| 2.4.1 Objectif et questions de recherche .....   | 68 |
| 2.4.2 Hypothèses.....  | 70 |
| 2.4.3 L'opérationnalisation.....   | 70 |
| 2.4.3.1- identifier l'ensemble des relations entre les acteurs.....                                | 70 |
| 2.4.3.2- Étudier la diversité du réseau .....  | 71 |
| 2.4.3.3-Analyser le contenu des relations et la valeur des ressources .....                        | 71 |
| Conclusion.....  | 72 |
| Chapitre 3 Le contexte de la recherche .....   | 74 |
| Introduction .....   | 74 |
| 3.1. Les caractéristiques géographiques, historiques et socioéconomiques de la zone d'étude        | 75 |
| 3.2 L'implantation d'un Champ-école dans une zone en proie à l'insécurité alimentaire .....        | 82 |
| 3.2.1 L'implantation d'un Champ-école dans le contexte de la relance des activités agricoles ..... | 82 |
| 3.2.2 L'implantation d'un Champ-école entre Lifumba et Ekoto .....                                 | 85 |
| 3.2.2.1 Le recrutement des professionnels.....   | 86 |
| 3.2.2.2 Le recrutement d'une association devant implanter le Champ-école .....                     | 87 |
| 3.2.2.3 La conduite des activités du Champ-école .....   | 90 |

|   |     |
|---|-----|
| 3.2.2.4 Les perceptions des paysans du Champ-école .....                                      | 92  |
| Conclusion.....   | 94  |
| Chapitre 4 Méthodologie.....  | 96  |
| Introduction .....  | 96  |
| 4.1 Justification de la méthodologie choisie pour répondre aux objectifs de la recherche..... | 97  |
| 4.1.1 La méthode d'analyse des réseaux complets.....  | 97  |
| 4.1.2 Le choix d'un seul champ-école comme cas d'étude .....                                  | 99  |
| 4.1.2.1 L'intérêt par rapport aux objectifs de départ de la recherche.....                    | 99  |
| 4.1.2.2 La possibilité d'apprendre avec le cas choisi .....                                   | 100 |
| 4.1.2.3 Son intérêt social .....  | 101 |
| 4.1.2.4 L'accessibilité à l'enquête.....  | 102 |
| 4.2 Phase de production des données .....   | 102 |
| 4.2.1 Préparation du terrain.....   | 102 |
| 4.2.2 Obtention du consentement .....   | 104 |
| 4.2.3 La méthode et les outils utilisés .....   | 106 |
| 4.2.3.1 Le questionnaire .....  | 106 |
| 4.2.3.1.1 Élaboration du questionnaire.....   | 106 |
| 4.2.3.1.2 L'administration du questionnaire .....   | 108 |
| 4.2.3.2 Le guide d'entrevue.....  | 109 |
| 4.2.3.2.1 Élaboration du guide d'entrevue.....  | 109 |
| 4.2.3.2.2 La conduite des entretiens semi-dirigés.....  | 110 |
| 4.3 Traitement et analyse des données .....   | 111 |
| 4.3.1 Organisation des données .....  | 111 |
| 4.3.2 Modèle d'analyse .....  | 113 |
| Chapitre 5 L'influence du réseau formé par le Champ-école sur l'implication des membres ....  | 116 |
| Introduction .....  | 116 |
| 5.1 Le portrait des acteurs impliqués dans le Champ-école .....                               | 117 |
| 5.1.1 Les employés de Caritas .....   | 119 |
| 5.1.2 Les paysans membres de l'association UFFETT.....  | 123 |
| 5.1.3 Le Champ-école comme résultante des interactions entre différents acteurs.....          | 127 |
| 5.2 Le réseau complet du Champ-école .....  | 128 |
| 5.2.1 La description des relations.....   | 128 |

|   |     |
|---|-----|
| 5.2.2 Les relations de parenté .....  | 131 |
| 5.2.3 Les relations avec les organismes.....                                | 134 |
| 5.2.4 Les relations d'échange d'informations lié au Champ-école .....       | 136 |
| 5.2.4.1 L'échange d'informations entre membres du Champ-école.....          | 136 |
| 5.2.4.2 Une structure pyramidale dans le Champ-école .....                  | 141 |
| 5.2.5 Les relations de conseil.....   | 143 |
| 5.2.5.1 Des demandes de conseils sur le fonctionnement du Champ-école ..... | 144 |
| 5.2.5.2 Des demandes de conseils sur des sujets techniques .....            | 146 |
| 5.2.5.3 La non-réciprocité dans la demande de conseils .....                | 150 |
| 5.3 La diversité du réseau et le contenu des liens.....                     | 151 |
| 5.3.1 La diversité du réseau.....   | 152 |
| 5.3.1.1 La diversité des acteurs .....                                      | 152 |
| 5.3.1.1.1 La présence d'acteurs de différents statuts .....                 | 152 |
| 5.3.1.1.2 Des acteurs en situation de pouvoir.....                          | 156 |
| 5.3.1.2 La présence des liens multiplexes au sein du Champ-école.....       | 158 |
| 5.3.1.2.1 La présence des liens forts et des liens faibles.....             | 158 |
| 5.3.1.2.2. La centralisation du réseau autour de certains individus .....   | 159 |
| 5.3.2 Des effets de la multiplicité sur l'implication des membres .....     | 160 |
| 5.3.2.1 Des liens soutenant le choix des pratiques reproductibles.....      | 160 |
| 5.3.2.2 Des liens mis à contribution pour la gestion des différends .....   | 163 |
| Conclusion.....   | 165 |
| Conclusion générale .....   | 169 |
| Section 1 Les prémisses sur lesquelles repose le modèle théorique .....     | 170 |
| Section 2 : Les principaux aspects du cadre théorique .....                 | 171 |
| Section 3 Les pistes méthodologiques.....                                   | 173 |
| Section 4 Les principales conclusions.....                                  | 175 |
| Bibliographie .....   | 183 |
| Annexes .....   | 204 |
| Annexes 1 Questionnaires .....  | 204 |
| Annexes 2 Canevas d'entrevue .....  | 214 |
| Annexes 3 formulaires de consentement .....                                 | 221 |

## Remerciements

La réalisation d'une thèse est une activité aussi bien intéressante qu'exigeante. Plusieurs personnes m'ont soutenu dans différentes étapes de ce parcours.

Tout d'abord, j'aimerais remercier les Professeurs Nathalie Mondain et Maurice Lévesque qui ont accepté de me guider tout au long de ce parcours. Les orientations, conseils et remarques constructives ont permis la réalisation d'un travail de recherche sociologique sur les Champs-écoles paysans. Sans leur soutien, cette thèse n'aurait jamais vu le jour. J'en suis très reconnaissant.

Mes remerciements vont également aux membres du comité de thèse, les professeurs Julie Laplante et Nathan Young, pour les commentaires précieux et les observations lors des différentes épreuves du doctorat. J'aimerais aussi remercier les professeurs Abdoulaye Gueye et Linda Pietrantonio avec qui j'ai eu des échanges fructueux dans le cadre de mon parcours.

Je suis infiniment reconnaissant envers les paysans membres de l'association impliqués dans le Champ-école retenu comme cas d'étude. Je garderai toujours de précieux souvenirs de ces rencontres au cours desquelles les uns et les autres m'ont accordé leur temps précieux pour échanger sur leur expérience.

Finalement, merci à toutes les personnes qui sont là au quotidien, membres de famille, collègues, amis et proches, ayant contribué, même sans s'en rendre compte, à la réalisation de ce travail.

À mes parents, Marie Etombo et Hubert Ingoli, je dédie ce travail.

## Acronymes

AWF African Wildlife Foundation

CEP Champs-écoles paysans ou champs-écoles des producteurs

CLD Comité local de développement

FAO Programme des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture

FFS Farmers Field School

CGIAR Consultative Group on International Agricultural Research

GIPD Gestion Intégrée de la Production et des Déprédateurs

IPPM Integrated Production and Pest management

INERA Institut National pour l'Étude et la Recherche Agronomiques

IITA Institut International d'Agriculture Tropical

ONGD organisation non gouvernementale de développement

PADDL Projet d'appui à la décentralisation et au développement locale

PAM Programme alimentaire mondial

PNUD Programme des nations unies pour le développement

PRONAM Programme National Manioc

PNM Programme National Maïs (PNM)

PNL Programme National Légumineuses

R.D.Congo République démocratique du Congo

RAV Recherche Agronomique Appliquée et Vulgarisation

SENASEM Service national des semences

SNV Service national de vulgarisation

UFFETT Union des femmes et filles pour tous travaux

## **Introduction générale**

En Afrique subsaharienne, les changements des conditions écologiques de production agricole (sols pauvres ou dégradés) ainsi que certaines pratiques de gestion du sol et des cultures limitent le rendement et la disponibilité de nourriture en quantité et en qualité (Sissoko et al. 2001 :1). Depuis quelques années, l'approche «Champs-écoles paysans» (CEP), conçue par les fonctionnaires du programme des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO), est au cœur d'un certain nombre d'initiatives d'appui à la production agricole visant à assurer une qualité constante du rendement et le maintien des terres agricoles (Ngalamulume, 2010). Le champ école paysan est un processus d'apprentissage en groupe dans lequel les agriculteurs pratiquent, sous la conduite d'accompagnateurs, des activités d'expérimentation susceptibles de les aider à comprendre l'écologie de leurs champs et à améliorer leurs pratiques culturales. Toutefois, après plus d'une dizaine d'années d'expérimentation, on observe notamment un décalage entre les objectifs et les résultats dans certains champs-écoles.

Cette thèse porte sur les dynamiques sociales entourant la participation aux champs-écoles paysans, à la fois comme projet d'expérimentation et comme entité concrète possédant différentes particularités. L'objectif général de cette thèse est de comprendre le rôle des relations sociales dans les champs-écoles paysans.

Comme on le verra plus loin, les problèmes entourant l'implication des membres au sein des Champs-écoles ont suscité une prolifération d'approches diversement conceptualisées. Au cours des dernières années, la FAO et d'autres organismes d'appui ont procédé à des évaluations des Champs-écoles. Des études socio-anthropologiques ont, quant à elles, conçu les Champs-écoles comme fait social. La très grande majorité des travaux sont des études de cas réalisées dans plusieurs régions : Afrique de l'ouest, Afrique de l'est et Afrique centrale. Ces études, combinant le plus souvent des méthodes qualitatives et quantitatives, ont cherché à analyser et à comprendre quelles sont les transformations sociales apportées par la mise en œuvre des Champs-écoles paysans. Selon ces études, le fonctionnement et, ultimement, les résultats des champs-écoles paysans, sont étroitement liés aux modalités d'implication des membres dans ces expérimentations.

L'implication comprend l'adhésion, l'apprentissage, les expérimentations et la prise de décision, en privilégiant le partage d'informations et de conseils entre membres, notamment sur la gestion du sol et des cultures (Djinadou, 2008; Sanginga, 2003; Bikienga et al. 2005). Afin de rendre compte des transformations sociales apportées par la mise en œuvre des Champs-écoles, et de ce fait du décalage entre les objectifs et les résultats dans certains Champs-écoles, la plupart des recherches mettent en évidence plusieurs éléments ou dimensions qui influencent cette implication, notamment les différences liées au sexe et au niveau d'instruction ainsi que la nature des relations entre membres.

En réalité, les explications fournies dans la plupart des études reposent d'une part sur une vision quelque peu déterministe qui établit un lien de cause à effet entre les caractéristiques personnelles des acteurs et leurs comportements dans les champs-écoles. D'autres explications s'appuient sur une approche qui met de l'avant le rôle présumé des relations sociales dans les Champs-écoles sans que ce rôle soit clairement identifié ni formellement analysé.

Dans cette thèse nous soulignons le fait que les recherches menées sur les champs-écoles paysans ont rarement porté sur la manière dont le réseau des relations sociales pré-existant au Champ-école et créé par celui-ci joue un rôle dans sa mise en œuvre et son fonctionnement. Suite à l'examen de ces explications, et en s'inspirant en partie de ces dernières, un modèle conceptuel a été développé à partir de l'approche d'analyse des réseaux complets pour étudier la dynamique des liens (Degenne et Forsé, 1994) qu'entretiennent les producteurs et les employés recrutés par les organismes d'appui, tout en dépassant les limites de certains travaux sur les champs-écoles exagérant la dimension des caractéristiques « personnelles » des individus impliqués. Il ne s'agit pas ici d'ajouter une nouvelle construction théorique à celles qui existent déjà, mais de proposer une perspective dynamique susceptible de faire émerger une démarche méthodologique qui aborde les relations dans leur multiplicité. Cette perspective amène à se poser des questions non seulement sur l'existence des relations entre les membres des Champs-écoles mais aussi sur leur qualité par rapport aux objectifs de ces expérimentations.

Le modèle d'analyse développé à partir de l'approche des réseaux complets a été conçu pour répondre à la question suivante : quel rôle joue le réseau social complet formé

par un champ-école dans cette expérimentation? Un tel modèle repose sur l'hypothèse générale que les caractéristiques du réseau social complet formé par un champ-école jouent un rôle dans son fonctionnement. C'est en s'appuyant sur l'étude d'un cas empirique, un Champ-école mis en œuvre par Caritas Belgique dans la région de Basankusu en R.D Congo, et choisi en raison de ses caractéristiques particulières, que la thèse entend répondre à ces questions.

La thèse est structurée en deux parties complémentaires. La première partie de la thèse comprend quatre chapitres, à savoir la problématique, le cadre théorique, le contexte de la recherche et la méthodologie. La deuxième partie présente les résultats et la conclusion de la thèse.

Le premier chapitre est consacré à l'exposé des différentes caractéristiques des Champs-écoles paysans et de la problématique qui sous-tend cette recherche. La première section décrit les Champs-écoles paysans à la fois comme projet d'expérimentation et comme entité concrète possédant différentes particularités : l'Origine en 1989 dans le Java Central en Indonésie dans le cadre des activités de l'organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO), les objectifs spécifiques des champ-écoles paysans en Afrique subsaharienne, les principes de base communs qui orientent leur mise en œuvre, les acteurs concernés et les modalités d'implication dans ces expériences. La deuxième section identifie les enjeux et interrogations que soulève la mise en œuvre des Champs-écoles paysans, notamment les transformations sociales apportées par ces expériences, et ce en discutant de la pertinence des études et évaluations qui ont tenté de comprendre le décalage observé entre les objectifs et les résultats dans certains Champs-écoles. La troisième section propose une perspective dynamique centrée sur l'étude des réseaux complets pour comprendre les dynamiques sociales entourant la participation dans les champs-écoles.

Le deuxième chapitre expose le cadre théorique de la recherche. La première section précise ce qu'on entend par analyse des réseaux sociaux et sous quel angle cette perspective pourrait être mobilisée dans cette recherche. La deuxième section consiste en une définition des concepts et de leur signification par rapport à l'étude des Champs-écoles. La troisième section montre la nécessité d'étudier les caractéristiques du réseau

social formé par un Champ-école pour comprendre les modalités concrètes d'implication dans un tel projet. L'accent est mis d'une part sur la diversité des acteurs et des relations et d'autre part sur le contenu des relations. La diversité renvoie à la fois à la présence d'*alters* de différents statuts dans le réseau et de différentes relations (Campbell *et al.* 1986). Le « contenu » de la relation est la caractéristique première qui permet de qualifier une relation et les ressources sociales auxquels elle donne accès. En ce qui concerne la diversité des acteurs et des relations, nous mettons en évidence l'hétérogénéité des acteurs au regard de leur statut social et professionnel ainsi que la multiplicité des liens, en montrant l'incidence de ceux-ci sur l'accès aux ressources. Quant au contenu des liens l'accent est mis sur les ressources auxquelles les différentes relations donnent accès ainsi que sur la valeur de ces ressources selon les modalités de leur mobilisation. Nous soulignons l'apport éventuel des liens forts ou des liens faibles, en montrant comment la mobilisation de certains types liens pourrait contribuer à la mobilisation des ressources nécessaires à la poursuite des objectifs des Champ-écoles, et de ce fait à l'émergence du leadership au sein de ces expériences. À titre récapitulatif, la dernière section présente les éléments du modèle théorique, permettant d'établir le rapport entre le réseau social d'un Champ-école et l'implication des membres. Le premier point expose l'objectif et les questions de recherche qui consiste à comprendre l'influence du réseau social complet formé par le Champ-école sur l'implication des membres. Le deuxième point expose l'hypothèse sous-jacente en montrant qu'il existe donc une corrélation entre, d'une part le portrait des relations et les caractéristiques du réseau social complet d'un Champ-école et d'autre part les modalités selon lesquelles les informations et les conseils sur les façons de faire circulent dans un champ-école. Le troisième point décrit les axes centraux du modèle théorique, à savoir le portrait des relations, la diversité du réseau et le contenu des relations, ce qui amène à distinguer l'apport des liens forts et des liens faibles quant à l'accès aux ressources de valeur par rapport aux objectifs des champs-écoles paysans. Ce sont les dimensions à prendre en compte pour comprendre le rôle que pourrait jouer le réseau social par rapport à l'implication des membres au sein des Champs-écoles.

Le troisième chapitre présente le contexte dans lequel est implanté le Champ-école retenu comme cas d'étude. La première section décrit les caractéristiques géographiques, historiques et économiques de la zone d'étude, avec référence explicite aux relations

sociales existantes et à l'organisation des activités collectives de production agricole. La deuxième section porte sur l'implantation du champ-école dans une zone en proie à l'insécurité alimentaire, en mettant en évidence le contexte de la relance des activités agricoles, le choix d'implanter ce Champ-école entre Lifumba et Ekoto et le processus de sa mise en œuvre, notamment le recrutement des professionnels et d'une association, la conduite des activités et leur évaluation. L'accent est mis sur la façon dont les différentes évaluations se sont penchées principalement sur le rôle des caractéristiques personnelles des membres, notamment le sexe et le niveau d'éducation, sans pour autant tenir compte du rôle que joueraient les relations sociales dans un champ-école. Une brève conclusion donne un aperçu des éléments de l'organisation sociale dans laquelle est implanté le Champ-école, tout en mettant en évidence la pertinence de comprendre le rôle que pourraient jouer les relations sociales par rapport à l'implication des membres dans ce Champ-école retenu comme cas d'étude.

Le quatrième chapitre expose la démarche méthodologique utilisée pour produire les données et les analyser en vue de comprendre le rôle des relations sociales par rapport à l'implication des membres dans un Champ-école choisi à Basankusu en R.D.Congo. La première section présente les éléments de justification du choix de la méthode d'analyse des réseaux sociaux complets et explique pourquoi l'enquête porte sur un seul champ-école comme cas d'étude. La deuxième section apporte des précisions sur les étapes et les modalités concrètes de production des données permettant de reconstituer le réseau complet constitué par le champ-école choisi comme cas d'étude. L'accent est mis sur l'entrée sur le terrain et le rapport à ce dernier, la relation avec les membres du champ-école et l'obtention de leur consentement à participer à l'enquête, les outils de collecte retenus, leur construction et utilisation. Dans la troisième section sur le traitement et le modèle d'analyse des données, nous décrivons d'abord comment nous avons organisé les informations produites lors de l'enquête, en mobilisant les outils et techniques utilisés par les analystes des réseaux sociaux. Ensuite nous présentons le modèle d'analyse utilisé pour comprendre le rôle du réseau complet constitué par le champ-école étudié dans son fonctionnement. Notre modèle d'analyse est construit autour de trois axes : le portrait des acteurs impliqués dans le Champ-école, le portrait des relations ainsi que les

caractéristiques du réseau et son rôle dans cette expérimentation. Ces trois axes vont permettre chacun d'atteindre une partie des objectifs de la recherche.

Le chapitre cinq, qui est le dernier, expose les résultats obtenus à partir de l'analyse et de l'interprétation de nos données de terrain, eu égard à notre travail de problématisation et au cadre théorique de la recherche. Le chapitre est construit en trois sections complémentaires. La première section, consacrée au portrait des acteurs impliqués dans le Champ-école, décrit leurs caractéristiques individuelles, précisément le sexe, le niveau d'instruction et le statut social ainsi que leurs occupations et activités. Dans la présente recherche ces caractéristiques sont prises en compte non pas comme des aspects déterminants du Champ-école, comme le font plusieurs recherches, mais plutôt comme des caractéristiques qui vont influencer la nature et la structure des relations. Cette description permet de connaître de qui on parle dans cette recherche, ce que font ces personnes au sein du Champ-école ainsi que d'autres activités ayant une signification par rapport à leur implication dans cette expérience. La deuxième section décrit le portrait des relations spécifiques qu'entretiennent les membres du Champ-école et qui sont susceptibles d'avoir une influence sur leurs comportements lors de la conduite des activités. La troisième section, qui est la dernière, examine les caractéristiques de ce réseau et son influence sur l'implication des membres. Une conclusion récapitule les résultats de l'analyse.

Le chapitre sur les résultats est suivi d'une conclusion sous forme de «discussion» générale sur ce qu'on a appris dans le cadre de cette recherche et l'apport en ce qui concerne la production des connaissances sur les dynamiques sociales entourant les Champs-écoles paysans.

## **Chapitre 1 La problématique**

### **Introduction**

En Afrique subsaharienne, les changements des conditions écologiques de production agricole (sols pauvres ou dégradés) limitent le rendement et la disponibilité de nourriture en quantité et en qualité (Sissoko et al. 2001 :1). Depuis quelques années, l'approche «Champs-écoles paysans», est au cœur d'un certain nombre de programmes d'appui à la production agricole visant à assurer une qualité constante du rendement et le maintien des terres agricoles (Ngalamulume, 2010). Toutefois, après plus d'une dizaine d'années d'expérimentation, les Champs-écoles paysans ne semblent pas produire les mêmes effets dans les différents contextes d'implantation (FAO, 2006; Caritas, 2009, Bikienga et al, 2008). Ainsi il devient pertinent de comprendre comment ces expérimentations prennent diverses formes.

Ce chapitre est consacré à l'exposé des différentes caractéristiques des Champs-écoles paysans et de la problématique qui sous-tend leur implantation et fonctionnement. Tout d'abord il s'agit de définir et de décrire ce que constitue un Champ-école paysan, à la fois comme projet d'expérimentation et comme entité concrète possédant différentes particularités : l'origine, les objectifs spécifiques, les principes généraux qui orientent sa mise en œuvre, les acteurs concernés et son mode de fonctionnement. Ensuite, nous allons identifier les enjeux et interrogations que soulève la mise en œuvre des Champs-écoles paysans en mettant l'accent sur la question des interactions entre les acteurs impliqués et nous expliquerons en quoi il s'agit d'un enjeu central. Nous examinerons en particulier la façon dont les travaux antérieurs ont abordé cette question des interactions dans les Champs-écoles paysans. Suite à l'examen de ces travaux, et en s'inspirant en partie de ces derniers, nous proposons une perspective recherche qui puisse contribuer à une compréhension renouvelée des dynamiques sociales entourant la participation au sein des Champs-écoles paysans.

## **1.1 Description de l'approche Champ-école paysan**

Cette section consacrée à la description de l'approche champ-école paysans est subdivisée en cinq sous-sections : son origine, les défis de la production agricole en Afrique subsaharienne, les principes de l'approche Champs-écoles paysans, les acteurs et les modalités d'implication ainsi que la décision d'implanter le champ-école.

### **1.1.1 Origine de l'approche Champs-écoles paysans**

Le terme «Champ-école paysan» ou «Champ-école des Producteurs», «Farmers Field School » (FFS) en anglais, vient du mot indonésien «Sekolah Lapangan» qui signifie école champ (Ngalamulume, 2010). À ses origines, l'approche Champs-écoles paysans a été conçue et mise en œuvre par les fonctionnaires de l'organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture (FAO). Les premiers Champs-Ecoles ont été établis en 1989 dans le Java Central en Indonésie, durant la phase pilote du Programme National de gestion intégrée des déprédateurs (GID) (FAO Global IPM Facility ,2006 :5). Le nom de «Champ-école» a été choisi pour refléter le caractère éducatif de cette approche qui comporte un programme de formation centré sur l'observation et l'analyse des problèmes du champ. Le Champ-école peut-être défini en ces termes:

«Le Champ-école paysan est un processus d'apprentissage en groupe dans lequel les agriculteurs et les agricultrices pratiquent des activités d'apprentissage par l'expérience qui les aide à comprendre l'écologie de leurs champs et à améliorer leurs pratiques culturales. Il s'agit d'un cadre de formation animé par un facilitateur, qui regroupe de façon hebdomadaire environ 25 producteurs. Ces derniers se retrouvent dans un champ commun au cours de tout un cycle d'une culture donnée, afin d'étudier et d'échanger des informations sur l'ensemble des techniques agronomiques mais également sur les connaissances des insectes, la fertilité du sol et sur tous les aspects liés au développement et à l'écologie de la plante (Sissoko, 2011 :4). »

En effet, la mise en œuvre de l'approche Champs-écoles paysans ne consiste pas à enseigner aux agriculteurs de nouvelles technologies développées hors de leur environnement, mais il s'agit plutôt de les doter d'outils qui leur permettent d'analyser leurs propres pratiques et d'identifier des solutions spécifiques aux problèmes qu'ils rencontrent (Ton et al., 2010 :14; FAO Global IPPM Facility ,2006 :6-7). L'approche

Champs-écoles paysans permettrait aux paysans de développer leur capacité d'identifier, d'analyser et d'interpréter les informations concernant les problèmes de leurs champs ; de prendre des décisions basées sur l'analyse de leurs propres expérimentations et d'évaluer les résultats pour pouvoir orienter leurs décisions (Sissoko et al. 2011 :3; Ngalamulume, 2010).

Dans les pays en développement, la FAO a présenté l'approche Champs-écoles paysans comme une nouvelle perspective de recherche-action qui vient corriger l'approche conventionnelle de formation de paysans, axée sur l'organisation des journées de visites au champ et les démonstrations de nouvelles technologies. Selon la FAO, le problème avec ce type de formation (approche conventionnelle) est que les paysans ne participent pas de manière active au processus d'adaptation des technologies. Ils doivent tout simplement écouter les conseils qui leur sont donnés par les agents de développement. Par contre, l'approche Champs-écoles paysans fournirait aux paysans l'opportunité de tester les alternatives en mettant en valeur leurs propres connaissances et expériences sur la gestion de la production agricole (FAO, 2003).

### **1.1.2 Les défis de la production agricole en Afrique subsaharienne**

Selon la FAO, les pays en développement sont généralement confrontés à un certain nombre de problèmes, notamment l'explosion démographique, la diminution des terres cultivables et les difficultés de maintenir la production agricole par une meilleure gestion des sols. En conséquence, les pays en développement ont du mal à assurer la sécurité alimentaire des ménages et à éradiquer la pauvreté. Face à cette situation d'insécurité alimentaire et de pauvreté, le défi de la recherche et des services d'appui à la production agricole dans ces pays est de chercher des moyens susceptibles de contribuer à l'augmentation des rendements agricoles. Concrètement, il s'agit d'adopter des stratégies appropriées pour assurer l'amélioration et le maintien du potentiel productif des ressources naturelles disponibles, notamment le sol, la végétation et l'eau (FAO, 2003).

Dans le contexte particulier de l'Afrique subsaharienne, l'approche Champs-écoles paysans a été introduite pour résoudre les problèmes liés à la production agricole. Premièrement, les programmes de production agricole mis en œuvre dans les différentes régions encourageaient l'utilisation intensive d'engrais et de pesticides pour accroître le rendement des exploitations. Or il s'est vite posé la question du coût de l'utilisation des engrais et des pesticides et de leur impact sur l'environnement. Deuxièmement, l'utilisation de certaines pratiques agricoles dans le cadre des programmes mis en œuvre en Afrique subsaharienne aurait contribué à la fragilisation des écosystèmes naturels, ce qui a entraîné la raréfaction des terres cultivables et la diminution du rendement (Caritas Belgique, 2008 :128). Le rapport de la FAO sur le Programme de formation participative en gestion intégrée de la production et des prédateurs des cultures à travers les Champs-écoles paysans (GIPD) résume ces problèmes en ces termes (FAO Global IPM Facility ,2006 :5) :

«Les pays membres du programme sont caractérisés par la dégradation inexorable de leurs ressources naturelles non seulement en raison des mauvaises conditions climatiques qui ont fragilisé les écosystèmes naturels, mais aussi à cause de l'action de l'homme ; l'utilisation irrationnelle des pesticides agro-chimiques, les systèmes de production inadaptés etc. Ces mauvaises pratiques continuent à avoir cours sans doute du fait que les différents acteurs et opinions publiques ne sont pas suffisamment bien sensibilisés et formés sur leurs conséquences à court et moyen termes. Cette situation a créé une insécurité alimentaire récurrente et a accentué la pauvreté en milieu rural rendant les conditions de vie de millions de ruraux précaires. »

Selon la FAO, l'approche Champs-écoles paysans serait l'une des options les plus durables possibles pour relever les défis du développement agricole et de la gestion durable des ressources forestières (Ton et al. 2010). De plus, l'approche Champs-écoles paysans cadrerait avec les politiques et stratégies nationales, largement inspirées des directives de la Banque Mondiale qui mettent en avant l'idée de la recherche des bonnes pratiques. Pour la Banque Mondiale, une bonne pratique répondrait aux critères ci-après (Herbel et al., 2012 :23) : impact sur la sécurité alimentaire, accroissement de la production et des revenus, efficacité, durabilité et reproductibilité. Pour s'assurer de l'utilisation des bonnes pratiques dans le domaine de la production agricole, la FAO et d'autres organismes d'appui au développement tels que le Programme des nations unies pour le développement

(PNUD), montrent la nécessité de promouvoir de programmes basés sur l'approche Champs-écoles paysans (FAO, 2006 :6). Par le biais des Champs-écoles paysans, les paysans ou les petits producteurs pourraient identifier et promouvoir des pratiques culturales susceptibles d'assurer le rendement et le maintien des terres agricoles (FAO, 2006 : 43; PNUD, 2009: 6, cité par Herbel, 2012 :70). C'est dans cette logique que l'approche Champs-écoles paysans a été introduite en Afrique subsaharienne.

En Afrique de l'Est (Zanzibar, Tanzanie, Kenya, Kenya, Ouganda, Éthiopie), et de l'ouest (Ghana, Sénégal, Mali, Niger, Burkina Faso et Bénin) l'approche Champs-écoles paysans a été introduite autour des années 1996-1997 dans le cadre des projets de «Gestion intégrée de la production et des déprédateurs» (GIPD) financés par la FAO (Ton et al.2010 :16). Tel que présenté par la FAO (2006), la problématique récurrente en Afrique de l'Est et de l'Ouest peut se résumer en une dégradation prononcée des écosystèmes naturels, due notamment à l'utilisation intensive des produits agrochimiques et des systèmes de production inadaptés aux conditions et réalités paysannes. Ces pratiques auraient contribué à la dégradation des sols destinés aux petites exploitations agricoles, ce qui a entraîné probablement la baisse de la production alimentaire. Dans ce contexte, l'approche Champs-écoles paysans a été présentée comme un moyen de limiter la dégradation des sols et de lutter contre l'insécurité alimentaire en milieu rural. Par exemple, au Togo, l'approche Champs-écoles paysans est à l'œuvre depuis 2004 dans les régions de Kara, Dapaong et la Littorale. Elle a été mise en œuvre dans un projet de « Gestion intégrée de la fertilité des sols à travers les Champs- écoles des agriculteurs en appui à la sécurité alimentaire». En Gambie, l'approche Champs-écoles paysans a été introduite en 2005 par la FAO dans le cadre du projet « Integrated Production and Pest Management Training through Farmer Field Schools in Small-holder Women Farmers Production Systems » (Khisa, 2004; Global IPM Facility, 2001; Kuruma, et al, 1992; Minjauw et al. 2001).

En Afrique centrale, notamment en R.D. Congo, au Rwanda et au Burundi, l'approche Champs-écoles paysans est au cœur des programmes d'appui à la sécurité alimentaire initiés depuis 2002 par la FAO, le PNUD et la Caritas Belgique. Les différents

programmes sont destinés aux populations qui sont confrontées à l'insécurité alimentaire, c'est-à-dire des ménages qui ont difficilement accès à la nourriture et à une alimentation équilibrée dans le contexte de sortie des conflits armés. Les textes officiels publiés par ces différents organismes indiquent que la production agricole a sensiblement diminué pendant les années de conflit, alors que la population continuait de croître. Le déficit alimentaire s'est accru au fil du temps de sorte qu'actuellement les trois pays (RD Congo, Rwanda, Burundi), se trouvent dans une situation d'insécurité alimentaire (Caritas Belgique, 2008 :129).

Au Burundi, la FAO a décidé de mettre en œuvre son programme de sécurité alimentaire en adoptant une approche basée sur le tandem Champs-écoles paysans et « club d'écoute communautaire ». Cette approche vise à contribuer aussi bien au développement agricole qu'au renforcement de la cohésion sociale, au leadership féminin et à l'autonomisation des populations rurales (Ntaraka, 2003). En RD Congo, l'approche Champs-écoles paysans a été introduite depuis 2002 dans le cadre d'un programme financé par la FAO et mis en œuvre par le PNUD. L'approche Champs-écoles paysans a pris de l'ampleur dans le programme de sécurité alimentaire de Caritas Belgique destiné aux populations de quatre régions : le Plateau des Bateke dans la périphérie de la ville-province de Kinshasa; la région de Basankusu et celle de Bokungu dans la cuvette centrale ainsi que la ceinture verte autour de Kananga au Kasaï occidental. Dans ces programmes, l'approche Champs-écoles paysans a été introduite pour permettre aux paysans d'identifier et de s'approprier les pratiques culturelles et de gestion du sol visant à résoudre les problèmes liés à la production agricole, notamment la culture du manioc, aliment de base pour plus de 70% de la population de la R.D.Congo (Koko Nzeza, 2006; Ngalamulume, 2010).

En somme, la FAO et d'autres organismes d'appui au développement tels que le PNUD et la Caritas Belgique ont introduit l'approche Champs-écoles paysans, considérée comme une approche permettant de répondre aux problèmes observés, dans la mesure où elle favorise la participation des paysans en Afrique subsaharienne au processus d'observation, d'analyse et de prise de décisions concernant la production agricole. Par cette démarche, les paysans devraient être en mesure de valoriser leurs connaissances et

expériences et de s'exprimer sur l'orientation des projets de production agricole, suivant leurs visions et attentes (Ngalamulume, 2010; Ravelojaona et Tovondrafale, 2010). La section qui suit présente quelques principes de base devant, selon les institutions qui l'implantent, guider la mise en œuvre de l'approche Champs-écoles paysans.

### **1.1.3 Principes de l'approche Champs-écoles paysans**

La FAO et d'autres organismes d'appui utilisant l'approche Champs-écoles paysans mettent évidence l'importance des principes qui devraient présider à la mise en place des Champs-écoles paysans (FAO, 2006; Vall E. et al. 2011; Ouedraogo, 2010; Ngalamulume, 2010 :4; Braun, Thiele, & Fernandez, 2000; Global IPM Facility, 2006; Koko Nzeza.2006; FAO, 1999). Bien que chaque organisme formule ces principes en mettant parfois l'accent sur l'un ou l'autre aspect, ils renvoient tous à la dimension de formation pédagogique dans les Champs-écoles paysans. Ces principes mettent également de l'avant la nécessité de soutenir la dynamique participative dans les Champs-écoles paysans. Celle-ci devrait conduire à l'amélioration des rapports entre accompagnateurs et paysans, entre paysans, hommes et femmes d'une part, et à l'échange d'informations et de connaissances entre les membres et la valorisation des savoirs locaux, d'autre part.

Selon la FAO et d'autres organismes d'appui, les activités des Champs-écoles paysans doivent se dérouler dans un espace où les agriculteurs peuvent suivre le développement de la culture durant tout le cycle, ce qui leur permettrait de connaître sa physiologie, ses besoins nutritifs, ses ennemis (notamment les ravageurs) et les auxiliaires, c'est-à-dire des organismes qu'on peut utiliser pour lutter contre ces ravageurs .Au cours du processus d'apprentissage, les accompagnateurs devraient jouer le rôle de facilitateurs, en offrant aux agriculteurs une assistance lorsque cela s'avère utile. Les accompagnateurs peuvent prendre part aux discussions mais pas avec le statut d'enseignant. On ne s'attend pas à ce que l'animateur communique ou diffuse des messages techniques, en faisant usage des graphiques, des média ou des affiches. Selon la FAO, cette pratique ne contribue pas à la formation de l'agriculteur, mais le traite plutôt comme une cible qui doit mettre en exécution les décisions des autres.

L'approche Champs-écoles paysans vise à ce que ces derniers puissent participer à toutes les étapes de la mise en œuvre des Champs-écoles paysans, du diagnostic initial à l'évaluation des activités, en mobilisant leur propre expérience. Les Champs-écoles paysans devraient constituer des espaces d'échanges d'informations où chacun des participants donne son point de vue et sa vision des choses dans les diverses situations qu'ils vivent. Les échanges d'expériences doivent se dérouler de façon à favoriser l'apprentissage sur la base des problèmes identifiés et analysés en groupe. Les paysans et les accompagnateurs impliqués dans les Champs-écoles paysans devraient identifier et valoriser les connaissances locales. Durant les sessions, les paysans pourraient exploiter et intégrer ces connaissances comme des ressources utiles à l'apprentissage et à la résolution des problèmes liés à la production agricole. L'accent est mis sur la nécessité de prendre en compte et d'appliquer les techniques spécifiques de gestion des terres que les agriculteurs utilisent dans leurs champs.

En somme, la FAO et les autres organismes d'appui s'attendent à ce que les principes de base des Champs-écoles paysans soient mis en application, et ce dans le but de favoriser l'implication des paysans, hommes et femmes, au processus de production agricole, en mobilisant les connaissances locales. Cependant, la FAO et les organismes d'appui reconnaissent qu'il peut y avoir des ajustements dans la mise en œuvre de ces principes, selon les situations et le niveau d'implication des acteurs concernés par les programmes de production agricole. Le point suivant fournit un portrait des acteurs concernés par les Champs-écoles paysans et les modalités de leur implication.

#### **1.1.4 Les acteurs du Champ-école paysan et les modalités d'implication**

La mise en œuvre des Champs-écoles paysans consiste en un processus impliquant le personnel du projet recruté par l'organisme d'appui et des membres paysans issus des associations villageoises. L'organisme d'appui joue un rôle de premier plan dans la mise en œuvre des Champs-écoles paysans, notamment par la mise en place d'une stratégie

d'intervention, le recrutement du personnel du programme et la dotation en ressources matérielles et financières. Pour recruter le personnel du projet, l'organisme d'appui doit s'assurer que ces personnes possèdent un profil qui corresponde aux attentes du programme. Pour cela, l'organisme d'appui peut recourir à une structure hôte, ayant une présence permanente sur le terrain, une connaissance des situations locales et disposant d'un minimum de ressources humaines, matérielles et financières dans la région (Caritas Belgique, 2006 :126).

La structure hôte, qui est en principe membre du réseau local des organisations d'appui au développement, peut être un service de l'état ou une organisation non gouvernementale. Par exemple en R.D. Congo, ce sont les structures locales de Caritas-Congo ou du Service national de vulgarisation (SNV) qui accompagnent les associations paysannes dans la quasi-totalité du territoire national. Le rôle de la structure hôte est de faciliter les contacts entre l'organisme d'appui et la communauté locale, notamment le processus de recrutement du personnel capable de répondre aux exigences du programme.

Le personnel du programme comprend le coordonnateur et les accompagnateurs. Le coordonnateur doit avoir des compétences techniques en agronomie ou en développement rural et démontrer des capacités de gestion des ressources humaines et financières. La responsabilité du coordonnateur est de superviser tous les Champs-écoles paysans implantés sur un territoire, en apportant le soutien aux accompagnateurs dans la conduite des activités. Il doit faire en sorte que tout le matériel nécessaire soit disponible, être aussi attentif aux éventuels problèmes techniques ou conflits relevant des relations humaines et qui sont susceptibles de se poser sur le terrain (Gallager, 2003 :6). Enfin, le coordonnateur est en charge de l'élaboration des rapports financiers et techniques. Il rend compte directement à l'organisme d'appui mais il communique régulièrement avec le premier responsable de la structure hôte.

Les accompagnateurs sont recrutés par l'organisme d'appui et la structure hôte (le plus souvent aussi avec le concours du coordonnateur) pour assurer l'encadrement technique des paysans et l'accompagnement sur les plans économiques et organisationnels

(Caritas Belgique, 2006). Ces agents, ayant suivi des parcours différents, notamment au sein des services de l'État, des ONG et des sociétés privées (Gallagher, 2003 :5), doivent démontrer des compétences techniques en agronomie ou en développement rural. Les accompagnateurs doivent avoir une maîtrise de la méthodologie de l'éducation non formelle et de la langue locale (Caritas Belgique, 2006) de sorte à créer des conditions de formation permettant aux agriculteurs d'observer et d'interpréter les différentes conditions du sol et des rendements des cultures. On s'attend à ce que les accompagnateurs soient en mesure d'encourager les agriculteurs à adopter un rôle actif dans l'apprentissage des processus.

Dans la structure de l'intervention, les accompagnateurs relèvent du coordonnateur à qui ils rendent compte régulièrement, au moins une fois par semaine, de l'état d'avancement des activités menées dans les Champs-écoles paysans avec les paysans. Le coordonnateur et les accompagnateurs ont la responsabilité d'identifier des associations villageoises qui peuvent être retenues par l'organisme d'appui pour la mise en œuvre des Champs-écoles paysans. Le choix des associations repose sur certains critères. Les membres devraient avoir des connaissances sur les cultures choisies pour le Champ-école paysan (par exemple le manioc ou le niébé). De plus, ils doivent manifester la volonté de participer aux réunions du Champ-école paysan ; et enfin résider dans un même village.

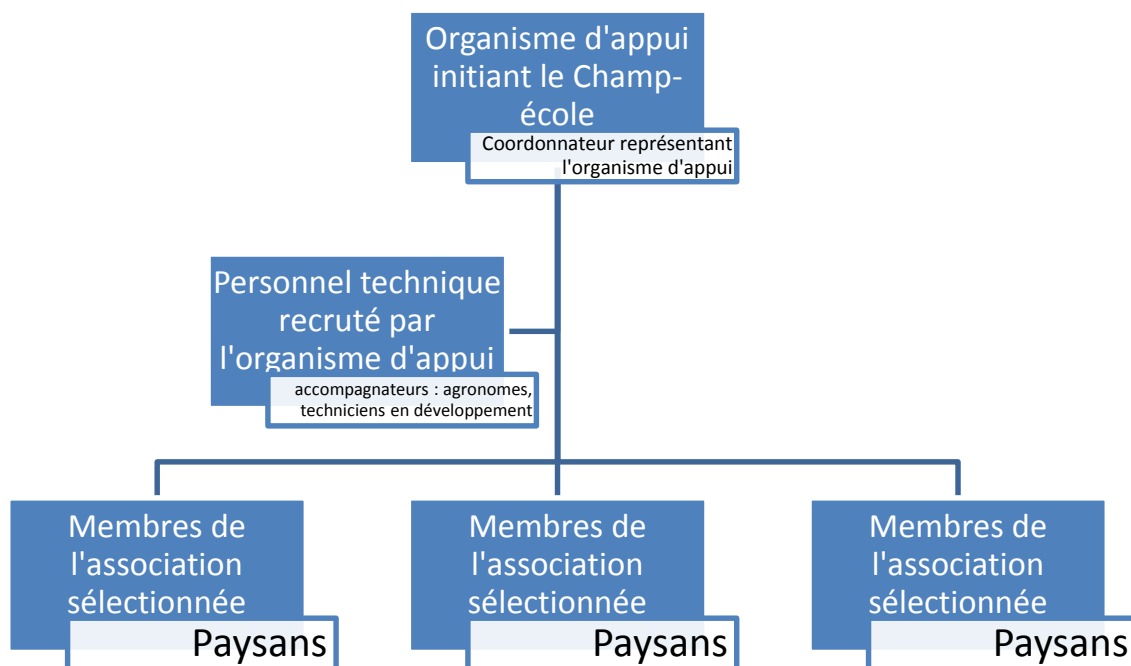
Un Champ-école paysan regroupe de 20 à 25 membres issus d'une ou des associations paysannes qui organisent des activités agricoles (notamment des champs collectifs) dans leurs localités respectives et démontrent des capacités minimales pour la diffusion des messages techniques. Dès qu'ils sont regroupés dans le Champ-école paysan, les paysans mettent en place un comité de gestion composé de 4 personnes : un président, un vice-président, un secrétaire et un trésorier. 1) Le président représente les paysans auprès du coordonnateur. Il lui revient d'organiser la conduite de l'apprentissage en collaboration avec les accompagnateurs. 2) Le vice-président veille sur l'unité, la cohésion sociale de tous les membres du Champ-école paysan : connaître et gérer les cas de conflits, conseiller les membres en situation de frustration. 3) Le secrétaire garde tous les documents d'intérêt communautaire du Champ-école paysan : le règlement interne, protocole

d'accord, listes et registre des présences, procès-verbaux des réunions, rapports techniques (activités et formation) de champ, etc. 4) Le trésorier garde et veille sur le matériel et les fonds alloués par le projet ou mobilisés par les membres paysans pour la mise en œuvre des activités du Champ-école paysan (Koko Nzeza, 2006).

En principe, la désignation des membres du comité interne du Champ-école paysan obéit à des critères spécifiques: instruction minimum, aptitude à la conduite et à l'orientation des débats, respect des autres. Toutefois, le style d'élection d'un membre peut avoir lieu sous forme de « désignation » ou d'« auto-désignation », notamment en fonction de son profil lié à sa position sociale au sein de l'association villageoise et à ses expériences antérieures. Ainsi, l'élection peut être influencée par les valeurs traditionnelles et sociales, par exemple l'appartenance à telle famille ou à tel clan (Ravelojoana et Tovondrafale, 2010).

En somme la mise en place de la structure d'un Champ-école paysan exige le recrutement d'un coordonnateur et les accompagnateurs d'une part et d'autre part l'identification des associations villageoises capables de s'impliquer dans le programme. Le schéma suivant illustre l'organigramme des acteurs impliqués dans la création et le fonctionnement d'un Champ-école paysan.

**Figure 1. L'organigramme d'un Champ-école paysan**



### 1.1.5 La décision d'implanter le Champ-école

La décision d'implanter le Champ-école exige un diagnostic initial sous forme d'enquête de base réalisée par le personnel recruté par l'organisme d'appui (FAO, Caritas) pour la mise en œuvre du programme. L'enquête de base comporte la collecte d'informations socioéconomiques, notamment les stratégies de subsistance, les pratiques culturelles dominantes de la région (modes de semis, de labour, de fertilisation des terres etc.), les contraintes en matière de production et les opportunités courantes. Le personnel recruté pour la mise en œuvre du programme utilise les résultats de l'enquête pour planifier les activités des Champs-écoles paysans avec les membres paysans (Ngalamulume, 2010, Koko Nzeza, 2006).

Les organismes d'appui prévoient que les activités des Champs-écoles paysans soient conduites par les paysans qui en expriment le désir et en proposent le contenu, mais dans les limites de la capacité de suivi par les accompagnateurs (sous la supervision du coordonnateur de programme). Les activités se composent d'expérimentations en milieu réel, sous forme d'essais et de démonstrations. En général, les participants peuvent être subdivisés en petits groupes de quatre à cinq personnes. Les paysans observent, en sous-groupes, la plante dans son environnement naturel et son développement. Ensuite, le groupe entier se réunit en plénière et chaque sous-groupe expose son travail d'observation. Finalement, il s'ensuit une discussion pour enrichir, analyser et interpréter les informations recueillies. La discussion devrait déboucher sur une prise de décisions au niveau du groupe (Ngalamulume, 2010; Sissiko et al, 2011; Gallagher : 2003 :6).

Selon les organismes d'appui, les Champs-écoles paysans devraient permettre l'émergence d'un cadre propice à l'apprentissage pour les paysans. À travers les Champs-écoles paysans, les paysans pourraient non seulement acquérir la capacité de mener une action collective mais ils créeraient aussi avec les accompagnateurs des relations qui sont le point de départ et la condition sine qua non du succès de la plupart des interventions de développement (Marshall, 1998 cité par Herbel et al., 2012 :77). En somme, les organismes d'appui s'attendent à ce que les principes qui président à la mise en place des Champs-écoles paysans soient connus de tous les participants et soient aussi mis en application dans

les différentes interventions : apprentissage par l'expérience avec la facilitation des accompagnateurs, partage d'informations et de connaissances, valorisation des savoirs locaux et promotion des rapports d'égalité entre hommes et femmes dans la gestion de la production agricole.

Après plus d'une décennie d'expérimentation, les évaluations des champs-écoles montrent que ces expériences n'ont pas produit les mêmes effets dans les différents contextes d'implantation (Ton et al. 2010; Sanginga, 2006; Bikienga et al. 2005). On observe plutôt un décalage entre les objectifs et les résultats sur le terrain. La section suivante décrit ce décalage et la façon dont les évaluations et les études sur les Champs-écoles paysans en rendent compte.

### ***1.2 Décalage entre les objectifs et les résultats dans certains Champs-écoles paysans***

Tel que décrit précédemment, les Champs-écoles paysans ont pour objectif central d'assurer l'amélioration du rendement et le maintien des terres agricoles (FAO, 2003; Ngalamulume, 2010). Selon les organismes d'appui qui sont à l'origine ou mettent en place des Champs-écoles paysans, ces expériences devraient se fonder sur une méthode d'apprentissage par l'expérience. Celle-ci permettrait aux paysans, hommes et femmes, d'identifier et d'analyser ensemble les problèmes liés aux champs et de prendre des décisions basées sur leurs propres expérimentations (Sissoko et al. 2011 :3; Ngalamulume, 2010). Les expérimentations se déroulent sous forme d'exercices pratiques sur des parcelles où les paysans peuvent, avec l'appui des accompagnateurs, comparer les techniques, échanger des informations et des connaissances sur la gestion du sol et des cultures (FAO, 2003). Les accompagnateurs devraient promouvoir la participation des paysans dans la production des connaissances, en évitant d'établir une communication à sens unique et d'imposer les cadres d'analyses extérieures (Bikienga et al. 2005 :55).

Les organismes d'appui qui sont à l'origine des Champs-écoles paysans s'attendent à ce que dans les milieux d'intervention, ces expériences conduisent à des transformations

à la fois sur le plan agricole et au niveau des relations entre paysans et accompagnateurs. Sur le plan agricole, les Champs-écoles paysans contribueraient à l'augmentation des rendements agricoles et au maintien du potentiel productif des ressources naturelles disponibles, notamment le sol, la végétation et l'eau (FAO, 2003). Sur le plan des relations sociales, les Champs-écoles paysans devraient créer des espaces d'échanges d'informations et de connaissances entre paysans et accompagnateurs où chacun des participants donne son point de vue et sa vision des choses dans les diverses situations qu'ils vivent. Les accompagnateurs prennent part aux échanges et aux discussions en tant que facilitateurs mais pas avec le statut d'enseignant (FAO, 2003). Les Champs-écoles paysans devraient également contribuer à l'amélioration des rapports entre hommes et femmes, notamment en renforçant l'implication de tous dans la conduite des expérimentations et au sein des organes de direction.

Après plus d'une décennie, certaines expérimentations ont donné des résultats positifs sur bien des aspects alors que d'autres ont abouti à des résultats mitigés. A certains endroits, les Champs-écoles paysans ont contribué à créer des relations entre paysans et accompagnateurs (Ngalamulume, 2010). Dans d'autres, les expérimentations n'ont pas abouti : faible taux de participation des paysans, notamment des femmes, abandons fréquents des membres moins instruits, conflits au niveau de la conduite et de la direction des Champs-écoles paysans etc. (Sanginga, 2003 ; Bikienga et al.2005 ; Ton et al, 2010). En somme, on observe sur le terrain un décalage entre les objectifs et les résultats dans certains Champs-écoles paysans.

Au cours des dernières années, la FAO et d'autres organismes d'appui, notamment le PNUD, ont procédé à des évaluations des Champs-écoles paysans. Des études socioanthropologiques ont également été menées sur des Champs-écoles paysans pour en faire ressortir les dimensions sociales. La très grande majorité des travaux sont des études de cas réalisées dans plusieurs régions : Afrique de l'ouest, Afrique de l'est et Afrique centrale (REF de ces études). Ces études, combinant le plus souvent des méthodes qualitatives et quantitatives, ont cherché à analyser et à comprendre quelles sont les transformations sociales apportées par la mise en œuvre des Champs-écoles paysans. La

plupart des travaux ont mis en évidence la difficulté d'évaluer les résultats des Champs-écoles paysans puisque les documents des programmes ne définissent pas nécessairement les indicateurs d'impact de l'apprentissage (Davis et al., 2010; Van den Berg, 2004). Il est souvent difficile de déterminer ce qu'est un Champ-école paysan réussi.

Malgré l'absence d'un canevas standard pour l'évaluation, la plupart des travaux ont établi la distinction entre les résultats des Champs-écoles paysans dans le domaine technique et sur le plan social (Bikienga et al.2005; Ton et al.2010). Les résultats des Champs-écoles paysans dans le domaine technique comprennent l'augmentation des rendements et revenus des producteurs ainsi que la réduction de l'utilisation des pesticides. Ces indicateurs seraient assez faciles à quantifier. Par contre les indicateurs pour évaluer les résultats des Champs-écoles paysans sur le plan des capacités sociales des producteurs et des facilitateurs seraient plus difficiles à quantifier : les relations, le renforcement des capacités de décision et de résolution de problèmes, l'amélioration de la communication, etc. (Bikienga et al.2005; Ton et al.2010). C'est en tenant compte de ces deux dimensions, techniques et sociales, que la plupart des travaux tentent d'expliquer pourquoi dans certains Champs-écoles paysans les résultats sont plus ou moins satisfaisants alors que dans d'autres les résultats ne correspondent pas aux objectifs de départ.

Dans cette section, nous allons passer en revue et discuter le contenu des explications fournies dans les travaux d'évaluation pour comprendre ce décalage entre les objectifs et les résultats observés dans certains Champs-écoles paysans. Ces travaux mettent en évidence trois facteurs qui serviraient d'explications pour comprendre le décalage observé. Il s'agirait de l'effet de genre, du niveau d'instruction des membres et de la nature des liens que ces individus entretiennent entre eux. Nous nous appuyons également sur des études socioanthropologiques pour discuter la pertinence de ces explications dans la mesure où il nous semble que ces dernières restent insuffisantes pour rendre compte du décalage entre les objectifs et les résultats dans certains Champs-écoles paysans.

Le premier point de cette section montrent comment les évaluations des Champs-écoles paysans (Sanginga, 2003, Bikienga et al. 2005 : 14; Ton et al. 2010) mettent en évidence les multiples facettes du rôle joué par le genre dans les champs-écoles.

### **1.2.1 Les multiples facettes du rôle joué par le genre dans les Champs-écoles**

Cette section aborde d'abord la question de la participation aux Champs-écoles en tant que telle, notamment le nombre de femmes et d'hommes et les rôles décisionnels. Ensuite l'accent est mis la question du genre dans la répartition des hommes et des femmes entre les différentes activités.

#### **1.2.1.1 La participation en tant que telle: nombre de femmes/hommes, rôles décisionnels**

Les résultats des évaluations d'un programme sous-régional de formation en gestion intégrée de la production et des déprédateurs(GIPD)<sup>1</sup> à travers les champs-écoles pour le Burkina Faso, le Mali et le Sénégal, (Bikienga et al. 2005; Ton et al. 2010) soulèvent la question de l'implication des hommes et des femmes dans ces expériences. Selon les consultants externes de la FAO qui ont réalisé cette évaluation, le programme GIPD visait à améliorer les pratiques agricoles des paysans, notamment des femmes, et à accroître leurs revenus aussi bien par des rendements améliorés que par une réduction des coûts de pesticides (Bikienga et al. 2005;48).

L'évaluation de la première phase du programme, allant de 2001 à 2005, montre qu'environ 810 Champs-écoles ont été implantés dans les trois premières années. Même si le programme GIPD visait à former 24150 producteurs en Gestion Intégrée de la Production et des Déprédateurs des cultures, 14875 producteurs, dont 5132 femmes, soit 35 % de participants se sont impliquées dans les champs-écoles pendant quatre mois de

---

<sup>1</sup> La gestion intégrée de la production et des déprédateurs (GIPD) est une approche de production qui vise à produire plus tout en préservant les ressources naturelles (eau, sol, etc.) et la santé du producteur (FAO, 2005,2010, 2014).

formation intensive (Bikienga et al. 2005). Dans les trois pays, le pourcentage des femmes impliquées dans les champs-écoles était assez faible (30 à 40 % selon le pays). Moins de femmes que d'hommes étaient impliqués comme agents-facilitateurs (15 à 25 % selon le pays) ou producteurs-facilitateurs (7-27 % selon le pays) (Bikienga et al. 2005).

Les résultats d'une deuxième évaluation (P. Ton et al. 2010) réalisée environ six mois avant la fin de la deuxième phase du programme tendent à confirmer le constat de Bikienga et al. (2005): moins de femmes que d'hommes sont actives comme agents facilitateurs ou producteurs facilitateurs dans les champs-écoles. À la deuxième phase du programme il était prévu d'organiser un total de 4.735 champs-écoles. Au 31 décembre 2009, 2.858 champs-écoles étaient implantés, soit un taux de réalisation de 60 %, un an avant la fin de la deuxième phase.

Même s'il est relativement encourageant de voir que le pourcentage des femmes parmi les producteurs formés en GIPD s'élève à 34 % en moyenne, les consultants estiment que cela ne dépasse pas les résultats de la première Phase du programme. Pourtant l'objectif poursuivi dans la deuxième phase du Programme GIPD était de renforcer l'implication des femmes, avec au moins 25 % parmi les techniciens-facilitateurs et les producteurs-techniciens formés, et avec au moins 30 % de femmes parmi les producteurs formés (FAO, 2005; Ton et al, 2010 :32). Dans les faits le Programme GIPD a enregistré seulement 12 % de femmes parmi les facilitateurs formés lors des trois premières années de la Phase 2 (Ton et al. 2010). Pour le maraîchage qui est souvent dominé par les femmes, leur pourcentage n'est que 13 % en moyenne (Ton et al, 2010). C'est traditionnellement un secteur des femmes en Afrique de l'Ouest, pourtant s'il s'agit du maraîchage sur périmètres irrigués aménagés, ce sont souvent les hommes qui sont en charge (Ton et al.2010 :32). En fait, ce chiffre est encore plus bas pour le riz et le coton (6 % et 4 % en moyenne). Dans tous les pays, le secteur coton est dominé par les hommes. Les femmes participent dans les travaux champêtres mais elles ne sont pas les décideurs ou gestionnaires du champ (Ton et al. 2010).

Pour expliquer le faible taux d'implication des femmes dans les trois pays concernés par le programme, les deux évaluations (Bikienga et al. 2005 : 14; Ton et al. 2010) mettent de l'avant plusieurs éléments. Cela s'explique généralement par le type de

structures avec lesquelles le Programme GIPD collabore. Le faible taux d'implication des femmes dans les formations GIPD est bien sûr aussi fonction de la réalité politique et socio-culturelle en ce qui concerne la participation des femmes dans la société. Les femmes en général sont très faiblement représentées dans les instances de prise de décisions des organisations des producteurs, des autorités villageoises etc. Cela est cas pareil au niveau des structures qui entrent en contact avec le Programme GIPD. Par exemple, le pourcentage de femmes dans les agences de vulgarisation ne dépasse souvent pas les 20 %. Parmi les autres éléments qui expliquent le faible taux participation des femmes on retient, entre autres : les femmes tiennent multiples responsabilités dans l'agriculture, le ménage et la famille. Ces activités conjointes, et concentrées autour de la maison et de la cour, ne permettent pas aux femmes de s'impliquer activement dans les Champs-écoles paysans. Sur le plan socio-culturel, il est souvent considéré imprudent que les femmes, ici les facilitatrices, partent en brousse. En outre, la plupart des femmes en milieu rural et travaillant dans l'agriculture sont moins instruites que les hommes. Le taux d'alphabétisation des femmes est plus bas que celui des hommes. Le taux est encore plus bas au Burkina Faso et au Mali où l'alphabétisme est très faible. Finalement, la plupart des femmes n'ont qu'un contrôle limité sur les ressources, notamment la terre et la main-d'œuvre.

Une des conclusions des évaluations est que les femmes ne participent pas activement au sein des champs-écoles, et ce compte tenu du contexte socioculturel ouest-africain et du faible niveau d'instruction des femmes (Bikienga et al. 2005, Ton et al. 2010 :32). Toutefois, il faut nuancer l'évaluation jusque-là négative de l'impact des champs-écoles par quelques « réussites ». En plus d'avoir mobilisé un nombre considérable de femmes (Bikienga et al. 2005 : 45) les champs-écoles implantés dans le cadre du Programme GIPD ont contribué à la formation des producteurs, hommes et femmes dans les trois pays, à savoir le Sénégal, le Mali et le Burkina Faso (Bikienga et al.2005 :44). Les pratiques en GIPD vulgarisées dans les Champs-écoles ont résulté dans une augmentation des revenus des producteurs dans la large majorité des cas. L'utilisation des pesticides est également réduite, ce qui a résulté très probablement dans la diminution des risques pour la santé des producteurs et leurs familles, une réduction des risques pour

l'environnement et une augmentation de la durabilité agronomique et écologique des systèmes de production (Bikienga et al.2005 :7).

Par ailleurs, un des problèmes avec ces deux évaluations centrées sur l'implication des hommes et des femmes dans les Champs-écoles est que les femmes sont perçues comme un groupe homogène qui subit continuellement des contraintes socioculturelles les empêchant de s'impliquer activement dans ces expériences. En d'autres termes, « C'est leur culture qui veut ça ». Le faible taux d'implication des femmes dans les champs-écoles est appréhendé comme la manifestation d'une relation structurelle de genre. La question qui se pose ici est de savoir si ce type d'explication qui met en avant l'influence de la culture suffit pour comprendre le décalage entre les objectifs et les résultats des Champs-écoles paysans, notamment en ce qui concerne le faible taux de participation des femmes. Est-ce que le fait de considérer les femmes comme un groupe homogène soumis aux contraintes socioculturelles permet de comprendre les formes d'interactions et les relations qu'elles pourraient avoir avec les hommes au sein de l'organisation sociale locale?

Une étude sociologique réalisée en 2003 par P. Sanginga (2003), offre un contre-exemple qui permet de relativiser l'influence de la culture sur le taux de participation des femmes dans les Champs-écoles paysans ou associations paysannes de recherche. L'étude s'appuie sur les résultats d'une enquête (qualitative) réalisée par l'Initiative africaine pour les hautes terres, en collaboration avec le programme du Groupe consultatif pour la recherche agricole internationale (CGIAR), sur trois sites de référence en Afrique de l'Est (Kabale en Ouganda, Emuhaya dans l'ouest du Kenya et Lushoto dans le nord de la Tanzanie). L'étude visait à mieux comprendre les dynamiques et les processus propres aux associations paysannes de recherche, et à mesurer leurs effets sur la participation des agriculteurs à la recherche<sup>2</sup>. Afin de mieux comprendre les différences en ce qui concerne le maintien et la qualité de la participation aux champs-écoles, l'étude tente de définir les caractéristiques particulières des participants selon l'hypothèse que celles-ci vont

---

<sup>2</sup> L'hypothèse de départ est que le taux de participation des agriculteurs à des groupes de recherche tend à suivre une courbe d'adoption classique, augmentant lentement dans les premiers temps, accélérant ensuite à un rythme maximal, pour enfin augmenter progressivement à un rythme plus lent.

déterminer qui participe et la façon dont le processus est géré. Pour cela, le genre et le niveau de richesse (capacité d'assumer les frais afférant à la participation et aux expérimentations) sont utilisés comme des critères permettant de distinguer les différents types de participants.

L'analyse des tendances du taux d'implication des paysans aux différentes étapes du processus d'expérimentation montre que de nombreux agriculteurs étaient devenus membres d'un champ-école ou d'une association de recherche car ils pensaient bénéficier de distributions gratuites (d'engrais, de semences, de pesticides et de crédits par exemple). La plupart des paysans ont abandonné le groupe lorsqu'ils ont découvert qu'on ne pouvait en retirer ni bénéfice personnel immédiat, ni matériel gratuit (Sanginga, 2003). Cependant, les résultats de l'étude soulignent d'abord une participation plus élevée des hommes lors de la formation des Champs-écoles paysans. Ensuite, la proportion relative de femmes membres des champs-écoles paysans augmente une fois que le processus est lancé, alors que celle des hommes décline.

Pour expliquer la hausse du taux d'implication des femmes, Sanginga (2003) avance deux arguments. Premièrement, les femmes auraient un rôle prédominant dans la production culturale. Deuxièmement, les Champs-écoles paysans offrent aux femmes un espace social légitime qui stimule un sentiment de solidarité et l'action collective. Par ailleurs, aucun élément ne vient corroborer l'hypothèse selon laquelle les agriculteurs riches tendent à exercer une position prépondérante au sein des associations de recherche parce qu'ils ont les moyens de financer leur participation et les expérimentations. Les agriculteurs plus pauvres participent également aux travaux de recherche, conduisent les expérimentations avec succès, et tirent donc, eux aussi, parti des associations paysannes de recherche. Il faut clairement différencier les membres du groupe par genre et par catégorie de partie prenante de manière à comprendre qui participe, qui en tire profit, et comment sont répartis les bénéfices entre les différentes catégories d'agriculteurs. Selon cette étude, les champs-écoles ou associations paysannes de recherche se sont avérées être un moyen efficace d'atteindre les femmes et les ménages ruraux pauvres, souvent négligés par les programmes de recherche et les services d'encadrement agricole officiels (Sanginga, 2003).

L'analyse de Sanginga offre un contre-exemple à l'argument qui met de l'avant l'influence de la culture sur le taux de participation des femmes dans les Champs-écoles paysans. Toutefois, l'analyse de Sanginga soulève également un certain nombre de questions sur l'effet de genre dans les Champs-écoles paysans. Est-ce que dans tous les Champs-écoles paysans, la participation des hommes et des femmes suit toujours la même courbe telle que présentée par Sanginga? Si les femmes ont un rôle prédominant dans la production culturale, cela veut dire que les hommes ignorent totalement les activités agricoles conduites par des femmes, notamment celles auxquelles ils ne participent pas directement?

Bien que l'analyse de Sanginga tente de se démarquer des autres travaux qui mettent de l'avant l'influence de la culture en ce qui concerne la participation des femmes, le problème avec certains arguments avancés est qu'on n'échappe pas totalement à une vision déterministe. Comme dans les évaluations réalisées par Bikienga et al. (2005) et Ton et al. (2010), Sanginga adopte plus ou moins une logique causale qui consiste à établir un lien de cause à effet, notamment entre les rapports sociaux de sexe dans un contexte social particulier et le taux de participation dans les Champs-écoles paysans. Or il reste à savoir si l'on doit considérer les différences liées au sexe comme l'unique base pour expliquer le décalage entre les objectifs et les résultats Champs-écoles paysans ? Peut-on démontrer et non présupposer que la participation dans les Champs-écoles paysans est une affaire d'une catégorie sociale donnée qui aurait un rôle prédominant à jouer en fonction du sexe?

Le point suivant aborde la question du genre dans la répartition des hommes et des femmes entre les différentes activités.

### **1.2.1.2 Le genre dans la répartition des hommes et des femmes entre les différentes activités**

Une étude réalisée par K.A. Djinadou et al. (2008) auprès de 120 chefs d'unités de production dans trois villages sur le Plateau Adja au Bénin<sup>3</sup>, tente d'analyser les avantages

---

<sup>3</sup>L'étude a été réalisée dans la Commune de Savé (Département des Collines) au centre du Bénin. Elle représente une zone agro-écologique de forte production de niébé (MAEP, 1994) avec une longue expérience en matière d'expérimentation des champs écoles paysans. (Djinadou et al. 2008 :54).

comparatifs du genre et d'autres caractéristiques socio-économiques et démographiques déterminants dans la diffusion de nouvelles technologies de traitement phytosanitaire du niébé au sein des champs-écoles des producteurs. En s'inspirant de plusieurs études ayant analysé l'effet du genre sur l'adoption des technologies (Khumar, 1994 ; Doss, 2001 ; Doss et Morris, 2001). Djinadou et al. (2008) formulent l'hypothèse selon laquelle l'adoption des extraits aqueux diffère selon certaines caractéristiques du genre. En effet, l'approche genre a servi de base pour la collecte et l'analyse des données. L'analyse du genre prend en compte non seulement les différenciations selon l'homme et la femme mais aussi celles relatives aux caractéristiques sociodémographiques telles que l'âge, le niveau d'éducation, l'expérience dans la culture du niébé, l'appartenance à un groupement, les types de liens qui existent entre les hommes et les femmes, etc. (Djinadou et al. 2008 :53).

L'étude de Djinadou et al. (2008) corrobore les résultats des études menées auparavant par d'autres chercheurs (Wartena, 2006, Aitchédji ,2001) et de Nouhoheflin (2001)<sup>4</sup>, en montrant la forte contribution des hommes dans la conduite des Champs-écoles paysans, précisément en ce qui concerne la diffusion des nouvelles technologies du niébé. Les formes d'inégalité liées au genre se traduisent par une différence de prise de décision pour l'adoption ou le rejet de l'innovation. Le pourcentage d'hommes adoptants est supérieur à celui de femmes adoptantes (Djinadou et al.2008 :56). En effet, la proportion d'hommes est élevée dans la contribution à la diffusion des extraits aqueux par rapport aux femmes. La raison est que dans la zone d'étude, le pourcentage des hommes chefs d'Unités de Production est plus élevé que celui des femmes chefs d'Unités de Production. Cela est dû au fait que l'accès des femmes à la terre, principal facteur de production est limité. Toutefois, les résultats de l'étude tendent aussi à montrer l'intervention d'autres variables : le nombre d'années d'expérience dans la production agricole et l'appartenance à un groupement comme facteurs susceptibles de favoriser l'implication dans les Champs-

---

<sup>4</sup> Une étude réalisée dans cette région (Wartena, 2006) avait fait cas de la prépondérance des femmes dans l'agriculture sur les plateaux Adja et Fon, mais en faisant ressortir leurs limites face aux facteurs de production, surtout lorsqu'elles cultivent pour leur propre compte (sur leurs champs privés). Les hommes participent plus que les femmes à la diffusion des technologies, ce qui corrobore les résultats d'Aitchédji (2001) et de Nouhoheflin (2001).

écoles paysans. En outre, la diffusion des innovations est plus effective entre les individus d'un même réseau social ou ayant des liens de parenté ou d'amitié (Djinadou et al.,2008).

Bien que Djinadou et al. (2008) n'expliquent pas clairement comment l'expérience dans la production agricole, l'appartenance à un groupement et la participation à un même réseau social ont une influence sur les comportements des acteurs, leur analyse amène toutefois à prendre en compte non seulement l'effet de genre mais aussi d'autres dimensions susceptibles d'influencer l'implication dans les activités au sein des champs-écoles. Djinadou et al. (2008) insistent sur l'expérience dans la culture du niébé, l'appartenance à un groupement et les types de liens qui existent entre adoptants et adoptants potentiels.

Une étude socioanthropologique sur les groupements Champs-écoles paysans réalisée par Ravelojoana E - R Tovondrafale T. (2010) pour le compte de la FAO Madagascar adopte une perspective similaire. L'étude explique, à partir de l'analyse documentaire et des enquêtes orales, pourquoi certains Champs-écoles paysans marchent alors que d'autres piétinent. Cette étude tient compte à la fois de l'effet de genre et des motivations des acteurs dans un contexte social où les paysans ont connu plusieurs interventions de développement axées sur la distribution des vivres et des semences.

Concernant l'effet de genre, Ravelojoana et Tovondrafale T. (2010) montrent que le peu de femmes impliquées dans les Champs-écoles paysans a conduit à ce qu'aucune femme n'a joué un rôle de premier plan. Même si les Champs-écoles paysans regroupent aussi bien les hommes que les femmes, les présidents sont souvent des hommes. Selon ces auteurs, cette différence d'implication entre hommes et femmes s'explique d'abord par le fait que dans la région concernée par l'étude, les femmes participent aux débats avec les hommes lorsqu'elles se trouvent dans un cercle « fermé », comme c'est le cas lorsque le Champ-école paysan est organisé sous forme de clan, comme des échanges familiaux. Toutefois, la situation change lorsque le clan s'ouvre à des personnes extérieures, notamment des hommes issus d'autres clans ou groupes sociaux. Dans ce cas les femmes auraient moins de chance de participer aux échanges et à jouer un rôle de premier plan (Ravelojoana et Tovondrafale, 2010).

Ravelojoana et Tovondrafale montrent ensuite que la différence de participation au sein des Champs-écoles paysans dépend aussi des motivations des acteurs à intégrer ces expériences et à accepter le processus d'apprentissage (2010). Selon ces auteurs, certains paysans peuvent intégrer les Champs-écoles paysans non seulement pour acquérir de connaissances mais aussi pour obtenir de l'appui financier et matériel. Lorsque ces attentes ne sont pas comblées, le Champ-école paysan est perçu comme « sans actions » ou moins important. Cette attitude s'explique en partie par le fait que dans certaines régions, les projets de développement sont assimilés à des opportunités d'accès aux ressources externes (Ravelojoana et Tovondrafale, 2010).

Ravelojoana et Tovondrafale (2010) soulignent le fait que certains paysans peuvent intégrer les Champs-écoles paysans suite à l'invitation des agents du programme. Concrètement, la recommandation lors des séances de sensibilisation est que « les personnes ayant les mêmes problèmes dans leur champs (cultures) se regroupent ». Or l'invitation au regroupement dans un Champ-école paysan peut être appréhendée comme une condition implicite pour bénéficier de l'appui. Selon Ravelojoana et Tovondrafale (2010), si au départ la communication présente des lacunes, il devient difficile de distinguer le Champ-école paysan qui est plus une démarche et non une finalité d'autres types de projets centrés sur des appuis directs aux paysans.

Bien que l'insistance sur les motivations des acteurs puisse amener à les considérer comme des calculateurs égoïstes, l'étude de Ravelojoana E- R Tovondrafale T. (2010) permet toutefois de se poser des questions sur la façon dont les projets Champs-écoles paysans entrent en contact avec les milieux d'intervention. Est-ce que les accompagnateurs des programmes utilisant l'approche Champs-écoles paysans tiennent-ils compte des motivations des acteurs en fonction des expériences antérieures vécues dans d'autres projets de développement? La méthodologie adoptée dans les Champs-écoles paysans tient-elle compte ou non des modes locaux d'apprentissage, notamment des formes d'interactions entre paysans?

En somme, l'argument qui met en évidence l'influence de la culture pour expliquer le faible taux de participation des femmes au sein des Champs-écoles paysans ne permet pas de mieux comprendre le décalage entre les objectifs et les résultats des Champs-écoles

paysans. Si on observe un faible taux de participation de femmes ou un nombre élevé d'hommes dans les Champs-écoles paysans, «ce n'est pas uniquement parce que c'est leur culture ou leur société qui veut ça» mais d'autres dimensions peuvent aussi intervenir, notamment les motivations des acteurs et la façon dont les Champs-écoles paysans en contact avec l'organisation sociale locale.

Outre la question de l'influence du genre, le point suivant est consacré à l'influence relative du niveau d'instruction des paysans au sein des Champs-écoles paysans.

### **1.2.2 Le niveau d'instruction des paysans**

Tel que mentionné précédemment, les deux évaluations réalisées par les consultants de la FAO dans le cadre du programme sous-régional de gestion intégrée de la production et des déprédateurs (Bikienga et al. 2005; Ton et al. 2010) montrent dans quelle mesure le niveau d'instruction peut avoir une influence sur l'implication dans les Champs-écoles paysans. Cette implication inclut le partage des informations et des expériences entre les paysans et les employés recrutés par les organismes d'appui. Dans des groupes d'environ cinq personnes, les paysans observent conjointement les parcelles, notent le développement des plantes, analysent l'agroécosystème et discutent les pratiques appropriées de gestion. (Bikienga, 2005 :59).

Les résultats des évaluations (Bikienga et al. 2005; Ton et al. 2010) rappellent que les experts et les producteurs de trois pays, à savoir le Mali, le Sénégal et le Burkina-Faso, devaient, dès la première phase du Programme GIPD (2001-2005), favoriser l'échange d'informations. Dans les trois pays, les résultats des évaluations tendent à montrer des progrès notables en ce qui concerne le partage d'informations lors de la conduite des expérimentations entre les experts et les producteurs (Bikienga et al. 2005; Ton et al. 2010). En participant aux essais de terrain avec les experts, les paysans ont appris de nouvelles techniques. Les observations régulières de leurs champs les ont aidés à mieux comprendre la dynamique de l'agroécosystème. En outre, les paysans ont testé, évalué et approuvé l'efficacité des pesticides biologiques. Les paysans ont appris qu'une réduction du nombre de traitements des plantes avec des pesticides et l'utilisation des biopesticides,

amélioreraient leur santé. Les paysans ont confirmé qu'ils vivaient moins de maux de tête et de nausées (Ton et al. 2010).

Cependant, les résultats de ces évaluations mentionnent que le niveau relativement bas d'alphabétisation des paysans aurait réduit fortement l'efficacité des champs-écoles. Certains facilitateurs ont exprimé leur inquiétude concernant les niveaux d'analphabétisme relativement bas des paysans (Bikienga, 2005, Ton et al. 2010). Dans les trois pays concernés par le programme GIPD- Champs-écoles paysans (Burkina-Faso, Mali et Sénégal), l'analphabétisme touche aussi bien les hommes que les femmes même si ces dernières le sont davantage que leurs pairs masculins. Les résultats des évaluations montrent que les paysans impliqués dans les Champs-écoles sont en majorité illettrés, ce qui pose des problèmes pour la mise en œuvre efficace de la GIPD- Champs-écoles paysans. En effet, les paysans analphabètes ont besoin de plus de temps pour comprendre les analyses d'agroécosystème parce qu'ils ont des difficultés à comparer les données qu'ils ne peuvent pas lire. Même si les facilitateurs sont souvent portés à utiliser des dessins et des graphiques pour visualiser les résultats des observations, cet exercice ne semble pas contribuer à la résolution des problèmes. Les paysans illettrés n'ont jamais dessiné non plus. Les facilitateurs se voient parfois contraints de sauter certains thèmes spéciaux ou exercices de dynamique de groupe (Bikienga, 2005 :54).

Dans les différentes évaluations (Bikienga et al. 2005; Ton et al. 2010), le niveau d'instruction est présenté comme un des facteurs susceptibles de déterminer les comportements des membres des Champs-écoles paysans. Selon ces évaluations, les différences d'instruction entre les paysans expliqueraient le décalage entre les objectifs et les résultats des Champs-écoles paysans. L'idée est que certains paysans vivant dans des contextes socioculturels particuliers ne sont pas instruits, ce qui ne leur permet pas de mieux participer dans les Champs-écoles paysans. Par contre les paysans instruits seraient plus actifs dans les Champs-écoles paysans. Par conséquent, la réussite des Champs-écoles paysans dépend de l'implication des paysans instruits parce qu'ils sont des bons informateurs, capables d'exprimer leurs connaissances, de partager leurs expériences et de donner des explications qui satisfont les attentes des accompagnateurs. En plus de

comprendre facilement le déroulement du processus d'apprentissage<sup>5</sup>, ces paysans instruits peuvent aussi aider leurs pairs moins instruits à mieux intégrer le processus.

Ces évaluations (Bikienga et al. 2005; Ton et al. 2010) mettent en évidence tantôt les multiples facettes du genre ou l'influence du niveau d'instruction des paysans sur l'implication dans les champs-écoles. On peut toutefois chercher à comprendre en quoi les Champs-écoles paysans se démarquent-ils des démarches conventionnelles centrées sur le transfert de technologies, privilégiant une catégorie de paysans plus ou moins instruite et disposée à adopter et à diffuser les innovations. Les Champs-écoles paysans permettent-ils aux paysans de prendre en main certains sujets, et de développer un sens de pouvoir et de contrôle? Comme le montrent Bikienga et al. (2005) il a été difficile pour les évaluateurs d'avoir l'appréciation des producteurs en ce qui concerne le processus d'apprentissage dans les Champs-écoles. En général, les producteurs et les facilitateurs parlent plus facilement des résultats de la formation plutôt que du processus et des aspects méthodologiques (Bikienga et al. 2005).

De ce qui précède, la question ici est de savoir si le niveau d'instruction, outre l'influence du genre, doit constituer un facteur déterminant dans la participation au sein des Champs-écoles paysans, alors que ces projets sont censés favoriser la valorisation des savoirs locaux. Tel que mentionné précédemment, les Champs-écoles ne devraient-ils pas contribuer à l'amélioration des relations entre paysans et accompagnateurs d'une part et d'autre part entre paysans, indistinctement du sexe et du niveau d'instruction ?

Ces questions relatives à la valorisation des savoirs locaux et à l'amélioration des relations entre paysans et accompagnateurs en lien avec le niveau d'instruction des participants sont également au centre d'une étude de Lundt et al. (2013). Cette étude porte sur les impacts sociaux de la gestion intégrée de la production à travers les Champs-écoles paysans pour les producteurs de légumes à Cotonou. À partir des entrevues semi-structurées avec les producteurs de légumes sélectionnés au sein de trois jardins potagers,

---

<sup>5</sup> Ces conclusions montrent bien l'incapacité totale des organismes à se mettre au niveau de leurs cibles par des méthodes appropriées et aussi dans un esprit de valorisation de leurs savoirs. Au fond on met sur les épaules des paysans le poids de l'échec parce qu'ils sont peu instruits et donc moins ouverts à d'autres formes de savoirs.

Lundt et al. (2013) montrent que le projet a favorisé le partage des connaissances sur la gestion intégrée de la production et la construction de relations sociales à l'intérieur et entre les jardins potagers. Les participants se sont rendu compte qu'ils étaient des sources d'information les uns des autres.

Cependant, l'étude de Lundt et al. (2013) révèle que la pensée individualiste chez certains producteurs privilégiant le profit économique, a créé la concurrence, la méfiance et la jalousie, cela a eu un impact négatif sur la conduite des Champs-écoles paysans. Par ailleurs, une autre difficulté majeure est que certains paysans et facilitateurs n'ayant pas des compétences spécifiques, notamment un niveau d'instruction élevé, éprouvaient des difficultés à partager des informations sur des questions complexes, notamment celles touchant à l'analyse de l'agroécosystème. Ces paysans étaient aussi moins consultés par les responsables chargés de mettre en place les Champs-écoles paysans, ce qui a créé non seulement des tensions entre certains membres mais aussi un obstacle à l'appropriation de l'approche Gestion Intégrée de la Production et des Déprédateurs à travers les Champs-écoles paysans (Lundt et al. 2013).

L'étude de Lundt et al. (2013) montre l'importance de l'amélioration des relations entre paysans et accompagnateurs et entre paysans, précisément en ce qui concerne le partage d'informations. Cependant, un des enjeux ici est que l'insistance sur le niveau d'instruction dans les Champs-écoles paysans soulève toujours des questions à la fois sur la reconnaissance des savoirs locaux et sur l'amélioration effective des relations entre paysans et avec les accompagnateurs, et ultimement sur l'appropriation des processus. Est-ce que les accompagnateurs devraient davantage tenir compte des concepts et des idiomes propres aux agriculteurs ou utiliser des noms techniques qui leur sont inconnus? Comment les Champs-écoles paysans s'insèrent-ils dans l'organisation sociale locale? Comment les paysans appréhendent-ils le processus d'apprentissage dans leurs contextes respectifs? Quelles sont les formes d'interactions dans ce domaine? Ces questions sont essentielles puisqu'elles nous amènent à tenir compte non seulement du niveau d'instruction des paysans mais aussi de leur expérience au sein des cercles et des réseaux sociaux.

Comme le montre l'étude de Ravelojoana et Tovondrafale (2010), la participation des paysans dans les Champs-écoles paysans pourrait aussi dépendre non seulement du

niveau d'instruction des paysans mais aussi de la manière dont ils comprennent le processus d'apprentissage basé sur les échanges d'information et de connaissances. Selon Ravelojoana et Tovondrafale(2010), dans certains contextes les paysans sont habitués à discuter entre eux, à partager des informations et des connaissances et leur avis autour de l'exploitation, de façon expérimentale. Cet échange se fait surtout de façon informelle et fortuite dans des lieux et circonstances variés (marché, évènement familial). Ce qui signifie que des connaissances existent déjà même si on ne connaît pas leur valeur réelle. Le Champ-école paysan vient contribuer à la « structuration » de cet échange d'informations et de connaissances en amenant un cadre pour que les paysans puissent échanger régulièrement (Ravelojoana et Tovondrafale,2010). Par contre, dans certains contextes, cet échange de connaissances et d'informations pourrait ne pas exister. Les raisons de cette absence d'échange peuvent varier. Il peut y avoir une certaine concurrence entre les paysans ou un sentiment de crainte qui fait qu'ils ne soient pas prêts à partager les idées entre eux. Pour ces raisons, l'introduction de la démarche Champs-écoles paysans pourrait être vue comme une contrainte à partager des connaissances plutôt qu'un processus d'apprentissage réellement assumé (Ravelojoana et Tovondrafale, 2010).

En somme, le fait de mettre l'accent uniquement sur le niveau d'instruction ne permet pas de prendre en compte les formes d'interactions et différentes relations possibles entre les paysans, notamment dans les cercles et réseaux sociaux auxquels ils participent. Ces questions plus centrées sur les relations sociales que sur les attributs des individus sont essentielles puisqu'elles nous amènent à chercher des contre-exemples. Ces questions nous amènent également à examiner d'autres dimensions pour une meilleure compréhension du décalage entre les objectifs et les résultats des Champs-écoles paysans. Existe-il ou non d'autres types d'explications qui permettent de comprendre pourquoi certains membres, indistinctement de leur sexe, s'impliquent plus que d'autres dans les Champs-écoles paysans?

Plutôt que de considérer uniquement l'effet de genre ou du niveau d'instruction pour comprendre le décalage entre les objectifs et les résultats des Champs-écoles paysans, il est donc essentiel d'examiner la nature des relations qu'ils entretiennent entre eux et dans quelle mesure ces relations interviennent dans la réussite ou l'échec des Champs-écoles

paysans. Certaines évaluations et études sur les Champs-écoles paysans abordent cette question, bien que ce ne soit pas toujours de manière explicite.

### **1.2.3 La nature des relations entre les membres des Champs-écoles paysans**

Tel que mentionné plus haut, certaines études relativisent l'influence du genre en montrant l'importance de prendre en compte d'autres dimensions pour comprendre le fonctionnement des Champs-écoles. Ce sont surtout les études sociologiques se rapportant aux Champs-écoles paysans (Sanginga, 2003; Djinadou et al.2008 ; Ravelojoana et Tovondrafale, 2010; Amrani et Menzeh, 2014) qui tentent de montrer le rôle des relations sociales dans les Champs-écoles paysans. Ces études abordent les relations entre paysans d'une part et d'autre part les relations entre paysans et accompagnateurs.

#### **1.2.3.1 Les relations entre paysans**

Les études de Sanginga (2003), Djinadou et al.(2008 ) et Ravelojoana et Tovondrafale ,2010), montrent qu'un des facteurs clés dans la réussite ou non des Champs-écoles paysans réside dans la confiance que les paysans ont les uns envers les autres. La confiance peut exister entre les paysans ayant des liens de parenté (parents proches ou éloignés) et d'amitié, ceux qui appartiennent à un même groupement (associations) ou résident dans un même village. La confiance basée sur des relations de différentes natures présenterait des avantages significatifs : transmission d'informations, évitement de comportements déviants, résolution de conflits. Ces individus seraient plus enclins à partager les mêmes normes et valeurs établies, à développer des formes de solidarité (Ravelojoana et Tovondrafale ,2010). Djinadou et al. (2008 :57), entre autres, montrent aussi que la diffusion des technologies dans les Champs-écoles paysans est beaucoup plus efficace entre les personnes ayant un lien ou une relation quelconque entre eux. Les liens de parenté contribueraient à la diffusion des technologies (Djinadou et al.2008 :57). En outre, les individus appartenant à un même groupe entretiennent des relations fortes, se

font mieux confiance et ont tendance à s'identifier l'un à l'autre (Djinadou et al.2008)<sup>6</sup>. Cela permet le partage et la transmission d'information entre les membres.

Cependant, les limites de ce type d'explications basées sur l'existence des liens formels et la confiance résident dans le fait qu'il est parfois difficile d'établir une distinction entre le rôle que pourrait jouer la famille ou les liens affinitaires et ce qui est vécu concrètement par les acteurs. Par exemple, la plupart des travaux mettent en évidence le rôle que jouerait la famille dans la vie de ses membres: soutien, entraide, etc. Toutefois, ces études s'interrogent moins sur les formes d'interactions qui ont lieu entre les personnes (Bidart, Degenne et Grossetti, 2011:34-35). À quel type de ressources ces liens donnent-ils accès? Est-ce que les ressources potentielles mobilisables à travers ces liens sont-elles utilisables dans les Champs-écoles paysans ?

Une étude de Mohamed El Amrani et Mouna Menzeh (2014), consacrée à la démarche pédagogique des Champs-écoles paysans au Maroc, tente de relativiser le rôle des relations sociales dans ces expérimentations. Dans cette étude, les auteurs analysent la nouvelle stratégie du conseil agricole qui a été élaborée en 2010 au Maroc, prévoyant la mise en place de nombreux champs-écoles (FAO, 2002)<sup>7</sup>. L'étude a été réalisée auprès de trente-deux agriculteurs et une dizaine de facilitateurs ayant participé aux trois Champs-écoles paysans dans la région du Saïss au Maroc. Mohamed El Amrani et Mouna Menzeh (2014)<sup>8</sup>.

---

<sup>6</sup> Selon Djinadou et al. (2008), ces résultats confirment la théorie de Rogers (1983), Van Den Ban (1984) et Degenne et al. (2004) qui parlent de l'importance des réseaux sociaux dans la diffusion des innovations. Selon eux, les nouvelles technologies adoptées sont facilement transmises aux autres membres du groupe par contact ou par influence. L'appartenance à un groupement favorise dans une large mesure la circulation de l'information, à travers le canal interpersonnel.

<sup>7</sup> L'idée initiale part du fait que les situations de conduite des processus productifs sont toujours complexes, c'est pourquoi au lieu de prodiguer des conseils standardisés aux agriculteurs, il est préférable d'amener les agriculteurs à acquérir des capacités d'observation de leurs champs et d'analyse. La démarche est fondée sur l'expérimentation en groupe pendant une saison agricole. L'agriculteur est donc considéré comme « acteur » de son apprentissage.

<sup>8</sup> Mohamed El Amrani et Mouna Menzeh formulent l'hypothèse de travail selon laquelle l'appartenance des agriculteurs à différentes communes peut entraver l'homogénéité du groupe à travers la naissance de plusieurs « grappes » (collectifs d'agriculteurs qui échangent principalement entre eux) au sein du même groupe. Or, la pertinence et l'efficacité du groupe réside dans son homogénéité.

Sur la base des informations obtenues à partir d'une analyse documentaire et des enquêtes de terrains, Mohamed El Amrani et Mouna Menzeh (2014) identifient quatre types de relations entre les agriculteurs bénéficiaires et examinent leur incidence sur le développement des Champs-écoles paysans. Selon cette étude, 49% de membres entretiennent de relations de voisinage. 34% se connaissent juste dans le cadre du Champ-école paysan. 9% ont des relations familiales. 8% de membres appartiennent aux mêmes organisations professionnelles agricoles. Toutefois, selon Mohamed El Amrani et Mouna Menzeh, ces relations entre les agriculteurs restent insuffisantes puisqu'elles ne conduisent pas à la formation de véritables groupes tels que le propose la démarche Champs-écoles paysans. Elles pourraient être qualifiées plutôt d'une « collection d'individus » (Amrani et Menzeh, 2014 :6).

Malgré l'intérêt de la démarche champ-école paysans concernant l'apprentissage à partir de l'expérience, les résultats de l'étude montrent que dans la pratique, les agriculteurs, en plus du fait que la plupart n'avaient pas encore suivi une formation agricole, ont des points de vue différents sur le champ-école, ce qui constitue un point faible surtout pour les agriculteurs « leaders » qui sont censés couvrir et maîtriser des sujets techniques. En effet, certains agriculteurs déclarent que le champ-école représente pour eux une sorte de formation agricole où ils pratiquent, manipulent et participent effectivement. D'autres perçoivent le champ-école comme étant un cours ordinaire ou encore comme un essai de démonstration mieux organisé. Par conséquent le degré de satisfaction des agriculteurs de la démarche pédagogique poursuivie varie entre eux et d'un champ-école à l'autre. Néanmoins, le champ-école présente quelques avantages par rapport à un essai de démonstration puisque les agriculteurs sont encouragés à prendre eux-mêmes les décisions par rapport aux pratiques culturelles.

A la lumière de cette étude, il faut non seulement mettre en évidence l'existence des relations sociales entre membres d'un champ-école mais aussi démontrer comment ces relations peuvent jouer un rôle dans le développement de cette expérimentation. Même si on peut admettre a priori que les paysans entretiennent des relations de confiance parce qu'ils fréquentent les mêmes cercles sociaux, il reste à savoir si la confiance doit être considérée comme un moteur de l'échange dans les Champs-écoles paysans ou un résultat de celui-ci. Ne doit-on pas chercher à savoir si les membres des Champs-écoles paysans

ont eu ou non dans le passé des expériences pratiques d'échanges? Est-ce que les membres se reconnaissent comme ayant participé à certaines expériences d'échange dans le passé? Ces échanges ont-ils été positifs ou non ?

Par ailleurs, une autre dimension mise en avant dans les évaluations concerne les relations entre paysans et accompagnateurs.

### **1.2.3.2 Les relations entre les paysans et les accompagnateurs**

Certaines études indiquent que les paysans et les accompagnateurs entretiennent des relations positives au sein des Champs-écoles paysans (Ngalamulume, 2010 ; Dabire et al., 2011). Par contre d'autres études montrent que les relations sont souvent ambiguës, voire conflictuelles (El Amrani, et al. 2014).

Parmi les travaux qui soutiennent cette idée de bonne relation entre paysans et accompagnateurs figure une étude de Ngalamulume (2010) sur l'impact de dix champs-écoles pilotes installés en 2003 au Kasai occidental en R.D.Congo. Cette étude, qui s'appuie sur des entrevues et l'analyse documentaire, examine les conditions réelles de durabilité de l'approche dans le milieu d'accueil, de sa reproduction et sa diffusion dans d'autres milieux ? Selon Ngalamulume (2010), les accompagnateurs auraient motivé les paysans à expérimenter de nouveaux modes de gestion des cultures et à s'approprier des innovations en participant de façon active à la production du savoir agronomique. Les accompagnateurs ont motivé les paysans à faire l'observation continue des exploitations et de leur environnement pour comprendre ce qui se passe et prendre des décisions adéquates (Ngalamulume, 2010 :9).

On trouve le même point de vue positif relatif aux relations entre accompagnateurs et paysans dans une étude de D.Dabire, N. Andrieu, et B. Triomphe (2011) sur les dispositifs de production au Burkina Faso, notamment les Champs-écoles paysans. Par croisement des informations tirées de la lecture des documents de projets et celles issues des discours de certains acteurs interrogés, l'étude analyse l'organisation, la composition, la gouvernance des Champs-écoles paysans ainsi que les modes de communication en place. Les résultats de l'étude montrent que dans les Champs-écoles paysans, les accompagnateurs ont favorisé

non seulement les échanges et partages de points de vue lors des expérimentations en communs mais aussi la création du lien social. Les accompagnateurs auraient contribué à la prise en compte des savoirs et savoir-faire endogènes pour la conception et la diffusion des innovations agropastorales (adaptation des techniques). Bien que les producteurs ne soient pas associés dans toutes les étapes de la production et de la diffusion des innovations agropastorales (Dabire et al. 2011 :9), les accompagnateurs auraient contribué à la responsabilisation et à l'autonomisation des producteurs, faisant d'eux des experts des technologies testées (Dabire et al. 2011 :2008 :6).

Bien que les travaux de Ngalamume (2010) et Dabire et al. (2011) donnent un portrait idéal des relations entre accompagnateurs et paysans dans les Champs-écoles paysans on peut s'interroger si les choses se passent réellement de la sorte ? Dans tous les Champs-écoles paysans, existe-il ce climat de collaboration, de reconnaissance et d'apprentissage mutuel ?

L'étude d'El Amrani, M. et Menzeh M. (2014), consacrée à la démarche pédagogique des Champs-écoles paysans, offre un contre-exemple en montrant la complexité des rapports entre paysans et accompagnateurs. Les résultats de l'étude montrent que, malgré l'intérêt de la démarche Champs-écoles paysans sur l'apprentissage des agriculteurs, dans la pratique, l'attitude de certains accompagnateurs-facilitateurs pourrait constituer un obstacle à la réussite du projet. Par exemple, au début d'un Champ-école paysan, la majorité des agriculteurs n'ont pas été sensibilisés sur son fonctionnement. De plus, ils ne se sont jamais mis à discuter avec le facilitateur sur la date des rencontres. 50% des agriculteurs ont déclaré que l'invitation initiale a été faite par le facilitateur, 25% ont été invités par l'agriculteur « leader » et 19% ont été invités par un de leurs collègues. En outre, les choix techniques sur les parcelles et le déroulement des séances n'étaient pas toujours conformes aux principes du Champ-école paysan. Pourtant, tous les participants devraient comprendre la philosophie de l'approche, savoir pourquoi ils font partie du groupe, quels sont les objectifs poursuivis ainsi que les résultats à atteindre, quelles sont les règles de travail en commun pour faciliter la gestion du groupe. Selon El Amrani, M. et Menzeh M. (2014), l'animateur-facilitateur, en plus de centraliser certaines décisions, se voyait dans l'incapacité de prendre de la distance par rapport à ses pratiques antérieures.

Finalement, il s'est souvent substitué au leader en prenant le rôle que le paysan devait assumer.

En somme, les différentes études citées ont permis de comprendre l'importance du rôle que jouent les relations entre paysans et entre ces derniers et les accompagnateurs, dans les Champs-écoles paysans. Cependant, ces évaluations ne mettent pas suffisamment l'accent sur la manière dont les accompagnateurs entrent en contact avec les paysans, sur la nature des liens entre paysans (Ex. liens de parenté, membres de la même association, etc.) et ultimement sur les ressources mobilisées ou mobilisables par le biais de ces liens.

Afin de mieux comprendre le rôle des relations sociales dans les champ-écoles paysans, nous proposons de dépasser cette perspective en adoptant une perspective dynamique qui met l'accent sur la façon dont les relations sociales qu'entretiennent les agriculteurs et les employés recrutés par les organismes d'appui s'exercent concrètement, c'est-à-dire en mettant l'accent sur ce qui est véhiculé par le biais de ces relations et qui peut influencer leur implication au sein des champ-écoles.

Cette perspective d'analyse centrée sur le rôle des relations sociales est aussi au cœur de quelques études (en dehors du contexte africain) qui s'intéressent aux dynamiques de changements de pratiques des agriculteurs ou des viticulteurs dans un contexte où ils sont amenés à composer de plus en plus avec des exigences de production marquées par la thématique de la préservation de l'environnement. Ces études montrent que l'identification de la dynamique de changements à l'œuvre chez les agriculteurs et la compréhension de cette dynamique exigent une analyse des relations qu'ils peuvent entretenir entre eux, mais aussi avec les agents de l'encadrement technique, au sein de réseaux de relations sociales (Compagnone, 2015). Ces relations sont à analyser à partir d'une approche des réseaux sociaux afin de mieux comprendre leur rôle dans les dynamiques de changement des pratiques (Darré, 1996). Ceci permet notamment de compléter l'analyse de différentes expériences en approfondissant la dynamique des réseaux sociaux associée au développement de ces expériences. L'enjeu est notamment d'examiner les liens qu'entretiennent les acteurs au sein de ces réseaux et d'approfondir leurs différents contenus, rôle et évolution, dans une perspective à la fois scientifique et opérationnelle (Chiffolleau et Degenne, 2010). En effet, certaines études qui analysent la structure des

liens montrent comment jouent dans les processus d'adoption de nouvelles pratiques agricoles, à la fois l'environnement socioéconomique dans lesquels les réseaux créés par les projets sont intégrés, les formes de capital (économique, social et culturel) dont les acteurs sont dotés et la position que ces derniers occupent au sein des réseaux (Compagnonne, 2014). Au-delà des caractéristiques des agriculteurs ou viticulteurs et de leurs exploitations, une correspondance entre certains choix techniques et la position au sein des réseaux professionnels est observée (Valdivieso, 2012). D'autres études qui mettent en évidence le contenu des liens tentent de montrer comment l'ampleur et la robustesse des changements de pratiques effectués dépendent de la capacité des agriculteurs à construire non seulement des liens forts avec des réseaux défendant divers types d'agriculture « durable » mais aussi des liens faibles qui constituent autant de ponts pour la circulation d'informations sur une diversité de pratiques de réductions d'intrants<sup>9</sup>. En effet, l'analyse des relations qu'entretiennent les membres des Champs-écoles paysans à partir d'une approche des réseaux sociaux est une avenue prometteuse pour mieux comprendre les dynamiques sociales entourant ces expériences. On doit accorder une attention, autant que possible, à la fois à la structure du réseau et aux contenus relationnels.

#### **1.2.4 Conclusion**

Dans l'ensemble, les évaluations et études sur les Champs-écoles paysans ont cherché à identifier quels sont les facteurs susceptibles de rendre compte du décalage entre les objectifs et les résultats des Champs-écoles paysans. Ce décalage concerne notamment les effets produits par le champs-école dans les différents contextes d'implantation: faible taux d'implication des paysans, notamment des femmes aux activités, abandons fréquents et moindre implication des membres moins instruits, non-conformité aux principes devant

---

<sup>9</sup> Dans un Chapitre d'ouvrage (collectif Sociologie des grandes cultures), Aurélie Cardona et Claire Lamine mettent en évidence le fait que les liens forts et les liens faibles sont capables d'encourager des changements de pratiques à condition que les agriculteurs ne soient pas inscrits dans des relations « d'emprise » avec les différents réseaux, c'est-à-dire qu'ils ne soient pas engagés dans une relation asymétrique qui les instrumentalise et les enferme dans un univers de règles et de conduites déterminées. Aurélie Cardona et Claire Lamine Liens forts et liens faibles en agriculture : l'influence des modes d'insertion socio-professionnelle sur les changements de pratiques

guider la conduite et la direction des Champs-écoles paysans (Sanginga, 2003 ; Bikienga et al.2005 ; Ton et al, 2010).<sup>10</sup> Les rapports sociaux de genre, le niveau d’instruction et la nature des relations entre membres sont apparus comme les principaux facteurs expliquant ces décalages dans l’atteinte des objectifs annoncés lors de l’implantation des Champs-écoles paysans. Toutefois, ces explications reposent d’une part sur une sorte de déterminisme tacite en établissant un lien de cause à effet entre les caractéristiques personnelles des acteurs et leurs comportements dans les Champs-écoles paysans. D’autre part certaines explications s’appuient sur une approche qui prend pour acquis les effets présumés des relations sociales dans les Champs-écoles paysans. Afin de dépasser ces types d’explications, il nous faut chercher à comprendre quelles sont les modalités et la dynamique sociale qui sont mises en œuvre dans le développement des Champs-écoles paysans. L’une des pistes consiste à mettre de l’avant une perspective dynamique qui non seulement prend en compte l’influence relative des caractéristiques individuelles telles que le sexe et le niveau d’instruction et qui place davantage l’accent sur la façon dont les relations sociales jouent un rôle dans les Champs-écoles. Cette perspective amène surtout à se poser des questions non seulement sur l’existence des relations entre les membres des Champs-écoles paysans mais aussi si ces relations sont porteuses de ressources. Est-ce que tous les liens apportent les mêmes bénéfices? À quel type de ressources ces relations donnent-elles accès? Est-ce que ces relations sont porteuses de ressources, quelle est leur valeur relative par rapport à l’atteinte des objectifs des Champs-écoles paysans?

De ce qui précède, nous allons chercher à partir d’une perspective d’analyse des réseaux sociaux à comprendre la dynamique sociale au sein des Champs-écoles paysans, et ce non seulement en fonction des caractéristiques des acteurs mais aussi en mettant de l’avant le rôle des relations qu’entretiennent ces personnes. Ces relations peuvent être de différents types en fonction de la participation des membres des champs-écoles à des cercles et des réseaux. Les cercles et réseaux sociaux auxquels appartiennent les membres des Champs-écoles paysans peuvent être de divers types : des cercles dont les individus

---

<sup>10</sup> Voir section 1.1.3 : ces principes renvoient à la dimension de formation pédagogique dans les Champs-écoles paysans. Ces principes mettent de l’avant la nécessité de soutenir la dynamique participative dans les Champs-écoles paysans. Celle-ci devrait conduire à l’amélioration des rapports entre accompagnateurs et paysans, entre paysans, hommes et femmes d’une part, et à l’échange d’informations et de connaissances entre les membres et la valorisation des savoirs locaux, d’autre part

sont membres par héritage (famille, clan, nation, voisinage) et des cercles utilitaires où les membres se réunissent pour la poursuite d'un objectif collectif, d'un but précis : groupes informels, associations constituées, professions, églises, etc. (Bidart, Degenne et Grossetti, 2011 :38 ; Degenne et Forsé, 2003 :69) ; des réseaux locaux d'échange ou de collaboration, des réseaux de production agricole. Si l'on admet que les membres des Champs-écoles paysans sont susceptibles d'entretenir différentes relations, on peut analyser les réseaux des relations formés par ces expérimentations pour comprendre le décalage entre les objectifs et les résultats des Champs-écoles paysans. Nous estimons par-là que les Champs-écoles paysans et les interactions qui ont lieu ne doivent pas être considérées comme fermées sur elles-mêmes et qu'elles ne dépendent pas uniquement de l'effet de genre et du niveau d'instruction des acteurs. Nous voulons plutôt identifier dans quelle mesure les différentes relations qu'entretiennent les membres peuvent jouer un rôle dans le développement de ces expériences.

### ***1.3 Objectif de recherche (questions et hypothèses à préciser dans le cadre théorique)***

Dans cette thèse, nous nous proposons d'étudier à partir d'une perspective d'analyse des réseaux sociaux le rôle des relations sociales qu'entretiennent les membres des Champs-écoles paysans par rapport au développement de ces expériences. Le terme *relations sociales* englobe une multitude de rapports, incluant les membres de famille, amis, voisins, relations de travail, partenaires amoureux. Ici on s'intéresse à la manière dont différents types de relations et le contenu des échanges se produisant entre les acteurs interagissent et interviennent dans les Champs-écoles paysans.

Pour étudier le rôle des relations sociales dans les Champs-écoles paysans, nous mobiliserons les travaux qui mettent en avant la perspective de l'analyse des réseaux sociaux à la fois comme modèle théorique et approche méthodologique (Degenne et Forsé, 2003; Mercklé, 2007; Lazega, 1994; Lévesque et White, 1999). À la lumière de ces travaux, nous mettrons l'accent non seulement sur l'existence ou non des relations sociales entre les membres des Champs-écoles paysans mais aussi sur la capacité de ces relations à donner accès à certaines ressources, essentielles au développement et à l'atteinte des

objectifs des Champs-écoles paysans. En adoptant la perspective de l'analyse des réseaux sociaux, nous ne voulons pas signifier que les relations sociales doivent tout expliquer, mais nous voulons plutôt chercher à comprendre dans quelle mesure elles peuvent être une dimension à considérer parmi d'autres. Cette manière de procéder permet de prendre en compte la valeur relative d'autres éléments, notamment l'effet de genre, le niveau d'instruction, les motivations et l'expérience des acteurs mais en mettant en évidence le rôle que pourraient jouer les relations sociales en présence dans les Champs-écoles paysans. C'est à partir de l'étude d'un réseau complet formé par un Champ-école paysan implanté par la Caritas Belgique en RD Congo que nous nous proposons d'analyser et de montrer le rôle des relations sociales dans le développement de ces expériences. Dans le chapitre suivant, nous présentons le cadre théorique de la recherche.

## Chapitre 2 Le cadre théorique

### *Introduction*

Le fonctionnement des Champs-écoles paysans repose sur l'implication de leurs membres dans ces expérimentations. L'implication des membres comprend l'adhésion et l'apprentissage en groupe, incluant le partage d'informations et de conseils ainsi que la prise de décision sur la gestion du sol et des cultures (Djinadou, 2008; Sanginga, 2003; Bikienga et al. 2005). Tel qu'explicité dans le chapitre précédent, plusieurs dimensions influençant cette implication ont été identifiées, en particulier les rapports de genre entre membres, leur niveau d'instruction ainsi que la nature des relations qu'entretiennent ces derniers (Bikienga et al. 2005), mais sans que le rôle joué par ces différentes dimensions sur l'implication des membres soit clairement décrit ni formellement analysé.

C'est pourquoi nous proposons d'orienter notre recherche vers une perspective d'analyse de réseaux sociaux qui, selon nous, permettra de mieux comprendre le processus/les mécanismes d'implication des membres des champs-écoles paysans dans le fonctionnement de ces derniers. Dans cette perspective, nous considérons que le CEP, composé d'une vingtaine de membres participant ensemble aux réunions et aux activités d'apprentissage au cours d'un cycle cultural<sup>11</sup>, constitue un réseau social. Ces personnes ont des liens formalisés dans l'organigramme du Champ-école. Elles peuvent aussi avoir des relations informelles eu égard à l'appartenance commune à des cercles sociaux : parenté, amitié, association, église, etc. Les différents liens qu'entretiennent les membres d'un champ-école paysans peuvent être structurés de sorte qu'apparaissent, ou non, différentes relations et positions entre eux et qui sont susceptibles de jouer un rôle lors de l'implication dans cette expérimentation

Par conséquent, si nous considérons le Champ-école paysan comme un réseau social, nous pouvons étudier la dynamique sociale entourant ces expériences à l'aide des

---

<sup>11</sup> Un cycle cultural comprend la période de la vie d'une plante cultivée qui va depuis le semis jusqu'à la récolte du produit souhaité, notamment les feuilles, tubercules, fruits, etc.

outils de l'analyse des réseaux. Dans la première section de ce chapitre, nous montrons l'apport de l'analyse des réseaux sociaux à l'étude de l'implication dans les Champs-écoles. La deuxième section est centrée sur les relations sociales comme objet d'étude de l'analyse des réseaux sociaux. Dans la troisième section, nous montrons la nécessité d'étudier les caractéristiques du réseau social d'un champ-école, notamment la diversité et le contenu des relations qu'entretiennent les membres pour comprendre les modalités concrètes de leur implication dans ces expériences. Nous mettons en évidence la valeur des ressources, en montrant en quoi la mobilisation de certains types de liens pourrait donner accès à des ressources particulières nécessaires à la poursuite des objectifs des Champs-écoles. À titre récapitulatif, la dernière section, présente les éléments du modèle théorique permettant d'établir le rapport entre le réseau social d'un Champ-école et l'implication des membres dans cette expérimentation.

## **2.1 L'apport de l'analyse des réseaux à l'étude de l'implication dans les Champs-écoles**

Dans cette section nous précisons d'abord ce que nous entendons par *analyse des réseaux sociaux* et sous quel angle nous comptons mobiliser cette perspective dans cette recherche. Un réseau social est généralement défini comme un ensemble de relations d'un type spécifique (par exemple de collaboration, de soutien, de conseil, de contrôle ou d'influence) entre un ensemble d'acteurs (Lazega, 1994). Comme le montre bien Pierre Mercklé dans son ouvrage *La sociologie des réseaux sociaux* : « l'analyse des réseaux sociaux est un ensemble de méthodes, de concepts, de théories, de modèles et d'enquêtes, mis en œuvre en sociologie comme dans d'autres disciplines des sciences sociales (anthropologie, psychologie sociale, économie) qui consistent à décrire et à analyser la structure et le contenu de cet ensemble relationnel (Mercklé, 2004 :3). Les relations qu'entretiennent les acteurs y sont donc premières et les caractéristiques ou attributs individuels (âge, sexe, niveau d'instruction, profession etc...) ne viennent qu'en second lieu dans l'ordre des priorités de l'analyse (Lazega, 1994). L'analyse des réseaux examine les relations qu'entretiennent les individus et les régularités qu'elles présentent pour les

décrire, rendre compte de leurs formations et de leurs transformations (Mercklé, 2004 :3). Il faut toutefois préciser que l'analyse des réseaux développe deux approches : l'approche égocentrique ou l'analyse des réseaux personnels, et l'approche sociocentrique ou l'analyse des réseaux complets. L'approche égocentrique est centrée sur les relations qu'un individu entretient avec son entourage : famille, collègues, amis, voisins, etc. (Degenne et Forsé, 2004; Lazega, 2007). La seconde approche, dite sociocentrique vise à reconstituer la structure relationnelle sous-jacente à l'action collective d'un milieu social, c'est-à-dire le système d'interdépendances entre les membres qui le composent et qui contribuent à l'action commune (Eloire et al. 2011 :77).

Dans cette étude, nous allons mobiliser une analyse en termes de réseaux complets de façon à rechercher, à partir d'un travail d'enquête empirique, des informations détaillées sur les relations directes ou indirectes qu'entretiennent les membres au sein d'un champ-école. Une perspective en termes de réseaux complets permet, à partir des individus qui participent au Champ-école, d'identifier les relations spécifiques qui correspondent à des ressources particulières, nécessaires à l'implication dans ce projet. Finalement, l'enjeu ici est de montrer qu'une perspective d'analyse en termes de réseaux complets permet de rendre compte de la présence ou de l'absence des relations entre les individus qui font partie d'un champ-école, décrire les formes d'interdépendances, les manières variables dont ils gèrent ces interdépendances et leurs effets sur l'implication dans un champ-école<sup>12</sup>. On peut caractériser un champ-école comme un « ensemble fini d'acteurs » qui n'agissent pas seuls, de manière isolée, mais à l'intérieur d'un réseau de relations qui peut à la fois faciliter et limiter leur action». De ce point de vue, l'implication des membres au sein d'un Champ-école paysan dépend non seulement de leurs caractéristiques individuelles ou

---

<sup>12</sup> On peut voir des affinités entre l'approche d'analyse des réseaux et les approches inductives qui évitent de réifier la structure d'une organisation en donnant à cette notion plus de flexibilité que ne le faisaient les théories organisationnelles des années 1950 et 1960. Parmi les approches inductives, l'analyse stratégique ajoute à la notion de structure formelle celle de système d'action concret. Ce système, dont la connaissance permet d'identifier les contraintes qui pèsent sur le comportement des acteurs, est défini en partie comme l'ensemble des relations qui se nouent entre membres plus ou moins interdépendants d'une organisation. Une partie du travail de l'analyse stratégique consiste à mettre en évidence des circuits de relations cachées et répétitives sur lesquelles reposent des régulations inattendues qui finissent par avoir force de loi. Cette attention commune au fait que les acteurs contribuent à construire les structures qui les contraignent et que les comportements sont largement déterminés par le système de relations auquel ils appartiennent crée des ressemblances entre l'approche d'analyse des réseaux et l'analyse stratégique (Lazega, 1994 :294).

d'incitations matérielles et financières spécifiques mais aussi de l'ensemble des relations sociales existantes, notamment celles construites au sein des cercles sociaux.

Dans le point suivant, nous montrons que l'étude des relations sociales, comme objet d'étude de l'analyse des réseaux sociaux, permet de mieux comprendre les modalités d'implication au sein d'un Champ-école.

## ***2.2 Les relations sociales comme objet d'étude de l'analyse des réseaux sociaux***

Dans cette section, nous montrons comment on peut étudier les relations sociales, du point de vue de l'analyse des réseaux, et en quoi cela permet de comprendre la dynamique sociale entourant la participation à une structure donnée, ici un champ-école. Il est d'abord question de définir les relations sociales et ensuite de montrer dans quelle mesure l'implication au sein d'un champ-école dépend non seulement des relations formalisées mais aussi des relations informelles construites au sein des cercles sociaux.

### **2.2.1 Qu'est-ce qu'une relation sociale**

Du point de vue de l'analyse des réseaux, une relation sociale peut être définie comme «une connaissance et un engagement réciproques fondés sur des interactions ou des échanges durables, débouchant sur des formes spécifiques de confiance entre les partenaires » (Grossetti, 2009 :60). Cette définition permet de mettre en évidence trois dimensions essentielles à la compréhension de l'implication au sein d'un champ-école : la réciprocité, des interactions durables et la confiance.

#### **2.2.1.1 Une connaissance et un engagement réciproques**

L'existence d'une relation implique une connaissance et un engagement réciproques entre les parties. C'est autant dire que les parties concernées se connaissent effectivement comme étant engagées dans une relation. Toutefois, il faut apporter certaines précisions utiles à la compréhension des relations sociales.

1)-Dans certaines circonstances, la connaissance que chacun des partenaires a de l'autre peut ne pas être symétrique. Cela ne veut pas dire que la relation se réduirait à une connaissance unilatérale mais il est plutôt question de comprendre qu'un des partenaires peut connaître mieux l'autre que celui-ci ne le connaît. Cette situation peut être expliquée de différentes manières : soit l'autre se livre plus facilement, soit que l'un s'intéresse plus à l'autre et mémorise bien ce qui le concerne, soit encore que l'un bénéficie d'informations extérieures (Bidart et al.2001 :24).

2)-Ensuite, comme le montre bien M. Grossetti (2007), la seule dimension de la réciprocité ne suffit pas pour correspondre au sens habituel que l'on donne aux relations sociales dans les analyses de réseaux sociaux. Dans certains cas, deux individus peuvent construire une connaissance réciproque sans interactions directes. Les informations passent par des intermédiaires, par exemple de bouche à oreille. En plus de la connaissance réciproque, la relation est aussi un engagement dans une sorte de coopération, même minimale. Cette connaissance et cet engagement réciproques sont fondés sur des interactions passées, notamment à partir des cercles sociaux.

### **2.2.1.2 Des interactions à partir des cercles sociaux**

Du point de vue de l'analyse des réseaux, les relations sociales se forment le plus souvent au sein de contextes de socialisation et des collectifs plus ou moins formels, appelés cercles sociaux. En effet, comme le montre M. Grossetti (2003 :47), l'adhésion à un cercle génère des interactions qui peuvent devenir des relations si elles sont suffisamment répétées. Certains individus interagissent fréquemment et tissent des relations au sein des cercles dont on est membre par héritage, tels la famille, le clan (Bidart et al., 2011 :38). D'autres établissent des relations à partir des cercles utilitaires, ceux-ci sont fondés sur la poursuite d'un objectif externe au cercle lui-même, par exemple les entreprises ou les associations (Bidart et al. 2011 :46). D'autres encore établissent des relations au niveau des cercles d'identification dont l'objectif est d'ordre réel, par exemple les religions, les groupes de

supporters ou des fans. Finalement, d'autres construisent des relations en fréquentant une même école ou dans un milieu de travail.

Une analyse en termes de réseaux complets renvoie à mettre en évidence l'importance des relations sociales construites au sein des cercles sociaux. Elle offre une perspective beaucoup plus proche du contexte socio-culturel dans lesquels sont implantés les champs-écoles, en particulier des formes d'interactions existantes. Les interactions qui ont lieu dans les cercles sociaux relèvent non seulement de ce que font les individus mais aussi les techniques ou les façons de faire largement partagées ou admises au sein des cercles d'appartenance. Par exemple, la récurrence des interactions au sein des cercles sociaux permet de développer des connaissances spécifiques, des "façons de faire", pouvant contribuer à la résolution des problèmes concrets liés à la production agricole. Ces façons de faire peuvent être des techniques culturelles dont la transmission orale au sein des cercles sociaux est une des caractéristiques.

Les interactions à partir des cercles sociaux définissent également les membres : des acteurs qui occupent telle ou telle position, ceux qui partagent un minimum d'intérêt commun pour certains enjeux. Ces interactions incluent également les formes de prestations possibles entre membres, selon leur statut ou non, qu'ils soient parents ou alliés. Les prestations entre membres peuvent être morales ou matérielles (services, aide, etc.). Elles sont la manifestation des relations de différentes natures au sein des cercles sociaux : famille, clan, groupes alliés, association, etc.

Les membres ayant des interactions au sein des cercles sociaux sont susceptibles de partager des informations et de savoir à quelle personne demander un conseil ou des informations plus stratégiques dans des domaines différents (agricole, écologique, etc.). Bref, les membres d'un champ-école, comme acteurs individuels n'agissent ni ne décident comme des atomes en dehors des cercles sociaux auxquels ils appartiennent. Les relations existant entre les membres d'un champ-école peuvent reposer sur des interactions durables qui ont lieu au sein de divers cercles sociaux.

Dans le point suivant, nous montrons que ces interactions peuvent donner lieu à des formes spécifiques de confiance.

### 2.2.1.3 Des formes spécifiques de confiance entre les partenaires

La confiance est une autre dimension essentielle pour caractériser les relations. Il faut toutefois souligner que du point de vue de l'analyse des réseaux, la confiance apparaît souvent comme une réalité complexe. Dans un article intitulé *Commérages et réputation*, R. Burt (2008) définit la confiance comme la volonté d'une personne de s'engager dans une relation sans certitude sur le comportement de l'autre (Burt, 2008 :27). La confiance correspond à un sentiment de sécurité et de fiabilité par rapport aux paroles, aux décisions ou encore aux comportements des autres (McAllister 1995; Mansour et al.2014). Elle apparaît dans plusieurs situations comme une croyance tandis que son expression dépend des individus et des relations sociales en présence.

Dans cette étude, nous estimons que la confiance est d'abord un produit des échanges «positifs» dont les agents ont fait l'expérience dans le passé (Lévesque et White 1999 :25). Les relations sociales basées sur la confiance peuvent se révéler essentielles à la participation dans un champ-école paysan. Deux membres d'un champ-école qui se font confiance en fonction des expériences et échanges antérieurs sont susceptibles d'avoir une attitude favorable l'un vis-à-vis de l'autre, ce qui pourrait être un atout pour l'apprentissage, l'échange d'informations et de conseils. En somme, une relation basée sur la confiance pourrait jouer sur la qualité des interactions.

À partir d'une perspective en termes de réseaux sociaux, nous pouvons identifier une relation fondée sur la confiance à partir des critères suivants :

- 1) un individu peut faire confiance à d'autres en fonction des interactions passées. La fréquence des interactions lui permet d'avoir accès à une quantité d'informations qui aident à évaluer les capacités de l'autre et ses comportements (McAllister, 1995 cité par Mansour, 2014).
- 2) Un individu fait confiance à l'autre parce qu'il a de « de bonnes raisons » de lui faire confiance, il reconnaît ses capacités, sa bienveillance et son intégrité. Il dispose des informations individuelles concernant la fiabilité et le sérieux de l'autre (Mayer et al., 1995; McAllister, 1995).

- 3) Un individu fait confiance à d'autres lorsqu'il déclare qu'il peut compter sur eux avec l'idée que ceux-ci agiront dans le sens de ses intérêts, en dépit des motivations économiques qui pourraient les inciter à agir autrement (Granovetter, 2002). Ici il s'agit de cette bonne volonté d'attribuer de bonnes intentions aux autres membres et de s'en remettre à leurs actions (Cook et Wall, 1980; Mc Allister, 1995, cité par Bornarel, 2007).
- 4) Un individu peut faire confiance à d'autres mais cela dans le sens de la manifestation d'une certaine vulnérabilité. En situation d'incertitude, on espère que l'autre va accomplir une action importante, même si on ne peut le contrôler (Kee et Knox, 1970 cités par Bornarel, 2007).

En somme, la relation va au-delà de la simple mémorisation du nom, de la connaissance du lieu de résidence et de l'activité de l'autre membre. Être en relation avec quelqu'un signifie qu'on peut nommer, identifier la relation. On connaît l'autre un peu mieux parce qu'on parle un peu plus avec lui que les autres. On a établi des interactions durables, basées sur la confiance, dans des contextes et cercles sociaux suffisamment investis (Bidart, 2012 :52).

Dans le point suivant nous montrons que les relations sociales construites au sein de cercles sociaux peuvent jouer un rôle sur la qualité de l'implication dans un champ-école.

### **2.2.2 Relations informelles et implication dans les champs-écoles paysans**

L'implication dans les champs-écoles peut renvoyer à différentes réalités comme en font foi les multiples débats entourant sa « mesure ». Les articles et rapports de recherche sur les champs-écoles restent souvent imprécis quant aux différents aspects et, surtout, aux modalités retenues dans les projets pour caractériser cette implication. Cela étant, on peut circonscrire l'implication dans les champs-écoles paysans comme le fait d'avoir adhéré au projet en acceptant ses objectifs, notamment le processus d'apprentissage et de discussions

en groupes, à partir des expérimentations, ce qui inclut l'échange d'informations et de conseils ainsi que la recherche de compromis sur les pratiques culturelles reproductibles.

À partir d'une perspective en termes d'analyse des réseaux sociaux (Degenne et Forsé, 2004 :177-178), on peut chercher à comprendre les modalités d'implication dans un champ-école paysans, en mettant en évidence le rôle des relations sociales existant entre les membres. Cela suppose d'identifier d'une part les relations formalisées, c'est-à-dire des relations qui sont clairement établies et légitimées par les règles édictées de l'organisation ou du programme. L'ensemble des relations formalisées constitue l'organigramme de l'organisation. L'organigramme est en principe explicite parce qu'il crée des obligations périodiques aux uns et aux autres, il indique qui doit faire quoi, quels sont les individus qui ont de l'autorité sur d'autres ou leur donnent des ordres (Degenne et Forsé, 2004 :177). Toutefois, on peut identifier d'autres relations formalisées mais qui n'introduisent pas nécessairement l'idée de la hiérarchie, notamment celles qui servent à la circulation des informations (Degenne et Forsé, 2004 :177). Par exemple, certains individus peuvent avoir la responsabilité d'assurer la circulation des informations au sein de l'organisation de façon à ce que toute personne devant avoir une information en dispose effectivement au moment où elle en a besoin. Cependant, il peut arriver que certaines personnes décident de transmettre ou de ne pas transmettre une information, ce qui crée une hiérarchie informelle et de zone de pouvoir non prévu par l'organigramme (Degenne et Forsé, 2004 :178).

D'autre part, on peut identifier des relations informelles au sein d'une organisation, c'est-à-dire l'ensemble des interactions, des relations interpersonnelles qui existent entre les membres (Bouteiller et al., 2004). Les relations informelles incluent la parenté, l'amitié, l'appartenance commune à une association ou une église, les anciens collègues, etc. En principe, les relations informelles sont non imposées par la hiérarchie (Fiedberg, 1993) mais elles peuvent interférer sur le fonctionnement d'une organisation (Degenne et Forsé, 2004 :178; Crozier et Fiedberg, 1997)<sup>13</sup>. De ce point de vue, les relations informelles

---

<sup>13</sup> L'analyse de réseaux apparaît comme un outil d'affinement de l'analyse stratégique, qui peut repérer avec précision la structure des relations au sein d'une organisation. La démarche de l'analyse stratégique repose sur une connaissance empirique du travail des acteurs, des relations entre eux, des interdépendances qui résultent notamment des contraintes techniques, des incertitudes qu'elles engendrent et des jeux de pouvoir qui s'ensuivent. On reconstitue le système d'action des acteurs à partir de données élémentaires sur ces deux aspects de la vie organisationnelle, économique-technique et social. L'apport de l'analyse des réseaux consiste

sont susceptibles d'être une importante source de force et de valeur ajoutée à côté des relations formelles. Elles peuvent aussi avoir des effets positifs ou négatifs selon l'utilisation qui en est faite. Par exemple, les relations formelles pourraient constituer des vecteurs d'accès aux informations et à l'entraide nécessaires au fonctionnement effectif d'un Champ-école. Elles peuvent aussi mener à la résistance des individus et au sabotage d'un projet, ce qui pourrait être préjudiciable à l'atteinte des objectifs.

En somme il est essentiel de prendre en compte à la fois les relations formalisées et informelles existantes entre les membres du Champ-école pour analyser l'influence du réseau créé par un champ-école sur les comportements des acteurs. Par conséquent, on doit identifier et analyser l'ensemble des relations qu'entretiennent les membres d'un Champ-école, les distinguer et les caractériser de façon précise, de manière à rendre compte de l'influence du réseau formé par cette expérience sur le comportement des membres impliqués. Outre l'identification des relations, la description des connexions entre ces relations, de la manière dont elles forment des réseaux ayant des caractéristiques identifiables, constitue une étape importante de l'analyse des réseaux (Ferrand. et al. 2009). En effet, l'examen des caractéristiques d'un réseau, tout particulièrement la diversité et le contenu des relations qu'entretiennent les acteurs permet de comprendre l'influence du réseau social sur les comportements des acteurs, notamment lorsqu'ils sont impliqués dans un Champ-école.

Dans la section suivante, nous décrivons ces caractéristiques des réseaux complets en montrant en quoi elles peuvent être essentielles à la compréhension des modalités d'implication des membres dans les Champs-écoles paysans.

---

à développer le volet relationnel de l'analyse stratégique. La description de la structure relationnelle par la reconstitution, entre autres, de sous-ensembles (cliques ou positions) - dans un réseau est une manière d'identifier inductivement des acteurs collectifs. L'analyse permet donc de décrire les acteurs collectifs en présence à un moment donné dans une organisation, ainsi que leurs relations (Lazega, 1994 :302).

### **2.3 Les caractéristiques des réseaux complets**

Tel que mentionné précédemment, l'analyse des réseaux consiste non seulement à décrypter les relations qu'entretiennent les acteurs mais aussi à étudier la forme générale du réseau et le contenu des liens. En effet, « les caractéristiques du réseau, considérées comme une totalité, peuvent être utilisées pour interpréter et comprendre le comportement social des personnes impliquées » (Mitchell, 1969, cité par Ferrand, 1997 : 37). Ces caractéristiques ne déterminent pas, mais expliquent que tout ne soit pas possible pour toutes personnes, et que dès lors certains comportements ou stratégies soient, en raison des relations qu'ils entretiennent et de la position occupée au sein du réseau, plus probables que d'autres. Dans cette étude nous mettons en évidence les caractéristiques des réseaux complets, notamment la diversité du réseau et le contenu des liens, en essayant de montrer comment ces caractéristiques générales peuvent avoir des retombées sur le comportement des personnes impliquées dans les Champs-écoles paysans.

#### **2.3.1 La diversité du réseau**

Du point de vue de l'analyse des réseaux sociaux, la diversité renvoie à la fois à la présence d'*alters* de différents statuts dans le réseau et de différentes relations (Campbell *et al.* 1986). Ces deux caractéristiques des réseaux sociaux sont mises en avant comme des dimensions permettant de comprendre les comportements des acteurs, notamment les conduites, les opinions et les stratégies et ceci selon les positions qu'ils occupent au sein du réseau leurs structures (Ainhoa de Federico de la Rúa, 2004).

##### **2.3.1.1 La diversité d'acteurs**

La diversité des acteurs est relative aux *caractéristiques des membres* d'un réseau social, précisément la présence ou non d'acteurs de différents statuts. Selon les analystes des réseaux la diversité des acteurs au sein d'un réseau donne une idée du type de ressources qui circule. On peut, entre autres, établir des liens entre le statut ou la position

sociale des individus et le type de ressources qu'ils détiennent (Franke, 2005; Lin et Dumin, 1986). On peut également inclure d'autres indicateurs tels que l'origine ethnique, le genre (Franke, 2005; Erickson, 1996; 2004a) et le niveau d'instruction pour analyser la diversité du réseau.

L'idée sous-jacente est que plus les membres d'un réseau ont des profils différents, plus il y a de chances que l'éventail de ressources dont ils disposent soit diversifié (Franke, 2005 :26). Cette idée doit être précisée. On peut souligner qu'une forte homogénéité sociale au sein d'un réseau peut favoriser la création des liens d'attachement entre les individus. En effet, la confiance mutuelle et les informations qu'ils partagent entre eux sont utiles pour leur implication dans un projet mais surtout pour résoudre des problèmes au quotidien ou surmonter des difficultés. Par contre, une faible homogénéité sociale peut créer des liens d'accointances entre les individus. Ces liens donnent souvent accès à des ressources qui ne sont pas accessibles dans l'entourage immédiat et qui permettent le renforcement et l'évolution d'un projet. Par ailleurs, une forte hétérogénéité des statuts peut favoriser la création des liens instrumentaux. Ces liens donnent généralement accès à certaines ressources dont disposent des acteurs en situation de pouvoir ou d'autorité mais en même temps cela permet à ces individus d'accroître leur propre pouvoir (Franke, 2005 :26) dans une situation donnée, notamment lors de la mise en œuvre d'un projet.

Afin de mieux de comprendre les dynamiques sociales entourant les champs-écoles paysans, on peut examiner en quoi la présence ou non d'acteurs de différents statuts joue un rôle par rapport à l'implication dans les champs-écoles. L'accent sera mis sur l'hétérogénéité au sein du réseau selon le sexe, le niveau d'instruction ainsi que le statut social et professionnel. Le point suivant aborde la diversité des relations.

### **2.3.1.2 La diversité des relations**

La diversité des relations renvoie aux propriétés des relations entre les membres d'un réseau. Comme le suggère E. Michael (2002), on peut élucider l'idée de la diversité des relations au sein d'un réseau en examinant un concept que l'analyse structurale des réseaux a emprunté à Mitchell (1969) et à l'École de Manchester: celui de la « multiplicité».

Mitchell a introduit le concept de multiplicité pour souligner l'importance des relations là où on pouvait repérer un lien de complémentarité ou un conflit potentiel entre deux rôles et deux parties du réseau d'une personne. Par exemple au sein d'une entreprise, une personne peut être à la fois l'employeur d'un travailleur et son coreligionnaire. La présence de ces deux types de relations peut non seulement contraindre l'employeur mais aussi lui donner une liberté majeure vis-à-vis de l'employé. Par conséquent, on doit prendre en compte un espace social plus large que l'entreprise même pour mieux comprendre le rapport entre ce patron et son employé (Michael,2002). En fait, la notion de multiplicité peut être définie comme la superposition dans un même lien, de plusieurs relations, rôles, allégeances de groupes ou de critères de réciprocité dans les échanges puisque les individus sont souvent à l' « intersection des cercles sociaux » (Coenen-Huther, 1993; Verbrugge, 1978).

À la suite de Mitchell et des analystes des réseaux sociaux, on peut se servir du concept de la multiplicité pour analyser les différentes relations à l'intérieur d'une même organisation (par exemple l'entreprise) ou d'un même lien. Cela suppose que dans un réseau social, différentes relations peuvent coexister et se chevaucher au sein d'un lien qu'entretiennent deux individus. Par exemple, les individus peuvent être des parents, des voisins, des collègues, des partenaires associatifs, des partenaires de sortie ou des amis (Kapferer, 1969 ; Verbrugge, 1979). On parle alors de liens multiplexes (Monge et Eisenberg, 1987). Ces liens unissent les gens sur plus d'un intérêt, d'une valeur ou d'une activité (Ferrary, 2010).

De ce qui précède, l'analyse de la multiplicité consiste d'une part à examiner les différentes relations qu'entretiennent les individus en termes de pluralité des cadres normatifs, et d'autre part à saisir comment les comportements de ces personnes peuvent être en partie compris à la lumière des intersections entre ces cadres ou ces « contenus » (Mitchell 1969 :49.).

Afin de comprendre les comportements des membres des Champs-écoles, on peut examiner la présence ou non de liens multiplexes au sein des réseaux formés par ces expériences. Par exemple, dans le cas où deux membres d'un Champ-école échangent des informations ou des conseils pour les problèmes du Champ-école et ont également des

relations de parenté ou d'amitié, le lien peut être décrit comme multiplexe. Les liens multiplexes soudent les individus les uns aux autres en les insérant dans une série d'échanges (Degenne et Forsé, 2004). En outre, la présence de liens multiplexes au sein des réseaux formés par les Champ-écoles permet également d'identifier des acteurs centraux entretenant plusieurs relations et mobilisant des ressources variées. Toutefois, il peut y avoir des variations quant à l'importance respective des relations qu'entretiennent les membres des Champs-écoles. En effet la situation dans laquelle se trouvent les personnes joue un rôle quant au choix des relations. Afin de répondre à cette préoccupation, on peut mettre en évidence le contenu des liens et la valeur des ressources accessibles ou mobilisées.

### **2.3.2 Le contenu des liens**

Cette section tente d'abord de définir et d'expliquer ce qu'on entend par contenu d'un lien en mettant en évidence les ressources sociales. Ensuite, il sera question de préciser sous quel angle on peut observer, caractériser et analyser les contenus relationnels pour comprendre le comportement des personnes impliquées dans les Champs-écoles paysans. Pour cela nous soulignons l'importance des ressources accessibles par le biais du réseau social et qui pourraient jouer un rôle important dans la participation aux champs-écoles paysans. Finalement, nous abordons la question de la valeur des ressources, en fonction des objectifs poursuivis au sein des champs-écoles. Cela conduit à souligner l'importance des types de liens en ce qui concerne l'accès aux ressources d'une part. D'autre part on montre comment l'accès aux ressources de valeur contribue à émergence du leadership parmi les membres des Champ-écoles.

#### **2.3.2.1 Le contenu des liens- les ressources sociales**

Selon les analystes des réseaux, le « contenu » de la relation est la caractéristique première qui permet de qualifier une relation. S'agit-il d'amitié, d'échange de conseil, d'un lien professionnel? Les analystes des réseaux distinguent plusieurs contenus relationnels en fonction de l'objet d'étude. Par exemple, des recherches sur les réseaux en milieu de travail mettent en évidence différents contenus relationnels à partir de questions

spécifiques. À partir de la question de base « Qui parle à qui ? » dans le contexte du travail, on peut identifier un réseau de communication (information) ou d'interaction. Pour reconstruire le réseau de conseil, on cherche à savoir qui consulte qui au travail. On peut également étudier le réseau d'influence en cherchant à savoir vers qui se tournent les personnes lorsqu'elles cherchent à infléchir une décision. Un accent peut être mis sur l'étude des réseaux d'amitié et des réseaux de soutien, en cherchant à mettre en valeur les relations qui dépassent le cadre strict du travail (Brass et Buckhart, 1993 ; Buckhart et Brass, 1990 ; Ibarra, 1993a, 1993b ; Krackhardt, 1990 ; Lazega, 1992 ; Saint-Charles, 2001 ; Saint-Charles et Mongeau, 2004 :88). Cela implique que différents contenus relationnels peuvent coexister; on dira par exemple que deux membres d'un champ-école ont une relation multiplexe.

Du point de vue de l'analyse des réseaux, les contenus relationnels renvoient aux ressources sociales auxquels les relations donnent accès. À partir de la définition proposée par Nan Lin (1995), nous concevons les ressources sociales comme des « biens dont la valeur est déterminée socialement, et dont la possession permet à l'individu de survivre ou de préserver des acquis ». Selon Lin, «Les ressources sociales ne sont pas de la même nature que les ressources personnelles que seraient le patrimoine, les revenus, les diplômes, ou même les savoirs et les savoir-faire (Lin, 1995 : 687). Les ressources personnelles sont possédées par l'individu qui peut en disposer avec beaucoup de liberté. Elles sont héritées (l'appartenance ethnique, le sexe, parfois la religion ou les ressources des parents) ou acquises (l'éducation, le prestige ou l'autorité). Les ressources sociales sont des ressources que l'individu ne possède pas mais qui sont « insérées dans son réseau, accessibles au travers des liens directs et indirects » qu'il contracte avec d'autres» (Lin, 1995:687).

Dans cette étude, nous mettons en évidence l'importance des ressources sociales, notamment les informations et les conseils, en ce qui concerne la participation des membres aux activités d'un Champ-école. Dans une telle expérience, les membres ont besoin non seulement des ressources personnelles, monétaires et matérielles, mais aussi des ressources sociales mobilisables par le biais des relations sociales. Les ressources sociales comme l'information, le conseil et la confiance n'ont pas à première vue de lien direct avec le processus de production mais elles peuvent se révéler utiles pour la participation des

membres et le fonctionnement des Champ-écoles paysans. Pour mobiliser ces ressources, chacun des membres doit compter non seulement sur les relations formalisées mais aussi sur les relations informelles. De ce point de vue le réseau social d'un Champ-école paysan pourrait constituer un vecteur d'accès à différents types de ressources nécessaires à l'implication des membres.

### **2.3.2.2 Le réseau social comme vecteur d'accès aux ressources sociales**

Selon les analystes des réseaux (Degenne et Forsé, 1994), les réseaux sociaux sont considérés comme des vecteurs d'accès aux ressources sociales. De ce point de vue, le réseau social d'un Champ-école pourrait donner accès à plusieurs ressources susceptibles de contribuer à son fonctionnement. Il peut s'agir principalement des informations et des conseils.

#### **2.3.2.2.1 La transmission d'informations**

L'information est une ressource importante en cela qu'elle fournit la base sur laquelle l'action peut s'appuyer et être mise en œuvre (Lévesque, 2000: 20). Dans le cas d'un champ-école, l'information peut être obtenue à la fois par le biais des relations formalisées et des relations informelles. L'enjeu réside ici dans le fait que la bonne circulation de l'information permet aux membres d'accroître les connaissances et de prendre véritablement part à un champ-école. L'accès à l'information peut être direct ou indirect. Dans un cas comme dans l'autre, la mobilisation de l'information par le biais du réseau peut aussi s'appuyer sur des interactions passées. Elle dépend largement de la nature des liens, de la position d'un membre au sein du champ-école et dans la structure sociale dans laquelle il est implanté et de ses contacts au sein du réseau.

Pour identifier les mécanismes de mobilisation et de circulation de l'information dans un champ-école, on peut partir de la question de base souvent posée par les analystes des réseaux : « Qui parle de quoi à qui ». Ici il faut considérer d'une part qu'un individu peut obtenir l'information par un lien social direct mais également par un lien social indirect du fait de l'implication d'un tiers qui sert d'intermédiaire (Granovetter, 1973 ;

Burt, 1992). D'autre part, un individu peut mobiliser des contacts diversifiés et complémentaires pour avoir des informations. Cependant, tous les contacts ne donnent pas toujours accès aux mêmes types d'informations. Il existe toujours un arbitrage selon la qualité de l'information souhaitée (Granovetter, 1973; Burt, 2000). Outre la transmission d'informations, l'échange de conseils est aussi une dimension importante dans la participation à un champ-école. Dans le point suivant nous montrons en quoi le réseau social d'un champ-école peut influencer l'échange des conseils entre les membres.

#### **2.3.2.2.2 L'échange de conseils**

Du point de vue l'analyse des réseaux sociaux (Lazega, 2004;2001) le conseil est une ressource importante dans toute organisation, en particulier là où les activités des membres ne sont pas toutes routinières. Dans le cas d'un Champ-école, les membres peuvent échanger ou avoir besoin de la ressource *conseil* lorsqu'ils doivent imaginer des solutions nouvelles à des problèmes complexes liés à la production agricole. Par exemple, au cours des expérimentations, certains membres sont appelés à recourir à d'autres qu'ils considèrent comme étant plus expérimentés en matière de gestion du sol et des cultures. Cette démarche consiste non seulement à faire appel aux accompagnateurs mais aussi à d'autres paysans. À ce niveau, les relations sociales et la confiance qui ont été construites au cours des interactions antérieures sont susceptibles de favoriser des échanges au sein d'un Champ-école paysan.

Pour caractériser les mécanismes d'échanges de conseils dans un Champ-école, on peut se servir de la question ci-après : qui consulte qui. Cette question est essentielle mais on peut apporter certaines précisions : 1) « Auxquels des membres du champ-école un membre demanderait un avis, un conseil pour des choix à faire »? 2) avec quels autres membres, un individu qui participe dans un champ-école paysan discute de l'orientation globale du projet, des activités en cours ou des projets de production agricole? 3) qui est-ce que tel ou tel autre membre consulte comme un bon interlocuteur qui pourrait aider à développer ou faire aboutir le champ-école? 4) est-ce que certains membres en consultent d'autres, qu'ils considèrent comme des collègues, pour un avis à propos d'une demande avant de la soumettre à l'instance concernée? 5) Est-ce qu'il y a consultation pour le

recrutement des paysans ou encore pour la sélection des leaders membres du comité interne du champ-école? 6) Auprès de qui les membres cherchent-ils des avis critiques avant de soumettre leurs propositions ou idées à la plénière?

De ce qui précède, nous retenons que les informations et conseils sont des ressources mobilisables par le biais des réseaux sociaux. De ce point de vue, le réseau social formé par un champ-école pourrait donner accès à des ressources susceptibles de contribuer à l'implication des membres aux différentes activités. En effet, les différentes relations qu'entretiennent les acteurs peuvent favoriser le partage d'informations et l'obtention des conseils auprès des membres ayant des connaissances particulières nécessaires à la résolution d'un problème spécifique. Cependant, il faut mettre l'accent non seulement sur l'accès aux ressources mais aussi sur la valeur de la ressource mobilisée par le biais du réseau, et ce en fonction des objectifs d'un champ-école. Ainsi, l'analyse de la participation dans un champ-école doit prendre en compte la valeur des ressources qui peuvent être atteintes par le biais des relations pour établir des échanges utiles entre membres.

### **2.3.2.3 La valeur de la ressource en fonction de la force des liens**

Dans cette sous-section, nous expliquons d'abord ce qu'on entend par valeur de la ressource. Ensuite nous recourons aux concepts de liens forts et de liens faibles développés par Granovetter (1973) de sorte à proposer un cadre explicatif permettant de mieux comprendre la valeur des ressources associées aux différents types de liens. Ceci nous amène finalement à mettre en évidence le rôle clé de certains membres dans la mobilisation des ressources de valeur nécessaire au fonctionnement des Champs-écoles paysans.

#### **2.3.2.3.1 Ce qu'on entend par valeur de la ressource**

Selon les analystes des réseaux (Degenne et Forsé, 1994; Coleman, 1990), un individu peut avoir accès à plusieurs ressources par le biais du réseau mais tous les liens n'ont pas la même « valeur », notamment par rapport à un objectif donné. D'où la nécessité d'avoir une idée plus précise des ressources disponibles par le biais du réseau social et de rendre compte de la valeur des ressources atteintes, notamment dans le cas d'un Champ-école paysan. Pour cela, il faut considérer l'ensemble des liens existants (les liens

utilisables) et ensuite se poser une question de fond : quels liens sont les plus utiles pour un objectif donné, ici la participation aux champs-écoles, et à quelles ressources donnent-ils accès en vue du fonctionnement du CEP? Par exemple si un membre peut avoir un accès direct à un paysan qui cultive X et qu'il cherche de l'information sur une culture Y, ce paysan est bien moins utile qu'un autre paysan qui a des connaissances sur la culture Y. Dans cette logique, il y a deux aspects à retenir : 1) la question de l'accès à la ressource (condition essentielle); et 2) la valeur de la ressource atteinte qui est dans une large mesure ce qui est le plus important (compte tenu du fait que dans un champ-école tout le monde a des liens et des relations).

Afin de mieux comprendre la valeur des ressources mobilisables par le biais du réseau, on peut mettre en évidence l'apport respectif de chaque type de liens tels que soulignés par les analystes des réseaux (Granovetter 1973, Campbell et al.1986, Degenne et Forsé, 1994). En recourant aux concepts de liens forts et de liens faibles développés par Granovetter (1973), nous pouvons proposer un cadre explicatif permettant de comprendre la valeur des ressources, notamment des informations et des connaissances particulières à l'intérieur des champs-écoles paysans et des mécanismes de leur mobilisation par le biais des différentes relations qu'entretiennent les acteurs.

### **2.3.2.3.2 Les liens forts et les liens faibles**

À la suite des travaux de Granovetter(1973,1985)<sup>14</sup> et développés par Marsden et Campbell (1984), nous distinguons les liens sociaux en mettant en évidence leur force. On peut identifier la force d'un lien en fonction de l'intensité émotionnelle, de la quantité de temps, et des services réciproques qui caractérisent ce lien. Deux types de liens pourraient ainsi jouer un rôle important dans le champ-école, à savoir les « liens forts » et les « liens faibles.

En se basant sur ses propres études du réseau social de petites communautés et sur la mobilité au travail, Granovetter a émis l'hypothèse que si la valeur des liens forts n'est pas à mettre en doute, celle des liens faibles - des liens pour lesquels la fréquence des

---

<sup>14</sup> Ces travaux s'insèrent dans le courant de la sociologie économique. On s'intéresse ici à l'étude des actions d'*homo oeconomicus* en tant qu'elles sont encadrées dans les relations sociales (Ponthieux, S, 2006, le capital social. Paris la découverte, 2006 :23).

rencontres, la proximité et l'intensité sont faibles - doit toutefois aussi être prise en considération. Pour lui, les personnes avec qui nous avons un lien faible sont plus susceptibles d'évoluer dans des cercles sociaux différents des nôtres. En conséquence, elles peuvent avoir accès à des informations autres que celles auxquelles nous avons habituellement accès (Granovetter, 1973; Langlois, 1977). Les liens faibles peuvent ainsi aider les personnes à mieux saisir la complexité de réalités qui leur sont étrangères car ils sont susceptibles d'avoir des valeurs et des manières de voir le monde différentes (Coser, 1975)<sup>15</sup>.

Selon les analystes des réseaux, les liens forts sont identifiés sur la base de la proximité émotive ou affective. Les liens forts, caractérisés par la fréquence des contacts, l'intensité émotionnelle, et la dimension d'entraide, ont tendance à être transitifs, c'est-à-dire qu'ils forment des groupes denses où les membres partagent les mêmes affinités, et du coup, les mêmes ressources. Les liens familiaux, amicaux et conjugaux sont des exemples des liens forts. Les liens forts donnent souvent accès à l'information redondante véhiculée à l'intérieur d'un même univers social auxquels appartiennent les individus (Lévesque, 2000 :45; Campbell et al.1986, Degenne et Forsé, 1994; Granovetter 1973).

Par contre les liens faibles impliquent un moins grand engagement émotif. On peut citer ici par exemple les collègues de travail, les connaissances et dans certains cas des voisins (Lévesque, 2000 :45). Les liens faibles sont plus susceptibles de donner accès à d'autres réseaux que son seul réseau de relations fortes. La force des liens faibles provient du fait qu'ils constituent des ponts sociaux entre des acteurs de milieux différents qui véhiculent des informations diversifiées. Selon la théorie des liens faibles de M. Granovetter (1973), au sein d'un réseau de relations, les liens de nature faible (correspondant pour un individu à des relations occasionnelles, avec un faible niveau d'intimité et ne s'appuyant pas sur une longue histoire commune d'interactions) apportent plus d'informations utiles que les liens forts<sup>16</sup>. Les liens faibles sont une connexion au

---

<sup>15</sup>Johanne Saint-Charles et Pierre Mongeau l'étude des réseaux humains de communication ,2003.

<sup>16</sup> Voir Michel Forsé, « Définir et analyser les réseaux sociaux. Les enjeux de l'analyse structurale », Informations sociales 2008/3 (n° 147), p. 10-19 : Une enquête menée dans la région de Boston auprès d'environ trois cents cadres a permis à M. Granovetter de constater qu'ils avaient en majorité trouvé leur emploi grâce à des liens faibles et que, de plus, ces emplois étaient de meilleure qualité que lorsque des liens forts en étaient à l'origine. Pour celui qui cherche un emploi, les liens faibles doivent donc être plus efficaces

monde extérieur (Erickson, 2004). Non seulement les liens faibles sont-ils potentiellement importants du fait de leur nombre, mais aussi du fait de leur diversité, d'où les possibilités d'accès à une variété de ressources.

À partir de cette distinction entre liens forts et liens faibles, nous pouvons comprendre comment les relations sociales en présence influent sur le niveau d'implication des individus dans un champ-école. On peut mettre l'accent non seulement sur les types de liens qui peuvent faciliter les échanges au sein d'un Champ-école mais aussi sur ceux qui donnent accès à des ressources de valeur. En fait, la présence des liens forts et des liens faibles au sein du réseau social formé par le champ-école peut ouvrir une voie d'accès à des ressources diversifiées et même de qualité différente.

D'un côté, on peut estimer que, plus les liens entre les membres d'un champ-école sont forts, plus il y a de chances que ces personnes gravitent dans des cercles sociaux similaires ou qu'elles partagent une grille de lecture semblable. En effet, les personnes ayant des liens forts peuvent discuter le plus souvent sur différents sujets : l'état de leurs exploitations familiales, les systèmes de culture, les pratiques et les difficultés. En outre, ces personnes sont déjà engagées dans des interactions fréquentes, susceptibles de faciliter l'entraide et les confidences mutuelles sur les doutes et les inquiétudes quant à la mise en place de telle ou telle pratique (Cardona et Lamine, 2014).

De l'autre côté, la présence des liens faibles au sein du réseau formé par le champ-école que les membres entretiennent des relations plus distantes avec des gens différents et ces relations sont susceptibles de donner accès à une plus grande diversité d'opportunités et de ressources. Les « liens faibles » peuvent, entre autres, donner accès à un plus grand nombre de points d'informations. Ces liens peuvent se situer à la croisée entre plusieurs référentiels techniques au gré des rencontres, des apprentissages et des informations

---

que les liens forts, puisqu'ils lui permettent de sortir du milieu étroit dans lequel il se trouve et d'accéder à des informations, vraisemblablement moins redondantes, dont disposent d'autres milieux. Les enquêtes menées ultérieurement sur des échantillons représentatifs n'ont pas toujours confirmé les résultats obtenus par M. Granovetter. En France, on constate que si dans les catégories supérieures ou intermédiaires, les liens faibles ont à peu près l'effet attendu, dans les milieux modestes, ce sont plutôt les liens forts (notamment avec la famille proche, conjoint ou parent) qui sont efficaces pour trouver un emploi (Forsé, 1997). D'une manière générale, le recours au réseau est d'ailleurs loin d'être anecdotique, puisque environ un tiers des personnes sondées dans l'enquête "Emploi" réalisée par l'INSEE déclarent avoir trouvé le poste qu'elles occupent par ce moyen.

récoltées dans le cadre des relations plus ponctuelles avec divers acteurs individuels et organismes (Cardona et Lamine, 2014).

De ce qui précède, le réseau social d'un Champ-école peut être composé de liens forts et des liens faibles, interagissant les uns avec les autres. Cela signifie que le réseau social n'indique pas seulement les liens entre les personnes puisque le terme relation suffit à cela. Le réseau indique plutôt qu'il y a liaison entre les liens eux-mêmes, ce qui a pour conséquence que ce qui arrive entre les paires de nœuds (personnes) ne peut manquer d'affecter ce qui arrive entre une paire adjacente (Mercklé 2004 :8; Nadel, 1957). En outre on peut analyser le réseau social formé par le Champ-école comme un système d'interdépendance stratégique, au sens où les membres sont susceptibles de mobiliser par le biais des liens forts et des liens faibles des ressources nécessaires dans la poursuite des objectifs du programme. Par conséquent, le réseau social d'un Champ-école pourrait se caractériser par une distribution inégale de ressources entre membres. Certains peuvent en disposer plus que d'autres : informations, compétences, etc. D'autres peuvent avoir une maîtrise de zones d'incertitude. Par exemple, le coordonnateur pourrait être le seul à savoir quel montant d'argent sera finalement accordé au programme. Par conséquent, il pourrait y avoir différentes modalités de participation possibles dans le fonctionnement d'un Champ-école paysan

En somme, l'étude des contenus relationnels permet non seulement d'identifier les ressources sociales mobilisées ou mobilisables par le biais du réseau social mais aussi de mettre l'accent sur la pertinence des ressources mobilisées et le rôle que pourrait jouer certains individus dans le processus de mobilisation, notamment les leaders. Il faut préciser que la valeur des ressources renvoie à la façon dont elles sont valorisées dans une situation spécifique d'échange au sein du champ-école. En particulier, la nature de ses activités et de ses objectifs peuvent valoriser certaines ressources à la disposition des acteurs et en faire passer d'autres au second plan.

Dans la dernière section nous faisons la synthèse des éléments théoriques décrits précédemment en les articulant entre eux pour construire le modèle théorique qui nous

permettra de comprendre en quoi le réseau social d'un champ-école joue sur la participation des membres.

## **2.4 Modèle théorique : Réseau social d'un Champ-école et participation des membres**

### **2.4.1 Objectif et questions de recherche**

L'objectif général de cette thèse est de comprendre le rôle du réseau social complet formé par le Champ-école par rapport à l'implication des membres dans cette expérimentation comme dans d'autres projets similaires. Nous utilisons les outils de l'analyse de réseaux complets pour examiner le portrait des relations et les caractéristiques du réseau social formé par un Champ-école afin de comprendre l'influence de ce réseau sur l'implication des membres. Il s'agit d'identifier les relations qu'entretiennent les membres et d'analyser la diversité du réseau et le contenu des liens afin de comprendre comment les différentes relations et la qualité des liens présents au sein du réseau induisent différentes modalités d'implication dans un champ-école paysan.

Une perspective d'analyse en termes des réseaux sociaux permet d'appréhender l'implication dans un Champ-école comme un processus relationnel et de le caractériser de façon précise. De ce fait, on peut considérer un champ-école comme un ensemble d'acteurs mettant en œuvre certaines pratiques en rapport avec les objectifs techniques et sociaux au cœur des programmes d'appui à la production agricole, mais entretenant différentes relations spécifiques. De ce point de vue, les transformations sociales apportées par la mise en œuvre des champ-écoles ne résultent pas uniquement de la mobilisation des ressources personnelles, matérielles et monétaires. Elles sont aussi le produit d'interactions sociales, s'inscrivant dans les réseaux sociaux formés des liens qu'entretiennent les membres des Champs-écoles, des acteurs ayant des relations relativement stables, construites au sein des cercles sociaux.

Dans le cadre de cette recherche, nous voulons à partir d'une étude de cas comprendre comment le réseau social constitué par les relations qu'entretiennent les membres d'un Champ-école joue sur la dynamique entourant l'implication dans les activités. Nous avons à ce titre choisi un Champ-école dans la région de Basankusu en RD

Congo. De manière générale, les évaluations des Champs-écoles implantés dans cette région tendent en effet à montrer des problèmes liés à l'implication des membres. Selon les évaluations (Caritas, 2010), l'implication des paysans dans l'apprentissage, notamment en ce qui concerne l'échange d'information, la motivation à expérimenter d'autres techniques, s'est avérée dans certains cas très limitée, alors que dans d'autres les résultats paraissent satisfaisants. Dans certains Champs-écoles, les membres estiment qu'ils sont dotés en ressources et s'impliquent dans l'apprentissage et la prise de décision. Dans d'autres, l'implication des uns s'accompagne parfois de l'exclusion d'autres membres, si bien que la démarche conduit à renforcer certains membres ou sous-groupes d'acteurs.

Par ailleurs, tel que mentionné précédemment, la plupart des recherches menées sur les Champs-écoles paysans se sont intéressées aux caractéristiques individuelles des membres ou encore à la nature des relations existantes entre eux pour évaluer ou analyser les transformations sociales apportées par ces expériences et non l'effet des dynamiques relationnelles sur les expériences menées dans le cadre des champs-écoles. Ces perspectives ont pourtant montré des limites puisque l'on a en quelque sorte brûlé les étapes en allant directement aux conséquences de la mise en œuvre des Champs-écoles paysans sur la vie sociale plutôt que de mieux cerner les logiques entourant les relations sociales dans le contexte d'implantation de ces programmes ainsi que leur rôle dans la réalisation des expérimentations.

Concrètement, les recherches menées sur les Champs-écoles paysans se sont rarement intéressées à la manière dont le réseau social créé par un Champ-école joue sur l'implication des membres. Pour combler ce vide, et tenant compte de l'idée de l'implication des paysans qui est au centre des champs-écoles et de notre approche théorique qui met en évidence le rôle d'un réseau social dans la mobilisation d'informations et de conseils, nous nous sommes posé la question suivante : quel rôle joue le réseau social complet formé par le Champ-école par rapport à l'implication des membres dans cette expérimentation ? En effet, l'approche des réseaux sociaux soutient une conception bien particulière de l'implication dans les champs-écoles paysans, envisagée comme le résultat d'une combinaison unique d'acteurs de statuts différents et de différentes relations susceptibles de donner accès à des informations et de connaissances

variées. Il va falloir préciser dans quelle mesure les caractéristiques d'un réseau créé par le champ-école, ici la diversité des acteurs et des relations ainsi que le contenu des liens, jouent un rôle par rapport à leur implication dans cette expérimentation.

### **2.4.2 Hypothèses**

L'hypothèse sous-jacente est qu'il existe une corrélation entre les caractéristiques du réseau social complet du Champ-école et les modalités selon lesquelles les informations, les conseils sur les façons de faire circulent dans un Champ-école. Les principales propositions qui fondent notre étude sont les suivantes:

1. Les caractéristiques du réseau social complet d'un Champ-école jouent un rôle par rapport à la capacité des membres à élaborer et à transformer des idées, entrevoir des solutions et des choix, notamment à partir d'informations et de conseils accessibles.

2. La structure d'un champ-école influence, sans la déterminer, les modalités de circulation des informations et conseils entre membres, leur transmission dépend largement des caractéristiques du réseau, notamment les types de liens au sein du réseau social.

### **2.4.3 L'opérationnalisation**

Le modèle théorique est centré sur le réseau social formé par le Champ-école et l'implication des membres. Cela implique de reconstituer et d'analyser ce réseau complet afin de mieux comprendre son rôle dans le champ-école retenu comme cas d'étude. Pour cela il faut: 1)- identifier l'ensemble des relations entre les acteurs; 2) -analyser la diversité du réseau social du Champ-école et enfin 3)- connaître le contenu des relations entre membres. Une fois ces trois dimensions prises en compte, nous pouvons comprendre le rôle du réseau social complet formé par un champ-école par rapport à l'implication des membres. Il convient de montrer comment ces dimensions s'articulent.

#### **2.4.3.1- identifier l'ensemble des relations entre les acteurs**

Pour reconstituer le réseau complet du Champ-école, il faut d'abord identifier l'ensemble des relations qu'entretiennent les acteurs. Tel que mentionné plus haut, la relation est «une connaissance et un engagement réciproques fondés sur des interactions

ou des échanges durables, débouchant sur des formes spécifiques de confiance entre les partenaires » (Grossetti, 2009 :60). Pour identifier les relations, on doit d'abord connaître les acteurs impliqués dans un Champ-école, tout en essayant de dépasser les catégories usuelles telles que « agriculteurs » vs. « accompagnateurs », hommes vs femmes, pour considérer les relations concrètes de différentes natures qu'ils entretiennent au sein du champ-école étudié. Après avoir identifié les liens, il faut étudier la diversité du réseau.

#### **2.4.3.2- Étudier la diversité du réseau**

La diversité renvoie à la fois à la présence d'*acteurs* de différents statuts dans le réseau et de différentes relations. La diversité des acteurs et des relations constituent deux caractéristiques significatives car elles permettent de mesurer la diversité des ressources potentiellement apportées par le réseau. Une meilleure compréhension de la façon dont les membres ayant éventuellement des différents statuts recourent à ces différentes relations au sein des Champs-écoles devrait permettre de connaître comment elles orientent leurs actions selon les besoins et le contexte.

Les indicateurs retenus, pour analyser la diversité des acteurs, comprennent la différence selon le genre, le niveau de scolarité ainsi que le statut social et professionnel des acteurs. Afin de mieux examiner la diversité des relations, nous allons analyser la multiplicité, celle-ci renvoie à la fois au nombre de liens et au nombre de relations que les personnes entretiennent au sein du réseau. Cela permettra de connaître le nombre et proportion de personnes ayant des relations uniplexes ainsi que le nombre de personnes ayant des relations multiplexes.

En effet, l'analyse de la diversité est un élément important dans la constitution des ressources sociales dont peuvent disposer les acteurs par le biais du réseau.

#### **2.4.3.3-Analyser le contenu des relations et la valeur des ressources**

Les contenus relationnels désignent ici les ressources sociales mobilisables par le biais du réseau : informations, conseils. L'étude des contenus relationnels permet de concevoir les relations sociales comme des vecteurs d'accès aux ressources. Cela étant dit, nous chercherons à comprendre dans quelle mesure les membres du Champ-école étudié

mobilisent les ressources nécessaires à la qualité de leur participation dans un Champ-école, notamment l'information et le conseil pour permettre aux activités prévues dans le cadre du Champ-école de se réaliser/de remplir les objectifs du Champ-école. Il s'agit d'examiner quelles relations sociales sont prises en compte dans les choix des pratiques en lien avec les semences et variétés; quels sont les canaux d'information ; quelles relations sont mobilisées pour obtenir des conseils. Cependant, il faut distinguer 1) la question de l'accès à la ressource (condition essentielle); et 2) la valeur de la ressource atteinte qui est dans une large mesure ce qui est le plus important (compte tenu que tout le monde a des liens et des relations). Enfin, l'accent sera mis sur l'apport spécifique et l'interdépendance entre les ressources mobilisées par les liens forts et les liens faibles.

À partir de cette distinction entre liens forts et liens faibles, nous pouvons comprendre comment les relations sociales en présence influent sur le niveau d'implication des individus dans un Champ-école. On peut mettre l'accent non seulement sur les types de liens qui peuvent faciliter les échanges au sein d'un champ-école mais aussi sur ceux qui donnent accès à des ressources de valeur.

### ***Conclusion***

La perspective d'analyse des réseaux sociaux fournit des concepts et des méthodes qui nous aident à étudier les champs-écoles en mettant en évidence non pas uniquement les attributs des individus mais les relations qu'entretiennent les individus et les régularités qu'elles présentent, pour les décrire, caractériser et analyser de façon précise. Vu que l'analyse des réseaux comporte plusieurs approches distinctes, notre étude privilégie une analyse en termes de réseaux complets afin de rechercher, à partir d'un travail d'enquête empirique, des informations détaillées sur les relations directes ou indirectes qu'entretiennent les membres d'un champ-école. On peut prendre en compte non seulement les relations formalisées mais également des relations informelles puisqu'elles sont susceptibles d'être ou non une importante source de force et de valeur ajoutée. Au-delà d'une simple identification des relations, l'examen des caractéristiques d'un réseau, notamment la diversité et le contenu des relations permet de comprendre l'influence du

réseau social. La diversité renvoie à la fois à la présence d'*alters* de différents statuts dans le réseau et de différentes relations. Pour analyser la diversité du réseau, on peut examiner la présence ou non des individus ayant des profils différents pour connaître l'éventail de ressources disponibles. L'analyse de la multiplicité permet d'examiner les différentes relations qu'entretiennent les individus et de comprendre comment les comportements de ces personnes peuvent être en partie compris à la lumière des intersections entre ces relations. Par ailleurs l'analyse du « contenu » des liens est essentielle pour avoir une idée plus précise des ressources disponibles par le biais du réseau social et de rendre compte de la valeur des ressources atteintes, notamment dans le cas d'un Champ-école paysan. À partir de cette distinction entre liens forts et liens faibles, on peut mettre l'accent non seulement sur les types de liens qui peuvent faciliter les échanges au sein d'un champ-école mais aussi sur ceux qui donnent accès à des ressources de valeur. C'est à la lumière de ces concepts que nous avons construit le modèle théorique qui nous permettra de comprendre, à partir d'une étude de cas, en quoi le réseau social formé par un champ-école joue un rôle dans son fonctionnement. Le chapitre suivant présente le contexte dans lequel est implanté le Champ-école retenu comme cas d'étude.

## Chapitre 3 Le contexte de la recherche

### Introduction

Ce chapitre présente le contexte dans lequel est implanté le Champ-école retenu comme cas d'étude. Pour cela, nous nous basons d'abord sur notre observation directe du milieu pendant sept ans de travail comme directeur du bureau de Caritas-développement dans la région de Basankusu en République démocratique du Congo<sup>17</sup>. Nous utilisons ensuite les travaux des ethnologues qui fournissent une quantité considérable d'informations sur l'organisation sociale des Mongo. À cette recherche documentaire, nous ajoutons d'autres informations produites lors de notre séjour de recherche à Basankusu entre janvier et avril 2013. L'examen approfondi des informations produites à partir de différentes sources nous conduit à délimiter ce chapitre en deux sections.

La première section de ce chapitre décrit les caractéristiques géographiques, historiques et économiques de la zone d'étude. Il s'agit d'une brève description du cadre physique, historique et socioéconomique en faisant référence aux rapports sociaux structurant l'organisation des activités collectives de production agricole.

La deuxième section porte sur l'implantation du Champ-école dans une zone en proie à l'insécurité alimentaire. Ce qui est mis en évidence, c'est l'implantation d'un Champ-école dans le contexte de la relance des activités agricoles, le choix d'implanter ce Champ-école entre les villages de Lifumba et Ekoto et le processus de sa mise en œuvre, à savoir le recrutement des professionnels et d'une association devant implanter le Champ-école, la conduite des activités et leur évaluation.

---

<sup>17</sup> Le Bureau de Caritas Développement du Diocèse de Basankusu est une association sans but lucratif ayant des activités d'appui au développement, notamment celles relatives à la sécurité alimentaire. En plus de coordonner les activités administratives, pendant sept ans j'ai représenté légalement ce bureau auprès des associations villageoises, autorités coutumières, organismes étatiques et non étatiques d'appui au développement. Il fallait assurer l'exécution des projets conformément aux dossiers approuvés par les bailleurs et ce, dans le respect des procédures : garantir l'accompagnement des associations et groupements bénéficiaires, faire en sorte que les méthodologies établies de commun accord avec les partenaires soient correctement appliquées tout au long de la gestion du cycle de projet (cadre logique et plans d'action); engager contractuellement le personnel local prévu dans les projets et faire respecter les lignes budgétaires.

Une brève conclusion donne un aperçu des éléments de l'organisation sociale dans laquelle est implanté le Champ-école, tout en mettant en évidence la pertinence de comprendre le rôle que pourraient jouer les relations sociales par rapport à l'implication des membres dans cette expérimentation retenue comme cas d'étude.

### ***3.1. Les caractéristiques géographiques, historiques et socioéconomiques de la zone d'étude***

Le Champ-école retenu comme cas d'étude a été implanté entre les deux villages de Lifumba et Ekoto en 2006, dès la première phase de la mise en œuvre du programme de sécurité alimentaire de Caritas Belgique dans la région de Basankusu, au nord-ouest de la province de l'équateur en République démocratique du Congo<sup>18</sup>. Le Champ-école a été implanté par une association des agriculteurs dénommée *Union des filles et femmes pour tous travaux*, en sigle UFFETT<sup>19</sup>. L'association regroupe des agriculteurs des deux villages de Lifumba et Ekoto, situés à mi-chemin de l'axe d'intervention allant de Basankusu à Bokakata.

L'axe Basankusu-Bokakata fait partie des quatre axes d'intervention ciblés par la Caritas Belgique à l'issue des ateliers d'identification des besoins alimentaires et de planification des activités d'appui aux associations tenus entre 2004 et 2005, avec la participation de la Caritas-Congo, la Caritas International Belgique, la Caritas-Développement Basankusu, plusieurs associations et les services techniques d'état concernées ( Inades Formation Congo, 2005). En appui des ateliers, une enquête a été menée dans la zone d'action en février 2005, ce qui a confirmé la nécessité d'intervenir dans les quatre axes ci-après : Basankusu – Bokakata ; Basankusu – Abunankombo ; Basankusu – Lofoma ; Basankusu – Djombo<sup>20</sup>.

---

<sup>18</sup> Les activités d'appui à la sécurité alimentaire à Basankusu sont intégrées dans le programme quinquennal cofinancé par la Direction Générale de la Coopération au Développement (DGCD) et Caritas International Belgique (2004-2008), consacré à la sécurité alimentaire en RD Congo.

<sup>19</sup> Dès sa création, cette association regroupe à la fois des femmes et hommes ayant différentes relations, tout en mettant l'accent sur le rôle des femmes dans son fonctionnement.

<sup>20</sup> Caritas International, Plan d'action 2006, schéma de référence Version coordonnée 27.02.04.

L'axe Basankusu-Bokakata relie d'un côté la ville de Basankusu qui est à la fois le chef-lieu du district de l'équateur et d'un diocèse portant le même nom et de l'autre côté la petite agglomération de Bokakata où sont implantés un poste administratif de l'État congolais et le centre d'une paroisse catholique. Pour atteindre Bokakata et Basankusu, les habitants des deux villages de Lifumba et Ekoto empruntent une route non asphaltée, poussiéreuse, ravagée par les trous en saison sèche et transformée en borbier souvent peu praticable en saison des pluies. La carte ci-dessous représente la zone d'intervention de la Caritas Belgique et l'axe Basankusu-Bokakata en particulier.

Figure 2 : Zone d'intervention de Caritas Belgique dans la région de Basankusu



(Source Caritas Belgique, 2006)

La carte de la zone d'intervention couvre le territoire de Basankusu<sup>21</sup> qui compte 318.927 habitants, ou environs 12 habitants/km<sup>2</sup>. La population est composée de deux grandes ethnies les Mongo, les Ngombe, avec une minorité de pygmées. Les populations de Lifumba et d'Ekoto, d'ethnie Mongo, à l'instar d'autres villages de la région de Basankusu, résident au sein de concessions familiales. Des variations sont nombreuses d'une concession familiale à l'autre. Certaines comptent peu de personnes alors que d'autres en ont plus d'une trentaine. Quelle que soient la taille et la composition de la famille, tout le monde se connaît au sein de la concession familiale. Chaque individu est lié à d'autres par un ou plusieurs types de relations de connaissance immédiate : mari ou épouse, frère ou sœur, beau-frère ou belle-sœur, oncle ou tante, etc. (Notes de terrain, 2013). Tous partagent le même espace domestique comprenant une large cour, des maisons ou cases d'habitation, une cuisine incluant le grenier à céréales ou à viande et un enclos pour animaux ou volailles. Les maisons ou cases d'habitation sont le plus souvent sous forme rectangulaires, situées à proximité les unes des autres (Notes de terrain, 2013).

Les populations de Lifumba et Ekoto bénéficient de quelques services publics disponibles au niveau local, notamment une petite école du village, un dispensaire, une église chrétienne dite néoapostolique et un marché local aménagé à côté de la rivière Bonsomba. Les habitants de ces deux villages fréquentent ces endroits, en fonction de leurs besoins et des ressources financières ou matérielles disponibles. Des échanges économiques ont lieu chaque semaine entre les habitants de ces deux villages et avec ceux des villages avoisinants: vente de manioc, poissons et viandes.

Selon l'ampleur des besoins, les habitants de Lifumba et Ekoto se rendent à Bokakata ou à Basankusu où ils peuvent avoir accès à certains services de qualité. Au centre de la paroisse de Bokakata, se trouvent deux grandes écoles (primaire et secondaire), un centre de santé de référence et un marché fréquenté par les commerçants et les producteurs ruraux provenant de plusieurs endroits. Au centre-ville de Basankusu, deux hôpitaux sont fonctionnels, l'un appartenant au gouvernement congolais et l'autre au diocèse. Deux grands marchés sont également en extension. Plusieurs écoles secondaires

---

<sup>21</sup> Caritas Secours International, Programme Quinquennal DGCD – CSI, PA2004, p. 61.

tant publiques que confessionnelles offrent des formations dans divers domaines : pédagogie, agronomie, sciences sociales et infirmières, coupe-couture, etc. La fréquentation de ces services permet aux villageois de Lifumba et Ekoto de nouer des contacts avec d'autres individus dans la région,

Sur le plan économique, les habitants de deux villages de Lifumba et Ekoto vivent de l'agriculture, du petit élevage et de la pêche. L'agriculture constitue l'activité principale des familles. Elle est tournée essentiellement vers les cultures vivrières et l'autoconsommation. La pêche est la deuxième activité en importance après l'agriculture et se pratique de façon permanente par les populations. L'élevage de porcs, de chèvres, de moutons ainsi que de volailles est pratiqué à petite échelle.

Un des gros atouts de la région dans la conduite des activités économiques est qu'elle bénéficie d'un climat de type équatorial favorable à l'agriculture, la pêche et le petit élevage. La pluviométrie annuelle moyenne est de l'ordre de 2.000 mm. La moyenne des températures pendant une année se situent entre 30 ° C et 33 ° C, même si un sommet de 37 ° C n'est pas rare tout au long de la journée. Les températures basses du soir sont en moyenne autour de 20 ° C. De plus, la région est riche de grandes étendues de terres cultivables disponibles.

En principe, chacune des familles dispose de terres héritées des ancêtres. Les chefs de famille qui héritent de ces ressources scellent une sorte d'alliance avec les ancêtres qui en sont les possesseurs mythiques. En plus d'offrir des sacrifices nécessaires à l'obtention de l'accord des ancêtres quant à l'utilisation des terres et des eaux, le chef de famille devrait veiller au respect des consignes et interdits dont la transgression porterait atteinte à l'harmonie sociale : maladies, catastrophes naturelles, conflits entre membres. Néanmoins, l'adhésion des familles aux églises chrétiennes (catholique, protestantes et pentecôtiste) ainsi que la découverte par les membres des techniques culturelles modernes (à l'école et à travers les projets de développement) imposent souvent des ajustements au niveau pratique, notamment lors de la conduite des activités agricoles.

À Lifumba et Ekoto, les activités de production agricole sont organisées en fonction de deux saisons qui partagent l'année : la saison sèche qui couvre les mois de décembre à avril et la saison des pluies qui s'étend du mois de mai au mois de novembre. Les principales cultures vivrières développées au cours de ces deux saisons sont: le manioc, le maïs, le bananier, le riz, l'arachide, le niébé, le palmier à huile, etc. A côté des cultures vivrières, les familles développent également des cultures pérennes (de rente), notamment le café et le palmier elæis.

Les activités de production agricole sont organisées d'abord en familles et ensuite au sein des associations villageoises. Les familles organisent les activités de production agricole autour du père qui est le chef de l'unité domestique. Celle-ci réunit la mère ou les mères qui sont les épouses ainsi que les enfants. L'unité peut également comprendre d'autres personnes reconnues comme des parents par alliance, c'est-à-dire des individus avec lesquels les membres de famille sont unis par des liens matrimoniaux (Bongango, 2008). Le travail de production agricole étant essentiellement manuel, depuis la préparation du terrain et les semis jusqu'à la récolte, les membres d'une famille réalisent des tâches précises ou complémentaires.

En outre, les activités agricoles sont organisées au sein des associations, celles-ci regroupent des membres issus de plusieurs familles liées entre elles. Les membres des associations organisent les activités de production agricole sous forme de travail collectif. La contribution attendue prend la forme de main-d'œuvre pour le travail de la terre ou de mobilisation des moyens de production : matériel agricole, semences, etc. (Bourgeois 2009). Chacun des membres de l'association est bénéficiaire du travail réalisé en groupe, notamment dans son champ.

Les produits récoltés dans les champs contribuent d'une part à l'alimentation des familles et d'autre part comme source de revenus supplémentaire pour satisfaire d'autres besoins : santé, éducation des enfants, habillement (Caritas Belgique, 2006). Toutefois, les conflits armés qui ont secoué la région de Basankusu ont entraîné la baisse des activités

de production agricole, ce qui a causé l'insécurité alimentaire et le manque de revenus au sein des familles (Caritas, 2006).

Pendant les guerres qui ont secoué le pays depuis 1996, la région de Basankusu a été un lieu d'affrontements dévastateurs ayant conduit à l'anéantissement de toutes les initiatives locales prises dans le domaine de l'agriculture<sup>22</sup>. De 1996 à 1997, les populations de Lifumba et Ekoto ont été touchées par les combats sanglants qui ont lieu entre les forces loyalistes du Maréchal Mobutu et les membres de l'alliance des forces démocratiques de libération du Congo dirigées par Laurent-Désiré Kabila. Ces populations ont connu une deuxième guerre immédiatement après l'accession de Laurent Désiré Kabila au pouvoir. Des affrontements meurtriers se sont produits de 1998 à 2000 entre les forces armées congolaises (FAC) et les forces du Mouvement de libération du Congo dirigées par Jean Paulin Bemba (Caritas, 2006).

Dans ce contexte de conflits armés, les exploitations familiales ont été non seulement pillées par les rebelles et les forces gouvernementales mais aussi abandonnées par les propriétaires ayant fui en pleine forêt, craignant l'insécurité et les atrocités. (DSRP (2005; Action Contre la Faim, 2004). La production agricole a baissé dans les deux villages de Lifumba et Ekoto, ce qui a engendré une insécurité alimentaire des plus préoccupantes. L'insuffisance de la production agricole et le faible revenu sont à la base d'une incidence élevée de malnutrition. L'enquête menée par le Bureau Diocésain de Développement Basankusu en février 2005 a relevé que 66,6% des ménages enquêtés ne pouvaient s'offrir qu'un repas par jour, et 31,6% pas plus que deux repas par jour<sup>23</sup>. La famine, la violence et les cas de malnutrition aigüe causant de multiples décès ont été enregistrés.

Avec la cessation des hostilités et la relance du processus de réconciliation nationale en RD Congo, les populations de Lifumba et Ekoto ont commencé à mettre en place des

---

<sup>22</sup> Caritas International, Plan d'action 2006, schéma de référence Version coordonnée 27.02.04. Inades Formation Congo, « Identification des problèmes liés à la sécurité alimentaire », février 2005 ; Commission épiscopale nationale du Congo, résultats d'enquête sur la sécurité alimentaire à Basankusu, février 2005

<sup>23</sup> Commission épiscopale nationale du Congo, résultats d'enquête sur la sécurité alimentaire à Basankusu, op.cit., p. 6.

activités agricoles en famille et au sein des associations. La vie communautaire est à la reprise et les paysans, réunis dans des associations, s'adonnent à l'exploitation des champs communautaires grâce à la ristourne de la main d'œuvre. Toutefois, les familles sont dépourvues de ressources essentielles à la production, à savoir le matériel et les semences de bonne qualité (Caritas Belgique, 2008 :81) comme le montrent les résultats de l'enquête sur la sécurité alimentaire à Basankusu en février 2005 :

«Bien que des vastes étendues de terres soient disponibles et que les agriculteurs généralement ne rencontrent pas de problèmes pour accéder à la terre, le niveau de pauvreté de la population est alarmant. Malgré cette disponibilité de terre, la population paysanne souffre de l'insuffisance d'intrants de bonne qualité et des difficultés de transport pour acheminer leurs récoltes vers les marchés. En effet, le blocage des voies de communication, tant routières que fluviales, et d'évacuation des produits vers les centres de consommation a significativement entraîné une baisse dramatique de la production et par conséquent du revenu familial, suite aux difficultés liées à l'obtention des intrants et équipements»<sup>24</sup>.

Compte tenu des moyens de production limités, les agriculteurs produisent sur des petites exploitations familiales, en utilisant des semences à rendement faible et des pratiques culturales qui ne sont plus adaptées aux conditions écologiques locales actuelles. De plus les cultures vivrières sont conduites selon un système traditionnel itinérant sur brûlis associé à une longue jachère (Caritas Belgique, 2008 :81, 2005). C'est dans ce contexte particulier à la fois d'insécurité alimentaire causée par les conflits armés et de relance des activités de production que plusieurs agences et organisations d'appui au développement ont proposé des interventions visant à explorer de nouvelles pratiques culturales, adaptées aux contextes locaux, dont le champ-école paysan.

La description des caractéristiques géographiques, historiques et socioéconomiques de la zone d'étude permet d'avoir une idée de l'organisation sociale locale dans laquelle a été implanté le Champ-école retenu comme cas d'étude. En plus de la proximité géographique et de leur origine historique commune, les populations de Lifumba et Ekoto

---

<sup>24</sup> Caritas International, Plan d'action 2006, schéma de référence Version coordonnée 27.02.04. Inades Formation Congo, « Identification des problèmes liés à la sécurité alimentaire », février 2005 ; Commission épiscopale nationale du Congo, résultats d'enquête sur la sécurité alimentaire à Basankusu, février 2005.

interagissent au sein de certains cercles et cadres sociaux ayant chacun une signification dans la vie des individus: familles, associations, églises, écoles, marchés. Au sein des cercles sociaux, les individus peuvent non seulement avoir des statuts particuliers mais aussi des occupations communes et des relations spécifiques entre eux, notamment dans le cadre de la production agricole. L'enjeu ici est de savoir comment le champ-école retenu comme cas d'étude s'insère dans l'organisation sociale locale.

Dans la deuxième section, nous décrivons les conditions d'implantation d'un Champ-école entre les deux villages de Lifumba et Ekoto.

### ***3.2 L'implantation d'un Champ-école dans une zone en proie à l'insécurité alimentaire***

Cette section porte sur l'implantation d'un Champ-école dans une zone en proie à l'insécurité alimentaire. Nous montrons d'abord comment le Champ-école s'inscrit dans une série d'interventions visant à explorer de nouvelles pratiques culturelles, adaptées aux contextes locaux. Ensuite nous décrivons le processus d'implantation du Champ-école entre Lifumba et Ekoto.

#### **3.2.1 L'implantation d'un Champ-école dans le contexte de la relance des activités agricoles**

Le Champ-école a été implanté entre Lifumba et Ekoto dans un contexte précis : la relance des activités agricoles avec l'appui des organismes d'aide au développement qui visent à explorer de nouvelles pratiques culturelles, susceptibles d'augmenter le rendement et d'assurer le maintien des terres. Entre 2000 et 2005, plusieurs agences et organisations d'appui au développement se sont mises à évaluer la situation alimentaire dans la région de Basankusu, notamment à Lifumba et Ekoto. Les différentes évaluations (Caritas Belgique, 2005 ; Action contre la Faim, 2004) ont montré que le problème se posait en

termes de faible capacité de production agricole, due à plusieurs facteurs (Caritas Belgique, 2008 :98):

- la situation de la guerre (1996-2003) qui a chassé les paysans de leurs terres et une insécurité persistante causée par des milices armées qui rançonnaient constamment les paysans,
- la présence insuffisante d'organisations offrant un accompagnement technique aux agriculteurs,
- les semences utilisées ont un faible pouvoir reproductif,
- les outils aratoires et les produits phytosanitaires ne sont pas toujours disponibles,
- les différentes maladies attaquent les cultures,
- certaines pratiques culturelles ne sont pas respectueuses de l'écologie.

Pour améliorer la production agricole, les organismes d'appui, notamment la Caritas Belgique, ont préconisé quelques actions jugées importantes (Caritas Belgique, 2008 :100). Concrètement, les organismes d'appui ont cherché à améliorer les pratiques culturelles des populations à travers l'accompagnement offert par les accompagnateurs/agronomes. Pour cela, ils ont procédé à la sélection d'associations paysannes existantes qui correspondent à certains critères dont, l'existence de statuts, l'implication des hommes et des femmes, la présence d'un comité de gestion et d'un budget constitué des cotisations des membres. Comme le souligne Caritas Belgique, les associations paysannes regroupent des petits propriétaires terriens, aptes à la main d'œuvre. Les associations choisies comptent au moins 35% des femmes parmi leurs membres, dont au moins une femme est au comité directeur. Les femmes sont privilégiées car elles sont le plus souvent à l'origine des regroupements divers, en plus d'être en charge des travaux productifs et les responsables de la sécurité alimentaire de leurs ménages (Caritas Belgique, 2004)<sup>25</sup>.

En réalité on ne sait pas si la plupart des associations sont sélectionnées en fonction de tous ces critères. On ne se sait pas non plus si ces associations sont composées des membres ayant une connaissance du contenu des règlements et de leur signification, surtout

---

<sup>25</sup> Plan d'action 2006, schéma de référence Version coordonnée 27.02.04 -

que les responsables confient le travail de rédaction des statuts à des juristes indépendants. En outre, il reste à savoir si la composition des comités de gestion obéit nécessairement à des critères voulus par les organismes d'appui. Néanmoins, ce que l'on sait est que dans un contexte social marqué par l'insécurité alimentaire, les organismes d'appui, notamment Caritas Belgique, ont ciblé une quinzaine d'associations sur l'axe Basankusu-Bokakata, dont l'association de développement UFFETT.

Les associations ont bénéficié d'abord de l'appui de la FAO en 2002 dans le cadre du Projet de multiplication de semences et des boutures saines de manioc (FAO, 2001-2002), principale culture vivrière de la zone d'étude. Ce projet mettait l'accent non seulement sur l'apprentissage de nouvelles techniques culturales mais aussi sur la réduction de l'utilisation des pesticides, de sorte à diminuer les risques pour la santé des producteurs et leurs familles ainsi que pour l'environnement. Lors de la mise en œuvre de ce projet les membres des associations ont pu bénéficier de l'appui du programme alimentaire Mondial, sous formes de denrées alimentaires dans le cadre des projets vivres contre-travail (*Food for work*) et vivre contre formation ((*Food for training*) (Action contre la Faim, 2004). Concrètement, les membres de l'association sont impliqués dans les activités de production agricole et de réhabilitation des infrastructures détruites pendant la guerre (travaux des routes, rénovation des maisons, des marchés locaux et des centres de santé). En contrepartie les membres reçoivent des vivres parce qu'ayant participé à la formation (*Food for training*) et aux travaux de réhabilitation (*Food for work*).

Outre les interventions combinées de la FAO et du PAM, la Caritas Belgique a proposé de mettre en place des champs-écoles dans le cadre de son programme de sécurité alimentaire. Le programme est destiné aux populations qui ont difficilement accès à une alimentation équilibrée dans des contextes marqués par les conflits armés. Les activités du programme sont financées par la Direction générale de la Coopération du développement du gouvernement Belge (Caritas Belgique, 2006). La raison d'être du Programme est de contribuer à l'augmentation du rendement agricole tout en améliorant les aptitudes des agriculteurs regroupés en associations à comprendre et analyser toutes les composantes de leurs systèmes de production. L'approche de l'intervenant est fondée sur l'aide à l'implantation des champs-écoles paysans comme lieu d'apprentissage et de partage de

connaissances sur la production agricole. La finalité des Champs-écoles est double : favoriser la promotion de pratiques culturelles reproductibles et créer en milieu paysan des lieux d'échanges de connaissance. Selon la logique d'intervention, les professionnels, notamment le coordonnateur du programme et les accompagnateurs, au lieu d'être des «bienfaiteurs» qui donnent les moyens de survie aux agriculteurs ou des instructeurs qui leur apprennent ce qu'il faut faire pour améliorer leurs conditions, joueraient plutôt le rôle d'«accompagnateurs» (Caritas, 2006). C'est dans cette perspective qu'un champ-école a été implanté entre Lifumba et Ekoto, dès la première phase de la mise en œuvre du programme de la Caritas Belgique.

Le Champ-école a été implanté dans un contexte précis de relance des activités agricoles. Selon les organismes d'appui, il fallait renforcer les capacités des associations villageoises à augmenter la production, tout en essayant de promouvoir les pratiques culturelles reproductibles. Dans la section suivante, nous décrivons le processus d'implantation de ce champ-école.

### **3.2.2 L'implantation d'un Champ-école entre Lifumba et Ekoto**

Depuis 2006, la Caritas Belgique met en œuvre un champ-école entre les deux villages de Lifumba et Ekoto. Selon la Caritas Belgique, la mise en œuvre des projets de production agricole dans la région de Basankusu a été dominée par une démarche descendante dans laquelle toutes les opérations de développement consistaient souvent en un transfert de connaissances des accompagnateurs encadreurs en milieu paysan pour adaptation et diffusion. Même si de nombreuses technologies agricoles ont été développées et diffusées, elles ont été toutefois peu adoptées par les paysans. Face à cette situation, Caritas Belgique a décidé d'œuvrer à travers son programme à la mise au point d'une démarche visant à associer beaucoup plus les agriculteurs dans le processus de production des connaissances. Caritas Belgique met en évidence la nécessité d'une articulation dans les Champs-écoles paysans entre la maîtrise des nouveaux savoirs, techniques et modes d'organisation et les savoirs, les techniques et les modes d'organisation existantes. L'implantation d'un Champ-école entre Lifumba et Ekoto entend également contribuer à

cette articulation entre nouveaux savoirs et savoirs paysans. L'implantation de ce Champ-école s'est réalisée en plusieurs étapes : le recrutement des membres professionnels, la sélection d'une association devant implanter le Champ-école, la conduite des observations et les évaluations du Champ-école.

### **3.2.2.1 Le recrutement des professionnels**

Une première étape dans la mise en œuvre du Champ-école consistait à recruter les professionnels ayant de l'expérience et des compétences en matière d'accompagnement des agriculteurs. Les professionnels étaient chargés d'assurer le suivi technique et de l'évaluation des activités du Champ-école. L'équipe des professionnels est composée d'un coordonnateur qui est responsable de la supervision de la programmation et de l'exécution des activités, de la gestion des ressources humaines, matérielles et financières d'une part et d'autre part des accompagnateurs ayant la responsabilité d'accompagner le processus de fonctionnement du Champ-école. Les professionnels étaient sélectionnés en fonction des compétences et de leurs expériences de travail avec des Organisations internationales et nationales qui interviennent dans le domaine de la sécurité alimentaire.

Le mandat des professionnels était de créer un cadre formel d'échange d'informations et de conseils entre agriculteurs. Comme l'indiquent les différents documents de référence pour l'implantation des Champs-écoles (Koko Nzeza, 2006; FAO, 2004), les accompagnateurs devaient selon les attentes de Caritas impliquer les paysans dans toutes les étapes de la mise en œuvre du Champ-école, du diagnostic initial à l'évaluation finale. La responsabilité des accompagnateurs était d'amener les paysans à apprendre en groupe par l'action, à travers le partage d'informations et de conseils, en situation d'autonomie plutôt que d'imposition de ce qu'il faut faire et comment faire, de sorte à construire des compétences. Finalement, les paysans devaient participer activement au processus de prises de décisions concernant le choix des pratiques reproductibles en matière de

production agricole<sup>26</sup>. Afin d'atteindre les résultats attendus, les accompagnateurs ont pu bénéficier de formations internes et externes sur l'accompagnement des paysans. Ces formations incluent, entre autres, les échanges d'informations avec les différentes parties prenantes (acteurs institutionnels), ayant participé aux ateliers d'identification et de formulation de l'action, notamment les services de l'État chargés de l'agriculture tels que le service national de vulgarisation (SNV), le service national des semences (SENASEM), et d'autres organismes non gouvernementaux d'appui au développement qui sont opérationnels dans la région. Des réunions et des ateliers d'échanges sont organisés régulièrement avec ces parties prenantes. De plus, les accompagnateurs impliquent plusieurs acteurs institutionnels dans les activités de suivi et évaluation du Champ-école<sup>27</sup>.

Dans le point suivant, nous décrivons le processus de sélection de l'association qui devait implanter le Champ-école.

### **3.2.2.2 Le recrutement d'une association devant implanter le Champ-école**

Une deuxième étape dans la mise en œuvre du Champ-école consistait à sélectionner une association regroupant plus ou moins 20 membres, ayant des activités de production agricole. Les membres devraient avoir accès à une superficie minimum de terres exploitables (0,75 à 1 ha) et vivre à proximité d'axes routiers permettant l'évacuation des produits vers un centre de consommation. Parmi les membres de l'association, on devrait identifier quelques personnes, notamment des responsables, ayant de l'expérience et la connaissance du cycle de la culture retenue, l'instruction minimum leur permettant d'écrire et de lire, l'aptitude à la conduite et à l'orientation des débats, le respect et l'écoute des

---

<sup>26</sup> Voir C. Koko Nzeza (2006). Guide de formation à l'usage des Facilitateurs des Champs Ecoles Paysans (CEP) Koko Nzeza est Consultant Expert en CEP en RDCongo. Lors des entrevues, un des accompagnateurs déclare avoir été formé par Koko Nzeza au Plateau de Bateke à Kinshasa; FAO (2004). Guide sur la gestion et la conservation des sols et des éléments nutritifs pour les Champs-écoles des agriculteurs, organisation des nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture, Service de la gestion des terres et de la nutrition des plantes. Division de la mise en valeur des terres et des eaux Rome, 2004

<sup>27</sup> Plan d'action 2006, schéma de référence Version coordonnée 27.02.04 -

autres membres quel que soit le genre ainsi que la capacité de développer une dynamique de travail en groupe<sup>28</sup>.

Sur l'axe Basankusu-Bokakata, la Caritas Belgique a sélectionné l'association UFFETT pour implanter un champ-école entre les deux villages de Lifumba et Ekoto. L'association UFFETT avait été créée sous l'initiative d'un couple de Lifumba ayant vécu pendant quelques années en séjour d'études à Kinshasa, la capitale de la RD Congo. À Kinshasa, le couple a été sensibilisé sur l'organisation et le fonctionnement des associations des agriculteurs ainsi que sur l'apport des organismes d'appui aux membres faisant partie de ces groupements, notamment en termes de formations, aide matérielle et financière. Revenu au village natal, le couple va fonder l'association UFFETT en recrutant des membres de la parenté biologique ou par alliance ainsi que des proches au sein de leur église pentecôtiste pour mener ensemble des activités de production agricole.

Née en 2002, l'association était composée de 15 membres au moment de l'enquête. Les membres de l'association dont 9 femmes et 6 hommes sont des hommes et des femmes mariés, appartenant ou non à des ménages polygamiques. L'âge des membres se situe entre 40 et 55 ans. Ces individus ont des liens de parenté et d'alliance. Certains membres masculins sont des anciens de l'école normale pédagogique (secondaire) *Etsina Nkito*, créée par les missionnaires de Saint Joseph pour former des enseignants. Ces individus ont une formation non seulement en pédagogie mais aussi sur les pratiques culturelles. D'autres ont seulement une formation de niveau primaire. Certains membres féminins sont des anciennes élèves d'un lycée protestant à vocation professionnelle (couture), située à 5 km de Basankusu. D'autres ont été à l'école primaire (Notes de terrain, 2013). Ces individus organisent des activités agricoles (notamment des champs collectifs) dans leurs localités respectives et démontrent des capacités minimales pour la diffusion des messages techniques.

L'association est dirigée par un comité, constitué de quatre membres: une présidente et une vice-présidente, un secrétaire et un trésorier. La présidente et le secrétaire sont les fondateurs de l'association. Ils ne sont pas élus mais occupent les postes de

---

<sup>28</sup> Plan d'action 2006, schéma de référence Version coordonnée 27.02.04 -

responsabilité par auto-désignation. La vice-présidente et le trésorier ont été confirmés par les autres membres sur proposition des fondateurs. Les quatre membres formant le comité de leaders sont impliqués dans plusieurs comités de projets au niveau local : comité de santé, comité de gestion du projet d'appui à la décentralisation et au développement local (PADDL). La présidente et le secrétaire suivent régulièrement des formations destinées aux fondateurs des initiatives locales de développement dans la région de Basankusu, ce qui leur permet d'entrer en contact avec des intervenants communautaires (Notes de terrain, 2013) et de jouer le rôle de formateurs auprès d'autres associations sur l'axe Basankusu-Bokakata.

La présidente et le secrétaire détiennent le maximum d'informations sur l'association. Ils jouent le rôle d'intermédiaires entre l'association et les organismes d'appui, notamment Caritas Belgique. La vice-présidente et le trésorier sont plutôt responsables de la gestion quotidienne des activités de production et de la caisse de l'association. Par ailleurs, les autres membres de l'association participent à l'assemblée générale comme organe délibérant. Pendant l'assemblée générale, les membres échangent leurs points de vue, ce qui donne lieu à des prises de décisions sur le fonctionnement de l'association : activités, finances, priorités, contraintes et pistes de solutions. À l'occasion de l'assemblée générale, le trésorier présente les comptes de l'association à l'ensemble des adhérents (Statuts de l'association UFFETT).

De ce qui précède, l'association UFFETT avait été sélectionnée selon certains critères tels que mentionnés par la Caritas Belgique, notamment l'implication des membres au sein d'une association des agriculteurs et le fait qu'ils pratiquent les mêmes cultures dans un terrain commun. Les paysans sont également susceptibles d'entretenir différentes relations. Dans cette recherche, il s'agit d'identifier les différentes relations qu'entretiennent ces personnes et surtout comprendre comment ces relations influencent les interactions au sein du champ-école paysan, notamment lors de la conduite des activités.

Dans le point suivant, nous décrivons comment les accompagnateurs et les paysans ont procédé, après la sélection de l'association UFFETT, à la mise en œuvre des activités du Champ-école.

### **3.2.2.3 La conduite des activités du Champ-école**

Tel que proposé par Caritas Belgique pendant la planification des activités du programme de sécurité alimentaire, les accompagnateurs et les paysans membres de l'association devaient s'inspirer des expériences d'autres régions ayant bénéficié de l'appui de Caritas Belgique, notamment Kinshasa et Kananga. Pour cela, les accompagnateurs et les paysans devaient mettre en place le champ-école en suivant les différentes étapes telles que proposées par la FAO et d'autres institutions ayant développé une expertise avérée dans ce domaine<sup>29</sup>. Des activités préliminaires sont prévues au démarrage du champ-école, et ce avant de conduire les observations. D'abord les professionnels avaient organisé une série d'activités visant à confirmer l'intérêt des paysans à s'impliquer dans le champ-école paysan d'une part et d'autre part la pertinence d'un Champ-école paysan entre les deux villages de Lifumba et Ekoto. Ces activités préliminaires avaient été organisées sous forme d'évaluations centrées sur des aspects précis qui sont mis en évidence par la FAO (2004), lors de l'implantation des Champs-écoles paysans:

- la collecte auprès des paysans des informations sur les types de sol et leur fertilité ainsi que les contraintes relatives à la production agricole
- l'identification des pratiques culturelles et de gestion des sols telles qu'elles sont appliquées par les agriculteurs ou qu'elles ont été recommandées par les services d'encadrement agricole.
- la présentation des principes de l'approche Champ-école
- le consensus sur la durée et la fréquence des réunions de formation

---

<sup>29</sup> Il s'agit notamment l'Institut National pour l'Étude et la Recherche Agronomiques (INERA), L'Institut International d'Agriculture Tropical (l'IITA) ayant contribué à la création des programmes sectoriels du ministère de l'agriculture dont ; le Programme National Manioc (PRONAM), le Programme National Maïs (PNM) et le Programme National Légumineuses (PNL). Ces différents programmes ont été à la base de la création du projet de Recherche Agronomique Appliquée et Vulgarisation (RAV).

- le choix du terrain et des cultures devant faire l'objet spécifique des sessions d'apprentissage (FAO, 2004, Koko Nzeza, 2006; Caritas, 2006; Notes de terrain, 2013).

A l'issue des évaluations réalisées sous forme de diagnostic initial de la situation socioéconomique, les professionnels et les paysans ont décidé de centrer le Champ-école paysan sur les cultures vivrières afin de satisfaire les besoins alimentaires et d'augmenter le revenu des familles. Outre la baisse de la production du manioc qui est l'aliment de base de la population de la zone d'étude, l'accès aux maïs, à l'arachide et au niébé aurait diminué pour toutes sortes de raisons, notamment à cause des ravageurs et des maladies ainsi que la difficulté d'accès aux intrants de qualité (boutures, semences et matériel). La conséquence est l'insécurité alimentaire et l'insuffisance des revenus au sein des familles. Le Champ-école devait permettre l'amélioration de la productivité, en offrant aux agriculteurs la possibilité d'approfondir leurs connaissances des systèmes agro-systémiques, de tester et de valider les pratiques qui permettent de lutter contre les ravageurs et les maladies (Caritas Belgique, 2006).

Démarrées en 2006, les activités du Champ-école devaient avoir lieu au minimum une fois par semaine. Les activités se composent d'expérimentations en milieu réel: observation du sol, semis, collecte d'informations sur la plante et sur son écosystème, exploration de la viabilité sociale et écologique des techniques culturales. En principe, les activités du Champ-école devaient être conduites par les agriculteurs qui en expriment le désir et en proposent le contenu, mais dans les limites de la capacité de suivi des accompagnateurs encadreurs et du programme. Les professionnels devaient amener les membres paysans à analyser leurs observations, à apprécier les techniques et les variétés locales ainsi que celles proposées par les professionnels (Notes de terrain). Les observations menées devaient leur permettre de choisir eux-mêmes des variétés de semences et pratiques culturales adaptées aux conditions locales et d'évaluer les avantages économiques de différentes approches de la gestion agricole des cultures.

Afin de permettre l'observation et la comparaison des variétés de semences et pratiques, le Champ-école implanté entre Lifumba et Ekoto comportait quatre parcelles :

- une parcelle avec des variétés locales et cultivée selon les techniques paysannes ;
  - une parcelle avec des variétés locales et cultivée selon les techniques des professionnels ;
  - une parcelle avec des variétés améliorées et cultivées selon les techniques des professionnels et
  - une parcelle avec des variétés améliorées et cultivée selon les techniques paysannes
- (Notes de terrain, 2013).

Au cours des sessions du Champ-école, les agriculteurs font des observations dans les différentes parcelles, en comparant les cultures au fur et à mesure de leur apparition. Pendant les observations, les membres notent les différences entre cultures tout au long du cycle cultural et en discutent l'origine et les causes. Ensuite, ils effectuent la comparaison du rendement obtenu entre d'une part les variétés locales et pratiques paysannes locales et d'autre part les variétés de semences et pratiques suggérées par les professionnels. Il s'ensuit une discussion pour enrichir, analyser et interpréter les informations recueillies. Finalement, la discussion débouche sur une prise de décisions sur les pratiques et semences à utiliser dans les champs familiaux.

Par ailleurs les membres du Champ-école évaluent les activités à la fin de la saison culturale.

#### **3.2.2.4 Les perceptions des paysans du Champ-école**

Pendant le terrain de thèse, les paysans ont déclaré que les accompagnateurs les avaient formés aux principes du Champ-école avant de commencer les activités spécifiques de gestion du sol et des cultures. Les paysans avaient été informés de la nécessité de s'impliquer dans les différentes activités d'observation des sols et des cultures et de partager chaque fois des informations lors des discussions organisées en groupe. Tel que

prévu dans le programme de la Caritas Belgique, les accompagnateurs et les paysans ont centré les discussions sur des pratiques spécifiques : labour, sélection des variétés, semis, fertilisation du champ, récolte et distribution de la production. Dans le Champ-école les accompagnateurs et les paysans ont utilisé une diversité de techniques culturales mais les discussions tenaient surtout compte de la qualité du rendement et du maintien des terres agricoles.

Pendant notre terrain, plus de la moitié des membres du Champ-école, accompagnateurs et paysans ont déclaré qu'ils étaient satisfaits du fonctionnement du champ-école, et ce sous plusieurs aspects: la conduite des expérimentations, la qualité des informations partagées, le mode de prise de décisions sur les pratiques culturales reproductibles, le niveau de rendement ainsi que le maintien et la création des relations au sein du Champ-école entre les accompagnateurs et les paysans. Toutefois, les accompagnateurs ont mentionné que certains paysans étaient plus actifs que d'autres pendant les discussions sur les techniques de labour, la sélection des variétés, le semis et la fertilisation du sol. Cette différence, notamment en ce qui concerne le partage d'informations et l'échange de conseils sur les pratiques culturales serait dû, soit à une compréhension limitée du processus d'apprentissage, soit en raison du fait que les paysans étaient peu habitués à l'approche Champ-école qu'ils avaient toujours tendance à demander des instructions auprès des accompagnateurs comme dans la plupart des interventions antérieures<sup>30</sup>.

Tel que décrit précédemment, la formation de ce Champ-école s'est fait par la sélection des employés recrutés par des organismes d'appui et des paysans membres d'une association. Ces personnes sont susceptibles d'avoir différentes relations, en raison de l'implication dans plusieurs activités significatives. En réalité l'implantation de ce Champ-école recouvre un ensemble de relations et/ou interactions, inscrites dans le temps et dans l'espace, susceptibles de donner accès à des ressources nécessaires à la conduite des activités. La valeur de ces ressources peut évoluer en fonction des objectifs et des phases d'implantation du Champ-école, à savoir le diagnostic initial, la conduite des

---

<sup>30</sup> Note de terrain, 2013

expérimentations incluant l'observation du sol, le labour, le semis, l'entretien et la collecte d'informations sur les plantes et sur l'écosystème ainsi que l'exploration de la viabilité sociale et écologique des techniques.

Pour comprendre la dynamique entourant les Champs-écoles, on peut analyser les différentes relations qu'entretiennent les acteurs, en plus de certaines caractéristiques qui peuvent également jouer un rôle. Il s'agit non seulement d'observer les relations mais aussi de les définir, les caractériser et les analyser comme un réseau. L'accent peut être mis à la fois sur le portrait des acteurs et des relations, les caractéristiques du réseau formé par ce champ-école, notamment la diversité des acteurs et des relations ainsi que sur le contenu des liens de sorte à connaître l'apport de chaque type de lien. En procédant de la sorte, on peut compléter l'analyse des Champs-écoles en approfondissant la dynamique des réseaux sociaux associée au développement de ces expérimentations.

### *Conclusion*

Comme le montre l'exposé ci-dessus, la zone d'étude comprend deux villages contigus de Lifumba et Ekoto situés à mi-chemin de l'axe Basankusu-Bokakata, ciblé par la Caritas Belgique dans le cadre de la mise en œuvre de son programme de sécurité alimentaire. Les deux villages regroupent les populations Mongo, ayant une origine historique commune, organisées sous forme de concessions familiales, partageant certaines occupations au sein des cercles sociaux. Compte tenu de la disponibilité des terres favorables à l'agriculture dans la zone d'étude, les populations développent des activités agricoles en famille ou en associations, ce qui leur permet d'assurer l'alimentation et d'avoir accès au revenu. Toutefois, les conflits armés qui ont secoué la région de Basankusu depuis 1996 ont eu comme conséquences la baisse de la production et l'insécurité alimentaire au sein des familles. Dans un nouveau contexte de réconciliation nationale, les populations de la zone d'étude se sont impliquées dans la relance des activités agricoles, d'abord en famille et ensuite au sein des associations. Toutefois, les efforts se sont butés au manque de ressources essentielles à la production. Certaines pratiques et semences utilisées par les

agriculteurs en situation de pénurie se sont révélées aussi inappropriées, occasionnant ainsi des faibles rendements et un préjudice à l'écologie. C'est dans ce contexte de baisse de production et d'insécurité alimentaire causée par les conflits armés que les agences et organisations d'appui au développement sont intervenues auprès des associations villageoises, de sorte à les aider à explorer de nouvelles pratiques culturelles, susceptibles d'augmenter le rendement et d'assurer le maintien des terres. Une des interventions consistait à mettre en place des Champs-écoles paysans, dont celui implanté entre les deux villages de Lifumba et Ekoto. Ce Champ-école a été implanté en impliquant l'association UFFETT, celle-ci ayant été sectionnée par la Caritas Belgique.

Afin de comprendre la dynamique entourant la participation aux Champs-écoles, nous voulons observer et analyser les relations qu'entretiennent les paysans producteurs, membres de l'association et du CEP et les employés recrutés par les organismes d'appui pour encadrer les activités du CEP. Sans pour autant sous-estimer les effets présumés ou réels des caractéristiques personnelles des membres dans le fonctionnement d'un champ-école, nous voulons, conformément à notre problématique et au cadre théorique de la recherche, analyser le rôle que joueraient les relations sociales dans l'implication des membres dans cette expérimentation. Tel que mentionné plus haut, le développement des champs-écoles pourrait dépendre largement de la façon dont les membres mobilisent les ressources par le biais des différents types de liens lors de leur implication dans les différentes activités. En effet, il est important de définir et de caractériser les relations d'une part et d'autre part de comprendre à quel type de ressources ces relations donnent-elles accès et quelle est leur valeur réelle par rapport à la finalité du champ-école. Ce sont donc ces informations que nous avons recherchées pendant le terrain de recherche réalisé de janvier à avril 2013 auprès des membres d'un champ-école retenu comme cas d'étude implanté entre les deux villages de Lifumba et Ekoto, dans la région de Basankusu. Le chapitre méthodologique décrit la façon dont le terrain avait été défini, comment il a été réalisé, les informations obtenues et la façon dont elles ont été traitées et analysées.

## **Chapitre 4 Méthodologie**

### ***Introduction***

Tel que décrit dans le chapitre sur la problématique de recherche, les évaluations réalisées sur les Champs-écoles paysans ont tendance à mettre de l'avant une sorte de déterminisme qui établit un lien de cause à effet entre les caractéristiques individuelles des membres et leur implication dans ces expériences. Ces études proposent également une explication qui porte sur le rôle présumé des relations sociales dans le fonctionnement du Champ-école paysans sans que ce rôle soit formellement analysé.

L'objectif de notre recherche consiste à recourir à l'analyse des réseaux, et plus précisément à l'analyse des réseaux sociaux complets, pour 1) identifier les différentes relations sociales qu'entretiennent les membres d'un Champ-école sélectionné selon des critères décrits ci-après, et 2) analyser les processus par lesquels ces relations jouent un rôle dans son fonctionnement. Le réseau complet sera reconstitué par l'observation des relations qu'entretiennent les membres d'un Champ école à Basankusu en R.D. Congo. Ce Champ-école est retenu dans cette recherche comme cas pour analyser en profondeur le rôle joué par les relations sociales de ses membres dans son implantation et fonctionnement.

La première section de ce chapitre sur la méthodologie de recherche expose les éléments de justification du choix de la méthode d'analyse des réseaux sociaux complets et explique pourquoi l'enquête porte sur un seul champ-école comme cas d'étude.

La deuxième section apporte des précisions sur les étapes et les modalités concrètes de production des données permettant de reconstituer le réseau complet constitué par le Champ-école choisi comme cas d'étude. L'accent est mis sur l'entrée sur le terrain, l'obtention du consentement des membres du champ-école à participer à l'enquête, les outils de collecte retenus, leur construction et utilisation.

Dans la troisième section sur le traitement et le modèle d'analyse des données, nous décrivons d'abord comment nous avons organisé les informations produites lors de l'enquête, en mobilisant les outils et techniques utilisés par les analystes des réseaux sociaux. Ensuite nous présentons le modèle d'analyse utilisé pour comprendre le rôle du réseau complet constitué par le Champ-école étudié dans son fonctionnement. Le modèle d'analyse comprend deux axes. Le premier axe porte sur la structure du réseau. Le deuxième axe concerne le contenu des relations existant entre membres du Champ-école.

La dernière section souligne les limites de la méthodologie utilisée dans cette recherche. Elle décrit également la façon dont nous avons procédé pour minimiser des biais possibles par rapport à la production et à l'analyse des informations.

#### ***4.1 Justification de la méthodologie choisie pour répondre aux objectifs de la recherche***

Deux éléments sont pris en compte : le choix de la méthode d'analyse des réseaux complets d'une part et la nécessité de travailler à partir d'un cas d'autre part.

##### **4.1.1 La méthode d'analyse des réseaux complets**

Notre problématique ayant relevé que les relations sociales n'étaient pas suffisamment prises en considération dans les évaluations et travaux portant sur les champs-écoles, notre objectif de recherche, à la lumière de notre cadre théorique, consiste à analyser le rôle que jouent les relations sociales dans le fonctionnement de ces expérimentations. Il s'agit notamment de mieux comprendre le rôle que pourraient jouer les relations sociales existant entre membres d'un champ-école dans son fonctionnement. L'hypothèse générale est qu'il existe une corrélation entre les caractéristiques du réseau social complet du Champ-école et les modalités selon lesquelles les informations et les conseils sur les façons de faire circulent dans un Champ-école. Cela signifie que nous considérons le champ-école comme un ensemble social délimité, composé d'un groupe d'acteurs qui n'agissent pas seuls, de manière isolée, mais à l'intérieur d'un réseau de relations qui peut à la fois faciliter ou

limiter leur action. De la sorte, notre but est de les observer et d'essayer de comprendre comment les interactions entre les membres influent sur le fonctionnement d'un Champ-école.

Afin de mieux observer les relations entre membres d'un Champ-école, nous avons choisi l'analyse des réseaux complets. La pertinence de l'analyse du réseau complet est de chercher à saisir une dimension peu, voire pas, considérée dans l'étude des Champs-écoles, ici le rôle que pourraient jouer les relations sociales dans l'implication des membres qui participent à ces expérimentations. L'analyse du réseau complet se démarque des approches classiques fondées sur des entités sociales posées a priori et dont les caractéristiques servent de variables explicatives<sup>31</sup>. À la base de cette analyse, on retrouve le concept de « réseau social » qui est défini « comme un ensemble de relations d'un type spécifique (par exemple de collaboration, de soutien, de conseil, de contrôle ou d'influence) entre un ensemble d'acteurs » (Lazega, 1994 : 293). L'analyse des réseaux complets consiste à observer des relations spécifiques entre un ensemble d'acteurs au sein d'un ensemble social, souvent de taille restreinte et délimité par des frontières socialement instituées (celles d'un groupe, d'une organisation).

Ce qui rend la méthode d'analyse des réseaux complets intéressante pour comprendre le fonctionnement d'un champ-école est l'attention qu'elle porte non pas uniquement aux caractéristiques individuelles des acteurs mais aussi aux relations et aux liens qu'ils établissent entre eux. Plus précisément, l'analyse a) porte sur un cas, b) met en évidence une organisation des relations qui peut échapper à la conscience des acteurs; c) permet l'observation systématique des sous-groupes, de leurs interconnexions et des positions rares occupées par les acteurs centraux ou par les intermédiaires (Ferrand et al, 2009). Concrètement, la démarche d'analyse des réseaux complets va permettre de produire, à partir d'un travail d'enquête empirique, des informations sur les relations

---

<sup>31</sup> « Inversant la logique traditionnelle de l'enquête en sociologie, l'analyse des réseaux considère que les catégories sociales (e.g. classes, races) et les groupes délimités sont mieux mis en évidence et analysés en examinant les relations entre les acteurs sociaux. Plutôt que de commencer par une classification a priori du monde observable dans un ensemble discret de catégories, ils commencent par un ensemble de relations, à partir duquel ils construisent des cartes et des typologies des structures sociales » (Wellman and Berkowitz, 1988:3).

spécifiques entre membres du Champ-école étudié. Sur la base des informations produites, on peut reconstituer le réseau complet constitué par ce champ-école de manière à analyser son rôle dans son fonctionnement.

Le point suivant expose les raisons qui ont conduit au choix d'un Champ-école implanté entre les deux villages de *Lifumba* et *Ekoto* comme cas d'étude.

#### **4.1.2 Le choix d'un seul champ-école comme cas d'étude**

Cette section décrit la démarche suivie pour la sélection du Champ-école implanté entre les deux villages de Lifumba et Ekoto comme cas d'étude. Quelques critères ont influé sur le choix de ce Champ-école comme cas d'étude parmi une trentaine de Champ-écoles implantés par la Caritas Belgique dans la région de Basankusu : la pertinence par rapport aux objectifs de départ de la recherche, la possibilité d'apprendre avec le cas choisi, son intérêt social et son accessibilité à l'enquête.

##### **4.1.2.1 L'intérêt par rapport aux objectifs de départ de la recherche**

Le choix a porté sur un Champ-école dont les caractéristiques permettent de reconstruire un réseau complet. L'expérience professionnelle antérieure a permis à la fois un choix éclairé entre différentes possibilités mais aussi a simplifié le terrain. Notre expérience de travail dans la région de Basankusu avec plusieurs organismes d'appui, notamment Caritas Belgique nous avait permis de nous familiariser avec les villageois, particulièrement ceux de l'axe Basankusu-Bokakata, les associations paysannes, la teneur de leurs discours, les langues locales utilisées (Lingala, Mongo). La connaissance des langues locales, en particulier le *lomongo* nous a donné plus ou moins accès à l'information.

En outre, les échanges que nous avons eu avec la coordonnatrice lors de la préparation du projet de thèse et pendant notre arrivée à Basankusu ont permis de confirmer

le choix de ce Champ-école. En plus de ses responsabilités dans le programme de Caritas, Belgique, nos liens antérieurs dans le cadre des activités du bureau de Caritas développement ont permis de faire confiance à la qualité des informations que cette personne pouvait nous fournir. Cependant on ne pouvait pas s'empêcher de vérifier certaines informations dès notre arrivée sur le terrain. Néanmoins, non seulement les informations obtenues auprès de la coordonnatrice (qui est responsable de tous les champs-écoles) mais aussi les discussions avec les accompagnateurs de la Caritas Belgique, ont pu confirmer par la suite que tous les membres de ce champ-école, contrairement à d'autres, participaient de façon continue aux activités et pouvaient être disponibles au moment de l'enquête. Il était possible de dresser la liste précise des membres et de les rencontrer tous au moment de l'enquête. Avant l'enquête, le coordonnateur et les accompagnateurs ont mis à notre disposition la liste de tous les membres paysans qui font partie du Champ-école. Cette liste est jointe au protocole d'entente signée entre la Caritas Belgique et l'association UFFETT. Elle est actualisée dans les rapports d'activités cosignés par les accompagnateurs et les leaders du comité du champ-école. Au total, quinze membres paysans faisaient partie du Champ-école sélectionné. Ils étaient accompagnés par quatre professionnels recrutés par la Caritas Belgique, à savoir un coordonnateur et trois accompagnateurs.

#### **4.1.2.2 La possibilité d'apprendre avec le cas choisi**

Le cas choisi offre la possibilité d'apprendre comment les relations sociales pourraient jouer un rôle dans l'implication des membres sur son fonctionnement. Au regard de la connaissance du chercheur quant à l'organisation sociale locale des Mongo de Basankusu et de l'organisation des associations villageoise dans la zone d'étude, nous avons choisi un champ-école dont nous détenons un certain nombre d'informations. D'abord le chercheur pouvait disposer facilement des informations sur l'association qui a mis en place ce champs-école, notamment son origine, sa composition et ses activités. Bien qu'il existe d'autres associations, celle retenue se démarquait d'autres parce que les responsables sont habitués à rédiger des rapports d'activités qui sont une source précieuse d'informations. Ensuite notre connaissance des éléments de l'organisation sociale locale dans les deux villages de Lifumba et Ekoto constitue un atout, à savoir les relations sociales

existantes, la façon dont les individus mobilisent les relations de parenté et d'alliance pour organiser les activités de production agricole. En 1986 nous étions aux études à la propédeutique de Bokakata à 15 km de ces deux villages, avant de commencer les études en philosophie à Mbandaka, chef-lieu de la province de l'équateur. Des contacts avec d'autres étudiants provenant de ces villages nous avaient permis d'avoir des informations sur l'organisation sociale, notamment les coutumes, la structure de la parenté, la conduite des activités de production agricole chez les Mongo de Lifumba et Ekoto. De 1998 à 2005, nous avons travaillé dans la région comme directeur du bureau diocésain de développement, ce qui a permis des contacts avec ces populations et d'avoir une compréhension aussi claire que possible des éléments de leur organisation sociale locale.

Compte tenu de notre connaissance des éléments de l'organisation sociale locale dans laquelle est implanté le champ-école choisi comme cas d'étude, nous étions en mesure de mieux analyser les données sur les relations qu'entretiennent les membres, en étant attentif aux subtilités de la langue locale et à la teneur des discours, en sélectionnant ce qui est pertinent à la description de l'objet d'étude. Cela a permis de procéder également à la discussion des résultats et de dégager une compréhension riche du rôle des relations sociales dans les Champs-écoles paysans ou d'autres expériences similaires.

#### **4.1.2.3 Son intérêt social**

Le champ-école implanté entre les deux villages de Lifumba et Ekoto est choisi comme cas d'étude en raison de son intérêt social autant pour l'organisme d'appui que pour les populations de la zone d'étude. Le champ-école est mis en place par l'association villageoise, UFFETT qui est reconnue dans la zone d'intervention de Caritas Belgique, comme un groupement de producteurs, organisé et structuré, selon les attentes des organismes d'appui et permettant l'encadrement et le soutien des paysans. Selon le coordonnateur et les accompagnateurs, le champ-école choisi est souvent perçu par les villageois comme un projet permettant aux familles des deux villages d'avoir accès aux intrants et semences de qualités. Nous avons choisi ce champ-école compte tenu de

l'intérêt social autant du point de vue de l'organisme d'appui, ici la Caritas Belgique, que des populations de la zone d'intervention.

#### **4.1.2.4 L'accessibilité à l'enquête**

Nous avons également choisi ce champ-école pour des considérations liées à la faisabilité de l'enquête. Il fallait tenir compte des considérations pratiques, matérielles et logistiques: la facilité d'entrée, le calendrier, les échéances, la disponibilité et les coûts. Le champ-école se situe dans une zone rurale à plus ou moins 30 km de la ville de Basankusu, sur un axe routier où l'accès en moto ou en auto serait plus facile que d'autres. Cela prend moins de temps de voyage pour arriver au centre de Basankusu en cas d'urgence. Les coûts de déplacement peuvent être minimisés, il est possible de respecter le calendrier.

En somme, compte tenu de ces différentes caractéristiques, nous avons estimé que le champ-école implanté entre les deux villages de Lifumba et Ekoto constituait un cas pertinent à partir duquel on pouvait observer de manière systématique les relations entre membres et atteindre les objectifs de la recherche.

La section suivante décrit le déroulement de l'enquête auprès des membres de ce champ-école implanté entre les deux villages de Lifumba et Ekoto.

### ***4.2 Phase de production des données***

Dans cette section nous décrivons les principales étapes du terrain : préparation et entrée sur le terrain, prise de contact et obtention du consentement des membres du champ-école, la façon dont les outils de collecte ont été construits et utilisés.

#### **4.2.1 Préparation du terrain**

L'entrée sur le terrain a eu lieu en janvier 2013 après l'obtention de l'approbation du comité d'éthique de l'Université d'Ottawa pour mener l'enquête. Les contacts antérieurs par courriel et au téléphone, lors de la formulation du projet de recherche, facilités par les relations établies entre le chercheur et les acteurs locaux lors de ses interventions

antérieures comme coordonnateur des services de la Caritas Congo dans la région de Basankusu, ont été d'un grand apport. Cela nous a permis d'avoir une idée aussi claire que possible sur le fonctionnement des Champs-écoles.

Toutefois, nous avons eu quelques craintes lors de l'établissement des contacts avec les membres du Champ-école retenu comme cas d'étude. Une première crainte était justement de se heurter à une certaine lassitude de la part des répondants, ceux-ci étant régulièrement sollicités par les organismes de développement et de conservation forestière pour participer à des enquêtes d'ordre socioéconomiques. Une deuxième crainte concerne l'interprétation que les membres paysans pouvaient avoir de nos interactions avec les professionnels de la Caritas Belgique. L'association avec ce groupe d'individus était inévitable dans la mesure où nous devions au préalable établir le contact avec eux avant d'atteindre les membres paysans. Il fallait aussi utiliser les moyens logistiques mis à leur disposition, ce qui a facilité nos déplacements vers le site et la saisie progressive des données produites. Par conséquent même en tant que chercheur « indépendant », la crainte était de voir notre travail d'enquête assimilé à une évaluation commanditée par la Caritas Belgique, ce qui ne concorde pas avec nos objectifs.

Nous avons donc apporté un soin particulier à la présentation de nos objectifs aux membres du champ-école ainsi qu'à l'obtention de leur consentement. La présentation des objectifs de la recherche s'est déroulée en deux étapes, d'abord lors d'une rencontre au bureau de la Caritas Belgique avec le coordonnateur et les accompagnateurs et ensuite à Lifumba dans le siège du champ-école (bureau) avec tous les membres paysans, en présence des professionnels. À l'issue de la présentation des objectifs de la recherche et de la discussion des modalités concrètes de conduite de l'enquête, nous avons demandé aux membres du champ-école s'ils étaient disposés à y participer.

Le point suivant porte sur l'obtention du consentement.

#### 4.2.2 Obtention du consentement

L'obtention du consentement des membres du champ-école à participer à l'enquête était une étape essentielle à la production des données. Le « consentement » à participer à l'enquête signifie que les membres du champ-école devraient le faire volontairement, avec une compréhension complète de l'objet de la recherche, de ses risques et de ses bénéfices potentiels. Le caractère volontaire du consentement s'accorde avec le respect de la dignité humaine et signifie que la personne a choisi de participer à l'enquête en fonction de ses valeurs, de ses préférences et de ses désirs» (EPTC2, 2014).

Le consentement de chacun des membres du champ-école retenu comme cas d'étude devait être obtenu avant le début de l'enquête. Toutefois, une question s'est posée : comment s'assurer que le consentement des membres du champ-école à participer à l'enquête soit libre et éclairé sans qu'aucune forme de pression (qu'elles soient psychologiques, sociales) ne s'exerce? Ces individus sont en effet appelés ici à parler de leurs relations dans le cadre d'un projet dont ils tirent quelques avantages (apprentissage, matériels et finances). Nous avons pris soin d'expliquer aux membres du champ-école que notre recherche n'était pas une évaluation commanditée par la Caritas Belgique qui est l'organisme d'appui du champ-école. Nous avons insisté sur le fait que le refus de l'un ou l'autre membre de participer à l'enquête n'aurait aucune incidence sur la participation au projet. Chacun des membres du champ-école était libre de confirmer ou non leur disponibilité à répondre au questionnaire et à participer à un entretien centré sur les relations avec les autres membres.

Par ailleurs, même si les membres pouvaient donner leur accord à participer à l'enquête ils pouvaient en même temps se poser des questions sur l'utilisation des données qui auront été recueillies par le chercheur. Les informations serviraient à quelles fins? Or ce type de questionnement pourrait avoir une incidence, entre autres, sur les interactions entre les participants à l'enquête et le chercheur ainsi que sur la qualité des informations produites. Pour cela, nous avons demandé aux membres du champ-école d'exprimer librement leurs idées et sans aucune contrainte. En plus de respecter la confidentialité, nous les avons rassurés de notre souci d'utiliser les informations obtenues lors de l'enquête

uniquement dans le cadre de notre recherche. Celle-ci devait être une contribution aux connaissances sur le fonctionnement des champs-écoles, et ce dans le but d'améliorer ultimement des pratiques grâce à une meilleure compréhension des dynamiques entourant ces expériences.

Tous les membres du champ-école ont manifesté d'abord oralement leur consentement à répondre aux questionnaires et à faire des entretiens. Nous leur avons proposé ensuite de signer le formulaire préparé à cet effet avec la possibilité de se retirer de l'enquête à tout moment selon le sentiment de l'individu. Le formulaire de consentement incluait une brève description du projet de recherche qui les informait du but, de la durée de l'étude, de la méthode utilisée, de la participation sollicitée et des bénéfices à court et long terme. Le formulaire contenait également notre numéro de téléphone ainsi que ceux des superviseurs de recherche et de l'agent du comité éthique de l'université d'Ottawa. Tous les consentements ont été obtenus face à face. Une copie du formulaire de consentement, élaboré en deux exemplaires, était remise à chacun des participants à l'enquête. Une copie de ce formulaire se trouve à l'annexe 1.

Après l'obtention du consentement, nous avons communiqué avec chacun des membres du champ-école pour savoir leur disponibilité à participer à l'enquête. Concrètement il était question de voir ensemble à quelles dates chacun des membres était disposé à répondre aux questionnaires et à participer aux entretiens. En tenant compte des occupations journalières, les membres du champ-école ont proposé des dates possibles pour l'administration des questionnaires et les entretiens.

Dans le point suivant nous exposons la méthode de collecte, en décrivant les outils utilisés, la façon dont ils ont été construits et le déroulement de l'enquête proprement dite.

### **4.2.3 La méthode et les outils utilisés**

Dans cette section nous présentons les outils utilisés, la façon dont ils ont été construits et le déroulement de l'enquête proprement dite. La recherche a recours aux outils de collecte classiques en sciences sociales, notamment le questionnaire et les entretiens semi-dirigés. Ce sont les objectifs, les données produites et leur traitement qui sont particuliers à l'analyse des réseaux sociaux complets.

L'enquête a pris la forme de deux rencontres avec chacun des membres des deux groupes de personnes qui participent dans le Champ-école : les professionnels et les paysans. La première était consacrée à l'administration du questionnaire, et le second aux entretiens. Ceci nous a permis d'une part de créer progressivement la confiance avec les répondants, de faciliter autant que possible la conduite des entretiens et même de revenir sur certaines informations fournies à travers le questionnaire. D'autre part « l'utilisation d'un questionnaire et d'un guide d'entrevue a permis de produire différents types d'informations, plaçant l'objet d'étude sous le feu d'éclairages différents dans l'espoir de lui donner tout son relief» (Hamel : 104). Les notes de terrain ont été aussi utiles pour produire des informations sur l'organisation sociale dans laquelle est implanté le Champ-école étudié.

#### **4.2.3.1 Le questionnaire**

Ce point porte sur la construction du questionnaire et l'administration auprès des membres du Champ-école retenu comme cas d'étude.

##### **4.2.3.1.1 Élaboration du questionnaire**

Le questionnaire a été élaboré pour des objectifs spécifiques, à savoir la recherche d'informations permettant de décrire la structure du réseau, c'est-à-dire pour recueillir les informations relatives aux membres du Champ-école : les caractéristiques individuelles, les occupations avant et pendant la période d'implication dans le champ-école, la

connaissance de l'historique du Champ-école et son implication dans les activités du projet.

Dans la première section du questionnaire, les questions sont centrées sur les caractéristiques sociodémographiques du répondant : sexe, âge, lieu de résidence, statut civil et matrimonial et niveau de scolarité. Ces questions sur les caractéristiques des membres du champ-école sont formulées pour recueillir des informations sur les membres du champ-école. Sur la base de ces informations, on pourra décrire le portrait des personnes impliquées dans le Champ-école.

La deuxième section porte sur les activités des membres avant et pendant la période d'implication dans le Champ-école. Ces informations permettent de savoir ce que font ces personnes au sein du champ-école ainsi que d'autres activités ayant une signification par rapport à leur implication dans cette expérimentation.

La troisième section du questionnaire porte sur la connaissance par le répondant de l'historique du Champ-école et sur la façon dont il se situe dans ce projet. Des questions spécifiques visent à recueillir des informations sur sa participation au Champ-école : durée, connaissance de l'historique, moyens utilisés pour s'impliquer, attentes, implication dans les activités, catégories de personnes de référence, appréciation personnelle des activités. Ces informations pourraient donner une idée sur ce que font les employés de Caritas et les paysans dans le Champ-école.

Compte tenu des divers statuts associés à chaque groupe de personnes impliquées dans le Champ-école étudié, des versions différentes du questionnaire ont été élaborées et utilisées : une version réduite pour les professionnels (membres de la coordination et d'animation) et une version plus élaborée pour les paysans, permettant de reconstituer de façon plus détaillée les activités avant et pendant la participation au champ-école ainsi que les moyens utilisés pour s'impliquer dans cette expérimentation. Ces questionnaires sont placés à l'annexe 2.

Avant l'enquête proprement dite, la version préliminaire du questionnaire comme celle du guide d'entrevue avait fait l'objet de deux pré-tests consécutifs. Une première fois avec 2 membres paysans du Champ-école et une deuxième fois avec un animateur à

Basankusu. Ces deux tests ont permis d'une part de revoir la formulation de certaines questions dans le questionnaire. D'autre part, ils ont permis de mettre au point certaines sections du guide d'entrevue, en particulier les questions relatives à l'identification des individus avec qui les répondants partagent telles ou telles activités ou des informations sur la production agricole et ceux à qui il demande des conseils sur les techniques culturales dans le Champ-école. Nous avons tenu compte de ces modifications lors des entretiens.

Le point suivant décrit la façon dont nous avons utilisé le questionnaire pendant l'enquête.

#### **4.2.3.1.2 L'administration du questionnaire**

Avant d'administrer le questionnaire, nous avons pris soin de le traduire en langue locale de façon à bien communiquer avec les membres paysans, notamment ceux qui ne pouvaient pas comprendre tous les détails rédigés en français. Nous avons d'abord distribué les questionnaires aux professionnels de la Caritas Belgique au bureau de la coordonnatrice à Basankusu. Ensuite, nous les avons distribués aux paysans au siège de leur association à Lifumba. Il fallait permettre aux répondants de prendre connaissance de tous les détails du questionnaire avant le jour de l'administration du questionnaire. Nous avons accepté que certains membres du Champ-école prennent le temps de parcourir le questionnaire avec une autre personne de leur choix mais avec pour consigne de nous donner les informations individuellement le jour de la rencontre. La préoccupation était de s'assurer que tous les répondants avaient bien compris tous les détails du questionnaire et qu'ils seraient en mesure de donner le maximum d'informations possibles.

Compte tenu du nombre et de la disponibilité des membres du Champ-école l'administration du questionnaire a duré deux semaines au mois de février 2013. En principe, il revenait à chacun des enquêtés de choisir le moment et le lieu convenables pour remplir le questionnaire en présence du chercheur. Après avoir obtenu les disponibilités de tous les enquêtés, nous avons pu planifier les rencontres. A l'issue de chaque rencontre pour la passation du questionnaire, nous prenions soin de parcourir les informations fournies. Grâce à notre connaissance de l'organisation sociale chez les Mongo, nous avons

pu constater que certaines réponses méritaient des précisions. Par exemple, certains enquêtés hésitaient à déterminer leur état civil alors qu'ils étaient mariés. Il s'agissait soit des femmes dont les conjoints n'avaient pas encore versé la dot pour sceller l'union, ou des individus qui étaient en instance de divorce. D'autres enquêtés ne pouvaient pas distinguer le « projet Champ-école » en tant que tel de l'association villageoise UFFETT. Cela était dû soit à la volonté de mettre en évidence l'importance de l'association et de ses leaders au sein de l'arène villageoise, soit à une confusion entre projet et initiative locale de développement. D'autres encore n'ayant pas été en mesure de répondre à plusieurs questions compte-tenu des interférences des enfants ou des obligations familiales, il fallait programmer une nouvelle rencontre au cours de laquelle nous devions revoir les questionnaires et même confirmer certaines informations.

La phase suivante, celle de l'entretien, a été annoncée lors de la passation du questionnaire. Les entretiens ont eu lieu avec les mêmes individus 15 jours après la première intervention.

#### **4.2.3.2 Le guide d'entrevue**

Dans ce point, nous montrons comment le guide d'entrevue a été élaboré et la façon dont les entretiens se sont déroulés.

##### **4.2.3.2.1 Élaboration du guide d'entrevue**

Le guide d'entrevue a été développé pour rechercher des informations détaillées sur les relations entre les membres du Champ-école, de sorte à dresser le portrait du réseau complet et apporter des informations plus riches permettant d'en décrire le contenu. La première section du guide d'entrevue est construite pour identifier les relations spécifiques de partage d'informations et de conseils sur la production agricole entre chacun des répondants et les autres membres du Champ-école. Sur la base d'une liste préalablement établie, chacun des membres du Champ-école est invité à nommer les personnes qu'il connaît et avec lesquelles il a des échanges. Chacun des membres du Champ-école est

amené ensuite à préciser le contexte de la relation et les échanges qui ont lieu, notamment dans le cadre de la production agricole et du Champ-école. Par la suite, chacun des membres est convié à nommer les personnes à qui ils demandent ou donnent des conseils sur ce qu'il faudrait faire dans le Champ-école. Afin de compléter des informations sur les relations significatives pour le Champ-école, chacun des membres a décrit les organismes avec lesquels il a des relations, que ce soit des services étatiques ou des organisations non gouvernementales (ONG) ayant des activités d'appui à la production agricole.

En somme, les questions développées dans la première partie du guide d'entrevue visent à obtenir des informations permettant d'identifier au moment de l'analyse le portrait des relations dans le Champ-école, les contextes de vie dans lesquels ces relations se déploient, les ressources mobilisées, les contacts qui sont plus « sollicités » que d'autres.

La deuxième section du guide d'entrevue est centrée sur l'implication des membres du Champ-école dans les différentes activités. Les membres du Champ-école sont conviés à décrire cette expérience. Les questions développées portent sur les activités du Champ-école, les rapports entre membres, les ressources réellement reçues à l'occasion des activités spécifiques. Un des enjeux ici est de connaître les modalités concrètes d'implication dans le Champ-école, le type d'interactions entre membres, les ressources anticipées et les ressources reçues, leur valeur quant à l'atteinte des objectifs du champ-école. Le guide d'entrevue est placé à l'annexe 3. Le point suivant porte sur la conduite des entretiens.

#### **4.2.3.2.2 La conduite des entretiens semi-dirigés**

Les entretiens ont été menés en face à face dans un lieu et à une heure convenue avec chaque membre du Champ-école en tenant compte de l'exigence de la confidentialité. Certains entretiens ont pu se dérouler dans le cadre relativement « privé » de la case ou de la résidence des répondants. Mais très souvent ils se sont effectués dans la cour au milieu de la concession. Dans certains cas, le déroulement de l'entrevue était perturbé par la

présence des enfants (chez les membres paysans) ou les appels téléphoniques (pour les professionnels).

Les entretiens avec les paysans ont été réalisés en lingala en utilisant quelques fois des mots *Lomongo* pour expliciter les idées. Les entretiens avec les accompagnateurs quant à eux ont eu lieu en français. Au cours de l'entretien, il était important que les répondants comprennent bien la signification des questions. Au total, dix-neuf entretiens d'une durée moyenne de quarante-cinq minutes ont été réalisés et enregistrés sur magnétophone, avec la permission des participants.

En somme, le croisement des différents instruments de collecte de données nous a permis d'obtenir des informations et d'enrichir la compréhension des relations entre membres du champ-école étudié. Les participants à l'enquête ont témoigné une certaine satisfaction à la fin de l'enquête, notamment quant à son déroulement. Les thèmes abordés ont été perçus comme une marque de l'intérêt porté à la connaissance ainsi qu'à la compréhension de leur milieu et de leurs pratiques.

La section suivante expose la démarche de traitement et d'analyse des données.

### ***4.3 Traitement et analyse des données***

Dans cette section, nous décrivons d'abord comment nous avons organisé les informations produites lors de l'enquête, puis nous expliquons comment nous avons procédé pour l'analyse de ces informations.

#### **4.3.1 Organisation des données**

Avant l'analyse proprement dite nous avons procédé à l'organisation ou au traitement des données produites lors de l'enquête de sorte à permettre la reconstitution du réseau complet composé par le champ-école. Au total nous disposons du corpus de données produites à partir du questionnaire et des entretiens, auquel s'ajoutent les notes de terrain sous forme de résumés des discussions informelles ayant eu lieu pendant et hors les heures de rencontre formelle.

Compte tenu de la variété des données, il a fallu mettre au point une procédure de traitement systématique et rigoureuse. L'organisation de ces données, notamment grâce à certains logiciels, a permis de reconstituer le réseau complet comme une base à partir de laquelle, nous avons pu procéder à nos analyses.

D'abord, nous avons organisé les données produites sur la base du questionnaire. Ces données sont regroupées sous forme de fichier comprenant les informations sur les caractéristiques de l'ensemble des personnes qui participent au Champ-école;- leurs occupations avant et pendant le champ-école et la participation dans les activités du champ-école. Les notes de terrain ont été d'une grande importance pour compléter les informations sur les occupations des membres et la participation dans les activités du Champ-école.

Ensuite, les entretiens ont fait l'objet d'une saisie en format Word. Après la transcription des entretiens, nous les avons imprimés et lus. Nous avons élaboré une grille d'analyse de « départ ». La grille comporte des thèmes reliés à tous les aspects abordés dans le guide d'entretien. Ces thèmes sont aussi identifiés sur la base des informations qui émergent de notre matériau et qui font sens en fonction de la problématique et des questions de recherche. Ces thèmes sont les suivants :

- les caractéristiques individuelles des membres du Champ-école
- les activités professionnelles ou non des membres avant et pendant le Champ-école
- la participation aux activités du Champ-école
- les relations significatives qu'entretiennent les membres du Champ-école
- l'origine des relations et les échanges auxquels ces relations donnent lieu
- les échanges liés au Champ-école
- la demande de conseils
- le nombre de relations dans le Champ-école
- la diversité des acteurs et des relations
- la valeur des ressources par rapport aux liens mobilisés
- le leadership dans le Champ-école.

Finalement, nous avons utilisé le logiciel de traitement des données relationnelles UCINET développé par Borgatti, Everett et Freeman (1992), pour le traitement des données se rapportant à la structure du réseau. La section suivante expose le modèle d'analyse que nous avons développée dans cette recherche.

#### **4.3.2 Modèle d'analyse**

Avant d'entamer la recherche, on ne connaissait que de façon très sommaire le Champ-école étudié, c'est-à-dire les acteurs qui le composent et la configuration de leurs relations. Ainsi, l'analyse des informations produites pendant l'enquête consistera d'abord à décrire les relations qu'entretiennent à un moment donné les membres du Champ-école étudié, la manière dont ces relations sont structurées et les ressources qui sont mobilisées par le biais du réseau. À cette fin, on va faire appel à différentes mesures utilisées par les analystes des réseaux sociaux, sur lesquels nous reviendrons, pour caractériser le réseau complet constitué par le Champ-école et le contenu des liens. Dans cette section nous présentons les trois composantes du modèle d'analyse retenu pour l'examen de l'information obtenue.

L'objectif de la recherche consiste à comprendre le rôle que pourraient jouer les relations sociales qu'entretiennent les membres d'un Champ-école par rapport à leur implication dans cette expérience. Pour cela, nous avons d'abord procédé à la reconstitution du réseau social complet constitué par le Champ-école sous étude. Le réseau social complet correspond à un ensemble de relations spécifiques qu'entretiennent les membres du Champ-école et qui sont susceptibles d'avoir une influence sur leurs comportements.

Tel que mentionné précédemment, le modèle d'analyse est orienté vers la question suivante : quel rôle jouent les relations sociales qu'entretiennent les membres d'un champ-école dans son fonctionnement ? Un tel modèle repose sur l'hypothèse générale qu'il existe une corrélation entre les caractéristiques du réseau social complet du Champ-école et les modalités selon lesquelles les informations et les conseils sur les façons de faire circulent dans un Champ-école.

Notre modèle d'analyse est construit autour de quatre axes : le portrait des acteurs impliqués dans le Champ-école, le portrait des relations, la diversité du réseau et le contenu des relations. Ces quatre axes vont permettre chacun d'atteindre une partie des objectifs de la recherche, à savoir comprendre comment le portrait des relations qu'entretiennent les membres du Champ-école, la diversité du réseau ainsi que le contenu des relations jouent un rôle par rapport à leur implication dans cette expérience et ultimement sur le fonctionnement du Champ-école.

Le premier axe concerne le portrait des acteurs impliqués dans le Champ-école. Nous allons décrire leurs caractéristiques individuelles, précisément le sexe, le niveau d'instruction et le statut matrimonial, ainsi que leurs occupations et activités. Cette description vise à connaître de qui on parle dans cette recherche, ce que font ces personnes au sein du Champ-école ainsi que d'autres activités ayant une signification par rapport à leur implication dans cette expérimentation. Le deuxième axe consiste en une description du portrait du réseau complet formé par le Champ-école. Finalement le troisième axe consiste en une analyse de la diversité présente à l'intérieur du réseau, soit celle des acteurs et des relations qu'ils entretiennent. L'analyse de la diversité met au jour d'abord la présence ou non au sein d'acteurs de différents statuts et de différentes relations (Campbell *et al.* 1986). La diversité des acteurs est évaluée en fonction du sexe, du niveau d'instruction et de la situation socio-économique des acteurs, et ce en précisant de quelle façon les personnes ayant différents statuts se comportent dans le Champ-école. Ensuite l'analyse de la diversité consiste à examiner la présence des différentes relations au sein du réseau. Plus les relations sont de natures différentes, plus la probabilité d'avoir accès à des ressources différentes par le biais de ces relations est grande (Lévesque et White, 2001). Compte tenu du nombre de relations, certaines personnes peuvent avoir accès à plus de ressources que d'autres, ce qui aurait une incidence sur le niveau d'implication dans un Champ-école.

Consécutivement à l'analyse de la diversité, nous examinons le contenu des relations en mettant en évidence les types et la qualité des liens au sein du réseau pour comprendre leur apport dans le Champ-école. Les contenus relationnels sont examinés en fonction du degré de proximité (liens ponctuels ou plus réguliers) d'une part, et des

ressources auxquelles les différentes relations donnent accès d'autre part (informations, connaissances, soutien etc.). Pour cela, nous distinguons l'apport spécifique des « liens forts » et des « liens faibles » présents au sein du réseau. Les liens forts sont identifiés sur la base de la proximité émotionnelle ou affective. Les liens familiaux, conjugaux et même associatives sont des exemples des liens forts (Campbell et al. 1986, Degenne et Forsé, 1994; Granovetter 1973). Les liens forts peuvent donner facilement accès à l'information, même si celle-ci pourrait être souvent redondante puisque véhiculée à l'intérieur d'un même univers social auxquels appartiennent les individus. Par ailleurs, les liens faibles impliquent un moins grand engagement. Les collègues de travail et les connaissances constituent des liens faibles (Lévesque, 2000 :45). Les liens faibles peuvent constituer des ponts sociaux susceptibles de donner accès à d'autres réseaux et possiblement à une diversité d'informations sur les pratiques agricoles. À partir de cette distinction, nous examinons la façon dont les types et la qualité des relations qu'entretiennent les individus dans différents réseaux jouent un rôle dans un Champ-école. Le chapitre suivant présente les résultats de la recherche.

## **Chapitre 5 L'influence du réseau formé par le Champ-école sur l'implication des membres**

### *Introduction*

Afin de répondre à notre objectif de la recherche, nous avons procédé à la reconstitution et à l'analyse du réseau social complet constitué par un Champ-école dont le choix est justifié par la problématique, le cadre conceptuel et méthodologique. Le réseau social complet correspond à un ensemble de relations spécifiques qu'entretiennent les membres du Champ-école et qui sont susceptibles de jouer un rôle dans son fonctionnement (voir chapitre 2). Ce chapitre présente en trois sections les résultats de l'analyse, à savoir le portrait des acteurs impliqués dans le champ-école, le portrait du réseau complet formé par cette expérimentation ainsi que l'influence de ce réseau sur l'implication des membres dans les activités.

La première section consacrée au portrait des acteurs impliqués dans le Champ-école décrit leurs caractéristiques individuelles, précisément le sexe, le niveau d'instruction et le statut social, ainsi que leurs occupations et activités. Cette description permet de connaître de qui on parle dans cette recherche, ce que font ces personnes au sein du Champ-école ainsi que d'autres activités ayant une signification par rapport à leur implication dans cette expérimentation.

La deuxième section décrit le portrait des relations spécifiques qu'entretiennent les membres du champ-école et qui sont susceptibles d'avoir une influence sur leurs comportements. Au total, nous avons identifié quatre types de relations significatives ayant des contenus distincts : les relations de parenté, les relations avec les organismes, les relations d'échange lié au champ-école et les relations de conseil. Ces relations spécifiques correspondent à des ressources particulières que les membres du champ-école peuvent mobiliser lors de la conduite des activités.

Après avoir décrit le portrait du réseau complet formé par le champ-école, la troisième section, qui est la dernière, examine les caractéristiques du réseau complet formé par le Champ-école et son influence sur l'implication des membres. L'accent est mis sur la diversité du réseau, notamment en raison de la présence d'acteurs de différents statuts et de différentes relations (Campbell *et al.* 1986) ainsi que sur le contenu des liens. Le premier point de cette section porte sur la diversité des acteurs. Celle-ci est évaluée en fonction du sexe, du niveau d'instruction et du statut des acteurs, et ce en précisant de quelle façon ces différentes dimensions influent sur leurs comportements au sein du Champ-école. Le deuxième point examine la diversité des relations en mettant l'accent sur la multiplicité des liens et ses effets dans le champ-école. Pour analyser la multiplicité des liens et ses effets, nous qualifions d'abord les différentes relations qu'entretiennent les acteurs en fonction de leur intensité et des ressources auxquelles ces relations donnent accès (contenu). Le réseau complet formé par le champ-école couvre à la fois des liens forts et des liens faibles. Les liens forts sont identifiés sur la base de la proximité émotionnelle ou affective. Les liens familiaux, conjugaux et même associatifs sont des exemples de liens forts (Campbell *et al.* 1986, Degenne et Forsé, 1994; Granovetter 1973). Les liens forts peuvent donner facilement accès à l'information, notamment celle véhiculée à l'intérieur de l'univers social auxquels appartiennent les individus. Par ailleurs, les liens faibles impliquent un moins grand engagement. Les collègues de travail et les connaissances constituent des liens faibles (Lévesque, 2000 :45). Les liens faibles peuvent constituer des ponts sociaux susceptibles de donner accès à d'autres réseaux et possiblement à une diversité d'informations sur les pratiques agricoles. À partir de cette distinction, nous examinons la façon dont les « liens forts » et des « liens faibles » présents au sein du réseau influent sur les interactions au sein du Champ-école. Une conclusion récapitule les résultats de l'analyse.

### ***5.1 Le portrait des acteurs impliqués dans le Champ-école***

Cette section décrit le portrait des personnes qui participent au champ-école. Afin de décrire le portrait des membres du champ-école, à savoir les employés de Caritas et les paysans, des données, relativement classiques, sur leurs caractéristiques individuelles et

leurs activités ont été produites sur la base d'un questionnaire (chapitre 4). Cela a permis de connaître de qui on parle dans cette recherche, ce que font ces personnes dans le champ-école et les autres activités ayant une signification par rapport à cette expérience. Dix-neuf personnes dont quatre employés recrutés par Caritas et quinze paysans membres de l'association UFFETT participent au Champ-école retenu comme cas d'étude. Le champ école existe depuis 2006 et le terrain de recherche s'est déroulé en 2013.

Tableau 1. Caractéristiques individuelles des membres du champ-école

| Nom                        | sexe  | Niveau d'instruction    | Statut social ou professionnel             |
|----------------------------|-------|-------------------------|--|
| <b>Employés de Caritas</b> |       |                         |  |
| Florence                   | femme | Université avec diplôme | Coordonnatrice du programme                |
| Marcel                     | Homme | Université avec diplôme | accompagnateur                             |
| Raphael                    | Homme | Secondaire complété     | accompagnateur                             |
| Sonia                      | Femme | Université avec diplôme | accompagnatrice                            |
| <b>Membres paysans</b>     |       |                         |  |
| Camille                    | Femme | Secondaire incomplet    | Paysan, présidente de l'UFFETT             |
| Jacob                      | Homme | Secondaire complété     | Paysan, secrétaire de l'UFFETT             |
| Pascal                     | Homme | Secondaire incomplet    | Paysan, Trésorier de l'UFFETT              |
| Juliette                   | Femme | Secondaire incomplet    | Paysan, Vice-présidente de l'UFFETT        |
| Gérardine                  | Femme | Secondaire incomplet    | paysan                                     |
| Paulin                     | Homme | Secondaire incomplet    | Paysan, pasteur de l'église neoapostolique |
| Gertrude                   | Femme | Primaire                | paysan                                     |
| Alexis                     | Homme | Analphabète             | paysan                                     |
| Manon                      | Femme | Primaire                | paysan                                     |
| Laurent                    | Homme | Secondaire complété     | Paysan, enseignant                         |
| Sarah                      | Femme | Analphabète             | Paysan                                     |
| Logan                      | Homme | Secondaire complété     | Paysan, chef de village                    |
| Clara                      | Femme | Primaire                | Paysan                                     |
| Samantha                   | Femme | Primaire                | Paysan                                     |
| Charlie                    | Femme | Primaire                | Paysan                                     |

Parmi les dix-neuf personnes, on compte huit femmes et onze personnes de sexe masculin. On y trouve quatre couples, un homme avec ses deux épouses ainsi que huit autres personnes qui participent sans leurs conjoints ou en tant que célibataires jamais mariés. L'âge des membres du Champ-école se situe entre 35 et 55 ans. Ces personnes ont des activités dans le champ-école et en dehors de celui-ci. Dans les lignes qui suivent nous donnons un aperçu des caractéristiques individuelles et des occupations des employés de Caritas d'une part et celles des paysans d'autre part.

### **5.1.1 Les employés de Caritas**

Le champ-école comprend quatre employés recrutés par Caritas dont une coordonnatrice (Florence) et trois accompagnateurs (Sonia, Marcel et Raphael). Ces personnes sont sélectionnées en fonction de leurs compétences et expériences pour accompagner les paysans. Parmi les quatre employés, Florence est la coordonnatrice du programme de sécurité alimentaire de Caritas Belgique dans la région de Basankusu. Femme célibataire, jamais mariée en raison de son engagement dans la vie religieuse, Florence détient un diplôme universitaire, précisément une licence en biologie. En tant que coordonnatrice du programme, Florence supervise les Champs-écoles, notamment celui implanté entre les deux villages de Lifumba et Ekoto.

À partir des données obtenues à base du questionnaire, des entrevues et notes de terrain, on constate que dans le cadre de ses fonctions, Florence planifie les activités du champ-école, de concert avec les accompagnateurs et les paysans. Ensemble, ils déterminent les activités prioritaires en tenant compte à la fois des problèmes liés à la production agricole au niveau du village et des ressources monétaires fournies par l'organisme d'appui. Une fois la planification adoptée, un procès-verbal est dressé, indiquant les activités par ordre de priorité. La planification est affichée au bureau de l'association pour que les paysans sachent ce qui doit être fait et à quelle période. La coordonnatrice assure le suivi des activités, en organisant des réunions mensuelles avec les accompagnateurs et les paysans. Elle est également en charge de l'élaboration des rapports

financiers et techniques afin de rendre compte à Caritas de l'état d'avancement des activités.

Par ailleurs, la coordonnatrice participe à d'autres activités de production agricole ayant une signification par rapport à son implication dans le champ-école. Florence est présidente d'une association villageoise dénommée Theresita, ayant pour mission d'accompagner des groupes de femmes dans le domaine de la production agricole. Elle est également le point focal de plusieurs organismes externes ayant des interventions en sécurité alimentaire, précisément le Programme des nations unies pour le développement/PNUD, le Programme alimentaire mondial/PAM, l'Organisation des Nations unies pour l'alimentation et l'agriculture/FAO, le service national de vulgarisation/SNV et le service national des semences/SENASAEM.

Les trois accompagnateurs, Sonia, Raphael et Marcel, sont responsables de la conduite des activités dans toutes les étapes de la mise en œuvre du Champ-école, du diagnostic initial à l'évaluation finale. Ces individus ont des parcours scolaires et des expériences plus moins similaires. Marcel est un ingénieur agronome, ayant une expérience dans le domaine de la conservation forestière avec l'organisation non gouvernementale *African Wildlife Foundation*, en sigle A.W.F. Marcel a suivi diverses formations sur la lutte phytosanitaire, notamment celles données par le SNV et le SENASEM. Raphael est diplômé en agronomie avec une expérience en accompagnement des paysans dans le domaine de la production vivrière et de rente. Sonia détient un diplôme en sciences agrovétérinaire, en plus de son expérience sur les champs-écoles acquise lors des stages au Plateau des Batéké, à la périphérie de la ville de Kinshasa.

Les informations obtenues sur la base des entrevues et des notes de terrain indiquent que les trois accompagnateurs apportent l'appui technique aux paysans lors de la réalisation des activités : le diagnostic initial axé sur l'identification des problèmes liés à la production agricole, le choix du terrain d'apprentissage ainsi que des cultures et des variétés de semences devant faire l'objet d'expérimentation. Au démarrage du Champ-école, les accompagnateurs organisent le diagnostic initial sous forme d'activités d'évaluation visant

à confirmer la pertinence de l'implantation d'un Champ-école entre les deux villages de Lifumba et Ekoto. Les accompagnateurs tentent à travers un questionnaire et des entrevues d'amener les agriculteurs à identifier les problèmes qu'ils rencontrent dans la conduite des activités de production. Parmi les principaux problèmes identifiés, les accompagnateurs soulignent la difficulté d'accès aux intrants agricoles de qualité, la présence des maladies et insectes qui font obstacle au développement des cultures telles que le manioc et le niébé ainsi que le recours par les paysans à certaines pratiques de labour, de semis et de phytosanitation qui seraient moins respectueuses des écosystèmes (Notes personnelles et entrevues).

Après l'identification des problèmes, les accompagnateurs amènent les agriculteurs à choisir les cultures devant faire l'objet d'expérimentation et le terrain d'apprentissage. Le choix des cultures se fait par consensus, notamment en passant par le vote. Le manioc et le niébé ont été choisis en priorité parce que ces cultures servent à la fois à l'alimentation au sein des familles et aussi comme sources de revenus nécessaires à la satisfaction d'autres besoins familiaux, notamment la scolarisation des enfants et l'accès aux soins de santé. Les paysans impliqués dans le Champ-école, comme les populations de la région de Basankusu en général, consomment les racines et les feuilles de manioc. Les racines fournissent des calories nécessaires tandis que les feuilles sont le légume le plus populaire de la région. Elles sont riches en protéines de bonne qualité, et source de vitamines et sels minéraux. Les racines et les feuilles de manioc constituent aussi une source très importante de revenus pour les producteurs. Le niébé occupe également une place importante dans la sécurité alimentaire et les revenus des paysans de la région de Basankusu. Le niébé constitue une excellente source de protéines végétales. Cependant la production du manioc et du niébé est menacée, notamment dans le contexte des conflits armés en R.D.Congo entre 1996 et 2005. Les contraintes majeures à la production sont, entre autres, la mauvaise qualité des semences ainsi que les pertes de récolte dues aux insectes ravageurs et aux maladies. Dans ce champ-école les membres ont choisi le manioc et le niébé compte tenu de leur importance pour la sécurité alimentaire et l'augmentation des revenus des ménages. (Notes personnelles et entrevues)

Les accompagnateurs et les agriculteurs ont choisi un terrain d'expérimentation de ces cultures entre les deux villages de Lifumba et Ekoto, à un endroit où tout le monde peut se rencontrer facilement. Ce terrain d'une superficie supérieure à 1 ha appartient au chef de groupement mais qui l'avait cédé momentanément à l'association UFFETT. Selon les observations des accompagnateurs, le terrain comprend un sol fertile, limoneux et de couleur sombre. Le couvert végétal est dense. En ce qui concerne les antécédents cultureux, le terrain avait été utilisé pour la culture du manioc, des céréales (maïs, sorgho) et du niébé. Pendant la période de mise en œuvre du champ-école, le terrain est isolé d'autres champs des villageois afin d'éviter certaines maladies propagées par des insectes vecteurs.

Après le choix du terrain, les accompagnateurs veillent à la façon dont les paysans réalisent le défrichage, débroussaillage, la division du terrain en parcelles et le labour. La préparation du terrain se fait manuellement. Même si le terrain est fertile, les accompagnateurs encouragent les paysans à appliquer la fumure organique sous forme d'engrais vert. Cela consiste à enfouir le feuillage (feuilles vertes et jeunes tiges tendres d'arachide et du haricot) au moment du labour. Par la suite, les accompagnateurs assistent les paysans lors des semis des variétés locales et améliorées. Tout au long de la saison culturale, ils observent ensemble les cultures et leur croissance ainsi que les menaces telles que les maladies. Une des activités consiste à comparer les cultures en faisant ressortir les différences entre les pratiques culturelles, les semences utilisées ainsi que leurs avantages respectifs selon les différentes parcelles. Les accompagnateurs fournissent des conseils aux paysans sur la gestion des sols et des cultures.

De ce qui précède, on retient que les quatre employés de Caritas sont responsables de la coordination des activités et de l'accompagnement des paysans dans le champ-école implanté entre Lifumba et Ekoto. En plus d'avoir un niveau d'instruction élevé dans les domaines variés tels que l'agronomie, la biologie et l'environnement, ces personnes disposent d'une expérience de travail avec les organismes et les associations paysannes à travers la région de Basankusu. Ces personnes ont pu développer des compétences techniques en matière de production agricole et d'accompagnement des paysans. Elles ont des connaissances, notamment en ce qui concerne la gestion des sols et des cultures,

l'identification des différentes maladies menaçant les plantes, ainsi que les différents remèdes pour lutter contre ces maladies. Il existe toutefois une certaine différence de statut entre la coordonnatrice et chacun des accompagnateurs qui travaillent sous sa supervision. Cette différence de statut s'apprécie tant du point de vue de l'organigramme du champ-école tel que prévu par Caritas Belgique que sur le plan des contacts avec les organismes. La coordonnatrice est responsable du programme de Caritas alors que les accompagnateurs travaillent sous sa supervision. Il en est de même en ce qui concerne leur implication dans les activités menées par d'autres organismes tels le PAM, la FAO et le PNUD.

Le point suivant décrit le portrait des quinze paysans qui sont impliqués dans le Champ-école ainsi que leurs occupations et activités.

### **5.1.2 Les paysans membres de l'association UFFETT**

Parmi les quinze paysans qui participent au Champ-école, on compte six hommes et neuf femmes, quatre couples, un homme avec ses deux épouses ainsi que quatre autres individus qui participent sans leurs conjoints. Trois paysans ont chacun des diplômes de fin d'études secondaires du cycle long (Jacob, Logan et Laurent). Cinq paysans n'ont pas complété les études secondaires (Camille, Pascal, Juliette, Gérardine et Paulin). Six paysans ont fait des études primaires (Gertrude, Sarah, Manon, Clara, Samantha et Camille B) alors qu'un seul paysan est analphabète (Alexis).

Les quinze paysans sont d'abord des petits propriétaires terriens pratiquant l'agriculture de subsistance et de rente au sein des exploitations familiales avant de se regrouper au sein de l'association UFFETT. Celle-ci est née sous l'initiative de deux membres, précisément un couple (Camille et Jacob) ayant vécu pendant quelques années en séjour d'études d'abord à Mbandaka le chef-lieu de la province de l'équateur et ensuite à Kinshasa, la capitale de la RD Congo. Ayant été sensibilisé sur l'organisation et le fonctionnement des associations des agriculteurs le couple va fonder l'association UFFETT comme le souligne Samantha, un des paysans :

«Quand Camille est allée à Mbandaka, elle nous a amenés un projet d'association. Elle est arrivée, elle nous a invités, les mamans, les jeunes filles et les papas. Elle nous a informés qu'elle avait rencontré d'autres amies (femmes) dans une association. Elle nous a raconté ce qu'elle a vu à Mbandaka. On a commencé l'association et elle nous a montré comment cultiver des champs collectifs» (Samantha).

Camille et son conjoint Jacob ont recruté des membres de la parenté biologique ou par alliance ainsi que des proches au sein de leur église pentecôtiste pour mener ensemble des activités de production agricole. Autrement dit, les 15 paysans membres du Champ-école participent déjà à des activités dans le cadre de l'association et se sont en plus impliqués dans celles de l'école. Dans le cadre des activités de l'association, les quinze paysans membres du champ-école disposent d'un terrain au sein duquel ils pratiquent les mêmes cultures. Ces personnes sont impliquées dans les activités du champ-école, du diagnostic initial à l'évaluation, sous la facilitation des accompagnateurs.

Au démarrage du Champ-école, les paysans participent à une série de réunions préparatoires, visant à confirmer les besoins et priorités du champ-école : cultures devant faire l'objet d'expérimentation, choix du terrain, calendrier des rencontres, etc. À cette étape, les paysans et les accompagnateurs discutent au sujet des pratiques culturelles connues au niveau local. Ces pratiques incluent celles ayant été recommandées dans le cadre d'autres activités mises en œuvre par des organismes externes. Le but est d'identifier les contraintes liées à la gestion des sols et des cultures d'une part et d'examiner en groupe certaines pratiques plus ou moins connues qui peuvent être utilisées dans le champ-école.

Sous la supervision des accompagnateurs, les paysans préparent le terrain devant servir à la conduite des expérimentations. Par la suite, les paysans procèdent au semis du manioc et du niébé dans quatre parcelles afin de permettre l'observation et la comparaison des cultures. Les quatre parcelles sont différentes : une parcelle avec des variétés locales cultivées selon les techniques paysannes, une parcelle avec des variétés locales cultivées selon les techniques des accompagnateurs, une parcelle avec des variétés améliorées cultivées selon les techniques des accompagnateurs et enfin une parcelle avec des variétés améliorées cultivées selon les techniques des paysans.

Les paysans et les accompagnateurs observent la croissance des plantes dans les différentes parcelles, une ou deux fois par semaine, en comparant les cultures au fur et à mesure de leur apparition. Après l'observation des plantes, ils se réunissent en plénière pour analyser et interpréter les informations recueillies, ce qui débouche souvent sur une prise de décisions relatives aux pratiques culturales à valoriser au sein des exploitations familiales.

Dans le Champ-école deux paysans qui sont les fondateurs de l'association UFFETT, à savoir Camille et son conjoint Jacob, jouent un rôle important. Le couple organise des réunions de concert avec les accompagnateurs, en plus de représenter les paysans auprès de la coordonnatrice. Camille est présidente de l'association UFFETT. Jacob est secrétaire. Il prépare et garde les documents d'intérêt communautaire : listes des présences, rapports d'activités, etc. Le couple participe à d'autres activités organisées par des organismes externes dont la plupart ont un impact sur le champ-école : formation sur les techniques culturales (SNV), multiplication des semences (SENASAEM). Par ailleurs Jacob est conseiller et secrétaire au niveau du secteur administratif (Mairie) de Basankusu, ce qui lui permet de connaître les normes sur l'organisation et le fonctionnement des associations paysannes. Camille pratique le petit commerce. Certaines activités permettent à Jacob et Camille d'avoir des contacts avec les autres paysans au village alors que d'autres activités, notamment celles mises en œuvre par des organismes externes, les mettent en contact avec les employés de Caritas.

Un autre paysan, Pascal, participe au Champ-école avec ses deux épouses Juliette et Gérardine. Pascal est Trésorier de l'association UFFETT et du champ-école. Il veille sur le matériel et les fonds alloués par Caritas et ceux mobilisés au niveau local par les paysans. Juliette est vice-présidente de l'association UFFETT. Elle assiste Camille dans l'organisation du suivi des activités du champ-école. Gérardine est Paysanne et membre de l'association UFFETT. Elle pratique le petit commerce. Pascal et ses deux épouses sont aussi membres du Comité local de développement : CLD Lifumba.

Logan participe seul au Champ-école puisque sa conjointe (Claire) est absente pour des raisons de santé. En plus d'être un agriculteur multiplicateur des semences du SNV et du SENASEM, il est Chef du village et Président du comité de suivi des activités du PNUD/ PADDEL. Logan est reconnu comme un petit entrepreneur local ayant des grands champs de manioc et de café. Au niveau du village, Logan préside le comité gestion du Projet d'appui à la décentralisation et au développement locale, en sigle PADDL.

Paulin et sa conjointe Gertrude participent au Champ-école, en plus de leurs activités de production agricole au niveau de l'exploitation familiale. Au village, Paulin est responsable de l'église néoapostolique. Sa conjointe Gertrude est caissière du comité de gestion du centre de santé.

Laurent participe au Champ-école avec sa conjointe Sarah. En plus des activités agricoles au sein de l'exploitation familiale, Laurent est aussi un agriculteur multiplicateur des semences du SNV et du SENASEM. Laurent est également enseignant au secondaire à l'institut Lifumba et Secrétaire du comité de gestion du Projet d'appui à la décentralisation et au développement locale.

Alexis et son épouse Manon disposent de champs familiaux de production agricole. Trois autres membres, à savoir Clara, Samantha et Charlie, participent seuls, sans leurs conjoints. Les trois individus pratiquent l'agriculture familiale et le petit commerce.

Tel que nous venons de le décrire, les quinze paysans impliqués dans la mise en œuvre du Champ-école sont de petits producteurs ruraux, membres de l'association UFFETT. Ces personnes ont un niveau d'instruction relativement bas, à l'exception de quelques membres ayant complété le secondaire. En plus de leur implication dans les activités de l'association UFFETT, les paysans participent souvent ensemble à plusieurs activités de production agricole au sein des familles. Certains paysans sont impliqués dans les activités avec des organismes.

Le point suivant montre en quoi le Champ-école est la résultante des interactions entre différents acteurs impliqués dans plusieurs activités liées à la production agricole.

### **5.1.3 Le Champ-école comme résultante des interactions entre différents acteurs**

La description du portrait des personnes impliquées dans le Champ-école sur la base de différentes sources d'information (questionnaire, littérature, notes et observations personnelles) montre que le Champ-école est constitué à travers de multiples interactions entre des personnes, dont les caractéristiques individuelles et les statuts sociaux et professionnels peuvent différer considérablement sans que cela les empêche d'entretenir différentes relations. Le Champ-école regroupe d'une part quatre employés recrutés par Caritas pour accompagner les paysans en mettant à leur disposition des ressources techniques et matérielles. D'autre part quinze paysans membres de l'association UFFETT sont impliqués dans la mise en œuvre du Champ-école. En effet, le champ-école "sur le terrain", c'est la résultante de multiples interactions entre ces acteurs impliqués dans les différentes activités, du diagnostic initial jusqu'à l'évaluation. Ces interactions sont indissociables de ce que font ces individus et des relations qu'ils entretiennent dans le cadre de leurs occupations liées à la production agricole, notamment au sein des familles, des associations et avec des organismes. D'un côté la coordonnatrice et les accompagnateurs interagissent souvent au niveau de l'association Theresita et dans le cadre activités réalisées avec PAM, FAO, SNV, SENASEM. De l'autre côté, les quinze paysans pratiquent l'agriculture de subsistance et de rente souvent en groupe au sein des exploitations familiales et de l'association UFFETT. Certains paysans sont impliqués dans les activités des organismes tels que le SNV et le SENASEM.

Le fait de participer à des activités communes de production agricole permet aux membres du champ-école d'interagir autant que possible et de partager certaines ressources, notamment les informations sur les pratiques culturelles, les intrants agricoles et le soutien mutuel en cas de besoin. En effet, les membres du Champ-école ont la possibilité non seulement de discuter de la production agricole mais aussi d'entretenir des relations plus ou moins durables. Ces relations sont susceptibles d'avoir une influence sur

la dynamique qui sous-tend leur implication dans le champ-école. Ce faisant il est important de connaître et d'analyser le réseau des relations qu'entretiennent ces personnes afin de comprendre comment les relations sociales en présence peuvent jouer un rôle dans le fonctionnement du champ-école. La section suivante décrit le portrait du réseau complet formé par le Champ-école.

## ***5.2 Le réseau complet du Champ-école***

Cette section décrit d'abord le portrait des relations spécifiques qu'entretiennent les membres du champ-école et qui sont susceptibles d'avoir une influence sur leurs comportements. Par la suite nous analyserons les caractéristiques de ce réseau.

### **5.2.1 La description des relations**

Afin de construire le réseau social formé par le champ-école, nous avons identifié les relations qu'entretiennent les employés de Caritas et les paysans en demandant d'abord à chacun d'indiquer, sur la base d'une liste préalablement établie des personnes qui participent au champ-école, celles avec lesquelles il a des échanges. Chacun des membres du Champ-école a pu préciser le contexte de la relation et les échanges qui ont lieu, notamment dans le cadre de la production agricole et du Champ-école. Par la suite, chacun des membres a pu nommer les personnes à qui ils demandent ou donnent des conseils sur ce qu'il faudrait faire dans le Champ-école. Afin de compléter des informations sur les relations significatives pour le champ-école, chacun des membres a décrit les organismes avec lesquels il a des relations, que ce soit des services étatiques ou des organisations non gouvernementales (ONG) ayant des activités d'appui à la production agricole.

Au total, nous avons identifié quatre types de relations significatives ayant des contenus distincts : les relations de parenté, les relations avec les organismes extérieurs au Champ-école, les relations d'échange liées au Champ-école et les relations de conseil. Les relations de parenté sont réciproques. Le nombre d'individus cités par l'enquêté (citation active) correspond au nombre de fois où il est cité (citation passive). Les relations avec des

organismes sont comptabilisées en fonction des déclarations des personnes qui les fréquentent. On se fie aux citations actives. Les relations d'échange incluent le partage d'informations sur les techniques culturelles et l'orientation du Champ-école ainsi que l'entraide. Les relations d'échanges d'informations possèdent un caractère plus général qui n'implique pas forcément la recherche d'une solution immédiate. Deux mesures sont utilisées pour comptabiliser ces relations: le nombre d'individus cités par l'enquête (citation active) et le nombre de fois où l'enquête est cité (citation passive). Outre les relations d'échange d'informations lié au champ-école, les membres du Champ-école entretiennent des relations de conseils. Celles-ci se distinguent des relations d'échanges d'information dans la mesure où la demande de conseil se rapporte à une action à entreprendre ou non en fonction d'une situation ou d'un problème particulier. Nous avons examiné les relations de conseils dans le champ-école en comptabilisant le nombre de demandes de conseils reçues par chacun des membres. La comparaison entre le nombre de demandes reçues par chacun des acteurs montre ceux qui sont centraux en ce qui concerne les relations de conseils. Le tableau 2 donne un aperçu de ces relations.

La première colonne indique le nombre de personnes membres du CEP qui entretiennent entre elles des relations de parenté. Ces relations sont réciproques. La deuxième colonne montre le nombre d'organismes fréquentés par chacun des membres du champ-école. Certaines personnes ont des relations avec des organismes extérieurs au CEP alors que d'autres n'en ont pas. La troisième colonne est consacrée aux relations d'échange liée au Champ-école, dont les éléments caractéristiques sont l'engagement mutuel à mettre à la disposition du groupe, les savoirs et savoir-faire sur les pratiques culturelles ainsi que l'entraide lors de la mise en œuvre des activités du Champ-école. Les relations d'échange d'informations sont réciproques et généralisées parce que chaque personne impliquée dans le Champ-école a pu établir des interactions avec les autres. La dernière colonne indique pour chacun des membres du Champ-école, le nombre de personnes qui lui ont demandé des conseils, eu égard aux compétences que ces personnes lui reconnaissent concernant les techniques culturelles ou l'orientation du Champ-école.

Tableau 2. Les relations qu'entretiennent les membres du Champ-école

| Noms                       | Relations de parenté | Relations avec des organismes externes | Relations d'échange d'informations lié au projet | Relations de conseils |
|----------------------------|----------------------|--|--|-----------------------|
| <b>Employés de Caritas</b> |                      |  |  |                       |
| Florence                   | 0                    | 7                                      | 18   | 18                    |
| Marcel                     | 0                    | 6                                      | 18   | 18                    |
| Raphael                    | 0                    | 4                                      | 18   | 18                    |
| Sonia                      | 0                    | 3                                      | 18   | 18                    |
| <b>Paysans</b>             |                      |  |  |                       |
| Camille                    | 4                    | 3                                      | 18   | 16                    |
| Jacob                      | 5                    | 3                                      | 18   | 14                    |
| Pascal                     | 6                    | 0                                      | 18   | 9                     |
| Juliette                   | 6                    | 0                                      | 18   | 10                    |
| Gérardine                  | 5                    | 0                                      | 14   | 8                     |
| Paulin                     | 4                    | 0                                      | 14   | 7                     |
| Gertrude                   | 5                    | 0                                      | 14   | 7                     |
| Alexis                     | 5                    | 0                                      | 14   | 5                     |
| Manon                      | 6                    | 0                                      | 14   | 8                     |
| Laurent                    | 7                    | 3                                      | 14   | 11                    |
| Sarah                      | 6                    | 0                                      | 14   | 7                     |
| Logan                      | 3                    | 3                                      | 18   | 13                    |
| Clara                      | 6                    | 0                                      | 14   | 7                     |
| Samantha                   | 4                    | 0                                      | 14   | 7                     |
| Charlie                    | 1                    | 0                                      | 14   | 4                     |

Dans les lignes qui suivent nous décrivons les différentes relations permettant de comprendre comment les personnes s'impliquent dans le Champ-école. Le point suivant décrit les relations de parenté.

### **5.2.2 Les relations de parenté**

Parmi les quinze paysans, certains individus ont des relations de parenté. Le nombre de personnes avec qui des relations de parenté existent varie d'une personne à l'autre. On peut classer les paysans en mettant entre parenthèse le nombre de personnes avec qui ils ont des relations de parenté : Laurent (7), Pascal, Juliette, Manon, Sarah et Clara(6), Jacob, Gérardine, Juliette et Alexis(5), Camille, Paulin et Samantha(4) Logan (3) et Charlie (1).

Les différences observées renvoient d'une part au nombre des personnes de la parenté biologique présentes dans le Champ-école. D'autre part les liens de mariage interfèrent énormément lorsque certains paysans décrivent les relations de parenté. Tel que décrit précédemment, on trouve des paysans ayant des liens de mariage : d'une part quatre couples, à savoir Camille et Jacob, Paulin et Gertrude, Alexis et Manon, Laurent et Sarah et d'autre part un homme, Pèle avec ses deux épouses Juliette et Gérardine. Dans le champ-école, chacun des conjoints a des relations de parenté avec d'autres paysans. En effet, les relations de parenté telles que décrites par les paysans ne se limitent pas aux consanguins mais incluent des alliés ou affins, c'est-à-dire l'ensemble de la parenté nouée à travers une union. Par exemple, Jacob a des liens avec Logan et Laurent, les deux oncles maternels de sa conjointe Camille. De même Camille a des liens indirects avec Charlie, la cousine de Jacob.

Par conséquent, si un paysan A entretient un lien de parenté simultanément avec un paysan B et un paysan C, il est très probable que B et C se connaissent et aient eux aussi, des liens de parenté. C'est le cas de Camille la présidente de l'association UFFETT ainsi que Logan le chef de groupement et Laurent l'agri-multiplicateur. Camille est la nièce de Logan et Laurent. Logan et Laurent sont des cousins. Camille cite le nom de Sarah,

l'épouse de Laurent comme un des membres de la parenté. La même situation s'applique aussi à Gérardine. Elle est la cousine de Camille et la nièce de Logan et Laurent.

Les relations de parenté avec les consanguins sont décrites avec une certaine intensité émotionnelle : *on est né du même père, de la même mère, du même ventre, du même sang, de la même famille, dans la Lignée de la chefferie (Laurent). On se connaît dans tous les sens (Pascal)*. En plus d'avoir une connaissance mutuelle, les personnes ayant des relations de parenté biologique sont des proches qui s'entre-fréquentent à un rythme soutenu au sein des concessions familiales.

Par ailleurs, l'orientation matrilatérale des relations de parenté est aussi remarquable. Cela se traduit par l'entraide et le soutien domestique apporté à l'une ou l'autre personne de la belle-famille, c'est-à-dire ayant des relations de parenté d'abord avec la conjointe. Tel est le cas de Pascal avec sa belle-sœur Gertrude :

«Elle (Gertrude) est la sœur aînée de ma femme Juliette. C'est une belle-sœur avec qui on collabore au niveau du village. On fait tout ensemble. Par la suite, on est réunis dans le champ-école. Les liens se sont consolidés. » (Pascal).

Dans le Champ-école Pascal travaille de façon rapprochée avec Camille, la cousine de sa deuxième conjointe Gérardine. Pascal est trésorier alors que Camille est présidente de l'association UFFETT. C'est aussi le cas pour Jacob qui a plus d'échanges d'information et de services avec Logan le chef du village qui est aussi l'oncle maternel de sa conjointe Camille. C'est auprès de son oncle Logan que Camille reçoit souvent du soutien et de l'aide matérielle.

Dans tous les cas, les relations de parenté, en plus de servir de base pour la création de l'association UFFETT, sont des liens forts dont l'intensité émotionnelle et la fréquence des échanges ont une influence sur l'implication des membres dans le Champ-école. Comme le souligne Jacob, *dans le champ-école on a des conjoints, des frères et sœurs, des oncles et tantes, des cousines et cousins, des beaux-frères et belles-sœurs. Ces gens se connaissent. Ils cultivent ensemble. Tous apprennent comme en famille (Jacob)*. Cela

signifie que les paysans considèrent le champ-école à la fois comme un projet contribuant à l'apprentissage en vue d'un changement positif d'une situation perçue comme se dégradant, ici la sécurité alimentaire des ménages, et comme un moyen de renforcer l'entraide entre parents, consanguins et affins.

Par exemple, la plupart des femmes impliquées dans le champ-école trouvent que cette expérience a permis d'avoir la nourriture en temps voulu, en plus d'améliorer les connaissances et de renforcer l'entraide déjà existante au sein des familles et de l'association. Vu que le projet propose des cultures (arachides, niébé, etc.) d'un cycle de trois mois, les paysans font souvent la récolte quelques temps après le semis, ce qui permet de nourrir les enfants, surtout ceux souffrant ou atteints de malnutrition sévère. Par exemple, Juliette est satisfaite de l'implication dans le Champ-école parce que les activités du projet lui permettent, non seulement d'améliorer la façon de travailler et d'augmenter ses connaissances personnelles mais aussi d'améliorer l'alimentation:

«Pour moi, je vois que les activités du projet sont bonnes parce qu'il y a une grande différence entre la façon dont je travaillais auparavant et la situation actuelle. Depuis que je suis impliquée dans le projet, j'ai augmenté mes connaissances personnelles. Par exemple j'ai amélioré la façon de cultiver le maïs et le manioc. Maintenant je peux avoir un terrain de 30 m de niébé avec un peu d'arachides à côté. On a aussi des cultures de trois mois. Quand je fais la récolte, l'alimentation est bonne. Je vois que la vie va bien parce que je mange bien. La vente est aussi bonne. Le peu d'argent que je gagne me fait vivre. » (Juliette).

Outre l'amélioration de la façon de travailler ainsi que l'augmentation des connaissances et de la production, Logan met en évidence le partage d'information et l'entraide à plusieurs niveaux:

«Nous pratiquons l'entraide, notamment sur le plan financier parce que nous nous considérons comme des membres appartenant à une famille. Nous échangeons des informations et la main-d'œuvre. Si un membre prépare un champ, les autres vont l'aider à faire l'incinération, les semis, l'entretien et la récolte. Il s'agit là d'une manière concrète de promouvoir l'entraide » (Logan).

Les paysans ayant des relations directes ou indirectes de parenté peuvent compter les uns sur les autres pour avoir accès à des ressources : informations, entraide, etc. Certains paysans tels que Laurent, Pascal, Juliette, Camille et Clara ont un rôle important de maintien de la cohésion dans le champ-école parce qu'ils sont au carrefour des relations de parenté, entre consanguins et affins. On constate ainsi un rapport de co-construction : le champ-école se construit sur des relations de parenté fortes, ce qui facilite son implantation et son fonctionnement; en retour le Champ-école en plus d'avoir un impact sur la production alimentaire semble constituer un nouveau lieu d'expression des liens de parenté qui semble être apprécié par les participants. Le point suivant décrit les relations avec les organismes.

### **5.2.3 Les relations avec les organismes**

Parmi les membres du champ-école, ce sont les quatre employés de Caritas, les deux fondateurs de l'association UFFETT, le chef du village Logan et son cousin Laurent qui ont des relations avec des organismes. Florence entretient des relations avec sept organismes : Caritas Belgique, Caritas Congo, FAO, PAM, SENASEM, SNV et PADDEL. Marcel en a six: AWF, FAO, PAM, SENASEM, SNV et PADDEL. Raphael a cité quatre organismes : PAM, FAO, PADDEL, SNV. Sonia a mentionné trois organismes : PAM, FAO, AWF. Le couple Camille et Jacob ainsi que les deux cousins Logan et Laurent déclarent avoir des relations avec trois organismes, précisément le SNV, le SENASEM et le PADDEL.

Une différence dans la distribution des relations avec les organismes apparaît. Les employés de Caritas ont des relations avec un plus grand nombre d'organismes par rapport aux paysans. Entre les employés de Caritas, la coordonnatrice et Marcel ont des relations avec un plus grand nombre d'organismes que Raphael et Sonia. Dans le cas des paysans, l'écart est profond entre les fondateurs de l'association UFFETT et les autres paysans. À part Camille et Jacob, Logan et Laurent ont des relations avec quelques organismes. Ces

paysans ayant des relations avec des organismes sont aussi ceux ayant un niveau d'instruction plus élevé et des statuts différents par rapport à leurs pairs.

Ainsi, en raison du nombre d'organismes avec lesquels ils ont des relations, les employés de Caritas et les quatre paysans (Camille, Jacob, Logan et Laurent) ont accès à des informations ou des intrants qui facilitent et accroît l'importance de leur implication dans le champ-école. Caritas Belgique et Caritas Congo, deux organismes membres de la confédération *Caritas Internationalis*, donnent du financement et des formations pour l'appui à la sécurité alimentaire des populations victimes de guerres et de la pauvreté. Les trois agences des nations unies, à savoir le PAM, la FAO et le PNUD, appuient les activités de sécurité alimentaire. Le PAM fournit des vivres aux associations paysannes dans le cadre des projets vivre contre travail (Food for Work) et vivres contre formation (Food for training). La FAO donne des semences certifiées et des boutures de manioc résistantes à la mosaïque dans le cadre des activités de multiplication des semences. Le PNUD appuie des projets de développement agricole, en plus de renforcer les comités locaux de développement. Les deux services officiels du ministère de l'agriculture en RD Congo, précisément le service national de vulgarisation (SNV) et le service national des semences, appuient les associations paysannes. Le SNV offre de l'appui technique aux acteurs impliqués dans les activités de production agricole. Le service national des semences (SENASA) fournit des semences de qualité. Comme le souligne Jacob les relations avec les organismes leur permettent de suivre des formations diverses sur la production agricole:

« Parmi nous, il y a des gens qui ont suivi la formation du SENASEM sur les normes de multiplication des semences. Il y a un service national de production de semences. Alors parmi nous, on peut trouver au moins quatre personnes qui ont suivi cette formation-là. Dans le cadre du projet, les gens de la Caritas nous accompagnent mais nous-mêmes, nous savons quelque chose. » (Jacob).

Les relations qu'entretiennent certains membres du Champ-école avec les organismes donnent accès à des informations extérieures ou à des ressources en provenance de ces organismes. Ces relations permettent aux membres du champ-école d'enrichir leurs savoir-faire. Dans le cas des paysans, cela signifie que les savoir-faire qu'ils mobilisent au sein des Champ-écoles ne sont pas seulement « traditionnels » mais plutôt dynamiques

parce qu'ils incorporent autant que possible de nombreux acquis, notamment en fonction des relations avec des organismes. Toutefois, certains paysans peuvent se positionner comme ayant une plus grande maîtrise de certaines questions techniques contrairement à leurs pairs qui n'ont pas de relations avec les organismes. Finalement les relations avec les organismes permettent aux paysans et aux employés de Caritas impliquées dans le champ-école de dépasser la dimension strictement locale de cette expérience. Cela veut dire que le Champ-école représente non pas un projet basé uniquement sur le savoir des accompagnateurs ou sur les pratiques locales créées par les paysans eux-mêmes mais également sur d'autres savoir-faire que les uns et les autres peuvent mobiliser.

La section suivante porte sur des échanges d'informations dans le Champ-école paysans, ce qui la distingue des relations de Conseil<sup>32</sup>.

#### **5.2.4 Les relations d'échange d'informations lié au Champ-école**

Tel que mentionné plus haut, les membres du Champ-école entretiennent des relations d'échange d'informations liées au projet comme tel. Ces relations d'échange incluent le partage d'informations sur les pratiques culturelles et sur l'orientation générale du champ-école ainsi que l'entraide lors de la mise en œuvre des activités. Dans le champ-école, les employés de Caritas échangent des informations avec les paysans sur l'orientation du champ-école et sur les techniques culturelles lors de la conduite des expérimentations.

##### **5.2.4.1 L'échange d'informations entre membres du Champ-école**

En comptabilisant les citations passives et actives, on observe que les quatre employés de Caritas, les paysans responsables de l'association UFFETT et le chef du village occupent une place centrale dans les échanges d'informations. Chacun a des

---

<sup>32</sup> Ces deux formes constituent en fait une relation d'échanges. Pour les distinguer nous utilisons l'expression « échange d'informations » dans cette section pour éviter toute confusion chez le lecteur.

échanges réciproques avec les dix-huit autres membres du Champ-école. Les autres paysans, à savoir Géraldine, Paulin, Gertrude, Laurent, Sarah, Clara, Alexis, Manon, Samantha et Camille B ont un nombre moins élevé de citations actives et passives. Le nombre de citations actives et passives varie d'un paysan à l'autre. Compte tenu de ses attributions, la coordonnatrice a des échanges fréquents avec les trois accompagnateurs. *Ce sont des personnes avec lesquelles elle travaille de façon rapprochée. Ensemble, ils portent le poids du programme. Leur mission commune est d'accompagner les paysans (Florence).* En plus de transmettre les directives, la coordonnatrice met à la disposition des accompagnateurs les intrants agricoles et les ressources monétaires fournies par Caritas ou obtenues auprès d'autres organismes. La coordonnatrice a également des échanges avec les accompagnateurs sur la mise en œuvre des activités du Champ-école et sur les relations avec les paysans.

Avant de descendre sur le terrain, les accompagnateurs et la coordonnatrice discutent pour avoir un programme de travail commun.

«Avant de descendre sur terrain il y a quand même une organisation entre nous, les acteurs, les formateurs des champs écoles. On discute: "Qu'est-ce-que nous allons faire? En allant sur le terrain, qu'est-ce-que nous allons faire? Alors on arrête un programme entre nous»(Sonia).

Chaque semaine, les trois accompagnateurs transmettent à la coordonnatrice les informations émanant des paysans. Chacun partage ses expériences de terrain en donnant un compte-rendu des observations réalisées dans le champ-école.

«Quand on revient du terrain on se met ensemble. Lorsqu'il y a eu un problème ou une difficulté rencontrée sur le terrain, on partage avec la coordonnatrice. Par exemple, nous avons rencontré beaucoup de difficultés pour introduire des nouvelles techniques agricoles. Il y avait des paysans qui résistaient à cela. Quand nous sommes rentrés à Basankusu pour présenter notre rapport de terrain, nous avons soulevé les difficultés rencontrées. Comme ça on a discuté en équipe» (Sonia).

Les discussions portent sur le travail réalisé sur le terrain, notamment le déroulement des activités avec les paysans et leurs besoins. L'accent est mis, entre autres,

sur la façon dont les paysans reçoivent de nouvelles techniques ou savoir-faire sur la gestion des sols et de culture. Or certains accompagnateurs estiment que l'introduction de nouvelles techniques culturales aux côtés des savoir-faire existants suscite parfois des résistances. Plutôt que de se cantonner purement et simplement au constat d'un affrontement entre deux systèmes de connaissances, les accompagnateurs sont souvent invités à renforcer les échanges sur le terrain, de sorte à amener les paysans à identifier des critères de sélection des pratiques reproductibles. Par conséquent, les accompagnateurs discutent souvent avec la coordonnatrice, après les réunions du Champ-école, des questions professionnelles et scientifiques liées à la conduite des activités du Champ-école.

Dans le cadre de ses attributions, et après avoir analysé les rapports fournis par les accompagnateurs, la coordonnatrice échange également des informations avec les paysans lors des missions de suivi des activités du Champ-école. Ces échanges ont lieu en présence des accompagnateurs ou non. Comme le souligne Alexis, les paysans ont des échanges avec la coordonnatrice sur le fonctionnement du Champ-école : *«Florence, c'est la nôtre, notre sœur de Caritas, celle qui donne des orientations depuis le début du projet. C'est elle qui nous guide. Elle nous a trouvé ici et nous nous sommes bien entretenus avec elle»* (Alexis).

Au cours de ces rencontres avec la coordonnatrice, les paysans ont accès à des informations sur l'orientation du Champ-école, ce qui leur permet de poser directement des questions relatives au fonctionnement de cette expérience. Par ailleurs, les échanges d'informations entre la coordonnatrice et les paysans se fait également à travers des intermédiaires. La plupart du temps, les paysans doivent confier leurs doléances aux accompagnateurs ou aux responsables de l'association UFFETT pour les transmettre à la coordonnatrice. Par exemple un des paysans Manon recourt souvent à Jacob :

*«Je confie mes doléances à Jacob. S'il m'écoute il va les transmettre à Florence ou Sonia pour qu'elles le sachent parce qu'elles sont comme nos mamans. Il est bon qu'elles soient au courant de nos difficultés»* (Manon).

Outre les réunions avec les paysans lors des activités de suivi, la coordonnatrice compte sur les accompagnateurs et les deux fondateurs de l'association UFFETT pour obtenir des informations sur le fonctionnement du Champ-école.

Dans le champ-école étudié, on observe que chacun des accompagnateurs a des échanges réguliers avec les quinze paysans. Sonia, Marcel et Raphael ont chacun ou en groupe des occasions régulières d'échange d'informations avec les paysans, notamment sur les pratiques culturelles, la qualité des semences, le développement des cultures et les maladies ou des ravageurs qui entravent leur croissance (Marcel). Comme le souligne Florence, les trois accompagnateurs sont des personnes qui se complètent:

«Ce sont des gens ayant de l'expérience dans le domaine agricole et qui peuvent se compléter aussi de par leurs études. Sonia a fait l'agronomie vétérinaire. Raphael est agronome. Marcel est physio-technicien». (Florence).

En cas de difficulté, les accompagnateurs savent à quel collègue recourir pour trouver une solution à un problème spécifique. Par exemple, Sonia qui avait déjà fait un stage dans les champs-écoles au plateau des Batéké à Kinshasa montre l'importance de connaître l'approche Champ-école afin de mieux orienter les activités:

«Comme moi j'étais au plateau de Batéké, j'ai trouvé là une approche participative, les champs écoles des producteurs. Alors j'ai essayé un peu de partager avec l'équipe. Comme nous ne pouvons pas vraiment appliquer cette approche ici à Basankusu telle que nous l'avons trouvé au plateau de Batéké, moi j'ai dit aux autres membres de travailler avec les paysans sous forme de recherche-action. Donc nous allons introduire des variétés améliorées (à côté des variétés locales)... Nous pouvons faire la recherche-action pour qu'à la longue ils(les paysans) puissent tirer des décisions eux-mêmes, sur terrain» (Sonia).

Dans le cadre de ses études agrovétérinaire Sonia a une formation particulière sur les champs-écoles paysans. En plus de la formation théorique, Sonia a fait un stage auprès des paysans et des agronomes impliqués dans les Champs-écoles paysans au Plateau des Batéké à la périphérie de la ville de Kinshasa en République démocratique du Congo.

Dans le Champ-école étudié, on observe que chacun des accompagnateurs a des compétences spécifiques, ce qui permet de résoudre des problèmes liés à l'accompagnement des paysans. Malgré les difficultés à amener certains paysans à comprendre l'importance de certaines pratiques culturelles, les trois accompagnateurs sont toujours sollicités par les paysans pour obtenir des informations sur la gestion des sols et des cultures, le traitement phytosanitaire ainsi que sur la conduite des champ-école.

Par ailleurs, les paysans partagent également des informations entre eux. On observe que tous les paysans partagent facilement des informations parce que ce sont des personnes qui sont habituées à discuter entre elles sur la production agricole et à s'entraider. Alexis, un des paysans, estime que le Champ-école permet les échanges incluant le partage d'idées et l'entraide. La relation d'échange revêt ici une certaine importance:

«La relation la plus importante, c'est l'implication commune dans le projet. Avant la participation dans le projet, on avait des relations. Toutefois l'implication dans le projet a changé nos relations. On est devenu proches. On se respecte et on est en bons termes. Il y a entraide. On partage les biens, les idées. Par exemple, on partage des idées avec Pascal., Gérardine, Juliette, Gertrude, Manon, Clara, Camille et Jacob, notre responsable. Chacun donne son point de vue et ensemble on trouve la solution à nos problèmes. On adopte une position commune» (Alexis).

En effet, la plupart des paysans estiment que la participation au Champ-école est une source de gains en termes d'échange d'informations entre eux et avec les accompagnateurs. Par exemple, Samantha, Gérardine et bien d'autres soulignent l'accès à différents types d'informations sur la façon de cultiver. D'autres paysans tels que Logan et Alexis mettent l'accent à la fois sur l'apprentissage, le renforcement des relations entre eux et la création de relations sociales avec des accompagnateurs.

Bien que tous les paysans et les employés de Caritas confirment l'existence des relations d'échanges d'information; on observe toutefois qu'il se dessine une structure pyramidale dans le Champ-école.

#### 5.2.4.2 Une structure pyramidale dans le Champ-école

Dans le Champ-école, il existe une relation d'échange d'informations entre les employés et les paysans. Cependant on observe que certains individus sont plus actifs que d'autres au sein du réseau. Tel que décrit plus haut, les employés de Caritas et quelques paysans sont plus actifs dans les échanges. En fonction du nombre de citations actives et passives, ces personnes occupent une place centrale dans les échanges alors que d'autres sont quelque peu dans une situation de dépendance. Premièrement, on observe que l'implication des accompagnateurs et des paysans dépend en partie de la façon dont ils communiquent avec la coordonnatrice et des stratégies qu'elle adopte pour l'allocation des ressources rendues disponibles par Caritas et d'autres organismes. Tout cela lui donne de la visibilité au sein du réseau.

Deuxièmement, même si la coordonnatrice et les accompagnateurs communiquent directement avec tous les paysans de la base, ce sont les deux fondateurs de l'association UFFETT, à savoir Jacob et son épouse Camille, qui sont souvent des ponts. Avant de transmettre certaines informations aux paysans, la coordonnatrice et les trois accompagnateurs discutent d'abord avec la présidente et le secrétaire de l'association UFFETT (Sonia). Outre le rôle des accompagnateurs, ces deux paysans Jacob et Camille sont des intermédiaires entre les employés de Caritas et les paysans. Cette position d'intermédiaire leur donne un certain pouvoir dans le Champ-école. Ces deux personnes détiennent des informations stratégiques émanant de la Caritas ainsi que celles fournies par les autres paysans.

Troisièmement, et en rapport avec ce qui précède, on constate que les accompagnateurs sont plus à l'écoute des paysans ayant un certain statut au sein de l'association et du village, précisément les quatre responsables de l'association UFFETT, à savoir Camille, Jacob, Pascal et Juliette ainsi que Logan le chef de village. Ces cinq paysans ont des échanges fréquents avec les employés de Caritas au sujet du calendrier des activités du Champ-école et des quantités des intrants agricoles à allouer. C'est aussi auprès de ces paysans que les employés de Caritas obtiennent des informations sur les normes locales quant à l'acquisition, la conservation, la transmission et l'utilisation des

ressources telles que les terres agricoles. Par exemple, Charlie met en évidence le partage d'informations et de services avec les employés de Caritas :

« Nous partageons les informations et services. Nos responsables (du champ-école) nous apportent des informations. Nous aussi nous apportons les nôtres. Ensemble nous cherchons ce qu'il faut faire. Qu'est-ce que nous devons faire ? Par où devons-nous commencer ? » (Charlie).

Dans les faits, on constate que l'implication de cinq paysans dépasse celle de leurs pairs au processus décisionnel. D'une part Camille, Jacob et Logan, en plus de leur statut de fondateurs de l'association UFFETT, sont reconnus comme ayant accès à d'autres types de connaissances par le biais de diverses formations sur la multiplication des semences. D'autre part Pascal et Juliette, étant respectivement trésorier et conductrice des travaux au sein du champ-école, ont des interactions fréquentes avec les autres membres. Dans certains cas, notamment en ce qui concerne la prise de décisions relatives à l'allocation des ressources matérielles et monétaires nécessaires au fonctionnement du champ-école, les accompagnateurs traitent d'abord avec les « responsables de l'association UFFETT » et le chef du village. L'implication des autres paysans est très limitée, parce qu'ils ont présents mais à titre d'observateurs plutôt que d'acteurs.

Finalement, on observe que lors de la conduite des expérimentations, les autres paysans, à savoir Gérardine, Paulin, Gertrude, Sarah, Clara, Alexis, Manon, Samantha et Camille B font souvent appel aux employés de Caritas et à certains de leurs pairs qu'ils considèrent comme étant en mesure de trouver des réponses à des questions techniques plus complexes relatives à la gestion du sol et l'usage des produits phytosanitaires. Bien que Gérardine, Paulin, Gertrude, Sarah, Clara, Alexis, Manon, Samantha et Charlie soient aussi actifs dans les échanges entre eux, ils ne le sont pas au même titre que les employés de Caritas et leurs autres pairs. Ces neuf paysans ont des échanges avec les autres membres du champ-école mais en réalité ce sont eux qui reçoivent plus d'informations qu'ils n'en donnent.

De ce qui précède, on retient que les relations d'échange d'informations entre certains paysans et les employés de Caritas sont réciproques. Pour d'autres paysans, les

relations avec les employés de Caritas et même avec leurs pairs sont plutôt asymétriques. Ils doivent recourir plus à ces personnes pour obtenir des informations et des ressources matérielles nécessaires à leur implication dans le Champ-école. Ces écarts révèlent les inégalités dans les échanges d'informations au sein du champ-école. Les résultats viennent ici à l'encontre des objectifs initiaux du Champ-école visant à faciliter les échanges d'informations entre les paysans et les employés de Caritas afin d'identifier ensemble des pratiques reproductibles. Or les relations d'échange dans le champ-école étudié se sont développées entre employés de Caritas et paysans mais pas nécessairement de manière réciproque. Ces observations apportent un éclairage sur l'implication des paysans dans les échanges avec les accompagnateurs au sein des champ-écoles, en montrant à la fois les jeux de pouvoir et les inégalités d'accès aux ressources. Outre les relations d'échange d'informations dans le Champ-école, nous décrivons les relations spécifiques de conseils.

### **5.2.5 Les relations de conseil**

Dans le Champ-école, les membres échangent des informations mais ils ont besoin de la ressource *conseil* lorsqu'ils doivent imaginer des solutions nouvelles à des problèmes complexes liés à la production agricole. Tel que défini plus haut, les relations de conseil se distinguent ici des relations d'échanges d'information dans la mesure où la demande de conseil se rapporte à une action à entreprendre ou non en fonction d'une situation ou d'un problème particulier. Les relations d'échanges d'informations telles qu'elles sont utilisées dans la section précédente possède un caractère plus général qui n'implique pas forcément la recherche d'une solution immédiate. En agrégeant le nombre de demandes de conseils reçues et émises, on constate que les quatre employés de Caritas et les deux fondateurs de l'association UFFETT sont plus actifs que d'autres membres. Les demandes de conseils reçues sont de natures différentes. Certains conseils sont liés aux techniques culturelles alors que d'autres portent sur le fonctionnement en général du Champ-école, notamment l'implication des paysans et leurs besoins matériels.

### 5.2.5.1 Des demandes de conseils sur le fonctionnement du Champ-école

Parmi les employés, Florence, Raphael et Marcel ont reçu chacun dix-huit choix, alors que Sonia en obtient douze. En tant que coordonnatrice Florence est plus citée qu'elle ne cite les autres comme source de conseils. Elle reçoit souvent les demandes des conseils de la part des accompagnateurs et des paysans parce que le programme est entre ses mains. En cas de difficultés les accompagnateurs demandent à la coordonnatrice ce qu'il faut faire parce qu'elle est censée aider les gens qui sont sur le terrain. Par exemple si les paysans refusent le travail pour telle raison, ou bien que le matériel n'est pas suffisant, les accompagnateurs l'informent pour trouver une solution.

« Lorsque le CEP était envahi des insectes, je suis allé l'informer de la situation. Deux variétés étaient attaquées. J'ai demandé si elle pouvait trouver une solution au problème. Par la suite, elle a donné de l'argent pour acheter des produits, notamment des insecticides, et des pulvérisateurs. Je suis arrivé sur le terrain. Nous avons éliminé les insectes. Les paysans étaient très contents parce que leurs cultures auraient été détruites par les insectes» (Raphael).

Les accompagnateurs et les paysans demandent des conseils à Florence parce que c'est la personne à qui on doit se référer pour que le champ école soit mis en place. Cependant, les accompagnateurs reçoivent aussi les demandes de conseils de la part de la coordonnatrice qui a besoin de leur expertise, notamment sur le fonctionnement du champ-école et l'élaboration des rapports techniques à soumettre auprès de Caritas.

Par ailleurs, la coordonnatrice et les accompagnateurs reçoivent également les demandes de conseils des paysans sur le fonctionnement du Champ-école. Lorsqu'il s'agit de discussions sur l'orientation du champ-école, on observe que certains paysans préfèrent s'adresser aux accompagnateurs. Paulin, entre autres, n'exclut pas totalement l'idée de demander conseil à ses pairs, notamment la présidente de l'association UFFETT, mais pour certaines questions il compte d'abord et avant tout sur les accompagnateurs.

«En cas de nécessité d'obtenir des conseils sur l'implication dans le champ-école, j'attends l'accompagnateur. Je ne peux pas demander à la présidente parce qu'elle

aussi membre. Je m'adresse à la personne qui est venue avec l'initiative. C'est la personne qui peut indiquer ce qu'il faut faire pour obtenir tel ou tel autre résultats. Je peux également m'adresser au président lors de nos réunions mais de fois il nous dit d'attendre l'accompagnateur. Il est mesure de nous dire ce qu'il faire pendant la saison A ou la saison B, quel produit ou semences on doit utiliser et à quelle période ou mois précisément. » (Paulin).

Au sein du Champ-école les paysans s'adressent aux accompagnateurs concernant l'organisation des activités et la gestion des ressources matérielles mises à leur disposition par le projet. La coordonnatrice et les accompagnateurs *donnent des conseils, notamment en cas de différends entre les membres, ce qui permet de restaurer l'unité*». (Raphael).

Quelques fois les paysans recourent directement à la coordonnatrice parce qu'elle a le pouvoir de trouver des solutions à des questions urgentes comme le souligne Jacob :

« Si les paysans ne voient pas clair, ils vont rapidement chez la coordonnatrice parce qu'elle est en mesure de trouver des solutions appropriées. C'est la personne qui indique ce qu'il faut faire pour résoudre tel ou tel au tel autre problème lié au fonctionnement du champ-école. C'est elle qui dirige les accompagnateurs.» (Jacob).

Selon les paysans, la coordonnatrice donne des idées (Juliette) et des solutions à tous les problèmes, notamment matériels ou en rapport avec les relations entre les accompagnateurs et les paysans.

Toutefois, la coordonnatrice et les accompagnateurs demande aussi des conseils auprès de certains paysans, précisément les deux fondateurs de l'association UFFETT ainsi que Logan le chef de village et son cousin Laurent l'agri-multiplicateur, En cas de problème lié au fonctionnement du Champ-école, les employés de Caritas demandent conseils à ces individus jouissant des statuts sociaux plus ou moins élevés par rapport à d'autres paysans. Comme le souligne la coordonnatrice, ces personnes participent souvent à des échanges à d'autres niveaux portant sur des questions relatives à l'agriculture (Florence). La coordonnatrice recourt souvent à Jacob et Camille.

« On découvre qu’au niveau du champ-école (de l’association UFFETT), il y a des gens sur qui on peut compter. Si nous avons facilité la participation de maman Camille au forum régional des paysans, c’est parce que nous avons reconnu que c’est une femme qui peut aussi apporter beaucoup dans un contexte où on discute du code agricole, de la loi agricole. Et là elle pouvait aussi apporter son expérience pour qu’on puisse arriver à finaliser une loi qui est vraiment adaptée à la vie des paysans.»(Florence).

La coordonnatrice connaît, les deux fondateurs de l’association UFFETT, Jacob et Camille, de façon particulière. La coordonnatrice estime que Jacob, entre autres, est une personne-ressource qui se distingue par ses interventions lors des réunions (Florence). Selon la coordonnatrice, «il faut approfondir la relation avec ces personnes pour que les activités du Champ-école ne soient pas bloquées». Afin de faciliter la mise en œuvre du Champ-école, les employés de Caritas tendent à renforcer les liens avec les deux fondateurs de l’association UFFETT et le chef du village. C’est à ces paysans que les employés de Caritas demandent souvent des conseils, précisément pour avoir une idée aussi claire que possible de l’insertion du Champ-école au sein de l’organisation sociale locale. Comme le souligne Florence, un manque d’attention à l’organisation du village peut se retourner contre le programme de Caritas. Tel que mentionné plus haut, les membres du champ-école échangent des conseils à la fois sur le fonctionnement de cette expérience et de conseils techniques sur la gestion des sols et des cultures.

#### **5.2.5.2 Des demandes de conseils sur des sujets techniques**

Pendant les expérimentations, chacun des accompagnateurs donne des conseils techniques aux paysans pour les éclairer sur ce qu’ils font dans le champ-école et dans leur vie quotidienne. Les conseils techniques portent notamment sur le choix du terrain devant servir de champ, les mesures topographiques, la sélection des semences, les semis, les écartements, le désherbage, etc. En effet, les paysans demandent des conseils techniques aux accompagnateurs parce que ces derniers sont des ingénieurs agronomes et des techniciens de développement. De par leur formation et expériences, les accompagnateurs apprennent aux paysans comment améliorer les pratiques culturelles (Jacob). Pendant les expérimentations, les accompagnateurs observent comment les paysans cultivent au niveau des parcelles. À partir des observations et des demandes des paysans, les accompagnateurs

donnent des conseils. Un des accompagnateurs décrit la façon dont ils procèdent pour donner des conseils :

«Par exemple on peut voir que les paysans ont cultivé un champ mais il y a des herbes. On donne des conseils pour l'entretien. Ils ont fait du semis mais on constate des mauvais écartements. On donne des conseils pour les écartements. Ils ont cultivé mais l'abattage ou le couchage n'était pas bon. Le champ n'était pas bien incinéré. On donne des conseils. En cas de différends entre les membres, on donne des conseils pour restaurer l'unité». (Raphael)

Les accompagnateurs donnent des conseils (Juliette) mais chacun apporte une contribution particulière. L'apport de Raphael est très apprécié en ce qui concerne l'analyse des types de sols et des pratiques culturelles, notamment les types de labour et de fertilisants utilisés par les paysans, et ce pour des cultures spécifiques telles que la multiplication des boutures saines de manioc et des semences améliorées de niébé. Marcel a montré aux paysans comment réduire l'utilisation de pesticides chimiques susceptibles d'entraîner à la fois des coûts et des risques sur le plan écologique ainsi que sur leur propre santé et celle des consommateurs. Marcel leur a proposé d'utiliser des insecticides botaniques, peut-être plus facile à réaliser soi-même, sous formes d'extraits aqueux obtenus à partir des feuilles de papayer. Compte tenu de son expérience dans les champ-écoles au Plateau des Batéké à Kinshasa, Sonia a plus partagé avec les paysans ce qu'il convient de faire avec eux afin de les amener à prendre des décisions à partir de leurs propres observations (voir entrevues et notes de terrain).

Dans le Champ-école, la plupart des paysans demandent aussi conseils à leurs pairs qu'ils considèrent comme ayant certaines ressources particulières, notamment la maîtrise non seulement des techniques culturelles mais également des stratégies de mobilisation et d'utilisation des ressources. Au cours des sessions du champ-école, Camille et Jacob, Logan et Laurent sont sollicités surtout par les autres paysans ayant besoin des conseils sur les techniques culturelles. Tel est le cas de Charlie qui reçoit souvent les conseils de la part de Jacob, son cousin :

«Lorsque je cherche une solution à un problème, je m'adresse à Jacob pour avoir des conseils ou de l'aide. Il est notre guide, notre conducteur qui nous apprend tout. C'est grâce à lui que nous sommes au courant de tout. Il nous apprend comment cultiver : on fait comme ça, on cultive comme ça, c'est comme ça qu'on coupe un champ; voici la façon de semer des arachides, des niébé; on fait comme ça avec le maïs» (Charlie).

Tous les paysans recourent entre autres à Camille et Jacob, les deux ayant plus de relations directes avec des organismes, notamment avec Caritas. En principe, tel que prévoit Caritas, les paysans responsables des associations impliquées dans son programme, notamment ceux de l'association UFFETT, reçoivent des formations en dehors des activités du Champ-école. Dans le champ-école, Camille et Jacob reçoivent beaucoup de demandes de conseils.

Par ailleurs, Pascal et Juliette qui sont respectivement trésorier et vice-présidente en charge des travaux de culture au sein de l'association reçoivent des demandes de conseils, liés à leurs tâches. Par exemple Manon recourt souvent à Pascal pour obtenir des conseils :

«Quand j'ai une question, je m'adresse à Pascal parce que lui il sait bien ce qu'il faut faire. Il sait comment cultiver du riz, du niébé. Si j'oublie comment procéder, je m'adresse à lui : Papa PL2 s'il vous plaît j'ai besoin de votre assistance. Lui, il vient m'aider.» (Manon).

Les autres paysans, à savoir Paulin, Gérardine, Gertrude, Alexis, Manon, Sarah, Clara, Samantha et Charlie, ont des échanges de conseils entre eux et avec les accompagnateurs. On observe toutefois, que les paysans demandent plus de conseils aux accompagnateurs et à certains de leurs pairs qu'ils ne donnent. Neuf paysans ont plus de citations actives et moins de citations passives parce qu'ils demandent des conseils surtout aux personnes qui, en retour, ne recourent pas nécessairement à eux en cas de besoin. Selon l'ordre décroissant on peut classer le nombre de personnes qui demandent conseil à ces neuf paysans : Gérardine et Manon (8), Paulin, Gertrude, Clara, Samantha (7), Alexis (5)

et Charlie (4). En réalité, les accompagnateurs et quelques personnes-ressources ne recourent pas à chacun de ces neuf paysans pour obtenir des conseils.

En examinant les demandes de conseils techniques, on cerne mieux l'identité des personnes à qui on demande de conseils. On observe que les demandes de conseil reposent sur des évaluations personnelles en fonction de plusieurs critères : expérience antérieure ou récente au sein des familles et de l'association, statut et compétences reconnues par les pairs. Les paysans se tournent également vers ces personnes compte tenu de leurs statuts au sein de l'association (Juliette) et du village ou en fonction des compétences acquises dans le cadre des activités avec les organismes (par exemple Logan le chef de village) et reconnues par les pairs. Charlie demande conseil à Jacob parce qu'il est aussi le guide au sein de l'association. C'est la personne qui apprend tout aux paysans. C'est grâce Jacob que les paysans sont au courant de tout, notamment les techniques culturales.

La plupart des paysans demandent conseils à leurs pairs avec qui ils ont des relations de parenté, qu'elles soient directes ou indirectes. Par exemple, Alexis recourt à ses proches, notamment les cousins et les belles-sœurs :

«En cas de difficulté, je demande conseils à Paulin, Clara, Juliette, Pascal, Gérardine et Gertrude. Ils m'ont aidé au champ pour l'entretien. Ce sont personnes avec qui je partage les peines. Nous sommes aussi unis au sein de l'association. » (Alexis).

Quant à Camille B, elle s'adresse souvent à Juliette et Gérardine pour obtenir des conseils. En cas de difficulté elle compte également sur Logan son beau-frère et Jacob son cousin.

Tel que mentionné plus haut les paysans demandent des conseils en fonction des expériences antérieures. Par exemple, Manon partage souvent des idées avec Gérardine, Juliette et leur époux Pascal. Pour des questions spécifiques, Manon demande conseil à Pascal, le trésorier de l'association UFFETT, parce qu'il sait bien cultiver, notamment le riz, le niébé. La quasi-totalité des paysans demandent conseil à Camille ou Jacob, les deux fondateurs de l'association UFFETT. En plus de communiquer avec Caritas lorsqu'ils doivent assurer le relais, ces deux personnes participent fréquemment à des ateliers,

notamment à des formations sur les champ-écoles. En cas de besoin de conseil, la quasi-totalité des paysans se tournent vers Jacob et Camille. Toutefois, on observe que les relations de conseils entre les membres des champ-école sont généralement asymétriques.

### **5.2.5.3 La non-réciprocité dans la demande de conseils**

Les relations de conseils entre la coordonnatrice et les accompagnateurs sont réciproques. La réciprocité est aussi attestée entre les employés de Caritas et quelques paysans responsables de l'association UFFETT. Cependant, l'examen de la réciprocité directe des choix dans les relations de conseils entre la plupart des paysans et les accompagnateurs confirme des asymétries déjà observées en ce qui concerne les relations d'échange d'informations. Ce sont les employés de Caritas et les fondateurs de l'association qui occupent une place centrale dans l'offre de conseils, mobilisant des informations spécifiques auprès des sources non accessibles par la plupart des paysans.

Entre les neuf paysans et les personnes-ressources, notamment les deux fondateurs de l'association UFFETT, les relations de conseils ne sont pas forcément réciproques. Les relations réciproques sont beaucoup moins présentes que les relations non réciproques. L'incertitude non seulement sur les pratiques cultures reproductibles mais aussi sur l'orientation du champ-école n'incite pas souvent la majorité de paysans à développer des relations réciproques avec les accompagnateurs, la plupart d'entre eux cherchant à recourir à des personnes ayant non seulement un niveau d'instruction élevé mais également des relations avec des organismes, leur permettant d'avoir accès à plus de ressources et d'accroître les compétences. Ceci montre dans une certaine mesure le risque de non prise en compte des savoirs des paysans. Ceux-ci ne sont pas consultés mais se trouvent plutôt placés dans une position de demandeurs et d'apprenants.

De ce qui précède, on constate que les savoirs mobilisés dans ce champ-école sont non seulement variables, multiples, hétérogènes mais aussi inégalement répartis, selon le statut et les possibilités d'entrer en relation avec les organismes. Les relations de conseils dans ce Champ-école traduisent non seulement le poids des statuts ou des hiérarchies existant au niveau de l'association et du village mais également les inégalités d'accès à

certaines informations par le biais des relations sociales, notamment auprès des organismes. Plutôt que de penser à l'existence d'un savoir technique populaire standard partagé par les paysans, ce qui serait une fiction, il existe au sein du Champ-école à la fois des savoirs communs, assez largement partagés, et des savoirs spécialisés. Par conséquent, certains paysans ont accès à des informations de qualité, alors que d'autres doivent recourir à eux pour obtenir des conseils. Cela signifie d'une part qu'il faut souvent du temps et des relations avec des organismes pour que chaque paysan impliqué dans un Champ-école construise une réputation qui incite non seulement ses pairs mais aussi les employés en charge de ces expériences, à se tourner vers lui pour demander des conseils. D'autre part il est difficile de distinguer le Champ-école qui est plus une démarche visant à impliquer les paysans à l'identification des pratiques reproductible, notamment en valorisant les savoirs locaux, d'autres types de projets centrés sur l'encadrement technique des paysans.

La description du portrait du réseau formé par le Champ-école montre la présence des relations spécifiques qu'entretiennent les membres. En effet, les interactions entre ces personnes se déroulent d'une part en fonction de la relation particulière qui les lie au Champ-école. D'autre part ces interactions reposent sur ce que les membres savent sur la production agricole au sein de la parenté et dans le cadre des activités avec des organismes. Par conséquent, les modalités d'implication dépendent largement du rapport entre les relations à l'interne et à l'externe. L'analyse de la structure de ces relations nous aide à mieux comprendre l'implication des membres, notamment leurs comportements au sein du Champ-école. Après la description des relations, la section suivante analyse les effets des caractéristiques du réseau formé par le champ-école sur le comportement des membres, en mettant l'accent sur la diversité des acteurs et des relations.

### ***5. 3 La diversité du réseau et le contenu des liens***

Cette section analyse les caractéristiques du réseau formé par le Champ-école, en essayant notamment de comprendre leur rôle dans son fonctionnement. Nous analysons la diversité du réseau et ses effets en mettant en évidence deux dimensions significatives: la diversité

des acteurs et la multiplicité des liens. Ensuite nous examinons les effets des différents contenus relationnels dans le Champ-école.

### **5.3.1 La diversité du réseau**

Tel que mentionné, nous analysons d'abord la diversité des acteurs ensuite la multiplicité des liens au sein du réseau formé par le Champ-école paysan.

#### **5.3.1.1 La diversité des acteurs**

La diversité des acteurs est appréhendée en analysant l'effet des caractéristiques individuelles telles que le sexe, le niveau d'instruction et le statut, notamment sur le plan professionnel, au sein de l'association et du village, sur leurs comportements au sein du Champ-école.

##### **5.3.1.1.1 La présence d'acteurs de différents statuts**

Tel que mentionné précédemment, le Champ-école regroupe neuf femmes parmi les paysans et deux femmes parmi les employés de Caritas. Le nombre de femmes qui sont impliquées dans cette expérience est supérieure à celles hommes. Cette implication des femmes s'explique d'abord en fonction de la composition même de l'association UFFETT qui, dès sa création, s'était fixée pour objectif, entre autres, d'être un cadre d'entraide et de partage de ressources entre des femmes impliquées dans les activités de production agricole avec l'appui de leurs conjoints. Ensuite Caritas a voulu appuyer de telles associations villageoises composées aussi bien des hommes que des femmes, dont la plupart sont responsables de l'alimentation au sein des familles. Ce besoin de favoriser l'implication des femmes se traduit également dans le recrutement des employés : deux femmes et deux hommes.

Dans le Champ-école, les hommes et les femmes participent aux activités en tenant compte de l'efficacité de l'apport respectif des uns et des autres (Jacob). Cela s'explique par le fait que ce sont des personnes qui participent souvent ensemble aux activités de production agricole, les uns au sein des concessions familiales et des associations et les autres dans le cadre des activités avec des organismes. Comme on l'a mentionné dans la section précédente, les écarts entre les hommes et les femmes sont peu marqués en ce qui concerne les relations d'échange d'informations lié au projet comme tel. Les hommes et les femmes sont tous actifs de ce point de vue même si on observe que les échanges entre quelques paysans et les personnes-ressources ou avec les accompagnateurs ne sont pas nécessairement réciproques.

Toutefois, la situation change en ce qui concerne la demande de conseils. L'implication des uns et des autres varie considérablement. Les femmes qui sont employées par Caritas reçoivent beaucoup de demandes de conseil. Sur neuf femmes faisant partie du groupe des paysans, seulement deux, à savoir Camille et Juliette, ont été sollicitées par plus de la moitié des personnes impliquées dans le champ-école pour obtenir des conseils. Seize personnes ont demandé des conseils à Camille. Dix personnes ont pu recourir à Juliette pour obtenir des conseils. Par contre, sur six paysans de sexe masculin, quatre ont été sollicités par un nombre élevé de personnes. Par ordre décroissant, on obtient les résultats ci-après : Jacob (14), Logan (13), Laurent(11) et Pascal (9). On observe que le nombre des femmes à qui l'on demande des conseils est faible par rapport aux hommes.

Dans le cas étudié, cette différence entre hommes et femmes repose surtout sur le fait que ce sont les personnes ayant un niveau d'instruction relativement élevé et reconnues par les autres paysans comme des personnes-ressources ayant des relations des organismes, qui sont plus sollicitées pour donner de conseils. À l'exception de Camille et Juliette, les autres femmes n'ont pas pu commencer ou compléter les premières années du secondaire et ne sont pas considérées comme des personnes-ressources. Comme l'explique Paulin, un des paysans, le niveau d'instruction élevé constitue un avantage au sein du champ-école :

« Dans le champ-école, les niveaux d'instruction et de raisonnement ne sont pas similaires. Comme certains paysans ont un niveau d'instruction un peu bas, ils ne parviennent pas à bien comprendre tout ce que proposent les accompagnateurs. Ces paysans demandent de l'aide aux autres pour appliquer ce qu'ils ont appris ensemble lors des échanges avec les accompagnateurs.»

Les employés de Caritas et certains paysans les plus instruits, hommes et femmes, sont plus sollicités comme personnes-ressources pour donner des conseils. Ces personnes ont la possibilité de suivre des formations, de participer aux activités des organismes et de ce fait d'être actives dans le Champ-école. Ces personnes sont formées sur les techniques culturelles avant le champ-école ou en dehors de cette expérience. Toutefois, le niveau d'instruction n'est cependant pas suffisant pour expliquer les modalités de création des relations avec les organismes et le niveau d'implication dans le champ-école. Il faut considérer également les clivages résultant de la différence des statuts professionnels, des statuts au sein de l'association UFFETT et au niveau du village.

À part les employés de Caritas dont le statut de professionnels de développement permet des contacts avec des organismes, ce sont les paysans ayant des statuts plus élevés que d'autres, que ce soit au sein de l'association UFFETT ou au niveau du village, qui ont des relations avec les organismes. Deux paysans, Jacob et Camille, sont les fondateurs de l'association UFFETT. Logan est chef de village tandis que Laurent est son cousin. Logan et Laurent, appartiennent à la lignée de la chefferie. Les deux sont des agri-multiplicateurs. Laurent est aussi enseignant au secondaire. Ces personnes sont reconnues par leurs pairs comme ayant un statut social plus élevé et des relations qui leur permettent d'apporter une contribution au fonctionnement du Champ-école. Tel est le cas de Logan le chef de village, qui est décrit par les autres paysans comme une autorité locale mieux une personne de rang supérieur ayant des relations avec des organismes externes et qui a accepté de s'impliquer dans le Champ-école.

«Logan est une personne qui ne peut être méconnue. Même à un petit enfant, vous pouvez demander qui est le chef de groupement Ekoto. Quel est son nom ? Où réside-t-il ? Où est-il ? Il va répondre (Juliette). Logan est une autorité locale qui a accepté de s'impliquer. C'est notre chef de groupement. Il est aussi un des membres de notre association UFFETT (Camille). Logan est aussi un acteur du développement qui s'est impliqué dans l'association. Papa Logan est agri multiplicateur, une personne qui produit de café, des noix, du soya, du niébé, du maïs un peu en abondance. Il suit aussi des formations. C'est pourquoi quand il a vu l'association de développement, il a jugé bon de s'impliquer pour que nous soyons tous encadrés par Caritas» (Jacob).

Outre les employés de Caritas, les paysans plus instruits et ayant un statut social élevé ont différentes relations, ce qui leur permet d'occuper une place centrale dans le Champ-école. Ces personnes sont à même de mobiliser auprès des organismes des ressources qui soient profitables à leur implication dans le champ-école. Par exemple Camille et Jacob jouent le rôle de connecteurs entre les autres paysans et les organismes extérieurs.

«Camille est la maman présidente de l'association UFFETT (Pascal). C'est Camille qui a apporté les idées de Mbandaka, chef-lieu de la province de l'équateur, pour créer l'association au village. Camille s'est inspirée des associations qui existent au niveau provincial, sous-forme de plateforme pour les femmes. Arrivée au village, elle est venue chercher des mamans, ces dernières ayant accepté de se réunir au sein d'une association» (Juliette).

Le statut social associé au niveau de scolarité rend compte des possibilités que peuvent avoir certains paysans à engager des relations avec des organismes et de s'impliquer activement dans le champ-école. Les membres du champ-école ayant un statut social et un niveau d'instruction plus élevés que d'autres et entretenant des relations avec des organismes se distinguent pendant les activités du Champ-école. En effet, on observe que ces acteurs influent sur la capacité des autres membres du champ-école à élaborer des idées et à entrevoir des solutions et des choix, car ayant accès à des informations variées, notamment celles obtenues en dehors de l'univers social local. Tel est le cas de Jacob.

«Jacob, c'est quelqu'un qui guide l'association, même si maman Camille est présidente. C'est lui qui montre comment guider l'association et cheminer avec les membres. C'est lui qui nous guide. «Jacob est notre secrétaire de l'UFFETT. La personne qui s'implique le plus en ce qui concerne la promotion. Il suit beaucoup de formations partout, partout, pour venir ensuite nous donner. C'est lui, il se donne beaucoup pour la promotion de l'UFFETT. Actuellement, il est secrétaire administratif du secteur, que moi je connais en ce moment. Mais c'est une personne qui a aussi d'autres travaux : maçon, et beaucoup d'autres choses. Et des champs aussi. » (Pascal).

Le niveau d'instruction et le statut social sont pertinents pour comprendre comment les individus créent des relations et s'impliquent dans le Champ-école. On observe que certaines personnes instruites et ayant un statut social élevé, notamment Jacob, Camille et Logan ont beaucoup de relations avec les organismes, ce qui leur permet d'avoir accès à des ressources de valeur et d'apporter une contribution particulière au sein du champ-école. Cela permet aussi à ces individus d'accroître leur propre pouvoir au sein du Champ-école.

### **5.3.1.1.2 Des acteurs en situation de pouvoir**

Le champ-école se caractérise par la présence d'acteurs hétérogènes selon le sexe, le niveau d'instruction et le statut social mais ayant des relations entre eux. Le fait d'avoir des acteurs hétérogènes du point de leurs caractéristiques individuelles et des statuts au sein du réseau, a des incidences sur la façon dont les personnes se comportent dans le Champ-école.

D'abord, on observe que les membres du Champ-école n'ont pas nécessairement des profils homogènes mais ils disposent ou mobilisent des ressources diversifiées, notamment des informations utiles pour leur implication et la résolution des problèmes liés à la gestion des sols et des cultures. En effet, Certains membres ont accès à des ressources qui ne sont pas accessibles dans les villages d'implantation du Champ-école et qui permettent la bonne conduite des expérimentations et le fonctionnement du projet. Plus les membres combinent un niveau d'instruction et un statut social relativement élevés, plus

ils ont des relations avec les organismes, ce qui leur permet d'avoir accès à des informations rares et de recevoir plus de demandes de conseils que d'autres.

Ensuite on observe la différence d'implication dans le Champ-école, notamment en ce qui concerne l'offre de conseils puisque tous les acteurs ne sont pas également dotés en ressources sociales (statut) et cognitives (niveau d'instruction). Ce sont les personnes instruites, ayant un statut élevé et des relations avec les organismes qui sont souvent associés à certaines réunions avec la coordonnatrice du programme. Selon la coordonnatrice, «*il faut approfondir la relation avec ces personnes pour que les activités du champ-école ne soient pas bloquées*». Afin de faciliter la mise en œuvre du Champ-école, les employés de Caritas tendent à renforcer les liens avec le chef du village et les responsables de l'association UFFETT. C'est à ces paysans que les employés de Caritas demandent des conseils, précisément pour avoir une idée aussi claire que possible de l'organisation sociale locale. Comme le souligne Florence, un manque d'attention à l'organisation du village peut se retourner contre le programme de Caritas. Toutefois, le fait de privilégier les interactions avec des paysans instruits et ayant un statut élevé risque d'exclure les autres paysans et de remettre en question la dimension participative au sein du Champ-école paysan.

Finalement, les personnes instruites, hommes et femmes, ayant des relations avec des organismes sont en situation de pouvoir dans le Champ-école parce qu'ils mobilisent des ressources rares leur permettant d'occuper une position particulière. Cela ne signifie pas que ces personnes sont les seules capables de s'impliquer dans les activités du Champ-école et de donner des *bons conseils* mais que par leur canal les autres membres du Champ-école ont accès à certaines informations diversifiées, voire peu connues au niveau du village. Ces personnes mobilisent différentes relations.

Outre la diversité des acteurs, le point suivant examine la diversité des relations dans le champ-école, mieux la présence des liens multiplexes et ses effets sur l'implication des membres.

### **5.3.1.2 La présence des liens multiplexes au sein du Champ-école**

Après avoir décrit les caractéristiques des membres du Champ-école et dressé un portrait des relations existant entre eux leur facilitant (ou non) l'échange d'information et de conseil, il s'agit à présent de qualifier les différentes relations qu'entretiennent les acteurs en mettant en évidence leur intensité et les ressources auxquelles ces relations donnent accès. En effet, le réseau complet formé par le champ-école couvre à la fois des liens forts (relations de parenté) et des liens faibles (relations d'échange lié au champ-école, relations de conseil, relations avec les organismes).

#### **5.3.1.2.1 La présence des liens forts et des liens faibles**

Au sein du champ-école on constate la *multiplicité* des liens, à savoir la présence à la fois des liens forts et des liens faibles entre les membres. Les liens forts se caractérisent par une forte intensité émotionnelle, des interactions fréquentes, une histoire commune et une confiance mutuelle. Les liens faibles correspondant pour des individus à des relations occasionnelles, avec un faible niveau d'intimité et ne s'appuyant pas sur une longue histoire commune d'interactions (Granovetter, 2005).

D'une part les paysans ont à la fois des liens forts et des liens faibles. À part les relations d'échange et de conseils qu'ils ont entre eux et avec les employés de Caritas, la plupart des paysans sont à la fois des conjoints et des personnes ayant des relations directes ou indirectes. À titre d'exemple Gertrude reconnaît Camille à la fois comme présidente de l'association UFFETT, sa cousine, en plus des relations d'échange et de conseil. Gertrude entretient également plusieurs relations avec Logan : membres de l'association UFFETT, oncle paternel, sans oublier les relations d'échange lié au champ-école. Quant à Gérardine, elle a plusieurs relations avec Camille : ce sont des cousines, en plus d'être membres de l'association UFFETT et d'entretenir des relations d'échange liés au champ-école ainsi que des relations spécifiques de conseils. Cela veut dire que les paysans entretiennent des liens forts et des liens faibles. Cependant deux membres, à savoir Camille et Jacob ont un nombre élevé de personnes avec lesquelles ils entretiennent des liens multiplexes.

D'autre part les quatre employés de Caritas entretiennent des liens faibles, entre eux et avec les paysans. Les liens faibles incluent les relations d'échange et de conseil au sein du Champ-école. Ces liens incluent également les relations entretenues dans le cadre des activités menées avec des organismes tels que le PAM, la FAO, et le PNUD. Du côté des employés de Caritas, Florence se démarque des autres avec un nombre élevé de personnes avec lesquelles elle entretient des liens multiplexes, soit dix-huit au total.

Le champ-école met en interaction des acteurs multiples, employés de Caritas et paysans de différents statuts, ayant des liens multiplexes, étroitement articulés avec les processus locaux et extra-locaux de production agricole. Cependant le réseau est centralisé autour de certains membres ayant un nombre élevé des liens multiplexes.

#### **5.3.1.2.2. La centralisation du réseau autour de certains individus**

Bien que les membres du champ-école aient des liens multiplexes entre eux, on observe la centralisation du réseau autour des personnes ayant un nombre élevé des liens multiplexes, précisément la coordonnatrice et la présidente de l'association UFFETT. Camille entretient plus de liens multiplexes non seulement avec les paysans mais aussi avec les employés de Caritas. Tel que mentionné plus haut, Florence a pu développer d'autres liens faibles avec Camille et Jacob, notamment dans le cadre des activités ponctuelles avec les organismes. Florence supervise quelques fois les activités des organismes, ce qui lui a permis de développer d'autres relations avec Camille et Jacob. Les liens faibles qu'entretiennent Florence et Camille et Jacob leur permettent de développer des interactions particulières. Les trois acteurs créent des occasions d'avoir des échanges restreints plus entre eux qu'avec d'autres acteurs qui n'ont eux-mêmes que peu de rencontres de ce type.

Le Champ-école retenu comme cas d'étude est constitué par des acteurs ayant un nombre plus ou moins élevé de liens multiplexes. Le fait d'accumuler des liens multiplexes permet à certaines personnes telles que Florence et Camille d'être non seulement des passages obligés pour atteindre les autres au sommet du réseau mais aussi des canaux par lesquels circulent les idées et les ressources. Si un des acteurs se retire, c'est l'ensemble du champ-école qui est affecté puisque leur capacité à acquérir et à mobiliser des ressources

internes et externes constitue un des leviers pour l'implication des uns et des autres au fonctionnement du champ-école. Toutefois, cette très forte centralisation du réseau autour de Florence et Camille pourrait entraîner des risques de défaillance du Champ-école même si la dynamique est dite participative. Sans leur implication, le Champ-école serait moins efficace, notamment la coordination des activités. Néanmoins, comme il existe des liens multiplexes entre ces deux individus et les autres membres du réseau, ce risque de défaillance du Champ-école est peu probable. Par exemple, Jacob et Logan ont souvent accès aux mêmes informations que Camille. Florence travaille de façon rapprochée avec les accompagnateurs, notamment en ce qui concerne l'orientation du Champ-école. Les liens multiplexes qu'entretiennent ces deux individus avec les autres membres du champ-école «traversent» les frontières liées souvent à la distinction des statuts au sein des champ-écoles. Le point suivant examine l'apport des différents contenus relationnels dans le champ-école. L'accent est mis sur les effets de la multiplicité sur l'implication des membres.

### **5.3.2 Des effets de la multiplicité sur l'implication des membres**

Un des objectifs du Champ-école consiste à identifier des pratiques culturelles reproductibles, tout en assurant le partage d'information et la cohésion au sein du groupe. La présence des liens forts et des liens faibles dans le champ-école étudié fournit des indications sur le comportement des acteurs ainsi que leurs stratégies pour atteindre cet objectif. Ce point montre comment les liens forts et les liens faibles en œuvre au sein du champ-école, constituent d'une part des éléments clés soutenant le partage d'informations en vue d'identifier des pratiques reproductibles et, d'autre part, des ressources mises à contribution pour la gestion des différends nuisibles à la cohésion du groupe.

#### **5.3.2.1 Des liens soutenant le choix des pratiques reproductibles**

La présence de liens forts et faibles est déterminante dans la dynamique de la circulation de l'information, et de ce fait du choix des pratiques reproductibles dans le Champ-école. D'une part, on a observé la proximité et l'intensité des relations de parenté entre les paysans, ce qui favorise, entre autres, le partage d'informations. Les membres

paysans ayant des relations directes et indirectes de parenté, connaissent certaines pratiques culturelles répétées en groupe au sein des exploitations familiales et de l'association UFFETT. Dans le cadre des échanges liés au Champ-école, on a vu que les paysans champ-école interagissent directement avec leurs pairs. Lorsqu'un paysan souhaite obtenir une information liée à la gestion du sol et des cultures, il s'adresse spontanément à ses pairs, avec lesquels il entretient des liens forts, notamment des relations directes ou indirectes de parenté.

D'autre part, les quatre employés ayant des expertises diversifiées et complémentaires (biologiste, agronome, agrovétérinaire et environnementaliste) entretiennent des relations d'échange lié au champ-école avec les quinze paysans. Ces liens faibles créés par l'implication des uns et des autres dans le Champ-école sont une ressource permettant l'identification des pratiques reproductibles, en mobilisant non seulement des savoirs locaux mais aussi des savoirs spécifiques, provenant d'investigations systématiques ou développés dans le cadre de différentes activités avec des organismes. On observe que les paysans considèrent les employés de Caritas comme des gens qui leur apprennent de nouvelles techniques culturelles ainsi que de nouvelles façons de faire fonctionner une association. Comme le souligne Logan, les liens faibles entre les paysans et les employés permettent de nouveaux apprentissages :

«Ce sont des personnes qui viennent ici pour des formations, nous apprendre comment faire fonctionner une association. C'est pourquoi ces personnes ont une importance capitale. Pour parvenir au stade actuel, ces personnes nous ont indiqué la façon de promouvoir l'association. Marcel nous consulte chaque jour. Il nous montre comment cultiver, planter les boutures, semer le riz et l'arachide les arachides. Raphael aussi, c'est la même chose. Ils arrivent sur le terrain pour observer le déroulement des activités. S'il y a des erreurs, ils rectifient. Tous ils sont pareils. Mais Florence, c'est la chef de tous. Elle nous invite à des formations. Elle invite parfois la présidente. La présidente y va. Elle (Florence) donne la formation et ensuite la présidente vient faire la restitution, avec l'appui des accompagnateurs. C'est comme ça que nous avançons dans notre association. »

Tel que mentionné plus haut, lorsque les paysans ont besoin de conseils, ils demandent non seulement à leurs pairs mais ils vont miser également sur les accompagnateurs ou d'autres paysans ayant accès à des informations différentes de celles

que l'on connaît ou que l'on a développées dans le village d'implantation du champ-école. Contrairement à un Champ-école qui n'est composé que d'acteurs ayant uniquement des liens forts ou des liens faibles, la présence des liens multiplexes comportent une série de bénéfices importants, autant pour les employés de Caritas que les paysans. En plus d'augmenter pour les membres les chances de demander ou de fournir en temps voulu l'information recherchée, la mobilisation des liens multiplexes permet également l'accès à des sources d'informations variées et non redondantes, ce qui crée un environnement propice à l'apprentissage.

Toutefois, on observe que l'hétérogénéité de source d'informations, plutôt que de constituer uniquement un élément favorable à l'implication des paysans, peut susciter des résistances. Tel que mentionné précédemment, le Champ-école retenu comme cas d'étude rassemble des accompagnateurs ayant des expertises variées ou hétérogènes. En effet, les accompagnateurs proposent des perspectives variées face aux questions complexes liées à la gestion du sol et des cultures. Cependant on observe parfois un effet limité de l'hétérogénéité des perspectives au sein d'un Champ-école. Par exemple, les paysans ont des difficultés à choisir les techniques de labour et les semences ou boutures appropriées pour chacune des cultures proposées, à savoir le niébé, le manioc. Concrètement les paysans ne sont pas toujours en mesure d'intégrer les différentes perspectives, notamment celles proposées par les employés de Caritas. Il faut non seulement du temps mais aussi des aptitudes spécifiques de la part des accompagnateurs pour que les paysans puissent se servir de certaines informations. Comme l'ont montré d'autres travaux, une trop forte hétérogénéité des connaissances techniques dans le réseau d'une organisation, même si elle peut théoriquement être bénéfique, se heurte au fait que toute organisation a une capacité d'absorption limitée (Chauvet et al. 2010; Ahuja, 2000).

Néanmoins, on constate que les liens forts et les liens faibles sont complémentaires dans la mesure où ils apportent différents contenus ayant une importance particulière par rapport au partage d'informations dans le champ-école. Les prestations au sein du Champ-école vont au-delà du cadre spécifique des liens forts, à la base de l'association UFFETT, parce que les individus sont engagés dans une sorte de négociation et d'ajustement entre différentes pratiques, de sorte à arriver à une compréhension commune des situations. En

obtenant des informations supplémentaires par le biais des liens faibles, les paysans ont pu trouver des pistes claires d'action pour le Champ-école et l'avenir de leurs exploitations familiales. Par conséquent, les liens forts constituent une « ressource » facilitant le traitement des contradictions éventuelles entre les paysans parce qu'ils peuvent mobiliser au sein du champ-école des pratiques connues au sein des exploitations familiales et de l'association. Les liens faibles ont pour fonction de combler les zones d'ignorance et ainsi de permettre la prise de décisions sur le choix des pratiques reproductibles au sein du champ-école. Les deux types de liens servant de référentiels pour l'action sont mobilisés à divers degrés dans le Champ-école. Le point suivant montre l'apport de ces deux types de liens pour la gestion des différends susceptible de porter préjudice à la cohésion du groupe.

### **5.3.2.2 Des liens mis à contribution pour la gestion des différends**

Bien que les paysans mettent souvent l'accent sur l'importance des activités d'apprentissage menées en groupe, notamment en ce qui a trait au partage des informations, on observe des divergences de points de vue entre les paysans, d'une part en ce qui concerne la réalisation des activités en groupe et d'autre part en rapport avec la gestion des ressources matérielles fournies par Caritas. En effet, la qualité de la participation est souvent affectée par des motivations individuelles, comme le souligne Paulin :

« Quelques fois il y a divergence de points de vue. Par exemple si nous nous réunissons pour une telle tâche, on voit que certains sont actifs alors que d'autres sont inactifs (paresseux). Pendant que tu travailles et l'autre est debout, ça crée des frictions. Il faut que tous s'impliquent pour réaliser la tâche telle que prévu».

Certains paysans ne sont pas toujours impliqués dans les activités de culture, l'objectif de participer au champ-école étant relativement matériel voire opportuniste, ce qui crée des tensions. Jacob souligne la différence de perceptions dans le Champ-école:

«-Voyez-vous, là où les gens sont réunis, tous n'ont pas la même perception des choses. Vous souhaitez le progrès, l'autre dit : on doit se séparer. De toutes les façons, vous allez seulement chercher les voies et moyens pour gérer les conflits»(Jacob).

Cette différence de perception est surtout liée à l'interprétation par les paysans de la nature de l'appui matériel fourni par Caritas. Selon certains paysans, la gestion des ressources matérielles fournies par Caritas a le plus souvent été entourée d'un certain flou, ce qui aurait créé des tensions. Pour huit paysans il n'y a aucun conflit ouvert à ce propos. Cependant cinq paysans ont nuancé leurs réponses en montrant l'existence de divergences concernant le partage des ressources matérielles. Les employés de Caritas ont mentionné également l'existence de divergences.

Dans tous les cas, on observe que les liens forts et les liens faibles ont été mis à contribution pour la gestion des différends. D'un côté l'intervention de la coordonnatrice et des accompagnateurs était très attendue afin de détendre le climat. Ce sont eux qui connaissent tous les détails sur la finalité de l'appui de Caritas. De l'autre côté, les liens forts qu'entretiennent Camille et les autres paysans ont joué évidemment un rôle majeur. Vu que Camille et Jacob, les deux fondateurs de l'association UFFETT, ont des relations de parenté directes et indirectes avec les autres paysans, les autres membres ont pu privilégier l'importance de ces relations tout en étant rassurés des possibilités d'accès aux ressources fournies par Caritas et de la pertinence de leur implication dans le Champ-école afin d'acquérir de nouvelles connaissances. Certains paysans comme Alexis ont souvent remis en cause le contrôle de la gestion des ressources matérielles par les responsables de l'association UFFETT mais ils n'ont pas voulu que les tensions éclatent au risque de porter préjudice aux relations de parenté.

«Oui il ne manque pas d'incompréhension surtout dans l'association. Moi je suis un aîné. Je vous avais déjà dit le nombre de mes enfants. Je suis adulte. Mais ce qui m'a le plus perturbé c'est la question du partage des biens que les chefs avaient mis à notre disposition. Ils nous avaient secourus avec des machettes, des haches. Mais moi je n'ai pas reçu la hache...il y en avait plus de dix mais moi je n'ai rien reçu. J'ai exprimé ma déception. Ils ont dit qu'ils allaient parler aux chefs pour qu'ils trouvent une solution» (Alexis).

Bien qu'étant mécontent de l'utilisation floue des ressources, Alexis a plutôt mis de l'avant sa responsabilité en tant qu'aîné de contribuer au maintien des relations de parenté (Alexis). Plutôt que de compter uniquement sur un discours officiel, la présence des liens forts aurait servi à régler les différends, notamment lorsque l'idée de partage et

la cohésion nécessaires au sein de la parenté sont mises à l'épreuve. Cela signifie qu'en plus des liens faibles que le réseau formé par le Champ-école aura investis, les liens forts, notamment les relations de parenté, jouent un rôle important dans la résolution de certains conflits au sein du Champ-école. Ensemble les liens faibles et les liens forts consolident la cohésion au sein du Champ-école.

Finalement, les liens forts traversent les frontières de statuts et contrent les effets des différences liées au niveau d'instruction, ce qui favorise le partage d'informations dans le champ-école. Les liens faibles constituent des ponts entre différents groupes d'acteurs, notamment les paysans et les employés de Caritas, ayant des relations relativement peu fréquentes. En tant que « ponts » ou « liaisons », ces liens constituent à bien des égards le ciment qui maintient ensemble les deux groupes présents au sein du Champ-école. Par conséquent le réseau multiplexe créé par le Champ-école, bien que pour partie jamais pensé en tant que tel par les membres du Champ-école, mais connu partiellement par chacun, joue un rôle non seulement en ce qui concerne la manière dont s'opèrent les échanges et l'offre de conseil mais aussi par rapport à la cohésion au sein du Champ-école. Ces liens donnent un sens au Champ-école et à son devenir.

## **Conclusion**

Dans ce chapitre, nous avons analysé l'influence du réseau complet formé par un Champ-école sur l'implication des membres en mettant en évidence trois dimensions : le portrait des personnes impliquées, le portrait des relations qu'entretiennent ces personnes ainsi que les caractéristiques du réseau formé par le Champ-école.

D'abord la description du portrait des personnes impliquées dans le Champ-école montre la présence des acteurs sociaux, à savoir quatre employés de Caritas et quinze paysans, dont certaines caractéristiques individuelles ainsi que les statuts sociaux et professionnels diffèrent considérablement. En effet, le champ-école est la résultante des interactions entre ces acteurs, celles-ci étant indissociables de ce qu'ils font au sein des familles, des associations et dans le cadre des activités avec des organismes.

Ensuite la description du portrait du réseau complet formé par le Champ-école a permis d'identifier différentes relations significatives ayant des contenus distincts. Les quinze paysans ont des relations directes et indirectes de parenté, celles-ci incluant à la fois les consanguins, les alliés ou affins. Les relations de parenté, en plus de servir de base, pour la création de l'association UFFETT, ont une influence sur les échanges au sein du Champ-école. À part les relations de parenté, quelques membres du champ-école ont des relations avec les organismes, précisément les employés de Caritas, les deux fondateurs de l'association UFFETT, le chef du village et son cousin. Malgré la différence dans la distribution des relations avec les organismes, les personnes entretenant ces relations ont accès à des informations qui facilitent et accroît l'importance de leur implication dans le Champ-école. La présence de ces relations permet également de dépasser la dimension strictement locale du Champ-école. Les dix-neuf personnes impliquées dans le champ-école ont des relations d'échange lié au champ-école, celles-ci incluent le partage d'informations sur les techniques culturelles et l'orientation du Champ-école ainsi que l'entraide lors de la mise en œuvre des activités. En fonction du nombre de citations actives et passives, les employés de Caritas et quelques paysans sont plus actifs dans les échanges. D'autres sont quelque peu dans une situation de dépendance. Ces écarts révèlent les inégalités dans les échanges et le risque de non prise en charge des savoirs locaux au sein du Champ-école. Ceci se confirme en ce qui concerne les relations spécifiques de conseil. Bien que les membres échangent des informations, ils ont également besoin de la ressource *conseil* lorsqu'ils doivent imaginer des solutions nouvelles à des problèmes complexes liés à la production agricole. Ce sont surtout employés de Caritas et les fondateurs de l'association UFFETT qui occupent une place centrale dans l'offre de conseils, et ce en fonction leurs statuts respectifs et des relations qu'ils entretiennent avec les organismes.

Après la description des relations, la troisième dimension centrée sur l'analyse des caractéristiques du réseau formé par le champ-école montre à la fois la diversité des acteurs ainsi que la multiplicité des liens, ce qui a permis de comprendre leurs effets sur la dynamique du Champ-école. L'analyse de la diversité des acteurs montre la présence au sein du Champ-école des acteurs hétérogènes selon le sexe, le niveau d'instruction et le statut social mais ayant des relations entre eux. Ce sont les membres qui combinent un niveau d'instruction et un statut social relativement élevés, qui ont des relations avec les

organismes, ce qui leur permet d'avoir accès à des informations rares et de recevoir plus de demande de conseils que d'autres.

L'analyse de la diversité des relations montre que certains acteurs ont un nombre élevé de liens multiplexes alors que d'autres en ont moins. Ces liens particuliers constituent des passages obligés pour atteindre les autres membres et constituent des canaux par lesquels circulent les idées et les ressources. Les liens forts et les liens faibles apportent différents contenus ayant une importance particulière par rapport au partage d'informations en vue d'identifier les pratiques reproductibles. Les liens forts constituent une « ressource » facilitant le traitement des contradictions éventuelles entre les paysans parce qu'ils peuvent mobiliser au sein du Champ-école des pratiques connues au sein des exploitations familiales et de l'association. Les liens faibles ont pour fonction de combler les zones d'ignorance et ainsi de permettre la prise de décisions sur le choix des pratiques reproductibles au sein du champ-école. Les deux types de liens servant de référentiels pour l'action sont mobilisés à divers degrés dans le Champ-école. Les liens forts et les liens faibles ont été mis également à contribution pour la gestion des différends. Plutôt que de compter uniquement sur un discours officiel, la présence des liens forts aurait servi à régler les différends, notamment lorsque l'idée de partage et la cohésion nécessaires au sein de la parenté sont mises à l'épreuve. En plus des liens faibles que le réseau formé par le champ-école aura investis, les liens forts, notamment les relations de parenté, jouent un rôle important dans la résolution de certains conflits au sein du Champ-école.

Dans le cadre de cette recherche, nous ne voulons pas surestimer le rôle des relations sociales mais plutôt souligner la nécessité de les considérer, si l'on veut éclairer les dynamiques sociales entourant les champs-écoles paysans ou d'autres interventions similaires. En effet, il apparaît dans notre étude que lorsque les membres d'un Champ-école mobilisent les relations de différentes natures, ils sont capables de mettre de l'avant une dynamique particulière informelle et spontanée d'échange et de partage de connaissances et de savoir-faire. Les champs-écoles paysans ont plus de chance de remplir leurs objectifs, notamment dans les pays du Sud ou africains, dès lors qu'il existe au niveau local non seulement un engagement important pour l'action collective (associations villageoises ou autres groupements paysans) mais aussi un réseau multiplexe bien ancré et

suffisamment harmonieux. La mobilisation des liens forts et des liens faibles existants non seulement donne lieu à un cadre de référence à l'intérieur duquel les membres partagent des informations et des conseils sur la production agricole mais contribue aussi à la cohésion du Champ école paysan là où il peut y avoir des conflits liés aux différences de statuts et de motivations.

## **Conclusion générale**

Cette thèse a pour objectif de comprendre l'influence des relations sociales qu'entretiennent les membres des Champs-écoles paysans sur leur implication dans ces expériences. En Afrique subsaharienne, l'approche «Champs-écoles paysans» est au cœur d'un certain nombre d'initiatives d'appui à la production agricole visant à assurer une qualité constante du rendement et le maintien des terres agricoles (Ngalamulume, 2010).. Toutefois, on observe un décalage entre les objectifs et les résultats dans certains champs-écoles (FAO, 2006; Caritas, 2009, Bikienga et al, 2008). Pour expliquer ce décalage, certaines études établissent une sorte de lien de cause à effet entre les caractéristiques personnelles des acteurs et leurs comportements dans les champs-écoles(Bikienga et al.2005; Ton et al.2010). D'autres soulignent les effets présumés des relations sociales dans les champs-écoles (Sanginga, 2003; Djinadou et al.2008 ; Ravelojoana et Tovondrafale, 2010; Amrani et Menzeh, 2014) sans qu'elles soient formellement analysées, c'est-à-dire définies et caractérisées comme un réseau. Suite à l'examen de ces explications, et en s'inspirant en partie de ces dernières, nous avons d'abord construit un modèle conceptuel et méthodologique à partir de l'approche d'analyse des réseaux complets pour examiner sous quelles conditions les relations sociales qu'entretiennent les membres des champs-écoles influencent leur implication dans ces expérimentations. Ensuite, nous avons réalisé une étude empirique d'un champ-école retenu comme cas d'étude afin d'analyser l'influence des relations sociales dans le cadre de ces expériences, et ce tout en nous assurant que notre modèle d'analyse peut produire des connaissances nouvelles sur les champs-écoles paysans.

Ces deux objectifs spécifiques ont été poursuivis dans la production des cinq chapitres de cette thèse qui se veulent complémentaires les uns des autres. En plus de rappeler la démarche effectuée, cette conclusion fait une synthèse de l'ensemble de la thèse et cherche à identifier dans quelle mesure les objectifs visés ont été atteints, quels sont les apports de l'étude par rapport aux connaissances existantes, en montrant quelques limites. La première section est consacrée au rappel des prémisses à partir desquelles le modèle théorique a été construit afin d'analyser l'influence des relations sociales dans les Champs-écoles paysans. La deuxième section fait une synthèse des principaux aspects du cadre

théorique, centré sur le portrait des relations et les caractéristiques des réseaux complets associés au développement des champs-écoles. La troisième section rappelle les pistes méthodologiques mises de l'avant pour observer les relations au sein du Champ-école retenu comme cas d'étude. En plus de rappeler les principales conclusions que l'on peut tirer des résultats de la recherche, la quatrième section, qui est la dernière, montre la contribution de la thèse au développement des connaissances sociologiques sur les Champs-écoles.

### *Section 1 Les prémisses sur lesquelles repose le modèle théorique*

Les difficultés entourant l'implication des membres dans les Champs-écoles ont suscité une prolifération d'approches diversement conceptualisées. La plupart des recherches sur les champs-écoles mettent en évidence plusieurs éléments ou dimensions qui influencent cette implication, notamment les différences liées au sexe et au niveau d'instruction ainsi qu'à la nature des relations entre les membres. L'examen approfondi des trois principales dimensions mises en évidence pour expliquer la différence d'implication dans les champs-écoles a permis l'identification d'une perspective d'analyse visant à produire une conception spécifique de l'influence des relations sociales sur les comportements des acteurs.

Cette perspective d'analyse centrée sur l'étude des réseaux complets repose sur deux prémisses complémentaires. La première veut que l'on considère les relations sociales sans présumer de leurs effets. Il faut définir et caractériser les relations et examiner en quoi elles sont porteuses de ressources de valeur par rapport à l'atteinte des objectifs des Champs-écoles paysans. La seconde prémisse met l'accent sur les connexions possibles entre les relations, leur entrelacement et leurs effets réciproques au sein des champs-écoles. À partir de ces deux prémisses, nous avons construit un cadre théorique basé sur l'approche des réseaux complets, qui renvoie à analyser non seulement le portrait des relations mais également les caractéristiques de ces réseaux formés par le champs-écoles. La section suivante présente une synthèse des principaux aspects du cadre théorique.

## ***Section 2 : Les principaux aspects du cadre théorique***

Le cadre théorique a été construit à partir des deux prémisses évoquées. L'objectif était de développer une conceptualisation permettant de dépasser les limites identifiées dans les approches dominantes, qui misaient trop ou uniquement sur les caractéristiques individuelles et les effets supposés des relations sociales. Nous avons montré que les relations sociales sont prises en compte dans certaines études mais ces relations restent souvent peu définies, caractérisées et analysées, en particulier comme un réseau. Par conséquent, il est souvent difficile de rendre visibles le portrait des relations, la diversité du réseau et le contenu relationnels au sein des champs-écoles paysans. Cette recherche montre l'importance de définir et d'examiner le portrait des relations, de les caractériser de façon précise, dans une perspective d'analyse des réseaux sociaux complets.

La recherche s'appuie sur une définition des relations sociales issue de la perspective d'analyse des réseaux sociaux : «une connaissance et un engagement réciproques fondés sur des interactions ou des échanges durables, débouchant sur des formes spécifiques de confiance entre les partenaires » (Grossetti, 2009 :60). Dans cette approche d'analyse des réseaux sociaux, on montre l'importance d'identifier et de caractériser les relations, tout en établissant une distinction entre les relations formalisées et les relations informelles d'une part et d'autre part en montrant en quoi les relations informelles peuvent constituer une valeur ajoutée au fonctionnement des champs-écoles. De ce point de vue, la perspective développée ici entend considérer ces relations formalisées et informelles comme étant interreliées au sein d'un réseau complet formé par le champ-école.

Le concept de réseau social complet désigne ici un ensemble de relations que les acteurs entretiennent au sein d'un Champ-école et qui peuvent avoir une influence sur leur implication dans cette expérience. Le cadre théorique développé met en évidence deux caractéristiques d'un réseau complet : sa diversité et les contenus relationnels. La diversité renvoie à la fois à la présence d'*alters* de différents statuts dans le réseau et de différentes

relations (Campbell *et al.* 1986). En ce qui concerne la diversité des acteurs, l'accent a été mis sur certaines caractéristiques dont le statut socioprofessionnel des individus qui est associé aux ressources qu'ils détiennent. Plus les membres d'un réseau ont des profils différents, plus il y a de chances que l'éventail de ressources dont ils disposent soit diversifié. La diversité des relations a été analysée en examinant la présence des types différents de relation à l'intérieur d'un même lien, ce qu'on désigne par l'expression de « multiplicité » (Michael, 2002, Mitchell, 1969). L'analyse de la multiplicité montre comment certaines relations se construisent, se renforcent au sein du réseau et en quoi ces relations sont susceptibles de servir à plus d'un type d'échange à la fois (Degenne et Forsé, 2004), et ultimement d'influencer les comportements des membres d'un Champ-école.

Outre la diversité des acteurs et des relations, le « contenu » de la relation est aussi une caractéristique mise en évidence pour comprendre comment les ressources, notamment les informations et les conseils deviennent accessibles par le biais du réseau. L'apport de cette recherche est de mettre l'accent non seulement sur l'accès aux ressources mais aussi sur la valeur de ces ressources, et ce en fonction des objectifs d'un Champ-école. En effet, le recours aux concepts de liens forts et liens faibles a été indispensable pour préciser la valeur des ressources en fonction du type de lien mobilisé. Alors que les liens forts donnent souvent accès à l'information redondante véhiculée à l'intérieur d'un même univers social auxquels appartiennent les individus (Lévesque, 2000 :45; Campbell *et al.* 1986, Degenne et Forsé, 1994; Granovetter 1973), les liens faibles impliquant un moins grand engagement émotif (Lévesque, 2000 :45) sont plus susceptibles de donner accès à d'autres réseaux et d'autres informations que celles fournies par le seul réseau de relations fortes. Cette distinction permet de jeter un regard plus précis sur les ressources accessibles par le biais du réseau et d'éviter le piège de voir des ressources de valeur sociale partout où on observe une forme quelconque de relations sociales qui possèdent le potentiel de produire des effets. Par ailleurs, l'apport de la recherche est aussi de mettre l'accent sur l'articulation entre des liens forts et des liens faibles au sein d'un réseau social comme voie d'accès à des ressources complémentaires, diversifiées et même de qualité différente.

À partir de la définition des relations et des caractéristiques des réseaux sociaux complets, nous avons pu construire notre modèle d'analyse. Le modèle d'analyse est orienté vers la question suivante : quel rôle joue le réseau social complet formé par le Champ-école par rapport à l'implication des membres dans cette expérimentation? Un tel modèle repose sur l'hypothèse générale que le portrait des relations et les caractéristiques du réseau social complet formé par un Champ-école, décrites avec les outils de l'analyse des réseaux sociaux, ont une influence sur l'implication des membres dans cette expérimentation. La contribution de ce modèle d'analyse réside dans notre ambition, non plus seulement de décrire les formes de connaissance techniques des membres en fonction des attributs individuels, mais aussi de chercher à éclairer les conditions sociologiques de leur production, en mettant l'analyse des réseaux complets au service de ce but, pour décrire et analyser les relations qui sous-tendent l'implication des membres. Le modèle basé sur l'analyse des réseaux complets permet justement de montrer que les Champs-écoles paysans recouvrent en fait une diversité d'acteurs susceptibles d'entretenir des liens multiplexes dont les contenus peuvent varier et jouer un rôle sur leur implication dans ces expériences. À la lumière de ce modèle théorique, nous avons proposé des pistes méthodologiques pour observer les relations dans un Champ-école retenu comme cas d'étude en R.D Congo.

### ***Section 3 Les pistes méthodologiques***

Eu égard au cadre théorique, nous avons proposé une démarche d'observation des relations au sein d'un Champ-école, implanté en R.D Congo, dans le cadre du programme de sécurité alimentaire de Caritas Belgique à Basankusu. Cette démarche méthodologique d'études des réseaux complets donne l'avantage de produire, à partir d'un travail d'enquête empirique, des informations détaillées sur les relations spécifiques entre membres du Champ-école retenu comme cas d'étude en fonction de critères précis : la *pertinence* par rapport aux objectifs de départ de la recherche, la possibilité d'apprendre avec le cas choisi, son intérêt social et son accessibilité à l'enquête.

L'enquête a pris la forme de deux rencontres avec chacun des membres des deux groupes de personnes impliquées dans ce Champ-école, les employés recrutés par l'organisme d'appui et les paysans membres d'une association villageoise choisie pour implanter le Champ-école. La première rencontre était consacrée à l'administration du questionnaire, et la seconde aux entretiens. Le questionnaire a été développé pour recueillir les informations relatives aux membres du Champ-école : les caractéristiques individuelles, les occupations avant et pendant la période d'implication dans le champ-école, la connaissance de l'historique du champ-école et son implication dans les activités du projet. Le guide d'entrevue a été développé pour chercher des informations détaillées sur les relations entre les membres du champ-école, de sorte à dresser le portrait du réseau complet et apporter des informations plus riches permettant d'en décrire les caractéristiques. Les notes de terrain ont été aussi utiles pour produire des informations sur l'organisation sociale dans laquelle est implanté le Champ-école étudié. Sur la base des informations produites, on a pu reconstituer le réseau complet formé par ce Champ-école de manière à analyser son rôle dans l'implication des membres.

Toutefois, les caractéristiques du chercheur peuvent avoir des effets sur l'observation des relations. La différence de formation et l'appartenance dans le passé à des institutions d'appui au développement ne sont pas à minimiser, notamment en ce qui concerne les rapports avec les répondants. Certains membres du Champ-école pouvaient percevoir l'enquête comme une évaluation commanditée par l'organisme d'appui, ici la Caritas Belgique, dont la finalité était à découvrir lors de nos échanges. Par ailleurs, notre présence comme étudiant en provenance du Canada, perçu comme un des grands acteurs du développement international, pouvait nourrir des fausses attentes et affecter la qualité des entretiens. Même si nous n'avons pas de preuves d'effets de ce type, nous ne pouvons pas ignorer ou sous-estimer ces considérations lors de la production des informations. Néanmoins, au début de l'enquête, nous avons eu à préciser les raisons de notre séjour dans la région ainsi que les objectifs de la recherche. En outre, la connaissance de la région et les contacts informels avec les répondants ont permis de valider la qualité des informations produites et des biais possibles.

En outre, on ne peut pas toutefois sous-estimer le fait que l'enquête a été centrée sur un Champ-école, à partir d'un contexte spécifique et à une phase particulière du cycle de vie d'un projet, la maturité, cela pose à la fois la question de la possibilité de comparaison des expériences et celle de la généralisation des résultats. Quoiqu'il en soit, l'analyse du réseau social complet d'un champ-école que nous avons reconstitué est le résultat d'un choix méthodologique qui apporte une valeur ajoutée. Par définition, ce choix méthodologique limite l'observation à une réalité certainement plus « riche ». Concrètement, nous avons pu reconstituer le réseau complet sans éluder les effets des caractéristiques individuelles et des statuts sociaux ou professionnels, sans isoler les différentes relations de leurs contextes, sans oublier la pertinence de la diversité et des contenus relationnels, le tout dans une perspective dynamique.

Selon la démarche méthodologique mise en avant, le modèle d'analyse des relations observées est construit autour de quatre axes : le portrait des acteurs impliqués dans le Champ-école, le portrait des relations, la diversité du réseau et le contenu des relations. Ces quatre axes ont permis chacun d'atteindre une partie des objectifs de la recherche. Dans la section suivante nous discutons les principaux résultats de notre analyse, en montrant la contribution de cette thèse à l'avancement des connaissances sur les dynamiques sociales entourant les Champs-écoles.

#### ***Section 4 Les principales conclusions***

La présente recherche visait à mieux comprendre l'influence des relations sociales sur la participation des membres aux Champ-écoles paysans. Les principales conclusions que l'on peut tirer des résultats de la recherche sont les suivantes.

En premier lieu, l'étude du *portrait des acteurs* montre que le Champ-école est constitué à travers de multiples interactions entre des personnes, dont certaines caractéristiques individuelles et des statuts sociaux et professionnels diffèrent considérablement mais ayant différentes relations, notamment dans le cadre des activités agricoles. En effet, les interactions qui ont lieu dans le champ-école sont indissociables de

ce que font ces individus et des relations qu'ils entretiennent dans le cadre des activités liées à la production agricole.

En second lieu, l'étude du *portrait des relations* révèle que Ce champ-école se construit sur des relations de parenté fortes qu'entretiennent les paysans, ce qui facilite son implantation et son fonctionnement; en retour le Champ-école en plus d'avoir un impact sur la production alimentaire semble constituer un nouveau lieu d'expression des liens de parenté qui semble être apprécié par les participants. Cette observation apporte un éclairage supplémentaire par rapport à certaines études qui ont mis de l'avant l'effet présumé des relations de parenté dans les champs-écoles, en précisant en quoi les interactions et échanges qui ont lieu à l'échelle de la parenté entre paysans, notamment à travers le "bouche à oreille", sont une des sources d'information contribuant au développement des activités au sein du Champ-école.

Toutefois, le champ-école n'est pas une expérimentation ayant une dimension strictement locale puisque certains membres mobilisent des savoir-faire dans le cadre des relations avec des organismes externes. En effet, les savoir-faire que les paysans, entre autres, mobilisent au sein des champ-écoles ne sont pas seulement « locaux » mais incorporent de nombreux acquis par le biais des relations sociales qu'entretiennent les membres avec d'autres individus en dehors de l'univers social local. Par conséquent, certains paysans démontrent une plus grande maîtrise de certaines questions techniques contrairement à leurs pairs.

Puisque certains membres mobilisent des informations spécifiques auprès des sources non accessibles par la plupart des paysans, les relations d'échange liées au projet comme tel ainsi que les relations de conseils sont généralement asymétriques. Bien que les membres du Champ-école partagent des informations sur les pratiques culturelles et sur l'orientation générale du champ-école, on observe la présence d'une structure pyramidale. Ce sont les employés de Caritas et quelques paysans qui sont plus actifs dans les échanges. Les résultats viennent à l'encontre des objectifs initiaux du champ-école: faciliter, de façon égalitaire, les échanges d'informations entre les paysans et les employés de Caritas afin d'identifier ensemble des pratiques reproductibles.

Par ailleurs, les résultats attestent la présence des relations particulières de conseil au sein du Champ-école. Ces relations se distinguent ici des relations d'échanges d'information dans la mesure où la demande de conseil se rapporte à une action à entreprendre ou non en fonction d'une situation ou d'un problème particulier. Dans le champ-école, les employés de Caritas et les fondateurs de l'association UFFET (Union des filles et femmes de tous travaux) occupent une place centrale puisque les autres paysans se tournent généralement vers eux pour demander des conseils. Cette recherche met en évidence la difficulté de distinguer le Champ-école d'autres types de projets centrés sur l'encadrement technique des paysans. Le Champ-école est plus une démarche visant à impliquer les paysans à l'identification des pratiques reproductible, notamment en valorisant les savoirs locaux.

Toutefois, les résultats sur le portrait des relations ne nous permettent pas d'apporter des conclusions définitives sur la manière dont les employés de Caritas et les paysans comprennent le principe de partage d'information et des savoir-faire au sein d'un champ-école. Tel que mentionné au chapitre 1, les organismes utilisant l'approche Champs-écoles paysans (FAO, 2006; Caritas, 2006, Koko Nzeza, 2006) mettent de l'avant la nécessité de soutenir la dynamique d'implication des paysans lors de la conduite des expérimentations et la prise de décision. Cette dynamique devrait conduire à l'amélioration des rapports entre accompagnateurs et paysans, entre paysans, hommes et femmes d'une part, et d'autre part à l'échange d'informations et de connaissances entre les membres et la valorisation des savoirs locaux. Or dans le champ-école étudié, les paysans et les accompagnateurs ont pu partager des informations sur la gestion des sols et des cultures mais on observe en même temps l'émergence d'une structure pyramidale et la non-réciprocité au niveau des échanges. Cela signifie que le Champ-école a permis de donner une large place au partage d'informations, notamment à l'écoute des paysans mais sans leur donner vraiment la parole pour le choix des techniques reproductibles et la prise de décisions. Par conséquent, nous ne pouvons pas, à partir de l'observation des relations d'échange d'informations au sein de ce Champ-école, nier catégoriquement l'existence d'une logique de transfert de connaissances au sein des champs-écoles paysans. Nous savons que notre démarche

d'observation des relations de partage d'information au sein du champ-école retenu comme cas d'étude s'est basée uniquement sur le récit des interviewés, ce qui ne permet pas de suivre les interactions lors des expérimentations. Nous sommes également conscients de la question toujours épineuse de la vérification de la concordance entre le discours et la pratique. Cependant, nous considérons les descriptions des relations par les répondants comme leur façon de raconter leur expérience du Champ-école.

Quoi qu'il en soit, les résultats sur le portrait des relations donnent des éclairages sur l'influence des relations sociales qu'entretiennent les membres au sein des Champs-écoles. Au-delà des arguments théoriques sur le rôle des relations sociales, l'étude amène à envisager la dynamique d'un Champ-école, comme le résultat d'une combinaison unique d'idées et de savoir-faire variés mobilisés par le biais de différentes relations qu'entretiennent les membres. Contrairement à ce que certaines études ont pu montrer, ce ne sont pas seulement les critères tels que le sexe ou le niveau d'instruction qui jouent un rôle par rapport à l'implication des membres mais on constate qu'inversement, ces expériences dépendent largement de la nature des relations sociales en présence. En effet, les modalités d'implication des membres au sein des Champs-écoles dépendent largement du rapport entre les relations qu'ils entretiennent à l'interne et à l'externe, qui renvoient à des modalités diverses d'accès aux ressources, des jeux de pouvoir et des rapports asymétriques possibles ou réelles.

L'analyse des caractéristiques du réseau formé par ce Champ-école a permis d'approfondir notre compréhension du rôle des relations sociales en présence dans le son fonctionnement. Les résultats obtenus corroborent notre proposition générale selon laquelle il existe une corrélation entre les caractéristiques du réseau social complet d'un champ-école et les modalités selon lesquelles les informations, les conseils sur les façons de faire circulent dans un champ-école.

En troisième lieu, l'analyse de la diversité du réseau fait état de la présence d'acteurs de différents statuts et de liens multiplexes, ce qui influe sur la capacité des membres du Champ-école à avoir accès à des informations variées, notamment celles

obtenues par certains individus en dehors de l'univers social local. En retour ces individus tentent d'accroître leur propre pouvoir au sein du Champ-école.

Finalement, l'analyse des contenus relationnels mettent au jour des effets de la multiplicité des liens sur les comportements des acteurs. D'une part les liens forts traversent les frontières de statuts et contrent les effets des différences liées au niveau d'instruction, ce qui facilite le partage d'informations, le traitement des contradictions et la résolution des différends. D'autre part les liens faibles investis par le Champ-école constituent le ciment qui maintient ensemble les deux groupes présents. Les liens faibles donnent accès à des ressources spécifiques permettant de combler les zones d'ignorance mais l'hétérogénéité des savoir-faire mobilisés à travers ces liens crée des résistances parmi les paysans. Certains sont peu enclins à intégrer diverses perspectives. Quoiqu'il en soit, l'articulation entre liens forts et liens faibles donne un sens au champ-école et à son devenir.

Les résultats sur l'analyse des effets des caractéristiques du réseau nous aident à comprendre comment certains individus connaissent peu de problèmes d'implication dans les champs-écoles parce qu'ils bénéficient non seulement d'un grand nombre de relations mais aussi des liens de qualité donnant accès des ressources de valeur. A l'inverse, le manque de relations diversifiées montre comment certains s'impliquent moins que d'autres notamment en ce qui concerne l'offre de conseils. En effet, le fait d'entretenir à la fois des liens forts et faibles est déterminante dans la dynamique du champ-école dont l'un des objectifs du champ-école consiste à identifier des pratiques reproductibles, tout en assurant le partage d'information et la cohésion au sein du groupe.

De ce qui précède, les principaux résultats obtenus dans cette recherche confirment ainsi que l'analyse des déterminants liés aux caractéristiques individuelles n'est pas suffisante pour expliquer et comprendre les variations en ce qui concerne l'implication des membres au sein d'un Champ-école. En se limitant aux caractéristiques individuelles, le décalage souvent observé entre les objectifs et les résultats dans certains Champs-écoles, ne sont à notre avis, que partiellement expliqués. L'introduction de l'analyse des réseaux sociaux a montré une contribution significative à l'étude des champs-écoles, améliorant la connaissance des dynamiques sociales entourant ces expériences.

Sur le plan pratique, et au vu des résultats de cette étude, la perspective des réseaux complets pourrait être prise en considération lors de la conception et à l'évaluation des Champs-écoles et d'autres interventions similaires. Du point de vue des organismes d'appui, il est possible que l'on ait avantage à inverser la logique habituelle que l'on applique à l'implication dans les Champs-écoles : plutôt que de penser que la présence des paysans ayant des caractéristiques plus ou moins similaires (sexe, niveau d'instruction, occupations) facilite l'implication dans les Champs-écoles, il conviendrait peut-être de considérer l'approche alternative à savoir que la présence d'un réseau de relations (entre autres) composé de membres ayant des caractéristiques plus ou moins similaires contribue à leur implication dans un champ-école. Du point de vue des employés recrutés par les organismes d'appui et des paysans membres des associations villageoises qui le composent, un Champ-école et les ressources qui y sont mobilisées en vue d'atteindre sa finalité constituent toujours des enjeux nouveaux et suscitent la recomposition des enjeux et même de certaines relations qui prévalaient auparavant. Quant aux évaluateurs des champs-écoles, la reconstruction et l'analyse du réseau complet formé par un Champ-école permet de comprendre que l'implication des membres dépend non seulement de leurs caractéristiques individuelles mais aussi des ressources de valeur mobilisables par le biais des relations sociales. Pour cela, les Champs-écoles paysans ont plus de chance de rencontrer du succès lorsqu'il existe au niveau local non seulement un engagement important pour l'action collective mais aussi un réseau multiplexe solidement ancré. En effet, selon le nombre, les types et la qualité des relations ainsi que l'utilisation qui en est faite, les ressources mobilisées dans un champ-école peuvent avoir des effets positifs ou négatifs. Plus les membres d'un champ-école mobilisent les relations de différentes natures et de qualité, plus ils sont capables de mettre de l'avant une dynamique particulière informelle et spontanée d'échange et de partage de connaissances et de savoir-faire.

Bien qu'étant toujours à approfondir, les résultats de la recherche permettent d'avoir une compréhension aussi claire que possible de la relation entre ressources accessibles par le biais du réseau et l'implication dans les Champs-écoles. Le réseau créé par le Champ-école que l'on a étudié montre comment certains membres du Champ-école ont accès par le biais des relations spécifiques à des informations leur permettant, ainsi, de jouer un rôle important dans la conduite des activités. À l'avenir, il serait pertinent de

développer notre cadre théorique centré sur le rôle des réseaux complets dans les Champs-écoles en mettant en évidence le concept analytique de capital social, entendu ici au sens de ressources potentiellement accessibles par la participation à des réseaux sociaux (Lévesque, 2000). L'avantage du point de vue analytique est de centrer l'attention d'abord sur les interactions sociales comme lieu de production des ressources à la disposition des acteurs impliqués dans les Champs-écoles. Ensuite, l'accent est mis sur les échanges spécialisés susceptibles de donner accès à des ressources de valeur. Finalement, on peut examiner à la fois la fonction expressive des réseaux sociaux qui fait intervenir principalement des liens forts dans la production du support social ainsi que la fonction instrumentale qui repose surtout sur des liens faibles et qui est impliquée dans diverses actions visant des objectifs instrumentaux (Lévesque, 2000). Afin d'approfondir l'analyse, on pourra inclure dans la reconstitution des réseaux complets formé par les champs-écoles en Afrique subsaharienne, les relations et les liens avec les acteurs végétaux et les ancêtres. L'idée sous-jacente est de comprendre le rôle que jouent les différents contenus relationnels dans le fonctionnement des champs-écoles. On peut chercher également à comprendre en quoi les contenus relationnels favorisent ou non l'alignement des intérêts entre employés des organismes et membres paysans ayant des statuts différents. Est-ce que certains acteurs utilisent-ils le réseau pour leurs propres intérêts, notamment pour conforter ou élargir leur espace discrétionnaire leur permettant ainsi d'avoir accès à des avantages financiers ou matériels, au détriment ou à l'avantage des Champ-école paysan ? Dans tous les cas, afin d'approfondir davantage notre compréhension du rôle des contenus relationnels dans les champs-écoles, une analyse comparative serait judicieuse.

Tout compte fait nous estimons qu'une étude des dynamiques sociales entourant les Champs-écoles à partir d'une approche d'analyse des réseaux complets apporte une contribution à l'avancement des connaissances. Cette approche a permis d'identifier des dynamiques qui sont susceptibles d'acquérir un degré de généralisation par leur possible récurrence et leur reproductibilité au sein des Champs-écoles paysans. Nous estimons que d'autres travaux sur les champs-écoles paysans en milieu villageois africain pourraient mettre en évidence des dynamiques comparables. Ici nous l'avons fait à partir d'une perspective particulière qui met en évidence le rôle d'un réseau social complet, en identifiant les différentes relations et les caractéristiques de ce réseau, à savoir la diversité

des acteurs et des relations ainsi que le contenu des liens, comme éléments susceptibles de générer différentes modalités d'implication dans les Champs-écoles paysans.

## Bibliographie

- Action Contre la Faim(2004). *Enquête Nutritionnelle Anthropométrique Zone de Santé de Basankusu*, République Démocratique du Congo, Province d'Équateur. Financée par UNICEF Février 2004.
- Ainhoa de Federico de la Rúa (2004). «L'analyse longitudinale de réseaux sociaux totaux avec Siena. Méthode, discussion et application», *Bulletin de Méthodologie Sociologique* (59 rue Pouchet, F 75017 Paris), Octobre 2004, Numéro. 84.
- Amadou,B. (2009). *Guide pratique à l'usage des facilitateurs pour les activités champs-écoles paysans*, Ministère du développement agricole, direction générale de l'agriculture, Projet IARBIC/MDA, Niger Niamey.
- Amoukou, I et Wauteelet J.M. (2007). *Croisement des savoirs villageois et universitaires : enjeux pour le développement*, Presses universitaires de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Amrani , M. El et Menzeh M. (2014). « La démarche pédagogique des écoles aux champs: changement de paradigme ou hybridation avec d'anciennes méthodes ? », Alternatives rurales (1) [www.alternatives-rurales.org](http://www.alternatives-rurales.org)- Mars 2014.
- Angeon V. et Callois J-M. (2006). « Capital social et dynamiques de développement territorial : l'exemple de deux territoires ruraux français », *Espaces et sociétés* 2/ 2006 (n° 124-125), p. 55-71
- Angeon V. (2008). « L'explicitation du rôle des relations sociales dans les mécanismes de développement territorial », *Revue d'Économie Régionale & Urbaine* 2/ 2008 (juin), p. 237-250.
- Baret C. et al. (2006). «Management et réseaux sociaux. Jeux d'ombres et de lumières sur les organisations», *Revue française de gestion*, 2006/4 no 163, p. 93-106.
- Becker, H.S. (2002). *Les ficelles du métier, comment conduire sa recherche en sciences sociales*, Paris, La Découverte.
- Berger, P., Luckmann T. (1986) *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- Berkowitz, S. D. (1982). *An Introduction to Structural Analysis. The Network Approach to Social Research*, Department of Sociology, Toronto: Butterworth et Co.
- Beynier, D. (2011). *Cours d'introduction à l'analyse des réseaux*, Février 2011.

- Bidart, C. (2013). *Grandir avec les autres. Processus de socialisation et évolutions des réseaux personnels*, Toulouse.
- Bidart C., Degenne A., Grossetti M. (2011). *La vie en réseau. Dynamique des relations sociales*, Presses Universitaires de France.
- Bidart, C. (2009). «A la recherche de la substance des réseaux sociaux : les "ressorts" des relations»—*REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales* Vol.16,#7, Junio 2009 <http://revista-redes.rediris.es> CNRS-Université de la Méditerranée en collaboration avec Patrice Cacciuttolo.
- Bidart, C.(2008). « Étudier les réseaux. Apports et perspectives pour les sciences sociales », *Informations sociales* 2008/3 (n° 147), p.34-45, CNRS-Université de la Méditerranée-Université de Provence.
- Bidart, C. (1997). *L'amitié, un lien social*, Paris, La découverte, 402 p.
- Bikienga I.M et al. (2005). *Programme sous-régional de formation participative en gestion intégrée de la production et des déprédateurs à travers les champs-écoles des producteurs pour le Burkina Faso, le Mali et le Sénégal. Mission d'évaluation* (29 juillet – 24 août 2004). Organisation des Nations Unies pour l'Alimentation et l'Agriculture, FAO, Rome, février 2005.
- Bongango, J. (2008). *L'organisation sociale chez les Mongo de Basankusu et sa transformation*. Éditions Publibook, Paris, 248 p.
- Bourgeois, U. (2009). *Une gestion des terres conflictuelles : du monopole foncier de l'état à la gestion locale des Mongo : territoire de Basankusu*, République démocratique du Congo, université d'Orléans-Maîtrise de géographie, 2009.
- Borgatti, S.P., Everett, M.G. and Freeman, L.C. (2002). *Ucinet for Windows: Software for Social Network Analysis*. Harvard, MA: Analytic Technologies.
- Borgatti, S. P., Jones, C. et Everett, M. (1998). « Network Measures of Social Capital », *Connections*, vol. 21, no 2
- Bornarel,F.(2007).« La confiance comme instrument d'analyse de l'organisation », *Revue française de gestion* 6/ 2007 (n° 175), p. 95-95.URL.
- Bouteiller Ch., Crombez C. et Verbecq, A. (2004). *Les relations de pouvoir dans les organisations*, Master DGRH (2003/04).
- Bouzidi, Z. et al. (2011). «Dévoiler les réseaux locaux d'innovation dans les grands périmètres irrigués. Le développement des agrumes dans la plaine du Gharb au Maroc», *Cahiers Agricoles*, vol. 20, n8 1-2, janvier-avril 2011.

- Bouzidi, Z. et al. (2014). «Les agriculteurs du Gharb manquent-ils réellement « d'esprit coopératif ? Analyse de l'action collective entre discours et pratiques», *Alternatives Rurales, Mars 2014*.
- Brass, D. J. (1984). «Being in the Right Place: A Structural Analysis of Individual Influence in an Organization », *Administrative Science Quarterly*, vol. 29, pp. 518-539.
- Brass, D. J. (1985). « Men's and Women's Networks: A Study on Interaction patterns and Influence in an Organization. ». *Academy of Management Journal*, vol. 28, no 2, pp. 327-343.
- Brass, D. J. (1992). « Power in Organizations: A Social Network Perspective ». *Research in Politics and Society*, vol. 4, pp. 295-323.
- Brass, D. J. et Burkhardt, M. E. (1993). « Potential Power and Power Use: An Investigation of Structure and Behavior ». *Academy of Management Journal*, vol. 36, no 3, pp. 441-470.
- Braun, A et Duveskog D. (2008). *The Farmer Field School Approach – History, Global Assessment and Success Stories By Unedited draft Paper commissioned by The International Fund for Agricultural Development 3rd Draft 6 October 2008*. 43p.
- Burkhardt, M. E. et Brass, D. J. (1990). «Changing Patterns of Change in Technology on Social Network Structure and Power ». *Administrative Science Quarterly*, vol. 35, no 1, pp. 104-127.
- Burt, R. (2001). « Structural holes versus network closure as social capital », in Lin N., Cook K., Burt R. (eds), *Social capital: theory and research*, New York, Aldine de Gruyter, pp.31-56.
- Burt, R. S. (2000). « The network structure of social capital ». in R. I. Sutton et B. M. Staw, *Research in Organizational Behavior*: JAI Press.
- Burt, R. (1992). *Structural holes. The social structure of competition*, Cambridge, Harvard University Press.
- Burt, R. (1995). «Le capital social, les trous structureaux et l'entrepreneur», *Revue française de sociologie*, n°36, p.599-628.
- Burt, R. (1982). *Toward a structural theory of action*, New-York, Academic Press.
- Cadoret A. (2006). «De la légitimité d'une géographie des réseaux sociaux : la géographie des réseaux sociaux au service d'une géographie des conflits», *Networks and Communication Studies Netcom*, vol. 20, n° 3-4.

- Callois J-M, Caron P. et Lardon S. (2006). « Des liens sociaux à la construction d'un développement territorial durable : quel rôle de la proximité dans ce processus? », *Développement durable et territoires* [En ligne], Dossier 7 | 2006.
- Cardona A., Lamine C. (2014). «Liens forts et liens faibles en agriculture. L'influence des modes d'insertion socio-professionnelle sur les changements de pratiques», in Bernard de Raymond A. et Goulet F., *Sociologie des grandes cultures: au cœur du modèle industriel agricole*, 2014, 224p. <http://www.quae.com/fr/r3906-sociologie-des-grandes-cultures.html>.
- Caritas International (2006). *Plan d'action 2006, schéma de référence Version coordonnée 27.02.04*.
- Carpentier, N. et White, D. (2001). « Le soutien social », in H. Dorvil et R. Mayer, *Problèmes sociaux*, Montréal: Presses de l'Université du Québec, p.277-304.
- Castells, M. (1996). *La société en réseaux* (1998 et 2001 pour la traduction française), Paris: Librairie Arthème Fayard
- Chattou, Z. (2014). Mutations des pratiques d'élevage et des structures sociales, cas des parcours des Plateaux et plaines nord-atlasiques *Alternatives Rurales*(2) [www.alternatives-rurales.org](http://www.alternatives-rurales.org)- Novembre 2014.
- Chiffolleau, Y, Degenne, A (2010). *L'analyse des réseaux sociaux, clé d'analyse et d'intervention pour le développement des circuits courts alimentaires : applications en France*
- Chiffolleau, Y. (2001) *Réseaux et pratiques de l'innovation en milieu coopératif* Thèse de doctorat en sociologie (Paris: Université Paris 5)
- Chiffolleau, Y. (2005). «Learning about innovation through networks: the development of environment friendly viticulture». *Technovation* 25, p. 1193–1204.
- Chiffolleau, Y. (2006). «La sélection participative, du Sud au Nord : enjeux et conditions d'un « transfert », *Dossier de l'environnement de l'INRA* n° 30, 2 place Viala, 34060 Montpellier cedex 1.
- Chiffolleau, Y. (1994). «Réseaux d'apprentissage et innovation dans une organisation productive. L'exemple d'un projet qualité en coopérative viticole», *Recherches Sociologiques*. n°3, p. 91-101.
- Chiffolleau, Y. et Touzard J.-M. (2007). «Réseaux d'entrepreneurs et innovation dans un cluster : une approche par les échanges de conseil entre dirigeants», *Économies et Sociétés, série AG*, n°29, p.1485-1506.

- Chollet B. (2006). «Qu'est-ce qu'un bon réseau personnel? Le cas de l'ingénieur R&D», *Revue française de gestion*, num.163, p.107-125,2006.
- Coenen- Huther, J. (1993). «Analyse de réseaux et sociologie générale», *Flux* n°13-14, Juillet-décembre 1993, pp33-40.
- Coleman J. (1990). *Foundations of Social Theory*, Cambridge, Mass., The Belknap Press.
- Colonomos A. (1995).«Sociologie et science politique : les réseaux, théories et objets d'études», *Revue française de science politique*, 45<sup>e</sup> année, n°1, 1995. p. 165-178;
- Compagnone, C. (2014). Les viticulteurs bourguignons et le respect de l'environnement. Réseaux de dialogues professionnels et dynamiques de changement. *Revue française de sociologie* Vol. 55, No. 2 (Avril/ Juin 2014), pp. 319-358.
- Compagnone, C. (2004). «Agriculture raisonnée et dynamique du changement en viticulture bourguignonne», *Recherches Sociologiques*, 2004/3. p. 103-121.
- Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, conseil de recherche en sciences naturelles et en génie du Canada, conseil de recherche en santé du Canada, L'Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains, décembre 2014.
- Cornwall, A. et al. (1999). « Processus de reconnaissance. Défis méthodologiques posés à la recherche et à la vulgarisation agricoles», I. Sconnes et J. Thompson (eds) *La reconnaissance du savoir rural. Savoir des populations, recherche agricole et vulgarisation*. Traduit de l'anglais par Context Language Services. Éditions Karthala, Paris, Wageningen, 1999, 74-88.
- Coser, R. (1975). « The complexity of roles as a seedbed of individual autonomy » . in L. A. Coser, *The idea of social structure: Papers in honor of Robert K. Merton*, New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Dabire, D., Andrieu, N. Triomphe, B. (2011). Bilan des dispositifs de recherche en partenariat au Burkina Faso, Actes du séminaire, novembre 2011, Bobo-Dioulasso, Burkina Faso.
- D'Aquino,P. (2009). «La participation comme élément d'une stratégie globale d'intervention : l'approche « gestion autonome progressive », *Cah. Agric*, vol. 18, n° 5, septembre-octobre 2009 :433-440.
- Darré, J.-P. et al. (1989). «Changement technique et structure professionnelle locale en agriculture. In: Économie rurale. N°192-193, 1989». Les nouvelles technologies : quels impacts sur l'agriculture et l'agro-alimentaire ? Colloque des 21 et 22 septembre 1988, organisé par Sylvie Bonny (INRA) et Jean-Paulin Roubaud (Ministère de

l'Agriculture) pp. 115- 122.

Davis, K. et al. (2010). « Impact of Farmer Field Schools on Agricultural Productivity and Poverty in East Africa Knowledge », *Capacity, and Innovation*. Division International food policy research institute, IFPRI Discussion Paper 00992 June 2010.

Degenne, A. (2013). «L'analyse des réseaux sociaux. Un survol à travers quelques jalons», *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 2013 118: 22.

Degenne, A. et Forsé M. (2004). *Les réseaux sociaux*, 2<sup>e</sup> édition, Paris, Armand Colin.

Degenne, A. et Forsé, M. (1994). *Les réseaux sociaux : une analyse structurale en sociologie*, Paris : A. Colin

De Saint Moulin, L. (1987), « Art : Essai d'Histoire de la Population du Zaïre ». *Zaïre-Afrique*, n°217, septembre 1987, Kinshasa.

Deschenaux, F. et Laflamme, C. (2009). « Réseau social et capital social : une distinction conceptuelle nécessaire illustrée à l'aide d'une enquête sur l'insertion professionnelle de jeunes Québécois », *SociologieS* [En ligne], Théories et recherches, mis en ligne le 02 juin 2009, consulté le 22 février 2014. URL : <http://sociologies.revues.org/2902>

Djamen Nana, P. M. Havard, J. Wey (2011). «L'évolution du conseil agricole au Nord Cameroun, source d'incertitudes pour les conseillers», *Cah Agric*, vol. 20, n8 5, septembre-octobre 2011.

Djinadou, K. A., Coulibaly O. N. and Adégbidi A. A. (2008). «Genre, Champ École Paysan et diffusion des technologies améliorées du niébé (*Vigna unguiculata* (L) Walp) au Bénin», *Bulletin de la Recherche Agronomique du Bénin*, Juin 2008, N°60, pages51-59.

Dia, I. (2015). « L'expertise en sciences sociales dans les aménagements hydro-agricoles. Le projet d'aménagement sur l'Ile à Morphil (vallée du fleuve Sénégal) », *Bulletin de l'APAD* [En ligne], 7 | 1994, mis en ligne le 13 décembre 2007, Consulté le 30 septembre 2015. URL : <http://apad.revues.org/2203>.

Diagne, D. et Pesche D. (1995). Les organisations paysannes et rurales. Des acteurs du développement en Afrique sub-saharienne, Groupe de travail : *État et organisations rurales* Mars 1995 Réseau GAO Chaire de Sociologie Rurale Institut National Agronomique, Paris, France.

DSRP(2006). Document de la Stratégie de la croissance et de la Réduction de la Pauvreté Province de l'équateur, République démocratique du Congo, 2006.

DSRP (2005). Monographie de la province de l'équateur. Par le Comité Provincial chargé

de l'élaboration du Document de la Stratégie de Réduction de la Pauvreté Relue et corrigée par le Comité Technique SRP, Mbandaka.

- Dumoulin, P. (2003). *Travailler en réseau. Méthodes et pratiques en intervention sociale*. Paris : Dunod.
- Eloire, F. (2008). «Les dynamiques de l'échange social sur un marché de producteurs», 67-88, *Management et réseaux sociaux*, 2008.
- Eloire, F., Penalva-Icher, E Lazega, (2011). «Les réseaux complets en questions: Apports et limites de l'analyse des réseaux sociaux en milieu interorganisationnel», *Terrains & Travaux*, 2011, pp.77-98.
- Eloire, F. et al. (2011). «les réseaux complets en questions : apports et limites de l'analyse des réseaux sociaux en milieu interorganisationnel, », *Terrains & Travaux*, 19:77-98.
- Eloire, F. (2009). «Le rôle des réseaux sociaux dans l'activité économique: Le cas des restaurateurs lillois», *REDES- Revista hispana para el análisis de redes sociales* Vol.16,#8, Junio 2009.
- Erickson, B. (1988). « The Relational Basis of Attitudes ». in S. D. Berkowitz et B. Wellman, *Social Structures: A Network Approach*, Cambridge: Cambridge University Press, 99-121.
- Erickson, B. (2001). « Good Networks and Good Jobs: The Value of Social Capital to Employers and Employees » . in N. Lin, K. Cook et R. Burt, *Social Capital: Theory and Research*, New York: Aldine de Gruyter.
- Erickson, B. H. (2004). « The Distribution of Gendered Social Capital in Canada », in H. Flap et B. Volker, *Creation and Returns of Social Capital*: Routledge, 27-50.
- Fagnani, J. (1989). « L'enjeu de la localisation résidentielle au sein des stratégies professionnelle et familiale des femmes instruites des classes moyennes », *Recherches féministes*, vol. 2, n° 1, 1989, p. 93-101.
- Fakih, M. (2003). «Les champs-écoles pour les femmes», *Agripade, Agriculture durable à faibles apports externes*, Vol. 19 N°1-Mars 2003.
- Fama, S., (2007). « La méthode GIPD des Champs-écoles paysans au Sénégal », *Agripade* n°2, vol 22, p.27-28.
- FAO,(2012). *Projet capitalisation-Champ école paysan*,FAO,Niger.
- FAO (2007). *Getting started! Running a Junior Farmer Field and Life Schools*, FAO, Rome, 146 p.

- FAO (2006). *Programme sous-régional de formation participative en gestion intégrée de la production et des déprédateurs des cultures à travers les champs-écoles des producteurs (GIPD/CEP) pour le Bénin, Burkina Faso, Mali et le Sénégal*, Global IPM Facility FAO Rome, Mars 2006.
- FAO (2004). *Rapport d'activités*, Kananga.
- FAO (2003) *Manuel de formation pour les vulgarisateurs et les paysans III. Champs-écoles Paysans (CEP). Archives de documents de la FAO* ». Département de l'agriculture, 2003.
- Ferrand A. (2-11). *Appartenances multiples, opinion plurielle*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion.
- Ferrand, A. et Ainhoa DE F. (2009). « Méthodes d'analyse des réseaux sociaux ». *Jeux de réseaux, Cahiers S. T. S*, n°9-10, Paris, CNRS. Institut de sociologie et d'anthropologie, Université de Lille 1 CNRS-CLERSÉ et IFRESI, Lille.
- Ferrand, A. (2007). *Confidants. Une analyse structurale des réseaux sociaux*, Paris, L'Harmattan.
- Ferrand A. (2006). « Réseaux de discussion hétérogènes et pluralisme cognitif », *REDES*, vol. 10, n°2.
- Ferrand, A., 2004, « Des raisons relationnelles de l'incohérence des jugements », *Recherches Sociologiques*, 3, 29-43.
- Ferrand, A., 1997, « La structure des systèmes de relations », *L'année sociologique*, vol. 47, n° 1, p. 37-54.
- Ferrand, A. Mounier. L (1998). « Influence des réseaux de confiance sur les relations sexuelles », in Bajos N., Bozon M., Ferrand A., Giami A., Spira A. (eds) *La sexualité aux temps du Sida*, Paris, PUF, 1998, p.255-304.
- Ferrand, A (1985). « Constellations de relations, théorie et méthode », *Amis et Associés I*, Fascicule 2, Grenoble, Centre d'Etudes des Solidarités Sociales CESOL2, 1985.
- Ferrary, M. (2010). « Dynamique des réseaux sociaux et stratégies d'encastrement social », *Revue d'économie industrielle* [En ligne], 129-130 | 1er et 2e trimestres 2010, document 8, mis en ligne le 15 juin 2012, consulté le 02 janvier 2014. URL : <http://rei.revues.org/4153>
- Ferrary M. (2001). « Pour une théorie de l'échange dans les réseaux sociaux. », *Cahiers internationaux de sociologie* 2/ 2001 (n° 111), p. 261-290 URL :

[www.cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociologie-2001-2-page-261.htm](http://www.cairn.info/revue-cahiers-internationaux-de-sociologie-2001-2-page-261.htm).  
DOI : [10.3917/cis.111.0261](https://doi.org/10.3917/cis.111.0261).

- Flap, H. D., Bulder, B. et Volker, B. (1998). « Intra-organizational Networks and Performance: A Review ». *Computational and Mathematical Organization Theory*, vol. 4, pp. 1-39.
- Forsé M. (2008). « Définir et analyser les réseaux sociaux », *Informations sociales* 3/ 2008 (n° 147).
- Forsé, M. (2002). « Les réseaux sociaux chez Simmel : les fondements d'un modèle individualiste et structural », in Lilyane Deroche-Gurcel et P. Watier (dir.) : *La Sociologie de Georg Simmel (1908). Éléments de modélisation sociale*, PUF, Coll. Sociologies.
- Forsé, M. (1991). « Les réseaux de sociabilité : un état des lieux », *L'année sociologique*, n°41, pp.247-262 ;
- Forsé M., 1981, « La sociabilité », *Économie et statistique*, n°132, pp.39-48.
- Franke, S. (2005). *Projet du PRP. Le capital social comme instrument de politique publique. La mesure du capital social. Document de référence pour la recherche, l'élaboration et l'évaluation de politiques publiques*, Canada, Septembre 2005.
- Freeman, L. C. (1996). « Some Antecedents of Social Network Analysis », *Connections*, vol. 19, no 1, pp. 39-42.
- Freeman, L. C. (1995). « Un modèle de la structure des interactions dans les groupes », *Revue française de sociologie*, 36-4, pp. 743-757.
- Freeman, L. (1992). « La résurrection des cliques : application du treillis de Galois », *Bulletin de Méthodologie sociologique*, numéro 37, décembre 1992, p.3-24.
- Freeman, L. (1992). « La résurrection des cliques : application du treillis de Galois », *Bulletin de Méthodologie sociologique*, numéro 37, décembre 1992, p.3-24.
- Freeman, L.C. (1979). « Centrality in social networks: conceptual clarification », *Social Networks*, 1, 215-239.
- Friemel, T.N. (2006). *Applications of Social Network Analysis*. Konstanz, UVK.
- Knoke, D. & Kuklinski, J.H. (1982). *Network Analysis*. London, Sage.
- Friis-Hansen, E et al. (2010). « Participatory extension processes as catalyst for change in social dynamics among rural poor », *Innovation and Sustainable Development in Agriculture and Food*, ISDA, France, Montpellier.

- Gallagher, K. (2003). « Éléments fondamentaux d'un champ-école », *Revue Agridape-Mai* 2003 :5-6
- Gallagher, K. (2002). *Farmer Field school (FFS): A Group Extension Process based on Adult Non-Formal Education Methods*. FAO, Rome.
- Garnier, K. (2010). *S'attaquer à l'insécurité alimentaire, au VIH/SIDA et aux violences basées sur le genre en Afrique de l'Est avec les Écoles pratiques d'agriculture et de vie*, Kenya Nairobi.
- Gbaguidi, B. J. et al. (2008). «Évaluation de l'efficacité des Champs Écoles Paysans dans le renforcement de capacité de production des agriculteurs de niébé (*Vigna unguiculata* (L) Walp) au Bénin», *Bulletin de la Recherche Agronomique du Bénin*, Numéro 59 – Mars 2008, p.23-34.
- Geoffroy, F., (2011). « Penser l'informel », *Revue internationale de psychosociologie* 43/2011 (Vol. XVII), p. 49-62.
- Giuseppina Bruna, M. (2011). «Du bon usage » des réseaux sociaux en entreprise : le cas de figure des cadres-femmes aux États-Unis, Université Paris-Dauphine.
- Global IPM Facility, (2001). *Guide pratique pour le programme de la Gestion Intégrée de la Production et des Déprédateurs*. Partie I, II et III, Rome, Novembre 2001.
- Global IPM Facility, (1999). *Champs-écoles des producteurs*. FAO, Rome.
- Goff, S. (2011). *The factors in completion, non-completion, and non-participation in farmer field schools in Trinidad and Tobago*. A Dissertation by Submitted to the Office of Graduate Studies of Texas A&M University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of philosophy.
- Goulet F., Chiffolleau Y. (2006). «Réseaux d'agriculteurs autour de l'agriculture de conservation en France : Échanges de savoirs et identités», in Arru e Ugarte J.L, Cantero-Martínez C. (ed.). *Troisièmes rencontres méditerranéennes du semis direct*. Zaragoza : CIHEAM, 2006. p. 177-181 (Options Méditerranéennes : Série A. Séminaires Méditerranéens; n. 69)
- Granovetter M., (2006). «L'influence de la structure sociale sur les activités économiques», *Sociologies pratiques*, 2006/2 n° 13, p. 9-36.
- Granovetter M. (2000). *Le marché autrement*, Paris, Desclée de Brouwer, coll. Sociologie économique, 239 p, trad. de l'américain par Isabelle This-Saint-Jean, 2000.
- Granovetter M. S., 1985, « Economic Action and Social Structure: the Problem of Embeddedness », *American Journal of Sociology*, 91, p. 481-510.

- Granovetter M. S., 1973, «The Strength of Weak Ties», *American Journal of Sociology*, 78, p. 1360-1380.
- Groeneweg, K. (1998). *Participatory Monitoring and Impact Assessment of Sustainable Agriculture Initiatives: An Introduction to the Key Elements. Sustainable Agriculture and Rural Livelihoods Programme. Programme Discussion Paper Number 1.* London: IIED, 1998.
- Grossetti M. (2014). « Que font les réseaux sociaux aux réseaux sociaux ? », *Réseaux 2/2014* (n° 184-185), p. 187-209.
- Grossetti, M., (2011). « Les ressources de l'activité sociale », SociologieS [En ligne], Grands résumés, sur l'ouvrage de L. Thévenot « L'Action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement », mis en ligne le 06 juillet 2011, consulté le 20 sept 2011. URL : <http://sociologies.revues.org/3575>.
- Grossetti, M. (2010). « Réseaux sociaux et ressources de médiation », in Liquette V. (dir.), *Médiations*, les essentiels d'Hermès, Paris, Editions CNRS, p.103-120.
- Grossetti, M. (2009). Qu'est-ce qu'une relation sociale ? Un ensemble de médiations dyadiques REDES- *Revista hispana para el análisis de redes sociales* Vol.6,#2, Junio 2009 <http://revista-redes.rediris.es>.
- Grossetti, M.et Barthe J.F. (2008). « Dynamiques des réseaux interpersonnels et des organisations dans les créations d'entreprises », *Revue Française de Sociologie*, 49-3, p. 585-612.
- Grossetti, M. (2007). « Are French networks different? », *Social Networks*, 29, p.391-404.
- Grossetti, M. (2006). «Réseaux sociaux et ressources de médiation dans l'activité économique», *Sciences de la société*, n°73, pp.83-103.
- Grossetti, M et al. (2006). «La mobilisation des relations sociales dans les processus de création d'entreprises. Aperçus à partir d'une enquête en cours», *Sociologies pratiques*, 2006/2 n° 13, p. 47-59.
- Grossetti, M., (2005). « Where do Social Relations Come From? A Study of Personal Networks in the Toulouse Area of France », *Social Networks*, 27, p.289-300.
- Grossetti, M. (2005). « Réflexions sur la notion de réseaux », communication pour les deuxièmes journées « Sciences, innovations technologiques et sociétés », Grenoble, mai, 18 p.
- Grossetti, M. (2004). *Sociologie de l'imprévisible, Dynamiques de l'activité et des formes sociales*, Paris, PUF.

- Grossetti et Bès M-P. (2003). «Dynamiques des réseaux et des cercles. Encastremets et découplages», *Revue d'économie industrielle*. Vol. 103. 2 e et 3 e trimestres 2003. *La morphogénèse des réseaux*. pp. 43-58.
- Grossetti, M. et Bès M.-P. (2001). « Encastremets et découplages dans les relations science – industrie », *Revue Française de Sociologie*, 42-2, p. 327-355.
- Hama Garba, M. (2010). «Afrique de l'Ouest-GIPD, un programme de formation des producteurs qui utilisent la méthode des Champs Écoles Paysans», *Les Champs-Ecoles, une méthodologie en évolution*, juin2010 :16-17.
- Herbel, D.et al, (2012). *Des institutions rurales innovantes. Pour améliorer la sécurité alimentaire*, FAO-FIDA.
- Homolle, P. (2009). *D'une rive à l'autre. Associations villageoises et développement dans la région de Kayes au mali*, Paris, L'Harmattan.
- Hulstaert, G. (1972). *Une lecture critique de l'Ethnie Mongo de G. Van Der Kerken*. Étude d'Histoire Africaines III, p. 27-60.
- Hulstaert ,G. (1980). *Le Dieu des Mongo (Zaire)*. Anthropos, St. Augustin (Allemagne), 46p.
- Hulstaert, G. (1990). *Institutions coutumières Mongo*. Centre Aequatoria Bamanya, Mbandaka, 16 p.
- Hulstaert, G. *Éléments pour l'histoire mongo ancienne*. Académie royale des sciences d'outre-mer, Classe des Sciences Morales et Politiques. Mémoires in-8°. Nouvelle Série, Tome XLVIII, fasc. 2, Bruxelles, 1984.
- Ibarra, H. (1993a). « Network Centrality, Power and Innovation Involvement: Determinants of Technical and Administrative Roles », *Academy of Management Journal*, vol. 38, no 3, pp. 471-501.
- Ibarra, H. (1993b). « Personal networks of Women and Minorities in Management: a Conceptual Framework ». *Academy of Management Review*, vol. 18, no 1, pp. 56-87
- Inades Formation Congo, « Identification des problèmes liés à la sécurité alimentaire », février 2005 ; Commission épiscopale nationale du Congo, résultats d'enquête sur la sécurité alimentaire à Basankusu, février 2005.
- Ingetsi Imongya, F. (2000). *Les effets juridico-canoniques du lien matrimonial en relation avec la culture mongo de la république Démocratique du Congo : synthèse historique et actualité du problème*, Pontificia Universitas Urbaniana, Rome, 2000, 155 p.

- Jonas, N. et Le Pape M-Cl. (2007). « Famille ou belle-famille ? », Sociologies [En ligne], Premiers textes, mis en ligne le 22 juillet 2007, consulté le 09 mars 2015. URL: <http://sociologies.revues.org/842>.
- Khisa, K.2004. *Farmers Field School Methodology Training of Trainers Manual*, First Edition, June 2004.
- Koko, N. 2006. *Guide de formation à l'usage des Facilitateurs des Champs Ecoles Paysans (CEP). Appui au développement territorial dans le département de Dosso-Coopération Luxembourgeoise, Projet du programme multisectoriel Dosso du Partenariat Niger-Belgique*.
- Khune, K. (2005). *Utilisation présente et future des forêts dans la province de l'Équateur en République Démocratique du Congo*. 37 p.
- Kuruma, S. et al (Eds). *Le Diagnostic Participatif*, FAO, 1992.
- Lacroix, M. (2003). « Littérature, analyse de réseaux et centralité : esquisse d'une théorisation du lien social concret en littérature », *Recherches sociographiques*, vol. 44, n° 3, 2003, p. 475-497.
- Lazega, E. (2011). « Pertinence et structure », *Swiss Journal of Sociology*, vol. 37, n°1, pp.127-149.
- Lazega, E. (2009). Théorie de la coopération entre concurrents : organisations, marchés et réseaux », in P. Steiner, F. Vatin (dir.), *Traité de sociologie économique*, Paris, PUF.
- Lazega, E. et al. (2008). «Réseaux et controverses: de l'effet des normes sur la dynamique des structures», *Revue Française de sociologie*, 49, 3, pp.467-498.
- Lazega, E. (2007). «Des poissons et des mares: l'analyse de réseaux multi-niveaux», *Revue française de sociologie*, 48, 1, pp.93-131.
- Lazega E. (2006). « Capital social, processus sociaux et capacité d'action collective », in Antoine Bevort et Michel Lallement (eds.), *Capital social : Echanges, réciprocité, équité*, La Découverte, Paris, p. 213-225.
- Lazega E. (2006). « Le capital social de l'organisation flexibilisée », *Revue française de gestion* 4/ 2006 (n° 163), p. 127-137 URL: [www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2006-4-page-127.htm](http://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2006-4-page-127.htm). DOI : [10.3166/rfg.163.127-138](https://doi.org/10.3166/rfg.163.127-138).
- Lazega, E., Mounier, L., Stöfer, R., Tripier A. (2004). Discipline scientifique et discipline sociale : Réseaux de conseil, apprentissage collectif et innovation dans la recherche française sur le cancer (1997-1999), *Recherches Sociologiques* 2004/2.

- Lazega E. (2003). Rationalité, discipline sociale et structure, *Revue française de sociologie*, 44(2), pp.305-329.
- Lazega, E. (2001). *The Collegial Phenomenon. The Social Mechanisms of Cooperation among Peers in a Corporate Law Partnership*, Oxford, Oxford University Press.
- Lazega, E. et Mounier, L. (2001). «Etude organisationnelle et structurale du Tribunal de Commerce de Paris», Mission de recherche. Droit & Justice, Ministère de la Justice, 55 p.
- Lazega, E. and Krackhardt D., (2000). « Spreading and shifting costs of lateral control among peers: a structural analysis at the individual level », *Quality and Quantity*, vol.34, n°2, p.153-175.
- Lazega, E., Pattison P. (1999). « Multiplexity, generalized exchange and cooperation in organizations : a case study », *Social Networks*, vol. 21, n°1, pp.67-90.
- Lazega, E. (1998), Réseaux sociaux et structures relationnelles, Paris ; Que sais-je ? N° 3399, PUF.
- Lazega, E. (1994), «Analyse de réseaux et sociologie des organisations»; *Revue Française de Sociologie*, XXXV.
- Lazega E (1992). «Analyse de réseaux d'une organisation collégiale : les avocats d'affaires», *Revue française de sociologie*. 1992, 33-4. Organisations, firmes et réseaux. pp. 559-589.
- Lavigne Delville, P. (1992). « Participation paysanne, discours et pratiques. Quelques réflexions sur le texte de J.-P.Chauveau. », *Bulletin de l'APAD* [En ligne], 3 | 1992, mis en ligne le 06 juillet 2006, Consulté le 24 février 2014. URL : <http://apad.revues.org/381>
- Lemarchand, R. (1998). « La Face Cachée de la Décentralisation : Réseaux, Clientèles et Capital Social », *Bulletin de l'APAD* [En ligne], 16 | 1998, mis en ligne le 06 octobre 2006, Consulté le 24 février 2014. URL : <http://apad.revues.org/522>
- Lemieux,, V. (1999). *Les réseaux d'acteurs sociaux*, Paris, PUF.
- Lévesque M., (2005). « Capital social, lutte à la pauvreté et politiques publiques. Le capital social à l'œuvre» *Études thématiques sur les politiques*, Septembre 2005.
- Lévesque, M. (2000). *Le capital social comme forme sociale du capital : reconstruction d'un quasi-concept et application à l'analyse de la sortie de l'aide sociale*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.) en sociologie. Université de Montréal, Août 2000.

- Lévesque, M. et White. (1999). « Le concept de capital social et ses usages », *Lien social et politique*, 1999.
- Lévi-Strauss, C. (1967). *Les structures élémentaires de la parenté*, Paris, La Haye, Mouton, Maison des Sciences de l'Homme.
- Lewis David, Mosse, D. (2006). *Development brokers and translators: The ethnography of aid and agencies*, Kumarian Press.
- LIN, N. (1995). « Les ressources sociales : une théorie du capital social », *Revue française de sociologie*, vol. 36, p. 685-704.
- Lin, N., 2001, *Social capital. A theory of social structure and action*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lin, N., Cook, K. et Burt, R. S. (Éd.). (2001). *Social Capital: Theory and Research*: Aldine de Gruyter.
- Lin, N. et Peek, K. (1999). « Social network and mental health » . in A. V. Horwitz et T. L. Scheid, *A Handbook for the Study of Mental Health*, Cambridge : Cambridge University Press, 241-258.
- Long, N. et Villaréal, M. (1999). «L'enchevêtrement du savoir et du pouvoir dans les interfaces du développement». Scoones I. et Thompson J. (dir.), *La reconnaissance du savoir rural. Savoir des populations, recherche agricole et vulgarisation*, Wageningen, CTA- Paris, Karthala.
- Long,N. (1994). « Du paradigme perdu au paradigme... retrouvé? Pour une sociologie du développement orientée vers les acteurs. », *Bulletin de l'APAD* [En ligne], 7 | 1994, mis en ligne le 23 novembre 2007, Consulté le 29 juillet 2014. URL : <http://apad.revues.org/2183>.
- Lonkama, Ch. (1990). « Éléments pour une ethnohistoire de Basankusu (Équateur, Zaïre) En marge d'un centenaire (1890-1990) ». *Annales Aequatoria*, n°11, Centre Aequatoria Bamanya, Mbandaka, p. 365-408.
- Lorrain, F. et H.C. White, 1971, Structural equivalence of individual in social networks, *Journal of Mathematical Sociology*, 1, 49-80.
- Lund, T et al. (2013). « Social impacts of IPM\_FFS on urban and peri-urban vegetable producers in Cotonou, Bénin », *African Journal of food. Agriculture and nutrition and development*, volume 13, numero3, June 2013.
- Maillé, M-È. et Saint-Charles, J. (2014). «Influence, réseaux sociosémantiques et réseaux sociaux dans un conflit environnemental », *RISCP* [En ligne], 12 | 2014, mis en ligne

le 21 avril 2015, consulté le 22 avril 2015. URL : <http://communiquer.revues.org/1226> ; DOI : 10.4000/communiquer.1226.

Malenfant, R. et al. (2004). Études des trajectoires liées à la pauvreté. Recherche sur les impacts psychologiques organisationnels et sociaux du travail. [www.cchvdr.qc.ca](http://www.cchvdr.qc.ca).

Mansour, N. Saidani, Chiraz M. Saihi et Laroussi S. (2014). « Réseaux sociaux au travail, confiance interpersonnelle et comportement de partage des connaissances », *Relations industrielles / Industrial Relations*, vol. 69, n° 2, 2014, pp. 316-343.

Marsden, P. V., (1990). « Network data and measurement », *Annual Review of Sociology*, 16, pp.435-463.

Martin-Caron, L. »(2013). «Recension des écrits sur le capital social et sa mesure», Cahier de recherche Marcelle-Mallet sur la culture philanthropique. Cahier no TA1301.Université Laval.

Mercklé, P. (2004). *Sociologie des réseaux sociaux*. Repères, Éditions La découverte, Paris.

Minjauw, B et al. (2001). *Dakar Training of trainers manual for livestock farmer field schools*, AHP & ILRI

Mitchell, J. C. (1969). «The concept and use of social networks», in Mitchell J.C (dir.), *Social Networks in Urban situations*, Manchester university Press.

Mondain, N. et Sabourin, P. (2009). « Présentation : de l'éthique de la recherche à l'éthique dans la recherche », *Cahiers de recherche sociologique*, n° 48, 2009 : 5-12.

Mondain, N. (2004). 'Être en âge de se marier' et choix du conjoint : continuité et changements des processus matrimoniaux en milieu rural au Sénégal, Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D.) en démographie Université de Montréal, Mars 2004-03-23.

Nolet, A.-M. et Gravel, S. (2014). *L'analyse de réseaux trajectoire de violence conjugale et de recherche d'aide. Fiche synthèse*, 2014.

Moreno, J. L. (1954). *Who Shall Survive ?, 1934, traduction française, Fondements de la sociométrie*, Paris, PUF.

Mosse, D. (2000). «Autorités, genre et savoirs : réflexions théoriques sur la pratique du diagnostic participatif en milieu rural», Ph. Lavigne Delville et al. (eds.), *les enquêtes participatives en débat. Ambitions, pratiques et enjeux*, Gret-Karthala-ICRA, p.359-392.

- Nathaniels, N. (2005). « Cowpea, Farmer Field Schools and farmer-to-farmer extension: a Benin case study », *Agricultural Research and Extension Network. Network paper*, N° 148, July 2005, 15 p.
- Ndaywel, E et al. (1998). *Histoire générale du Congo*. De Boeck Université, 2<sup>ème</sup> édition, 955 p.
- Ngalamulume, T.G. (2011). *Projets de développement agricole, dynamiques paysannes et sécurité alimentaire. Essai d'analyse transversale et systémique de la rencontre entre les Actions globales et les Initiatives locales au Kasai occidental* (R.D.Congo). Université Catholique de Louvain.
- Ngalamulume, G. (2010). « L'approche champ-école paysanne (CEP) : une méthode de recherche-action impliquant davantage les producteurs ruraux dans la maîtrise et l'amélioration de leur système de production. L'exemple des champs-école du Kasai Occidental/R.D.Congo ». *Innovation and sustainable development in agriculture and food*. www.isda.2010.net.
- Nouhoheflin, T., (2001). *Impact de l'adoption des nouvelles technologies de niébé sur l'amélioration et la distribution des revenus dans les sous-préfectures de Save et de Klouekanmè*. Thèse d'ingénieur agronome, FSA, UNB, Bénin, 165 p.
- Ntaraka, G. (2013). « Clubs d'écoute communautaires : Petit à petit, l'oiseau fait son nid » Lancées début mars 2013 par la FAO au Burundi avec l'appui technique de Dimitra.
- Olivier de Sardan, J-P. (2003). *L'enquête socio-anthropologique de terrain : synthèse méthodologique et recommandations à usage des étudiants*. Laboratoire d'études et recherches sur les dynamiques sociales et le développement local, Niamey, Niger.
- Olivier de Sardan, J.P (1995). *Anthropologie et développement. Essai en socio-anthropologie du changement social*. Marseille : APAD; Paris, Karthala, Éditeur, 1995, 221 pp. Collection : Hommes et sociétés.
- Olivier de Sardan, J.P. (2001). « Les trois approches en anthropologie du développement », *Revue Tiers-Monde*. 2001, tome 42 n°168. pp. 729-754.
- Olivier de Sardan, J.P et T. Bierschenk, (1993). « Les courtiers locaux du développement », *Bulletin de l'APAD* [En ligne], 5 | 1993, mis en ligne le 02 avril 2008, Consulté le 02 avril 2014.
- Olivier de Sardan, J.P. (1990). « Sociétés et développement », D.Fassin et Y.Jaffré (dir.), *Sociétés, développement et santé*, pp. 28-37. Paris : Les Éditions Ellipses, 1990, 287 pp, Collection Médecine tropicale.
- Onduru, D. et al. *Champs-écoles et gestion intégrée des éléments nutritifs*

[http://www.agriculturesnetwork.org/magazines/west-africa/restaurer-les-terres-degradees/champs-ecoles-et-gestion-integree-des-elements/at\\_download/article\\_pdf](http://www.agriculturesnetwork.org/magazines/west-africa/restaurer-les-terres-degradees/champs-ecoles-et-gestion-integree-des-elements/at_download/article_pdf).

- Pelchat, Y. (1993). *Développement et culture africaine : une réconciliation est-elle possible? Centre Sahel: Femmes, Rapports sociaux de sexe et stratégie de développement en Afrique de l'Ouest*. Document préparatoire au séminaire d'autres voix. D'autres perspectives. Tenue à Québec les 11 et 12 mars. N° 29, 47-59.
- Pinson, J. (2012). «Analyse des réseaux sociaux appliquée à l'organisation d'événements sportifs. Le cas de la World Gymnaestrada Lausanne 2011», *Cahier de l'IDHEAP 277 / 2012* Chaire de Management public et systèmes d'information.
- Pires, A. (1997). «Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique», Poupard, Deslauriers, Groulx, Laperrière, Mayer, Pires [Groupe de recherche interdisciplinaire sur les méthodes qualitatives], *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, pp. 113-169. Première partie : Épistémologie et théorie. Montréal : Gaëtan Morin, Éditeur, 1997, 405 pp.
- Ponthieux, S. (2006). *Le capital social*. Paris la découverte.
- PNUD (2009). *Province de l'Équateur. Profil résumé pauvreté et conditions de vie des ménages. Programme des nations unies pour le développement. Unité de lutte contre la pauvreté*. Kinshasa Gombe, 2009.
- Prell, Ch. (2012). *Social network analysis. History, theory, methodology*. Sage Publications, Los Angeles, London, New Dehli, Singapour, Washington DC.
- Pretty, N.J. (2000). «Des systèmes agraires alternatifs pour une agriculture durable», Lavigne P. et al., (dir). *Les enquêtes participatives en débats. Ambitions, pratiques et enjeux*, GRET- KARTHALA-ICRA.
- Ravelojoana, E- R et Tovondrafale T., (2010). *Étude anthropologique sur les groupements FFS: cas des FFS dans la Région Androy* (FAO- 2010), *Étude réalisée pour le compte de FAO Madagascar, Rapport final* (Décembre 2010).
- Reffay, Ch., Thierry Ch. (2003). «Mesurer la cohésion d'un groupe d'apprentissage en formation à distance». Desmoulin, C., Marquet, P., Bouhineau, D. *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2003*, Avril 2003, Strasbourg, France.
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of Innovations* (quatrième édition), New York: Free Press.
- Rogers, E. M. et Kincaid, D. L. (1981). *Communications Networks: Toward a New Paradigm for Research*, New-York: Free-Press.

- Roy, S. N., 2003, « L'étude de cas », in : Benoît Gauthier (sous la dir. de), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Presses de l'Université du Québec, p. 159-184.
- Sabourin, P. (1993). « La régionalisation du social : une approche de l'étude de cas en sociologie », *Sociologie et sociétés*, 25(2) : 69-91.
- Sabourin, P. (1997). « Perspective sur la mémoire sociale de Maurice Halbwachs », *Sociologie et Sociétés*, 29(2): 139-162.
- Sabourin, P. (2000). « Méthodologie de la recherche sur l'aide alimentaire », in : Sabourin, Paul, Hurtubise Roch, Lacourse, Josée (eds), *Citoyens, bénéficiaires et exclus : usages sociaux et modes de distribution de l'aide alimentaire dans deux régions du Québec, la Mauricie et l'Estrie*, CQRS, p. 48-69.
- Sabourin, P. (2003). « L'analyse de contenu », in Benoît Gauthier (sous la dir. de), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Presses de l'Université du Québec, p. 357-385.
- Saint-Charles, J.Mongeau, P.(2003). « Les réseaux de conseil et d'amitié : une question d'incertitude et d'ambiguïté», *Management International*; Winter 2005; 9, 2; ProQuest pg. 51.
- Saint-Charles, J. (2001). *Pouvoir informationnel, structure formelle et réseau émergent dans une organisation*, Thèse présentée comme exigence partielle au doctorat en Communication. Université du Québec à Montréal.
- Saint-Charles (2001). *Introduction aux réseaux sociaux (textes)* Université du Québec à Montréal, Canada
- Sanginga, P. (2003). «La dynamique des groupements paysans en Afrique de l'Est», *Temps forts. Le Ciat en Afrique*, No 8 Juin 2003.
- Savoie-Zajc, L. (2003). « L'entrevue semi-dirigée », in Benoît Gauthier (sous la dir. de), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, Presses de l'Université du Québec, p. 293-316.
- Scoones, I et Thompson, J. (1999). *La reconnaissance du savoir local. Savoir des populations rurales, recherche agricole et vulgarisation*, CTA-Karthala.
- Scott, J. (1991). *Social network analysis: a handbook*. London, Newbury Park: Sage Publications, 208 p.
- Sempé, L. (2000). «Une échelle de mesure de l'appartenance aux cercles sociaux : analyse factorielle confirmatoire multiniveaux», *Recherche et Applications en Marketing*,

Vol. 15, No. 2 (2000), pp. 43-57 Published by: Sage Publications, Ltd. on behalf of Association Française du Marketing Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/40589227> Accessed: 11/12/2014 15:41

Settle & Hama Garba (2010), *The West African Regional Integrated Production and Pest Management* (IPPM).

Simmel, G. (2003). *Le Conflit*. Paris : Circé, 2e éd., 159 p.

Simmel, G. (1950, 1<sup>è</sup> éd. 1903). *The sociology of Georg Simmel*, Wolff K. (ed.), New-York, Free Press.

Simmel, G. 1999 (1908). *Sociologie, études sur les formes de la socialisation*, Paris, PUF.

Simmel, G., (1910) «How is society possible? », *American Journal of Sociology*, vol.16, n°3, pp. 372-391.

Spiller, I., (2000). *L'intégration des approches participatives et gender dans les projets de développement rural régional ; le cas de l'ODAI Madagascar*. Centre de Formations Supérieures pour le Développement Rural (CFSDR) ; Université Humboldt de Bulint. 1<sup>ère</sup> édition. Allemagne, 21-26.

Swaans, K., J. E. et al., (2008). «The Farmer Life School: experience from an innovative approach to HIV education among farmers in South Africa», *Sahara Journal*, 5(2), 52-64.

Taze, S. et Ferrand A. (2007). « Les savoirs profanes sur le sida : des incertitudes rationnelles aux certitudes relationnelles », *Sociologie et Santé*, 26, 2007, p.31-48

Thieba, D. (2006). « Les organisations paysannes : émergence et devenirs », *Bulletin de l'APAD* [En ligne], 3 | 1992, mis en ligne le 06 juillet 2006, Consulté le 11 octobre 2015. URL : <http://apad.revues.org/382>

Ton, P. et al., (2010). *Programme sous-régional de Formation Participative en Gestion intégrée de la Production et des Déprédateurs des cultures pour Bénin, Burkina Faso, Mali et Sénégal* (GCP/RAF/009/NET). *Mission d'évaluation (avril - août 2010), Rapport final*, Août 2010, Organisation des Nations Unies pour l'Alimentation et l'Agriculture (FAO), Rome, Italie.

Tossou, R. C., (2003). *La décentralisation et l'intervention pour le développement au Bénin : atouts, inquiétudes et perspectives ? Note technique*. Faculté des Sciences Agronomiques, Université d'Abomey-Calavi. Cotonou. Bénin. 18 p.

Touzard, J-M. (2011). Les réseaux professionnels : facteur clé pour l'innovation dans le secteur vitivinicole ? *La Revue Française d'Oenologie* Novembre-décembre, 2011

N ° 2 4 9.

- Valdivieso, L.F. (2012). *Dynamiques sociales et changement de pratiques viticoles : échanges professionnels, don et identités. Le cas des viticulteurs de deux communes dans l'Hérault*, Thèse pour l'obtention du Doctorat., Discipline : Sociologie, Université Paris-Dauphine, École doctorale de Dauphine ED43 Programme doctoral en sciences sociales.
- Vall, E., et al., (2011). *Partenariat, modélisation, expérimentation: quelles leçons pour la conception de l'innovation & l'intensification écologique?* Bobo-Dioulasso (Burkina Faso), séminaire du 15 au 17 novembre 2011.
- Van den Berg, H. et Knols, B. G. J. (2006). «The Farmer Field School: a method for enhancing the role of rural communities in malaria control? », *Malaria Journal* Vol. 5:2, 2006.
- Van den Berg, H. et Jiggins J, (2007). « Investing in Farmers. The Impacts of Farmer Field Schools in Relation to Integrated Pest Management », *World Development* Volume 35, Issue 4, April 2007, Pages 663–686.
- Van der Kerken, (1944). *L'ethnie mongo : histoire, groupements, sous-groupements, origines ; visions, représentations et explications du monde ; sociologie, économie, ergologie, langues et arts des peuples mongo, politique indigène, contacts avec peuples voisins*, Falk, Bruxelles, 1944
- Wasserman, S., Faust K., (1994). *Social Network Analysis, Methods and Applications*, Cambridge, Mass., Cambridge University Press, 825 p.
- Wese W'esimela Lokumo (1975). *La notion d'homme d'autrui, indice d'une morale Mongo*, Kinshasa, R.D.Congo.
- White, H. (2011). *Identité et contrôle. Une théorie de l'émergence des formations sociales*, traduit de l'anglais et présenté par Frédéric Godart & Michel Grossetti, Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, coll. « EHESS-Translation ».

## Annexes

### Annexes 1 Questionnaires

#### Enquête sur les dynamiques sociales entourant la mise en œuvre des Champs-Écoles

#### I. QUESTIONNAIRE (pour accompagnateurs encadreurs et coordonnateur)

Nous cherchons à identifier les acteurs du CEP : ● les caractéristiques de l'ensemble des personnes qui participent aux CEP; ● ce qui les motive à s'y impliquer; ● les moyens qu'elles utilisent à cet effet; ● leurs rôles respectifs ● ainsi que tous les organismes qui sont en contact avec le CEP. Les informations recueillies sont confidentielles au plan individuel.

#### Section A : caractéristiques de la personne

#### Je vais d'abord vous poser des questions sur vos caractéristiques personnelles

Note :- utilisez le formulaire «section A : caractéristiques de la personne qui participe dans le CEP»

A 1. Inscrire le genre de la personne

Féminin

Masculin

A 2. Quel âge avez-vous?.....|\_\_\_\_\_|

A 3. Avez-vous toujours habité dans la région de Basankusu?

(Considérez ici la région et la non la cité à proprement parler) Oui  Non

A 4. Si oui, à quel endroit vous habitez ? Précisez le nom de la localité/du village ou quartier.....

A 5. Si non, depuis quand vous êtes installé dans la région|\_\_\_\_\_|

A 6 Quel est votre statut civil officiel ?

Marié légalement

- Séparé, divorcé
- Veuf, veuve
- Célibataire (jamais marié)

A 7. Quel est le plus haut niveau de scolarité que vous avez atteint?

- Premier cycle universitaire incomplet
- Premier cycle universitaire complété
- Deuxième cycle universitaire et plus incomplet
- Deuxième cycle universitaire et plus complété
- Autre  (Précisez).....

**Section B : histoire occupationnelle**

Je vais maintenant vous poser des questions sur vos occupations avant et pendant la période de votre participation dans le CEP

Note : utilisez le formulaire« section B : histoire occupationnelle avant et pendant la période de la participation dans le CEP»

B 1. Avant de participer dans le CEP, que faisiez-vous? (plusieurs réponses possibles).....

B 2. Aviez-vous une occupation/activité principale? Oui  Non  Si oui, laquelle? .....

B 3. Depuis que vous participez dans le CEP, vous arrive-t-il de participer à une autre activité? Oui  Non  Si oui, laquelle? .....

**Section C : votre participation dans le CEP**

**Je vais maintenant vous poser des questions générales pour faire connaissance avec votre CEP et vous situer dans ce projet**

Note :- utilisez le formulaire« section c : participation dans le CEP»

C 1. Depuis combien de temps participez-vous dans le CEP?..... |\_\_\_\_|

C 2. Connaissez-vous la date de création du CEP? Son âge..... |\_\_\_\_|ans/mois

C 3. Qui a créé votre CEP?.....

C 4. Est-ce que vous qui avez demandé à vous impliquer dans le CEP ou d'autres personnes vous ont approché? Oui  Non .

C 5. Si oui, par qui? |\_\_\_\_\_| Depuis quand? |\_\_\_\_\_|

C 6. Quelles étaient, au départ, vos attentes pour le CEP?.....

C 7. Actuellement, est-ce que vous participez dans le CEP pour les mêmes raisons qu'au début ou s'est-il ajouté de nouvelles raisons qui font que vous continuez de participer? Oui  Non  Si oui, les quelles ? (inscrire toutes les raisons qui s'appliquent).....

C 8. Au sein de votre CEP, auxquelles des activités suivantes avez-vous participé ou participez-vous?

Note : on cherche à identifier les tâches et les responsabilités de chacune des personnes qui participent dans le CEP, en quoi chacune des personnes collabore avec d'autres.

| Activités                       | oui | Non | Précisez si possible |
|---------------------------------|-----|-----|----------------------|
| Planification des activités     |     |     |                      |
| Identification des associations |     |     |                      |
| Identification des paysans      |     |     |                      |
| Sélection du site commun        |     |     |                      |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| Préparation du terrain   |  |  |  |
| Sélection des variétés   |  |  |  |
| Sélection des technologies   |  |  |  |
| l'acceptation des alternatives ou la prise de décisions après analyse des expérimentations |  |  |  |
| l'évaluation finale des participants au CEP sur les alternatives prônées                   |  |  |  |
| Répartition des produits du CEP  |  |  |  |

C 9. Auxquelles des catégories de personnes suivantes avez-vous besoin pour accomplir vos tâches?

Le coordonnateur Oui  Non

Les accompagnateurs communautaires Oui  Non

Les paysans Oui  Non

C 10. Y a-t-il une différence entre ce que vous êtes censé de faire, du point de vue de votre cahier des charges, et ce que vous faites réellement ? Oui  Non

#### **Section D. les contacts de votre CEP**

**Je vais vous poser des questions sur les organisations ou les groupes avec lesquels votre CEP a des contacts et les raisons qui amènent à avoir ces contacts**

Note utilisez le formulaire « section D : contacts du CEP »

D 1. Est-ce que votre CEP a des contacts avec d'autres organisations ou groupes (publiques, privées, communautaires, religieuses) dans le milieu? Oui  Non

*Note : ici on cherche à identifier l'existence des relations entre le CEP et les autres organisations dans le milieu*

D 2. Si oui, de quel genre d'organisations ou groupes s'agit-il ?

- a) Association villageoise ou paysanne Oui  Non
- b) Organisation non gouvernementale de développement/ONGD Oui  Non
- c) Organisme gouvernemental (service d'encadrement-paysan du ministère de l'agriculture, école/institut technique agricole...) Oui  Non
- d) Groupe religieux ..... Oui  Non
- e) Comité local de développement/CLD Oui  Non
- f) Groupe de femmes (maraîchères ou autres)
- g) Coopérative des producteurs agricoles

D 3. Quelle est la mission de chacune de ces organisations?

*Note : reprendre chacune des organisations citées et mentionner leur raison d'être*

D 4. Selon vous, pour quelles raisons votre CEP est entré en contact avec l'organisation ou le groupe pour la première fois ? (inscrire toutes les situations).....

D 5. De quelle façon votre CEP est entré en contact **avec** chacune des organisations ou chacun des groupes cités?

- a) Par le biais des promoteurs du CEP Oui  Non
- b) Par le biais du coordonnateur Oui  Non
- c) Par le biais d'un animateur encadreur Oui  Non
- d) Par le biais d'un membre ou d'un leader d'association villageoise Oui  Non
- e) C'est l'organisation ou le groupe qui a initié le contact avec le CEP Oui  Non
- f) Autre: précisez Oui  Non

*Note : on cherche à identifier l'origine des relations*

D 6. Au cours des derniers mois, est-ce que votre CEP a eu des contacts suivis avec **avec** chacune des organisations ou chacun des groupes cités? (le contact suivi implique que l'organisation est perçue comme une ressource qui peut être utilisée en cas de besoin).

*Note : reprendre chacune des organisations citées et indiquer s'il ya eu ou non des contacts suivis.*

D 7. Actuellement, est-ce que votre CEP maintient les contacts avec chacune des organisations citées pour les mêmes raisons qu'au début ou s'est-il ajouté de nouvelles raisons qui font que votre CEP maintient ce contact? Oui  Non  Si oui, les quelles ? (inscrire toutes les raisons qui s'appliquent).....

## II questionnaire (membres paysans)

### Enquête sur les dynamiques sociales entourant la mise en œuvre des Champs-Écoles

### I. QUESTIONNAIRE

Nous cherchons à identifier les acteurs du CEP : ● les caractéristiques de l'ensemble des personnes qui participent aux CEP; ● ce qui les motive à s'y impliquer; ● les moyens qu'elles utilisent à cet effet; ● leurs rôles respectifs ● ainsi que tous les organismes qui sont en contact avec le CEP. Les informations recueillies sont confidentielles au plan individuel.

#### Section A : caractéristiques de la personne

#### Je vais d'abord vous poser des questions sur vos caractéristiques personnelles

Note :- utilisez le formulaire «section A : caractéristiques de la personne qui participe dans le CEP»

A 1. Inscire le genre de la personne

Féminin

Masculin

A 2. Quel âge avez-vous?.....|\_\_\_\_|

A 3. Avez-vous toujours habité dans la région de Basankusu?

(Considérez ici la région et la non la cité à proprement parler) Oui  Non

A 4. Si oui, à quel endroit vous habitez ? Précisez le nom de la localité/du village ou quartier.....

A 5. Si non, depuis quand vous êtes installé dans la région|\_\_\_\_|

A 6 Quel est votre statut civil officiel ?

Marié légalement

Séparé, divorcé

Veuf, veuve

Célibataire (jamais marié)

A 7. Quel est le plus haut niveau de scolarité que vous avez atteint?

Primaire

Secondaire incomplet

Secondaire général complété

Autre  (Précisez).....

**Section B : histoire occupationnelle**

Je vais maintenant vous poser des questions sur vos occupations avant et pendant la période de votre participation dans le CEP

Note : utilisez le formulaire« section B : histoire occupationnelle avant et pendant la période de la participation dans le CEP»

B 1. Avant de participer dans le CEP, que faisiez-vous? (plusieurs réponses possibles).....

B 2. Aviez-vous une occupation/activité principale? Oui  Non  Si oui, laquelle? .....

B 3. Quelles sont vos occupations actuelles?.....

B 4. Est-ce que vous participez aux activités d'une association? Oui  Non  Si oui, laquelle? .....

**Section C : votre participation dans le CEP**

**Je vais maintenant vous poser des questions générales pour faire connaissance avec votre CEP et vous situer dans ce projet**

Note :- utilisez le formulaire« section c : participation dans le CEP»

C 1. Depuis combien de temps participez-vous dans le CEP?..... |\_\_\_\_|

C 2. Connaissez-vous la date de création du CEP? Son âge..... |\_\_\_\_|ans/mois

C 3. Qui a créé votre CEP?.....

C 4. Est-ce que vous qui avez demandé à vous impliquer dans le CEP ou d'autres personnes vous ont approché? Oui  Non .

C 5. Si oui, par qui? |\_\_\_\_\_| Depuis quand? |\_\_\_\_\_|

C 6. Quelles étaient, au départ, vos attentes pour le CEP?.....

C 7. Actuellement, est-ce que vous participez dans le CEP pour les mêmes raisons qu'au début ou s'est-il ajouté de nouvelles raisons qui font que vous continuez de participer? Oui  Non  Si oui, les quelles ? (inscrire toutes les raisons qui s'appliquent).....

C 8. Au sein de votre CEP, auxquelles des activités suivantes avez-vous participé ou participez-vous?

Note : on cherche à identifier les tâches et les responsabilités de chacune des personnes qui participent dans le CEP, en quoi chacune des personnes collabore avec d'autres.

| Activités  | oui | Non | Précisez les tâches si possibles |
|--|-----|-----|----------------------------------|
| Sélection du site commun                         |     |     |                                  |
| Préparation du terrain pour les expérimentations |     |     |                                  |
| Sélection des variétés                           |     |     |                                  |
| Sélection des technologies                       |     |     |                                  |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| Semis  |  |  |  |
| Entretien du champ   |  |  |  |
| Récolte  |  |  |  |
| Conservation des produits  |  |  |  |
| Distribution des produits  |  |  |  |
| l'acceptation des alternatives ou la prise de décisions après analyse des expérimentations |  |  |  |

C 9. Auxquelles des catégories de personnes suivantes avez-vous besoin pour accomplir vos tâches?

Le coordonnateur Oui  Non

Les accompagnateurs communautaires Oui  Non

Les paysans Oui  Non

C 10. Y a-t-il une différence entre ce que vous êtes censé de faire, du point de vue de votre cahier des charges, et ce que vous faites réellement ? Oui  Non

#### **Section D. les contacts de votre CEP**

**Je vais vous poser des questions sur les organisations ou les groupes avec lesquels votre CEP a des contacts et les raisons qui amènent à avoir ces contacts**

*Note utilisez le formulaire « section D : contacts du CEP »*

D 1. Est-ce que votre CEP a des contacts avec d'autres organisations ou groupes (publiques, privées, communautaires, religieuses) dans le milieu? Oui  Non

*Note : ici on cherche à identifier l'existence des relations entre le CEP et les autres organisations dans le milieu*

D 2. Si oui, de quel genre d'organisations ou groupes s'agit-il ?

- h) Association villageoise ou paysanne Oui  Non
- i) Organisation non gouvernementale de développement/ONGD Oui  Non
- j) Organisme gouvernemental (service d'encadrement-paysan du ministère de l'agriculture, école/institut technique agricole...) Oui  Non
- k) Groupe religieux ..... Oui  Non
- l) Comité local de développement/CLD Oui  Non
- m) Groupe de femmes (maraîchères ou autres)
- n) Coopérative des producteurs agricoles

D 3. Quelle est la mission de chacune de ces organisations?

*Note : reprendre chacune des organisations citées et mentionner leur raison d'être*

.....

D 4. Selon vous, pour quelles raisons votre CEP est entré en contact avec l'organisation ou le groupe pour la première fois ? (inscrire toutes les situations).....

D 5. De quelle façon votre CEP est entré en contact **avec** chacune des organisations ou chacun des groupes cités?

- g) Par le biais des promoteurs du CEP Oui  Non
- h) Par le biais du coordonnateur Oui  Non
- i) Par le biais d'un animateur encadreur Oui  Non
- j) Par le biais d'un membre ou d'un leader d'association villageoise Oui  Non
- k) C'est l'organisation ou le groupe qui a initié le contact avec le CEP Oui  Non
- l) Autre: précisez Oui  Non

*Note : on cherche à identifier l'origine des relations*

D 6. Au cours des derniers mois, est-ce que votre CEP a eu des contacts suivis avec chacune des organisations ou chacun des groupes cités? (le contact suivi implique que l'organisation est perçue comme une ressource qui peut être utilisée en cas de besoin).

*Note : reprendre chacune des organisations citées et indiquer s'il ya eu ou non des contacts suivis.*

D 7. Actuellement, est-ce que votre CEP maintient les contacts avec chacune des organisations citées pour les mêmes raisons qu'au début ou s'est-il ajouté de nouvelles raisons qui font que votre CEP maintient ce contact? Oui  Non  Si oui, les quelles ? (inscrire toutes les raisons qui s'appliquent).....

## Annexes 2 Canevas d'entrevue

### II. CANEVAS D'ENTREVUE (pour accompagnateurs encadreurs et coordonnateur)

**L'entrevue porte sur les relations entre les personnes qui participent dans le CEP ainsi que sur leur satisfaction envers le fonctionnement du CEP.**

**La première section de l'entrevue porte sur vos relations avec les autres personnes qui participent dans le CEP**

Nous avons préparé une carte préliminaire illustrant l'ensemble des personnes qui participent dans votre CEP dans lequel vous êtes actif. Nous avons une liste de toutes ces personnes comprenant les paysans, les accompagnateurs encadreurs, le coordonnateur ainsi que les leaders d'associations villageoises qui sont en relation avec votre CEP. Voici une feuille sur laquelle nous allons inscrire les numéros de ces personnes, comme cela on n'oubliera pas et on sera bien sûr de parler des mêmes personnes.

#### **Question 1 :**

J'aimerais maintenant reprendre une à une, avec vous, les différentes personnes qui participent dans votre CEP et vous proposer de répondre à la question suivante : Qui est cette personne -A, B, C- pour vous?

Relance 1

Comment vous vous êtes connus ? Dans quelles circonstances les contacts se sont-ils établis?

Relance 2

Depuis combien de temps environ vous entretenez des relations avec cette personne ?

Relance 3

Est-ce que vous maintenez les relations pour les mêmes raisons qu'au début ou s'est-il ajouté de nouvelles raisons qui font que vous maintenez ces relations?

**Question 3 :** Actuellement, est-ce que vous avez des contacts suivis avec chacune des personnes qui participent dans votre CEP? (Le contact suivi implique que la personne est perçue comme une ressource qui peut être utilisée en cas de besoin).

Relance 1

Est-ce que vous partagez des informations/services avec ces personnes ? Si oui, quels sont les types d'informations, de biens ou services que vous partagez avec chacune de ces personnes ?

**Question 4 :** Avec chacune des personnes qui participent dans votre CEP, diriez-vous que ce qui vous rapproche, c'est surtout... (Plusieurs réponses possibles mais à expliquer).

**Question 5 :** Il arrive que les personnes avec qui on entretient des relations aient aussi des relations entre elles. Pour chacune des personnes qui participent dans votre CEP, savez-vous si certaines personnes entretiennent des relations entre elles ? Si oui lesquelles ?

(Citez le nom de la première personne sur la feuille, puis des autres en demandant si elles ont des relations. Passer à la deuxième, ainsi de suite).

**Question 6 :** Dans toutes les équipes ou groupes de travail, on rencontre souvent des problèmes de coopération, aussi minimes soient-ils. Ils peuvent être plus ou moins désagréables, plus ou moins permanents. Arrive-t-il que certains problèmes de coopération surgissent dans le CEP? Si oui, est-ce que vous pourriez me décrire les problèmes de coopération, petits ou grands, que vous voyez dans votre CEP?

Relance 1

Vous êtes plus ou moins 20 personnes dans le CEP : paysans, accompagnateurs encadreurs. Pouvez-vous me décrire les alliances et les oppositions entre vous que vous percevez dans le CEP? (même si ça ne crée pas conflit).

**Ce que nous voulons savoir :**

- l'existence ou non de relations entre les personnes qui participent dans le CEP
- l'origine des relations
- Les types des relations que les personnes entretiennent actuellement dans le CEP
- les ressources qui circulent entre les personnes qui participent dans le CEP.

**La deuxième section porte sur la satisfaction envers le fonctionnement du CEP**

**Question 1 :** Pour terminer, pouvez-vous me parler, d'une manière générale, de la situation actuelle et à long terme de votre CEP ?

Relance 1

- Pouvez-vous me dire si vous êtes satisfait de votre participation dans le CEP?
- Est-ce que ça correspond à ce que vous en attendiez avant d'entrer dans le CEP?
- Est-ce que vous constatez une hausse, une baisse ou une stabilité de fréquentation/ de participation au CEP? (expliquez)
- Est-ce que le CEP fonctionne selon vos attentes? (expliquez) :
- \*les activités, le personnel, les biens et services proposés
- \*les résultats, les produits, les récompenses

Relance 2

Que pouvez-vous me dire des contacts de votre CEP avec d'autres organismes ? Avec les leaders des associations ou de la communauté?

Relance 3

À long terme, comment envisageriez-vous l'organisation du CEP ? Est-ce que vous prévoyez continuer à participer dans le CEP au cours des prochains mois ?

**Ce que nous voulons savoir :**

- La perception que les accompagnateurs encadreurs et le coordonnateur ont des CEP
- La satisfaction qu'ils ont des activités du CEP et des relations qui se créent lors de leur participation au CEP.

Merci beaucoup d'avoir accepté de participer à cet entretien.

## II CANEVAS D'ENTREVUE (membres paysans)

**L'entrevue porte sur les relations entre les personnes qui participent dans le CEP ainsi que sur leur satisfaction envers le fonctionnement du CEP.**

**La première section de l'entrevue porte sur vos relations avec les autres personnes qui participent dans le CEP**

Nous avons préparé une carte préliminaire illustrant l'ensemble des personnes qui participent dans votre CEP dans lequel vous êtes actif. Nous avons une liste de toutes ces personnes comprenant les paysans, les accompagnateurs encadreurs, le coordonnateur ainsi que les leaders d'associations villageoises qui sont en relation avec votre CEP. En vous servant de cette liste, j'aimerais que vous m'indiquiez le numéro des personnes avec qui vous entretenez des relations. Voici une feuille sur laquelle nous allons inscrire les numéros de ces personnes, comme cela on n'oubliera pas et on sera bien sûr de parler des mêmes personnes.

**Question 1 :** Pour commencer, est-ce que vous pourriez citer toutes les personnes avec lesquelles vous avez des relations dans le CEP? Avoir des relations veut dire, vous partagez régulièrement des informations, des biens et services avec ces personnes dans le CEP?

Relance 1

Si certaines personnes ne sont pas évoquées, demander ce qu'il en est pour chacune d'elles : pourquoi ces personnes ne sont pas citées?

**Question 2**

J'aimerais maintenant reprendre une à une, avec vous, les différentes personnes que vous avez citées et vous proposer de répondre à la question suivante : Qui est cette personne -A, B, C- pour vous?

Relance 1

Comment vous vous êtes connus ? Dans quelles circonstances les contacts se sont-ils établis?

Relance 2

Depuis combien de temps environ vous entretenez des relations avec cette personne ?

Relance 3

Est-ce que vous maintenez les relations pour les mêmes raisons qu'au début ou s'est-il ajouté de nouvelles raisons qui font que vous maintenez ces relations?

**Question 3 :** Actuellement, est-ce que vous avez des contacts suivis avec chacune des personnes citées? (Le contact suivi implique que la personne est perçue comme une ressource qui peut être utilisée en cas de besoin).

Relance 1

Est-ce que vous partagez des informations/services avec ces personnes ? Si oui, quels sont les types d'informations, de biens ou services que vous partagez avec chacune de ces personnes ?

**Question 4 :** Avec chacune des personnes que vous avez citées, diriez-vous que ce qui vous rapproche, c'est surtout... (Plusieurs réponses possibles mais à expliquer).

**Question 5 :** Il arrive que les personnes avec qui on entretient des relations aient aussi des relations entre elles. Pour chacune des personnes que vous avez citées, savez-vous si certaines personnes entretiennent des relations entre elles ? Si oui lesquelles ? (Citez le nom de la première personne sur la feuille, puis des autres en demandant si elles ont des relations. Passer à la deuxième, ainsi de suite).

Relance 1

Est-ce que vous pensez que cette personne utilise ou demande des informations ou des services à d'autres ? Si oui, à qui? Quel genre d'informations ou de services ?

**Question 6 :** Dans toutes les équipes ou groupes de travail, on rencontre souvent des problèmes de coopération, aussi minimes soient-ils. Ils peuvent être plus ou moins désagréables, plus ou moins permanents. Arrive-t-il que certains problèmes de coopération surgissent dans le CEP? Si oui, est-ce que vous pourriez me décrire les problèmes de coopération, petits ou grands, que vous voyez dans votre CEP?

Relance 1

Vous êtes plus ou moins 20 personnes dans le CEP : paysans, accompagnateurs encadreurs. Pouvez-vous me décrire les alliances et les oppositions entre vous que vous percevez dans le CEP? (même si ça ne crée pas conflit).

**Ce que nous voulons savoir :**

- l'existence ou non de relations entre les personnes qui participent dans le CEP
- l'origine des relations
- Les types des relations que les personnes entretiennent actuellement dans le CEP
- les ressources qui circulent entre les personnes qui participent dans le CEP.

**La deuxième section porte sur la satisfaction envers le fonctionnement du CEP**

**Question 1 :** Pour terminer, pouvez-vous me parler, d'une manière générale, de la situation actuelle et à long terme de votre CEP ?

Relance 1

- Pouvez-vous me dire si vous êtes satisfait de votre participation dans le CEP?
- Est-ce que ça correspond à ce que vous en attendiez avant d'entrer dans le CEP?
- Est-ce que vous constatez une hausse, une baisse ou une stabilité de fréquentation/ de participation au CEP? (expliquez)
- Est-ce que le CEP fonctionne selon vos attentes? (expliquez) :
- \*votre implication et celle de votre association dans le CEP
- \*les activités, le personnel, les biens et services proposés
- \*les résultats, les produits, les récompenses

Relance 2

Que pouvez-vous me dire des contacts de votre CEP avec d'autres organismes ? Avec les leaders des associations ou de la communauté?

Relance 3

À long terme, comment envisageriez-vous l'organisation du CEP ? Est-ce que vous prévoyez continuer à participer dans le CEP au cours des prochains mois ?

**Ce que nous voulons savoir :**

- La perception que les paysans, les accompagnateurs encadreurs et le coordonnateur ont des CEP
- La satisfaction qu'ils ont des activités du CEP et des relations qui se créent lors de leur participation au CEP.

Merci beaucoup d'avoir accepté de participer à cet entretien.

### Annexes 3 formulaires de consentement



uOttawa

Faculté des sciences sociales  
Faculty of Social Sciences

Département de sociologie et  
d'anthropologie  
Department of Sociology and  
Anthropology

#### Formulaire de consentement - entrevue

**Titre du projet – Les interventions participatives en sécurité alimentaire. Analyse de l'émergence des dynamiques relationnelles : le cas des Champs-Écoles Paysans (CEP) en RD Congo**

**Nom et coordonnées du chercheur :** Jean-Claude Mboka, Université d'Ottawa, Faculté des sciences sociales, Département de sociologie et anthropologie, Programme de doctorat en sociologie

**Nom de la directrice de recherche :** Nathalie Mondain, Professeure adjointe, Département de sociologie et anthropologie, Université d'Ottawa

**Nom du codirecteur de recherche :** Maurice Lévesque, Professeur agrégé, Département de sociologie et anthropologie, Université d'Ottawa

**Invitation à participer:** Je suis invité(e) à participer à la recherche nommée ci-haut qui est menée par Jean-Claude Mboka

**But de l'étude:** Ce projet de recherche vise à comprendre comment les acteurs construisent les relations à l'occasion de leur participation aux CEP. Il cherche à décrire : 1) l'organisation sociale dans laquelle s'inscrivent les CEP; 2) les interactions entre les personnes impliquées directement dans les CEP

**Participation:** Je suis invité à participer à une entrevue sur l'émergence des dynamiques relationnelles dans les CEP. L'entrevue porte sur les *acteurs des CEP et leurs interactions/ les relations entre l'organisation sociale locale et les CEP*. L'entrevue durera au

maximum 1h30. Elle se déroulera à un endroit qui me convient, en tenant compte de ma disponibilité. L'entrevue sera enregistrée.

**Risques:** Je comprends qu'aucun risque n'est associé à ma participation à cette étude autre que les risques que je peux encourir dans la vie quotidienne. Toutefois, ma participation à l'entrevue implique du temps. Dans la mesure où une entrevue de 60 à 90 minutes est une contrainte temporelle importante, je pourrai faire les entrevues en deux temps afin d'amenuiser le risque d'inconvénient économique. Je suis conscient d'avoir d'autres responsabilités ou des engagements à honorer. Afin de pallier à ces inconvénients, l'entrevue se déroulera à l'heure qui me conviendra le mieux et selon mes disponibilités.

**Bienfaits:** Ma participation à cette recherche aura pour effet d'avoir une meilleure compréhension de mon implication dans le CEP ainsi que l'espoir d'une meilleure gestion des CEP si l'étude dépasse les rayons des bibliothèques universitaires.

**Confidentialité et anonymat:** J'ai l'assurance du chercheur que l'information que je partagerai avec lui restera strictement confidentielle. Je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que pour *l'analyse des dynamiques relationnelles dans les CEP* et selon le respect de la confidentialité. Les informations seront codées et un pseudonyme me sera donné. Je suis conscient des limites à l'anonymat dues au fait que les participants aux CEP ne sont pas nombreux et vivent dans une collectivité où tout le monde se connaît. Après la publication des résultats de recherche, il n'est pas exclu que les participants puissent faire des liens : par exemple telle information a pu être donnée par tel ou tel participant.

**Conservation des données:** Les données qui auront été recueillies dans la présente étude seront tenues confidentielles et gardées dans une armoire fermée à clé à l'université d'Ottawa. Seul le chercheur cité ci-haut et ses directeurs de recherche auront accès à ces informations. Les résultats de cette étude seront utilisés uniquement pour fin de recherche ou d'enseignement pour une durée de cinq ans ou plus. Mon identité ne sera jamais révélée dans aucune présentation ou publication. Le chercheur et ses directeurs s'engagent à garantir la confidentialité des renseignements.

**Participation volontaire:** ma participation à la recherche est volontaire et je suis libre de refuser de répondre à certaines questions, sans subir de conséquences négatives. De plus, je peux me retirer de cette étude en tout temps sans avoir à justifier ma décision. Les informations que j’aurai déjà fournies ne seront pas utilisées sans mon accord.

**Compensation :** ma participation à la recherche est gratuite et ne donnera droit à aucune compensation financière.

**Acceptation:** Je, (*nom du participant*), accepte de participer à cette recherche menée par Jean-Claude Mboka *du Département de sociologie et d’anthropologie, Faculté des sciences sociales, université d’Ottawa, laquelle recherche est supervisée par Nathalie Mondain et Maurice Lévesque.*

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une copie que je peux garder.

Signature du participant: \_\_\_\_\_ Date:  
\_\_\_\_\_

Signature du chercheur: \_\_\_\_\_ Date:  
\_\_\_\_\_

Témoin: \_\_\_\_\_ Date :  
\_\_\_\_\_

(*Signature*)



uOttawa

Faculté des sciences sociales  
Faculty of Social Sciences

Département de sociologie et  
d'anthropologie  
Department of Sociology and  
Anthropology

## Formulaire de consentement - observation

### **Titre du projet – Les interventions participatives en sécurité alimentaire. Analyse de l'émergence des dynamiques relationnelles : le cas des Champs-Écoles Paysans en RD Congo**

**Nom et coordonnées du chercheur :** Jean-Claude Mboka, Université d'Ottawa, Faculté des sciences sociales, Département de sociologie et anthropologie, Programme de doctorat en sociologie

**Nom de la directrice de recherche :** Nathalie Mondain, Professeure adjointe, Département de sociologie et anthropologie, Université d'Ottawa

**Nom du codirecteur de recherche :** Maurice Lévesque, Professeur agrégé, Département de sociologie et anthropologie, Université d'Ottawa

**Invitation à participer:** Je suis invité(e) à participer à la recherche nommée ci-haut qui est menée par Jean-Claude Mboka

**But de l'étude:** ce projet de recherche vise à comprendre comment les acteurs construisent les relations à l'occasion de leur implication dans les CEP. Il cherche à décrire : 1) l'organisation sociale dans laquelle s'inscrivent les CEP; 2) les interactions entre les personnes impliquées directement dans les CEP

**Participation:** J'autorise le chercheur à observer les réunions auxquelles je vais participer, à prendre des photos et à filmer, et ce aux fins de collecte d'informations pour la recherche. Les vidéos et photos ne seront pas présentées lors de la publication des résultats de la recherche mais elles permettront au chercheur de procéder à une transcription écrite des échanges verbaux que j'aurai avec d'autres personnes lors des réunions des CEP ainsi que des gestes que j'aurai effectués en même temps. Sur la base des vidéos et photos, le chercheur

pourra identifier les détails de l'action, les moyens matériels utilisés et d'autres ressources que j'aurai mobilisées au cours de la réunion.

Les réunions auront lieu entre 8h30 et 1130h. La durée de l'observation dépendra du déroulement de l'activité du jour.

**Risques:** Je comprends qu'aucun risque n'est associé à ma participation à cette étude autre que les risques que je peux encourir dans la vie quotidienne. Toutefois, en cas de malaise, j'ai l'assurance du chercheur que je peux mettre fin à ma participation à tout moment et sans aucun préjudice

**Bienfaits:** Ma participation à cette recherche aura pour effet d'avoir une meilleure compréhension de mon implication dans le CEP ainsi que l'espoir d'une meilleure gestion des CEP si l'étude dépasse les rayons des bibliothèques universitaires.

**Confidentialité et anonymat:** J'ai l'assurance du chercheur que l'information qu'il aura recueillie restera strictement confidentielle. Je m'attends à ce que le contenu ne soit utilisé que pour *l'analyse des dynamiques relationnelles dans les CEP* et selon le respect de la confidentialité. Les informations seront codées et un pseudonyme me sera donné. Je suis conscient des limites à l'anonymat dues au fait que les participants aux réunions du CEP ne sont pas nombreux et vivent dans une collectivité où tout le monde se connaît. Après la publication des résultats de recherche, il n'est pas exclu que les participants puissent faire des liens : par exemple telle information a pu être donnée par tel ou tel participant

**Conservation des données:** Les données qui auront été recueillies dans la présente étude seront tenues confidentielles et gardées dans une armoire fermée à clé à l'université d'Ottawa. Seul le chercheur cité ci-haut et ses directeurs de recherche auront accès à ces informations. Les résultats de cette étude seront utilisés uniquement pour fin de recherche ou d'enseignement pour une durée de cinq ans ou plus. Mon identité ne sera jamais révélée dans aucune présentation ou publication. Le chercheur et ses directeurs s'engagent à garantir la confidentialité des renseignements.

**Participation volontaire:** ma participation à la recherche est volontaire et je suis libre de me retirer, sans avoir à justifier ma décision. Les informations que j'aurai déjà fournies ne seront pas utilisées sans mon accord.

**Compensation :** ma participation à la recherche est gratuite et ne donnera droit à aucune compensation financière.

**Acceptation:** Je, (*nom du participant*), accepte de participer à cette recherche menée par Jean-Claude Mboka du *Département de sociologie et d'anthropologie, Faculté des sciences sociales, université d'Ottawa, laquelle recherche est supervisée par* Nathalie Mondain et Maurice Lévesque.

Il y a deux copies du formulaire de consentement, dont une copie que je peux garder.

Signature du participant: \_\_\_\_\_ Date:

\_\_\_\_\_

Signature du chercheur: \_\_\_\_\_ Date:

\_\_\_\_\_

Témoin: \_\_\_\_\_ Date :

\_\_\_\_\_

(*Signature*)