



INNOVATION SOCIALE ET ENTREPRENEURIAT

EN TUNISIE

LES FEMMES ET L'UTILISATION DES TIC
DANS LE DÉVELOPPEMENT LOCAL

— 2018 —



ISBN: **978-84-09-06369-7**

Édité par:

UNIVERSIDAD DE CÁDIZ

C/ Ancha N°16, 11001, Cádiz, Espagne

Dessiné par:

Miriam Rivas - Web design and Digital projects

www.miriamrivas.com

En collaboration avec:

Madeinsol - Art and Graphic Design

www.behance.net/madeinsol

2018

Projet financé à 100 % par le **Agencia Andaluza de Cooperación Internacional para el Desarrollo - Consejería de Igualdad y Políticas Sociales de la Junta de Andalucía**

INNOVATION SOCIALE ET ENTREPRENEURIAT EN **TUNISIE**:

Les femmes et l'utilisation des TIC dans le développement local

Éditeurs:

Lucía Benítez-Eyzaguirre

Marcela Iglesias-Onofrio

Auteurs (par ordre alphabétique):

Mohamed Belhaj

Lucía Benítez-Eyzaguirre

Benjamin Cadon

Lucía Del Moral-Espín

Fatma Ghorbel

Alexandra Haché

Aurora Hidalgo Benítez

Marcela Iglesias-Onofrio

Violeta Luque Ribelles

Leire Martín-Berdinos López

Akila Sellami Baklouti

Estrella Sendra Fernández

Teresa Suárez Martín



CHAPITRE 12.

Évaluer le processus et les résultats: la voix des acteurs du projet "Genre, Technologie et Innovation Social en Tunisie"

*Par
Marcela Iglesias-Onofrio*

12.1. Introduction

L'évaluation d'un projet d'intervention social constitue un événement important dans la mesure où elle nous fournit de l'information pertinente sur le degré de succès des résultats de l'intervention. Même si des indicateurs et des critères d'évaluation communément employés pour vérifier el réussite des objectifs envisagés soient appliqués, l'évaluation du succès d'une intervention n'est pas une tâche facile, notamment si nous voulons le faire dès la perspective des personnes et du contexte dans lequel le projet a été développé. En plus, dans ce cas, la difficulté se trouve sur le fait que l'évaluation se fait sur un projet qui a été conçu en combinant l'Approche du Cadre Logique (ACL) avec la Recherche-Action-Participative (RAP), et que grâce à l'utilisation de théories et de stratégies issues de la Communication pour le Développement et le Changement Social, elle a été montrée comme la formule idéale pour combiner les exigences de l'entité finançant le projet avec les besoins et désires de la population bénéficiaire.

Dans ce sens, la réalité du contexte, l'intervention dans un entourage changeant et, surtout, l'encouragement de la participation des femmes dans les processus politiques, économiques et sociaux, ont été pris en compte pour flexibiliser les conditions imposées dès la conception en faveur d'un contexte de prise de décisions en y participant et accordant, en appliquant une méthodologie de IAP.

Ainsi donc, la définition de la méthodologie, les contenus et les procédés à travers desquels ce projet s'est développé, est née d'une coordination collective entre l'Université de Cádiz (UCA) et l'Université de Sfax avec l'action coopérative et le travail en réseau. On a considéré comme agents de ce projet la communauté

universitaire, en priorité les femmes de l'Université de Sfax; le troisième secteur, les associations de différents domaines d'actuation; les municipalités et communautés d'origine des étudiantes qui ont participé dans ce projet; et la population en général. Les femmes bénéficiaires ont fait partie de la prise de décisions, de l'attention aux besoins sociaux et de l'appropriation de la formation et des pratiques technologiques. Dans une logique multidimensionnelle, la perspective de genre a encouragé le leadership des femmes comme agents de développement local et du renforcement social à travers de la coopération avec des organisations de la société civile.

À fin de mener à terme l'évaluation des résultats et une valorisation du processus du projet dans toutes ses phases, on a utilisé comme outils de collecte de données des questionnaires d'évaluation qu'on a distribués aux professeurs, aux étudiantes du cours de formation et aux assistants des ateliers. Ces questionnaires ont été fournis en différents moments du projet de façon qu'on puisse récupérer les opinions de tous les acteurs impliqués pendant la mise en place des activités pour détecter les besoins surgis et les offres d'amélioration et de pouvoir corriger les aspects nécessaires pendant le développement. D'une autre part, on a eu des réunions fréquentes avec tous les collectifs, coordinateurs, enseignants et élèves, à fin d'obtenir une valorisation plus large et un feed-back constant. Cette méthodologie a permis le dépistage de besoins et échange de propositions et solutions de manière conjointe et négociée entre les acteurs impliqués dans le même.

Dans ce chapitre on offre la valorisation des acteurs et participants à propos des différentes activités réalisées et à propos du projet dans son ensemble.

12.2. Outils d'évaluation et suivi du projet

Le bilan général des résultats atteints par le projet et de son processus, se réalise d'accord à la particularité qu'il intègre les approches d'évaluation de deux types de conception de projets. D'un côté, et, en répondant aux conditions requises par l'AACID, sa formulation répond aux ACL et compte sur une Matrice de Planification du Projet (MPP), dans laquelle les objectifs, les activités, les indicateurs et les sources de vérification sont déterminés afin de mener à terme le suivi et son évaluation, en fonction des résultats planifiés. D'un autre côté, on recourt à la RAP pour développer les phases d'intervention dans la communauté locale, pour la réussite d'une perspective réaliste située en contexte et en s'occupant des besoins sociaux et humains des bénéficiaires et des entités. Alors que dans l'ACL l'évaluation est un processus déjà intégré qui se réalise de façon parallèle au projet, il s'applique sur la MPP et s'oriente à l'évaluation des résultats suivant les critères classiques d'efficacité, efficience, impacte et durabilité (parmi d'autres), dans la RAP, l'évaluation se conçoit comme un domaine de plus de la participation et de l'apprentissage, car son niveau de formalisation est beaucoup moins. Dans ce deuxième cas, il s'agit d'un processus continu de réflexion sur l'action qui se mène à terme parmi tous les acteurs du projet (et pas seulement les experts) de façon qu'elle puisse être réorientée s'il y aurait besoin (Callejo y Viedma, 2005: 200).

Dans le but d'offrir une évaluation générale des résultats et du processus on fait appel à l'exploitation de données obtenues à travers des questionnaires d'évaluation qu'on a distribués aux enseignants et aux élèves du cours de formation. À la finalisation de chaque cours de formation, les élèves et les enseignants ont rempli un questionnaire online pour donner son avis et évaluer le

déroulement de l'activité et, au même temps, pouvoir détecter les besoins survenus et les améliorations à faire. De cette façon, selon la méthodologie de participation-action, dynamique, flexible et de feed-back, tous les agents de la formation ont pu participer à l'évaluation et aux propositions d'amélioration (Alguacil, et.al.: 2006).

L'avis des enseignants s'est récupéré dans un bref rapport, avec une rédaction libre et ouverte, à propos de l'expérience de formation dans l'entourage présentiel et virtuel. D'une autre part, on leur a demandé qu'ils remplissent un questionnaire online avec des questions, à échèle Likert, dans lequel il devaient évaluer:

- a) **Le développement de l'activité formatrice** (accomplissement des objectifs prévus, adéquation des ressources didactiques, satisfaction du travail réalisé et des résultats, etc.).
- b) **La participation des assistantes au cours** (attitude participative et implication du groupe, communication et relation avec les élèves, intérêts du groupe...).
- c) **L'organisation du cours** (coordination et coopération reçues du personnel technique, information reçue, satisfaction de l'organisation).
- d) **Les installations.** Le taux de réponse du questionnaire aux professeurs a été du 100 %. En plus, les enseignants ont eu des exposés informels à caractère présentiel avec l'équipe technique à Sfax et virtuel avec les coordinateurs du projet à partir desquelles on a relevé les perceptions, commentaires et suggestions d'amélioration.

On a envoyé un questionnaire online à la fin de chacun des 9 cours de formation aux élèves formées avec le but d'obtenir la

valorisation désagrégée de chaque cours et de chaque formateur. Le questionnaire avait des questions à échèle Likert pour évaluer:

- a) **Les contenus du cours** (intérêt des sujets abordés, contenus théoriques, applicabilité des exemples pratiques).
- b) **La méthodologie d'enseignement du professeur** (connaissance des sujets exposés, clarté dans l'explication).
- c) **Le groupe d'élèves** (participation active, intérêt montré, ambiance du cours et communication parmi les élèves).
- d) **L'organisation du cours** (documentation reçue, horaire du cours, installations, l'attention de l'équipe organisateur).
- e) **La valorisation global du cours**, et, finalement, une question ouverte pour faire des commentaires et des propositions.

Au terme du projet, à l'issue de la formation, de la conception et du déroulement des ateliers, on leur a demandé de compléter un questionnaire global qui ajoutait, en plus, des questions ouvertes reliées aux deux phases du projet, la formation reçue, et les ateliers qui ont été faits. Le taux de réponse du questionnaire global aux élèves formées a été du 92 % (23 sur 25 ont répondu).

En ce qui concerne les cours de formation, on leur a demandé à propos de la contribution du même à leur trajectoire personnelle et professionnelle: ce qu'elles avaient appris, dans quel degré elles évaluaient l'accomplissement ou non des expectatives du cours, les points forts et les faibles de la formation reçue, le besoin ou non de compléter la formation avec une autre activité et les bénéfices personnels et professionnels obtenus.

Par rapport aux ateliers conçus et proposés, on voulait connaître

ce que l'expérience, en tant que formatrices, leur avait apporté, si après l'atelier, elles auraient modifié une question en ce qui concerne la démarche initiale du même, et à propos de l'expérience et les résultats du contact qu'elles ont entretenu avec les associations et avec les personnes externes à leur domaine personnel, académique et/ou professionnel.

Les perceptions et estimations des élèves concernant le développement des trois phases du projet (la formation, conception et proposition des ateliers) se sont complétés avec trois réunions formelles avec l'équipe technique et les coordinateurs du projet; une première, au début du même, à fin de présenter les objectifs et les phases du projet et connaître les attentes des étudiantes; une autre, à la fin du cours de formation, avec les élèves et les associations locales dans le but de éclaircir des doutes sur la deuxième et troisième phase de la conception et proposition des ateliers; et une troisième, pour l'exposition des programmes des ateliers faites par les élèves et de l'estimation et recommandations d'amélioration de l'équipe coordinateur. En plus, plusieurs exposés informels ont eu lieu pendant le développement de tout le projet. Tous ces automatismes ont permis une communication fluide et constante parmi les participants du projet, garantissant le suivi du processus de recherche-action pour se convertir à l'essence du cycle de réflexion-action-réflexion. Comme l'indique Latorre (2005: 82):

La réflexion constitue un des moments le plus important du processus de recherche-action et ce n'est pas une phase isolée ni quelque chose qui arrive à la fin du projet, mais une tâche qui se réalise pendant toute sa mise en œuvre.

Pendant la conception des ateliers, les élèves qui ont joué le

rôle de formatrices ont eu l'autonomie pour travailler de façon collaborative et conjointe avec les associations des communautés locales à propos des besoins et intérêts à fin d'orienter les contenus de cette formation. Ceci leur a permis faire face au défi de la cession, de l'appropriation et de l'autonomisation des femmes face aux technologies et les pratiques sociales interactives et ouvertes, et en plus, de réussir à avoir un rôle remarquable en tant qu'interlocutrices face aux associations civiles de grande importance, au sens du genre. C'est à cette phase quand les élèves formatrices encouragent, stimulent et s'approprient du processus de recherche-action, par concevoir et dérouler les ateliers à partir de la relation avec le collectif de l'association choisie. C'est pourquoi la RAP se comprend à la fois comme une méthode de recherche et un processus d'intervention sociale, qui a, pour objectif, fournir à la communauté des recours pour mettre en place des actions qui contribuent à résoudre des besoins identifiés, par la propre population, comme pertinents.

«Tout le long de ce processus des procédés convenus et participatifs s'articulent en permettant aux gens atteindre trois objectifs principaux: faire des recherches à propos de leurs problèmes, formuler des interprétations et analyses sur leur situation, et, finalement, élaborer des programmes pour les résoudre» (Francés, 2015: 57).

Los ateliers ont été évalués par les assistants sur la base d'un questionnaire conçu *ad-hoc* par chaque groupe de formatrices sur l'activité qui s'était développée. De cette façon, le feed-back des assistants aux ateliers a permis, aux bénéficiaires de premier ordre, de compter sur un autre élément de plus pour la réflexion et l'apprentissage, question qui se visualise en analysant ses estimations à la fin du projet.

12.3. Résultats, limitations et estimation du processus

La première phase du projet, la formation des femmes étudiantes et entrepreneuses tunisiennes à partir de la formation de 216 heures afin d'obtenir le diplôme d'«Agent de dynamisation sociale, gestion de technologies et innovation sociale», a eu lieu selon la conception initiale. Les 9 cours de formation ont été menés à terme et évalués en temps et forme et on a obtenu une estimation satisfaisante tant pour les élèves que les formatrices, tel qu'on peut le constater dans les sections suivantes. En tant qu'une des principales réussites du projet, il faut souligner la cohésion du groupe de élèves, son esprit d'équipe et implication dans le projet, qui ont possibilité une très bonne ambiance en cours et une relation de confiance mutuelle avec la technicienne sur le terrain et avec l'équipe de coordination locale.

Pendant la mise en œuvre du projet, on a détecté quelques limitations qui ont dérivé en légères modifications de ce qu'on avait planifié et que nous expliquons à continuation. Dans le processus de sélection des élèves comme premières bénéficiaires de la formation, si bien initialement on avait prévu une proportion 50 %-50 % entre élèves de DEA/DESS de l'Université et jeunes entrepreneuses et/ou chefs d'entreprises, les dossiers reçus ont motivé que la grande majorité des élèves soient de l'Université de Sfax. Des 30 élèves qui ont commencé le cours, 25 l'ont achevé, 21 étudiantes et 4 entrepreneuses. Pendant la première semaine de formation quelques élèves ont abandonné le cours en raison de la difficulté de concilier les cours et la vie familiale et, dans certains cas, professionnelle.

Certains des inconvénients techniques et de gestion détectés et résolus de la meilleure façon possible ont été: des problèmes de connexion à Internet sans fil dans la salle de cours, qui s'est réglé

grâce à un modem, même si, parfois, la connexion était très lente; la difficulté au contact direct avec les fournisseurs tunisiens pour les réserves d'hôtel et l'achat de fourniture de bureau par la technicienne espagnole sur le terrain, ce qui a obligé à compter sur un intermédiaire tunisien de l'Université de Sfax; et une certaine lenteur lors l'assignation des paiements par l'administration économique de l'UCA, dû aux conditions normatives requises en ce qui concerne la gestion des factures avec des fournisseurs à l'étranger. On a dû aussi faire face au défi de gérer de façon conjointe le temps disponible pour la réalisation du projet et les "temps de la bureaucratie" des institutions impliquées, dans ce cas, les Universités et l'AAECI, au moment de faire les démarches pour les autorisations pertinentes pour certaines modifications d'activités et des postes budgétaires qui ont survécu au fur et à mesure du déroulement du projet.

Du point de vue formatif, on a fait référence que certains enseignants auraient pu faire un peu plus d'effort afin d'adapter le contenu de leurs cours au contexte tunisien dans le but de saisir un plus grand intérêt de quelques élèves:

«Quelques formateurs-trices n'ont pas fait de petites recherches sur la réalité en Tunisie (digitale, sociale et entrepreneuriale) donc quelques théories et exemples ont été inutiles».

D'un autre côté, le manque de ponctualité des élèves en certaines sessions a obligé à quelques professeurs de commencer les cours plus tard de l'horaire prévu ou à devoir faire une révision de ce qu'ils avaient expliqué à première heure, pour que les élèves retardataires ne se sentent pas perdus. La solution adoptée, dans ce dernier cas, a été de demander des volontaires pour qu'elles expliquent brièvement à leurs collègues les contenus abordés, qui a permis de les réviser et les mieux assimiler et mettre en pratique la compétence pédagogique.

Il faut mettre en avance que la présence de l'équipe technique sur le terrain et de l'équipe de coordination local chaque jour de la formation, a permis recueillir et trouver solution aux besoins issues, ce qui se relève des estimations et du remerciement tant des élèves que des enseignants.

Dans la deuxième phase du projet, la conception des ateliers négociés avec les associations locales était prévue à travers un processus de recherche-action participatif. Les élèves formées ont constitué 8 groupes. Deux groupes (Groupes 4 y 5) ont décidé de collaborer pour la conception d'un même atelier qu'elles feraient dans deux associations locales différentes, puisqu'elles ont repéré des besoins similaires pendant leurs rencontres avec ces entités. Après l'évaluation appropriée du projet par les coordinateurs, on a décidé que les 8 ateliers répondaient aux conditions exigées de qualité et, pourtant, ils ont été réalisés dans des associations locales de Sfax pendant les mois de juin et juillet 2018.

Dans le Chapitre 11, on peut constater le processus participatif mené à terme par chaque groupe d'élèves avec les entités locales, ainsi que la thématique des ateliers, la méthodologie et les ressources pédagogiques utilisés, etc. Les ateliers ont eu comme publique destinataire, dans la majorité, des femmes, de différents âges et niveau socio-éducatif, des groupes de jeunes aux femmes âgées. La formation, à travers les ateliers, a atteint 101 personnes. Une moyenne de 15 personnes a assisté à chaque atelier, ce qui a rendu facile un travail et un suivi plus personnalisé. Les ateliers ont intégré, principalement, des contenus reliés à la communication et à la culture digitale appliqués à l'entrepreneuriat et à l'innovation sociale, la promotion de projets associatifs dans le cadre de l'économie collaborative et solidaire et la gestion des émotions dans l'intervention sociale.

12.4. La voix des enseignantes

L'opinion des enseignantes s'est recueillie à travers une enquête et un rapport d'enseignement rendu à la fin du cours qu'elles ont donné. Leur évaluation a été très positive car elles ont affirmé avoir pu atteindre les objectifs prévus dans chaque cours (6 des 9 formatrices ont qualifié cette section comme "excellente" et 3 comme "satisfaisante") et développer de la méthodologie d'une manière adéquate. À l'égard des résultats obtenus, pour quatre d'elles ont été "excellents", pour autres quatre "satisfaisants" et une l'a qualifié d'insuffisant, en expliquant qu'elle fait allusion au niveau de quelques travaux d'évaluation collective que les élèves ont présenté dans sa matière, en insinuant que la raison puisse être la faute de temps pour s'y employer.

En termes généraux, les professeurs pensent que le degré de participation et d'implication du groupe d'élèves a été élevé: cinq le considèrent "excellent" et quatre, "satisfaisant". La même estimation est reflétée, quant à leur perception du degré d'intérêt des élèves pour les matières apprises et dans la partie à propos de la communication et de la relation de l'enseignant avec les étudiantes. Une des enseignantes explique:

«Grande motivation de grande part des élèves ainsi qu'un grand niveau de réflexion, connaissances et compétences. Bon ambiance et encouragement entre elles pour mener à bien la tâche».

En quelques sessions ponctuelles, une enseignante a expliqué que la diversité linguistique compliquait l'accomplissement des exercices pratiques, question qui s'est résolue en utilisant le français, l'anglais et l'arabe alternativement, puisque l'objectif était de pratiquer les compétences pédagogiques.

La méthodologie de l'enseignement, dynamique et participative, a amélioré dans un majeur degré l'interaction des élèves, ce qui a renforcé le travail en équipe et l'apprentissage collaboratif. Comme l'affirment deux professeures:

«Les résultats ont été très satisfaisants, étant donné que le degré de motivation et la pluralité des voix au moment de participer ont augmenté au fur et à mesure des quatre sessions. Pour ceci, la méthodologie participative, interactive et collaborative a été clef. Méthodologie suggérée par la professeure, cohérente avec le propre langage digital, interactif et multifonctionnel, une idée clef que les étudiantes ont appris, tel que le montrent leurs travaux respectifs d'évaluation. Ceux-ci présentent des idées brillantes, conforme avec celles qui émergeaient des exercices et débats en cours. Chaque session finissait avec des conclusions tirées des élèves mêmes à partir des questions dirigées et les exercices pratiques, qui étaient, après, intégrées à la présentation Power Point de la professeure et téléchargées sur le Campus Virtuel, en faisant des élèves des agents actives de la production de connaissance et en inspirant un esprit collaboratif d'échange. Les élèves ont mis de relief qu'elles se sentaient écoutées et que leurs opinions et commentaires étaient pris en compte, contrairement au système où elles ne peuvent pas faire de critiques de ce que les professeurs enseignent».

«La formation a été développée de façon très participative. Les activités ont été faites en groupe en tout moment, en promouvant le travail en équipe et le leadership horizontal».

Un des enseignants souligne la plateforme virtuelle comme une ressource de grande utilité pour se coordonner avec le reste des professeurs à propos du contenu à dispenser et éviter des chevauchements:

«L'utilisation de la plateforme en ligne était, pour ma part, plutôt efficace, notamment, à travers la possibilité d'aller consulter les cours des autres intervenants afin d'accorder les contenus et éviter les redondances».

Une autre professeure a conseillé d'incorporer dans le cours un plus grand contenu de genre et des théories féministes, puisqu'elle considère que c'est une connaissance nécessaire pour aborder les sujets de discrimination et de violence de genre. Elle a aussi proposé que la matière «Vie privée et sécurité des TIC au sens du genre» devrait se dispenser juste après du cours «Software libre et culture digitale», tous deux au début du cours de formation, car ils sont thématiquement proches et c'est une façon de que les élèves connaissent les risques et dangers de l'utilisation des TIC et la façon de les prévenir dès le début.

En ce qui concerne à la coopération reçue de part du personnel technique et le degré de satisfaction avec l'organisation en général, huit enseignants l'évaluent comme «excellent» et un, comme «satisfaisant».

Quant à l'évaluation des installations, une professeure a proposé de disposer d'une salle d'informatique pour faire des exercices pratiques sur ordinateurs fixes, avec les programmes software adéquats et une connexion Internet plus rapide. Deux autres professeurs ont remarqué qu'il serait intéressant que chaque élève ait un ordinateur connecté à Internet afin qu'elles puissent faire des exercices pratiques et des recherches individuelles et collectives en cours. Une autre enseignante a pointé le besoin, en cours, de haut-parleurs plus puissants pour assurer une correcte réception des ressources audiovisuelles. Par rapport au confort des installations, à la disposition du mobilier, la clarté, l'aération, le silence et la sécurité, ils sont tous évalués comme très adéquats.

12.5. La voix des élèves formées: les femmes protagonistes du projet

Dans un projet d'intervention social et transfert comme celui qui s'est développé ici, en suivant une méthodologie de RAP, la voix des femmes bénéficiaires de premier ordre, protagonistes du projet dans son ensemble, s'est fait entendre dès le premier jour. Dans le cadre de l'Acte d'inauguration et présentation du projet à l'Université de Sfax, un atelier pratique avec dynamiques de groupes a eu lieu afin de connaître leurs attentes personnelles et professionnelles, individuelles et en ce qui concerne le groupe et ce dont elles avaient pensé apporter au projet. Les coordinatrices espagnoles et tunisiennes ont dynamisé l'atelier avec l'appui de la technicienne sur le terrain.

Concernant les attentes individuelles, les élèves ont manifesté l'intérêt d'obtenir une excellente formation, acquérir et développer de nouvelles compétences techniques et professionnelles et générer de nouvelles idées reliées au monde associatif et des affaires. D'une autre part, il faut souligner, qu'elles expriment le désir de devenir des femmes d'affaires, entreprendre leur propre projet, être des leaders dans la vie associative, des femmes à succès au niveau professionnel et personnel, des femmes libres et actives dans leur société. Dans leurs propres mots:

«Devenir une femme d'affaires», «Je veux être une femme de pouvoir ayant ma propre entreprise», «Une femme entrepreneure (leader) dans la vie associative», «Réussir à créer mon propre projet», «Être une femme libre et active dans la vie sociale», «Réussir ma vie professionnelle et familiale».

Leurs mots montrent le niveau d'autonomisation que la majorité d'élèves présentent, même avant de commencer le projet et de leur intention de se projeter professionnellement comme entrepreneuses avec un fort compromis avec la vie associative de leur communauté.

Les attentes de groupes font référence, d'un côté, au désir d'apprendre des expériences de leurs collègues et, d'un autre, à partager leurs propres idées et connaissances, le tout, dans un contexte d'apprentissage collectif et interactif, de travail en équipe. Beaucoup d'étudiantes indiquent comme attentes celle de générer un réseau de contacts professionnel mais aussi personnel, de nouvelles amitiés. Quelques-unes expriment aussi le désir de contribuer au changement de mentalité et de mettre en place des projets qui mènent à un changement significatif avec un impact à long terme. Ainsi l'expriment-elles:

«Je veux partager mes idées avec le groupe, apprendre des expériences des autres», «Avoir une nouvelle famille de nouveaux amis, un groupe des femmes d'affaires en force», «Faire mon réseau professionnel avec les étudiantes aussi que les associations», «J'aimerais avoir un impact à long terme et changer les mentalités».

Quant à ce qu'elles comptent apporter au projet, elles sont d'accord de souligner: la collaboration, le dynamisme, la motivation, le travail en équipe, l'esprit de leadership, l'énergie positive, les connaissances et les expériences.

L'enquête finale réalisée par les élèves à la fin du projet, nous donne de l'information très pertinente afin de vérifier dans quelle mesure leurs attentes ont été accomplies. Selon les données obtenues, le projet complet a été évalué en moyenne avec un 8,5 sur 10 points. Par rapport aux attentes initiales, un 43,5 % montre que le projet a été à la hauteur des attentes alors que pour un 21,7 % elles ont été par-dessus et pour un 26,1 %, bien au-delà.

La formation reçue dans la première phase du projet a été évalué par les élèves dans les enquêtes en fonction de l'intérêt des sujets abordés avec un 8 de moyenne et la proximité des contenus à la réalité reçoit 7,9 sur 10 points. Les élèves ont évalué les formatrices par le niveau de connaissance des matières abordés avec 7,9 points en moyenne, la clarté de l'exposé, avec 7,7 et la clarté des exemples, avec 8,1 sur 10 points.

Face à la question sur ce qu'elles ont appris dans le cours de formation, plusieurs des élèves font référence à l'obtention de nouveaux concepts reliés à la technologie, en particulier à la cybersécurité, l'économie collaborative et l'innovation sociale: «J'ai eu la chance d'apprendre de nouvelles notions (développement et innovation sociale) et surtout j'ai acquis de nouveaux outils pour un agent de dynamisation sociale», «Des informations nouvelles par rapport aux technologies et surtout le cyber security», ce qui démontre le besoin d'incorporer de la formation à propos de ces thématiques dans le domaine universitaire. En plus, elles disent avoir appris et travaillé plusieurs compétences professionnelles comme les aptitudes communicatives, le travail en équipe, la capacité d'analyse critique, le gestion des émotions et de nouvelles stratégies d'enseignement:

«Un toolkit complet pour s'avancer dans la vie entrepreneuriale», «Parler en public, comment être sécurisée, comment utiliser l'internet positivement, comment accepter mes émotions pour développer une intelligence nouvelle». «La communication et le travail en groupe», «Développement de l'esprit analytique et communicatif».

Comme points forts de la formation les élèves ont identifié:

«La majorité des enseignants était expert en leurs matières

ce qui a augmenté notre concentration, motivation (...) la méthode d'enseignement active (...) les formateurs étaient globalement trop sympa et avaient le don d'enseigner!», «contenu varié», «les ateliers innovants», «la diversité des profils des participantes», «l'organisation et la mise à jour de la plateforme, les ateliers pratiques», «la construction de nouvelles relations». «Un programme extensif qui couvre tous les aspects requis dans la vie entrepreneuriale (compétences sociales, techniques, personnelles...) basé sur une répartition très efficace (4 jours/9 semaines). Un autre point fort c'est la diversité hebdomadaire des formateurs aussi que le travail professionnel de la coordination y compris la technicienne qui a pris en charge presque tous les détails qui concernent les participantes».

Parmi les points faibles, les élèves ont indiqué que la méthodologie appliquée par certains enseignants n'a pas été interactive ni dynamique comme on l'attendait, ainsi qu'elles auraient voulu une plus grande coordination parmi les professeurs du cours pour éviter une certaine répétition du contenu.

Une des élèves a commenté qu'elle aurait aimé concevoir un projet d'intervention avec l'association civile et pas seulement un atelier formatif, ce qui nous fait réfléchir sur la possibilité de faire une place à cette activité dans des futurs projets.

«L'organisation de projet était parfaite la qualité des formateurs-trices était superbe (au-delà de mes attentes) la seule part qui n'a pas atteint mes attentes, c'est après la formation. Je pensais qu'on ferait un vrai projet avec les associations et pas seulement une formation. Malgré ceci, ça a été une incroyable expérience».

Une autre élève a mis l'accent sur l'importance de continuer à se former de façon continue sur les sujets du cours et, dans ce sens,

elle considère qu'un deuxième cours de formation devrait être proposé un an plus tard destiné aux premières bénéficiaires:

«La formation me semble parfaite, sauf que pour certains thèmes il faut penser à la formation continue. L'évolution et l'innovation se joue à long terme. Donc je propose une deuxième session de formation dans un an, par exemple, pour les bénéficiaires du projet».

Parmi les avantages personnels et professionnels obtenus pendant le cours de formation, elles mettent en avance l'acquisition de nouvelles connaissances et expériences, de compétences professionnelles comme le travail en équipe, la gestion du temps, la communication orale, la gestion des groupes, les nouvelles techniques d'enseignement, l'ouverture culturelle et l'intégration dans le monde associatif.

«Au niveau personnel, j'ai fait beaucoup de nouvelles connaissances, une sélection d'étudiantes hyper sympas. J'ai aussi connu de nouvelles associations et je me suis intégrée plus dans la vie associative, je pense même à un stage d'échange professionnel avec eux. Au niveau professionnel, les modules qu'on a eu correspondent parfaitement à mes besoins. Je sens déjà la différence avant-après la formation!».

«Eh bien, la formation résume un tas de choses que je voulais étudier à l'université, mais n'ai jamais fait. Sur un plan personnel, j'ai atteint le point où je sais que l'entrepreneurship social est mon truc. Donc je suis totalement satisfaite sur le plan personnel et professionnel».

«Bénéfices personnels: La patience, persévérance, et l'esprit de groupe; bénéfices professionnels: comment

pitcher son projet, notions de l'économie collaborative, stratégies de marketing numériques...».

«L'ouverture sur d'autres cultures et les nouvelles connaissances».

«De nouvelles connaissances qui m'ont formé et m'ont aidé à former d'autres personnes».

Le fait que plusieurs élèves disent que le cours formatif leur a permis d'obtenir une plus grande auto-connaissance et renforcer en elles-mêmes est intéressant:

«Une autre expérience et une autre aventure qui m'a aidé de plus découvrir moi-même, mes faiblesses et mes forces».

Les étudiantes ont souligné la participation active et l'intérêt manifesté du groupe avec un 7,5 respectivement et l'ambiance dans la classe avec 7,7 points de moyenne, tandis que la communication parmi les propres étudiantes a reçu un 7,8. Par rapport aux installations et l'équipe technique, ils ont été ponctués avec 8,4 points de moyenne et l'horaire du cours avec 7,8 points. Lorsqu'un 60,9 % des étudiantes considère que la durée du cours a été suffisante, le 26,1 % pense qu'elle a été longue et un 13 % qu'elle a été courte. Finalement, elles ponctuent avec 8,9 de moyenne l'attention reçue par le personnel de l'organisation.

12.6. La voix des élèves dans leur rôle de formatrices: leur expérience aux ateliers déroulés dans les associations locales

Pendant la deuxième phase du projet, les élèves formées devaient concevoir, de façon participative et avec l'association locale qu'elles avaient choisie, un atelier de formation pour les membres de l'association ou d'autres collectifs bénéficiaires des activités de l'entité. Elles ont conçu 8 ateliers qui se sont développés pendant les mois de juin et juillet 2018, notamment, la troisième et dernière phase du projet.

Les étudiantes, en tant que bénéficiaires de premier niveau et dans cette étape comme formatrices, elles ont évalué les ateliers qu'elles ont désignés et dispensés à partir de l'expérience vécue. En termes des objectifs atteints à chaque atelier, 8 des élèves formatrices se sont montrées très satisfaites, 10 satisfaites et 5 normal. À propos du niveau de satisfaction avec le travail réalisé, 9 se sont montrées très satisfaites, 11 satisfaites et 3 normal. En ce qui concerne le degré de satisfaction avec les résultats obtenus, 10 ont été très satisfaites, 9 satisfaites et 4 normal.

Dans l'évaluation du groupe des participants aux ateliers, 11 ont dit qu'elles étaient satisfaites de l'intérêt montré par les assistantes, 8 satisfaites, 3 normal et 1 moyen. Elles ont évalué l'implication des assistantes dans des termes similaires: 7 ont exprimé qu'elles étaient très satisfaites, 12 satisfaites et 4 normal.

L'expérience, en tant que formatrices des ateliers, leur a rapporté des bénéfices en termes de:

«Gestion du temps au cours de l'atelier», «Savoir

être flexible et s'attendre à des imprévus tels que les disponibilités des autres, les horaires, etc.», «Maîtriser la classe surtout quand on introduit un débat», «Maîtriser ses réactions et son comportement [des participants]», «Savoir gagner l'attention de l'auditoire, aborder des exemples réels et qui les touchent de près, utiliser des méthodes actives pour enseigner, des activités, des ice breakers au début des séances, des débats, etc.».

Mais elle a aussi contribué à l'autonomisation en tant que femmes professionnelles, capables de transférer leurs connaissances techniques aux collectifs destinataires qu'à priori peuvent être plus complexes, comme des âgées ou de classes sociales différentes. Après l'expérience, elles assurent s'être senties satisfaites d'avoir pu faire face avec succès les difficultés, en consolidant leur assurance, la capacité d'autogestion et d'autocritique. Selon les mots des étudiantes:

«L'opportunité d'être une formatrice m'a aidée d'avoir plus de confiance en moi-même et de ne pas hésiter de faire quelque chose de nouveau pour acquérir de l'expérience même s'il avait des difficultés. C'est nécessaire de voir l'opportunité dans toutes difficultés».

«Et j'ai appris comment former des personnes d'âges et catégories différents que moi».

«Enseigner des femmes âgées et bleu en informatique».

«Confiance en soi, je me sens capable de faire des formations avec succès sans aucun doute. Un sentiment de satisfaction et une expérience qui développe la confiance en soi».

«Le développement de l'écoute active et de la capacité de relance, l'autogestion et l'auto-amélioration en positivant l'autocritique».

Du contact avec les associations et avec des personnes étrangères au contexte personnel, académique et/ou professionnel, elles reconnaissent comme principales contributions: connaître de près le travail des associations et leur potentiel en tant qu'acteurs qui contribuent au développement local, la possibilité d'éprouver l'innovation sociale dans le domaine associatif, en interagissant avec leurs membres de façon collaborative et empathique, augmenter leur réseau de contacts personnels et professionnels et faire de nouvelles amitiés. Elles l'ont exprimé ainsi:

«Nouvelles idées, une grande opportunité du travail avec les associations sur des sujets innovants».

«Ça m'a permis de pouvoir toucher le besoin des membres de l'association ce qui nous a aidé à préparer un atelier bien ciblé».

«À travers les associations aussi, j'ai eu plusieurs contacts de leurs membres, je pense même à un stage avec eux!».

«Savoir plus sur le domaine associatif».

«Implanter le concept d'innovation sociale dans l'association».

«Beaucoup de tolérance, patience et sens d'écoute».

«La nécessité de sortir de ma zone de confort pour élargir mon réseau personnel aussi que professionnel».

«Plus de réseaux de contact et échange».

«Plus de capital relationnel, et même l'amélioration de la langue».

«De nouvelles amitiés».

12.7. La voix des coordinatrices et de l'équipe technique du projet

Le genre d'activités prévues au projet et la période de mise en œuvre du même, nécessitait le contact quotidien des membres de l'équipe coordinateur et technique en Espagne et en Tunisie. Afin de faire plus facile la communication quotidienne et d'accélérer le processus de prise de décisions et de résolutions des questions au fur et à mesure qu'elles se présentaient, l'application Slack a été utilisée comme canal de communication interne, et Google Drive comme espace pour l'édition conjointe de documents et pour l'archive de toute la documentation du projet. Des réunions présentielles et virtuelles se sont aussi menées à terme, essentiellement au début de chacune des trois phases du projet et à la fin du même.

L'équipe de coordination et technique hispano-tunisienne s'est montrée très satisfaite avec les résultats du projet. L'équipe espagnole a vu dépasser les attentes d'amélioration par rapport au projet qui s'est déroulé au Maroc l'année précédente. Évidemment, le changement du contexte et des acteurs ont fait survenir un autre genre de difficultés et restrictions qui ont été résolues au fur et à mesure et qu'elles font part de l'apprentissage permanent.

Tous les membres de l'équipe de coordination et technique conviennent que développer le projet dans une ambiance de travail collaboratif de soutien mutuel a été gratifiant; et dans lequel, la présence de la technicienne espagnole à l'Université de Sfax, María Rubio, a eu un rôle important. Et pas seulement en ce qui concerne le soutien apporté aux enseignantes et aux élèves

pendant le cours formatif, mais aussi d'avoir été le lien avec d'autres entités qui ont manifesté leur intérêt au projet pendant son déroulement.

La diffusion quotidienne des activités du projet aux réseaux sociaux et la participation aux événements auxquels nous avons été invités, comme le «Salon des Femmes Chefs d'Entreprise - Journée Forum Économique», organisé par l'Association des Femmes Chefs d'Entreprise le 14 février à Sfax, et UNIVEXPO, organisé par l'Université de Sfax, le 9 et 10 juillet, ont contribué à générer des synergies pour la possible collaboration aux futurs projets avec d'autres acteurs. En effet, le Ministère de la Femme, de la Famille, de l'Enfance et des Seniors de Tunisie a offert son soutien afin de collaborer au projet et a envoyé une technicienne pour présenter le programme d'entrepreneuriat des femmes RAÏDA aux élèves du cours à l'Université de Sfax le 4 avril 2018.

En plus, l'Ambassade espagnole en Tunisie a été présente à la session de clôture de la première phase du projet le 5 avril et, tant le Responsable de Programmes de la Coopération espagnole comme le Consul espagnol, ont montré leur intérêt au projet. Tel que remarquent les coordinatrices tunisiennes, tous ces contacts ont permis «une ouverture d'horizons pour l'Université de Sfax». Il faut aussi recenser l'intérêt montré par d'autres Universités tunisiennes qui, en connaissant le projet, ont demandé qu'il se réalise dans leurs centres. Dans ce sens, l'UCA et l'Université de Sfax travaillent, en ce moment, à la proposition d'un projet plus large et ambitieux, y compris d'autres Universités et entités gouvernementales, pour la présenter à une procédure de sélection de l'Union européenne.

L'équipe de coordination tunisienne a aussi insisté que le projet a permis non seulement consolider le travail collaboratif académique parmi les deux Universités à travers la formation, mais aussi, il a rendu possibles le rapprochement et le transfert à la société civile en comptant sur les actions développées avec et pour les associations locales.

12.8. Un projet amélioré et répliquable

La réalisation du projet à l'Université de Sfax (Tunisie) pendant l'année scolaire 2017-2018 prouve le succès de sa replicabilité étant donné qu'elle constitue la deuxième mise en place du projet original, adapté et amélioré, qui s'était mis en œuvre à l'Université Abdelmalek Essaâdi, à Tanger (Maroc) pendant l'année scolaire 2016-2017.

Comme nous avons vu, l'intérêt suscité chez d'autres acteurs locaux et centraux tant en Tunisie qu'en Espagne, ouvre une nouvelle voie de collaboration pour concevoir un projet plus large, qu'intégrera les apprentissages et l'expérience acquises pendant le déroulement des deux premières éditions aussi que de nouvelles propositions qui viennent de la main de nouveaux agents qui participeront au partenariat.

C'est clair que la coopération internationale interuniversitaire établie à partir d'une approche intégrale qui inclut des actions de formation, recherche et transfert, et qui, à son tour, inclut à ses projets d'autres acteurs publics, privés et du troisième secteur, constitue un pilier afin de promouvoir l'innovation et la transformation sociale. Dans ce sens, nous sommes d'accord avec Melero & Fleitas (2015: 223) quand ils soulignent le rôle des Universités en tant qu'agents qui contribuent à soutenir le

processus de RAP, en encourageant l'échange des enseignants, méthodologiques et de bonnes pratiques -comme nous l'avons pu constater le long du cours de formation- et encore plus important, leurs actions se projettent au-delà des murs universitaires afin de servir d'accompagnement dans la transformation des communautés locales- dans notre cas, à travers l'identification de besoins, la conception participative et la diffusion des ateliers dans les associations locales-.

Les résultats du projet en Tunisie nous réaffirment, dans la méthodologie, combiner les deux approches de projets: l'ACL et la RAP. D'une part, parce que l'autonomisation des femmes n'aurait pas eu lieu si on ne les reconnaissait pas en tant qu'agent actifs dans le processus, avec autonomie pour la prise de décisions et l'action. Cela a entraîné avoir un niveau d'incertitude dans la conception du projet, et donc, a obligé à réaliser une évaluation du processus. Comme le disent Preskill & Beer (2012: 21):

«Les connaissances et la clarté fournies par l'évaluation développementale-sur l'influence et les effets d'une innovation sociale- font beaucoup plus probable que les objectifs de l'intervention soient atteints».

D'une autre part, le projet s'est transformé en un processus constant d'enseignement-apprentissage, tant dans le domaine de l'éducation formelle que dans les domaines non-formels et informels de l'éducation, que, comme le signalent Paredes & Castillo (2018: 46), il inclut des aspects de l'éducation populaire et d'adultes, ce qui on a pu observer aux ateliers que les élèves formées ont donné à des femmes âgées et peu alphabétisées digitalement. Le sentiment d'accomplissement, la satisfaction et le changement personnel et collectif ressenti et reconnu par les premières bénéficiaires montrent le succès de l'application d'un processus de RAP:

«Le point le plus important, c'est l'impact de l'atelier réalisé sur les candidats et le fait de toucher leur satisfaction est très motivant».

Même si c'est relativement tôt pour évaluer l'impact du projet en termes de transformation sociale, le transfert et la diffusion de connaissances et de ressources de communication, autonomisation et innovation sociale est un fait irréfutable: la ville de Sfax compte maintenant sur 25 femmes professionnelles «agentes de dynamisation sociale, gestion de technologies et innovation sociale», qui ont, à leur tour, formé 101 citoyennes de la collectivité locale. Voici une des principales valeurs ajoutées du projet: son effet multiplicateur, qu'on espère qu'elle mène à la durabilité des premiers résultats et actions amorcés dans le cadre de ce projet.

12.9. Bibliographie

- Alguacil Gómez, J. et. al. (2006). Investigación-acción participativa en el barrio de San Cristóbal de los Ángeles (distrito de Villaverde, Madrid). *Cuadernos de Trabajo Social* (19) 331-346. URL: <https://goo.gl/syRD3s>
- Callejo Gallego, J. & Viedma Rojas, A. (2006). *Proyectos y estrategias de Investigación Social: la perspectiva de la intervención*. Madrid: McGRAW-Hill/Interamericana de España S.A.U.
- Francés García, F. J. et.al. (2015). *La investigación participativa: métodos y técnicas*. Universidad de Cuenca, Ecuador, PYDLOS Ediciones. URL: <https://goo.gl/qh2XQT>
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, Editorial Graó. URL: <https://goo.gl/rbXatp>

- Melero Aguilar, N. & Fleitas Ruíz, R. (2015). Investigación acción participativa en procesos de desarrollo comunitario: una experiencia de cooperación interuniversitaria en el barrio de Jesús María, La Habana Vieja (Cuba). *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* (26), 203-228. URL: <https://goo.gl/2n5yAc>
- Paredes Chi, A. A. & Castillo Burguete, M.T. (2018). Caminante no hay [un solo] camino, se hace camino al andar”: Investigación Acción Participativa y sus repercusiones en la práctica. *Revista colombiana de Sociología* 41 (1), 31-50.
URL: <https://goo.gl/PFZ1k3>
- Preskill, H. & Beer, T. (2012). *Evaluating Social Innovation*. Center for Evaluation Innovation.
URL: <https://goo.gl/P4qfbJ>