

Cas n°2

« Les étudiants face à un dispositif dit “d’autoformation assistée” pour la préparation au C2i (certificat informatique et Internet) : une rencontre quelque peu chaotique »

Viviane Glikman

Cette communication présente quelques résultats d'une recherche évaluative menée au 2^e semestre 2005-2006 et reconduite au 2^e semestre 2006-2007 sur la mise en œuvre, dans un cadre universitaire, d'un dispositif bimodal de formation au C2i (Certificat Informatique et Internet) s'appuyant sur le didacticiel « CIIMES ».

1. Le dispositif de formation

1.1. Le C2i[®] (Certificat Informatique et Internet)

Le C2i, « Certificat Informatique et Internet », consiste à former les étudiants à l'usage de l'informatique et des réseaux et à valider cette compétence par un certificat, susceptible d'être exigé à l'entrée en IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres). En situation de recherche d'emploi, ce certificat peut également servir à enrichir les *curriculum vitae*.

La création du C2i relève d'une décision ministérielle et les universités doivent le mettre en œuvre sans financement supplémentaire. Les contraintes liées aux locaux et au manque d'enseignants disponibles ont entraîné l'organisation de « formations mixtes » et en ligne, comme cela s'est déjà passé lorsqu'une seconde langue vivante est devenue obligatoire en début de licence.

1.2. Public et organisation de la formation

Dans la composante universitaire (Sciences humaines et sociales) où l'étude a été menée, la formation au C2i a été proposée à tous les étudiants de licence, sur la base du volontariat. Elle y a été organisée selon deux modalités :

- une « formation mixte » combinant des séances de travail encadrées par un enseignant en salle informatique (12 séances de 1h30 prévues en 2005-2006, 6 séances de 2h en 2006-2007) et un travail personnel sur le didacticiel de formation, modalité dans laquelle ont été inscrits 14 étudiants en 2005-2006 et 30 en 2006-2007 ;
- une « autoformation accompagnée », fondée sur un travail personnel avec le didacticiel de formation et un tutorat en ligne, assuré par un doctorant en informatique. Soixante-dix-sept étudiants étaient inscrits dans cette modalité en 2005-2006, 44 l'ont été en 2006-2007.

Le tutorat était proposé à distance, sur le « bureau virtuel » de l'université, qui permet d'émettre des annonces, de partager des documents, d'animer des forums et des chats, d'échanger des courriers électroniques et de tenir un agenda. Le tuteur pouvait également être rencontré lors de permanences hebdomadaires. La durée totale du tutorat était estimée à 6h en 2005-2006 et, plus largement, à 48h en 2006-2007.

Une collaboration entre étudiants n'est organisée que par les échanges sur le forum, animé par le tuteur. Elle pouvait néanmoins exister également grâce à un travail en binômes ou à

plusieurs, laissé à l'initiative des étudiants eux-mêmes, qui avaient l'occasion de se rencontrer lors des enseignements en présentiel de leur cursus.

Les étudiants volontaires pour suivre la formation devaient remplir une lettre de motivation précisant leurs préférences quant à la modalité d'organisation de leurs apprentissages. En 2005-2006, le nombre de places en formation mixte était limité et les étudiants de 2^e et 3^e année de licence déclarant préparer l'entrée en IUFM y étaient prioritaires. En 2006-2007, la répartition a été effectuée uniquement à partir des préférences exprimées par les étudiants, d'où le plus grand nombre d'étudiants inscrits dans la modalité « formation mixte » et la nécessité de réduire le nombre des séances en présentiel, compte tenu des moyens en enseignants et en salles informatiques. Enfin, dans tous les cas, être inscrit à la formation n'impliquait pas automatiquement l'inscription à l'examen, celle-ci exigeant une nouvelle démarche volontaire.

1.3. Le didacticiel

Le didacticiel CIIMES¹, utilisé dans cette formation, a été réalisé en collaboration par une douzaine universités. Il correspond au programme officiel du C2i² et il est composé de neuf modules comportant chacun des objectifs pédagogiques, un cours, des exemples, des exercices et des questions d'auto-évaluation. Disponible en ligne, il est actuellement utilisé dans de nombreux établissements d'enseignement supérieur français et à l'Université virtuelle tunisienne.

1.4. La « recherche évaluative »

La recherche évaluative portait sur l'ensemble des deux modalités de formation et avait pour but d'apporter des informations nécessaires à l'amélioration du didacticiel et du dispositif. Elle visait également, dans une finalité plus générale d'analyse des processus d'autoformation en ligne, à mieux comprendre les représentations et les pratiques des étudiants face à l'autoformation et les facteurs qui influent sur leur persévérance et leur réussite en situation d'autoformation, par rapport à la situation traditionnelle d'apprentissage en milieu universitaire.

Plusieurs méthodes de recueil de l'information ont été mises en place : questionnaire adressé à l'ensemble des inscrits en début et en fin de formation, analyse des lettres de motivation et des échanges sur le forum du bureau virtuel, observation de quelques permanences tutorales, échanges avec l'enseignant, le tuteur et les responsables de la formation.

En 2005-2006, 76 étudiants sur les 90 inscrits, ont rempli, lors d'une réunion d'information en début de semestre, le questionnaire qui leur était proposé. Le second questionnaire n'a pu être passé du fait d'une longue grève, liée l'opposition étudiante à un projet de loi sur le « Contrat premier emploi », qui a entraîné le blocage des universités pendant presque toute la fin du semestre. En 2006-2007, le premier questionnaire a été rempli par la totalité des 74 inscrits grâce à une passation lors de l'inscription à la formation. Le second questionnaire, envoyé par courriel, a recueilli 63 % de réponses, après deux relances.

Les résultats obtenus s'articulent autour de cinq pôles :

- la persévérance et la réussite aux examens, selon la modalité de formation ;
- les caractéristiques des étudiants (enjeux de la formation, représentations face au présentiel et à la situation d'autoformation, rapport aux outils informatiques et aux réseaux...) ;

¹ « CIIMES » (sous licence *Creative commons BY-NC-SA*) signifie « Certificat Informatique et Internet mutualisé dans l'enseignement supérieur » (<http://www.c2imes.org/>).

² <http://www2.c2i.education.fr/sections/c2i1>

- les opinions sur le « produit de formation » (le didacticiel) ;
- les réactions au « service de formation » (la fonction tutorale, les outils de communication à distance, les séances de travail en présentiel).

Les conclusions s'interrogent sur la place et la valeur accordées à l'autoformation dans un contexte institutionnel centré sur l'enseignement traditionnel et comportent des recommandations quant aux modifications à apporter au dispositif pour renforcer sa cohérence et son efficacité.

2. Résultats de l'examen et facteurs de réussite

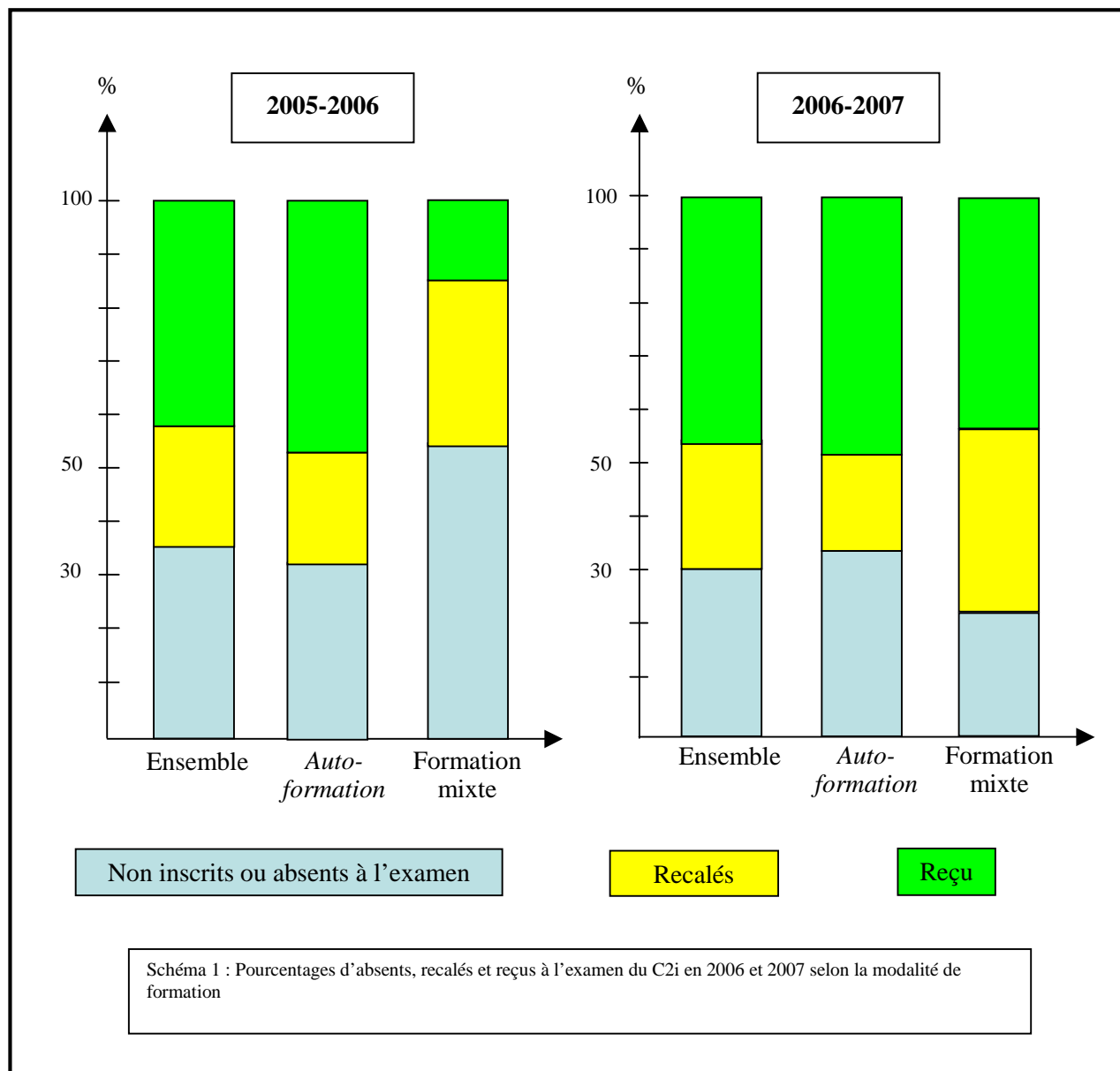
L'objet de ces rencontres visant à s'interroger sur « l'efficacité des dispositifs de FOAD », nous prenons ici, comme principal critère d'efficacité, la réussite aux examens et nous tentons de mettre en évidence les facteurs qui influent sur cette réussite. Ce n'est sans doute pas le seul critère à retenir en termes d'efficacité, mais il est cependant essentiel dans un contexte universitaire dont il constitue une finalité première.

2.1. La persévérance et la réussite aux examens

Le 2^e semestre de l'année universitaire 2005-2006 ayant été interrompu par la longue grève étudiante précédemment évoquée, seules ont eu lieu, cette année-là, les premières séances de travail encadrées prévues pour les étudiants en formation mixte et les étudiants non équipés d'ordinateurs connectés à Internet ne pouvaient plus accéder au didacticiel, ni même s'entraîner s'ils ne possédaient pas le matériel. En conséquence, si près des deux tiers de l'ensemble des étudiants se sont présentés à l'examen, c'est le cas de moins de la moitié des inscrits en formation mixte, qui comptaient sur les séances en présentiel pour diriger leurs apprentissages. La participation à l'examen, a donc été nettement plus élevée parmi les 77 inscrits en autoformation accompagnée. Cette même année 2005-2006, les taux de réussite ont été de seulement 15 % des étudiants inscrits en formation mixte (soit un tiers - 2 sur 6 - des inscrits dans cette modalité qui se sont présentés à l'examen) contre 47 % des inscrits en autoformation (soit 69 % des présents à l'examen).

En 2006-2007, année durant laquelle les cours n'ont pas été perturbés, le pourcentage global des étudiants présents à l'examen a été supérieur à l'année précédente, mais il a été, en revanche, plus élevé chez les 30 inscrits en formation mixte que chez les 44 inscrits en autoformation. Toutefois, le taux de réussite demeure plus important parmi ces derniers : 48 % des étudiants en autoformation (72,5 % des présents à l'examen) contre 43 % des étudiants en formation mixte (56,5 % des présents à l'examen) ont obtenu la certification en 2006-2007.

En résumé, comme le fait apparaître le schéma 1 ci-après, où figurent les taux de participation et de réussite à l'examen en 2005-2006 et 2006-2007 selon la modalité de formation, la présence à l'examen a été moindre en 2006-2007 parmi les inscrits en autoformation que parmi ceux en formation mixte, mais, comme l'année précédente, leur taux de réussite a été supérieur.



Plusieurs facteurs peuvent être à l'origine de ces écarts. Nous insisterons ici sur trois d'entre eux : les enjeux de la formation, la familiarité avec les outils informatiques, les représentations liées à la situation d'autoformation. Du fait des perturbations du 2^e semestre et de l'absence de second questionnaire en 2005-2006, les analyses présentées portent sur l'année 2006-2007.

2.2. Les enjeux de la formation

Ainsi que le montre le tableau suivant, l'importance que les étudiants déclarent attacher à leur réussite au C2i, toutes modalités confondues, influe significativement sur la participation à l'examen et sur son obtention.

Utilité perçue de l'obtention du C2i	Réussite	Échec	Non inscrit ou absent	TOTAL
Indispensable	49 %	38 %	13 %	100 %
Très utile ou utile	40 %	4 %	55 %	100 %
Ensemble	46 %	24 %	30 %	100 % (N = 72)

Tableau 1. Participation et réussite à l'examen selon l'utilité perçue de l'obtention du C2i

Il semble que les étudiants se représentent le choix de la situation d'autoformation comme correspondant à un engagement moindre que le présentiel. En effet, à peine plus de la moitié (53 %) de ceux qui ont opté pour cette modalité déclarent qu'il est indispensable pour eux d'obtenir la certification, contre près des trois-quarts (73 %) des autres. Les inscrits en « autoformation accompagnée » abandonneraient donc plus facilement et seraient proportionnellement moins nombreux que les autres, en période de stabilité du fonctionnement universitaire, à présenter l'examen. Il est également possible que les difficultés d'auto-apprentissage sur le didacticiel aient découragé certains d'entre eux et que beaucoup de ceux qui persistent soient plutôt compétents en informatique et n'aient pas un très important travail à fournir pour réussir, d'où un taux de réussite supérieur parmi les inscrits à l'examen.

2.3. La familiarité avec les outils informatiques

Dans cette configuration, qui présente la caractéristique d'une forte convergence entre les outils de la formation et son contenu, le taux de réussite est assez nettement plus élevé parmi les étudiants qui avaient des compétences dans le domaine avant même d'entreprendre la formation au C2i, à savoir parmi ceux qui étaient équipés en informatique et connectés à Internet à leur domicile et pratiquaient déjà régulièrement l'informatique pour des usages variés (cf. tableau 2 ci-dessous).

Niveau de compétences informatiques	Réussite	Échec	Non inscrit ou absent	TOTAL
Niveau plutôt faible	37 %	33 %	30 %	100 %
Niveau plutôt élevé	52 %	18 %	30 %	100 %
Ensemble	46 %	24 %	30 %	100 % (N = 74)

Tableau 2. Participation et réussite à l'examen selon le niveau déclaré en compétences informatiques

2.4. Les représentations liées à la situation d'autoformation

Deux raisons président au choix de la modalité « autoformation accompagnée » : ses avantages matériels (pas de contrainte temporelle, possibilité de travailler chez soi sans avoir à se déplacer...), soulignés par 70 % des étudiants ayant choisi cette modalité, et la possibilité d'auto-direction des apprentissages (« organiser soi-même son travail », « décider des éléments du contenu sur lesquels on souhaite insister »...), que mettent en avant 30 % d'entre eux.

On observe des taux de participation supérieurs parmi les étudiants qui ont choisi l'autoformation en connaissance de cause, c'est-à-dire en visant une auto-direction de leurs apprentissages et une autonomisation (85 % de participation à l'examen). Parallèlement, les taux de participation sont moins élevés (58 %) chez ceux qui ont choisi cette modalité uniquement pour des raisons d'ordre matériel.

Néanmoins, des écarts moindres au regard de la réussite ou de l'échec à l'examen (54 % de réussite chez les premiers contre 45 % pour les seconds - *cf.* tableau ci-dessous) laissent supposer que certains des premiers avaient, malgré leur volontarisme, préjugé de leurs capacités de travail autonome - ce qui pose la question du nécessaire apprentissage de type de travail pour des étudiants qui n'y sont pas habitués.

Avantages perçus de l'autoformation	Réussite	Échec	Non inscrit ou absent	TOTAL
Auto-direction des apprentissages	54 %	31 %	15 %	100 %
Avantages matériels	45 %	13 %	42 %	100 %
Ensemble	48 %	18 %	34 %	100 % (N = 44)

Tableau 3. Participation et résultats à l'examen selon les avantages perçus de l'autoformation par les inscrits dans cette modalité

Dans le même esprit, il est intéressant de noter que ceux qui, dès leur inscription à la formation, étaient conscients des difficultés spécifiques de l'autoformation participent davantage à l'examen et réussissent significativement mieux que ceux qui avaient le sentiment qu'il n'était pas difficile d'apprendre dans ces conditions ou pas plus difficile qu'avec des cours traditionnels (61 % de réussite chez les premiers contre 38,5 % chez les seconds - *cf.* tableau ci-dessous).

Perception des difficultés spécifiques de l'autoformation	Réussite	Échec	Non inscrit ou absent	TOTAL
Oui	61 %	11 %-2	28 %	100 %
Non	38,5 %	23 %-6	38,5 %	100 %
Ensemble	48 %	18 %	34 %	100 % (N = 44)

Tableau 4. Participation et résultats à l'examen selon les difficultés perçues de l'autoformation par les inscrits dans cette modalité

Les étudiants, habitués à des cours traditionnels et sans expérience d'auto-apprentissage structuré, s'engagent le plus souvent dans des processus d'autoformation ou de formation à distance pour des raisons d'ordre pratique, sans en imaginer les difficultés spécifiques et les risques. Or, se former hors du présentiel classique implique une posture particulière et, comme l'ont montré des recherches menées sur d'autres dispositifs relativement comparables, « apprendre à apprendre à distance » (Bastard et Glikman, 2004, p. 278) est un impératif. La plupart des situations d'autoformation médiatisées par les TICE proposées aux étudiants pré-requièrent une autonomie et des compétences métacognitives (Bélisle et Linard, 1996) rarement effectives, quelles que soient les représentations que les intéressés ont d'eux-mêmes.

De telles réalités devraient sans doute être prises en compte par les universités lors qu'elles offrent aux étudiants la possibilité de s'engager dans l'usage des environnements numériques de formation, mais la prégnance des contraintes institutionnelles conduit souvent à faire l'impasse sur cette nécessité.

2.5. D'autres aspects importants

Deux autres phénomènes intervenus au cours de la formation sont intéressants à noter.

Le premier est relatif au fonctionnement du forum. Dans la plupart des dispositifs de FOAD, on observe, en l'absence d'incitation par le tuteur, une faible participation sur le forum des étudiants en situation d'autoformation. C'est ce qui s'est produit au début du semestre 2006-2007. Constatant ce manque de mobilisation, le tuteur s'est employé à y remédier en exigeant des interventions régulières et des envois de travaux et en essayant d'impulser des échanges entre étudiants. Le forum s'est effectivement animé grâce à la participation de plusieurs étudiants en autoformation et même avec quelques échanges entre eux, hors intervention tutorale - bien que le tiers seulement des étudiants en situation d'autoformation s'y soit finalement manifesté, une ou deux fois uniquement pour la plupart.

Le second phénomène concerne l'apparition d'une certaine convergence entre les deux modalités d'organisation de la formation : le travail en salle informatique s'est peu à peu transformé en séances d'explications sur les difficultés rencontrées par les étudiants, tandis que, de son côté, le tuteur augmentait le nombre de ses permanences dont l'objectif était identique.

3. Les problèmes rencontrés

3.1. Lourdeur du didacticiel

Les étudiants se déclarent généralement satisfaits de la mise en forme du didacticiel et leurs principaux reproches portent sur le fait que le contenu du cours en ligne est trop développé et que la masse importante d'informations qu'il contient ne leur permet pas de repérer les points essentiels à retenir.

En fait, le référentiel établi par le ministère est très fourni. Le cours en ligne, qui s'appuie précisément sur ce référentiel, est donc très complet, mais il excède très probablement les 45 heures d'enseignement requises en théorie par la formation au C2i. Cela est surtout vrai pour les débutants ou semi-débutants, mais, même déjà expérimentés, les inscrits au C2i sont contraints de le parcourir en entier s'ils veulent évaluer ce qu'ils savent déjà et ce qui leur reste à apprendre.

3.2. Difficultés techniques

Des difficultés techniques sont signalées par 45 % des utilisateurs de la formation en ligne, notamment par ceux dont les connaissances informatiques étaient faibles au départ. Elles concernent l'accès aux équipements, le maniement de l'ordinateur, l'accès à la plate-forme, la compréhension du fonctionnement même du didacticiel et, surtout, l'utilisation du forum.

Cela n'est guère étonnant quand on sait que plus de la moitié de l'ensemble des inscrits au C2i n'avait jamais participé à un forum avant d'entreprendre cette formation et que c'est également le cas de près de 40 % des étudiants ayant choisi la situation d'autoformation.

3.3. Exigences du tuteur mal acceptées par les étudiants en situation d'autoformation

Les étudiants en situation d'autoformation n'avaient pas été avertis au moment de l'inscription de ce que seraient les exigences du tuteur, ne serait-ce que parce qu'elles n'avaient pas été prévues au départ (*cf. supra* 2.5. « D'autres aspects importants »). Ils avaient des représentations de l'autoformation, même « accompagnée », comme dégagee de toute contrainte et ils espéraient travailler comme ils l'entendaient, sans avoir de comptes à rendre. Ils expriment donc un fort mécontentement face aux obligations qui leur étaient ainsi faites *a posteriori*, qu'il s'agisse des activités obligatoires sur le forum ou de la participation aux permanences. Ces injonctions ont donc provoqué des réactions assez vives et ont, de fait, été relativement peu suivies d'effet.

Incompréhension et contrariété s'expriment avec d'autant plus d'insistance que le tuteur avait affirmé qu'il serait tenu compte de ces activités pour la validation et que les étudiants se sont vite aperçus qu'il n'en était rien et que les exercices qu'ils renvoyaient ne leur étaient même pas retournés corrigés. Une correction commentée des exercices et une communication des résultats au fur et à mesure de leur rendu est indispensable pour maintenir la mobilisation des étudiants en situation d'autoformation. De même, la prise en considération dans la certification des activités des étudiants et de la réalisation des travaux demandés par le tuteur ou l'enseignant leur donnerait une justification qu'elles n'ont pas actuellement et aurait sans doute pour effet d'inciter les étudiants à s'engager dans un processus d'apprentissage plus régulier et à accepter plus facilement le suivi tutoral (Mangenot, 2002).

On peut néanmoins signaler que l'insatisfaction exprimée par rapport à ces aspects du tutorat est relativement faible, comparé à celle que formulent les étudiants en formation mixte vis-à-vis des séances en présentiel. Nombreux sont, en effet, ceux qui multiplient les reproches envers l'enseignant, qu'ils accusent souvent d'avoir mal structuré les trop courts temps de présentiel, de leur avoir fait perdre du temps à diverses activités inutiles et, plus globalement, d'avoir été passablement défaillant au plan pédagogique.

3.4. Sentiment d'impréparation à l'examen

Au total, plus de la moitié (54 %) des répondants au 2^e questionnaire déclarent s'être sentis mal préparés ou pas vraiment bien préparés pour passer l'examen. Cette proportion, qui est de 40 % pour les reçus, s'élève à 85 % parmi les recalés, qu'ils aient été inscrits en autoformation ou en formation mixte. Il peut, bien entendu, s'agir d'une rationalisation *a posteriori*, après un examen dont ils ne connaissaient pas encore les résultats au moment de la passation de ce questionnaire, mais qu'ils pressentaient peu concluant. Cependant plusieurs étudiants, même parmi les reçus, explicitent les diverses causes de ce sentiment d'impréparation, parmi lesquelles, outre les difficultés évoquées plus haut, leur ignorance des formes et des conditions de l'examen.

Certains estiment qu'ils étaient mal informés quant aux modalités des épreuves théoriques (proposées sous forme de QCM) et aux connaissances exigées lors de ces épreuves. D'autres se plaignent d'un manque d'entraînement aux épreuves pratiques, trop peu d'exercices ayant été réalisés en cours d'année dans les conditions et le temps limité de l'examen (une épreuve pratique type, mise en ligne en 2006-2007, ne semble que très imparfaitement répondre à ces attentes). Enfin, ils attribuent également leur impréparation à l'absence de correction commentée des exercices proposés dans le cours en ligne ou renvoyés au tuteur.

3.4. Un double malentendu

Des malentendus ont présidé au choix de la modalité de formation, dus aux imprécisions sur les modalités de formation proposées, la « formation mixte » (qui, en l'occurrence, comportait peu de séances en présence et exigeait un important travail personnel sur le cours en ligne) et sur « l'autoformation accompagnée » (qui ne signifiait ni absence totale de contraintes, ni de consignes tutorales).

Globalement, les étudiants n'ont, au départ, et malgré les réunions d'information, qu'une assez vague idée de ce en quoi va consister la formation et, surtout, du temps de travail qu'elle exige. L'analyse qualitative de leurs réactions en fin d'année confirme des recherches antérieures (Mangenot, 2002) montrant qu'il est indispensable de leur fournir, dès le départ, toutes les explications utiles quant à l'organisation, au fonctionnement et aux exigences de la formation.

Un premier malentendu concerne la « formation mixte », souvent appelée improprement « présentiel » en opposition à la modalité « autoformation accompagnée ». Les étudiants qui avaient préféré cette modalité étaient moins bien équipés et moins compétents que les autres en matière d'informatique. Ils escomptaient de la présence de l'enseignant, outre l'essentiel de la transmission des connaissances selon les formes universitaires habituelles, un soutien et un suivi régulier qui, de leur point de vue, ont été insuffisants. De plus, beaucoup d'entre eux ne s'attendaient pas à devoir utiliser également le cours en ligne. Or, les séances en présentiel étant peu nombreuses, cette modalité exigeait également un important travail sur le didacticiel que les étudiants concernés n'étaient, pour la plupart, ni préparés, ni disposés à fournir.

Le second malentendu porte sur l'« autoformation accompagnée », fréquemment évoquée comme « autoformation » tout court. Il ne peut être tenu pour acquis que les étudiants optent en connaissance de cause pour ce type d'apprentissage, nous avons vu qu'il n'en est rien pour la plupart d'entre eux. Les étudiants ont choisi cette modalité non seulement sans être prévenus des activités qui allaient leur être demandées, mais aussi, pour beaucoup, sans comprendre la nature spécifique de cette situation, en dehors de la seule liberté de ne pas assister à des cours. Ils s'attendaient à un accompagnement plus léger, uniquement à la demande, sans obligation de participation à des permanences ou d'envoi de travaux. Néanmoins, moins motivés au départ, ils ne persistent que si l'activité tutorale contribue à renforcer leur implication.

Certes, certains inscrits au C2i sont parfaitement aptes à mener à bien leur formation sans assistance. Cependant, placer sans préparation dans des situations d'autoformation médiatisées de nombreux étudiants qui n'en ont pas l'expérience, ne possèdent pas les compétences métacognitives nécessaires et sont peu ou moyennement familiers avec le sujet traité, sans se donner les moyens de les guider peu à peu vers des démarches d'apprentissage autonome, est illusoire, à la fois pour eux et pour toute institution soucieuse d'efficacité. Néanmoins, leur imposer des obligations, dont ils ne comprennent pas le sens et qu'ils ressentent comme pénalisantes, ne règle pas le problème.

4. En conclusion : autoformation et réussite à l'examen

Au total, on constate que les chances de réussite à l'examen sont plus élevées pour les étudiants très motivés par l'obtention du diplôme, qui ont choisi l'autoformation en connaissance de cause, conscients de ses difficultés et de ses avantages, qui sont bien équipés au plan informatique et déjà expérimentés. En revanche, les étudiants attachés aux formes traditionnelles de l'enseignement universitaire, pour qui le C2i ne représente pas un enjeu très important et qui sont peu familiers avec les ordinateurs et leurs usages, voient diminuer leurs chances de réussite.

Ce constat n'a rien de surprenant : il se confirme, une fois de plus, que la situation d'autoformation, tout comme la situation de formation à distance, favorise les apprenants déterminés à réussir, qui ont choisi cette modalité de formation non par défaut, mais pour des raisons positives et qui, déjà bien armés à la fois pour appréhender l'objet de la formation et pour diriger leur processus d'apprentissage, peuvent en tirer le meilleur parti (Jacquinot, 1999 ; Glikman, 2002). Une assistance attentive et un accompagnement adapté peuvent seuls contribuer à aider ceux qui éprouvent des difficultés à fonctionner dans ces situations, mais un tel soutien exige un tutorat disponible et qualifié, coûteux en temps et donc en financement, dont les conditions de mise en œuvre de la préparation au C2i dans la plupart des universités n'a pas permis de disposer.

Bibliographie

- Bastard B. et Glikman V. (2004). « L'offre tutorale et ses modes d'appropriation : quelles interactions ? L'exemple d'une formation en ligne du Cnam ». *Distances et Savoirs*, vol. 3, n° 7, pp. 255-280.
- Bélisle C. et Linard M. (1996). « Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC ? ». *Éducation Permanente*, n° 127, pp. 19-47.
- Jacquinot G. (1999). « Qui sont ces usagers qu'on cible dans nos têtes ? », in : V. Glikman, dir., *Médias et formations ouvertes : recherches sur le point de vue des usagers. Journée d'étude du 28 novembre 1997*. Paris, INRP, pp. 21-35.
- Glikman V. (2002). « Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines ». *Éducation permanente*, n° 152, 3^e trim. (« Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation »), pp. 55-69.
- Mangenot F. (2002). « Forum et formation à distance : une étude de cas ». *Éducation Permanente*, n° 152, pp. 109-119.