

**AUTODIRECTION ET INNOVATION : RAISONS
D'ETRE D'UN RESEAU EUROPEEN**

Marie-José GREMMO
CRAPEL, Université NANCY 2

Abstract

The article presents the rationale for the European Network for the Introduction of Innovation (R2IL), set up in 1998 by several European research centres with the help of the European Centre for Modern Languages of the Council of Europe (situated in Graz, Austria). The members of the Network aim at analysing the potential obstacles to the introduction of self-directed learning systems in education. The work of the network will focus on indirect agents involved in the introduction of the new structure, such as institutional decision-makers and administrative staff, as the sustainability of self-directed learning systems depends in part on winning these individuals over to the innovatory approach.

Depuis 1997, grâce au soutien du Centre Européen des Langues Vivantes (CELV)¹ du Conseil de l'Europe, le Réseau pour l'Introduction de l'Innovation en Langues (R2IL) regroupe plusieurs centres de recherches de différents pays européens dont les réflexions sur l'apprentissage de langues en autodirection convergent vers les mêmes interrogations. Le CRAPEL est le coordinateur du réseau R2IL, dont les autres membres sont le Fachsprachenzentrum de l'Université de Leipzig et l'Institut français de Brême en Allemagne, le School of Education de l'Université de Cambridge en Grande-Bretagne, le GIAPPEL de l'Université Jaume I à Castellon en Espagne, le Language Centre de l'Université d'Helsinki en Finlande, l'Institut Pédagogique de l'Université de Bergen et celui de l'Université d'Oslo en Norvège, l'Institut d'Education de l'Université du Minho à Braga au Portugal, l'Institut für Deutsche Sprache de l'Université de Fribourg en Suisse, et en France, le Groupe de recherche *Mutations des systèmes éducatifs* de l'Université du Littoral-Côte d'Opale².

Ainsi que l'a rappelé Holec dans le rapport de la rencontre fondatrice du Réseau³, "les objectifs, les contenus et les méthodologies de l'autodirection sont aujourd'hui suffisamment cernés pour autoriser la mise en place" d'un système d'apprentissage autodirigé dans n'importe quel contexte, quelles que soient les structures de formation déjà existantes. On peut, bien que la tâche ne soit pas entièrement terminée, affirmer sans crainte que nous disposons maintenant d'un ensemble cohérent et viable : les concepts fondateurs sont clarifiés (autonomie, autodirection, capacité à apprendre, apprendre à apprendre, centre de ressources, notamment), et

¹ situé à Graz, en Autriche.

² Les chercheurs faisant partie du réseau sont :

pour Leipzig, Me D. LEISTE ; pour Brême, Mes C. VELTCHEFF et E. PAQUIER ; pour Cambridge, Me E. ESCH ; pour Castellon, Mes et MM. M.L. VILLANUEVA, P. CIVERA, R. SERRA, C. CAMPOY, S. GAMERO, J. COLL, J-L. OTAL, R. CABALLERO, U. OSTER, I. NAVARRO et J. LUZON ; pour Helsinki, Mes F. KJISIK et J. NORDLUND ; pour Bergen, Me T. TREBBI ; pour Oslo, Me R. GJORVEN et M. S. JOHANSEN ; pour Braga, Me F. VIEIRA ; pour Fribourg, M. P. LENZ ; pour l'Université du Littoral, Me M.J. BARBOT et M. J.P. BALL.

³ HOLEC, H. (1999) « De l'apprentissage autodirigé considéré comme une innovation », *Mélanges Pédagogiques n° 24*, Université Nancy2, Nancy, certaines parties de ce rapport sont réutilisées ici ;

que les expérimentations de mise en pratique conformes à ces orientations ont été effectuées dans des situations variées, que ce soit en termes de langues, de types d'apprenants et de contextes éducatifs et culturels⁴. L'apprentissage autodirigé prend d'autant plus d'importance qu'il se trouve, depuis plusieurs années, en résonance forte avec les développements des nouvelles technologies, l'importance sociale et socio-économique grandissante d'une formation linguistique étendue pour les individus, et l'extension quantitative du marché de la formation linguistique.

Or l'autodirection se définit bien comme un changement qualitatif de l'ensemble de la perspective éducative. C'est un " changement de paradigme " (Trebbi ⁵), et il est fondamental de se rendre compte que l'autonomie en tant qu'objectif didactique transforme le système dans sa totalité, et n'en est pas simplement un des éléments optionnels⁶. La mise en place d'un système d'apprentissage en autodirection signifie davantage que de permettre aux apprenants et aux enseignants la gestion séparée de leurs emplois du temps, ou la prise en compte de certaines contraintes. Cela implique de remettre en cause la structure éducative dans sa globalité. L'introduction de ce changement va déstabiliser l'ensemble du système de valeurs, de références et de comportements des individus concernés.

Le CRAPEL, engagé depuis les années 70 dans le développement du concept d'autodirection, et la mise en place de systèmes d'apprentissage autodirigé, a vu certaines des structures qu'il avait mis en place subir des revers, voire même aboutir à des échecs. Les freins et les obstacles se sont révélés non pas dans les débuts de la mise en place du système en autodirection, mais à moyen ou long terme, lorsque l'installation des systèmes semblait terminée et acceptée. L'exemple des centres de ressources de l'Université Nancy2

⁴ cf. GREMMO M.-J. & RILEY P. (1995) « Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning : the history of an idea », *System*, 23, 2, p. 151-164, Oxford.

⁵ TREBBI, T. Communication personnelle. T. Trebbi présentera son analyse dans la publication réalisée par le Réseau R2IL en 2001.

⁶ cf. Crabbe, cité dans TUDOR, I (1996) *Learner-centredness as Language Education*, Cambridge University Press, Cambridge.

paraît être représentatif des difficultés qu'ont pu subir les systèmes en autodirection dans le long terme de leur existence, et peut ainsi servir de point de départ pour une analyse (voir aussi dans ce même volume, l'article de E. CARETTE).

1. Le cas de deux centres de ressources nancéiens.

Les étudiants inscrits à l'Université Nancy2 ont actuellement la possibilité d'utiliser deux centres de ressources :

- le Centre de Langues Yves Châlon (CLYC), situé sur le Campus Lettres, et réservé aux étudiants de Nancy2
- l'Espace Langues pour Non-Spécialistes (ELANS), situé dans les locaux du Pôle Européen Universitaire, et ouvert aux étudiants des 4 universités lorraines.

1.1. La longue histoire du CLYC

La " Bibliothèque Sonore " a été créée en 1973 par des enseignants du Crapel : elle s'adressait à des étudiants spécialistes. Elle a évolué en " Sono-Vidéotheque d'anglais ", puis s'est agrandie en " Sono-Vidéotheque plurilingue ", et a pris le nom de CLYC en s'installant dans de nouveaux locaux en 1996.

Lors de sa mise en place par le CRAPEL, les modalités de son fonctionnement ont été définies selon les concepts et les possibilités techniques des années 70. On retrouve ainsi les caractéristiques fondamentales : utilisation volontaire des étudiants, encadrement de soutien par les enseignants, ressources cataloguées, personnel d'accueil. Les enseignants ont montré à l'époque beaucoup d'intérêt et participé fortement à la mise à disposition de ressources. Il faut cependant noter que l'accueil était effectué par les techniciens du service audiovisuel et que les critères de catalogage apparaissent maintenant obsolètes.

De 1985 à 95, la Sono-Vidéothèque s'ouvre à d'autres langues et s'agrandit (en termes de locaux et d'équipement technique). Sa gestion est alors confiée au département de Langues Vivantes de l'Université. L'accueil est effectué par un personnel non-permanent et non formé, et un certain nombre d'enseignants de langues (notamment des langues nouvellement introduites) restent étrangers aux possibilités, ce qui se traduit par une stagnation (et un vieillissement) des ressources mises à disposition. On note, en outre, une utilisation de plus en plus marquée du lieu pour un enseignement non-présentiel guidé (pour étudiants spécialistes ou non-spécialistes).

Entre 94 et 96, le déménagement dans de nouveaux locaux est projeté et réalisé : la Sono-Vidéothèque devient le CLYC, avec un nouvel élargissement des possibilités techniques (création d'une salle de réception satellite pour 24 chaînes TV, et d'une salle consacrée au multimédia), alors que les ressources et le personnel d'accueil restent les mêmes. Les locaux sont constitués de 4 grandes salles : rien n'a été prévu pour offrir la possibilité d'entretiens à deux ou de travail en petits groupes. Aucun encadrement des étudiants utilisateurs n'est proposé.

Parallèlement et séparément, le CRAPEL participe activement au développement de l'autodirection "modalités 90", notamment en ce qui concerne la définition du rôle de conseiller, la conceptualisation et les pratiques de l'apprendre à apprendre, la détermination de critères de catalogage pertinents.

Au cours de ces 20 années, on assiste donc à une séparation progressive entre les travaux du CRAPEL dans la mise au point des concepts fondateurs de l'apprentissage autodirigé (en particulier du concept de "centre de ressources"), et le fonctionnement effectif de la Sono-Vidéothèque devenue CLYC, que le Crapel a créée mais dans laquelle il ne peut plus intervenir.

En 1998, le directeur du CLYC démissionne, et c'est un membre du CRAPEL⁷ qui est nommé en remplacement. Sa

⁷ L'auteur de ces lignes

nomination, effectué de manière directe par le Président de l'Université, prend place dans l'indifférence pour la plupart des enseignants des sections de langues concernées. Depuis cette date, le CLYC a de nouveau parmi ses objectifs la ré-introduction d'un système d'apprentissage autodirigé (actuellement, seuls certains éléments, comme des séances de conseil, des heures de conversation, et des documents de soutien sont proposés), Cet objectif entre dans un projet plus global de relance de l'utilisation du centre, dont lequel on mène également des actions d'information vis à vis des enseignants en langues et des étudiants afin d'actualiser et d'augmenter les ressources disponibles.

1.2. La courte histoire d'ELANS

L'espace ELANS a été fondé vers 1995, selon les caractéristiques "années 90" de l'autodirection. L'autodirection a, d'ailleurs, été retenue comme la modalité didactique principale d'ELANS : même s'il existe une salle dans les locaux une salle utilisable en salle de cours, tous les espaces ont été conçus pour une utilisation individuelle, ou en petits groupes (ainsi deux petites zones ont été spécialement aménagées pour les entretiens de conseil). ELANS est un centre de ressources plurilingue, dont le stock de ressources, à côté des ressources "permanentes" (audio, vidéo, multimédia), comporte aussi les accès Internet, et la TV par satellite.

Trois enseignants permanents sont affectés à ELANS, et à la création, deux des enseignants nommés appartiennent au CRAPEL. Selon les tâches qui leur sont définies, ils ont la responsabilité de l'organisation du système de ressources, et de la formation des étudiants utilisateurs. Ils mettent en place des formations "apprendre à apprendre" et ils proposent des permanences "conseil". Ces trois enseignants (parmi lesquels est choisi le directeur) doivent rendre compte de l'activité d'ELANS, d'une part à un Conseil d'Orientation composé de représentants des enseignants de langues des différents départements des 4 universités, et à la Direction du Pôle Universitaire d'autre part.

En 1999, les deux enseignants " CRAPEL " doivent quitter ELANS, à la suite de difficultés apparues à plusieurs niveaux : la formation des étudiants est jugée « inutile » par la Direction (puisque des ressources multimédia sont proposées), celle-ci ne reconnaît la nécessité d'une recherche didactique autour d'ELANS, et enfin, la conception de conseil et d'autodirection est remise en cause par une partie des enseignants du Conseil d'Orientation. ELANS fonctionne donc depuis la rentrée 2000 sans structure de soutien à l'autodirection des étudiants, et les ressources mises à disposition sont de plus en plus des matériaux multimédia commercialisés.

On assiste là aussi à une évolution négative du fonctionnement prévu par les concepteurs du centre de ressources, le fonctionnement effectif du centre devant de plus en plus correspondre aux attentes des responsables institutionnels.

Ainsi, on constate peu à peu que les problèmes auxquels on se heurte actuellement dans le fonctionnement d'un système d'apprentissage autodirigé tiennent, non plus à la définition des concepts ou des stratégies méthodologiques, mais à la manière dont les utilisateurs du système reçoivent ces concepts et ces stratégies. L'analyse de ces deux cas permet de montrer que l'implantation *durable* d'un système d'apprentissage autodirigé ne dépend pas uniquement des acteurs centraux que sont les apprenants et les enseignants. Tout système en autodirection s'inscrit nécessairement dans un réseau complexe de relations : relations institutionnelles entre l'enseignant et son institution, relations personnelles entre l'apprenant et son entourage notamment. Ces relations complexes interviennent fortement dans les chances de réussite de la mise en place de cette nouvelle situation pédagogique. C'est sans doute parce que, jusqu'à présent, beaucoup des concepteurs de systèmes d'apprentissage autodirigé ont oublié de prendre en compte les impacts indirects du changement qu'ils ont rencontré des revers à moyen et long terme. Ces difficultés, rencontrées dans d'autres contextes par d'autres chercheurs que ceux du CRAPEL, soulèvent de nouvelles interrogations.

En effet, les expériences montrent qu'il ne suffit pas d'avoir une vision claire de la nature du changement qu'implique l'apprentissage autodirigé et des modalités de réalisation de sa mise en place : il faut assurer les conditions pour qu'institutions et individus adhèrent au changement et le prennent en charge. Parallèlement à la conception du système d'apprentissage autodirigé proprement dit, il apparaît ainsi nécessaire de se préoccuper de l'introduction en tant que telle du changement impliqué.

2. Qu'est-ce qu'innover ?

Lorsqu'on cherche à cerner avec plus de précision le concept d'innovation, on s'aperçoit que le terme " innovation " recouvre en fait deux acceptions distinctes⁸ :

- un produit " nouveau ", c'est à dire différent de l'existant
- un processus, ayant " pour intention une action de changement et pour moyen l'introduction d'un élément ou d'un système dans un contexte déjà structuré " (Cros 1996).⁹

2.1. Une rupture avec l'existant

L'apprentissage autodirigé est un démarche didactique qui définit un rôle différent pour les apprenants, un rôle différent pour les enseignants (à tel point que le terme de " conseiller " est préféré à celui d'enseignant), et des caractéristiques et des modalités d'utilisation différentes pour les moyens d'apprentissage. Passer d'un système d'apprentissage hétérodirigé à un système d'apprentissage autodirigé (que ce soit en termes de complémentarité ou de substitution) implique de changer de structure éducative : cela implique donc qu'au delà du noyau central apprenant/enseignant/matériaux, toutes les composantes de la structure existante, tous ses lieux de décision, tous ses acteurs vont être affectés par le changement. Cela implique donc d'envisager les différences de fonctionnement, et d'évaluer les écarts en termes quantitatifs et qualitatifs.

⁸ voir HOLEC (1999)

⁹ CROS, F. (1996) *L'innovation en éducation et en formation, Banque de données NOVA, cadre conceptuel et guide d'utilisation*, INRP, Paris.

Une dimension fondamentale de cette rupture avec l'existant est l'importance qu'y jouent les représentations que les différents individus (dans leurs rôles professionnels ou sociaux) ont sur la situation didactique. L'apprentissage autodirigé est une " autre offre de formation " ¹⁰ qui vient briser le monopole dont a joui jusqu'à récemment l'apprentissage hétérodirigé. Cette situation de monopole de fait est lourde d'implications. Le système de valeurs et de comportements que chaque individu a construit autour de l'acte d'apprendre une langue a été bâti dans le cadre de ce monopole, et l'apprentissage hétérodirigé constitue la norme de référence implicite de tous les individus, concernés de près ou de loin par un apprentissage de langues. De ce fait, toute compréhension de la nature de l'autodirection se fait, pour les individus, à *partir* de ces normes de référence, qui sont souvent pour l'individu des évidences : tout ce sur quoi s'appuie l'enseignement paraît " normal " et " nécessaire ", tout changement doit être justifié par rapport à cette " normalité ".

La situation semble encore plus complexe en ce qui concerne l'apprentissage des langues. On se trouve en effet dans une situation inverse de celle de Monsieur Jourdain : tout le monde croit savoir comment on apprend une langue. Parce que le domaine de l'apprentissage de langues étrangères fait partie du vécu de la plupart des individus, il est extrêmement difficile de faire accepter que c'est un domaine de spécialisation avec ses concepts et ses critères scientifiques. Les différents acteurs qui jouent un rôle dans la structure éducative vont de ce fait utiliser leurs propres normes de référence pour prendre position dans la mise en place d'un système d'apprentissage autodirigé.

Cette transformation des représentations de l'individu a été analysée pour les acteurs directs de la situation, les apprenants et les enseignants concernés. Mais d'autres acteurs, affectés plus indirectement par l'innovation didactique, doivent être amenés à faire évoluer leurs conceptions : catégories socio-professionnelles participant de la structure éducative (comme par exemple les administrateurs, les

¹⁰ HOLEC H. (1996), « L'apprentissage autodirigé : une autre offre de formation », *Stratégies dans l'apprentissage et l'usage des langues*, Editions du Conseil de l'Europe, Strasbourg.

techniciens, les concepteurs de matériel), mais également individus proches des acteurs directs (amis des apprenants, collègues des enseignants, par exemple).

Il en va de l'apprentissage autodirigé comme de tout produit innovant : tout est à construire. C'est le cas même dans la formation des conseillers : leur vécu d'apprenant étant un vécu d'apprentissage hétérodirigé, les futurs conseillers doivent eux aussi prendre conscience des représentations qui découlent de ce vécu avant de pouvoir construire leur vision personnelle du nouveau rôle.

La mise en place d'un système d'apprentissage autodirigé suppose également la transformation des comportements. Or dans ce secteur, l'arrivée massive des nouvelles technologies de l'information et la communication (TIC) dans le champ de l'apprentissage des langues a également jeté un éclairage intéressant sur les possibilités de changement des acteurs. On constate le plus souvent que l'introduction des TIC dans l'enseignement/apprentissage des langues aboutit à un paradoxe : alors que la modernité de ces technologies a souvent contribué à la création rapide et massive de dispositifs dits d'autoformation (il en est pour preuve la mise en place au cours des dix dernières années de centres de ressources en langues dans de nombreuses universités en Europe), ces technologies sont souvent mises au service de structures didactiques qui n'ont que peu à voir avec l'apprentissage autodirigé et qui se rapprochent parfois très nettement de l'enseignement programmé. Cependant, les TIC ont un très grand impact dans la représentation qu'ont les individus d'un système de formation inséré dans la modernité : on le note, ainsi, dans l'exemple des centres de langues nancéiens, puisque l'évolution technologique de chacun de ces centres a toujours été possible, alors que l'évolution du système pédagogique et des tâches professionnelles a été soit non prise en compte, soit mise en doute.

Il est donc nécessaire de développer la réflexion sur les spécificités des multimédias afin de pouvoir les mettre en rapport avec le double objectif d'apprendre à apprendre et

d'apprendre une langue étrangère, fondamental dans l'apprentissage autodirigé.

2.2.Un processus

Le déroulement du processus d'innovation est généralement envisagé comme une succession de trois phases (cf. Ferguson, 1993)¹¹ :

- une phase d'initiation pendant laquelle la décision d'introduire le changement est prise, et le déroulement des opérations à effectuer est planifié ;
- une phase de mise en place, durant laquelle est réalisée l'introduction proprement dite du produit innovant ;
- une phase d'intégration pendant laquelle le changement se banalise au fur et à mesure de sa généralisation, et finit par faire partie intégrante de l'existant.

Dans le cas de l'apprentissage autodirigé, l'intégration doit aboutir, pour la structure éducative, à l'existence d'une situation de choix possible entre apprentissage hétérodirigé et apprentissage autodirigé. Dans les exemples nancéiens décrits plus hauts, on peut voir comment les projets n'ont jamais encore atteint la phase d'intégration, ce qui explique, dans un cas, la marginalisation du centre dans la structure éducative (qui lui conserve cependant un rôle d'alibi face à un environnement plus « conservateur »), et, dans l'autre centre, le retour à la situation de monopole de l'apprentissage hétérodirigé, dissimulé derrière l'utilisation généralisée des TIC.

Les actions centrales à l'introduction de l'innovation (transformation des représentations et des comportements des apprenants et des enseignants, élaboration de matériaux d'apprentissage adéquats, par exemple) sont depuis longtemps étudiées et expérimentées. Mais les exemples nancéiens, comme d'autres expériences faites ailleurs, illustrent de manière claire le fait que la gestion de l'introduction d'un produit innovant ne peut faire l'économie d'actions d'accompagnement visant les acteurs indirects de la structure

¹¹ FERGUSON G (1993) in NICHOLLS (1993) *Managing Educational Innovations*, Allen and Unwin, New-York

existante à transformer, si l'on veut mener à bon terme les trois phases de cette introduction. Ces actions d'accompagnement peuvent prendre la forme, par exemple, de campagnes d'information à destination de la communauté institutionnelle dans son ensemble (professionnels et utilisateurs) afin d'assurer une meilleure compréhension du projet innovant et une acceptation de principe, ou de démarches destinées à soutenir la motivation des participants (révision des modalités d'évaluation, bilans réguliers, etc.).

D'un autre côté, on a assisté au cours des 15 dernières années à la modification des conditions matérielles de la situation éducative, afin que les lieux et les ressources disponibles, correspondent de mieux en mieux aux caractéristiques de l'apprentissage autodirigé (matériaux d'autoformation dans les catalogues des éditeurs, commercialisation d'équipements techniques permettant l'individualisation, etc.). C'est dans le domaine des ressources humaines que le retard est le plus grand : si on dispose maintenant d'une définition pédagogique claire du rôle de conseiller, ce rôle n'a encore aucune valeur de " profession ". On trouve certes, ça et là, une reconnaissance de l'évolution des tâches confiées à un conseiller, mais on est encore très loin de l'adoption d'un statut de " conseiller ", parallèle au statut d'enseignant. De même, les institutions peinent encore, dans de nombreux pays, à donner une valeur " certifiable " à un apprentissage autodirigé.

3. Les objectifs du Réseau

C'est dans ce contexte que les travaux du Réseau R2IL trouvent leur justification. Le réseau s'est donné comme objectif de définir, dans sa variabilité, la problématique de l'innovation dans le domaine de l'apprentissage autodirigé. La présence de différents groupes de chercheurs, issus de contextes socio-éducatifs et institutionnels différents, travaillant avec des publics différents, intervenants à des étapes différentes de la structure éducative (formation des enseignants, mise en place de centre de ressources, production de matériaux didactiques, certification) donne l'assurance que

seront abordés les différents éléments du processus mis en œuvre.

Les recherches menées par les différents membres du groupe visent à :

- repérer de manière fine les obstacles, difficultés ou freins qui risquent de ralentir ou de bloquer le processus d'innovation,
- définir des stratégies d'accompagnement de l'initiation, la mise en place et l'intégration de l'apprentissage autodirigé, afin d'offrir à d'autres chercheurs, désireux de mettre en place un système d'apprentissage autodirigé, un cadre à la fois conceptuel et méthodologique qui leur permette de minimiser les risques inhérents à l'introduction du changement, présents aux divers niveaux d'acteurs concernés, et intervenant aux différents stades du processus¹².

On peut parfois avoir l'impression qu'en 30 ans, rien n'a vraiment changé dans les structures éducatives, parce qu'en fait, si les choses ont changé, le changement ne s'est peut-être pas effectué aussi vite que nous l'aurions souhaité, et certainement pas de la manière dont nous l'avions envisagé. C'est sans doute parce que, ces trente dernières années ayant été 30 années fondamentales dans la clarification des concepts et dans l'expérimentation de pratiques, nous n'avons pas vu, ou nous avons négligé de voir l'importance fondamentale du changement de paradigme dont parle Trebbi. Le processus évolutif qui doit aboutir à l'intégration de la nouveauté, et donc à la disparition de la sensation de changement, a été pris en compte, mais de manière ponctuelle, et surtout trop restreinte.

Les différents membres du réseau partagent la même préoccupation. Il s'agit de déterminer des stratégies de développement durable, afin, que l'intégration de l'apprentissage autodirigé soit indépendante des concepteurs du système, autrement dit d'autonomiser l'apprentissage autodirigé de ses concepteurs. Les membres du réseau partagent également la même volonté de concentrer une partie de leur réflexion sur le processus d'introduction de l'innovation en lui-même, afin que le plus rapidement possible,

¹² Les travaux du Réseau R2IL aboutiront à une publication qui sera éditée par le CELV en 2001.

l'apprentissage autodirigé serve naturellement de norme de référence, tout aussi naturellement que le fait actuellement l'apprentissage hétérodirigé.

A la suite , on trouvera une *Présentation synthétique du Réseau Européen pour l'Introduction de l'Innovation en Langues*

Le tableau permet de décrire les différents projets qui constituent les recherche sur lesquelles se fondent les travaux du Réseau R2IL selon les critères suivants :

1. le projet se situe-t-il en phase d'initiation, de mise en place, ou d'intégration ?
2. quel élément de la formation est concerné ? l'apprentissage dans son ensemble ? l'évaluation ? la certification ? la conception de diplômes ? les programmes officiels ? la formation des enseignants ? la conception de produits didactiques ?
3. quels sont les acteurs concernés par le projet ? Sont-ils les acteurs "centraux" : apprenants, enseignants, conseillers ?
4. Sont-ils des acteurs institutionnels : institutionnels pédagogiques ? institutionnels administratifs ? institutionnels financiers ? Sont-ils des acteurs plus périphériques, tels que les futurs employeurs ?
5. Les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) jouent-elles un rôle important dans l'innovation ?

		ALL Brême Leipzig	ESP U. de Castellon	FIN U. d' Helsinki	FR 1 U. du Littoral	FR 2 U. Nancy2 CRAPEL	NOR Bergen Oslo	POR U Minho Braga	R-U U. de Cambridge	SUI U. de Fribourg
	Initiation				X	X		X		
1	Mise en Place	X	X							X
	Intégration	X				X			X	
	apprentissage	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Evaluation, examens, diplômes	X	X		X				X	X
2	Programmes officiels					X				
	Formation des enseignants						X			X
	Conception de produits					X		X		X
	Apprenants	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Enseignants	X	X		X	X	X	X	X	X
3	Conseillers	X	X	X		X				
	Institutionnels pédagogiques	X	X		X		X		X	X
	Institutionnels administratifs		X					X		
4	Décideurs financiers		X							X
	Autres : Futurs employeurs									X
5	TIC				X	X				X