

# CONSEIL DE L'EUROPE COUNCIL OF EUROPE

Strasbourg, le 28 novembre 1973

LECS/Rech (73) 84  
Or. Fr.

CONSEIL DE LA COOPERATION CULTURELLE

COMITE SUR LA RECHERCHE EN MATIERE D'EDUCATION

Deuxième Colloque des Directeurs  
d'Instituts de recherche en matière d'éducation

Paris, 7 - 9 novembre 1973

VIII.

INNOVATION, RECHERCHE ET POLITIQUE  
DANS LE DOMAINE DE L'EDUCATION

Rapport de synthèse

présenté par L. LEGRAND  
à la séance de clôture

33.160  
04.6

INNOVATION, RECHERCHE ET POLITIQUE  
DANS LE DOMAINE DE L'EDUCATION

Rapport de synthèse  
présenté par Louis Legrand

Je le rappelais au début de ce colloque : l'inadéquation reconnue des systèmes éducatifs européens aux besoins des sociétés nouvelles conduit les responsables des politiques éducatives à chercher dans l'innovation les remèdes à ces problèmes. Mais la manière dont ces innovations sont étudiées et conçues, la manière dont elles sont décidées et diffusées, la manière dont elles sont reçues par les enseignants et les parents, les effets réels qui en résultent, constituent autant de champs d'incertitude et partant de recherches. Il est devenu indispensable, pour les responsables des politiques éducatives de disposer d'études scientifiques capables, si c'est possible, d'éclairer leurs décisions. La recherche en éducation est-elle capable de répondre aux demandes qui lui sont faites ? Les responsables sont-ils informés des possibilités qu'offre la recherche ? Quelles sont les méthodes les plus adaptées à éclairer les responsables et à définir et promouvoir l'innovation ? Tel était le vaste sujet de ce colloque. La qualité des personnes présentes, la richesse de leur expérience, la diversité des situations rencontrées dans les divers états membres ont permis une clarification certaine dont témoignent les rapports des groupes de discussions. Les apports d'une personnalité américaine comme le professeur BRUNER sont venus conforter ceux de personnalités européennes aussi informées que MM. BECKER, BECHER et MARKLUND. C'est dire qu'une synthèse serait bien présomptueuse. J'essaierai cependant de dégager les grands axes de cette réflexion collective en demandant l'indulgence pour les omissions ou les déformations que je ne pourrai naturellement pas éviter.

I.

Et tout d'abord, il est apparu nécessaire de clarifier ce qu'il convient d'entendre par innovation. C'est là un thème désormais classique, mais ce colloque a permis, me semble-t-il d'y voir plus clair.

On notera tout d'abord que l'innovation peut porter sur des réalités diverses :

- les structures : cycles d'étude, structures des établissements, examens et systèmes d'orientation, rapports du système éducatif et du système économique, administration etc...
- les contenus : choix des activités et des connaissances
- les méthodes : rapports maîtres-élèves ; moyens d'enseignement, etc...

Une seconde distinction fondamentale a été apportée par M. BECHER dans son intervention lorsqu'il a repris et complété les analyses de SCHON. Si l'on caractérise l'innovation d'après les processus par lesquels elle est élaborée et diffusée, trois types possibles sont à distinguer :

- celle qui, élaborée au centre, est diffusée à la périphérie. C'est le cas principalement lorsqu'elle résulte de décisions politiques dans un système hiérarchique ;

- celle qui s'élabore à la périphérie et diffuse spontanément dans le corps social (de la périphérie à la périphérie). C'est le cas de l'innovation spontanée, née au niveau de la salle de classe et diffusée de façon autonome par des canaux divers (sociétés de spécialistes ; mouvements pédagogiques par exemple) ;

- celle, enfin, que propose M. BECHER, allant de la périphérie au centre, puis du centre à la périphérie. C'est ce que j'appelle innovation contrôlée.

On soulignera que l'objet de l'innovation n'est pas indifférent au processus pratiqué. Ce n'est pas un hasard si M. MARKLUND, représentant d'un pays centralisé comme la Suède, a mis l'accent sur l'intérêt d'un processus centre-périphérie pour l'innovation dans les structures alors que M. BECHER, représentant d'un pays fondamentalement décentralisé comme le Royaume-Uni a insisté sur l'innovation contrôlée. Des innovations portant sur les contenus et sur les méthodes sont plus sensibles à ce dernier mode de conception et de diffusion.

## II.

Mais, quel que soit l'objet ou le processus de l'innovation, le problème fondamental reste posé : comment dépasser l'empirisme subjectif, dans la détermination des innovations ? Comment élaborer rationnellement l'innovation de façon à la rendre efficace pour résoudre les problèmes posés ? Comment la diffuser ? Comment en évaluer les résultats ?

Les réflexions sont articulées autour des deux grands thèmes du colloque :

- Les rapports de la recherche et des décisions politiques en matière d'innovation.
- Les méthodes de la recherche en matière d'innovation au niveau de la réalité concrète de la salle de classe.

En ce qui concerne le premier thème, il paraît possible, à partir des exposés et des discussions, de dégager les points de convergence qui suivent

1) La distinction est nécessaire entre le domaine politique et le domaine de la recherche éducative. La politique est de l'ordre de l'action, c'est-à-dire concerne la détermination des fins et la mise en oeuvre des moyens. La recherche, au contraire, est et doit rester de l'ordre de la connaissance qu'il s'agisse de recherche théorique ou de recherche active. C'est évident en ce qui concerne la recherche théorique dans l'étude des systèmes éducatifs. Précisons qu'il peut s'agir de macro-systèmes comme par exemple dans l'étude des flux par rapport aux besoins économiques ; ou de micro-systèmes lorsqu'il s'agit de décrire scientifiquement ce qui se passe dans la salle de classe et les effets divers des différents comportements possibles.

Mais, cette connaissance recherchée peut aussi s'accompagner d'une intervention dans le système éducatif. On parle alors de recherche-action, mais il convient de souligner que dans ce cas également, il n'y a recherche que lorsqu'il y a connaissance, connaissance des conditions de l'action et connaissance des effets produits par cette action.

2) Il ne devrait donc y avoir aucune ambiguïté dans la détermination des domaines respectifs de la politique et de la recherche éducative. Mais le problème naît du fait que la recherche ne peut se développer sans être financée. Or le financement d'une recherche est une décision politique. Le responsable politique ne financera une recherche que si elle lui est de quelque utilité.

Cela suppose tout d'abord que le politique soit informé de l'existence d'une recherche possible en éducation et puisse légitimement en attendre des informations utiles. Or la recherche parle souvent un langage obscur, difficilement transposable hors du cercle des chercheurs. Mais surtout, l'exigence même d'une connaissance scientifique confrontée aux impératifs des choix politiques et à la nature active de ces choix pose des problèmes institutionnels difficiles.

La recherche peut, en effet, être au service direct d'une politique. C'est le cas lorsque les décisions sont prises par le pouvoir politique et que la recherche est chargée d'explorer les voies et les effets de ces décisions. Le risque est grand dans ces conditions d'une complicité de fait inconsciente entre le chercheur et le politique de telle sorte que les résultats de la recherche soient nécessairement favorables aux décisions prises. Mais le risque contraire existe aussi, et doit être rigoureusement assumé, d'une contradiction reconnue entre les résultats de la recherche et les effets escomptés par le politique. C'est pourquoi, dans cette première perspective, la recherche doit être libre, libre de ses méthodes, libre de ses conclusions et de ses publications.

Mais la recherche doit aussi pouvoir intervenir au niveau même des décisions, dans la mesure où elle seule est en mesure de mettre en cause les évidences subjectives et les stéréotypes qui font que le système éducatif est inadapté aux évolutions générales de la société. Dans une vue prospective, les solutions innovatrices imaginées par les responsables politiques ou administratifs des systèmes éducatifs sont la plupart du temps prisonnières des habitudes de pensée héritées de la situation antérieure. Les exemples ne manquent pas d'innovations proposées par les chercheurs qui ont été refusées au moment où elles ont été proposées et qui ont été jugées nécessaires quelques années plus tard. Il est donc indispensable que la recherche fondamentale, comme étude de systèmes, puisse élaborer et proposer des modèles déviants et que de tels modèles puissent être essayés en situation réelle. La recherche doit donc pouvoir s'insérer dans un système tolérant la pluralité, même lorsque des décisions à court terme sont prises. La liberté de la recherche est donc à nouveau une nécessité vitale. Elle doit pouvoir mettre en cause de façon cohérente le système régnant qui la finance.

Il est clair que ces exigences pourront paraître exorbitantes à bien des égards. Elles sont pourtant indispensables si l'on veut que la recherche puisse remplir son rôle au service des décideurs. Ces conditions impliquent par ailleurs un certain nombre de dispositions institutionnelles sur lesquelles nous reviendrons pour finir.

### III.

Le second thème abordé concernait l'autre face de l'innovation : celle qui est tournée vers l'enseignant praticien. De ce point de vue les problèmes sont de deux ordres complémentaires :

- d'une part, dans quelle mesure la conception de l'innovation doit-elle associer l'enseignant praticien et dans quelles conditions précises ?
- d'autre part, dans quelles conditions une innovation conçue et évaluée peut-elle être efficacement généralisée ?

Il semble que ce soit les solutions à ce second groupe de problèmes qui commandent les solutions à apporter au premier. En effet, le problème central de l'innovation en ce qui concerne les politiques éducatives paraît bien être, dans tous les pays européens, quelles que soient par ailleurs leurs caractéristiques institutionnelles, l'inefficacité relative de l'innovation au moment de sa généralisation. Les participants au colloque ont pu s'interroger, à la suite des interventions de MM. BECHER et MARKLUND, sur ce fait général et inquiétant et des conclusions semblent pouvoir être dégagées des informations reçues et des échanges de vue qui les ont suivies.

Il convient tout d'abord de rappeler les distinctions apportées par M. BECHER en ce qui concerne les processus d'élaboration et de diffusion. Il n'est pas indifférent pour l'efficacité qu'une innovation aille du centre à la périphérie, de la périphérie à la périphérie, ou de la périphérie à la périphérie en passant par le centre.

Il est significatif, tout d'abord que l'on puisse constater, dans les systèmes centralisés, l'inefficacité des décisions prises en matière d'innovation lorsqu'il n'y a pas participation volontaire et autonomie de décision au niveau de l'établissement scolaire. Il est non moins significatif que les pays décentralisés cherchent à créer des centres d'incitation et d'animation devant le peu de mobilité des attitudes et des structures locales autonomes face à l'innovation. Un équilibre doit donc être cherché entre l'autonomie et la créativité locale et l'imagination, la coordination et l'incitation centralisée. De ce point de vue les interventions de MM. BECHER et MARKLUND ont paru complémentaires.

D'une part les changements de structures décidées au centre sont indispensables si on veut créer les conditions de l'innovation, mais elles sont insuffisantes à elles seules à faire changer les attitudes.

D'autre part l'association des enseignants à l'élaboration de l'innovation paraît indispensable dès le début de l'étude si l'on veut éviter les écueils classiquement reconnus. Une innovation élaborée en dehors des conditions réelles de son éventuelle généralisation risque de se trouver en complet porte à faux. Le micro-système que constitue l'établissement ou la classe est indispensable à l'étude d'une innovation sous peine de stérilité. Les études de laboratoire ne peuvent être transférées comme telles dans le milieu réel.

Par ailleurs seule une création de l'innovation en milieu réel permet d'observer les conditions dans lesquelles l'innovation a pu se développer, entraînant les indispensables changements de comportement des maîtres et des élèves. Ces observations sont du plus haut intérêt pour éclairer les responsables sur les conditions institutionnelles dans lesquelles une innovation a quelque chance de se généraliser. Enfin, les centres périphériques où s'est développée l'innovation contrôlée peuvent ainsi devenir des pôles de développement.

La recherche-action, associant étroitement au niveau local les enseignants et les chercheurs apparaît donc comme le moyen le plus efficace de créer l'innovation, d'étudier les conditions de son développement, de constituer les pôles décentralisés de généralisation éventuelle. Les centres de formation initiale et permanente semblent dans ces conditions les lieux privilégiés de l'innovation contrôlée.

## IV.

Ces considérations méthodologiques conduisent à envisager les conditions institutionnelles qui paraissent les plus aptes à permettre l'étude de l'innovation et sa généralisation. Nos pays européens sont très divers quant à leurs structures politiques en matière éducative. Les uns sont très centralisés, l'enseignement étant régi de façon étroite par des programmes et des instructions nationales appliquées de façon hiérarchique et contrôlées par les examens nationaux et les corps d'inspection. Les autres, au contraire, sont très décentralisés, laissant l'autonomie la plus large aux écoles dans le choix de leurs structures, de leurs programmes d'études, de leurs méthodes, et de leurs évaluations. Mais quelle que soit la structure institutionnelle, le problème, on l'a constaté, se pose dans des termes identiques : celui de concilier l'autonomie locale de conception et de décision et les nécessaires incitation, concertation, élaboration et évaluation centrales.

Il convient d'autre part que les institutions centrales jouissent d'une totale autonomie dans leurs activités d'études, de conception et d'évaluation sans pour autant être coupées ni des centres politiques de décision, ni des centres locaux de diffusion. A cet égard, une structure de concertation et d'incitation telle que le School Council anglais a pu paraître à beaucoup comme une institution remarquable dans la mesure où les enseignants sont partie prenante à tous les stades de l'innovation : décision d'études et financement, distribution des tâches, réalisation de l'étude, généralisation par l'information et l'animation. La conjonction d'un semblable dispositif et de structures plus centralisées comme celle de la Suède ou de la France, par exemple, permettant l'association organique à l'innovation des centres de formation initiale et permanente devrait, semble-t-il, offrir un maximum d'efficacité. Les propositions faites par M. BECKER seraient également à prendre en compte lorsqu'il distingue la nécessaire complémentarité de centres nationaux autonomes, consacrés plus particulièrement à la recherche fondamentale, et de centres régionaux, articulés avec les centres de formation, consacrés à la recherche-action.

Les participants ont été unanimes enfin à considérer l'intérêt qu'il y aurait, sur le plan européen, à disposer d'un centre international capable de coordonner et d'inciter les recherches et les innovations d'intérêt commun. La proposition du premier colloque des directeurs d'institut de recherches n'est pas, pour nous, une aimable prospective. Elle est une proposition sérieuse. La réunion qui s'achève prouve que l'unité européenne, si elle n'est encore qu'un vœu pieux sur le plan des institutions, est déjà une réalité si l'on considère les problèmes éducatifs, les attitudes, les intérêts, les méthodes des éducateurs et des chercheurs. Elle est une réalité si l'on

considère les amitiés liées au cours de ces journées, les connaissances personnelles faites; les échanges cordiaux que l'obstacle des langues a certes freinés mais non empêchés grâce à la compétence des interprètes et aussi la bonne volonté de tous. L'institution ne serait qu'un couronnement de ce qui s'est progressivement élaboré dans la confrontation et l'échange d'informations.

---

# CONSEIL DE L'EUROPE COUNCIL OF EUROPE

Strasbourg, le 19 novembre 1973

DECS/Rech (73) 79

Or. Fr.

CONSEIL DE LA COOPÉRATION CULTURELLE

COMITE SUR LA RECHERCHE EN MATIERE D'EDUCATION

Deuxième Colloque des Directeurs  
d'Instituts de recherche en matière d'éducation

Paris, 7 - 9 novembre 1973

III.

Allocution d'ouverture

Mr.L. LEGRAND

Directeur de Recherches  
à l'Institut Nationale de Recherche et  
de Documentation Pédagogiques, Paris

32.950  
04.6

Il m'appartient tout d'abord de rappeler le sens de cette réunion et de la situer dans l'ensemble des activités du Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe, et, plus particulièrement encore, de celles du Comité sur la recherche en matière d'éducation. Ce Comité, créé il y a maintenant déjà 5 ans, avait décidé de confier les tâches de présidence successivement à des représentants des différents pays membres et ce pour deux ans. Il avait également admis que chaque président sortant devait organiser dans son propre pays avec le Secrétariat du Conseil un colloque permettant à des Directeurs d'Instituts de recherches de se retrouver avec des responsables des politiques éducatives des différents pays pour échanger leurs expériences et confronter leurs problèmes. C'est ainsi qu'un premier colloque s'est déjà tenu à Londres, en novembre 1971, sous la présidence du professeur M. Taylor, colloque auquel un grand nombre de personnalités ici présentes avaient eu l'avantage d'assister. J'ai pris, de 1971 à 1975, la succession du professeur Taylor à la présidence du comité, et c'est ce qui me vaut l'honneur et le plaisir de vous accueillir aujourd'hui à Paris.

Le Colloque de Londres fut pour la recherche éducative en Europe un événement mémorable. Consacré aux problèmes généraux de la recherche en éducation face aux problèmes que vivent nos Etats, consacré également à la définition de ce que devrait être un chercheur dans le domaine éducatif, ce colloque fut principalement l'occasion pour les chercheurs européens de prendre conscience de leur existence comme réalité européenne et de découvrir la parenté des situations et des problèmes affrontés par delà la diversité des langues et des situations politiques. Il a permis de lier des connaissances et des amitiés, constituant ainsi une base vécue pour cette unité européenne sans cesse espérée et si péniblement recherchée. Il a permis d'amorcer pour plusieurs des contacts plus précis encore au cours des visites de travail que le Comité a également organisé avec tant de bonheur. Il a permis enfin d'accélérer le progrès de la recherche en éducation sur l'ensemble du territoire européen en ouvrant les horizons et en faisant profiter les timides de l'expérience acquise par les plus avancés.

En réunissant à Paris, deux ans après, un second colloque consacré aux problèmes de la recherche en éducation, le Comité espère offrir l'occasion de continuer la tâche entreprise et d'œuvrer à cette prise de conscience et à ce progrès déjà largement engagés.

C'est pourquoi le Comité a pensé qu'il convenait cette fois d'essayer la confrontation sur des problèmes plus spécifiques et de consacrer les débats de ces trois journées aux problèmes posés par l'innovation dans le système éducatif.

Nos différents pays se trouvent confrontés depuis vingt ans, comme tous les pays industrialisés, à des problèmes éducatifs sans précédents qu'ils essayent de résoudre de façon plus ou moins rationnelle. L'Europe avec quelque

./.

retard sur les Etats-Unis, voit croître l'inadaptation de ses systèmes éducatifs, spontanément construits pour répondre à une civilisation rurale aux valeurs stables, en porte-à-faux dans un univers de plus en plus urbanisé et technicisé. Le décalage va croissant entre la nature des produits : les jeunes parvenant à l'âge adulte, et les besoins de la société de fait. Le hiatus s'accroît entre les connaissances enseignées et celles qu'atteint la science militante ; l'exigence de justice sociale se heurte à l'impuissance du système éducatif à compenser les handicap-socioculturels ; la contestation de la société industrielle s'étend au système éducatif tout entier.

Devant ces symptômes de profonde désadaptation, les responsables politiques cherchent des solutions immédiates qui apparaissent souvent à l'usage comme des palliatifs peu efficaces. Par ailleurs des pédagogues praticiens essaient de façon spontanée et souvent peu rationnelle des solutions personnelles aux problèmes qu'ils vivent péniblement dans leur existence quotidienne. C'est ainsi que, institutionnelle ou individuelle, l'innovation dans le système éducatif paraît actuellement la voie obligée de toute solution aux inadaptations constatées.

Or, la caractéristique commune de ces essais collectifs ou privés est d'être fort peu éclairée. Les choix s'opèrent la plupart du temps dans une relative inconscience des causes et des effets, en s'appuyant sur des opinions subjectives, des modes, ou des intérêts immédiats. Comment s'étonner dès lors que des mesures contradictoires soient prises dans un même moment pour répondre aux mêmes objectifs ou que des oscillations puissent se constater à quelques années de distance sans que les retours en arrière soient mieux fondés que les innovations préalablement introduites. Les exemples ne manquent pas de semblables improvisations.

Les structures innovées vont, par exemple, de l'école unique à programmes communs aux écoles séparées à recrutement sélectif en passant par les écoles multilatérales à filières spécifiées. Les cycles d'enseignement sont constitués de façon très diverse selon les pays. La tendance commune jusqu'ici à la constitution d'écoles moyennes polyvalentes de 11 à 16 ans se trouve à nouveau combattue au profit d'écoles de 8 à 10 ans. L'enseignement technique est ici intégré aux enseignements généraux ; là il en est soigneusement distingué. L'entreprise est ici utilisée comme lieu de formation ; l'école refuse cette association jugée avilissante etc. Les mêmes hésitations sont reconnaissables en ce qui concerne les contenus. Les mathématiques nouvelles universellement demandées il y a dix ans, sont de nouveau contestées pour des raisons diverses et disparates.

Par ailleurs, il est trivial de constater que les décisions d'innovation ne sont que très rarement suivies d'effet au niveau de la salle de classe. Les programmes et les

instructions changent ; les comportements réels demeurent comme si l'innovation ne concernait que la surface agitée d'eaux profondes immuables. Et lorsque l'innovation est le fait des praticiens eux-mêmes elle est la plupart du temps perçue comme une originalité intransmissible et non généralisable, voire même dangereuse.

Bref, si tout le monde s'accorde à considérer l'innovation comme la seule issue possible aux contradictions vécues dans nos systèmes éducatifs, tout esprit sain doit également reconnaître que l'innovation ne peut être improvisée, qu'elle doit être étudiée, mesurée dans ses effets, ajustée aux objectifs clairement définis et aux moyens dont on dispose pour l'introduire et la généraliser. Bref, l'innovation doit être aussi scientifiquement conçue qu'il est possible de le faire. C'est ici que la recherche en éducation paraît indispensable et peut être considéré comme le seul moyen, s'il existe, de sortir de l'improvisation.

Or, force est de constater que l'Europe, en ce domaine, est loin de posséder partout les instruments institutionnels reconnus.

Tout d'abord, en ce qui concerne les décisions prises ou à prendre par les responsables des politiques éducatives, il est clair que la recherche ne saurait, à elle seule, définir les options de valeurs qui sont nécessairement l'apanage des politiques. Mais ces options devraient pouvoir être éclairées, quant aux moyens de les atteindre, par des études objectives, ou du moins par les connaissances, mêmes fragmentaires, que ces études peuvent déjà apporter. Cela devrait permettre d'éviter certaines illusions et d'ajuster les moyens aux fins. Sur ce point, les comparaisons que vous pourrez faire, les confrontations des politiques éducatives suivies dans vos différents pays et la place qu'a pu y prendre la recherche en éducation devraient être au plus haut point profitables à tous. Nos institutions sont très diverses si les problèmes qu'elles rencontrent sont communs. Les réussites des uns, les échecs des autres, devraient nous permettre un progrès certain.

En second lieu, la nature de l'innovation, la façon dont elle est définie et évaluée ne sont pas étrangères à l'efficacité qu'on a pu en attendre. Ici encore la confrontation des expériences passées, les observations critiques qui ont pu être faites ici et là devraient être d'un grand secours pour l'avenir.

C'est dire que l'essentiel de ce colloque est entre vos mains. Les organisateurs souhaitent que les confrontations au sein des groupes constituent l'apport principal de ces journées. Ces confrontations devraient être centrées autour des deux grands thèmes retenus ;

1. Les chercheurs, conseillers des responsables de la politique éducative.
2. Les chercheurs, agents d'innovation pédagogique. Les discussions pourraient être conduites autour des questions proposées par le groupe qui a préparé le colloque.

Je les rappelle succinctement :

- Comment améliorer la coopération entre les chercheurs et les responsables des politiques éducatives aux niveaux national ou local (organisation, financement, personnel, institutions) ?
- Quelle est la méthodologie la plus efficace dans la recherche innovatrice (initiative, planification, participation des enseignants etc..)
- Comment diffuser les résultats de l'innovation ? (place de l'information et de l'animation, institutions etc..)
- Qu'est-ce qu'évaluer une innovation ?

Ces questions ne sont pas exclusives, naturellement. Il appartiendra aux groupes de travail d'organiser leurs confrontations comme ils l'entendront.

Toutefois, en vue de créer un référentiel commun à ces discussions le groupe de travail qui a préparé le colloque a pris les dispositions suivantes :

En premier lieu, il a demandé et obtenu un certain nombre d'études de cas, pris dans des systèmes très différents. Il y a joint deux documents de simulation. Je remercie très vivement les auteurs de ces études dont certaines sont d'une richesse considérable, bien capable de faire réfléchir et d'apporter à tous des informations extrêmement utiles.

En second lieu, nous avons pu nous assurer le concours de personnes aussi qualifiées que MM. Becker, Becher, Brunner et Marklund, qui vous apporteront le fruit de leur expérience et de leur compétence au cours de quatre conférences attendues. Je les remercie également avec chaleur au nom de tous.

Nous espérons que ces documents et ces informations de vive voix pourront nourrir vos réflexions de groupe et susciter réflexion, contestations, orientation. Chaque groupe élira un président et choisira un rapporteur qui voudra bien faire part à tous, vendredi après-midi, des conclusions, s'il s'en trouve auxquelles chaque groupe sera parvenu.