BONNES DIRECTIONS POUR L'ECOLE ?

Interroger aujourd'hui la place de la direction au primaire renvoie à l'organisation et au fonctionnement de l'école dans son ensemble. Une question qui n'a de sens qu'au regard du projet de faire réussir tous les élèves.

Dans l'ensemble de ce dossier, le terme directeur a été retenu alors que nous savons qu'une majorité d'entre eux sont des directrices en maternelle comme en élémentaire. Un usage sans volonté discriminatoire qu'il nous faudrait questionner.

Dossier réalisé par
Michèle Frémont, Daniel Labaquère,
Pierre Magnetto, Sébastien Sihr

Le fonctionnement de l'école à marche forcée.

Si de longue date les écoles expriment des attentes fortes sur la direction et leur fonctionnement, le ministère a décidé depuis l'an dernier de régler le problème à sa manière et selon ses *« méthodes »*. En témoignent les sanctions envers les personnels de direction qui continuaient d'observer dans le cadre d'une consigne syndicale du SNUipp et du SGEN le blocage administratif : le protocole mis en oeuvre par le ministère ne répond toujours pas aux besoins exprimés sur la direction et le fonctionnement des écoles. Aujourd'hui encore, on compte 3 900 directions vacantes.

"interroger les modalités d'organisation de l'école en ayant en ligne de mire la finalité de la reussite scolaire."

Dans certains départements comme la Loire Atlantique, la Savoie, les Landes..., l'administration a déjà annoncé que des retraits sur salaire pour service non fait seront effectifs à partir du mois de janvier : drôle de conception du dialogue social.

En même temps, le ministère a décidé en novembre dernier d'engager *« une nouvelle étape de concertation »* sur deux thèmes. L'un porte sur l'évolution des missions du directeur d'école et l'autre sur un projet de décret sur l'expérimentation d' établissement public d'enseignement primaire (EPEP), sur le modèle de la structure des collèges (voir p18). Les documents de travail présentent des propositions qui risquent de changer profondément les modalités de fonctionnement des écoles.

Historiquement et culturellement, les écoles primaires ont des structures diverses ancrées dans le territoire avec un souci de proximité auquel sont attachés élus et parents d'élèves. Les missions d'éducation et d'instruction y sont assumées collectivement par les enseignants. Néanmoins c'est le directeur qui est le référent pour l'administration, la mairie, les parents et qui assure la coordination et l'animation de l'équipe pédagogique. Si, comme le rappelle le code de l'éducation, le directeur *« veille à la bonne marche de chaque école maternelle ou élémentaire et assure la coordination nécessaire des maîtres »*, ses tâches se sont alourdies au fil du temps et des nouveaux textes accumulés sans qu'un travail sérieux de réflexion n'ait abordé les questions de l'étendue de ses responsabilités, les besoins de formation, etc.Un rapport de la DGESCO en janvier de l'année dernière et une récente enquête menée par Georges Fotinos pour la MGEN attestent à cet effet d'un climat dans les écoles fortement détérioré (voir p16). Et ce sur les trois domaines constitutifs de la fonction de direction que sont l'organisation pédagogique, la gestion administrative et l'animation et la médiation. Mais ce qui est frappant, c'est que chacun note aussi un alourdissement des tâches et une complexité croissante des missions dévolues aux équipes enseignantes, missions qui répondent plus à des injonctions administratives dont les répercussions sur la réussite des élèves ne paraissent guère effectives. Le sentiment d'une dégradation des rapports à la hiérarchie, le stress, l'augmentation de la charge de travail sont les éléments déterminants de mauvaises conditions de travail selon les directeurs interrogés par Georges Fotinos.

D'autre part, quand on étudie les propositions contenues dans l'expérimentation des EPEP, établissements dotés d'une personnalité juridique

Au primaire, impossible de séparer la direction du fonctionnement de l'école. Ce sont des déterminants contribuant à la réussite des élèves.

et d'une autonomie financière, on y trouve plus largement une nouvelle organisation institutionnelle un peu sur le modèle du second degré. Mutualisation des moyens des communes sur un périmètre donné, pilotage par un conseil d'administration avec un projet d'établissement et création d'un directeur de l'EPEP (une sorte de *superdirecteur*) sont quelques uns des points du projet.

Rien à ce jour dans les groupes de travail ne va dans le sens de la reconnaissance, de la clarification des responsabilités, ou encore de la revalorisation du métier et des moyens pour le fonctionnement de l'école dans son ensemble : travail en équipe, organisation pédagogique concertée, innovations, mais aussi proximité avec les parents et dimension relationnelle du métier d'enseignant (voir p 16 et 17). Les besoins exprimés par les enseignants des écoles primaires montrent s'il en était besoin que l'argument statutaire ne peut s'imposer comme une réponse satisfaisante.

Une partie des difficultés rencontrées dans les écoles croise les conditions économiques et sociales des élèves et leurs familles, un niveau où les politiques publiques doivent agir (mixité sociale, égalité des droits...). Mais, il existe aussi des causes endogènes indéniables comme l'organisation du temps, de l'espace et des dispositifs pédagogiques à l'école. Cette dernière réalité renvoie immanquablement au fonctionnement de l'école dans sa diversité et ses spécificités. Encore faut-il avoir le courage d'interroger ces modalités en ayant en ligne de mire constamment la finalité de la réussite scolaire . *« L'éducation nationale ne fait pas confiance aux personnes qui pourraient collectivement organiser une institution pour que les enfants y réussissent le mieux »* témoigne Philippe Meirieu, professeur à l'université Lyon 2 (voir p 19). Une tout autre logique en somme qui s'appuie sur un fonctionnement démocratique. Un réel projet d'une école dynamique qui s'organise en équipe, cherche et innove pour la réussite de tous les élèves.

Le fonctionnement de l'ecole en mode changement

Pas d'imperméabilité. Quelle que soit sa taille, l'école est une seule et même entité si bien que tout enseignement engage à une collaboration : entre les enseignants mais également des enseignants avec les familles, les divers partenaires et personnels éducatifs. Dans ce cadre, la direction est un élément constitutif de l'école et participe à la conception du métier dans le premier degré.

Aujourd'hui, les tâches liées à la direction et au métier d'enseignant en général s'étant fortement alourdies, le SNUipp avance des propositions pour réguler la vie de l'école dans toutes ses dimensions.

Les missions administratives nécessitent une définition claire et un allègement de celles-ci, la création de postes administratifs statutaires ; ainsi qu'une revalorisation des bonifications indiciaires des directeurs.

Les responsabilités pédagogiques, relationnelles et organisationnelles, certes complexes mais inhérentes à l'école nécessitent d'être appréhendées et maîtrisées dans le cadre d'un travail conduit en équipe. Ceci implique du temps supplémentaire de décharge pour la direction mais aussi pour l'école afin d'institutionnaliser des moments d'échanges et de favoriser le travail en équipe avec plus de maîtres que de classes.

Un projet qui exige de fait une amélioration de la formation pour tous (module de travail en équipe, de fonctionnement et de direction) avec une inspection d'équipe réellement formative.

Autant de leviers pour améliorer les conditions d'exercice de tous les personnels dont ceux liés à la direction et transformer l'école dans ses fonctionnements pour la réussite de tous.

DES EN QUETE D'AMELIORATION

Coup de froid sur le climat des écoles primaires. En pointant la dégradation des conditions d'exercice de la direction, deux enquêtes révèlent les leviers sur lesquels agir.

Tous les directeurs le soulignent, comme d'ailleurs le Ministère (DESCO 2006) et différentes enquêtes (Fotinos, MGEN 2006) : la charge de travail des directeurs s'est considérablement accrue, dans les trois domaines que sont l'organisation pédagogique, l'administration et la gestion, ainsi que l'animation et la médiation. A côté de cet alourdissement (ou en partie à cause de lui), la dégradation du niveau de stress est ressentie par plus de 90 % des directeurs et du personnel. Le climat des écoles, dont on commence à mesurer l'importance sur la réussite des élèves, s'en ressent.

Selon l'enquête de la MGEN, ce climat dépend de multiples facteurs, des caractéristiques de l'école et de son dynamisme, mais aussi des conditions de travail des personnels et du directeur, des relations *« extérieures »*, avec les parents, l'IEN de circonscription, les collectivités locales. De l'organisation des conditions de travail à la qualité de la vie professionnelle, la place du directeur est essentielle.

Quelques différences se font jour entre écoles maternelles et écoles élémentaires : les directeurs de maternelle plus tournés vers l'innovation et les questions posées par les relations avec les parents, les directeurs d'élémentaire plus reconnus pour l'organisation interne de l'école et sa communication externe. De manière générale, les directeurs d'école maternelle se montrent un peu moins pessimistes que leurs collègues d'élémentaire. Mais dans les deux cas, les relations avec les IEN, comme avec les collectivités locales, sont vécues comme dégradées. Et au total ce sont plus de 52 % des directeurs d'école primaire qui se déclarent peu ou pas satisfaits professionnellement. Ils notent des évolutions significatives sur l'importance du stress, sur le temps consacré à l'écoute du personnel, ils attendent de la considération et du respect de la part de la communauté éducative.

La dimension relationnelle pèse d'un poids important dans la fonction de directeur. Que ce soient avec les élèves, les enseignants, les parents d'élèves, la hiérarchie ou les collectivités locales, des compétences techniques précises sont nécessaires, compétences relativement absentes de la formation actuelle.

Enquête MGEN:
"http://www.mgen.fr/fileadmin/user_upload/documents/Education/Reflexionssurlemonde/Climatecoles.pdf"

Synthèse DESCO :
"http://wwwphp.ac-orleans-tours.fr/ecoles18/cher_directeur/articles.php?lng=fr&pg=135

« TELLEMENT DE RELATIONS À GÉRER EN MATERNELLE.. »

« La direction en maternelle, c'est avant tout du relationnel. Et ce dans toutes ses dimensions » remarque Reidun Evensen, directrice de l'école maternelle Marcel Plaisant à Bourges. Avec une journée de décharge par semaine, il faut savoir s'organiser même si elle a le sentiment d'être parfois *« dans l'entre deux »*, entre la classe et son bureau. Reidun tient à une identité de l'école tournée vers les parents car *« la maternelle est le temps de séparation et de socialisation de l'enfant »*. Pour elle *« c'est important que les parents aient une vision positive de l'école »*. Pour cela, l'équipe a décidé d'aménager un lieu où les mamans peuvent laisser leurs poussettes pendant la journée. Il faut être à l'écoute tous les matins, *« ici, un problème de déménagement, le paiement du loyer, là une coupure d'électricité »*. Une proximité qui prend beaucoup de temps mais qui permet de créer un climat de confiance. Et puis, il y a tous les partenaires incontournables dans le fonctionnement de la maternelle : la PMI, le médecin scolaire, l'EVS-ASH, les ATSEM à qui *« il faut établir l'emploi du temps, répartir les tâches en trouvant le bon équilibre entre l'accompagnement des temps d'enseignement et les contraintes imposées par la municipalité»*. Caroline Plafond, enseignante en grande section insiste sur l'importance des temps rapprochés de régulation de la vie de l'école lors des conseils des maîtres ou de moments plus informels mais tout autant nécessaires. *« Cela permet des mises en commun et aussi des mises à plat autour de l'équipe. C'est un temps de cohérence pour la bonne marche de l'école »*. Ainsi, conclut-elle *« si le rôle de la direction est d'impulser une dynamique pour un climat de réussite, c'est bien à l'équipe dans une responsabilité collective à le faire vivre »*.

ECOLES DEBORDEES

Petites, grandes, en milieu urbain ou rural, les écoles vivent des réalités parfois diverses.
Reste un même constat d'alourdissement des missions et le désir de fonctionner autrement.

« UNE CHARGE DE TRAVAIL ADMINISTRATIVE DE PLUS EN PLUS LOURDE »

"*Entre 45 et 52 heures de travail hebdomadaire »* comptabilise Muriel Franconieri, directrice de l'école Joliot-Curie à Limoges. Le travail de direction est devenu de plus en plus exigeant. Dans cette école fraîchement identifiée EP1 alors qu'elle n'était pas en ZEP l'an dernier, la demi décharge de Muriel est loin de suffire à l'empilement des tâches exigées : enquêtes multiples, statistiques mensuelles, rédaction du projet Ambition réussite, PPRE, PPS, gestion des locaux pour organiser les prises en charge des divers partenaires (RASED, orthophonistes, rééducateurs, assistants pédagogiques). Pourtant, depuis deux ans, qu'elle occupe la fonction de directrice, Muriel se dit motivée par le désir de mettre ses *« compétences au service de l'animation de l'équipe avec la volonté de rencontrer d'autres professionnels pour construire des projets »*. Pour preuve, avec ses collègues, elle a mis au point des rencontres régulières avec les parents les samedis matins autour de lectures et de chants. Tous les enseignants ont un accès libre aux documents administratifs, histoire de tenter d'alléger la charge de travail. Malgré deux EVS, elle reste toujours autant sollicitée et s'explique : *« la directrice demeure la personne référente même pour des petites questions »*. Et *« le temps manque, en concertation pour l'équipe enseignante et en décharge »*. Depuis cette année, avec la réunion hebdomadaire du vendredi après-midi associant plusieurs écoles, Muriel a même moins de temps à consacrer à sa mission.
Alors *« trop c'est trop !»* L'année prochaine si rien ne bouge, elle laissera vacant son poste de direction.

" AU DEBUT, DIFFICILE DE GERER LA CLASSE"

Au hameau de Kerhero, à Moustoirac dans le Morbihan, Estelle Marec professeure des écoles depuis 6 ans assure pour la cinquième année la direction de cette école publique rurale qui accueille une cinquantaine d'élèves de la maternelle à la fin du primaire. *« Au début tu ne gères pas forcément ta classe et tout le monde attend énormément de toi »*, se rappelle-t-elle, d'autant qu'elle n'a bénéficié d'une formation que l'année suivante.
Elle ne compte plus les heures passées à comprendre des demandes administratives *« pas toujours claires »*, mais elle apprécie la dimension relationnelle de ce travail exigeant en temps et en énergie : préparer les équipes éducatives, organiser la scolarisation des élèves handicapés -trois actuellement-, collaborer avec la mairie… Les parents aussi *«attendent des aides qu'on ne peut pas forcément leur donner»*, constate Estelle.
La disponibilité est essentielle pour Marie-Line Mandart, ATSEM, car *« un problème avec un élève ne peut pas être traité une semaine après !»*. Les enseignantes sont d'accord: *« celui ou celle qui assure la direction doit rester partie intégrante de l'équipe au même niveau »*, question de confiance. Mais différencier ce qui ressort du travail de tout enseignant ou de la direction n'est pas facile et le partage des tâches varie beaucoup selon les écoles.
Aujourd'hui Estelle déplore de faire *« de plus en plus un boulot administratif sans utilité évidente pour l'école »*. *«Construire nos projets, c'est un travail régulier de l'équipe qui ne nécessite pas un retour systématique vers l'institution»* mais exige à coup sûr du temps aussi pour toute l'équipe.

La disponibilité est essentielle et c'est ce qui manque le plus aux directrices et directeurs.

"ETRE DISPONIBLE POUR CHACUN"

« Faire vivre l'équipe ». Brigitte Bonef, directrice de 12 classes à l'école Mme de Sévigné à Mantes-La-Jolie, dans les Yvelines affiche tout de suite sa priorité. Et ce n'est pas une mince affaire dans cette école *ambition réussite* de 250 élèves avec près d'une vingtaine d'enseignants, d'assistants pédagogiques, d'EVS. Pour Brigitte, la décharge complète *« est indispensable »* même si elle *« se considère comme enseignante à part entière »* et se dégage du temps pour avoir une relation directe avec les enfants lors des conseils d'élèves par exemple. C'est important aussi pour *«comprendre les collègues et construire avec eux les projets, la gestion des intervenants, l'organisation des décloisonnements et avoir un regard sur le suivi des élèves»*. Une réalité indispensable à la bonne marche de l'école et qui *« ne peut se concevoir qu'ensemble »*. Mais là *« il manque du temps, d'autant que travailler en équipe ne se commande pas. Cela s'apprend »*.

DES STATUTS D'ECOLE ET D'EMPLOI EN MARCHE

Le ministère prévoit de mener une expérimentation sur des écoles constituées en établissements publics tout en dotant leurs directeurs d'un satut « d'emploi fonctionnel ». Eclairages et analyses de projets en décalage avec les besoins des écoles.

Depuis novembre, le ministère est passé selon ses propres termes à une seconde phase de discussion sur la question de la direction et du fonctionnement de l'école. La première ayant abouti à la signature d'un protocole qui a répondu selon le ministre aux besoins liés à la direction.

Le contenu des groupes de travail (1) porte ainsi sur deux volets. Le premier concerne *« l'ensemble des questions liées à l'organisation des écoles »* prévu notamment par l'article 86 de la loi sur les libertés locales de 2004. L'objectif est de permettre des expérimentations d'établissements publics d'enseignement primaire (EPEP), dans les écoles importantes, les regroupements pédagogiques inter-communaux (RPI), les réseaux d'écoles, et les écoles fonctionnant en réseau *« ambition réussite »* (RAR). Pour l'heure, 85 communes appartenant à 7 intercommunalités ont fait part de leur souhait de rentrer dans l'exprérimentation.

En 19 articles, le projet de décret présenté par le ministère au SNUipp introduit des changements radicaux dans l'organisation des écoles au sein des communes renforçant considérablement le rôle des élus locaux au détriment des équipes enseignantes. Ces EPEP présidés par un représentant des communes, seraient dirigés par un conseil d'administration dans lequel les enseignants seraient minoritaires. Le directeur en serait *« l'organe exécutif »*. Ce type de fonctionnement donne une très grande autonomie à ces établissements en termes de financement, de recrutements des personnels sans impliquer l'ensemble des enseignants. La création d'un conseil pédagogique ayant des compétences dans l'organisation pédagogique des écoles ne regroupera pas tous les enseignants concernés. Le texte reste ainsi empreint de conflits d'intérêts entre notamment le projet d'établissement et le projet d'école, le directeur d'EPEP et les directeurs des écoles.

Parallèlement, dans le deuxième volet, le ministère propose pour un nombre réduit de directeurs (grosses structures, EPEP) la création d' *« un statut d'emploi fonctionnel (2)»*. Celui-ci se presente comme *« un stade intermédiaire entre fonction et statut, avec un recrutement sur postes à profil, sur une période donnée, éventuellement renouvelable et à mobilité imposée »*, a précisé le directeur général des ressources humaines du MEN. Ce statut d'emploi impliquerait forcément des missions nouvelles dont certaines responsabilités hiérarchiques. Un pouvoir de décision renforcé qui accroît de fait la responsabilité juridique pénale personnelle du directeur alors que ces derniers réclament avant tout une clarification et un allègement de celle-ci. Il est également envisagé des avantages de carrière, en terme de classement indiciaire, à condition toutefois de dégager des marges budgétaires nécessaires. Sauf que ceux ci ne seraient réservés qu'aux seuls postes des directeurs d'EPEP!

(1) : http://www.education.gouv.fr/cid4272/directeurs-ecole-les-groupes-travail-ont-commence.html
(2) : http://www.education.gouv.fr/pid169/emplois-fonctionnels.html

ET EN EUROPE

Difficile d'établir un comparatif entre pays européens compte-tenu de la grande diversité des systèmes éducatifs (statut juridique, financement, partage des compétences). De nombreux systèmes sont décentralisés (Länder allemands, districts britanniques...). Le modèle français est à la fois très centralisé dans son organisation et très éclaté en petites unités. Mais généralement les écoles en Europe, pouvant accueillir les élèves sur toute la scolarité obligatoire, sont plus concentrées avec de véritables chefs d'établissement. Là encore il y a des particularités : en Espagne les équipes de direction sont élues parmi les personnels.

NOMBRE D' ECOLES PAR TAILLE

CLASSES	MATERNELLE	ÉLÉMENTAIRE	TOTAL EN %
1	1380	4503	11,7%
2	2405	4711	14%
3	4104	3878	15,8%
4	3608	3263	13,5%
5	2735	3742	12,8%
6 à 10	3189	9957	25,9%
11 à 15	147	2644	5,5%
15 et plus	15	387	0,8%

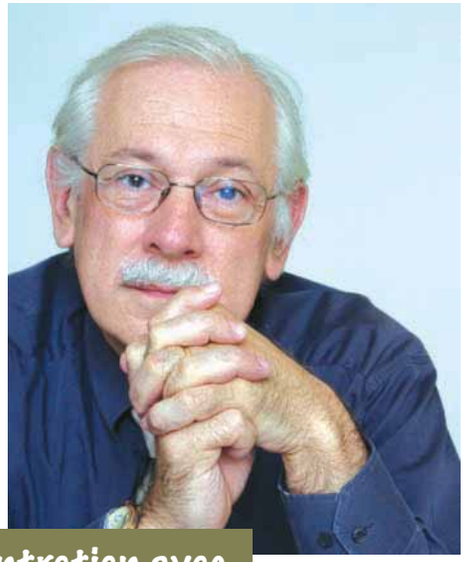
En 2006, si près de 12 % des écoles sont à classe unique, les deux tiers sont composés d'une à cinq classes. Parmi elles, 20 981 écoles de moins de 4 classes ne bénéficient encore d'aucun temps pour assumer les tâches liées à la direction.

De plus, les écoles maternelles sont souvent plus petites que les écoles élémentaires. 81% des maternelles comptent moins de six classes contre 61% en élémentaire. 9 % de ces dernières ont plus de 11 classes contre 0,9% en maternelle.

D'après l'enquête de la MGEN (voir p16), c'est en maternelle que *« la dégradation des conditions de travail des enseignants est la moins marquée »*.

FONCTIONNEMENT
VERS UN MODELE COOPERATIF ?

Face à un défi collectif c'est par du collectif qu'il faut répondre !



Entretien avec

Philippe Meirieu

Professeur à l'université Lyon 2.
site : http://www.meirieu.com

La structure de l'école primaire en France lui donne-t-elle une identité propre ?

L'identité de l'école primaire est liée historiquement à sa place symbolique dans le village, mais aussi à l'image de l'instituteur seul dans sa classe. L'école primaire n'était pas vécue comme un lieu de travail en équipe mais comme le lieu dans lequel des personnalités charismatiques devaient incarner la République grâce à leurs qualités personnelles.

Le travail en cycles se heurte à cette histoire …

Le premier obstacle au travail par cycle, c'est l'indécision et les cafouillages de l'institution. Le deuxième est la représentation très largement dominante un maître/une classe. Beaucoup de gens n'imaginent pas qu'au nom des finalités qui sont les nôtres aujourd'hui, de ce qu'on cherche à faire apprendre aux élèves, de la socialisation qu'on cherche à leur faire vivre, on pourrait inventer d'autres modalités. Il faut aujourd'hui avoir l'audace d'interroger la modalité classe...

Pourquoi la pression sociale pour le travail en équipe pénètre-t-elle difficilement l'école ?

Elle se heurte à une autre demande sociale qui est une demande de formation individuelle, de compétition, et à une pression liée à l'angoisse sur l'avenir des enfants. On est, par ailleurs, dans un système de double contrainte, avec une injonction institutionnelle au travail en équipe et dans le même temps le maintien de l'inspection individuelle.

Pourtant certaines équipes fonctionnent...

Le travail en équipe devrait être la modalité normale du travail. Face à un défi collectif c'est par du collectif qu'il faut répondre ! Il faudrait que ce collectif puisse se donner des ambitions, qu'il arrive à imaginer quelles structures, quelle organisation du temps et de l'espace, quels outils pédagogiques sont nécessaires pour faire face aux besoins des élèves qui lui sont confiés. Par exemple qu'il ait du temps pour organiser des modalités de travail en grands et petits groupes, des activités décloisonnées avec des élèves d'âges différents. L'éducation nationale ne fait pas confiance aux personnes qui pourraient collectivement organiser une institution pour que les enfants y réussissent le mieux. Nous sommes encore dans l'héritage d'une institution qui surveille, qui passe sa vie à faire remplir des questionnaires et des enquêtes, qui ne sait pas véritablement déléguer...

Dans cette équipe comment voyez-vous le rôle du directeur ?

Aujourd'hui, la direction, ce n'est *« ni fait ni à faire »*, une espèce d'entre-deux insatisfaisant ; Le directeur est une sorte de mandataire administratif sans la totalité des prérogatives qui restent à l'IEN, et sans avoir véritablement les moyens d'animer une équipe. Les modèles se construisent dans chaque école en fonction des personnalités de chacun, de la marge de manœuvre laissée par l'IEN, et de l'entente et de la solidarité qui peuvent se créer entre les collègues. C'est un fonctionnement aléatoire et souvent rocambolesque. Je penche pour un modèle plus coopératif : si on confie un ensemble d'élèves à un collectif d'adultes, il faut comptabiliser dans ce collectif d'adultes les tâches qui relèvent de la direction. On pourrait parfaitement laisser les collègues s'organiser et voir comment ils assument ces tâches, quitte à ce que dans, certains cas, ils se les partagent, et dans d'autres cas ils confient provisoirement à l'un d'eux la responsabilité de les exercer, qu'il y ait un interlocuteur identifié par les familles, mais sans forcément passer par des modalités faussement pyramidales.

En quoi ce modèle coopératif favoriserait-il la réussite des élèves ?

L'éducation nécessite une grande cohérence entre ce qu'on dit et ce qu'on fait. La première manière de faire passer les valeurs de responsabilité, de coopération, d'entraide, avant les cours de morale, c'est de les faire vivre par la façon dont on prend l'école en charge. Donner un témoignage aux élèves de ce qu'est une société adulte, peut leur permettre de se construire et de construire à leur tour une société adulte.

Et puis, la question des apprentissages est centrale. Dès lors que des adultes se parlent, échangent, se complètent, s'enrichissent de leurs compétences réciproques, l'élève a tout à y gagner. Parce qu'il y a une pluralité de regards, d'approches, et parce que chacun des adultes membres de l'équipe devient une équipe à lui tout seul, il pourra bénéficier des apports, de l'éclairage, des outils, de chacun. C'est l'idée forte de l'intelligence collective : on est plus intelligent à plusieurs que seul.