

LA MINI-FOIRE EN TANT QU'OUTIL DU CHANGEMENT: EST-CE PENSABLE ET À QUELLES CONDITIONS?*

Monica GATHER THURLER
Universités de Genève & Fribourg Janvier 1992

NON SOLO LEGGERE, SCRIVERE, FAR DI CONTO ...
... DIRE, FARE, SAPERE
OTTO ESPERIENZE DIDATTICHE A CONFRONTO

La mini-foire à laquelle nous avons en l'occasion d'assister, fait partie des interventions directes qui furent décidées dans le but de soutenir le processus de réforme qui est actuellement en cours dans l'école primaire valdôtaine: formation, recherche-action, **diffusion de l'innovation** et évaluation des effets de la réforme. Je ne vais pas entrer en matière en ce qui concerne les quatre axes choisis, sinon pour souligner que j'y adhère pleinement.

Dans le contexte de cette introduction, j'aimerais d'abord formuler **trois thèses** dont il faut tenir compte lors de toute tentative d'introduire des changements dans un système éducatif. Je poursuivrai en vous proposant une série de "recettes", que les réformes réussies du passé ont permis de dégager et tenterai, à partir de ces recettes, de formuler quelques recommandations en ce qui concerne les attitudes à adopter face à la mini-foire.

Voici donc les trois thèses:

I. Le changement en éducation dépend de ce que les enseignants en font et de la manière de laquelle ils parviennent à le construire activement

En effet, il ne suffit pas de provoquer de l'extérieur, soit par l'imposition, soit par une présentation séduisante, l'acceptation de

nouvelles méthodes, objectifs et contenus, en supposant que les changements d'attitudes se mettront en place par la suite.

Construire le sens du changement est, en fin de compte, une **expérience très subjective**, dans la mesure où les investissements et les bénéfices des uns et des autres dépendent de leur statut dans l'organisation, de leurs attentes, de leurs projets.

Entre innovateurs et enseignants, il y a souvent divergence. Ceux qui plaident en faveur du changement (autorités scolaires, chercheurs, didacticiens, militants, enseignants ayant directement participé à l'élaboration de nouvelles directives, de nouveaux plans d'études, etc.) en attendent certaines gratifications: pouvoir, formation personnelle, satisfaction narcissique, parfois nouveau statut professionnel.

Ceux qui sont censés mettre en oeuvre, dans les établissements et les classes, un changement pensé par les premiers, sont, dans un premier temps, confrontés au coût des efforts nécessaires pour intégrer les nouvelles méthodes à leurs schémas de fonctionnement; on leur demande de déstabiliser puis de reconstruire un système de travail constitué à travers de multiples tâtonnements et, parfois, de douloureuses expériences. Souvent, les autorités ou les enseignants innovateurs, qui, en toute bonne foi,

* Texte d'une intervention dans le cadre de la Mini-foire "Non solo leggere, scrivere e far di conto...", organisée par l'Assessorat de l'Instruction Publique de la Région Autonome de la Vallée d'Aoste, le 15-16 janvier 1992 à Châtillon.

ont investi beaucoup d'énergie pour proposer des changements de méthodes ou de programmes, se trouvent étonnés lorsqu'ils se heurtent à la franche incompréhension ou même à l'hostilité de collègues qui préfèrent "bricoler" pour eux-mêmes! C'est tout simplement parce qu'ils ont perdu la capacité de se mettre à leur place et qu'ils oublient le chemin qu'il leur a fallu parcourir...

II. Le changement en éducation dépend d'une définition claire et univoque des responsabilités de l'enseignant

Les enseignants sont aujourd'hui confrontés à une **pluralité d'attentes, d'images et de rôles**, qui est en partie imposée par l'extérieur, en partie issue des milieux professionnels eux-mêmes. Face à ce pluralisme, pris individuellement, les enseignants, souvent, ne savent pas quelle attitude adopter.

La littérature, les revues professionnelles et les thèmes de séminaires proposés débordent de propos bien intentionnés mais, au fond, représentatifs d'une profonde désorientation: on parle de crise d'identité, face aux attaques de l'extérieur et face à un métier réputé "impossible", on parle de *burn-out*, de résignation des enseignants, on parle de bureaucratisme du système, de "déprofessionnalisation" et de prolétarianisation des enseignants, on souligne la tendance des associations d'enseignants à axer leur travail sur des revendications statutaires davantage que sur les préoccupations pédagogiques.

La crise de confiance qui se ressent de toute part, a plusieurs racines:

- un scepticisme croissant face à l'efficacité de la connaissance professionnelle;
- la prise de conscience croissante de la complexité, insécurité, instabilité, ainsi que des conflits de valeurs sous-jacents à la pratique professionnelle;
- une exigence d'adaptation constante.

Du côté de la recherche en éducation, on observe une insistance croissante sur l'évolution des technologies, sur les exigences socio-culturelles chan-

geantes, sur les connaissances nouvelles concernant le développement de l'enfant ou la transposition didactique.

De la part des autorités scolaires et de l'opinion publique, on presse les praticiens:

- d'enseigner de manière plus efficace sans nuire à la qualité de la vie;
- d'assurer la maîtrise des connaissances de base sans compromettre le développement global;
- de fonctionner avec des ressources budgétaires qui se réduisent, alors que, par ailleurs, on leur demande en même temps de développer la créativité, le sens critique et des valeurs de leurs élèves.

A ces exigences venant des instances externes, s'ajoutent les tâches proprement liées à la gestion de la classe, à la dynamique de l'établissement, à la réalité de la communauté éducative locale.

Pour faire face à cette **inflation de rôles**, qui menace leur identité professionnelle, et à défaut d'u-

ces que ceux qui s'y aventurent, ne vivent pas assez longtemps pour profiter de leur retraite, à l'exception de ceux qui décident de quitter l'enseignement pour un métier plus "honnête".

- accepter ce cahier de charge exorbitant, sans pour autant le prendre trop au sérieux. Comme il se doit pour de "**bons fonctionnaires**", ces enseignants-là se contenteront de faire leur devoir de manière "satisfaisante", se tiendront au "principe de réalité". Eux-mêmes et leurs élèves ne trouveront pas cela très extraordinaire, mais ils arriveront probablement sans trop de problèmes à leur retraite...
- une troisième variante consiste à se comporter comme un **opportuniste-cynique** bon teint: choisir très consciemment une ou deux des tâches, pour lesquelles on s'implique totalement, en éliminant courageusement les autres. Le fait qu'on se met en quelque sorte hors la



ne définition claire de leur professionnalité, les enseignants peuvent adopter divers comportements. En voici trois, certes choisis dans un but provocateur, alors qu'il y en a d'autres, plus ou moins adéquats:

- tenter de relever le défi et de jouer tous les rôles à la fois, à l'instar d'un **James Bond pédagogique**, honnête et consciencieux. Il y a de fortes chan-

loi, en ignorant des exigences inscrites dans les règlements, est camouflé de manière adroite, voire même subversive: on évite de rendre des comptes, on fait "comme si", on laisse les autres faire les choses désagréables, on se protège grâce à des performances de pointe dans d'autres domaines, qui conviennent mieux.

Il va de soi qu'il ne s'agit pas ici

de solutions à long terme, et que ces comportements, qui se situent dans le registre réactionnel, risquent de contribuer davantage au maintien du *statu quo* que de contribuer à une meilleure définition des responsabilités et par conséquent, de la profession de l'enseignant. Ces dernières se définiraient de la manière suivante:

1. Mettre en place de **bons dispositifs d'apprentissage**. Au lieu de suivre aveuglément les prescriptions du plan d'étude, l'enseignant cherchera à mettre en place les arrangements didactiques nécessaires et adaptés aux besoins et possibilités de chaque élève, en lui offrant les conditions optimales de régulation, et en abaissant, ou rehaussant les objectifs indiqués dans le plan d'études.
2. adopter une **attitude "contractuelle"**. Les enseignants professionnels ne se sentent pas les seuls responsables de l'application des règlements, mais visent plutôt à négocier de manière équitable, des contrats pédagogiques, à développer et à expérimenter des solutions adaptées au contexte.
3. Toute responsabilité pédagogique

té, grâce au vécu de soutien. Il s'agit par conséquent de faire preuve de davantage de **prise de responsabilité, et de solidarité collective**.

III. Le changement dépend de la manière de laquelle on arrive à amener les enseignants à capitaliser et à théoriser l'expérience

Ces trois solutions - on peut certes en imaginer d'autres - esquissées plus haut devraient tout amener les enseignants vers une nouvelle conception de l'apprentissage. Puis les sortir de leur isolement et les motiver à améliorer leurs pratiques, en **appliquant l'idée d'apprentissage à l'organisation scolaire elle-même**:

- en mettant en place des structures facilitant une réflexion commune sur les pratiques (garanties par votre fonctionnement en modules et la programmation didactique)
- en accordant une attention particulière à la création d'une culture commune:
 - le langage et les référentiels nécessaires pour décrire la réalité et pour conduire des expériences;

trois principes généraux du changement, à savoir: construire le changement (I), parvenir à une définition claire et univoque des responsabilités des uns et des autres (II) et, enfin, faciliter la capitalisation et la théorisation de l'expérience (III), les réformes réussies du passé ont permis de dégager cinq "recettes" qui constituent une espèce de système de référence pour tout projet de changement. Rappelons toutefois qu'au centre de ces cinq recettes se trouve la préoccupation de parvenir à amener les enseignants à construire le sens du changement. N'importe quelle innovation, n'importe quelle modification des pratiques ne deviendront opérantes qu'à condition que les enseignants parviennent à y croire, en y participant, en s'y identifiant, en le vivant comme enrichissement de leur maîtrise pédagogique.

Recette 1 Prendre en compte des pratiques, besoins, intérêts, problèmes et rêves des enseignants

Les enseignants ne seront prêts à participer à la rénovation des pratiques que s'ils en profitent eux-mêmes, si cela les aide à résoudre leurs difficultés quotidiennes, si cela correspond à leurs intérêts et les aide à sortir de leurs impasses. Ils ne seront prêts à collaborer avec leurs collègues qu'à condition que cela leur **serve** d'avoir des collègues: il faut donc qu'ils puissent **faire l'expérience** que plusieurs têtes réfléchissent mieux qu'une seule, qu'ils parviennent ainsi à mieux comprendre le problème, à trouver des solutions plus variées. Mais ils ne s'agit pas seulement pour eux de parvenir à résoudre leurs problèmes. Car beaucoup d'enseignants ont aussi des idéaux, des rêves. Ils n'ont pas choisi cette profession seulement pour gagner de l'argent confortablement. Pour cette raison, tout projet d'innovation doit à la fois viser à aider les enseignants à **résoudre leurs problèmes** et, en même temps, à **réaliser une petite partie de leurs rêves**.

Dans les projets présentés dans le cadre de cette mini-foire, ceci est certainement le cas pour les en-



que est perçue en tant que tâche et performance de l'**ensemble** du corps enseignant entier d'un établissement. Ceci signifie bien évidemment qu'il faut sacrifier une part de sa liberté individuelle, alors que la définition d'objectifs collectifs et de lignes de conduite communes amène une autre liber-

- les représentation respectivement les critères d'appréciation permettant de définir un problème, d'entreprendre une investigation;
- le cadre général de pensée par rapport auquel les praticiens interprètent les phénomènes observés.

Pour mettre en oeuvre ces

seignants y ayant participé. Ces projets ont l'immense avantage d'être nés de la pratique et pas dans la tête de chercheurs, d'administrateurs ne connaissant pas suffisamment la réalité quotidienne de la classe.

Mais:

- les réalités changent d'une classe à l'autre, et ce qui marche dans l'une, ne fonctionne pas obligatoirement dans l'autre;
- même en voyant les mêmes choses, même en participant aux mêmes ateliers, chacun et chacune de vous ne les percevra de la même manière, n'établira pas les mêmes liens avec sa pratique:
 - parce que les représentations de ce qui est et qui pourrait être changent de cas en cas;
 - parce que les concepts et instruments présentés ne font pas appel aux mêmes référentiels, ni aux mêmes répertoires;
 - parce que chacun de nous réagit en fonction de normes et de croyances différentes: ce qui paraît absolument légitime ou possible pour l'un, semble irréaliste ou irréalisable pour l'autre;
 - parce que chacun situe les priorités à d'autres niveaux, selon ses expériences, besoins, intérêts et objectifs personnels;
 - parce que décider d'introduire l'une ou l'autre des choses vues dans sa pratique conduira forcément à une remise en question des routines, renforcera la surcharge déjà existante, obligera à repenser sa manière d'enseignement et peut-être même de faire le deuil d'anciennes pratiques.

Par conséquent, j'aimerais vous mettre en garde: ne vous illusionnez pas qu'en regardant, discutant et peut-être même en participant à l'un ou à l'autre des ateliers, vous allez comprendre de quoi il s'agit vraiment. En somme, j'aimerais vous encourager à adopter une attitude de professionnel qui vérifie constamment s'il a vraiment bien compris, qui réfléchit comment et à quelles conditions le rêve de l'autre pourrait aussi devenir le sien, qui fait appel aux collègues expérimentés à lui venir en aide lorsqu'il tentera de mettre en pratique de nou-

veaux concepts ou d'élargir son répertoire.

Recette 2 Amener les enseignants à utiliser les solutions déjà existantes

En leur facilitant l'accès aux solutions existantes, on évite aux enseignants d'investir inutilement de l'énergie, de continuellement "réinventer la roue". Bien que les réponses trouvées ailleurs ne soient pas nécessairement utilisables dans l'immédiat, elles peuvent tout de même servir, quitte à les adapter, modifier, repenser.

Alors que cette mini-foire s'inscrit de toute évidence dans cette même logique, une chose me frappe cependant: peu d'allusion est faite, explicitement, aux grands thèmes-conducteurs voire priorités définis dans le cadre de recherches et projets d'innovation connus nationaux et internationaux. Je pense notamment aux thèmes tels que: individualisation active/différenciation, autonomie et coopération, bonne relation entre enseignants et élèves, évaluation continue et systématique des progrès de l'élève. Je pense qu'une telle manière de faire faciliterait la construction de référentiels communs et de ce fait, permettrait aux enseignants de mieux situer le projet par rapport aux priorités personnelles et officielles.

Par conséquent, je pense que l'apport conceptuel et instrumental de la mini-foire pourrait être encore renforcé en dégageant très clairement les liens entre les objectifs et contenus du projet concernée et les objectifs éducatifs - tant disciplinaires que transdisciplinaires.

Recette 3: Le souci de la méthode

Les enseignants apprennent lorsqu'ils s'en donnent le droit et les moyens, lorsqu'ils s'organisent pour formuler et résoudre les problèmes, inventorier les hypothèses, ne pas tourner en rond, identifier les variables changeables...Voici les démarches concrètes qui y amènent:

- accepter le **caractère provisoire et inachevé** des programmes, des didactiques, des structures;

- abandonner l'esprit de système et le mythe de la réforme définitive, substituer le **tâtonnement concerté** aux directives et recettes venues d'en haut;
- **accepter les limites** de la connaissance de l'apprenant et de l'apprentissage, reconnaître les impasses et les impuissances de toute action pédagogique, refuser la pensée magique, se dégager des mécanismes défensifs et des effets de façade;
- travailler **méthodiquement**, ne pas s'attaquer au point suivant, avant que le premier soit réalisé;
- ne pas perdre de vue **l'ensemble des paramètres et le caractère systémique** des problèmes. Le soutien pédagogique ne dispense pas d'une réflexion sur les programmes, les problèmes d'immigration ne font pas disparaître l'échec scolaire traditionnel, la discussion des grilles-horaires laisse entière la question du rapport pédagogique et des didactiques.;
- ne pas tomber dans le piège de croire qu'on puisse importer sans les adapter les méthodes élaborées par d'autres, même celles de collègues très proches;
- ne pas oublier **l'auto-évaluation**, en tant qu'"ange gardien du processus": est-ce que les choses se passent comme nous le pensions? Quels sont les premiers résultats? Avons-nous atteint les objectifs fixés, ou se sont-ils modifiés entre temps? Qu'avons nous accompli, exactement?

Par conséquent, il s'agirait d'exploiter au mieux les possibilités offertes par votre système de programmation didactique, en y introduisant les nouveautés rencontrées ici et là et en les soumettant à une expérimentation sérieuse, et, au besoin, en faisant appel à des intervenants externes.

Recette 4 Définir le champ de l'innovation aussi largement que possible

Une **vraie** rénovation des pratiques va toujours au-delà du problème défini. Par exemple, l'introduction de nouvelles formes et méthodes d'évaluation amène for-

cément à parler de la régulation des apprentissages, à approfondir les problèmes des didactiques dans les diverses matières. L'introduction du traitement de texte ne va pas sans réfléchir aux nouvelles formes et finalités de productions de textes par les élèves. L'introduction de nouvelles méthodologies de l'expression orale amène à modifier la relation entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves eux-mêmes, ainsi de suite.

Par conséquent, il s'agit de sortir de la pensée linéaire qui persiste à croire qu'on puisse ajouter de nouveaux instruments à sa boîte à outils existante, sans la réorganiser pour entrer dans la pensée systémique, selon laquelle n'importe quel changement dans n'importe quel domaine entraîne des changements dans tous les autres, parce que tout est lié et interdépendant.

Recette 5 Prévoir les conditions de travail (budget, temps, formes de travail etc.) nécessaires permettant la réalisation des 4 recettes précédentes

Pour commencer: il faut toujours appliquer les recettes 1-4, bien que cela n'aille pas toujours de soi. En règle générale, le premier pas consiste à créer les conditions de travail nécessaires: budget, temps, formes de travail etc. Et cela vaut autant pour les projets d'innovation au niveau national que local.

En guise de conclusion, un dernier "tuyau": prendre le temps!

Bien sûr que cela prend du temps, si l'on ne veut pas se jeter la tête en avant dans le changement. Une planification soignée, la juste formulation des impasses rencontrées, la construction des représentations et la modification des habitudes, tout cela prend beaucoup de temps.

L'expérience montre que les changements importants ne peuvent jamais être réalisés à brève échéance, mais exigent en tout cas 2-3 ans. Durant cette période, les enseignants apprennent à se comporter différemment. Mais

durant cette même période ils continuent à retomber dans leurs anciens comportements. En fait, ils sont confrontés à un double processus de changement, durant lequel ils doivent prendre de nouvelles habitudes et se défaire d'anciennes.

Bibliographie

BOURDIEU, P. (1980): *Le sens pratique*, Paris, Ed. de Minuit.

CROZIER, M. ET FRIEDBERG, E. (1977): *L'acteur et le système*, Paris, Ed. du Seuil.

FULLAN, M. & STIEGELBAUER, S. (1991): *The New Meaning of Change*, Second Edition. Teachers College Press, Columbia University, New York and London. (à paraître)

GALTON, M. (1988): L'innovation, réponse aux pressions et outils des adaptations nécessaires, in: *L'innovation dans l'enseignement primaire*, Rapport final du Projet n° 8 du CDCC, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

GALTON, M. & BLYTH, A. (ÉD.) (1988): *Handbook of Primary Education in Europe*, David Fulton Publishers.

GATHER THURLER, M. (1990): *Vivre au présent-enseigner au futur*, Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

GATHER THURLER, M. (1991): Amener les enseignants vers une construction active du changement. Pour une nouvelle conception de la gestion de l'innovation. Texte d'une conférence donnée durant le séminaire structurant pour la formation des responsables des équipes d'IUFM du Pôle inter-régional du Sud-Est, Lyon, 26-28 mars 1991.

GATHER THURLER, M. (1991): L'efficacité des établissements ne se mesure pas: elle se construit, se négocie, se pratique et se vit. Texte ponctuel d'une communication à la table ronde sur "L'évaluation de l'efficacité des établissements scolaires et des systèmes éducatifs", dans le cadre de la rencontre de l'ADMEE, "Problématique et méthodologie de l'évaluation des établissements de formation", Liège (Belgique), 23-25 septembre 1991.

GATHER THURLER, M. (1992): Les dynamiques de changement internes aux systèmes éducatifs: comment les praticiens réfléchissent à leurs pratiques. Texte d'une conférence au Symposium de recherches de la SSRE sur le programme national n° 33, "L'efficacité de nos systèmes de formation", Session 4, Sur la dynamique du changement. Les systèmes de formation et leurs contextes, Neuchâtel, 9-10 janvier 1992.

GATHER THURLER, M. & KOPMELS, D. (1988): *Innovation dans l'enseignement primaire. Idées maitresses du rapport final du projet 8 du Conseil de l'Europe*, Berne, CDIP.

GATHER THURLER, M. & PERRENOUD, PH. (1990): L'école apprend si elle s'en donne le droit, s'en croit capable et s'organise dans ce sens! in: *Actes du Congrès 1990 de la Société suisse de recherche en éducation, "L'institution scolaire est-elle capable d'apprendre?"*, ZBS, Luzern (à paraître).

HUBERMAN, M. (1973): *Comment s'opèrent les changements en éducation*, Paris/Genève: UNESCO/BIE.

HUBERMAN, M. (1982): De l'innovation scolaire et de son marchandage, in: *Revue européenne des sciences sociales*, XX, pp. 59-85.

HUBERMAN, M. (1983): Répertoires, recettes et vie de classe: Comment les enseignants utilisent l'information, in: *Education et Recherche*, 5, 1, 157-177.

HUBERMAN, M. (1988): Teacher Professionalism and Workplace Conditions. Article présenté durant le Holmes Group Seminar: *Con-*

ceptions of Teachers' Work and the Organization of Schools. Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

HUBERMAN, M. (1990): The Social Context of Instruction in School, Article présenté au symposium "Tensions in Teachers' Culture, Career and Context", aux *American Educational Research Association Annual Meetings*, Boston. Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

KOPMELS, D. (1991): *Was sorgt für Erfolg in Schulentwicklung? Rezepte für erfolgreiche Schulentwicklung*. Vortrag an der Tagung "Schülerbeurteilung und Schulentwicklung" vor der Liechtensteinischen Primarlehrerschaft, Ruggell.

LIEBERMAN, A. (ÉD.) (1986): *Rethinking School Improvement - Research, Craft and Concept*, New York and London: Teachers College Press.

LITTLE, J.W. (1982): Norms of Collegiality and Experimentation: Workplace Conditions of School Success, in: *American Educational Research Journal*, Vol. 19, No. 3, pp. 325-340.

LITTLE, J.W. (1987): Teachers as Colleagues, in: Richardson-Hoehler (Éd.): *Educators' Handbook*, New York: Longman.

PERRENOUD, PH. (1983): La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage, in: *Education & Recherche*, n° 2, pp. 198-212.

PERRENOUD, PH. & MONTANDON, CL. (ÉD.) (1988): *Qui maîtrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs*, Lausanne, Réalités sociales.

REID, K., HOPKINS, D. & HOLLY P. (1987): *Towards the Effective School: The problems and some solutions*. Basil Blackwell.

ROSENHOLTZ, S.J. (1985): Effective Schools: Interpreting the Evidence. In: *American Journal of Education*, pp. 352-388.

ROSSMANN, G.B., CORBETT, H.D. & FIRESTONE, W.A. (1988). *Change and effectiveness in schools: A Cultural Perspective*. Albany: State University of New York Press.

SCHIEIN, E.H. (1985). *Organizational Culture and Leadership: A Dynamic View*. San Francisco: Jossey Bass.

SCHÖN, D. (1987) *Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco, Jossey Bass, 1987, 355 pp.

SCHÖN, D. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London, Temple Smith, 374 pp.

STRITTMATTER, A. (1988): Schulreform als gemeinsamen Lernprozess gestalten, in: *Schweizer Lehrerzeitung*, n° 19, 1988.

STRITTMATTER, A. (1991): *Ueber die Verantwortlichkeiten im Lehrerberuf*. Vortrag an der Tagung "Schülerbeurteilung und Schulentwicklung" vor der Liechtensteinischen Primarlehrerschaft, Ruggell.

VANDENBERGHE, R. (1984): Teachers' Role in Educational Change, in: *British Journal In Service Education*, (11), Nr. 1, pp. 14-25.

VANDENBERGHE, R. (1988): Le processus de l'innovation: une analyse exploratoire. In: *L'innovation dans l'enseignement primaire*, Rapport final d° Projet n° 8 du CDCC, Conseil de l'Europe, Strasbourg.

VAN VELZEN, W.G., MILES, M.B., EKOLM, M., HAMEXER, U. & ROBIN, D. (1985): *Making School Improvement Work. A conceptual guide to practice*. ISIP-Book, 1. Leuven, Acco.

WOODS, P. (1990): *L'éthnographie à l'école*. Paris, Armand Colin.

WOODS, P. (1990): *Teacher Skills and Strategies*. London, New York & Philadelphia, The Falmer Press.

WOODS, P. (1990): *The Happiest Days? How pupils cope with school*. London, New York & Philadelphia, The Falmer Press.