L'école norvégienne dans les campagnes¹

Arve Åheim

Traducteur : Lise Decortiat

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/3310>

DOI : 10.4000/ries.3310

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 juin 1996

Pagination : 55-63

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Arve Åheim, « L'école norvégienne dans les campagnes¹ », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 10 | 1996, mis en ligne le 30 juillet 2013, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/3310> ; DOI : 10.4000/ries.3310

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.

© Tous droits réservés

L'école norvégienne dans les campagnes¹

Arve Åheim

Traduction : Lise Decortiat

- 1 La Norvège est un pays qui a de longues traditions quant à la politique locale. La géographie de notre pays a rendu la centralisation difficile, outre que les activités productrices ont toujours dans une large mesure été liées aux zones excentrées. Sur le plan historique, nous avons été une nation plutôt pauvre située à la périphérie de l'Europe. Ainsi, notre système scolaire a, dans une large mesure, été adapté aux besoins des zones périphériques. La scolarité débutait à sept ans, au lieu des six ans habituels. L'argument utilisé lorsque ce système fut instauré, était que les enfants de six ans étaient trop jeunes pour parcourir seuls le chemin de l'école, difficile dans bien des cas. Avoir une école près de chez soi a toujours été important, et le sera probablement plus encore maintenant que le système scolaire va intégrer, à partir de 1997, les enfants de six ans. Les longs trajets en car fatiguent physiquement les enfants, cela est prouvé, et réduisent leur temps de loisirs. Ces heures passées dans les transports entraînent souvent des perturbations psychiques et physiques, et il sera toujours préférable que l'école soit assez près du domicile pour que les enfants puissent s'y rendre par leurs propres moyens.
- 2 À l'échelle de l'Europe, nous sommes une nation toute jeune : quatre-vingt-onze ans d'indépendance, ce n'est pas beaucoup. Notre pays n'a jamais eu d'aristocratie, puisque nous étions sous la domination d'autres nations à l'époque où elle s'est développée. Lorsque notre nation eut sa propre Constitution, en 1814, celle-ci fut imprégnée de l'idéal d'égalité inspiré par la Révolution française et la guerre d'Indépendance américaine. Au cours de la lutte pour l'indépendance nationale, avant 1905, les mêmes idéaux firent aussi leur entrée dans l'école. Dans le « Plan normal pour l'école élémentaire » de 1939, il était bien précisé que l'école norvégienne devait donner des possibilités équivalentes à tous les enfants, indépendamment de la situation géographique ou économique. Ce principe, appelé « idée de l'école unitaire », fut repris dans les plans modèles qui ont succédé au plan en 1974 et 1987. Il est toujours à la base du nouveau plan pédagogique, celui-là même sur lequel se fonde la grande réforme scolaire qui doit être achevée en 1997.

L'école dans les districts excentrés

- 3 La différence de structures entre écoles urbaines et écoles rurales disparut avec le plan de 1939 au bénéfice de l'idée d'école unitaire. Même si le plan prévoyait beaucoup d'enseignement théorique et était, du point de vue des programmes, assez proche de l'école urbaine, les écoles rurales avaient gardé leurs anciennes structures : petites écoles réparties dans le district, ayant relativement peu d'élèves : parfois cinquante ou soixante, parfois six ou sept seulement. Pour des raisons pratiques, l'enseignement devait être organisé pour des groupes d'élèves de différents âges. La mission principale de l'école avait jusqu'alors été de former les jeunes pour les travaux du secteur primaire, mais, pour répondre aux besoins nouveaux de la société, la scolarité obligatoire passa de sept à neuf années, et les programmes devinrent beaucoup plus théoriques. On créa le collège pour couvrir la 7^e, la 8^e et la 9^e année. Un argument utilisé pour justifier la centralisation de l'école était que cette réforme exigeait une augmentation du nombre des maîtres. En regroupant les élèves dans des unités plus importantes, on pouvait obtenir une meilleure utilisation des maîtres. Mais du fait que l'on avait formé plus de maîtres, cet argument en faveur de la centralisation devint rapidement désuet. D'autre part, une bonne partie des élèves de la 1^{re} à la 6^e année continuaient à recevoir leur instruction dans des unités moindres, les écoles à classes regroupées. La tendance à la centralisation se ralentit peu à peu jusqu'en 1986, époque à laquelle la répartition des ressources dans les établissements scolaires, qui était jusqu'alors de la responsabilité de l'État devint une responsabilité des communes. Depuis, il y a eu une tendance plus ou moins marquée à fermer les plus petites écoles.
- 4 Du fait que l'école norvégienne comprenait beaucoup de petites écoles à classes regroupées, les établissements de formation des maîtres ont traditionnellement eu pour objectif la formation de généralistes, les élèves-maîtres n'ayant que peu de possibilités de se spécialiser dans une ou deux matières. Les enseignants ayant une formation universitaire sont allés principalement au niveau lycée, quelques-uns au collège (7^e à 9^e année) mais on ne trouve que très peu d'entre eux dans le primaire.

L'école à classes regroupées

- 5 L'organisation des petites écoles a été basée sur la division en classes en fonction du nombre d'élèves comme l'indique le tableau ci-dessous :

Le regroupement des classes

Effectif de l'école	Nombre de classes
2 à 12 élèves	classe unique
13 à 30 élèves	deux classes
31 à 50 élèves	trois classes
51 à 84 élèves	quatre classes

- 6 Les écoles où l'enseignement était dispensé dans la même classe à deux ou plusieurs groupes d'âge ont été appelées écoles à classes regroupées. A l'heure actuelle, environ la moitié des écoles primaires (1^{re}/6^e classe) ont ce type d'enseignement : en 1993, 4 853 classes regroupaient 63 177 élèves. La plupart des élèves de ces écoles font toute leur scolarité dans des groupes d'âges mélangés. Il n'est pas rare d'avoir des écoles à classes regroupées combinées (1^{re}/9^e classe), et dans bien des communes, les élèves fréquentent une école à classes regroupées de la 1^{re} à la 7^e année, alors que ceux de 8^e et 9^e année sont envoyés dans un collège centralisé.
- 7 Y a-t-il une taille idéale pour une école ? Il n'est pas possible en Norvège d'avoir une norme déterminant la taille idéale d'une école, du fait que les conditions locales varient énormément. Pour le LUF², il est important qu'une école reste assez petite pour qu'« aucun élève ne soit superflu ». De manière plus précise, on peut dire que l'école doit être située assez près du domicile de l'élève pour que celui-ci se sente lui-même comme partie de la communauté. La notion d'identité commune est très importante. Nous avons des exemples d'écoles de six élèves qui sont considérées comme idéales, compte tenu des conditions locales.
- 8 Bien sûr, certains élèves ressentiront le besoin d'avoir un plus grand nombre de camarades de leur tranche d'âge, mais lorsque la seule solution est un voyage en autocar de trois quarts d'heure, il est tout de même préférable qu'ils fréquentent une école relativement petite. Il est prouvé que les élèves venant de ce genre d'écoles ont un bagage qui n'est pas inférieur à celui des élèves scolarisés dans des classes à un seul niveau. Une école de cent élèves peut aussi avoir un caractère d'école de « village », si elle est située dans une zone plus urbaine où l'habitat est plus concentré. Il est donc difficile de raisonner à partir du nombre d'élèves, mieux vaut se baser sur la proximité de l'école par rapport au domicile des élèves.
- 9 Un bon nombre d'enseignants des écoles à classes regroupées ont dit avoir éprouvé des problèmes lorsque le nombre d'élèves oscille autour d'une valeur limite, de sorte que l'école est alternativement à deux classes et à trois classes, par exemple. Il s'ensuit un problème d'organisation, et les conditions de travail peuvent également se trouver compliquées puisque le besoin en enseignants peut varier de plus d'un poste d'une année sur l'autre.

Les réseaux d'écoles

- 10 Il va de soi que dans les toutes petites écoles, le milieu professionnel est trop restreint pour les enseignants. C'est pourquoi il s'est créé, en certains endroits, des réseaux dans lesquels les enseignants échangent des expériences et des réflexions pédagogiques. Lors de l'introduction du nouveau plan modèle 1985-1987, les crédits budgétaires supplémentaires ont été réservés pour la collaboration entre enseignants, et dans le département du *Sogn og Fjordane*², le service de l'Éducation nationale a organisé un « projet classes regroupées ».
- 11 Dans le cadre de ce travail en réseaux, il est apparu que les plus petites écoles avaient, indépendamment l'une de l'autre, contraintes et forcées par leur quotidien, développé un certain nombre de traits pédagogiques communs. Même si, dans le plan modèle de 1987, il n'était pas fait référence aux classes regroupées, ce plan convenait parfaitement à ce type d'école, car une partie de la spécificité pédagogique des classes regroupées y était présentée comme un important principe. On citera par exemple : projets, parrainage,

enseignement intensif, « quart d'heure convivial », entraide entre élèves, journées thématiques, travaux pratiques, sociaux et culturels, apprentissage du milieu local, enseignement sur le terrain, journée intégrée, grand groupe.

- 12 Le besoin de procéder à un échange d'expériences entre les écoles à classes regroupées s'étant révélé important, les réseaux ont continué à se développer. Certaines écoles avaient mis sur pied quantité de choses, depuis les profils pédagogiques jusqu'aux stratégies économiques pour petites écoles, travaux qui ont éveillé un très grand intérêt.
- 13 À l'occasion de ces travaux, s'est manifestée la nécessité d'avoir un organe central efficace de coordination et d'information pour les plans, les profils d'enseignement et le matériel pédagogique spécialement développés pour les classes regroupées. En 1987-1988, le service de l'Éducation nationale du *Sogn og Fjordane* a donc fait un gros effort pour introduire la communication informatique entre les écoles à classes regroupées du département. Les objectifs de ce nouveau projet étaient les suivants :
 - préparer et mettre les écoles à classes regroupées en mesure de développer des plans pédagogiques locaux ;
 - créer un réseau pédagogique entre les écoles à classes regroupées ;
 - mettre sur pied une compétence quant au développement de plans pédagogiques spécialement adaptés aux écoles à classes regroupées ;
 - expérimenter divers modèles de plans pédagogiques et tenter de parvenir à un schéma de plan susceptible d'être adapté à d'autres disciplines/écoles ;
 - répertorier les ressources pédagogiques locales.
- 14 Comme on peut le constater, l'essentiel du projet était d'ordre pédagogique, le côté informatique étant plutôt vu comme un mal nécessaire. Un bon nombre de bases de données sont devenues des jouets pour spécialistes d'informatique, mais cette « base des classes regroupées » est un outil pédagogique qui répond à un besoin réel, et est devenu un succès. Pour diverses raisons, la volonté de miser sur cette « base des classes regroupées » s'est éteinte du côté des pouvoirs publics. Le LUFSS l'a maintenant reprise, parce que son importance pour les réseaux de classes regroupées a été reconnue : à terme, un accès sur Internet est envisagé. Pour ceux qui n'utilisent pas la communication informatique, le LUFSS a aussi ouvert un numéro d'appel pour classes regroupées auquel on peut s'adresser pour obtenir des « tuyaux » ou une réponse à des problèmes concrets³.
- 15 Diverses formes d'enseignement à distance ont également été mises en place. Les communications par satellite ont permis aux élèves de suivre de chez eux les cours magistraux dans certaines « petites » disciplines. Jusqu'à présent, on n'a pas jugé opportun d'étendre cette activité à l'école élémentaire ni à la formation continue des maîtres de classes regroupées, car on avait des groupes assez importants pour utiliser des méthodes de travail plus traditionnelles : le LUFSS organise par exemple chaque été des stages de formation continue pour les maîtres des classes regroupées. L'enseignement par satellite a toutefois permis d'organiser un enseignement décentralisé pour le niveau lycée, de sorte qu'un professeur est accessible dans une spécialité non enseignée dans l'école de campagne⁴.

La pédagogie des classes regroupées

- 16 À de rares exceptions près, la formation des maîtres n'a malheureusement jamais prévu le travail en classes regroupées, et il n'a pas non plus été écrit de manuels

méthodologiques/didactiques. Le seul ouvrage traitant de cette question est la *Méthode de travail de l'école rurale* de 1948. Pour pallier ce manque, le LUFSS⁵ est actuellement en train de mettre sur pied une compétence magistrale prenant en compte cette spécificité. Environ un tiers des maîtres de l'école primaire travaillent dans des écoles à classes regroupées et des efforts sont faits actuellement pour inclure cet aspect dans la formation pédagogique.

- 17 À partir de l'expérience acquise par ses membres, le LUFSS a essayé de synthétiser les particularités des écoles à classes regroupées en une pédagogie spécifique. Mon impression personnelle est que ce caractère particulier est plus visible dans les toutes petites écoles. Cela peut venir du fait que ce sont elles qui ressentent le plus le besoin d'avoir un réseau pédagogique dépassant le groupe de collègues, mais il peut se faire aussi que les méthodes de travail des classes regroupées soient gardées à un état plus pur dans les petites écoles.
- 18 Le LUFSS souligne l'importance dans le contexte norvégien de plusieurs éléments constitutifs de la pédagogie des classes regroupées. L'école norvégienne se trouve actuellement devant une réforme scolaire d'envergure dont un certain nombre de points sont reconnus positifs d'une manière générale. Mais notons qu'ils participent également d'une longue tradition pédagogique des écoles des zones excentrées.

Organisation des élèves en groupes de niveaux mélangés

- 19 Dans toute école à classes regroupées, chaque classe réunit des élèves d'au moins deux niveaux. Cette méthode a beaucoup d'avantages : les élèves les plus âgés doivent aider les plus jeunes, ce qui fait faire une révision aux plus grands et donne aux plus petits un meilleur « encadrement ». L'organisation en niveaux mélangés aide aussi à gommer la démarcation artificielle entre, par exemple, les élèves de neuf ans et ceux de dix ans que les écoles à classes de niveau unique ont tendance à encourager.
- 20 On a, à plusieurs reprises (Sundell 1993, Melheim 1995 et Skram 1985), constaté que le mélange des tranches d'âge est positif pour les élèves :
 - démarrage scolaire facilité : les grands sont de bons modèles pour les petits, qui copient leurs modes de travail et accroissent leur bagage (par exemple, pour la lecture) ;
 - meilleur développement du langage et de l'imagination ;
 - confiance en soi accrue : la concurrence diminue car on a moins tendance à la comparaison que dans un groupe d'âge homogène, on a moins facilement un sentiment d'échec, l'acceptation sociale et le développement social se font plus aisément ;
 - développement du sentiment de responsabilité et de solidarité : sécurité accrue, diminution des brimades, les plus faibles se débrouillent mieux ;
 - normes, valeurs et attitudes se transmettent plus facilement par le truchement des modèles et de l'identification.
- 21 Un autre point qui vaut la peine d'être mentionné est la modification du comportement au cours des récréations en fonction du nombre d'élèves. Lorsque le nombre d'élèves est réduit et se situe quelque part entre trente et quarante-cinq, les élèves cessent de fonctionner en groupes homogènes quant au sexe, et garçons et filles jouent et agissent ensemble. Si le nombre d'élèves est encore plus réduit, nous constatons que les jeux ne tiennent absolument plus compte de l'âge. Un jour, un élève de 6^e année d'une école à classes d'âge est venu partager la vie d'une école à classe unique pendant toute la journée. À la récréation, le jeu choisi était le football. L'enfant a été très étonné de voir qu'une

petite fille (3^e année) essayait sans cesse de lui prendre le ballon et se donnait au jeu au mépris du danger : dans son école à lui, une telle attitude aurait causé une révolution, alors que dans l'école à classe unique, elle était nécessaire à l'existence même du jeu. Dans des écoles de cette taille, aucun élève n'est superflu. Le mélange des âges fait que les élèves les plus âgés peuvent assumer la responsabilité des plus jeunes et que les plus jeunes peuvent ainsi être « lâchés » beaucoup plus tôt dans l'environnement local.

Enseignement interdisciplinaire

- 22 L'enseignant norvégien est par tradition un généraliste, mais il n'échappe pas à la tentation de se spécialiser dans une matière. Lorsque le corps enseignant est suffisamment nombreux, le maître a la possibilité de ne pas enseigner certaines matières, et l'école a eu tendance à s'organiser autour de maîtres spécialisés. Cette organisation, si elle présente certains avantages, a l'inconvénient de nuire au contact continu et à la connaissance profonde entre le maître et l'élève. Les projets et les activités interdisciplinaires sont aussi rendues plus difficiles, du fait que plusieurs maîtres sont impliqués dans chaque projet, et que chaque maître s'occupe de plusieurs classes dans « sa » matière.
- 23 Dans les petites écoles comptant peut-être deux à cinq maîtres, il n'est pas possible de s'organiser de cette manière. Tout le monde doit être compétent dans toutes les matières.

Enseignement thématique et projets

- 24 Le rôle du maître fait depuis longtemps en Norvège l'objet de discussions, et dans les commentaires sur la réforme de 1997, on a pu dire que l'enseignant dispensant des cours magistraux n'a pas sa place dans l'école élémentaire. La forme d'enseignement qui veut que le maître tienne de longs monologues depuis l'estrade n'est pas propre à former des élèves ayant la compétence dont notre pays a besoin. On s'efforce de stimuler les élèves à des modes scientifiques de pensée et de travail, ce qui suppose qu'ils ne reproduisent pas avant tout les connaissances du maître, mais qu'ils soient actifs et curieux. En conséquence, la réforme de 1997 a prévu un minimum de temps pour les travaux thématiques et les projets dans tout le système scolaire.
- 25 Dans les écoles à classes regroupées, il est difficile de faire des cours magistraux. Bien plus que dans les classes d'âge homogène, on s'est rendu compte très tôt que l'exposé n'était pas adapté au niveau de la majorité des élèves. Le maître estime alors plus profitable d'utiliser d'autres méthodes de travail, telles qu'enseignement intensif, plan hebdomadaire ou projets. Lorsque les élèves d'une école à classes regroupées travaillent sur un projet, le rôle du maître change radicalement : il n'est plus celui qui planifie en détail et dirige l'enseignement, mais une personne prête à apporter des ressources et un conseiller.
- 26 D'autres thèmes ou projets, tels que journal scolaire, observation des oiseaux, etc., conviennent parfaitement à ce genre de classes à plusieurs niveaux. Le travail du maître se limite donc à donner chaque année un rapide rappel de ce qui doit être fait (étant bien entendu qu'il a, au départ, défini la structure du plan de travail, ce qui demande beaucoup de temps : enseigner dans une école à classes regroupées n'est pas une sinécure).

Une école socialement active

- 27 Une partie importante de la mission de l'école norvégienne est d'apprendre aux élèves à s'engager dans la vie de la communauté locale. L'école ne doit pas vivre sa propre vie sans contact (ou, en mettant les choses au pire, en contradiction) avec l'activité de l'environnement immédiat. Les écoles ont des tâches importantes à remplir à l'occasion des fêtes, Fête nationale ou fête de Noël, par exemple, mais il est de plus en plus courant qu'elles s'occupent d'une entreprise scolaire, afin de développer chez les élèves « l'esprit d'entreprise », de leur apprendre à utiliser leurs propres ressources, de manière à ce qu'ils soient en mesure un beau jour de créer leur propre emploi.
- 28 L'école participe à l'identité du village. Il est important que les élèves parviennent à une bonne compréhension de la communauté locale et s'habituent à connaître à fond les normes et les processus qui sont ceux de leur environnement immédiat. Qui ne connaît à fond sa propre communauté ne pourra jamais être citoyen du monde, a-t-on dit.
- 29 La forme la plus courante d'école à classes regroupées est l'école de village située dans une petite communauté transparente (un endroit idéal pour une école socialement active). Les structures d'une telle communauté sont souvent bien visibles, l'école peut facilement entrer en contact avec des acteurs de la vie économique locale, susceptible de donner aux élèves une orientation professionnelle. La vie culturelle locale utilisera souvent l'école comme base pour différentes activités et, comme il est naturel, introduira une large collaboration dans bien des domaines. Les plans pédagogiques prévoient qu'en plus de l'acquisition de connaissances, les écoles utilisent beaucoup de temps et de ressources à des travaux de caractère pratique, social et culturel. Ce sont des choses qui conviennent parfaitement aux écoles de village.
- 30 En fin de compte, c'est une situation rêvée pour faire comprendre aux élèves ce qui est nécessaire à la vie d'une petite communauté.

La communauté intégrante

- 31 Une grosse unité n'est certainement pas la meilleure plateforme pour socialiser les élèves. Les principaux arguments contre les écoles à gros effectifs ont été l'aliénation et le manque de contrôle sur ce qui se passe dans les groupes d'élèves. Un bon milieu scolaire doit, à notre sens, être assez limité pour permettre à tous de se connaître et, partant, d'avoir une chance de développer la tolérance.
- 32 Les écoles à classes regroupées ont moins d'élèves par personne adulte que les écoles à classes d'âge. Chaque élève a donc plus de contacts avec des adultes, ce qui est important pour son développement. Ces dernières décennies, l'évolution est allée dans le sens d'une diminution des contacts entre enfants et adultes. Les petites écoles à niveaux mélangés peuvent jusqu'à un certain point compenser cet inconvénient par une organisation de la journée qui ménagera par exemple des « quarts d'heure conviviaux » où, par exemple, les plus petits peuvent s'asseoir sur les genoux des grands ou des adultes.
- 33 En certains endroits, on a développé des « centres de l'enfance », qui sont une unité complète destinée aux jeunes enfants, des tout-petits jusqu'à l'âge de treize ans avec jardin d'enfants et service d'accueil parascolaire liés à l'école primaire. Ce système, qui

présente les avantages de la rationalisation, est également excellent d'un point de vue pédagogique.

- 34 Même si les distances géographiques peuvent être grandes dans la circonscription d'une école à classes regroupées, l'environnement local y est souvent plus transparent et mieux connu que dans les zones à population plus dense. Le contact avec les familles y est souvent meilleur, ce qui facilite la collaboration entre école et parents, outre que la communauté villageoise se sent volontiers responsable de son école. On a ainsi un nombre infini d'exemples où les parents d'élèves et les habitants d'un village ont organisé des corvées pour améliorer les installations scolaires. À l'inverse, on a des exemples d'écoles qui sont une ressource pour le village et participent à des travaux d'intérêt public : reboisement, défrichage, répertoire, chaulage des lacs, etc.
- 35 En bref, l'école peut dans une grande mesure aller vers la communauté, mais la communauté peut aussi venir à l'école.
- 36 Ce qui caractérise les petites écoles à classes regroupées c'est qu'elles ont montré une grande faculté de conversion et d'adaptation, qu'elles expérimentent de nouvelles idées, et empruntent aux nouveaux modes de pensée les éléments utiles qu'elles mettent en pratique. Nos méthodes de travail, qui sont d'une manière générale courantes dans l'école norvégienne, insistent sur le travail individuel selon un plan hebdomadaire et le principe de la journée intégrée, qui amène les élèves à travailler par eux-mêmes. D'autre part, nous avons dit que les travaux thématiques interdisciplinaires et les projets sont des formes courantes d'enseignement, tout comme l'enseignement sur le tas, l'enseignement en grand groupe et l'enseignement intensif. Le degré d'utilisation de ces méthodes varie, comme toujours. Il sera intéressant de voir dans quelle mesure elles seront standardisées et rendues obligatoires dans l'école norvégienne après l'achèvement de la réforme 1997 de l'école élémentaire.

NOTES

1. LUFS : *Lands laget for Udelt og Fådelte Skule* (Association nationale pour l'école à classe unique et à classes regroupées).
2. Ce département se situe sur la côte ouest de la Norvège.
3. Ce numéro d'appel, qui fonctionne en permanence, est ouvert aux communications avec l'étranger, de préférence en langue anglaise (47 57 85 66 25)
4. On a un rapport très positif sur le projet réalisé par le lycée de Måloy, qui a organisé des cours de 1^{re} année de lycée à l'école de Selje. Cet essai n'a toutefois pas eu de suite pour des raisons économiques.
5. Le LUFS est une petite association, comptant quatre cents membres, mais elle a su ouvrir un dialogue avec la commission de l'enseignement du *Storting* (le Parlement), le ministère de l'Éducation et le syndicat national des maîtres. Elle a deux objectifs principaux : faire barrière à la centralisation scolaire et stimuler les formes de travail des écoles à classes regroupées.

RÉSUMÉS

Dans un pays marqué à la fois par le rôle de la politique locale et par l'idéal d'« école unitaire », le modèle des écoles à classes regroupées est largement répandu dans l'enseignement primaire. Leur spécificité pédagogique, présentée ici à partir d'observations concrètes, est considérée comme un des éléments de référence dans la préparation de la réforme éducative prévue pour 1997.

INDEX

Index géographique : Norvège

Mots-clés : école à classe unique, école primaire, école rurale, enseignement primaire, milieu rural, politique locale

AUTEURS

ARVE ÅHEIM

Directeur adjoint, Norwegian Organisation for Small Rural Schools (LUFS), Selje, Norvège.