**(Jean-Pierre Terrail)**

**Massificatie en democratisering van het onderwijs**

**I - Massificatie en ongelijkheid: historische referentiepunten**

**1 - De fasen van de massificatie (Frankrijk). Aantal houders van een baccalaureaatsdiploma:**

1945: 5%

1963: 15%

1985: 29%

1995: 63%

2020: 80%

**2- Massificatie en sociale ongelijkheid op school**

- De jaren ’60: de leerplicht tot 16 jaar en de samenvoeging van de twee oude onderwijssystemen leidden tot een eerste "school-*boom*". De toegang tot het secundair onderwijs werd voltooid in 1973. Arbeidersgezinnen vonden snel de weg naar deze nieuwe onderwijskansen: tussen 1963 en 1972 steeg het percentage arbeidersgezinnen dat zijn kinderen het baccalaureaat wilde zien behalen van 15% naar 60%. In de praktijk werden hun kinderen echter vooral naar korte beroepsopleidingen of het technologisch traject geleid (in 1967 werd een "technologisch" baccalaureaat gecreëerd).

- Decennium 1985-1995. De regering introduceerde een "beroepsgericht" baccalaureaat (bac professionnel) en voerde een voluntaristisch beleid om jongeren langer school te laten lopen. Twee gevolgen:

1/ Het algemene baccalaureaat (bac général), dat de beste kansen op succes in het hoger onderwijs bood, zag zijn relatief aandeel dalen ten gunste van het technologische (bac technologique) en het beroepsgerichte baccalaureaat (bac professionnel) (40/17/23); de drie parcours zijn zeer sociaal gedifferentieerd (kinderen van arbeiders en bedienden vertegenwoordigen 30% van het algemene traject, 45% van het technologische traject, 68% van het beroepsgerichte traject).

2/ 1985-2020: een inflatie van het aantal diploma's, paradoxaal genoeg gepaard met een daling van het leren op alle onderwijsniveaus (dat wil zeggen dat echte democratisering van de toegang tot kennis heel andere veranderingen in het onderwijssysteem vereist).

**3- Ongelijkheid in het onderwijs:**

- *Huidig impact*: frustratie bij de arbeidersklasse, onbehagen bij leerkrachten en leerlingen, groeiende sociaal-culturele ongelijkheden, sociale marginalisatie en uitsluiting;

- *Bedreigingen voor de toekomst*: opkomst van populisme, complottheorieën, onvermogen om een democratische confrontatie aan te gaan met de gevaren waar de planeet voor staat;

- *De sociale verantwoordelijkheid van de onderwijs-actoren* is evenredig met deze bedreigingen, aangezien de democratisering van de toegang tot kennis noodzakelijkerwijs via het klaslokaal gaat.

**II – De ongelijkheden rechtvaardigen... of ze in vraag stellen?**

**1- Academische kennis:**

- *Tot de jaren 1960*: ongeacht de filosofische achtergrond werd succes op school toegeschreven aan 'bekwaamheden' (aanleg) die nooit werden gedefinieerd maar waarvan werd aangenomen dat ze ongelijk verdeeld waren volgens de sociale afkomst.

- *jaren 1960*: het eerste keerpunt. Het ontstaan van een krachtige contestatiebeweging: sociologisch (Bourdieu), filosofisch (Lucien Sève) en... biologisch (intelligentie is niet aangeboren, de hersenen bij de geboorte zijn een potentieel dat ontwikkeld moet worden);

- *jaren 2000*: tweede keerpunt en weerstand uit wetenschappelijke hoek. Ontwikkeling van onderzoek en kennis: van de kant van specialisten in de studie van de hersenen (Dehaene: alle kinderen zijn "formidabele kleine leermachines"), antropologisch onderzoek (Terrail: leren spreken betekent het verwerven van de essentiële middelen van logisch en abstract denken). Toch blijven de meeste jonge onderzoekers hun onderzoek richten op de rol van de familiale omgeving. Ze stellen zich geen vragen bij de knelpunten die onderwijsinstellingen kennen om de ongelijkheden te verminderen.

**2-** **Bij de leerkrachten** blijft het *deficit-paradigma* domineren: ongelijkheden worden gezien als een natuurlijk fenomeen. Deze overtuiging blijft overweldigend dominant en bepaalt de vorm van hun professionele aanpak. Weliswaar wordt het idee van aangeboren intelligentie nu met argwaan bekeken en hebben de begrippen aanleg en gaven iets van hun vroegere glans verloren. Maar het fatalisme dat de arbeidersklasse veroordeelt tot mislukking op school (als gevolg van een 'sociaal-culturele handicap' waaraan het onderwijs zich alleen kan aanpassen door zijn ambities te matigen) blijft bestaan.

**III - De bijdrage van het onderwijs als instituut aan de productie van ongelijkheden**

**1- Concurrentie tussen leerlingen en ongelijke verdeling van materiële en menselijke middelen van de schoolinstelling**

De eenheidsschool (l’école unique) ontvangt alle jongeren, organiseert een veralgemeende competitie tussen hen (via punten, klasseringen, examens, oriëntering) en weerhoudt diegenen die als beste uit de bus komen. Deze competitie is grotendeels een vooraf uitgemaakte zaak, niet alleen vanwege de ongelijkheid in familiale achtergrond, maar ook omdat de onderwijsinstelling haar middelen (materieel, pedagogisch en didactisch) verdeelt in verhouding tot de sociale positie van de leerlingen.

**2- De effecten van het deficit-paradigma in scholen en klassen.**

Het deficit-paradigma is de (moeilijk te overwinnen) horizon van de pedagogische doxa. Het identificeert leerlingen uit de arbeidersklasse aan de hand van hun tekortkomingen, ongeacht of deze nu waargenomen of ingebeeld zijn: gebrek aan spontane interesse in schriftelijke kennis/culturele kennis, gebrek aan capaciteit voor abstract denken, gebrek aan schoolse ambitie, gebrek aan zin voor inspanning en intellectuele nieuwsgierigheid, etc. Deze tekortkomingen vragen dan (volgens het deficit-paradigma) om specifieke, gedifferentieerde onderwijsmethoden die de ambities beperken en kennis aantrekkelijk moeten maken: leuk, concreet, vertrouwd ("laten we kennis openstellen voor het leven"), waarbij elke frontale confrontatie met intellectuele moeilijkheden vermeden wordt (pedagogie via omwegen en ontdekking).

“Zachte" lesmethoden die op een gedifferentieerde manier worden toegepast: in de klassen met een zwak niveau, die steeds talrijker worden in de colleges (lagere middelbare scholen); en in sociaal heterogene klassen, gericht op "zwakke" leerlingen. Bourdieu's kritiek: scholen reproduceren niet alleen sociaal-culturele ongelijkheden, ze verdiepen ze ook.

**IV - De gemeenschappelijke school en het paradigma van hoge normen, de sleutels tot democratisering van het onderwijs**

De sociale ongelijkheden zijn niet verminderd met de eenheidsschool, die verondersteld wordt iedereen dezelfde kansen te geven, en met zachte onderwijsmethoden. Maar wat leren ze ons over de voorwaarden om de toegang tot meer gevorderde kennis echt te democratiseren?

**1- Introduceer een gemeenschappelijk kerncurriculum om de missie van het onderwijs te veranderen.**

Het huidige competitieve onderwijssysteem brengt leerlingen in richtingen onder die ongelijk gewaardeerd worden. Natuurlijk geven de leerkrachten vorming maar ze worden ook gevraagd om te classificeren, te oriënteren en zich in te zetten om de beste leerlingen voor te bereiden op de beste richtingen. Om deze logica te doorbreken, is er geen andere oplossing dan komaf te maken met het concurrentieprincipe en wat eruit voortvloeit, nl. de sociale selectie tussen winnaars en verliezers. De *eenheidsschool* (l’école unique) verwelkomt iedereen en organiseert een gedifferentieerde uitstroom. De *gemeenschappelijke school* (l’école commune) daarentegen heeft als taak ervoor te zorgen dat tegen het einde van het secundair onderwijs - op 18-jarige leeftijd - iedereen dezelfde gemeenschappelijke culturele achtergrond heeft. Dit betekent niet dat we evaluaties moeten afschaffen, maar wel het puntensysteem, de hiërarchische rangschikkingen en de nevenrichtingen. En, van de kant van leerkrachten dient prioritair ingezet te worden op het succes van alle leerlingen, vooral van de meest kwetsbare.

**2 - Onderwijspraktijken. Van mededogen naar veeleisende normen**: de zachte onderwijsmethoden, die voortkomen uit de bekommernis om zich aan te passen aan de tekortkomingen van de zwakkeren, slagen hier niet in.

Er is een alternatief, dat contra-intuïtief lijkt: vertrouwen op de intelligentie van de zwakken en *hun hulpbronnen mobiliseren in plaats van zich aan te passen aan hun tekortkomingen*. Met andere woorden, overstappen van een op tekorten gebaseerd paradigma naar een veeleisend paradigma. Dit is de enige manier om hen in staat te stellen zich toe te eigenen wat anderen erven van hun familiale omgeving.

Als het gaat om het doorgeven van kennis, moeten we dus net zo ambitieus en veeleisend zijn voor de zwakkeren als voor de leerlingen die nu slagen. Wat zijn de meest effectieve manieren om hen intellectueel aan het werk te zetten? Dat is de pedagogische vraag die op de eerste plaats moet worden gesteld. En dat begint bij de eerste kennismaking met het geschreven woord en de cruciale eerste jaren van het basisonderwijs.

**3 – De impact van het basisonderwijs**

|  |  |
| --- | --- |
| Sociale afkomst | Toegang in 5 jaar tot het tweede jaar secundair onderwijs volgens de slaagcijfers van de beoordelingen aan het begin van het 6de jaar secundair onderwijs |
| Laagste kwartiel | Hoogste kwartiel |
| Kinderen van arbeiders | 6% | 86% |
| Kinderen van kaders | 7% | 89% |

In Frankrijk telt men af: men begint in het secundair met het zesde jaar en eindigt met het eerste jaar. Kinderen die op het einde van het lager onderwijs, bij het begin van het secundair onderwijs (in Frankrijk dus het 6de jaar) tot de 25 procent best presterenden behoren, zullen in grote meerderheid (86% à 89%) vijf jaar later in het 2de jaar secundair zitten. Van de kinderen die op het einde van het lager onderwijs tot de 25% slechtst presterenden behoren, zal vijf jaar later amper 7% in het tweede secundair zitten.

Voor de instroom in het hoger onderwijs bedraagt het percentage 37% (bij het kwartiel laagste presteerders op het einde van het lager onderwijs) en 75% (bij het kwartiel hoogste presteerders op het einde van het lager onderwijs).

**4 - Vanaf de huidige school: wees bondgenoot in plaats van rechter**

Competitieve school: onderwijzen = vormen/beoordelen (classificeren, oriënteren, elimineren).

Gemeenschappelijke school: vormen /evalueren (bijdragen aan de vorming door te evalueren).

Hoe kunnen we "bondgenoot in de klas" worden die evaluatie integreert in de vorming? De sleutels geven, opsporen wat impliciet is: concepten, argumentatiewijzen die vakspecifiek zijn, aard van de verwachtingen van de school. Ontwikkel samen examenprocedures.

Voor succesvol leren, inzetten op de meest universele hulpbronnen van alles wat met taal te maken heeft: leergierigheid (kennis problematiseren/het einde van het verhaal kennen) en het plezier van taal; het vermogen tot reflectief denken, tot logisch redeneren en tot abstractie.

**5 - De cruciale kwestie van taal**. Al vroeg: dompel het kind onder in een rijke taalomgeving Werk eraan dat het zich deze eigen maakt. Het lexicon van de schooltaal verduidelijken (beschrijven, vertellen, analyseren, verklaren, identificeren, benoemen, noemen, enz.). De sleutelconcepten van het onderwerp specificeren en uitleggen: het zijn de leerlingen bij wie we de abstractie proberen te omzeilen die dit het hardst nodig hebben. Vorm en verbreed zo hun meta-taalvaardigheden (metalinguïstisch + metadiscursief), die de sleutel zijn tot slagen op school.

**Jean-Pierre Terrail**