

DIFFERENZIAZIONE PEDAGOGICA E EQUITÀ FORMATIVA NELLA SCUOLA: NUOVE SFIDE E ANTICHI DIBATTITI

Teresa Grange
Università della Valle d'Aosta

1. Equità e educazione

Il diritto formalmente sancito nelle Carte internazionali di un'educazione di qualità lungo tutta la vita e, in particolare, di una formazione equa nel contesto formale della scuola, si coniuga con l'incertezza di fondo sulle condizioni di acquisizione e di impiego nel tempo dei beni educativi in un universo sociale e culturale in rapida trasformazione. L'accesso generalizzato all'istruzione nei sistemi educativi europei non è di per sé sufficiente a garantire l'acquisizione delle competenze necessarie a esprimere compiutamente le istanze di crescita personale, partecipazione sociale, formazione estetica di tutti e di ciascuno, né ad assicurare l'esercizio attivo della cittadinanza. Se l'accesso diffuso all'istruzione e alla formazione è una ragguardevole conquista che rappresenta la necessaria premessa alla fruizione educativa, il beneficio di un risultato di qualità non ne scaturisce come conseguenza immediata, ma richiede la messa in atto di processi di insegnamento-apprendimento adeguati. Questa adeguatezza è funzione di numerose variabili la cui identificazione e precisazione è resa ardua dalla complessità dei fenomeni e dei contesti educativi nelle società contemporanee. In particolare, si tratta di considerare con attenzione gli aspetti non lineari, la molteplicità delle soluzioni, le situazioni critiche, le compatibilità dinamiche, le forme evolutive, le peculiarità individuali, le interazioni funzionali, i vincoli strutturali, i nessi e le relazioni, le risorse attivabili, le ridondanze, le modalità comunicative, gli sfondi sociali e gli impulsi culturali. La spinta semplificatoria, per contro, conduce a una illusione di equità attraverso il processo di omologazione: la conoscenza "consegnata" in modo uniforme non ne assicura l'appropriazione da parte del soggetto storicamente, culturalmente e materialmente situato. La qualità della formazione per tutti non è tuttavia definita univocamente in quanto è a sua volta il frutto di mediazioni tra diversi criteri normativi, soggetti anch'essi all'influsso delle rapide trasformazioni sociali che attraversano la nostra epoca. L'equità dei sistemi formativi è dunque correlata ad una continua ridefinizione della qualità necessaria in un determinato contesto temporale, economico, sociale. Ma se, come ci ricorda Benadusi, l'equità è un "assetto distributivo dei beni che prevede uguaglianze e disuguaglianze giudicabili legittime alla luce di una o più teorie della giustizia", il concetto di equità in

educazione richiede un esame critico delle interdipendenze tra questioni di diritto (la giustizia nella distribuzione dei beni educativi) e questioni di fatto (i sistemi educativi e il loro funzionamento). Che tipo di qualità è giusto assicurare in modo generalizzato e inclusivo e quale in maniera differenziata ed esclusiva? Quali beni educativi devono essere patrimonio di tutti e quali - e a quali condizioni - possono diventarlo, in modo selettivo, solo di alcuni? Quali disuguaglianze rispetto all'educazione sono inaccettabili e quali invece sono legittime? L'equità porta ad una relativizzazione e a un approfondimento del concetto di uguaglianza, superando l'ipocrisia di un'uguaglianza assoluta e inverosimilmente omologante per approdare ad una scelta aperta, intelligibile, criticabile, modificabile di ciò che deve essere uguale nella differenza e di ciò che può invece essere distinto, in relazione ad una determinata concezione di giustizia adottata. Così, quando si evoca l'equità ci si riferisce a un'uguaglianza plurale e complessa che sollecita un pensiero plurale e complesso, capace di orientarsi nella varietà evolutiva dei processi formativi. Cosa debba essere ritenuto equo dipende dai fini dell'educazione, dal sistema di valori dominante in una società, dalle teorie della giustizia e dalla concezione dei diritti in campo educativo. L'equità ha dunque una connotazione etica che rimanda al tema della scelta e della decisione, e che si iscrive nella prospettiva più ampia delle politiche educative di una società.

Intorno ai nessi tra scuola, giustizia e uguaglianza, a partire dagli '60 si sono susseguite numerose transizioni concettuali: dalla "indifferenza alle differenze" denunciata da Bourdieu e Passeron nella loro teoria della riproduzione sociale, al "trattamento delle differenze" del Mastery Learning di Bloom; dal diritto allo studio del modello delle pari opportunità al diritto all'apprendimento dell'ideale dell'uguaglianza delle acquisizioni evidenziato da Crahay. Le accomuna un elemento concettuale e un richiamo prasseologico: da un lato, lo sforzo di rendere esplicito il modello di equità sotteso alle scelte educative e la sua compatibilità con le condizioni sociali, economiche e culturali del contesto al quale si applica; dall'altro lo stimolo a focalizzare l'attenzione sulle responsabilità e le azioni della scuola in merito al trattamento delle differenze. Se si considerano, nell'ambito europeo, gli obiettivi di Lisbona e l'educazione permanente appare evidente che una formazione di qualità per tutti non può esaurirsi nel leggere, scrivere e far di conto ma altre competenze (peraltro specificate in più documenti comunitari) sono divenute indispensabili. Questo comporta che eventuali differenze nell'acquisizione di tali competenze siano inique. Dal livello macroscopico dei sistemi formativi sino alla dimensione micro della classe e del singolo allievo, interrogarsi sui mezzi necessari ad assicurare equità nella qualità dell'educazione interpella il sapere pedagogico sia in termini fondativi e assiologici sia nella visione squisitamente didattica dei processi di insegnamento-apprendimento.

2. Educabilità e ruolo dell'insegnante: per una pedagogia senza condizioni

Il principio dell'educabilità ha come conseguenza l'impegno pedagogico, che si iscrive nella direzione utopica della pedagogia e si esplica nell'intenzionalità educativa. La logica del possibile, che sostiene la ricerca continua e irrinunciabile di mezzi idonei a perseguire con successo e per ogni soggetto le finalità educative stabilite, fonda la professionalità docente su un sistematico atteggiamento ermeneutico e di ricerca, volto a individuare le mediazioni necessarie a rendere accessibile e pienamente fruibile un sapere, per tutti e per ciascuno. Si tratta altresì di un principio di umiltà che vieta all'educatore di scendere nel fatalismo, di condannare alla stasi, di stabilire a priori dei limiti alle possibilità di apprendimento e di cambiamento di una persona. L'educabilità si accompagna a un altro principio etico della professione docente che è il rispetto incondizionato dell'altro: l'educatore non rinuncia mai a cercare la via per promuovere apprendimento ma resta cosciente della diversità, dell'ulteriorità e dell'alterità dell'allievo, senza forzature e senza violenza, consapevole che non è lecito sostituirsi a un altro e che in definitiva è solo il soggetto, in prima persona, a imparare. Si tratta di creare uno spazio di incontro nella relazione educativa che mantenga distinti i soggetti nelle loro identità e nei rispettivi ruoli, astenendosi dal formulare giudizi o dal classificare come patologica ogni forma manifesta di resistenza all'educazione.

La tensione utopica dell'educabilità orienta le possibilità progettuali dell'insegnante incoraggiando un atteggiamento benevolo che spinga a ricercare prioritariamente le risorse da mobilitare e rinforzare, le abilità dimostrate in altri momenti o in altri contesti che potrebbero essere utilmente convogliate su una situazione nuova, anziché soffermarsi su specifiche vulnerabilità, su presunti deficit, su ipotesi lineari e deterministiche, su valutazioni stigmatizzanti. Il ruolo dell'insegnante è quello di accogliere e accompagnare l'allievo nei processi di apprendimento, ricercando e costruendo incessantemente le condizioni più favorevoli alla riuscita. Qui entrano in gioco, insieme alle competenze pedagogiche e didattiche, la creatività e la spinta innovativa sorrette da una profonda istanza critica che consente di governare il senso e monitorare l'efficacia dei processi di insegnamento – apprendimento rispetto all'esito auspicato. Il carattere generativo e trasformativo dell'intervento educativo esige uno sguardo che oltrepassi la constatazione di uno stato di fatto, per abbracciare una prospettiva più ampia di percorsi possibili, di risultati intermedi, di cambiamenti attendibili.

Confrontato alla varietà e all'eterogeneità degli allievi nelle classi, l'insegnante che ha come missione quella di “far apprendere” prima che di “insegnare” non potrà risolvere il problema di assicurare il successo formativo a tutti e a ciascuno attraverso un processo di omologazione. Non si tratta infatti di ridurre le differenze, ma di farsene carico. L'educabilità di un allievo può

ragionevolmente passare da strade diverse rispetto all'educabilità di un altro, considerato che ognuno è unico e irripetibile, oltre che situato e storicizzato. L'insegnante ha un ruolo attivo nel trattare le differenze affinché non diventino discriminazioni rispetto a un particolare progetto educativo, in continua tensione critica verso un equilibrio tra la coerenza del gruppo classe e le diversità individuali, considerate, queste, in accordo con l'opportuna espressione di Ianes, come "speciali normalità".

Il *focus* si sposta così dall'adattamento alla compatibilità. Una scuola incentrata sull'insegnante che eroga a tutti lo stesso insegnamento presuppone l'adattamento dell'allievo, la riduzione di quelle differenze che ostacolano tale adattamento e il raggiungimento delle condizioni iniziali necessarie a fruire positivamente di un percorso didattico. È questa una scuola che *pone condizioni* - riferite all'allievo nelle sue caratteristiche cognitive, emotivo-affettive, relazionali, sociali, culturali - all'educabilità. Ora, in consonanza con la felice formula di Philippe Meirieu, la pedagogia non conosce condizioni. Educare sotto condizione corrisponde a negare il riconoscimento *a priori* dell'Altro come soggetto. L'educatore, per incontrare l'Altro, lo raggiunge dove egli si trova, e non già per confermarlo nella propria situazione, ma per avviare un percorso di sviluppo e di crescita il cui punto di partenza non può tuttavia essere necessariamente uguale per tutti. Trattare le differenze in un'ottica di educazione senza condizioni comporta allora la ricerca delle compatibilità tra le differenze e i possibili percorsi, per coniugare i bisogni del singolo con quelli del gruppo e contemperare le esigenze di ciascuno con le risorse complessivamente disponibili. La differenziazione non è la somma di più individualizzazioni, ma è un modo *altro* di proporre il lavoro scolastico, per dare contemporaneamente (anche se non simultaneamente) a ciascuno ciò di cui ha bisogno al fine di garantire a tutti la possibilità di raggiungere un obiettivo comune. L'insegnante impegnato a "far apprendere" programma il suo intervento in termini di effettiva compatibilità delle attività proposte con gli obiettivi fissati, dei processi valutativi con le azioni di regolazione, delle strategie promosse con i risultati attesi, in riferimento a tutti gli allievi pensati singolarmente e, contestualmente, nella loro appartenenza al gruppo classe. L'insegnante attiva e promuove processi che coinvolgano efficacemente ogni allievo in vista di un progetto educativo che contempla la differenza come dato; tale dato sarà da ritenere localmente modificabile oppure no in funzione delle finalità di quel particolare progetto. La ricerca di compatibilità (Legrand, 1995) implica un accurato lavoro di programmazione e un'osservazione sistematica degli allievi atta a raccogliere di continuo informazioni sui processi e sui risultati di apprendimento. Occorre reperire e definire le variabili che entrano in gioco in un determinato progetto educativo per costruire situazioni di apprendimento compatibili con i vincoli e le risorse presenti in quel

momento. L'insegnante deve allora disporre di una molteplicità di modelli e strategie didattiche cui attingere consapevolmente per formulare ipotesi pertinenti di scenari di apprendimento adeguati: apprendimento cooperativo, tutorato, pedagogia per progetti, didattica laboratoriale, classi aperte, compiti di realtà, situazioni-problema, pratiche riflessive, studi di caso, per non citarne che alcuni. La presa in carico delle differenze, concettualmente iscritta nel principio dell'educabilità, rimanda ad una professionalità docente che mobilita, con atteggiamento di ricerca, solide e ampie competenze metodologico-didattiche. Una formazione degli insegnanti in questa direzione, insieme all'allocazione di risorse materiali e organizzative, favorisce una pratica non occasionale della differenziazione didattica e migliora la qualità dell'intervento formativo.

3. Approcci didattici alle differenze

L'assunzione dell'eterogeneità come dato e delle differenze come trama mutevole nel contesto della classe pone l'insegnante di fronte alla necessità di compiere delle scelte didattiche che favoriscano i processi di apprendimento di tutti gli allievi. Poiché non ci sono due allievi che imparano allo stesso modo e le differenze possono essere identificate e declinate nel tempo in una molteplicità di ambiti, è opportuno, prima di avviare la progettualità didattica, distinguere tra due approcci al trattamento delle differenze che rimandano a due distinte posture etiche rispetto all'equità della formazione.

Il primo, di tipo tecnocratico, finalizza la valutazione iniziale all'identificazione di obiettivi raggiungibili, stabilendo un nesso lineare tra la situazione di partenza e l'ipotetico punto di arrivo. Il secondo, prettamente pedagogico, parte dalla considerazione di un obiettivo comune di apprendimento e utilizza la valutazione iniziale come criterio di compatibilità per la scelta dei diversi itinerari percorribili per raggiungere la meta.

Risultano evidenti i rischi insiti nell'approccio tecnocratico: riconoscere le differenze per confermarle preclude il progresso attraverso la formazione, limita la mobilitazione di risorse a settori predeterminati, stabilizza ciascuna differenza come fattore esplicativo di difficoltà presenti e future, enfatizza la funzione diagnostica della valutazione secondo un'ottica compensativa, a scapito di una progettualità proattiva. Si riconoscono dunque le differenze, ma si cambiano gli obiettivi in nome di un preteso "realismo" che rientra nella logica dell'adattamento del soggetto al sistema formativo (questa volta, in termini di adattamento valutato *a priori* come possibile per il singolo allievo). L'effetto discriminatorio è palese: modificare gli obiettivi rispetto alle competenze fondamentali della formazione in nome di un

adattamento alle supposte possibilità dell'allievo giustifica in partenza esiti differenziati ed eventuali carenze in uscita per alcuni. L'insegnante professionista deve allora vigilare per non cadere nella trappola tecnocratica e per non rendere paradossale l'attenzione alle differenze con una legittimazione della rassegnazione, della restrizione, della rinuncia: la spinta trasformativa è prioritaria, conviene non perdere di vista il senso complessivo dell'intervento educativo. Un esempio assai diffuso di differenziazione orientata alla riparazione e al contenimento è costituito dall'organizzazione della classe in gruppi stabili di livello. L'assegnazione ai gruppi sulla base di prove diagnostiche poggia sull'ipotesi implicita che le difficoltà o le abilità evidenziate dai risultati delle prove caratterizzino il funzionamento dell'allievo e siano stabili nel tempo; gli interventi di rimedio o di potenziamento in seno ai gruppi omogenei di livello così formati sono concentrati su obiettivi diversi e, a medio termine, si riscontra un aumento delle distanze tra le competenze sviluppate da allievi appartenenti a gruppi differenti. Ora, la ricerca educativa mostra che raramente si registrano progressi significativi che conducano a un superamento del livello iniziale¹: i miglioramenti, quando si verificano, restano nell'alveo delle attese fissate *a priori* per un determinato gruppo di livello. È noto inoltre che l'apprendimento in gruppi eterogenei è più vantaggioso rispetto a quello in gruppi omogenei, e questo sia per gli allievi in difficoltà sia per coloro che si trovano in una condizione di successo scolastico (Meirieu, 1989). I gruppi stabili di livello esprimono una differenziazione didattica che conferma le differenze e limita le possibilità di cambiamento, dando a ciascuno ciò a cui si ritiene possa accedere, indipendentemente dall'obiettivo finale cui dovrebbe tendere. Da qui alla differenziazione degli obiettivi, il passo è davvero breve. Totalmente diverso è, invece, il caso di gruppi variabili e provvisori, meglio noti come gruppi di bisogni (Gillig, 2001): qui la valutazione iniziale è specifica, circoscritta a un preciso problema o interesse; l'azione differenziata su gruppi omogenei costituiti con questo criterio può rivelarsi efficace se è limitata nel tempo, se riguarda obiettivi intermedi differenziati ma non perde di vista l'obiettivo finale, se realizza una varietà significativa nella composizione dei diversi gruppi rispetto a diverse attività. La dinamicità dell'organizzazione in gruppi riflette invero la proattività della differenziazione. Più l'intervento didattico è stabile e ripetitivo, pur se destinato in modo differenziato a gruppi identificati di alunni, più si colloca in una prospettiva di profezia che si autoavvera, bloccando il soggetto nel criterio di classificazione adottato. Se il riconoscimento delle differenze sfocia in una catalogazione che imprigiona l'allievo nella sua diversità, il principio di equità della formazione non trova applicazione.

¹ Cfr. Crahay, M., *Peut-on lutter contre l'échec scolaire?* De Boeck Université, Paris-Bruxelles, 2007

La seconda accezione della differenziazione, che si qualifica come pedagogica, si interroga sulle modalità di accompagnamento dell'allievo in un percorso di apprendimento a partire da una valutazione iniziale che si vuole specifica e provvisoria, senza introdurre stigmi, senza segnare confini, mantenendo fermo il punto di arrivo. Moltiplicare gli itinerari per accedere a un sapere richiede una paletta metodologica ricca e varia che consenta di operare scelte consapevoli e pertinenti. Si tratta di variare, tra il resto, contenuti, materiali, formati comunicativi, strategie, metodi, procedure, strumenti, *setting* didattici, gradi di strutturazione, gestione del tempo, fattori motivazionali, permettendo a ciascun allievo un percorso più congeniale senza tuttavia rendere stabili e definitive le procedure. Lo scopo, infatti, è quello di allargare le compatibilità, sperimentando in modo graduale e protetto anche nuove strade rispetto a quelle in cui l'allievo si muove con sicurezza. Assumere il punto di vista della promozione anziché quello della riparazione apre a una maggiore gamma di possibilità: diagnosticare una difficoltà e prescrivere una cura spesso non è sufficiente in quanto la complessità e la contingenza dei processi di insegnamento-apprendimento sfuggono a modelli del tipo causa-effetto. È la ricchezza delle proposte didattiche indirizzate al soggetto nella sua integralità a suggerire i punti di appoggio per superare le difficoltà che sono, nella maggior parte dei casi, multifattoriali, ma anche per valorizzare i punti di forza e le risorse accessibili. La scuola dell'autonomia consente largamente di mettere in atto le più diverse strategie e metodologie grazie alla flessibilità organizzativa dell'istituzione: una programmazione dinamica, opportunamente monitorata, permette di realizzare un'infinità di situazioni didattiche compatibili, purché non si creino falsi limiti (come l'ossessione del programma, la divisione rigida degli spazi, la tipizzazione degli orari, la stabilizzazione delle compresenze) che rispondono a un'esigenza di rassicurante controllo funzionale, prima che a un'istanza di qualità dell'offerta formativa.

La differenziazione didattica è strettamente connessa ai processi valutativi e a una cultura della valutazione al servizio dell'apprendimento. Se il sistema formativo si pone come finalità principale l'equità di risultato rispetto alle competenze ritenute essenziali e prioritarie e quindi il raggiungimento da parte di tutti di determinati obiettivi, la valutazione, che è parte integrante dei processi di insegnamento-apprendimento, deve consentire di compiere le scelte didattiche più opportune per favorire il successo formativo di una popolazione scolastica eterogenea, multiculturale, variamente differenziata. La valutazione formativa, in particolare, in quanto centrata sul flusso continuo e sistematico di informazioni dettagliate rispetto al modo in cui ciascun alunno si avvia e procede nell'apprendimento (Vertecchi, 2003), svolge una funzione basilare nella gestione dei processi da parte sia dell'insegnante sia degli allievi. Questa

funzione regolativa, che consiste nell'investimento delle informazioni raccolte per assumere decisioni didattiche appropriate e tempestive - quindi per aggiustare, modificare, adeguare la programmazione - rappresenta il nesso logico della valutazione con la differenziazione didattica (Perrenoud, 1997).

Constatare le difficoltà o i progressi è un esercizio vano se non si traduce in un'azione didattica conseguente. Allal individua tre tappe nella regolazione dei processi di insegnamento - apprendimento: la raccolta di informazioni, l'interpretazione criteriata delle informazioni, l'adattamento delle attività di insegnamento e apprendimento in funzione di tale interpretazione². Si noti come la fase interpretativa risulti particolarmente delicata, in quanto presuppone un quadro concettuale di riferimento in cui reperire i criteri: la pratica della valutazione formativa che sfocia in un processo regolativo comporta la disponibilità di un sapere pedagogico attendibile. Inoltre, l'elaborazione di strategie di valutazione formativa, nello stabilire una dialettica incessante tra le informazioni rilevate e i cambiamenti introdotti nei processi di insegnamento - apprendimento, non può essere generalizzata ma si svolge di volta in volta con una puntuale contestualizzazione, insieme a un coinvolgimento attivo dell'alunno. La differenziazione didattica a seguito di una adeguata valutazione formativa concorre così alla promozione dell'autonomia degli allievi rispetto alla progressione negli apprendimenti, stimola la formazione di abilità metacognitive ed esplicita la co-responsabilità dell'alunno riguardo ai processi di apprendimento. La differenziazione intesa come promozione delle potenzialità dell'allievo aumenta il controllo del soggetto sui processi, affina le capacità di analisi, stimola la creatività, sostiene la motivazione e sviluppa le capacità progettuali attraverso la formulazione di nuove sfide.

4. Scenari educativi promotori di equità

Differenziare la didattica è una scelta necessaria per assicurare l'equità in educazione. Una didattica povera, monocorde, decontestualizzata e impermeabile al soggetto non assolve il suo compito culturale. La democratizzazione dell'accesso alla scuola ha talora deresponsabilizzato il sistema formativo rispetto all'acquisizione dei risultati di base per tutti, postulando che se l'opportunità di apprendere è assicurata, sta al singolo saperla cogliere. Questa semplificazione insita nel modello delle pari opportunità ha portato a confondere l'insuccesso scolastico con gli

² Allal, L. Vers une pratique de l'évaluation formative, De Boeck Université, Paris – Bruxelles, 1999, p. 49

allievi in situazioni di insuccesso (Meirieu, 1995); la co-responsabilità della scuola nella dispersione scolastica è tuttavia ormai nota e condivisa³.

Una pedagogia della cura, che accoglie senza condizioni, senza vincoli preliminari, e che si fa carico dei bisogni dell'Altro nei tempi e nei modi in cui emergono, in vista di precise finalità educative in un quadro dinamico di relazioni e di fenomeni in movimento, secondo una prospettiva evolutiva, è coerente con il principio irrinunciabile di educabilità. La cifra della possibilità che caratterizza la direzione utopica della pedagogia informa allora l'intenzionalità educativa e orienta una didattica che cerca, nella pluralità delle vie praticabili, le migliori condizioni per l'apprendimento del singolo allievo, in una determinata e specifica situazione, facendo attenzione a rinnovare ogni volta lo sguardo, a considerare ogni comportamento modificabile, ogni valutazione come provvisoria, senza rendere il soggetto prigioniero delle proprie strategie, dei propri limiti, delle proprie visioni del mondo, dipendente da ripetuti e indistinguibili interventi correttivi.

Se l'educazione deve portare all'autonomia, una didattica che agisca esplicitamente sui processi e che promuova espressamente e in modo mirato, attraverso opportune strategie e strumenti, la riflessività e la responsabilità dell'allievo in ordine all'appropriazione del sapere e all'esercizio di competenze concorre all'emancipazione e all'allargamento delle possibilità di riuscita.

L'educazione nella differenza si configura allora come un *diritto* della persona, che sollecita l'impegno pedagogico; si tratta di elaborare scenari educativi attendibili che concretizzino le diverse forme di equità che la società della conoscenza esige ormai con forza.

Bibliografia

- ALLAL, L. (1999) *Vers une pratique de l'évaluation formative*, Paris-Bruxelles: De Boeck Université
- BENADUSI, L. , Giancola, O. , Viteritti A. (a cura di), (2008) *Scuole in azione tra equità e qualità. Pratiche di ricerca in Sociologia dell'Educazione*, Milano: Guerini scientifica
- BOCCHI G., CERUTI M. (1994), *La sfida della complessità*, Milano: Feltrinelli.
- BOURDIEU P., PASSERON J. C. (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Minit.
- CRAHAY M. (2000), *L'école peut-elle être juste et efficace?*, Bruxelles: De Boeck.
- CRAHAY, M. (2007), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire? Paris-Bruxelles: De Boeck Université*
- GILLIG J.M. (2001), *Rémédiation, soutien et approfondissement à l'école; théorie et pratique de la différenciation pédagogique*, Paris: Hachette
- GRANGE SERGI T. (2010), *Professionalità educativa e la cifra della differenza nelle società complesse*, in Colazzo S. (a cura di) *Sapere Pedagogico*, Roma: Armando, pp. 650-659

³ Cfr. Crahay M. (2000), *L'école peut-elle être juste et efficace?*, Bruxelles: De Boeck.

LEGRAND L. (1995), Les différenciations de la pédagogie, Paris: Puf.
MEIRIEU Ph. (1989) Apprendre, oui ... mais comment? Paris ESF
MEIRIEU Ph. (1995), La Pédagogie entre le dire et le faire, Paris: ESF
MEIRIEU Ph. (1996), "Le maître: de la transmission à la médiation", in Entretiens Nathan, Paris: Nathan.
PERRENOUD Ph. (1997), Pédagogie différenciée. Des intentions à l'action, Paris: ESF
VERTECCHI, B. (2003), Manuale della valutazione, analisi degli apprendimenti e dei contesti, Milano: Franco Angeli