

A DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA EM SALA DE AULA

Annie Feyfant*

Em setembro de 2016, dois relatórios institucionais oferecem duas análises ou esclarecimentos sobre o sistema de ensino francês. De um lado, o do [CNIRE](#) (Conselho Nacional da Inovação para o Sucesso Educativo), bastante positivo, e do outro o do [CNESCO](#) (Conselho Nacional de Avaliação do Sistema Escolar), bastante negativo. A súmula é um pouco fácil, porque estes dois conselhos não têm nem a mesma composição, nem as mesmas missões ou atribuições. O CNIRE "*destina-se a dar uma nova dinâmica à criação de uma política pública de sucesso educativo*", divulgando as boas práticas, enquanto que o CNESCO esclarece, avalia, vistoria e formula recomendações.

O relatório que este último acaba de publicar diz respeito à dimensão das desigualdades sociais na escola, no qual aponta para a ineficácia dos dispositivos de monitorização individual, dentro ou fora do tempo escolar (CNESCO, 2016). Se esta verificação levanta questões sobre as escolhas das políticas educativas sucessivas, sobre o "mil-folhas" dos dispositivos e sua pouca eficácia, as críticas passam bastante depressa para as práticas de ensino e seus efeitos sobre o sucesso do maior número, colocando em causa práticas que não induzem uma melhoria dos resultados escolares dos alunos com mais dificuldades.

O princípio de transmissão descendente rapidamente levantou problema em todos países que abriram a Escola a todas as crianças, num movimento de massificação /democratização, de acordo com um princípio de "igualdade de oportunidades". O número de crianças a instruir, os saberes em evolução, a procura de uma educação "benevolente" e especialmente a diversidade social dos alunos, foram outros tantos obstáculos à realização de uma escola equitativa no acesso aos saberes.

Mais prosaicamente, professores e professoras (especialmente os menos experientes) manifestam a sua angústia face a estas classes em múltiplos aspetos heterogéneas. As políticas educativas e os investigadores apoderaram-se desta problemática desde os anos de 1970, tanto no mundo francófono como no anglófono. Pedagogia diferenciada, diferenciação pedagógica, ensino diferenciado (*Instrução Diferenciada*), tantas são as noções que se declinam em diferentes níveis do sistema de educativo, entre política educativa e estratégia de ensino, e que podem, por sua vez, ser consideradas positivas para lutar contra o insucesso escolar e contraproduativas quanto ao seu impacto sobre o aumento das desigualdades escolares. Como abordar a diferenciação pedagógica do ponto de vista prático da sala de aula sem ter um forte constrangimento negativo no espírito, o da discriminação negativa, como o evocam Crahay e Wanlin (2012)? O objetivo não é tanto diferenciar "em si" como a necessidade de melhor acompanhar os alunos nas suas aprendizagens.

A diferenciação é pensada ao nível macro quer como uma "**diferenciação vertical**", fazendo uma distribuição de alunos em função de um juízo global a partir das faculdades gerais dos alunos (exemplo do sistema alemão), quer como uma "**diferenciação horizontal**" justapondo formações especializadas (exemplo do ensino profissional no secundário superior). Ao nível médio, várias investigações e / ou meta-análises mostraram a ineficácia das opções de diferenciação por homogeneização adotadas aqui ou ali: reduplicação, classes de níveis, cursos de ensino no secundário inferior (Monseur & Lafontaine, 2009; OECD, 2016; Hattie, 2009; Felouzis *et al.*, 2011 entre outros).

A diferenciação é igualmente vista como um meio de atenuar as dificuldades dos alunos "com necessidades especiais". Assim, no Canadá, as instituições educativas bem como as coletividades e os docentes preocupam-se com estes alunos, mas integrando as problemáticas específicas numa visão mais ampla. É assim na prevenção do abandono precoce e na pedagogia diferenciada (Feyfant, 2012).

A literatura de investigação mostra à evidência que a invocação de uma necessária diferenciação não parte de uma aceção comum das modalidades desta diferenciação e não dá forçosamente as chaves destas modalidades, quer a nível micro (em sala de aula) quer médio (no estabelecimento). Enfim, para alguns (didáticos), a diferenciação vista como um modo de remediação (*a posteriori* da sessão da sala de aula) e individualizada (ou em grupo restrito de alunos em dificuldade), leva o docente a muitas vezes afastar-se dos saberes coletivos, comuns à classe. Há, portanto, o risco de desconexão dos alunos mais frágeis do tempo didático da sala de aula (Toullec-Thery, 2016).

Sem pretender ser exaustivo, percorremos as principais abordagens da diferenciação pedagógica, identificando as convergências e sobretudo as referências comuns, partindo de Burnsa Presmycki, passando por Astolfi, Jobin Kahn, Meirieu, Perrenoud, Tomlinson, etc. Muito presente na literatura dos anos 1980 – 1990, a teoria da pedagogia diferenciada evoluiu ao longo do tempo. Através de pesquisas e entrevistas com o corpo docente, os investigadores assinalam-na nas práticas de ensino e de aprendizagem em geral, mas também no ensino das matemáticas ou da leitura, em diferentes níveis de ensino obrigatório, ou ainda nas suas relações com a didática. Existem, todavia, poucos dados sobre o impacto destas práticas nas aprendizagens. Por isso nós escolhemos uma entre duas, passando de uma tentativa de definição do que pode ser a diferenciação pedagógica (em sala de aula) às modalidades da sua colocação em ação, descrevendo pontualmente as práticas no primário e no secundário inferior (colégio).

1. INTERROGAR-SE SOBRE O CONCEITO DE DIFERENCIAÇÃO

Se nos debruçarmos sobre as problemáticas de trabalho pessoal do aluno, de uma avaliação benevolente, da redução das desigualdades escolares, etc., vemos aparecer ao longo dos discursos dois elementos recorrentes: uma melhor formação dos docentes sobre estes assuntos e a contribuição da diferenciação pedagógica. Esta "pedagogia" é apresentada como resposta a uma heterogeneidade que perturba as práticas de ensino, para superar as desigualdades entre alunos em dificuldades (ou alunos "sobredotados") e outros e, originalmente, para responder a uma vontade de centralização no aluno em vez de nos saberes. Além disso, em vez de ser vista como uma resposta a uma situação negativa (a heterogeneidade coloca um problema), ela pode ser abordada como uma atitude positiva face a uma situação potencialmente enriquecedora. Este é sem dúvida o ponto de vista de Tomlinson e McTighe (2010), que utilizam a expressão "diferenciação pedagógica" para falar de um ensino baseado nas necessidades dos alunos.

1.1. UMA QUESTÃO DE SENTIDO

O conjunto não negligenciável de trabalhos de investigação sobre a diferenciação pedagógica (ou a pedagogia diferenciada) justifica a seriação dos pontos de vista expressos. Uma tentativa de caracterização pode ser a procura do sentido dado a este conceito, tendo em conta os atores envolvidos e as teorias em presença.

1.1.1. O(s) sentido(s) do conceito

1.1.1.1. O sentido da história

Em França, associa-se a (re)aparição do conceito de pedagogia diferenciada à preocupação com a democratização do ensino, em meados dos anos de 1970. Apoiando-se em modelos de ensino individualizado desenvolvidos nos EUA nos anos de 1960, Legrand propõe a experimentação de uma diferenciação pedagógica, ao mesmo tempo que se inicia o colégio único e a tomada de consciência da heterogeneidade dos alunos induzida pela massificação do ensino. *"A isto acrescenta-se uma evolução social, económica e cultural da sociedade que provocou mudanças na relação dos indivíduos com a escola"* (Suchaut, 2007). Com a lei Jospin de 1989 e a ideia de organizar o ensino primário por ciclo, a diferenciação pedagógica volta a ser um objeto de interesse para a investigação, que então se distancia do modelo de individualização.

Kahn (2010) explica esta evolução com os *"sucessivos insucessos das tentativas para reduzir os efeitos diferenciadores da escola que conduzirão à ideia de pedagogia diferenciada"*. No século XVIII, Condorcet enaltece o acesso ao mesmo saber para todos, mesmo que alguns apenas venham a receber efetivamente uma parte menor, por causa das suas atividades. Ele coloca antes de mais a melhoria dos métodos de ensino a fim de que eles permitam adquirir, num tempo mais limitado, um máximo de saberes. A generalização da escolarização desde o final do século XIX vai colocar mal este princípio da indiferenciação, escolarizando na escola primária filhos dos trabalhadores, e oferecendo um percurso longo em liceus aos filhos da burguesia. A *"diferenciação institucional original"* (Legrand, 1995), reparte, portanto, o ensino dos saberes úteis para uns, dos saberes sábios para os outros.

Paradoxalmente, a pedagogia diferenciada aparece como uma solução para o caráter desigual da padronização que é suposta garantir a igualdade de acesso à educação. Ela enfrenta os pré-requisitos do mundo escolar, *«os saberes do sentido clássico, mas também as atitudes perante o estudo, as "posturas", [...] que dificilmente se tornam objeto de uma programação e de uma divisão por sequências, mas também e acima de tudo, de uma explicitação»* (Bautier & Rayou, 2013).

1.1.1.2. O sentido das palavras

Em França, [a circular de abertura de 2016](#) usa os conceitos de «diversificação das práticas», «diferenciação das práticas», para associar ensino comum, ensino de acompanhamento personalizado e ensino prático interdisciplinar. Esta circular especifica o objeto destes ensinamentos "não comuns": sustentar e aprofundar as aprendizagens (acompanhamento); cruzar os conhecimentos e implementar novas competências. Ao diversificar as modalidades de ensino, pretende-se *«garantir o sucesso do maior número de alunos que se debatem com grandes dificuldades escolares"*. Entre as modalidades em que o ministério pensa fortemente estão o digital e *«as práticas pedagógicas mais "ativas" (o trabalho de grupo, a diferenciação pedagógica, a auto-avaliação)»*.

A ideia de **diferenciar** faz referência aos processos pedagógico e didático (estratégias e atividades de aprendizagem) e aos conteúdos e programas de estudo, enquanto que **diversificar** fará antes referência à estruturação do ensino-aprendizagem, isto é, à organização da aula (Barry, 2004).

Do ponto de vista dos docentes, pouco importa finalmente o que subtece o conceito, se se considera que o essencial é encarar e tornar legível a multiplicidade de meios de conduzir (todos) os alunos a terem sucesso nas suas aprendizagens. Com efeito, a diferenciação

pedagógica sugere sobretudo a mobilização de uma diversidade de metodologias disponíveis para otimizar a tomada de decisões dos docentes.

1.1.2. O sentido da heterogeneidade

Kahn (2010) coloca a questão do conceito de heterogeneidade e assim de diferença. Em que é que os alunos são diferentes? Diferente em relação a quem, mas também em relação a quê, dito de outra maneira, em relação a que norma? Ele adverte contra a confusão entre uma pedagogia diferenciada (que satisfaz as diferenças existentes) e uma pedagogia diferenciadora (que cria diferenças). Uma pedagogia indiferenciada pode muito bem ser diferenciadora, por exemplo, pela utilização de uma avaliação com base no desvio da norma: caracterização dos indivíduos com base no seu desempenho, na realização de uma tarefa que a maioria dos alunos consegue levar a cabo; na objetivação desta categorização pela medida desse desempenho, numa escala linear.

A dificuldade escolar vai então definir-se por um menor nível nesta escala de desempenho, e, por conseguinte, por falhas: "*falta de conhecimento, falta de trabalho, falta de motivação, falta esforço, a falta de atenção, falta de método, falta de inteligência, etc.*" (Kahn, 2010). Assim, quer se trate de uma falha cognitiva ou cultural, o tratamento das dificuldades será desde então visto "*em termos de compensação ou de acrescentamento*". Além disso, esses desvios da norma, estas falhas, serão atribuídos ao aluno (com insucesso) sem que esta situação seja analisada em referência às relações do aluno com a escola, com as tarefas que lhe são pedidas.

Os anos 1970 e 1980 foram ricos em trabalhos de observação propondo ações para resolver problemas de heterogeneidade. Nos anos de 1970, os debates centram-se essencialmente na distinção a ser feita sobre as modalidades de adaptação pedagógicas existentes: adaptação dos objetivos às diferenças individuais, dos métodos em função dos estilos de aprendizagem*, dos tempos da aprendizagem**, pelo ensino corretivo (avaliação dos pré-requisitos, avaliação formativa).

O primeiro tipo de adaptação é de imediato "amplificador das diferenças": seleção, sectores, no ensino secundário inferior (Alemanha) ou superior (França), formação suplementar para os melhores alunos (Estados Unidos). Uma adaptação induzida por estilos cognitivos, estilos de aprendizagem diferentes repousa sobre uma hipótese psicológica controversa, baseada nos conceitos de faculdade, capacidade, aptidão. Esta hipótese levará a pensar que não se pode ensinar uma base comum de conhecimentos, sem arriscar deixar fortes e fracos à beira do caminho (Claparède, 1920, citado por Crahay & Wanlin, 2012).

Alguns docentes valdenses, questionados em 2015, indicam que diferenciam as suas práticas visando a heterogeneidade das competências cognitivas dos seus alunos (39%), a heterogeneidade das motivações (37%), e, num menor grau, a heterogeneidade cultural (14%) ou social (10%) (Brandan, 2015). Poder-se-ia acrescentar muitos outros "indicadores" de heterogeneidade dependente de estratégias familiares, do quadro escolar, dos comportamentos, etc.

*Recordamos que a noção de estilo aprendizagem e sua relevância são fortemente questionados e mesmo controversos (ver Gaussel, 2016).

**Vários trabalhos descrevem a diferenciação curricular, os momentos e processos de diferenciação (cf. A segunda parte deste Dossier).

1.1.3. O sentido dos atores

Considerar a diferenciação pedagógica na sala de aula é recentrar a problemática sobre os atores com ela diretamente relacionados, o professor (como gerir a sala de aula e o seu ensino: acompanhamento, organização de espaços e tempo, ferramentas e procedimentos) e o aluno (como aprender, o que é que é favorável ao seu compromisso numa tarefa, como como pôr em prática estratégias de aprendizagem, quais são os recursos disponibilizados na sala de aula e fora da sala de aula, etc.).

1.1.3.1. Os alunos e a diferenciação

Os postulados de Burns são muito frequentemente utilizados para caracterizar a heterogeneidade dos alunos:

- não há dois alunos que progridam à mesma velocidade;
- que estejam prontos a aprender ao mesmo tempo;
- que utilizem as mesmas técnicas de estudo;
- que resolvam os problemas exatamente da mesma maneira;
- que possuam o mesmo repertório de comportamentos;
- que possuam o mesmo perfil de interesses;
- que estejam motivados para atingir os mesmos fins (de Burns, 1971).

Uma prática diferenciadora deve tomar em consideração o aluno como um indivíduo, as suas contribuições culturais, as suas representações, os seus modos de expressão, os seus problemas materiais, mas também, em termos de aprendizagem, as suas necessidades, os seus modos de compreensão.

A compreensão das instruções é um exemplo muitas vezes retomado para explicar estas diferentes atenções ao aluno, necessárias para favorecer as suas aprendizagens. Dar instruções claras, reexplicá-las durante a atividade ou a tarefa, verificar a compreensão de todos os alunos, faz parte da panóplia de diferenciação pedagógica.

As diferenças entre alunos não têm só a ver com as diferenças de desempenho ou a eficiência na aprendizagem. A diferenciação pode resultar de uma "difração", isto é, de uma "*Incompatibilidade Relacional do estudante com a cultura escolar*" (Kahn, 2010): ele não percebe o que é essencial nessa cultura, ou não lhe reconhece interesse, ou sente-a como uma ameaça à sua identidade juvenil.

Trata-se de saberes normativos, muito textuais, cujo teor desanima os alunos e que colidem com as suas preconcepções. Imediatamente se torna difícil contrariar essa "difração" com métodos pedagógicos que, noutros contextos, "funcionam".

1.1.3.2. Os professores e a diferenciação

No princípio dos anos 2000, vários investigadores demonstraram que os professores diferenciam pouco (Prud'homme *et al*, 2005). O inquérito TALIS 2013 mostra que os professores franceses usam pouco os métodos ativos (no sentido do inquérito: trabalhos de grupo, projetos, uso do digital) e que apenas 22% desses professores praticam a diferenciação de acordo com o nível dos alunos (...) Registe-se que a França, a Finlândia e os Países Baixos têm respostas muito semelhantes, nomeadamente no item: "Passar trabalhos diferentes aos alunos que têm dificuldades de aprendizagem e/ou aos que podem progredir mais rapidamente".

Uma abordagem didática considera que encarar as dificuldades como específicas de cada aluno (individualização) pode levar à incapacidade de reconhecer as propriedades didáticas de uma situação de ensino-aprendizagem. No entanto, é a análise dos saberes a transmitir e a localização de possíveis obstáculos que os alunos possam encontrar que poderá ajudar o professor a regular a situação e a promover o progresso do conjunto dos seus alunos (Toullec-Théry & Marlot, 2012).

A não utilização da diferenciação dever-se-ia à falta de clarificação do conceito de diferenciação pedagógica e, portanto, às representações difusas que dele podem ter os professores. A propósito de um inquérito a cerca de uma vintena de professores do ensino primário no cantão de Berna, Beuchat (2005) constata que a maioria deles considera a pedagogia diferenciada como uma adaptação, um ajustamento e uma individualização do ensino. Esta diferenciação só raramente se “coloca” em relação ao grupo-turma.

Entretanto, para Perrenoud (2005:), não há dois alunos que sejam tratados da mesma maneira por um professor. Assim, Perrin (2011) tenta encontrar pontos comuns entre os postulados de Burns e as representações de algumas professoras suíças do 2º ciclo primário, quando estas evocam o ritmo de trabalho dos alunos, os seus ritmos de compreensão, o seu carácter e a sua idade. Se bem que algumas professoras também evocam características físicas ou culturais, a verdade é que a investigadora encontrou muito poucas que tenham em conta essas diferenças na definição das estratégias de aprendizagem (resolução de problemas, técnicas de estudo, etc.).

Quando os professores praticam uma pedagogia diferenciada, dizem fazê-lo por convicção: para “levar todos os alunos ao sucesso” ou para ajudar os mais fracos, sempre com a intenção de que o maior número de alunos progrida. Professores belgas interrogados sobre a sua prática dizem privilegiar a pedagogia diferenciada sobre a remediação, preferindo prevenir a remediar, mas tanto praticam uma como outra, declarando notar os seguintes resultados positivos: «*saber-ser escolarmente valorizado, eficácia pedagógica, equidade e organização no meio escolar*»; também referem aspetos negativos: «*o trabalho dos professores, dificuldades ligadas aos colegas e aos pais e os riscos da diferenciação (estigmatização, gestão de conflitos, gestão de grupos, comportamentos de isolamento...)*» (Descampe et al., 2007).

1.1.3.3. Os fatores de diferenciação

Grenier (2013) enuncia os fatores de diferenciação suscetíveis de influenciar as aprendizagens, em trabalhos de pesquisa sobre a diversidade/heterogeneidade dos alunos. Podem ser características de género, de idade, etnoculturais, culturais e socioeconómicas, cognitivas, afetivas e motivacionais. Alguns autores destacam esta ou aquela característica (como por exemplo os trabalhos realizados nos Estados-Unidos sobre as inteligências múltiplas ou os estilos de aprendizagem), outros opõem a esta visão potencialmente redutora a necessidade de considerar a diversidade inter-individual na sua globalidade levando em conta vários fatores e, portanto, várias características. A conceção modular das inteligências múltiplas opõe-se à conceção de uma inteligência geral; para outros, esta conceção oferece a oportunidade de diversificar as práticas pedagógicas. Entretanto, interessar-se por uma característica em particular ou procurar entender o estilo de aprendizagem de um aluno pode fazer correr o risco do enclausuramento do aluno (Astolfi, 2002; Meirieu, 2011), já que o professor nunca é neutro e que se poderia opor aos estilos de aprendizagem os estilos de ensino (transmissivo, motivador, associativo, permissivo, etc.).

Apesar disso, podemos prestar atenção às diferentes formas de aprender ou de trabalhar: adotar uma abordagem global ou parcelar, privilegiar a análise ou a síntese, ser mais

ou menos influenciado pelo contexto, temer as situações de incerteza, preferir trabalhar autonomamente ou inequívoca orientação (Zakhartchouk, 2014).

1.2. UMA QUESTÃO DE DECLINAÇÕES

1.2.1 Um modelo filosófico?

O conceito de diferenciação pedagógica parece ser uma “sanfona” ora das políticas educativas ora das práticas pedagógicas. Torres refere-se mesmo “ à *maiêutica de Sócrates que se centrava em fazer cada um chegar à sua verdade escondida: acompanhando cada “aluno” em função das suas aptidões e da sua vontade de aprender*”. Durante muito tempo, com o fim de «*construir a homogeneização das consciências garante de paz social*», a Escola Republicana assegurou a formação de uma elite em detrimento das maiorias que receberam uma formação minimal e pouco exigente (Torres, 2015).

Hoje em dia, a diferenciação pedagógica impõe-se como resposta à massificação da escola e à vontade de levar todos os alunos à aquisição de uma base comum de conhecimentos e de competências. Portanto, a pedagogia diferenciada realiza-se pela forma como se entrevê ou se pensa a educação: é uma filosofia que subentende a adoção de certos valores e atitudes.

Os profissionais da educação, tal como os investigadores, estão disso convencidos. A diferenciação pedagógica «*apela portanto, por um lado, às crenças dos professores e aos seus conhecimentos sobre o tema e, por outro lado, à sua capacidade de a aplicar no trabalho quotidiano*» (Kirouak, 2010). Diferenciar a sua pedagogia é romper com «*a indiferença perante as diferenças e favorecer os desfavorecidos, de maneira ativa, explícita e legítima, em nome da igualdade de oportunidades*» (Perrenoud, 2005b); é um longo processo que diz respeito a saberes complexos e que exige paciência e rigor (Kirouak, 2010). E finalmente, «*a expressão pedagogia diferenciada é em si um pleonasma, só existe pedagogia diferenciada, já que só há saber no e ao longo do caminho que a ele leva*» (Meirieu, 2000).

Frequentemente, a amálgama foi feita entre individualização e diferenciação, quase como se uma fosse a consequência da outra. Se a diferenciação é a consideração por cada indivíduo, ela não induz uma abordagem individual, mas uma forma de acompanhar o indivíduo no seio de um coletivo. Veja-se Meirieu (2012) que recorda a ligação entre “direito à diferença” e “direito à semelhança”, citando Makarenko e o seu sistema de rotação de tarefas (os papéis, no seio do grupo, são, de forma rotativa, assumidos por todos), ou Montessori “, que integra o “*espírito absorvente*” da criança numa tomada de consciência do grupo”, ou a articulação de projetos coletivos e progressões coletivas em Freinet.

1.2.1.1. Os postulados filosóficos dum ensino centrado nas necessidades dos alunos...

- “*estar atento à relação professor- aluno contribui para aumentar a energia que este último investe na aprendizagem;*

-*proporcionar um ambiente centrado nas necessidades dos alunos cria um contexto favorável à aprendizagem;*

- *dar atenção aos antecedentes e às necessidades dos alunos permite tecer laços entre aqueles que aprendem e um conteúdo importante;*

-*ter em conta o nível de preparação dos alunos favorece o seu desenvolvimento no plano escolar;*

- *apoiar-se no interesse do aluno mobiliza a sua motivação;*

- *respeitar o perfil de aprendizagem do aluno permite a eficácia da aprendizagem*” (Tomlinson & McTighe, 2010).

1.2.1.2. ... que se fazem acompanhar de práticas fundamentais do ensino centrado nas necessidades dos alunos...

- *“procurar regularmente ocasiões para travar conhecimento com os seus alunos;*
- *integrar períodos de ensino a pequenos grupos nas rotinas de aula diárias ou semanais;*
- *aprender a ensinar visando o sucesso;*
- *proporcionar várias formas de aprender e de fazer prova das aprendizagens;*
- *fazer regularmente avaliações informais para verificar a compreensão do aluno;*
- *diversificar as formas de ensinar;*
- *apelar às estratégias de leitura para o conjunto do programa de estudos;*
- *permitir aos alunos o trabalho individual ou em pares;*
- *utilizar escalas de performance claras que visem a qualidade;*
- *cultivar o gosto pela diversidade (Tomlinson & McTighe, 2010).*

Nesta abordagem da atenção dada ao outro, os investigadores referem-se ao princípio da educabilidade universal (postura ética), à convicção de que uma manifestação nunca é totalmente independente do contexto (postura epistemológica) e à *«vontade de querer contribuir para a compreensão da diversidade como um elemento constitutivo de uma cidadania democrática (postura ideológica)»* (Prudhomme et al, 2011; Descampe et al., 2007))

1.2.2. Um modelo educativo ético, epistemológico, ideológico?

Desde os anos 1970, os investigadores construíram um modelo dos princípios de diferenciação pedagógica, cruzando, por exemplo, os níveis de diferenciação potenciais (conteúdos, processos, produções), os fatores de diferenciação nos alunos (estilos de aprendizagem, nível de controlo dos pré-requisitos, interesses) e as estratégias e meios de operacionalização.

Para Meirieu, opõem-se dois modelos ou antes duas visões da diferenciação, uma que qualifica como **gestão tecnocrática**, a outra como **pedagogia da invenção** ou de ocasião. A primeira dá seguimento a um *“diagnóstico a priori”*, a partir do qual o professor classifica o aluno numa categoria *«para a qual possui um conjunto de soluções»*, dentro de um percurso balizado, previsto, planificado, *«de acordo com uma lógica inelutável»*. Na segunda, as informações recolhidas pelo professor são também índices *«que somente permitem decidir sobre as necessidades do momento»* e elaborar propostas segundo um esquema e com um efeito que é composto duma parte aleatória, simples *«patamar que deverá ser ultrapassado»* (Meirieu, 2011).

Encontrar exemplos, saídos da pesquisa, de modelos tão radicalmente opostos, não é fácil. Assim, Grenier e outros consideram que o modelo de Tomlinson e seus colegas (2000) se baseia em estudos empíricos que só têm em conta um fator de diferenciação de cada vez, estilos de aprendizagem ou inteligências múltiplas, por exemplo (Grenier, 2013; Prud’homme et al., 2011). Ora, os artigos de Tomlinson, nomeadamente os mais recentes, relativamente pragmáticos, visam uma diferenciação multifacetada (Tomlinson & McTighe, 2010), mesmo se esta estiver baseada nos centros de interesse e em perfis de aprendizagem, segundo uma categorização feita pelos professores. Esta diferenciação multiforme caracteriza uma aula organizada com multitarefas.

1.2.3. Um ou vários modelos teóricos?

As teses ou memórias profissionais tendem a considerar a “pedagogia diferenciada” como uma referência por si só, da mesma forma que mencionam a pedagogia ativa, a pedagogia de autoridade ou a pedagogia Freinet. Poder-se-á considerar a existência de uma corrente teórica que tenha postulado as bases do que deve ser uma pedagogia diferenciada?

Nos anos 1980-1990, “a pedagogia diferenciada é um método original que leva em conta a especificidade do saber, a personalidade do aluno e os recursos do professor” (Meirieu, 2000). As modalidades da diferenciação associam-na a uma diversificação dos suportes e dos modos de aprendizagem, «para um grupo de alunos com necessidades heterogêneas mas com objetivos comuns» (Perraud, 1997).

É “uma prática de ensino que respeita as diferenças entre indivíduos e que tenta organizar as aprendizagens em função de cada um deles” (Fresne, 1994), com vista à obtenção de sucesso, uma vez que esta diversidade “não deve portanto ser considerada unicamente como um defeito, mas pode tornar-se uma base para a obtenção de melhores resultados e , às vezes, acabar por destacar as características positivas de cada um” (De Vecchi, 2000).

Mais que um método de ensino, a pedagogia diferenciada é “uma estratégia que procura pôr em marcha um conjunto diversificado de meios e de processos de ensino/aprendizagem, a fim de permitir a alunos de idades, aptidões, comportamentos e experiências heterogêneas, mas juntos numa mesma sala, que atinjam objetivos comuns por vias diferentes” (IGEN, 1980).

Na mesma altura, aparece a *Teoria das situações didáticas* de Brousseau: «nasceu como um simples método de descrição e de interrogação matemática dos dispositivos psicológicos e didáticos» (Brousseau, 2011). A didática terá tomado conta da pedagogia diferenciada? E esta é didática ou a-didática? Para Avanzini (1986), por exemplo, não se pode classificar uma “pedagogia” como “diferenciada”, porque a pedagogia é uma doutrina e não um método. Portanto, convém distinguir a pedagogia da diferenciação («discussão à volta da diferenciação») da didática diferenciada (“técnicas e práticas diferenciadas usadas pelo professor”).

Perrenoud conserva a ideia da pedagogia diferenciada, ligando-a às problemáticas didáticas: se «é indispensável substituir o contrato tácito e único, que ligava o professor à classe inteira, por contratos individuais e diversificados que comprometem cada um dos alunos», este tipo de pedagogia é uma forma de organizar «as interações e as atividades de forma a que cada aluno seja constantemente, ou pelo menos frequentemente, confrontado com situações didáticas que lhe sejam proveitosas» (Perrenoud, 2005_a).

Situação a-didática – “Nas situações a-didáticas, é suposto que as interações dos alunos com o meio sejam suficientemente “significativas e adequadas” para que eles possam construir conhecimentos, formular estratégias de ação, validar saberes, utilizando os retornos desses meios, sem que a sua atividade seja orientada pela necessidade de satisfazer as supostas intenções do professor” (Sensevy, 2001).

Do ponto de vista das práticas de ensino, a pedagogia diferenciada é uma pedagogia de processos que motiva a diversificação das aprendizagens dentro de um quadro flexível, para que os alunos trabalhem de acordo com o seu próprio itinerário, numa estratégia coletiva (Przesmycki, 1991, 2008). À partida, «se a pedagogia diferenciada é uma evidência teórica, isso

não representa uma sinecura prática» (Grandserre, 2013, citado por Beuchat, “015). Trata-se de «analisar e ajustar a prática tal como o ambiente de aprendizagem, de modo a ter em conta os saberes prévios e as características de um ou de vários alunos em relação a um determinado objeto de aprendizagem» (Guay et al., 2006).

Estamos no domínio da estratégia, estratégia para reconhecer as características individuais dos alunos, para gerir um grupo de alunos com necessidades heterogéneas, para os levar por objetivos comuns, mas também estratégia para *«maximizar o talento de cada um [adotando] uma filosofia particular para ensinar» (Jobin & Gauthier, 2008).*

Como resolver as tensões criadas por tais exigências? Como responder às necessidades de alunos diferentes preservando um princípio de equidade? Como reduzir a heterogeneidade quando ela é um obstáculo, mas não deixando de a ver como uma fonte de enriquecimento (Zakhartchouk, 2001)? Como otimizar as situações de aprendizagem, diversificar os percursos possíveis já que *«só há verdadeiramente aprendizagem quando a aprendizagem é acessível ao aluno, se o aluno está motivado para aprender e se sente eficaz na apropriação da sua aprendizagem»(Caron, 2003)?*

Przesmycki, muitas vezes citado como referência teórica, associa uma pedagogia individualizada, *«que reconhece o aluno como uma pessoa que tem as suas próprias representações da situação de formação»,* a uma pedagogia diversificada, que *«propõe um conjunto de iniciativas, opondo-se assim ao mito identitário da uniformidade, falsamente democrático, segundo o qual todos devem trabalhar ao mesmo ritmo, durante o mesmo tempo e com os mesmos itinerários» (Przesmycki, 1991, 2008, citado por Beuchat, 2015).* E para Tomlinson (2001) isso significa *«tirar partido do que se passa na aula»,* dar aos alunos múltiplas opções para adquirir informações, dando corpo e sentido ao que eles aprendem.

Em resumo, é possível retomar as propostas de Prud’homme *et al.* (2005), procurando racionalizar o conceito de diferenciação pedagógica, segundo as quais a diferenciação sugere uma abertura à mobilização, por parte do professor e do aluno, de toda uma série de estratégias, uma descentralização das suas representações e preferências pessoais, para as confrontar e enriquecer os seus conhecimentos e competências.

2. AS CONDIÇÕES DA DIFERENCIAÇÃO

2.1. O QUE SE PODE DIFERENCIAR NA AULA?

Quer se debrucem sobre os conceitos ou os discursos dos professores, os textos de pesquisa enunciam **quatro dispositivos de diferenciação**, remetendo para elementos tais como os conteúdos, as produções de alunos, as estruturas e os processos. Veremos que pôr isto em prática pode intervir em tempos diferentes, de acordo com as modalidades que sempre se devem adaptar às necessidades dos alunos (Meirieu,2000; Przesmycki, 2008; Caron, 2003; Kirouac, 2010).

2.1.1. Diferenciar os conteúdos

Querer **diferenciar os conteúdos de aprendizagem** implica interessar-se pelo que os alunos aprendem e como o fazem. Trata-se aqui de adaptar e de propor conteúdos de aprendizagem em função das características de um aluno ou de um grupo de alunos. Para tal, não é caso de reduzir as exigências relativas aos saberes e competências disciplinares espectáveis. Esta adaptação deve partir de um **“programa-núcleo”** que permite ao aluno fazer

ligações entre os conteúdos. Investigadores americanos imaginaram uma “pirâmide de planificação” que permite ao professor cruzar os conteúdos com as necessidades dos alunos, a partir de cinco pontos de entrada: assunto, alunos, contexto da turma, professor e métodos pedagógicos apropriados. Outros definiram um currículo em camadas, dividindo o programa de estudos de acordo com a profundidade com que o aluno vai estudar uma matéria, sendo uma das camadas a parte comum e a mais importante (Descampe *et al.*, 2007).

Denominado pelos Canadianos “programa-quadro” (AEFO,2007), esta base do curso deve incluir as aprendizagens consideradas essenciais, as questões às quais poderão responder os alunos que assimilaram essas aprendizagens e também os conhecimentos experimentais ou prévios da disciplina em questão. Depois, o professor pode escolher insistir nesta ou naquela parte do programa, completar esta ou aquela noção: «*um aluno ou um grupo de alunos pode trabalhar ou desenvolver diferentes competências, conceitos, habilidades e/ou noções*» (Caron,2003, retomado por Kirouac, 2010).

Em França, a abordagem por competências, quando é bem conduzida, dá lugar a uma diversidade de cenários para levar os alunos à aquisição de conhecimentos e competências. Trata-se, por exemplo, de diversificar as práticas de leitura, interrogar-se sobre a oportunidade de se demorar mais tempo numa questão vocabular ou certos itens gramaticais, escolher uma formulação adequada aos alunos a que se dirige. «*Pensar assim é ficar mais perto da realidade das aprendizagens operadas e dos obstáculos assinalados, conteúdo programático a conteúdo programático*» (Astolfi,1997,citado por Zakhartchouk, 2014).

2.1.1.1. Sugestões práticas

- escolher textos de acordo com o nível de leitura dos alunos;
- disponibilizar material suplementar;
- fornecer referenciais ou ferramentas organizacionais;
- explorar a interdisciplinaridade das noções e dos conceitos;
- encorajar a utilização dos números;
- proporcionar oportunidades de trabalhar em grupo;
- ensinar ou consolidar conceitos de base depois da avaliação diagnóstica;
- propor a realização de uma mesma tarefa com diferentes materiais.

2.1.1.2. As questões epistémicas numa diferenciação curricular

Como permitir a todos os alunos progredir nas suas aprendizagens sem arriscar estabelecer percursos mais lentos? Esta é a grande questão da diferenciação curricular abordada pelos sociólogos do currículo, entre outros.

Quando Baluteau (2014) aborda a diferenciação pedagógica, fá-lo do ponto de vista do currículo e, mais precisamente, da diferenciação operada pelos professores de acordo com os públicos, à semelhança de Anyon que, nos anos 1980, estuda a relação entre classe social e construção diferenciada dos saberes, numa abordagem que leva em conta a sociologia do currículo, as interações na aula e a análise do discurso e constata que «*nas escolas menos favorecidas os professores privilegiam um trabalho mecânico [pouca manipulação das ideias e dos símbolos] com um controlo firme*»; «*já nas escolas favorecidas, os professores encorajam a autonomia, a tomada de iniciativa e o diálogo com os alunos*» (Anyon, 1980, citado por BALUTEAU, 2014).

Assim, Baluteau (2014) observa «*uma hierarquização do currículo e [...] uma “socialização” diferencial segundo os públicos, quaisquer que sejam o ensino, o nível escolar e o*

contexto nacional». Ele relaciona esta variação do currículo e a sua hierarquização com a composição da turma. A forma de ensinar muda consoante a composição social da turma: variações das dimensões pedagógicas, cognitivas, comportamentais, programação das atividades durante o dia (intelectuais e manuais), variação da organização espacial e da disciplina esperada. A procura do comprometimento e da autonomia dos alunos resulta muitas vezes duma diferenciação implícita por parte do professor, das suas expectativas em termos de envolvimento intelectual, de envolvimento na administração dos saberes e das regras escolares (planificação, autoavaliação, reflexividade), de envolvimento moral ou interessado.

Também se pode considerar que, se a diferenciação curricular se traduz no recurso a uma simplificação das metas e das tarefas, permite colocar o aluno *«em posição de sucesso e evitar uma confrontação direta com o grupo de alunos»* (Peltier-Barbier, 2004, citado por Baluteau, 2014).

Tomemos o exemplo publicado no site Éduscol, numa ficha sobre a diferenciação pedagógica, em matemática, no ciclo 4, propondo modificar as variáveis didáticas de uma situação de referência, a saber o puzzle de Brousseau sobre a proporcionalidade: trata-se de *«propor a alguns alunos aumentos do tipo “o lado que mede 8 cm deverá medir 16 cm no puzzle aumentado”, a outros alunos “o lado que mede 8 cm deverá medir 12 cm no puzzle aumentado”, a outros ainda “o lado que mede 7 cm deverá medir 16 cm no puzzle aumentado”. Isto permite adaptar a situação a diferentes níveis de manipulação dos números. A circunstância de, para uns, o coeficiente de aumento ser um número inteiro, para outros um número decimal não inteiro e para outros ainda um racional não decimal, não impede o objetivo principal de formação (o carácter multiplicativo da situação), sempre tendo em conta o grau de domínio da noção de quociente»*.

Tal exemplo de diferenciação pedagógica em matemática, similar a uma ajuda levada aos alunos em dificuldades, coloca o problema de um possível enfraquecimento das metas de aprendizagem. Como é que o aluno, que dominará a proporcionalidade para os números inteiros, poderá posteriormente gerir um problema mais complexo? Marlot e Toullec-Théry identificaram situações “enigmáticas” semelhantes no ciclo 3, nos quais identificam uma preocupação com o “sucesso” mais que com a “aprendizagem”, induzindo formas de produções convencionadas, uma redução da exigência didática e uma diferenciação didática passiva, já que a repetição de tal “ajuda” pode agudizar as desigualdades entre alunos (Marlot & Toullec-Théry, 2013).

2.1.2. Diferenciar os processos de aprendizagem

Já vimos antes, a pedagogia diferenciada é muitas vezes definida como um ou vários processos diferenciados de apropriação dos saberes (Meirieu, 2000; Przemyski, 2008). Estamos a falar **dos meios utilizados pelos alunos para compreender os conteúdos**. O tutorado, o monitorado, o trabalho em ateliês, o acompanhamento, etc. são igualmente abordagens, ajudas metodológicas diferentes, que têm em conta os ritmos de aprendizagem do aluno. Trata-se de favorecer a apropriação de informações e de habilidades para os ajudar a compreender melhor. *«As diferenças entre alunos são realidades que devem ser tidas em conta: portanto, devem-se proporcionar diversas vias de acesso a um grupo de alunos, segundo o seu perfil pedagógico»* (Perraudau, 1997).

Os trabalhos de pesquisa e as previsões de praticantes diferem pouco de país para país, duma convicção pedagógica para outra, pelo menos nos termos utilizados. Assim, encontramos nas práticas usadas em Ontário ou no Quebec sugestões

relativas aos estilos de aprendizagem ou ao ensino explícito. Porque não se trata somente de diferenciar as práticas de aprendizagem em função dos alunos, mas também que os professores utilizem diferentes estratégias de ensino.

A diferenciação consiste em aceitar utilizar diferentes métodos, para permitir que os alunos se desenvolvam otimamente a partir de fontes internas de cada um e os professores adquiram modos de agir pedagógicos até então inéditos, muitas vezes marginais, para tornar possível a realização de percursos de aprendizagem diferentes durante o mesmo lapso de tempo (Caron, 2003).

À heterogeneidade dos alunos responde-se com a heterogeneidade de estratégias de ensino: estratégias socioconstrutivistas (projecto, tutorado, aprendizagem cooperativa), estratégias interativas (debates e grupos de discussão), estratégias de trabalho individual (aprendizagem por problemas e estudos de caso) ou estratégias magistrais (exposições e demonstrações).

2.1.2.1. Sugestões de práticas

- oferecer um nível adequado de apoio (pelo adulto ou pelos pares);
- estabelecer atividades de reinvestimento em centros de aprendizagem;
- manter um ritmo de aprendizagem que permita dar atenção aos alunos;
- pôr questões que ajudem a desenvolver as capacidades superiores do pensamento;
- apelar à metacognição (recuperar as aprendizagens e/ou estratégias eficazes já utilizadas);
- favorecer as trocas de ideias e de opiniões;
- variar o tempo determinado para cada tarefa (oportunidade de um apoio suplementar para os alunos com dificuldades, encorajar os alunos que desejem aprofundar um tema).

2.1.3. Diferenciar as produções dos alunos

Os **trabalhos dos alunos** são a prova do que eles aprenderam ou compreenderam e um dos meios de mostrarem a forma como utilizam e representam o que aprenderam ou aprenderam a fazer. A diferenciação consiste em dar lugar à escolha de suportes, de ferramentas, de acordo com as atividades, mas também de modular o formato ou o tipo de trabalho dentro duma mesma atividade, com o fim de que os alunos atinjam o objetivo fixado, i. e. que saibam demonstrar a aquisição de conhecimentos ou competências atingidos. Para isso, «*é indispensável não fazer cada aluno trabalhar apenas com os métodos que lhe convêm, uma vez que é importante que ele se possa apropriar de outras estratégias*» (De Vecchi, 2010).

2.1.3.1. Sugestões de práticas

- enunciar objetivos específicos a atingir (ex.: redigir uma narrativa cujo sujeito é o livro);
- permitir produções variadas com diversos níveis de complexidade;
- . dar ao aluno a possibilidade de mostrar a sua compreensão de diversas formas (ex. : apresentação oral, debate, exposição) ;

- dar ao aluno a possibilidade de mostrar o que aprendeu por meio de suportes variados (ex. : apresentação multimédia, esquemas no quadro);
- autorizar produções individuais e em pequenos grupos;
- utilizar modalidades de avaliação por gradação das competências.

2.1.4. Diferenciar a estruturação do trabalho em aula

O meio de trabalho pode favorecer a diferenciação das aprendizagens. Isso passa pela organização do tempo e do espaço, repensando a sala de aula (disposição das carteiras, acessibilidade aos recursos), facilitando o trabalho em grupos, organizando um calendário de atividades evolutivo e adaptável. «*A diferenciação das estruturas propõe que cada aluno, tantas vezes quanto possível, se veja envolvido em situações que lhe sejam proveitosas*» (Leclerc, Picard & Poliquin-Verville, 2004, citados por Kirouac, 2010) Multiplicar os dispositivos estruturais permite evitar qualquer excesso de homogeneidade ou de heterogeneidade: grupo de necessidade, grupo nível-assunto, grupo homogêneo, grupo heterogêneo, dupla, trabalho individual (Gillig, 2001; Caron, 2003).

O agrupamento por necessidades é um modo de divisão que permite que os alunos no essencial trabalhem em grupos heterogêneos e, pontualmente, em grupos homogêneos sobre certas matérias (o exemplo mais vezes citado é o da aprendizagem das línguas). «*A divisão entre estes grupos baseia-se na progressão na matéria em causa e não nas aquisições escolares globais*» (Galand, 2009). O interesse destes grupos pontuais de necessidades é o poder adaptar os conteúdos de ensino, articulando-os com a progressão dos alunos na matéria. Verifica-se um ganho de aprendizagens, sem que a diferença entre alunos seja reduzida.

Para Meirieu (2000) ou Descampe *et al.* (2007), o agrupar dos alunos não deve ser sentido como uma estigmatização. Deve antes traduzir-se na constituição de grupos de necessidades ou de projetos que permitem a cooperação entre pares. Para alguns, «*é um dado adquirido que estes grupos de nível não são benéficos para os alunos fracos ou “medianos” mas são-no para os bons alunos*» (Ruy set *al.*, 2013); para outros as organizações deste tipo, se feitas pontualmente, revelam-se positivas.

«Uma organização heterogênea das turmas é vista, tanto aos olhos dos professores como aos dos atores e atrizes do sistema escolar em geral, essencialmente como um projeto igualitário, enquanto que a divisão por níveis é defensável em nome da eficácia» Le Prévost, 2010).

A organização do trabalho em aula faz-se por vezes em ateliês. Pode tratar-se de ateliês como os entendemos no jardim infantil, estruturando a aula em diversos espaços e permitindo repartir as aprendizagens e as ocupações em tempos mais ou menos curtos. Mais tarde, estes ateliês evocam grupos de alunos, também designados ilhas, uma vez que o espaço classe é desestruturado para ser reorganizado e isto para uma tarefa comum à turma ou para tarefas diferentes. O professor «*usará os ateliês para os organizar em grupos de apoio, em lugares de treino, de apoio ou de regulações*» (Ghanmi & De Angelis, 2015).

A diferenciação pelas estruturas «*abre a porta aos outros três dispositivos [conteúdos, produções, processos]. Contém a gestão das aprendizagens, o clima organizacional e a organização da turma*» (Caron, 2008).

Variadíssimos autores insistem que o par diferenciação pedagógica e gestão da aula traduz a dificuldade sentida pelos professores em imaginarem práticas que podem perturbar o

já de si frágil clima da turma. A literatura de pesquisa, aliás, põe em evidência a correlação entre o sentimento de eficácia pessoal na gestão da aula e a execução de práticas diferenciadas (Girouard-Gagné, 2015).

2.1.4.1. Sugestões de práticas

- pré-requisitos: conhecer os alunos, não se deter necessariamente sobre os mais fracos; conhecer os dispositivos de diferenciação: a escolha depende da intenção do professor e da necessidade do aluno; dominar o programa de formação (diferenciação dos conteúdos); fornecer textos que reflitam uma diversidade de culturas e modelos familiares;

- trabalhar em equipa, por ciclo (ao longo do ano);

- procurar espaços calmos ou propícios à colaboração;

- definir com os alunos diferentes modalidades de trabalho (permitir que se mexam ou estejam calmos, de acordo com as situações e os alunos).

2.1.4.2. Dois exemplos de práticas

Em algumas regiões germanófonas (Áustria e Suíça), nas zonas rurais ou montanhosas de forte heterogeneidade, pratica-se uma “pedagogia progressiva”, alternando métodos de aprendizagem abertos que deixam o aluno trabalhar autonomamente ou em grupos, com estratégias recentradas, que implicam formas mais estruturadas de aprendizagens de múltiplos níveis. Os grupos são portanto evolutivos, segundo as competências atingidas (22 escolas primárias e secundárias, 162 professores, e 1180 alunos, ver Smitt & Humpert, 2012).

Na primária, numa comunidade francesa da Bélgica, Descampe *et al.* (2007) observaram 77 atividades que os professores apresentaram como diferenciadas, em Francês, Matemáticas, recreativas ou outras, no âmbito de um trabalho por ciclos: «40 atividades assentam na diferenciação pelas estruturas, 34 na diferenciação pelos conteúdos, e 25 pelos processos» e somente 10 na diferenciação pelos produtos (projetos pessoais, teatro). Aquando de uma sessão de formação com professores preocupados, estes falaram entre si sobre a prática da formação de grupos com os alunos. Apreciada pelos professores, esta prática constitui uma ferramenta de gestão do trabalho por ciclo e «torna possível a “verticalidade” entre os grupos-turma dum mesmo ciclo e ajuda a gestão da disciplina dentro de um ciclo, porque os professores conhecem mais alunos e estão menos ligados a um grupo» (Descampe *et al.*, 2007).

2.2. OS MOMENTOS DA PEDAGOGIA DIFERENCIADA

Sejam quais forem as modalidades da diferenciação pretendida, elas são fortemente influenciadas pelos momentos em que é posta em prática.

2.2.1. Avaliação e diferenciação em modo sincronizado

Logicamente, a diferenciação pode intervir ao longo de toda a aprendizagem. É muitas vezes associada à prática avaliativa, entendida como avaliação das aprendizagens.

Antes de pôr o aluno a trabalhar, uma avaliação diagnóstica permite antecipar a prática de ensino, numa perspetiva preventiva: «oferece ao aluno um contexto de sucesso» (Caron, 2003). Dentro do mesmo espírito, uma avaliação ao longo das aprendizagens, quase sempre formativa, vai permitir, através da concertação, a remediação (o feedback), determinar as estratégias de aprendizagem, regular as aprendizagens, ajustar os métodos de

ensino, explicar e modelizar os exercícios. Esta diferenciação ao longo das aprendizagens deve cruzar-se com as modalidades já anteriormente referidas, relativas ao “que” diferenciar, aos processos, realizações, ambiente ou conteúdos.

Depois destas etapas, avaliação diagnóstica-ensino-aprendizagem-avaliação formativa, a fase sumativa pode traduzir-se por uma diferenciação das modalidades de avaliação, em função do ritmo e das particularidades do aluno (avaliação oral, escrita, em diferentes momentos e em concertação entre aluno e professor).

2.2.2. A passagem dos objetivos às modalidades de diferenciação

O carácter regulador desta pedagogia relaciona-a com uma prática avaliativa benevolente, mas também com tarefas e tempos adaptados, e induz o carácter planificado e refletido da diferenciação que dela deriva (modificação do plano de trabalho, reorganização do espaço aula, variação dos dispositivos). São estas as três condições de operacionalidade definidas por Caron (2003): uma diferenciação quer-se autêntica, reguladora e planificada. A estas três “antenas” (segundo Caron) correspondem outras tantas formas de diferenciar.

A diferenciação pode ser “mecânica”, com a utilização de testes diagnósticos, exercícios segundo uma progressão estruturada, constituição de grupos de necessidades, etc., ou “intuitiva” (informal), em que o professor vai “sentir” a situação do aluno sem, por causa disso, ter o sentimento de diferenciar a sua forma de ensinar. Por exemplo, vai dar tempo suplementar a um aluno mais atrasado, ou variar naturalmente um procedimento sem o formalizar junto dos alunos (Caron,2003; Meirieu, 2011).

A diferenciação pode ser sucessiva, e o professor, para um mesmo objetivo, propõe diversas ferramentas, métodos e situações (ex. : para o universo narrativo na aula de francês (português) , a utilização do desenho, da informática, da comunicação oral ou escrita); também pode ser simultânea, quer dizer « *atribuir a cada aluno o trabalho que lhe seja adequado*» (exemplo do plano de trabalho individual, do contrato de aprendizagem, do quadro de programação, com avaliação e regulação regulares). Esta aparece muitas vezes depois de uma avaliação formativa.

Num inquérito a professores de Vaud (cantão suíço), Forget e Lehraus (2015) tentaram identificar o(s) momento(s) de diferenciação no processo de ensino. O facto é que os professores descrevem as modalidades de diferenciação postas em prática sem as situarem no processo: antes, durante ou depois da abordarem uma noção. O modelo visado pelas pesquisadoras é o seguinte:

- diferenciação antes da introdução de uma noção: testar os conhecimentos prévios de alguns alunos; recuperar conhecimentos úteis aos ensinamentos que se vão seguir; «*preparar certos alunos para uma atividade dando-lhes uma chave de acesso, um ponto de partida*»;

- *diferenciar durante as aprendizagens: apoiar os alunos « de maneira mais ou menos próxima em relação ao seu nível de competência*»; adaptar as condições de realização de uma tarefa (planeamento dos suportes, das instruções, das exigências, da quantidade de trabalho, do tempo atribuído à realização da tarefa; avaliar (avaliação formativa) pontualmente este ou aquele aluno cuja progressão possa pôr algum problema;

- diferenciar depois do ensino de uma matéria: exercitar para consolidar os automatismos; rever os elementos não adquiridos por alguns; avaliar adaptando a avaliação (certificativa ou sumativa).

Os resultados do inquérito (42 professores da primária, 57 do secundário) mostram que quase 80% dos professores da primária diferenciam durante a situação de ensino aprendizagem, 15% depois e 5% antes. Forget et Lehraus explicam esta baixa percentagem pelo fraco eco que se faz sentir dos trabalhos sobre a diferenciação *a priori* (um dos dois modelos citados por Meirieu, cf. *supra*).

2.2.3. Diferenciar as fases de aprendizagem ou diferenciar as situações de aprendizagem...

De acordo com as meta-análises estudadas por Hattie (2009), a diferenciação tem mais a ver com diferentes fases de aprendizagem do que com diferentes atividades consoante os alunos. Heacox (2012) evoca uma série de estratégias que ajudarão o professor a melhor abordar e gerir a diversidade das necessidades de aprendizagem dos seus alunos. Para Houssaye (2012), a pedagogia diferenciada tem em conta as diferenças entre os alunos numa mesma turma e, pelo reconhecimento dessas diferenças, da sua legitimidade, apoia-se nestas «*para assegurar a ordem da aprendizagem na turma*» (Legrand,1995). Podemos decompor as formas de trabalho na aula entre os momentos em que o professor fala e os alunos ouvem e respondem («situação oral coletiva ou diálogo de turma») e aqueles em que o professor distribui o trabalho e os alunos se lançam na atividade. Quando os alunos estão a realizar uma atividade, seja num trabalho individual seja de grupo, fazem ou não a mesma coisa. Quando os alunos fazem simultaneamente a mesma coisa, a diferenciação pode tomar a forma de uma ajuda individual ou não, pode fazer-se pela utilização de ferramentas que lhe dão autonomia (como o portfolio) ou, no caso de trabalhos de grupo, pela colaboração entre pares (tutorado). Quando os alunos não estão a fazer a mesma coisa, o trabalho de grupo pode ser organizado por grupos de necessidades, em autonomia ou com a ajuda do professor; se for trabalho individual, os objetivos são diferenciados à volta de um percurso individualizado (plano de trabalho) ou de objetivos comuns (mais ou menos exercícios ou exercícios diferentes).

Para tornar mais claras as modalidades de agrupamento dos alunos ou não, Levy (2008) usa uma metáfora, explicando que ensinar ao grupo turma heterogéneo é como pintar um quadro com um pincel grosso (base comum para todos). De seguida, os detalhes do quadro são acrescentados com um pincel mais fino (suporte individualizado, trabalho em pequenos grupos).

Conselhos aos futuros professores, por Grandserre (2013)

«Para diferenciar o trabalho dos alunos, devemos acionar todas as alavancas de uma classe: o tempo (dar mais ou menos); a dificuldade (graduar o trabalho à volta de uma mesma noção com exercícios diferentes); as ferramentas (autorizar ou não o dicionário, o caderno diário, exercícios antigos, as fichas...); a quantidade (mais ou menos trabalho para fazer durante o mesmo tempo); as ajudas (com ou sem ajudas do adulto ou dos colegas); a autonomia (um trabalho por etapas indicadas ou não); a organização (tempo de trabalho coletivo e individual).

Mudar a ideia que se tem do trabalho coletivo em aula: não ser uma tarefa que os últimos nunca acabam, mas um trabalho que todos os alunos cumprem, intervindo a diferenciação para aqueles que conseguiram cumprir mais depressa através de atividades autónomas: aprofundar com um exercício; escrever um texto livre que será divulgado à turma; fazer pesquisas para um trabalho futuro; memorizar o seu poema, uma canção, uma lição, o seu texto de teatro (dentro do projeto); conceber um exercício ou um jogo ligado ao trabalho coletivo; pôr os seus escritos em dia (cartas, invenção de jogos, passagem a limpo); ler em silêncio nomeadamente para preparar uma apresentação à turma);preparar uma leitura para

outra classe (sobretudo jardim infantil); fazer jogos de treino no computador; redigir o seu correio para as caixas de correio da turma (propostas, problemas, felicitações...); ilustrar um poema seu, uma carta, adiantar um projeto de artes visuais; criar uma construção geométrica para a turma (medir traçar, utilizar ferramentas); avançar no seu plano de trabalho, nomeadamente nas fichas de leitura ou de matemática; jogar- sudoku, palavras misturadas, palavras cruzadas, charadas; ajudar os outros que o solicitem sem os substituir».

2.2.4. Tempos e espaços dedicados ao acompanhamento e ao apoio

Ainda que tenhamos privilegiado a diferenciação pedagógica na aula, é necessário, sem sair da escola, mencionar outra aceção do conceito de diferenciação, que implica a sua externalização.

Esta **organização do trabalho** faz parte de uma certa abordagem do ensino: as imposições feitas aos professores para adaptarem as suas práticas, mesmo de as mudarem, chocam com uma organização do ensino que ainda está fortemente ancorada no triângulo pedagógico (aluno-saber-professor). Assim que a relação pedagógica deixa de funcionar, que se torna muito difícil ensinar a um grande número de alunos, a escolha passa a ser **externalizar as dificuldades dos alunos** segundo dois tipos de regulação, seja por um apoio pontual, dirigido, visando a (re)integração dos alunos no seu grupo de referência, seja em «*estruturas herméticas, sem idas e voltas para os alunos assim separados dos outros, nem trabalho partilhado entre os professores*» (Maulini & Mugnier, 2012).

Dentro da escola, a diferenciação pode fazer-se no âmbito de um trabalho por ciclo, em gestão inter-turmas, numa organização em grupos homogêneos, beneficiando de um currículo adaptado (Anderson, 1995; Tomlinson, 2003; citados por Ruy set *al.*, 2013).

A análise histórica feita por Houssaye (2012) da gestão da heterogeneidade dos alunos, em França, mostra a passagem de uma pedagogia que alia apoio e objetivos (declínio da pedagogia de autoridade) a uma pedagogia de apoio, desde o fim dos anos 1979 e, muito marcadamente, desde os anos 2000. Com uma preocupação pela igualdade entre os alunos, a pedagogia de apoio tem sobretudo a ver com a compensação, com a recuperação.

Esta censura subjacente à diferenciação das situações de aprendizagem diz respeito aos dispositivos de ajuda para os alunos que falharam onde o resto da turma triunfou e sobretudo aos dispositivos de ajuda *a posteriori*. Os professores, sabendo que posteriormente se podem apoiar nestes momentos, reduzem as suas exigências durante a realização da atividade coletiva. Acrescente-se que esta **ajuda diferida** consiste, na maior parte das vezes, em técnicas de compensação, com as quais os alunos refazem o trabalho não conseguido na aula, sem que seja garantida a ligação às aprendizagens abordadas nela. A aula («sistema didático central») e o grupo de alunos com dificuldades (que passa por um «sistema didático auxiliar temporário») são duas instituições que se dessolidarizam. A ajuda passa a ser um desdobramento do tempo didático da aula e, ao desligar o aluno desse tempo, também o desliga das questões do saber. (Toullec-Théry, 2016) Enfim, a ajuda posterior apresenta tempos muito fragmentados e não dá aos alunos suficiente tempo sobre a aquisição do conteúdo e/ou suficiente para assegurar o seu comprometimento. «*Permite manter uma prática tradicional no quadro simultâneo, tendo feito alguma coisa que se sabe insuficiente quanto aos resultados, mas que é satisfatória em termos de custos e de intenções*» (Houssaye, 2012).

Levar a diferenciação para fora do estabelecimento não se pode ver do ponto de vista pedagógico, como sublinham Bautier e Rayou (2013): «*As atuais modalidades de remediação [...] em vez de diagnosticar as dificuldades e de as minorar dentro da aula ou na escola, tendem a exteriorizar o tratamento*», sem assegurar a ligação entre os intervenientes exteriores e os professores. Outro ponto de vista convergente, por outras razões, é o dos didáticos, para quem o objetivo do ensino é «ligar os alunos pouco adiantados ao tempo didático coletivo e não dissociá-los dele» (Toullec-Théry, 2016).

3. A PASSAGEM DA TEORIA À PRÁTICA

3.1. O PROFESSOR E A SUA PRÁTICA

O ensino diferenciado faz parte das competências a adquirir pelos futuros professores, ainda que seja em cima do acontecimento, dentro da sala de aula, que se vejam confrontados com a necessidade desta diferenciação, depois de lhes ter sido assegurada, teoricamente, a eficácia do ensino numa turma de nível médio, recebendo o mesmo conhecimento através do mesmo método de ensino para todos.

3.1.1. A dificuldade de passar da preocupação à ação

Os trabalhos de pesquisa denunciam o desfasamento entre teoria e prática e uma formação na qual o conceito de pedagogia diferenciada permanece apenas como um princípio, difícil de pôr em prática sem recurso a algumas correções.

No Canadá, onde a problemática da diferenciação é tida em conta há mais de 20 anos, às recomendações institucionais seguiu-se a publicação de numerosos sites ou guias dirigidos aos professores. No entanto, como sublinha Grenier (2013), estas informações, documentos, fichas práticas, se «*permitem clarificar a noção de diferenciação pedagógica e fornecer estratégias para a pôr em prática*», se descrevem ou sintetizam experiências ou iniciativas locais, não incluem estudos empíricos, nem a montante (antes de fazer a diferenciação), nem a jusante, sobre a sua eficácia no sucesso dos alunos ou a sua disseminação.

Se os inquéritos a professores mostram uma convicção partilhada sobre a necessidade de ter em conta a diversidade dos alunos para os fazer atingir o sucesso, as observações demonstram a **dificuldade em transpor esta convicção para a prática da sala de aula**. Mais uma vez, são muitas as expectativas em relação aos comportamentos e às competências esperadas pelos professores. Para ajudar os alunos nas suas aprendizagens, precisam de:

- definir as noções e as capacidades fundamentais do currículo;
- assumir a responsabilidade pelo sucesso do aluno;
- encorajar o respeito entre os alunos;
- perceber o que funciona para cada aluno;
- desenvolver uma gestão de rotinas na aula que favoreçam o sucesso;
- ajudar os alunos a tornar-se parceiros eficazes do seu próprio sucesso;
- elaborar rotinas de ensino flexíveis;
- aumentar o repertório de estratégias de ensino;

- observar o progresso individual dos alunos, não perdendo de vista o seu desenvolvimento pessoal e o programa de estudos.

3.1.2. O desaire das condutas diferenciadoras

Impõem-se conhecimentos aos alunos das escolas favorecidas, mas negociam-se com as menos favorecidas, para assegurar o seu comprometimento. Esta acomodação resulta dum sobre-ajustamento didático (atividades simplificadas) ou de um sub-ajustamento didático (situações demasiado imprecisas ou demasiado generalizadas, ver Bautier & Goigoux, 2008). Estas **situações imprecisas** também conduzem a um enquadramento variável do contrato didático que «*de, forma recorrente, operaria uma diferenciação muitas vezes “ativa” entre os alunos*» (Baluteau, 2014).

A observação das práticas diferenciadoras dos professores mostra que «*estas resultam duma representação dominante [...] dum aluno supostamente habilitado a lidar com as formas de raciocínio escolar*» (Baluteau, 2014, citando Bonnéry, 2011).

A filosofia escolar, está tudo dito... Os alunos de meios desfavorecidos teriam à partida uma certa incapacidade intelectual ou uma menor capacidade para entrar no contexto cognitivo (abstração) imposto pela escola (Baluteau, 2014). Tal representação leva a não ter em conta as formas de pensar e de fazer dos alunos e priva-os do acesso ao conhecimento. Para Bonnéry (2009, 2011) os instrumentos pedagógicos propõem etapas de percurso intelectual que têm a aparência de evidência mas na verdade necessitam de ser explicadas pelo professor. Chega-se assim à problemática largamente falada, a saber, que as práticas diferenciadas «*não deveriam unicamente centrar-se nos procedimentos de base, mas antes sobre a articulação desses procedimentos na realização de uma nova tarefa de aprendizagem*» (Descampe et al., 2007).

3.1.3. Um trabalho letivo transformado

Da mesma forma que a diferenciação apelaria à formação de uma comunidade de aprendizagem e à cooperação entre os alunos, também seria facilitada pela colaboração e a construção de uma comunidade de práticas entre os professores. Uma vez que as conclusões de pesquisa resultam sobretudo de entrevistas e observação de práticas letivas, é mais fácil descrever as possíveis interações entre professores, seja dentro da instituição, seja em práticas de co-docência, **seja em instrumentos “mais professores que alunos”**. A co-docência é mencionada por exemplo nos casos de agrupamento de alunos, por nível ou para atividades diversificadas. Os professores evocam a dificuldade em responder às expectativas de alunos que não conhecem. Também evocam as interações com colegas, partilhando as suas preocupações, como facilitadores «*para melhor reconhecer e compreender a diversidade que se verifica na turma*» e para operar «*um processo de descentralização em relação às suas próprias características ou preferências pessoais*» (Prud'homme et al., 2005).

Os trabalhos de pesquisa não apontam somente aspetos favoráveis, também admitem que «*se trata de um longo processo que remete para saberes complexos e que exige paciência e rigor*» (Kirouak, 2010) e também mencionam riscos de perda de controlo, de sentir que se está a trabalhar com o imprevisto, de ter realmente **dificuldade em encontrar tempo e ideias**. Face a este desconforto, às vezes sofrimento, os professores podem descartar esta opção como irrealista ou contestar uma novidade que afinal não o é (Zakhartchouk, 2001^a). A acrescentar, a maioria dos professores entrevistados dá testemunho do carácter moroso das práticas diferenciadas, que exigem grande preparação, isto é, antecipação e investimento. É necessário observar e conhecer os alunos, antes de adaptar o ensino às suas necessidades. Por fim, exige criatividade e imaginação, além de «*pedir reflexão pedagógica e que o professor seja*

capaz de se pôr em questão, que saiba ser flexível» (Beuchat,2015), sem para isso controlar todos os dados e os resultados dessa diferenciação.

3.1.4. O ensino das matemáticas: um tema a estudar?

À partida, o ensino das matemáticas não parece permitir uma diferenciação significativa, se olharmos ao enquadramento nacional forte e a um enquadramento didático dominante. No entanto, muitos artigos questionam este ensino e dão alguns exemplos. Como é que, do ponto de vista da sociologia do currículo, por exemplo, os professores de secundário *«fazem da aula um espaço de interesse tendo em vista os constrangimentos sociais, institucionais e didáticos»?*

Nos liceus favorecidos, a carga horária é por vezes maior e o trabalho fora da aula é sistemático (apoio, aprofundamento, jogos, trabalhos de casa). *«Para os professores, a continuidade entre o trabalho programada e o trabalho autónomo, propício à moderna organização do ensino secundário* (Kherroubi, 2009), *é uma evidência»* (Baluteau, 2011). Num ensino muitas vezes ritualizado (correção dos exercícios, atividades de aplicação, replicação do aprendido seguida de prática de exercícios), um comprometimento frágil ou as dificuldades de alguns alunos levam os professores a *«atenuar o carácter abstrato do ensino, articulando-o com a atualidade»*, evitando desvios como trabalhos de grupo suscetíveis de criar perturbação. De facto, privilegia-se a avaliação sumativa. Nos liceus situados em meios mais desfavorecidos, segue-se a carga horária oficial, as aulas fora do horário não são sistemáticas (o essencial das aprendizagens faz-se na aula) e as entrevistas com os professores mostram a **tensão entre o respeito pelo cumprimento dos programas e a sua reinterpretação em função das necessidades dos alunos**. Os professores falam de um ensino em espiral, que se apoia em noções adquiridas anteriormente (retroação e pro-ação) e vai do simples ao complexo. A contextualização das aprendizagens é grande, os exercícios práticos apoiam-se em situações-problema ou problemas abertos, mas esta técnica muitas vezes só serve para pôr os alunos a trabalhar, sem garantir que as aprendizagens se tornam efetivas. Estas atividades que levam o aluno a encarar o resultado da ação mais do que uma pesquisa da compreensão, podem ser compensadoras *«desde que o procedimento conduza ao resultado pretendido e que o aluno se sinta satisfeito do sucesso da mesma»*, mas pode alimentar as dificuldades do aluno se surgir uma alteração do processo, novos conteúdos, um imprevisto, etc.

3.2. Algumas práticas discutidas de diferenciação pedagógica

Nos vários princípios e métodos da diferenciação pedagógica já enunciados, evidencia-se a necessidade de ajudar os alunos. Mas ajudar antes, durante ou depois de uma aula? Porque não pensar uma ajuda a montante, uma prevenção, e não uma remediação, muitas vezes vivida como estigmatização? Não preparar a aula para colmatar falhas, mas para estar pronto para a aula seguinte: ler um texto antes de estudar as personagens de um romance ou de um conto; explicar o contexto de um documento que será estudado em história ou geografia? Entre as numerosas propostas presentes em obras e guias, podemos encontrar práticas específicas para o decurso da aula, coletivas ou individuais, e também exercícios que misturam à vez os conteúdos, os processos, as produções e a organização da aula.

3.2.1. A aula invertida, uma modalidade de diferenciação pedagógica?

Desde o “primeiro congresso francófono”, que teve lugar em julho de 2016, constata-se que uma maioria dos praticantes deste método da aula invertida se sente motivada a usá-lo pela abertura a uma verdadeira diferenciação.

A aula invertida é um método pedagógico assente na utilização antes de uma aula, no âmbito do trabalho de casa, de curtas apresentações de vídeo assíncronas (capsulas vídeo), realizadas pelo professor, bem como exercícios práticos (questionários, pesquisas documentários, etc.). O trabalho da aula dedica-se então a projetos, a trocas entre pares e com o professor, atividades de resolução de problemas e outras atividades coletivas e colaborativas na aula. «*Trata-se de uma combinação única de teorias da aprendizagem [...], atividades de aprendizagem ativas assentes numa ideologia construtivista e leituras pedagógicas derivadas de métodos de ensino direto, assentes em princípios behavioristas*» (Bishop & Verleger, 2013).

O que é muito destacado pelos professores que praticam a aula invertida é a possibilidade de trabalhar em grupos, em pequenas ilhas. Esta nova organização do tempo de trabalho permite dedicar mais tempo à verificação da compreensão da matéria e dos conhecimentos adquiridos. Outros falam também da possibilidade de criar grupos de necessidades. Para Dufour, presidente da *Inversons la classe*, «*não é obrigatório fazer a aula invertida para fazer diferenciação pedagógica, mas ajuda muito*» (citado por Soyez, 2016).

Vimos que a diferenciação pedagógica pode ser entendida como um dispositivo de ajuda *a priori* ou *a posteriori*, para os alunos com dificuldades ou de adaptação às necessidades dos alunos dentro da turma, numa situação de aprendizagem coletiva ou em pequenos grupos. Sabemos também que a externalização dos alunos com dificuldades não é completamente eficaz para todos eles.

Em que esquema se insere a aula invertida, dum ponto de vista didático? Como se integram os saberes nesta modalidade de ensino?

Enquanto é suposto que a diferenciação pedagógica ajude a reduzir as desigualdades entre alunos em relação às aprendizagens, será que a aula invertida não as aumenta? Tal como os “trabalhos de casa” levantam problemas de igualdade entre os alunos e de eficácia nas aprendizagens, a prática da aula invertida levanta questões que têm a ver o acesso ao digital, o apoio dos pais, as condições de trabalho individual do aluno. Outras dificuldades são apontadas: a utilização do digital e dos vídeos, por si só, não é garantia da motivação e do empenhamento dos alunos.

Um visionamento é tão contemplado na planificação escolar, no CDI (Centro de documentação e de informação) por exemplo, como as pesquisas documentais preparatórias. Podemos imaginar uma forma híbrida destas duas aulas invertidas, assente na construção de sequências pedagógicas (articulando vídeos, pesquisas documentais, debates, textos ... , etc.) adaptadas aos diversos “acontecimentos de aprendizagem” (uma forma de adaptação aos ritmos de aprendizagem), em função dos ciclos dessa mesma aprendizagens. Lebrun fala de três níveis de aulas invertidas permitindo uma melhor utilização dos espaços e dos tempos, a individualização das aprendizagens, «*um melhor equilíbrio entre a transmissão dos saberes e o desenvolvimento do saber-fazer, do saber-ser, das competências e do aprender a aprender*» (Lebrun, 2016), o tornar os alunos (inter)ativos. Além da diferenciação induzida por estes “acontecimentos de aprendizagem”, a aula invertida “híbrida” seria uma forma de reintroduzir o trabalho pessoal do aluno na aula (ou na escola).

Entre as limitações destas práticas pedagógicas, podemos citar a dificuldade em gerir o tempo do aluno (e a quantidade de vezes que ele tem aulas invertidas), bem como a necessária formação dos professores na elaboração de suportes adequados, os meios financeiros e técnicos que é preciso pôr em marcha e o moroso carácter da prática, muitas vezes evocado pelos adeptos mais fervorosos, que gostariam de aprimorar a sua prática invertida.

3.2.2. A individualização como utensílio de diferenciação?

Muitas vezes fala-se da individualização para explicar, justificar ou clarificar os dispositivos de acompanhamento, de ajuda ou de suporte dentro ou fora do estabelecimento escolar. Para Crahay e Wanlin, esta «crença» na concretização dos ensinamentos e a individualização das aprendizagens, partilhada por muitos professores franceses, belgas, suíços ou mesmo americanos (que desejam uma resposta aos ideais democráticos, visando por um lado um melhor conhecimento dos alunos pelos professores e, por outro, uma maior motivação daqueles) pode implicar graves riscos de isolamento do aluno (Crahay e Wanlin, 2012). Para corroborarem as suas palavras, os dois investigadores apoiam-se em meta-análises e em programas ou sistemas existentes (sobretudo anglo-saxões). As análises utilizadas datam dos anos 1960 e 1970, sendo a mais recente de 1980. A outra meta-análise usada por Crahay e Wanlin é a de Hattie (2009), muito mais recente e por isso suscetível de melhor apreender os contextos educativos que evoluíram muito desde o final dos anos 1980, sem que tenha havido uma clara avaliação das relações individualização/diferenciação.

Alguns didáticos não contemplam a individualização nas suas práticas. Com efeito, se é verdade que o aluno é um dos três elementos da **tríade didática** (saberes-aluno-professor), não é menos verdade que ele é considerado como um elemento de um todo que é o coletivo da turma. Os alunos progridem «*num pensamento coletivo*», «*a diferenciação efetua-se a partir [de uma situação coletiva,] com uma atenção particular, dentro da sua heterogeneidade, à relação do aluno com os saberes*» (Toullec-Théry, 2016). Num grupo heterogéneo, pode haver distribuição de tarefas, «*os que sabem constituem um meio favorável à aprendizagem dos outros*» (Mercier, 2012, citado por Toullec-Théry, 2016). É sem dúvida por isso que Perrenoud apela a um realismo didático que pressuponha uma regulação interativa ou retroativa com os alunos (individualmente), mesmo admitindo que esta visão se afasta das receitas e modelos metodológicos e pode desestabilizar muitos professores (Perrenoud, 1993). A desconstrução de uma assimilação da diferenciação pela individualização é contrariada pela ideia de que, ao contrário, pôr em prática a diferenciação na aula se pode associar à criação de uma comunidade de aprendizagem (i. e. o coletivo já mencionado) na qual a confrontação de ideias, o apoio mútuo e a exploração de recursos variados conduzem ao desenvolvimento das aprendizagens (Prud'homme *et al.*, 2011).

3.2.3. Práticas ativas e explícitas de diferenciação

Discutíveis ou exemplares, os princípios da pedagogia de autoridade propõem uma abordagem de ensino que responde à heterogeneidade dos alunos não implicando a completa transformação das práticas. Esta pedagogia assenta em três princípios: «*direcionar as estratégias de ensino para as aprendizagens pretendidas, não abordar novas aprendizagens sem antes ter a certeza de ter ensinado os conhecimentos prévios necessários, garantir que cada aluno dispõe de tempo suficiente para fazer a aprendizagem*» (Galand, 2009). Nestes princípios encontramos os elementos elencados nas modalidades de diferenciação expostas anteriormente, em termos de **temporalidade** (segmentar a atividade, maximizar o tempo atribuído à realização da tarefa), de **processo** (definir claramente os objetivos, explicitar, fazer avaliação formativa), de **produção** (propor exercícios suplementares), de **estruturação** (fazer corrigir). Muitos trabalhos de pesquisa mostram a eficácia da pedagogia de controlo nomeadamente pela combinação entre um elevado nível de exigência e a prática repetida da avaliação formativa. Constata-se uma grande evolução dos alunos com mais dificuldades (Crahay, 2000).

Ainda que mais «passivo», o ensino explícito não deve ser entendido como um ensino magistral, frontal, mas como um ensino assente na explicitação dos objetivos, saberes e competências em jogo, e o mesmo para os procedimentos, as estratégias e os conhecimentos

a mobilizar (fase de planificação). A seguir vêm as fases de prática orientada e de prática autónoma. Esta abordagem, que põe a tónica na compreensão mais que na simples transmissão, faz parte das práticas eficazes anunciadas por Bissonnette *et al.* (2005), mesmo se a tradução da palavra “explícito”, em atos de ensino, continua a levantar discussão. A prática de um ensino explícito não está necessariamente ligada às problemáticas de heterogeneidade mas está-o inegavelmente às diferenças, uma vez apresentada como mais eficaz no controlo dos alunos com dificuldades.

3.2.3.1 O plano de trabalho individual

Há uma ferramenta de diferenciação (mas também de autonomização) saída das “novas pedagogias” cujo uso é frequentemente questionado aquando dos inquéritos e das observações periódicas das Altas Escolas Pedagógicas Suíças (Brandon, 2015; Ghanmi & De Angelis, 2015). Trata-se do plano de trabalho individual. «*O plano de trabalho individual é um documento a partir do qual o aluno e o professor acordam um percurso de aprendizagem que resulta da combinação entre as escolhas do aluno, as suas capacidades, os recursos da aula e as obrigações escolares definidas pelo professor*» (Connac, 2009, citado por Brandam, 2015). No final da semana, um balanço permite fixar o plano da semana seguinte. O plano de trabalho também pode definir-se para etapas mais curtas, para preenchimento de tempo. As tarefas definidas são obrigatórias, mas o aluno pode escolher a ordem em que as realiza: «*esta fase do plano de trabalho não proíbe, antes pelo contrário, a entreaajuda, a cooperação, a autonomia, a iniciativa dos alunos*» (Grandserre, 2013).

4. DISCUSSÃO: OS DESAFIOS DA DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

Esta revisão de literatura apresentou, `as vezes descodificando, os meandros da diferenciação pedagógica. Por isso, os desafios evocados desde os anos 1980 permanecem atuais, complicados agora por um aumento das desigualdades contra as quais esta pedagogia era suposto lutar, sem que os professores tenham a sensação de ter mais ferramentas para gerir a heterogeneidade, sem que o conceito seja verdadeiramente adaptado à luz das evoluções e sem que se apreendam os seus efeitos nas aprendizagens, do ponto de vista dos alunos.

4.1. De volta ao reforço das desigualdades

Bautier e Goigoux (2004) observaram dois tipos contraproducentes de condutas dos professores: quer um sub-ajustamento didático e pedagógico, «*sendo os alunos confrontados com tarefas e situações demasiado abertas, com contratos e meios didáticos demasiado fluidos e generalizados*»; quer um sobre-ajustamento às dificuldades e características dos alunos, propondo-lhes «*tarefas excessivamente simplificadas, fragmentadas e apelando apenas a competências cognitivas “de baixo nível” e a situações fechadas, “nas quais a atividade dos alunos é essencialmente determinada e controlada do exterior, pelos procedimentos e as instruções e/ou pelo professor*».

Exemplo de mal-entendido

Durante uma pesquisa de palavras que utilizam o som [u] (ou), o professor propõe um jogo no qual os alunos devem dizer nomes de animais, alguns alunos percebem no exercício uma procura de analogias entre animais e para “loup” (lobo) propõem “renard” (raposa), para “pou” (piolho) sugerem “puce” (pulga) (Bautier & Goigoux, 2004).

Da mesma forma, na escrita, na tarefa que consiste em comparar palavras

ortograficamente próximas, constata-se que alguns alunos memorizam o modelo a comparar, se este estiver visível durante toda a atividade. (Cêbe *et al.*, 2009).

Percebe-se bem a fragilidade de práticas pedagógicas cujo objetivo é ajudar os alunos a adotar as estratégias mais eficazes para aprender (e perceber porque razão adotá-las), mas também de os ajudar a ser mais autônomos, mais empenhados nas atividades escolares, procurando por exemplo construir situações pedagógicas em parceria com os alunos. Numerosos trabalhos de pesquisa assinalam os riscos de uma pedagogia “não diretiva” e o seu «efeito nos mecanismos de diferenciação pedagógica» (Baluteau, 2014), outros alertam para os riscos de uma padronização das tarefas que pode tornar-se muito personalizada (Bautier & Rayou, 2013). Antecipar «a implantação da pedagogia invisível, porque ela parece mais adaptada aos alunos menos inclinados a respeitar as normas escolares,» é correr o risco de que «esta orientação os afaste dos estudos futuros, formalmente mais académicos» (Baluteau, 2014). Levada ao extremo, uma **personalização das aprendizagens pode induzir ou promover uma hierarquização pedagógica e a segregação social entre as escolas**, o desenvolvimento das capacidades cognitivas, da autonomia como apanágio dos “bons alunos”, enquanto que para os mais desfavorecidos, «o ensino corresponde à redução das ambições cognitivas, a uma relação educativa conflituosa, conducente tanto a disciplinar como a ensinar ou a uma pedagogia “positiva” (atrativa, valorizadora, imediata, etc.) que visa reduzir as tensões entre os alunos e os professores» Baluteau, 2014).

Vimos que os professores tinham uma certa ideia da heterogeneidade dos alunos (cognitiva, social, cultural, etc.) e que ajustavam as suas práticas a essas diferenças. Põe-se agora a questão sobre a forma como reagem os professores em termos didáticos e pedagógicos em face dessas reais ou supostas diferenças. Rochex e Crinon (2012) observaram dois tipos de diferenciação produtora de desigualdades. Uma que eles qualificam de “passiva”, a que Bordieu e Passeron chamavam «*pedagogia da abstenção pedagógica*», ou «*pedagogia invisível*» segundo Bernstein, e que consiste em propor atividades sem explicitação dos saberes e competências a mobilizar.

Exemplo de diferenciação passiva, segundo Seghetchian (2013)

Os programas de francês, propondo um trabalho por sequências que procura compartimentar os saberes (gramática, leitura, escrita, conhecimentos literários), podem dar lugar a práticas decalcadas das modalidades propostas pelos manuais escolares. Vai-se propor e avaliar a leitura literária, a análise técnica dos géneros e dos discursos, sem que se tenha explicitado «o que é compreender um texto».

O segundo tipo de diferenciação qualificada como “ativa” consiste em adaptar as tarefas às dificuldades intuídas nos alunos. São muitas vezes atividades restritas, fragmentadas «no fim das quais não houve lugar para a verdadeira aprendizagem ou real construção do saber» (Rochex & Crinon, 2012), ou então são atividades suficientemente atrativas para garantir o empenhamento de todos os alunos na realização da tarefa, mas em que o desafio da aprendizagem se perde.

4.2. De volta à questão da heterogeneidade

Os trabalhos e reflexões citados neste dossiê saíram, em parte, da pesquisa em ciências da educação, e em menor escala da sociologia (nomeadamente do currículo) ou da psicopedagogia. A gestão da heterogeneidade nas práticas letivas está omnipresente e naturalmente condicionou as nossas leituras.

Entretanto, podemos interrogar-nos sobre a existência de diferenciais que tornam para os professores verdadeiramente difícil a gestão da heterogeneidade, como a «relação à escolaridade», a «relação ao saber e à linguagem», a «relação às tarefas e actividades escolares» (Bautier & Rochex, 2007 citados por Le Prévost, 2010).

A acrescentar, os modelos de diferenciação desenvolvidos depois de 1990 foram pouco ou nada comprovados com experimentações credíveis, o que deixa o campo aberto à discussão e mesmo à refutação. **A diversidade das práticas confrontada com a diversidade de contextos não facilita evidentemente a tarefa dos defensores de uma pedagogia diferenciada do ponto de vista ético, epistemológico e ideológico.**

Ao lado das vozes que procuram reduzir as desigualdades de aprendizagens dos alunos, invocando uma necessária diversidade das práticas de ensino e, das práticas de remediação, outras vozes evocam o risco de uma «psicologização-descoletivização» dos processos de aprendizagem, referindo-se à inunção do aluno no centro como concepção centrífuga, e são muito críticos em relação às abordagens que excluam o facto de que **a criança é um indivíduo social cujas possibilidades são indissociáveis do estado da civilização.**

4.3. De volta ao conceito de diferenciação pedagógica

A questão é saber se a diferenciação pedagógica é apenas um caso de remediação e de tratamento das diferenças (dito de outra maneira, dos desvios de sucesso) entre alunos, seja qual for o método, ou se reúne um conjunto de métodos de ensino-aprendizagem visando a aquisição de conhecimentos fundamentais, e favorecendo, enquanto possível, o desenvolvimento da expressividade, da autonomia e, de forma mais global, do futuro cidadão. Poderíamos questionar-nos sobre uma série de trabalhos que se preocupam com uma diferenciação pedagógica que beneficia, já não os alunos escolarmente mais desfavorecidos, mas os alunos de sucesso (*gift student, high-ability children, alunos sobredotados*).

A literatura de pesquisa permite pôr as seguintes questões: a diferenciação pedagógica é uma pedagogia particular? Não será redutora das aprendizagens esperadas? Destina-se aos mais fracos ou a todos? Enfim, não será apenas um conjunto de práticas quotidianas na aula, mais rica e também mais exigente?

Se deixarmos de lado a problemática da externalização da diferenciação, a **questão das práticas de ensino** (ou da pedagogia) continua largamente em aberto em relação à sala de aula, já que são múltiplas as opções ao dispor dos professores. Para Galand, uma primeira opção passará por ajustar os métodos de ensino coletivo (pedagogia centrada no professor, ensino explícito); uma segunda opção privilegia a transformação das práticas convencionais (tutoria, aprendizagem cooperativa); a terceira opção passa por inserir as diferenças individuais no centro do processo de ensino (Galand, 2009).

Os resultados dos estudos não indicam uma prática como sendo melhor que a outra. Continuam a mostrar a importância das práticas de ensino sobre as aprendizagens e a oportunidade de as diversificar, sejam os alunos quem forem.

4.4. De volta à relatividade da noção de eficácia

Depois de ter dito que o efeito-professor é primordial, as pesquisas têm dificuldade em demonstrar a eficácia das práticas de ensino. Não se trata de se inscrever no movimento da *educação baseada em evidências*, mas de se admirar por os trabalhos sobre as práticas na aula se apoiarem essencialmente em declarações de professores, o que serve sobretudo para documentar o que eles pensam fazer ou pensam que deveriam fazer, mas não necessariamente o que eles fazem. Fizeram-se algumas observações de situações pedagógicas,

mas com amostragens restritas de turmas, sem verdadeiro trabalho de comparação. Por exemplo, Piquée (2008) levou a cabo entre setembro de 2004 e junho de 2007 um estudo empírico a fim de observar, por um lado, o desenvolvimento das atividades e por outro, o impacto da relação professor/aluno nas aulas de CP (1º ano do primário). Seguindo a progressão dos alunos, o seu objetivo era comparar as práticas de ensino em relação aos alunos com dificuldades, nomeadamente a diferenciação pedagógica. A investigadora juntou uma abordagem quantitativa (calcular o grau de eficácia relativo de 100 aulas) e uma abordagem qualitativa (caracterizar as práticas de ensino de 8 aulas e 23 alunos), mas lamenta a dificuldade «*de associar uma descrição apurada das práticas de ensino a uma medida científica da sua pertinência*».

Podemos ser levados a pensar que, face às desigualdades escolares, resultantes de uma inadaptação das modalidades de ensino e/ou dos currículos, à heterogeneidade dos alunos, à evolução da sociedade e das suas práticas, **as políticas educativas não souberam encontrar o equilíbrio, entre massificação e democratização, entre transmissão de saberes e bem-estar dos alunos**, privilegiando uma em detrimento da outra, consoante as constatações de insucesso escolar, por tentativas sucessivas.

«Além das suas referências datadas e da sua ideologia às vezes obsoleta, a diferenciação pedagógica constitui no entanto o maior desafio da nossa modernidade educativa. De facto, passa por ela uma escola de futuro plenamente adaptada às novas exigências do mundo e às necessidades dos alunos, integrando plenamente as novas tecnologias, e aberta às múltiplas diferenças que constituem uma sociedade complexa. Longe de ser uma “lua velha”, na verdade ela traz uma verdadeira luz educativa ao abandono atual da nossa instituição: astro vivificante que aclara as sombras de um sistema educativo demasiado rapidamente massificado, ainda incapaz de se adaptar aos desafios da sua época» (Torres,2015).

5. BIBLIOGRAFIA

A maior parte dos sítios figuram neste Dossier de veille reenviam para as notícias correspondentes na nossa [bibliografia colaborativa](#).

- Association des enseignants et des enseignants franco-ontariens & Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques (2007). *À l'écoute de chaque élève grâce à la différenciation pédagogique*. Toronto: Association des enseignants et des enseignants franco-ontariens.
- Anyon Jean (1981). Social class and schoolknowledge. *Curriculum inquiry*, vol. 11, n° 1, p. 3–42.
- Astolfi Jean-Pierre (2002). *L'école pour apprendre*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Astolfi Jean-Pierre et al. (1997). *Pratiques de formation en didactique des sciences*. Bruxelles: De Boeck.
- Avanzini Guy (1986). *Différencier la pédagogie, pourquoi ? Comment ?* Lyon : Centre régional de documentation pédagogique.
- Baluteau François (2011). Enseignement des mathématiques et composition sociale des classes. *SociologieS*. 18 octobre.
- Baluteau François (2014). La différenciation pédagogique: quels modes d'explication sociologique ? *Revue française de pédagogie*, n° 188, p. 51-62.
- Barry Abdoulaye (2004). Différenciation et diversification: clarification conceptuelle et enjeux. *Vie pédagogique*, n° 130, p. 20-24.
- Bautier Elisabeth & Goigoux Roland (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 89–100.
- Bautier Élisabeth & Rayou Patrick (2013). *Les inégalités d'apprentissage : programmes, pratiques et malentendus scolaires* [2^e éd.]. Paris : Presses universitaires de France.
- Bautier Élisabeth & Rochex Jean-Yves (2007). Apprendre, ces malentendus qui font la différence. In Jérôme Deauvieux & Jean-Pierre Terrail (dir.), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs* [2^e éd.]. Paris : La Dispute.
- Bergmann Jonathan et al. (2014). *La classe inversée*. Repentigny : Les éditions R. Goulet Inc.
- Beuchat Léa (2015). *La pédagogie différenciée : le point de vue d'enseignant.es partagés entre conviction et interrogation*. Mémoire de Bachelor, Haute École pédagogique. Porrentruy : HEP BEJUNE.
- Bishop Jacob Lowell & Verleger Matthew A. (2013). The flipped classroom: A survey of the research. In *ASEE National Conference Proceedings*, vol. 30
- Bissonnette Steve et al. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, n° 150, p. 87–141.
- Bloom Benjamin Samuel (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Paris : Nathan.
- Bonnéry Stéphane (2008). Les usages de la psychologie à l'école : quels effets sur les inégalités scolaires ? *Sociologies pratiques*, n° 17, p. 107-120.

- Bonnéry Stéphane (2009). Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage. *Revue française de pédagogie*, n° 167, p. 17-23.
- Bonnéry Stéphane (2011). Sociologie des dispositifs pédagogiques : structuration matérielle et technique, conceptions sociales de l'élève et apprentissages inégaux. In Jean-Pierre Rochex et Jacques Crinon (dir.), *La construction des inégalités scolaires. Au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 91-110.
- Bourdieu Pierre (1966). L'école conservatrice : les inégalités devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie*, vol. 7, n° 3, p. 325–347.
- Brandan Sandrine (2015). *Les techniques de différenciation au service de l'hétérogénéité des élèves au primaire*. Mémoire professionnel, Haute École pédagogique. Lausanne : HEP Vaud.
- Brousseau Guy (2011). La théorie des situations didactiques en mathématiques. *Éducation et didactique*, vol. 5, n° 1, p. 101-104.
- Burns Robert (1971). Methods for individualizing instruction. *Educational Technology*, n° 11, p. 55-56.
- Caron Jacqueline (2003). *Apprivoiser les différences: guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Caron Jacqueline (2008). *Différencier au quotidien : Cadre d'expérimentation avec points de repères et outils-support*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Cèbe Sylvie et al. (2015). Quelles pratiques d'enseignement pour les élèves en difficulté d'apprentissage? In Gaëtane Chapelle & Marcel Crahay (dir.), *Réussir à apprendre* (2^e éd.). Paris : Presses universitaires de France.
- Centre Alain Savary (2015). « Enseigner plus explicitement » : un dossier ressource. Lyon : IFÉ-ENS de Lyon.
- CNESCO (2016). *Inégalités sociales et migratoires : comment l'école amplifie-t-elle les inégalités ?* Paris: CNESCO.
- CNIRE (2016). *Pour une école innovante : synthèse des travaux du Cniré 2014-2016*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- Connac Sylvain (2010). Apprendre avec les pédagogies coopératives : démarches et outils pour l'école [2^e éd.]. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Corno Lyn & Snow Richard (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. In AERA, *Handbook of research on teaching*, vol. 3, p. 605–629.
- Crahay Marcel (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* [2^e éd.]. Bruxelles : De Boeck.
- Crahay Marcel & Wanlin Philippe (2012). Comment gérer l'hétérogénéité des élèves? In Marcel Crahay (dir.), *L'école peut-elle être juste et efficace ? De l'égalité des chances à l'égalité des acquis* [2^e éd.]. Bruxelles : De Boeck, p. 301-362.
- De Vecchi Gérard (2010). *Aider les élèves à apprendre*. Paris : Hachette.
- Descampe Stéphanie et al. (2007). *Étude des pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée dans le cadre de la mise en place des cycles*. Bruxelles : Université libre de Bruxelles.

- Durler Héloïse (2014). Les dispositifs scolaires de fabrication de l'autonomie : implications et contradictions. In P. Losego (dir.), *Sociologie et didactiques: vers une transgression des frontières ?* Lausanne: HEP Vaud, p. 358-369.
- Duru-Bellat Marie (2003). Actualité et nouveaux développements de la question de la reproduction des inégalités sociales par l'école. *L'orientation scolaire et professionnelle*, vol. 32, n° 4, p. 571-594.
- Felouzis Georges *et al.* (2011). Les inégalités scolaires en Suisse et leurs déclinaisons cantonales : l'apport de l'enquête Pisa 2003. *Revue suisse de sociologie*, vol. 37, n° 1, p. 33-55.
- Feyfant Annie (2012). *Enseignement primaire : les élèves à risque (de décrochage)*. Dossier de Veille de l'IFÉ, n° 80, décembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Forget Alexia & Lehraus Katia (2015). La différenciation en classe : qu'en est-il des pratiques réelles des enseignant.es ? *Formation et profession*, vol. 23, n° 3, p. 70-82.
- Fresne Ronald (1994). *La pédagogie différenciée : mode d'emploi*. Paris : Nathan.
- Galand Benoît (2009). Hétérogénéité des élèves et apprentissage : quelle place pour les pratiques d'enseignement ? *Les Cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 71, p. 1-29.
- Gaussel Marie (2016). [Ce que la recherche nous dit sur les styles d'apprentissage \(ou retour sur un neuromythe\)](#). In Blog *Edupass*, novembre.
- Gaussel Marie & Reverdy Catherine (2013). Neurosciences et éducation : la bataille des cerveaux. *Dossier d'actualité Veille et Analyse*, n° 86, septembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Ghanmi Malika & De Angelis Gabriele (2015). *Quelles sont les représentations des enseignantes régulières et spécialisées du primaire sur la différenciation pédagogique et quels sont les outils et les techniques les plus utilisés ?* Lausanne : HEP du canton de Vaud.
- Gillig Jean-Marie (2001). *Remédiation, soutien et approfondissement à l'école : théorie et pratique de la différenciation pédagogique*. Paris : Hachette.
- Girouard-Gagné Myriam (2015). Différencier les pratiques pédagogiques pour tenir compte de l'hétérogénéité: une question de compétence en gestion de classe ? *Canadian Journal for New Scholars in Education*, Hors série, août.
- Grandserre Sylvain (2013). Les différends de la pédagogie différenciée. *Les Cahiers pédagogiques*, n° 503, p. 12-13.
- Grenier Naomi (2013). *Les pratiques de différenciation d'enseignants du primaire en classe multiethnique au Québec*. Mémoire professionnel. Sherbrooke: Université de Sherbrooke.
- Guay Marie-Hélène, Legault Guylaine & Germain Caroline (2006). Pour tenir compte de chacun : la différenciation pédagogique. *Vie pédagogique*, n° 141.
- Hattie John (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Londres ; New-York : Routledge.
- Heacox Diane (2012). *Differentiating instruction in the regular classroom: How to reach and teach all learners (Updated anniversary edition)*. Minneapolis: Free Spirit Publishing.
- Host Victor (1985). Théories de l'apprentissage et didactique des sciences. *Annales de didactique des sciences*, n° 1, p. 39-95.
- Houssaye Jean (2012). La gestion pédagogique des différences entre les élèves : variations françaises. *Carrefours de l'éducation*, n° 34, p. 227-245.

- Inspection générale de l'Éducation nationale (1980). *La pédagogie différenciée au collège*. Paris : Centre national de documentation pédagogique.
- Jobin Véronique & Gauthier Clermont (2008). Nature de la pédagogie différenciée et analyse des recherches portant sur l'efficacité de cette pratique pédagogique. *Brock education journal*, vol. 18, n° 1, p. 34–45.
- Kahn Sabine (2010). *Pédagogie différenciée*. Bruxelles : De Boeck.
- Kirouac Marie-Josée (2010). *L'intégration et la mise en oeuvre de la pratique de différenciation pédagogique chez les enseignant.es québécois du premier cycle du secondaire*. Mémoire en sciences de l'éducation. Montréal : Université de Montréal.
- Le Prévost Magdalena (2010). Hétérogénéité, diversité, différences : vers quelle égalité des élèves ? *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 1, p. 55-66.
- Lebrun Marcel (2016). [Essai de modélisation et de systématisation du concept de classes inversées](#). *Blog de Marcel*, janvier.
- Legrand Louis (1995). *Les différenciations de la pédagogie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Levy Holli (2008). Meeting the needs of all students through differentiated instruction: Helping every child reach and exceed standards. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, vol. 81, n° 4, p. 161–164.
- Marlot Corinne & Toullec-Théry Marie (2013). Entre évanouissement des savoirs et compétences transversales, comment se construit l'inégalité scolaire: élèves « hors-jeu » et « cas didactique limite. In *Savoirs, compétences, Approches comparatives de l'organisation des contenus, et des formes, de l'étude; variations et constantes disciplinaires, institutionnelles, culturelles*, colloque ARCD, Marseille, janvier.
- Maulini Olivier & Mugnier Cynthia (2012). Entre éthique de l'intégration et pratiques de la différenciation : (re)penser l'organisation du travail scolaire. *Recherches en éducation*, hors-série n° 4, p. 9-18.
- Meirieu Philippe (2000). *L'école, mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée* [13^e éd.]. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- Meirieu Philippe (2009). *Peut-on comprendre ce qui se passe à l'école en faisant l'impasse sur la pédagogie? À propos de l'ouvrage d'Élisabeth Bautier et Patrick Rayou, « Les inégalités d'apprentissage »*. Site de Philippe Meirieu, Compte-rendu d'ouvrages.
- Meirieu Philippe (2011). [La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture ?](#) Site de Philippe Meirieu.
- Meirieu Philippe (2012). [Retours sur la « pédagogie différenciée »](#). Site de Philippe Meirieu.
- Monseur Christian & Lafontaine Dominique (2009). L'organisation des systèmes éducatifs : quel impact sur l'efficacité et l'équité ? In Vincent Dupriez & Xavier Dumay (dir.), *L'efficacité en éducation, promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck, p. 141-163.
- OCDE (2016). *Low-Performing Students*. Paris : OCDE.
- Perraudeau Michel (1997). *Les cycles et la différenciation pédagogique* [2^e éd.]. Paris : Armand Colin.
- Perrenoud Philippe (1993). Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages. In Linda Allal et al. (dir.), *Évaluation formative et didactique du français*. Bruxelles : De Boeck, p. 31-50.

- Perrenoud Philippe (2005a). *La pédagogie à l'école des différences : fragments d'une sociologie de l'échec* [3e éd.]. Issy-Les-Moulineaux : ESF.
- Perrenoud Philippe (2005b). *L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence*. Genève : Faculté de psychologie et ses sciences de l'éducation.
- Perrenoud Philippe (2012). *L'organisation du travail, clé de toute pédagogie différenciée*. Issy-les-Moulineaux: ESF.
- Perrin Valérie (2011). *Hétérogénéité de la classe : quelles mesures pour gérer les élèves rapides ?* Mémoire professionnel. Lausanne : HEP Vaud.
- Piquée Céline (2008). Les effets-maîtres à l'école primaire : focus sur les élèves en difficulté. In CENS & CREN (dir.). *Ce que l'école fait aux individus*. Nantes : Université de Nantes.
- Prud'homme Luc, Dolbec André & Guay Marie (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-actionformation. *Éducation et francophonie*, vol. 39, n° 2, p. 165-188.
- Prud'homme Luc *et al.* (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, vol. 3, n° 1, p. 1-31.
- Przesmycki Halina & de Peretti André (2008). *Pédagogie différenciée*. [1991]. Paris : Hachette.
- Reverdy Catherine (2015). Éduquer au-delà des frontières disciplinaires. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 100, mars. Lyon : ENS de Lyon.
- Reverdy Catherine (2016). Apprendre en coopérant: conditions pour des interactions réussies à l'école. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 114, à paraître. Lyon : ENS de Lyon.
- Rey Olivier & Feyfant Annie (2014). Évaluer pour (mieux) faire apprendre. *Dossier de Veille de l'IFÉ*, n° 94, septembre. Lyon : ENS de Lyon.
- Rochex Jean-Yves & Crinon Jacques (dir.) (2012) *La construction des inégalités scolaires*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Ruys Ilse *et al.* (2013). Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching. *Teachers and Teaching*, vol. 19, n° 1, p. 93–107.
- Seghetchian Dominique (2013). S'adapter aux élèves ? *Cahiers pédagogiques*, n° 503, p. 39.
- Sensevy Gérard (2001). Théories de l'action et action du professeur. In Jean-Michel Beaudouin & Janette Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation*. Bruxelles : De Boeck, p. 202-224.
- Smit Robbert & Humpert Winfried (2012). Differentiated instruction in small schools. *Teaching and Teacher Education*, vol. 28, n° 8, p. 1152–1162.
- Soyez Fabien (2016). La classe inversée est une révolution, mais pas celle que l'on croit. *VousNousIls*, juin.
- Subban Pearl (2006). Differentiated Instruction: A Research Basis. *International Education Journal*, vol. 7, n° 7, p. 935-947.
- Thibert Rémi (2016). Représentations et enjeux du travail personnel de l'élève. *Dossier de veille de l'IFÉ*, n° 111, juin. Lyon : ENS de Lyon.

- Tomlinson Carol (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson Carol & Demirsky Allan (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson Carol Ann & McTighe Jay (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Tomlinson Carol Ann & Moon Tonya R. (2013). *Assessment and student success in a differentiated classroom*. Alexandria (VA) : Association for Supervision and Curriculum Development.
- Torres Jean-Christophe (2015). Sur la différenciation pédagogique. *Cap-Éducation.fr*, 1^{er} mars.
- Toullec-Théry Marie (2016). *Des politiques françaises en matière d'éducation centrées sur l'individualisation, la personnalisation plus que sur le collectif : quels effets sur les apprentissages des élèves*. Paris : CNESCO.
- Toullec-Théry Marie & Marlot Corinne (2012). L'aide ordinaire en classe et dans les dispositifs d'Aide Personnalisée à l'école primaire : une approche comparatiste en didactique. *Recherches en éducation*, hors-série n° 4, p. 81–91.
- Toullec-Théry Marie & Marlot Corinne (2014). *Premiers éléments d'analyse de deux dispositifs contrastés « plus de maîtres que de classes »*. Lyon : Centre Alain Savary, IFÉ- ENS de Lyon.
- Zakhartchouk Jean-Michel (2001). *Au risque de la pédagogie différenciée*. Paris : INRP.
- Zakhartchouk Jean-Michel (2014). *Enseigner en classes hétérogènes* [2^e éd.]. Paris : Cahiers pédagogiques ; Issy-les-Moulineaux : ESF.

NB.: Agradece-se à Colega Dra. Lurdes Castanheira que traduziu este texto de francês.