

Il *Plan de Travail* come leva per l'innovazione inclusiva: esiti di una valutazione partecipata

Nicole Bianquin – Università della Valle d'Aosta

Fabio Sacchi – Università degli Studi di Bergamo

Sara Cecchetti – Università degli Studi di Bergamo

Abstract

Il contributo analizza il *Plan de Travail* come dispositivo capace di integrare eterogeneità, personalizzazione e inclusione, trasformando il rapporto tra alunni, saperi e docenti. Attraverso un progetto di ricerca-azione condotto a scuola, la sperimentazione del dispositivo è stata accompagnata da una valutazione partecipativa che ha coinvolto le insegnanti nell'interpretazione dei cambiamenti in atto. L'uso di interviste in profondità e di una *Content Analysis* ha evidenziato trasformazioni nella progettazione (più processuale e differenziata), nelle posture professionali (regia docente più discreta), nella cultura valutativa (più riflessiva e metacognitiva) e nel clima di classe. Il *Plan de Travail* emerge come dispositivo trasformativo che favorisce autonomia, partecipazione e corresponsabilità, contribuendo a costruire una scuola inclusiva e capace di valorizzare le differenze.

1. Ripensare la didattica tra eterogeneità, personalizzazione e inclusione

L'eterogeneità dei gruppi classe e la crescente diversificazione dei bisogni educativi sollecitano la scuola a ripensare la propria azione didattica. Diventa quindi essenziale disporre di dispositivi capaci di tradurre i principi di inclusione, partecipazione e autonomia in pratiche significative, sostenendo modalità flessibili e sensibili alla complessità della progettazione.

In questa prospettiva si colloca la differenziazione didattica, che riformula l'azione educativa nella sua interezza (Tomlinson, 2006), modulando obiettivi, processi e materiali per valorizzare le potenzialità di ciascun allie-

Part of

Seitz, S., Baroni, S., Lupa, A., Demo, H & Macchia, V. (Eds.). (2026).
Didattica e inclusione scolastica / Inklusion im Bildungsbereich 2025 –
Kontexte und Kontraste / Equità e sostenibilità.
bu.press. <https://doi.org/10.13124/9788860462084>

229

vo e riconoscendo l'apprendimento come processo plurale. In continuità, la didattica aperta amplia l'orizzonte progettuale, dando spazio alla voce degli studenti e superando l'unitarietà dell'insegnamento tradizionale, ridefinendo i ruoli di insegnante e studente (Demo, 2016).

Dentro questo quadro, il *Plan de Travail* traduce tali orientamenti in pratiche quotidiane. Le sue origini nel Piano Dalton di Parkhurst (Bottero, 2021) e la rilettura di Freinet (1962) ne consolidano l'impianto centrato su differenze, *agency* e responsabilità. È un dispositivo pedagogico-organizzativo con struttura modulare, costituito da un elenco di compiti diversificati e calibrati sui bisogni dei singoli allievi (obbligatori, opzionali o facoltativi, spesso autocorrettivi), da svolgere autonomamente o in piccolo gruppo entro un tempo definito. Si configura come forma avanzata di differenziazione simultanea (Bottero, 2021), poiché supporta lo svolgimento di attività personalizzate all'interno della medesima classe, progressivamente concordate tra docente e studente. In questa dinamica, il *Plan de Travail* agisce come mediatore pedagogico, intrecciando dimensione collettiva e specificità individuali e spostando la didattica dalla prescrizione alla co-costruzione del percorso di apprendimento.

2. Partecipazione docente e innovazione: il *Plan de Travail* come strumento trasformativo

L'introduzione del *Plan de Travail* non coincide con l'adozione di una nuova procedura didattica, ma invita la scuola a interrogarsi in quanto sistema, sollecitando un ripensamento collettivo delle modalità con cui organizza l'apprendimento e la partecipazione degli studenti. La sua implementazione offre l'occasione di riconsiderare ciò che la tradizione pedagogica francese definisce *forme scolaire*, ossia quell'insieme di regolarità e norme implicite che strutturano tempi, spazi, ruoli e forme di apprendimento (Vincent, Lahire & Thin, 1994).

In questa prospettiva, il *Plan de Travail* rende visibili elementi che spesso restano opachi nella quotidianità: aspettative tacite, gerarchie interne al compito, forme di partecipazione consentite, posture professionali e *habitus* che organizzano l'esperienza. Come ricorda Meirieu (2004), ogni innovazione pedagogica riguarda non solo ciò che si fa, ma ciò che si rende possibile: nuovi spazi di scelta, condizioni che impegnano la libertà dell'allievo e possibilità

di una responsabilizzazione autentica (Meirieu, 1991). Il *Plan de Travail* si configura così come una “situazione pedagogica” che riorganizza il rapporto tra allievi e sapere, tra autonomia e accompagnamento, tra norme e possibilità.

La natura trasformativa del dispositivo, che coinvolge pratiche, posture e culture professionali, rende pertinente collocarne la sperimentazione in un percorso di ricerca-azione. Questa cornice riconosce agli insegnanti un ruolo generativo nel cambiamento, valorizzando il sapere situato che emerge dall'esperienza, dalla riflessione e dal confronto collegiale (Reason & Bradbury, 2001), e sostiene l'innovazione come processo circolare e riflessivo.

Il progetto di ricerca “Promuovere l'apprendimento personalizzato e inclusivo alla scuola primaria: un progetto di ricerca-azione con il *Plan de Travail*”, avviato nel 2022 e tuttora attivo in due scuole primarie e in una secondaria di primo grado, è stato costruito secondo l'impianto della ricerca-azione (Elliott, 1991; Kemmis & McTaggart, 1988). Lo studio mira a promuovere ambienti capaci di rispondere alle differenze, valorizzare le potenzialità individuali e rendere la partecipazione degli studenti – con e senza disabilità – una componente strutturale della didattica, accompagnando gli insegnanti in un percorso di innovazione istituzionale orientato alla personalizzazione e all'inclusione.

Il percorso si articola in sei fasi: formazione iniziale, prima sperimentazione, analisi preliminare, seconda sperimentazione ricalibrata, valutazione approfondita e co-progettazione orientata al miglioramento.

3. Cornice metodologica

3.1 La valutazione partecipata

Nell'ambito del progetto di ricerca, la fase di valutazione partecipata ha rappresentato un passaggio cruciale, consentendo di analizzare le trasformazioni attivate dal *Plan de Travail* nei repertori professionali, nelle posture didattiche e negli impliciti. La valutazione non è stata concepita come una verifica esterna, ma come dispositivo riflessivo capace di rendere visibili aspetti solitamente incorporati nelle *routine* professionali: aspettative tacite, criteri di scelta, modalità implicite di organizzazione del lavoro e forme di regolazione della partecipazione entro la forma scolastica (Vincent, Lahire & Thin, 1994).

Assumendo la prospettiva della ricerca-azione partecipativa (Reason & Bradbury, 2001), i docenti sono stati coinvolti come soggetti competenti, capaci di attribuire significato alle trasformazioni in atto. Questo approccio ha consentito di indagare non solo i cambiamenti nelle pratiche, ma anche le modalità con cui gli insegnanti pensano, osservano e interpretano le situazioni educative in relazione al dispositivo.

3.2 Strumento di raccolta dati: l'intervista in profondità a struttura semi-guidata

Nella quinta fase della ricerca-azione è stata utilizzata un'intervista in profondità semi-guidata, che ha consentito di accedere alla dimensione interpretativa della pratica docente e di far emergere impliciti professionali e posture didattiche (Kvale & Brinkmann, 2009). L'intervista è stata somministrata a un campione di 10 docenti di scuola primaria, individuati in relazione al loro coinvolgimento nel percorso di ricerca. Il campione comprendeva 6 docenti su posto comune, 3 docenti su posto di sostegno e 1 docente con cattedra mista. L'anzianità di servizio dei partecipanti, compresa tra 3 e 42 anni, ha consentito di includere prospettive professionali differenziate, maturate in fasi diverse della carriera docente. Il *corpus* narrativo ottenuto ha richiesto un dispositivo analitico adeguato alla sua complessità; si è quindi adottata una *Content Analysis* qualitativa di tipo tematico (Braun & Clarke, 2006) integrata con l'approccio sistemico (Schreier, 2012).

L'analisi è stata condotta tramite codifica mista: codici deduttivi derivati dalla struttura dell'intervista e dal quadro teorico, e codici induttivi emersi dalle narrazioni, utili a cogliere elementi inattesi. Il processo ha previsto la trascrizione, letture ripetute, la costruzione del sistema di codifica, la segmentazione in unità di significato, il raggruppamento in categorie e sotto-categorie, l'interpretazione trasversale e una validazione partecipata con i docenti (Tab. 1). La condivisione dei risultati ha rappresentato un passaggio metodologico essenziale per sostenere la valutazione partecipata e alimentare la riflessione pedagogica del progetto.

Tabella 1 – Le fasi della *Content Analysis*

N. - Fase	Descrizione sintetica	Esito atteso
1 - Trascrizione	Trascrizione integrale delle interviste	Corpus testuale fedele e completo
2 - Familiarizzazione	Lettura approfondita e annotazioni preliminari	Prima comprensione dei nuclei di senso
3 - Costruzione dei codici	Codifica mista: deduttiva (categorie attese) e induttiva (temi emergenti)	Sistema di codifica articolato
4 - Segmentazione e codifica	Suddivisione in unità di significato e attribuzione dei codici	Mappatura tematica del corpus testuale
5 - Categorizzazione	Raggruppamento dei codici in categorie e sotto-categorie	Struttura tematica coerente
6 - Interpretazione	Analisi trasversale di pattern, divergenze, nodi critici	Identificazione dei temi centrali
7 - Validazione partecipata	Condivisione dei risultati con le docenti	Raffinamento dei temi e co-costruzione del significato

4. Risultati

I risultati dell'analisi sono illustrati in riferimento alle fasi centrali del processo di *Content Analysis* — la costruzione del sistema di codifica, la segmentazione e codifica, il raggruppamento in categorie e sotto-categorie, per poi concentrarsi in modo più ampio e articolato sulla fase dedicata all'emergere dei temi ricorrenti e delle trasformazioni significative riconosciute dai/le docenti. È infatti in questa fase che la densità esperienziale delle narrazioni trova una sintesi interpretativa più profonda, restituendo il valore trasformativo del *Plan de Travail* nei contesti scolastici coinvolti.

4.1 Costruzione del sistema di codifica e segmentazione del *corpus*

La codifica ha seguito un approccio ibrido deduttivo-induttivo (Braun & Clarke, 2006; Schreier, 2012), producendo 39 codici: 21 deduttivi e 18 induttivi (Tab. 2).

Tabella 2 – Sistema di codifica dei codici e dei sotto-codici

Codici deduttivi		Codici induttivi	
Progettazione didattica	Pianificazione a lungo termine	Motivazione degli alunni	Desiderio di ripetere l'esperienza
	Chiarezza delle consegne		Entusiasmo per il plan
	Progettazione individualizzata	Gestione del tempo	Impegno nella pianificazione autonoma
Personalizzazione	Adattamento agli stili di apprendimento		Riflessione sui tempi di lavoro
	Differenziazione delle attività	Clima di fiducia	Relazione positiva docente-alunno
Inclusione	Coinvolgimento di alunni con BES o disabilità		Fiducia reciproca tra pari
	Accesso equo alle attività	Consapevolezza metacognitiva	Riflessione su difficoltà e punti di forza
Valutazione	Autovalutazione		Consapevolezza del processo di apprendimento
	Autocorrezione	Cambiamento culturale	Nuova visione di scuola
	Feedback individuale		Apertura e scambio metodologico
Ruolo del docente	Supervisore/facilitatore	Leadership distribuita	Docente che delega e si affida
	Lavoro in compresenza		Coinvolgimento di tutti i membri del team
Ruolo degli alunni	Autonomia	Impatto sulla professionalità docente	Crescita nella progettazione
	Responsabilità		Sperimentazione di nuove pratiche
	Pianificazione autonoma	Funzione formativa del feedback	Feedback come rinforzo e orientamento
Organizzazione del setting	Setting flessibile e a isole		Centralità della riflessione post-azione
	Materiali accessibili	Coinvolgimento delle famiglie	Interesse e partecipazione
Co-progettazione e collaborazione	Lavoro di team		Feedback positivo dai genitori
	Scambio tra colleghi		
Bilancio e prospettive	Punti di forza e criticità		
	Idee per il futuro		

La fase di segmentazione e codifica ha costituito il momento operativo di applicazione del sistema dei codici al *corpus* delle interviste. Le trascrizioni sono state suddivise in unità di significato, a ciascuna delle quali è stato attribuito uno o più codici, in relazione alla complessità del contenuto. In diversi casi si è ricorso a codifiche multiple, soprattutto quando un enunciato rimandava simultaneamente a più livelli interpretativi.

4.2 Raggruppamento in categorie e sotto-categorie

Il processo di raggruppamento ha organizzato i codici in 12 categorie tematiche principali e 34 sotto-categorie, costruendo una struttura interpretativa articolata per cogliere la complessità delle pratiche e delle posture professionali emerse (Tab. 3).

Tabella 3 – Categorie e sotto-categorie tematiche

Categoria	Sotto-categorie principali
Progettazione didattica	Riorientamento metodologico; progettazione mirata
Ruolo del docente	Regia discreta; decentramento; osservazione
Ruolo degli alunni	Autonomia; auto-organizzazione; responsabilizzazione
Personalizzazione	Differenziazione; adeguamento ai bisogni; strumenti individualizzati
Inclusione	Accesso equo; valorizzazione differenze; partecipazione attiva
Valutazione	Autovalutazione; feedback formativo; consapevolezza del processo
Clima di apprendimento	Fiducia; collaborazione tra pari; benessere
Motivazione e coinvolgimento	Partecipazione attiva; entusiasmo
Cultura professionale	Crescita; apertura al cambiamento; riflessività
Lavoro di team	Co-progettazione; coordinamento; flessibilità
Funzione del feedback	Rinforzo; orientamento; riflessione sull'errore
Scuola-famiglia	Scambio informativo; partecipazione; riconoscimento innovazione

Nel loro insieme, le categorie delineano un quadro coerente in cui dimensioni operative, culturali e relazionali risultano strettamente interconnesse,

mostrando come il *Plan de Travail* incida simultaneamente sulle pratiche, sulle posture professionali e sulla cultura collaborativa delle scuole coinvolte. Il raggruppamento dei codici in categorie e sotto-categorie ha consentito di costruire una mappa tematica multilivello: categorie operative – progettazione didattica, personalizzazione e valutazione – si intrecciano con dimensioni più trasversali, come ruolo docente, coinvolgimento degli alunni, clima di apprendimento, lavoro di *team* e cultura professionale. Questo intreccio evidenzia che l'implementazione del *Plan de Travail* non produce solo effetti metodologici, ma contribuisce a ridefinire abitudini, posture e rappresentazioni condivise del “fare scuola”.

4.3 Analisi e interpretazione dei temi emergenti

La fase interpretativa ha permesso di restituire il carattere sistemico delle trasformazioni attivate dal *Plan de Travail*: le narrazioni delineano una rete di cambiamenti intrecciati, che investono simultaneamente il piano operativo, quello identitario e quello collegiale. Di seguito vengono presentati i principali temi emersi.

4.3.1 Il *Plan de Travail* come dispositivo trasformativo

Le narrazioni mostrano che il *Plan de Travail* ha funzionato come dispositivo capace di rendere pensabile e praticabile un nuovo modo di “fare scuola”. I docenti non parlano di semplici aggiustamenti, ma di una revisione dell'impianto con cui progettano, osservano e interpretano i processi educativi: la progettazione passa da un'organizzazione per contenuti a un'architettura centrata sui processi, sulle intenzioni formative e sulle possibilità di scelta dell'alunno. Affermazioni come «mi ha cambiato il modo di progettare» o «non tornerei più indietro» indicano un mutamento dell'*habitus* professionale, che genera nuovi significati attribuiti al ruolo e nuove azioni. Il *Plan de Travail* diventa così occasione di sviluppo professionale interno alla pratica, producendo apprendimenti non derivati da modelli esterni, ma dalla riflessione su ciò che si fa e su ciò che accade in classe.

4.3.2 Riequilibrio dei ruoli e nuove dinamiche di responsabilità

Il cambiamento del ruolo docente è uno degli elementi più significativi emersi. Il *Plan de Travail* promuove un assetto relazionale in cui l'insegnante rinuncia alla centralità per assumere una funzione di regista laterale: una presenza intenzionale ma discreta, che orienta senza dirigere, sostiene senza sostituirsi, osserva senza controllare.

Il dispositivo consente questa ridefinizione, affidando agli alunni la gestione del tempo, l'organizzazione e la scelta dei compiti. Non si tratta solo di un cambiamento operativo: i docenti lo vivono come un passaggio verso una scuola che riconosce gli alunni come soggetti competenti. Espressioni come «ci mettiamo da parte» e «ho imparato a fidarmi» mostrano un decentramento intenzionale, fondato sulla fiducia e su forme di controllo più distribuite e cooperative.

4.3.3 Personalizzazione e inclusione come pratiche integrate

I docenti interpretano personalizzazione e inclusione come dimensioni inscindibili, superando la tradizionale distinzione tra percorso della classe e percorso per gli alunni "bisognosi". Il *Plan de Travail* consente di costruire percorsi differenziati senza separazioni: ciascuno accede al curriculum secondo una via coerente con il proprio profilo, senza essere isolato, stigmatizzato o omologato.

L'espressione «ognuno ha il suo *plan*» non indica individualizzazioni isolate, ma il riconoscimento di un percorso comune vissuto in modi diversi. Anche gli alunni con disabilità partecipano pienamente, senza ricorso a spazi separati o materiali compensativi. La personalizzazione assume così una valenza democratica, considerando la differenza una condizione ordinaria della vita scolastica e ampliando l'accessibilità del curriculum e senso di appartenenza condivisa.

4.3.4 Cultura valutativa orientata alla riflessione

Un tema centrale riguarda la trasformazione della valutazione, che abbandona l'approccio verificativo per assumere una funzione formativa, orientativa e riflessiva. La valutazione diventa dialogo, osservazione consapevole e *feed-*

back reciproco, e questo produce un cambiamento nei processi di pensiero degli alunni e delle insegnanti.

I docenti descrivono un passaggio da una valutazione “sull’alunno” a una valutazione “con l’alunno”, in cui l’autovalutazione non è un rituale accessorio, ma un’attività che costruisce identità, consapevolezza e senso di direzione. La metacognizione emerge come competenza trasversale in sviluppo: il *Plan de Travail* offre una struttura che rende visibili il percorso, il tempo, le scelte, gli errori e i progressi.

Anche il docente modifica il proprio sguardo valutativo: l’osservazione diventa più fine e più orientata ai processi che ai risultati. L’affermazione «ora vedo dettagli che prima mi sfuggivano» è indicativa di una trasformazione nella postura osservativa, resa possibile da un dispositivo che moltiplica gli spazi di osservazione.

4.3.5 Motivazione, benessere e coinvolgimento attivo

La motivazione degli alunni non è un esito accessorio, ma una componente strutturale del cambiamento. Il *Plan de Travail* crea contesti in cui gli studenti sperimentano libertà, responsabilità e *agency*, tre dimensioni alla base del benessere scolastico e dell’apprendimento profondo.

Il fatto che gli alunni chiedano di rifare il *Plan* indica non solo gradimento, ma interiorizzazione del senso: essi percepiscono il dispositivo come uno spazio che appartiene loro, che riconosce le loro capacità e sostiene un apprendimento continuo e autentico.

Il clima di classe appare più equilibrato e cooperativo; gli studenti sono descritti come più concentrati, disponibili ad aiutarsi e consapevoli del proprio ruolo. Si tratta di indicatori qualitativi che mostrano come il dispositivo agisca non solo sul piano cognitivo, ma anche su quello socio-emotivo.

4.3.6 Condizioni organizzative e professionalità docente

Infine, il dispositivo sembra produrre un impatto significativo sulle dinamiche organizzative e collegiali. I docenti rimarcano che il *Plan de Travail* richiede, e al tempo stesso genera, forme nuove di collaborazione, coordinamento e corresponsabilità.

L'innovazione diventa sostenibile solo quando si sviluppa un ecosistema professionale basato su fiducia reciproca, confronto continuo e disponibilità a rinegoziare pratiche e ruoli. In questa prospettiva, la collaborazione non è percepita come un obbligo, ma come una risorsa generativa, capace di migliorare la qualità dell'azione educativa e di supportare la complessità dei percorsi personalizzati.

Espressioni come «senza un *team* affiatato il *Plan* non funziona» e «ci confrontiamo anche fuori orario» indicano che il dispositivo attiva una cultura della cooperazione che va oltre il tempo scuola, rendendo la scuola un luogo più aperto, dinamico e professionalmente orientato alla riflessività.

5. Conclusioni

Il percorso di ricerca-azione, e in particolare la fase di valutazione partecipata, ha mostrato come il *Plan de Travail*, radicato in un solido impianto teorico, possa agire come dispositivo trasformativo delle pratiche didattiche, delle posture professionali e della cultura organizzativa. La valutazione partecipata ha evidenziato il passaggio da una didattica trasmissiva a una prospettiva che integra stabilmente personalizzazione e inclusione, riconoscendo gli alunni – con e senza disabilità – come soggetti competenti e responsabili del proprio apprendimento. Sono emersi cambiamenti significativi nella progettazione, divenuta più processuale e intenzionale, nel ruolo docente, orientato a una regia discreta, e nella cultura valutativa, progressivamente più formativa e riflessiva. Anche la motivazione e il benessere degli alunni, così come la collaborazione tra docenti, risultano rafforzati. Le criticità rilevate si sono configurate come sfide generative, capaci di stimolare riflessività e co-progettazione, mettendo in luce come l'introduzione del dispositivo richieda un lavoro di rinegoziazione delle pratiche e dei ruoli professionali. In questa prospettiva, il *team* docente emerge come condizione imprescindibile per la sostenibilità del dispositivo nel tempo: il confronto collegiale consente infatti di condividere criteri progettuali e valutativi, affrontare le difficoltà organizzative e adattare il *Plan de Travail* alle caratteristiche dei diversi contesti. La trasferibilità del dispositivo va quindi intesa non come replica standardizzata, ma come processo situato di appropriazione professionale e continua negoziazione. Il *Plan de Travail* si delinea così non come semplice strumento

organizzativo, ma come dispositivo generativo, capace di sostenere processi di innovazione istituzionale e di promuovere una scuola che accoglie le differenze come risorsa per una partecipazione autentica.

Bibliografia

- Bottero, E. (2021). *Pedagogia cooperativa. Le pratiche Freinet per la scuola di oggi*. Armando.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Demo, H. (2016). *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Erickson.
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.
- Freinet, C. (1962). *Les plans de travail*. Bibliothèque de l'école modern.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. Deakin University Press.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2nd ed.). Sage.
- Meirieu, P. (1991). *Apprendre... oui, mais comment?* ESF.
- Meirieu, P. (2004). *Lettres à une jeune professeure*. ESF.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2001). *Handbook of action research*. Sage.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. SAGE.
- Tomlinson C., (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata: strategie e strumenti per un insegnamento attento alla diversità*. LAS.
- Vincent, G., Lahire, B., & Thin, D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire. *Éducation et Sociétés*, 4, 7–47.