

# L'inclusione nelle classi «ordinarie» delle scuole materne

## Quale coordinamento tra insegnanti e ausiliari della vita scolastica?

Diane Bedoin e Martine Janner-Raimondi

Membri del Laboratorio CIVIC dell'Università di Rouen, docenti in Scienze dell'Educazione presso l'Istituto Universitario di Formazione degli Insegnanti (IUFM) dell'Alta-Normandia

monografia

### Sommario

Questo contributo è finalizzato ad approfondire l'articolazione del lavoro pedagogico svolto dagli insegnanti e dagli ausiliari della vita scolastica (AVS), nel quadro di un progetto di inclusione scolastica attuato nella scuola dell'infanzia francese. Dall'analisi di un corpus di interviste semi-strutturate emerge che, se l'insegnante è in prima analisi responsabile della realizzazione degli orientamenti pedagogici nella classe, l'AVS, al di là degli aspetti tecnici di assistenza materiale, risulta fortemente coinvolto nelle attività educative proposte. Nonostante la differenza di status tra queste categorie di attori, la qualità dell'accoglienza del bambino handicappato dipende in gran parte dalla riuscita di questo binomio.

### Introduzione

Il presente lavoro è finalizzato ad approfondire i discorsi sulle concezioni e sulle pratiche pedagogiche manifestate dagli insegnanti delle classi ordinarie e dagli ausiliari della vita scolastica (AVS), in relazione alle situazioni di handicap nella scuola materna francese.

La Legge francese dell'11 febbraio 2005 sull'uguaglianza dei diritti e delle possibilità, la partecipazione e la cittadinanza delle persone in situazione di handicap riconosce al bambino portatore di handicap il diritto d'isciversi nella classe ordinaria, nella scuola più vicina al proprio domicilio. L'approccio inclusivo contenuto in questa legge trova la

sua origine nei limiti dell'integrazione, la quale richiede al bambino disabile di adattarsi all'interno della classe ordinaria.

Viceversa, il modello dell'inclusione, basato sul riconoscimento delle differenze e sulla necessità di garantire l'accoglienza di tutti gli alunni, introduce un elemento di rottura con le pratiche tradizionali.<sup>1</sup>

Ebersold<sup>2</sup> precisa che il paradigma della scuola inclusiva implica una visione *poli-sistemica*, in quanto pone l'attenzione sui legami interistituzionali e individuali

<sup>1</sup> S. Thomazet, *L'intégration a des limites, pas l'école inclusive*, «Revue des Sciences de l'Éducation», vol. 34, n. 1, 2008, pp. 123-139.

<sup>2</sup> S. Ebersold, *Autour du mot «inclusion»*, «Recherche & Formation», n. 61, 2009, pp. 71-83.

necessari alla realizzazione del progetto educativo.

Nel contesto di questa ricerca, analizzeremo le modalità in cui si articola il lavoro pedagogico tra gli insegnanti della scuola materna che accolgono nella classe detta «ordinaria» un bambino in situazione di handicap e gli AVS assegnati ai bambini, nell'ottica di un progetto d'inclusione e in relazione alla complessità dell'insegnamento-apprendimento.

Se gli insegnanti sono responsabili degli obiettivi e dei metodi pedagogici, i discorsi raccolti attraverso le nostre interviste semi-direttive rivelano un sentimento di accentuata difficoltà. In compenso gli AVS, nei quali la preoccupazione pedagogica sembra a priori poco presente, testimoniano un forte coinvolgimento nelle attività pedagogiche messe in atto dagli insegnanti. Come interpretare questo apparente paradosso?

Per cercare di rispondere all'interrogativo, abbiamo fatto la scelta di adottare un *approccio comprensivo*, a partire dalle analisi delle interviste rivolte a 15 insegnanti della scuola materna — di cui 5 direttori<sup>3</sup> — e 6 interviste rivolte agli assistenti AVS-EVS.<sup>4</sup> Effettueremo un'analisi incrociata, al fine di mettere in evidenza le caratteristiche dei

differenti attori coinvolti. Infine, ci interrogheremo sulle condizioni che rendono possibile un'articolazione pedagogica favorevole all'inclusione.

## Mancanza di formazione

Dai discorsi degli intervistati, emerge una mancanza di formazione specifica nel settore dell'handicap. Gli insegnanti incontrati sottolineano, insieme alle loro carenze in materia di handicap, la mancanza di formazione degli AVS-EVS. L'espressione «non hanno alcuna formazione specifica» ritorna in modo ricorrente:

Mi trovo del tutto impreparato... Nel mio percorso professionale non ho ricevuto alcuna formazione specifica sugli allievi portatori di handicap [...]. Neanche l'AVS risulta adeguatamente formato: fa quello che può, con le scarse risorse che ha a disposizione. (Insegnante n. 1)

Gli AVS-EVS si lamentano anch'essi di una formazione assente («Non ho avuto nessuna formazione», AVS n. 2), in ritardo («Fino a questo momento, non ho ricevuto nessuna formazione... il primo incontro su questa tematica si terrà domani», AVS n. 6) o inadeguata («Non l'ho trovata molto convincente [...] non ho ravvisato nulla di utile», AVS n. 3).

Gli insegnanti e gli AVS-EVS si ritrovano nella stessa situazione: devono accogliere degli allievi in situazione di handicap senza essere né preparati, né formati.

A parte la mancanza di formazione specifica sull'handicap, gli AVS-EVS, contrariamente agli insegnanti, affermano di essere deficitari di formazione generale nel settore dell'educazione. Durante le interviste, gli AVS-EVS manifestano la tendenza a definire il loro ruolo in modo negativo:

Quando ho avuto il colloquio con l'Agence Nationale Pour l'Emploi [Agenzia Nazionale del Lavoro,

<sup>3</sup> I cinque direttori della scuola materna intervistati sono anche insegnanti di classi ordinarie.

<sup>4</sup> Tra i sei intervistati, due sono *auxiliaires de vie scolaire individuels* (AVS-i) (ausiliari della vita scolastica-individuali) e quattro sono *emplois vie scolaire* (EVS) (impiegati della vita scolastica). Sia gli AVS che gli EVS sono incaricati di accompagnare gli alunni handicappati nella classe ordinaria, ma non hanno le stesse condizioni di reclutamento e lo stesso status: gli AVS devono possedere, per essere reclutati, il diploma di scuola superiore e il loro contratto è rinnovabile fino a sei anni; i posti EVS, invece, sono riservati ai giovani che possiedono un diploma CAP o BEP (cfr. l'articolo di Renault pubblicato in questa monografia) nel settore sanitario e sociale, devono essere iscritti all'ANPE-Pôle Emploi e il loro contratto può durare al massimo due anni.

*ndr*]mi hanno spiegato tutto: dovevo limitarmi a eseguire il mio compito, non dovevo prendere iniziative rispetto all'insegnante. Non devo assolutamente prendere decisioni: questo non è il mio ruolo. Devo solo limitarmi ad assistere e sorvegliare il bambino. Ma, come vi dicevo, questo dipende anche dalla scuola. Io mi riferisco a E. [insegnante]... con lei si può benissimo discutere e si lavora bene. (EVS n. 4)

Il caso dell'AVS n. 5 è particolarmente significativo. Si tratta di un'AVS che si occupa di una bambina che, manifestando un handicap di tipo motorio importante, avrebbe bisogno di utilizzare una sedia a rotelle; tuttavia i genitori rifiutano di ricorrere ad essa e, di conseguenza, l'AVS in questione preferisce lasciare all'insegnante la responsabilità di affrontare il discorso con la famiglia:

L'insegnante vorrebbe che la bambina utilizzasse una sedia a rotelle! Sicuramente non tocca a me sollevare il problema con i genitori! Sembra che i genitori si rifiutino di immaginare la figlia su una sedia a rotelle... Ma a me appare del tutto evidente che, quando si ha un problema di questo tipo, prima o poi si finisce su una sedia a rotelle! Io ho un fisico piuttosto robusto essendo una sportiva, nonostante ciò tutti i giorni faccio molta fatica per sollevarla... (AVS n. 5)

La precarietà dello status di AVS-EVS diventa un problema supplementare che si aggiunge alla mancanza di formazione, rischiando di rendere difficile l'accoglienza dell'alunno in situazione d'handicap. «Restare al proprio posto», «non prendere iniziative», «fare sempre riferimento all'insegnante» sono delle direttive rigide che potrebbero limitare la qualità dell'accoglienza del bambino.

### **Missioni differenti che necessitano di essere «precisate»**

La presenza degli AVS-EVS è percepita dagli insegnanti come indispensabile per favorire l'inclusione:

In tutti i casi, per quanto riguarda gli AVS, penso che sia necessario averne uno per ogni bambino in difficoltà. (Insegnante n. 5)

**È possibile capire le condizioni relative all'accoglienza delle persone che vivono una situazione di handicap in una scuola, a partire dalla quantità di ore di presenza di un AVS o EVS.<sup>5</sup> Alcuni insegnanti manifestano il loro disaccordo riguardo all'aumento delle ore di scolarizzazione di un bambino in situazione di handicap, in assenza di questo tipo di personale.**

Se la missione degli AVS-EVS è in primo luogo quella di aiutare gli allievi portatori di handicap, sia sul piano dell'apprendimento sia su quello materiale, la loro presenza incoraggia e sostiene gli insegnanti:

Il bambino ha bisogno di essere accompagnato dagli AVS, gli ausiliari della vita scolastica; senza di loro l'allievo graviterebbe come un elettrone libero nella classe e questo, a un certo punto, potrebbe turbare sia lui che gli altri compagni. Potrebbe avere delle ripercussioni negative sulle dinamiche, l'ordine e l'organizzazione della classe. Quindi, l'AVS che lo assiste rappresenta veramente un aiuto prezioso perché lo accompagna e lo dirige. (Insegnante n. 1)

**I discorsi degli AVS-EVS confermano quelli degli insegnanti, nella misura in cui essi si considerano al loro servizio:**

Riguardo alla maestra che avete visto oggi, ho capito che aveva bisogno di qualcuno per gestire quel bambino! Non poteva focalizzarsi su di lui e occuparsi di tutta la classe nello stesso tempo. Quindi mi sono sentita utile, ho capito che potevo aiutarla! Mi sono sentita al mio posto e ho ritrovato il mio ruolo; e il bambino, di conseguenza, si è calmato perché c'era qualcuno a cui poteva rivolgersi. (EVS n. 2)

<sup>5</sup> La quantità di ore di presenza di un AVS o EVS per un bambino in situazione di handicap è definita dai bisogni educativi particolari del bambino diagnosticato dalla *Maison Départementale des Personnes Handicapées* (MDPH) (Istituto Dipartimentale delle Persone Handicapate).

È importante sentirsi utili per trovare il proprio ruolo, il proprio «posto». Ritroviamo la problematica del riconoscimento che, come ha mostrato Honneth,<sup>6</sup> è alla base delle relazioni umane. I rapporti tra l'AVS e l'insegnante sono destinati a diventare molto stretti. Gli AVS comprendono che l'insegnante deve tenere conto del gruppo classe inteso nella sua totalità e, contemporaneamente, del bambino in situazione di handicap. Per tale ragione, l'insegnante ha a sua volta bisogno di aiuto, così come l'allievo in difficoltà.

Viceversa, se l'AVS sente che non si ha bisogno di lui, allora potrebbe avere qualche difficoltà a rivestire il proprio ruolo. Baier<sup>7</sup> afferma che, nel momento in cui si dipende dalla buona volontà dell'altro, si è necessariamente vulnerabili ai limiti di questa buona volontà. La vulnerabilità è rilevabile nelle interviste raccolte sia presso gli AVS-EVS, sia presso gli stessi insegnanti. In effetti, tutti hanno messo in evidenza le difficoltà iniziali, le esitazioni, le incertezze e le preoccupazioni:

Ho avuto molte difficoltà all'inizio quando ho cominciato a lavorare in questa classe... (EVS n. 3)

Terminavo la mia giornata di lavoro scoraggiata, completamente svuotata, senza energia: avevo dato tutto! (Insegnante n. 1)

## Sentimento di capacità in discussione

Gli AVS-EVS maturano una percezione positiva del loro lavoro, attraverso i progressi realizzati dai bambini dei quali si occupano, e anche grazie alla loro capacità di fare fronte ai problemi incontrati:

È stato necessario apprendere a conoscere la bambina in situazione di handicap. La piccola accetta di lavorare solo se, dopo aver lavorato, può dedicarsi al gioco. (AVS n. 1)

**Il sentimento di capacità** (sentirsi capaci), di riuscita (dell'AVS-EVS), non è legato solo all'impegno di assistere e osservare il bambino, poiché sono necessarie anche abilità fisiche e analitiche degli effetti del proprio comportamento:

Cerco di non prenderlo spesso in braccio per evitare che si abitui troppo... È importante che cammini il più possibile... quindi evito di prenderlo in braccio [...] Ho imparato ad ascoltarlo, ad avere pazienza, molta pazienza, e soprattutto ho capito come aiutarlo. Ho ascoltato i consigli dalle persone vicine e ho capito che devo fare attenzione al modo in cui prendo il bambino... (EVS n. 6)

**Per gli AVS-EVS, il riconoscimento passa anche attraverso le famiglie e il bambino:**

Tutta la famiglia mi conosce perché, tutte le volte che ci incontriamo, il bambino mi presenta. Non passo inosservata... Sì, devo ammettere che questo mi ricompensa un poco del mio lavoro: significa che mi pensa, che si ricorda di me. (EVS n. 6)

**Ma questo riconoscimento si esprime anche sul piano istituzionale:**

Sarebbe bello essere riconosciuti professionalmente. Il fatto che il mestiere dell'AVS non sia riconosciuto, non mi permette di inserirlo nel mio curriculum; non posso dire che sono stato AVS per lavorare nel settore dell'infanzia. Non è un mestiere riconosciuto, purtroppo... (EVS n. 4)

La dimensione della vulnerabilità (precarità) del personale AVS-EVS mette in evidenza quello che Tronto<sup>8</sup> afferma sulla *care*.<sup>9</sup> Valorizzare il lavoro della *care* dovrebbe

<sup>6</sup> A. Honneth, *La réification. Petit traité de théorie critique*, Paris, Gallimard, 2007.

<sup>7</sup> A. Baier, *Trust and antitrust*, «Ethics», vol. 96, n. 2, 1986, pp. 231-260. Estratto del testo tradotto da A.-M. Varigault, in G. Origgi, *Qu'est-ce que la confiance?*, Paris, Vrin.

<sup>8</sup> J. Tronto, *Un monde vulnérable. Pour une politique du «care»*, Paris, La Découverte, 2009.

<sup>9</sup> Termine inglese intraducibile nella lingua francese, che designa la dimensione psicologica del prendersi cura. [ndt]

be permettere di riconoscere l'apporto delle persone che si occupano degli altri. Così, il valore del loro lavoro, lontano dall'essere considerato in termini di esclusione, sarebbe raccomandato come vettore d'integrazione.<sup>10</sup>

Per gli insegnanti della scuola materna, le cose sono più complesse. Essi ritengono che gli obiettivi dell'inclusione non possano ignorare i programmi e gli obiettivi scolastici, che diventano sempre più significativi nel passaggio dalla *piccola sezione* (PS) (bambini dai 2 ai 3 anni) alla *grande sezione*<sup>11</sup> (GS) (bambini dai 5 ai 6 anni). Quest'ultima è identificata come una sorta di scuola propedeutica al Corso Preparatorio (CP) della scuola elementare. Le osservazioni raccolte dagli insegnanti della piccola sezione evidenziano che:

Occorre agire tenendo conto delle capacità del bambino. Bisogna preoccuparsi del suo benessere, che si senta bene nella collettività, che apprezzi la possibilità di avere dei contatti con gli altri. Credo che sia necessario rivedere gli obiettivi della programmazione didattica: le aspettative della scuola non possono essere le stesse. Certamente è importante desiderare di farlo progredire ma è necessario realizzare un programma particolare... (Insegnante n. 3)

Gli insegnanti della *grande sezione*, al contrario, pensano che:

Se un bambino è agitato, penso che possa essere gestito meglio in una piccola sezione, invece che nella grande. Nella piccola e nella media sezione si lascia al bambino la libertà di crescere, di evolversi, cercando di fargli interiorizzare alcune abitudini. Nella grande sezione si chiede al bambino di avere un comportamento determinato, di rispettare un ritmo di lavoro preciso... Quando aumenta il livello della classe, si nota di più la differenza e diventa evidente l'incapacità dei bambini disabili a adattarsi a una situazione scolastica... Il bambino sperimenta quindi una situazione di fallimento... (Insegnante n. 5)

<sup>10</sup> S. Weil, *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard, 1955.

<sup>11</sup> In Francia, la media di bambini per sezione è pari a 25,8 unità nelle scuole pubbliche e a 27,2 unità in quelle private.

Gli insegnanti si ritrovano a dover includere nella classe dei bambini disabili (nonostante si sentano impreparati a farlo, per mancanza di una formazione specifica) e, nello stesso tempo, devono gestire adeguatamente tutti gli alunni, anche se le differenze possono rendere impossibile o difficile il perseguimento di questo obiettivo.

Gli insegnanti sembrano oscillare tra il prendere in considerazione la realtà del bambino in situazione di handicap, con i suoi bisogni specifici, e le aspettative istituzionali in termini di programmi e di riuscita. Senza dubbio, la nozione di «bambino performant»<sup>12</sup> è molto presente negli insegnanti delle classi ordinarie ma, nello stesso tempo, devono essere presi in considerazione gli sforzi che essi fanno per cercare di accogliere il bambino in situazione di handicap.

## Il coordinamento pedagogico tra insegnanti e AVS-EVS

In riferimento alla mission degli AVS, i testi istituzionali<sup>13</sup> consigliano «la concertazione con ogni insegnante». Sul piano pedagogico, gli AVS devono «apprendere e comprendere l'intenzione pedagogica dell'insegnante o del professionista responsabile dell'attività dell'apprendimento»; essi devono «comprendere i metodi e gli ausili didattici,

<sup>12</sup> A.-M. Chartier, *Conférence «L'enfant épanoui et l'enfant performant, un ou deux projets éducatifs?»*, Actes des quatrièmes entretiens de la Petite Enfance, Nice, 1<sup>er</sup> et 2 Avril 2009. La nozione di *enfant performant* rimanda alla concezione di progresso del XXI secolo, che si manifesta nell'ideale di un bambino «bravo in tutto». Cosicché, nel quadro dell'accoglienza dell'handicap, il sistema educativo francese e gli insegnanti interpellati desiderano anzitutto che gli allievi riescano bene nei loro percorsi scolastici; si riconoscono quindi nella rappresentazione dell'allievo ideale, efficace e performante.

<sup>13</sup> Circolare n. 2003-093 dell'11 giugno 2003.

al fine di contribuire alla loro utilizzazione e all'organizzazione del lavoro del bambino.<sup>14</sup> La nostra ricerca mostra che gli insegnanti sono responsabili degli obiettivi e dei metodi utilizzati in classe e che la preoccupazione pedagogica da parte degli AVS-EVS è sottostimata:

Lei sa come lavoro, cosa mi aspetto da lei e ci coordiniamo prima di iniziare un'attività. (Insegnante n. 1)

**La coordinazione pedagogica è più efficace se le abitudini di lavoro si sono costruite nel tempo, in modo continuativo:**

L'AVS che si occupa del bambino lavorava con me anche l'anno scorso... Abbiamo l'abitudine di lavorare insieme e questo è importante... All'inizio dell'anno era presente alle riunioni e, anche se questo potrebbe sembrare logico, non succede sempre... Mi domandava quello che doveva fare ma aveva anche lei delle iniziative e un margine di autonomia... (Insegnante n. 10)

**Gli insegnanti si sentono responsabili del lavoro pedagogico della classe, ma sono concentrati sulla dimensione del «gruppo classe»; invece gli AVS-EVS cercano di adattare l'attività pedagogica all'alunno in situazione di handicap.**

Confermiamo l'ambiguità denunciata da Toullec-Théry,<sup>15</sup> nella quale, sebbene gli insegnanti considerino l'AVS come poco formato, quest'ultimo deve comunque dare prova di *expertise* (un sapere, una conoscenza legittimata) per collaborare.

**Gli insegnanti fanno riferimento in primo luogo al gruppo classe, piuttosto che all'alunno disabile:**

Accogliere da sola un bambino in situazione di handicap è molto difficile... non posso essere

disponibile solo per lui e gestire nello stesso tempo un'intera classe... (Insegnante n. 1)

**Gli AVS-EVS sottolineano ugualmente l'importanza del ruolo assegnato all'insegnante nella gestione del gruppo classe considerato nella sua totalità:**

Penso che il ruolo dell'AVS sia molto importante, perché la maestra non può occuparsi da sola della gestione della classe e, nello stesso tempo, del bambino disabile. (EVS n. 2)

**Gli AVS-EVS si occupano degli aspetti pedagogici, cercando di indirizzare verso il bambino le attività proposte dall'insegnante. Ciò causa una tensione tra il ruolo prescritto e il ruolo effettivamente svolto nella classe.<sup>16</sup> Gli AVS-EVS sentono la necessità di acquisire informazioni sui disturbi dei bambini. Essi fanno ricorso all'autoformazione, attraverso le letture e la consultazione di siti specifici:**

Avrei voluto avere delle indicazioni dagli esperti nel settore. Da sei mesi mi ritrovo a «divorare» libri da sola. (AVS n. 1)

**Viceversa, gli insegnanti preferiscono acquisire le informazioni dagli specialisti. Per questo motivo hanno un atteggiamento critico nei confronti del «segreto professionale»:**

Purtroppo non abbiamo accesso a certe informazioni a causa del segreto professionale... Ad eccezione della madre che ci fornisce qualche chiarimento, per il resto non abbiamo alcuna risposta... Avremmo bisogno di altre informazioni per riuscire a supportarlo in modo più adeguato. (Direttrice n. 3)

**Gli insegnanti hanno una visione differente del problema: da una parte, la loro missione si concentra innanzitutto sulle aspettative scolastiche verso il gruppo classe. Dall'altra, il loro rapporto con il sapere non è analogo a**

<sup>14</sup> *Référentiel de compétences de l'accompagnant des jeunes enfants, des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés* (Circolare n. 2010-139 del 31 agosto 2010).

<sup>15</sup> M. Toullec-Trohel, *Notes du CREN*, n. 10, Avril 2012.

<sup>16</sup> B. Belmont, E. Plaisance e A. Vérillon, *Conditions d'emploi des auxiliaires de vie scolaire et qualité de l'accompagnement des enfants handicapés*, «Revue Française de Pédagogie», n. 174, 2011, pp. 91-106.

quello degli AVS-EVS: lo statuto dei saperi da essi acquisiti, e la sua legittimità, non sono infatti reperibili su Internet!

Di fronte all'handicap, gli insegnanti desiderano avere dagli specialisti dei consigli, delle indicazioni sulle attività da svolgere e sugli orientamenti da adottare.

## Conclusioni

Nonostante la differenza di status tra gli insegnanti e gli AVS-EVS, ci sembra importante sottolineare il valore del lavoro realizzato da entrambe queste categorie di attori e, nello stesso tempo, riconoscerne il bisogno di formazione.

Accogliere un bambino handicappato è una situazione complessa, che accentua il costo umano del lavoro professionale. Un impegno che non si limita solo a quello che si fa,<sup>17</sup> ma che ingloba anche quello che si vorrebbe fare. Questa complessità induce l'esercizio della *mètis*<sup>18</sup> greca e spinge verso la *creatività dell'agire*,<sup>19</sup> in quanto le sottoprescrizioni degli obiettivi e dei mezzi sono nelle mani del personale più precario e quindi più vulnerabile.

<sup>17</sup> Y. Clôt, *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF, 1999.

<sup>18</sup> M. Détienne e J.-P. Vernant, *Les ruses de l'intelligence: La mètis chez les Grecs*, Paris, Flammarion, 1974.

<sup>19</sup> H. Joas, *La creatività de l'agir*, Paris, Ed. du Cerf, 1992-2008.

## Bibliografia

- Baier A. (1986), *Trust and antitrust*, «Ethics», vol. 96, n. 2, pp. 231-260.
- Belmont B., Plaisance É. e Vérillon A. (2011), *Conditions d'emploi des auxiliaires de vie scolaire et qualité de l'accompagnement des enfants handicapés*, «Revue Française de Pédagogie», n. 174, pp. 91-106.
- Chartier A.-M. (2009), *Conférence «L'enfant épanoui et l'enfant performant, un ou deux projets éducatifs?»*, Actes des quatrièmes entretiens de la Petite Enfance, Nice, 1<sup>er</sup> et 2 Avril 2009.
- Clôt Y. (1999), *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.
- Détienne M. e Vernant J.-P. (1974), *Les ruses de l'intelligence: La mètis chez les Grecs*, Paris, Flammarion.
- Ebersold S. (2009), *Autour du mot «inclusion»*, «Recherche & Formation», vol. 61, pp. 71-83.
- Honneth A. (2007), *La réification. Petit traité de théorie critique*, Paris, Gallimard.
- Joas H. (2008), *La créativité de l'agir*, Paris, Éditions du Cerf.
- Ministero dell'Istruzione (2010), Circolare n. 2010-139 del 31 agosto 2010.
- Ministero dell'Istruzione (2003), Circolare n. 2003-093 dell'11 giugno 2003.
- Thomazet S. (2008), *L'intégration a des limites, pas l'école inclusive*, «Revue des Sciences de l'Éducation», vol. 34, n. 1, pp. 123-139.
- Toullec-Trohel M. (2012), *Notes du CREN*, n. 10, Avril 2012.
- Tronto J. (2009), *Un monde vulnérable. Pour une politique du «care»*, Paris, La Découverte.
- Weil S. (1955), *Œuvres complètes*, Paris, Gallimard.

## Abstract

*This piece focuses on the pedagogical work of teachers and special needs assistants (AVS) within an educational inclusion project in French nursery schools. From the analysis of a corpus of semi-structured interviews, it emerges that if the teacher, in first person, is responsible for implementing the educational methods adopted in the class, the AVS, beyond the technical aspects of actual material assistance, is strongly involved in the educational activities proposed. Despite the difference in status between the two roles, the quality of care given to the handicapped child greatly depends on the success of this joint venture.*