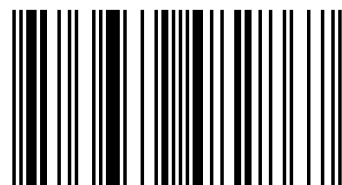


Le volume indique, de façon originale, les éléments fondamentaux de la réflexion de la Pédagogie Spécialisée, en en reconstruisant les intrigues les plus souterraines et en la projetant vers le futur. Le parcours d'émancipation de la personne handicapée qui en ressort rappelle l'homme à une confrontation avec ses propres limites et ses propres peurs, mais en même temps il lui permet de qualifier toujours plus dans le sens scientifique, socio-culturel, relationnel et matériel son caractère d'humanité et de civilisation. A la lumière de sa propre vocation interdisciplinaire, la Pédagogie Spécialisée prend une valeur euristique dans la compréhension des problématiques éducatives et éthique-anthropologiques et dans les actions des supports et d'accompagnement de la personne handicapée, en franchissant les préjugés et les contradictions présentes dans beaucoup de pratiques et dans le débat public et scientifique actuel. Le défi devient celui de la réalisation d'une société pleinement inclusive, où la personne en situation de handicap, de manière identique à toute autre personne, puisse réaliser un personnel Projet de vie et une expression concrète de citoyenneté.

Antonello MURA est professeur à l'université de Cagliari, où il dirige le cours de Spécialisation pour les activités de soutien didactique aux élèves handicapés. Antioco Luigi ZURRU est chercheur à l'université de Cagliari, ses recherches enquêtent les questions éthique-pédagogiques inhérentes aux processus d'émancipation des personnes handicapées.

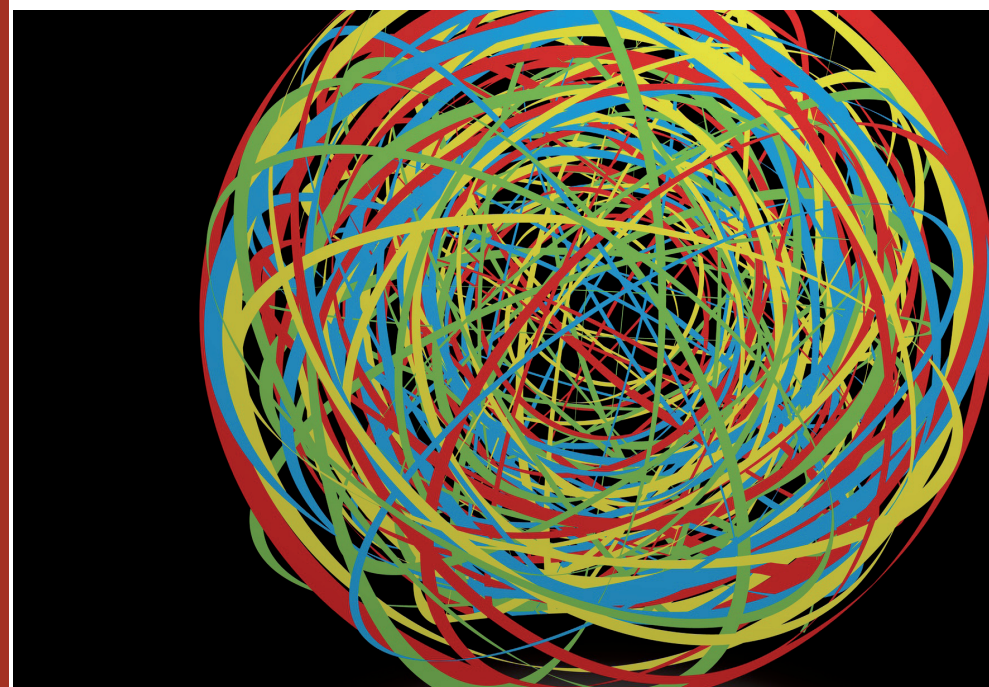


978-3-639-48286-7

Handicap et processus d'inclusion

Mura, Zurrù

**EUE** ÉDITIONS  
UNIVERSITAIRES  
EUROPÉENNES



Antonello Mura  
Antioco Luigi Zurrù

# Handicap et processus d'inclusion

Questions conceptuelles du point de vue de la  
Pédagogie Spécialisée italienne

**Antonello Mura  
Antioco Luigi Zurru**

**Handicap et processus d'inclusion**



**Antonello Mura  
Antioco Luigi Zurru**

# **Handicap et processus d'inclusion**

**Questions conceptuelles du point de vue de la  
Pédagogie Spécialisée italienne**

**Éditions universitaires européennes**

**Imprint**

Any brand names and product names mentioned in this book are subject to trademark, brand or patent protection and are trademarks or registered trademarks of their respective holders. The use of brand names, product names, common names, trade names, product descriptions etc. even without a particular marking in this work is in no way to be construed to mean that such names may be regarded as unrestricted in respect of trademark and brand protection legislation and could thus be used by anyone.

Cover image: [www.ingimage.com](http://www.ingimage.com)

Publisher:

Éditions universitaires européennes

is a trademark of

International Book Market Service Ltd., member of OmniScriptum Publishing Group

17 Meldrum Street, Beau Bassin 71504, Mauritius

Printed at: see last page

**ISBN: 978-3-639-48286-7**

Copyright © Antonello Mura, Antioco Luigi Zurrù

Copyright © 2017 International Book Market Service Ltd., member of OmniScriptum Publishing Group

All rights reserved. Beau Bassin 2017



# Tables des matières

<b>Introduction</b>	<b>7</b>
<b>1. Que signifie Pédagogie Spécialisée?</b>	
1. De la France à l'Italie : les pionniers de l'éducation spécialisée	11
2. Pédagogie Spécialisée : le développement épistémologique	26
3. Société et école : élans d'émancipation	34
<b>2. Universalisation des droits et processus d'inclusion</b>	
1. Aux origines de la culture internationale de l'inclusion	44
2. Les adresses pour une instruction inclusive à l'école	52
3. Dix ans de Convention Onu	59
<b>3. Modèles interprétatifs du handicap et Pédagogie Spécialisée</b>	
1. Handicap et identité dans les classifications du développement humain	70
2. Affaires d'équité et de justice	81
3. La perspective de la Pédagogie Spécialisée	88

<b>4. Questions anthropologiques et éthiques</b>	
1. L'inclusion : un thème interdisciplinaire	96
2. L'éthique et la bioéthique interrogées par la Pédagogie Spécialisée	104
3. Les facteurs personnels dans la CIF : éléments pour un dialogue entre le soin médical et le soin éducatif	112
<b>5. Inclusion : l'expertise italienne</b>	
1. L'accessibilité : un concept Pédagogique	123
2. La didactique et l'orientation à l'école	131
3. Pour une culture motrice et sportive intégrée	139
<b>6. Inclusion et citoyenneté</b>	
1. Soin éducatif, sujet et Projet de Vie	150
2. Solidarité et dynamiques de reconnaissance	157
3. Eléments pour une citoyenneté authentique	165
<b>Bibliographie</b>	<b>171</b>



## Introduction\*

La réflexion sur les racines historiques et sur la résultante étique de l'éducation spécialisée n'est pas une mince affaire. D'un côté, quelques vicissitudes particulièrement « gênantes » pour ceux qui voudraient se dispenser de réévoquer ce qui, venant du passé, continue à troubler les consciences. De l'autre, la reconstruction des événements ne peut être exclusivement orientée à la description des causes et des effets dans le démêlement des phénomènes.

La valeur émancipatrice de l'étude de l'histoire (Bruner, 1996) oriente, en fait, vers l'interprétation et la compréhension des faits historiques aussi plus déplorables, pour donner un sens et vivre le présent outre qu'envisager le futur. Dans ce sens, beaucoup de « tragédies » qui ont marqué l'histoire des peuples prennent le rôle d'aiguillon face aux connaissances actuelles concernant la reconnaissance et le respect de la diversité humaine. Plutôt que de se configurer comme des faits confinés dans le passé, les événements

\* Le volume entier est le fruit de l'élaboration commune des deux chercheurs. Antonello Mura est l'auteur des chapitres 1, 2 et 3; Antioco Luigi Zurrù est l'auteur des chapitres 4, 5 et 6. L'introduction est à attribuer aux deux auteurs.

les plus connus de l'histoire sont l'indicateur des contradictions intrinsèques auxquelles l'« action humaine » cède encore de nos jours, en générant la pauvreté, l'émargination et la xénophobie. Il s'agit, donc, d'interpréter, comprendre et désarticuler les mécanismes selon lesquels de semblables événements se sont produits pour trouver de nouvelles voies d'émancipation de l'être humain.

Pour cette raison, il est nécessaire de « relire » les faits qui caractérisent l'histoire de l'éducation spécialisée et du handicap pour interpréter, comprendre et franchir l'indifférence, les difficultés et les contradictions qui, encore aujourd'hui, caractérisent, dans le monde entier, les conditions existentielles d'environ un milliard de personnes en situation de handicap (WHO, 2011). Le développement des processus d'intégration et d'inclusion, démarré par les pionniers de la Pédagogie Spécialisée, s'inscrit dans un cadre culturel dans lequel, actuellement, les instances de participation et de citoyenneté démocratique diffusée commencent à trouver accueil (UN, 2006a), dans la conviction que la condition de handicap regarde une combinaison complexe de facteurs multiples (WHO, 2001), plutôt qu'une expression existentielle minoritaire. Même si problématiquement, la culture de l'inclusion s'est développée à partir des processus de revendication des mouvements socio-culturels, qui dans le siècle dernier, ont mis en lumière une forte exigence de reconnaissance et d'intégration des diversités. A travers une action d'envergure internationale, l'on a développé ainsi une culture anthropologique capable de dépasser la stigmatisation de la « faiblesse » imputable au handicap, pour en reconnaître la présence et l'identité dans de

nombreuses sphères de la vie sociale.

De cette manière, la nécessité de travailler à la construction d'une société démocratique sur la base de principes de représentation égale et de reconnaissance des différences, tels que traits distinctifs d'une humanité commune, est devenue claire. Un tel effort implique, par contre, une recherche dans la question fondamentale sur les façons de garantir le développement maximum personnel et humain de chaque individu, quelle que soit sa condition de santé.

A ce sujet, malgré l'écho mineur dans la littérature internationale, il est intéressant d'observer le rôle qu'ont pris, dans ce processus, les choix politique-institutionnels, les réflexions pédagogiques et les options didactique-méthodologiques exprimées en Italie à partir des années '70, souvent exclusivement accusées de « *wild integration* ». Plutôt que de regarder à l'inclusion comme un changement de cap définitif par rapport aux processus d'intégration, il peut être utile de comprendre quels éléments de caractère historique et scientifique puissent s'identifier en tant que racines d'un plus ample et complexe parcours d'épanouissement. Il s'agit d'un véritable progrès culturel qui, en Italie, a soutenu les actions pour le développement identitaire de la personne avec un handicap, considérée sujet actif de son propre Projet de Vie, en créant contextuellement la croissance de connaissances sociales et étiques qui deviennent essentielles pour l'émancipation de l'entière communauté humaine.

Dans ce sens, la confrontation continue avec les résultats de la réflexion juridique-institutionnelle, avec les instruments classificatoires et avec les différents modèles interprétatifs du handicap per-

met de mettre en évidence la perspective de la Pédagogie Spécialisée italienne. Cette dialectique souligne la nécessité d'un dialogue interdisciplinaire dans lequel la Pédagogie Spécialisée revêt un rôle euristique et « conjonctif » dans la compréhension des questions éducative et étique-anthropologique qui caractérisent les actions de support et d'accompagnement existentiel de la personne handicapée, en dépassant les schématisations préjudicielles et les contradictions présentes dans beaucoup de pratiques et dans l'actuel débat public et scientifique.

Sur le fond des nombreuses thématiques rappelées dans le texte, l'apparition de la réflexion théorique de la Pédagogie Spécialisée, développée le long de différents courants de recherche, renforce son propre *focus* sur la nécessité d'envisager et de promouvoir des actions d'éducation sociale et individuelle visant au développement de formes toujours plus humanisantes de relation et de soin anthropologique.

# **1. Que signifie Pédagogie Spécialisée?**

## **1. De la France à l'Italie : les pionniers de l'éducation spécialisée**

Dans la littérature internationale, la reconstruction historique et historiographique des faits relatifs à l'origine de l'éducation spécialisée coïncide souvent avec l'œuvre de Jean Marc Itard. Toutefois, en Italie, un travail difficile de recherche a été mené, à rebours, avec le but de reconstruire les conditions socio-culturelles et existentielles d'hommes et de femmes que l'on indique, de nos jours, comme personnes touchées par un handicap (Bocci, 2011; Canevaro & Gaudreau, 1988; Canevaro & Goussot, 2002; Crispiani, 2016a; d'Alonzo, 2008; de Anna, 1998; Malson, 1964; Moravia, 1976; Pavone, 2010b; Schianchi, 2012; Stiker, 2005a, 2009). Retrouver les traces et les fragments du passé n'est pas uniquement un travail d'ordre documentaire, mais il permet de comprendre les impulsions et les ralentissements par rapport aux processus d'inclusion.

Telle recherche nécessite d'un regard multiple (Goussot, 2002) capable d'adopter un examen de nature anthropologique, philosophique, pédagogique, médicale, littéraire et artistique, pour la re-

construction d'un puzzle avec des pièces manquantes où les absences ne sont pas moins significatives des présences. Un parcours semblable souligne comment, dans de différentes cultures et lieux variés de l'histoire (Mésopotamienne, Egyptienne, Juive, Grecque et Romaine) les ritualités symboliques, les croyances, les coutumes communautaires et les conceptions culturelles, qui encore actuellement sont à la base de beaucoup de préjugés, de stéréotypes et d'idées qui caractérisent intentionnellement et involontairement les représentations sociales et l'existence des personnes présentant un handicap, se soient mêlées, superposées et alternées.

Cela ne signifie pas qu'à travers la micro histoire on n'identifie pas quelques exceptions qui, depuis l'antiquité, racontent de la possibilité d'instruire et de former la personne touchée par un handicap. Dans ce sens, dans la tradition juive aussi, on peut remarquer que dans le *Talmud*, les sourds ne sont pas considérés en tant qu'idiots, parce que non dépourvus d'intelligence et donc inscolarisables. De même, dans la Rome antique, Pline dans la *Naturalis historia* xxxv, raconte de la première tentative d'instruire un sourd-muet.

Il faudra passer à travers des siècles avant d'arriver au moine bénédictin Pedro Ponce de Leon (1520-1584) et avec lui à la première histoire documentée d'instruction des enfants sourds-muets. En Europe, suite à cette première expérience, l'élaboration d'une multitude de méthodologies d'intervention visant l'instruction des enfants sourds suit. Parmi les œuvres les plus considérables l'on note le *De locutione et eius instrumentis liber* de F. d'Acquapendente (1601), la *Reduction de las letras, y arte para enseñar a ablar los*

*mudos* de J. P. Bonet (1620), le *Philocophus, or Deafe and Dumbe Man's Friend* de J. B. Bulwer (1648), les *Elements of speech. An essay of inquiry into the natural production of letters* de W. Holder (Holder, 1669) et *The Talking Deaf Man* de G. M. Amman (1693). Toutefois, c'est seulement avec le français Charles de L'Épée (1712-1789), à Paris, en 1771, que l'on fonda le premier institut pour l'instruction d'enfants sourds-muets, avec l'emploi d'une méthode de mimique-gestuelle. Quelques années plus tard, à Leipzig, Heinicke a constitué une école pour sourds, en proposant une méthode différente basée sur le langage oral (Mura, 2012b).

De même, quelques mots sur la condition des non-voyants mettent en évidence l'état marginal social qui, jusqu'à la fin du XVIIIème siècle, les a soumis dans la condition de mendicité et gueuserie. C'est seulement à l'aube de l'ère moderne que les tentatives d'instruction des aveugles ont un déclenchement, comme dans le cas de Lana Terzi (1631-1687), créateur d'un système alphabétique au moyen de l'emploi de fils tressés et noués et de l'imprimeur Moreau qui, en 1640, fut le concepteur d'un système de lecture avec des lettres mouvantes (Caldin & Zappaterra, 2016). Encore une fois à Paris, en 1784, Valentin Haüy (1745-1882) fonda le premier institut pour l'instruction de jeunes non-voyants.

Donc, si l'on considère le long laps de temps qui va de la fin de la préhistoire jusqu'au début du XIXème siècle, on remarque que les premiers efforts d'instruction n'accordent aucune généralisation sur l'existence de méthodes de soins pédagogiques animés d'intentions éducatives et encore moins la confiance dans l'éducabilité et dans

l'humanisation des personnes touchées par un handicap.

Le siècle des Lumières, dans sa phase conclusive, mène à maturité l'intérêt scientifique et philosophique de l'étude de l'homme, cultivée par les « idéologues » durant tout le XVIIIème siècle. Une maturation qui fournissait les instruments institutionnels et conceptuels pour tenter « de résumer organiquement, à l'intérieur d'une nouvelle science extrêmement interdisciplinaire, les analyses empiriques-sensistes des processus psycho-affectifs dans l'homme, et les études médico-physiologiques sur l'organisme humain, les observations ethno-anthropologiques des voyageurs » (Moravia, 1976, p. 6). C'est-à-dire, qu'il s'agissait de fournir une réponse scientifique sur les questions autour de l'homme en tant que sujet qui, à partir de sa propre nature sociale, construit la société civile par laquelle il est influencé.

L'acteur principal de la rupture épistémologique avec les conceptions du passé fut Itard (1774-1838) ; un jeune médecin presque inconnu qui, en 1801, prit la charge de s'occuper de l'instruction et de l'éducation d'un enfant « sauvage » d'environ 11 ans, retrouvé complètement nu, dans les bois en Aveyron. L'action d'Itard se plaçait en nette opposition au jugement « catégorique » d'« inéducabilité » prononcé sur le garçon par le médecin Pinel, autorité scientifique contestée à l'époque, qui l'avait défini « idiot » donc inéducable.

A travers les actions de soins éducatifs progressivement créés et réalisés, le jeune médecin devint un instituteur face à son disciple. Ainsi, il a individué, sollicité et décrit les formes selon lesquelles les acquis sensoriels et intellectuels se développent et s'acquièrent. En



faisant cela, il porte beaucoup d'attention à l'intégralité de la personne, en distinguant le lien intime entre la dimension émotionnelle, affective et motivationnelle d'un côté, et les comportements et les acquis, soit linguistiques, intellectuels ou pratiques et opératifs de l'autre.

Dans son œuvre, minutieusement documentée (Itard, 1801, 1807), on remarque clairement comment les objectifs de développement sensoriel et intellectuel s'établissent dans une « relation humaine et humanisante » qui agit comme un arrière-plan intégrateur capable de donner un sens et un signifié aux gestes de l'instruction.

C'est à ce stade historique-culturel que la diversité a commencé à obtenir une identité. En même temps, la confiance en l'instruction, même si avec un débat dialectique scientifique, a progressivement prouvé l'absence de fondements de chaque affirmation mettant des limites au développement et à la réalisation de l'être humain, quoique soit sa condition. Il ne s'agit donc pas de glorifier Itard comme initiateur de la Pédagogie Spécialisée, mais plutôt de comprendre comment, dans le refus du concept d'irrécupérabilité de Pinel, il ait donné vie à un défi pédagogique, actuel de nos jours, qui se fonde sur une nouvelle manière de comprendre la Pédagogie comme science et qui laisse surgir de façon claire et innovatrice l'« idée que l'instruction regarde tous les êtres humains, aucun exclu ». (Bocci, 2011, p. 27).

Parmi les principaux initiateurs de l'éducation spécialisée, l'élève d'Itard, Édouard Séguin, qui a élaboré les développements de

l'œuvre de son maître, est reconnu à plein titre (Constant, 2014). Avec son œuvre éducative, il a, en effet, offert une contribution importante au franchissement du désintéret scientifique et médical qui caractérise les années 1700 et le début des années 1800 par rapport aux handicaps intellectuels (Chiappetta Cajola, 2016; de Anna, 1998, 2014, Mura, 2004b, 2012c). Dans le progressif arrangement théorique-méthodologique de son œuvre (Séguin, 1839a, 1839b, 1842, 1843, 1846, 1866), l'auteur se confronte à la précarité des conditions existentielles où se trouvent les handicapés intellectuels, en soulignant avec force l'indifférence de l'opinion publique et « la curiosité froide, exacte et stérile dans les sommités de la science » du temps (Séguin, 1846, p. 69).

Dans son ouvrage, Séguin exprime une « exceptionnelle capacité de distinguer dans les *différents portraits* de ses élèves, l'originalité et les caractéristiques distinctives de chacun, sans effectuer des généralisations gratuites » (Caldin, 2001, p. 45). Ainsi, il a eu la capacité de concentrer son propre travail éducatif, conceptuel et opératif, dans le contexte et dans le milieu où le sujet exprime sa propre condition. Le processus pédagogique conçu par Séguin se dénoue autour d'un binôme constitué par une perspective idéale et concrète en même temps. Il est capable de reconnaître et de favoriser, en chaque sujet, autant la dimension universelle d'appartenance au consortium humain que la dignité de singulier individu. S'occuper de l'idiotie ne signifie pas, de fait, prendre soin d'une seule portion de l'humanité, mais plutôt faire face à un problème complexe qui a comme objet l'homme dans son intégralité et qui par conséquent

exige l'« aide [de] toutes les ressources de la science la plus avancée; religion, philosophie, psychologie, physiologie, hygiène » (Séguin, 1846, pp. 340–1).

L'individu en situation de handicap intellectuel, pour lequel Séguin déploie ses propres énergies en lui donnant une éducation morale, est considéré comme un sujet capable d'exprimer soi-même et « vivre libre sous la seule gouverne de sa propre volonté » (Séguin, 1846, p. 333). Il s'agit donc d'une personne concrètement intégrée dans le contexte éthique et social dans lequel il vit et dans lequel il a des droits comme des devoirs, dans un monde « of contacts and associations, creating incessant rights and duties » (Séguin, 1866, p. 220).

Dans ce sens, le signifié le plus authentique que Séguin attribue à l'éducation jaillit, c'est-à-dire celui de développer harmonieusement toutes les facultés qui permettent à l'individu de franchir sa propre condition d'isolement et pour laquelle « sans rapport avec le monde extérieur, resteraient *idiots*: c'est une question de dynamique vitale » (Séguin, 1846, p. 331). La méthode physiologique qui « is the ensemble of the means of developing harmoniously and effectively the moral, intellectual, and physical capacities, as functions, in man and mankind » (Séguin, 1866, p. 32), trace une perspective qui, motivée par un ensemble d'idées pédagogiques, de réflexions théoriques et d'indications méthodologiques-didactiques, rend à l'individu sa propre entièresité dans une dimension de genre écologique (Mura & Zurr, 2015).

L'action pédagogique exposée par Séguin s'articule dans un par-

cours qui, à partir de la sensorialité, est capable de développer « 1° l'activité; 2° l'intelligence; 3° la volonté, qui correspondent aux trois aspects de l'être humain, le sentiment, l'esprit, la moralité » (Séguin, 1846, p. 345). La progressivité et la globalité du parcours est soutenue par un recueil vaste et créatif de supports et matériaux pour l'enseignement que Séguin rédige personnellement et qui, encore de nos jours est présent, malgré beaucoup de personnes l'ignorent, dans le trousseau technologique et didactique de l'école maternelle et des premières classes de l'école primaire.

Tout ce qui a été rappelé témoigne de l'infatigable volonté de l'auteur de redéfinir la condition de l'idiotie. A ce propos, ces mots sont éloquentes quand il explicite « that idiocy is not an accident like illness or insanity, but a *condition* of infirmity as settled as other permanent conditions of life; that it presents to our comparison all the elements of a norma » (Séguin, 1866, p. 76). Traiter l'idiotie comme une condition de « norme », plutôt que comme un accident déshumanisant, comme elle l'était considérée à l'époque, ajoute un élément supplémentaire de clarté à la définition de Séguin en tant que précurseur de la Pédagogie Spécialisée. Pour la même raison, on pourrait aussi dire qu'il est le pionnier de la plus récente intuition qui est à la base de la formulation de la notion de handicap exprimée par le modèle bio-psycho-social de l'ICF. L'élan utopique de l'auteur est aussi intéressant, pour la recherche contemporaine et les politiques pédagogiques et sociales actuelles, quand il conçoit l'instruction des jeunes idiots comme une action qui peut porter à des lieux « where everything which is, is as if it were not; and where

everything which is no more, or is not yet, may be summoned into existence » (Séguin, 1866, p. 198).

Dans la tentative de comprendre ce qu'est l'idiotie, l'éducateur de *rue Pigalle* rappelle un des problèmes les plus radicaux de la Pédagogie Spécialisée : stimuler et soutenir, dans chaque individu, la possibilité de vivre de façon le plus riche possible sa propre expérience existentielle, à travers les processus éducatifs de libération et d'émancipation.

Après une longue période d'oubli à laquelle l'œuvre des éducateurs français a été destinée (Bourneville, 1895), les buts de l'éducation spécialisée reprennent vigueur avec toute leur force par l'italienne Maria Montessori. Outre qu'infatigable érudite des œuvres d'Itard et Séguin, Montessori est connue dans le monde entier pour son dévouement au soin de l'enfance, qui est orienté vers une action d'amélioration des conditions socio-économiques, hygiéniques-sanitaires, éducatif-institutionnelles des plus désavantagés. L'œuvre de Montessori s'épanouit dans un climat caractérisé par de différents intérêts scientifiques, du médical au psychologique, anthropologique et pédagogique. Les derniers 20 vingt ans des années 1800 sont, en effet, des années où des personnalités comme Moleschott, Celli, Bonfigli, Sergi, De Sanctis et Montesano jettent les bases pour qu'en Italie, le savoir médical devienne le promoteur des instances d'un renouvellement pédagogique et anthropologique.

Supportrice véritable et enthousiaste du progrès scientifique, et de celui médical en particulier, Montessori est bien consciente des développements nécessaires qui doivent encore être réalisés. « The

great progress made may perhaps deceive us into thinking that everything possible has been done for children [...]. Science evidently has not finished its progress » (Montessori, 1914, pp. 4–5). Bien qu'elle ait été parmi les premières femmes à exercer la pratique médicale (Foschi, 2008; Tornar, 1990, 2007), son succès est dû aux intérêts pour l'éducation de l'enfance, spécialement celle qui s'intéresse au handicap intellectuel. « La grande éducatrice italienne » (Honnegger Fresco, 1993, p. 119), qui a enseigné souvent « de huit heures du matin à sept heures du soir » (Montessori, 1948, p. 24), est devenue fameuse dans le monde entier pour sa Méthode et l'expérience qu'elle en a fait dans la première Maison des Enfants à Rome en 1907.

Comme elle le décrit elle-même, la méthode doit être considérée fondamentalement comme une contribution rationnelle et scientifique à la croissance de l'être humain (Montessori, 1914). En accord avec les développements que la médecine consacrait à l'amélioration de la santé physique des enfants, l'objectif du programme montessorien vise au renforcement de la « vie intérieure » de l'enfant à travers « the development of the intelligence, of character, and of those latent creative forces which lie hidden in the marvellous embryo of man's spirit » (Montessori, 1914, p. 5).

Ayant pressenti la priorité de l'action pédagogique, plutôt que médicale, vis-à-vis du handicap intellectuel, pour la pédagogie des Marches, les enseignants devraient apprendre à se rapprocher de leurs élèves, éveillant « dans l'âme de l'enfant, l'homme qui y est assoupi » (Montessori, 1948). Cela doit se produire à travers

l'encouragement, le confort, l'amour et le respect qui représentent la « clé secrète » sans laquelle même la stimulation externe la plus appropriée se révèle absolument inutile. Elle reprend la « leçon » des trois temps de Séguin, en l'enrichissant d'un milieu à « mesure d'enfant » et de matériels didactiques extrêmement variés.

La pédagogie de Montessori a comme objectif l'autonomie et donc la liberté de l'élève et, contrairement à l'inaction caractéristique de l'anthropométrie pédagogique et de la psychologie expérimentale de la période, elle partage avec Itard et Séguin l'idée qu'à travers l'éducation sensorielle l'on accomplit « une action modificatrice » qui se fait agir sur la conscience pour la réveiller, revitaliser ses rapports avec l'environnement extérieur, en évaluer avec précision les caractères, et mettre en harmonie d'intérêts l'intelligence avec la réalité extérieure » (Montessori, 1948). Cependant, elle prend les distances des deux auteurs français quand elle estime que plusieurs de leurs propositions ne soient pas fonctionnelles : comme dans le cas, parmi les autres, de l'acquisition de l'écriture. La vision éducative de Montessori est beaucoup plus raffinée, par des connaissances de neuro-psycho-biologiques et psychopédagogiques. A cet égard, elle est entièrement consciente de combien l'éducation de sa période soit souvent étouffement et conditionnement ; au contraire, il est nécessaire viser à la « libération de la vie refoulée par d'infinis obstacles » (Montessori, 1948) avec un élan vers l'autonomie et l'émancipation. Voilà donc la valeur de la méthode, du milieu, des matériels et de la supervision active, mais discrète, des maîtresses qui « aident à faire tout seul », en respectant la silencieuse invoca-

tion de l'enfant. Sa grandeur consiste en priorité dans l'avoir replacé la confiance en toute l'enfance, vraiment à partir de ceux qui, à cause de leur condition biologique et socio-culturelle, présentaient des capacités inférieures et de particulières difficultés de croissance et maturité. Elle a su leur offrir des attentions pédagogiques et une culture éducative, en faisant attention, comme observe Granese (1993), à l'enfance dans ses différentes phases évolutives en tant que « lieu de séjour » et non seulement « de passage ». Sa méthode permet de respecter la nature donnée de chacun, mais en même temps, elle favorise le développement et les différences individuelles, en abordant donc un des thèmes les plus radicaux et critiques de la Pédagogie Spécialisée : celui du rapport entre la condition originnaire de l'homme et les nombreuses possibilités de réalisation individuelle, arbitré par l'éducation et d'autres facteurs qui ne sont pas toujours maîtrisables.

Son œuvre est fondamentale pour une multitude de raisons bien connues dans la littérature internationale, mais surtout parce qu'elle a eu le grand mérite de libérer les personnes touchées par un handicap intellectuel de la cape assistentielle et philanthropique qui avait caractérisé leur condition jusqu'à ce moment. En Italie, ce qui a déterminé cet autre passage qui a rendu évidente l'exigence socio-culturelle, scientifique et éducative d'une nouvelle façon de se rapporter au handicap intellectuel et plus en général à l'enfance.

Un autre interprète influent du climat culturel italien des premières années 1900 est sans aucun doute Sante de Sanctis, lui aussi est un important pionnier de l'éducation spécialisée et des ac-



tions destinées à l'instruction des enfants en situation de handicap intellectuel, ou « idiots » comme ils étaient définis alors. Un homme aux intérêts d'étude et de recherche extraordinaires et multiples qui est cité parmi les pères fondateurs de la psychologie italienne, tant pour la contribution épistémologique que pour l'autonomie scientifique et institutionnelle qu'il a apporté à la discipline par rapport aux hypothèses métaphysique- philosophiques et aux interprétations organicistes de Lombroso et physiologiques de Sergi. Sa contribution est tout aussi importante dans le domaine psychiatrique pour l'étude de la nosographie et de la pathogenèse des psychoses, en décrivant pour la première fois la *Dementia praecocissima* infantile.

Bien que De Sanctis ne soit pas un pédagogue, la tradition pédagogique spécialisée italienne regarde avec intérêt l'engagement actif à l'égard de l'instruction et de l'éducation des « enfants idiots ». Son œuvre principale de caractère éducatif, *Educazione dei deficienti* (De Sanctis, 1915), fait référence directe à l'expérience, acquise en seize ans environ, dans la direction et l'étude médicale et psychologique dans les écoles et les classes pour anormaux, idiots et épileptiques. Il fournit un guide utile aux maîtres pour connaître et configurer les principaux problèmes de la pathologie et de l'instruction des « idiots intellectuels ». Il illustre ainsi les bases psychologiques et physiologiques sur lesquelles développer une pédagogie moderne, attentive à l'approche expérimentale et donc différente de celle inspirée des principes philosophiques et éthiques.

L'action éducative de la part des enseignants débute avec la distinction, non seulement nosographique, des idiots en trois grands

groupes : les cérébropathes, les biopathes et les biocérébropathes, distingués à l'intérieur en sous-groupes classables principalement sur la base « du type mental » et du « degré de déficience ». Il s'agit, pour l'auteur, d'un savoir scientifique que les maîtres doivent connaître pour localiser correctement les différentes typologies d'enfants.

De Sanctis, bien qu'ayant pleine conscience des études contemporaines sur l'évaluation de l'intelligence, estime que les moyens de diagnostic plus approprié ne soient pas les tests mentaux, des instruments pour les psychologues et les psychopathologues, et encore moins les métriques. « Une analyse complète, globale, qualitative et quantitative des fonctions psychiques » (De Sanctis, 1915, p. 100) est nécessaire.

En anticipant à certains égards l'actuelle diagnose fonctionnelle, il développe une « Carte Biographique » pour la rédaction du profil personnel des élèves sur la base d'une évaluation qui peut être effectuée par le maître pendant l'entretien didactique-clinique, avec l'usage de « réactifs mentaux » que le spécialiste a développé. A cela, l'opérationnalité de la réhabilitation éducative et sociale suit, à travers un parcours complexe d'acquisition, destiné à favoriser le développement « de l'instruction intellectuelle et morale des idiots » (De Sanctis, 1915, p. 265).

Giuseppe Ferruccio Montesano, participant sans réserve au climat culturel de son époque pour sa formation et ses études, scientifiquement lié à la pensée positiviste, s'occupe de l'instruction des « anormaux ». Encore une fois, il s'agit d'un médecin-éducateur et

non d'un pédagogue, mais cela n'enlève rien à l'apport que son œuvre a donné par rapport à la nécessité/possibilité d'offrir de l'assistance, de l'éducation et de l'instruction aux enfants « anormaux ». Ce besoin s'allie avec l'exigence de soigner la formation professionnelle des enseignants, dans un moment où toute initiative de spécialisation du personnel enseignant, autant dans les « écoles normales » publiques que dans les privées, était absente. Son héritage est lié à la fondation de l'Ecole Orthophrénique pour la Formation des Enseignants et de l'attaché Institut médical pédagogique, où les enseignants avaient l'occasion d'exercer des travaux d'apprentissage.

La perspective médico-psycho-pédagogique avec laquelle il affronte la question éducative est définie dans un bref essai de médecine sociale qu'il publie sous le titre *Assistenza dei deficienti, amoralii e minorenni delinquenti* (Montesano, 1913). Après avoir effectué une revue nosographique, soulignant la diversité des positions théoriques des érudits qui lui sont contemporains, vis-à-vis de la nature quantitative ou qualitative des altérations à l'origine de « l'idiotie », il s'éloigne de chaque généralisation sanitaire pour affirmer que dans l'application pratique, on ne trouve pas de reproduction exacte des genres fixés par la nosographie. Surtout, pour des buts éducatifs, une diagnose devient considérable, non pas à travers un test ou une évaluation quantitative de l'intelligence, mais avec un entretien clinique individuel effectué par le maître et soutenu par les contenus et les instruments de la didactique. Sur la base de tel entretien, il est utile, pour l'auteur, de s'orienter vers des actions éducatives et mé-

thodologiquement individualisées, capables des franchir les obstacles dus à l'absence de la prédisposition congénitale que l'on constate dans les « idiots » par rapport aux sujets normaux.

Les études effectuées dans le domaine de la Pédagogie Spécialisée sur la vaste œuvre de Montesano en témoignent de la prégnance sur deux objectifs encore essentiels de nos jours. D'un côté, son intervention pour sensibiliser l'opinion publique et la responsabilité politique sur l'avantage social et moral issu de l'action d'instruction et de rattrapage des enfants atteints par un déficit intellectuel. De l'autre, perfectionner et diffuser les instruments didactiques et les stratégies éducatives pour leur instruction.

## **2. Pédagogie Spécialisée : le développement épistémologique**

Jusqu'à maintenant, on a mentionné quelques-unes des personnalités qui, avec leur œuvre, ont engendré la discipline connue en Italie actuellement comme Pédagogie Spécialisée. L'exigence de « relire » les étapes de sa constitution, à partir de l'histoire du « sauvage de l'Aveyron », jusqu'à arriver aux plus récents développements, ne doit pas être entendue comme une « obsession identitaire » destinée à établir de manière définitive le statut épistémologique et le périmètre d'action. C'est plutôt une tentative de comprendre la complexité du processus de création et d'évolution de la discipline par rapport à son objet principal d'intérêt : l'accueil, l'entourage et l'instruction de la personne en situation de handicap

dans l'évolution des époques et des contextes.

Il est particulièrement intéressant, à ce propos, reconsidérer les développements théoriques de la discipline, afin de cueillir les éléments qui en ont progressivement élargit l'horizon épistémologique et opératif, en l'affirmant dans le panorama des sciences humaines. D'une part, l'engagement de la Pédagogie Spécialisée à élaborer une théorie de l'instruction en dialogue continu avec les autres sciences de l'éducation. Avant tout, la Pédagogie Générale, puisqu'elle a des origines et des bases, comme elle, qui viennent de la nécessité de répondre aux différents aspects et besoins de l'éducabilité humaine (d'Alonzo, 2003), en se démarquant de toute subordination, y compris les rapports avec la science médicale, sa « belle-mère », pour s'exprimer de façon toujours plus indépendante et spécifique. D'autre part, le contrôle continu de sa propre élaboration scientifique à travers le rapport direct avec les sujets, les contextes et les procédures. On constitue ainsi, un cercle herméneutique dans lequel la dyade théorie-procédure perd toute référence de priorité et, dans une hybridation continue, il contribue à dilater et redéfinir les horizons et les frontières de la discipline.

Un premier apport à sa définition académique est celui de Zavaloni, titulaire du premier enseignement de Pédagogie Spécialisée, établi en 1964 à Rome, qui déclare que « c'est la science des difficultés psychiques, des retards, des troubles de chaque sorte de développement bio-psycho-social de l'enfant et du jeune, considérés sous la perspective éducative et didactique. Le « désadapté », dans le sens plus global du terme, est l'objet de la pédagogie spécialisée »

(Zavalloni, 1967b, p. 20). Il s'agit d'une vaste définition qui renvoie à des difficultés de nature différente et saisit les besoins qui surviennent dans le domaine de l'instruction et de la didactique. L'étiologie médicale n'est pas totalisante, car avec l'expression « inadaptation » l'on fait référence à deux facteurs : « l'éventuelle pathologie du sujet et les différents déficits formatifs du monde socio-culturel dans lequel il se développe » (Zavalloni, 1967b, p. 18). L'approfondissement supplémentaire du discours méthodologique sur la distinction entre les moyens cliniques, pédagogiques et éducatifs, et la différenciation des actions en moyens didactiques, éducatifs et thérapeutiques (Zavalloni, 1967a) fait preuve de volonté en voulant donner une structure épistémologique organique à la pensée et à la méthode pédagogique spécialisée.

Indiquer et définir les limites et les orientations de la discipline n'est pas une opération simple. Montuschi, dans ce sens, en met en évidence le pluralisme et la complexité par rapport à l'objet d'étude, en soulignant la capacité de prendre en considération les racines de l'existence humaine. L'on surmonte ainsi, le détournement qui dérive d'une compréhension imprécise des souffrances et des symptômes avec lesquels le handicap se présente aux yeux de la majorité des personnes. Il s'agit donc de « saisir le problème là où il peut échapper à l'attention ordinaire, en l'interprétant dans ses termes les plus correctes et en élaborant une hypothèse d'action » (Montuschi, 1997, p. 161).

Une mention particulière à la dynamique constante du cercle herméneutique théorie-procédure auquel on a fait référence, est

donnée par Canevaro quand, en indiquant l'emphase de la discipline, il écrit que « Le premier thème des différences que la pédagogie a le devoir d'affronter aujourd'hui est la différence qui provient du handicap et du déficit, à laquelle on peut ajouter, mais pas remplacer, d'autres différences [...]. Son objet est la réponse aux besoins organisés là où ils se situent, et pas la réponse aux besoins organisés en catégories [...] elle ne peut pas renoncer à donner des réponses spéciales à des problèmes spécifiques dans d'amples contextes et non dans des contextes séparés [...]. D'ici la valorisation de la pédagogie spécialisée entendue non en tant que science établie une fois pour toutes, mais comme science de recherche » (Canevaro, 1999, p. 3). Dans ce cadre scientifique, les processus d'inclusion sont orientés à la reconnaissance et à la mise en valeur du potentiel éducatif de chaque sujet. La Pédagogie Spécialisée est appelée à la recherche incessante de solutions *ad hoc* qui doivent se réaliser dans des contextes de vie publique, en franchissant définitivement le passé de séparation et les spécialismes d'empreinte psycho-médicale.

L'instruction du sujet en situation de handicap évoque, aussi pour Gelati (2004), un processus d'accompagnement et d'éducation qui concentre l'attention sur les besoins éducatifs particuliers dans les dynamiques de l'intégration, non seulement dans l'âge du développement, mais dans une perspective d'adultité. Le travail de la spécialiste augmente les horizons de la discipline sur toutes les directions des saisons de l'existence, des sphères de la vie du sujet, de la pluralité des besoins éducatifs particuliers. La Pédagogie Spécia-

lisée est donc capable, comme souligne Bocci (2012, p. 63), « de comprendre les besoins de tous, de les réfléchir à l'intérieur de son propre système théorique et de rendre une significative capacité de réponse en question de compétences de qualité aux besoins » et de cueillir les différentes exigences existentielles de la personne handicapée qui devient adulte et vieillit (Goussot, 2009a).

La réflexion et l'action de la Pédagogie Spécialisée se propagent et le dialogue avec les autres disciplines qui s'occupent de l'homme devient plus intense et productif, mais aussi critique et déconstructif des idées et des faits qui se fondent sur des stéréotypes et des préjugés. La nécessité d'éviter des hyper-spécialismes laisse apparaître l'aspect heuristique et interdisciplinaire de la Pédagogie Spécialisée, qui pousse à la discussion méthodologique et à la mise en réseau. Elle se définit, en effet, comme science « de la complexité et de la diversité [...]. L'urgence du <besoin éducatif particulier> demande des connaissances dans les secteurs les plus variés du savoir [...]. L'exigence scientifique souligne l'importance de développer des modèles théoriques-opérationnels complexes, focalisés à produire, dans la conscience des contraintes existantes, des possibilités de connaissance pour tous les acteurs du contexte où le sujet atteint d'un déficit interagit » (Gaspari, 2001, p. 568).

Le mouvement incessant de la recherche, la multitude de compétences et la flexibilité des possibles solutions opérationnelles deviennent un ordre qui définit la complexité de la discipline, en repoussant les confins vers une implication de différents acteurs culturels et sociaux. Pour réaliser une perspective inclusive, la Pédago-



gie spécialisée a, ainsi, « besoin d'entamer un dialogue conceptuel avec les autres disciplines, sans perdre son identité et son signifié. Elle naît et grandit à travers les temps [...et...] demande l'acquisition de beaucoup de compétences didactiques, de celles d'observation, de relation et d'aide aux compétences didactiques [...] aux compétences psychopédagogiques, médicales et juridiques-institutionnelles » (de Anna, 2014). La pédagogue romaine intensifie les horizons méditatifs et opérationnels de l'action pédagogique-spécialisée, en renvoyant un apport fortement interdisciplinaire. Il s'agit d'une exigence de dialogue et de confrontation qui n'ont pas été simples jusqu'à maintenant, mais toujours plus dérogeables pour trouver des solutions et donner une concrète réalisation aux processus d'inclusion.

L'on confirme l'exigence d'une ouverture transdisciplinaire, déjà présente initialement, dans la pensée et dans l'action de ceux qui ont été indiqués comme pionniers de l'enseignement spécialisé. Telle dimension consiste en de nouvelles certitudes par rapport à la pluralité et à la complexité des besoins éducatifs, qui réclament des compétences pédagogiques et didactiques spécialisées. C'est une position exprimée clairement par qui affirme que « la perspective de stratégie éducative de la Pédagogie Spécialisée ne peut qu'être pluridimensionnelle, étant donné qu'elle met l'accent sur la « pluricausalité » de la condition personnelle de qui a des exigences particulières, sur le caractère *multiple* de son identité et sur la plurimodalité conséquent, c'est à dire la multitude des façon de répondre à ses besoins particuliers d'enseignement » (Pavone, 2014). Il s'agit d'une

position cohérente avec l'évolution historique du profil disciplinaire de la Pédagogie Spécialisée qui, dans l'attention aux nouvelles urgences éducatives, élargit son regard scientifique plus loin que la seule condition de handicap pour « comprendre un autre contingent de diversité, vaste et pluriforme et avec des exigences très différenciées, qui n'a rien en commun à l'intérieur si ce n'est la dimension transversale des Special Educational Needs » (Pavone, 2014).

L'extension vers la multitude des besoins est une position exprimée par qui affirme que la Pédagogie Spécialisée acquiert « le devoir de donner des réponses aux besoins éducatifs particuliers de cette humanité qui vit au seuil de la «normalité», dans une condition physique, psychique, sensorielle et comportementale qui risquerait d'être négligée et oubliée » (d'Alonzo, 2003, p. 29).

L'accroissement épistémique, que la Pédagogie Spécialisée a développé dans les quarante dernières années, prouve qu'il s'agit d'une discipline autonome en termes de domaine de travail, de méthode de recherche, de langage, de relations interdisciplinaires et d'orientations professionnelles. A ce propos, Crispiani affirme « que le *quid* primordial de la PS se trouve dans l'action des acteurs pédagogiques voués au handicap ou aux conditions de diversité, réaffirmant l'option de l'identité entre épistémologie et épistémologie des professions » (Crispiani, 2016a, p. 51). La définition fait ressortir la forte liaison entre les aspects théoriques et les procédures, avec un intérêt évident de la professionnalisation des différentes figures de support qui s'occupent des démarches éducatives et réhabilitatrices.

Comme il est évident, les érudits italiens ont apporté un vaste in-

vestissement dans la tentative de préciser des théories et des modèles d'action relatifs à la résolution des questions du handicap. Les résultats renvoient l'image d'une « discipline théorique/pratique chargée de la conception et de la construction d'une théorie de l'instruction individuelle et sociale destinée à réduire/annuler le handicap, qui a la responsabilité de chercher, envisager et encourager des formes toujours plus humaines et humanisantes » (Mura, 2016c, p. 153).

Celle qui vient d'être tracée est une perspective qui puise dans l'histoire de la discipline et qui, en totale syntonie avec les objectifs-défi lancés par la *Convention relative aux droits des personnes handicapées* (UN, 2006b), confère à la Pédagogie Spécialisée l'ambitieux devoir de s'activer dans toutes les sphères de la société. C'est à dire qu'il est important de soutenir, de manière toujours plus partagée, l'idée de l'interaction entre les responsabilités éducatives et civique-politiques. En même temps, il est nécessaire de valoriser de nouvelles formes de participation sociale adressées à la construction d'une société globale plus juste, plus égale et plus solidaire.

En tant que science de l'éducation, la Pédagogie Spécialisée est donc invitée à promouvoir et organiser le changement, en veillant sur son accomplissement, avec la responsabilité de le comprendre et de le réorienter, sans se faire déconcerter par le signe des temps qui encourage dégressivement des tendances toujours plus basées sur l'individualisme et discriminatoires. Une double responsabilité s'en dégage. Du côté théorique, la recherche scientifique doit mettre en œuvre, de façon toujours plus qualifiée, sa propre capacité

d'identifier, interpréter et orienter par rapport à la complexité des besoins particuliers et des réponses possibles. Du côté opérationnel, il est nécessaire d'impliquer proactivement tous les acteurs culturels et sociaux dans l'élaboration, la structuration et l'évaluation de parcours et de milieux de formation, de travail et de vie sociale capables de favoriser et réaliser des situations concrètes de complète inclusion pour tous les citoyens.

Il s'agit, donc, d'un procès *in progress* qui s'enrichit et se définit dans la complémentarité de nombreuses contributions, pour que les connaissances pédagogiques développées dans le domaine de la communauté scientifique – autoritairement représentée par la Société Italienne de Pédagogie Spécialisée (SIPeS) – deviennent un patrimoine diffusé et pour que l'idée d'inclusion devienne une valeur toujours plus partagée dans la société civile.

### **3. Société et école : élans d'émancipation**

En Italie, contextuellement au développement épistémique de la discipline, dans le domaine social, une importante maturation de prises de conscience culturelles et éthico-civiles s'est développé aux égards des problèmes des handicaps. Il s'agit d'un processus qui se dégage de l'action concrète de beaucoup d'acteurs sociaux, comme les familles, les associations de bénévoles, et à partir de choix législatif-institutionnels, qui dès les années 1970, ont produit des actions éducatives, des formes de soutien solidaire et des itinéraires d'émancipation. Le savoir de la pédagogie spécialisée est, en fait,

traversé par une « dualité congénitale » (Crispiani, 2016a) qui est motivée autant par les développements théoriques précités, que de l'apport des différents acteurs (Canevaro, 2001). Il s'agissait d'un mouvement socio-culturel, de type *bottom-up*, qui a permis de reconnaître les besoins et les conditions de dignité à des personnes, auparavant, marginalisées. Il est important de remarquer que dans l'évolution de tel processus, un mécanisme de développement socio-politique et éthique s'est épanoui dans toute la société.

Avant même que les opérations d'intégration scolaire commencent, auprès de la société civile, beaucoup de parcours de changements favorisés par de différents sujets qui se sont intéressés au handicap (associations culturelles, sportives, pour le temps libre, coopératives sociales, volontaires et spécialistes de relation d'aide) se sont réalisés. A ce stade, des questions spécifiques qui, au début, étaient considérées d'intérêt exclusif pour la population en situation de handicap, se sont présentées et se sont avérées d'importance fondamentale pour tous les citoyens. Un exemple dans ce sens peut être l'élimination des obstacles architecturaux et du développement des technologies pour les transports. Des thèmes qui, dans les années 1970, n'étaient guère compris et affrontés parce que retenus trop coûteux. Tandis que de nos jours, ils sont considérés des indicateurs du niveau de la civilisation et ils orientent les politiques vers une planification universelle, capable de penser préalablement aux environnements, aux produits et aux systèmes que tout le monde peut utiliser.

Pour ce qui regarde la famille et les associations de familles, il

faut souligner combien elles ont travaillé pour franchir les attitudes compatissantes et la médicalisation aux égards de l'existence de leurs proches handicapés. L'action d'un groupe de parents qui, en 1954 à Rome, fonde l'Association Italienne Assistance Spas-tiques (AIAS) en est un exemple. Voyant leurs propres fils ignorés par toutes les institutions, ils se sont autofinancés et ils ont organisé les premiers traitements de physiothérapie, en obtenant, dans la même année, la promulgation de la loi n. n. 218 sur l'Assistance et le soin des enfants pauvres dyskinétiques (D'Amato, 2004). Une his-toire semblable regarde l'Association Nationale des Familles des Handicapés Menteaux (ANFFAS), formée à Rome en 1958. Sou-vent abandonnées à elles-mêmes et encore culpabilisées, les fa-milles des enfants avec un handicap intellectuel, désirant un pos-sible rachat humain et social de leurs propres fils, ont commencé à faire entendre leurs demandes et, à travers une ardente opération de campagne, elles ont réussi à influencer les décisions politiques gouvernementales. En 1959, en fait, les premières réflexions et pro-positions politiques de l'association furent exprimées dans un *me-morandum* déposé au gouvernement italien, où des actions pré-cises, à poursuivre pour l'amélioration des conditions existentielles des personnes avec un handicap, étaient indiquées. L'action de l'Association Nationale pour les Mutilés et les Invalides Civils (AN-MIC) fut tout aussi significative, et avec des actions symboliques de grand impact, comme les trois grandes « Marches de la douleur » qui se sont tenues à Rome (1961, 1964, 1968) et suivies par plus d'un million d'invalides provenant de toute l'Italie; cette action a en-

couragé l'activation et l'exécution de responsabilités précises en fait de reconnaissance de l'invalidité civile et de *welfare* social.

En touchant l'héritage de telles associations historiques, à partir des années 1970, l'associationnisme se répand minutieusement dans le pays, en se développant avec des caractéristiques d'action différentes. Les associations se constituent et se structurent en relation à de spécifiques catégories diagnostiques, parfois en prenant la pathologie comme critère de référence, d'autres fois simplement en relation à l'idée que la personne en situation de handicap doit avoir la possibilité de s'autodéterminer à l'instar de n'importe quel autre sujet, quel que soit la typologie du déficit. Elles deviennent des réalités toujours plus complexes et leur action, supportée par des volontaires et, dans beaucoup de cas, par des spécialistes (éducateurs, psychologues, assistants sociaux, avocats), se développe dans les différents secteurs du soin éducatif, sanitaire et social avec une intense activité de promotion et de valorisation de la personne.

Bien entendu, il s'agit d'un long procès durant lequel les associations ont progressivement élargit leur champ d'action en développant, à leur intérieur, des ressources humaines et professionnelles, encore décisives dans la diffusion de la culture de l'inclusion. En fonction de leur but, elles ont agi et agissent directement dans une vaste gamme de secteurs d'action (la famille, l'école, la santé, le travail, le temps libre, etc.). Les activités réalisées (l'assistance domiciliaire, les mesures de réhabilitation, les laboratoires didactiques, le rattrapage scolaire, les initiatives d'orientation, l'insertion professionnelle, l'initiation au sport, l'activité de divulgation scientifique, ...)

ont toujours fait référence à des compétences conceptuelles et à de précises méthodes didactiques et évaluatives (Mura, 2004a). Ainsi, dans les associations, une expertise éducative se formait, envers laquelle, du côté publique, une intense activité promotionnelle et revendicative de ses droits répondait, ce qui a contribué à l'établissement d'importantes démarches législatives.

Sur le plan politique, parmi les réponses les plus significatives à telles requêtes civiles et sociales, l'on peut citer la Loi n. 118/1971 qui intervient pour définir la condition de l'invalidé civil et les prestations sanitaires et économiques exigibles, ainsi que donner des indications sur l'élimination des obstacles architecturaux, selon ce qui avait déjà été formulé par les associations de la conférence internationale de Stresa (ANMIL, 1965).

Aussi, les premières expérimentations d'intégration d'élèves handicapés dans les écoles furent réalisées dans les premières années 1970 sur la demande des familles inscrites à l'AIAS dans les villes de Cosenza, Bari et Florence. Ce furent telles expériences, justement, à agir en tant que bouteur pour les décisions institutionnelles plus importantes. De même, les résultats de telles expériences ont contribué à l'édition de la Loi n. 517/1977, qui en résultait révolutionnaire puisque, outre à modifier, en termes substantiels, l'établissement organisationnel et méthodologique de l'école, elle a aboli les classes pour l'enseignement spécial, en amorçant le processus d'intégration scolaire de tous les élèves handicapés dans l'école ordinaire.

L'on peut encore remarquer comment d'autres importantes dis-



positions normatives de l'époque dérivent directement des demandes associatives ou soient orientées par celles-ci. La Loi n. 833/1978 avec laquelle l'Etat établit le Service de Santé Nationale, garantissant le droit fondamental à la santé des citoyens dans le respect de la dignité personnelle et de la parfaite égalité entre les sujets, en est la preuve. Encore, la Loi n. 18/1980, qui prévoit le paiement d'une indemnité d'accompagnement pour les cas de grave handicap. Dans les années 1990, successivement, la Loi n. 104/1992 (Loi-cadre pour l'assistance et l'intégration sociale des personnes handicapées), qui encore aujourd'hui règle beaucoup des aspects de la vie des personnes handicapées. Tandis que la Loi n. 162/1998 regarde « les mesures de soutien en faveur des personnes atteintes par un grave handicap ». Au seuil des années 2000 la Loi n. 68/1999 prévoit de nouvelles formes de sauvegarde pour l'intégration professionnelle des personnes touchées par un handicap tandis que la Loi n. 328/2000 appelle les citoyens (les familles et les associations) à la réalisation d'un système intégré d'interventions et services sociaux.

Il est évident que les associations de familles, en Italie, ont agi comme sujet éthique et critique aux égards de la rigueur sociale qui, pour une longue période, a exclu les personnes handicapées. Leur action a favorisé et stimulé le débat politique institutionnel qui a mené au franchissement des formes résiduelles de *welfare*, tournant vers un modèle fondé sur les principes d'universalisme et d'égalité qui a permis les premières formes d'intégration entre les politiques sociales, sanitaires et éducatives (Mura, 2006a, 2006b, 2007b,

2007c, 2014, Tatulli, 2007a, 2007b, Zurru, 2006a, 2006b, 2007).

Dans le domaine scolaire, comme déjà indiqué, le plus important élan émancipateur s'est vérifié avec la promulgation de la Loi n. 517 de 1977. La loi peut être considérée une véritable réforme de l'école puisqu'elle a contribué à en modifier de manière fondamentale la structure organisatrice et méthodologique-didactique, en introduisant une multitude d'aspects nouveaux. Mais c'est avec les articles 2 et 7 que l'on déclenche l'insertion des élèves « handicapés », comme ils étaient indiqués à l'époque, en autorisant leur fréquence à l'école à l'école primaire et au collège et en identifiant les services et les méthodes de programmation et d'interventions afin de rendre possible l'accueil.

Avec la Loi, l'on précise, de manière assurée, le droit inaliénable des élèves handicapés à la fréquence dans l'école ordinaire, en remarquant que l'importance du déficit ne puisse être considérée un élément suffisant pour leur exclusion. Dans la phase initiale de l'inclusion, la bonne volonté a dû combler l'inadaptation des conditions culturelles, structurelles, organisatrices et professionnelles, c'est à ce point que l'on a, par erreur parlé d'« intégration sauvage ». En réalité, il s'agissait d'une période naturelle de comparaison entre les différents acteurs institutionnels, sociaux et professionnels qui a rendu évident comment le défi de l'inclusion des élèves handicapés avait abattu les « routines » d'une école bureaucratiquement organisée et stéréotypé, en demandant une nouvelle ouverture et un dialogue avec le territoire entre les différents acteurs.

L'idée communément diffusée, en cette période, que le handicap coïncidait avec le déficit – duquel le sujet était considéré « porteur » et que c'était cela à le rendre « handicapé », d'ici l'expression contradictoire « porteur de handicap » – a mis en évidence toutes ses limites. Les expériences positives d'inclusion qui étaient en train de se réaliser, dans beaucoup de zones du pays, montraient clairement comment, avec l'évolution des conditions culturelles et méthodologique- didactiques, le handicap pouvait être réduit ou même éliminé. La présence de l'élève handicapé dans le groupe de la classe, la programmation didactique conjointe entre l'enseignant spécialisé et l'enseignant de la classe, l'adaptation et le réajustement, *in itinere*, des contenus, l'identification des langages et des méthodes d'enseignement, le dialogue et la collaboration entre l'école et la famille, le rapport entre le personnel scolaire et les opérateurs des services socio-sanitaires, la présence de matériels appropriés et de supports et l'ambiance générale de l'accueil sont seulement quelques-uns des nombreux éléments qui, dans cette période, agissaient en tant que moteurs pour le développement qualitatif de l'école et pour l'émancipation de la personne handicapée. Dans beaucoup d'écoles, on voyait s'épanouir la pleine conscience culturelle et institutionnelle que l'inclusion réclamait des solutions structurales, organisatrices, du point de vue du contenu et de la méthodologie à planifier de façon flexible, sur la base d'une connaissance approfondie de l'élève et des hypothèses opératives pour l'implication de nombreux sujets et compétences.

Les expériences positives de la première décennie d'inclusion ont

porté l'univers scolaire à reconnaître les questions liées à la gestion des diversités. C'est ainsi que l'on a progressivement imposé le principe pédagogique du respect et de la valorisation de tous et de chacun. En fait, du point de vue législatif et pédagogique, l'ouverture de la deuxième décennie menait en synthèse les meilleures expériences acquises jusque-là. On commençait ainsi une nouvelle saison culturelle qui, dans l'interaction entre les innovations curriculaires et la volonté d'inclusion, peut être symboliquement représentée avec le passage de la philosophie de l'« inclusion scolaire » à celle de « la vraie insertion ». L'on promulguait, dans ce sens, d'importantes dispositions législatives qui marquaient l'abandon définitif de chaque notion assistentielle et médicalisante sur le caractère irréversible du déficit.

Ce que l'on a mentionné jusqu'à maintenant fait référence à quelques éléments qui ont agi comme propulseurs du processus d'inclusion scolaire et sociale, qui a traversé tout le pays et a mis en premier plan les familles, les associations des proches et l'école (Mura, 2004a, 2009a, 2014), avec l'aide du soutien des seuls éducateurs, des pasteurs, des coopératives, des volontaires, des forces syndicales et administrateurs passionnés. (Canevaro, 2001).

Dans la valorisation de tel héritage, le nouveau siècle s'ouvre ainsi avec un défi encore plus ambitieux par rapport au passé, c'est-à-dire la réalisation d'une société complètement inclusive, où la personne qui manifeste un besoin éducatif particulier, tout comme chaque autre personne, puisse avoir la possibilité d'élaborer et réaliser son propre Projet de Vie et d'intenter sa propre condition de ci-

toyenneté active.

## Bibliographie

- Adam, A., & Kreps, D. (2006). Enabling or disabling technologies? A critical approach to web accessibility. *Information Technology & People*, 19(3), 203–218. <http://doi.org/10.1108/09593840610689822>
- Aiello, P. (2012). *Metodi e strumenti della ricerca didattica sul corpo in movimento*. Lecce: PensaMultimedia.
- Alkire, S. (2002). *Valuing Freedoms: Sen's Capability Approach and Poverty Reduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Alkire, S. (2005). Why the Capability Approach? *Journal of Human Development*, 6(1), 115–135. <http://doi.org/10.1080/146498805200034275>
- Alkire, S. (2015). *The Capability Approach and Well-Being Measurement for Public Policy. OPHI Working Paper 94*.
- Amman, J. C. (1693). *The Talking Deaf Man*. London: Tho. Hawkins.
- Anderson, J., & Honneth, A. (2005). Autonomy, vulnerability, recognition, and justice. Retrieved from <http://igitur-archive.library.uu.nl/ph/2007-0306-201036/UUindex.html>
- ANMIL. (1965). *Gli invalidi e le barriere architettoniche*. (ANMIL, Ed.). Roma: Eizioni ANMIL.
- Aristotele. (1993). *La politica* (9th 2007). Roma-Bari: Laterza.
- Arrigoni, C. (2017). Se in Islanda scompaiono i bambini down. Retrieved August 23, 2017, from [http://www.corriere.it/cronache/17\\_agosto\\_22/islanda-non-si-nasce-la-sindrome-down-9753b9d4-86fd-11e7-b2b6-63a8cab5b37c.shtml?refresh\\_ce-cp](http://www.corriere.it/cronache/17_agosto_22/islanda-non-si-nasce-la-sindrome-down-9753b9d4-86fd-11e7-b2b6-63a8cab5b37c.shtml?refresh_ce-cp)
- Barnes, C., & Mercer, G. (2003). *Disability*. Cambridge: Polity Press.
- Barnes, C., & Mercer, G. (2006). *Independent Future. Creating user-led disability services in a disabling society*. Bristol: Policy Press.
- Beckwith, F. (2006). Defending Abortion Philosophically: A Review of David Boonin's A Defense of Abortion. *The Journal of Medicine and Philosophy*, 31(2), 177–203. <http://doi.org/10.1080/03605310600588723>
- Bocci, F. (2011). *Una mirabile avventura. Storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Firenze: Le Lettere.
- Bocci, F. (2012). La ricerca nella prospettiva della Pedagogia Speciale. In *Questioni sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca* (pp. 61–82). Napoli: Liguori.
- Bodini, A., Capellini, F., & Magnanini, A. (2010). *Baskin... uno sport per tutti. Fondamenti teorici, metodologici e progettuali*. Milano: FrancoAngeli.
- Bonet, J. P. (1620). *Reduction de las letras, y arte para enseñar a ablar los mudos*. Madrid: Francisco Abarca.

- Bourneville, D. M. (1895). *Assistance, traitement et éducation des enfants idiots et dégénérés. Rapport fait au congrès national d'assistance publique (session de Lyon 1894)*. Paris: Félix Alcan éditeur.
- Brassington, I. (2012). An open letter from Giubilini and Minerva. Retrieved from <http://blogs.bmj.com/medical-ethics/2012/03/02/an-open-letter-from-giubilini-and-minerva/>
- Brink, B. Van den, & Owen, D. (Eds.). (2007). *Recognition and Power. Axel Honneth and the Tradition of Critical Social Theory*. New York: Cambridge University Press.
- Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education* (tr. it.1997). Harvard: Harvard University Press.
- Bulwer, J. (1648). *Philocophus, or Deafe and Dumbe Man's Friend*. London: Moseley.
- Caldin, R. (2001). *Introduzione alla pedagogia speciale*. Padova: Cleup.
- Caldin, R. (2005). Identità e cittadinanza nella disabilità: l'approccio pedagogico. *Salute e Società, IV(1)*, 47–69. Retrieved from [http://www.francoangeli.it/Riviste/Scheda\\_Rivista.aspx?IDarticolo=25285&lingua=it](http://www.francoangeli.it/Riviste/Scheda_Rivista.aspx?IDarticolo=25285&lingua=it)
- Caldin, R. (2012). Verso dove? L'abitare familiare e insolito della Pedagogia Speciale. In L. d'Alonzo & R. Caldin (Eds.), *Questioni sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca* (pp. 247–269). Napoli: Liguori.
- Caldin, R., & Zappaterra, T. (2016). Pedagogia speciale e deficit visivo. Da Louis Braille ad oggi. In P. Crispiani (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale* (pp. 694–708). Firenze: ETS.
- Cameron, C., & Williamson, R. (2003). Is there an ethical difference between preimplantation genetic diagnosis and abortion? *Journal of Medical Ethics, 29(2)*, 90–2. Retrieved from <http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=1733710&tool=pmcentrez&rendertype=abstract>
- Campbell, A. G. (1979). Deciding the care of severely malformed or dying infants. *Journal of Medical Ethics, 5(2)*, 65–67. <http://doi.org/10.1136/jme.5.2.65>
- Canevaro, A. (1979). *Educazione e handicappati*. Firenze: La Nuova Italia.
- Canevaro, A. (1983). Handicap e scuola manuale per l'integrazione scolastica. In A. Canevaro (Ed.), . Urbino: La Nuova Italia.
- Canevaro, A. (1999). *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*. Milano: Mondadori.
- Canevaro, A. (2001). L'integrazione in Italia. In S. Nocera (Ed.), *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia* (pp. 209–223). Trento: Erickson.
- Canevaro, A. (2006). *Le logiche del sentiero e del confine. Una pedagogia dell'inclusione (per tutti, disabili inclusi)*. Trento: Erickson.

- Canevaro, A., & Gaudreau, J. (1988). *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*. Roma: NIS.
- Canevaro, A., & Goussot, A. (Eds.). (2002). *La difficile storia degli handicappati*. Roma: Carocci.
- Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique* (tr. it. 1998). Paris: PUF.
- Chamie, M. (1990). The Status and Use of the International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps (ICIDH). *Wld Hlth Statist. Quart.*, 43, 273–280.
- Chiappetta Cajola, L. (2012). *Didattica del gioco e integrazione*. Roma: Carocci.
- Chiappetta Cajola, L. (2016). Édouard Séguin. Padre della pedagogia clinica. In P. Crispiani (Ed.), *Storia della Pedagogia Speciale* (pp. 194–206). Pisa: ETS.
- Commission européenne (DGXXII). (1996). Charte de Luxembourg. Brussels.
- Conseil des Communautés Européennes. (1974). Résolution du Conseil du 27 juin 1974. *Journal Officiel Des Communautés Européennes*, C80(17), 30–32.
- Constant, J. (2014). Edouard Seguin (1812-1880). *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 62(2), 131–133. <http://doi.org/10.1016/j.neurenf.2014.01.008>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). Grounded theory research: Procedures, Canons and Evaluation. *Zeitschrift Für Soziologie*, 19(6), 418–427.
- Covelli, A. (2013, January 27). Inclusion, comunicazione e rappresentazione della disabilità. Orientamenti e tendenze nell'informazione giornalistica online. Tesi di dottorato, Roma: Dottorato Internazionale "Culture, Disabilità, Inclusion: Educazione e Formazione."
- Crispiani, P. (2001). *Pedagogia clinica. La pedagogia sul campo, tra scienza e professione*. Azzano San Paolo: Junior.
- Crispiani, P. (2016a). La pedagogia speciale e la sua storia. In P. Crispiani (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione* (pp. 49–87). Pisa: ETS.
- Crispiani, P. (2016b). Le trame del Novecento. In P. Crispiani (Ed.), *Storia della Pedagogia speciale. L'origine, lo sviluppo, la differenziazione* (pp. 88–137). Pisa: ETS.
- D'Acquapendente, F. (1601). *De locutione et eius instrumentis liber*. Venezia: Ioanne Ursino.
- d'Alonzo, L. (2002). *Integrazioni e gestione della classe*. Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo, L. (2003). *Pedagogia Speciale*. Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo, L. (2008). *Integrazione del disabile. Radici e prospettive educative*. Brescia: La Scuola.
- d'Alonzo, L. (2016). *Marginalità e apprendimento*. Brescia: La Scuola.
- D'Amato, A. (2004). *50° anniversario: I fili della memoria*. Roma: AIAS.
- Daniels, N. (2006). Equity and Population Health: Toward a Broader Bioethics



- Agenda. *Hastings Center Report*, 36(4), 22–35.  
<http://doi.org/10.1353/hcr.2006.0058>
- de Anna, L. (1983). *Aspetti Normativi dell'inserimento sociale degli handicappati in Italia e all'estero*. Roma: Tempinovi.
- de Anna, L. (1998). *Pedagogia speciale. I bisogni educativi speciali*. Milano: Guerini e Associati.
- de Anna, L. (2005). Progettare e promuovere attività motorie e sportive integrate nella formazione di persone con disabilità. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 4(1), 39–45.
- de Anna, L. (2006). Le attività motorie e sportive nella scuola dell'infanzia e primaria in una prospettiva inclusiva. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 6(4), 307–314.
- de Anna, L. (Ed.). (2009). *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie. ricerca, teorie, prassi*. Milano: FrancoAngeli.
- de Anna, L. (2010a). Formazione degli insegnanti e disabilità nelle scienze motorie e sportive. In L. Milani (Ed.), *A corpo libero* (pp. 125–157). Milano: Mondadori.
- de Anna, L. (2010b). I processi formativi e l'integrazione nelle scienze motorie. In A. Cunti (Ed.), *La rivincita dei corpi* (pp. 37–50). Milano: FrancoAngeli.
- de Anna, L. (2011). L'identità della persona con disabilità nella Convenzione ONU del 2006: evoluzione storica attraverso i documenti internazionali. In A. Mura (Ed.), *Pedagogia Speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione* (pp. 23–39). Milano: FrancoAngeli.
- de Anna, L. (2012). La Pedagogia Speciale in Europa. I processi di Integrazione e di Inclusione nel confronto con altri Paesi. In L. d'Alonzo & R. Caldin (Eds.), *Questioni sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca* (pp. 41–60). Napoli: Liguori.
- de Anna, L. (2014). *Pedagogia speciale. Integrazione e inclusione*. Roma: Carocci Editore.
- de Anna, L. (2016a). Internationalization, Inclusion and Educational Practices. In L. de Anna (Ed.), *Teaching Accessibility and Inclusion* (pp. 21–29). Roma: Carocci.
- de Anna, L. (Ed.). (2016b). *Teaching Accessibility and Inclusion*. Roma: Carocci.
- de Anna, L., Gaspari, P., & Mura, A. (Eds.). (2015). *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione*. Milano: FrancoAngeli.
- de Anna, L., & Magnanini, A. (2011). Processi integrazione nelle scienze mototie all'Università. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 10(4), 355–361.
- de Anna, L., & Rossi, C. (2009). Progettare per l'integrazione e l'inclusione. In L. de Anna (Ed.), *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie. ricerca, teorie, prassi* (pp. 309–316). Milano: FrancoAngeli.
- De Montmollin, M. (1972). *Les Psychopitres*. Paris: Presses Universitaires de

- France.
- De Sanctis, S. (1915). *Educazione dei Deficienti*. Milano: Francesco Vallardi.
- Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure within. Report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*. UNESCO. Paris: UNESCO. <http://doi.org/10.1086/447500>
- Diallo, K. (2012). Identité et inclusion scolaire et sociale. Le handicap, enjeu des interactions sociales: le cas des élèves des écoles secondaires supérieures de Rome et Cagliari en Italie. Tesi di dottorato, Roma: Dottorato Internazionale "Culture, Disabilità, Inclusione: Educazione e Formazione."
- Dykens, E., Hodapp, R. M., & Finucane, B. (2000). *Genetics and Mental Retardation Syndromes. A new look at behavior and interventions* (tr. it.2002). Baltimore: Brookes.
- Errani, A. (2002). Le immagini degli handicappati nella storia. Permanenze e cambiamenti. In A. Canevaro & A. Goussot (Eds.), *La difficile storia degli handicappati* (pp. 189–236). Roma: Carocci.
- EU. (2012). *Education and disability/special needs policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU*. Brussels.
- Eurostat. (2015). Disability statistics - poverty and income inequalities. Retrieved from [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Disability\\_statistics\\_-\\_poverty\\_and\\_income\\_inequalities](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Disability_statistics_-_poverty_and_income_inequalities)
- Eurostat. (2016). Disability statistics - prevalence and demographics. Retrieved August 23, 2016, from [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Disability\\_statistics\\_-\\_prevalence\\_and\\_demographics#Main\\_statistical\\_findings](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Disability_statistics_-_prevalence_and_demographics#Main_statistical_findings)
- Eurostat. (2017a). Disability statistics - access to education and training. Retrieved August 23, 2017, from [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Disability\\_statistics\\_-\\_access\\_to\\_education\\_and\\_training#Young\\_people\\_neither\\_in\\_employment\\_nor\\_in\\_education\\_and\\_training:twice\\_as\\_many\\_among\\_persons\\_with\\_disabilities\\_in\\_the\\_EU-28](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Disability_statistics_-_access_to_education_and_training#Young_people_neither_in_employment_nor_in_education_and_training:twice_as_many_among_persons_with_disabilities_in_the_EU-28)
- Eurostat. (2017b). Disability statistics - barriers to employment. Retrieved August 23, 2017, from [http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Disability\\_statistics\\_-\\_barriers\\_to\\_employment#About\\_19.C2.A0.25\\_of\\_people\\_between\\_15\\_and\\_64\\_reported\\_a\\_limitation\\_in\\_the\\_work\\_they\\_can\\_do](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Disability_statistics_-_barriers_to_employment#About_19.C2.A0.25_of_people_between_15_and_64_reported_a_limitation_in_the_work_they_can_do)
- Facchi, A. (2007). *Breve storia dei diritti umani. Dai diritti dell'uomo ai diritti delle donne*. Bologna: Il Mulino.
- Fantini, B. (1976). *La macchina vivente. Meccanicismo e vitalismo nella biologia del Novecento*. Milano: Longanesi & C.
- Farné, R. (Ed.). (2008). *Sport e formazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Fauci, A. S., Braunwald, E., Kasper, D. L., Hauser, S. L., Longo, D. L.,

- Jameson, J. L., & Loscalzo, J. (2008). The Practice of Medicine. In A. S. Fauci, E. Braunwald, D. L. Kasper, S. L. Hauser, D. L. Longo, J. L. Jameson, & J. Loscalzo (Eds.), *Harrison's Principles of Internal Medicine* (pp. 1–6). New York: McGrawHill.
- Ferrara, A. (1992). *Comunitarismo e liberalismo*. Roma: Edizioni Comunità.
- Finnis, J. (1973). The rights and wrongs of abortion: A reply to Judith Thomson. *Philosophy & Public Affairs*, 2(2), 117–145. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/10.2307/2265137>
- Foschi, R. (2008). Science and culture around the Montessori's first "Children's Houses" in Rome (1907–1915). *Journal of the Behavioral Sciences*, 44(3), 238–257. <http://doi.org/10.1002/jhbs>
- Fougeyrollas, P., & Charrier, F. (2014). Modello del Processo di produzione della disabilità. *EMC - Medicina Riabilitativa*, 21(1), 1–8. [http://doi.org/10.1016/S1283-078X\(13\)66037-X](http://doi.org/10.1016/S1283-078X(13)66037-X)
- Fougeyrollas, P., Cloutier, R., Bergeron, H., Côté, J., St Michel, G., Cloutier, R., ... St Michel, G. (1999). *The Quebec Classification. Disability Creation Process*. Lac St-Charles: INDCP.
- Fougeyrollas, P., Noreau, L., & Lepage, C. (2004). *La mesure des habitudes de vie*. Québec: RIPPH.
- French, S., & Swain, J. (2004). Whose Tragedy? Towards a Personal Non-tragedy View of Disability. In J. Swain, S. French, C. Barnes, & C. Thomas (Eds.), *Disabling Barriers - Enabling Environments* (pp. 34–40). London: Sage.
- Gabbard, D. C. (2011). Disability Studies and the British Long Eighteenth Century. *Literature Compass*, 8(2), 80–94. <http://doi.org/10.1111/j.1741-4113.2010.00771.x>
- Garden, R. (2010). Disability and narrative: new directions for medicine and the medical humanities. *Medical Humanities*, 36(2), 70–4. <http://doi.org/10.1136/jmh.2010.004143>
- Gaspari, P. (2001). Un'epistemologia per la Pedagogia Speciale. *Studium Educatonis*, (3), 567–580.
- Gaspari, P. (2002). *Aver cura. Pedagogia speciale e territori di confine*. Milano: Guerini Scientifica.
- Gaspari, P. (2008). *Narrazione e diversità*. Roma: Anicia.
- Gaspari, P. (2012a). *La Pedagogia speciale e l'educatore professionale in prospettiva inclusiva*. Roma: Anicia.
- Gaspari, P. (2012b). *Pedagogia speciale: questioni epistemologiche*. Roma: Anicia.
- Gaspari, P. (2014). Inclusion e diritti di cittadinanza: una nuova idea di scuola nella comunità. In P. Gaspari (Ed.), *Pedagogia speciale e "BES". Spunti per una riflessione critica verso la scuola inclusiva* (pp. 53–94). Roma: Anicia.
- Gelati, M. (2004). *Pedagogia speciale e integrazione. Dal pregiudizio agli*

- interventi educativi*. Roma: Carocci.
- Gelati, M. (2006). Diverse abilità, sport e integrazione. *Ricerche Pedagogiche*, (158), 40–45.
- Gessa Kurotschka, V. (1999). *Dimensioni della moralità. Etica e politica nella filosofia tedesca contemporanea*. Napoli: Liguori.
- Gessa Kurotschka, V. (2006). *Etica*. Napoli: Guida.
- Ghirlanda, S. (2003). *Sport per tutti ... spazio ai disabili*. Tirrenia: Edizioni del Cerro.
- Gillam, L. (1999). Prenatal diagnosis and discrimination against the disabled. *Journal of Medical Ethics*, 25(2), 163–71. Retrieved from <http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=479202&tool=pmc-entrez&rendertype=abstract>
- Giubilini, A., & Minerva, F. (2012). After-birth abortion: why should the baby live? *Journal of Medical Ethics*, 261–263. <http://doi.org/10.1136/medethics-2011-100411>
- Goodley, D. (2011). *Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction*. London: Sage.
- Goussot, A. (2002). Storia e handicap: fonti, concetti e problematiche. In A. Canevaro & A. Goussot (Eds.), *La difficile storia degli handicappati* (pp. 27–73). Roma: Carocci.
- Goussot, A. (2009a). Anche i disabili diventano adulti e invecchiano. In A. Goussot (Ed.), *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano* (pp. 19–33). Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.
- Goussot, A. (2009b). Inclusione sociale e diritti di cittadinanza. In A. Goussot (Ed.), *Il disabile adulto. Anche i disabili diventano adulti e invecchiano* (pp. 65–87). Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.
- Granese, A. (1993). *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Granese, A. (2003). *Istituzioni di pedagogia generale. Principia educationis*. Padova: CEDAM.
- Gray, D. B., & Hendershot, G. E. (2000). The ICIDH-2: Developments for a New Era of Outcomes Research. *Arch Phys Med Rehabil*, 81(December), 10–14. <http://doi.org/10.1053/apmr.2000.20616>
- Griffo, G. (2009). Introduzione. In *I diritti delle persone con disabilità. Dalla Convenzione internazionale ONU alle buone pratiche* (p. ???). Trento: Erickson.
- Habermas, J. (2002). *Il futuro della natura umana. I rischi di una genetica liberale*. (L. Ceppa, Trans.). Torino: Einaudi.
- Heidegger, M. (1927). *Sein und Zeit* (tr. it.1976). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Hodapp, R. M. (2006). Total versus Partial Specificity in the Behaviour of Persons with Down Syndrome. In J. A. Rondal & J. Perera (Eds.), *Down*

- Syndrome: Neurobehavioural Specificity* (pp. 125–138). Chichester: Wiley.
- Holder, W. (1669). *Elements of speech an essay of inquiry into the natural production of letters: with an Appendix concerning persons deaf & dumb*. London: T.N. for J. Martyn.
- Honnegger Fresco, G. (1993). “Le due vite” e “Il centro e la periferia”. Due articoli di Maria Montessori conservati e presentati da Ilie Sulea Firu. *Il Quaderno Montessori*, (39), 117–127.
- Honneth, A. (1992a). *Kampf um Anerkennung: zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Suhrkamp.
- Honneth, A. (1992b). *Komunitarismus. Eine Debatte über die moralischen Grundlagen moderner Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honneth, A. (2001). *Leiden an Unbestimmtheit. Eine Reaktualisierung der hegelischen Rechtsphilosophie*. Stuttgart: Reclam.
- Honneth, A. (2004). Visibilité et invisibilité. Sur l'épistémologie de la «reconnaissance». *Revue Du MAUSS*, 23(1), 137. <http://doi.org/10.3917/rdm.023.0137>
- Honneth, A. (2005). *Verdinglichung* (tr. it.2007). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Institute of Education Sciences. (1980). ERIC - Thesaurus - Accessibility. Retrieved June 22, 2017, from [https://eric.ed.gov/?qt=accessibility&ti=Accessibility+\(for+Disabled\)](https://eric.ed.gov/?qt=accessibility&ti=Accessibility+(for+Disabled))
- Itard, J. M. (1801). *De l'éducation d'un homme sauvage ou des premiers développements physiques et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron*. Paris: Gouion fils.
- Itard, J. M. (1807). *Rapport fait à Son Excellence le Ministre de l'Intérieur, sur les nouveaux développemens et l'état actuel du Sauvage de l'Aveyron*. Paris: Imprimerie Impériale.
- Jonas, H. (1979). *Das Prinzip Verantwortung: Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kittay, E. (2005). At the Margins of Moral Personhood. *Ethics*, 116(October), 100–131. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/10.1086/454366>
- Kuhn, T. S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions* (4th ed.). Chicago: The University of Chicago Press.
- Kuhse, H., & Singer, P. (1985). *Should the baby live?: The problem of handicapped infants*. *Brigham Young University Law Review* (Vol. 1991). Retrieved from <http://www.law2.byu.edu/lawreview/archives/1991/1/bar.pdf>
- Larmore, C. (1987). *Patterns of moral complexity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Levasseur, M., Desrosiers, J., & St-Cyr, T. D. (2007). Comparing the Disability Creation Process and International Classification of Functioning, Disability and Health models. *Canadian Journal of Occupational Therapy. Revue Canadienne D'ergotherapie*, 74 Spec No, 233–242. <http://doi.org/10.1177/000841740707405S02>

- Lewontin, R. C. (1993). *Biologia come ideologia. La dottrina del DNA*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Magnanini, A. (2008). *Educazione e movimento*. Tirrenia: Edizioni del Cerro.
- Malson, L. (1964). *Les enfants sauvages, mythe et réalité*. Paris: UGE.
- Manninen, B. A. (2013). Yes, the baby should live: a pro-choice response to Giubilini and Minerva. *Journal of Medical Ethics*, 39(5), 330–335. <http://doi.org/10.1136/medethics-2012-100656>
- Marchesini, R. (2002). *Bioetica e Biotecnologie. Questioni morali nell'era biotech*. Bologna: Apèiron Editoria e Comunicazione.
- Mark, D. B. (2008). Decision-making in Clinical Medicine. In A. S. Fauci, E. Braunwald, D. L. Kasper, S. L. Hauser, D. L. Longo, J. L. Jameson, & J. Loscalzo (Eds.), *Harrison's Principles of Internal Medicine* (pp. 16–23). New York: McGrawHill.
- Masullo, P. A. (2008). *L'umano in transito. Saggio di antropologia filosofica*. Bari: Edizioni di Pagina.
- McMahan, J. (2002). *The Ethics of Killing: Problems at the Margins of Life*. *Journal of the American Academy of Religion*. New York: Oxford University Press.
- Mitra, S. (2006). The Capability Approach and Disability. *Journal of Disability Policy Studies*, 16(4), 236–247. <http://doi.org/10.1177/10442073060160040501>
- Mitra, S., Posarac, A., & Vick, B. (2013). Disability and Poverty in Developing Countries: A Multidimensional Study. *World Development*, 41(1), 1–18. <http://doi.org/10.1016/j.worlddev.2012.05.024>
- Moliterni, P. (2012). Inclusione e integrazione: lo sguardo sulla cittadinanza. In L. d'Alonzo & R. Caldin (Eds.), *Questioni sfide e prospettive della Pedagogia Speciale. L'impegno della comunità di ricerca* (pp. 99–114). Napoli: Liguori.
- Moliterni, P. (2013). *Didattica e Scienze Motorie. Tra mediatori e integrazione*. Roma: Armando Armando.
- Montesano, G. (1913). *Assistenza dei deficienti, amorali e minorenni delinquenti*. Milano: vallardi.
- Montessori, M. (1914). *DR. Montessori's own Handbook*. New York: Frederick A. Stokes Company.
- Montessori, M. (1936). Maria Montessori: educazione e pace. In *Congresso europeo per la Pace*. Roma: Montessori Digital Library, University of Roma Tre.
- Montessori, M. (1948). *La scoperta del bambino* (2000th ed.). Laren: The Montessori-Pierson Estates.
- Montobbio, E. (2002). Sè e falso Sè. In E. Montobbio (Ed.), *Il falso Sè nell'handicap mentale. L'identità difficile* (pp. 14–17). Tirrenia: Edizioni del Cerro.
- Montobbio, E., & Lepri, C. (2000). *Chi sarei se potessi essere. La condizione*

- adulta del disabile mentale*. Tirrenia: Edizioni del Cerro.
- Montuschi, F. (1997). *Fare ed essere. Il prezzo della gratuità nell'educazione*. Assisi: Cittadella Editrice.
- Moravia, S. (1976). *Il ragazzo selvaggio dell'Aveyron. Pedagogia e Psichiatria nei testi di J. Itard. Ph Pinel e dell'anonimo della "Décade"*. Bari: Laterza.
- Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Mura, A. (2004a). *Associazionismo familiare, handicap e didattica. Una ricerca esplorativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2004b). Disabilità intellettiva: tra integrazione dei saperi e riunificazione della persona. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 3(5), 467–484.
- Mura, A. (Ed.). (2005a). *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2005b). Orientamento formativo e azione didattica. In A. Mura (Ed.), *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche* (pp. 79–114). Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2005c). Orientamento formativo e disabilità: famiglia, scuola, lavoro. In A. Mura (Ed.), *L'orientamento formativo. Questioni storico-tematiche, problemi educativi e prospettive pedagogico-didattiche* (pp. 143–188). Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2006a). Associazionismo e disabilità: l'expertise educativa delle famiglie (parte I). *Gulliver ErreessE*, (63), 103–106.
- Mura, A. (2006b). Associazionismo e disabilità: l'expertise educativa delle famiglie (parte II). *Gulliver ErreessE*, (65), 106–109.
- Mura, A. (2006c). Prospettive di ricerca per l'integrazione sociale in età adulta. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 5(2), 104–110.
- Mura, A. (2007a). Dalle barriere architettoniche all'accessibilità: cultura e formazione intorno ai temi della disabilità. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 6(4), 366–374.
- Mura, A. (2007b). Tra storia e attualità: l'Associazione Nazionale famiglie di persone con Disabilità Intellettiva e/o Relazionale. *Gulliver ErreessE*, (68), 104–108.
- Mura, A. (2007c). Tra welfare state e welfare society: il contributo culturale e sociale dell'associazionismo al processo di integrazione delle persone disabili. In A. Canevaro (Ed.), *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. trent'anni di inclusione nella scuola italiana* (pp. 413–430). Trento: Erickson.

- Mura, A. (2008a). Tra passato e presente verso il futuro: i genitori di fronte alla diagnosi. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 7(1), 45–57.
- Mura, A. (2008b). Un percorso lungo quasi un secolo: il contributo dell'associazionismo tra “vecchie” e “nuove” istanze di cittadinanza. *Gulliver ErreessE*, (80), 111–114.
- Mura, A. (2009a). Famiglie e associazionismo: il contributo al processo di integrazione nell'ultimo mezzo secolo. In M. Pavone (Ed.), *Famiglia e progetto di vita* (pp. 313–328). Trento: Erickson.
- Mura, A. (2009b). Pregiudizi e sfide dell'inclusione: le attività motorie e sportive integrate. In de A. Lucia (Ed.), *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie. ricerca, teorie, prassi.* (pp. 111–137). Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2011a). Attività motoria e sportiva integrata: un traguardo possibile. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 10(4), 323–330.
- Mura, A. (2011b). Introduzione. In A. Mura (Ed.), *Pedagogia Speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione* (pp. 11–24). Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2011c). L'“accessibilità”: considerazioni teoriche e istanze operative. In A. Mura (Ed.), *Pedagogia Speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione* (pp. 40–60). Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2012a). Barriere architettoniche e percorsi di inclusione: un'esperienza internazionale nella scuola primaria (Architectural barriers and inclusion programs: international experience in primary school). *Revista Educaçòn Inclusiva*, 3(2), 95–102.
- Mura, A. (2012b). Gli Istituti speciali per sordi: dal primo dibattito metodologico agli sviluppi per l'integrazione in Italia. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 11(5), 474–480.
- Mura, A. (2012c). *Pedagogia Speciale. Riferimenti storici, temi e idee.* Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2013). Disabilità, identità e rappresentazioni sociali tra passato e presente. In A. Mura & A. L. Zurru (Eds.), *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale* (pp. 19–42). Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2014). Associations for disabled people in Italy: A pedagogical exploration. *ALTER - European Journal of Disability Research / Revue Européenne de Recherche Sur Le Handicap*, 8(2), 82–91. <http://doi.org/10.1016/j.alter.2014.03.002>
- Mura, A. (2015). Pedagogia e Didattica dell'inclusione: i temi della formazione. In L. de Anna, P. Gaspari, & A. Mura (Eds.), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione* (pp. 13–26). Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A. (2016a). A Atividade Motora e Esportiva Integrada: a Perspectiva Italiana. In M. A. Almeida & E. G. Mendes (Eds.), *Educaçào Especial e seus*



- Diferentes Recortes* (pp. 321–338). Marilia: ABPEE.
- Mura, A. (2016b). Accessibility: Educational Perspective for Integrated Physical and Sport Activities. In L. de Anna (Ed.), *Teaching Accessibility and Inclusion* (pp. 51–59). Roma: Carocci.
- Mura, A. (2016c). *Diversità e inclusione. Prospettive di cittadinanza tra processi storico-culturali e questioni aperte*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A., & Onnis, S. (2006). Laboratorio psicomotorio. (INCLUES, Ed.) *Le Buone Prassi per L'integrazione E L'inclusione. Conferenza Internazionale*. Roma.
- Mura, A., & Tatulli, I. (n.d.). Emancipazione e voci femminili: il progetto di vita tra difficoltà e opportunità. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2013a). Elementi per una rilettura pedagogico-speciale di un «serious philosophical problem». *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(1), 39–48.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (Eds.). (2013b). *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Mura, A., & Zurru, A. L. (2015). Integralità della persona e cura educativa nell'opera di Édouard Séguin. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 14(2), 170–182.
- Nagel, T. (1986). *The View From Nowhere. Electronic Journal of Science Education*. New York: Oxford University Press.
- Nussbaum, M. (2003). Capabilities As Fundamental Entitlements: Sen and Social Justice. *Feminist Economics*, 9(2–3), 33–59. <http://doi.org/10.1080/1354570022000077926>
- Nussbaum, M. (2006). *Frontiers of justice*. Cambridge: Belknap Press.
- Nussbaum, M. (2009). The capabilities of people with cognitive disabilities. *Metaphilosophy*, 40(3–4), 331–351. Retrieved from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-9973.2009.01606.x/full>
- Nussbaum, M., & Sen, A. (1993). The Quality of Life, (February), 1–26. <http://doi.org/10.1093/0198287976.001.0001>
- Oliver, M. (1998). Theories of disability in health practice and research. *Bmj*, 317(November), 1446–1449.
- Oliver, M. (1999). Capitalism, disability and ideology: A materialist critique of the Normalization principle. In R. J. Flynn & R. A. Lemay (Eds.), *A Quarter-Century of Normalization and Social Role Valorization: Evolution and Impact* (pp. 3–13). Ottawa: University of Ottawa Press.
- Oliver, M. (2009). *Understanding Disability. From Theory to Practice* (2nd ed.). Palgrave: Macmillan.
- Ornati, A. (2000). *Architetture e barriere. Storia e fatti delle barriere architettoniche in Italia e all'estero*. Milano: FrancoAngeli.
- Pati, L. (2011). La prospettiva antropologica. In L. Pati & L. Croce (Eds.), *ICF a scuola. Riflessioni pedagogiche sul funzionamento umano* (pp. 9–21).

- Brescia: La Scuola.
- Pavone, M. (2004). *Personalizzare l'integrazione. Un progetto educativo per l'handicap tra professionalità docente e dimensione comunitaria*. Brescia: La Scuola.
- Pavone, M. (2010a). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*. Milano: Mondadori.
- Pavone, M. (2010b). *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della Pedagogia Speciale*. Milano: Mondadori.
- Pavone, M. (2011). Cinema e disabilità. In A. Mura (Ed.), *Pedagogia Speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione* (pp. 109–116). Milano: FrancoAngeli.
- Pavone, M. (2014). *Inclusione educativa. Indicazioni pedagogiche per la disabilità*. Milano: Mondadori.
- Perera, J. (2006). Specificity in Down Syndrome: A New Therapeutic Criterion. In J. A. Rondal & J. Perera (Eds.), *Down Syndrome: Neurobehavioural Specificity* (pp. 1–16). Chichester: Wiley.
- Pero, S. (2017). La sindrome di Down sta scomparendo in Islanda. Retrieved August 23, 2017, from [http://www.repubblica.it/salute/medicina/2017/08/22/news/la\\_sindrome\\_di\\_down\\_sta\\_scomparendo\\_in\\_islanda-173630428/](http://www.repubblica.it/salute/medicina/2017/08/22/news/la_sindrome_di_down_sta_scomparendo_in_islanda-173630428/)
- Perrenoud, P. (2002). *Dieci nuove competenze per insegnare*. Roma: Anicia.
- Perrenoud, P. (2010). *Costruire competenze a partire dalla scuola*. Roma: Anicia.
- Perruca, A. (2003). Progetto di sé e costruzione dell'identità. In *L'orientamento fra miti mode e grandi silenzi* (pp. 11–26). Castrignano dei Greci: Amaltea.
- Platone. (1970). Fedone. In G. Cambiano (Ed.), *Dialoghi filosofici di Platone* (pp. 519–598). Torino: UTET.
- Platone. (1981). *La Repubblica* (9th 1995). Milano: Rizzoli.
- Quinones, J., & Lajka, A. (2017). What kind of society do you want to live in?": Inside the country where Down syndrome is disappearing. Retrieved August 15, 2017, from <https://www.cbsnews.com/news/down-syndrome-iceland/>
- Rawls, J. (1983). *Una teoria della giustizia*. Milano: Feltrinelli.
- Rawls, J. (1995). *La giustizia come equità*. Napoli: Liguori.
- Renshaw, P., Choo, J., & Emerald, E. (2014). Diverse disability identities: The accomplishment of "Child with a disability" in everyday interaction between parents and teachers. *International Journal of Educational Research*, 63, 47–58. <http://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.09.002>
- Rossi, C. (2009). La persona in situazione di disabilità grave a scuola: la relazione, il corpo, il movimento. In L. de Anna (Ed.), *Processi formativi e percorsi di integrazione nelle scienze motorie. ricerca, teorie, prassi* (pp. 330–340). Milano: FrancoAngeli.
- Rousseau, J.-J. (1762). *Émile, ou de l'Éducation* (Vol. I). La Haye: Jean

Néaulme.

- Saito, M. (2003). Amartya Sen's Capability Approach to Education: A Critical Exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 17–33. <http://doi.org/10.1111/1467-9752.3701002>
- Salis, F. (2011). Inclusione, bisogni educativi speciali e attività motoria. Un'esperienza in ambito extrascolastico. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 10(4), 337–342.
- Savulescu, J. (2012). "Liberals Are Disgusting": In Defence of the Publication of "After-Birth Abortion." Retrieved from <http://blogs.bmj.com/medical-ethics/2012/02/28/liberals-are-disgusting-in-defence-of-the-publication-of-after-birth-abortion/>
- Schianchi, M. (2012). *Storia della disabilità. Dal castigo degli dèi alla crisi del welfare*. Roma: Carocci.
- Scully, J. L. (2008). Disability and genetics in the era of genomic medicine. *Nature Reviews Genetics*, 9(10), 797–802.
- Scurati, C. (2004). Il nostro sport. *Dirigenti Scuola*, (8), 4–6.
- Séguin, É. (1839a). Conseil a M. O... sur l'éducation de son fils. In D. M. Bourneville (Ed.), *Premieres Mémoires de Séguin sur l'Idiotie (1838-1843)* (p. 15-). Paris: Félix Alcan éditeur.
- Séguin, É. (1839b). Résumé de ce que nous avons fait depuis quatorze mois. In D. M. Bourneville (Ed.), *Premieres Mémoires de Séguin sur l'Idiotie (1838-1843)* (pp. 3–14). Paris: Félix Alcan éditeur.
- Séguin, É. (1842). Théorie et pratique de l'éducation des enfants arriérés et idiots. In D. M. Bourneville (Ed.), *Premieres Mémoires de Séguin sur l'Idiotie (1838-1843)*. Paris: Félix Alcan éditeur.
- Séguin, É. (1843). Hygiène et éducation des idiots. In D. M. Bourneville (Ed.), *Premieres Mémoires de Séguin sur l'Idiotie (1838-1843)* (pp. 71–182). Paris: Félix Alcan éditeur.
- Séguin, É. (1846). *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*. Paris: J. B. Baillière.
- Séguin, É. (1866). *Idiocy: and its Treatment by the Physiological Method*. New York: William Wood & Co.
- Sen, A. (1980). Equality of What? In S. McMurrin (Ed.), *Tanner Lectures on Human Values* (pp. 197–220). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sen, A. (1985). *Commodities and Capabilities*. Amsterdam: North-Holland.
- Shakespeare, T. (1996). Disability, identity and difference. In C. Barnes & G. Mercer (Eds.), *Exploring the Divide: Illness and Disability* (Vol. 6, pp. 94–113). Leeds: The Disability Press.
- Shakespeare, T. (1999). "Losing the plot"? Medical and activist discourses of contemporary genetics and disability. *Sociology of Health and Illness*, 21(5), 669–688. <http://doi.org/10.1111/1467-9566.00178>
- Shakespeare, T. (2011). Choices, reasons and feelings: Prenatal diagnosis as

- disability dilemma. *ALTER-European Journal of Disability Research/ ...*, 5(1), 37–43. <http://doi.org/10.1016/j.alter.2010.11.001>
- Sharp, K., & Earle, S. (2002). Feminism, Abortion and Disability: irreconcilable differences? *Reproductive Health*, 17(2), 137–145. Retrieved from <http://www.ingentaconnect.com/content/routledg/cdso/2002/00000017/00000002/art00002>
- Sibilio, M. (2011). *Il corpo e il movimento nella ricerca didattica. Indirizzi scientifico-disciplinari e chiavi teoriche-argomentative*. Napoli: Liguori.
- Silvers, A. (2012). Moral status: what a bad idea! *Journal of Intellectual Disability Research: JIDR*, 56(11), 1014–25. <http://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01616.x>
- Stiker, H.-J. (2005a). *Corps infirmes et sociétés. essai d'antropologi historique*. Paris: Dunod.
- Stiker, H.-J. (2005b). *Corps infirmes et sociétés. Essai d'antropologie historique*. Paris: Dunod.
- Stiker, H.-J. (2009). *Les Métamorphoses du handicap de 1970 à nos jours. Soi-même, avec les autres*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- Stocchino, G. (2011). Sport integrato a scuola: il calcio indoor. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 10(4), 343–348.
- Stocchino, G., & Selis, A. (2004). Solidarsport. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 3(4), 351–354.
- Stock, G. (2004). *Riprogettare gli esseri umani. L'impatto dell'ingegneria genetica sul destino biologico della nostra specie*. Milano: Orme Editori.
- Tatulli, I. (2007a). L'unione Italiana dei ciechi: una associazione storica. *Gulliver ErreessE*, 69, 1006–1109.
- Tatulli, I. (2007b). Voci nell'aria. Storia ed evoluzione dell'Ente Nazionale per la protezione e l'assistenza dei Sordi. *Gulliver ErreessE*, 72, 103–105.
- Tatulli, I. (2014). Attività motoria sportiva integrata. Decostruzione di modelli, nuove sfide inclusive nella formazione. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 13(1).
- Terzi, L. (2005a). A capability perspective on impairment, disability and special needs: Towards social justice in education. *Philosophy of Education: An Anthology*, 3(2), 197–223. <http://doi.org/10.1177/1477878505053301>
- Terzi, L. (2005b). Beyond the Dilemma of Difference: The Capability Approach to Disability and Special Educational Needs. *Journal of Philosophy of Education.*, 39(3), 443–459. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2005.00447.x>
- Terzi, L. (2007). Capability and educational equality: The just distribution of resources to students with disabilities and special educational needs. *Journal of Philosophy of Education*, 41(4), 757–773. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2007.00589.x>
- Thomson, J. (1971). A Defense of Abortion. *Philosophy & Public Affairs*, 1(1).

- Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/10.2307/2265091>
- Tine, C. T. (2012). À la recherche de significations dans le discours et les pratiques des enseignants. Contenus et dynamique des représentations sociales de l'inclusion scolaire des enfants et adolescents en situation de handicap en Italie. Tesi di dottorato, Roma-Lione: Dottorato Internazionale "Culture, Disabilità, Inclusione: Educazione e Formazione."
- Tornar, C. (1990). *Attualità scientifica della pedagogia di Maria Montessori*. Roma: Anicia.
- Tornar, C. (2007). *La pedagogia di Maria Montessori tra teoria e azione*. Milano: FrancoAngeli.
- UN. (1948). Universal Declaration of Human Rights. *Security Dialogue*. <http://doi.org/10.1177/096701067700800311>
- UN. (1971). Declaration on the Rights of Mentally Retarded Persons.
- UN. (1975). Declaration on the Rights of Disabled Persons. Retrieved from <http://www2.ohchr.org/english/law/res3447.htm>
- UN. (1993). Règles pour l'égalisation des chances des handicapés.
- UN. (2006a). Convention relative aux droits des personnes handicapées. New York.
- UN. (2006b, December 13). Convention on the Rights of Persons with Disabilities. New York: UN.
- UNESCO. (1974). *Enquêtes et recherches statistiques: travaux en cours. Statistiques de l'éducation spéciale.*
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Salamanca.
- Varga, S., & Gallagher, S. (2012). Critical social philosophy, Honneth and the role of primary intersubjectivity. *European Journal of Social Theory*, 15(2), 243–260. <http://doi.org/10.1177/1368431011423606>
- von Weizsäcker, V. (1987). Menschenführung. Nach ihren biologischen und metaphysischen Grundlagen betrachtet. In P. A. Masullo (Ed.), *Biologia e metafisica. Istruzioni per la condotta umana* (pp. 63–166). Salerno: Edizioni 10/17.
- von Weizsäcker, V. (1990). *Filosofia della medicina*. (T. Henkelmann, Ed.). Milano: Angelo Guerini e Associati.
- Walker, M. (2005). Amartya Sen's capability approach and education. *Educational Action Research*, 13(1), 103–110. <http://doi.org/10.1080/09650790500200279>
- Walker, M., & Unterhalter, E. (2007). *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. <http://doi.org/10.1057/9780230604810>
- WHO. (1946). Preamble to the Constitution of the World Health Organization as adopted by the International Health Conference. New York: WHO. <http://doi.org/10.1037/e597332010-037>
- WHO. (1980). *International Classification of Impairments, Disabilities and*

- Handicap. A Manual of Classification Relating to the Consequences of Disease.* Genève: WHO.
- WHO. (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé.* Geneva: WHO.
- WHO. (2011). *World Report on Disability. World report on disability.* Geneva: WHO. Retrieved from [www.who.int](http://www.who.int)
- Wilson, H. J. (2000). The myth of objectivity: is medicine moving towards a social constructivist medical paradigm? *Family Practice*, 17(2), 203–209. <http://doi.org/10.1093/fampra/17.2.203>
- Winnicott, D. W. (1960). The Theory of the Parent-Infant Relationship. *International Journal of Psycho-Analysis*, (41), 585–595.
- Winnicott, D. W. (1962). The Theory of the Parent-Infant Relationship — Contributions to Discussion. *International Journal of Psycho-Analysis*, (43), 256–257.
- Winnicott, D. W. (1965). *The Maturation Processes and the Facilitating Environment. Studies in the Theory of Emotional Development* (tr. it.1970). London: The Hogart Press.
- Winnicott, D. W. (1968). Playing: Its Theoretical Status in the Clinical Situation. *International Journal of Psycho-Analysis*, (49), 591–599.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophische Untersuchungen* (tr. it.1995). Oxford: Basil Blackwell.
- Yin, K. R. (2003). *Case Study Research. Design and Methods.* (tr. it.2005). London: Sage Publications.
- Zavalloni, R. (Ed.). (1967a). *La pedagogia speciale e i suoi problemi.* Brescia: La Scuola.
- Zavalloni, R. (1967b). Problematica della pedagogia speciale. In R. Zavalloni (Ed.), *La pedagogia speciale e i suoi problemi* (pp. 17–84). Brescia: La Scuola.
- Zurru, A. L. (2005). Associazione familiare, disabilità, solidarietà e dinamiche di riconoscimento sociale. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 4(5), 445–458.
- Zurru, A. L. (2006a). Associazione familiare e integrazione sociosanitaria: tracce ed elementi di ricognizione storica. *L'integrazione Scolastica E Sociale*, 5(2), 116–122.
- Zurru, A. L. (2006b). Il disturbo da ADHD: una panoramica sulla realtà associativa italiana. *Gulliver ErreessE*, VIII(66), 102–105.
- Zurru, A. L. (2007). L'associazione Bambini Cerebrolesi. *Gulliver ErreessE*, IX(71), 104–107.
- Zurru, A. L. (2011). Bioetica e disabilità: una riflessione etica sulle condizioni della vita. In A. Mura (Ed.), *Pedagogia Speciale oltre la scuola. Dimensioni emergenti nel processo di integrazione* (pp. 158–173). Milano: FrancoAngeli.
- Zurru, A. L. (2013). Disabilità, salute e processi identitari: un approccio

- interdisciplinare tra sapere pedagogico e scienze mediche. In A. Mura & A. L. Zurru (Eds.), *Identità, soggettività e disabilità. Processi di emancipazione individuale e sociale* (pp. 166–185). Milano: FrancoAngeli.
- Zurru, A. L. (2015a). Gli insegnanti e la ricerca: itinerari per l'inclusione. In L. de Anna, P. Gaspari, & A. Mura (Eds.), *L'insegnante specializzato. Itinerari di formazione per la professione* (pp. 124–136). Milano: FrancoAngeli.
- Zurru, A. L. (2015b). *La dimensione identitaria nella persona disabile. Lo sguardo della Pedagogia Speciale sulle dinamiche della cura medica*. Milano: FrancoAngeli.