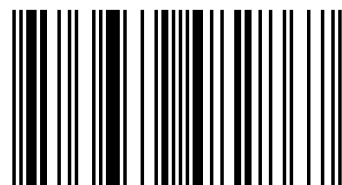


Le volume indique, de façon originale, les éléments fondamentaux de la réflexion de la Pédagogie Spécialisée, en en reconstruisant les intrigues les plus souterraines et en la projetant vers le futur. Le parcours d'émancipation de la personne handicapée qui en ressort rappelle l'homme à une confrontation 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.

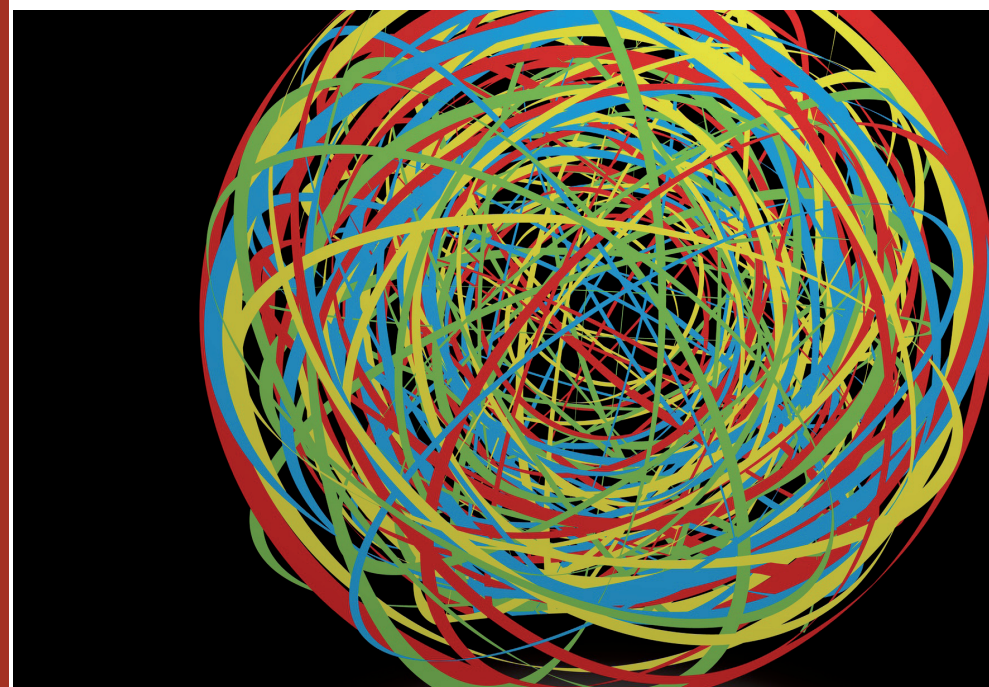


978-3-639-48286-7

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

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 Zurru

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

All rights reserved. Beau Bassin 2017

Tables des matières

Introduction	7
1. Que signifie Pédagogie Spécialisée?	
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
2. Universalisation des droits et processus d'inclusion	
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
3. Modèles interprétatifs du handicap et Pédagogie Spécialisée	
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

4. Questions anthropologiques et éthiques	
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
5. Inclusion : l'expertise italienne	
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
6. Inclusion et citoyenneté	
1. Soin éducatif, sujet et Projet de Vie	150
2. Solidarité et dynamiques de reconnaissance	157
3. Eléments pour une citoyenneté authentique	165
Bibliographie	171

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 révoquer 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.

3. Modèles interprétatifs du handicap et Pédagogie Spécialisée

1. Handicap et identité dans les classifications du développement humain

Qu'est-ce que le handicap ? Ce n'est pas une question qui a une solution facile. Pour répondre à cette question, il faut éclaircir de quelle perspective on l'observe et quel est le vrai intérêt à son égard. Peut-on estimer le handicap seulement en termes de catégories ? Dans certains cas, telle abstraction est légitime si l'on considère le caractère fonctionnel des objectifs et des décisions socio-politiques qu'il est possible d'assumer. Dans d'autres situations, le caractère idiographique de la condition du handicap demande une particulière attention envers la personne pour franchir le risque de reléguer l'individu dans son propre déficit.

En réfléchissant sur la réalisation des dynamiques étiques-sociales, en effet, des disparités évidentes se dégagent entre les conditions biographiques des individus et les effets que les catégories et les concepts déterminent dans les conditions de vie des personnes. C'est justement en relation à l'ampleur de ces différences

que la lecture et la compréhension des nombreuses réalités existentielles des personnes en situation de handicap peuvent résulter complexes et plus ou moins authentiques. Le risque de probables incompréhensions peut être atténué si l'on prend conscience des contextes, des procès et des signifiés qui ont contribué, au cours du temps, à l'élaboration des différents instruments classificateurs et interprétatifs et qui, de nos jours, influencent le débat sur le handicap.

A ce propos, il peut être important de « relire », à travers les connaissances que la Pédagogie Spécialisée a développé jusqu'à maintenant, les éléments qui caractérisent la structure interprétative des classifications internationales du handicap les plus connues.

Seulement avec la conclusion de la première moitié du siècle passé, une époque de 1000 ans s'est achevée, durant laquelle le handicap a été perçu comme l'expression d'un manquement humain et représenté en termes fantastiques. Juste dans la deuxième partie de 1900, des perspectives scientifiques et politique-culturelles, différentes entre elles, ont contribué à définir le concept de handicap.

En 1980, l'Organisation Mondiale de la Santé fusionne les résultats des travaux scientifiques et des débats développés dans la décennie précédente, en publiant la *Classification internationale des handicaps : déficiences, incapacités et désavantages* (CIH). Il s'agissait de la première tentative, un niveau international, d'homogénéiser les concepts et les définitions pour décrire l'origine, le développement et les résultats d'un processus invalidant. A partir des conséquences que la maladie détermine, dans la vie des personnes (plan individuel), et vues les relations qu'elles entretiennent

avec l'environnement (plan social), l'on indique les traits du processus invalidant. Ainsi, trois composants s'en dégagent : la déficience, l'incapacité et le désavantage, connectés entre eux par un modèle causatif de type linéaire et unidirectionnel.

La caractéristique chronique d'une maladie détermine la déficience qui « correspond à toute perte ou altération d'une structure ou fonction psychologique, physiologique, ou anatomique » (WHO, 1980, p. 27). Une incapacité entendue comme « réduction (résultant d'une déficience) partielle ou totale de la capacité d'accomplir une activité d'une façon ou dans les limites considérées comme normales par un être humain » (WHO, 1980, p. 28) dérive de la mutilation. La socialisation de la mutilation ou de l'incapacité dont l'individu est atteint, engendre un handicap, c'est-à-dire « le désavantage social pour un individu donné résulte d'une déficience ou d'une incapacité qui limite ou interdit l'accomplissement d'un rôle normal (en rapport avec l'âge, le sexe, les facteurs sociaux et culturels) » (WHO, 1980, p. 29).

La publication de la Classification détermine une transformation culturelle et sociale de portée historique, en modifiant la façon de concevoir le handicap et de se rapporter aux personnes handicapées, considérées jusque-là « des hommes et des femmes manqués/es » et péjorativement indiqués comme des monstres, des estropiés, des idiots, des subnormaux, des fous, des déficients (Canevaro & Goussot, 2002; Mura, 2012c; Stiker, 2005b). Le terme handicap, déjà adopté lors d'une étude publiée par l'UNESCO (1974), fait référence à une classification articulée en sept typolo-

gies (handicap de la vue, de l'ouïe, de l'intelligence, physique-musculaire-moteurs, du comportement social et relationnel, de la parole et de l'écriture). L'extrait marque une rupture épistémologique, culturelle et sociale avec les termes du passé, en mettant en évidence comment le handicap ne touche pas globalement la personne, mais plutôt comment il affecte une fonction/habilité particulière, socialement requise.

Les perspectives qui se sont développées à partir des ouvertures tracées par la Classification ne sont pas suffisantes à sauvegarder les signifiés sous-tendant la nouvelle terminologie par l'effet de quelques altérations linguistiques. En Italie, comme aussi dans beaucoup d'autres pays européens, le sens et le signifié d'origine du terme handicap finissent par être faussés, avec le risque d'évidentes contradictions scientifiques et culturelles. C'est le cas, par exemple, dans l'usage adjectivé du terme dans l'élocution « personne handicapée » ou dans les expressions telles que « porteur de handicap », utilisées couramment par les médias, dans les contextes scolaires et socio-sanitaires, dans les documents institutionnels et même dans les textes législatifs. Cela représente un clair exemple de la déformation sémantique des termes, puisque dans le sens commun, l'on finit par imputer au sujet la « responsabilité » de sa condition et, en négligeant n'importe quel élément du contexte, on réduit « le handicap » dans une dimension privée. L'usage d'un tel langage a contribué à l'établissement d'une vision spécialisée et technique des actions aux égards de la personne handicapée, aussi dans le domaine éducatif et socio-sanitaire. L'interprétation restric-

tive qui claustré le handicap dans une dimension subjective, accompagnée par une dérive interprétative galopante de la CIH, sur des raisons exclusivement bio-structurelles, a déterminé l'affirmation d'un modèle médicalisant du handicap (de Anna, 2014; Mura, 2012c).

La conséquence linéaire instituée entre les trois facteurs identifiés (déficience, incapacité, désavantage) n'est pas capable de rendre compte d'une réalité bien plus complexe. Il devient aussitôt évident que les facteurs personnels de caractère non médical, avec les facteurs environnementaux, ne sont pas neutres dans l'évolution et dans la détermination des niveaux de complexité des situations individuelles de handicap. Dans le débat scientifique (Canevaro, 1983, 1999; Chamie, 1990; Gray & Hendershot, 2000), la question autour de la possibilité de penser à la connexion entre déficience, incapacité et désavantage, de manière interactive et liée au contexte, se dessine progressivement.

C'est dans ce sens que se développe lentement une autre rupture d'encadrement qui devient explicite avec la publication de la *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé* (WHO, 2001). La CIF se rallie à l'expression plus épanouie du concept de santé formulé par l'OMS en 1946 en termes de « *a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity* » (WHO, 1946, p. 1). L'idée de santé, ainsi définie, est fondée sur un modèle anthropologique qui identifie une synergie d'éléments plus respectueuse que l'unité et que la complexité de l'être humain, en mettant l'accent sur

l'enchevêtrement entre les composantes biologiques, mentales et sociales. Il s'agit d'un concept complexe qui rappelle le bien-être existentiel et la qualité de la vie. La santé, en fait, « se présente comme condition personnelle qui subit toujours le contexte socio-politique-économique-culturel où elle est examinée et le système de valeurs par ceux qui sont appelés à la spécifier » (Pati, 2011, p. 12). Comme il est évident, la santé humaine n'est pas délimitée ni objective sur la base du seul fonctionnement ou malfonctionnement physiologique.

La structure écologique-systémique de la Classification, de la même manière, définit la condition de handicap dans la sphère d'une relation interactive entre les aspects qui concernent la santé de l'individu, les facteurs environnementaux et les facteurs personnels. Selon le modèle du 2001, le handicap se produit donc par une anomalie du fonctionnement de n'importe quel élément du système. C'est par rapport à cela que l'on définit le handicap comme « le résultat de la relation complexe entre le problème de santé et les facteurs personnels d'une personne, et des facteurs externes qui représentent les circonstances dans lesquelles vit cette personne » (WHO, 2001, p. 17). Comme l'indique le schéma adopté dans la publication de l'OMS (WHO, 2001, p. 19), la condition de santé ou de handicap de la personne est le résultat du processus d'interaction entre les différents éléments : le corps (les structures et les fonctions), les facteurs environnementaux (culture, milieux physiques, règles, ressources technologiques,...), les facteurs personnels (âge, sexe, niveau culturel et économique,...), et les niveaux d'activité

(capacité d'acquisition, de communication, d'autonomie, de soin de soi) et de participation (scolaire, familiale, civique-sociale) que le sujet réussit à réaliser. Le principe d'« équivalence » entre les différents facteurs bio-psycho-sociaux devance la centralité de la dimension étiologique qui était fondamentale dans la Classification de 1980. La dynamique dans laquelle une condition de handicap prend origine, se modifie et évolue, permet l'élargissement du champ d'application de la Classification dans la direction des Besoins Educatifs Particuliers, autrement dit, des problèmes d'acquisition qui, sans figurer dans le domaine du handicap, ont besoin d'interventions didactique-éducatives spécialisées. Il est évident comme le modèle représenté par la Classification prône de l'importance pour des buts différents d'utilisation dans le domaine sanitaire, politique et économique d'un côté, et pour les milieux d'application, de celui statistique, clinique et de recherche, aux politiques sociales et de l'éducation, de l'autre.

Du point de vue pédagogique, il est tout aussi important de vérifier la compatibilité entre le modèle conceptuel sous-jacent à la Classification et les objectifs scientifiques et culturels de la Pédagogie Spécialisée, engagée depuis toujours dans la création d'une société inclusive qui garantisse le bien-être et la qualité de la vie aux personnes en situation de handicap. Dans ce sens, l'on peut souligner que l'application de la CIF peut tirer parti de la perspective d'approche et des connaissances acquises de la Pédagogie Spécialisée, autant dans le domaine socio-sanitaire que dans le domaine éducatif. Pour faire cela, l'on devrait utiliser la Classification en la

dépouillant de la logique de froide enquête et description du fonctionnement du sujet, focalisée sur la pure détection des indicateurs quantitatifs qui, dans leur aspect analytique et généralisable, restent toujours égaux à eux-mêmes. Tandis qu'il est nécessaire de la contaminer avec le regard pédagogique-spécialisé, afin qu'elle puisse devenir l'instrument euristique de recherche par rapport aux possibilités de réalisation de la personne.

Cette conscience devient l'élément fondamental pour neutraliser les constructions mentales qui tendent à dégager par inférence et à généraliser l'idée du « non-fonctionnement » de celle du « fonctionnement ». En faisant cela, on ne laisse aucun espace au « fonctionnement différent ». Une telle dérive de réflexion prive, à la base, de toute possibilité de reconnaissance du sujet et elle se place aux antipodes de la perspective pédagogique-spécialisée toujours ouverte à la reformulation, à la promotion et à la valorisation, contre toute tendance à l'exclusion et à la fermeture.

Il s'agit de risques implicites, autant qu'involontaires, aussi dans les choix terminologiques. Dans ce sens, la CIF souligne comment le mot désavantage – ainsi que le terme « handicap » dans la tradition anglophone et italienne – désormais sémantiquement défraîchi et détérioré, soit remplacé par le mot « participation ». De la même façon, le terme incapacité, et donc « handicap », laisse place au mot « activité ». L'on privilégie ainsi, le « regard positif » qui oriente à rechercher les potentiels que le sujet peut exprimer dans les différents contextes de vie plutôt que d'identifier les limites et les déficits.

L'interaction systémique entre les différents facteurs bio-psycho-

sociaux, la capacité de s'adresser à l'universalité des sujets et la tentative d'éviter toute connotation négative pour décrire les conditions de handicap, du point de vue méthodologique, permettent de considérer la CIF comme un produit culturellement intéressant. Toutefois, malgré la Classification n'ait pas été pleinement transposée dans ses valeurs culturelles, dans la multitude des potentialités applicatives et des possibles résultats liés, quelques critiques en référence à l'empreinte essentiellement comportementaliste de la structure théorique, qui laisse dans l'ombre quelques dimensions personnelles extrêmement importantes dans la vie des personnes, s'annoncent (Pavone, 2010b; Stiker, 2009). Dans d'autres cas, l'on a souligné l'incapacité de la Classification de considérer des éléments qualitativement importants du bien-être subjectif, comme les styles et les habitudes de vie des personnes, avec le but de récupérer des éléments biographiquement et subjectivement importants de l'existence des individus (Fougeyrollas, Noreau, & Lepage, 2004).

Un rôle important dans le développement de la CIF, dans sa version initiale de 1980, est pris par le *Processus de Production du Handicap* (PPH). Il s'agit d'un document développé en plus de vingt ans de recherche et élaboré par le Quebec Committee on the ICIDH (Fougeyrollas et al., 1999). Le PPH prend la valence d'une classification écosystémique pour la description et l'explication des causes et des conséquences des maladies et des traumatismes et se fonde sur le *Human Development Model* duquel il représente une variante (Fougeyrollas & Charrier, 2014). En harmonie avec la CIF, il propose de comprendre le handicap en l'expliquant comme interaction

entre des facteurs personnels (intrinsèques) et des facteurs environnementaux (extrinsèques), en prenant en grande considération le caractère situationnel que les « habitudes de vie » prennent dans les expériences de l'individu. Le concept innovateur des *life habits* renvoie à la « *daily activity or a social role valued by the person or his/her socio-cultural context according to his/her characteristics (age, sex, socio-cultural identity, etc.)* » (Fougeyrollas et al., 1999, p. 14). Le modèle permet la prise d'un regard pédagogique et euristique utile à faciliter la compréhension du phénomène du handicap et à encadrer les possibles actions dans les différents milieux de réhabilitation, de promotion de la participation sociale et de défense des droits des personnes handicapées. Les facteurs de risque (biologiques, physiques d'environnement, sociaux, comportementaux) peuvent intervenir dans l'interaction entre les facteurs personnels et environnementaux et sont représentés par des éléments qui appartiennent à l'individu ou qui proviennent de l'environnement extérieur. Ceux-ci sont capables de provoquer des maladies, des traumatismes et toute autre lésion à l'intégrité et au développement des personnes. Les facteurs personnels sont représentés par les caractéristiques intrinsèques d'une personne comme l'âge, le sexe, l'identité socio-culturelle, le système organique et les capacités qui peuvent être mesurées à travers deux différentes échelles relatives : « une pour les systèmes organiques et l'autre pour les attitudes » (Fougeyrollas & Charrier, 2014, p. 6). Les facteurs personnels sont mis en relation aux facteurs environnementaux, sociaux et physiques pour comprendre quel impact le milieu de vie puisse avoir

dans la participation sociale des personnes handicapées. Pour ce qui concerne les habitudes de vie, l'on fait référence aux activités quotidiennes – la communication, la mobilité, les soins personnels, les rôles sociaux, les responsabilités, les relations interpersonnelles et la vie communautaire – évaluées en relation à la personne et au contexte d'appartenance selon les caractéristiques d'âge, de sexe et identité socio-culturelle (Fougeyrollas et al., 1999).

Si l'on prend en considération les domaines conceptuels susmentionnés, le handicap se crée quand « le milieu de vie des personnes ne permet pas à celles-ci de réaliser leurs propres habitudes de vie ou d'exercer leurs propres droits comme les autres » (Fougeyrollas & Charrier, 2014, p. 4). Le lien entre l'apparition de la condition de handicap et les contingences socio-politiques, dans un cadre où le handicap est conçu « non comme un problème individuel de santé, mais comme une question de droit humains » (Fougeyrollas & Charrier, 2014, p. 2) devient, donc, évident. Il s'ensuit que la réalisation d'une société inclusive se fonde sur le droit à l'égalité de la part des personnes handicapées sur la base d'une conception universelle d'équité et d'exploitabilité des milieux de vie, des produits et des services, ainsi que de la disponibilité de mesures compensatives qui puissent garantir l'exercice des droits de façon similaire pour tous (Levasseur, Desrosiers, & St-Cyr, 2007). Une telle perspective confère à la Classification une envergure de caractère humanitaire compatible avec les connaissances que l'ONU (2006b) a exprimé successivement dans la *Convention sur les droits des personnes handicapées*.

Il est évident comme il s'agit d'un modèle holistique qui propose une lecture du handicap en termes de complexité individuelle et sociale. Dans cette Classification aussi, en revanche, quelques points faibles ont été constatés, spécialement par rapport au domaine conceptuel des facteurs personnels. Les éléments identitaires qui devraient être considérés dans l'interaction entre la personne et le milieu ne sont pas définis de manière complètement claire ; il serait, en outre, particulièrement difficile de comprendre, aussi, avec quelles modalités et à quel niveau l'on puisse en tenir compte dans l'évaluation des conditions individuelles de handicap (Zurru, 2015b).

2. Affaires d'équité et de justice

Dans les Etats-Unis et en Europe, simultanément au développement du débat dans lequel les classifications citées ont été élaborées, l'activisme des personnes handicapées a généré un mouvement culturel qui a stimulé l'évolution d'un domaine d'étude, qui se définit de nos jours comme *Disability Studies*. Il ne s'agit pas d'une discipline académique, mais plutôt d'un panorama hétérogène de recherches qui engage plusieurs sphères disciplinaires et domaines d'étude différents entre eux (Barnes & Mercer, 2003; Gabbard, 2011; Goodley, 2011; Oliver, 1999). Au-delà des nombreuses voies de recherche, l'on peut identifier quelques éléments conceptuels transversaux qui constituent le paradigme interprétatif *Disability Studies*. On souligne, en particulier, la responsabilité du modèle médical dans l'abaissement du handicap à une condition déficitaire

individuelle, aussi à travers une littérature médicale, qui, avec son langage, canalise des éléments qui deviennent oppressifs et réducteurs dans le milieu civil. A ces aspects, d'autres mécanismes de marginalisation s'ajoutent, générés par une action sociale et institutionnelle, gouvernée par des personnes non-handicapées et peu respectueuses des exigences relatives à la condition de handicap. Face à de telles criticités, la poursuite de l'émancipation et de l'autodétermination des personnes handicapées est identifiée par les spécialistes des *Disability Studies* comme objectif principal étiquet-civil à construire.

En plus de la structuration d'une culture de revendication des droits, les *Disability Studies*, en critiquant la connexion causale et unilatérale entre la déficience, l'incapacité et le désavantage, ont contribué à générer la Classification de l'OMS de 1980. A partir de la prise de conscience que la condition de limitation vécue par l'individu ne peut plus être imputable au déficit, mais aux effets d'une organisation sociale négligente vis-à-vis des différentes conditions de santé des personnes, le débat s'est orienté à la révision du rapport causal entre déficience et désavantage. Dans ce sens, le désavantage, plutôt qu'un problème de nature médicale et individuelle, doit être considéré comme le résultat d'une construction sociale.

La distinction enracinée entre « personne valide » et « personne handicapée », introduite par l'approche médicale, détermine de manière aprioriste selon les spécialistes, les disparités sociales qui caractérisent la vie des personnes, en se basant sur la nature biolo-

gique de la diversité. Il en dérive une approche fonctionnaliste qui structure une vision particulière de la relation d'aide selon laquelle le déficit individuel peut être « traité » et « atténué » grâce à l'action des spécialistes. Dans cette dynamique, les médecins et les spécialistes posséderaient les compétences pour identifier les besoins, tandis que les sujets en situation de handicap prendraient le rôle de ceux qui « doivent » être soumis à des actions pour la réalisation d'objectifs conçus exclusivement du point de vue des premiers (French & Swain, 2004; Oliver, 1999).

En ce qui concerne la critique aux égards de la littérature du handicap, souvent définie par les médecins en termes de tragédie (Shakespeare, 1999), le rôle des personnes handicapées aussi ressort. Le rapport direct et indirect, dans la recherche scientifique, a révélé l'incohérence et les effets de la terminologie avec laquelle les médecins et les scientifiques s'expriment souvent, en utilisant « *the words "suffering" and "victim" as if they are accurate descriptions and not untested, biased assumptions which many disabled people do not experience* » (Oliver, 1998, p. 1447). Le caractère oppressif des dynamiques sociales, basées sur une terminologie proto-eugénétiques, met en évidence et renforce une vision tragique du handicap. En fait, souvent, les médecins parlent de « risque », de « tragédie » et de « désastre », en faisant allusion à la personne handicapée ou aux conditions syndromique d'un fœtus (Mura, 2008a; Mura & Zurrù, 2013a; Shakespeare, 1999; Zurrù, 2015b).

Le travail de recherche des *Disability Studies* a, sans doute, constitué une présence innovatrice et stimulante dans la critique aux

mécanismes d'exclusion sociale, dans le domaine humanistique, juridique et médical, mais aussi dans les sciences sociales. Il faut observer comment la réflexion auprès du mouvement ait pris les connotations d'un programme orienté à l'enquête des dynamiques historique-culturelles, économiques et sociopolitiques du handicap. En ce qui concerne l'instruction, aussi dans les pays anglo-saxons, l'on souligne désormais, la nécessité d'englober la perspective inclusive et d'abolir le système de ségrégation de l'éducation spécialisée. L'émancipation de la personne, en effet, se réalise avec l'instruction, conçue comme droit inaliénable et comme principal instrument de valorisation des différences interpersonnelles, à se mettre en œuvre dans la communauté d'appartenance (Oliver, 2009). Dans ce sens, les personnes handicapées doivent pouvoir avoir un accès égal aux écoles communes et aux services communautaires, dans la tentative de développer un système de services géré par les mêmes personnes handicapées et, donc, capable de garantir la réalisation d'un style de vie comparable à celui des autres citoyens (Barnes & Mercer, 2006).

Les personnes handicapées, qui ne sont plus disposées à subir des positions marginales, ont donné vie, à travers le mouvement des *Disability Studies*, à l'idée qu'elles pouvaient choisir pour elles-mêmes, en autodéterminant leur propre existence. Au niveau international, l'interprétation du handicap en tant que « produit social » a pris un rôle important dans le développement des politiques culturelles et sociales. Toutefois, la primauté de la dimension de l'*advocacy* pourrait faire ressentir les *Disability Studies* comme un

modèle simplement antagoniste et opposé à celui médical. Dans ce sens, la critique à l'équation entre déficience et désavantage, noyau des enquêtes et des analyses des *Disability Studies*, porte à concevoir l'émancipation et la participation des personnes handicapées seulement dans les termes socio-politiques. Les recherches semblent excessivement concentrées à dévoiler les contraintes oppressives exercées dans une société négligente aux égards du handicap. De cette manière, l'enquête se concentre sur les seuls mécanismes catégoriaux d'exclusion sociale, en contournant l'attention vis-à-vis du caractère biographique des expériences individuelles.

Le débat sur le caractère social du handicap a stimulé la réflexion aussi au sein de la *Capability Approach*. Il s'agit d'une perspective théorique de justice distributive, née dans la sphère du discours politique-économique à partir des intuitions de l'économiste Amartya Sen, sur les questions relatives aux standard de vie et de bien-être des personnes en condition de désavantage économique-social (Sen, 1980, 1985). Dans le domaine politique-philosophique, telle approche s'est diffusée aussi à travers les thèses développées par Nussbaum (2006; Nussbaum & Sen, 1993). De nombreuses autres études ont été réalisées dans les sciences sociales (Alkire, 2002, 2005, 2015) et éducatives (Saito, 2003; Terzi, 2005a, 2007; Walker, 2005; Walker & Unterhalter, 2007).

Le concept de *capability* est devenu un élément important avec lequel définir la structure d'une théorie de justice sociale. Les *capabilities* doivent être considérées, en fait, comme la gamme d'opportunités pratiques de réalisation dont les individus devraient

pouvoir librement disposer, en termes d'équité. Les conditions de vie et de bien-être pour chaque individu sont conçues et étudiées comme « des façons d'être ou des actions que chacun répute de valeur », à l'intérieur d'un cadre théorique qui met en relation étroite le bien-être individuel, les systèmes socio-culturels et les politiques. Dans le champ des enquêtes sur les conditions qui génèrent la discrimination et qui nuisent à la dignité humaine, la réflexion sur les *capabilities* a aussi été considérée en tant que perspective intéressante et innovatrice par rapport aux questions concernant le handicap.

La notion de *capability* apparaîtrait être particulièrement intéressante pour cueillir les dynamiques avec lesquelles a origine le phénomène du handicap. En fait, le handicap pourrait être conçu comme privation de « *capabilities* » ou de « *functionings* » qui dérive de l'interaction entre les caractéristiques personnelles d'un individu, l'ensemble des biens disponibles et l'environnement. Dans ce cadre, la *capability* « does not constitute the presence of physical or mental ability; rather, it is understood as a *practical opportunity*. *Functioning is the actual achievement of the individual, what he or she actually achieves through being or doing* » (Mitra, 2006, p. 236). En parcourant la dynamique d'interaction entre les éléments différents rappelés, les biens à disposition de la personne, le contexte d'appartenance et les caractéristiques personnelles influencent le set des *capabilities*. Tel « panier » détermine, à son tour, le *functioning*, c'est-à-dire ce qu'un individu choisit librement en termes de façons d'être et/ou actions à accomplir. Le set de *capabilities* est for-

tement conditionné par l'environnement dans lequel vit la personne, il prend une valeur tout autre que neutre en termes de disponibilité de moyens et d'instruments ou de pénuries de ces mêmes. De son côté, Sen n'indique pas une liste précise ou complète des biens à disposer, des caractéristiques personnelles et environnementales, tout comme il ne propose pas une seule unité pour mesurer le bien-être individuel.

Au contraire, en tenant compte des différences individuelles, il ne définit même pas une gamme de *capability* et de *functionings*. A ce sujet, Nussbaum – recourant à plusieurs sources de la réflexion politico-philosophique – a plutôt identifié une liste de dix *capabilities* qui prend la valeur de cadre de plafond, sous lequel se détermine la lésion de la dignité et, donc, l'impossibilité de se réaliser pleinement en tant que citoyens. Pour qu'une assistance puisse être retenue digne, en fait, la liste des *capabilities* fait référence aux dimensions : de la vie, de la santé corporelle, de l'intégrité corporelle, des sens, de l'imagination et de la pensée, des émotions, de la raison pratique, de l'affiliation, du respect de l'espèce, du jeu et du contrôle sur son propre milieu (Nussbaum, 2003, 2006, 2009).

Dans les développements successifs du discours sur les *capabilities*, il a été mis en évidence comment l'instruction représente une dimension réalisatrice dans laquelle les opportunités de *functioning* doivent être garanties de manière égale pour être effectivement participant dans la société (Terzi, 2005b; Walker & Unterhalter, 2007). A ce sujet, pour ce qui concerne le thème de l'inclusion scolaire, la notion de *capability* stimule la réflexion critique aux égards de deux

grands domaines d'enquête. En fait, des doutes apparaissent sur la possibilité d'identifier, de manière définitive, les seuils de pertinence en termes de dignité standard. Par exemple, peut-on être certain que l'instruction de la personne handicapée soit résoluble en termes de standard identifié *a priori* ? En outre, il devient compliqué, autant du côté théorique et épistémologique que sur celui politique-décisionnel, de concevoir l'instruction de la personne handicapée comme une seule question de justice sociale (Nussbaum, 2006, 2009). Considérer la formation du sujet handicapé dans un cadre de *capabilities* ne risque pas de réduire le signifié et l'acquis de l'éducation dans les logiques de fonctionnalisme instrumental ?

3. La perspective de la Pédagogie Spécialisée

Il est évident que dans les cinquante dernières années, une radicale transformation s'est réalisée dans la façon de concevoir le handicap et de s'en rapprocher. Ce parcours s'est réalisé à travers de nombreuses études et recherches qui ont produit un système conceptuel impressionnant et multiforme qui, en rompant avec les visions ascientifiques du passé, a mis les bases pour de nouveaux paradigmes descriptifs et interprétatifs du phénomène selon plusieurs points de vue.

Il apparaît, en fait, clairement, comme les systèmes conceptuels, à la base des classifications internationales et des différents paradigmes socio-politiques et philosophiques avec lesquels l'on décrit et l'on pense au handicap, n'adoptent pas un caractère neutre et, à

vrai dire, ils renvoient à la puissante relation qu'il existe entre la réalité des différents termes avec lequel on le représente. Il s'agit d'un lien strict entre la fonction sémantique et celle pragmatique du langage déjà cité par Canevaro quand il affirme que « tout handicap est tellement unique par rapport à une réalité sociale et culturelle » (1979, p. 17). Ce sont des observations qui aident à comprendre comment les différents modèles explicatifs soient le vecteur d'autant de manières de concevoir aussi l'orientation et le sens des politiques d'inclusion. Une autre complication, dans le rapport entre réalité et langage, est donnée par l'impression de manque que ce dernier manifeste dans la possibilité de concevoir le signifié plus intime et authentique qui se cache derrière l'expérience de chaque individu en situation de handicap.

Les différents paradigmes permettent sans doute de considérer le handicap en tant que phénomène individuel et social qui nécessite d'une restructuration culturelle et politique de l'entière société pour garantir à chacun la possibilité de réaliser une vie digne. Toutefois, autant la perspective bio-psycho-sociale de la CIF que celle écosystémique du PPH, comme aussi les modèles politique-sociaux des *Disability Studies* et du *Capability Approach*, risquent de ne pas être parfaitement fonctionnels à la compréhension existentielle des personnes en situation de handicap.

Classifier la santé dans les seuls termes de « fonctionnement » comme se produit dans la CIF, est un procédé trop mécanique et insuffisamment adéquat à intercepter la complexité des dynamiques qui vitalisent l'être humain. L'on peut encore observer que le mot

« santé », dans la Classification, est utilisé parfois à un niveau supra-ordonné en référence à l'interaction corps, personne, environnement avec les vastes signifiés qui leur étaient imputés en 1946, tantôt aux seuls éléments biologique-corporels, en suscitant ainsi de probables confusions.

De la même façon, l'on peut avoir un doute sur le fait que l'énoncé, la garantie et le respect des droits humains ou l'identification de standards d'équité – des éléments nouveaux dans la réflexion des *Disability Studies*, dans les théorisations du *Capability Approach*, comme aussi dans les conséquences auxquelles parvient le modèle PPH – soient suffisants pour orienter et favoriser la pleine réalisation de la personne handicapée et, en même temps, comprendre effectivement ce qu'est le handicap.

Avant d'identifier les facteurs individuels et environnementaux qui influencent et interviennent dans le développement d'une condition de handicap, il est primordial de s'interroger sur le sens de ce que s' signifie être un individu qui réalise sa propre expérience dans une telle situation. Peut-on être certain que cette dimension existentielle et de vie soit réductible seulement à une question de santé ou de droit ? Si l'on considère ces aspects, il est évident que les modèles évoqués se caractérisent pour la difficulté à concevoir le caractère dynamique et intime de la construction identitaire individuelle, aussi comme élément central dans l'expérience de la personne en situation de handicap.

Donc, il est nécessaire de faire une sorte de pas en arrière pour « retrouver le sujet » et éviter le risque impersonnalisant et appau-

vrissant inhérent aux logiques classificatrices et catégorielles. Cela ne s' signifie pas que les classifications et les différents modèles interprétatifs n'aient pas pris et ne prennent pas une profonde valeur émancipatrice par rapport au discours d'inclusion et de considération de la personne. Mais il s'agit de perspectives qui ont besoin d'être intégrées par les connaissances pédagogiques et anthropologiques acquises auprès de la Pédagogie Spécialisée. Vis-à-vis des enthousiasmes avec lesquels, actuellement, aussi dans la recherche et dans la conception des processus d'inclusion l'on regarde aux différentes perspectives esquissées, il est nécessaire de fournir une *ratio* qui permette de réarranger l'ensemble multiforme d'interprétations, en remettant au centre l'objet. Evidemment, il ne s'agit pas d'ajouter un modèle antagoniste par rapport aux autres déjà existants, mais plutôt d'offrir un horizon théorique et pratique, en même temps, qui se nourrit des connaissances qui dérivent des domaines spécialisés et des connaissances socialement acquises, capable d'orienter et de supporter la formation des nombreuses professionnalités, le choix des décideurs politiques et les comportements des citoyens.

Le handicap et les besoins éducatif-spécialisés doivent donc être conçus de façon plus authentique, sans les épuiser en termes de déviation physiologique ou intellectuelle comparé aux niveaux standard. Il s'agit de l'exigence de considérer l'identité de la personne handicapée selon la dimension du vécu personnel plutôt qu'à partir des seuls modèles interprétatifs (Caldin, 2012; Covelli, 2013; d'Alonzo, 2016; de Anna, 2014; Diallo, 2012; Gaspari, 2008; Mura,

2008a; Mura & Zurrú, 2013b, 2015; Tine, 2012; Zurrú, 2015b).

Dans ce sens, le handicap peut être interprété comme une condition humaine complexe et naturelle qui, dans la tension continuelle entre ce que l'on est et ce que l'on n'est pas encore ou l'on pourrait devenir, prend un caractère universel et de spécificité existentielle. L'affirmation peut apparaître presque désarmante dans sa simplicité par rapport aux « peines » de la science qui édifie des catégories, des constructions et des théories dans la tentative de « lire » ou justifier les nombreuses et possibles expressions de la réalité. Il s'agit souvent de superstructures qui séparent le sens du handicap de l'expérience même de l'humain et de l'individu et qui, dans le frêle équilibre d'usage de la part de l'homme, peuvent outrepasser le sens et la fonction pour lesquelles elles ont été construites, en polluant la réalité, en créant des scotomisations et des contradictions continues. Dans ce sens, le handicap ne peut pas être considéré comme le produit d'un fonctionnement manqué par rapport à ce qui est prévu par la règle ou le seul résultat de l'interaction de nombreux facteurs. Il n'est non plus l'issue de mécanismes socio-politiques de possibles opportunités et de développement prévu.

Dans l'approche éducative au handicap, il faut éviter toute vision réparatrice, le descriptif doit céder à l'herméneutique, le quantitatif au qualitatif, le déficit aux potentialités. Le sujet– et le corps qui s'anime avec lui – dans l'interaction avec l'environnement, révèle une multitude de nuances qui rendent unique et irrépétibile chaque situation, en attribuant au bien-être existentiel, à la santé et à la qualité de la vie des caractéristiques qui, au fur et à mesure, se redéfi-

nissent selon la personne et l'environnement.

Pour répondre à cette dynamique coévolutive, il est indispensable de s'approprier de quelques constructions qui innervent le discours pédagogique-spécialisé et souligner que le soin éducatif – se nourrissant d'accueil inconditionné, de rencontre et de sollicitude par rapport à l'autre, de reconnaissance et de valorisation de la diversité, d'accompagnement et d'orientation envers la transformation émancipatrice – devient l'horizon du sens interprétatif dans lequel trouver les instruments pour cueillir et favoriser, de manière authentique, l'expression de la moindre nuance de l'identité individuelle dans son devenir. C'est dans ce sens que l'accueil devient fondamental et qu'« il prend un signifié particulier quand la personne ne se connaît pas ou se connaît peu ou pourrait être connue seulement par des stéréotypes ou des préjugés [...]. Il est important, donc, de «connaître» pour savoir que cette rencontre, ce moment, est une opportunité de croissance et de développement d'une société inclusive » (de Anna, 2014, pp. 159–170).

Il s'en dégage que l'observation et l'action, ainsi que la description et les choix politiques, ne peuvent être neutres, comme la vision de celui qui utilise ou regarde aux instruments et aux cadres interprétatifs ne peut être neutre, quel que soit son rôle ou la professionnalité exercée. Une perspective similaire peut contribuer à redéfinir la conception actuelle, l'organisation et la prestation de services vers un stade de relations, chaque fois caractérisée par des rapports de reconnaissance réciproque et de valorisation identitaire des besoins, quel que soit le domaine culturel et d'action professionnelle.

La personne handicapée, comme on l'a déjà observé, « ne se résume pas seulement en ce qu'elle montre de soi : elle est beaucoup plus riche de ce qu'on peut percevoir, elle a des besoins originaux et spécifiques qui ne peuvent pas être généralisés, comme les façon de les satisfaire ne peuvent être généralisées. » (Chiappetta Cajola, 2012, p. 17).

Comme prévu, cette proposition doit être considérée en tant que *ratio* avec laquelle orienter autant les actions de soin éducatif que les plus générales politiques culturelles d'organisation des services. La permanence d'un « monde parallèle » au niveau international – constitué de centres de soins, de classes et écoles spécialisées, d'attentions juridique-administratives *ad hoc*, de différents et contradictoires artifices linguistiques – marque, justement, l'incapacité de prendre une idée d'homme capable de regrouper les nombreux profils individuels qui enrichissent l'universel humain.

Cette difficulté est évidente si l'on pense à quel point le terme d'inclusion soit abusé, désormais généralisé, dans toutes les réalités internationales. En fait les Pays qui définissent de façon convaincue leur propre modèle inclusif sont nombreux, tout en gardant, dans l'organisation des structures éducatives et sociales, des services et des solutions empreint des critères catégoriaux de différenciation et de séparation. Uniquement en accueillant une claire idée de l'homme, il est possible de dissiper le risque de logiques compensatoires et résiduelles, encore identifiables dans les différents modèles et instruments classificatoires, et donner ainsi un sens authentique et concret à des termes comme l'universalisation des droits et des

services , l'accessibilité et l'inclusion (Mura, 2016c).

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
- 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
- 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
- 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
- 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
- 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
- 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/
- 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/art000002>
- 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
- 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.

**More
Books!** 

yes
I want morebooks!

Oui, je veux morebooks!

Buy your books fast and straightforward online - at one of the world's fastest growing online book stores! Environmentally sound due to Print-on-Demand technologies.

Buy your books online at

www.get-morebooks.com

Achetez vos livres en ligne, vite et bien, sur l'une des librairies en ligne les plus performantes au monde!

En protégeant nos ressources et notre environnement grâce à l'impression à la demande.

La librairie en ligne pour acheter plus vite

www.morebooks.fr

OmniScriptum Marketing DEU GmbH
Bahnhofstr. 28
D - 66111 Saarbrücken
Telefax: +49 681 93 81 567-9

info@omniscrptum.com
www.omniscrptum.com

OMNIScriptum



