

Accueillir et accompagner les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur

Politiques publiques,
politiques d'établissements
et inégalités territoriales

Ludovic MARTEL

Maître de conférences - UMR Lieux, identités, espaces et activités
Università di Corsica

Résumé : Après avoir rappelé le contexte d'émergence des politiques d'intégration scolaire en France, l'article montre comment la question d'une poursuite de carrière au sein de l'institution a été inscrite à l'agenda politique. À partir d'une étude par questionnaires et des temps d'observation participante, la présente contribution fait un état des lieux de la mise en œuvre de la politique publique par les établissements de l'enseignement supérieur public. Les résultats montrent de grandes tendances nationales témoignant d'une dynamique réelle mais permettent également de mettre en évidence des *locals*¹ avec leurs singularités. Politiques d'établissements, organisation, moyens humains et leurs compétences, budget, missions, stratégies partenariales sont autant d'éléments investigués, lesquels apportent des éléments de réponses au sujet d'une possible égalité des chances des étudiants handicapés selon les établissements.

Mots-clés : Carrières - Enseignement supérieur public - Étudiants handicapés - Inégalités - Politiques publiques - Service handicap.

Accommodating and assisting disabled students in higher education Government policies, institutional policies and territorial inequalities

Summary: Having reminded the context of emergence of the politics of school integration in France, the article shows how the question of a continuation of career within the institution was registered on the political diary. From a study by questionnaires and times of participating observation, the present contribution makes a current situation (inventory of fixtures) of the implementation of the public politics by the establishments of the public higher education. The results show big national tendencies testifying of a real dynamics but also allow to highlight *locals* with their peculiarities. Politics of establishments, organization, average human beings and their skills, budget, missions, partnership strategies are so many investigated elements, which bring elements of answers about a possible equality of opportunity.

Keywords: Career - Department - Disabled students - Disparities - Public higher education - Public politics - Students with disabilities.

1. Les *Locals* est une expression utilisée par l'auteur dans un ouvrage en 2010. Elle est un pluriel non conventionnel de l'adjectif *local* lequel se substitue à *locaux*. L'adjectif transformé en nom commun a vocation à qualifier des singularités territoriales, dans l'analyse des rapports *centre-périphéries*. On trouve dans la littérature, d'autres exemples d'effet sémantique de ce type, comme *La société sénégalaise entre le local et le global*. Momar-Coumba Diop (dir.) (2002). Paris : Karthala.

La question de l'intégration puis de l'inclusion scolaire n'est pas nouvelle. Elle a d'ailleurs donné lieu à diverses et nombreuses contributions s'agissant de l'enseignement primaire et secondaire, dont, entre autres, celles de Simon (1988), Ravaut (1995), Plaisance (1996).

La problématique de la poursuite dans l'enseignement supérieur, est quant à elle, beaucoup plus récente. Il faut, en effet, attendre la publication de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées¹ pour voir apparaître la catégorie *Étudiants handicapés* dans le registre de l'action publique française.

S'agissant du champ de l'enseignement supérieur, la littérature est beaucoup moins abondante. Les travaux universitaires sont principalement centrés sur les étudiants eux-mêmes, leurs carrières, leurs insertions professionnelles (Genolini, 2008 ; Le Roux et Marcellini, 2011 ; Segon et Le Roux, 2013 ; Segon, Giacometti et Le Roux, 2014). Quelques-uns abordent la question des politiques conduites par les établissements, parfois par le prisme du comparatisme (Legros, 2014²).

L'originalité ici, est marquée par la volonté de suggérer, une analyse par les politiques publiques, en mettant en perspective différents échelons : central et périphérique. Au fond, c'est la question du droit à l'éducation pour les personnes handicapées, dans un pays conçu comme un pays de l'égalité, qui est posée. Dans ce modèle français, républicain et universel, la loi doit, alors, s'appliquer à toutes et tous de façon indifférenciée. À ce titre, les politiques publiques devraient participer de la justice et viser une équitable distribution des biens et des services³.

Qu'en est-il réellement dans l'enseignement supérieur public s'agissant des étudiants handicapés ?

Après avoir retracé, succinctement, les principales périodes des politiques d'intégration puis d'inclusion scolaire, l'article montre comment, la problématique d'une éventuelle poursuite de la carrière, au sein de l'enseignement supérieur, devient un « *des problèmes perçus comme appelant un débat public, voire l'intervention des autorités publiques légitimes* » (Padioleau, 1982). À la lumière de la définition suggérée par cet auteur, on assiste donc à l'inscription à l'agenda politique de la question de l'accueil des étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur.

Face au constat d'une augmentation croissante du nombre d'étudiants handicapés, le pouvoir central met en place par des mesures normatives, mais également à partir de stratégies partenariales, les conditions d'une forte incitation pour assurer la continuité des parcours de l'enseignement du second degré vers l'enseignement supérieur.

Le dispositif méthodologique mobilisé et la posture du chercheur précisés, toute une série de résultats relatifs aux réponses formulées par les établissements de l'enseignement supérieur public sont présentés et analysés par le prisme de l'approche séquentielle des politiques publiques. Politiques d'établissements, organisation,

1. Loi n° 2005-102 du 11 février 2005.

2. Voir en particulier la partie III « Un modèle d'insertion : l'université » et les contributions de Ebersold, Rachedi-Nasri et Dumas.

3. Ici, c'est plus particulièrement la question des services qui nous préoccupe.

gestion des personnels, ressources financières, missions effectuées, stratégies partenariales, sont autant d'éléments explorés.

DE L'ÉDUCATION SPÉCIALISÉE À L'INTÉGRATION PUIS L'INCLUSION SCOLAIRE : UN LENT CHANGEMENT DE PARADIGME⁴

À compter de la loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975⁵, la question de l'obligation de scolarisation des enfants et adolescents handicapés est inscrite à l'agenda politique parachevant, ainsi, la reconnaissance du principe d'éducabilité amorcée en 1963 (Ebersold, 1997). L'article 4 de cette loi précise que « *Les enfants et adolescents handicapés sont soumis à l'obligation éducative. Ils satisfont à cette obligation en recevant soit une éducation ordinaire, soit, à défaut une éducation spéciale [...]. est assurée soit dans des établissements ordinaires, soit dans des établissements ou par des services spécialisés. [...]* ». Pourtant, force est de constater que dans les faits, durant de nombreuses années, lorsque les parents d'enfants handicapés revendiquaient un accès aux établissements spécialisés⁶, certains n'ont pas eu d'autres choix que de les garder au sein de la famille faute d'obtenir une place. Certains travaux de politistes (Pressman & Wildavsky, 1973 ; Blankenburg, 1986) montrent qu'il existe des phénomènes de disjonction entre l'élaboration des politiques publiques et leurs mises en œuvre.

La question de l'éducation spéciale n'étant pas réglée⁷, celle de l'intégration à l'école ordinaire devenait d'autant plus hypothétique, qui plus est, encadrée par un droit flexible (Carbonnier, 2001). Les nombreux refus auxquels ont dû faire face, les familles, qui au nom du principe d'égalité, récusait les places en établissements spécialisés, pour que leurs enfants accèdent à l'école ordinaire, témoignent de cette situation.

L'usage, à cette période, d'un droit mou est assez classique s'agissant du sort des personnes handicapées comme l'expose, par exemple, Martel (2014) au sujet de la mise en accessibilité des équipements sportifs sur le territoire national.

Il faut attendre le début des années 1980 pour que la dynamique de la politique d'intégration scolaire soit véritablement engagée. Deux circulaires⁸ viennent expliciter cette dernière, laquelle entend placer l'enfant handicapé, le plus tôt possible, dans un milieu ordinaire au nom du développement de sa personnalité et de l'acceptation de la différence. Concrètement, deux modalités d'intégration sont alors identifiables : d'une part, une intégration individuelle en classe ordinaire ; d'autre part, une intégration collective sous la forme de regroupement d'enfants dans des unités spécialisées. Le changement organisationnel est réel à l'Éducation nationale puisqu'en 1983 le ministère transforme son secteur « *adaptation et éducation spéciale* » en « *adaptation*

4. En référence à Ville, I., Fillion, E. et Ravaud, J.-F. (2014).

5. Loi n° 75-534 du 30 juin 1975.

6. Pour être tout à fait complet dans l'analyse, nous précisons que dans le même temps, d'autres parents refusaient ces places en établissements spécialisés, revendiquant quant à eux l'accès à l'école ordinaire pour leurs enfants.

7. Dans le sens où tous ceux qui revendiquaient des places ne pouvaient en obtenir.

8. Circulaire n° 82-2 et n° 82-048 du 29 janvier 1982 et circulaire n° 83-082, 83-4 et 3/83/S du 29 janvier 1983.

et intégration scolaires » et renouvelle les dispositifs de formation continue des enseignants spécialisés⁹.

Dès lors, non sans certains obstacles d'ailleurs (Plaisance, 1996; Belmont, 2006), la toute relative et progressive « *massification* » de cet accès à l'école primaire ordinaire va permettre à des jeunes d'envisager une possible « *carrière* » au sein de l'institution scolaire.

De nouvelles mesures sont prises, d'abord pour les collèges, avec la mise en place, en 1995, des Unités pédagogiques d'intégration (UPI¹⁰), lesquelles trouvent un prolongement dans un format lycéen, à compter de 2001¹¹. Pour articuler et/ou coordonner l'ensemble des mesures et des dispositifs en milieu scolaire ordinaire, un outil de pilotage national – Handiscol – aux relais départementaux, est initié par le ministère de l'Éducation nationale en 1999.

En 1999-2000, on recense dans le second degré, 8 135 élèves handicapés scolarisés dans les différents types d'établissements de second cycle¹².

En 2006, un rapport de l'inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche¹³ précise que « *Le plan interministériel Handiscol qui garantissait le droit à la scolarité pour tous les jeunes handicapés, renforcé par la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, a déjà entraîné un accroissement important du nombre de jeunes lycéens handicapés en intégration individuelle dans les lycées* ».

Les années lycée et l'obtention du baccalauréat marque donc une nouvelle étape dans la possible carrière au sein de l'institution scolaire. L'usage du qualificatif *possible* revêt, ici, une importance capitale. En effet, il convient de préciser, qu'en fonction du type de handicap, l'opportunité d'un accès à l'enseignement supérieur n'est pas la même pour tous. Les chiffres officiels du ministère de l'Éducation nationale, démontrent clairement, par exemple, qu'au fil du temps, la proportion d'enfants puis d'adolescents possédant une déficience intellectuelle présents en milieu ordinaire s'amenuise. Selon les données officielles, pour 2 élèves accueillis à l'école élémentaire, 1 seul accède au secondaire¹⁴.

Leur place dans l'enseignement supérieur français n'est pas, aujourd'hui, d'actualité. Pour celles et ceux qui poursuivent dans l'enseignement supérieur, entre vision centrale et réalités locales, qu'en est-il de la poursuite de la trajectoire ?

L'ACCÈS À L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR OU ASSURER LA CONTINUITÉ DES PARCOURS : LE POINT DE VUE CENTRAL

Les premières statistiques relatives à la présence d'étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur français disponibles datent de l'année universitaire 1998-1999. Dans les seules universités, ils sont 4 157. Si leur nombre intéresse et

9. Le certificat d'aptitude à l'enseignement des enfants inadaptés devient le certificat d'aptitude aux actions spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaire.

10. Circulaire n° 95-124 du 17 mai 1995.

11. Circulaire n° 2001-035 du 21 février 2001.

12. Source : RERS 2000 : 23.

13. Georget, M. et Mosnier, M. (2006). *La politique d'accueil des étudiants handicapés*. Rapport n° 2006-050.

14. Données : 2012.

nous renseigne, en revanche seul le ratio entre néo bacheliers et primo accédants à l'université importe pour qualifier et caractériser la continuité de la trajectoire.

Si les instances nationales ne se préoccupent de la constitution de séries statistiques sur ce sujet qu'à cette période, il n'en demeure pas moins que des néo bacheliers handicapés ont déjà, ici ou là, accédé à l'enseignement supérieur, avant même que des politiques publiques soient élaborées. L'enquête révèle que dans certains établissements, des politiques innovantes ont été mises en place très tôt. La première création d'un service dédié à l'accompagnement des étudiants handicapés est identifiable, dès 1985, à l'université d'Orléans.

S'agissant de l'élaboration de politique publique, il faut attendre la loi du 11 février 2005 afin qu'un intérêt pour les études supérieures soit considéré par le législateur. Il est stipulé dans le texte que : « *Pour satisfaire aux obligations qui lui incombent [...], le service public de l'éducation assure une formation [...] ou supérieure [...] et aux adultes présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant. Dans ses domaines de compétence, l'État met en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants, adolescents ou adultes handicapés*¹⁵. » À cet effet, il est précisé que « *Les établissements d'enseignement supérieur inscrivent les étudiants handicapés ou présentant un trouble de santé invalidant, dans le cadre des dispositions réglementant leur accès au même titre que les autres étudiants, et assurent leur formation en mettant en œuvre les aménagements nécessaires à leur situation dans l'organisation, le déroulement et l'accompagnement de leurs études*¹⁶. » L'ambition politique est réelle puisqu'il s'agit de créer des services dédiés dans les établissements – services dotés en personnels compétents et formés – et d'affecter, sur des lignes spécifiques, des moyens budgétaires. Si l'on se réfère à l'approche séquentielle des politiques publiques (O.Jones, 1970 ; Rose & Davies, 1994 ; Mény et Thoenig, 1989), seule la question de l'évaluation n'est pas explicitement posée.

Peut-être faut-il considérer que le rapport relatif à la politique d'accueil des étudiants handicapés¹⁷, rendu en 2006, constitue cet élément d'une procédure d'évaluation. Si tel est le cas, alors on peut la caractériser de diagnostique, dans la mesure où le rapport s'achève par cette phrase : « *La question qui se pose est celle de la prise en compte de la loi par l'ensemble des établissements afin d'offrir à tout lycéen handicapé les mêmes possibilités de poursuite d'études sur l'ensemble du territoire national*¹⁸. » En effet, l'enjeu est de garantir une équité territoriale, dans un contexte où l'État entend donner plus d'autonomie aux universités¹⁹ et où la question des rapports centre-périphérie devient donc centrale. Pour limiter les effets de disjonction entre l'élaboration de la politique publique et sa mise en œuvre (Pressman & Wildavsky, 1973 ; Blankenburg, 1986), la signature, en 2007, d'une charte « *Université/Handicap* » entre les ministères de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, du

15. Extraits de l'article n° 19.

16. Extraits de l'article n° 20.

17. *Op. cit.*

18. *Op. cit.* : 48.

19. À cette période, la loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux libertés et responsabilités des universités est en cours d'élaboration.

Travail et des Relations Sociales et des Solidarités et la conférence des présidents d'universités semble garantir ce passage à la mise en œuvre. Si le contenu précise, dans son article 2, les principaux éléments renfermés dans la loi – création d'une structure dédiée, dirigée par un responsable désigné par le président, lieu identifié, permanence avec horaires fixes, personnel compétent et formé, ligne budgétaire spécifique, évaluation –, on observe, cependant que le protocole partenarial intervient à un niveau central. Localement, certains établissements, fort peu nombreux, ont ressigné symboliquement cette charte. C'est le cas par exemple de l'université Montpellier 3 Paul Valéry. Pour autant, à l'exception de ces rares initiatives, ceci, au final, laisse toute latitude aux chefs d'établissement, ce d'autant plus qu'une charte ne possède aucune valeur juridique, encore moins de caractère contraignant. Cette charte consolidée est reconduite en 2012 et enrichie de deux thématiques, l'une liée aux personnels en situation de handicap, l'autre au développement de la recherche relative au champ du handicap. Chacune de ces deux chartes successives est accompagnée d'un outil pratique visant à favoriser la mise en œuvre de la loi dans chacun des établissements. Il s'agit du *Guide de l'accueil de l'étudiant handicapé à l'université* en 2007, devenu en 2012, le *Guide de l'accompagnement de l'étudiant handicapé à l'université*²⁰.

Si les rapports centre-périphéries sont classiquement traités sous l'angle des relations entre l'État et collectivités (Mabileau, 1994), ils peuvent aussi l'être par le prisme des rapports entre les administrations centrales et leurs services déconcentrés (Martel, 2010).

Il semble, que pour le sujet qui nous intéresse, il soit pertinent de mobiliser cette question des rapports centre-périphérique, dans une configuration nouvelle où le pouvoir central est représenté par un ministère et où le local – l'université française – est en fait des *locals*²¹ : les établissements universitaires.

Entre injonctions centrales, hiérarchisation des priorités (Favre, 1992) en local, dans un contexte budgétaire difficile, qu'en est-il dans les territoires périphériques, lieux d'implantation des établissements universitaires ? Ces derniers accueillent 12373 étudiants déclarés en situation de handicap en 2011-12, au moment même où cette enquête est réalisée.

DISPOSITIF MÉTHODOLOGIQUE, STATUTS ET POSTURE DU CHERCHEUR

L'auteur, enseignant-chercheur dans un établissement de l'enseignement supérieur est également, depuis la rentrée universitaire 2008-2009, chargé de mission handicap auprès du président de son université. Il est aussi membre du conseil d'administration de l'Association des professionnels d'accompagnement du handicap dans l'enseignement supérieur (Apaches²²).

Ces différents statuts lui ont permis de monter le dispositif méthodologique présenté ci-après.

20. Pour une analyse très précise, voir Bretagnolle (2014).

21. En référence à Martel (2010).

22. Pour plus de détail, voir encadré n° 1.

Ce dernier repose, en premier lieu, sur une enquête par questionnaires, laquelle a été adressée en septembre 2012 à l'ensemble des établissements de l'enseignement supérieur public. Il a fait l'objet d'une relance mi novembre 2012. Au final, 2 Pôles de recherche et d'enseignement supérieur (PRES), 4 écoles et 52 universités²³ y ont répondu.

Le projet d'enquête a été initié lors des journées nationales « *Université et handicap* » 2012 du ministère. Il avait pour objectif, entre autres, de contribuer à alimenter la création d'un hypothétique réseau des structures handicap des établissements. Face aux singularités des fonctionnements des *locals* et pour éviter toute forme d'endogamie intellectuelle, conduisant à une vision déformée car restrictive, une démarche participative a été engagée. Une quinzaine de personnes, présentes à ces journées et impliquées, au quotidien, dans les services handicap des établissements, ont adressé sous des formes variées des idées et/ou des questions déjà libellées à l'auteur, en fonction de leurs réalités locales et sociales. Ce dernier a réalisé une synthèse et proposé, en retour, une première mouture soumise à la critique. Quelques réajustements ont été nécessaires pour parvenir à la version finale qui comporte 30 questions réparties sur 5 thématiques: *Organisation administrative et stratégie politique* - Q1 à Q16, *Organisation du service et personnels* - Q17 à Q 20 -, *Identification des missions du service* - Q 21 à Q 22 -, *Stratégies partenariales* - Q 23 à Q 27 - et *Prospective* - Q28 à Q 30.

D'un point de vue plus qualitatif, les statuts de chargé de mission et de membre du conseil d'administration d'Apaches de l'auteur autorisent, dans la tradition de l'observation participante, à récolter somme d'informations, de données, de positions, scrupuleusement consignées dans un carnet ethnographique lors des journées annuelles ministérielles ou des rassemblements du réseau Apaches. Ces matériaux collectés permettent d'approfondir et d'enrichir un certain nombre de résultats obtenus par l'enquête.

À toutes fins utiles, il nous semble important de rappeler ici, que l'auteur n'a pas renseigné le questionnaire pour son établissement²⁴ et qu'à aucun moment, dans les éléments qualitatifs pris en compte dans la présentation des résultats à suivre, il n'a fait état de positions qui lui seraient personnelles.

23. Soit 64 % d'entre elles.

24. Ce travail a été effectué en toute indépendance par la chargée d'accueil et d'accompagnement de l'établissement.

L'ASSOCIATION DES PROFESSIONNELS D'ACCOMPAGNEMENT DU HANDICAP DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (APACHES)

À partir de 2006, dans le cadre des journées nationales annuelles du handicap dans l'enseignement supérieur, à l'initiative du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, un petit groupe de réflexion s'est constitué.

Après plusieurs années d'un fonctionnement confidentiel et face à l'augmentation toujours croissante du nombre d'étudiants handicapés, l'idée de créer un réseau national de personnes engagées dans les services dédiés aux étudiants handicapés est devenue une évidence pour lutter contre l'isolement et faire reconnaître la mission. C'est au printemps 2012, lors de ces journées nationales, que la décision est prise de conduire une réflexion sur une telle opportunité. Après quelques mois, Apaches est créée à Paris lors de la réunion des représentants de structures handicap des établissements publics d'enseignement supérieur, qui a voté sa constitution en association, et s'est donc érigée en assemblée générale constitutive. Elle sera déclarée en préfecture de Paris le 21 février 2013.

L'association Apaches a vocation à fédérer des personnels des structures d'accompagnement des étudiants handicapés de l'enseignement supérieur afin de permettre à celles-ci, au sein de leurs établissements, de mieux répondre aux obligations de la loi du 11 février 2005 sur « l'égalité des droits et des chances des personnes handicapées » – Article 20 –, obligations déclinées par les deux chartes universités-handicap signées par le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche ainsi que par la conférence des présidents d'universités¹.

Les adhérents le sont au titre de personnes individuelles et ne représentent pas leurs établissements d'origine respectifs². Parmi ces derniers, on retrouve principalement des directeurs de services, des chargés d'accueil et d'accompagnement ainsi que des chargés de mission.

Marie Coutant, ingénieure d'études à l'École des hautes études en sciences sociales, également chargée de mission handicap et en charge de l'accompagnement des étudiants handicapés est Présidente de cette association. Cette dernière compte environ 90 adhérents issus d'une cinquantaine d'établissements universitaires et ne repose que sur l'investissement bénévole. Elle est, aujourd'hui, devenue un interlocuteur privilégié du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche développant une expertise au travers de groupes de travail. Active dans plusieurs réseaux internationaux, Apaches assure une véritable démarche prospective dans le souci de cultiver une approche comparative et d'échanges.

L'association organise des journées de regroupements/formations deux fois par an et possède une newsletter mensuelle. Elle dispose également d'un site internet : <http://asso-apaches.fr/>

1. Extraits de la page d'accueil du site officiel de l'association : <http://asso-apaches.fr/>

2. Si cette phrase peut paraître en totale contradiction avec la présentation faite sur la page d'accueil du site de l'association, c'est le positionnement officiel, affirmé et assumé par les membres de l'association.

LA MISE EN ŒUVRE DES POLITIQUES D'ACCUEIL ET D'ACCOMPAGNEMENT DANS LES ÉTABLISSEMENTS PUBLICS DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR: DES SITUATIONS CONTRASTÉES

Des universités en prise directe avec les réalités sociales

Si l'enquête permet d'identifier la création d'un premier service dédié à l'accueil et à l'accompagnement des étudiants handicapés dès 1985, elle montre aussi que les établissements – 62 % – ont procédé à la mise en place d'un tel service aux usagers avant même la signature de la première charte « *Université-Handicap* » en 2007, dont 10 établissements antérieurement à 2005, c'est-à-dire avant la loi. 35 % ont été amenés à créer ce service après la parution de cette même charte. Enfin, un des établissements – une école – déclare ne pas en posséder.

Pour une large majorité d'entre eux donc, les établissements de l'enseignement supérieur public ont devancé l'élaboration de la politique publique²⁵, s'adaptant ainsi à l'émergence d'une nouvelle catégorie de public, de plus en plus présente au sein de leurs effectifs – les étudiants handicapés. Entre 1998-1999 et 2005-2006, leur nombre passe progressivement de 4 175 à 6 348 soit une hausse de plus 150 % sur 7 années.

Doit-on pour autant envisager une défaillance des pouvoirs publics centraux ? Non, car comme le précisent Debray et Legros (2014), dans la gestion et le traitement des catégories de l'action publique, il existe un principe d'évolution. La succession de lois, de textes peut attester de l'accompagnement de changements. C'est ici le cas, avec l'apparition d'une nouvelle catégorie issue des politiques antérieures d'intégration scolaire affirmées à compter de 1975 mais initiées réellement à partir de 1982. Autrement dit, le problème²⁶ formalisé, une seconde étape est déterminante, celle de la mise en agenda qui conditionnera ensuite la mise en œuvre de l'action publique (Muller et Surel, 1998).

La dénomination de ces services est d'une grande diversité. Sur l'ensemble des réponses formulées, on dénombre 30 appellations différentes avec pour racines communes, les qualificatifs d'*accueil - antenne - division - mission - passerelle - pôle - relais - service*. Pour 6 services sur les 58, la référence au handicap n'est pas affichée. Un porte le nom de « *Relais handicap et santé* ». D'ailleurs, pour 66 % des cas, ces services sont placés, dans l'organigramme de l'établissement, sous la responsabilité des directions des études et de la vie universitaire²⁷. L'entrée est donc bien marquée par un ancrage que nous pouvons qualifier de pédagogique, ce qui est conforme aux attentes puisqu'il s'agit avant tout d'accueil et d'accompagnement. Un seul est attaché au service universitaire de santé et de médecine préventive. Un tiers des établissements ont opté pour l'attribution de locaux indépendants.

25. Pour être tout à fait précis, on mentionnera, pour mémoire, la présence de plusieurs textes rappelant l'obligation faite aux établissements de l'enseignement supérieur comme à tous les établissements recevant du public d'être accessibles, dont une lettre du directeur de l'enseignement supérieur datée du 7 février 1989 ayant pour objet « *l'accessibilité des locaux et l'accueil des étudiants handicapés* », laquelle invite de façon incitative à prendre en considération les besoins des étudiants handicapés au-delà des seules problématiques d'accessibilité au bâti.

26. Au sens des sciences politiques.

27. Il s'agit ici d'une dénomination qui correspond dans d'autres établissements à des appellations variées.

Cependant, la présence d'un service dans un organigramme, n'est pas toujours la garantie d'actions concrètes. Cela relève parfois de l'affichage politique et/ou de stratégies de communication (Martel, 2010). Aussi, pour qualifier l'engagement des établissements, il convient d'identifier les ressources humaines présentes et dédiées. Les politistes, tenant de l'approche séquentielle, nous rappellent que c'est un indicateur pertinent permettant d'attester de la mise en œuvre d'une politique publique.

Les personnels des services : des figures plurielles

La moyenne de personnels présents par établissement dans ces services est de 3.13 Équivalent temps plein (ETP²⁸).

Dans 20 % des cas, les services ne sont dotés que d'un seul ETP avec des iniquités avérées. Avec 1 ETP, le service de l'université du Maine accompagne 72 étudiants répertoriés alors que dans le même temps celui de l'université de Nantes en accompagne 254.

Quel que soit le nombre d'ETP présents dans les services, cette inégalité de ressources humaines est identifiable. Pour 3 ETP présents dans un service, on observe un suivi concernant des populations allant de 22 à 240 étudiants en situation de handicap. Dans le service le plus doté, on constate la présence de 10 ETP. Il s'agit de l'établissement où la population estudiantine et le nombre d'étudiant handicapés sont les importants au moment de l'enquête : respectivement 70000 et 507. Dans ce cas particulier, 1 ETP accompagne donc un peu plus de 50 étudiants en situation de handicap.

En moyenne, sur l'ensemble des établissements ayant répondu, 1 ETP assure sa mission auprès de 65,25 étudiants. On peut qualifier ces ressources humaines de relativement pérennes. En effet, dans 64 % des cas, les personnels sont soit fonctionnaires – 48 % –, soit titulaires d'un contrat à durée indéterminée –16%–. Cependant, on peut s'interroger, dans une conjoncture où les effectifs à la rentrée, sont chaque année plus nombreux, sur la part des précaires, supérieure à un tiers des effectifs même s'il nous a été permis d'observer des processus de titularisation entre 2012 et 2014. Faire le choix pour un établissement d'ouvrir un poste de fonctionnaire ou de transformer un contrat de droit privé à l'endroit d'un contrat à durée indéterminée, conforte l'idée de l'engagement des établissements.

Au-delà, de l'aspect quantitatif, quelques éléments permettent de caractériser ces agents. En premier lieu, on remarque un turn-over assez important qui peut, notamment, s'expliquer par l'échéance des contrats à durée déterminée. Mais ceci n'est pas la seule raison. En effet, la moyenne d'âge est de 42 ans et 6 mois alors que dans le même temps l'ancienneté moyenne constatée est de 4 ans et 6 mois. La répartition sur les catégories d'emploi de la fonction publique est assez équitable : 37 % A - 28 % B - 32 % C et 1 % alternant non précisé. Ces résultats peuvent être appréciés selon deux voies. D'une part, d'un établissement à un autre, pour des

28. Calcul hors effectifs des PRES puisque ces derniers regroupent par définition plusieurs établissements. L'ensemble des résultats relatifs aux personnels présentés sont hors effectifs PRES.

missions identiques, les uns se trouvent sur des postes de catégorie A pendant que les autres sont accueillis sur des postes de catégorie C.

D'autre part, cette répartition peut être explicitée par une hiérarchie des missions et des responsabilités au sein d'un même service. Dans le premier cas de figure, ce sont souvent les réalités de services faiblement dotés. Par exemple, pour les services dans lesquels, on ne trouve qu'un personnel, 64 % ont un catégorie A, 27 % un catégorie B et 7 % un catégorie C. Ici, l'adéquation mission/support budgétaire est diversement appréciée selon les *locals*. En témoigne cette prise de position d'un directeur des ressources humaines rapportée, lors d'un regroupement, par un chargé de mission : « *Tu ne sais pas ce qu'il m'a répondu quand j'ai demandé le passage du support budgétaire de Julie²⁹, de catégorie C à A ? Mais tu ne te rends pas compte, moi, je suis catégorie A et DRH.* »

Dans le second cas, les effectifs des services sont plus importants, les missions sont donc plus cloisonnées, ce qui autorise un positionnement catégoriel plus objectif aux vues des tâches effectuées par chacun des agents.

Aux cursus variés, très souvent en décalage avec les profils de postes - *Maîtrise de géographie, ingénieur, BTS aquaculture, Bac + 2 en sciences, BTS informatique, DESS psychosociologie, Formation secrétariat de direction, Licence 2 arts du spectacle, Baccalauréat, Master médiation sociale, Master sciences de l'éducation,...*, dans ces services, la gente féminine est très fortement représentée. Les responsables de structures handicap sont dans 75,5 % des cas des femmes ; la tendance est encore plus marquée pour les chargés d'accueil et d'accompagnement : 87,5 %³⁰. Sans qu'elle ne fasse totalement l'unanimité parmi ces agents, l'idée que le métier s'apprend sur le terrain semble assez consensuelle. Les échanges actuels entre les responsables de l'administration centrale et ceux de l'association Apaches, autour d'une amélioration générale du service rendu aux usagers par une professionnalisation des agents le confirment. Une des pistes de travail envisagée est l'accompagnement des nouveaux personnels par le biais de formations et l'élaboration d'une ou de fiche(s) de poste type.

Le relais politique comme non évidence

En parallèle des services, qui remplissent un service direct aux usagers, une fonction administrative, on remarque que dans 93 % des cas, les établissements ont fait le choix d'accompagner cette dernière par une fonction politique. Dans 5 établissements, c'est la même personne qui a en charge la responsabilité administrative et la responsabilité politique. Dans tous les autres cas, un chargé de mission³¹ est désigné au sein de l'équipe de direction de l'établissement ou non d'ailleurs. Il est assez aisé d'en esquisser le sociotype dominant : 70 % des agents assurant cette fonction sont des enseignants-chercheurs et dans la plupart dans 2/3 des cas, des hommes³². On retrouve ici, une tendance identifiée dans d'autres travaux relatifs

29. Le prénom a été changé pour préserver l'anonymat.

30. Données obtenues après l'analyse du listing de l'administration centrale.

31. Il existe diverses appellations. Dans le cadre de cet article, nous retiendrons cette dernière qui est la plus utilisée dans les réponses à l'enquête.

32. Sources : *idem* note de bas de page n° 32.

à la place des femmes dans l'enseignement supérieur, lesquels démontrent leurs difficultés à accéder aux fonctions plus symboliques (Laborde, 2013).

Les relations entre les agents en poste dans les services et les chargés de mission peuvent être compliquées, les premiers reprochant aux seconds de ne pas assez les soutenir dans leurs difficultés quotidiennes. Finalement, ils occuperaient, selon ces derniers cette fonction pour le seul bénéfice symbolique « *Moi, je ne le vois jamais. De toute façon, il n'y a que le titre qui l'intéresse.* », « *Le chargé de mission, tu parles, pour ce qu'on le voit ... quand il y a des grandes messes, il fait son petit discours, costard, cravate. Ça fait bien, mais nous en attendant*³³... » Aux dires des agents, qui pour bon nombre d'entre eux sont surinvestis dans leur travail³⁴, le soutien politique n'est pas à la hauteur de leurs attentes. Jugé parfois *inexistant*, souvent *trop fébrile*, en revanche, le portage politique est identifié comme l'un des quatre éléments facilitateurs avancés par les enquêtés quand ce dernier est opérationnel. Ce résultat, est corroboré par l'identification de 3 des 4 principaux freins relevés par les services : le *manque de moyens humains*, le *manque de moyens financiers* et le *manque d'implication des personnels pédagogiques au sein des composantes*. Au regard du stéréotype dominant du chargé de mission, énoncé précédemment, on comprend aisément en quoi, sa plus ou moins grande proximité avec les services, peut être impactante sur le fonctionnement. Difficile, en effet, d'obtenir des moyens supplémentaires sans relais auprès des équipes de direction. Quant aux résistances de certaines équipes pédagogiques, il apparaît que le message peut-être mieux entendu par les non convaincus, dès lors qu'il est délivré par un pair. La problématique des cultures professionnelles, où chaque groupe se distingue des autres, à partir d'un savoir propre qui inclut langage et savoir faire singulier (Dubar, 2000), n'est certainement pas complètement étrangère à cette situation.

Cette tendance assez nette, est confortée par les données extraites des listings d'Apaches³⁵. Sur les 91 membres que compte l'association, seuls 14 sont des chargés de missions dont 2 sont également responsables de service. Parmi ces derniers 5 sont présents au conseil d'administration³⁶ et 2 au bureau en qualité de présidente et vice président³⁷.

Pour autant, nulle question de tirer des conclusions trop hâtives. Les résultats de l'enquête montrent que la fonction de chargé de mission peut être incluse dans une mission plus large – 14 cas sur 44 –, dont quelques exemples de dénomination, traduisent à eux seuls des réalités bien différentes : - *Vice président (VP) CEVU, VP chargé de la vie étudiante, Directeur adjoint de cabinet, VP délégué à la vie sociale et culturelle, VP délégué à la diversité et l'équité, VP délégué à la vie étudiante, Chargé de mission handicap - VP médiation*... Bien que bénéficiant tous de décharges, dont les volumes sont d'ailleurs plus ou moins importants selon les établissements, ils ne sont jamais proportionnels au temps consacré. Aussi, dans un agenda politique

33. Exemples de verbatims entendus et recueillis dans le carnet ethnographique lors de différents regroupements.

34. Nombreux sont celles et ceux qui déclarent ne pas compter leurs heures et ne pas les rattraper.

35. Pour mémoire, l'association regroupe personnels exerçant leurs missions dans les services et chargés de mission.

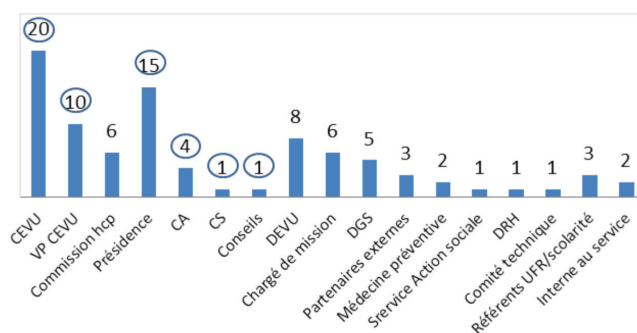
36. Composé de 14 personnes.

37. Comprenant 5 individus.

surchargé, une hiérarchie des priorités (Favre, 1992) devient nécessaire et comme le montrent d'autres travaux, cette priorité n'est que rarement le handicap (Martel, 2010 et 2011). Ceci est confirmé par les titres que portent ces chargés de missions aux prérogatives étendues. La moitié d'entre eux n'appose pas un terme en relation avec le handicap.

Au final, il s'agit donc bien d'un choix politique des établissements, lesquels possèdent dans 94 % des cas, une pratique de l'évaluation de la politique mise en œuvre. S'il apparaît que plusieurs destinataires des documents d'évaluation peuvent coexister – pour 25 services sur 47 –, ce sont les instances politiques qui sont les premières concernées comme l'indique le graphique ci-dessous.

Graphique n° 1 : les destinataires de l'évaluation des actions des services handicap



Des ressources financières sous contraintes

Il a été précédemment souligné que la question du budget est essentielle pour la mise en œuvre du service aux usagers. C'est d'ailleurs un des éléments fondamentaux retenus dans l'approche séquentielle des politiques publiques (O.Jones, 1970 ; Rose & Davies, 1994 ; Mény et Thoenig, 1989). Les ressources des services, dont on rappelle qu'elles doivent être identifiées sur des lignes budgétaires spécifiques, sont fortement dépendantes de la dotation annuelle attribuée par le ministère. Ces dernières le sont sur présentation d'un budget prévisionnel que doit adresser chaque établissement eu égard à un panel d'actions éligibles.

Les résultats montrent que pour 29 % des établissements, le financement du service est exclusivement supporté par le fond ministériel. Dans les autres cas, ce dernier est abondé par d'autres voies. 37 % des établissements consentent à engager des moyens sur fonds propres, 6 % en sollicitant leur fondation ou le PRES auquel ils appartiennent ; 17 % croisent moyens ministériels et fonds propres qu'ils complètent par d'autres apports. Enfin, 11 % d'entre eux, pour compléter les ressources attribuées par le MESR, cherchent des financements externes. Trois principaux types d'apports extérieurs sont d'ailleurs identifiables. En premier lieu, et de façon très dominante, il s'agit de ressources provenant du champ entrepreneurial – 12 des 21 réponses formulées. Il s'agit alors soit de conventions de partenariat entre ce dernier et l'établissement – 10 cas sur 12, soit de la collecte

de la taxe d'apprentissage, procédure beaucoup plus confidentielle – 2 cas sur 12. Dans les 8 autres situations, le complément budgétaire est recherché du côté de la sphère publique. 5 établissements se tournent vers les collectivités locales – 4 conseils régionaux et 1 conseil régional –, tandis que les 3 derniers mobilisent des crédits européens dans le cadre de réponse à appels à projets.

Ces stratégies de mobilisation de fonds complémentaires se trouvent facilitées au sein des services les plus dotés en agents. Ici encore, l'explication par les processus de hiérarchisation prend tout son sens (Favre, 1992). Faire face aux urgences du quotidien devient donc la mission essentielle, ce que confirment les résultats. Rendre le service aux usagers, revient, d'abord, à mettre à disposition les moyens de compensation³⁸ et à assurer le suivi de scolarité des étudiants handicapés, à les accueillir puis à les informer.

Au final, on observe de sévères iniquités territoriales. L'établissement possédant le plus faible budget – 10 000 euros –, prend en charge, à travers son service, 101 étudiants, ce qui fait un ratio de 99 euros annuels par étudiant³⁹. Dans le même temps, celui qui possède le plus de ressources⁴⁰ – 280 000 euros –, assure l'accompagnement de 632 étudiants, soit un ratio de 443 euros annuels par étudiant.

Ces situations interpellent à la fois sur la notion d'égalité des chances et sur la faible diversité des sources de financement. Si le budget global annuel attribué par le MESR est resté stable – 7,5 millions d'euros – jusqu'à présent, qu'en sera-t-il demain dans un contexte économique difficile ? Si on réinterprète les stratégies de multi financements déclinées ci-dessus, elles reposent dans 40 % des cas sur du cofinancement public.

CONCLUSION

Les résultats de l'enquête montrent de grandes tendances nationales quant à l'engagement des établissements de l'enseignement public supérieur dans la participation à l'égalité des chances, parfois même avant la production de normes juridiques par les autorités centrales, tout simplement parce que cela semblait être le cours des choses.

Cependant, l'étude permet également de mettre en évidence des *locals* avec leurs particularités, notamment en termes de moyens humains et budgétaires, aboutissant dès lors à des disparités, voire des inégalités territoriales incontestables. Les calculs de ratios de personnel par étudiant variant de 1 pour 72 à 1 pour 254, dans les services ne possédant qu'un agent, ou de ratio financier de 99 euros annuels par étudiant à 443, ainsi que la capacité à mobiliser des fonds complémentaires auprès de partenaires publics ou privés sont autant d'éléments qui en attestent. Ces constats, au final, reposent la question d'une réelle égalité des chances. Ils relèvent d'un processus finalement assez classique. Blanc (2007), avait déjà souligné l'inégalité de traitement faite aux personnes handicapées sur l'ensemble du territoire national,

38. Y compris lors de l'organisation des périodes d'examens.

39. C'est un coût moyen qui permet de mettre en exergue le phénomène de disparité. Il est une évidence, qu'en fonction du type de handicap et donc de compensation, les sommes nécessaires sont très variables.

40. Il s'agit, ici d'un PRES.

au sujet des prestations de compensation. Il observait des montants attribués très variables d'un département à l'autre⁴¹.

Ces besoins en ressources, dont les agents rappellent l'impérieuse nécessité pour poursuivre et pérenniser leur mission de service public, semblent d'autant plus les inquiéter que les liens entre la fonction administrative – responsables et agents des services handicap – et la fonction politique, incarnée par le chargé de mission, ne sont pas toujours efficaces selon eux. Dès lors, les responsables de services, les chargés d'accueil et d'accompagnement déclarent se sentir isolés, parfois abandonnés pour gérer la multitude de sollicitations à laquelle ils ont à faire face au quotidien. Les données recueillies ne nous permettent pas de confronter les sentiments de ces personnels avec le ressenti des agents exerçant des fonctions politiques. Ceci s'explique par le fait que, dans la grande majorité des cas, ce sont des représentants de la fonction administrative qui ont répondu à l'enquête. Cela nous conduit donc à pondérer cette conclusion, notamment en émettant l'hypothèse qu'il y aurait aussi, sur cette question des liens entre les fonctions administrative et politique, des *locals*. L'observation participante permet de mettre en évidence que quelques chargés de missions rencontrés sont très investis, ce qui est particulièrement identifiable chez ceux qui sont sensibilisés, pour des raisons familiales, à la problématique du handicap⁴².

Les nouvelles normes réglementaires relatives au schéma directeur, annoncées dans la charte 2012 et transcrites dans l'article 47 de la loi relative à l'Enseignement Supérieur et à la Recherche⁴³, permettront peut-être de faire de la question du handicap, une des priorités politiques, lorsque ce n'est pas déjà le cas et ainsi d'opérer le rapprochement entre ces deux fonctions. En effet, le schéma directeur est explicitement envisagé, par le pouvoir central, comme un outil de gouvernance, support à une possible contractualisation.

Le délai d'adoption par les établissements est fixé à 2017. À ce jour, sur 82 établissements, 10 % ont adopté ce document en conseil d'administration et 75 % déclarent travailler à son élaboration⁴⁴.

Quand bien même celui-ci serait adopté par tous les établissements, sans liens entre fonctions politique et administrative, sans ressources complémentaires, le phénomène, si classique dans l'action publique, d'*implementation* (Pressman et Wildavsky) serait de nouveau à l'œuvre, au détriment de l'égalité des chances.



41. Paul Blanc, Rapport d'information n° 359 (2006-2007) de M. Paul Blanc, fait au nom de la commission des affaires sociales, déposé le 3 juillet 2007.

42. Un travail plus qualitatif, à venir, à partir d'entretiens semi directifs, permettra de préciser cette question des liens entre les deux fonctions et d'affiner les profils des agents investis dans ces dernières.

43. Loi n° 2013-660 du 22 juillet 2013 relative à l'enseignement supérieur et à la recherche. L'article 47 précise que « *Le conseil d'administration adopte le schéma directeur pluriannuel en matière de politique du handicap proposé par le conseil académique. Chaque année, le président présente au conseil d'administration un rapport d'exécution de ce schéma, assorti d'indicateurs de résultats et de suivi.* ».

44. Sources ministérielles datées de janvier 2015.

Références

Belmont, B. *et al.* (2006). Accompagnement et intégration scolaire. Politique, pratiques et acteurs. *Contraste*, 24, 247-266. DOI : 10.3917/cont.024.0247.

Blankenburg, E. (1986). La recherche de l'efficacité de la loi. Réflexion sur l'étude de la mise en œuvre. *Droit et société*, 2, 73-93.

Bretagnolle, A. (2014). Handicap à l'université et insertion professionnelle. Le cadre politique et législatif. In P. Legros, (dir.), *Les processus discriminatoires des politiques du handicap*. Grenoble : PUG, 135-146.

Carbonnier, J. (2001). *Flexible droit. Pour une sociologie du droit sans rigueur*. Paris : LGDJ, 10^e édition.

Debray, L., et Legros, P. (2014). La légitimité des politiques d'emploi des personnes handicapées. In P. Legros, (dir.), *Les processus discriminatoires des politiques du handicap*. Grenoble : PUG, 55-74.

Dubar, C. (2000). *La socialisation*. Paris : Armand Colin, 2^e édition.

Ebersold, S. (1997). *L'invention du handicap. La normalisation de l'infirme*. Paris : CTNERHI.

Favre, P. (1992). (dir.). *Sida et politique. Les premiers affrontements (1981-1987)*. Paris : L'Harmattan.

Genolini, J.-P. (dir.) (2008). Autonomie et situation de handicap, l'expérience étudiante. In E. Godeau et C. Arnaud (dir.). *Autonomie et apprentissage*. Toulouse : Éditions Universitaires du Sud, 6-14.

Laborde, F. (2013). Rapport au sénat, n° 655, Fait au nom de la délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes sur les dispositions du projet de loi relatif à l'enseignement supérieur et à la recherche, dont la délégation a été saisie par la commission de la culture, de l'éducation et de la communication, session ordinaire de 2012-2013. Paris : Sénat.

Legros, P., (dir.). *Les processus discriminatoires des politiques du handicap*. Grenoble : PUG.

Le Roux, N. et Marcellini, A. (2011). L'insertion professionnelle des étudiants handicapés en France. *Revue de questions et axes de recherche, Alter*, 5, 281-296.

Mabileau, A. (1994). *Le système local en France*. Paris : Montchrétien, 2^e édition.

Martel, L. (2010), *Les politiques d'insertion par le sport du MJS entre 1981 et 2002. Analyse comparée de deux publics, les jeunes des quartiers et les personnes handicapées*. Paris : Éditions Connaissances et Savoirs.

Martel, L. (2011). La place de la dimension sociale dans le modèle sportif français. In S. Montchaud et P. Dantin (dir.). *Le modèle sportif français. Bilan et perspectives*. London : Hermes Science Publishing Ltd, 63-97.

Martel, L. (2014). La mise en accessibilité des équipements sportifs. Rétrospective sur 40 ans de politiques publiques. In B. Lapeyronnie et D. Charrier (dir.). *Les politiques sportives territoriales. Savoirs et questionnements*. Dardilly : Kreaten, 254-275.

Meny, Y. et Thoenig, J.-C. (1989). *Politiques publiques*. Paris : PUF.

Muller, P. et Surel, Y. (1998). *L'analyse des politiques publiques*. Paris : Montchrestien.

O. Jones, C. (1970). *An introduction to the study of public policy*. Belmont: Duxbury Press.

Padioleau, (J.-G.). (1982). *L'état au concret*. Paris : Puf.

Plaisance, É. (1996). Les enfants handicapés à l'école. In S. Paugam (dir.). *L'exclusion. L'état des savoirs*. Paris : La Découverte, 136-144.

Pressman, J.-L. & Wildavsky, A. (1973). *Implementation. How great expectations in Washington are dashed in Oakland*. Berkeley: University Press of California.

Ravaud, J.-F. (1995). La scolarisation des enfants handicapés. In A. Triomphe (ed.). *Les personnes handicapées en France. Données sociales*. Paris : CTNERHI-INSERM.

Rose, R. & Davies, P. (1994). *Inheritance in public policy*. New Haven : Yale University Press.

Segon, M. et Le Roux, N. (2013). Parcours de formation et d'accès à l'emploi des anciens étudiants handicapés: formes de recours aux dispositifs et dynamiques identitaires. *Agora Débats/Jeunesses*, 65, 77-92.

Segon, M., Giacometti, N. et Le Roux, N. (2014). *Enquête nationale sur les parcours des anciens étudiants handicapés*. Université de Montpellier.

Simon, J. (1988). *L'intégration scolaire des enfants handicaps*. Paris : PUF.

Ville, I., Fillion, E. et Ravaud, J.-F. (2014). *Introduction à la sociologie du handicap. Histoire, politiques et expériences*. Louvain La Neuve : De Boeck.

ANNONCE



Dans la collection Recherche

Handicap et parentalité. Le principe du pangolin

Chantal Lavigne

240 pages – ISBN : 978-2-36616-024-6

En vente à la librairie et sur la boutique en ligne : laboutique.inshea.fr

Prix : 15 €