SNEP-FSU Bretagne

Journées de l'EPS, 22 novembre 2024

Les enjeux d'une inclusion émancipatrice

Tout au long du XXe siècle, nous avons progressivement construit une représentation du handicap qui a fini par imposer l'idée de l'inclusion des personnes handicapées au sein de notre société.

Pour ce qui est de l'école, ce fut une lente progression qui a commencé par la prise de conscience, dans les années 1900, qu'une part des élèves jusque-là réputés comme définitivement « idiots », j'emploie le terme de la typologie médicale d'alors, pouvaient bénéficier d'éducation et progresser dans leurs apprentissages. Mais ce fut tout d'abord dans une conception de séparation, légitimée par la nécessité d'une spécialisation celle des classes de perfectionnement et des établissements spécialisés.

Tout au long du 20e siècle, cette représentation va évoluer. Tout d'abord, au travers d'une relativisation de la normalité. Avec Georges Canguilhem s'ouvre l'idée que l'anormalité n'est pas un état définitif, absolu qui isolerait le sujet réputé anormal dans une singularité structurelle. Les années 70 renforceront davantage cette idée d'un continuum entre normal et pathologique met en doute la légitimité inconditionnelle d'une prise en charge spécialisée et montre qu'elle peut être productrice de stigmatisation et de discrimination. Cette évolution se poursuit avec la loi de 1975 qui fonde le concept d'intégration, c'est à dire celui d'une aide apportée à l'élève pour qu'il puisse s'adapter. Et enfin avec la loi de 2005 qui affirme une égalité des droits rendue possible par un principe de compensation, c'est à dire l'obligation d'accorder des moyens permettant de faire face aux conséquences du handicap.

Mais ce cadre légal signifie-t-il un droit absolu à la scolarisation en école ordinaire ? En affirmant l'inclusion comme un droit, exclut-il toute prise en charge qui n'en serait pas la traduction absolue. Par exemple affirme-t-il l'illégitimité de l'intervention médico-sociale ?

Relisons la loi de 2005 : « *tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence. Dans le cadre de son projet personnalisé, si ses besoins nécessitent qu'il reçoive sa formation au sein de dispositifs adaptés, il peut être inscrit dans une autre école ou un autre établissement mentionné à l'article L. 351-1 (santé, médico-social) par l'autorité administrative compétente, sur proposition de son établissement de référence et avec l'accord de ses parents ou de son représentant légal*. » Et si la loi d'orientation de Peillon de 2013 affirme la nécessité de « *veiller à l'inclusion scolaire sans exception* », pas qu'elle est le cadre unique de l'obligation absolue.

Le discours de l'institution scolaire est souvent très ambigu à ce propos… allant jusqu'à affirmer une obligation qui n'existe pas légalement. L'obligation légale, redisons-le, c'est de privilégier l'inclusion.

L'inclusion s'inscrit dans l'exigence démocratique d'un accès égalitaire aux savoirs pour toutes et tous, c'est à dire dans le principe d'une capacité de progrès de toutes et tous qui est d'évidence incompatible avec des stratégies d'exclusion, de stigmatisation. Mais le problème c'est ce que les gouvernements successifs et l'institution scolaire vont affirmer ce principe de l'égalité républicaine sans véritablement se soucier de son effectivité. Nous connaissons la

grande ambiguïté du discours républicain sur l'égalité qui insiste davantage sur l'affirmation de l'égalité des droits que sur les exigences de sa traduction dans une égalité réelle. Pour revenir à notre sujet : peut-on se suffire de proclamer que tous les enfants ont droit à être scolarisés dans une classe ordinaire sans interroger les effets réels de ce choix sur leur avenir ?

Avant de poursuivre, je voudrais faire avec insistance une remarque essentielle. Mon propos sera très critique sur la politique actuelle mais il ne peut être confondu avec le propos de ceux qui, inscrits dans des volontés conservatrices, réactionnaires et profondément inégalitaires refusent l'inclusion. Ce serait faire preuve de mauvaise foi que d'interpréter les critiques de la politique inclusive comme procédant de volontés ségrégatives fondées sur des hiérarchisations de valeur qui voudraient réserver l'école à ceux qu'on jugerait éducables.
Pour qu'aucune ambiguïté ne subsiste, j'affirme donc une absolue condamnation des propos réactionnaires qui légitiment la discrimination des élèves handicapés par le refus de « *l'égalitarisme* » ou du fait de visions naturalisantes et limitatrices de leurs capacités. Et cette condamnation je la porte autant sur les propos tenus par des partis d'extrême-droite que sur les propos de certains syndicats.

Essayons de décrire brièvement la réalité de l'inclusion scolaire.
Elle est tout d'abord celle d'un progrès : des dizaines de milliers d'enfants handicapés sont aujourd'hui accueillis dans les classes et ont ainsi accès à l'expérience sociale de l'école et à la culture commune. Nous avons donc réussi une évolution majeure qui témoigne de la pertinence de la volonté intégrative pour un grand nombre d'élèves.
Mais les moyens mis en œuvre pour permettre cette inclusion ne sont pas suffisants pour qu'elle soit bénéfique à tous les enfants. Dans de nombreuses classes, la promesse émancipatrice d'une telle scolarité reste vaine et entraîne des difficultés majeures tant pour les élèves que pour les personnels. La formation des enseignants délaisse cette question alors que la complexité de l'inclusion est évidente. Sans doute la situation est-elle différente tout au long du parcours scolaire de l'élève mais pour les élèves, cela se traduit par un paradoxe. Alors que l'inclusion leur promet l'émancipation par les savoirs, elle n'en est pas l'occasion, voire constitue une situation éprouvante qui ne constitue même pas le prix à payer d'un progrès puisque les apprentissages ne se font pas… Et puis, il y a tous ces élèves qui, en attente d'une place en école, n'ont plus accès à aucune autre forme de prise en charge, ni SESSAD ni établissement… L'UNAPEI avait dénoncé qu'une telle situation concernait « des milliers d'enfants ».
Pour les enseignantes, les enseignants et les AESH, cela se traduit parfois par des risques graves portant atteinte à leur santé morale et physique. Il ne s'agit évidemment pas d'en tenir les élèves ou leurs parents pour responsables mais les obligations de protection des salariés par l'employeur n'en restent pas moins entières. Le nombre de situations donnant lieu à des signalements « santé/sécurité au travail » témoigne de l'ampleur du problème. Deux enquêtes de 2023 (IFO et ASL) le confirment. Confrontés à des difficultés éprouvantes pour lesquelles ils ne sont pas soutenus, les personnels ne peuvent admettre un discours institutionnel qui dédaigne cette réalité, cherche en permanence à la relativiser.
Quant à la réaction institutionnelle, parfois constatée, qui tente de rendre les enseignantes ou les enseignants responsables en supposant leurs réticences, elle ne s'appuie sur aucune enquête sérieuse qui tendrait à expliquer les difficultés par une défiance ou un refus enseignant.
Pour ce qui est en tous cas de mon expérience professionnelle, près de 25 ans comme conseiller pédagogique en circonscription AIS puis inspecteur en circonscription de 1er degré, je peux témoigner que les refus sont rares et que c'est au contraire avec détermination que les

enseignants mettent en œuvre une ambition réelle qui va s'épuiser au fur et à mesure des difficultés et des impossibilités quotidiennes.

Raisonner l'inclusion

Si j'ai souvent proposé de « raisonner » l'inclusion, c'est parce qu'il ne me semble pas possible de se satisfaire par le seul fait de répondre à la demande de scolarisation en classe ordinaire. L'enjeu de la scolarité d'un enfant handicapé ne peut se réduire à cette volonté. Note ambition est que cette inclusion scolaire contribue à permettre une inclusion sociale, intellectuelle, culturelle et économique. Pourrions-nous pousser le paradoxe à son extrême en nous satisfaisant si la formation d'un élève inclus s'avérait le conduire moins loin que celle permise par une structure adaptée ou spécialisée ?

Raisonner l'inclusion, c'est examiner l'ensemble des conditions humaines et matérielles nécessaires pour qu'elle parvienne à ses fins émancipatrices en fonction des besoins particuliers d'un enfant. L'enjeu c'est le développement d'une capacité de savoirs et de jugement qui rend l'individu capable de penser le monde dans lequel il vit y compris dans les perspectives de sa transformation sociale. Ce n'est pas seulement une expérience sensible de la socialité que nous devons offrir mais les ressources intellectuelles et culturelles qui permettent d'assumer une citoyenneté.

Or, les obsessions néolibérales de réduction de la dépense publique n'ont cure de cet impératif et n'hésitent pas à prétexter l'inclusion pour saisir une opportunité de réduction budgétaire, de réduction de l'intervention publique. Face à cela l'intérêt des personnels de l'Éducation nationale et celui des parents des enfants handicapés convergent pour admettre cette nécessité d'une inclusion raisonnée et revendiquer une politique capable de la satisfaire.

Toute une rhétorique d'argumentation justificatrice tente de masquer l'incurie de la politique inclusive. Je vous propose d'examiner quelques-unes des stratégies dont elle fait usage.

- *La première de ces stratégies est de mettre en évidence quelques indicateurs fragmentaires pour tenter de donner l'image d'une politique aux moyens ambitieux. Pour le dire de façon plus triviale, c'est le discours : « on fait déjà beaucoup. »*

  On connaît la stratégie néolibérale des indicateurs de performance pour produire une illusion discursive par laquelle l'institution tente de camoufler ses insuffisances de moyens. Ainsi on annonce l'augmentation du nombre d'AESH ou la croissance des effectifs d'ULIS. Mais l'analyse de la situation ne peut être que globale. Pour le dire autrement, l'essentiel ce n'est pas la mesure de ce qu'on a fait mais la mesure de ce qui reste à faire.

  C'est d'autant plus important que des habiletés gestionnaires sont utilisées pour simuler des hausses d'indicateurs. L'exemple des PIAL nous permet de mesurer les effets catastrophiques d'une telle stratégie, totalement déconnectée des besoins des élèves et des conditions de travail des personnels. En décrétant la mutualisation, on fait artificiellement monter le nombre d'enfants accompagnés au risque d'un morcellement des aides et de leur éloignement des besoins réels. Comment argumenter cela au nom d'une amélioration pour l'élève ? Quant aux conséquences sur les conditions de travail des AESH, il suffit de les écouter pour comprendre qu'on a dépassé les bornes !

  Et nous ne prenons pas le chemin d'une amélioration puisque la politique à venir tente de se fonder sur la recherche d'un moindre coût de l'accompagnement humain par une attribution des quotités décidée par l'Éducation nationale en fonction des moyens

disponibles et non plus par la MDPH en fonction des besoins des enfants. Une telle volonté témoigne de l'hypocrisie d'une politique qui se targue d'être inclusive. Le conseil constitutionnel a rappelé, le 28 décembre 2023, qu'une loi budgétaire ne pouvait être légitime pour conduire une telle évolution qui constitue une véritable régression par rapport aux principes légaux de 2005.

Plus globalement, interroger la politique inclusive au travers de la seule question de la soutenabilité financière de l'augmentation de l'accompagnement humain, comme l'a fait un rapport sénatorial de 2023, est inacceptable et conduira à de nouvelles dégradations de la situation.

- *Deuxième stratégie inacceptable : parmi les discours qui se développent aujourd'hui, celui de fustiger les moyens médico-sociaux comme incompatibles avec l'école inclusive.*

  Le médico-social reste essentiel à l'inclusion scolaire, nombre d'enfants handicapés ayant besoin d'une prise en charge plurielle où se mêlent scolarité, accompagnement éducatif et prise en charge thérapeutique. Le dilemme ne se pose pas dans un choix exclusif entre école ordinaire et établissement spécialisé.

  Le droit aux soins ne peut être négligé au prétexte d'une inclusion scolaire plus immédiate : on imagine mal une défense de la scolarisation en classe ordinaire qui se ferait aux dépens du droit au soin. Or, pourtant, au quotidien de la vie des écoles, c'est bien de cela dont il s'agit quand l'inclusion scolaire est perçue comme capable de répondre à l'ensemble des besoins y compris ceux qui relèvent de la thérapie.

  Quant à la prise en charge médico-sociale, que nous cherchions à mettre fin à des formes de prises en charge trop ségrégatives ne doit pas nous conduire à réduire les stratégies inclusives aux seuls moyens scolaires. Proclamer une idéalité absolue de l'inclusion en classe ordinaire reviendrait à une négation de la réalité des besoins et serait un choix idéologique fait aux mépris des enfants handicapés. Le paradoxe, tout de même, est que le concept d'inclusion s'est construit en lien avec l'idée de besoins particuliers qu'on viendrait maintenant mépriser pour modéliser une réponse unique d'inclusion scolaire.

  Parfois le discours de dénigrement du médico-social prend même la tournure d'accusations complotistes au travers de propos qui n'y voient que des lieux de souffrance ou de maltraitance pour les enfants. C'est parfaitement inacceptable et dangereux.

- *Troisième stratégie discursive insupportable : mythifier les effets de l'inclusion en classe ordinaire en les considérant comme systématiquement bénéfiques par eux-mêmes.*

  Les vertus de l'inclusion scolaire seraient indépendantes de la capacité à répondre à la réalité de la situation de l'enfant handicapé. La littérature sur le sujet ne manque pas d'enthousiasmes qui proclament un effet quasi miraculeux de l'inclusion. Mais la réalité est parfois très différente quand, par exemple, un jeune enfant ne disposant pas des ressources du langage, semble bien exprimer une situation difficilement supportable voire une souffrance intense. Il faut être naïf ou de mauvaise foi pour affirmer que l'inclusion en classe ordinaire est en soi, dans tous les cas, porteuse de vertus…

  La tentation institutionnelle est grande, de supposer dans ces situations d'échec de l'inclusion que les difficultés seraient liées aux choix pédagogiques des enseignants. Un rapport parlementaire présenté en 2015 par Barbara Pompili affirmait que l'inclusion *« requiert avant tout un profond changement d'état d'esprit, qui envisage la*

différence non comme un défaut à corriger, voire à reléguer dans des structures extérieures, mais comme une opportunité pour l'école de changer ses méthodes afin que celles-ci œuvrent réellement à la réussite de tous les élèves ».

Aucune étude ne vient accréditer cette affirmation qui relève d'une opinion a priori. Les difficultés d'apprentissage d'un élève handicapé s'inscrivent dans une multitude de paramètres complexes, parfois très difficiles à cerner et en tous cas certainement pas solubles dans la seule affirmation d'un changement de méthode. D'ailleurs il est fort probable que la diversité des handicaps ne puisse être résolue par la seule attitude d'un changement méthodologique.

Au contraire, il faut raisonner les modalités de l'inclusion scolaire, son organisation matérielle et pédagogique en fonction des besoins de l'enfant handicapé et en organisant une progression respectueuse de la réalité de ces besoins. Ne pas avoir cette exigence entraîne un leurre qui n'aide pas les parents à construire une représentation des besoins de leur enfant et finit par cristalliser les conflits sur la seule revendication du temps scolaire, au mépris des besoins, notamment de soins lorsqu'ils sont nécessaires.

Évidemment … on peut renoncer comme le sous-tend le propos d'un universitaire, je cite : « *La question n'est pas celle de l'efficacité de l'école inclusive […] mais bien du droit de chaque enfant à fréquenter l'école de droit commun, sans discrimination* ». Si la question n'est plus celle de l'efficacité, c'est que nous avons renoncé aux apprentissages, au progrès scolaire, à l'émancipation par les savoirs ! Pour les enfants handicapés, nous pourrions nous contenter de la bienveillance de leurs camarades et de leur bien-être au sein de l'école sans se préoccuper de la question des savoirs. Ce serait une drôle de vision de l'égalité que d'en différencier les enjeux en fonction du handicap…

Ce serait la plus grande hypocrisie de cette inclusion sans moyens : négliger les enjeux réels pour les élèves handicapés au point de satisfaire une demande immédiate au prix d'une fragilisation de leur situation sociale et économique future, au prix de sacrifier la perspective de leur autonomie citoyenne.

Dans les années 1970 où des travaux de recherche et d'analyse interrogeaient les effets ségrégatifs d'une vision naturalisante du handicap et de ses catégorisations, un rapport anglais de Mary Warnock[1] a développé l'idée d'une réponse qui ne serait plus basée sur des besoins catégoriels, ceux liés à une typologie du handicap, mais sur les besoins particuliers de l'enfant auxquels l'école se devait de répondre suite à une évaluation différenciée. Ainsi l'adaptation de l'enseignement aux besoins des élèves venait répondre à la difficulté d'apprentissage qu'elle qu'en soit l'origine. La prise en compte des difficultés des enfants handicapés ne s'inscrivait plus, par nature, dans une pédagogie spéciale et ne se distinguait plus que par l'attention particulière qu'elle nécessitait. Le rapport insistait sur l'importance de la formation des enseignants à la fois pour développer les compétences d'observation et d'analyse des besoins et celles nécessaires à la conception de réponses pédagogiques adaptées.

Mais les perspectives voulues par Mary Warnock ont constitué depuis maintenant un demi-siècle, une opportunité de justification des politiques éducatives libérales. Dans un ouvrage paru trente-cinq ans plus tard[2], Mary Warnock jette un regard très critique sur l'usage fait de la

[1]Mary WARNOCK, *Special Educational Needs,* Commission britannique de l'éducation, 1978

[2]Voir Éric PLAISANCE, *Special educational needs selon Mary Warnock : autocritique ou reniement ?* La nouvelle revue de l'adaptation et de l'intégration, 2012-1, n°57

notion de besoins éducatifs particuliers qu'elle avait elle-même initié. Elle considère que c'est une vision idéologique de l'inclusion qui a conduit à considérer comme discriminante toute forme de scolarisation autre que celle de l'école ordinaire. Cette vision a instrumentalisé la notion de besoins éducatifs particuliers en écartant les scolarisations en école spéciale ou dispositifs spécifiques y compris quand elles relèvent justement de l'analyse des besoins spécifiques. La notion de besoins éducatifs particuliers qu'elle avait conçue pour défendre une éducation accessible à tous se trouvait dénaturée par une vision dichotomique inclusion/ségrégation[3].

La vision initiale de Mary Warnock a été instrumentalisée pour servir des conceptions qui sont loin de procéder des intentions initiales. Les « besoins particuliers » auraient pu permettre une pédagogie plus distante des a-priori, une pédagogie davantage susceptible d'éviter l'étiquetage des élèves et ses effets discriminatoires, une pédagogie plus favorable au brassage des populations scolaires qu'à l'enfermement dans une catégorisation de handicaps. Mais ils ont été instrumentalisés pour servir des fins budgétaires parmi lesquelles la réduction de la prise en charge médico-sociale.

Vous allez peut-être considérer que j'exagère en sous-entendant une motivation à l'inclusion qui serait essentiellement celle d'un réduction du coût de l'action publique. Je ne défendrai pas qu'elle soit la raison unique de la défense de l'inclusion, bien sûr. Mais le néolibéralisme sait masquer ses intentions réelles par des rhétoriques discursives qui peuvent prendre les atours de la solidarité, de l'égalité et de l'humanisme. L'analyse des argumentaires des agences régionales de santé, les ARS, est de ce point de vue plutôt révélateur : la réduction des coûts reste un enjeu majeur.

Je vais me limiter à un exemple : celui des D-ITEP, c'est-à-dire des dispositifs d'inclusion proposés pour les élèves d'ITEP qui vont permettre de soutenir des intégrations en milieu ordinaire avec des moyens de l'établissement. Entendons-nous bien, sur le fond, je suis convaincu que le modèle de la prise en charge spécialisée telle qu'elle existe aujourd'hui en ITEP doit évoluer. Et que cette évolution soit soutenue par l'intervention de personnels éducatifs au sein des établissements scolaires est évidemment un moyen facilitateur … mais l'expérience montre que dans bien des endroits, ces moyens ne perdurent pas parce que la finalité de leur mise en œuvre est la réduction des coûts du médico-social. Qu'un tel dispositif puisse susciter des dynamiques positives, qu'il offre des conditions qui permettent des inclusions qui ne seraient pas concevables sans ces moyens… ne peut avoir du sens que dans une garantie à long terme de la capacité de maintenir le dispositif. Le constat est largement plus mitigé…

Et comme ce choix de réduction budgétaire n'est pas assumé par le pouvoir politique, les tentatives d'en détourner les explications sont nombreuses. Entendu récemment lors d'un colloque : « *les enseignants mettent en avant l'insuffisance des moyens, témoignant ainsi de leur incapacité à raisonner sur un changement de paradigme et à justifier par des motifs externes leur propre refus de prendre en compte une réelle volonté d'égalité* ». Tenu par un représentant de leur employeur, ce type de propos est inacceptable. Déjà parce que l'obligation de l'employeur de veiller sur la santé et la sécurité de ses salariés y compris par l'évaluation et la prévention des risques professionnels ne peut être réduite par une accusation de responsabilité. Mais surtout parce que cette accusation n'est pas fondée.

La responsabilité essentielle est celle de l'institution qui est aujourd'hui incapable de mobiliser le nombre d'AESH permettant de mettre en œuvre l'ensemble des notifications MDPH, incapable de créer le nombre de places suffisantes pour accueillir les enfants orientés vers une ULIS, incapable de dégager les moyens de formation des enseignants …

---

[3]Mary WARNOCK, Brahm NORWICH, Lorella TERZI, *Special education needs, a new look*, 2010

Enfin, ce propos est inacceptable parce que le cœur même du problème, c'est-à-dire notre capacité à construire une réponse adaptée aux besoins de l'élève et à garantir son progrès, est négligée au profit d'une inclusion dont l'enjeu premier est devenu la scolarisation en classe ordinaire et non plus la réussite des apprentissages.

Je voudrais terminer par un dernier point. Celui d'une intersectionnalité entre handicap, genre et classe sociale. Elle se joue sur deux plans. Tout d'abord parce que le handicap ne se distribue pas seulement au hasard… Ensuite parce que les conséquences d'un même handicap ne sont pas les mêmes en fonction du milieu social.
Pourquoi le handicap est-il socialement marqué ? La première raison est que le handicap est pour une part construit pas l'histoire individuelle. Ensuite parce que *« les programmes préventifs [*et l'accès aux soins*] sont plus efficaces dans les catégories sociales supérieures que dans les classes sociales défavorisées »*. Donc « *même la dimension biophysique du handicap (les déficiences) dépend de la position occupée dans la société et par conséquent ne peut être entièrement comprise comme un fait de nature*[4]*.* ». Or quelle volonté politique vient prendre en compte ce facteur inégalitaire.
Aucune !
Pire… lorsqu'ayant montré le développement d'AESH de statut privé – je veux dire dont les parents sont les employeurs, les financeurs de l'emploi – donc, ayant montré cet usage dans certaines académies, je me heurte tout d'abord à l'habituelle réaction qui m'accuse de dire n'importe quoi ! Puis… on finit par me dire que c'est rare et qu'en plus c'est formidable parce que ça permet de mettre les moyens publics au service de familles populaires. Nous savons qu'en réalité, ces pratiques produiront à terme une inégalité profonde qui importera dans le service public des inégalités existant déjà ailleurs qui font que face à la diminution des prises en charges médico-sociales, certaines familles financent des prises en charge à l'étranger … en Belgique par exemple ou fabriquent et financent leur propre système de prise en charge. Parmi les questions qui ne sont jamais abordées, il y a celle-là : la focalisation de l'inclusion sir le scolarité ordinaire a fait disparaître toute la dimension sociale de la prise en charge du handicap. C'est inadmissible !

Quelques mots de conclusion…
Notre position est singulière. Nous affirmons notre attachement à l'inclusion, progrès social que nous devons défendre et qui s'inscrit pleinement dans notre conception de l'inclusion… mais la meilleure manière d'en défendre les enjeux est de revendiquer les conditions de sa mise en œuvre réelle au service d'une possibilité objective de progrès. Cela demande une politique déterminée qui, au-delà de ses discours sur l'école pour tous, fait le choix d'un investissement public majeur capable de soutenir l'inclusion en permettant qu'elle atteigne effectivement sa finalité : l'émancipation intellectuelle, culturelle et sociale qui permettra aux personnes handicapés une participation égalitaire à la vie citoyenne et sociale. C'est loin d'être le cas aujourd'hui et nos gouvernements successifs sont responsables d'avoir dévoyé le principe de l'école inclusive en l'ayant instrumentalisé pour réduire les coûts et cela au mépris des élèves et de leurs familles comme des personnels. C'est pourquoi nos luttes sont légitimes et que nous ne sommes pas prêts à admettre leur mise en cause au prétexte qu'elles constitueraient des freins à l'inclusion.

[4] Mormiche, P. et Boissonnat, V. (2003) . Handicap et inégalités sociales : premiers apports de l'enquête « Handicaps, incapacités, dépendance » Revue française des affaires sociales, (1), 267-285. https://doi.org/10.3917/rfas.031.0267.

Non ! le frein majeur à l'inclusion, c'est une politique nationale tellement centrée sur la réduction des coûts de l'action publique qu'elle n'a pas plus de volonté politique réelle pour les élèves handicapés qu'elle n'en a vis-à-vis des autres inégalités scolaires !
C'est pourquoi nous ne devons cesser de revendiquer que la FSU et ses syndicats soient capables , à la fois et avec la même détermination, de défendre l'inclusion et d'exiger que cette inclusion s'inscrive non dans la seule bienséance d'un discours d'apparente générosité mais dans la volonté objective d'une égalité réelle.

Les publications de Paul Devin sur ce sujet sont en ligne :
https://pauldevin.com/2018/11/11/inclusion/