

---

Stratégies discursives d'extrémisation et de réparation entre  
plasticité des notions et multiplicité des terrains

Sous la direction de Nora Gattiglia et Elena Margherita Vercelli

# **Effets de sens d'inclusion scolaire et d'école inclusive dans les discours médiatiques et les discours d'acteurs éducatifs**

Somayeh Towhidi

## **Per citare l'articolo**

Somayeh Towhidi, « Effets de sens d'inclusion scolaire et d'école inclusive dans les discours médiatiques et les discours d'acteurs éducatifs », *Publifarum*, 44, 2025, p. 79-113.

## Résumé

Ce travail, inscrit dans l'analyse du discours de tradition française, a pour objectif d'analyser les effets discursifs produits par des patrons syntaxiques construits à partir des segments « inclusion scolaire » et « école inclusive » dans le discours médiatique et dans ceux d'acteurs éducatifs accompagnant des élèves en situation de handicap. Nous montrons que ces patrons syntaxiques fonctionnent comme des opérateurs discursifs qui orientent la représentation de la notion d'inclusion scolaire.

## Abstract

This work, situated within the French tradition of discourse analysis, aims to analyze the discursive effects produced by syntactic patterns constructed from the expressions *inclusion scolaire* (school inclusion) and *école inclusive* (inclusive school) in media discourse and in the discourse of educational actors supporting students with disabilities. We demonstrate that these syntactic patterns function as discursive operators that shape the representation of the concept of school inclusion.

# 1. Cadre conceptuel et institutionnel de l'inclusion scolaire

À la suite de la Loi du 11 février 2005 pour « l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées », les notions d'*inclusion scolaire* et d'*école inclusive* se sont progressivement installées dans le vocabulaire institutionnel et éducatif en France. Cette loi a donné lieu à l'élaboration de nombreux textes législatifs et réglementaires – codes de l'éducation, circulaires et rapports portant sur la scolarisation des élèves en situation de handicap – parmi lesquels figurent : l'Article L111-1 - Code de l'éducation, qui consacre le principe de l'école inclusive ; la Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République ; la Loi de 2019 pour une école de la confiance avec service public de l'école inclusive (voir également l'Article L112-1 du Code de l'Éducation) ; ainsi que de nombreuses circulaires interministérielles (par exemple la Circulaire n° 2002-024 du 31 janvier 2002 sur les troubles spécifiques du langage) et rapports officiels (par exemple la Cour des comptes, 2024).

Ces différents textes législatifs et réglementaires ont progressivement contribué à institutionnaliser ces deux notions, dont les définitions officielles permettent d'en saisir la portée et les objectifs. L'expression « école inclusive » est notamment définie

sur *Éduscol* – le portail officiel du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse destiné aux professionnels de l'éducation<sup>1</sup> – comme suit :

L'École inclusive vise à assurer une scolarisation de qualité pour tous les élèves, de la maternelle au lycée, par la prise en compte de leurs besoins partagés pour apprendre et des besoins plus spécifiques de certains d'entre eux.

Quant à l'« inclusion scolaire », l'entrée correspondante dans FranceTerme, la base consacrée aux termes recommandés au *Journal officiel de la République française*, publiée dans le *Journal officiel* du 25 février 2018<sup>2</sup>, propose la définition suivante :

Principe pédagogique qui préconise d'accueillir dans une même classe tous les enfants sans distinction, en accordant un soutien approprié à ceux qui ont des besoins particuliers.

Au-delà de leur cadrage institutionnel et de leurs définitions officielles, les notions d'inclusion scolaire et d'école inclusive connaissent une diffusion croissante dans le discours médiatique et public. Une recherche de ces deux syntagmes, effectuée dans l'ensemble des textes et des archives de la base de données Europresse donne les résultats suivants : 416 occurrences pour la Presse Généraliste Nationale et plus de 23.400 occurrences pour la Presse Généraliste Régionale<sup>3</sup>. Par ailleurs, une recherche sur *Google Books Ngram Viewer* avec les deux segments met en évidence une progression significative de leur fréquence d'apparition à partir des années 2000<sup>4</sup>.

## 2. De l'usage institutionnel aux pratiques langagières : problématisation

Dans le prolongement de ce cadrage institutionnel, notre expérience de terrain, menée dans le cadre de notre recherche doctorale, permet de documenter l'usage de ces notions dans les discours des acteurs concernés par la question de l'inclusion scolaire. La recherche de terrain menée consiste en des entretiens semi-directifs réalisés auprès d'acteurs familiaux et socio-éducatifs impliqués dans la scolarisation des élèves en situation de handicap. Au total, 26 entretiens ont été réalisés auprès de professionnels de l'Éducation nationale – enseignants, CPE (Conseillers Principaux d'Éducation), AESH (Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap) et directeurs d'écoles, 8 entretiens ont été menés dans le milieu associatif et 11 entretiens auprès

d'orthophonistes. Notre recherche comprend également 19 entretiens avec des parents d'élèves en situation de handicap et 27 entretiens avec des élèves. La recherche de terrain a été effectuée entre avril 2024 et octobre 2025, en Pays de la Loire et en Bretagne. Nos observations montrent que les deux syntagmes, « inclusion scolaire » et « école inclusive », sont fréquemment mobilisés par les acteurs socio-éducatifs et qu'ils donnent lieu à des positionnements métalangagiers, révélateurs d'un rapport réflexif au vocabulaire institutionnel.

Nous avons donc pris le parti d'examiner ce que produisent ces syntagmes dans les discours qui les mobilisent : quelles représentations rendent-ils possibles ? Que disent-ils du débat social sur l'école et sur la prise en compte du handicap des enfants ? Notre hypothèse est que ces syntagmes sont mobilisés dans des patrons discursifs de manière à construire, voire orienter, le débat public en faisant entendre d'autres voix que celle portée par les textes officiels.

Dans ce travail, qui s'inscrit dans notre projet doctoral portant sur l'étude de la notion d'inclusion scolaire chez les enfants atteints de troubles du langage et des apprentissages, grandissant dans un environnement de mono- ou de bilinguisme, l'objectif est d'analyser les effets discursifs produits par ces deux segments et ce qu'ils révèlent des enjeux sociaux liés à l'inclusion scolaire. Plus largement, nous cherchons à interroger le fonctionnement discursif des séquences phraséologiques construites à partir des segments « inclusion scolaire » et « école inclusive », afin de montrer comment ces séquences contribuent à qualifier ces notions et participent ainsi à la construction et à la mise en débat de leur sens dans l'espace public.

Pour vérifier notre hypothèse, nous mobilisons une analyse du discours appliquée menée en corpus hétérogènes (GARRIC & LONGHI 2012), qui rassemble des textes officiels, des articles de presse et des récits d'expériences recueillis lors d'entretiens. Dans un premier temps, nous présenterons les propriétés linguistiques du mot « inclusion ». Dans un second temps, nous exposerons le cadre théorique et méthodologique de notre étude. Enfin, nous analyserons les effets de sens des syntagmes « inclusion scolaire » et « école inclusive », notamment à l'aide de la notion de patron discursif (SITRI & TUTIN 2016), afin de mettre en évidence leur rôle dans la construction et l'orientation des discours.

### 3. Propriétés linguistiques du mot « inclusion »

Pour analyser les propriétés linguistiques du mot « inclusion », ainsi que pour le situer dans la tradition lexicographique selon un ordre chronologique, nous nous appuyons sur le discours des dictionnaires historiques et contemporains du français. La liste complète des ouvrages consultés, ainsi que l'ensemble des acceptions retenues, sont présentées en annexe 1.

Dans les dictionnaires les plus anciens (*Godefroy, Huguet, Furetière, La Curne*), aucune entrée n'est proposée pour « inclusion » avant le XVI<sup>e</sup> siècle). Quant aux termes « inclure » et « inclus », ils relèvent principalement de l'idée d' « être enfermé », en particulier dans le contexte de la réclusion religieuse d'un moine, ou de celle de « contenir », dans des emplois relevant du domaine logique.

Le terme « inclusion » reste marginal jusqu'au XIX<sup>e</sup> siècle, où il se stabilise progressivement dans des domaines techniques (selon les dictionnaires de l'Académie française du 17<sup>e</sup> au 20<sup>e</sup> siècle) : médecine, philosophie, minéralogie, cytologie, géologie, histologie, métallurgie, stylistique, mathématiques ou encore art dentaire. Dans les dictionnaires modernes (*TLFi, Le Robert, Larousse*), « inclusion » possède deux acceptions, l' « action d'inclure » et « l'état d'une chose incluse ». Dans cette perspective, « inclusion » désigne, de manière générale, le fait d'inclure un élément dans un ensemble déjà constitué. Dans le *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, Lalande précise que cette relation repose sur une appartenance asymétrique en ce sens qu'inclure revient à accepter une appartenance malgré une différence reconnue et conservée.

Enfin, les dictionnaires contemporains intègrent un usage social du terme. L'*inclusion* est mise en opposition avec l'exclusion dans les domaines associés à l'intégration de personnes ou de groupes. Cet emploi récent conserve néanmoins un lien conceptuel avec les acceptions antérieures. Il repose toujours sur l'idée d'intégrer un élément distinct dans un ensemble préexistant. Cependant, le domaine social et politique s'est substitué au domaine technique. Parler d'inclusion scolaire revient ainsi à poser la question de savoir qui est *dans* l'école et qui en est *hors*, et à revendiquer l'entrée de ceux qui étaient jusque-là relégués à l'extérieur parce que porteurs d'une différence qui les place en dehors du groupe visé. Inclusion devient alors non seulement un

principe éthique et politique, orienté vers l'équité, mais aussi une reformulation de la logique fondamentale qui oppose inclusion et exclusion, dans le champ éducatif.

Le choix méthodologique consistant à mettre en perspective l'évolution diachronique des sens du mot « inclusion » nous a permis de mettre au jour les logiques sémantiques qui traversent aujourd'hui son emploi dans le champ éducatif. Dans la section suivante, nous nous concentrerons sur les postulats qui structurent le cadre théorique.

## 4. Cadre théorique

Le cadre théorique qui soutient notre réflexion s'inscrit dans l'analyse du discours de tradition française et mobilise les apports de la sémantique DISCURSIVE (LECOLLE, VENIARD & GUERIN 2018), de la théorie du préconstruit et de la notion d'interdiscours (PECHEUX 1975 ; MALDIDIER 1990 ; GARRIC & LONGHI 2013), ainsi que les travaux sur les patrons syntaxiques et/ou discursifs (SITRI & TUTIN 2016).

La sémantique discursive, selon Lecolle, Veniard et Guérin, « constitue une démarche qui vise à saisir l'épaisseur du sémantique, qui associe des questions de la grammaire et de la sémantique du discours en tant que pratique langagière inscrite dans le social » (LECOLLE, VENIARD & GUERIN 2018 : 36). Deux idées centrales se dégagent de cette perspective pour notre étude. D'une part, le sens des syntagmes étudiés « se construit conjointement à différents niveaux de l'analyse linguistique », allant du lexique à la grammaire, en passant par la structure du discours. D'autre part, « le sens est pris dans une dynamique de stabilité/d'instabilité », ce qui signifie qu'il peut faire l'objet de variations interprétatives, voire de tensions, selon qu'il s'inscrit dans des discours institutionnels – officiels ou médiatiques, dotés d'une certaine légitimité – ou dans des discours professionnels (*Ibidem*, 36-41).

Ainsi, la sémantique discursive invite à examiner la manière dont certains syntagmes acquièrent une forme de fixité dans les pratiques discursives. Cette réflexion ouvre sur la question du figement, qui constitue un point d'entrée privilégié pour analyser la circulation et la réappropriation institutionnelle de syntagmes comme « inclusion scolaire » et « école inclusive ». C'est donc dans le prolongement de cette conception dynamique du sens que nous mobilisons les travaux sur la phraséologie et sur les

patrons syntaxique et/ou discursifs (SITRI & TUTIN 2016). Là où le figement met l'accent sur la cristallisation d'un syntagme dans le discours, la notion de patron syntaxique et/ou discursif met davantage l'accent sur les régularités qui organisent ces syntagmes en discours. Née, Sitri et Veniard donnent la définition suivante de patrons :

Moules syntaxiques ou séquentiels avec une combinatoire lexicale plus ou moins restreinte, les patrons peuvent être de l'ordre du syntagme ou de la proposition (patron syntaxique), voire avoir un empan inter propositionnel (patron séquentiel). Ils peuvent comporter des places qui ne sont pas toujours toutes actualisées. Nous posons l'existence d'un continuum entre des séquences très figées et d'autres qui le sont moins. Le moindre degré de figement est représenté par des associations notionnelles (NEE, SITRI & VENIARD 2016 : 77).

Cette stabilisation discursive ne peut toutefois être pleinement comprise sans mobiliser la notion de préconstruit. Celui-ci « s'articule sur la formulation du concept d'interdiscours » et « fournit l'ancrage linguistique de la saisie de l'interdiscours » (MALDIDIER 1990 : 26). D'ailleurs, la notion d'interdiscours, considérée comme « espace de circulation dynamique et conflictuelle » (GARRIC & LONGHI 2013 : 65), constitue une notion clé, tant dans la structuration de notre démarche théorique que dans l'élaboration de notre démarche méthodologique. Elle permet de situer les discours au sein d'un réseau de significations préexistantes, de « déjà-dit » et de « non-dit constitutif » (MALDIDIER 1990 : 43), aucun discours n'étant produit ni interprété à partir d'un espace vierge.

Du point de vue méthodologique, la prise en compte de l'interdiscours nous conduit à adopter une approche en corpus hétérogène (GARRIC & LONGHI 2012). En effet, la constitution de notre corpus ne pouvait pas se limiter aux seuls discours institutionnels ni, au contraire, se restreindre aux discours décrivant le vécu de l'inclusion. Cette démarche nécessitait de constituer un corpus permettant d'analyser la manière dont les énoncés doivent être reliés aux autres discours auxquels ils se rattachent, plus ou moins explicitement, dans le champ discursif. Cela permet d'étudier comment les énoncés se répondent, s'opposent, ou s'influencent mutuellement dans une dynamique d'interdiscours propre au fonctionnement du discours.

Le choix d'un corpus hétérogène reflète également notre démarche visant à faire entendre la voix des locuteurs discursivement vulnérables. Les personnes en situation de vulnérabilité, comme les enfants en situation de handicap, possèdent un point de

vue sur leur condition d'existence ; « les désignations qui [leur] sont attribuées sont généralement issues de l'extérieur, à partir d'une fragmentation lexicale et empirique issue du discours politique » (PAVEAU 2017). En raison de cette « insécurité locutoire », d'autres locuteurs – ceux dont le discours forme le discours dominant – tendent ainsi à parler à leur place (SOULET 2005 ; PAVEAU 2017). L'hétérogénéité du corpus s'avère dès lors essentielle pour appréhender des discours que nous considérons comme sensibles et relevant de terrain sensible (GARRIC, LONGHI, PUGNIERE SAAVEDRA & ROCHAIX 2023).

## 5. Présentation du corpus et méthodologie d'analyse

Le corpus mobilisé dans le cadre de notre recherche doctorale a été constitué à partir de divers types de discours. Il comprend d'abord des discours juridiques et officiels, tels que les textes de loi, les circulaires éducatives, les décrets, ainsi que des articles et rapports portant sur la question de la scolarisation des élèves en situation de handicap, consultables sur le site du Ministère de l'Education nationale. Ce sous-corpus contient 54.819 occurrences.

Il comporte ensuite un ensemble de discours médiatiques issus d'une recherche effectuée dans la base Europresse. La Presse Généraliste Nationale a été retenue comme domaine de recherche afin d'intégrer des supports présentant des positionnements ou orientations politiques variés. Cette recherche a donné comme sources : *Le Monde*, *Le Figaro*, *Libération*, *Aujourd'hui en France*, *L'Express*, *Le Point*, *L'Humanité* et *La Croix*. La recherche a été lancée sur l'ensemble des archives à partir des syntagmes *inclusion scolaire* et *école inclusive*. Ce sous-corpus réunit 408.037 occurrences réparties sur 364 articles, dont 92 issus du *Monde*, 88 de *L'Humanité*, 70 du *Figaro*, 68 de *La Croix* et 46 de *Libération*.

Enfin, le corpus intègre des entretiens semi-directifs retranscrits, qui ont été recueillis auprès de divers publics : les élèves, qui racontent leur vécu scolaire et extrascolaire ; leurs parents, qui expriment leur expérience de l'inclusion ; des professionnels du cadre éducatif ; ainsi que des orthophonistes, dont le point de vue est distinct de celui des enseignants, car il s'ancre dans une approche médicale centrée sur l'accompagnement individuel de l'enfant.



Dans le cadre de ce travail, les analyses sont limitées aux deux sous-corpus – médiatique et celui constitué d'entretiens auprès des enseignants – et sont envisagées dans une perspective d'interdiscours, en articulation avec le corpus de référence (RASTIER 2011). Ce choix se justifie par le fait que les acteurs éducatifs occupent une position discursive singulière où ils sont à la fois proches du cadrage institutionnel et directement confrontés à la réalité quotidienne de la mise en œuvre de l'école inclusive. Leur discours constitue, à notre sens, un point d'observation privilégié pour étudier les tensions entre normes officielles et pratiques effectives.

Nous nous appuyons sur la textométrie, analyse des données textuelles, afin de rendre compte des régularités difficilement perceptibles « à l'œil nu » (SITRI & TUTIN 2016). Les outils de la textométrie vont « au-delà de la seule analyse du lexique, en considérant aussi la morphosyntaxe, l'enchaînement des mots, les structures textuelles et intertextuelles, etc. » (MAYAFFRE, PINCEMIN & POUDAT 2019).

Le logiciel de textométrie mobilisé pour cette étude est Lexico 5<sup>5</sup>, qui permet d'opérer des calculs de fréquence et de cooccurrences sur de larges corpus textuels. Parmi ses fonctionnalités, nous avons retenu deux outils principaux : les segments répétés et les concordances.

L'outil Concordance permet de visualiser toutes les occurrences d'une forme ou d'un type généralisé en contexte. La concordance permet un retour systématique au texte et l'environnement immédiat de la forme<sup>6</sup>.

Quant aux segments répétés, ils sont définis comme des « suites de formes graphiques non séparées par une ponctuation forte [...] qui apparaissent plus d'une fois dans un corpus de textes » (LAFON ET SALEM 1983 ; SALEM 1987). Cette fonctionnalité du logiciel nous permet de repérer des structures syntaxiques dans lesquelles apparaissent les séquences « inclusion scolaire » et « école inclusive », ce qui éclaire la manière dont ces expressions sont mobilisées dans les discours médiatiques et professionnels, comme autant de traces d'un positionnement idéologique et social (PECHEUX 1975 ; MAINGUENEAU 1991 ; CHARAUDEAU & MAINGUENEAU 2002).

[...] moins encore que la fréquence d'un mot, la récurrence de segments ne peut être naïvement attribuée au hasard : soit elle pointe une contrainte syntaxique, soit elle indique une détermination ou option sémantique (MAYAFFRE 2007 : 9 cité par BELLACHHAB, GARRIC, PUGNIERE-SAAVEDRA & ROCHAIX 2023 : 66).

## 6. Éléments d'analyse

Les expressions « école inclusive » et « inclusion scolaire » construisent des unités lexicales complexes dont la « stabilité formelle est assurée par le figement » (KRIEG-PLANQUE 2009 : 64-66). La terminologie relative au figement est variée. Danielle Candel, citée par Krieg-Planque (2009 : 64-66), recense plusieurs désignations présentes dans la littérature linguistique : locution, expression, syntagme, collocation et phraséologie. Pour Charaudeau (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU 2002 : 262), le figement « désigne l'intégration d'une expression libre du discours, dans le système de la langue. Il désigne cette expression même [...] à caractère néologique, en cours de lexicalisation ».

Dans la perspective de nos analyses, ces deux séquences sont étudiées non seulement comme des unités lexicales isolées, mais également à travers les patrons syntaxiques potentiels dans lesquels elles peuvent s'insérer. Pour ce faire, nous avons dressé deux tableaux (voir annexes 2 et 3) des patrons syntaxiques attestés dans les deux sous-corpus, médiatique d'une part, et constitué d'entretiens auprès d'acteurs éducatifs d'autre part. Ces tableaux recensent les principales structures récurrentes associées aux deux expressions.

### 6.1. « l'école inclusive, c'est + GN/Adj » dans les discours médiatiques

Dans le corpus médiatique (voir les exemples en annexe 2), l'examen des syntagmes répétés « école inclusive » et « inclusion scolaire » permet de relever plusieurs formulations récurrentes. La plus saillante est l'expression présentative de type « l'école inclusive, c'est » ou « l'école inclusive est » suivie d'un groupe nominal ou d'un adjectif. Le syntagme « inclusion scolaire » est moins fréquent que celui d'« école inclusive » dans ce corpus. Ces observations se manifestent à travers plusieurs occurrences, dont voici quelques exemples représentatifs :

- (a) **L'école inclusive, c'est un projet merveilleux** mais encore faudrait-il que ce soit accompagné de moyens. (*Le Figaro*, 29 août 2022)
- (b) **L'école inclusive est un parent pauvre.** (*Ouest-France*, 8 octobre 2024)

- (c) La loi de 2005 a été votée, **l'inclusion scolaire** a été promise, dans les chiffres, **elle est une réalité**, et l'Etat français peut se targuer d'avoir multiplié par quatre. (*Libération*, 3 mai 2024)
- (d) **L'inclusion scolaire n'est pas simple** pour l'école (*Ouest-France*, 23 avril 2024)
- (e) **L'école inclusive n'est pas réelle**, elle n'a pas de moyens (*l'Humanité*, 16 juin 2022)

Ces deux constructions sont des structures qui permettent aux scripteurs de nommer les propriétés identifiantes de l'école inclusive ou de l'inclusion scolaire, non pas dans le but de présenter ou de définir ce qu'est cette norme éducative, mais afin de la qualifier dans une démarche de valorisation ou de critique.

On appellera *propriété* la qualité particulière qui identifie l'être à travers une *manière d'être* [...] ou une *manière de faire*, et on définira la *qualification* comme un processus qui consiste à *attribuer une propriété* à un être [...] en incluant celui-ci dans un nouveau sous-ensemble (CHARAUDEAU 2019 [1992]).

L'opération linguistique qui concerne ces deux expressions relève de la *qualification*, une opération d'ordre notionnel qui permet aux scripteurs d'exprimer une certaine intention vis-à-vis de la notion d'inclusion scolaire, ou du moins, de sa mise en œuvre. Les propriétés associées à école inclusive et inclusion scolaire sont nombreuses et variées. Nous avons relevé des groupes nominaux tels que « un projet merveilleux », « un nouveau village Potemkine », « un grand challenge », « une démarche extrêmement positive », « du pipeau », « du flan », « un sport de combat », « un parent pauvre », « une priorité du quinquennat », « une utopie », « l'école de demain », « un laboratoire de la précarisation », « une chance de notre beau pays », « un leurre », « une réalité » ainsi que des adjectifs tels que « simple » ou « réelle ». Ces qualifiants, attribués à travers les patrons syntaxiques examinés, témoignent du mode de vision que les scripteurs projettent sur la représentation d'une *école inclusive*. Cette vision est bien entendu subjective, car elle correspond à des jugements que les auteurs d'articles de presse portent à travers une appréciation positive – « une chance de notre beau pays » – ou négative – « un laboratoire de la précarisation » – sur cette norme éducative qu'est l'inclusion scolaire. Par ailleurs, plusieurs de ces termes, tels que « projet », « nouveau village », « démarche », « utopie », « école de demain », « laboratoire » et « chance », associent le concept d'école inclusive à une saisie prospective, la présentant ainsi comme un idéal restant encore à réaliser.

Ces appréciations relèvent d'un positionnement idéologique, dans une vision que nous lisons comme un sociolecte traversé, d'une part, par le discours institutionnel et officiel valorisant l'inclusion, et, d'autre part, par des discours critiques venant des communautés discursives de parents d'élèves ou d'acteurs éducatifs qui mettent en question la mise en place de l'école inclusive sur le terrain.

Dans les exemples (d) et (e), le rattachement des adjectifs « simple » et « réelle », en tant que qualifiants attribués respectivement à l'inclusion scolaire et à l'école inclusive, aux termes qualifiés s'opère à travers le verbe être, qui assure ici une relation attributive classique. Dans ces constructions, l'adjectif exprime implicitement une prise de position du scripteur, même si aucune marque formelle d'opinion n'apparaît. Ces énoncés pourraient être modalisés sous les formes suivantes, de manière à exprimer explicitement une opinion dans des énoncés où l'objet discursif est sujet et non objet : *le cadre éducatif trouve l'inclusion scolaire difficile/compliqué* pour l'énoncé (d), et *le cadre éducatif trouve/voit/croit l'école inclusive comme peu réelle* pour l'énoncé (e).

Les énoncés des exemples (d) et (e) relèvent d'une caractérisation circonstancielle qui présente l'école inclusive comme porteuse d'une qualité – ne pas être simple, ne pas être réel, ne pas avoir de moyens – censée la caractériser ou l'évaluer. Les qualités attribuées ne sont pas considérées comme constitutives du sujet, mais elles contribuent à mettre en évidence la difficulté de la concrétisation de cette inclusion (CHARAUDEAU 2019 [1992]).

Dans l'énoncé (a), nous constatons la présence du terme « mais », immédiatement après l'occurrence du patron en début d'énoncé. Cette conjonction, marquant une restriction, peut se trouver dans d'autres énoncés, tels que (f), où elle précède l'expression du patron en début d'énoncé :

- (f) **Mais l'école inclusive, c'est un nouveau village Potemkine** : derrière la façade ripolinée, c'est la misère du manque d'accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH). (*L'Humanité*, 8 février 2023)
- (g) **L'école inclusive, c'est une démarche extrêmement positive** dont nous devons être fiers [...] mais, dans le même temps, il faut aussi reconnaître que tous les enfants ne peuvent pas être en milieu ordinaire. (*Aujourd'hui en France*, 26 septembre 2023)

La conjonction « mais » sert à nuancer la valeur positive introduite par l'expression « l'école inclusive, c'est » : « un projet merveilleux », « une démarche extrêmement positive ». Sa présence dès le début de l'élément critique attire l'attention sur la limite ou la tension qui suit. Le patron mobilisé n'est donc pas neutre : il sert de point de départ pour une valorisation et/ou une critique. Dans l'énoncé (g), cette critique est renforcée par plusieurs éléments : les marqueurs temporel et adverbial « dans le même temps » et « aussi », l'infinitif « reconnaître », ainsi que la négation du verbe pouvoir, qui soulignent l'impossibilité pour certains enfants d'être en milieu ordinaire. Le patron « l'école inclusive + V inf » est relativement rare dans le corpus médiatique. Néanmoins, quelques occurrences peuvent être relevées :

(h) **L'école inclusive, c'est aussi s'adapter aux élèves.** (*Ouest-France*, 29 janvier 2021)

(i) L'esprit de la loi sur l'inclusion scolaire, **c'est de rendre l'école accessible à tous.** (*Le Monde*, 12 février 2020)

Les scripteurs privilégient généralement des formes nominales ou adjectivales plutôt que des constructions exprimant des actions ou des processus pour qualifier l'école inclusive. Par ailleurs, contrairement aux patrons construits avec des groupes nominaux ou adjectivaux, la construction à l'infinitif permet de focaliser l'attention sur la dimension prescriptive des discours officiels sur l'inclusion.

La construction peut également se manifester sous forme de verbe conjugué, comme dans l'énoncé (j). Cette structuration déplace la responsabilité sur l'institution chargée de mettre en œuvre l'école inclusive, même si le terme « école » n'indique pas précisément de qui il s'agit (éducation nationale, le cadre éducatif ou autre).

(j) **Une école inclusive, c'est une école qui a** les moyens pérennes de s'adapter à ces élèves en situation de handicap. (*l'Humanité*, 9 septembre 2020)

Le terme « réalité », attribué à l'inclusion scolaire à travers le verbe être, comme dans l'exemple (c), se trouve également associé à l'école inclusive ou à la scolarisation des enfants handicapés par l'intermédiaire du verbe *devenir*, comme dans (k) :

(k) La secrétaire d'État Sophie Cluzel assure que **l'école inclusive devient une réalité**, avec 20 000 enfants supplémentaires scolarisés cette année. (*La Croix*, mardi 27 août 2019)

L'emploi du verbe devenir introduit une dynamique temporelle : contrairement à l'adjectif « inclusive », qui impose d'interpréter l'école inclusive comme étant un postulat, cette dernière n'est pas décrite comme pleinement existante, mais comme un processus en cours. Le syntagme « une réalité » fonctionne dans une démarche de légitimation de l'école inclusive, tout en évaluant le degré de sa mise en œuvre.

Cependant, cette construction peut être modulée par des marqueurs conditionnels comme *si*, ou par la forme interrogative ou négative, ce qui introduit une nuance implicite de doute et qui sert à modaliser le discours. C'est le cas dans (l) :

- (l) **Si la scolarisation des enfants handicapés devient une réalité**, la précarité des personnels d'accompagnement noircit considérablement le tableau (*l'Humanité*, 11 septembre 2008)

## 6.2. « l'inclusion scolaire, c'est + Vinf » dans les discours d'acteurs éducatifs

Contrairement aux textes médiatiques, où les syntagmes « école inclusive » et « inclusion scolaire » sont fréquemment intégrés à des patrons construits avec un groupe nominal ou un adjectif, ces configurations apparaissent beaucoup plus rarement dans les entretiens avec les enseignants ayant participé à cette recherche. Néanmoins, quelques occurrences permettent d'observer la manière dont ces patrons discursifs sont mobilisés dans les discours des acteurs éducatifs, comme dans les énoncés (m), (n) et (o) :

- (m) bah je je trouve que **c'est l'école inclusive c'est c'est quelque chose de bien et c'est très joli** sur le papier enfin souvent quand on en parle dans les programmes mais (Agnès<sup>7</sup>, enseignante).
- (n) **les classes inclusives** euh **c'est c'est compliqué c'est une** moi je trouve **c'est une bonne chose** j'y suis forcément toujours favorable maintenant je me rends compte aussi des difficultés que ça engendre pour euh la gestion de groupe des par les enseignants (Yvan, directeur d'école)
- (o) euh je pense que **c'est une chance** hein pour eux déjà **c'est une chance** pour eux mais dans le cas de en 4e **l'inclusion scolaire est** quand même **difficile** (Monique, AESH)

Les propriétés attribuées à la notion d'école inclusive dans les énoncés (m), (n) et (o) – « bien », « joli », « bonne », « chance » et « difficile » – relèvent de domaines

évaluatifs distincts : « bien » et « bonne » relèvent d'une évaluation éthique, « joli » renvoie à une appréciation davantage esthétique teintée d'affect, « chance » exprime une évaluation affective et « difficile » relève d'une évaluation pragmatique. En mobilisant ces adjectifs appréciatifs, les sujets parlants expriment une vision subjective de l'école inclusive, fondée sur leur expérience quotidienne et sur leurs représentations – « je trouve que », « moi je trouve que », « maintenant je me rends compte aussi », « euh je pense que » – plutôt que sur une définition conceptuelle ou institutionnelle.

Bien que la question posée aux acteurs éducatifs invite à définir l'école inclusive ou l'inclusion scolaire, les enseignants interrogés ne produisent pas une définition descriptive ou stabilisée. Ils recourent plutôt à des évaluations subjectives. Cette qualification évaluative, qui met à distance le concept tel qu'il est défini institutionnellement tout en y faisant référence dialogiquement – « sur le papier enfin souvent quand on en parle dans les programmes » – et la réalité telle qu'elle est vécue par le cadre éducatif – « mais », « des difficultés », « mais dans le cas de en 4 »<sup>e</sup>, « quand même » –, apparaît de manière plus explicite dans l'énoncé (p) :

- (p) **alors donc il y a la définition mais que j'ai oublié que j'avais apprise l'année dernière après moi je dirais** l'inclusion c'est de faire en sorte que chaque jeune ou chaque enfant hein ait la possibilité de suivre une scolarité au plus près de chez lui et puis une scolarité qui réponde à ses besoins hein enfin et que ses besoins soient pris en compte au quotidien **donc après pour moi ben** une inclusion qui marche bien aussi il faut que le l'établissement soit dans une démarche aussi d'ouverture de volonté (Claire, enseignante)

Dans le cas où les patrons sont construits avec un adjectif, on observe que, même si l'énoncé débute par une structure appréciative reposant sur un adjectif, le sujet parlant poursuit son propos en mobilisant des verbes, comme le montre l'extrait (q) :

- (q) mais le petit mais c'est que en classe là **c'est un vrai casse-tête** parce que mais oui **c'est** enfin entre **s'adapter** à un handicap moteur à un élève qui est allophone un élève qui aura des difficultés en français parce que il y a dyslexie ou autre enfin et on n'a pas les les billes pour pour **s'adapter** à tout le monde on fait un petit peu notre sauce dans notre coin en essayant de faire le mieux pour l'enfant (Agnès, enseignante)

Dans l'énoncé (n), le sujet parlant est un directeur d'école, et non un enseignant. A ce titre, son positionnement discursif apparaît davantage aligné sur le discours officiel et légitime de l'école inclusive – « j'y suis forcément toujours favorable ». Le locuteur

mobilise le nom « gestion » plutôt que le verbe « gérer ». Ce choix nominal suggère, à notre sens, une posture de distanciation par rapport au vécu des enseignants.

Le verbe à l'infinitif dans le patron « l'inclusion scolaire c'est + (de) Vinf » – comme dans l'énoncé (r) – renvoie à une définition orientée vers l'action, mais formulée de manière générale et décontextualisée. Cette construction est mobilisée pour présenter l'inclusion comme un principe ou un objectif. A l'inverse, dans l'énoncé (s), le locuteur a recours au verbe à l'indicatif, ce qui inscrit son propos dans une perspective de réalisation effective. L'usage de formes verbales comme « même si on fait pas, ça va être », « l'élève est capable, même s'il n'a pas participé » témoigne d'une projection dans des situations concrètes de classe et dans des pratiques envisagées comme réalisables à partir du vécu expérientiel. La locutrice revient ensuite à l'infinitif en clôture de son propos – « voilà c'est participer, se sentir comme faisant partie ». Ainsi, le passage de l'infinitif à l'indicatif et retour à l'infinitif construit une articulation entre, d'une part, une définition normative, et, d'autre part, une mise en scène de situations réelles qui illustrent la manière dont cette *inclusion* peut être réalisée dans la pratique.

- (r) alors pour moi **l'école inclusive c'est inclure** dans la classe des élèves euh entre guillemets différents pas dans la norme euh donc ça peut être enfin là dans ma classe en tout cas ça peut être entre handicap euh ou enfant qui parle une autre langue dans ma classe du coup (Marina, enseignante)
- (s) mais pour moi **l'idée d'inclusion c'est vraiment l'idée de partage** si **c'est pas** simplement **être dans une classe** à côté des autres quoi **c'est pas de l'inclusion [...]** **ben non** par contre **pouvoir participer** même si **on fait pas** le même le même travail même si je sais pas moi sur un exposé si **ça va être** juste l'élève qui **est capable de d'amener** les images ou de enfin ou **d'expliquer** après à l'oral même s'il **a pas participé** à la phase écrite parce qu'il en est pas enfin voilà **c'est participer** à un projet collectif et **se se sentir comme faisant partie** de quelque chose **c'est ça l'inclusion** à mon sens (Mylène, enseignante)

Comme le montre l'énoncé (s), le syntagme complet « inclusion scolaire » est peu mobilisé dans les discours des acteurs éducatifs. Ces derniers recourent plus volontiers au terme « inclusion », sans l'adjectif « scolaire ». Alors que « scolaire » établit explicitement une relation au domaine éducatif, les adjectifs qualificatifs employés par les enseignants visent surtout à ramener l'inclusion à leur vécu, plutôt qu'à son



cadre institutionnel. Le glissement du qualifiant relationnel « scolaire » vers des qualifiants appréciatifs traduit, à notre sens, une appropriation pragmatique de la notion. L'évaluation de l'inclusion se fait dans le champ de ce qui est réalisable, et non pas dans celui d'une visée idéaliste non atteignable.

## 7. Bilan et perspectives

La notion de patron discursif, qui est au cœur de nos analyses dans le cadre de ce travail, constitue un « mode d'accès à des éléments préconstruits » (SITRI & TUTIN 2016). L'examen des patrons relevés dans le corpus a permis de montrer que les séquences intégrant les deux syntagmes « école inclusive » et « inclusion scolaire » ne relèvent pas de simples choix grammaticaux. Elles fonctionnent comme des opérateurs discursifs de qualification du concept d'inclusion et orientent la représentation de la norme inclusive ; tantôt elles valorisent ses promesses, tantôt elles soulignent ses limites.

L'analyse de discours est attentive depuis ses origines aux phénomènes de répétition et de redondance, car ils constituent un mode d'accès à des éléments préconstruits, « déjà-là », qu'elle cherche à mettre en relation avec plusieurs niveaux de détermination du discours (SITRI & TUTIN 2016).

Le vocabulaire mobilisé dans les patrons repérés dans le corpus médiatique est souvent porteur d'un jugement fort et polarisé, avec une portée générale et abstraite, en ce sens qu'il donne à voir une vision macro du système éducatif. L'école inclusive y est fréquemment conceptualisée comme un idéalisme abstrait ou comme un projet de société. En revanche, les évaluations formulées par les acteurs éducatifs relèvent davantage d'une approche pragmatique, ancrée dans le réel du terrain. Par ailleurs, dans ce second corpus, les énoncés sont marqués par une forte présence de marques subjectives, ainsi que par une dimension temporelle étroitement liée au quotidien.

Dans la continuité de ce travail, nous envisageons d'élargir la perspective en interrogeant les patrons syntaxiques dans les sous-corpus d'entretiens menés auprès d'orthophonistes ainsi qu'avec des parents d'élèves. Cette comparaison permettra, à notre sens, de saisir comment les acteurs médicaux et familiaux mobilisent les mêmes expressions, et dans quelle mesure leurs usages diffèrent de ceux observés dans les

discours médiatiques et dans ceux des professionnels de l'éducation. Une telle confrontation contribuera à préciser la manière dont se construit la notion d'inclusion scolaire dans des espaces discursifs différenciés, entre l'espace public et l'espace vécu des acteurs concernés.

## Bibliographie

- BELLACHHAB A., GARRIC N., PUGNIÈRE-SAAVEDRA F. & ROCHAIX V., « Contribution des discours de familles d'aidants à la prise en charge institutionnelle de l'aidant », *Langages*, 231(3), 2023, pp. 61-78.
- CHARAUDEAU P., MAINGUENEAU D., *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil, Paris 2002.
- , *Grammaire du sens et de l'expression*, Lambert-Lucas, Limoges 2019 [1992].
- GARRIC N., LONGHI J., « L'analyse de corpus face à l'hétérogénéité des données : d'une difficulté méthodologique à une nécessité épistémologique », *Langages*, 187(3), 2012, pp. 3-11.
- , « Atteindre l'interdiscours par la circulation des discours et du sens », *Langage et société*, 144(2), 2013, pp. 65-83.
- GARRIC N., LONGHI J., PUGNIÈRE-SAAVEDRA F. & ROCHAIX V., *Discours des terrains sensibles : recueil, analyse, intervention*, Presses universitaires de Franche-Comté, Besançon 2023.
- KRIEG-PLANQUE A., *La notion de « formule » en analyse du discours. Cadre théorique et méthodologique*, Presses universitaires de Franche-Comté, Besançon 2009.
- , *Analyser les discours institutionnels*, Armand Colin, Paris 2017.
- LAFON P., SALEM A., « L'inventaire des segments répétés d'un texte », *Mots. Les langages du politique*, 6(1), 1983, pp. 161-177.
- LECOLLE M., VENIARD M. et GUÉRIN O., « Pour une sémantique discursive : propositions et illustrations », *Langages*, 210(2), 2018, pp. 35-54.
- MAINGUENEAU D., *L'Analyse du discours. Introduction aux lectures de l'archive*, Hachette, Paris 1991.
- MALDIDIER D. (éd.), *L'inquiétude du discours : textes de Michel Pêcheux*, Éd. des Cendres, Paris 1990.
- MAYAFFRE D., « L'analyse de données textuelles aujourd'hui : du corpus comme une urne au corpus comme un plan. Retour sur les travaux actuels de topographie/topologie textuelle (partie I) », *Lexicometrica* [en ligne], 2007, en ligne : <https://lexicometrica.univ-paris3.fr/numspeciaux/special9.htm>, consulté le 21.12.2025.

- MAYAFFRE D., PINCEMIN B. & POUDAT C., « Explorer, mesurer, contextualiser. Quelques apports de la textométrie à l'analyse de discours », *Langue française*, 203, 2019, pp. 101-115.
- MOIRAND S., *Les discours de la presse quotidienne : observer, analyser, comprendre*, Presses Universitaires de France, Paris 2007.
- MULLER C., « La statistique lexicale », *Langue française*, 2, 1969, pp. 30-43.
- NÉE É., *Méthodes et outils informatiques pour l'analyse des discours*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes 2017.
- PAVEAU M.-A., « Le discours des vulnérables. Proposition théorique et politique », *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 18(1), 2017, pp. 135-157.
- PÊCHEUX M., *Les vérités de La Palice : linguistique, sémantique, philosophie*, François Maspero, Paris 1975.
- RASTIER F., *La mesure et le grain. Sémantique de corpus*, Champion, Paris 2011.
- SALEM A., *Pratique des segments répétés. Essai de statistique textuelle*, Klincksieck, Paris 1987.
- SITRI F., TUTIN A. (éds.), « Phraséologie et genres de discours . patrons, motifs, routines », *Lidil*, 53, 2016.
- SOULET M.-H., « Reconsidérer la vulnérabilité », *Empan*, 60(4), 2005, pp. 24-29.
- TOURNIER M., « D'où viennent les fréquences de vocabulaire ? La lexicométrie et ses modèles », *Mots. Les langages du politique*, 1, 1980, pp. 189-209.

## Annexe 1 : Définitions lexicographiques d'*inclusion* ordonnées selon leurs acceptions

Dictionnaire	
Frédéric Godefroy, Dictionnaire de l'ancienne langue française et de tous ses dialectes du 9e au 15e siècle	<p><b>INCLUS</b>, adj. complet: Et regna quatre ans <i>includz</i>. (N. GILLES, Ann., f° 84 r°, éd. 1492.)</p> <p><b>INCLURE</b>, v.a. [Compl.] renfermer, comprendre: La foy donnee avec serment et intervention du nom, de Dieu, oblige plus que la simple promesse; et l'enfreindre, qui <i>includ</i> parjure avec la perfidie, est beaucoup pire. (CHARR., <i>Sag.</i>, III, VIII, p. 594.) Tout peché <i>includ</i> quelque contrariété. Car puisque celui qui peche ne veut pas pecher mais bien faire, il appert qu'il fait ce qu'il ne veut pas. (J. D. S. F., <i>Prop. d'Epict.</i>, p. 314.)</p> <p><b>INCLUSION</b> ø d<sup>1</sup>.</p>
La Curne de Sainte-Palaye, Dictionnaire historique de l'ancien langage français depuis son origine jusqu'au siècle de Louis XIV	<p><b>INCLUSION</b> ø d.</p>
Edmond Huguet, Dictionnaire de la langue française du 16e siècle	<p><b>Inclure</b>. Contenir, comprendre. — Le service presuppose et <i>includ</i> la cognoissance. CHARRON, <i>les Trois Veritez</i>, I, 2. — Dieu peut tout ce qui peut estre, et lequel estant n'<i>includ</i> point le non-estre. CHARRON, <i>les Trois Veritez</i>, I, 10. — Souvent advient il que le bien universel se fait et <i>includ</i> le mal particulier. CHARRON, <i>les Trois Veritez</i>, I, 11. — La foy donnee avec serment et intervention du nom de Dieu oblige plus que la simple promesse; et l'enfreindre, qui <i>includ</i> parjure avec la perfidie, est beaucoup pire. CHARRON, <i>Sagesse</i>, III, 8.</p>

<sup>1</sup> **Inclusion** ø d. absence de définition

	<p><b>Inclusion.</b> Action de déclarer inclus, contenu. — L'arsenal de toutes distinctions... exclusions, inclusions, forclusions. PH. DE MARNIX, <i>Differ. de la Relig.</i>, II, I, 3.</p>
Furetière, Dictionnaire Universel 1690	<p><b>INCLUS, USE.</b> adj. Il se dit de ce qui est enfermé dans un paquet. <i>Le memoire cy inclus.</i> la lettre <i>cy incluse</i>. On dit quelquefois absolument, <i>l'incluse</i>. On luy a donné terme jusqu'au premier Juillet <i>inclus</i>. <b>INCLUSION</b> ø d.</p>
Corpus des dictionnaires de l'Académie française [du 17e au 20e siècle]	<p>1687 [A.-Prem.2] ; 1687 [A.-Prem.3] ; 1694 [1<sup>ème</sup> éd.] ; 1718 [2<sup>ème</sup> éd.] ; 1740 [3<sup>ème</sup> éd.] ; 1762 [4<sup>ème</sup> éd.] ; 1798 [5<sup>ème</sup> éd.] ; 1835 [6<sup>ème</sup> éd.] ; 1897 [7<sup>ème</sup> éd.] <b>INCLUS</b> Voy CLORRE. <b>CLORRE.</b> v.a. Fermer, faire que ce qui estoit ouvert ne le soit plus. <i>Clorre les passages. clorre les yeux d'un homme mort, ou mourant. clorre la bouche.</i> On dit fig. <i>Clorre la bouche à quelqu'un</i>, pour dire, L'empescher de parler, ou le reduire à ne pouvoir répondre. <b>INCLUS, USE.</b> part. pass. du verbe Inclurre, qui n'a plus d'usage. Enfermé, envelopé. <i>Le paquet cy inclus. le billet cy inclus. Vous trouverez ci-inclus copie du contrat, ou ci-incluse la copie du contrat.</i> On dit absolument, <i>L'incluse</i>, pour dire, La lettre enfermée dans un paquet. <i>Je vous prie de rendre l'incluse à un tel.</i> Lors que dans les eslections on a regetté par le sort, ou autrement, une partie des pretendants, on dit de ceux qui restent, et sur qui l'eslection peut tomber, <i>qu'ils sont demeurez inclus.</i>  1897 [7<sup>ème</sup> éd.] <b>INCLURE.</b> v. a. Enfermer, insérer. <i>Inclure un billet dans une lettre. Inclure une clause dans un acte.</i> Il est peu usité, excepté au participe passé.  [9<sup>ème</sup> éd.] <b>INCLUSION</b> XVII<sup>e</sup> siècle. Dérivé du latin <i>inclusio</i>, « emprisonnement ». 1. Action d'inclure. <i>L'inclusion de dispositions économiques dans un traité de paix. L'inclusion d'une condition suspensive dans un contrat.</i> • Spécialt. Opération consistant à inclure et à conserver un petit élément, le plus souvent naturel, comme un insecte ou une fleur, dans un bloc de résine synthétique transparente et, par méton., l'objet ainsi constitué. <i>Une inclusion d'edelweiss.</i> <b>HISTOL.</b> Opération consistant à introduire dans la paraffine des tissus ou des organes, afin de les durcir et d'en réaliser des coupes microscopiques. <i>Inclusion d'un ovaire de lapine.</i> 2. Le fait d'être inclus, la situation de ce qui est inclus dans quelque chose. <b>LOGIQUE.</b> Rapport de deux classes dont l'une est comprise dans</p>

	l'extension de l'autre. <i>L'inclusion de l'espèce dans le genre</i> . - <b>MATH.</b> Relation entre deux ensembles telle que tout élément du premier ensemble appartient au second. <i>Inclusion de l'ensemble des entiers naturels dans l'ensemble des réels. L'inclusion est représentée par le symbole <math>\subset</math>.</i> • Spécialt. Présence d'un corps hétérogène à l'intérieur d'un milieu donné et, par méton., ce corps lui-même. <b>PATHOL.</b> <i>Inclusion d'une dent</i> , présence dans le maxillaire d'une dent non développée qui y reste enfermée. <i>Inclusion fœtale</i> , anomalie due à la présence d'un reste de fœtus à l'intérieur d'un fœtus jumeau. - <b>MINÉR.</b> Corps étranger présent dans un cristal. <i>Des inclusions liquides, gazeuses</i> . - <b>MÉTALL.</b> Petit élément hétérogène qui, enfermé dans un métal ou un alliage, peut en altérer les propriétés. <i>Inclusions provenant de l'élaboration, de la coulée du métal</i> .
DEAF Dictionnaire Etymologique de l'Ancien Français	<b>INCLUSION</b> f. [Emprunté au lt. INCLŪSIO "fait de contenir, de enfermer" (ThesLL 71,957); pour le mlt. cf. LathamDict 1,1301a. – Cp. inclus et inclusivement.] "fait d'être enfermé (en parlant d'un moine)" (fin 12es., DialGregF 144,2 [Ciz hom d'onorable vie el promier tens de sa inclusion (texte lt.: inclusionis suae tempore primo) et proposeit ke il ja mais ne verroit femme, nient ke il despitoit lo genre, mais par tant ke il cremoit encurre lo visce de temptation], TL 4,1365; TLF 10,22b; ad FEW 4,629a)
TLFi	<b>INCLUSION</b> , subst. fém. <b>A.</b> – Action d'inclure; résultat de l'action. <i>La bouche toujours fermée, toujours serrée en dedans, jusqu'à l'inclusion des lèvres, était inflexible</i> (Bloy, <i>Femme pauvre</i> , 1897, p. 132) – <b>HISTOL.</b> Technique consistant à placer la coupe à étudier dans de la paraffine fondue qui se solidifie en refroidissant, permettant ainsi de découper en lamelles minces le tissu ou l'organe considéré. – <b>STYL.</b> „Terme appliqué parfois au procédé de style qui consiste à commencer et terminer une phrase ou un vers par le même mot” (Mar. Lex. 1951; ds Lar. Lang. fr.). <b>B.</b> – État d'une chose incluse naturellement ou accidentellement dans une autre. <b>1.</b> État d'une chose incluse dans une autre, „appartenance d'un ensemble à un autre ensemble” (Sumpf-Hug. 1973). <b>a)</b> <b>MATH.</b> Propriété que possède un ensemble d'avoir tous ses éléments contenus dans un autre ensemble. <b>b)</b> <b>LOG.</b> „Rapport entre deux classes tel que les éléments constituant l'une d'elles se retrouvent parmi d'autres, dans l'autre classe” (Piguet 1960) : <b>2.</b> Présence d'un corps étranger dans un ensemble homogène auquel il n'appartient pas; <i>p. méton.</i> , ce corps lui-même. <b>a)</b> <b>BIOL.</b> <i>Inclusions de Döhle.</i> „Corpuscules extrêmement petits qui se rencontrent, à l'état normal, dans le cytoplasma de leucocytes

	<p>neutrophiles. Ils ne sont pas entourés de vacuoles. Leur nombre augmente sensiblement en présence de certaines maladies (scarlatine)`` (Lov.-Veill. 1954; ds <i>Lar. encyclop.</i>, <i>Lar. Lang. fr.</i>).</p> <p><b>b) MÉTALL.</b> Élément étranger appartenant à un métal ou un alliage dont la présence est due soit à une réaction chimique naturelle au cours de son élaboration, soit à la présence d'un agent étranger durant la coulée ou le moulage.</p> <p><b>c) MINÉR.</b> Corps solide, liquide ou gazeux d'une nature différente de l'ensemble dans lequel il se trouve renfermé. (<i>cf. allochromatisme s.v. allochromatique</i>).</p> <p><b>d) Inclusion dentaire.</b> „État d'une dent dont la calcification est achevée et qui est entièrement contenue à l'intérieur de la mandibule`` (<i>Méd. Flamm. 1975; ds Rob., Lar. encyclop.</i>, Quillet 1965, <i>Lar. Lang. fr.</i>).</p> <p><b>e) Inclusion fœtale.</b> „Monstruosité consistant en la présence d'un fœtus à l'intérieur d'un autre fœtus jumeau; elle est due, selon certains auteurs, à la fécondation d'un seul ovule par deux spermatozoïdes ou, selon d'autres, à l'emboîtement d'un ovule fécondé dans un autre ovule fécondé`` (<i>Méd. Biol. t. 2 1971; dict. xix<sup>e</sup> et xx<sup>e</sup>s.</i>).</p>
Larousse en ligne	<p><b>1.</b> Action d'inclure quelque chose dans un tout, un ensemble ; état de quelque chose qui est inclus dans autre chose : L'inclusion d'une clause nouvelle dans un contrat.</p> <p><b>2.</b> Action d'intégrer une personne, un groupe, de mettre fin à leur exclusion (sociale, notamment) : Les auxiliaires de vie scolaire ont pour mission de favoriser l'inclusion des élèves.</p> <p><b>3.</b> Insecte, fleur, petit objet quelconque conservé dans un bloc de matière plastique transparente.</p> <p><b>Biologie</b></p> <p><b>4.</b> Élément cellulaire nettement délimité, mais incapable d'autoduplication, subissant une répartition plus ou moins inégale lors des mitoses. (Les inclusions sont soit des déchets, soit des réserves alimentaires.)</p> <p><b>5.</b> Substance figurée intracellulaire n'appartenant pas aux constituants normaux de la cellule (par exemple inclusion virale).</p> <p><b>Mathématiques</b></p> <p><b>6.</b> Relation binaire entre ensembles, notée <math>\subset</math>, définie par <math>A \subset B</math> si et seulement si <math>A</math> est inclus dans <math>B</math>. (L'inclusion est une relation réflexive, transitive et antisymétrique. On peut donc définir une relation d'ordre [non total] sur la collection des ensembles.)</p> <p><b>Métallurgie</b></p> <p><b>7.</b> Matières métalliques ou non, en général indésirables, réparties dans un métal ou alliage.</p> <p><b>Minéralogie</b></p> <p><b>8.</b> Corps étranger (solide [cristallisé ou vitreux], liquide ou gazeux) contenu dans la plupart des cristaux et des minéraux.</p> <p><b>Odontologie</b></p>

	<p><b>9.</b> État d'une dent qui reste contenue dans le maxillaire ou dans les tissus mous voisins.</p> <p><b>Verrerie</b></p> <p><b>10.</b> Hétérogénéité due à la présence d'un corps étranger dans le verre.</p>
Le Robert en ligne	<p>Action d'inclure ; ce qui est inclus. <i>L'inclusion d'une clause dans un contrat.</i></p> <p>Mathématiques, Logique Rapport entre deux ensembles dont l'un est entièrement compris dans l'autre. <i>Relation d'inclusion.</i></p> <p>Sciences Élément inclus dans un milieu de nature différente. <i>Inclusion cellulaire.</i></p>
« Le Lalande » Le Vocabulaire technique et critique de la philosophie	<p><b>LOGIQUE.</b> <i>Relation qui existe entre deux classes qui sont dans le rapport de genre à espèce</i></p>



## Annexe 2 : Tableau des patrons syntaxiques identifiés dans le sous-corpus du discours médiatique

<p>Patron</p> <p>« <i>l'école inclusive/l'inclusion scolaire, c'est + GN/Adj</i> »</p> <p>ou</p> <p>« <i>l'école inclusive/l'inclusion scolaire est + GN/Adj</i> »</p>
<p><i>L'école inclusive, c'est un projet merveilleux mais encore faudrait-il que ce soit accompagné de moyens</i> (Le Figaro, 29 août 2022)</p> <p><i>Mais l'école inclusive, c'est un nouveau village Potemkine : derrière la façade ripolinée, c'est la misère du manque d'accompagnants d'élèves en situation de handicap</i> (AESH) (l'Humanité, 8 février 2023)</p> <p><i>L'école inclusive, c'est un grand challenge pour l'Éducation nationale</i> (Le Figaro, 26 octobre 2022)</p> <p><i>L'école inclusive, c'est une démarche extrêmement positive dont nous devons être fiers [...] mais, dans le même temps, il faut aussi reconnaître que tous les enfants ne peuvent pas être en milieu ordinaire</i> (Aujourd'hui en France, 26 septembre 2023)</p> <p><i>L'école inclusive, c'est du pipeau. C'est faire croire aux parents qu'on va s'occuper de leurs gamins alors que ce n'est pas le cas</i> (l'Humanité, 3 juin 2021)</p> <p><i>L'école inclusive, c'est du flan ?</i> (Aujourd'hui en France, 5 juillet 2022)</p> <p><i>L'école inclusive est un sport de combat</i> (l'Humanité, 19 octobre 2021)</p> <p><i>L'inclusion scolaire est un parent pauvre</i> (Ouest-France, 8 octobre 2024)</p> <p><i>L'école inclusive est une priorité du quinquennat. Cette école n'est pas une utopie, ce sera l'école de demain</i> (Le Figaro, 2 février 2019)</p> <p><i>L'école inclusive est en réalité un « laboratoire de la précarisation »</i> (l'Humanité, 9 avril 2021)</p>

***L'école inclusive est une chance*** de notre beau pays (La Croix, 6 août 2021)

***Mais l'école inclusive est un leurre.*** La manière dont les choses se font est destructrice (Le Figaro, 26 octobre 2022)

La secrétaire d'État Sophie Cluzel assure que ***l'école inclusive devient une réalité***, avec 20 000 enfants supplémentaires scolarisés cette année (La Croix, mardi 27 août 2019)

***malgré la crise du Covid l'école inclusive devient progressivement une réalité*** (l'Humanité  
lundi 3 avril 2023)

***Elle se construit et devient une réalité***, d'ailleurs le nombre d'enfants handicapés à l'école augmente de 6 % par an (Le Figaro, 2 février 2019)

***Si la scolarisation des enfants handicapés devient une réalité***, la précarité des personnels d'accompagnement noircit considérablement le tableau (l'Humanité, 11 septembre 2008)

***Si l'école inclusive est une réalité***, c'est donc aussi et surtout ? grâce aux parents (Le Monde, 4 septembre 2019)

La loi de 2005 a été votée, ***l'inclusion scolaire*** a été promise, dans les chiffres, ***elle est une réalité***, et l'Etat français peut se targuer d'avoir multiplié par quatre (Libération, 3 mai 2024)

Décrétée depuis la loi de 2005 sur le handicap, ***l'école dite « inclusive » est loin d'être une réalité*** (Le Figaro, 2 février 2019)

***Est-ce à dire que l'école inclusive n'est pas encore une réalité ?*** (La Croix, 5 juin 2021)

***L'école inclusive est-elle un moyen pour le gouvernement de faire des économies ?*** (Le Figaro, 2 février 2019)

***L'inclusion scolaire n'est pas simple*** pour l'école (Ouest-France, 23 avril 2024)

***L'école inclusive n'est pas réelle***, elle n'a pas de moyens (l'Humanité, 16 juin 2022)

Remarque : le verbe copulatif *devenir* remplace parfois le verbe *être* et introduit une dimension dynamique en présence du terme *réalité*

Patron

***« l'école inclusive/l'inclusion scolaire, + c'est + Vinf »***

***L'école inclusive, c'est aussi s'adapter aux élèves*** (Ouest-France, 29 janvier 2021)

***L'école inclusive, c'est partir du postulat que tous les enfants peuvent aller à l'école, et leur fournir ce dont ils ont besoin pour apprendre au mieux de leurs possibilités*** (Libération, 26 avril 2023)

***L'esprit de la loi sur l'inclusion scolaire, c'est de rendre l'école accessible à tous*** (Le Monde, 12 février 2020)

***Une école inclusive, c'est une école qui a les moyens pérennes de s'adapter à ces élèves en situation de handicap*** (l'Humanité, 9 septembre 2020)

***Aujourd'hui, nous nous battons pour une école inclusive, c'est-à-dire qui s'adapte aux différences de chacun*** (La Croix, 21 mars 2019)

***Remarque 1 : le terme c'est-à-dire remplace parfois le présentatif c'est dans certaines formulations.***

***Remarque 2 : le verbe à l'infinitif est parfois remplacé par une phrase introduite par un relatif, ce qui modifie légèrement le fonctionnement du patron***

## Annexe 3 : Tableau des patrons syntaxiques identifiés dans le sous-corpus du discours des acteurs éducatifs

<p>Patron</p> <p>« <i>l'école inclusive/l'inclusion scolaire, c'est + GN/Adj</i> »</p> <p>ou</p> <p>« <i>l'école inclusive/l'inclusion scolaire est + GN/Adj</i> »</p>
<p>bah je je trouve que c'est <b>l'école inclusive c'est c'est quelque chose de bien</b> et <b>c'est</b> très <b>joli</b> sur le papier enfin souvent quand on en parle dans les programmes mais <b>c'est</b> oui <b>c'est idéal</b> de se dire on on prend les particularités de chacun en compte et on les fait progresser même s'ils sont pas au même rythme mais le petit mais c'est que en classe là <b>c'est un vrai casse-tête</b> parce que mais oui <b>c'est</b> enfin entre <b>s'adapter</b> à un handicap moteur à un élève qui est allophone un élève qui aura des difficultés en français parce que il y a dyslexie ou autre enfin et on n'a pas les les billes pour pour s'adapter à tout le monde on fait un petit peu notre sauce dans notre coin en essayant de faire le mieux pour l'enfant (Agnès, enseignante)</p> <p>L'institution ouais ouais ah l'institution elle est elle est assez ambivalente parce qu'elle veut <b>une école inclusive</b> hein <b>c'est c'est la grande mode c'est</b> mais <b>bon</b> là je vais faire un peu ma syndicaliste mais elle le veut à moyen constant donc c'est à dire qu'on va alors on va lui demander toujours toujours plus avec beaucoup moins de moyens (Brigitte, enseignante)</p> <p><b>les classes inclusives</b> euh <b>c'est c'est compliqué c'est une</b> moi je trouve <b>c'est une bonne chose</b> j'y suis forcément toujours favorable maintenant je me rends compte aussi des difficultés que ça engendre pour euh la gestion de groupe des par les enseignants (Yvan, directeur d'école)</p> <p>alors <b>l'inclusion</b> donc <b>elle</b> passe bah justement une part à la fois <b>une inclusion en classe ordinaire</b> et surtout <b>une inclusion</b> bah en tant que telle dans dans un établissement <b>c'est</b> à la fois <b>l'inclusion</b> bah dans une association sportive au sein de l'établissement et <b>c'est aussi</b> euh <b>de la participation</b> à à différents ateliers avec les autres [...] et puis <b>une inclusion</b> dans le sens où bah moi je je en fait au sein du dispositif on a aussi des élèves qui viennent d'autres établissements (Bianca, enseignante)</p> <p>alors <b>la notion d'inclusion scolaire elle doit être</b> à mon sens <b>entendu en classe mais aussi</b> dans tout l'établissement donc <b>pas seulement</b> en termes de d'adaptation pédagogique pour la classe <b>mais mais aussi</b> en termes de savoir vivre ensemble dans l'établissement pour moi il faudrait adapter par exemple les visuels les signalétiques de l'établissement enfin aux élèves notamment</p>

aux élèves allophones hein même si **l'inclusion ça c'est c'est plus large** et donc voilà ça se passe pas seulement en classe **c'est** pas seulement du ressort de l'enseignant **mais c'est plus large c'est toutes les équipes éducatives qui doivent faire** en sorte que les élèves soient sensibilisés bah à la différence à l'autre à l'altérité et après bien sûr dans les contenus pédagogiques c'est à la charge de l'enseignant de repérer d'abord et puis ensuite d'adapter pour que pour que les élèves apprennent les uns des autres **c'est à double sens** et pas seulement on **adapte** pour l'élève allophone mais il faut aussi que l'élève allophone **puisse apporter** aux autres élèves aux élèves natifs par exemple voilà pour moi **c'est ça l'inclusion ça va dans les deux sens** aussi [...] j'ai l'impression que **c'est** un peu voilà **l'inclusion c'est un peu quelque chose qu'on grandit comme ça comme un mot un peu idéaliste** et qu'en fait concrètement bah il y a pas grand-chose dans des classes qui sont faites pour pour inclure mais mais bon moi je je reste toujours optimiste (Carole, enseignante)

euh je pense que **c'est une chance** hein pour eux déjà **c'est une chance** pour eux mais dans le cas de en 4e **l'inclusion scolaire est** quand même **difficile** je pense que là cet élève-là n'avait pas trop la sa place dans au collège mais voilà pour moi c'est une on leur on leur donne leur chance c'est bien bon après ces élèves là en 6e ils sont quelquefois un petit peu au regard des autres ils sont un petit peu considérés comme différents quoi c'est peut-être pas toujours évident pour eux à **accepter d'être d'être considéré** comme élève en situation de handicap ouais mais moi je trouve que **c'est bien** comme système tant que voilà il y a des un accompagnement humain ouais mais je vous dis c'est pas et puis enfin moi ce que je trouve super c'est la progression qu'on voit que certains élèves font durant le cursus scolaire et puis on a la satisfaction voilà quand il y a des résultats je vois l'élève de 3e voilà c'est pareil c'est il va en en 2nde générale l'année prochaine c'est voilà c'est super après il faut aussi l'élève il donne de lui-même aussi alors j'ai des élèves enfin cet élève là il est volontaire voilà donc ça mais bon dans certains cas **l'inclusion scolaire c'est peut-être pas c'est peut-être pas forcément une pff** il y a des élèves qui ont des difficultés mais qui n'ont pas d'accompagnement parce que je suis la seule ici sur le collège parce qu'il y a pas eu de dossier de fait et apparemment bon (Monique, AESH)

Patron

**« l'école inclusive/l'inclusion scolaire, + c'est + Vinf »**

alors pour moi **l'école inclusive c'est inclure** dans la classe des élèves euh entre guillemets différents pas dans la norme euh donc ça peut être enfin là dans ma classe en tout cas ça peut être entre handicap euh ou enfant qui parle une autre langue dans ma classe du coup j'ai un enfant handicapé enfin qui a des qui est autiste un autre qui parle enfin qui est soudanais du coup Mustafa que tu connais et euh je dirais que il y a aussi une autre petite fille à laquelle je pense qui est suivie par l'orthophoniste et qui a est complètement euh enfin

est très en difficulté depuis le CP et qui est quand-même dans la classe alors que bah ça n'avance pas et on l'inclut mais je pense qu'elle devrait être en en ULIS ou en ou ailleurs quoi parce que même en différent enfin je fais de la différenciation aussi **l'inclusion c'est** enfin pour moi **c'est ça** aussi et là avec elle bon je j'ai pas trop de moyens j'y arrive pas trop quoi d'accord voilà **l'inclusion** il y a que **c'est ça** en fait ouais **ça adapter même** les élèves qui suivent pas forcément au même rythme que les autres les **faire** qu'ils soient dans la classe avec tout le monde (Marina, enseignante)

alors là je vais pas du tout faire plaisir à ma hiérarchie **l'école inclusive** en fait je suis tutrice depuis quelques années de manière à savoir ce qui se passe aussi à pas déconnecter avec ce qui est enseigné aux futurs profs justement comme moi quoi aux futurs profs spécialisés et je vois que c'est en train de changer très profondément avec des dehors qui sont comment dire des justifications qui sont très bienveillantes mais en fait moi qui me font très peur là par exemple ce qu'on entend beaucoup **c'est le tout inclusif** et c'est ce vers quoi on tend en ce moment et les années à venir **c'est que on vise** à ce que les élèves en situation de handicap **soient** à plein temps dans leur classe avec les autres avec des aides qui leur sont apportées par des AESH par des enseignants coordonnateurs comme moi mais à ce qu'ils soient tout le temps dans leur classe et c'est ce qui est vraiment mis en avant et quand on essaye moi avec ma petite bouche j'ai déjà dit mais qu'en fait **ça** pouvait **être** très **maltraitant** pour certains élèves [...] et donc **cette nouvelle notion là d'école inclusive** sous prétexte que il faut les **traiter** comme les autres, je trouve que **c'est** les **maltraiter** et parce que on ils ont pas les mêmes besoins que les autres et nier ça c'est enfin c'est grave (Mathilde, enseignante)

alors **l'inclusion c'est c'est** le fait de leur **faire profiter** du cadre général à partir du moment où on met le terme le terme d'inclusion c'est que malgré tout on leur fait profiter du cadre général tout en différenciant sur certains aspects pour moi ça va à l'inverse de quelque chose qui émerge dont j'ai pas le nom exact qui est l'universalité des apprentissages où finalement on pourrait faire l'inverse c'est-à-dire **mettre** tout le monde au même niveau ou avec les mêmes je vais pas dire avantages mais les mêmes aides que pour les élèves qui sont en inclusion je donne un exemple on a quelques élèves qui sont en inclusion qui ont l'outil informatique au quotidien que ce soit tablette pc on leur donne donc une trace écrite et ils peuvent s'exprimer via avec un correcteur orthographique ils ont ces aides-là eh bien **l'inclusion c'est** de les **mettre** dans une classe normale dans un cadre général avec cet outil-là [...] c'est que pour beaucoup **l'inclusion** doit **être** signe de comment dire de réussite pour les parents notamment à partir du moment où mon enfant a un parcours particulier c'est qu'il doit réussir mais c'est pas lié et il faut enlever ça de la pensée de oui en particulier des parents **l'inclusion** est pas là pour mieux **faire réussir** elle est là pour **mettre à égalité** bah en tout cas à **équité** les élèves mais de même qu'on a des élèves qui ont pas besoin de différenciation en tout cas extrêmes il y en a qui réussissent d'autre pas des

élèves qui sont en inclusion certains vont réussir d'autres pas là je parle de réussite scolaire pas de réussite en terme d'inclusion voilà donc là il y a une vigilance à avoir le fait d'avoir **une inclusion** ça permet de **pas avoir** des des classes avec des rythmes différents des groupes avec des rythmes différents même si c'est tout à fait dans l'actualité malgré tout faut faire attention à à pas attendre la même de chaque élève (Adrien, directeur d'école)

alors il y a **l'inclusion scolaire** sur le sur le papier qui **préconise** plutôt **un accompagnement** enfin un accompagnement de de l'élève en tout cas de de **mettre en** place un dispositif qui **permet** à l'élève euh d'avoir sa place dans le dans le groupe classe je trouve qu'**elle est difficile à mettre en œuvre** avec des élèves allophones qui viennent enfin vraiment juste tout juste arriver ou qui n'ont pas été scolarisés auparavant (Armelle, enseignante)

alors **l'inclusion** telle que je la représente dans mon métier **c'est l'idée de d'inclure** dans les classes dites standard dites ordinaires des enfants qui ont qui présentent des handicaps plus ou moins prononcés et de différentes variétés et donc l'idée **c'est de les inclure** au maximum dans les classes avec des élèves qui a priori n'ont pas trop de difficultés de façon à d'une part les **faire faire évoluer** peut-être plus enfin les **tirer** je dirais plus vers le haut ou les les **confronter** à à plus d'échanges et puis aussi je pense que **c'est bénéfique** pour les pour les élèves dits standards de d'être confrontés au handicap ou à des difficultés qui ne qui qu'ils ne soupçonnait pas peut-être (Brigitte, enseignante)

alors donc il y a la définition mais que j'ai oublié que j'avais apprise l'année dernière après moi je dirais **l'inclusion c'est de faire** en sorte que chaque jeune ou chaque enfant hein **ait** la possibilité de **suivre** une scolarité au plus près de chez lui et puis une scolarité qui réponde à ses besoins hein enfin et que ses besoins soient pris en compte au quotidien donc après pour moi ben **une inclusion** qui marche bien aussi il faut que le l'établissement **soit** dans une démarche aussi d'ouverture de volonté hein que ces enfants à profil particulier **soient** pris en charge au quotidien voilà hein dans l'établissement mais **ça nécessite** un travail d'équipe hein [...] donc moi c'est vraiment voilà évaluation avec des compétences du cycle 3 et là aussi il faut batailler parce qu'au départ bon beaucoup enfin certains professeurs me disaient oh ben sinon je mets non évalué et ben non il faut que l'élève voit qu'il progresse pour ça faut avoir des exigences si on **n'a pas** d'exigences **c'est pas de l'inclusion** hein parce que il faut que l'élève **sente** qu'il **progresse** parce que voilà **il y a l'inclusion** je dirais euh comment j'avais comment j'avais ça et **il y a l'inclusion en termes d'heure présent en classe** mais après voilà **il y a l'inclusion quantitative et l'inclusion qualitative** (Claire, enseignante)

pour ces enfants-là pour moi comme ils sont en difficulté et que ce n'est pas un un une déficience intellectuelle c'est un handicap pour moi **l'inclusion c'est**

**trouver** des façons de compenser leur handicap pour qu'ils **arrivent à exploiter** au maximum leurs compétences et leurs capacités voilà **mettre** que tout le monde **arrive à progresser faire faire adapter** ce qu'on peut pour les **aider à progresser** voilà [...] ces enfants-là à partir du moment où ils sont pas encore autonomes ou ils sont-ils ont pas d'AESH ou ils sont pas autonomes avec l'outil informatique dans des classes à trente je me pose vraiment le problème de l'inclusion et je me dis que c'est pas possible d'avoir du temps déjà quand une classe à trente avec des élèves qui n'ont pas de difficultés c'est pas ça existe pas parce que on a de tout dans des classes et ça c'est très bien mais on a déjà dans une classe à trente on a pas le temps de tous les voir dans l'heure de cours c'est pas possible donc ces enfants-là qui ont plus de besoins à qui il faut peut-être aider sur la trace écrite à qui il faut aider peut-être à à s'organiser à qui il faut trouver un système pour que quelqu'un leur lise la consigne ou la reformule etc. donc à ça trente c'est pas possible donc **l'inclusion c'est bien** mais pas sur des effectifs comme ça quoi où il faudrait avoir une aide humaine supplémentaire ou trouver un système où on peut on est de temps en temps deux adultes voilà (Elena, enseignante)

quand tu  **mets** un élève à l'intérieur d'un autre groupe d'apprentissage ou de social ou **l'inclusion elle est là** on on **amène** à un élève effectivement afin de **bénéficier** de d'apprentissage de relations sociales de les les paramètres peuvent être multiples en tout cas les bienfaits peuvent être multiples **c'est inclure** quoi **inclusion inclure** (Fabienne, CPE)

je trouve que nous on se sent tout le temps à ramer et à courir enfin courir après le temps et l'énergie de préparer à chaque fois des choses différentes que en classe on peut pas se diviser en trois ou en même il faudrait se diviser en cinq ou en dix et en fait c'est impossible donc je trouve que **l'inclusion elle est mal faite** parce que aussi on nous dit on a enfin il faut absolument **inclure** et finalement les enseignants sont pas formés et et en fait on **n'a rien changé l'inclusion c'était beau** mais on **n'a rien changé** à ce qui était avant quand on **inclut on inclut pas** les élèves donc je trouve que **c'est un problème** même si **ça a l'air beau** comme ça c'est triste ma conclusion mais mais enfin oui c'est ce que je pense ouais (Marina, enseignante)

alors **l'inclusion scolaire** pour moi **c'est** euh **l'accueil** des élèves à besoins éducatifs particuliers qui entrent enfin qui rentrent ou non dans le champ du handicap j'aurais tendance à dire parce que simplement parce que c'est pas toujours reconnu comme tel et c'est pas parce que c'est pas reconnu qu'il faut pas **s'en occuper** de ces jeunes-là qui ont des des problématiques et donc comme je sais que parfois ben les reconnaissances de liées à la maison MDPH ou des peut prendre beaucoup de temps eh bien pour moi **l'inclusion c'est** à partir du moment où où on est au courant d'une problématique on **met en place** les aménagements en attendant d'avoir une confirmation évidemment des services spécialisés mais en tout cas on on **essaye d'adapter** notre façon de procéder leur **faisant** les enseignements en fonction aussi de l'analyse que



les les enseignants font de la problématique pour **donner** les le les meilleures chances aux jeunes de suivre la scolarité et moi je veux pas que l'institution je veux pas que le jeune souffre de de de des délais de l'institution qui sont importants parfois voilà c'est pour ça que **l'inclusion** pour moi à partir du moment où on est informé je veux qu'on **s'en occupe** (Yvan, directeur d'école)

donc en fait pour moi **l'inclusion et l'intégration elles s'étalent** sur de nombreuses années les chercheurs parlent d'entre 5 et 7 ans en fait pour avoir un niveau d'inclusion en actif (Patrick, enseignant)

je dirais que **la notion d'inclusion c'est prendre en compte** pour moi les besoins des des enfants selon leurs problématiques selon leurs profils donc **c'est accueillir** ces différences et **prendre en compte** les différences moi je dirais ça et **faire en sorte de mettre** des choses en place dans sa classe **pour que** tout le monde se sente bien dans la classe **ce qui n'est pas du tout évident** parce que on a tellement de profils différents dans une classe [...] il y a plein de difficultés il y a moi je je trouve que **l'inclusion c'est bien** mais qu'on donne on donne pas les moyens qu'on donne pas les l'éducation nationale ne donne pas les moyens pour **une bonne inclusion** [...] je trouve que **l'inclusion elle est pas** enfin dans les textes **c'est très joli** mais mais tous les jours **cette inclusion elle est pas elle est elle est pas réussie** en fait **elle est** on est pas au point pour l'inclusion pas du tout [...] ben **une réelle inclusion c'est** je pense dans un dans un premier temps il faudrait **sensibiliser** tous les professeurs à l'inclusion et et à tous ces profils d'élèves que l'on a (Gabrielle, enseignante)

eh ben moi je dirais dans ma matière parce que je parlerais de ma matière **ce serait alors c'est quelque chose qui est très difficile** moi j'ai du mal j'y **arrive** pas beaucoup parce que mes élèves sont très nombreux et j'ai des élèves qui sont pas toujours faciles et je pense par exemple à des enfants-là qui sont j'ai des enfants qui sont roms là et qui viennent pas toujours des fois ils sont là des fois ils sont pas là en sciences on manipule beaucoup et je **n'arrive pas à les inclure** comme vous dites je n'arrive pas en fait moi **l'inclusion c'est** enfin je voudrais les **emmener** avec moi et qu'ils **soient** qu'ils **fassent partie** de l'activité et qu'ils **partagent** avec les autres parce que je **n'arrive pas** alors je pense à deux-là l'année dernière si mais cette année je pense à deux enfants je **n'y arrive pas** en fait j'y arrive quand j'ai un quand j'ai une aide avec moi quand j'ai les AESH qui sont avec moi mais quand je suis toute seule avec toute ma classe comme je ne parle pas d'autres langues **l'inclusion c'est voilà** je sais pas si j'ai répondu mais **c'est avoir** tous mes enfants là avec moi et qui **participent** à l'activité (Maïwenn, enseignante)

**c'est de permettre** à un élève alors pour moi c'est quoi **l'inclusion c'est de permettre** à un élève dans la classe ordinaire de **pouvoir suivre** par soit de l'adaptation soit des mises en œuvre spécifiques la plupart des contenus proposés par le professeur donc **suivre** en fait le mouvement général de la

classe et les apprentissages généraux de la classe même si c'est partiellement même si c'est de façon adaptée [...] je pense que **c'est ça l'inclusion c'est de permettre** à chaque élève de **trouver sa place** dans le milieu ordinaire par des adaptations (Fabrice, enseignant)

elle est compliquée cette question ben **l'inclusion c'est pouvoir être** avec les autres **ne pas faire** forcément ce que ce que font les autres mais **pouvoir partager** en tout cas **pouvoir partager** avec les autres donc **pas** forcément **avoir** les mêmes aides mais **pouvoir pouvoir faire** des projets communs et pas forcément avec les mêmes ni les mêmes aides ni les mêmes attentes mais pour moi **l'idée d'inclusion c'est vraiment l'idée de partage** si **c'est pas** simplement **être dans une classe** à côté des autres quoi **c'est pas de l'inclusion** enfin les **mettre à une classe** avec un travail différent avec et juste pour **pouvoir dire** ils **sont** dans la classe **ben non** par contre **pouvoir participer** même si **on fait pas** le même le même travail même si je sais pas moi sur un exposé si ça va être juste l'élève qui **est capable de d'amener** les images ou de enfin ou **d'expliquer** après à l'oral même s'il **a pas participé** à la phase écrite parce qu'il en est pas enfin voilà **c'est participer** à un projet collectif et **se se sentir comme faisant partie** de quelque chose **c'est ça l'inclusion** à mon sens [...] je trouve que une **inclusion réussie c'est** sur le moment enfin le temps où elle se fait l'élève un **est** heureux d'être avec sa classe et deux où il en **retire** quelque chose que ce soit scolaire ou du fait d'être avec les autres (Mylène, enseignante)

alors moi j'aime pas trop parce que c'est unité et **c'est y a pas le la notion de personne** hélas mais voilà **le mot inclusion pour qui vient de l'anglais** qui me dit mais pour vraiment **qu'il soit considéré** administrativement et physiquement comme les autres d'accord avec les la même offre scolaire que les autres [...] donc pour **une bonne inclusion il faut** quand même que l'élève **sente** qu'il **peut être** dans une démarche de progrès et par rapport aux compétences sociales et par rapport aux savoirs scolaires il faut que les équipes **soient** accueillantes bienveillantes **il faut les soins** dont il a besoin ce que peut apporter un SESSAD hélas tous mes élèves n'ont pas ce sont encore en liste d'attente ou alors les parents n'ont pas fait des démarches certains n'ont aucun suivi [...] donc **une bonne inclusion c'est** aussi qu'ils **puissent profiter** des soins dont ils ont besoin alors c'est sûr que dans un IME la plateforme est sur place dans un collège à part l'infirmière qui gère d'autres choses et la psychologue qui est là une fois par semaine c'est pas suffisant donc l'idée l'idée c'est que tu sais je sais pas si t'as entendu c'est que les IME la plateforme de soins des IME puissent venir au collège ou en primaire [...] donc **l'inclusion c'est** aussi qu'on **puisse** leur **donner** les armes pour **pouvoir suivre** un cours tout seul même si ce n'est pas tout le cours **intégrer** tout le cours mais au moins voilà **se sentir** et **ça demande** aussi de la part du professeur **d'adapter** son cours de **permettre** et pas qu'aux élèves d'ULIS aussi des élèves dyslexiques etc. et j'ai de plus en plus de collègues qui font ça ce travail **d'adapter** les documents d'en plus gros partiellement ou **d'offrir** une

correction écrite tu vois pour **soulager** la prise de notes etc. donc c'est ça le secret mais qu'ils soient vraiment qu'ils **apprennent** qu'on **continue d'apprendre** parmi les autres avec le soutien du dispositif parce qu'il y a besoin de cette soupape pour eux pour moi c'est le secret d'une bonne inclusion [...] donc là **l'inclusion** jusqu'en 3e je trouve qu'**elle est bien** les moyens sont mis alors mes collègues ne diront pas ça parce que voilà les classes oui **il faut aussi des classes** moins chargées les classes à 30 je comprends mon collègue qui va me dire oh là j'en ai déjà 30 si en plus il faut que je m'occupe que je différencie etc. je peux entendre que ce soit après les collègues en souffrance je peux comprendre c'est pour ça l'accompagnement des AESH peut un peu réguler ça même si c'est pas la même chose mais voilà donc pour **réussir une inclusion** il faut que les effectifs **soient** allés entre 20 et 25 pas plus par classe (France, enseignante)

---

<sup>1</sup> <https://eduscol.education.fr/1137/ecole-inclusive> (consulté le 21.12.2025).

<sup>2</sup> <https://www.culture.fr/franceterme/terme/EDUC113> (consulté le 21.12.2025).

<sup>3</sup> consulté le 21.08.2025.

<sup>4</sup> consulté le 21.08.2025.

<sup>5</sup> <https://lexi-co.com/L5Presentation.html> (consulté le 21.12.2025).

<sup>6</sup> Manuel Lexico 3.45 (archives) consultable sur <https://lexi-co.com/L5Presentation.html>.

<sup>7</sup> Tous les prénoms des participants à l'étude ont été anonymisés.