

Inclusion scolaire réelle ou symbolique ? Représentations de mères d'enfants dits “ordinaires”.

Lors de l'atelier de recherche qui a eu lieu lors du semestre de printemps 2025 sous la responsabilité de Kevin Toffel, Daniela Cerqui, Mathilde Krähenbühl et Chloé Schaer, une vingtaine d'étudiant·e·s ont eu l'occasion d'interroger les représentations en lien avec le handicap visuel chez l'enfant et la scolarisation de ce dernier. Dans le présent travail, les mères n'ayant pas de besoins particuliers de leur enfant (handicap visuel), l'analyse des représentations de leur enfant en école inclusive.

12 décembre 2025

École vaudoise, inclusion scolaire, Représentations sociales, Tokenisme

Par Roxanne Bütikofer, Clémence van den Broeck

Relevant des croyances et d'opinions socialement marquées¹, les représentations influencent la manière dont les mères d'élèves dits “ordinaires” appréhendent et acceptent l'inclusivité scolaire.

Par l'analyse des propos des mères sur l'école inclusive, nous avons cherché à savoir si leurs représentations révèlent une réelle inclusion ou une inclusion symbolique que l'on pourrait qualifier de tokenisme. Cette démarche a également permis de saisir comment les mères se représentent l'organisation et la structure de l'école inclusive vaudoise. Nous avons dès lors décidé d'appréhender l'inclusion sous le prisme des deux attentes majeures que les mères portent sur l'école. Il s'agit du développement des compétences sociales ainsi que l'apprentissage scolaire.

Afin de découvrir les représentations des mères d'élèves dits ordinaires sur l'école inclusive, nous avons rencontré six mères avec lesquelles nous avons effectué des entretiens semi-directifs d'une durée comprise entre 45 minutes et une heure. Il s'agit pour cinq d'entre elles de connaissances plus ou moins proches, la dernière quant à elle, nous a été présentée par l'une des autres enquêtées. Ces mères ont entre un et trois enfants, qui ont entre quatre et quatorze ans, et au moins l'un d'entre eux se trouve ou s'est trouvé être en classe avec un élève avec des besoins particuliers. Bien évidemment toutes nos enquêtées ont été anonymisées. Nous avons choisi d'interroger uniquement des mères, d'une part car il s'agissait d'un public dont nous étions le plus proche et d'autre part car ce sont les mères participant majoritairement aux études sur le sujet².

1. Représentations des effets de l'inclusion sur le développement social



« Les mères semblent ici voir l'école inclusive comme un outil de socialisation morale car le contact avec les enfants à besoins particuliers favorise directement l'apprentissage de l'empathie et de la compassion chez leurs enfants. »

Les mères interrogées semblent favorables à l'inclusion car, en plus de permettre à leurs enfants de se confronter à la *différence* (telle que les mères le mentionnent), ceci leur offre la possibilité de créer des relations d'amitié et d'entraide avec des enfants à besoins particuliers. De plus, elles indiquent que cela encourage leurs enfants à développer des valeurs – telles que le respect et l'empathie – mais aussi des compétences – telles l'autonomie et la capacité d'adaptation. Les mères semblent ici voir l'école inclusive comme un outil de socialisation morale car le contact avec les enfants à besoins particuliers favoriserait directement l'apprentissage de l'empathie et de la compassion chez leurs enfants.

Toutefois, même dans les cas où l'inclusion se passerait bien, nos enquêtées s'inquiètent du risque de discrimination envers les enfants à besoins particuliers.

« Quand on sait à quel point les enfants peuvent être durs entre eux, je me dis [...] est-ce que dans un enseignement spécialisé, est-ce qu'il ferait face aux mêmes méchancetés ? Je suis pas sûre. Donc je suis assez mitigée, franchement, sur ce que ça peut apporter à ces enfants, puis sur le réel bien-être que ça peut leur donner. » – Amandine, 36 ans, deux enfants de neuf et six ans

Ici, certains doutes sont émis quant à la qualité de l'accueil pour tous types d'élèves. Ce manque de confiance semble s'appuyer non seulement sur l'expérience scolaire propre de ces mères, mais également sur les situations d'inclusion que leurs enfants ont personnellement vécues. Dans le cas où une inclusion se passe mal pour un enfant dit “ordinaire”, le système inclusif est rejeté. Gare!² l'explique notamment par le fait qu'il est attendu, tant de la part des parents que des enseignant·e·s, que les enfants à besoins particuliers ne perturbent pas le fonctionnement de la classe, comme si leur présence se limitait au “partage d'un même espace/temps”².

Finalement, les propos recueillis indiquent que l'école n'est pas perçue comme inclusive mais comme intégrative, car les élèves à besoins particuliers ne sont pas considérés comme des membres à part entière de la classe.

2. Représentations des effets de l'inclusion sur l'apprentissage

Comme évoqué précédemment, les mères s'attendent à ce que l'école transmette des savoirs scolaires. Si le sujet de l'inclusion et de l'apprentissage ne semble pas susciter de craintes au premier abord, certaines appréhensions ont fini par émerger. En effet, la moitié des mères interrogées évoque le risque d'une mauvaise gestion de la classe ce qui ne permettrait plus aux enseignant·e·s de garantir un suivi pédagogique et émotionnel de qualité pour leurs enfants.

« Et puis l'autre crainte que j'avais, c'était aussi par rapport au programme scolaire, parce que si l'enseignant, il n'arrive plus à tenir la classe, parce qu'il doit tout le temps s'occuper de cet enfant qui part en crise, [...] ça va péjorer l'avancée quand même de mes enfants. [...] tout de suite, on se dit: "C'est bien sympa l'intégration, mais j'aimerais bien que mon enfant suive son programme. » – Sophie, 41 ans, deux enfants de neuf et sept ans

En plus de cela, plusieurs enfants ont déjà rapporté à leurs parents le sentiment d'injustice que ceux-celles-ci éprouvent lorsque l'enfant avec des besoins particuliers attire l'attention de l'enseignant·e. Bien que les mères disent comprendre cette implication, elles trouvent que le sentiment rapporté par leur enfant est justifié.

Face à ces craintes, les mères interrogées semblent d'avis qu'actuellement l'institution scolaire ne dispose pas de toutes les ressources nécessaires pour assurer une inclusion réussie qui doit garantir, comme le précise Gare!, le bien-être de tous les élèves². Il semblerait alors que l'inclusion scolaire reste superficielle. En effet, nos enquêtées rapportent un manque de ressources ne permettant pas la mise en place d'une réelle inclusion.



« Les mères interrogées semblent d'avis qu'actuellement l'institution scolaire ne dispose pas de toutes les ressources nécessaires pour assurer une inclusion réussie [...] »

Hormis la crainte d'une mauvaise gestion de l'encadrement, les mères interrogées considèrent que les enfants à besoins particuliers n'ont pas les mêmes chances de réussite que les autres. Elles mettent en avant le fait que l'école n'est pas adaptée à tous les élèves et encore moins pour des élèves à besoins particuliers.

« Je pense que c'est quand même réduit [les objectifs] malheureusement parce que notre école n'est pas du tout faite pour... notre école est quand même une école élitiste, je dirais [...] C'est très axé lecture. Et je pense pas qu'ils aient les mêmes chances, non plus. Les mêmes opportunités, je ne pense pas non plus. » – Emilie, 39 ans, trois enfants de neuf, sept et quatre ans

La dimension élitiste de l'école a souvent été relevée par les mères. Ceci révèle qu'elles sont conscientes de la norme scolaire dominante centrée sur la performance et qui valorise certaines compétences comme ici la lecture. Cela alimente leurs doutes quant à la possible réussite de ces enfants. Portées par une représentation du handicap centrée sur le déficit, les mères tendent à focaliser leur regard sur les manques et les difficultés des enfants, plutôt que sur la manière dont ceux-ci mobilisent leurs capacités et ressources pour apprendre². Les propos d'Emilie expriment l'absence de changements structurels autour du programme scolaire. En effet, l'inclusivité scolaire n'impliquerait pas de baisser le niveau ou de renoncer au programme scolaire mais d'aménager l'enseignement et les apprentissages de façon à ce qu'il soit adapté pour toutes·s³.

Pour résumer, sur le plan social, les mères se montrent favorables à l'inclusion scolaire car elle favorise le développement des compétences relationnelles. Toutefois, elles craignent des situations de harcèlement et de discrimination de l'enfant inclus. Sur le plan scolaire, elles estiment que ce programme peut avoir des effets bénéfiques sur leurs enfants notamment à travers la proposition d'approches pédagogiques variées.

Cependant, elles pensent que les enseignant·e·s ne sont pas en mesure de gérer une classe comprenant un ou plusieurs enfants avec des besoins particuliers et ainsi ils·elles ne peuvent pas garantir un accompagnement adéquat pour chacun·e. Le manque de ressources, souligné par les mères, indique qu'un programme présenté comme inclusif relève davantage, tel que le définit Thomazet³, d'une logique d'intégration.

Inclusion VS intégration : L'inclusion scolaire implique une mise en place d'un environnement ainsi que des méthodes pédagogiques adaptées à tous les élèves afin de garantir à chacun·e des chances égales de réussite³. Selon Thomazet, ce concept se différencie de l'intégration car, dans ce cas, ce sont aux enfants à besoins particuliers de s'adapter aux exigences des classes ordinaires. Dans le canton de Vaud, les intentions politiques du concept d'établissement 360° ont une visée inclusive⁴. Cela implique que les établissements scolaires soient en mesure d'accueillir et d'accompagner tous types d'élèves.

Ces résultats pourraient révéler une forme de tokenisme au vu du manque de changement structurel relevé au fil de l'analyse. Toutefois, il est important de noter d'une part que ce travail se base sur les représentations des mères et que peut-être que l'institution scolaire fournit un travail conséquent pour l'inclusion mais que cela n'est pas perçu de cette façon par ces dernières.

Tokenisme : En politique, le tokenisme signifie, selon Grant⁴, “répondre à des exigences morales d'inclusion de personnes structurellement défavorisées dans des groupes mieux placés dans la société”⁴. Il s'agit de donner l'image de l'inclusion, sans faire les changements structurels nécessaires pour que celle-ci soit effective.

D'autre part, il serait nécessaire de mener une recherche sur l'institution scolaire vaudoise afin de déterminer si la situation relève réellement du tokenisme et que l'inclusion n'est qu'une vitrine politique ou si l'intention politique est sincère mais que les changements structurels ne suivent pas encore et ne sont de fait pas perçus par les mères.

Références

¹Guimelli, C. (2009). Les représentations sociales. *Que sais-je ?*, 3453, 63-78.

²Garel, J.-P. (2010). De l'intégration scolaire à l'éducation inclusive : D'une normalisation à l'autre. *Journal des anthropologues*, 122-123, 143-165. <https://doi.org/10.4000/jda.5397>

³Thomazet, S. (2008). L'intégration a des limites, pas l'école inclusive ! *Revue des sciences de l'éducation*, 34(1), 123-139. <https://doi.org/10.7202/018993ar>

⁴Grant, B. J. (2017). *Tokenism*. <https://opus.lib.uts.edu.au/handle/10453/70685>

⁵Giangreco, M. F., Edelman, S., Cloniger, C., & Dennis, R. (1993). My Child has a Classmate with Severe Disabilities : What Parents of Nondisabled Children Think About Full Inclusion. *Developmental Disabilities Bulletin*, 21(1), 77-91.

Autres références

^AConcept 360° | *État de Vaud*. (s. d.). Consulté 7 mai 2025, à l'adresse <https://www.vd.ch/formation/enseignement-obligatoire-et-pedagogie-specialisee/concept-360>

Informations

Pour citer cet article	Pour citer cet article Nom Prénom, « Titre ». Blog de l'Institut des sciences sociales [En ligne], mis en ligne le XX mois 2022, consulté le XX mois 2023. URL :
Auteur·ice	Roxanne Bütikofer, Clémence van den Broek, étudiantes en Master de Sciences sociales
Contact	roxanne.butikofer@unil.ch , clemence.vandenbroeck@unil.ch
Enseignement	Atelier pratique de recherche en santé Daniela Cerqui Ducret, Kevin Toffel

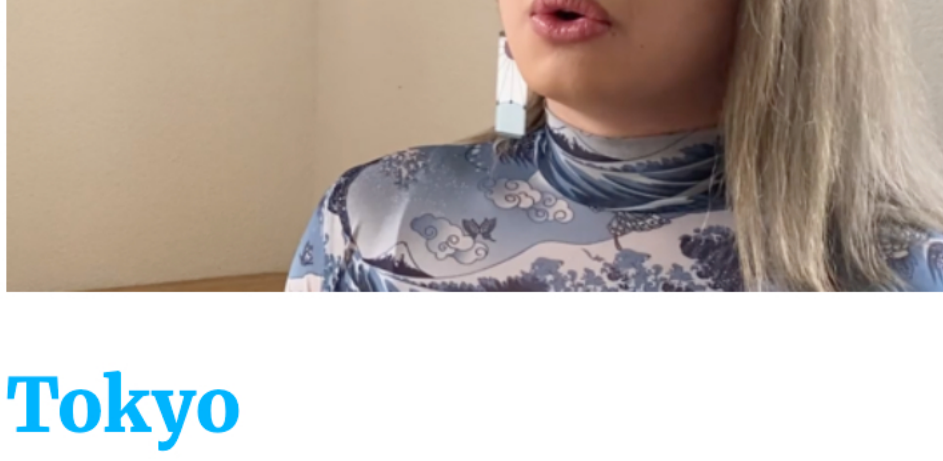
[Dans Articles](#) [École vaudoise, inclusion scolaire, Représentations sociales, Tokenisme](#)

← Lire pour les autres, lire pour les soi. Les bénévoles de la BSR.

Articles similaires



Améliorer la santé publique grâce à l'application Yuka ?
17 août 2023 [Dans Posters](#)
[Corps, GESC, Santé, Technologies](#)



Tokyo
Tokyo est une jeune femme trans¹ originaire de Laos qui est née en Suisse et qui a effectué toute sa scolarité. Ne parlant pas encore le français, la jeune femme va rapidement se rendre compte de la pression qui lui est imposée pour s'intégrer. En transitionnant, Tokyo va alors prendre conscience des liens entre les discriminations de genre et de sexualité et son identité raciale.
9 janvier 2024 [Dans Intersectionnalité](#)
[LGBTQI+, migrations, Race, Sexualité, Transidentité](#)



Soutien social pour les aidants d'Alzheimer: Accompagnement du proche aidant·e dans son rôle et du malade dans la maladie
22 octobre 2024 [Dans Posters](#)
[Accompagnement, GESC, Maladie, Santé, Soutien](#)

Mots-clés

[Alimentation](#) (8) [Analyse](#) (8) [Consommation](#) (13) [Contraception](#) (7) [Covid-19](#) (6)

[Harcelement](#) (7) [Innovation sociale](#) (6) [Intégration](#) (7) [Égalité](#) (6) [Enfants](#) (7)

[Espace public](#) (14) [Féminisme](#) (9) [Genre](#) (29) [GESC](#) (152)

[Migrations](#) (7) [Inégalités](#) (30) [Jeunes](#) (7)

[Lausanne](#) (8) [LGBTQI+](#) (8) [Masculinités](#) (7) [Migration](#) (9) [migrations](#) (12)

[militantismes](#) (13) [Numérique](#) (9) [Politique](#) (6) [Précarité](#) (12) [Prévention](#) (15)

[Race](#) (16) [Religion](#) (9) [Rio de Janeiro](#) (12) [Santé](#) (33)

[Santé mentale](#) (20) [Scolarité](#) (7) [Sexualité](#) (8) [Sexualités](#) (21) [Société](#) (7)

[Suisse](#) (11) [Sécurité](#) (10) [Travail](#) (19) [Violences](#) (12) [Écologie](#) (9) [Événements](#) (6)