

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften = Revue suisse des sciences de l'éducation = Rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 35 (2013)

Heft: 1

Artikel: Éducation interculturelle et pédagogie spécialisée : tensions et ambiguïtés des discours sur la différence

Autor: Gremion, Myriam / Noël, Isabelle / Ogay, Tania

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-786607>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 22.01.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Éducation interculturelle et pédagogie spécialisée: tensions et ambiguïtés des discours sur la différence

Myriam Gremion, Isabelle Noël et Tania Ogay

Les rapports entre les deux approches de l'hétérogénéité des apprenants que sont l'éducation interculturelle et la pédagogie spécialisée sont complexes et ambigus. Très proches, trop peut-être, elles cherchent à se différencier l'une de l'autre, en particulier pour l'éducation interculturelle qui craint l'amalgame entre migration et handicap. Notre contribution fait le pari de dépasser ce tabou pour analyser les convergences et divergences de leurs discours sur la différence, en les situant dans le contexte de politique scolaire actuel qui montre une sensibilité nouvelle à la question de l'hétérogénéité. Le modèle du carré dialectique de la différence culturelle (Ogay & Edelmann, 2011) permet d'analyser la tension entre égalité et diversité qu'implique la prise en compte de la différence, tension qu'il est nécessaire de penser si l'on veut éviter des discours et des pratiques contradictoires, peu à même de répondre aux défis de l'hétérogénéité dans l'éducation.

Scolarité pour tous et diversité à l'ordre du jour

La scolarisation pour tous est un droit et, dorénavant, une volonté internationale. Lors du Forum mondial de l'éducation à Dakar en 2000, les États membres de l'UNESCO se sont donné comme objectif de réaliser «l'éducation pour tous» en 2015. Le principe de base est le principe d'égalité, qui inspire également l'article 8 (al.2) de la Constitution fédérale suisse de 1999: «Nul ne doit subir de discrimination du fait notamment de son origine, de sa race, de son sexe, de son âge, de sa langue, de sa situation sociale, de son mode de vie, de ses convictions religieuses, philosophiques ou politiques ni du fait d'une déficience corporelle, mentale ou psychique». Le défi de l'égalité et de la non-discrimination pose en creux la question de la différence et de sa gestion, notamment par les collectivités publiques. Les instances en charge de l'éducation et de la formation font preuve d'une sensibilité nouvelle à la question de l'hétérogénéité. La promotion de «la correction des inégalités de chance et de réussite», ainsi que celle de «l'intégration

dans la prise en compte des différences» fait désormais officiellement partie de la mission de l'école publique en Suisse romande (CIIP, 2003). Les «pédagogies particulières», longtemps marginales, sont sollicitées: en 1994 et 2000, la Conférence des Directeurs de l'Instruction Publique (CDIP) éditait successivement deux dossiers (Büchel & Herren; Lanfranchi, Perregaux & Thommen) affirmant la nécessité d'inscrire l'éducation interculturelle et la pédagogie spécialisée dans les plans d'études et programmes de formation des enseignants. En prolongement, la Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques (COHEP) mandatait deux groupes de travail («pédagogie interculturelle» et «pédagogie spécialisée») afin d'élaborer des recommandations (2007, 2008) pour mettre en œuvre les principes de la CDIP issus des dossiers cités plus haut dans la formation des enseignants. Plus récemment, les institutions romandes pour la formation des enseignants du primaire se sont donné un cadre commun qui inscrit avec force la gestion de l'hétérogénéité des élèves: «La formation comprend notamment dès son début le développement de compétences professionnelles permettant de se préparer, selon les principes d'une école inclusive, aux exigences de l'intégration d'élèves présentant des besoins particuliers» (Favre, Marro, Vanhulst, Clivaz & Schneuwly, 2010, p. 2). La demande est explicitement faite aux enseignants de «tenir compte de la différence», de répondre aux besoins particuliers des élèves et de favoriser une attitude d'ouverture à la diversité au sein de la classe et de l'école.

La diversité du public scolaire est reconnue, la prise en compte de la différence est prônée. Dès lors, c'est la notion même de différence qui est questionnée. À quelle différence fait-on référence? Comme le formulent Maulini et Mugnier (2012): «À partir de quel moment une différence devient-elle une «difficulté»? Et quand cette «difficulté» appelle-t-elle un traitement séparé?» (p. 11). Faut-il des pédagogies particulières pour les «différentes différences»? Ne risque-t-on pas alors de catégoriser, de multiplier voire de hiérarchiser les différences? De telles questions apparaissent centrales à l'heure où beaucoup d'espoirs reposent sur la formation des enseignants pour que se développe une école plus ouverte et mieux à même de gérer la diversité des élèves. Afin de mieux comprendre les enjeux que rencontrent actuellement l'éducation interculturelle et la pédagogie spécialisée dans leur approche de l'hétérogénéité et d'identifier la complexité et l'ambiguïté de leurs rapports, il convient tout d'abord de rappeler leur histoire, qui fut brièvement commune.

L'éducation interculturelle, fille rebelle de la pédagogie spécialisée

La pédagogie spécialisée apparaît en tant que champ disciplinaire à la fin du 19^e siècle en Suisse (Lussi, 2003) et prend en charge les enfants porteurs de déficience mais aussi les enfants migrants. En effet, à Genève, dès leur ouverture en 1898,

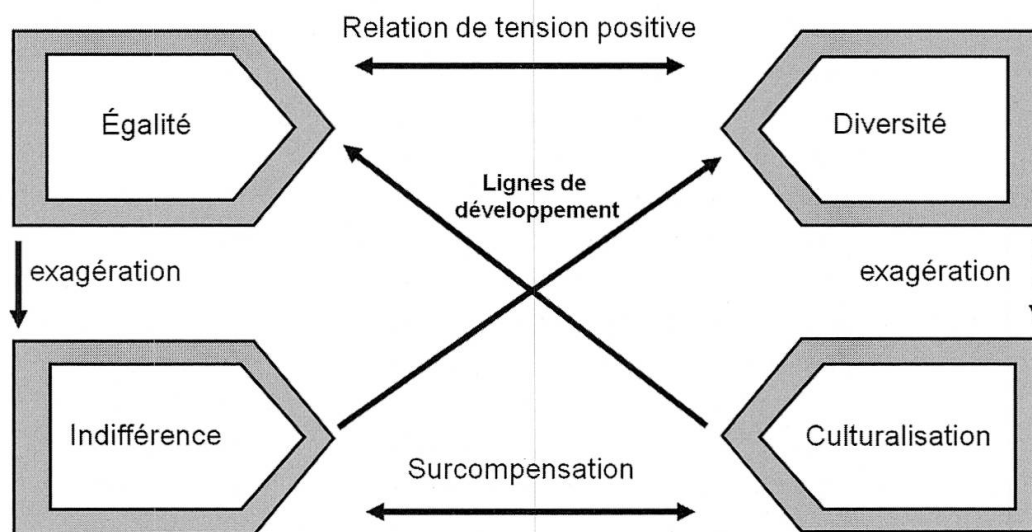
les classes spécialisées destinées aux enfants «anormaux», «arriérés éducatifs» comptent dans leurs effectifs un grand nombre d'enfants venus d'ailleurs du fait que «les critères de sélection pour définir les enfants nécessitant un placement en classe spéciale sont basés essentiellement sur les notes et sur la maîtrise de la langue française, ce qui défavorise nettement les étrangers et les enfants parlant encore des patois locaux» (Landenbergue-Gaschen & Lussi, 1999, p. 33). La filière spécialisée est ainsi fréquentée dès sa création par deux populations: les enfants «handicapés» ou présentant des difficultés d'apprentissages d'une part, et les enfants considérés comme atteints d'un «handicap socioculturel» d'autre part. Elle répondait, comme l'écrit Wagner (1995), «aussi aux besoins spécifiques des écoles, qui ne savaient que faire de ces enfants 'pas comme les autres' et se libéraient de leur mission éducative à l'égard des enfants d'immigrés ou à l'égard de ceux qui appartenaient à des minorités culturelles ou linguistiques» (p. 32).

Dans les années 1970, lorsque les migrations de travailleurs – souvent saisonniers – laissent la place à des migrations familiales, la question de la scolarisation de leurs enfants est posée. Les réponses de la pédagogie spécialisée de l'époque, qui considère la migration comme un facteur de handicap, compris dans une vision déterministe et essentialiste, apparaissent inadaptées aux besoins des élèves issus de la migration. Leurs lacunes linguistiques et culturelles, identifiées par rapport à la norme scolaire, sont souvent interprétées comme des retards intellectuels, objectivés par des évaluations d'intelligence culturellement marquées comme les tests de QI (Akkari, 2002). Une telle approche produit chez ces élèves démotivation et baisse de l'estime de soi, faisant alors devenir réalité l'équation «migrant = déficient». L'éducation interculturelle tente alors de supplanter cet amalgame et d'extraire les élèves migrants de la pédagogie spécialisée. On assiste à la mise en place d'une pédagogie pour élèves étrangers (Allemann-Ghionda, 1999) et à l'élaboration des premières recommandations européennes et nationales. En 1970, le Conseil de l'Europe adopte sa première résolution relative à la scolarisation des enfants des travailleurs migrants, puis met en place des classes expérimentales dans différents pays membres (Rey-von Allmen, 2011). De son côté, la CDIP édicte ses premières recommandations en la matière, à trois reprises entre 1972 et 1976. Le train est en marche, des propositions sont faites pour aider l'école à gérer la diversité culturelle dans ses murs, aider les élèves migrants à réussir leur scolarité et les sortir des classes spécialisées inadaptées à leurs besoins. L'éducation interculturelle s'émancipe de la pédagogie spécialisée. Mais en tournant le dos à la pédagogie spécialisée, l'éducation interculturelle ne suit pas la réflexion sur le handicap et la différence qui y est menée, la pédagogie spécialisée poursuivant le développement de son expertise (sous des formes différentes en fonction des spécificités locales, voir Bless, 2004, ou Lischer, 2007) dans l'accompagnement et l'enseignement des enfants en situation de handicap.

Un enjeu commun: la dialectique entre l'égalité et la diversité

Si l'éducation interculturelle et la pédagogie spécialisée ont tenu dès lors à rester bien distinctes, chacune prenant fait et cause pour «sa» population minorisée dans le monde scolaire ordinaire, elles se rejoignent dans leurs revendications d'une meilleure prise en compte de la différence. Pour autant, la signification de cette prise en compte reste incertaine: la différence doit-elle être reconnue comme légitime et valorisée, adressée avec des moyens adaptés et spécifiques? Ou s'agit-il de la minimiser voire de la nier, de veiller à un traitement égal afin d'éviter toute discrimination contraire au principe d'égalité? Les discours sont souvent ambigus, quand ils ne sont pas contradictoires, hésitant entre ces deux extrêmes que sont la revendication du «droit à la différence» et celle de «l'indifférence aux différences» (voir Le Prévost, 2010, et Meunier, 2008, pour leurs analyses de ces discours dans le contexte français).

Pour saisir les tensions que rencontrent l'éducation interculturelle et la pédagogie spécialisée dans leurs discours sur la différence, nous nous référons au carré dialectique de la différence culturelle (Edelmann, 2007; Ogay & Edelmann, 2011), développé sur la base du carré dialectique des valeurs (Helwig, 1967; Schulz von Thun, 1997).



[Sources: Helwig 1967; Schulz von Thun 1997; Edelmann 2007]

Figure 1: Le carré dialectique de la différence culturelle, selon Ogay et Edelmann (2011)

Le carré dialectique des valeurs postule que, pour être constructive, toute valeur doit être contrebalancée par son contraire (par exemple la valeur de la liberté doit être contenue par la valeur de la solidarité). À défaut, la valeur aboutit à une exagération qui s'avère problématique (trop de liberté conduit à l'égoïsme et

trop de solidarité mène à la dépendance voire à l'aliénation de soi). Appliqué à la différence culturelle, le carré dialectique des valeurs place l'égalité en tension positive avec la diversité. Cette tension entre l'égalité et la diversité a déjà été posée et discutée en éducation interculturelle (Abdallah-Preteille, 1999; UNESCO, 2006), l'apport du carré dialectique est d'y ajouter un étage inférieur. On comprend ainsi qu'un excès dans la valeur de l'égalité conduit à l'indifférence, et qu'un excès dans la valeur de la diversité mène à la culturalisation, une perception rigide qui explique tout par la culture, l'individu étant considéré comme une sorte d'automate de «sa» culture. Pour la pédagogie spécialisée, le néologisme de «handicapisation» pourrait exprimer cet excès de la valeur de la diversité: la personne est définie par son seul handicap, qui la cantonne dans une altérité radicale. Quant aux lignes diagonales de développement, elles montrent le chemin à prendre – par la formation notamment – pour passer de l'exagération à la tension positive. Le carré dialectique de la différence est un outil heuristique qui s'avère très utile au niveau individuel. Dans la formation des professionnels, il permet de comprendre les tensions ressenties dans la prise en compte de la différence: chercher à répondre aux besoins spécifiques de la personne tout en s'assurant qu'elle ne soit pas discriminée et bénéficie d'une égale reconnaissance. Il devient alors possible de travailler à l'acceptation de l'ambiguïté provoquée par la tension positive entre l'égalité et la diversité, et de développer une pensée de la complexité (Morin, 1990). Le carré dialectique de la différence permet également d'éclairer les tensions dans les discours, non plus des individus, mais de communautés telles que celles formées par les chercheurs et praticiens en éducation interculturelle et en pédagogie spécialisée.

Une même volonté: s'affranchir de la spécialisation

Au départ, lorsque l'éducation interculturelle s'est détachée de la pédagogie spécialisée, les choses semblaient simples: la pédagogie spécialisée se soucie des enfants considérés comme handicapés, et l'éducation interculturelle des enfants de travailleurs migrants (qu'elle a pour ainsi dire voulu reprendre à la pédagogie spécialisée). Ces catégories de «bénéficiaires» ont cependant rapidement été remises en question, tout comme l'idée de mesures spécifiques et ségrégatives qui permettent à l'école de ne plus avoir à se soucier de ces élèves «hors-normes», pris en charge par des spécialistes.

Les recommandations de la CDIP, de 1972 à 1991, montrent l'élargissement progressif des objectifs et des bénéficiaires de l'éducation interculturelle. Partant de l'élève «enfant de travailleurs migrants» et de ses difficultés scolaires qu'il s'agissait de compenser, on en vient à se préoccuper de son intégration, scolaire et sociale. Le discours de l'éducation interculturelle se porte alors sur la valorisation de l'identité et des ressources culturelles et linguistiques (valeur de la

diversité) des élèves issus de la migration, souvent appelés «élèves étrangers». Le souci de l'intégration (valeur de l'égalité) a quant à lui favorisé l'élargissement de la perspective pour y inclure les élèves indigènes qu'il s'agissait d'éduquer à la tolérance, un terme aujourd'hui tombé en désuétude. L'éducation interculturelle est alors surtout une pédagogie axée sur les activités à réaliser avec les élèves, migrants comme indigènes, afin de développer la compréhension et le respect mutuels. Dans son effort de valorisation de la diversité, la pédagogie interculturelle n'a pas su éviter l'écueil de la culturalisation, incarné par ce qui a été ironiquement qualifié de «pédagogie couscous» (Abdallah-Preteceille, 1999), avec son lot de «fêtes interculturelles» censées célébrer la diversité des cultures. La critique de la dérive culturaliste a permis d'élargir encore le regard, pour s'intéresser aux enseignants dont la formation interculturelle est devenue un objet de préoccupation majeur. Si la réussite scolaire des élèves issus de la migration reste une préoccupation majeure, l'éducation interculturelle embrasse maintenant l'ensemble du processus de l'éducation, avec tous ses acteurs. L'éducation interculturelle n'est dès lors plus une pédagogie spécialisée pour les élèves migrants; elle a pour ambition de proposer une approche interculturelle de l'éducation, c'est-à-dire une «grille de lecture, de compréhension et d'analyse de la diversité culturelle et sociale» (Perregaux, 1994, p. 37). Élèves, parents, enseignants, chercheurs, formateurs d'enseignants, etc., tous – qu'ils soient d'ici ou d'ailleurs – sont concernés par la dimension culturelle et interculturelle de l'éducation.

Un mouvement similaire de «déspecialisation» (Sticker, 2009) s'observe du côté de la pédagogie spécialisée. La «handicapisation» qui marquait la pédagogie spécialisée, fortement influencée par la médecine, la psychologie comportementale et la psychométrie (Cochran-Smith & Dudley-Marling, 2012), n'a pas eu pour seule conséquence de faire fuir chercheurs et praticiens préoccupés par la scolarisation des élèves issus de la migration. Une importante discussion interne a notamment remis en cause la notion de handicap (Gillig, 1996; Plaisance, 2000) et a favorisé un changement progressif de regard sur les personnes concernées. Le focus s'est déplacé d'une conception qui faisait du handicap une donnée fixe propre à l'individu (les personnes étaient caractérisées par le trouble ou la déficience diagnostiquée et étaient considérées comme infirmes ou invalides), vers une véritable prise en compte de l'interaction entre la personne et son environnement (les personnes sont considérées «en situation de handicap») (Barral & Roussel, 2002).

Dans le cadre scolaire, une telle approche situationnelle offre l'avantage de «mettre en perspective les obstacles à l'intégration scolaire sans se focaliser uniquement sur les déficiences éventuelles des élèves» (Chauvière & Plaisance, 2003, p. 46), c'est-à-dire d'adopter une perspective écosystémique (Bronfenbrenner, 1979) dans laquelle l'école accepte, elle aussi, de se transformer. Dès les années 1970 émerge ainsi dans la plupart des pays industrialisés la réflexion sur l'intégration scolaire des élèves en situation de handicap. Certains chercheurs la considèrent comme insuffisamment ambitieuse car ne permettant que l'inté-

gration de certains élèves selon les critères donnés par l'école. Ils privilégient l'inclusion (Landry, Ferrer & Vienneau, 2002) qui repose sur le principe éthique donnant le droit à chaque enfant de fréquenter l'école, s'opposant à la mise à l'écart de certaines catégories d'élèves (Prud'homme, Vienneau, Ramel & Rousseau, 2011). Ainsi, «la socialisation et l'éducation d'enfants dans des lieux spécialement créés pour eux doivent être des mesures exceptionnelles et temporaires» (Chatelanat, Martini-Willemin & Beckman, 2006, p. 93). Selon Wormnaes (2005), l'intégration serait une réforme du système d'éducation spécialisée, alors que l'inclusion correspondrait à une réforme de l'école ordinaire. L'inclusion plonge l'école ordinaire dans la tension dialectique entre l'égalité et la diversité mais court le risque de ne prendre en considération que l'égalité et de conduire à l'indifférence à la différence.

En écho à la remise en question du handicap comme caractéristique de la personne est apparue la notion de «besoins éducatifs particuliers». Selon Frandji et Rochex (2011), cette expression s'est imposée avec la rhétorique liée à l'inclusion et constitue une sorte de «métacatégorie» englobant toutes les formes de catégorisations précédentes pour se référer à tout enfant présentant des difficultés dans ses apprentissages, quelle qu'en soit la cause (UNESCO, 1997): organique, affective, comportementale, sociale, économique, culturelle, linguistique ou encore une cause non définie (voir la classification proposée par l'OCDE en 2000). Si cette métacatégorie a l'avantage de se concentrer sur les besoins des élèves, dans un axe pédagogique, le large spectre de populations qu'elle recouvre questionne sur la limite à son ouverture: tout élève ne présente-t-il pas, à un moment ou un autre de son parcours, des besoins éducatifs particuliers? En étant si vaste, cette notion ne risque-t-elle pas de devenir un «fourre-tout» et d'engendrer une perte des connaissances et des prises en charge spécifiques des enfants? Dans les faits, les élèves compris dans cette expression varient considérablement, comme le relève l'OCDE en 2000: certains pays désignent sous cette appellation uniquement les élèves présentant une déficience au sens classique du terme (principalement les pays francophones), alors que d'autres y incluent également les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, des problèmes de comportement ou souffrant de désavantages sociaux (principalement les pays anglo-saxons). Si une partie de la littérature propre à la pédagogie spécialisée propose une vision extrêmement large de la notion de besoins particuliers (Donnelly & Watkins, 2011), le champ de l'éducation interculturelle ne semble pas se l'être appropriée ou vouloir le faire. L'Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers est l'une des premières à traiter le sujet dans son rapport de 2009. Elle s'inquiète de distinguer élèves issus de la migration ayant des difficultés linguistiques et élèves issus de la migration ayant des besoins éducatifs particuliers relevant de la pédagogie spécialisée. L'apparition de nouvelles terminologies questionne ainsi les «intersections» entre la pédagogie spécialisée et l'éducation interculturelle: alors que cette dernière s'est distanciée de la pédagogie spécialisée parce qu'elle

assimilait trop facilement migration et déficience, quelle position adopte-t-elle maintenant que la pédagogie spécialisée parle d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers? Des rapprochements sont-ils possibles, judicieux?

Un changement de perspective qui peine à se réaliser dans les représentations et les pratiques

Malgré leurs efforts, l'éducation interculturelle et la pédagogie spécialisée font le constat d'une réalité scolaire encore souvent appréhendée sur un mode normatif et ethnocentré, qui relève en priorité les incapacités et les manques des élèves, attend d'eux qu'ils s'adaptent au système, et réserve des dispositifs «compensatoires» à ceux qui le feraient insuffisamment. Les changements de perspectives amorcés dans la recherche doivent encore être transférés dans les pratiques, notamment les pratiques enseignantes.

La tâche semble particulièrement ardue pour l'éducation interculturelle. Pour Allemann-Ghionda (2000), le peu d'écho que rencontrent les propositions des chercheurs dans les politiques éducatives et les pratiques des enseignants ne peut s'expliquer par la seule résistance de l'habitus monolingue et monoculturel: les prémisses théoriques qui ont fondé l'éducation interculturelle sont également en cause. Après quarante années d'existence, l'éducation interculturelle se trouve toujours dans une phase de débats internes sur sa définition et son identité, ce qui ne contribue pas à en donner une image claire de l'extérieur. Comme nous le relevons ailleurs (Ogay et al., 2010), on peut avancer à sa décharge qu'elle n'a pas la tâche facile, ses deux concepts-clés – l'éducation et la culture – étant particulièrement complexes. Le concept de culture est particulièrement difficile à manier et l'éducation interculturelle s'est trop souvent laissée prendre au piège de la dialectique entre l'égalité et la diversité, célébrant la diversité des «cultures» puis s'effrayant de la discussion des différences culturelles perçues par les acteurs. Il n'y a rien de bien étonnant dès lors à ce que l'éducation interculturelle n'ait guère su convaincre les praticiens. D'autre part, la situation scolaire des élèves migrants restant une question toujours brûlante et non-résolue (notamment concernant leur surreprésentation dans le milieu spécialisé, Baumberger, Doudin, Moulin & Martin, 2007), certains voudraient qu'elle reste le seul objet de l'éducation interculturelle, contredisant ainsi ceux pour qui ce champ a une portée plus large. En conséquence de ce flou conceptuel, les pratiques se réclamant de l'éducation interculturelle présentent une remarquable diversité, allant de la «pédagogie couscous» à la «pédagogie critique», comme on peut le voir dans le domaine de la formation interculturelle des enseignants (voir Sieber & Bischoff, 2007, pour le contexte suisse, et Gorski, 2009, pour les États-Unis).

Du côté de la pédagogie spécialisée, même si le passage d'une vision médicale du handicap à une vision considérant aussi les éléments contextuels et sociaux

du handicap fait actuellement consensus dans la communauté scientifique, «l'étendue des pratiques que ce champ couvre est encore fortement soumise à une approche catégorielle» (Chatelanat & Pelgrims, 2003, p. 8). Nous voyons deux raisons principales à cela. La première est que, comme le souligne Belmont (2003), «le développement de nouvelles conceptions ne garantit pas l'abandon facile de schémas de pensée et d'action antérieures» (p. 1). La pédagogie spécialisée a en effet été conçue et développée comme une pédagogie spéciale à mettre en œuvre par des spécialistes dans des contextes séparés de l'éducation ordinaire. Un tel héritage laisse des traces indéniables (Plaisance, 2009). Cependant, tout ne peut être mis sur le compte de l'héritage historique. Fort de ces changements de perspectives et de paradigmes, le domaine de la pédagogie spécialisée s'est vu confronté à diverses tensions, relevées notamment par Maulini et Mugnier (2012): entre visée d'une intégration maximale qui rassemble les élèves (valeur d'égalité) et pratique d'une différenciation qui prend en compte les besoins singuliers (valeur de diversité), entre intégration totale (qui se priverait des structures et des compétences spécialisées) et spécialisation intégrale (qui isolerait chaque groupe d'élèves étiqueté), entre suppression des catégorisations (pouvant aboutir à la négation des spécificités et des besoins propres à la personne) et étiquetage abusif (risquant d'enfermer la personne dans ses difficultés), etc. Martini-Willemin (2008) relève également la tension entre la protection et l'émancipation des enfants en situation de handicap, très forte pour les professionnels et les parents. Ces tensions se matérialisent actuellement dans la diversité des termes utilisés – entre handicap et besoins particuliers, entre intégration et inclusion, entre pédagogie spécialisée et pédagogie inclusive – et des positionnements adoptés. Dans un tel contexte, rien d'étonnant au fait que les conceptions de la pédagogie spécialisée et de sa mise en œuvre soient extrêmement variées, allant d'une vision toujours «réparatrice» et «curatrice» centrée sur l'enfant considéré comme différent, à une vision extrêmement large de prise en charge de tous les élèves à l'école ordinaire.

Pour l'éducation interculturelle comme pour la pédagogie spécialisée, les tensions entre égalité et diversité occasionnées par la remise en question d'une vision réductrice et stigmatisante de la différence ont engendré des difficultés à se (re)définir clairement. Ceci a fréquemment abouti à des messages ambigus pour les praticiens, qui peuvent ainsi aisément justifier leur manque d'enthousiasme face aux réformes qui leur sont demandées.

La pédagogie spécialisée, en meilleure position dans le contexte socio-politique actuel?

L'éducation interculturelle et la pédagogie spécialisée bénéficient aujourd'hui toutes deux d'une reconnaissance institutionnelle pour leur contribution à la

gestion de l'hétérogénéité des apprenants. Si les chercheurs affiliés à l'une ou à l'autre ont plutôt tendance à s'ignorer, l'éducation interculturelle et la pédagogie spécialisée se trouvent cependant en situation de concurrence sur le terrain de l'école, les autorités éducatives ayant fini par empoigner la question de la gestion de l'hétérogénéité. Le contexte sociopolitique suisse actuel est plus favorable à la pédagogie spécialisée qu'à l'éducation interculturelle. En effet, à l'image de ce qui se passe actuellement dans de nombreux pays, les questions relatives à la pédagogie spécialisée se sont récemment trouvées au centre des débats sociopolitiques. À la faveur de la nouvelle répartition des tâches entre Confédération et cantons, la pédagogie spécialisée ne s'inscrit plus dans une logique d'assurance, relevant de la Santé, mais fait désormais partie intégrante du système éducatif dont la mission consiste à pourvoir aux besoins de tous les élèves. Pour les élèves en situation de handicap, cette réforme revêt une signification importante car ils accèdent ainsi au statut d'élèves au même titre que tous les autres. Leur entrée dans le système éducatif sollicite l'attention des différents acteurs de l'école, au point que l'on peut craindre que les élèves migrants, notamment ceux qui arrivent sans connaître la langue de scolarisation, soient oubliés par cette école qui se veut pourtant intégrative, même inclusive.

Une telle réforme constitue un changement structurel important et une occasion d'évoluer dans les perspectives et les pratiques (Kronenberg & Moulin, 2007). Un des principes essentiels de la réforme est que «les solutions intégratives sont préférées aux solutions séparatives, ceci dans le respect du bien-être et des possibilités de développement de l'enfant et du jeune concerné et en tenant compte de l'environnement et de l'organisation scolaire» (CDIP, 2007, p. 2). À ce stade de la réflexion, il nous semble primordial de poser la question suivante: oui, mais pour quels enfants? Nous nous trouvons en effet dans une situation cocasse où la pédagogie spécialisée est parvenue à faire passer son agenda, où l'on promeut l'intégration dans les classes ordinaires des élèves ayant des «besoins éducatifs particuliers» en ne se référant, la plupart du temps, qu'aux enfants en situation de handicap. Les élèves migrants et/ou allophones, pour qui des mesures ségréguatives (classes d'accueil) sont encore pratiquées, sont oubliés. La crainte de voir se développer des mesures d'aide à l'intégration pour certains types de besoins particuliers au détriment d'autres semble légitime. La demande sociale d'inclusion pour les enfants déficients se mue fréquemment en demande sociale de mise à l'écart pour les enfants migrants: «Alors que pour les enfants handicapés, la question de la déscolarisation se pose en terme de possibilité d'accéder à une scolarité (ordinaire), du dehors vers le dedans, pour les élèves considérés comme atteint d'un 'handicap socioculturel', il s'agit d'un véritable processus de déscolarisation, du dedans vers le dehors de l'école ordinaire» (Sicot, 2005, p. 273). Enfin, Tomkiewicz (1991), qualifiant les personnes en des termes auxquels nous ne souscrivons plus actuellement, pointe crûment mais de façon réaliste l'ambivalence et les contradictions propres à l'intégration dans le contexte français: «On pourrait dire de façon pittoresque que l'enseignement

fonctionne comme une pompe aspirante et refoulante. D'un côté, elle aspire un handicapé biologique, par exemple un trisomique, un hémiparalysé, un paralysé, et de l'autre elle rejette dix enfants pour troubles du comportement, c'est-à-dire les débiles légers, les handicapés socioculturels, les immigrés bilingues, etc. Ce modèle de pompe est très important car il permet aux idéologues de jouer sur les deux tableaux à la fois: être pour l'intégration en ce qui concerne les handicapés biologiques tout en acceptant avec bonne conscience le refoulement des enfants des classes populaires» (p. 208).

Il ne s'agit pas de porter un jugement sur deux groupes fragilisés de la société, ni de les mettre en concurrence. En relevant ces contradictions, notre intention est plutôt de rappeler que les changements sont souvent la conséquence de pressions politiques accompagnées d'une sensibilité particulière de la société. Or, force est de constater que les familles concernées par la déficience et celles concernées par la migration ne possèdent ni les mêmes ressources ni les mêmes moyens de se battre pour une réelle prise en compte de leurs enfants en milieu scolaire ordinaire (Perregaux, s. d). Notre propos n'est pas non plus de prétendre que tout serait réussi ou acquis pour les enfants considérés comme handicapés, et échoué pour les enfants migrants. Cependant, il semble que la société accepte mieux l'idée de devoir donner une place aux personnes nées ici avec une déficience, plutôt qu'aux personnes sans handicap nées *ailleurs*, quand cet ailleurs semble culturellement trop éloigné.

Perspective: une alliance pour une approche complexe de la diversité?

Chacune à sa manière, chacune de son côté, l'éducation interculturelle et la pédagogie spécialisée ont développé une réflexion sur la différence. Prenant le contre-pied d'une école qui assimilait ou rejetait les élèves hors-normes, toutes deux ont mis en avant la valeur de la diversité. Elles ont élargi leur regard, passant d'une centration sur les élèves et leurs difficultés à une perspective impliquant davantage le système et ses acteurs, ce qui exige de penser la différence comme une tension positive entre l'égalité et la diversité, tel que le montre le carré dialectique de la différence de Ogay et Edelman (2011). Malheureusement, elles n'ont pas toujours su éviter les pièges de la différence, en particulier celui de la culturalisation pour l'éducation interculturelle et celui que nous avons nommé «handicapisation» pour la pédagogie spécialisée.

Malgré leurs nombreuses similitudes, penser la proximité entre l'éducation interculturelle et la pédagogie spécialisée reste difficile. Toutes deux cherchent à protéger leurs acquis respectifs, à se démarquer et à conserver leur légitimité. Nous y voyons un risque majeur: celui de perdurer dans des simplifications rendant impossible la prise en compte de la complexité de la diversité. Nous osons alors une idée extravagante: n'est-il pas venu le temps pour l'éducation inter-

culturelle et la pédagogie spécialisée de tenter de dépasser le tabou et d'inventer ensemble quelque chose de nouveau afin de faire évoluer le système? Le champ de la pédagogie spécialisée comprend actuellement un courant qui se développe en direction d'une école et d'une pédagogie qualifiées d'inclusives, cherchant à répondre aux besoins de tous les élèves (Doudin, 2011; Ebersold, 2009; Rousseau, 2009). Une pédagogie inclusive serait-elle à même de constituer un point d'alliance de l'éducation interculturelle et de la pédagogie spécialisée? Est-elle à même de prendre en compte et de réunir les apports et les spécificités de ces deux champs dans une tension dialectique positive? Une chose est sûre, l'éducation interculturelle et la pédagogie spécialisée peuvent s'accorder sur un élément: la nécessité de mettre au centre des préoccupations la visée d'une école pour tous, véritablement différenciée et inscrite dans une approche interculturelle de l'éducation. Dans ce cadre-là, la notion de différenciation pédagogique articulée dans une vision inclusive telle que présentée par Rousseau et Prud'homme (2010) est certainement à même de fédérer l'éducation interculturelle et la pédagogie spécialisée, qui se rejoignent dans leur dénonciation de la différenciation institutionnelle, réponse à l'hétérogénéité des élèves privilégiée jusqu'à aujourd'hui par le système éducatif. Selon ces auteurs, la différenciation pédagogique n'est ni un enseignement individualisé, ni une prise en compte des différences s'ajoutant à une manière traditionnelle d'agir, ni une méthode particulière ou une stratégie d'enseignement à laquelle l'enseignant recourt par moments. Elle consiste en «une vision socialement engagée de l'enseignement où tous les acteurs d'une classe sont en recherche permanente de flexibilité et d'ouverture à de multiples chemins d'apprentissage, de progression et de développement» (pp. 30-31). À partir de là, on peut se demander si la querelle sur les termes relève de l'essentiel, sachant que n'importe quel terme peinera à rendre compte de la complexité et restera toujours porteur de visions différentes, comme c'est le cas à l'heure actuelle pour les notions d'intégration et d'inclusion par exemple. Peut-on dès lors envisager d'évoluer vers une pédagogie plus inclusive qui prenne appui sur l'expertise de plusieurs champs, notamment ceux de l'éducation interculturelle et de la pédagogie spécialisée dans une optique de transdisciplinarité? Nous pensons que l'éducation interculturelle et la pédagogie spécialisée ont intérêt à s'allier dans cette direction plutôt que de chercher à protéger des territoires qui ne sont plus – et n'ont plus intérêt à être – aussi clairement délimités que dans le passé. Cette alliance semble d'autant plus souhaitable que toutes deux ont maintenant la prétention de faire évoluer le système scolaire et les pratiques de ses acteurs, un objectif plus difficile à faire accepter par ces derniers que des mesures centrées sur les élèves.

Références bibliographiques

- Abdallah-Preteille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris: PUF.
- Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers. (2009). *Diversité multiculturelle et besoins éducatifs particuliers: Compte-rendu résumé*. Bruxelles: Commission européenne.
- Akkari, A. (2002). Au delà de l'ethnocentrisme en éducation. In P.R. Dasen & C. Perregaux (Éd.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (pp. 31-48). Bruxelles: DeBoeck Université.
- Allemann-Ghionda, C. (1999). L'éducation interculturelle et sa réalisation en Europe: un péché de jeunesse? In C. Allemann-Ghionda (Éd.), *Éducation et diversité socioculturelle* (pp. 119-146). Paris: L'Harmattan.
- Allemann-Ghionda, C. (2000). La pluralité, dimension sous-estimée mais constitutive du curriculum de l'éducation générale. In P. R. Dasen & C. Perregaux (Éd.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* (Vol. 3, pp. 163-180). Bruxelles: DeBoeck Université.
- Barral, C. & Roussel, P. (2002). De la CIH à la CIF: le processus de révision. *Handicap, revue des sciences humaines et sociales*, 94-95, 1-23.
- Baumberger, B., Doudin, P.-A., Moulin, J.-P. & Martin, D. (2007). Perception de l'offre et des mesures de pédagogie spécialisée dans l'école. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 24-31.
- Belmont, B. (2003). Intégration, inclusion et pédagogie. Actes de l'Université d'automne. <http://eduscol.education.fr/cid45895/integration-inclusion-et-pedagogie.html>.
- Bless, G. (2004). Intégration scolaire: aspects critiques de sa réalisation dans le système scolaire suisse. In M. De Carlo-Bonvin (Éd.), *Au seuil d'une école pour tous: réflexions, expériences et enjeux de l'intégration des élèves en situation de handicap* (pp. 13-26). Lucerne: CSPS.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Büchel, F. & Herren, P. (1994). *Pédagogie spécialisée dans la formation des enseignants* (Dossier 27). Berne: CDIP.
- CDIP. (s.d). Recommandations de la CDIP. <http://www.cdip.ch/dyn/11704.php>
- CDIP. (2007). *Accord intercantonal du 25 octobre 2007 sur la collaboration dans le domaine de la pédagogie spécialisée*. Berne: CDIP.
- Chatelangat, G. & Pelgrims, G. (2003). Éducation et enseignement spécialisés: un champ fragmenté en sciences de l'éducation? In G. Chatelangat & G. Pelgrims (Éd.), *Éducation et enseignement spécialisés: ruptures et intégrations* (pp. 7-26). Bruxelles: De Boeck.
- Chatelangat, G., Martini-Willemin, B.-M. & Beckman, P. (2006). La participation sociale de l'enfant en situation de handicap dans sa communauté: le point de vue des parents. In C. Dionne & N. Rousseau (Éd.), *Transformations des pratiques éducatives: la recherche sur l'inclusion scolaire* (pp. 91-111). Québec: Presses Universitaires du Québec.
- Chauvière, M. & Plaisance, E. (2003). L'éducation spécialisée contre l'éducation scolaire? Entre dynamiques formelles et enjeux cognitifs. In G. Chatelangat & G. Pelgrims (Éd.), *Éducation et enseignement spécialisés: ruptures et intégration* (pp. 29-55). Bruxelles: De Boeck.
- CIIP. (2003). *Finalités et objectifs de l'école publique*. Neuchâtel: CIIP.
- Cochran-Smith, M. & Dudley-Marling, C. (2012). Diversity in teacher education and special education: The issues that divide. *Journal of Teacher Education*, 63 (4), 237-244.
- COHEP. (2007). *Recommandations relatives à la formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles*. Berne: COHEP.
- COHEP. (2008). *Analyses et recommandations: la pédagogie spécialisée dans la formation générale des enseignantes et enseignants*. Berne: COHEP.
- Donnelly, V. & Watkins, A. (2011). Former les enseignants à l'inclusion en Europe. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 55, 11-16.

- Doudin, P.-A. (2011). Vers une école inclusive: un projet européen d'envergure. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 14-19.
- Ebersold, S. (2009). Autour du mot «inclusion». *Recherche et formation*, 61, 71-83.
- Edelmann, D. (2007). *Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum: Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen*. Wien, Zürich: LIT.
- Faivre, J.-P., Marro, P., Vanhulst, G., Clivaz, P. & Schneuwly, B. (2010). *Cadre commun des HEP romandes et de l'IUFE pour la formation des enseignantes et des enseignants du degré primaire*. Document interne non publié.
- Frاندji, D. & Rochex, J.-Y. (2011). De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux «besoins spécifiques». *Education et formations*, 80, 95-108.
- Gillig, J.-M. (1996). *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Paris: Dunod.
- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching & Teacher Education*, 25, 309-318.
- Helwig, P. (1967). *Charakterologie*. Freiburg: Herder.
- Kronenberg, B. & Moulin, J.-P. (2007). Recommandations pour les 6 cantons romands et le Tessin. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 32-36.
- Landenbergue-Gaschen, N. & Lussi, V. (1999). *L'évolution de la formation de l'enseignant spécialisé, du 20^e siècle à nos jours: entre formation spécifique et formation polyvalente. L'exemple genevois*. Mémoire de licence en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Landry, R., Ferrer, C. & Vienneau, R. (2002). La pédagogie actualisante: un projet éducatif. *Revue électronique Education et francophonie*, 30 (2), 257-286.
- Lanfranchi, A., Perregaux, C. & Thommen, B. (2000). *Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles* (Dossier 60). Berne: CDIP.
- Le Prévost, M. (2010). Hétérogénéité, diversité, différences: vers quelle égalité des élèves? *ERES/Nouvelle revue de psychosociologie*, 1 (9), 55-66.
- Lischer, R. (2007). Analyse statistique de la situation de l'offre en pédagogie spécialisée. *Pédagogie spécialisée*, 2, 18-23.
- Lussi, V. (2003). Émergences institutionnelles de la «pédagogie spécialisée»: entre champ professionnel et champ disciplinaire. L'exemple de la Suisse au début du 20^e siècle. In G. Chatelanat & G. Pelgrims (Éd.), *Éducation et enseignements spécialisés: ruptures et intégrations* (Raisons éducatives, pp. 93-117). Bruxelles: De Boeck.
- Martini-Willemin, B.-M. (2008). *Projet scolaire et participation sociale de personnes présentant une déficience intellectuelle*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Genève.
- Maulini, O. & Mugnier, C. (2012). Entre éthique de l'intégration et pratiques de la différenciation: (re)penser l'organisation du travail scolaire? *Recherches en éducation*, 4, 9-18.
- Meunier, O. (2008). Les approches interculturelles dans le système scolaire français: vers une ouverture de la forme scolaire à la pluralité culturelle? *Socio-logos. Revue de l'association française de sociologie*, 3. Consulté le 16.08.2012 dans <http://socio-logos.revues.org/1962>
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF.
- OCDE. (2000). *Besoins éducatifs particuliers: statistiques et indicateurs*. Paris: OCDE.
- Ogay, T. & Edelmann, D. (2011). Penser l'interculturalité dans la formation des professionnels: l'incontournable dialectique de la différence. In A. Lavanchy, F. Dervin & A. Gajardo (Éd.), *Anthropologies de l'interculturalité* (pp. 47-71). Paris: L'Harmattan.
- Ogay, T., Gakuba, T., Borruat, S., Gremion, M., Hutter, V. & Zharkova Fattore, Y. (2010). Dadas et marottes de la recherche en éducation interculturelle: Que cherchent les chercheurs? In G. Thésée, N. Carignan & P. Carr (Éd.), *Les faces cachées de l'interculturel: de la rencontre des porteurs de cultures* (pp. 16-32). Paris: L'Harmattan.
- Perregaux, C. (1994). *Odysee: accueils et approches interculturelles*. Neuchâtel: COROME.

- Perregaux, C. (s.d.). *Éducation pour l'inclusion: vers une égalité et une différenciation de traitement pour des populations scolaires à besoins spécifiques*. Manuscrit soumis pour publication.
- Plaisance, E. (2000). Les mots de l'éducation spéciale. In M. Chauvière & E. Plaisance (Ed.), *L'école face aux handicaps* (pp. 15-29). Paris: PUF.
- Plaisance, E. (2009). Former à accueillir les élèves en situation de handicap. *Recherche et formation*, 61, 5-9.
- Prud'homme, L., Vienneau, R., Ramel, S. & Rousseau, N. (2011). La légitimité de la diversité en éducation: réflexion sur l'inclusion. *Revue électronique Education et francophonie*, 29 (2), 6-22. Consulté le 19 décembre 2011 dans <http://www.acef.ca/c/revue/pdf/XXXIX-2-complet-Web.pdf>
- Rey-von Allmen, M. (2011). The intercultural perspective and its development through cooperation with the Council of Europe. In C. A. Grant & A. Portera (Éd.), *Multicultural Education: Enhancing global interconnectedness* (pp. 33-48). New York: Routledge.
- Rousseau, N. (2009). Conditions de mise en œuvre d'une pédagogie inclusive. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 97-115.
- Rousseau, N. & Prud'homme, L. (2010). C'est mon école à moi aussi... Caractéristiques essentielles de l'école inclusive. In N. Rousseau (Éd.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire: pistes d'action pour apprendre tous ensemble* (pp. 9-46). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Schulz von Thun, F. (1997). *Miteinander reden: Stile, Werte und Persönlichkeitsentwicklung*. Reinbek: Rowohlt.
- Sicot, F. (2005). Intégration scolaire: le handicap socioculturel a-t-il disparu? *Revue française des affaires sociales*, 2 (2), 273-293.
- Sieber, P. & Bischoff, S. (2007). *Rapport. Examen de la situation actuelle de la pédagogie interculturelle au sein des hautes écoles pédagogiques et des établissements de formation des enseignants de Suisse. Conférence suisse des rectrices et recteurs des hautes écoles pédagogiques*. http://www.cohep.ch/fileadmin/user_upload/default/Dateien/03_Publikationen/04_Dokumente/2007/2007_Untersuchungsbericht_IKP_fr.pdf
- Sticker, H. J. (2009). Déspécialisation du spécialisé et spécialisation de l'ordinaire. *Les carnets de la Persagotière*, 19, 1-16.
- Tomkiewicz, S. (1991). L'intégration scolaire des enfants handicapés en France: état actuel du problème. *Sauvegarde de l'enfance*, 3-4, 201-212.
- UNESCO. (1997). *Classification internationale Type de l'éducation. CITE-97*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2000). *Cadre d'action de Dakar. L'éducation pour tous: tenir nos engagements collectifs*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2006). *Principes directeurs de l'UNESCO pour l'éducation interculturelle*. Paris: UNESCO.
- Wagner, A. (1995). L'éducation des enfants des minorités ethniques et linguistiques: stratégies et méthodes efficaces. In E. Pogli, A.-N. Perret-Clermont, A. Gretler & P. Dasen (Éd.), *Pluralité culturelle et éducation en Suisse – Etre migrant II* (pp. 25-44). Berne: Lang.
- Wormnaes, S. (2005). Vers l'inclusion des enfants en situation de handicap. *Reliance*, 2 (16), 75-83.

Mots-clés: Éducation interculturelle, pédagogie spécialisée, différence, intégration, inclusion

Interkulturelle Erziehung und Sonderpädagogik: Spannungen und Ungewissheiten in den Diskursen zur Differenz

Zusammenfassung

Die Beziehungen zwischen den Herangehensweisen der interkulturellen Erziehung und der Sonderpädagogik an die Heterogenität der Lernenden sind komplex und mehrdeutig. Sie liegen nahe oder sogar zu nahe beieinander und versuchen, sich trotzdem zu unterscheiden; dies gilt insbesondere für die interkulturelle Erziehung, die die Vermischung zwischen Migration und Behinderung vermeiden möchte. Unser Beitrag bricht mit diesem Tabu und analysiert die Konvergenzen und Divergenzen in beiden Diskursen zur Verschiedenheit. Dazu werden diese in den Kontext der aktuellen Schulpolitik eingeordnet, die gegenüber der Heterogenitätsfrage eine neue Wahrnehmungssensibilität zeigt. Das Modell der Dialektik der *Differenz im Wertequadrat* (Ogay & Edelmann, 2011) ermöglicht es, die Spannung zwischen Gleichheit und Verschiedenheit zu analysieren, die durch das Berücksichtigen der Verschiedenheit entsteht. Diese Spannung gilt es zu bedenken, um widersprüchliche Diskurse und Praktiken zu verhindern, weil diese es schwierig machen, den Herausforderungen gewachsen zu sein, die sich durch die Heterogenität für die Erziehung ergeben.

Schlagnorte: Interkulturelle Erziehung, Sonderpädagogik, Differenz, Integration, Inklusion

Educazione interculturale e pedagogia speciale: tensioni e ambiguità dei discorsi sulla differenza

Riassunto

I rapporti esistenti tra i due approcci educativi che riguardano all'eterogeneità degli allievi, ossia l'educazione interculturale e la pedagogia speciale, sono complessi e ambigui. Molto vicini, forse anche troppo, questi due approcci cercano di differenziarsi, soprattutto l'educazione interculturale che teme la confusione tra migrazione e handicap. Il nostro contributo vuole oltrepassare questo tabù e analizzare le convergenze e divergenze nei loro discorsi sulla differenza, situandole nell'attuale contesto della politica scolastica che mostra una nuova sensibilità rispetto al tema dell'eterogeneità. Il modello del quadrato dialettico della differenza culturale (Ogay & Edelmann, 2011) permette d'analizzare la tensione tra eguaglianza e diversità che implica la considerazione della differenza, una tensione alla quale bisogna pensare per evitare discorsi e pratiche contraddittorie che non rispondono ai bisogni dell'eterogeneità in educazione.

Parole chiave: Educazione interculturale, pedagogia speciale, differenza, integrazione, inclusione

Intercultural and special education: tensions and ambiguities of discourses on difference

Abstract

Intercultural education and special education are both fields attending to learners' diversity. Their relations can be described as complex and ambiguous. Very close, perhaps too close, they try to differentiate themselves from one another, especially in the case of intercultural education which fears the equating of migration with handicap. Our contribution takes the challenge to break the taboo and analyze the convergences and divergences among their discourses on difference, which are situated in the present context of school politics reflecting a new sensitivity to diversity. The model of the *dialectical square of cultural difference* (Ogay & Edelmann, 2011) makes it possible to analyze the tension between equality and diversity provoked by the consideration of difference. This tension must be considered if we want to avoid contradictory discourses and practices, which make it difficult to meet the challenges of diversity in education.

Keywords: Intercultural education, special education, difference, integration, inclusion

