

L'INCLUSION DES ÉLÈVES SOURDS DANS LES ÉCOLES ORDINAIRES : LES EXPÉRIENCES DES PROFESSEURS SOURDS EN BELGIQUE.

Eduardo Gomes ONOFRE¹

Résumé : Cet article a pour principal objectif de comprendre les difficultés rencontrées par les sourds dans le processus d'inclusion scolaire en Belgique francophone. Pour cela, nous avons interrogé trois professeurs sourds qui collaborent au processus scolaire des élèves sourds inscrits dans les écoles ordinaires ou dans les écoles spéciales. Cette recherche a été réalisée en mai 2009. Les résultats indiquent que la non acceptation de la part des professeurs des écoles ordinaires, la discrimination des collègues et le fait qu'un grand nombre d'enfants sourds ne maîtrisent pas la langue de signes sont les principales difficultés rencontrées par le sourds dans l'école ordinaire de la Belgique francophone.

Mots-clefs : inclusion scolaire, sourd et langue des signes.

Resumo : O presente artigo tem como objetivo principal compreender as dificuldades que os alunos surdos encontram no processo de inclusão escolar na Bélgica francófona. Para tanto, interrogamos três professores surdos que colaboram com o processo de inclusão escolar de alunos surdos inscritos nas escolas regulares ou nas escolas especiais. Essa pesquisa foi realizada em maio de 2009. Os resultados indicam que a não aceitação por parte dos professores da escola regular, a discriminação de colegas e o fato de um grande número de surdos não dominarem a língua de sinais são as principais dificuldades encontradas pelos surdos na escola regular na Bélgica francófona.

Palavras-chaves : inclusão escolar, surdo e língua de sinais.

INTRODUCTION

Nous savons que l'inclusion des élèves handicapés dans l'école ordinaire est un thème source de plusieurs problématiques qui entraînent des nouveaux regards, des nombreux discours et, par conséquent, des changements d'attitudes qui mènent à une réflexion sur les pratiques éducatives.

Selon Mittler (2003, p. 25) « dans le champ de l'éducation, l'inclusion suppose un processus de réforme et de restructuration des écoles dans son ensemble, ayant comme objectif d'assurer que tous les élèves puissent avoir accès à toute opportunité éducationnelle et sociale dispensée par l'école ». Nous croyons que l'objectif principal de cette réforme est de promouvoir l'interaction entre les élèves, empêchant ainsi l'isolation ou la ségrégation.

¹ Eduardo Gomes Onofre est doctorant en Sociologie à l'Université de Strasbourg. Professeur de l'Université de l'État de Paraíba.

Il est important de souligner que nous utilisons dans cette recherche l'expression inclusion à la place d'intégration. Les débats entre les terminologies « inclusion » et « intégration » scolaire prennent parfois un tour excentrique. À maintes reprises, certains écrivains utilisent l'expression intégration scolaire pour parler de la présence d'élèves ayant un handicap dans les écoles ordinaires. La terminologie intégration est aussi utilisée couramment dans les sciences sociales pour parler de l'interaction d'un sujet dans un groupe social déterminé, de son intégration sociale. Selon Fuster et Jeanne (2001, p. 115) l'intégration scolaire est une « démarche éducative en faveur des jeunes handicapés, ayant comme objectif de les intégrer dans une école ordinaire pour y suivre une scolarité de droit commun. Si l'enfant n'a jamais quitté le milieu scolaire ordinaire et qu'on lui a permis de coexister avec les autres enfants en lui apportant un soutien sur le lieu de vie, il s'agit d'une véritable démarche d'intégration ». Par rapport au concept d'inclusion, Fuster et Jeanne (2001, p. 106) affirment que il s'agit d'une « action d'inclure, de placer un individu dans un lieu ordinaire, à côté de pairs qu'il ne fréquentait pas auparavant. Synonyme d'intégration, ce terme est antonyme d'exclusion, ce qui met en exergue la volonté d'établir une pleine citoyenneté pour tous, volonté qui préside à la mise en œuvre d'une politique ou d'une démarche qui la qualifie ». En effet, nous comprenons que l'expression intégration est opposée à la notion de ségrégation et inclusion à la notion d'exclusion. Pour cette raison donc, nous avons choisi d'adopter l'expression inclusion au lieu d'intégration dans cette recherche.

Ainsi, cette étude a pour principal objectif de déceler les difficultés rencontrées par les sourds dans le processus d'inclusion scolaire en Belgique francophone. Pour cela, nous avons interrogé trois professeurs sourds qui collaborent au processus scolaire des élèves sourds inscrits dans les écoles spéciales ou dans l'école ordinaire en Belgique francophone. Les professeurs ont parlé des difficultés que les élèves sourds rencontrent actuellement dans l'école ordinaire.

Après avoir réalisé les interviews, nous avons classé les données collectées pour mieux les comprendre. Selon Becker (2002, p.239) « lorsque nous collectons des données – suite à des interviews, des observations, ou suite à la lecture de documents créés par les gens et les organisations que nous étudions -, nous retrouvons souvent un type de langage qui trace une ligne de démarcation et sépare les données en catégories ».

SURDITÉ ET LA LANGUE DES SIGNES.

Selon le modèle et l'International Organization of Standardization – ISO II et le système American National Standard Institute – AINSI, il existe quatre catégories de surdité: légère, modéré, sévère et profonde. La personne ayant une surdité légère a une perte auditive qui atteint jusqu'à 40 décibels. Cette perte n'empêche pas l'acquisition d'une langue orale, mais peut interférer dans la compréhension de la lecture et, par conséquent, dans l'écriture. La personne ayant une surdité modérée a une perte auditive entre 40 et 70 décibels. Par contre, la personne ayant une surdité sévère présente une perte auditive qui atteint 70 à 90 décibels. Cette personne aura des difficultés à développer le langage oral et détectera seulement les sons forts. Finalement, il y a les personnes ayant une surdité profonde dont la perte, au dessus de 90 décibels, l'empêchera, la plupart de cas, de développer le langage oral (BRASIL, 2004).

L'enfant ayant une perte auditive, indépendamment de son intensité, présentera, avant d'acquérir le langage oral, des difficultés à le développer. Pour cela, il est important que

les personnes sourdes puissent développer la langue de signes. C'est grâce à elle que l'acteur social sourd pourra développer sa communication et établir des liens sociaux. Nous considérons la langue de signes comme la première langue des personnes sourdes et la langue orale comme la deuxième. Au fait, c'est à travers le Libras que la personne sourde développera mieux la cognition, la sociabilité et l'affectivité.

Quand il s'agit des personnes sourdes, il faut d'abandonner la vision médicale, complètement réductionniste, qui évalue la surdité en niveaux de décibels, déconsidérant toute subjectivité humaine. Il faut donc y avoir une nouvelle vision ethnique et considérer les personnes sourdes comme un groupe social ayant sa propre culture et sa propre langue, cette dernière distincte de la langue des entendants. Dans notre recherche, nous considérons donc les sourds comme des individus qui perçoivent le monde à travers les expériences visuelles et utilisent le langage des signes pour mieux intégrer la société.

Dans le cas des professeurs sourds qui participent à cette recherche, la langue française est la deuxième langue parce qu'ils sont nés en Belgique francophone. Selon Skliar (1999), c'est à travers la langue que l'on peut transmettre les différents modèles d'une société et d'une culture, ainsi que les aspects cognitifs et éthiques.

En réalité, il faut abandonner toute vision réductrice concernant l'être humain et tourner nos regards vers la subjectivité et la sensibilité humaine. En effet, la société actuelle vit des moments de changements intenses et successifs. À tout instant, des nouvelles propositions, des nouveaux pouvoirs, des nouvelles identités, des nouvelles visions de monde, de nouvelles cultures, de nouvelles tribus surgissent, sans compter les événements qui caractérisent l'actualité. Pour beaucoup de sociologues, la société actuelle ne fait plus partie d'une époque nommée modernité. Ainsi, nous construisons une nouvelle phase nommée postmodernité.

Nous reconnaissons un grand progrès en ce qui concerne les directrices mises en place par la législation, et ce dans plusieurs pays, en faveur des personnes ayant un handicap. Néanmoins, nous observons que la société pos-moderne présente encore certaines difficultés face à la diversité humaine. En vérité, ce préjugé – encore énormément présent, héritage d'une époque où il était difficile de voir les potentialités des personnes handicapés – est encore une réalité dans nos jours. Selon Maffesoli (2003, p.10), la postmodernité est la « synergie de l'archaïsme et du mouvement technologique ». Lorsque les auteurs Onofre et Oliveira (2008, p.148) parlent des progrès technologiques présents dans l'actualité et du processus d'inclusion scolaire des personnes handicapées, ils affirment que « grâce aux Nouvelles technologies d'Information et Communication, les difficultés que les personnes ayant un handicap peuvent avoir pour communiquer, se sociabiliser, construire l'écriture, la lecture et l'élaboration de concepts, sont minimisés, et ce de tel manière qu'ils nous font croire qu'il est possible d'améliorer l'inclusion moyennant les ressources que le monde informatique nous offre ».

Les nouveautés technologiques, comme, par exemple, les salles multimédias dans les écoles ordinaires, la réglementation des législations et la création de cours de langue des signes contribuent à ce que les élèves sourds puissent avoir accès à l'école ordinaire dans la postmodernité, dans les pays d'Europe et d'Amérique Latine. L'inclusion scolaire des personnes ayant un handicap va de pair avec l'efficacité des politiques éducatives, lesquelles sont mises en place ayant pour objectif de favoriser l'inclusion

des élèves handicapés dans les écoles ordinaires. Cependant, l'accès à l'univers scolaire représente une condition nécessaire mais non suffisante. Cet accès n'est qu'un pas du processus d'inclusion de la personne handicapée dans la société.

Dans la société postmoderne, l'acquisition d'une langue est une condition fondamentale pour la survie de tout individu social. Lorsque la société impose une éducation traditionnelle, sans reconnaître ou sans exiger que les droits acquis soient respectés, la surdité peut apporter des conséquences traumatiques, car les personnes ayant ce handicap finissent par être privées des conditions nécessaires à leur développement cognitif, affectif et social.

Comme affirme Marques (2002, p.7) « la langue non seulement participe à la construction de notre pensée, mais participe aussi à notre formation en tant qu'individus, nous permettant de nous identifier dans nos relations historiques, politiques et sociales ». Les enfants ayant un handicap auditif représentent un défi pour les parents et éducateurs, car la perte ou le déficit auditif compromettra et la réception du langage et sa reproduction. En effet, nous pouvons affirmer que le langage participe à tous les étages du développement et son absence chez un individu donné pourra représenter une grande barrière pour l'interaction sociale.

Il faut reconnaître que la langue des signes a ses particularités, comme toutes les langues orales. La langue des signes n'est pas universelle, par exemple, en Belgique nous avons la langue des signes belge et au Brésil nous avons la langue des signes brésilienne. Bien que ces deux langues aient des expressions semblables, elles sont très différentes dans leur façon d'exprimer.

Selon Harrison, Lodi et Moura (1997, p. 366) « les études démontrent aussi que la langue de signes peut être considérée comme naturelle, puisque que, du point de vue biologique, tous les deux présentent une représentation corticale similaire à celle des langues orales ». Une fois que la personne sourde acquiert la langue de signes comme première langue, elle assure son développement linguistique, cognitif et social. Étant donné ce fait, il faut que la famille soit avertie le plutôt possible de la surdité de l'individu pour que le processus permettant l'acquisition et le développement de la langue de signes soit mise en œuvre.

Selon Fernandes (2000, p.49) « se développer cognitivement ne dépend pas seulement de la maîtrise d'une langue, mais en maîtriser une garantit les meilleurs ressources pour les chaînes neuronales qui participent au développement des processus cognitifs ». Ainsi, les éducateurs et la famille doivent donc apprendre et transmettre au sourd la langue de signes pour qu'il puisse interagir socialement comme vrai citoyen qui reconnaît ses droits et ses devoirs.

Les personnes sourdes font parti d'une minorité linguistique et ils ont le droit de participer aux expériences d'apprentissage moyennant leur langue naturel, c'est-à-dire, la langue de signes. En outre, ils ont le droit d'apprendre la langue officiel de leur pays. Cette situation démontre la nécessité d'une éducation bilingue pour les sourds. Selon Almeida (2000), le bilinguisme considère la langue de signes comme la première langue du sourd, devant être apprise dès le diagnostic de la surdité, alors que la langue du majoritaire sera apprise comme la deuxième. Dans cette approche, l'on cherche un

développement cognitif linguistique parallèle à celui de l'enfant qui écoute et la coexistence harmonique entre les communautés qui écoute et la communauté sourde.

Un projet éducationnel de qualité pour les sourds doit prioriser l'accès à la langue de signes, selon décrit Quadros (1997), comme première langue et l'enseignement de la langue officiel de leur pays comme la deuxième. Pour que cet objectif soit atteint, il faut la participation des éducateurs bilingues (sourds et entendants) comme interlocuteurs dans le processus d'acquisition du langage. Ces présupposés collaboreront au progrès des élèves sourds, dans de conditions d'égalité avec les autres élèves du système éducationnel. Pour Skliar (1998), la surdité est une expérience visuelle qui donne à l'individu sourd la possibilité de construire sa subjectivité moyennant les expériences cognitives et linguistiques diverses, mesurées par des formes de communication symboliques alternatives, lesquelles seront concrétisées grâce et, principalement, à la langue de signes.

LES ENJEUX DANS LE PROCESSUS D'INCLUSION DES ÉLÈVES SOURDS DANS L'ÉCOLE ORDINAIRE.

Selon les professeurs interviewés, les principales difficultés dans le processus d'inclusion scolaire des élèves sourds sont les suivantes : la résistance de la part des professeurs des écoles ordinaires, la discrimination de collègues, ainsi que le fait qu'un grand nombre d'enfants sourds ne maîtrisent pas la langue de signes.

En ce qui concerne les professeurs qui résistent à l'inclusion scolaire des élèves sourds, il faut reconnaître là un manque de formation académique permettant qu'un vrai travail pédagogique destiné à ces élèves soit mise en place. Les professeurs interviewés affirment que dans plusieurs pays en Europe, puisque les professionnels méconnaissent la loi qui favorise l'inclusion scolaire des sourds, ils ne la respectent pas. Cette attitude de la part de professeurs serait donc la responsable par le comportement de leurs élèves dans l'école ordinaire. Comme affirme Schütz (2003, p.16), « chaque membre, né ou élevé au sein du groupe, accepte le schéma préfabriqué et standardisé du modèle culturel, que ses ancêtres, ses professeurs et les autorités lui ont transmis, comme un guide absolument valable pour toutes les situations qui se présentent habituellement dans le monde social ». Nous avons remarqué que beaucoup de directeurs et de professeurs des écoles ordinaires ne facilitent pas l'interaction des élèves dans leur établissement. Selon Maffesoli (1990, p. 10), « faire voir. Donner à penser. Cela peut en choquer plus d'un ». Ainsi, pour beaucoup d'acteurs sociaux, éducateurs ou non, l'interaction avec des élèves handicapés est perçue comme désagréable.

Selon Elias (1994, p.46), « éviter tout contact social plus étroit avec des membres du groupe marginal présente toutes les caractéristiques émotionnelles de ce qu'on a appris à appeler, dans un autre contexte, la 'peur de la pollution'. Les intrus étant réputés anormaux, frayer avec eux c'est courir le risque d'une 'infection anormale': on pourrait soupçonner le membre d'un groupe installé de briser les normes ou les tabous de son groupe; il les enfreindrait du seul fait de s'associer avec des membres d'un groupe intrus ».

Il est important que les professeurs aient conscience que les adaptations qui doivent être faites dans une école vraiment inclusive dépendront des difficultés trouvés par ses

élèves ayant ou non un handicap, alors que les nécessités des services spécialisés dans les écoles seront déterminées selon le type et le degré de handicap des élèves qui la fréquentent.

Selon Xiberras (1998, p.26), “dans la sphère de l’Education nationale, il existe ainsi une définition rigoureuse du niveau scolaire à atteindre pour suivre l’itinéraire sans faute de la normalité. A chaque étape, si le niveau requis n’est pas atteint, et surtout en cas d’échecs répétés, la non réussite scolaire conduit l’individu dans des filières fermées, des classes spécialisées, les premières catégories d’exclusion de la scolarisation normale ».

Selon Stainback e Stainback (1999, p.11), « l’école inclusive est un lieu duquel on fait tous partie, dans lequel tous sont acceptés, dans lequel tous aident et sont aidés par leurs collègues et par les autres membres de la communauté scolaire, assurant ainsi que leurs nécessités scolaires soient satisfaisantes ; ce modèle d’école inclusive possède également des réseaux de soutien, apprentissage coopérative et groupement hétérogène.

Étant donné ce concept d’école inclusive, nous reconnaissons qu’il faut y avoir une interaction entre professeurs et élèves et entre les élèves. Néanmoins, pour que l’interaction avec autrui soit établi, il faut y avoir une relation de confiance mutuelle. Selon Watier (2008, 137), « “les relations sociales supposent donc un degré de croyance de l’homme en l’homme” ».

Il ne s’agit pas d’accepter les personnes ayant un handicap dans les écoles seulement pour faire valoir la loi, encore moins pour ignorer leur handicap. Ces individus, dans nos jours, luttent pour être reconnus par leurs potentialités et ils ont le droit d’être respectés avec leurs limitations et leurs nécessités.

En ce qui concerne la discrimination que les élèves sourds subissent de leurs pairs, nous pouvons affirmer que les écoles ainsi que les parents font face à des grandes difficultés pour instaurer des limites pour les enfants et les adolescents. De ce fait, nous risquons d’être dans une société composée par des jeunes qui ont de moins en moins de limites. Il est important d’évoquer quelques faits, comme, par exemple, ces jeunes brésiliens qui ont mit le feu à un indien qui dormait dans un arrêt de bus, les jeunes néo-nazis de l’Allemagne, et les skins-head en Angleterre. C’est évident que ces jeunes ont tous en commun l’intolérance face à la diversité humaine. Nous croyons que cette intolérance est sûrement le reflet de l’éducation qu’ils reçoivent à la maison dès l’enfance. Les valeurs inculquées par les parents sont fondamentales pour l’être humain. Comme dit Shütz (2003, p. 20), « seul le mode de vie des parents et grands-parents devient pour un homme la base de sa propre manière de vivre. Tombeaux et souvenirs sont choses que l’on ne peut pas transférer ni acquérir ».

De cette façon, l’intolérance face à la diversité humaine est transmise de génération en génération. En réalité, les écoles et les parents doivent trouver une zone de frontière entre les limites et l’affection. Donner des limites ne signifie pas engendrer des actes violents, mais montrer l’importance du respect et de la compréhension que nous devons avoir envers les autres. Pour Watier (2000, p.158), « les règles et les obligations sont des moyens de la socialisation, non sa fin ».

L'absence d'affection dans la vie des êtres humains provoque la solitude, la tristesse et la mélancolie. L'absence de limites pour les jeunes favorise la délinquance et l'intolérance. Ainsi, l'absence d'un parent affectif et fort dans la vie des enfants des adolescents avec ou sans handicap aboutit à des êtres humains intolérants face à la diversité humaine.

En ce qui concerne la troisième difficulté évoquée par les professeurs interviewés, c'est-à-dire, le fait que peu de sourds maîtrisent la langue de signes serait sûrement associée à la reconnaissance tardive de la langue de signe comme langue officielle en Belgique, qui date de 2003. Ainsi, il faut tout d'abord souligner que l'histoire de la langue des signes dans la communauté belge est jeune. Actuellement, aucune étude statistique ne nous permet de mesurer l'impact de l'usage de la langue des signes sur l'inclusion sociale et scolaire des sourds. Cette langue a été diversement appréciée selon les époques et ce fait n'a pas été sans conséquences sur l'inclusion sociale des sourds. Il convient de préciser que la langue des signes existe dès le moment où les sourds ont du communiquer entre-deux.

Entre 1880 à 1980 la langue des signes a été interdite. La langue des signes fut longtemps considérée comme un geste, et non comme une langue. Après 1980, elle n'est plus interdite, mais elle n'est pas enseignée dans les écoles. En 2003 la langue des signes est reconnue comme langue, la quatrième langue officielle en Belgique. C'est une difficulté pour les sourds belges.

Compte tenu de cette réalité, il est important que l'école ordinaire établisse un partenariat avec l'école spéciale. Les sourds, leur famille, les éducateurs et la communauté peuvent apprendre la langue de signes dans des cours offerts par l'école spéciale. Pour Mittler (2003, p.237), « aucune école est un île et aucune école peut avoir du succès sans développer des réseaux de partenariats avec la communauté locale, avec les parents des anciens élèves, des élèves actuels et des élèves futurs, avec d'autres écoles et agences ».

CONCLUSION

Selon les professeurs sourds qui ont participé à cette recherche, l'inclusion des élèves sourds dans l'école ordinaire en Belgique est une réussite lorsqu'il existe un partenariat avec l'institution spéciale. Les élèves sourds peuvent être dans l'école ordinaire, à partir du moment qu'ils sont accompagnés par un professionnel spécialisé et que l'un comme l'autre connaissent la langue des signes. Ainsi, enseigner aux enfants sourds la langue des signes le plus tôt possible est fondamental. A la crèche, on doit déjà enseigner la langue des signes. Il faut une crèche pour les enfants sourds et non sourds. Il faut aussi enseigner la langue des signes aux parents. En ce faisant, les parents peuvent aider leur enfant dans ses activités scolaires. Les enfants dont les parents connaissent la langue des signes se développent mieux que ceux dont les parents ne la connaissent pas. Les professeurs interrogés considèrent que la langue des signes est la première langue des sourds. L'institution spéciale est importante parce que c'est un espace où le sourd peut apprendre ou améliorer la langue des signes et communiquer avec d'autres personnes sourdes. L'institution spéciale peut-être également un espace où l'on propose, discute sur des projets éducatifs et sociaux permettant l'inclusion sociale des sourds. Il n'est pas possible d'inclure le sourd dans l'école ordinaire si les éducateurs ne travaillent qu'avec

la méthode orale. Des réunions avec les parents de l'école ordinaire ainsi que les élèves de la classe sont nécessaires pour sensibiliser les autres qu'il y a un élève différent dans l'école.

BIBLIOGRAPHIE

ALMEIDA, E. O. C. de A. *Leitura e surdez: um estudo com adultos não oralizados*. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

BECKER, Howard S. *Les ficelles du métier : comment conduire sa recherche en sciences sociales*. Paris: La Découverte, 2002.

BRASIL. *Saberes e praticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização da surdez*. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

ELIAS, Norbert. *Logiques de l'exclusion*. Paris : Agora, 1994.

FERNANDES, E. *Língua de sinais e desenvolvimento cognitivo da criança surda*. Rio de Janeiro : INES, 2000.

FUSTER, Philippe ; JEANNE, Philippe. *Dictionnaire de l'enseignement et de l'éducation spécialisés*. Paris : Bordas, 2001.

HARRISON, Kathryn M.P; LODI, Ana Claudia B; MOURA, Maria Célia de. *Escolas e escolhas: processo educacional dos surdos*. IN: LOPES, O. Facílio. *Tratando de fonoaudiologia*. São Paulo: Roca, 1997.

MAFFESOLI, M. *Au creux des apparences : pour une éthique de l'esthétique*. Paris: La Table Ronde, 1990.

_____. *O instante eterno: o retorno do tragico nas sociedades pos-modernas*. São Paulo: Zouk Editora, 2003.

MARQUES, E. *Perguntas sobre a questão da surdez: Feneis responde*. In: *Revista da Feneis*. Rio de Janeiro: Feneis, 2002.

MITTLER, Peter. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2003.

ONOFRE, E. G., & OLIVEIRA, C. M. L. *As novas tecnologias de informação (NTIC) tecendo os fios da inclusão*. In : E. G. Onofre & M. L. G. de Souza. *Tecendo os Fios da Inclusão: caminhos do fazer e do saber fazer*. João Pessoa: UFPB Editora, 2008.

QUADROS, R. M. *Aquisição de L1 e L2: o contexto da pessoa surda*. In: *Anais do Seminário: Desafios e possibilidades na educação bilíngüe para surdos*. 21 a 23 de julho de 1997. p. 70 – 87, 1997.

SCHÜTZ, Alfred. *L'étranger*. Paris: Allia, 2003.

STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SKLIAR, C. *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. *Atualidade da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre : Mediação, 1999.

XIBERRAS, M. *Les Théories de l'exclusion*. Paris : Méridiens Klincksieck, 1998.

WATIER, Patrick. *Le savoir sociologique*. Paris : Désclée de Brouwer, 2000.

_____. *Eloge de la Confiance*. Paris : Berlin, 2008.