



**Journal des anthropologues**  
Association française des anthropologues

126-127 | 2011  
Formations et devenir anthropologiques

---

## Diversité des usages et des questions anthropologiques, au prisme des formations sur les sourds

*The Diversity of Anthropological Questions and Uses as Viewed through the Prism of Training in Relation to Deaf People*

Sophie Dalle-Nazezi, Nahia Jourdy, Nathalie Lachance et Jean-Olivier Régat

---



### Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/jda/5540>

DOI : 10.4000/jda.5540

ISSN : 2114-2203

### Éditeur

Association française des anthropologues

### Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2011

Pagination : 209-236

ISBN : 979-10-90923-02-7

ISSN : 1156-0428

### Référence électronique

Sophie Dalle-Nazezi, Nahia Jourdy, Nathalie Lachance et Jean-Olivier Régat, « Diversité des usages et des questions anthropologiques, au prisme des formations sur les sourds », *Journal des anthropologues* [En ligne], 126-127 | 2011, mis en ligne le 15 décembre 2013, consulté le 03 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/jda/5540> ; DOI : 10.4000/jda.5540

---

## **DIVERSITÉ DES USAGES ET DES QUESTIONS ANTHROPOLOGIQUES, AU PRISME DES FORMATIONS SUR LES SOURDS**

Sophie DALLE-NAZÉBI\* – Nahia JOURDY\*  
Nathalie LACHANCE\*\* – Jean-Olivier REGAT\*

Les anthropologues sont de plus en plus nombreux à enseigner hors des départements d'anthropologie, intervenant dans les formations de disciplines aussi diverses que la théologie, la sociologie, la médecine, les sciences du langage et de l'éducation, etc. (Chevalier, 2007). On observe parallèlement une augmentation significative de recherches menées par des anthropologues hors-statut ou travaillant hors des murs de l'université<sup>1</sup>. Mais la frontière, symbolique, du monde académique ne masque cependant pas longtemps la porosité de ses murs et la réalité des échanges entre chercheurs qui, au-delà de la diversité de leur(s) employeur(s), ont investigué différents champs de recherche et sont à ce titre tous susceptibles de contribuer à la formation des étudiants. Des organisations professionnelles, des entreprises et des

---

\* Websourd, Pôle Recherche, Développement, Évaluation

Courriels : Sophie.dalle-nazebi@websourd.org ;

Nahia.jourdy@websourd.org ; jean-olivier.regat@websourd.org

\*\* IRD-CRIR – Univ. de Sherbrook – Sherbrook (Québec) Canada J1K 2R1

Courriel : Nathalie.Lachance2@USherbrooke.ca

<sup>1</sup> Commission de la Société d'ethnologie française sur la professionnalisation de l'ethnologie-anthropologie en 2005 ; journée d'études sur les « Chercheurs hors-statut et recherche contractuelle » organisée par le Laboratoire d'anthropologie urbaine en 2005.

administrations publiques sollicitent d'ailleurs ces chercheurs, tous statuts confondus, pour poursuivre leur formation ou pour les accompagner dans leurs activités professionnelles. Les situations d'enseignement de l'anthropologie, et/ou de recours à l'anthropologie dans des formations semblent donc se multiplier.

Cette diversité des affiliations, ou « professionnalisation » de l'anthropologie, accompagne une remise en question de ses fondements théoriques et des pratiques de terrain. Les années 1990 sont marquées par les publications scientifiques s'interrogeant sur les orientations futures de la discipline (Geneste & Copans, 2000). Avec l'essor déjà ancien d'une ethnologie du proche (Althabe & Fabre, 1992), les champs d'étude se sont élargis, et l'étude de l'autre englobe aujourd'hui une pluralité de personnes et de groupes sociaux concernés par des questions liées aux changements culturels et aux relations interculturelles dans le contexte de phénomènes comme la mondialisation, la migration, le multiculturalisme et les innovations technologiques. Les anthropologues sont alors amenés à analyser ces transformations, et parfois à accompagner les recherches de solutions locales à des problèmes sociaux, politiques, éthiques ou économiques (Ghasarian, 2002). « Les phénomènes sociaux auxquels l'anthropologue est aujourd'hui confronté se jouent sur des registres différents. Cela entraîne une diversité des pratiques (Moore, 1996 : 1) et un regard renouvelé sur les mondes contemporains (Augé, 1994) » (Genest & Copans, *op. cit.* : 9). Si l'anthropologie ne se pratique plus comme hier, ses sujets d'études et les contextes sociaux et politiques à l'intérieur desquels ces recherches sont menées, sont aussi très différents de ceux des précédentes décennies (Bruce, 1995). C'est désormais une posture et un regard impliquant une prise de distance avec ses propres référents culturels, étroitement articulés au travail ethnographique, qui marquent et caractérisent l'activité de l'anthropologue, bien plus que ses sujets d'études.

C'est la mobilisation de cette discipline dans différents contextes pédagogiques que nous souhaitons interroger ici, en croisant quatre regards et expériences, a priori contrastés, dans un domaine commun qui est celui des pratiques culturelles et des

revendications identitaires spécifiques à des personnes sourdes. Nous montrerons comment les enseignements sur ce sujet encore nouveau passent par l'explicitation de concepts de l'anthropologie et le recours à l'analogie avec d'autres groupes culturels. Inversement, des analyses sur cette population, et parfois leurs pratiques mêmes de communication, peuvent être mobilisées pour susciter des déplacements de perspective et de regard dans des formations académiques et professionnelles ne portant pourtant pas sur les sourds. Par ailleurs, nous mettrons en évidence comment des formateurs mobilisent l'anthropologie en pratique, au cœur même de la relation pédagogique et dans la scénarisation de leur formation. Enfin, ces situations d'enseignement, marquées par une forme d'interculturalité entre sourds et non sourds, sont à la fois des mises à l'épreuve des analyses exposées et de nouveaux terrains de recherche.

#### **Au croisement de quatre expériences d'enseignement**

Les formations auxquelles il est fait référence ici, de durées variables, ont été données dans des cadres aussi divers que des universités, publiques et privées, des administrations, des associations et des entreprises. Dans tous les cas retenus pour cette analyse, les étudiants et les professionnels ne se destinaient pas à la recherche en anthropologie, et les formateurs que nous étions avons beaucoup de liberté dans la conception des contenus et des méthodes d'enseignement. Dans certains cas, les personnes formées étaient elles-mêmes sourdes.

Deux des formateurs évoqués ici, une anthropologue québécoise et une sociologue française, ont pour point commun d'avoir mené une thèse sur les sourds, et sont habilités à enseigner l'anthropologie (Lachance, 2007 ; Dalle-Nazébi, 2006). Ces deux chercheurs « hors les murs » (Lebleux, 2004) sont sollicités pour cette spécialité dans des Cégep, universités, entreprises et administrations publiques<sup>2</sup>. Ils participent également aux enseigne-

---

<sup>2</sup> Les interventions demandées sur les sourds, la notion de culture sourde, l'histoire des réseaux de locuteurs de langue des signes et des recherches

ments généraux de ces disciplines au sein d'universités, dans des promotions d'étudiants ne se destinant pas à devenir anthropologues<sup>3</sup>. C'est donc leur position frontière entre un secteur académique, des réseaux de sourds et différents mondes professionnels qui semble motiver cette sollicitation. Les deux autres formateurs évoqués, sans formation universitaire en anthropologie, témoignent de la circulation de savoirs anthropologiques dans nos sociétés, en ayant repris certains concepts-clés, une posture et des éléments de méthodologie pour aborder les pratiques des sourds et les relations interculturelles. Leurs expériences professionnelles, comme travailleur social pour l'un, enseignant (sourd) de Langue des Signes Française (LSF) et médiateur pour l'autre, ont permis l'acquisition et la mise à l'épreuve de concepts et de grille d'analyse anthropologiques déjà repris dans les réseaux de sourds et ce domaine d'action sociale. Elles alimentent aussi des démarches pédagogiques innovantes en mobilisant l'anthropologie dans la mise en scène et la gestion des relations au sein de formations portant sur l'accueil ou la collaboration avec des personnes sourdes, au sein d'entreprises, d'administrations publiques ou d'universités<sup>4</sup>.

---

sur ceux-ci, s'insèrent dans des enseignements de Cégep en communication et surdité, de 1<sup>er</sup> cycle universitaire en audiologie, de diplôme universitaire et licence professionnelle destinés à de futurs enseignants de langue des signes, mais aussi dans des formations générales en licence et master de sciences du langage et de sciences de l'éducation (formation initiale et continue d'enseignants, CPE et directeurs), ainsi que dans des formations plus ponctuelles au sein de services spécialisés ou dans des administrations publiques.

<sup>3</sup> Il s'agit d'enseignements portant sur les relations interculturelles, la violence symbolique et la ségrégation scolaire, l'éthique en éducation, les constructions identitaires, le concept de territoire et de transmission culturels... en 1<sup>er</sup> cycle de travail social, en master de médiation interculturelle et de sciences de l'éducation.

<sup>4</sup> Il s'agit de ce qu'on appelle communément des sensibilisations à la surdité. Elles sont cependant particulièrement construites et concernent aussi la formation continue d'enseignants. De manière plus marginale mais néanmoins décisive ici, les formations de ces professionnels peuvent également porter sur des notions plus générales comme la discrimination ou la communication dans le management.

L'analyse de ces pratiques d'enseignement s'est faite à travers la description des contextes, du public et des moyens de chaque formation, par le partage de supports et syllabus de cours, et par quelques observations de situation de formation. Cette première étape a été poursuivie par des questionnements réciproques prenant parfois l'allure d'entretiens. Cette démarche a permis d'enrichir la description de nos pratiques et de ce qui s'était joué dans nos parcours de formation, puis de mettre en évidence des processus communs à nos expériences pourtant diversifiées au vu du public ou des régions concernés. L'analyse proposée est transversale à ces quatre expériences comme aux contextes universitaires et professionnels (administrations, secteur public, entreprises). Elle permet de mettre en évidence trois grands types de situations de formation, mobilisant différemment l'anthropologie comme discipline scientifique et les travaux anthropologiques portant sur les sourds. Ce qui les distingue aussi, et qui se trouve être décisif d'un point de vue pédagogique et anthropologique, c'est la nature de la relation à venir, existante ou provoquée entre sourds et non sourds<sup>5</sup> au sein de chacun de ces cours.

#### **Préparer et équiper la rencontre à venir**

Un premier ensemble d'enseignements porte sur la culture et l'histoire de collectifs de sourds ainsi que sur l'histoire et l'ethnographie des recherches sur les langues des signes, permet de préparer et d'équiper les rencontres et collaborations entre sourds et

---

<sup>5</sup> Insistons sur le fait que la frontière entre ces deux groupes n'est précisément pas la même selon les conceptions culturelles. Du point de vue de ceux qui se désignent comme « sourds », elle ne se résume pas à la question du degré d'audition. Une des sources de malentendus réside précisément dans le fait que des réalités différentes sont désignées à travers un même ensemble terminologique. Lors d'une recherche récente par questionnaire (traduit en LSF) sur les conditions d'accès aux urgences, l'écrasante majorité des personnes sourdes locutrices de LSF n'ont pas coché la case « difficultés d'audition » dans la liste des causes limitant leur accès aux appels téléphoniques d'urgence, tandis que quelques-uns ont précisé dans la case « autres situations » qu'ils étaient « sourds ». Il va sans dire que cette remarque n'a rien à voir avec leur niveau de surdité.

non sourds. Ces dernières concernent des relations de travail scientifique entre linguistes et locuteurs, pédagogiques entre enseignants et élèves<sup>6</sup>, professionnelles entre audiologistes et « patients », entre salariés sourds et entendants, ou encore entre des administrations publiques et des citoyens sourds. Ces publics et les conditions de formation sont très diversifiés (en terme de durée, de lieux et de supports), mais ils ont en commun de concerner des promotions homogènes, et de porter sur les modalités de travail avec des autres, absents de ces cours. Certains de ces publics ont de plus la particularité d'être amenés, dans leur cadre professionnel, à tenir un discours sur les sourds. C'est avec eux que les aspects historiques et les concepts anthropologiques sont les plus développés.

*Donner des clés sur différentes visions du monde et certains malentendus interculturels*

L'objectif de ces formations est l'acquisition de connaissances spécifiques liées à la surdité et à la/les culture(s) sourde(s). Il s'agit d'évoquer les processus historiques et culturels, de manière plus ou moins développée selon les situations d'enseignement, concernant les étapes qui ont marqué l'émergence de communautés et de réseaux de personnes sourdes aux niveaux local, régional et international (Buton, 2009 ; Dalle-Nazébi *et al.*, 2009 ; Carbin, 1996 ; Ladd, 2002 ; Lane, 1991, 1992 ; Perreault, 2003 ; Presneau, 1998), mais aussi celles des recherches portant sur ces groupes et leurs pratiques de communication. Il s'agit de donner des repères historiques tout en attirant l'attention sur l'importance des contextes politiques, économiques et culturels sur les formes de mobilisation des sourds comme celles d'autres groupes minoritaires (Berbrier, 2002), sur les territoires spécifiquement investis ainsi que sur les questionnements et descriptions des scientifiques. Les formateurs veillent à transmettre explicitement une posture intellectuelle attentive aux conditions de productions de discours identitaires

---

<sup>6</sup> Dans ce dernier cas, cela peut être des professeurs sourds de LSF s'adressant à des élèves entendants (adultes ou enfants dans un cadre scolaire), ou des enseignants de diverses matières devant s'adapter à des élèves sourds.

comme de nos savoirs, ainsi qu'aux procédures de catégorisation que ceux-ci impliquent quant à ce qui est ou n'est pas d'ordre linguistique, culturel ou proprement humain (Baynton, 1993 ; Cuxac, 2003 ; Dalle-Nazébi, 2006 ; Mottez, 1977).

Ces formations sont l'occasion de mettre en évidence les représentations et attitudes à l'égard des personnes sourdes par le passé comme dans notre quotidien, et d'aborder pour cela les concepts d'ethnocentrisme, de préjugés, de constructions identitaires, d'identités prescrites, etc. La description de réseaux sociolinguistiques de personnes nées sourdes de parents entendants méconnaissant tout des langues des signes, conduit par ailleurs à soulever de nombreuses réflexions anthropologiques sur les processus de transmission linguistique et culturelle et de filiation (Delaporte, 2000a, 2000b ; Lachance *et al.*, 2007 ; Mottez, 1992), sur les liens entre nature et culture et les enjeux autant éthiques que politiques soulevés par ces questions, et plus largement, sur ce qui constitue à proprement parler une culture ou un phénomène culturel. Par leur surdité, leurs expériences sociales propres et leurs manières de communiquer, ceux qui se disent sourds articulent de manière inédite des problématiques relevant de la différence physique, de la diversité linguistique, et de l'altérité sociale et culturelle. Bien qu'il ne soit pas demandé aux formateurs d'enseigner des concepts et la posture propre à l'anthropologie, ni même d'avoir recours à l'analogie avec d'autres groupes culturels, il semblerait très aventureux de ne pas le faire. Comment ne pas glisser sinon vers une naturalisation des différences culturelles, et comment à l'inverse ne pas aboutir à un déni d'existence de collectifs et de pratiques culturelles propres à des sourds ? (Gruson *et al.*, 1999 ; Mottez, 1993 ; Siran, 2004). Comment éviter ces écueils sans montrer le perpétuel travail de frontières entre les groupes au fondement des constructions identitaires ? (Bacci, 1997 ; Barth, 1969 ; Markowicz *et al.*, 1998). Ces formations perdraient leur sens et leur objectif si elles ne mettaient en évidence le caractère à la fois construit et contraint des phénomènes culturels, sans signaler les



points aveugles produits par des catégorisations administratives<sup>7</sup>, et sans montrer la variation des pratiques et des stratégies individuelles derrière les grilles analytiques des chercheurs comme derrière les mots de tous les jours (comme ceux de « sourds », « déficients auditifs », etc.). Elles ne résisteraient pas longtemps au monde de la pratique et des interactions, où elles ne feraient que renforcer « mépris par ignorance » (Metzger *et al.*, 2004 : 78) et malentendus interculturels.

Le défi des formateurs est double : faire comprendre le point de vue des sourds sur la surdité, proposer un discours, des comparaisons et des descriptions concernant leurs pratiques, mais aussi donner des repères théoriques et méthodologiques pour permettre aux personnes formées de poursuivre l'analyse, d'être en mesure de réintroduire de la variation dans les typologies proposées. Le principe est d'initier un déplacement, d'informer le regard pour engager un travail d'observation ou de questionnement, de permettre la rencontre avec ces autres tels qu'ils se pensent. Le recours à l'analogie avec d'autres groupes culturels, et l'incitation à un travail réflexif, sont des moyens pour aborder une réalité difficile à imaginer pour des non sourds, où la surdité est le vecteur d'une représentation du monde différenciée, et les interventions visant à la réparer et la corriger vécues comme des absurdités<sup>8</sup>. Ces

---

<sup>7</sup> La catégorie des « personnes handicapées » a pu entraver, chez certains sociologues, l'idée même d'une culture propre à un collectif de personnes sourdes. Cela impliquait nécessairement pour eux l'extension de ce phénomène à tous les autres sous-groupes de cette catégorie administrative, et donc d'être en mesure d'observer et de décrire des cultures propres à chacun d'entre eux. Ils percevaient pourtant en même temps les risques que cette extrapolation sur base de critères physiques pouvait signifier. Autour de cette tension, voir Stiker (1999). Il est par ailleurs édifiant de constater que les anthropologues qui alertent sur une possible naturalisation de phénomènes culturels soient également ceux qui demandent à ce qu'on tranche sur le statut audiolinguistique de ceux qui appartiennent et de ceux qui n'appartiennent pas à un groupe culturel de sourds.

<sup>8</sup> C'est cependant là aussi une vision culturelle, qui n'épuise pas la diversité des expériences de surdité, en particulier celle des personnes devenues sourdes au cours de leur vie.

détours historiques et la description de profonds décalages dans la manière d'aborder la surdité, tour à tour définie par une oreille défectueuse et les incapacités qui en découlent, ou par des pratiques et prises de parole gestuelles de collectifs de sourds, permettent de mieux comprendre les différents enjeux et débats éthiques qui concernent cette population, et d'appréhender ces conflits dans une approche interculturelle. Ils permettent également de comprendre que toutes les personnes atteintes de surdité ne se disent pas et ne sont pas reconnues comme sourdes.

L'objectif des formateurs est de proposer des clés sur les différentes visions du monde et les impacts concrets de l'ethnocentrisme, mais aussi de transmettre des moyens conceptuels et méthodologiques pour permettre aux personnes formées de penser leurs pratiques et interactions professionnelles. Ces apports sont davantage formalisés auprès des personnes qui seront amenées à produire un discours sur les sourds (et pas seulement à travailler avec eux). C'est le cas des apprentis-chercheurs, notamment en linguistique, des élèves du Cégep dans une formation spécialisée, mais aussi des enseignants sourds. Si ceux-ci ont leur vécu pour matériau, il leur est cependant nécessaire de prendre du recul sur leur expérience personnelle pour être à même de tenir un discours sur leur groupe, mais aussi de disposer d'éléments de comparaison pour être en mesure de parler de leur culture. Il leur faut aussi questionner le concept même de culture. Les formations qui leur sont proposées (dans une langue des signes) abordent alors des éléments de l'histoire de l'anthropologie mettant en évidence les différentes approches de ce concept. Elles les initient aussi à l'observation ethnographique et à l'analyse de ces données. Ceci permet à ces futurs enseignants de Langue des Signes de poursuivre leur réflexion et exploration des manières de faire et de dire propres à leur groupe, et de prendre en compte la diversité du patrimoine mobilisable dans leurs cours. Cela évite aussi une folklorisation des pratiques culturelles des sourds, atrophiant la prise en compte des variations et des transformations historiques, et limitant la compréhension de la logique même de ces comportements.

*Faire exister et comprendre une autre réalité : accompagner des pratiques à venir*

Les descriptions, même soutenues par des comparaisons, ne suffisent pas toujours à rendre compte d'autres réalités culturelles, et des prises de recherche utilisées pour la comprendre. En témoignent les explorations par les anthropologues de différents styles d'écriture et modalités de présentation de leurs recherches, et le développement d'une anthropologie visuelle (Affergan, 2003 ; France, 1989 ; Kilani, 1999). Comment donner à voir et à comprendre les pratiques, manières de voir et repères d'autres univers culturels ? Comment le faire en particulier lorsque ces autres n'ont pas été identifiés comme tels ? Et comment évoquer leurs pratiques et représentations en l'absence d'interactions avec eux ? Il peut paraître paradoxal de travailler à rendre visibles les sourds et leurs pratiques tant il est évident qu'ils partagent notre quotidien. Une coprésence n'implique cependant pas forcément une rencontre. Le quotidien des sourds est fait de non-dits, d'évitements et de malentendus, mais aussi de violences ordinaires (Dalle-Nazébi, 2009), suscitant colère et exaspération restées incomprises. Il est également fait de préjugés et de théories sur les non sourds... Pour rendre compte de cela, et provoquer « un mouvement de décentration » (Lipiansky, 1989 : 37), il est possible de donner à voir et à écouter vécus et récits de parcours des personnes concernées, à travers différents films et documentaires (Aronson, 2000 ; Dion, 1981 ; Ochronowicz, 2009 ; Philibert, 1993 ; Sangla, 1990).

Cette démarche de mobilisation de récits par les formateurs donne une place prépondérante aux représentations. Elles seraient des lunettes guidant notre regard, définissant le domaine visible et reconnaissable. Elles pèseraient sur les pratiques et attitudes, et seraient à ce titre le principal levier pour les transformer. Cette conception domine a priori les pratiques d'enseignement et de publication scientifiques. Compréhension et savoirs seraient associés au regard et à la parole, et précéderaient gestes et attitudes. Pourtant les processus de production et d'acquisition des connaissances évoquent plus souvent les notions de mouvements et

d'expériences vécues (« touchées » pour traduire littéralement cette expression des Langues des Signes Française comme québécoise). Ce sont probablement ces expériences qui sont recherchées à travers certaines formes de narration, écrite ou cinématographique ; ce sont en tout cas elles qui sont suscitées par les mises en situation au sein des formations visant à préparer interactions et collaborations entre sourds et non sourds.

Cette pédagogie de l'implication, où les personnes en formation sont mises en situation de surdité, par le port de casques, des ateliers de communication visuo-gestuelle ou des jeux de rôles, est beaucoup plus fréquente et travaillée par les formateurs qui ne sont pas anthropologues de formation. Elle est aussi plus spécifiquement proposée à des personnes devant avant tout acquérir savoir-faire et savoir-être face à des sourds. C'est le cas d'enseignants accueillant des élèves sourds dans leur classe, d'agents d'administrations ou de personnels des ressources humaines devant être en mesure de recevoir des personnes sourdes. Ce type de mise en situation permet de comprendre, en pratique, certaines règles de politesse et de communication lorsque celle-ci se fait dans un mode exclusivement visuel (comme par exemple l'importance du contact visuel, les positionnements en cercle, la nécessité d'une certaine distance, etc.). « Sans cette expérience, il ne peut pas y avoir compréhension à la fois profonde et vécue des processus, des mécanismes psychologiques, des enjeux existentiels qu'elle implique. Cela ne va pas sans une mise en situation, notion qui s'oppose ici à un discours purement didactique » (Ladmiral & Lipiansky, 1989 : 308). Celle-ci vise à exp rimer de quelle manière les pratiques culturelles propres aux sourds interviennent dans leurs relations professionnelles, et quel positionnement adopter dans le cadre de leur poste et dans le respect de leur interlocuteur. L'objectif partagé avec la démarche exposée précédemment est de faire percevoir les ressources et logiques donnant du sens à un ensemble de manières de faire qu'il est peu pertinent et pourtant si fréquent de présenter sous forme d'une liste atemporelle de traits culturels typiques... Mais l'entrée dans cette compréhension passe ici par la pratique, et donne lieu à l'exploration de manières de faire

en tenant compte des différences de repères, de langues et de pratiques. Cette pédagogie participative peut aussi passer par l'observation et la discussion d'interactions filmées ou de reconstitutions sous forme de petites pièces de théâtre (de situations de cours, d'accueil ou d'entretiens d'embauche...). Les précédentes initiations auront contribué à équiper le regard des personnes en formation. Celles-ci devront par la suite elles-mêmes entrer en scène pour jouer leur propre rôle dans ces simulations. Mais, comme dans toute pédagogie interculturelle, « cette expérience a lieu dans un cadre sécurisant qui autorise un "jeu" avec la réalité dans le sens où elle implique à la fois des relations authentiques et où elle rend possible en même temps leur mise à distance ludique. Surtout, elle favorise une verbalisation du vécu immédiat de la communication interculturelle ; il faut en quelque sorte parler son expérience, la comparer à celle des autres, pour la comprendre » (*ibid.*).

Le travail du formateur consiste ici à poser le cadre, puis orienter et accompagner ces acteurs, à identifier et analyser avec eux idées reçues, gaffes et points de blocage, à pointer les situations de violence symbolique ainsi que la variation des pratiques et des stratégies, et à mettre des mots sur les processus et enjeux. Cela suppose un travail d'analyse en amont sur les situations typiques rendant visibles certains processus qu'il serait pertinent de mettre en évidence, ainsi qu'une maîtrise des concepts ainsi transmis. Cela implique ensuite un travail de mise en scène et de jeux de rôle. Cette approche pédagogique demande une finesse d'analyse à la fois des pratiques culturelles mises en évidence, et du cheminement et modalités d'accompagnement des personnes en formation.

Cette démarche d'enseignement présente l'intérêt de rappeler la pluralité des modes de transmission possible des analyses et concepts de l'anthropologie, ainsi que la diversité de ce qui peut être transmis, qui ne se limite pas à des savoirs discursifs. Elle met en évidence l'importance d'activités de traduction de connaissances et références propres à un répertoire professionnel (celui de l'anthropologie) vers un autre (celui des personnes en formation). C'est là une activité décisive et récurrente de ces formateurs, et une

compétence à acquérir pour tout anthropologue hors les murs. Ce travail de « traduction » suppose des compétences d'analyse des repères, terminologie et situations propres au groupe professionnel auquel les personnes en formation appartiennent. Cette pédagogie de l'implication repose sur des savoir-faire et des pratiques effectives d'analyse anthropologique. Pourtant elle est tout particulièrement développée par des formateurs qui n'ont pas le statut d'anthropologues, et qui s'appuient sur une démarche de tâtonnements, rectifiant et précisant à chaque formation références conceptuelles et mises en scène. La justesse et la richesse des dispositifs pédagogiques ainsi créés dépendent de cette confrontation régulière au monde de la pratique. Si ces formateurs sont parfois en demande d'échanges avec des chercheurs, ceux-ci ont beaucoup à apprendre de cette scénarisation des enseignements, qui sont autant de mises à l'épreuve des analyses qu'ils produisent.

#### **Accompagner la rencontre, donner du sens**

Un autre ensemble de situations de formation est marqué par ce travail de mise en scène et de mise en mots des processus, décalages et frustrations expérimentés. Il renvoie cependant à des relations plus complexes, potentiellement tendues, pouvant exiger un travail d'analyse « à chaud » pendant la formation. Les objectifs et les supports d'enseignement sont les mêmes ; mais les formateurs interviennent dans le cadre d'interactions et de collaborations déjà engagées entre sourds et non sourds. Les formations sont susceptibles d'entrer en résonance avec la pratique. Un des enjeux de ces enseignements est de prendre en compte qu'ils vont, de fait, accompagner, donner du sens, consolider, détériorer ou rétablir le dialogue au sein des équipes « mixtes » en formation. Si les commanditaires pensent que l'essentiel réside dans les informations explicites apportées par les formateurs, une part importante de leur travail se joue pourtant dans la relation pédagogique elle-même. Il leur faut tenir compte d'une grande hétérogénéité de statuts mais aussi de connaissances du monde de la surdité parmi les personnes en formation. Ils se trouvent personnellement engagés dans un

travail réflexif sur leur place au sein de ces échanges comme sur les analyses qu'ils portent et leur légitimité à le faire. Ces formations, qui relèvent d'une forme d'intervention sur des manières de travailler et d'interagir, ont concerné, dans les expériences exposées ici, des entreprises et des administrations publiques, ainsi que des structures spécialisées souhaitant remettre à plat leurs connaissances pour améliorer leurs pratiques professionnelles.

*Organiser des savoirs, intervenir à travers une formation*

La particularité de ces situations de formation ne tient pas seulement à leur caractère interculturel, mais aussi au fait qu'il s'agit de personnes travaillant déjà ensemble. Les formateurs entrent, de manière relativement ponctuelle, au sein d'une organisation de relations, au cœur d'interactions qui possèdent déjà leur histoire. Ceci présente deux enjeux. Le premier consiste à comprendre ce qui se trame au sein de ce groupe, ce qui motive cette formation officiellement, mais aussi de manière plus pragmatique ce qu'elle est censée venir éclaircir ou consolider. Le second enjeu réside dans l'articulation d'enseignements généraux sur les personnes atteintes de surdité via l'évocation de la diversité de leurs pratiques et constructions identitaires, avec l'apport d'éléments de compréhension et de repères pratiques pour la situation particulière des équipes en formation. Les enseignements vont en effet « parler » différemment aux membres de ces équipes, et vont dans tous les cas être mis à l'épreuve d'une confrontation immédiate à un ensemble d'expériences vécues par les participants, voire à la situation de cours elle-même. Les participants peuvent se présenter comme des interlocuteurs « experts par expérience » (Collins & Evans, 2002) face aux formateurs, leur proposant analyses alternatives et exemples de situations à expliquer. Autant dire que ces formations sont de véritables exercices intellectuels mais aussi les pièces d'un riche terrain d'enquête sur les rapports entre sourds et non sourds (et sur la place de l'anthropologie)<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Si les précédentes situations de formation peuvent être des terrains d'enquête sur les différences de représentations et de pratiques, celles

En dehors des activités et compétences déjà mentionnées pour mener ces formations, s'ajoute ici un travail d'analyse, en amont, de l'histoire et des enjeux des équipes à rencontrer. Certains formateurs organisent des entretiens avec le responsable de l'équipe puis avec le ou les salariés sourds pour analyser à la fois ce qui sera leur contexte et leur matériau d'enseignement. D'autres sont plus attentifs aux premières interactions observables lors de l'installation du groupe, et aux réactions face à la prise de parole, gestuelle, d'un formateur sourd comme à la présence d'un interprète français/langue des signes. Ces pratiques d'observation, et les éléments de compréhension qu'elles apportent sur la nature des difficultés rencontrées par le groupe, mobilisent une analyse préalable, de type ethnographique, des rapports entre sourds et non sourds. Les manières de se saluer, la gestion des regards et les éventuelles attitudes d'évitement, les modalités d'expression, la sollicitation d'une personne ressource ou relais pour communiquer avec le salarié sourd, l'expression de celui-ci et la posture même de son corps sont autant d'indices rapidement mobilisés pour comprendre la nature des rapports interculturels au sein du groupe, ainsi que les niveaux d'engagement dans la rencontre avec l'autre<sup>10</sup>. L'analyse se poursuit et s'affine dans les échanges suscités par un premier tour de table où chaque participant est invité à décrire son activité, puis à évoquer ses relations avec le ou les salariés sourds et les sentiments associés. Les termes utilisés, les situations décrites, les explications suggérées, mais aussi les attitudes lors de ces échanges et le regard porté sur l'interprète, sont autant de repères mais aussi de données pour les formateurs, sur lesquels ils reviendront au cours de leur formation. Ils doivent gérer le degré de

---

décrites ici participent davantage d'un processus de validation ou de discussion collective de repères d'analyse.

<sup>10</sup> Le formateur sourd est celui qui a le plus mobilisé ces repères et utilisé les relations de groupe comme matériau explicite de mise en évidence des pratiques et repères des uns et des autres. Pour un aperçu sur ce type d'analyses ethnographiques des rapports entre sourds et non sourds, voir Carmel & Monaghan (1991); Erting *et al.* (1994); Higgins (1980); Humphries (1977); Mottez (1987).



violence possible pour la ou les personnes sourdes présentes qui sont, dans ces premiers moments, un objet de discours pour les autres et l'objet explicite et public de leur problème, angoisse ou désarroi. Mais ils auront de la même manière à gérer, à l'inverse, les moments d'initiation à une communication visuelle ou de questionnement sur les pratiques culturelles des sourds, où ces personnes seront dans une autre position hiérarchique en termes de savoir-faire et de compréhension.

Les formateurs misent sur des temps d'implication et d'autres de retrait des différents membres du groupe, ainsi que sur des moments d'appui sur les interactions collectives et d'autres permettant une prise de distance avec la situation particulière de l'équipe. Ils veillent à articuler discours de portée générale, et analyse spécifique des interactions ou expériences de chaque équipe. Celles-ci sont tour-à-tour évoquées comme des illustrations d'un discours sur les sourds et les différences culturelles, et comme un terrain de validation d'une grille d'analyse proposée par les formateurs. Ces va-et-vient contribuent à rendre visible le caractère interculturel de certains décalages et malentendus au sein de ces équipes, et l'existence même de malaises ou frustrations des uns jusque-là non perçus par les autres. Ils permettent la réappropriation par les participants des concepts et repères proposés par les formateurs. Ils les impliquent peu à peu dans l'analyse des difficultés de leur équipe, comme dans la recherche des solutions possibles, à travers un répertoire et sur la base d'exemples désormais communs. Ces formations ouvrent un espace de dialogue investis diversement selon les équipes, mais initiant une rencontre qui jusque-là n'avait pas vraiment eu lieu. Il va sans dire que se trouveront explicités des pratiques, représentations et repères propres à des non sourds, ceux-ci se découvrant pour la première fois en tant qu'« entendants ». Les formateurs identifieront de leur côté des pratiques et discours imprévus, noteront les concepts qui n'ont pas pu être « incarnés » par des exemples, et découvriront de nouvelles lignes d'analyse... poursuivant ainsi leur travail de recherche sur ce terrain de l'enseignement.

*Donner à voir autrement, penser sa place et ses pratiques*

Dans l'ensemble des situations de formation évoquées, les formateurs se trouvent dans une position de médiateurs ou de « passeurs culturels ». Mais face à des équipes mixtes, ils sont plus explicitement dans une position frontière. Bien que perçus comme membres de l'un des groupes culturels en présence, ils se doivent de rendre compte du point de vue de chacun des groupes ainsi que des diverses positions possibles au sein de ceux-ci. Il leur faut penser et trouver un positionnement qui soit à la fois pertinent d'un point de vue éthique, pédagogique et identitaire. On retrouve les réflexions d'anthropologues sur leur approche du terrain, leur rapport avec le groupe étudié et la manière de rendre compte de leur propre démarche comme des pratiques observées. Certains formateurs mobilisent d'ailleurs, comme dans les écrits de ces chercheurs, les récits de leurs propres expériences de découverte et d'initiation sur le terrain.

D'un point de vue éthique, les formateurs ont à rendre compte de la pluralité des manières de voir et des appartenances, et n'ont pas à imposer leur hiérarchie et conviction. D'un point de vue pédagogique, ils peuvent, à l'inverse endosser des rôles, exagérer des postures, jouer des décalages, dans le but de susciter un changement de perspectives, pour donner à voir autrement, faire vivre une expérience d'altérité. Ils peuvent éviter obstinément le regard de leurs interlocuteurs ou à l'inverse le maintenir, pour mettre en évidence sa dimension culturelle et les malaises et vexations que ces attitudes vont aussitôt provoquer, sans que rien de blessant n'ait été dit. Bien entendu, les formateurs travaillent sur ces situations ; les participants pourront s'exprimer sur ces ressentis. Ces prises de rôle sont des outils pédagogiques bien encadrés. Mais les formateurs, pas plus que les anthropologues, n'ont à confondre une posture de porte-parole avec leurs efforts pour faire voir à travers le regard des autres. S'imbrique ici étroitement des questions éthiques et identitaires autour de pratiques d'enseignement portant sur des relations interculturelles. Les formateurs sont amenés à s'interroger sur les fondements de leur légitimité et autorité. À titre personnel ils auraient parfois

d'autres choses à dire, d'autres comparaisons, plus personnelles, d'autres positions, plus tranchées, d'autres choix sur la hiérarchie des informations à donner, mais aussi des références, des préférences, des habitudes dans leur manière de faire et de dire, qui ne sont pas forcément celles qu'on leur prêterait ou qu'ils doivent respecter dans le cadre de la formation. Leur discours, leur approche, leur mise en scène sont le fait de formateurs qui se doivent d'occuper une position frontière, comprenant et rendant compte de la diversité des postures et des regards.

Ces expériences de formation, comme celles de recherches anthropologiques, montrent qu'une position frontière est déjà une position hybride, ou d'initié. Face à des équipes interculturelles, les formateurs ne doivent pas seulement tenir des discours sur l'autre, inventer des dispositifs pour susciter des déplacements ; ils doivent mettre en œuvre eux-mêmes les manières de faire et de dire dont ils parlent. Ils ont à respecter les règles de politesse propres aux sourds et aux non sourds, être conscients de ce qui se dit et ne se dit pas, tenir compte des représentations et événements historiques aussitôt mobilisés ou non à travers des mots aussi courants que « techniques de communication », « ghetto » ou « communautés », etc. Leur travail consiste à le rendre explicite. Ils pointeront et expliqueront les impolites et les malentendus culturels provoquant agacements et quiproquos lors des échanges. Ces formateurs ne font pas qu'occuper une position frontière, ils l'habitent. S'ils tiennent des discours sur l'autre, celui qui n'entend pas et qui se dit sourd, il s'avère qu'ils s'adressent aussi à cet autre, qui entend et ne se pense pas comme tel.

### **Jouer de la rencontre entre sourds et non sourds**

Ces moments d'expérience d'altérité vis-à-vis de son propre groupe d'appartenance suscitent d'autres formes de mobilisation des savoirs et savoir-faire propre aux sourds, ainsi que d'autres usages de l'anthropologie. Les dernières formations que nous évoquons ici ne portaient pas sur les sourds, mais ont été l'occasion de jouer de ces rencontres. Des analyses sur cette population, et

parfois leurs pratiques mêmes de communication, sont mobilisées pour susciter des déplacements de perspective dans des cursus et réflexions académiques comme dans des formations en entreprises sur la communication et le management. Mais si « le rapport de surdité » (Mottez, 1987) est utilisé pour initier un changement de regard et un autre rapport au corps, ce n'est pas tant, cette fois, pour découvrir cet autre qu'est le sourd que pour se découvrir soi-même autrement.

Le champ d'intervention de formateurs sourds ne se limite pas à transmettre savoirs et savoir-faire sur les sourds. Ils peuvent venir faire vivre une expérience d'altérité ou des relations interculturelles inattendues dans des formations en entreprise sur la communication et le management (Khane, 2008). À travers une pédagogie ludique, des managers vont constater que des manières de faire et de communiquer différentes, dans un registre exclusivement visuo-gestuel, peuvent être plus performantes dans certaines situations. Ces pratiques de communication révèlent, par contraste, des manières de faire typiques jamais réfléchies. Les « non sourds » vont rarement analyser une image technique avant de la décrire. Ils la décrivent tout en l'observant, perdent le contact visuel de leur interlocuteur ou sont questionnés par celui-ci pendant ce travail, et perdent rapidement la maîtrise de l'interaction qui sera au final plus longue que celle entre des sourds. Cet exemple parmi d'autres renouvelle le regard sur les pratiques de communication, en révélant ce qu'être locuteur de langues faites de sons veut dire. Ce type d'expérience suscite aussi des renversements inattendus de hiérarchie des compétences, en montrant des savoir-faire spécifiquement développés par des sourds ou en mettant en évidence le caractère tout relatif de manières de faire jusque-là perçues comme allant de soi. Si ces formations ont un effet de retour positif sur les relations avec des sourds, ces expériences apportent un renouvellement du regard sur les manières de communiquer en général.

C'est ce type de surprise qui est aussi utilisée dans des formations universitaires portant sur différents concepts de l'anthropologie ou de la sociologie. Les pratiques des sourds sont rapportées pour montrer l'importance de processus humains, la

construction culturelle de rapports entre nature et vie sociale, les dimensions historiques, politiques et sociales des constructions identitaires. Ils ne définissent pas leur frontière telle que l'on s'y attendrait, et ce travail même de frontière est fondamental. Ils ne tiennent pas non plus le discours attendu, expliquant que même en devenant physiquement entendant ils resteraient sourds, et que, par ailleurs, ils ne souhaitent pas entendre. Certains processus se perçoivent mieux lorsqu'on les voit à l'œuvre là où on ne les attend pas. De même, certains concepts comme celui de violence symbolique s'appréhendent plus facilement à travers une expérience de perte de repères ou de changement radical de références. Les propos tenus par des sourds, ou les films donnant à voir à travers leur regard, sont ici de puissants outils pédagogiques.

Bien entendu, d'autres terrains et rencontres interculturelles peuvent produire ces expériences de changements de perspectives et ces sentiments d'étrangeté de notre propre quotidien. C'est l'un des apports les plus transversaux de l'anthropologie, susceptible de renouveler notre regard sur nos pratiques de recherches, et contribuant peut-être à nous faire percevoir ce dont nous sommes pétris, les points rendus aveugles par nos outils et références, mais aussi le champ des possibles concernant par exemple les modalités de transmission de l'anthropologie et la nature de ce qui peut être transmis. On ne peut que s'étonner, cependant, de la crainte d'un changement de cadres de travail des anthropologues ou de l'essor d'une anthropologie appliquée, impliquée ou distanciée, alors que l'enjeu n'est peut-être que de jouer de ces positions et de confronter ces regards.

### **Conclusion**

Nous avons décrit comment des expériences d'enseignement sur les sourds dans différents contextes à l'extérieur des départements d'anthropologie et auprès de personnes ne se destinant pas à devenir anthropologues conduisent à articuler un ensemble de savoirs anthropologiques, des concepts, des postures et des méthodes d'investigation propres à la discipline. L'enseignement de

concepts et repères de l'anthropologie est tout d'abord décisif, dans des formations universitaires et extra-universitaires sur les sourds, pour éviter toute essentialisation et folklorisation de la culture, et pour donner aux étudiants des moyens conceptuels et méthodologiques pour analyser leurs pratiques et interactions professionnelles. L'analyse des formations destinées à sensibiliser des professionnels à la problématique complexe de la surdité, ou à les accompagner dans l'adaptation de postes ou la gestion de conflits impliquant des sourds, a ensuite montré l'importante mobilisation de l'anthropologie dans la relation pédagogique et dans le travail de scénarisation de cet enseignement visant à transmettre des manières de faire propres à un groupe culturel ou à rétablir le dialogue dans des équipes interculturelles. Enfin, nous avons décrit comment des recherches anthropologiques et des pratiques culturelles différentes (ici propres aux sourds) sont mobilisées pour accompagner des changements de regard utiles à l'enseignement de concepts et processus anthropologiques comme à la découverte d'autres manières de communiquer. Les formes de mobilisation de l'anthropologie dans ces formations sont très diversifiées et ne se limitent pas au contenu de l'enseignement.

Parce qu'ils mettent en évidence le caractère culturel de certains comportements et références, ces lieux et moments de formation sont des terrains de recherche, fondamentale ou appliquée selon les formateurs, concernant la notion de culture, les expériences des sourds ou les rapports que les non sourds entretiennent avec eux, les relations interculturelles au travail, ou les conséquences culturelles et matérielles d'un changement de modalité de communication... Lorsque ces formations sont données auprès d'équipes elles-mêmes interculturelles, elles sont alors des moments de mise à l'épreuve et de validation des grilles d'analyse proposées. L'anthropologie « hors les murs » est caractérisée par l'importance de ces confrontations entre théories et pratiques, comme entre différents discours professionnels. Elle suppose un travail permanent de traduction des repères et savoirs propres à cette discipline dans d'autres répertoires professionnels, ainsi que dans des pratiques. C'est l'anthropologie elle-même qui est parfois

mise à l'épreuve à travers cette pluralité des lieux et publics de formation, ce pluralisme des discours qui s'entrecroisent, des terrains et des expériences. Ces formations sont un véritable « terrain pour l'ouverture et le dialogue critique en relation avec d'autres discours possibles que celui de l'anthropologie » (Saillant, 2000 : 159). De manière caractéristique, cette diversité accentue le travail réflexif propre à la discipline, puisqu'il ne s'agit plus seulement de développer une anthropologie de l'autre, mais d'exposer posture et travaux anthropologiques à l'autre. Nous avons montré qu'à travers des formations jouant de la rencontre avec l'autre ou impliquant des formateurs initiés à la culture qu'ils décrivent, des expériences d'altérité vis-à-vis de son propre groupe d'appartenance peuvent naître. Si ceci contribue sans doute à raviver « l'imagination anthropologique » (Giddens, 1995 : 277), ce type d'expérience, en particulier dans le cadre d'une anthropologie du proche, favorise un « double décentrement du regard anthropologique » (Calame, 2007) : celui suscité par la comparaison avec une autre communauté culturelle et celui engagé par rapport au paradigme épistémologique, académique et idéologique auquel nous appartenons. Ceux qui se disent sourds contribuent à ce double décentrement, en questionnant les catégories, outils et repères descriptifs des sciences humaines (Dalle-Nazébi, 2006). Il n'est pas impossible qu'une anthropologie hors les murs, en investissant comme terrain et lieu de travail ces espaces frontières mettant à l'épreuve ses théories et praxis, contribue elle aussi à questionner et alimenter la discipline. Reste à trouver les voies d'un dialogue pérenne avec les espaces académiques et d'un investissement collectif dans cette exploration des modes et espaces de transmission de la discipline.

### RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

AFFERGAN F., 2003. « La fabrique du texte ethnologique : stratégies et modèles », in BERTHELOT J.-M. (dir.), *Figures du texte scientifique*. Paris, PUF : 107-142.

- ALTHABE G., FABRE D.** (dir.), 1992. *Vers une ethnologie du présent*. Paris, MSH.
- BACCI A.**, 1997. « Les enfants entendants de parents sourds : sourds, entendants... ou autre chose ? », *Signes de vie*, 18 : 11– 13.
- BARTH F.** (ed), 1969. *Ethnic Groups and Boundaries*. Oslo, Norway, Johansen and Nielsen Boktrykkeri.
- BAYNTON D. C.**, 1993. « Savages and Deaf-Mutes: Evolutionary Theory and the Campaign Against Sign Language in the Nineteenth Century », in **VICKREY VAN CLEVE J.** (ed), *Deaf History Unveiled. Interpretations from the New Scholarship*. Washington DC, Gallaudet University Press: 92 -112.
- BERBRIER M.**, 2002. « Making Minorities: Cultural Space, Stigma Transformation Frames, and the Categorical Status Claims of Deaf, Gay, and White Supremacist Activists in Late Twentieth Century America », *Sociological Forum*, vol. 17(4) : 553–591.
- BRUCE A.**, 1995. « Anthropologie appliquée ou "anthropologie impliquée" ? Ethnographie, minorités et développement », in **BARÉ J.-F.** (dir.), *Les applications de l'anthropologie. Un essai de réflexion collective depuis la France*. Paris, Karthala : 87-118.
- BUTON F.**, 2009. *L'administration des faveurs. L'État, les sourds et les aveugles (1789-1885)*. Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- CALAME C.**, 2007. « Le double décentrement du regard anthropologique : de l'initiation musicale grecque à la révolte des banlieues », *Assises de l'ethnologie et de l'anthropologie en France*, 12-15 déc., Paris.  
<http://assisesethno.org/spip.php/IMG/gif/IMG/pdf/ecriture/spip.php?article36>
- CARBIN C. F.**, 1996. *Deaf Heritage in Canada. A Distinctive, Diverse, and Enduring Culture*. Whitby (Ontario), MacGraw-Hill Ryerson Limited.
- CARMEL S. J., MONAGHAN L. F.**, 1991. « Studying Deaf Culture: An Introduction to Ethnographic Work in Deaf Communities », *Sign Language Studies*, 73 : 411-420.
- CHEVALIER S.**, 2007. Synthèse de la table ronde du 13 février 2007, « Séminaire AFA-APRAS, Actualités de l'anthropologie »,



dans le cadre des *Assises de l'ethnologie et de l'anthropologie en France*, 12-15 déc. 2007, Paris.

<http://assisesethno.org/spip.php?article42>

COLLINS H. M., EVANS R., 2002. « The Third Wave of Science Studies: Studies of Expertise and Experience », *Social Studies of Science*, vol. 32 (2) : 235-296.

CUXAC C., 2003. « La langue des signes est-elle une langue ? Petite histoire d'une grande question », *Langue française*, 137 : 3-11.

DALLE-NAZÉBI S., 2006. *Chercheurs, sourds et Langue des Signes. Le travail d'un objet et de repères linguistiques*. Thèse de sociologie des sciences, université Toulouse 2.

DALLE-NAZÉBI S., 2009. « Récits d'une violence ordinaire. Les sourds au travail », *Développement humain, handicap et changement social*, vol. 18(2) : L'expérience de la surdité.

DALLE-NAZÉBI S., GARCIA B. & KERBOURC'H S., 2009. « Vers une redéfinition du "territoire": lieux et réseaux de transmission de la Langue des Signes Française (LSF) », Actes du colloque « Politique linguistique et enseignement des langues de France », 26-27 mai 2005. Paris, L'Harmattan.

DELAPORTE Y., 2000a. « Être sourd dans un monde entendant : destin, rencontre, transmission et rupture », *Ethnologie française*, 3 : 389-400.

DELAPORTE Y., 2000b. « Dire la parenté quand on est sourd et muet. Structure et évolution des appellations en langue des signes », *Ethnologie française*, vol. 30(1) : 83-95.

ERTING C. ., JOHNSON R. C., SMITH D. L. & SNIDER B. C., 1994. *The Deaf Way: Perspectives from the International Conference on Deaf Culture*. Washington (DC), Gallauget University Press.

FRANCE C., 1989. *Cinéma et anthropologie*. Paris, MSH.

GENEST S., COPANS J., 2000. « Présentation. L'anthropologie et le millénaire : fin de siècle ? », *Anthropologie et Sociétés*, vol. 24(1) : 5-13.

- GHASARIAN C.** (dir.), 2002. *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*. Paris, Armand Colin.
- GIDDENS A.**, 1995. « Epilogue: Notes on the Future of Anthropology », in AHMED A. S., SHORE C. N. (dir.), *The Future of Anthropology*. Londres, Athlone : 272-277.
- GRUSON P., DULONG R.** (dir.), 1999. *L'expérience du déni. Bernard Mottez et le monde des sourds en débats*. Paris, MSH.
- HIGGINS P. C.**, 1980. *Outsiders in a Hearing World: A Sociology of Deafness*. Beverly Hills (California), Sage Publications.
- HUMPHRIES T.**, 1977. *Communicating Across Cultures (Deaf/Hearing) and Language Learning*. Doctoral dissertation. Cincinnati (OH), Union Institute and University.
- KAHNE B.**, 2008. « What the Deaf can Teach us About Listening and Making Ourselves Heard », *Strategy+business*: <http://www.strategy-business.com/li/leadingideas/li00076?pg=all>
- KILANI M.**, 1999. « Fiction et vérité dans l'écriture anthropologique », in AFFERGAN F. (dir.), *Construire le savoir anthropologique*. Paris, PUF : 83-104.
- LACHANCE N.**, 2007. *Territoire, transmission et culture sourde. Perspectives historiques et réalités contemporaines*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- LACHANCE N., DALLE-NAZÉBI S.**, 2007. « La reproduction d'une communauté culturelle extra-familiale. Territoire et reconstruction de réseaux de transmission entre sourds », *Les cahiers du GRDU*, vol. 7(2) : 7-25.
- LADD P.**, 2002. *Understanding Deaf Culture: in Search of Deafhood*. Bristol (UK), Multilingual Matters Ltd.
- LADMIRAL J.-R., LIPIANSKY E. M.**, 1989. *La communication interculturelle*. Paris, Armand colin.
- LANE H.**, 1991. *Quand l'esprit entend : histoire des sourds-muets*. Paris, Odile Jacob.
- LANE H.**, 1992. *The Mask of Benevolence: Disabling the Deaf Community*. New York, Alfred A. Knopf.

- LEBLEUX D., 2004. « Anthropologues sous contrat : Ethnologie hors les murs. Journée d'études de l'APRAS, 2 mars 2004 », *Journal des anthropologues*, 96-97 : 343-350.
- LIPIANSKY E. M., 1989. « Communication, codes culturels et attitudes face à l'altérité », *Intercultures*, 7 : 27-37.
- MARKOWICZ H., WOODWARD J., 1978. « Language and the Maintenance of Ethnic Boundaries in the Deaf Community », *Communication & Cognition*, vol. 11(1) : 29-38.
- METZGER J.-L., BARRIL C., 2004. « L'insertion professionnelle des travailleurs aveugles et sourds : les paradoxes du changement technico-organisationnel », *Revue française des affaires sociales*, 3 : 63-86.
- MOTTEZ B., 1977. « À s'obstiner contre les différences, on augmente souvent le handicap : l'exemple des sourds », *Sociologie et sociétés*, vol. 9(1) : 20-32.
- MOTTEZ B., 1987. « Expérience et usage du corps chez les sourds et ceux qui les fréquentent », in ALBY J.-M., SAMSOY P. (dir.), *Handicap vécu, évalué*. Grenoble, La pensée sauvage.
- MOTTEZ B., 1992. « Savoirs, savoir-faire et façons d'être, la transmission chez les sourds », in Actes du colloque « Surdité, identité, langage ». Toulouse, ASEI-IDAC : 201-212.
- MOTTEZ B., 1993. « Les sourds existent-ils ? » *Psychanalystes*, 46-47 : 49-58.
- PERREAULT S. D., 2003. *Intersecting Discourses: Deaf Institutions and Communities in Montreal, 1850-1920*. Thèse de doctorat, département d'histoire, Université McGill.
- PRESNEAU J.-D., 1998. *Signes et institutions des sourds*. Madrid, Champ Vallon.
- SAILLANT F., 2000. « Identité, invisibilité sociale, altérité : expérience et théorie anthropologique au cœur des pratiques soignantes », *Anthropologie et Sociétés*, vol. 24(1) : 155-171.
- SAUZET P., PIC F. (dir.), 2009 « *Politique linguistique et enseignement des Langues de France* ». Paris, L'Harmattan : 223-236.
- SIRAN J.-L., 2004. « Des sourds et de ce qui s'ensuit pour l'anthropologie », *L'Homme*, 169 : 173-186.

STIKER H.-J. 1999. « Quand les personnes handicapées bousculent les politiques sociales », *Esprit*, 259 : 75-106.

#### **FILMOGRAPHIE**

*La surditude*, documentaire réalisé par Y. Dion, produit par l'Office National du Film, Québec, 1981.

*Problème du le lu*, réalisé et produit par J. Sangla, diffusé par « signes studio », 1990.

*Le Pays des sourds*, film documentaire écrit et réalisé par N. Philibert, produit par S. Lalou, 1993.

*Sound and Fury*, réalisé par J. Aronson, produit par R. Weisberg et J. Roth, 2000.

*Sourds et malentendus*, documentaire-fiction réalisé par I. Ochronowicz, sur les écritures de S. Herman et I. Ochronowicz, produit et diffusé par France 5, 2009.

#### **Résumé**

L'anthropologie se développe aujourd'hui bien au-delà des murs des universités et les situations d'enseignement se multiplient. Le présent texte interroge ces usages de l'anthropologie dans différentes formations, à travers le croisement des regards de quatre formateurs œuvrant dans le domaine des pratiques culturelles et identitaires spécifiques à des sourds. Ainsi, s'articule de différente manière un ensemble de savoirs anthropologiques, de concepts et de méthodes propres à la discipline. Ces expériences particulières d'enseignement d'une anthropologie hors les murs sont alors un lieu de mise à l'épreuve des constructions théoriques de la discipline et de réflexivité sur les démarches méthodologiques contribuant au renouvellement du regard de l'anthropologue.

**Mots-clefs : anthropologie, enseignement, sourds, interdisciplinarité.**

#### **Summary**

The Diversity of Anthropological Questions and Uses as Viewed through the Prism of Training in Relation to Deaf People

Anthropology is now expanding beyond the walls of universities and the contexts of teaching are increasing in numbers. This text examines these

uses of anthropology in different training contexts through a comparison of the perspectives of four trainers working in the field of cultural practices and identity relating to deaf people. Thus, a set of anthropological knowledge, concepts and specific disciplinary methods is articulated in different ways. These specific experiences surrounding the teaching of anthropology outside the academic world represent an opportunity to test the discipline's theoretical constructs as well as reflexivity about methodological approaches, while allowing the perspective of the anthropologist to constantly be renewed.

**Key-words: anthropology, teaching, deaf people, interdisciplinarity.**

\* \* \*