

Deux regards du dehors sur l'anthropologie

Nicole Rousseau et Moïse Hazzan

Volume 8, numéro 3, 1984

Comprendre et modifier

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/006223ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/006223ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département d'anthropologie de l'Université Laval

ISSN

0702-8997 (imprimé)

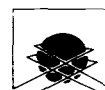
1703-7921 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Rousseau, N. & Hazzan, M. (1984). Deux regards du dehors sur l'anthropologie. *Anthropologie et Sociétés*, 8(3), 161–169. <https://doi.org/10.7202/006223ar>

DEUX REGARDS DU DEHORS SUR L'ANTHROPOLOGIE



L'anthropologie permet d'approcher certains problèmes des sociétés contemporaines en soulevant des questions pertinentes souvent ignorées par les autres disciplines. Les architectes et les spécialistes de l'aménagement du territoire ainsi que ceux de la santé, parmi d'autres professionnels, sont de plus en plus amenés à s'intéresser aux questions sociales et culturelles, conscients qu'ils sont des réactions que leur rôle d'« expert » soulève auprès des populations auxquelles sont destinés les projets.

Sans entrer ici dans le débat que ces orientations nouvelles peuvent engendrer, nous avons choisi de présenter deux expériences de contact avec l'anthropologie : tout d'abord celle d'une docteur en sciences infirmières qui nous raconte comment la découverte d'un article d'un anthropologue fut déterminant pour l'orientation théorique de sa recherche sur les habitudes alimentaires en milieu scolaire.

Dans un autre ordre d'idées, un projet de rapprochement entre enfants des communautés juive et catholique de Montréal s'est vu confié à un anthropologue qui nous en trace un bref aperçu. Cette expérience d'anthropologie appliquée est ici commentée par trois animatrices du projet qui nous font part de leur perception tant des problèmes méthodologiques que ceux liés à la notion de culture.

ANTHROPOLOGIE ET PROMOTION DE SAINES HABITUDES ALIMENTAIRES EN MILIEU SCOLAIRE

Arrivée à Edimbourg, Écosse, en 1980 pour y entreprendre des études de doctorat en soins infirmiers, je décidai dès le début de m'intéresser aux facteurs influençant les habitudes alimentaires des enfants de niveau scolaire élémentaire. Ce choix, devais-je réaliser plus tard, arrivait à point dans un contexte politique et économique où le gouvernement Thatcher avait décidé de mettre fin à l'universalité du repas scolaire pour le réserver aux enfants nécessiteux, mesure cohérente avec les restrictions budgétaires imposées aux services sociaux. On reprochait entre autres au repas scolaire de générer un gaspillage important de nourriture puisque les enfants le boudaient fréquemment en tout ou en partie.

Ce repas typiquement britannique (Douglas et Nicod 1974) consiste en une portion de viande accompagnée de deux portions de légumes arrosées d'une sauce brune et se termine par un dessert du type « pudding », i.e. morceau de gâteau nappé d'une sauce sucrée. Le tout est habituellement chaud. Les élèves reçoivent aussi au milieu de l'avant-midi un berlingot de lait à propos duquel on ne rapportait pas le gaspillage reproché au repas scolaire.

Je décrirai ici comment, à partir d'une préoccupation pour la promotion de saines habitudes alimentaires, mes premières observations m'ont conduite à découvrir que les enfants ont des raisons que les éducateurs sanitaires ne devraient pas ignorer.

L'attrait des britanniques pour les friandises est bien connu et facilement observable. Les enfants sont donc plongés dès leur naissance dans un environnement qui véhicule le message que ce qui est sucré est bon et désirable. Cependant, les croustilles sont aussi très populaires et ne sont pas sucrées; le facteur goût, quoique très important, ne m'apparaissait donc pas comme la variable la plus déterminante. Par ailleurs, dans le cadre d'un travail bénévole avec les enfants d'âge scolaire élémentaire, j'ai eu l'occasion d'observer leur comportement alimentaire dans différents contextes. J'ai alors été frappée de voir que les enfants semblaient prendre plaisir à ignorer, sinon à rejeter, les manières de table que les adultes s'imposent. De plus, il m'apparut que les aliments qu'ils s'achetaient présentaient certaines caractéristiques physiques communes : des formes visuellement attrayantes, des couleurs vives, des emballages amusants, des textures offrant de la résistance à la mastication, une présentation en petites bouchées projetant une image d'abondance, et des goûts prononcés (menthe très forte, arôme fruité exagéré par exemple).

À ce stade de mon étude, un article de Allison James, une anthropologue britannique, fut déterminant pour l'orientation théorique de ma recherche. En effet, cette auteure, suite à ses observations d'adolescents, soutient que les enfants possèdent leurs propres modes de consommation alimentaire lesquels reflètent un rejet de la société adulte et de ses contraintes (James 1979). James explique ce comportement comme étant une facette de la culture de l'enfance dont les valeurs seraient opposées à celles des adultes. Cette lecture m'amena à formuler l'hypothèse que les comportements alimentaires des enfants, lorsqu'ils sont en présence d'adultes, contrastent avec leurs modes de consommation en l'absence de ceux-ci; de même, les caractéristiques physiques des aliments consommés en l'absence d'adultes devaient différer de celles des aliments consommés entre enfants seulement.

Pour vérifier cette hypothèse, un rappel des dernières 24 heures fut recueilli auprès de 192 garçons et filles des six niveaux élémentaires de quatre écoles d'Edimbourg. Les enfants étaient amenés à préciser la nature de chaque aliment consommé de même que les caractéristiques physiques de cet aliment ou son nom commercial, le lieu et le moment de consommation, l'usage ou non d'ustensiles et/ou de vaisselle, et enfin, qui était présent au moment de la consommation. Parallèlement à cette enquête, 22 entrevues ethnographiques furent menées auprès de trois garçons et quatre filles de deuxième année élémentaire (âgés de cinq ans et huit mois à six ans et six mois). Ces entrevues avaient pour but de découvrir quels concepts ces enfants utilisaient pour décrire leur expérience de consommation alimentaire de même que la signification qu'ils attribuaient à ces concepts.

Les résultats obtenus grâce aux rappels des 24 heures supportent l'hypothèse énoncée plus haut. Ainsi, proportionnellement plus d'aliments consommés en l'absence d'adultes présentaient a) une texture croustillante, effervescente ou dure par opposition à liquide, semi-liquide ou molle; b) des saveurs agressives par opposition à neutres; et c) des formes attrayantes. Ils étaient de la grosseur d'une bouchée ou plus petits, et avaient été consommés à la température de la pièce ou congelés plutôt que chauds. Concernant l'influence des qualités visuelles, les résultats sont partagés. La consommation alimentaire

faite en l'absence d'adultes se caractérisait également par la non-utilisation d'ustensiles ou de vaisselle et par des lieux de consommation non structurés (la rue, l'autobus, la cour de l'école par opposition à la maison ou la cafétéria de l'école).

La taille et la méthode de sélection de l'échantillon ne permettent cependant pas de généraliser ces résultats à toute la population. Toutefois, les entrevues ethnographiques ont révélé que les enfants interviewés classaient les aliments en deux grands sous-domaines : les repas et les « playpieces ». La définition taxonomique des aliments obtenue à partir de ces entrevues montre que le sous-domaine playpiece, comprenant quinze catégories avec une infinité de sous-catégories et de termes inclus dans chacune, a pour les enfants une signification beaucoup plus riche que le sous-domaine repas dans lequel on ne trouve que quatre catégories (« breakfast », « lunch », « dinner » et « night-time tea »).

L'exploration de ces deux grands sous-domaines a clairement fait ressortir que le concept « playpiece » contrastait avec celui de repas par rapport à sept dimensions importantes de la manière suivante : 1) Pour consommer un aliment du sous-domaine repas, il faut au moins un ustensile; pour un aliment « playpiece », aucun n'est requis. 2) Pour un repas on a besoin d'un contenant (bol, assiette, etc.); pas pour une « playpiece ». 3) Une « playpiece » est savoureuse en elle-même, sans ajout, alors qu'un aliment « repas » doit être complété d'une sauce ou d'un autre accompagnement. 4) Une « playpiece » est une petite quantité de nourriture (packet size) alors que le repas constitue une grosse quantité de nourriture (a lot of food). 5) Un repas ne peut pas être emballé alors qu'une « playpiece » se vend souvent dans un « packet » ou ne nécessite aucun emballage. 6) Un repas doit être gardé chaud alors qu'une « playpiece » ne requiert aucune température spéciale. 7) Enfin, il faut faire attention pour ne pas faire de gâchis en mangeant un repas alors qu'aucune précaution hygiénique n'est nécessaire lorsqu'on mange une « playpiece ».

Le jeu est apparu comme une valeur centrale dans la consommation alimentaire de ces enfants, ce qui ressort de manière évidente dans l'expression « having a playpiece at playtime in the playground » qui indique que certains aliments sont associés à des moments et à des lieux de jeu. Il faut bien comprendre ici qu'une *playpiece* n'est pas tellement un aliment amusant comme un aliment qui est *compatible avec le jeu* et c'est le thème culturel central que j'ai dégagé de cette analyse.

Ces résultats prennent une signification pratique lorsqu'on réalise que les aliments préférés par les enfants de cet âge (croustilles, biscuits, bonbons et quelques fruits) entrent dans le sous-domaine « playpiece » alors que beaucoup des aliments rejetés par les enfants font partie du sous-domaine repas. Plutôt que de tenter de convaincre les enfants de s'abstenir de manger des croustilles, chocolats et autres bonbons, il apparaît donc que les intervenants en santé communautaire auraient avantage à présenter les aliments sains sous forme de « playpiece », i.e. de façon à ce qu'ils soient compatibles avec le jeu. Ce type d'intervention paraissait davantage applicable en Grande Bretagne puisqu'il y existe déjà une structure de distribution de nourriture en milieu scolaire et qu'il suffirait d'adapter cette structure aux besoins des enfants.

Bien que les enfants québécois ne possèdent pas dans leur vocabulaire un terme équivalant à celui de « playpiece », il suffit de visiter quelques dépanneurs pour découvrir qu'ils ont accès à « la chose », sous d'innombrables formes. Ne pouvant intervenir au niveau du repas scolaire puisqu'un tel programme n'existe pas chez nous, les professionnels de la santé communautaire devraient plutôt porter leur action au niveau des producteurs et distributeurs de façon à ce que les céréales « Shredded Wheat », par exemple, si méprisées des enfants, adoptent certains attraits des « Fraisinettes » si populaires. Bref, il s'agit d'adapter l'environnement aux enfants plutôt que de tenter à coup d'arguments rationnels de les convaincre de faire des choix qui vont à l'encontre de valeurs importantes pour eux.

RÉFÉRENCES

DOUGLAS M. et M. Nicod

1974 « Taking the Biscuit : The Structure of British Meals », *New Society* 637: 744-747.

JAMES A.

1979 « Confections, Concoctions and Conceptions », *Journal of the Anthropological Society* 10, (2): 83-95.

Nicole Rousseau
École des sciences infirmières
Université Laval

PROJET ACTION RAPPROCHEMENT

Le Projet Action Rapprochement existe depuis 1977. Son objectif est de renforcer les liens existants, et d'en créer de nouveaux, entre la Communauté juive de Montréal et la majorité franco-catholique du Québec¹. Il s'agissait à l'origine d'une initiative des services communautaires juifs de Montréal qui ont fourni à peu près la moitié des fonds à chaque année, l'autre moitié provenant de subventions du Fédéral, du Provincial et d'organismes communautaires juifs.

Jusqu'en 1981, le PAR organisait exclusivement des groupes de discussion en français, entre adultes des deux communautés (ce qui n'excluait nullement toute autre personne désireuse de se joindre à un groupe, quelle que soit son origine, pourvu qu'elle comprenne le français). On partait du principe que les stéréotypes et la discrimination qui en découle proviennent d'une mauvaise connaissance de « l'autre »; y pallier par la discussion avait donc deux effets : d'une part, ramener l'image de l'autre à la portion congrue, et accepter son existence par rapport à des normes dédramatisées et, d'autre part, renforcer la confiance en sa propre origine culturelle².

¹ On entend par là « population québécoise de vieille souche » selon la définition du ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration, définition qui ne saurait nous satisfaire; comment différencier une « vieille souche » d'une « récente » quand les arrière-grands-parents de certains membres juifs du PAR étaient déjà nés au Québec. Nous avons donc cherché des expressions plus exactes à commencer par « Canadiens français », mais la majorité de cette majorité semble répudier ce terme passéiste. On en a donc été réduit à utiliser des expressions forgées sur mesure, pour la circonstance, et qui ne peuvent donc heurter personne (peut-être parce qu'ils ne s'adressent à personne...). Quant aux membres juifs du PAR, tout le monde les a désignés d'emblée comme tels, sans s'embarrasser de périphrases.

Ce débat, loin d'être stérile ou inutile est en fait au cœur du problème. L'identité québécoise reste en effet assez confusément perçue par tous mais semble inconsciemment (ou consciemment) associée à une seule appartenance culturelle² qui s'oppose aux autres. Il est intéressant de noter que les expressions péniblement pondues par le ministère des Communautés Culturelles et d'Immigration du Québec (MCCIQ) se prétendent non discriminatoires mais sont basées sur une opposition (vieille souche/souche récente, etc...) tout en étant reçues avec une forte indifférence par la majorité québécoise (e.g. des citoyens du Québec) !

² Ce terme est utilisé ici dans le sens de « ethno-culturel » que lui donne le MCCIQ.

À partir de 1981, et sur les mêmes prémisses, un programme nouveau baptisé Rapprochement-Jeunesse a été mis sur pied pour rejoindre les enfants, « l'avenir du Québec », afin de combattre les stéréotypes ethniques avant qu'ils ne se cristallisent. Un projet-pilote (janvier à juin 1982) a réuni 53 enfants dont la moitié environ dans une école de la Commission des Écoles Catholiques de Montréal (CECM) située à Rosemont, l'autre moitié dans une école juive du quartier Côte-des-Neiges – Snowdon. Cinq rencontres à thème ont été organisées, dont trois dans les écoles, et deux sorties (visite d'un site historique et journée de plein-air); les programmes étaient faits en fonction de l'âge des enfants (10 ans – 5e année primaire) et le personnel (enseignants et psychologues) des écoles a participé activement à leur conception. La programmation a été modifiée selon l'évolution de la première année et le nombre d'enfants est passé, en 1982-83, à 333 enfants, soit sept classes dans trois écoles juives originalement anglophones et actuellement en immersion francophone, jumelées à sept classes de francophones de la CECM, toutes du niveau 5e année. À la fin de l'année scolaire, on a procédé à une évaluation en profondeur, en trois volets : évaluation par l'équipe, soit directeur et animatrices; une série de discussions et évaluations avec les enfants et les enseignants (qui étaient des « intervenants indirects »); et enfin, une évaluation objective par questionnaires d'attitudes.

Notre propos n'est pas ici de discuter les points exposés plus haut; on me permettra toutefois une digression sur l'évaluation (dont les trois volets concordaient par leurs résultats), laquelle mettait en évidence certaines lacunes (au niveau de la programmation et de l'administration notamment), bien compréhensibles pour un projet à sa deuxième année d'existence. Le *principe* lui-même n'était pas remis en question et des résultats positifs ont été enregistrés.

Mais revenons au sujet qui nous occupe. Avant de répondre à la question « l'anthropologie a-t-elle influencé la conception et le développement de Rapprochement-Jeunesse », nous devons préciser certains faits. Ainsi, la création de ce programme correspondait à un changement de leadership au niveau du PAR : un des deux co-présidents est devenu président unique, et un nouveau directeur a été engagé... un anthropologue. Des modifications administratives ont donné des moyens nouveaux à la nouvelle équipe. Enfin, un changement important a été introduit dans la structuration des programmes : alors que les groupes adultes préexistants étaient (et sont toujours) constitués sur une base entièrement volontaire pour les participants, une certaine « coercition douce » s'est appliquée aux enfants dans la mesure où les programmes avaient lieu pendant les heures de classe; les enfants étaient *consultés* et il est évident qu'il fallait *stimuler* leur intérêt pour les programmes. Tout enfant pouvait se retirer d'office (un seul cas en deux ans) ou par la suite, à n'importe quel moment... mais non sans discussion.

La nouvelle équipe du PAR a donc eu à affronter une situation nouvelle où il fallait d'abord intéresser des adultes (directeurs d'écoles et enseignants) puis des enfants qui étaient le vrai groupe-cible. On procédait alors au jumelage de deux classes dont on subdivisait l'ensemble des enfants en quatre sous-groupes qui se rencontraient simultanément chacun autour d'une animatrice.

La démarche devait être double, c'est-à-dire d'une part tenter d'éliminer les stéréotypes ethniques des deux groupes en présence, et d'autre part renforcer l'appartenance culturelle de chacun. Il faut en effet saisir l'utilité « interne » des stéréotypes (et de la discrimination) qui servent souvent de repoussoir pour renforcer l'identité d'un groupe donné, et parfois même pour contribuer à la formation de cette identité. Prenons un exemple fictif : une tribu, dans un désert quelconque, guerroye avec une autre tribu de façon sporadique; raisons : la tribu A estime que les bergers de la tribu B sont des imbéciles délirants qui poussent la folie jusqu'à consommer du porc; d'autre part, dans la tribu B, traiter quelqu'un de A équivaut à le traiter de piscivore, grave insulte s'il en fût. Cet état de guerre latente n'empêchera pas des alliances occasionnelles, etc... mais un des avantages évidents est que l'identité de A et de B n'aura pas besoin d'être définie

avec un grand luxe d'explications : les A sont ce que les B ne sont pas, et vice-versa. On peut même imaginer que A et B étaient à l'origine deux clans d'une même tribu qui s'est scindée opportunément autour d'une question de nourriture (on se souviendra des lignées de Jacob et Esaü, et de la bifurcation qu'a prise la destinée d'Israël autour d'un plat de lentilles... probablement cuites sans lard...). Mais sans aller si loin, il nous suffira d'admettre ici que les stéréotypes ethniques ont une utilité interne; il était donc essentiel de discuter des formes de discrimination que les enfants subissaient ou faisaient subir, tout en les confirmant dans leur conviction qu'ils n'ont pas tort, pour autant, d'être ce qu'ils sont. En somme, le message n'était pas (ou ne devait pas être) « Ils sont meilleurs » ou « Ils sont moins bons » que moi, mais bien « Nous avons tous les moyens et la latitude d'être également bons ou mauvais, et la différence culturelle ne peut présupposer un jugement de valeur ».

Évidemment, ce qui précède est assez facile à dire, plus difficile à appliquer. Il ne suffisait pas de mettre les enfants ensemble dans une grande salle en leur livrant quelques « messages » verbaux, ni même un discours : il fallait faire passer les messages, autant que possible par des activités dirigées ou semi-dirigées. Les activités dirigées étaient en fait l'ensemble des activités prévues dans la programmation annuelle, et qui avaient pour but de créer la communication en privilégiant la discussion en groupe. Des animatrices appartenant aux deux communautés et de formations diverses ont été engagées à cet effet et un programme de formation a été établi à leur intention. Ce programme fonctionnait en deux temps : une première session intensive avant même le début des activités; et un cycle de réunions dont au moins une pour chaque type d'activités, les animatrices expérimentant alors ces activités pour mieux se familiariser avec leur contenu et fonctionnement, et procéder à des éventuels changements; on évaluait aussi, lors de ces réunions, les activités déjà expérimentées avec les enfants. Quant aux activités semi-dirigées, il s'agissait essentiellement de jeux de groupe lors des récréations et des sorties. Par ailleurs, chaque animatrice était suivie dans son travail et le directeur intervenait en cas de difficultés particulières, de façon privée. Ce programme avait pour but de les aider à assumer leur rôle, qui était d'écouter (et de faire parler) les enfants avec un maximum d'ouverture d'esprit, repérer les perceptions qu'ont les enfants d'une réalité multi-ethnique complexe et leur renvoyer ce qui tient du jugement de valeur, sans les culpabiliser ou les perturber... Il fallait autant que possible éviter de désigner une personne exprimant des stéréotypes comme un ou une « coupable », mais plutôt comme quelqu'un qui pourrait avoir entendu quelque chose *d'erroné* que nous essayions de corriger.

On se demandera peut-être pourquoi il était essentiel d'engager des animatrices alors que les enseignants déjà en place auraient pu peut-être s'acquitter de cette tâche. Il y a eu, bien sûr, les inévitables questions de définition de tâche et de partage de responsabilité entre les enseignants de deux écoles jumelées (occasion, pour nous, d'exercer des « travaux pratiques en diplomatie ingénieuse », éventuel pré-requis pour une entrée à l'ONU...). Mais surtout il y a eu et, à ma connaissance, il y a encore chez certains enseignants une résistance à la discussion de ces thèmes avec des enfants, par crainte de « créer » du racisme chez eux. Dans ce cas, quand il y avait « discussion », c'était inévitablement un cours magistral sur le thème « tout le monde il est beau, tout le monde il est gentil », ce qui n'est pas mauvais en soi, mais assez peu productif à mon sens : les enfants (ou les adultes) écoutent poliment, applaudissent parfois (poliment aussi) et ne remettent pas grand-chose en question, alors que la discussion ou les mises en situation obligent les participants à exprimer, à justifier les raisonnements boiteux que leur milieu leur inculque pour appuyer les discriminations qu'il leur offre comme des faits « naturels ».

Cette résistance de certains individus aura au moins servi à nous montrer que les stéréotypes (ethniques, sexuels ou autres) se reproduisent par un refus de la discussion et de la remise en question. Une sorte de banc d'essai, en somme... mais il faut dire ici que le milieu scolaire en général a assez bien réagi à ce programme (d'autant plus que l'on était alors en pleine crise-grève, etc...) de même que les parents et les gouvernements

qui ont augmenté leurs subventions avec, somme toute, assez peu de retard à expédier les « argents » promis...

Que vient faire la formation anthropologique, dans tout ça ? Il y avait, évidemment, l'aspect technique (connaissance des divers milieux, évaluation sommaire des besoins et aspirations de chacun, etc...). Mais il y avait surtout une attitude à adopter en tant qu'équipe (donc inspirée par le Comité de bénévoles et par le directeur), et à faire partager dans la mesure du possible : en l'occurrence, il fallait se convaincre rationnellement de se méfier (rejeter ?) de toute grille d'analyse « normalement acquise » ou « naturellement acquise », puisqu'en se référant à sa propre grille d'analyse on évalue différemment tout ce qui vient de son propre milieu : observer, c'est *déjà* juger. Ce n'est pas un hasard si plusieurs discussions concernaient les « minorités visibles » comme les Noirs, mais aussi d'autres groupes discriminés comme les handicapés moteurs ou visuels (on a noté peu d'intérêt pour la discrimination sexuelle) : les enfants comprenaient instantanément alors les exemples de discrimination et les rapportaient à un niveau plus subtil, plus « culturel ». Il nous appartenait de choisir les exemples les plus pertinents.

Il est trop tôt pour dire si ce projet aura eu de l'impact, et de quel ordre; mais si ça ne devait être que d'amener quelques-uns de ces futurs adultes à ne pas préjuger de quelqu'un parce qu'il s'agit d'un Juif, d'une Canadienne-Française, d'un handicapé ou de n'importe qui de « différent »... et même si ça ne devait agir que comme un modeste frein occasionnel, je dirais encore que ça en valait la peine, le coup, les coûts et les coups !

Moïse Hazzan
ex-directeur du
Projet Action Rapprochement

COMMENTAIRES DE TROIS ANIMATRICES DU PROJET ACTION RAPPROCHEMENT

Louise Arès, psychologue impliquée dans le PAR; Françoise Fournelle, historienne de l'art, étudiante en ethnomuséologie; Naomi Sayegh, bachelière en sciences politiques.

Notre rôle d'animatrice a essentiellement consisté à être à l'écoute et à servir de vecteur aux échanges entre les enfants. On ne peut pas dire que nous suivions une méthode à proprement parler.

Nous faisons en sorte que des interactions aient lieu de manière à permettre aux enfants de clarifier les questions entre eux; nous recevions les commentaires et, tout en essayant de rester neutres dans la mesure du possible, nous tentions de filtrer ce qui ne présentait pas d'intérêt direct pour l'expérience en vue de faire ressortir ce qui était pertinent (c'est d'ailleurs ce qu'il y avait de plus intéressant dans ce rôle d'animatrices). Mais les interactions étaient si rapides, touchant à la fois de nombreux sujets et de nombreux individus, qu'il nous était plus ou moins possible de contrôler la situation.

L'obligation d'explicitement oralement certaines habitudes de tous les jours à première vue anodines a facilité une certaine prise de conscience. Cela nous a permis d'obtenir des résultats intéressants, mais il est également arrivé que le problème soit amplifié. À un moment donné par exemple, les enfants ont manifesté une certaine lassitude à s'interroger continuellement sur « c'est quoi l'autre », et quelques-uns ne se sont pas gênés pour exprimer ouvertement une certaine agressivité à l'égard du projet. D'autres fois, par contre, les enfants se sont vraiment donné beaucoup de peine pour expliquer certains détails de leur culture. Il faut dire qu'en général cet échange s'est surtout fait dans un sens, c'est-à-dire que certains faits de la « culture » juive ont été bien davantage explicités que ne l'ont été ceux de la « culture » canadienne française. Être Juif, c'était être quelque chose de plus, quelque chose d'exotique qui attirait davantage la curiosité.

Les objectifs de base ont néanmoins été assez bien atteints. On a certainement débouché sur une plus grande ouverture et acceptation de ce qu'était l'autre et de ce que l'on était soi-même. Il nous semble qu'il en a également résulté un certain rayonnement de la problématique à l'extérieur des groupes cibles (familles...). Ce qui est certain, en tous cas, c'est que les enfants se souviendront longtemps, et de façon très concrète, de cette expérience (« ... j'ai déjà visité ça, une synagogue, une église »).

Les différences entre les deux groupes ne sont pas, de notre point de vue, de nature essentiellement culturelle ou religieuse. La réalité est beaucoup plus complexe. La langue, dans l'ensemble, a été à notre avis ce qui a le plus opposé les groupes. Par exemple, l'expérience obligeait de jeunes Juifs essentiellement anglophones à s'exprimer en français. À ces moments-là, l'essentiel se jouait à ce niveau. L'origine sociale jouait également de façon tout à fait prépondérante, ce qui est naturel si l'on sait que la majorité des jeunes Juifs provenaient d'un niveau socio-économique plus élevé. Des habitudes de nature diverse peuvent encore être à l'origine de

certaines de ces différences. En ce qui a trait à la question de la discipline, par exemple, on vérifiait que les jeunes Juifs étaient beaucoup plus indisciplinés, moins conformistes que les autres. Cela peut en grande partie s'expliquer par le fait que leurs propres écoles sont beaucoup plus exigües en termes d'espace, et que leur emploi du temps est infiniment plus chargé. Ces enfants voyaient donc les sorties comme une libération en sorte que nous avions plus de difficulté à les contrôler.

Mais la question culturelle joue également un grand rôle dans les différences entre les deux groupes. Lors de la visite à la synagogue, par exemple, il régnait entre le rabbin et les enfants un esprit de fête. À l'opposé, quand tout le monde s'est rendu dans une église, il a été frappant de vérifier, par contraste, le paternalisme et l'autoritarisme exprimés à l'égard des enfants. Avant tout, il fallait bien se tenir, ne pas parler haut. Le côté responsable de l'enfant était mis de l'avant. L'indiscipline ou, au contraire, le conformisme de chaque groupe ont donc pour base, nous semble-t-il, d'importantes racines culturelles.

Toujours au niveau de la pratique religieuse que nous avons pu observer, on pourrait encore parler de l'esprit davantage collectif chez les Juifs et plus individualiste chez les Canadiens français. Par ailleurs on remarque la fierté de soi constamment véhiculée chez les Juifs. De quoi nous faire longuement réfléchir...

Propos recueillis par Noëlle De Roo Lemos