



**HAL**  
open science

## L'art de l'artichaut et autres rituels: transmission de pratiques sociales et alimentaires dans les diners familiaux parisiens

Aliyah Morgenstern, Camille Debras, Pauline Beaupoil-Hourdel, Marine Le Mené, Stéphanie Caët, Tamar Kremer-Sadlik

### ► To cite this version:

Aliyah Morgenstern, Camille Debras, Pauline Beaupoil-Hourdel, Marine Le Mené, Stéphanie Caët, et al.. L'art de l'artichaut et autres rituels: transmission de pratiques sociales et alimentaires dans les diners familiaux parisiens. *Anthropology of Food*, 2015, Patrimoines alimentaires enfantins, 9. hal-01221931

**HAL Id: hal-01221931**

**<https://hal.science/hal-01221931>**

Submitted on 15 Jan 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# L'art de l'artichaut et autres rituels : transmission de pratiques sociales et alimentaires dans les dîners familiaux parisiens

## Introduction

- 1 Pour l'enfant, en particulier de 4 à 11 ans, le temps du repas en famille est un cadre essentiel à la transmission des pratiques sociales par des mises en mots et des mises en bouche partagées (Ochs, Pontecorvo & Fasulo, 1996). Le dîner familial français, en particulier, est le lieu privilégié de l'appropriation des dimensions immatérielles des « patrimoines alimentaires » (Fischler & Masson, 2008) par les enfants. Ces dîners constituent des pratiques collectives structurées dans le temps et dans l'espace, mais aussi sur le plan social (Ochs & Shohet, 2006). Le dîner commensal rassemble en effet parents et enfants dans une unité de temps (l'horaire du dîner), une unité de lieu (autour d'une même table) et une unité d'action depuis l'instauration du « service à la russe » au XIX<sup>ème</sup> siècle et s'organise en étapes distinctes – entrée, plat, fromage, fruit ou dessert – (Mondada, 2009), auxquelles l'ensemble de la tablée participe de manière synchrone : on attend que tout le monde ait fini pour passer à l'étape suivante.
- 2 Du point de vue des enfants, la transmission des pratiques alimentaires ne se fait certes pas toujours sans heurts : l'alimentation s'associe parfois au jeu pour former l'un des premiers territoires de l'affirmation de soi, où l'enfant peut exprimer ses désirs et exercer ses choix (Brougère & de la Ville, 2011). Quoi qu'il en soit, les pratiques alimentaires partagées en famille pendant l'enfance marquent les individus en profondeur. Par exemple, dans les souvenirs d'enfance des adolescents rencontrés par Diasio (2014), les liens affectifs avec les parents se réactivent dans des pratiques corporelles précises (sensibles, gustatives, olfactives), ainsi que dans le rapprochement de préférences alimentaires partagées entre parents et enfants.
- 3 Dans la présente étude, nous analysons des extraits tirés de 16 dîners familiaux filmés dans 8 familles de classe moyenne parisienne ayant au moins deux enfants dont l'un est âgé de 7 à 11 ans. Le milieu socio-culturel, plutôt privilégié, favorise la reproduction du « modèle alimentaire français » (Fischler & Masson, 2008). Celui-ci survit relativement bien malgré les pressions subies par les parents en raison dans leur vie professionnelle et leur vie quotidienne. Nous considérons ce dîner familial français comme un lieu de socialisation privilégié en raison de sa structure, de son organisation temporelle et spatiale, de son aspect répétitif et familial et de la coordination entre les pratiques alimentaires et langagières qui le composent (voir aussi : Goffman, 1967).
- 4 Notre étude vise à éclairer les modalités de transmission des représentations, des pratiques et des discours en rapport avec l'alimentation de l'enfant auquel participe son entourage et les modalités par lesquelles l'enfant fait son apprentissage d'un véritable héritage culturel, grâce à sa participation quotidienne à ce que nous avons ici appelé des « rituels ». Si cette notion décrit traditionnellement un acte social stéréotypé à caractère sacré, nous faisons ici usage d'une acception plus large de ce terme. Comme l'a montré la recherche en sciences sociales, nombre de comportements de la vie quotidienne peuvent s'analyser comme des rites profanes (Rivière, 1996) correspondant à un « ensemble de conduites individuelles (maquillage, squash) ou collectives (repas familial, match de football), relativement codifiées, ayant un support corporel (verbal, gestuel, postural), à caractère plus ou moins répétitif, à forte charge symbolique pour leurs acteurs. Ces conduites sont fondées sur une adhésion mentale, éventuellement non conscientisée, à des valeurs relatives à des choix sociaux perçus comme

importants (...) » (Rivière, 1997 : 102). Ainsi, les rituels peuvent s'envisager comme des répertoires de gestes et de pratiques constamment appropriés et réinventés par les individus où se construisent l'identité de chacun comme celle du groupe (Séraphin, 2012).

5 Première étape et ouverture du repas, c'est l'entrée du dîner familial qui attire notre attention, en tant qu'elle permet l'ajustement des rythmes, la mise en place et la reconnaissance des rituels et des règles propres à une activité commune. Dans notre corpus, l'entrée est l'occasion de pratiques alimentaires variées autour de la consommation de légumes et de fruits : avocat, radis, artichaut, tomates, soupe convoquent chacun des manières spécifiques de manger. La consommation de ces aliments est par ailleurs fortement encouragée par les politiques publiques en raison de leurs effets positifs sur la prévention du surpoids (De Graaf, 2008 ; Rolls *et al.*, 2004). À ce sujet, le modèle « protecteur » français est d'ailleurs cité en exemple<sup>1</sup>. L'entrée, caractéristique du repas français, est un moment privilégié de la transmission-appropriation de pratiques alimentaires autour d'aliments de base par des ritualisations et des régulations observables à plusieurs niveaux. Par régulation, nous entendons ici le rappel fait par les parents aux enfants des « règles morales » (au sens défini par Durkheim, 1906<sup>2</sup>) qui correspondent à la « bonne » manière de manger tel ou tel aliment ou plat.

6 Après la présentation du cadre dans lequel se déroule cette étude, puis celle de notre corpus, nous étudierons les phénomènes de ritualisation et de régulation qui affleurent dans la formulation d'attentes ou d'anticipations de la part des parents comme des enfants. L'entrée du repas est en effet l'occasion de rappeler à l'enfant le rituel de synchronisation et de commensalité. Le rappel des normes et des « bonnes » pratiques par les parents est partie prenante de la mise en place des rituels. Mais la régulation morale porte également sur le cadre des ritualisations, lorsqu'elle vise la répartition égalitaire de la nourriture. Les enfants s'approprient plus ou moins bien ces règles ; ils s'en font parfois les relais auprès des membres de leur fratrie ou bien s'en démarquent et, dans certains cas, les rappellent à leurs parents. Nous analyserons enfin le rôle de la transmission dans la ritualisation de pratiques alimentaires spécialisées. Les parents conduisent l'enfant vers une autonomie progressive en s'adaptant à son développement moteur et cognitif. Si l'apprentissage par répétition-imitation est visible, il est mené de manière implicite.

## **Cadre de l'étude, corpus et méthode**

### **Le repas familial et ses caractéristiques**

7 Comme l'a montré Bourdieu (1984[1979]), les connaissances et les expériences culinaires sont souvent présentées comme un « capital culinaire », lequel s'avère particulièrement prégnant pour la France. Durant l'enfance, les pratiques et les croyances sont explicitées par les participants des dîners familiaux au cours desquels on partage à la fois nourriture et représentations : comment la nourriture doit-elle être préparée, présentée, servie, valorisée ? Les habitudes alimentaires sont ainsi constitutives de l'identité des membres d'une même famille. Ils construisent et partagent, parfois après les avoir négociées ensemble au cours de pratiques répétées au quotidien, des classifications et des représentations communes.

8 De nombreux chercheurs ont souligné l'importance d'étudier les pratiques familiales quotidiennes et les comportements des enfants. Dès les années soixante, des études ont été consacrées aux conversations durant les dîners (Sacks, 1992 ; Schegloff, 2009) pour identifier les rituels alimentaires et les cadres interactionnels (Keppler, 1994 ; Ochs, Pontecorvo & Fasulo, 1996 ; Blum-Kulka, 1997 ; Aronsson & Gottzén, 2011). Il ressort de ces études que le langage en interaction est un outil de socialisation qui permet aux parents de transmettre leurs valeurs et leurs croyances (Aronsson, 2012 ; Duranti, Ochs & Schieffelin, 2012 ; Ochs, Pontecorvo & Fasulo, 1996). Durant les dîners, les parents transmettent des normes et des valeurs associées aux pratiques alimentaires. Comme l'expliquent Ochs & Shohet (2006), on ne peut réduire la consommation de nourriture et l'expression des goûts et des préférences à de simples mécanismes physiologiques. Il s'agit de pratiques sociales qui doivent être analysées dans leur contexte ; elles sont ancrées dans l'organisation complexe des actions accomplies durant les repas. Il est donc important d'étudier les pratiques et les interactions durant les

dîners familiaux en les considérant comme des lieux d'apprentissages (Pontecorvo, Fasulo & Sterponi, 2001).

## Corpus et méthode

- 9 Pour rendre compte des processus de transmission-appropriation des pratiques alimentaires, nous nous appuyons sur l'analyse détaillée de séquences d'interactions filmées lors de dîners en famille. Du point de vue de l'anthropologie linguistique (Duranti, Ochs & Schieffelin, 2012), les pratiques langagières « situées » des participants au cours des repas contribuent pleinement au développement des goûts, des savoirs et des savoir-faire alimentaires des enfants. Les discours tenus sur le repas au cours du repas se dotent d'une dimension réflexive qui permet aux participants, parents et enfants, d'exprimer leurs préférences, leurs plaisirs et leurs rejets, et le cas échéant de transmettre ou de rappeler les règles du repas ainsi que les écarts ou la conformité des comportements de chacun vis-à-vis de celles-ci.
- 10 Notre étude se fonde sur un corpus de huit familles de classe moyenne-supérieure résidant dans Paris *intra muros* recueilli dans l'objectif d'une comparaison avec le corpus américain constitué dans le cadre d'un projet international dirigé par Elinor Ochs (CELF – UCLA ; Ochs & Kremer-Sadlik, 2013<sup>3</sup>). Les auteurs ont montré dans leurs travaux à quel point les différences de cultures<sup>4</sup> entre les familles étaient sources d'importantes variations dans les comportements alimentaires et langagiers durant les repas. Nos études préliminaires comparant les familles françaises et américaines montrent que les familles françaises passent en moyenne beaucoup plus de temps à préparer le dîner, à le consommer, à interagir pendant le repas, tout en formulant davantage de commentaires et de jugements de valeur sur les aliments qui sont eux-mêmes plus variés. Nous avons pour critère de sélection des familles le fait qu'elles soient propriétaires de leur logement, que les deux parents travaillent et qu'ils aient au moins deux enfants, dont l'un âgé de 7 à 11 ans ; les autres enfants pouvaient avoir entre 3 et 16 ans, ce qui nous a permis d'analyser une variété d'interactions entre parents, entre enfants, entre adultes et enfants.
- 11 Ces familles, identifiées au sein de nos réseaux socio-professionnels, ont été filmées par deux observatrices<sup>5</sup> entre 2011 et 2012 à l'occasion de deux dîners, en semaine. Les deux dîners des huit familles ont été enregistrés à deux semaines d'intervalle en moyenne, du début de la préparation du repas au coucher des enfants. Au sein de chaque famille, nous avons également réalisé un entretien des parents – et des enfants lorsque cela était possible – ainsi qu'un tour de la cuisine commenté par l'un des parents. Les entretiens semi-directifs ont été menés de manière similaire dans toutes les familles et ont été filmés. Les questions étaient préparées à l'avance, mais les parents ont pu s'exprimer librement en allant dans le détail de leurs pratiques particulières.
- 12 Lors des enregistrements, l'un des observateurs filmait la préparation du repas dans la cuisine. Nous n'avons pas opté pour une observation muette mais au contraire tenté d'engager la conversation avec le parent qui cuisinait, l'interrogeant sur les habitudes de la famille quant aux lieux fréquentés pour les courses, la répartition des tâches au sein de la famille, les aliments consommés le plus souvent ou encore les goûts de chacun. Le second observateur filmait l'activité du reste des membres de la famille dans les pièces où se trouvaient ces derniers (chambres, salon). Du début à la fin du repas, les observateurs s'isolaient dans une autre pièce en ne laissant qu'une seule caméra sur pied filmer le temps du dîner. Les familles à qui nous avons expliqué l'objectif de l'étude, et qui se sont montrées ravies de participer à une étude comparative entre les dîners français et américains, ont toutes accepté de signer le formulaire de consentement éclairé conçu pour tous les projets portant sur les interactions adultes-enfants au sein de notre équipe, nous permettant d'analyser les données ainsi recueillies à des fins scientifiques. Nous avons été à chaque reprise bienvenues dans leur foyer et l'attitude générale envers nous était très positive.
- 13 La plupart des dîners sont pris alors que toute la famille est présente même s'il est arrivé, dans deux familles (dans un dîner par famille), que le père rentre plus tard, et mange après les enfants, seul ou avec leur mère.

14 Les films (un peu plus de 10 heures de corpus) ont ensuite été transcrits et les transcriptions alignées aux enregistrements vidéos, à l'aide du logiciel CLAN<sup>6</sup> (MacWhinney, 2000).

**Tableau 1: Récapitulatif des dîners filmés**

|                  | Âge des enfants<br>fille (F) ou garçon (G) | Durée du dîner 1 | Durée du dîner 2 |
|------------------|--|------------------|------------------|
| <b>Famille 1</b> | ETE (2, G), AZU (3, G),<br>MIL (9, G)      | 28'              | 43'              |
| <b>Famille 2</b> | NIC (4, G), FEL (7, F),<br>ARM (9, F)      | 45'              | 42'              |
| <b>Famille 3</b> | MAT (9, G), EST (13, F),<br>JON (16, F)    | 39'              | 33'              |
| <b>Famille 4</b> | GAB (4, G), LUC (9, G)                     | 41'              | 37'              |
| <b>Famille 5</b> | JUD (7, F), ELI (10, F)                    | 29'              | 30'              |
| <b>Famille 6</b> | MEL (3, F), SOL (8, G)                     | 49'              | 58'              |
| <b>Famille 7</b> | LUC (4, F), ARI (7, F)                     | 41'              | 33'              |
| <b>Famille 8</b> | JUL (7, G), FAN (10, F)                    | 38'              | 31'              |

Pour des raisons d'anonymat, chaque enfant est désigné par un trigramme composé de trois lettres de son prénom.

15 La durée moyenne des 16 dîners est de 38 minutes et 30 secondes, ce qui est une durée supérieure à celle des dîners américains qui sont deux à trois fois plus courts – même quand ils sont pris de façon commensale. La structure des dîners en plusieurs temps (entrée, plat, fromage, dessert) est un premier facteur propice à cette durée. La synchronisation de ces temps, souvent orchestrée par les parents et intériorisée par les enfants, est une particularité notable. La durée des dîners est également liée au fait qu'il s'agit d'un cadre propice aux interactions familiales. Dans un même lieu et un même temps, les enfants apprennent à coordonner deux pratiques importantes et inséparables de leur culture : parler et manger.

16 Le contenu alimentaire des dîners de ces 8 familles a la particularité de comporter un nombre assez important de fruits et légumes, si on le compare à la quantité de légumes et de fruits mangés dans les familles américaines du corpus du CELF – UCLA. Nous avons trouvé 30% de légumes et 90% de fruits en plus dans les dîners français dans notre étude en cours. Or l'entrée contribue beaucoup à l'apport du repas en légumes puisqu'il s'agit à chaque fois de légumes et de fruits crus (radis, salade, avocat, tomate, carottes râpées, melon...) ou cuits (artichaut, soupes diverses...). C'est en partie pendant l'entrée que s'apprend le plaisir de manger des légumes frais. Si ces entrées se préparent en toute simplicité (elles reposent principalement sur des assemblages réalisés dans l'assiette), elles sont des moments organisés autour d'une consommation spécialisée et ritualisée, transmise par des pratiques répétées. Nous commencerons par étudier les pratiques de régulation constatées dans nos familles et transmises aux enfants. Nous nous concentrerons tout d'abord sur la manière dont les parents parviennent à gérer à la fois les interactions verbales et le déroulement du repas. Nous analyserons ensuite comment les familles arrivent à synchroniser les différents temps du repas en fonction des plats consommés (entrée, plat, fromage, dessert), comment les quantités et contenus des plats sont régulés, ainsi que le comportement des enfants. Au cours du repas familial la régulation des pratiques alimentaires est fondée sur la répétition d'activités soumises à des règles transmises explicitement et implicitement par les parents.

## Pratiques de régulation

### La régulation de la parole et de l'action de manger

17 Au cours du repas, les parents peuvent avoir à réguler le temps de parole et à éviter les chevauchements des contributions interactionnelles des différents participants, lorsqu'ils estiment que ceux-ci rendent la communication impossible. Dans l'exemple suivant tiré du dîner 1 de la famille 8, la mère devient le chef d'orchestre de la parole familiale, ce qu'elle incarne en faisant des gestes des bras et des mains qui désignent les interlocuteurs.

\*MERE<sup>7</sup> : hé, si vous parlez en même temps. <les deux bras en l'air écartés>

\*JUL : mais j(e) parlais et elle m'a coupé.

\*MERE : oui, c'est vrai ; alors vas-y. <désigne le garçon avec ses deux index pointés sur lui alignés en parallèle>

\*MERE : pendant qu'elle finit, tu parles et après elle parle. <elle garde d'abord les deux index sur son fils puis elle les dirige en direction de sa fille en faisant un geste circulaire en disant "elle finit" puis elle reporte son geste de pointage sur sa fille>

\*MERE : oui.

\*PERE : oui.

18 S'il est déjà assez difficile de gérer les tours de parole durant les interactions multipartites (à plusieurs) en général, la situation est encore plus complexe durant les dîners puisque chaque membre de la famille allie deux activités qui impliquent la bouche et les mains : parler et manger. Dans la famille 8, absorbée par son récit, l'aînée des enfants (FAN) n'arrive pas à finir son entrée tant elle est occupée à dialoguer avec les autres membres de la famille. Or cela empêche la famille de continuer le repas puisque la règle est de passer au plat suivant tous ensemble. Sa mère intervient alors à plusieurs reprises pour orchestrer ces deux activités.

\*MERE : bon tu t(e) dépêches, on t'attend là.

\*FAN : tu m'as / tu vas m'acheter des Bensimon<sup>8</sup> grises trente quatre.

\*MERE : tu / tu arrêtes de parler et tu...

19 Un peu plus tard, sa fille n'ayant pas mangé davantage, sa mère intervient de nouveau :

\*MERE : allez, mange la salade ! Dépêche-toi.

20 Le retard de leur fille devient si important que son père lui vient en aide pour que le repas se déroule de manière plus synchrone, alors que FAN essaie de raconter le film *Charlie et la chocolaterie* et que sa mère, prise par le récit, en oublie son rôle de chef d'orchestre.

\*PERE : allez termine. <désigne l'assiette de sa fille de l'index>

\*FAN : ben, Willy\_Wonka c'est celui qui a la grande chocolate@s factory@s. <fait un geste des mains>

\*PERE : d'accord.

\*MERE : c'est l(e) méchant (...) ou gentil ?

\*FAN : j(e) sais pas.

\*MERE : ni l'un ni l'autre.

\*FAN : il est en même temps pas très sympa.

\*PERE : allez.

\*FAN : en même temps.

\*JUL : xxx<sup>9</sup>.

\*MERE : allez, arrête de parler et mange.

\*MERE : tu nous diras après.

21 Les parents coopèrent donc pour que les deux activités qui constituent le dîner familial s'articulent de manière aussi harmonieuse que possible sans que cela n'empêche les enfants de s'exprimer. Les enfants sont guidés par les parents tandis qu'ils apprennent à coordonner l'activité conversationnelle avec la consommation d'aliments. Cette transmission explicite des pratiques commensales les invite à devenir eux-mêmes des praticiens autonomes du dîner familial, qu'ils pourront à leur tour transmettre quand ils deviendront chargés de famille.

## Synchronisation entre les participants

22 Lorsqu'un repas à plusieurs plats contient une entrée, celle-ci constitue une première étape, celle de l'« entrée » dans le repas. Cette première étape est l'occasion pour les membres de la famille de synchroniser leurs rythmes pour adopter ensemble celui de la commensalité. Dans les familles, le repas semble souvent suivre cette règle tacite du manger ensemble, rythmée par une ronde des plats : les différents plats sont servis tour à tour, on attend que tous les

participants du repas aient fini leur plat pour passer au plat suivant, et l'on commence un plat tous ensemble. Lorsqu'elle n'est pas suivie, cette règle fait l'objet de régulations explicites. Au premier dîner de la famille 4, l'entrée est constituée d'un demi avocat par personne servi dans une petite coupelle avec une vinaigrette maison. Dans cette famille de deux garçons, le plus jeune (4 ans) raffole de l'avocat tandis que le grand (9 ans) n'aime pas ça. Le soir du dîner 1 de la famille 4, le père tarde un peu à rentrer, mais la mère souhaite manifestement attendre qu'il arrive pour que le repas commence. En attendant l'arrivée du père, la mère prépare l'avocat pour le plus jeune, en le découpant en cubes dans sa coupelle. Après avoir assaisonné l'avocat de vinaigrette sous la supervision de sa mère, l'enfant s'assoit spontanément à table tandis que son père arrive. La mère se dirige vers le père pour l'accueillir, puis ils reviennent ensemble vers le salon-salle à manger pour se mettre à table. En appelant tout le monde à table, la mère remarque que le jeune enfant est déjà assis et qu'il a commencé son entrée sans attendre les autres :

\*MERE : à table !

\*MERE : ah ben ça y est, GAB il a direct attaqué lui.

- 23 Cette remarque est dite sans réprimande pour l'enfant. Cependant l'interjection « ah ! » indique déjà un certain décalage entre les attentes de la mère et la situation qu'elle découvre.
- 24 Le grand (LUC) tarde en revanche à venir manger, peut-être parce qu'il n'aime pas l'avocat proposé en entrée. La mère et LUC se mettent à table, et tous les trois sont rejoints par le père. La mère et le père discutent avec LUC d'un contrôle qu'il a passé à l'école. Lorsque le père s'assoit, le petit interrompt la conversation en s'adressant à lui, reprenant les paroles de la mère : « *moi j'ai direct attaqué* ».
- 25 La mère et le père adoptent une attitude positive vis-à-vis de l'énoncé et l'attitude du petit, et semblent l'encourager dans cette initiative. La mère reprend les mots de l'enfant : « *on a direct attaqué* », puis le père surenchérit d'une évaluation positive : « *t(u) as direct attaqué <petit rire> bon ben super* ».
- 26 Le jeune enfant (GAB), ainsi encouragé, termine rapidement sa coupelle d'avocat, et la tend à sa mère en s'exclamant : « *moi <crie> j'ai dé(jà) / j'ai déjà ter(miné) / terminé* ». Par cette exclamation, GAB vise ici un autre renforcement positif de la part des parents, en soulignant explicitement l'adéquation de son comportement à une des normes du repas (d'ailleurs explicitée par la mère à l'étape du plat principal, plus tard dans ce repas) : celle de terminer son assiette.
- 27 Le positionnement de la mère vis-à-vis du jeune enfant (GAB) change alors. Elle lui répond sur le ton du reproche : « *ben oui, mais nous on n'a même pas commencé, nous* ». En disant cela, elle fait un geste des deux mains, paumes vers le haut en désignant son assiette, tout en regardant l'enfant dans les yeux, pour lui montrer que les coupelles des autres participants du repas sont encore quasiment pleines. L'enfant ne répond rien et détourne le regard.
- 28 Dans ce passage, deux règles du repas sont en conflit pour GAB : d'une part l'objectif de finir son assiette, de l'autre la règle de la commensalité et de la synchronisation des participants. Les parents encouragent l'enfant qui manifeste son enthousiasme à manger et semble ainsi tout disposé à finir son plat : cet aspect « quantitatif » constitue l'un des aspects du « bien manger ». En revanche, la petite réprimande de la mère transmet à l'enfant l'idée que les objectifs individuels (bien manger, finir son assiette), ne doivent pas être réalisés aux dépens de l'objectif collectif de commensalité. « Bien » manger, c'est aussi savoir attendre les autres pour manger ensemble.

## Régulation du contenu de l'assiette

- 29 Dans le dîner 1 de la famille 4, le comportement de chaque enfant illustre des dérogations opposées à la règle implicite de commensalité et de synchronisation qui structure le repas. Après avoir constaté que le petit a déjà commencé à manger son entrée, la mère fait de son mieux pour rétablir la synchronisation collective de ce début de repas : elle insiste pour que le grand, en train de jouer dans le salon, vienne s'asseoir à table.

\*MERE : à table !

\*MERE : ah ben ça y est, GAB il a direct attaqué lui.

\*MERE : allez LUC s'il-te-plaîût. <sur un ton un peu excédé>

\*LUC : xxx.

\*MERE : viens t'asseoir !

30 L'allongement des voyelles et le ton un peu excédé de la mère, indiquent une réprimande de sa part : venir à table en même temps que les autres est une norme parentale que l'enfant est tenu de respecter

31 Une fois que LUC est venu s'asseoir à table, le ton de la mère se fait plus compréhensif : elle ne se place plus en représentante des normes à respecter (commensalité), mais adopte une attitude encourageante vis-à-vis du grand. Elle sait qu'il n'aime pas l'avocat et exprime son empathie par un affectueux « *allez bonhomme* ». Cependant, elle lui rappelle aussi une autre règle du repas : lorsque l'on n'aime pas le plat collectif, pas question de ne pas même y toucher, il faut au moins goûter. La mère a déjà réglé et préparé à l'avance les conditions d'une éventuelle négociation de cette règle qu'elle énonce avant même que l'enfant ne verbalise de protestation :

\*MERE : allez bonhomme. <s'adresse à LUC>

<LUC se relève face à la caméra de l'observateur et rejoint la table>

\*MERE : un petit peu.

<LUC étant dos à la caméra, on ne voit pas s'il fait une grimace à MERE signifiant qu'il ne veut pas manger ; on n'entend pas non plus s'il dit quelque chose>

\*MERE : la moitié.

<LUC s'assied à table en face de MERE>

\*MERE : allez ! <fait un mouvement de la tête>

\*MERE : puis tu prendras des tomates.

32 L'organisation de cette négociation anticipée par la mère est structurée en étapes précises : il devra d'abord manger au moins « *la moitié* » de son entrée pour pouvoir ensuite se servir d'une autre entrée qu'il préfère, des tomates cerises (« *puis tu prendras des tomates* »). Malgré l'empathie de la mère et sa stratégie euphémistique (« *un petit peu* »), l'assertion (« *tu prendras* ») montre que les termes de ce contrat réglé par anticipation ne sont pas négociables. Si le contenu de l'assiette est régulé par les parents, les quantités peuvent également faire l'objet d'une répartition explicite.

## Régulation des quantités

33 Dans la famille 2, composée de cinq membres, la consommation de radis est prétexte à plusieurs activités. D'une part, manger des radis sous-entend un partage plus ou moins équitable entre les différents convives. Dans le premier dîner, la mère propose un nombre de radis suffisant pour que les membres de la famille n'aient pas à se demander combien ils doivent en manger pour en laisser aux autres. En revanche, dans le second dîner, la famille est contrainte de se partager une petite botte de radis roses et la notion de partage est d'une importance telle que les enfants décident de compter le nombre de radis afin de les distribuer équitablement entre tous. Si cette activité donne une dimension ludique aux radis, ces petits légumes deviennent également un moyen pour la mère de faire réviser les tables de multiplications aux deux aînées. Ce partage strict des radis souligne également une envie des enfants à les consommer qui se manifeste par le refus d'en laisser plus à l'un d'entre eux.

34 Si le partage des radis est l'occasion d'un rappel de savoirs appris à l'école et lors des devoirs, il n'en demeure pas moins que cette entrée joue un rôle dans l'apprentissage des bonnes manières et des bonnes pratiques à table. En effet, dans les deux dîners les thèmes de discours et les sujets abordés sont similaires. Les parents sont un modèle pour l'enfant, car ils lui enseignent comment déguster les légumes. Il s'agit, dans cette famille, de manger le radis avec un petit peu de beurre. Au cours de ces repas, les enfants apprennent la notion de quantité. Le plus jeune de la famille, NIC, réclame plus souvent du beurre à son père que des radis. Le père puis la mère lui rappellent qu'il ne faut pas manger trop de beurre avec le radis. Le fait d'avoir des

enfants d'âges différents dans la famille souligne que ce processus d'apprentissage se fait sur le long terme. NIC a sans doute compris qu'il faut manger plus de radis que de beurre, mais il n'a pas encore la maturité ou la volonté nécessaire pour abandonner la grosse quantité qu'il aime consommer avec ses radis et qui contente sa gourmandise. Il en est autrement pour ses sœurs, plus âgées que lui. FEL, la cadette, a compris ce principe et suit la bonne règle car elle a appris à s'y plier, mais son attitude diffère tout de même de celle de sa sœur aînée, ARM. En effet, ARM n'a pas seulement intégré les règles, elle s'en fait la garante en expliquant à son frère qu'il ne satisfait pas les codes de consommation de ce légume.

\*NIC : pa(pa) tu peux me mettre du beurre ?

\*PERE : s'il ..?

\*NIC: s'il-te-plaît .

[...]

\*NIC : papa j(e) pourrais avoir un / encore un p(e)tit peu plus de beurre ?

\*PERE : encore un / bah t'en as dans ton assiette.

\*MERE : prends des radis, surtout NIC.

[...]

\*NIC : mais tu m'as pas donné plus de beurre papa.

<ARM se redresse, tend le cou et regarde l'assiette de son frère>

\*ARM : mais NIC tu manges plein de radis et un / plein de beurre et un tout p(e)tit morceau de radis ! <fait un geste de la main en direction de NIC>

\*ARM : alors ça sert pas tellement à quelque chose. Tu manges du beurre aux radis.

\*FEL : on dirait que tu manges du radis au beurre.

\*ARM : non, du beurre aux radis.

- 35 Le geste manuel produit par ARM consiste à faire se toucher le pouce et l'index de la même main de manière à former un cercle. De Jorio (2000 : 321-322) a décrit ce geste et a souligné que certains usages de cette forme gestuelle sont liés à l'expression de l'exactitude, de la perfection et de la correction. Dans cette interaction, la posture de ARM, son geste manuel ainsi que son énoncé verbal introduit par l'adverbe « *mais* », soulignent un positionnement intersubjectif qui indique un décalage entre le comportement de NIC et les normes que suit ARM pour la dégustation des radis. Le même sujet est abordé dans le second dîner lorsqu'au tout début du repas la mère rappelle à son fils de ne pas manger trop de beurre :

\*MERE : ah non / non, eh, prends pas autant de beurre dis donc ! Là tu prends plus de beurre que de radis NIC!

- 36 Dans la plupart des dîners familiaux de notre corpus, le partage des aliments se fait de manière implicite. Généralement, l'un des deux parents sert les autres convives et estime quelle quantité donner à chaque convive selon son âge et ses goûts. La famille 7 se compose de quatre personnes : le père et la mère, LUC âgée de 4 ans et ARI âgée de 7 ans. Lors du second dîner, la mère s'aperçoit qu'elle a fait assez peu d'omelette pour quatre personnes, bien qu'il s'agisse de l'entrée du repas, et décide d'expliquer le partage qu'elle va opérer en conséquence.

\*MERE : l'omelette est presque prête.

\*LUC : miam !

\*LUC : j'adore l'omelette .

[...]

\*MERE : alors vous en avez moins que les adultes hein parce que y a six œufs dans l'omelette .

\*MERE : y en a un pour chaque enfant. <sert de l'omelette à LUC puis à ARI>

<PERE regarde LUC et désigne MERE de l'index pour inciter LUC à lui dire merci>

\*LUC : merci maman !

\*MERE : et deux pour les adultes. <sert PERE>

\*MERE : tu peux prendre d'ailleurs la cuillère ça m'arrangerait en fait. <s'adresse à PERE>

\*LUC : xxx.

\*PERE : xxx.

<MERE se sert>

\*MERE : alors, exceptionnellement, vous pouvez commencer parce que c'est drôlement meilleur quand on mange bien chaud.

37 Dans cette séquence, la mère explique à ses deux filles, LUC et ARI, qu'elles auront moins d'omelette que les adultes car elles sont des enfants. La mère insiste sur le fait qu'un enfant mange moins qu'un adulte et que par conséquent le partage du plat ne sera pas équitable. Il est intéressant de souligner que les deux enfants restent silencieuses et ne commentent pas ce choix. LUC a pourtant très envie de manger de l'omelette et elle le fait savoir à sa mère en disant « j'adore l'omelette ».

38 Dans cette famille, le partage des quantités est exprimé explicitement et suit une logique qui s'appuie sur le statut des convives, à savoir s'ils sont des adultes ou des enfants. La mère n'opte pas pour un partage en fonction des goûts de chacun et ne donne pas davantage d'omelette à LUC qu'à ARI bien qu'elle semble vouloir en manger.

39 Nos analyses des familles 2 et 7 concernant la notion de partage démontrent que lorsque la denrée alimentaire est présente en petite quantité, les membres de la famille s'entendent sur une logique de partage. Dans la famille 2, chaque convive mange le même nombre de radis quel que soit son âge ou sa position dans la famille. Dans la famille 7, au contraire les quantités d'omelette moins quantifiables que les radis, sont partagées selon le rôle de chacun au sein de la famille. La mère légitime son partage en s'appuyant sur le nombre d'œufs qu'elle a utilisés pour cuisiner. Le partage est généralement implicite jusqu'à ce que les aliments viennent à manquer. À partir de ce moment, les convives reviennent à des formes quantifiables des aliments pour partager le plat selon une logique choisie.

40 Les règles de répartition des aliments sont encore plus strictes quand l'aliment est particulièrement désirable et que sa consommation est restreinte pour des raisons de santé ou tout simplement parce qu'il y en a peu. Le père de la famille 5 a préparé un velouté de poireaux. Comme dans d'autres familles, des ingrédients sont proposés pour agrémenter la soupe : du gruyère et des croûtons. L'ajout de ces ingrédients donne à la soupe, traditionnellement mal-aimée des enfants, un aspect ludique et personnalisé qui facilite sa consommation. Les parents tendent cependant à contrôler la consommation de ces petits « à-côtés », en particulier des croûtons, comme c'est le cas dans la famille 6 :

<MEL se sert de croûtons>

\*PERE : pas trop !<approche la chaise de MEL>

\*MEL : xx.

\*PERE : pas trop ma popote hein.

\*PERE : faut en laisser pour SOL.

41 Dans cet extrait, le père de la famille 6 régule verbalement la quantité de croûtons dont se sert MEL. La notion de partage avec son grand frère intervient comme l'argument clé de cette régulation.

42 Dans la famille 5, l'aînée des deux filles ELI s'empare de ce rôle en émettant un commentaire sur la quantité de croûtons dont s'est servi le père.

\*ELI : j(e) peux avoir un p(e)tit peu de gruyère s'il-te-plaît.

<PERE met du gruyère dans sa soupe>

\*ELI : ah, mais dis moi, toi, t(u) en as mis trois tonnes des croûtons.

\*PERE : ben <souffle> y a plus ; faudra en racheter des croûtons.

\*ELI : y en a presque plus.

- 43 L'introduction du commentaire avec l'expression figée impérative « *dis-moi* » met en évidence la prise en charge de ce rôle à caractère autoritaire. Contrairement au père de la famille 6, cependant, le contrôle n'est pas orienté en faveur d'une autre personne. L'usage de l'interjection et du marqueur discursif d'opposition « *ah mais* » couplé à la reduplication du pronom clitique sujet avec le pronom fort de 2<sup>ème</sup> personne « *toi tu* » souligne une opposition avec ce qui apparaît comme une tentative de contrôle de ses propres actes et l'intériorisation d'une régulation parentale qui ne lui semble pas avoir été respectée par le père (elle-même n'a d'abord pris que quelques croûtons puis, succombant à la tentation, en a repris trois).

## Régulation des manières de table

- 44 Le repas est également l'occasion pour les parents de transmettre aux enfants un ensemble de règles ayant trait aux manières de table. Dans le dîner 1 de la famille 4, l'aîné des deux garçons (9 et 4 ans) a respecté le contrat imposé par sa mère au moment de l'entrée : s'il n'aime pas l'avocat, il doit en manger au moins une partie, en échange de quoi il pourra manger des tomates cerises. Une fois l'avocat terminé, le grand commence à manger ses tomates tout en se mettant à jouer avec. Il en met une dans chaque joue, et les écrase avec les poings pour les faire exploser dans sa bouche. Le père et la mère n'adoptent pas la même attitude vis-à-vis de ce jeu de l'enfant : le père ne l'a jamais vu faire, et cela le fait d'abord rire. La mère, au contraire, a déjà assisté à ce jeu, et raconte au père que le grand s'était mis de la tomate partout sur la jambe. Le père est partagé entre un rire complice avec le fils et son rôle de représentant et de passeur des bonnes manières de table : parmi ces règles, les parents ont aussi pour objectif d'apprendre aux enfants qu'il ne faut pas jouer avec la nourriture. Le père utilise diverses stratégies pour indiquer au grand que son attitude n'entre pas dans les normes attendues. Il compare d'abord le comportement du garçon à celui d'un animal :

\*PERE : arrête ! Tu vas en mettre plein ta bouche. <*s'adresse à LUC*>

<*LUC est en train de faire éclater des tomates cerise dans sa bouche*>

\*PERE : t(u) es pas un hamster !

- 45 La comparaison animalière présente le jeu comme une pratique peu civilisée et renforce l'injonction « *arrête* » qui marque la limite des comportements recevables. Le père qualifie la pratique de l'enfant de jeu, faisant ainsi allusion à la règle implicite selon laquelle on ne doit pas jouer avec la nourriture : « *ça, c'est un nouveau jeu ça encore <sourit>* ».
- 46 Mais l'enfant n'arrête pas tout de suite, voyant que son jeu amuse son père qui continue de rire :

\*PERE : ta blague est drôle ; une fois après c'est fini.

\*PERE : ça s(e) mange pas comme ça <*rit*>

- 47 Tout en ne pouvant s'empêcher de rire, le père condamne le jeu du garçon en faisant appel à l'usage : il s'agit d'une « *blague* » et ce comportement n'est pas conforme aux règles du repas : on ne « *mange pas comme ça* ». La mère, qui a fait jusqu'ici mine d'ignorer le garçon, intervient de manière véhémement lorsqu'une tomate gicle de la bouche du fils : « *ah, c'est dégoûtant LUC* ». Elle reprend ainsi la même évaluation négative que celle formulée par le père un peu plus haut : « *ça, c'est dégoûtant arrête* ». Le père et la mère unissent alors leurs voix pour imposer la norme à l'enfant et lui faire cesser son jeu, mais ils adoptent des stratégies très différentes :

\*MERE: ah, c'est dégoûtant LUC.

\*PERE: bon, c'est la dernière fois qu(e) j(e) te l(e) dis. <*regarde LUC*>

\*PERE: t(u) arrêtes d'accord !

\*MERE: ça, c'est vraiment dégoûtant.

- 48 Le père associe diverses stratégies : l'évaluation négative (« *c'est dégoûtant* »), l'injonction (« *arrête* ») et la menace (« *bon, c'est la dernière fois qu(e) j(e) te l(e) dis* »). La mère, en revanche, n'utilise ni injonction, ni menace, mais s'appuie uniquement sur le renforcement

de l'évaluation négative (« *vraiment dégoûtant* »). L'enfant s'arrête alors de jouer avec la nourriture.

49 Dans la famille 8, les manières de table deviennent également un enjeu quand le cadet se met à s'amuser avec les feuilles de salade qui sont dans son assiette. Son père s'énerve :

\*PERE : bon JUL.

\*MERE : JUL tu t(e) calmes sinon tu vas aller te calmer dans ta chambre tout seul.

\*JUL : ben j(e) pourrais les voir au moins.

\*MERE : alors tu arrêtes. <fait un geste de la main>

\*MERE : tu arrêtes. <fait un geste de la main>

50 Mais loin d'arrêter, l'enfant reprend de plus belle et franchit les limites de la bienséance définie par les parents : on peut exprimer de la curiosité envers les aliments, les explorer, aller jusqu'à un comportement ludique mais cela ne doit pas gêner le bon déroulement du repas et son harmonie. Son comportement lui vaut donc une punition.

\*JUL : <bruits>

\*MERE : non JUL tu vas là-bas au coin. <désigne le coin de l'index bras tendu>

\*JUL : <bruits> <part en mangeant sa pomme>

\*PERE : FAN tu t(e) calmes aussi ou i(l) va t'arriver la même chose .

\*FAN : oui non je sais.

51 Les trois autres membres de la famille continuent leur dîner et leurs interactions sans plus lui prêter leur attention. Au bout de cinq minutes, l'enfant calmé est rappelé à table et le dîner à quatre reprend son cours sans aucune autre rupture. Lors du deuxième dîner filmé dans cette famille, l'enfant ne reproduira pas ce genre de comportement. Si les parents laissent une certaine souplesse aux enfants et acceptent que le dîner puisse être un moment ludique, il n'est pas pour eux acceptable d'aller au-delà de certaines limites qui sont transmises par leurs paroles et par leurs actes.

## Pratiques alimentaires spécialisées et apprentissage

### Apprentissage du goût

52 Durant les dîners familiaux, les enfants ne cessent d'accroître leurs connaissances alimentaires. Ils apprennent non seulement à reconnaître les aliments, mais aussi à les catégoriser en fonction des goûts de chaque membre de la famille et de leurs propres perceptions sensorielles. Ils développent également des pratiques spécifiques en fonction des aliments consommés.

53 Manger des légumes, c'est bon « pour la santé », mais c'est aussi « bon au goût » à en croire les parents. D'ailleurs, les parents ont souvent recours à un vocabulaire appréciatif pour qualifier les légumes lorsque leurs enfants rechignent à manger. Le chou, les navets ou encore les artichauts ne paraissent pas toujours très appétissants aux yeux des enfants, mais ce n'est pas le cas de tous les légumes. Prenons l'exemple des radis. Le radis rose et blanc éveille par sa couleur une certaine envie chez les enfants qui semblent voir dans sa dégustation davantage un jeu ludique qui incite au partage qu'un moment conflictuel avec les parents. Le radis, petite racine charnue, ressemble plus à une gourmandise craquante qu'à un légume et ce, notamment parce qu'il se mange avec les doigts. En mangeant des radis, l'enfant retrouve la même dimension ludique que lorsqu'il mange des cacahuètes ou des chips, en se passant de couverts. Cette dimension est, dans la famille 2, redoublée par un jeu qui consiste en un partage strict pour éviter que certains convives ne mangent davantage que d'autres. Ce partage a suscité le comptage et la répartition des radis, une activité collective et ludique à laquelle tous les membres de la famille se sont livrés.

54 Un autre thème abordé dans les deux dîners de cette famille est de déterminer si l'on mange les queues de radis ou non. Dans la famille 2, les pratiques sont individuelles. La mère et le père les mangent alors que les deux filles, ARM et FEL, les laissent sur le bord de leur assiette pour les mettre ensuite dans une poubelle de table. NIC, le plus jeune, se range du côté de son

père en mangeant les queues, mais il semblerait que cette décision ait été prise autant par goût que par la volonté de se différencier de ses sœurs. Lors du premier dîner, le garçon s'adresse à son père et lui demande ses « trucs verts ». Le père répond qu'il mange aussi les queues, en expliquant que la partie verte s'appelle « les fanes ». L'enfant occupe le centre de l'attention quand ses sœurs se demandent s'ils mangent les fanes de radis. Lors du second dîner, il prend le rôle de celui qui explique à sa grande sœur, FEL, de quelle manière elle doit manger ses radis :

\*FEL : < bruit d'effort > . < se penche vers l'assiette de NIC >

\*NIC : FEL j(e) te dis que ça, ça se mange hein avec les radis. < pointe les queues de radis sur le rebord de l'assiette de FEL >

\*NIC : moi, je le mange pas... toi tu le manges ?

\*FEL : ouais, j(e) le mange.

55 Le dîner est un lieu de convivialité et dans les deux repas pris comme exemple, la consommation de radis permet de véhiculer des notions de partage, d'inculquer les bonnes manières aux enfants et aussi la manière dont certains aliments se dégustent. Au cours de ces deux entrées, les enfants sont sensibilisés à la notion de quantité qui vise à assurer un bon équilibre des saveurs.

56 Toutefois, cet enseignement des règles à suivre concernant la consommation du radis laisse aussi place à l'expression personnelle de chaque participant et dans une certaine mesure à une individualisation des pratiques. NIC exprime haut et fort ses envies et ses choix et bien qu'étant plus jeune que FEL, il lui fait remarquer qu'elle ne mange pas tout le radis alors que tout est comestible. Ce faisant, il prend le rôle d'un « grand » qui sait que les queues et les fanes de radis se mangent car son père le lui a dit. Ce rôle est d'autant plus fort que lorsque le garçon s'adresse avec autorité à sa sœur, le père est absent. Parallèlement, on observe quasiment la même attitude de la part de l'aînée, ARM. Elle prend le rôle de la grande sœur qui fait des reproches à son petit frère sur ses manières de manger et, ce faisant, elle montre aux parents qu'elle a bien compris les codes de la consommation du radis, ainsi que les bonnes manières à table en général.

## Pratiques spécialisées en fonction de l'âge de l'enfant

57 Du point de vue de l'enfant, manger certains plats requiert des connaissances et un savoir-faire spécialisés. Dans la famille 4, dont nous avons examiné la consommation d'avocat en entrée, la mère a proposé à l'enfant de lui préparer son avocat en le découpant en petits bouts pour qu'il soit plus facile à manger. L'enfant, qui ne sait pas encore préparer son avocat tout seul, accepte volontiers :

\*MERE : on / on / j(e) te l(e) prépare le / l'avocat j'enlève la peau ou pas ? < pointe l'avocat >

< GAB se lève pour regarder ce que MERE lui montre >

\*GAB : oh < soupire > oui.

58 Il demande ensuite, spontanément quand va venir le moment d'assaisonner l'avocat avec de la vinaigrette :

< GAB, debout, s'appuie sur ses deux coudes posés sur la table >

\*GAB : est-ce qu'on va mettre d(e) la sauce ? < montre la sauce >

59 Le jeune enfant de 4 ans anticipe l'assemblage qui précède cette entrée : à 4 ans, le fait d'accommoder un avocat avec de la vinaigrette fait déjà partie de son répertoire alimentaire. La mère le guide dans une pratique d'autonomisation en préparant cet avocat avec lui en lui laissant verser la sauce. L'enfant attend cependant le feu vert de la mère :

\*GAB : xxx je mets d(e) la sauce.

\*MERE : attends une seconde je le coupe.

\*LUC : xxx.

\*GAB : d'accord < tient la cuillère de sauce, prêt à la verser sur l'avocat >

\*GAB : je mets la sauce après ?

\*MERE : oui après.

60 Dans le second dîner que nous avons filmé dans cette famille, la mère mange seule avec ses deux fils (9 et 4 ans) car le père rentre plus tard. Ce soir-là, l'entrée proposée exige des savoir-faire particuliers : il s'agit d'artichauts à la vinaigrette. Manger un artichaut est une affaire longue et plutôt complexe : la consommation de ce plat dure à elle seule presque 14 minutes, soit plus d'un tiers de la durée du repas. Cette entrée est elle-même structurée en différentes étapes qui demandent tout un savoir-faire : d'abord, les participants épluchent leur artichaut feuille par feuille en trempant les feuilles dans une vinaigrette maison dont on verse quelques cuillères dans son assiette. La partie des feuilles qui n'est pas mangée est jetée dans un grand bol commun, placé au centre de la table. Une fois l'artichaut complètement épluché, il reste à en préparer le cœur pour le manger : il faut ôter la partie barbue pour ne garder que la partie tendre. Au cours de ce processus, la mère mange son propre artichaut en même temps que les enfants et propose à chacun de l'assister selon son âge. Le grand fils épluche son artichaut tout seul : à 9 ans, il est assez autonome, et maîtrise l'art de manger cette entrée. Il a aussi développé certaines attentes : il demande à sa mère de faire réchauffer son artichaut qui est trop froid à son goût. Il a donc acquis certaines habitudes alimentaires transmises par les adultes : un artichaut, ça peut se manger tiède comme l'indique l'extrait suivant.

61 \*LUC : ah, c'est pas chaud. <commence à manger de l'artichaut>

62 \*MERE : tu veux que je remette un peu ?

63 \*MERE : ou ça va ?

64 \*LUC : xxx

65 \*LUC : ouais, un petit peu.

66 \*MERE : oh, c'est tiède t(u) exagères. <goûte son artichaut>

67 \*MERE : attends. <se lève>

68 \*LUC : peut-être le tien mais moi il est froid.

69 \*MERE : d'accord.

70 La mère rappelle également à LUC qu'il est assez grand pour se servir tout seul en vinaigrette : « *tiens. LUC tu te sers* », lui dit-elle en lui tendant le bol de vinaigrette. Si elle encourage l'autonomie du grand, la mère ajuste également son aide aux besoins spécifiques du plus jeune. Elle sert le petit de 4 ans en vinaigrette en décrivant son action de manière à l'inclure dans le protocole par un « on » collectif : « *on va mettre la sauce* ». Ce faisant, la mère rappelle explicitement au jeune enfant les étapes nécessaires pour manger un artichaut, le plaçant ainsi sur la voie de l'autonomisation. Une fois la vinaigrette servie, la mère prépare la première étape de la consommation de l'artichaut pour le petit, en décrochant déjà les feuilles pour les disposer dans l'assiette, prêtes à être saisies, trempées et mangées. Tout en disposant les feuilles détachées dans l'assiette, la mère s'enquiert auprès de lui : « *j(e) te les mets comme ça ?* ». En lui laissant le choix d'exprimer ses préférences, la mère se place en position d'assistante : elle est là pour aider, mais l'enfant reste en situation de choisir : il est donc agent. Un peu plus tard, la mère continue d'offrir la possibilité à l'enfant d'exprimer ses préférences en lui proposant de lui rajouter de la vinaigrette dans l'assiette : « *j(e) t'en remets un petit peu ?* ». Lorsque le grand a fini de manger les grandes feuilles de l'artichaut, il explique à sa mère qu'il ne veut pas manger les petites feuilles qui restent, mais qu'il souhaite en revanche manger le cœur. Ce faisant, il est en fait en train de réclamer de l'aide à la mère pour préparer le cœur de son artichaut et passer à l'étape suivante de l'entrée, ce qu'elle comprend très bien :

\*MERE : tu l(e) jettes pas, hein, tu l(e) mets dans l'assiette de papa, i(l) va l(e) manger.

\*MERE : tiens.

\*LUC : mais j(e) veux l(e) cœur.

\*MERE : oui, j'ai compris.

71 Une fois encore, la mère ajuste son rôle pour s'adapter au niveau d'autonomisation de chaque enfant. Elle décide ainsi de préparer le cœur d'artichaut du grand, tout en décrivant ses gestes pour lui expliquer comment procéder :

\*MERE : ben regarde LUC.

\*MERE : tu enlèves, mais tu jettes pas les feuilles tu les mets dans l'assiette de xxx papa ; c'est ça que j(e) voulais dire. <épluche l'artichaut de LUC>

\*LUC : ah.

\*MERE : on va pas l(e) jeter, ça c'est bon.

72 Étape par étape, elle explique au grand ce qu'il faut jeter, ce qui est mangeable et qui peut, en l'occurrence, se garder pour être mangé par le père lorsque celui-ci rentrera. Une fois le cœur préparé, la mère le sert dans l'assiette du grand. Le petit gémit et dit que pour sa part il ne veut pas manger son cœur d'artichaut. La mère, surprise, proteste en lui rappelant que d'habitude il adore ça :

\*GAB : veux pas. <gémir>

\*MERE : mais... c'est nouveau ! D'habitude, tu manges toujours le cœur de l'artichaut.

73 Au fil de cette entrée assez difficile à manger, la mère ajuste ses pratiques d'étayage<sup>10</sup> à chaque enfant en vue de guider chacun vers son autonomie. Chaque enfant réalise les étapes qu'il est capable de réaliser pour son âge et la mère aide selon les besoins de chacun, mais en les amenant progressivement à devenir eux-mêmes les agents de ces pratiques spécialisées.

## Conclusion

74 Ce parcours de quelques extraits choisis de dîners familiaux parisiens permet de faire ressortir et d'analyser, de la manière la plus vivante possible, la succession des petits rituels établis à partir de l'entrée qui marque le premier temps du repas. À travers des pratiques répétées, souvent explicitées, voire analysées par les véritables « experts » en normes et en pratiques alimentaires que sont les parents, les enfants, qui perdent progressivement leur statut d'apprentis, intériorisent des règles, des représentations et des comportements précis. Ils apprennent à coordonner harmonieusement l'activité conversationnelle et la consommation des mets. Le contenu de l'assiette est lui-même régulé, ainsi que les quantités attribuées à chacun : qu'il s'agisse de la quantité minimale (un peu d'avocat pour avoir droit à des tomates) ou maximale (un certain nombre de radis à partager).

75 Temps d'ajustement pendant lequel les commensaux s'accordent pour trouver le bon rythme, l'entrée est « une entrée dans le repas » et dans une activité collective quotidienne qui permet aux parents comme aux enfants de rappeler, de confirmer et de construire ensemble des rituels et des normes partagées. L'entrée permet également aux enfants de s'approprier des goûts et des pratiques spécifiques dans le plaisir de la consommation et de la commensalité (Schaal & Soussignan, 2008). Au fil des repas, les enfants deviennent des praticiens spécialisés du dîner familial et en particulier de son entrée, qu'ils pourront à leur tour transmettre avec ses formes et son contenu en introduisant des transformations dues à la multiplicité de leurs expériences et à la confrontation à d'autres familles, d'autres situations, d'autres lieux de commensalité (Blum-Kulka, 1997).

76 Au cours des entrées, les enfants apprennent en faisant : leur répertoire des manières de manger ainsi que celui des manières de table s'élargit et se diversifie d'un repas à l'autre. À mesure qu'ils découvrent les plats qui leur sont proposés, ils découvrent les règles et les normes qui régissent la manière de les manger, et peuvent choisir de s'y conformer ou au contraire de les contester. En se positionnant vis-à-vis de ces règles, les enfants indiquent qu'ils se les approprient, même si cette appropriation prend la forme d'une transgression fondée dans l'affirmation de soi. Refuser la règle et la transgresser jusqu'à ce que tombe la sanction (être exclu du repas en étant mis au coin...) est aussi une manière de montrer que l'on connaît et que l'on maîtrise les normes et les bonnes manières du repas.

77 Dans des contextes moins conflictuels, les pratiques de régulation ne sont pas pour autant univoques : le rappel des règles qui régissent la bonne manière de manger un aliment se fait de manière verticale, de parent à enfant, mais également d'enfant à parent, ainsi que de manière horizontale, d'enfant à enfant. Les enfants sont ainsi les relais explicites des règles du repas,

faisant preuve d'une attitude réflexive et d'une forme d'autonomie dans l'appropriation des règles collectives lorsqu'ils les rappellent à leurs frères et sœurs.

78 Les extraits étudiés ont permis d'observer la diversité des processus d'appropriation des règles du repas et des manières de manger par les enfants dans le micro-contexte de séquences interactionnelles tirées de dîners familiaux. On peut faire l'hypothèse que c'est l'inscription de ces pratiques dans le temps long de l'enfance qui renforce leur appropriation par les enfants. C'est également de la répétition de ces pratiques et règles similaires dans des contextes similaires que peut émerger leur dimension rituelle (Goffman, 1967). En ce sens, les patrimoines alimentaires, en particulier immatériels (manières de tables, manières de manger), seraient des formes de ritualisation interactionnelle qui se propagent à grande échelle. Les patrimoines alimentaires immatériels ne seraient pas des objets fixes et statiques qui caractériseraient une communauté précise dans une aire géographique donnée, mais plutôt des processus dynamiques, inscrits dans la temporalité de l'interaction multipartite, qui ne cesseraient de se transmettre et de se perpétuer, de parent à enfant, d'enfant à parent, d'enfant à enfant, de groupe en groupe, de famille en famille.

---

### **Bibliography**

ARONSSON K. 2012. « Socialization through verbal play », in A. Duranti, E. Ochs & B. Schieffelin (ed.), *The Handbook of language socialization* : 464-483. Malden : Wiley-Blackwells.

ARONSSON K. & GOTZÉN L. 2011. « Generational positions at family dinner : Food morality and social order », *Language in Society* 40 : 1-22.

BLUM-KULKA S. 1997. *Dinner talk : Cultural patterns of sociability and socialization*. Malden : Lawrence Erlbaum.

BOURDIEU P. [1979]1984. *La distinction : Critique sociale du jugement*, Paris : Éditions de Minuit.

BROUGERE G. & de La VILLE V. 2011. « On ne joue pas avec la nourriture : Enfance, divertissement, jeu et alimentation: entre risques et plaisirs », *Les Cahiers de l'OCHA* 16.

BRUNER J. 1983. *Child's talk : Learning to use language*. New York : Norton.

DE GRAAF C. 2008. « The development of sensory preferences in children in relation to food intake and obesity », *Enfance* 60(3) : 281-288.

DE JORIO A. 2000. *Gesture in Naples and Gesture in Classical Antiquity*. A translation of *La mimica degli antichi investigate nel gestire napoletano (1832)*. Bloomington : Indiana University Press.

DIASIO N. 2014. « Alimentation, corps et transmission familiale à l'adolescence », *Recherches familiales* 1(11) : 31-41.

DURANTI A., OCHS E. & SCHIEFFELIN B. (ed.) 2012. *The handbook of language socialization*. Malden : Wiley- Blackwells.

DURKHEIM É. 1906. « Détermination du fait moral », *Bulletin de la société française de philosophie* 6 : 169-212.

FEATHERSTONE M. 1982. « The body in consumer culture. *Theory, culture and society* », 1(2) : 18-33.

FISCHLER C. & MASSON E. 2008. *Manger. Français, Européens et Américains face à l'alimentation*. Paris : Odile Jacob.

GOFFMAN E. 1967. *Interaction Ritual : Essays on Face-to-face Behavior*. New York : Anchor Books.

GOJARD S. 2006. « Changement de normes, changement de pratiques ? », *Journal des anthropologues* 106-107 : 269-285.

KEPPLER A. 1994. *Tischgespräche. Über Formen kommunikativer Vergemeinschaftung am Beispiel der Konversation in Familien*. Frankfurt : Suhrkamp.

MACWHINNEY B. 2000. *The CHILDES Project: Tools for analyzing talk, 3<sup>rd</sup> Edition. Vol. 2: The Database*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.

MONDADA L. 2009. « The methodical organization of talking and eating: Assessments in dinner conversations », *Food Quality and Preference* doi:10.1016/j.foodqual.2009.03.006.

OCHS E. & KREMER-SADLIK T. (ed.) 2013. *Fast forward family: home, work and relationships in middle class America*. Berkeley : University of California Press.

- OCHS E. & SHOHET M. 2006. « The cultural structuring of mealtime socialization », in R. Larson, A. Wiley & K. Branscomb (ed.), *New directions in child and adolescent development Series Number 1: Family mealtime as a context of development and socialization* : 35-50. San Francisco : Jossey-Bass.
- OCHS E., PONTECORVO C. & FASULO A. 1996. « Socializing taste », *Ethnos* 61 : 7-46.
- PONTECORVO C., FASULO A. & STERPONI L. 2001. « Mutual apprentices: The Making of parenthood and childhood in family dinner conversations », *Human Development* 44 : 340-61.
- RIVIERE C. 1997. « Structure et contre-structure dans les rites profanes », in M. Segré (ed.), *Mythes, Rites, Symboles dans la Société Contemporaine* : 99-122, Paris : L'Harmattan.
- RIVIERE C. 1996. « Pour une théorie du quotidien ritualisé », *Ethnologie française* 26(2) : 229-238.
- ROLLS B.J., ROE L.S., KRAL T.V.E., MEENGES J.S. & WALL D.E. 2004. « Increasing the portion size of a packaged snack increases energy intake in men and women », *Appetite* 42 : 63-69.
- SACKS H. 1992 *Lectures on conversation, vol. 2*. Cambridge, MA : Blackwell.
- SCHEGLOFF E. 2009. « One perspective on conversation analysis: Comparative perspectives », in *Studies in Interactional Sociolinguistics*, n°22 : pp. 357-406. Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- SERAPHIN G. 2012. « Introduction. Familles et rites », *Recherches familiales* 9 : 3-7.
- 

### Notes

- 1 Dans le N° 232 de sa publication *Consommation et modes de vie* (septembre 2010), par exemple, le CREDOC s'appuie sur la série de ses études CCAF (*Comportements et Consommations Alimentaires de Français*) de 1998, 1995, 2000, 2003 et 2007 et sur les Baromètres Santé Nutrition de l'Institut National de Prévention et d'Education pour la Santé (INPES) de 1996, 2002 et 2008 pour constater que le modèle alimentaire français résiste bien et constitue pour les Français une protection contre la montée de l'obésité.
- 2 Comme le rappelle Gojard (2006), une définition usuelle en sociologie proposée par Durkheim (1906) établit une différence entre « règle technique » et « règle morale ». Elle dépend des conséquences de son non-respect. Lorsqu'une règle technique n'est pas respectée, l'action échoue ; alors que le non-respect d'une règle morale a pour conséquence une désapprobation de l'entourage. Dans le contexte précis du dîner familial, il s'agit d'une désapprobation de la part des parents qui sont les représentants des « normes morales ».
- 3 The Center for Everyday Lives of Families dirigé par le Professeur Elinor Ochs à UCLA a été financé jusqu'en 2012 par la Sloan Foundation. Le projet de comparaison avec les dîners français a été financé de 2011 à 2013 par le *Partner University Fund*. Le travail a été mené en partenariat avec Aliyah Morgenstern, Professeur de linguistique à l'université Sorbonne Nouvelle-Paris 3.
- 4 Nous entendons par le terme « cultures » des modes de vie et des pratiques qui diffèrent d'un pays à l'autre.
- 5 Les observatrices sont les auteurs de cet article. Elles sont toutes linguistes.
- 6 CLAN est un logiciel gratuit développé par Brian MacWhinney à la Carnegie Mellon University (Etats-Unis), qui permet d'aligner la transcription d'interactions avec leur enregistrement vidéo (le logiciel est téléchargeable à l'adresse suivante: <http://childes.psy.cmu.edu/clan/>).
- 7 Conventions de transcriptions : les noms des participants sont précédés d'une astérisque. Les indications situationnelles ou gestuelles sont signalées en italiques et entre chevrons.
- 8 Il s'agit d'une marque de chaussures.
- 9 xxx indique que le transcripteur n'a pas pu comprendre la production verbale émise.
- 10 La notion d'étayage a été introduite par Bruner pour expliquer comment l'adulte amène l'enfant à organiser ses conduites lui-même et le soutient dans ses apprentissages (1983).
- 

### References

#### Electronic reference

Aliyah Morgenstern, Camille Debras, Pauline Beaupoil-Hourdel, Marine Le Mené, Stéphanie Caët and Tami Kremer-Sadlik, « L'art de l'artichaut et autres rituels: transmission de pratiques sociales et alimentaires dans les diners familiaux parisiens », *Anthropology of food* [Online], 9 | 2015, Online since 05 August 2015, connection on 28 October 2015. URL : <http://aof.revues.org/7836>

---

## ***Authors***

**Aliyah Morgenstern**

Sorbonne Nouvelle – Paris 3

**Camille Debras**

Sorbonne Nouvelle – Paris 3

**Pauline Beaupoil-Hourdel**

Sorbonne Nouvelle – Paris 3

**Marine Le Mené**

Sorbonne Nouvelle – Paris 3

**Stéphanie Caët**

Sorbonne Nouvelle – Paris 3

**Tami Kremer-Sadlik**

UCLA

## ***Abstracts***

Dans cette étude, le dîner familial est envisagé comme le cadre privilégié de la transmission de pratiques sociales et alimentaires de parents à enfants. En France, en particulier, il s'agit d'un espace d'appropriation de valeurs matérielles et immatérielles par les enfants (Fischler & Masson, 2008). De par sa durée et sa nature commensale, le dîner s'organise en étapes distinctes (entrée, plat, fromage, fruit ou dessert) auxquelles l'ensemble de la table participe de manière synchrone. Si l'entrée, première de ces étapes, et « entrée » dans le repas, permet l'ajustement des rythmes, elle est aussi l'occasion de pratiques alimentaires variées autour de la consommation de légumes. Après l'exposé de notre cadre d'analyse et la présentation de notre corpus, nous analysons, à l'appui de l'étude détaillée d'extraits choisis, les phénomènes de ritualisation et de régulation qui structurent la transmission et l'appropriation de pratiques alimentaires spécialisées par les enfants.

### **The art of the artichoke and other rituals: transmission of food and social practices in Parisian family dinners**

This study views family dinners as essential settings for the transmission of social and food practices from adults to children. French family dinners in particular are privileged moments for children to appropriate the material and immaterial dimensions of food heritage. These lengthy commensal dinners are organized in distinctive steps to which all dinner members participate synchronically. The first course corresponds to the participants' entrance into the meal: it enables them to adjust their rhythms. In our corpus, participants adopt a variety of food practices centered on the consumption of vegetables. In this study, we first present our theoretical approach and our data. We then analyze the ritualization and regulation processes that structure the transmission and appropriation of specialized food by children, practices based on the qualitative analysis of a selection of extracts.

## ***Index terms***

***Mots-clés*** : dîners familiaux, entrée, rituel, transmission, appropriation

***Keywords*** : family dinners, starter, rituals, transmission, appropriation