

## Chapitre 2

### Introduction

Regardés séparément et d'un point de vue anthropologique, la cuisine et la transmission ont cela de commun : ils renvoient tous les deux à l'acte de (se)situer. Ils procurent des repères pour que la personne – qu'elle soit consommatrice, productrice ou spectatrice – puisse se construire dans un monde – voire construire son monde. Plus encore, quand l'objet de la recherche est à la fois la cuisine et le genre en Méditerranée, il apparaît difficile, voire impossible de distancier l'acte de cuisiner de l'acte de transmettre. Par suite, « l'art de cuisiner se confond à l'art de transmettre » (Mathieu, 2006 : 180).

Dans ce deuxième chapitre, nous examinerons cette affirmation et clarifierons ce que les anthropologues et leurs informateurs sous-entendent par repères.

Afin d'étudier ce que la cuisine et les femmes-cuisinières transmettent, et la manière dont elles le font, il est primordial de se centrer sur la notion d'apprentissage. Pour commencer, je m'inspirerai donc des travaux sur la gestuelle et l'apprentissage religieux d'Annie Comolli, anthropologue cinéaste qui utilise l'image animée et sonore comme un outil d'investigation et d'analyse ethnologique. Cette partie aux accents théoriques fournira une première approche de la transmission culinaire et aidera à comprendre en quoi le fait même de cuisiner constitue un moyen de diffuser des connaissances et du savoir.

Il sera également question de voir en quoi, dans l'aire méditerranéenne, la femme est au cœur de cette transmission. Dans ce chapitre, je mettrai en lumière et discuterai de la place du maternel dans le culinaire et son acquisition – maternel renvoyant pour notre travail à ce qui a rapport au fait d'être mère<sup>1</sup>. Lorsqu'il s'agit de transmettre la cuisine, *produire* et *reproduire* s'entrelacent. Dans cet entrecroisement réside toute la complexité du rôle de la cuisinière.

---

<sup>1</sup>Comme le rappelle Sarah Blaffer Hrdy, le maternel et la maternité sont marqués d'une longue tradition évolutionniste et eurocentrée. Il n'existe pas une seule façon d'être mère, ni une seule façon de concevoir le maternel. L'auteure de « La maternité : un champ de mines », nous met aussi en garde. « Biologiquement », écrit-elle, « le mot "maternité" se réfère au fait de concevoir et de donner naissance, tout comme la paternité se réfère à l'individu qui engendre une progéniture. Mais en Occident, le concept de maternité porte en lui une longue tradition de sacrifice ». (Blaffer Hrdy 2002 : 20). Notre définition du maternel s'arrêtera ici dans son sens strictement étymologique, à savoir *l'état de mère*.

## 1. Une passation maternelle dans un univers domestique

### 1.1. Autour de la notion d'apprentissage

En tant qu'anthropologue-cinéaste, Annie Comolli utilise le support filmique pour analyser les formes d'apprentissages<sup>2</sup>. Lors d'une conférence à visée méthodologique, elle synthétise l'apprentissage de rituels selon trois classes comportementales que l'« initiateur » adopte, et adapte, en vue de transmettre son savoir-faire (Comolli 2012). L'exécution habituelle et maîtrisée du rituel constitue une première catégorie au sein de laquelle le performateur, initiateur, ne modifie aucunement sa gestuelle. Le néophyte, lui, s'initie en observant. L'exécution rituelle complétée de gestes didactiques, « artifices » (Comolli 2012 : 297) comme des doigts pointés ou un rythme ralenti réfère à une deuxième catégorie de comportements. La troisième classe repose sur la modification totale de la gestuelle initiale, au point d'affecter la propriété rituelle de l'opération. Cette dernière catégorie instaure un cadre de transmission plus formalisée que les deux autres, puisque la dimension pédagogique est explicite pour l'initiateur et le novice. La tâche et l'apprentissage ne s'y recouvrent plus, le dernier prenant le dessus.

La catégorisation d'Annie Comolli peut s'appliquer aux « apprentissages » des cuisines méditerranéennes. Elle offre une approche à la fois méthodologique et heuristique de la passation culinaire. On pourrait effectivement y délimiter les deux premières classes avec des comportements d'observation et de familiarisation pour la première et, pour la deuxième catégorie, des gestes adaptés pour lier un « initiateur » (la cuisinière) et un non-initié, devenu « initié » (en l'occurrence ici, l'enfant grandi). La deuxième catégorie invite l'observateur à manipuler et pratiquer. Nous verrons que, jusqu'à présent, la troisième catégorie est plus difficile à analyser puisque rares sont les travaux anthropologiques menés dans cette optique en Méditerranée – je pense par exemple à des ethnographies de restaurations professionnelles, à des cours de cuisines dans des cadres plus institutionnels. Nous aborderons cette troisième classe comportementale à travers les transmissions dites « horizontales » (Sutton 2014).

---

<sup>2</sup> Annie Comolli reconnaît que le terme « apprentissage » n'est pas pleinement satisfaisant car il met « l'accent sur l'apprenti et son acquisition, au détriment de l'initiateur et de la transmission ». En outre, il néglige la réciprocité qui unit l'acquisition et la transmission. La cinéaste l'utilise pourtant faute de mieux (Comolli 1995 : introduction)

## 1.2. La transmission du geste : distinguer l'apprentissage de l'enseignement

Il est important de garder à l'esprit que cette tripartie comportementale de l'apprentissage est proposée à des fins méthodologiques. Empiriquement, il est difficile de tracer des frontières immuables – les comportements adaptés et observables viennent souvent se superposer avec le temps. La caractéristique majeure de la transmission demeure son adaptation aux acteurs et aux contextes (Comolli 2012).

Plutôt que d'étudier la limite entre les deux premières catégories en fonction du degré de modification et d'« artifice » de la gestuelle du cuisinier, ne gagnerions-nous pas à l'envisager en termes de connivence, à savoir dans la convergence des intentions et actions de chacun des participants ? Pour qu'il y ait « apprentissage », il faut nécessairement qu'initiateur(s) et novice(s) participent et adhèrent à la situation. Tous doivent « coopérer » pour reprendre le terme de l'anthropologue. Le cuisinier n'est pas le seul à participer à travers la réalisation d'actes culinaires. L'enfant qui regarde s'inscrit intégralement dans le processus de transmission. Seulement, à la différence de la première catégorie, la deuxième rend compte de comportements qui transforment la transmission par *apprentissage* en transmission par *enseignement* c'est-à-dire qu'un espace-temps y est nettement consacré, délimité et instauré : la transmission devient plus formelle et « ponctuelle » (Comolli 2015). La première s'inscrit dans la quotidienneté et n'exige pas que le cuisinier ait conscience qu'il est en train de transmettre<sup>3</sup>, elle est plus *implicite*. Alors que dans la deuxième, en adaptant sa pratique pour la rendre didactique, le cuisinier rend explicite l'objectif de transmission pour tous les participants. Il n'y a plus seulement une dimension d'apprentissage de la part du novice mais une dimension consciente et voulue d'enseignement de la part de l'expert.

Avant d'achever cette partie théorique, notons que le modèle tripartite d'Annie Comolli offre un angle analytique pertinent parce qu'il invite à (re)considérer l'importance du geste dans la transmission culinaire<sup>4</sup>. La typologie de Comolli permet de lier les deux mouvements, nous l'avons vu à travers la « connivence ». Par ailleurs, elle fait ressortir le caractère processuel de la transmission, l'idée que la transmission découle d'une co-construction dans un espace-temps pouvant être plus ou moins long, « ponctuel » ou « large » pour reprendre les mots de l'anthropologue (*ibid.*). Enfin, Annie Comolli invite à réévaluer la place de l'observation et de la quotidienneté dans l'apprentissage – bien souvent négligée. Ultiment, cette catégorisation

---

<sup>3</sup> Nous verrons que ce n'est pas le cas : le fait même de cuisiner étant un acte de transmission.

<sup>4</sup> En gardant à l'esprit que la cuisine, nous l'avons vu, ne se réduit pas à la gestuelle uniquement.

invite à étudier la transmission du culinaire par l'observation *et* par la pratique : c'est l'axe que je proposerai de suivre dans ce chapitre.

## **2. L'observation, une pédagogie mobilisée par tous les acteurs de la transmission**

### **2.1. Regard et intimité, condition à la visibilité**

En milieux extra-européens, y compris méditerranéens, la dimension orale de la transmission tend à être exacerbée. Marcel Mauss écrit d'ailleurs qu'il n'y a ni technique ni transmission s'il n'y a pas de tradition, et « c'est en quoi l'homme se distingue avant tout des animaux : par la transmission de ses techniques et très probablement par leur transmission orale » (Mauss 1936 : 9). En ce qui nous concerne, la transmission du culinaire à travers le *regard* mérite toute notre attention, tant il est essentiel. Ce regard peut être appréhendé de deux manières. D'abord du côté des initiés, qui, surveillant la pratique de leurs apprentis, corrigent leur posture et veillent au bon déroulement du processus. Le regard comme « apprentissage » peut aussi être envisagé du point de vue des « initiés » ou des apprentis.

Certains auteurs, anthropologues ou rédacteurs de livres de cuisine, reconnaissent l'importance clé de l'observation dans le processus de transmission. David Sutton va jusqu'à proposer que cette manière d'acquérir la cuisine par l'observation résonne spécifiquement dans l'espace hellénique (Sutton 2014). Les différentes lectures amènent cependant à nuancer sa position, reconnaissant elles-aussi, la place majeure du regard<sup>5</sup>.

En tant que préparateurs (cuisiniers) ou observateurs (témoins), tous les participants de *l'acte* culinaire sont acteurs de sa transmission, tous s'exposent donc à un registre de *visibilité*. Lorsqu'elle manipule en présence d'autres personnes, la cuisinière se dévoile en partie : elle laisse pénétrer un regard dans un espace à première vue personnel. Davantage encore, elle crée avec son monde un espace « privé » car elle autorise un membre à assister au processus créateur dont elle maîtrise les tenants et les aboutissants.

Le psychanalyste Serge Tisseron rappelle que l'intimité est avant tout une intention. En tant que processus, l'intimité se construit avec l'entourage du sujet et ne cesse de se transformer et d'évoluer (Tisseron 2003 : 55). L'endroit où s'élabore l'œuvre n'est donc pas, en soi, la

---

<sup>5</sup> Par exemple, Counihan, 1999, 2002, Mescoli, 2015 pour l'Italie ; Brisebarre et Sidi Maamar 2008, Fogel, 2009 pour le Maroc ; Kanafani-Zahar, 1994, Mouzawak, 2015 pour le Liban ; Armanet, 2011, Sereed, 1988 pour Israël, Bahloul, 1983 ; Crenn 2005 pour la France.

condition sine qua non de cette relation privilégiée du visible entre l'artiste et son public. Mais nous avons vu à quel point ce lieu relève d'une protection face au regard de l'extérieur et vis-à-vis de la pollution. À Kalymnos, Peta et Tinos en Grèce (Sutton 2001 : 130-131, Iossifides 1991 et Dubisch 1993), le porche, le jardin ou la véranda sont occupés en tant qu'espaces transitionnels avec la cuisine et font déjà partis, pour Jill Dubisch, du « royaume des femmes » (Dubisch 1993 :275, ma traduction). Ailleurs aussi, les expériences d'ethnologues démontraient que rentrer dans une cuisine nécessitait une proximité et une relation de confiance suffisante. Si la pièce de manipulation culinaire – parfois celle de la cuisson – n'est pas indispensable pour faire l'intimité, elle y participe grandement malgré tout. Joëlle Bahloul en parle notamment comme d'un « autel » et décrit une sacralisation de l'espace (Bahloul 1983b :20).

André Carel ne rattache pas non plus l'intime à une localité spécifique. De plus, ses définitions nous poussent à ne plus voir la cuisine comme un espace de l'intime mais celui du privé à partir du moment où elle s'inscrit et se construit dans ce régime de la visibilité. Le privé, écrit-il, est « un moment et une manière par lequel le sujet [...] ouvre une partie de son expérience intime à l'autre » (Carel 2004 : 90). La femme qui cuisine à vue accepte que l'autre assiste au processus de création. Pour autant, elle ne le fait pas dans n'importe quelle condition et avec n'importe quel membre de son entourage. La pratique de la cuisine est donc bien un espace médiateur entre le public et l'intime, un espace co-construit du « tact, de la discrétion, du discernement et de la pudeur » (Carel 2004 : 89).

## **2.2. L'intimité d'un univers maternel : monde enfantin et maternel**

« J'ai toujours regardé ma mère faire la cuisine »  
(Alaoui 2015 : *Héritage familial*)

Le public privilégié du culinaire est avant tout enfantin. Garçons et filles assistent en avant-première au processus créateur. Parfois même, ils prennent part à ces instants de cuisines communes caractérisant des rencontres entre femmes. Mourad Lahlou, un chef cuisinier né à Marrakech et auteur culinaire écrit en introduction de son dernier ouvrage :

« The real action cooking took place in the middle of the room, at a low round table flanked by a few mismatched chairs. [...] It was the prep table, where the women of the house would sit for hours, working and talking. From the time I can remember, every day began exactly the same way. My mom, grandma, some of the aunts, my nanny, and a couple of women who helped out around the house would get up early and head for the kitchen » (Lahlou 2016: 11)

C'est que le monde des enfants baigne dans celui de ces femmes : c'est à deux qu'ils créent un univers maternel. Les « petits » assistent à ce « monde séparé des femmes » (Marcus 1987) à travers sa cuisine, dès l'accouchement (Aubaile-Sallenave 1997). En grandissant, les enfants finissent par embrasser cette « vision-monde féminine » (Marcus 1987 : 121) dans sa totalité pour les jeunes filles, ou quasi-totalité comme en témoigne le refus de passation culinaire dont nous discuterons en troisième chapitre. Sinon, les garçons s'en éloignent pour un « univers masculin ». Cela dépendra de l'âge, du genre et des formes de sociabilités à l'œuvre dans les différentes sociétés méditerranéennes.

Il semble que ce monde et cette relation dans la cuisine soit l'objet d'un vif souvenir une fois les enfants devenus grands. Dans les livres de cuisine, beaucoup d'hommes témoignent avec nostalgie et affection d'un fort sentiment vis-à-vis de ces premiers enseignements visuels. La relation mère-fille peut, à l'inverse, donner naissance avec le temps à un autre type de rapport relevant du non-dit, du caché et du contrôle. L'initiation visuelle incarnée dans l'enfance, celle de la familiarisation, est loin d'être anodine : elle aidera plus tard à appréhender la pratique. Annie Comolli se dit frappée par les multiples reprises au cours desquelles André Leroi-Gourhan revient sur « la marque indélébile que constituent les acquisitions de l'enfance » (Comolli 1994 : chapitre 2).

Il transparait aussi que cette intimité de l'enfance avec culinaire *et* la cuisinière soit le privilège de la jeunesse : il n'est pas possible de (re)pénétrer cette relation de transmission visuelle spécifique, une fois adulte. Les autres membres du groupe en âge de cuisiner pourront certes participer à l'acte de création et s'exposer mutuellement. De même, des femmes continueront d'apprendre sous le regard expert de plus expérimentées. Mais le rôle et le statut d'« assistant » en tant que *spectateur* est réservé à l'enfant. Autrement dit, ce procédé visuel est toléré parce que l'apprenti est un enfant. Fondamentalement cette transmission « privée » du regard est éphémère car vouée à se transformer<sup>6</sup>. Les hommes peuvent aussi investir le lieu de la cuisine mais ceci est peu rapporté dans les travaux ethnographiques qui privilégient le caractère « extérieur » de la cuisine dite masculine : grillades, restauration de rue, établissements privés, traiteurs, etc.

La démonstration culinaire n'est donc ici, aucunement synonyme d'exhibition. Cette démonstration à laquelle les mères cuisinières se livrent, en plus de se dérouler dans le groupe,

---

<sup>6</sup> Comme pour servir de base ou de complément à un apprentissage pratique de la cuisine par exemple.

exige un « intra-groupe » : tous ne peuvent être des spectateurs, encore moins en vue d'une transmission.

### **3. Une « initiation » qui déborde l'espace-temps de la transformation culinaire**

#### **3.1. La présence au-delà du lieu et des techniques de préparations**

Le regard, en effet, prend place au cœur de la cuisine mais il ne peut s'y restreindre. En créant une intimité avec son public, la cuisinière s'attèle devant eux à une « démonstration ordinaire » (Bahloul, 1983a, 1983b), c'est-à-dire une manifestation quotidiennement inscrite dans la vie du groupe, de ses activités et son organisation. L'observation de la préparation culinaire *stricto sensu* s'inscrit dans tout un mécanisme de familiarisation culinaire plus largement, voire de familiarisation du groupe en général. La cuisine se donne à voir dans une multitude d'autres démonstrations ordinaires. Dans leurs études, Joëlle Bahloul et Luce Giard s'accordent sur la place prégnante de ces enfants-témoins dans les tâches quotidiennes autour de la cuisine – que ce soit l'approvisionnement, la distribution (la présentation des plats, la décoration) ou la consommation (Bahloul, 1983a, b, Giard, 1994)

Utile dans la construction de l'intimité du groupe et de son espace privé, le visuel met en lumière des caractéristiques « repères ». Il singularise la relation à la cuisine comme il singularise le groupe et sa cuisinière. Au-delà du processus de création, le regard peut se familiariser avec le visuel et l'aspect donné aux mets œuvrés (forme, quantité, couleur, etc.) par exemple. Joëlle Bahloul parle d'un « plan iconographique » (Bahloul 1983b : 229). L'aspect donné aux pains de Bosa en est une illustration. Avec une analyse symbolique, Margaret Arnott décrit la manière dont la mère de maison façonne son pain<sup>7</sup> à l'image de la famille en y faisant figurer explicitement chaque membre de la maisonnée (Arnott 1987 : 298, Counihan, 1999). Les autres foyers auront nécessairement des pains différents : l'aliment finit par être un outil à la fois de discernement vis-à-vis des autres, et de rassemblement pour la famille à travers l'image qu'il renvoie. Susan Star Sered définit les aliments façonnés aux messages clairement véhiculés de « symbolic food ». Elle donne l'exemple de biscuits en forme de Thorah et de montagne préparés à l'occasion de Chavouot. En réalisant des formes adaptées à l'événement commémoré, ici le don de la Thorah sur le mont Sinaï, ces grands-mères familiarisent les petits-enfants à la religiosité de leurs ancêtres, en plus de faire passer des

---

<sup>7</sup> Particulièrement celui de Noël, fête du regroupement par excellence

bénédictions divines à travers un récipient sacré – la nourriture – et le rituel de sa réalisation (Sered 1988).

Ainsi, s'intéresser à la *transmission par le regard*, c'est donner au processus de familiarisation une importance majeure, sinon sa condition sine qua non. Est familier ce qui relève de la famille *et* de l'habituel, du reconnaissable. Ces deux aspects sont considérables. D'abord parce que la transmission est un mécanisme processuel qui s'inscrit dans le temps. Ensuite parce que le culinaire tel quel, c'est-à-dire la transformation de l'aliment et sa fonction nourricière, est l'activité quotidienne par excellence. Pour *voir* il faut être plongé dans cette atmosphère, baigner dans cet univers domestique, s'inscrire dans une cosmologie plus large pour permettre à ces repères de fonctionner et de faire sens. L'initiation visuelle à la cuisine naît dans un groupe qui en donne les référentiels, qu'ils soient sociaux, culturels ou religieux. Annie Comolli, inspirée par les travaux, d'André Leroi-Gourhan écrit qu'il « n'est besoin d'aller quérir le social, la marque d'appartenance à un groupe, à une société, à une culture, dans le spectaculaire ou l'extraordinaire ; ils sont présents dans le simple et le banal, dans ce qui nous est proche et familier » (Comolli 1994).

Les anthropologues ont eu tendance à se concentrer sur les cuisines et les ritualités « extraordinaires » comme les potlachs, notamment dans le religieux (e.g. Goody 2008, Mauss 1936). Ils analysaient alors les repas sacrificiels et la cyclicité calendaire. Si, en Méditerranée, cet intérêt pour le cérémoniel demeure très palpable avec des descriptions autour de célébrations telles que l'Aïd (e.g. Crenn 2008, Gélard 2010, Kanafani-Zahar 2000, Montejano Marquina 2000) plus nombreuses (ou visibles) que les cuisines ordinaires, dans d'autres régions du monde, le regard anthropologique s'est déplacé du côté de l'ordinaire<sup>8</sup>. Pour beaucoup, l'initiatrice de ce renversement serait Mary Douglas et son célèbre « Deciphering a meal » (Douglas 1972). Ce changement d'optique a revalorisé l'importance de la routine dans l'apprentissage et le renforcement du groupe, ultimement dans la transmission.

### **3.2. Transmettre le goût, se familiariser avec le gustatif**

Cette familiarisation par le regard se complète par une familiarisation via la consommation. Étonnement, le goût comme mécanisme d'apprentissage a été peu abordé. Pierre Bourdieu écrivait pourtant que c'est dans le « goût alimentaire » qu'on retrouverait « la marque la plus

---

<sup>8</sup> Ce déplacement de d'objet n'est peut-être pas sans lien avec le courant post-moderniste qui invitait aussi à regarder du côté de « chez soi ».

forte et la plus inaltérable des apprentissages primitifs » (Bourdieu 1979 : 85). Dans une approche plutôt théorique et sociologique, Pierre Bourdieu définit le goût comme « une illusion intéressée, mais bien fondée », de sorte que « ceux qui invoquent l'expérience contre le savoir ont pour eux toute la vérité de l'opposition entre l'apprentissage familial et l'apprentissage scolaire de la culture » (Bourdieu 1979 : 81)<sup>9</sup>. En tant qu'ensemble socialisé d'« unités à la fois sapides, visuelles, olfactives et texturales » (Bahloul 1983 : 143), le goût mobilise tout le corps dans la connaissance et la reconnaissance des mets maternels.

Dans une mise en abîme culinaire où se côtoient cuisines « majoritaires » (González Turmo et al. 2007), nationales, régionales, familiales, etc. l'enfant apprend à reconnaître sa cuisine, à savoir les plats du groupe, ceux composés par la maîtresse de maison. En mangeant, il finit par identifier les marques de fabrique, ces touches qui rendent les mets nourriciers, assimilables et assimilées par un groupe. Ces particularités et la possibilité de les reconnaître parmi toutes les « touches spéciales » (González Turmo et al. 2007 : 24) fondent la cuisine du groupe autant que la figure de la cuisinière : « Maternal interventions take the form of a unique personal touch, which serves precisely to identify and highlight the cook as much as the dish » (Fischler 1988 : 287). Au Maroc par exemple, les épices jouent un rôle fondamental dans cette familiarisation et « singularisation » :

« Gran parte del país comparte, por lo tanto, el modo de condimentar sus platos o, al menos, la base de esto, pero a partir de ahí las posibilidades de elección son luchas. Esas variantes generan diferencias entre las cocineas de los distintos territorios, entre las pobres y las ricas, entre las cotidianas y las festivas... El condimento es, en definitiva, la forma máxima de singularización.» (González Turmo et al. 2007: 131).

Ces touches dont les mères ont le secret ne sont que partiellement révélées. Observer et goûter ne peuvent à eux seuls suffire à maîtriser la cuisine. Celle-ci relève du *savoir*. Les cuisinières *savent* doser les épices : cela ne s'explique pas, cela se *sent* par expérience. C'est la pratique qui permet de transformer la connaissance en savoir (e. g. Kanafani-Zahar 1998 au Liban ; Nicholas 2012, Gonzalez-Turmo et al. 2007 au Maroc ; Sutton 2014 en Grèce ; Mescoli 2014 en Italie). Le goût transmis justement, accompagné des repères visuels de l'enfance et de l'exercice, permettra aux descendants de tenter de *reproduire* à leur tour la cuisine maternelle.

---

<sup>9</sup> Sans adhérer à toute sa thèse et en ayant conscience que le « goût alimentaire » lui sert avant tout à appuyer sa distinction de « forme » et « substance » entre les classes, je trouve sa définition attrayante car elle insiste sur le caractère construit, familial, temporel du goût. En revanche, sa qualification d'« illusion » est problématique car elle le réduit à une idéologie et une perception erronée par nature... Si l'on retient une définition sensorielle et sensuelle du goût, on peut dépasser l'idée de leurre.

« Fawaz me dit ‘J’ai goûté un jour chez ma grand-mère un plat qui m’a plu. C’est ma grand-mère qui m’a initié au goût. C’est la mémoire du goût qui m’aidera en partie à refaire la recette, sachant que ma grand-mère n’a pas de balance. Cela nécessite de la mémoire et de la création personnelle. Notre mémoire est très compliquée. Elle est une accumulation de savoirs et de connaissances. Tout cela prend du temps’ ». (Sauvegrain 2009 : 187)

Parlant du goût, il nous faut aussi évoquer le sucré. La prééminence du sucre est un facteur important des études de ce corpus, particulièrement en Grèce selon Jane Cowan où il est un moyen de définir sa féminité, comparativement aux hommes et au salé (Cowan 1991)<sup>10</sup>. Plus qu’un condiment ou qu’un ingrédient, le sucré est véritablement un aliment qui se veut réconfortant. Sur les tables des juifs d’origine algérienne que Joëlle Bahloul a observées, le sucrier vient même prendre place près du pain sacré (Bahloul 1983a : 389). Dans les études de ce corpus, un lien entre le goût sucré et les instants de cuisine maternelles est récurrent. Pourim est une illustration de la manière dont ce sucre alimente la familiarisation des enfants et leurs futurs souvenirs. Alors que Pourim est vécu comme une fête des douceurs et des sucreries pour les femmes et les enfants, qui assistent à leur préparation et participent parfois à leur distribution, elle est celle des pétards et des farces pour les hommes. Le monde maternel, écrit Pierre Bourdieu, est un monde nostalgique et c’est dans ces goûts de l’univers natal que l’on retrouve les marques les plus fortes d’apprentissage « primitif », les nourritures « originelles » (Bourdieu 2016 : 85). L’entrelacement de ces deux univers de l’enfance et de la maternité font du goût sucré une mémoire familiale et religieuse.

#### **4. Le corps et la transmission dans la pratique**

##### **4.1. Manipuler pour savoir**

Jusqu’à présent, j’ai parlé de la place occupée par l’observation dans la transmission en soulignant le lien développé entre un univers des mères et un univers des enfants. J’ai voulu montrer l’importance du regard porté par les non-initiés et les apprentis sur la cuisine, la nourriture et la pratique de leur mère. Il nous faut à présent renverser la perspective et s’intéresser aux regards portés par les cuisinières. Ce faisant, un autre pan de la transmission

---

<sup>10</sup> Son ethnographie est par ailleurs intéressante parce qu’elle interroge la dichotomie spatiale entre un privé féminin et un public masculin. Elle rend compte de l’importance pour les habitantes des rencontres hebdomadaires dans les ζαχαροπλαστείο, des salons de thé où l’on se retrouve pour déguster ces mets sucrés. Tandis que les hommes fréquentent plus des cafés. Pour les deux établissements, finalement, il s’agit de lieux publics mais également privés.

est envisagé. Un pan où le corps observable et mouvant n'est plus uniquement celui de la cuisinière ; un pan où le corps de tous les acteurs de cette transmission est sollicité.

La mise à contribution se déroule plus tardivement, mais s'inscrit dans la continuité des connaissances acquises en regardant et goûtant les « œuvres » féminines. Les élèves ne sont plus totalement des non-initiés puisqu'ils sont déjà familiers des mets maternels comme nous venons de le voir. Par le corps et la manipulation, ils sont amenés à métamorphoser cette connaissance en *savoir*. Tous ne seront que des potentiels apprentis. L'enseignement pratique requiert à priori un genre pour passer de la connaissance familière au savoir : le féminin. Les cuisinières, quant à elles, basculent dans la deuxième catégorie proposée par Annie Comolli – à savoir la formalisation de l'enseignement. A la fois mère d'un enfant, mère d'une famille, mère d'un foyer, la cuisinière fait preuve d'équilibrisme dans la diffusion de son savoir.

Il est primordial de saisir l'enjeu considérable qu'introduit la manipulation. Si l'on se réfère à la définition d'une anthropologie structuraliste, dès lors que l'élève met la main à la pâte, il engage un processus de transformation. Un « matériau » reconnu comme mangeable, un aliment, se transmue dans la catégorie de l'intégrable, une nourriture (Lévi-Strauss 1968 et Verdier 1969). La manipulation entraînerait la transformation, elle-même la dimension nourricière et donc, à sa finitude, le groupe. Or si la mère-cuisinière veille sur sa cuisine comme elle veille sur son monde, c'est justement parce qu'elle cuisine et nourrit ce monde. L'enseignante doit apprendre à déléguer des tâches pour lesquelles l'apprenti ne risque pas de compromettre la réussite du met : ce serait à la fois son statut et le groupe qui en pâtirait. Il s'agit de superviser l'acte et l'attitude de l'apprenti... en ayant conscience que cette motricité directe du corps fonde l'étape inévitable à la maîtrise de l'art de cuisiner. Nous parlions de l'enlacement de la *production* et de la *reproduction* : l'enseignement pratique en est l'illustration parfaite.

Il existe effectivement des méthodes et des recettes qui s'observent et se goûtent, mais qui ne s'enseignent pas sans mettre la main à la pâte. Celles-ci nécessitent un auto-apprentissage basé sur des essais-erreurs. L'expérience de la manipulation permettra de les maîtriser, les dosages en sont un bon exemple. Les enseignantes peuvent réaliser des démonstrations ou donner des recommandations quant à la texture de la préparation, mais c'est l'apprenti qui devra jauger par elle-même à travers ses sens (toucher, odorat, goût et ouïe). L'apprenti pourra alors adapter les conseils en fonction de son expérience sensitive et sensorielle. Cette mise en pratique peut s'avérer déconcertante pour les apprentis. Livrés à leurs propres perceptions, c'est à eux,

premièrement, de juger si la préparation mérite plus d'eau, plus de temps de cuisson, plus de repos, etc. La dynamique d'imitation, au sens de *reproduction*, réclame alors un jugement personnel de sa propre réalisation, et un jugement externe de la réussite de l'imitation du plat.

Arianne Bruneton livre un exemple clair de cette ambiguïté et délicat équilibre à trouver pour les femmes-cuisinières dans l'enseignement de la panification au Maroc. La phase la plus aisément révélée aux jeunes filles berbères consiste à préparer la céréale. D'abord parce que la manipulation est relativement simple (tamiser la farine, égrainer, nettoyer des impuretés, etc.) et ainsi le risque de mal faire se voit réduit. Ensuite parce qu'il est facile de « rectifier le tir » si l'initiatrice se rend compte d'une malfaçon (Bruneton 1975 : 278-279). L'exemple repose sur un cas extrême puisqu'il s'agit de la création du pain, cette nourriture parfaite (Kanafani-Zahar 1998 : 34-35). D'autres réalisations requièrent sans doute une surveillance et un contrôle moins stricte de la part des expertes. Malgré tout, pour le pain ou pour toute autre réalisation, lorsqu'il s'agit d'enseigner le geste, la cuisinière est maîtresse de décision.

#### **4.2. Mainmise culinaire et non-divulgateion : combler le vide par la pratique**

« Kitchen space is always one woman's territory, regardless of the number of women working there... In a society where women's power is rooted in their role as mothers and nurturers, it should be no surprise that older women are reticent to give up their territory in the kitchen, or their sons for that matter, to another woman »  
(Cristie cité dans Sutton 2014)

Enseigner la pratique est donc un véritable exercice de balancement entre les intérêts de l'expérimentée, de la novice et du groupe ; tout en souhaitant transmettre son art, la cuisinière doit en garder le contrôle. Il arrive que celui-ci soit vécu par les apprentis comme une emprise totale par l'expérimentée face à l'image d'une maîtresse omnipotente. La maîtresse de maison peut susciter auprès des « initiables » de la déférence, indispensable à la transmission selon Marcel Mauss : « c'est précisément dans cette notion de prestige de la personne qui fait l'acte ordonné, autorisé, prouvé, par rapport à l'individu imitateur, que se trouve tout l'élément social » (Mauss 1936 : 8). Mais elle peut aussi induire une sensation d'oppression, distanciation ou d'abandon pour les futures cuisinières comme en témoigne Carole Counihan auprès de femmes en Toscane (Counihan 2004). La maîtresse de maison ne parvient pas toujours à déléguer ses actes ou ne souhaite pas partager ce puissant savoir. Volontairement ou inconsciemment, elle peut s'opposer à transmettre et divulguer *ses* pratiques.

Carole Counihan rend justement compte des changements de perception face à une absence d'enseignement formel, à savoir d'un *espace-temps* au sein duquel la mère indiquerait et guiderait une manipulation en vue d'enseigner. L'anthropologue produit une riche contextualisation socio-éco-historique de la Toscane et couvre ainsi une large temporalité générationnelle allant des premières guerres mondiales aux prémices des années 2000. Elle en dégage quelques tendances dans les positionnements des jeunes femmes face à l'absence du partage « expérientiel » de la cuisine maternelle. Le ressenti varie au niveau individuel, en fonction de la relation personnelle que l'apprentie entretient avec sa mère – mais aussi du temps avec des différences entre les générations. Les femmes ayant connu la *mezzadria*<sup>11</sup> ont tendance à justifier l'absence d'enseignement formalisé par le souci d'équilibre et de bon fonctionnement d'un ensemble, le groupe. La mainmise culinaire est acceptable si elle est faite dans l'intérêt communautaire. Notons cependant que toutes les « *vivandier(e)* » de la *mezzadria* ne s'opposaient pas à enseigner (Counihan 2004 : 36-42). A l'inverse, les générations post-*mezzadria* ont tendance à percevoir ce manque de *supervision* pratique comme un refus de passation, par intérêt de pouvoir, crainte ou jalousie (Counihan 2004 : 82). Dans un milieu aisé d'Alep, Sophie-Anne Sauvegrain comprend cette absence volontaire comme un souci de soin et de protection. Elle écrit que « la mère, à la fois source de savoir et agent de retransmission, peut aussi avoir tendance dans certains cas à vouloir épargner sa fille de quelque effort que ce soit, expression évidente d'une forme de surprotection » (Sauvegrain 2009 : 189). Il y a aussi l'idée de disponibilité. Pour Fatéma Hal, si la transmission des mères marocaines en France est « bloquée », c'est avant tout par manque de temps dans un contexte « émancipateur »<sup>12</sup>encourageant l'emploi et les études (Poinsot et Hal 2010 : 29).

En tout temps et toutes générations, néanmoins, le sentiment d'incompétence induit par le manque d'enseignement est palpable : Carole Counihan recueille des expressions de désarroi et de vulnérabilité lorsque les jeunes femmes racontent leur mise en foyer, leur mariage. Le mariage comme accession à la famille – donc à la cuisine – demeure fondamental dans des sociétés dites « matrifocales » telles qu'on peut les trouver dans l'aire méditerranéenne. En plus de façonner l'alliance entre deux êtres, deux familles, deux groupes, le mariage façonnerait sexuellement et culinairement la femme (Verdier 1984). Il constituerait une « dernière » étape ou une possibilité d'apprendre la pratique de la cuisine. Il est justifié, je pense, d'interroger cette

---

<sup>11</sup> La *mezzadria* était un fonctionnement agraire typique de la Toscane. Reposant sur une répartition communale des tâches, la gestion de l'exploitation agricole dépendait de l'intégralité de la famille paysanne ; chacun contribuant à l'économie du groupe.

<sup>12</sup> Voir chapitre 4 pour discussion et critique de la modernité et de l'émancipation occidentale.

accession par le mariage aujourd'hui. Et pour cela, il nous faut rappeler la dimension génératrice et nourricière de la cuisine.

### **4.3. Le mariage comme étape clé dans la maîtrise culinaire**

Nous l'avons vu, la cuisine réclame l'expérience ; l'expérience du corps (pratique) et l'expérience du temps. Mais il semblerait qu'elle exige aussi l'expérience de *femme*, c'est-à-dire sa possibilité d'engendrer. On trouve un parallèle entre l'acte culinaire et l'acte sexuel, traditionnellement légitimé par le mariage. Le culinaire et la sexualité sont des domaines liés, « cuisiner est un art que l'on doit découvrir toute seule en même temps que l'acte sexuel ; les deux choses s'improvisent en même temps » (Verdier 1969 : 52-53). Le mariage sert à fonder un foyer fécond, à perpétuer et continuer une filiation. On peut donc supposer que le mariage a toujours une place majeure dans l'instruction des femmes cuisinières, puisqu'il continue à priori d'avoir en commun avec la cuisine la capacité d'engendrer et de perpétuer.

Tout cela pourrait nous amener à évoquer la place actuelle du mariage dans les sociétés méditerranéennes, en soi un vaste sujet. Le fait est que, pour certains chercheurs, le mariage demeure une condition à l'indépendance et à l'existence sociale dans le Sud-Méditerranéen (Rivoal et Peatrick 2015 : 9). Et s'il n'est plus l'unique moyen de créer une descendance, le lien entre un nouveau foyer et la cuisine demeure essentiel dans la vie sociale. Par exemple, dans ses terrains toscans, Carole Counihan réalise des entretiens avec des femmes parties du foyer parental sans avoir un projet conjugal immédiat. En donnant la voix à des femmes vivant seules, elle explore la frustration engendrée par l'absence dans leur enfance d'un enseignement pratique supervisé par la mère. Elle montre à quel point l'environnement social continue d'exercer des pressions sur les femmes induisant des sentiments de culpabilité voire de discrédit chez certaines novices. Commencer un foyer sans avoir la sécurité d'une instruction préalable, formalisée par sa mère, les vulnérabilise. C'est que *bien cuisiner*, en Méditerranée, revient souvent à *cuisiner comme sa mère* (e.g. Counihan 2004, Mathieu 2007 ou encore Gonzalez et al. 2007, Sauvegrain 2012 :5). Le souci exprimé par ces femmes vivant seules est donc similaire à celui des femmes fiancées ou nouvellement mariées.

Ne serait-ce pas l'acte même de créer un foyer qui marque un temps décisif dans l'initiation culinaire ? Soit en tant que consécration d'une connaissance maîtrisée vouée à devenir un savoir par l'expérience ; soit comme un ultime recours pour apprendre à cuisiner s'il y a eu manque

jusqu'alors. Il semble pourtant que les femmes n'ayant pas reçu cet « enseignement formel » maternel parviennent à combler le vide en dehors du foyer originel. Des procédés sont donc disponibles pour pallier cette rupture, ou au moins en diminuer les conséquences. Les néophytes peuvent poursuivre leur initiation par le regard auprès de leur mère :

« Sergia learned to cook in spite of her mother's resistance. She described her strategy: 'The day of my marriage approached and I didn't what to do because my mother was not a good teacher. So every day she cooked I asked her: 'Mom, what it that'? » (extrait d'entretien avec Sergia, Counihan 2004: 82).

Dans les études de Sophie Mathieu et Susan Starr Sered, des belles-filles et filles mariées continuent d'apprendre de leur mère ; particulièrement lorsque ces-dernières assistent leurs aînées dans les préparatifs des « *holidays meals* » (Sered, 1988 et Mathieu 2006). Notons que certaines grands-mères rencontrées par Sered ne laissent pas toujours à vue la confection des plats qui « really make the holyday » (Sered, 1988 : 133). Contrairement aux entrées et aux desserts, ces mets centraux sont acheminés directement au domicile de la fille-cuisinière<sup>13</sup>. Il est aussi fréquent d'apprendre auprès des pairs telles que d'autres femmes de la famille, des amies, des voisines : c'est ce que David Sutton qualifie de « transmission horizontale » (Sutton 2014).

De même, nous avons vu que les souvenirs de l'enfance (goût et familiarisation) fournissent un moyen de pallier au manque d'une supervision de la pratique culinaire par la mère. Inscrite dans un univers social, en tant que membre du groupe, la femme a été familiarisée à la cuisine dès son jeune âge. En tant que membre du groupe, elle continue de s'y familiariser au cours de sa vie.

## Conclusion

« L'art de cuisiner, écrit Séverine Mathieu, se confond à l'art de transmettre » (2006 : 180) et j'ai voulu montrer dans ce chapitre que l'acte même de cuisiner est déjà un apprentissage et un enseignement, sans que cuisiniers ou apprentis en aient nécessairement conscience. En explicitant la notion d'apprentissage et d'enseignement, j'ai souhaité montrer l'importance de tous les sens dans l'acquisition de la cuisine, qu'il s'agisse de la vue, du goût et du toucher.

---

<sup>13</sup> On retrouve ici la dimension de contrôle et de pouvoir évoquée pour expliquer l'absence d'enseignement formel maternel. La puissance de ces plats demeure aux mains maternelles, en dépit même du mariage.

Toute une sensualité, ou « synesthésie » pour reprendre l'expression de David Sutton (Sutton 2010) fonde la cuisine. L'odorat a certainement beaucoup à jouer mais les études culinaires n'en faisaient pas mention outre mesure. Cuisiner est fondamentalement un « art de l'expérience » (Sennett 2010 : 387) J'ai voulu insister sur le caractère expérientiel de cette transmission, à travers l'expérience de la vie et à travers l'expérience du corps. La cuisine réclame la manipulation et réclame le temps.

Transmettre la cuisine à l'aide d'un enseignement pratique plus formalisé et supervisé est une opération délicate car elle interfère dans la production et la reproduction. Il faut nourrir et donner au groupe ses référentiels sociaux, religieux et familiaux, tout en incitant l'apprenti à produire par lui-même.

L'absence de cet enseignement formel maternel ne m'apparaît nullement exclure la transmission de la cuisine. Dès que la femme cuisine, elle alimente son groupe et le nourrit de connaissances qu'il pourra éventuellement transformer en savoir. Dès son jeune âge, l'enfant accompagne sa mère dans cet univers culinaire. Cette familiarisation pourra servir à reproduire la « vraie » cuisine. Cependant, le défaut de supervision « pratique » a pour conséquence de freiner ou fragiliser la transmission comme nous venons de le voir avec Carole Counihan entre autres (sentiments d'incapacité, dévalorisation, etc.).

Par ailleurs, la cuisine et la transmission sont liées du point de vue de la sexualité et de la fertilité (Verdier 1969 et 1989). L'apprentissage à travers l'expérience peut avoir lieu ou se poursuivre au moment où la femme entre en capacité d'être mère à son tour. D'où l'importance du mariage dont nous avons discuté ; condition de maîtrise de l'acte reproducteur et nourricier.

Nous avons suivi un axe essentiellement vertical et n'avons pas encore eu l'occasion de mentionner le recours à des « transmissions horizontales » (Sutton 2014). Dans le chapitre à venir, je propose de poursuivre la discussion de la transmission culinaire autour de cette « horizontalité ». Ce sera l'occasion entre autres de nous pencher davantage sur la troisième classe comportementale établie par Annie Comolli.