



HAL
open science

”Criar hombres y no fieras”, civility and the construction of a hegemonic masculinity (Spain, 1787-1868)

Marie Walin

► To cite this version:

Marie Walin. ”Criar hombres y no fieras”, civility and the construction of a hegemonic masculinity (Spain, 1787-1868). *Genre, sexualité & société*, 2015, Hégémonie, Printemps 2015 (13), <https://journals.openedition.org/gss/3494>. 10.4000/gss.3494 . hal-02071644

HAL Id: hal-02071644

<https://hal.science/hal-02071644>

Submitted on 18 Mar 2019

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.

Marie Walin

« Criar hombres y no fieras », civilité et construction d'une masculinité hégémonique (Espagne, 1787-1868)

Avertissement

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

revues.org

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

Référence électronique

Marie Walin, « « Criar hombres y no fieras », civilité et construction d'une masculinité hégémonique (Espagne, 1787-1868) », *Genre, sexualité & société* [En ligne], 13 | printemps 2015, mis en ligne le 01 juin 2015, consulté le 19 octobre 2015. URL : <http://gss.revues.org/3494> ; DOI : 10.4000/gss.3494

Éditeur : IRIS-EHESS

<http://gss.revues.org>

<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur :

<http://gss.revues.org/3494>

Document généré automatiquement le 19 octobre 2015.

© Tous droits réservés

Marie Walin

« Criar hombres y no fieras », civilité et construction d'une masculinité hégémonique (Espagne, 1787-1868)

- 1 En Espagne comme dans le reste de l'Europe, le XIX^e siècle est celui du libéralisme. D'abord « projet de société visant à développer un vaste espace de liberté personnelle, économique, religieuse et d'expression » (Castells *et al.*, 2003), il s'impose comme parti de gouvernement à partir de l'avènement d'Isabel II en 1833. Si cette date est traditionnellement retenue comme celle de la fin de l'Ancien Régime, elle est surtout une étape dans un processus entamé depuis la fin du XVIII^e siècle, marqué par la participation de l'Espagne au cycle des « révolutions atlantiques » (Godechot, 1955). Avec la révolution de 1868 s'achève l'ère isabélienne et la première phase de ce processus d'installation progressive du libéralisme dans le paysage politique espagnol. Mais ces quelques quatre-vingt-dix années ont vu bien plus qu'une transformation de l'ordre politique. Le projet de société libéral implique en effet également une révolution dans l'ordre économique, social et culturel. Révolution qui peut être conçue comme le passage à un nouvel ordre hégémonique, dans le sens où les approches traditionnelles du monde social sont progressivement considérées comme vétustes – relevant de « l'Ancien Régime » – et remplacées par de nouvelles normes. Un changement de perspective qui est d'abord porté par divers mouvements libéraux puis qui devient, à partir de 1843², largement imposé par les libéraux modérés au pouvoir, à travers les politiques publiques qu'ils mettent en place.
- 2 Si l'action des modérantistes pendant cette période vise la libéralisation de la société espagnole, elle a aussi pour objectif de contrôler les « masses populaires » perçues comme dangereuses et source de désordres. C'est pourquoi l'entreprise des libéraux modérés espagnols a été analysée comme un moyen pour ces élites politiques d'imposer un nouvel ordre social défini à leur avantage, dans lequel la majeure partie de la population masculine bénéficierait de libertés nouvelles, mais distribuées parcimonieusement par un pouvoir politique soucieux de les maintenir dans une relation subalterne (Castells *et al.*, 2003). L'un des principaux instruments de cette entreprise de libéralisation contrôlée fut l'éducation publique, mise en place à partir de la *Loi sur l'Enseignement Primaire* de 1838. L'histoire de l'éducation a ainsi montré que dans les écoles libérales, l'objectif fut autant de démocratiser l'enseignement primaire que d'inculquer aux élèves les valeurs d'ordre, de respect des hiérarchies et de discipline (Escolano, 1993 ; Viñao, 1998, 2012), notamment à travers la lecture et l'apprentissage des manuels de civilité (Benso Calvo, 1997 ; Guereña, 2005, 2009 ; Morales Muñoz, 2012).
- 3 L'éducation publique libérale peut ainsi être envisagée comme l'un des instruments au service de la construction d'une hégémonie au sens gramscien du terme. Chez Antonio Gramsci, le terme d'hégémonie désigne autant le rapport de pouvoir qui permet à un groupe social de dominer politiquement et culturellement le reste de la société, que la stratégie qui produit ce rapport de pouvoir (Gramsci, 1978-1992 ; Peter D. Thomas, 2010). Une stratégie que le révolutionnaire italien décrit comme une combinaison d'actions reposant sur la force – coercitives – et d'autres visant la production du consentement des groupes sociaux considérés comme « alliés » par le pouvoir, parmi lesquelles l'éducation joue un rôle central (Gramsci, 1978-1992)³.
- 4 Cet article propose d'approfondir les analyses qui ont vu dans la politique éducative libérale espagnole le vecteur d'une stratégie hégémonique en s'intéressant à ce que cette éducation fait aux corps masculins. Pour cela, nous utiliserons des ouvrages de civilité utilisés comme manuels scolaires entre les années 1780 et 1868 dans l'enseignement primaire dispensé aux garçons. Ces catalogues de bonnes manières, s'intéressant autant – sinon plus – à la formation du corps qu'à celle de l'esprit, constituent en effet une source riche pour faire une histoire

du corps (Vigarello, 1978). L'étude qui suit s'appuie sur l'analyse des postures corporelles prescrites par la civilité aux garçons pour montrer comment le corps masculin fut l'un des supports de l'entreprise de production du consentement à l'ordre social libéral. D'un point de vue épistémologique, cela implique de passer de la conception gramscienne de l'hégémonie à l'usage qu'en fait la sociologue Raewyn Connell dans son étude des masculinités. Notre hypothèse est que le projet libéral est porteur d'un modèle de masculinité qu'il s'agit d'imposer comme hégémonique, c'est-à-dire comme le « schéma de pratiques » qui « incarne la réponse acceptée à un moment donné au problème de la légitimité du patriarcat » (Connell, 1995, 77 ; Connell, Messerschmidt, 2005, 832, Connell, 2014, 74) au détriment d'autres modèles de masculinité, valorisés notamment dans les groupes subalternes. Connell définit en effet la « masculinité hégémonique » comme un modèle de masculinité qui se positionne dans le champ des « configurations des pratiques de genre » (1995), à un moment donné et dans un contexte social spécifique, comme le meilleur modèle de masculinité. Si l'analyse qui suit s'appuie sur ce concept, c'est d'abord parce qu'il a l'avantage de rendre compte des dynamiques de lutte entre les acteurs sociaux pour qu'un modèle particulier de masculinité soit considéré comme hégémonique, et ainsi de mettre l'accent sur le caractère évolutif des modèles de genre et de leur hiérarchie. Les notions de « schémas » et de « configurations » de pratiques qui sous-tendent la définition de la masculinité chez Connell permettent également d'insister sur le fait que les masculinités ne sont pas seulement des « identités », mais qu'elles sont aussi un ensemble de pratiques, d'actions et de faits non traduits par le langage verbal. À la suite de Connell, nous envisagerons dans ce travail la masculinité à la fois comme « un lieu au sein des rapports de genre, un ensemble de pratiques par lesquelles des hommes et des femmes s'engagent en ce lieu, et les effets de ces pratiques sur l'expérience corporelle, la personnalité et la culture » (Connell, 1995, 71 ; Connell 2014, 65).

- 5 La description et la déconstruction des techniques corporelles proposées par les manuels de civilité nous permettront d'abord de montrer que l'éducation libérale vise à produire des corps masculins dominants, tant dans les rapports aux femmes qu'aux autres hommes. Un privilège qui s'acquiert cependant par l'exercice d'une forte autocontrainte, qui a pour effet de modeler des corps « dociles » (Foucault, 1976), respectueux des hiérarchies de classe et de genre. Nous nous intéresserons ainsi aux forces qui s'exercent au niveau le plus intime pour imposer la hiérarchie de genre et de classe proposée par les libéraux. Abandonnant ensuite l'échelle de l'intimité, nous analyserons les conséquences de la diffusion de cet enseignement à des classes sociales qui n'ont pas les mêmes habitudes corporelles ni les mêmes modèles de masculinité que les élites libérales, de manière à replacer cette analyse dans le cadre des études historiques sur la construction d'un ordre hégémonique libéral.

Modeler des corps dominants

- 6 Les manuels de civilité publiés au XIX^e siècle en Espagne s'inscrivent dans une longue tradition d'œuvres qui, de la littérature courtoise du Moyen-âge aux traités de savoir-vivre à l'usage des courtisans, se proposent de réguler la société en normalisant les interactions sociales selon des règles de « politesse ». L'explicitation de ce que veut « l'usage » implique notamment une description précise des comportements et des postures corporelles donnant les signes extérieurs d'une « bonne éducation ». Si de nombreuses études ont déjà utilisé ces sources pour faire une histoire du corps (Vigarello, 1978 ; Cordon-Cortezo, 2002 ; Guereña, 2005, 2009), aucune ne s'est attachée à le faire du point de vue de la construction des masculinités. Il faut dire que les titres des ouvrages n'orientent pas vers ce thème. En effet, si une littérature de ce type spécifiquement destinée aux femmes apparaît à partir de la deuxième moitié du XVIII^e siècle (López Cordon-Cortezo, 2002, 363), les manuels de civilité destinés aux garçons ne s'annoncent pas comme tels. C'est en parcourant des manuels généraux que l'on peut se rendre compte que bien souvent, si l'auteur ne précise pas le contraire, il ne va s'intéresser qu'à l'éducation des garçons⁴. L'étude qui suit s'appuie sur un corpus de vingt manuels de civilité parus en Espagne entre 1781 et 1868, dont la moitié porte des titres généraux mais sont en réalité destinés aux garçons. Sur les dix autres manuels, quatre concernent l'éducation des filles, et six l'éducation « des enfants des deux sexes »⁵. À partir de ce corpus, nous avons

dégagé trois principes fondamentaux qui dirigent le modelage des corps masculins selon les règles de la civilité : rectitude, modération et contrôle.

Rectitude

- 7 Dans *Le corps redressé*, Georges Vigarello fait de « l'amour de la rectitude » la caractéristique principale des règles de la civilité depuis le Moyen Age (Vigarello, 1978, 18). Au XIX^e siècle, même si les auteur-e-s présentent le port du corset et l'emballage comme des techniques barbares (Amar y Borbón, 1790 ; Gómez de Piñeyra, 1813), le corps droit demeure un modèle, surtout pour les garçons. En effet, si les injonctions à se tenir droites concernent aussi les filles, le corps féminin, associé symboliquement à la mollesse et à la courbe, est souvent tenu selon les règles de la civilité d'être souple et gracieux. Ainsi les filles doivent apprendre à danser, car cette pratique permet de « mouvoir [son] corps comme si c'était de l'air » (Amar y Borbón, 1790, 203). Les garçons en revanche doivent tout faire pour éviter que leur démarche ne ressemble à une danse, comme le montre cette recommandation de l'auteur d'un manuel de 1843 :

« Ne marche pas sur la pointe des pieds comme si tu étais en train de danser, sauf si c'est pour traverser une flaque d'eau. » (Ortiz, 1843)

- 8 Selon les règles de la civilité, le corps des hommes doit être droit et rigide, qu'il soit « debout, assis ou à genoux » (*Reglas de la buena crianza*, 1819, 20), qu'il soit immobile ou en mouvement. Ainsi lorsqu'il marche, le garçon doit prendre garde à ne pas « incliner ni balancer [son] corps » et à « ne pas avoir ni les mains ni les bras pendants » (*ibid.*, 25). La rectitude du corps se perçoit donc non seulement dans la démarche, mais aussi dans les mains, le visage et le regard, comme le précise Francisco Gabriel de Medina, auteur d'un *Guide* paru en 1787, qui recommande de tenir le visage incliné « ni trop vers le haut, ni trop vers le bas » lorsque l'on marche dans la rue (De Medina, 1787, 59). Pour cela, il indique qu'il ne faut ni regarder derrière soi, ni vers les fenêtres, et qu'il ne faut surtout pas se laisser distraire par ce qui peut intéresser les badauds :

« S'il y a quelque chose qu'il faut absolument voir, regarde-le en passant, et ne suis pas ou ne reste pas avec ceux qui perdent leur temps, ne le montre ni avec les mains, ni avec la tête, ni avec les yeux à quelqu'un. » (*ibid.*, 59)

- 9 Or, garder le corps et notamment le visage droits ou porter le regard au loin sont des postures qui marquent l'assurance et la confiance en soi. Le regard porté droit devant dans la rue permet de donner l'illusion de savoir où l'on va, au sens propre comme au figuré. Il appuie une démarche assurée, elle-même portée par un corps redressé qui occupe pleinement l'espace dans lequel il se trouve. Dans une conversation, se tenir droit peut permettre de surplomber l'interlocuteur ou l'interlocutrice, et plus encore si cette attitude est accompagnée d'un regard direct et franc. Une posture qui est d'autant plus facile à adopter face à une femme l'on apprend aux filles, à l'inverse, à « baisser les yeux » pour faire preuve de « modestie » (Amar y Borbón, 1790, 240). Ces prescriptions apparaissent ainsi comme autant de techniques corporelles permettant de se situer en position de dominant dans un rapport social, dans une interaction autant que dans un lieu public comme la rue, un salon ou à table. Il n'est donc pas anodin que depuis le XVI^e siècle au moins, les élites sociales européennes apprennent à leurs enfants, et notamment aux garçons, à se tenir droit. La posture du redressement sert un objectif de domination sociale, et en particulier, de domination masculine.

L'idéal du « juste milieu »

- 10 Parmi tous les conseils donnés par les auteurs des manuels de civilité, il semble qu'un idéal les dirige tous. En toute situation, la position, l'attitude ou le comportement le plus adapté est décrit comme un point d'équilibre entre deux extrêmes. La tête ni trop haute ni trop basse, le corps ni trop proche ni trop éloigné de la table⁶, les jambes ni trop serrées, ni trop éloignées l'une de l'autre :

« Si tu es assis fais en sorte que tes pieds reposent de manière identique sur le sol, sans que les jambes ne soient ni trop écartées ni trop serrées. » (Ortiz, 1843)

11 Cette idée du « juste milieu » est en particulier illustrée par les descriptions du « bon usage » de la voix. L'auteur des *Règles de la bonne éducation* (1819) conseille par exemple de ne parler ni trop rapidement, ni trop lentement, et de produire un son qui soit audible sans être trop fort. Le timbre doit n'être « ni rauque, ni efféminé », donc ni trop grave, ni trop aigu :

« Parle avec une voix modérée, qu'elle ne soit ni excessivement lente, ni trop précipitée, ni rauque, ni efféminée ; c'est-à-dire que tu dois parler de manière à ce que sans faire de bruit tu puisses facilement être entendu de ceux avec qui tu converses. » (*Reglas de la buena crianza*, 1819, 42-43)

12 La civilité accorde une place particulière à l'usage de la voix. De fait, en tant que support matériel de la pensée, c'est elle qui permet de faire le lien entre la pensée d'un individu et son apparence physique⁷. Comme telle, elle peut avoir une influence sur l'image que les autres ont de l'un ou de l'autre. La voix joue ainsi un rôle fondamental dans l'assignation d'une identité à l'homme qui s'exprime, et notamment parce qu'il doit s'exprimer, car l'occupation de l'espace sonore et discursif est une activité typiquement masculine⁸. Une voix trop aiguë, donc perçue comme efféminée, aura tendance à dévaloriser le propos tenu, car le féminin associe au monde sensible. À l'inverse, un timbre grave fait passer le locuteur du côté du masculin et donc du rationnel. L'auteur des *Règles de la bonne éducation* critique aussi les personnes qui « feignent une voix languissante, font semblant d'avoir la langue épaisse, et marchent d'une manière affectée » (*Reglas de la buena crianza*, 1819, 43), car elles ne restent pas « conformes aux talents [qu'ils ont] reçus de la nature » (*ibid.*). Cette référence à la nature peut être comprise comme une critique de ceux qui, par des attitudes « affectées », adoptent un langage corporel qui les assimile au féminin et se placent ainsi en porte-à-faux de leur assignation sexuelle « naturelle ». Très présent dans les manuels de civilité, le « risque » d'effémination renvoie à la « menace » d'une perversion de l'ordre moral et social par des êtres qui, par leur aspect physique ou leurs pratiques sexuelles, troublent la bicatégorisation de genre sur laquelle est fondée la société patriarcale⁹.

13 S'il faut donc savoir parler fort pour ne pas paraître efféminé, il faut toutefois prendre garde à ne pas tomber dans l'extrême inverse, car un volume sonore trop élevé est le signe d'une impolitesse. À cet égard le risque est encore plus important lorsqu'on rit que lorsqu'on parle. C'est pourquoi il ne faut pas « rire sans motif, et s'il y a une occasion de rire, que ce ne soit pas à gorge déployée ni pour des choses immorales » (*Reglas de la buena crianza*, 1819, 42-43), et toujours garder « un air de décence et de modération, pour ne pas tomber dans le désordre de ceux qui ne savent jamais garder leur sérieux pendant une conversation » (*ibid.*, 1819, 87). Un homme éduqué sait donc garder son calme lorsqu'une plaisanterie est faite, de manière à garder le fil de la conversation, contrairement aux hommes grossiers qui interrompent leur interlocuteur à tout moment en riant, qui plus est à « gorge déployée », se mettant par-là dans une posture corporelle irrévérencieuse.

Modération et distinction

14 Une « bonne voix » d'homme se situe donc à mi-chemin entre la vulgarité et l'effémination. En ce sens, l'usage de la voix nous semble représentatif non seulement de la posture d'équilibre que le corps doit occuper en toute circonstance, mais aussi de l'idéal moral et politique qui porte cette injonction. Il ne suffit en effet pas à l'homme éduqué de se distinguer des femmes pour être considéré comme homme, il lui faut aussi se distinguer d'un modèle de masculinité perçu comme « populaire ». A de nombreuses reprises, l'adoption de postures « moyennes » est ainsi présentée comme une pratique de « distinction » au sens où l'emploie Pierre Bourdieu, de technique de différenciation utilisée par les classes supérieures pour marquer, légitimer et entériner les inégalités d'appartenance de classe (Bourdieu, 1969, 1992). Par exemple, d'après Manuel Antonio Carreño, s'il ne faut faire des pas ni trop petits, ni trop grands, c'est parce que les premiers sont caractéristiques des femmes, et les seconds des « personnes ordinaires » : « seules les personnes ordinaires frappent fortement les pieds sur le sol, et font de grandes enjambées pour marcher » (Carreño, 1860, 65). L'auteur des *Règles de la bonne éducation* utilise la même expression pour parler des hommes qui ne savent pas maîtriser leur colère ou leur impatience, qui peuvent devenir violents physiquement ou par les mots à la suite d'un désaccord ou d'un mauvais résultat au jeu : « Le tempérament querelleur, la témérité,

l'échauffement, l'impatience dans le jeu, sont le fait de gens ordinaires. » (*Reglas de la buena crianza*, 1819, 82). La civilité valorise à l'inverse les hommes qui font preuve de maîtrise de soi, qui savent gérer les incompréhensions et les problèmes avec calme et patience, ne pas en venir aux mains et donc demeurer dignes, même en proie aux émotions les plus fortes. Ces critiques à l'encontre des gens « ordinaires » s'inscrivent dans un discours globalement dépréciatif à l'égard des classes populaires, comme le résume l'auteur des *Règles de la bonne éducation* dans l'assertion suivante : « L'incivilité est basse et plébéienne ; la courtoisie est toujours noble » (*Reglas de la buena crianza*, 1819, 13).

15 À cet égard, les manuels de civilité espagnols s'inscrivent dans une longue tradition de discours moraux participant à la construction des masculinités des élites sociales européennes. Pour l'historien Tood W. Reeser, la référence du « juste milieu » était en effet au cœur du modèle de masculinité hégémonique conçu par les élites françaises de la Renaissance (Reeser, 2006). Cet idéal, que l'auteur qualifie d'idéal de la « modération » par référence à Montaigne, est en fait hérité de l'Antiquité et notamment de l'éthique aristotélicienne fondée sur le concept d'équilibre entre les extrêmes. Pour Aristote, le comportement humain doit prendre pour modèle la Nature, qui fait que le corps est « biologiquement modéré ». Par modération, il faut entendre non seulement la posture d'équilibre entre des excès – le chaud et le froid par exemple – mais également les mécanismes d'autorégulation qui permettent au corps d'atteindre cette position par adaptation automatique à l'environnement (Aristote, *Éthique à Nicomaque, Politique*). C'est ainsi que lorsque Montaigne vante les mérites de la « modération » en matière d'appétit sexuel masculin, il préconise un moyen terme entre la véhémence et l'abstinence, excès également considérés comme néfastes pour le corps et l'esprit (Montaigne, 1580, I, 30). Des travaux comme ceux de John Tosh ont aussi montré que les notions de modération et d'équilibre étaient une référence pour les élites sociales anglaises au XIX^e siècle, à travers la notion de « *Gentlemanliness* » (Tosh, 2002, 2005). C'est en fonction de ces concepts et de leur histoire que l'on peut comprendre l'usage des termes « modestie » (« *modestia* ») et « honnêteté » (« *honestidad* ») dans certains passages des manuels de civilité, qui autrement demeureraient obscurs, tel cet extrait du *Guide de l'enfant instruit* : « Marcher dans la rue doit se faire avec « *modestia* » » (De Medina, 1787, 59).

16 Les règles de la civilité contribuent donc à modeler des corps masculins dominants, mais cela du point de vue du genre comme de la classe. Se tenir droit et trouver le point d'équilibre, deux assertions primordiales du discours de la civilité, permettent de marquer la différence de genre vis-à-vis du féminin, de classe vis-à-vis des classes populaires, et donc de genre vis-à-vis des hommes des classes populaires. L'idée de modération apparaît ainsi comme le point central d'un processus de hiérarchisation des masculinités. Profondément classiste, le discours des manuels de civilité dévalorise un stéréotype de masculinité « populaire » fait d'agressivité, de violence physique et de vulgarité, afin de présenter le modèle de masculinité fondé sur la modération comme hégémonique. En effet, si les techniques corporelles de domination permettent de présenter ce modèle de masculinité comme *une* réponse « au problème de la légitimité du patriarcat » (Connell, 1995, 77), c'est la dynamique de dévalorisation et de subordination d'autres modèles de masculinité, que Connell qualifie de processus de « domination/subordination » qui peut permettre à cette masculinité d'être considérée comme « *la meilleure* réponse » et de devenir un modèle de masculinité hégémonique.

Autocontrôle

17 Mais pour que fonctionne ce processus de hiérarchisation, il est absolument nécessaire que le garçon apprenne à contrôler son corps, entièrement et en toute circonstance. Ainsi, aucune partie du corps n'est épargnée par les règles de la bienséance, depuis les mains, le visage et le regard, ou les jambes et les pieds, comme le montre cette indication des *Règles de la bonne éducation* :

« Lorsque tu es assis garde les pieds posés côte à côte sur le sol, ne croise pas les jambes, ne les tiens pas trop écartées, ne les éloigne pas trop de la chaise sur laquelle tu es assis, et lorsque tu es debout et que tu ne marches pas, ne mets pas un pied devant l'autre. » (*Reglas de la buena crianza*, 1819, 23)

18 Toutes sortes d'attitudes corporelles à première vue anodines sont également encadrées par les règles de la civilité, qu'il s'agisse de la manière de s'asseoir ou de celle d'entrer dans une pièce :

« En entrant dans un lieu où beaucoup de personnes sont réunies, salue avec modestie [*modestia*], en inclinant le corps vers l'avant et en baissant les yeux : premièrement vers les hôtes, ensuite vers les autres personnes, en continuant par ordre de distinction. » (Ortiz, 1843)

19 À bien des égards, les manuels de civilité semblent comparables à des catalogues d'interdits qui ne laissent ni un membre, ni une attitude, ni une situation sociale au hasard. L'entreprise de « civilisation des mœurs » (Elias, 1973, 1974) apparaît comme un processus d'artificialisation qui enferme les jeunes corps dans un véritable carcan de normes, dans le but d'une maîtrise totale du corps et de ses manifestations. Un contrôle qui passe bien sûr par celui des émotions, surtout les plus fortes, susceptibles de provoquer spontanément des bruits ou des mouvements « excessifs », comme les qualifie Antonio Carreño dans ce passage :

« Nous devons nous habituer à exercer sur nous la domination nécessaire pour réprimer les émotions les plus fortes. Les cris de douleur excessifs, de surprise ou de peur, les sauts et autres démonstrations de joie et d'enthousiasme, les accès de colère, sont caractéristiques des personnes vulgaires et mal éduquées. » (Carreño, 1852, 117)

20 D'où l'angoisse perceptible dans les manuels vis-à-vis des bruits du corps, signes d'une impolitesse rare, et pourtant difficiles à maîtriser. L'auteur de *Juanito* affirme ainsi qu'il est interdit de « roter, bâiller ou éternuer » à table ou en société (Paravicini, 1861, 98) mais, conscient que cette prohibition est intenable, conseille de « mettre un mouchoir devant la bouche et [de] le faire avec la plus grande discrétion » « dans le cas où on ne peut pas l'éviter » (*ibid.*).

21 Mais plus encore que les manifestations biologiques non maîtrisables, ce que l'homme civilisé doit apprendre à cacher ce sont les signes de son éducation.

« Parce que si l'on découvre [que la courtoisie] est le résultat d'un apprentissage, elle n'est plus qu'affectation. » (Reglas de la buena crianza, 1819, 9)

22 Si le corps doit être entièrement contrôlé, c'est donc surtout parce qu'il ne faut jamais laisser apparaître que les comportements guidés par les règles de la civilité ne sont pas innés. De fait, à une époque où l'on considère que les appartenances de genre, mais aussi dans une certaine mesure celles de classe, ont une origine biologique ou sont justifiées par la naissance, il peut sembler contradictoire d'admettre que les postures de domination qui inspirent le respect voire la crainte sont en fait le résultat d'un travail et d'une éducation. Le discours sur la civilité est ainsi parcouru d'une tension entre le fait que ces techniques corporelles doivent nécessairement être apprises et qu'il est difficile de les adopter, alors qu'elles sont les marques de dominations que l'on présente comme « naturelles ». Tension qui apparaît souvent dans le discours des moralistes, sous forme d'injonctions à se comporter « naturellement », comme lorsque l'auteur des *Règles de la bonne éducation* prescrit de « rester conformes aux talents que nous avons reçus de la nature » (*ibid.*) ou que Tomas Ortiz conseille de « laisser son corps prendre une position naturelle » (Ortiz, 1843). En ce sens, l'entreprise d'asservissement des mœurs et de contrôle des corps par la civilité apparaît viser non seulement un objectif d'apprentissage d'une domination sociale, mais aussi de légitimation de cette domination.

23 Le corps masculin redressé, « modéré » et maîtrisé est donc susceptible d'être en position de domination dans la majorité des rapports sociaux. Mais l'éducation du corps par la civilité n'implique pas seulement l'apprentissage de postures de domination, sinon également des techniques d'invisibilisation de ces postures et donc de légitimation des rapports de domination. Encore faut-il toutefois que les jeunes garçons à qui s'adressent ces discours, qui ont entre 4 et 14 ans, acceptent d'enfermer leurs corps dans un tel carcan de bonnes manières.

Le processus « d'incorporation » des normes de civilité

24 L'adoption des normes corporelles de civilité implique un travail d'incorporation, au sens d'apprentissage de techniques corporelles, et au sens où l'entend la sociologie bourdieusienne d'intériorisation de structures sociales (ici les rapports de domination de classe et de genre)

sous forme de dispositions (comportements et réactions « spontanées ») qui constituent l'*hexis* corporelle de l'individu (Bourdieu, 1980). D'après P. Bourdieu, cette incorporation passe par un processus d'inculcation dans des situations d'apprentissage explicites ou implicites que sont l'éducation à l'école, la vie en famille ou les moments passés avec les camarades (socialisation entre pairs). Mais, comme l'a montré notamment la sociologue Sylvia Faure dans son travail sur l'apprentissage de la danse (Faure, 2000, 2001), le processus d'incorporation dépend aussi beaucoup de pratiques langagières, des conditions matérielles de l'enseignement et des modalités de l'exercice du pouvoir d'autorité pédagogique sur l'enseigné. Ces pensées sociologiques vont ici nous servir de point d'appui pour discuter non pas de l'adoption réelle des pratiques corporelles de la bienséance, car nos sources ne nous permettent pas de le savoir, mais des modalités du travail d'incorporation contenues dans les principes mêmes de l'éducation selon les normes de la civilité.

Pédagogie et utilisation du manuel scolaire dans l'enseignement primaire espagnol au début du XIX^e siècle

- 25 La place du manuel scolaire dans l'éducation a fait l'objet de débats historiographiques importants parmi les historiens de l'éducation en France et en Espagne (Julia, 1990 ; Choppin, 2008). Et pour cause, les manuels sont, avec les traités de pédagogie et le matériel scolaire conservé (mobilier, cahiers d'exercices, etc.), les seules sources nous ouvrant les portes des salles de classe. Mais le fait que ce soient les seules sources qui nous soient parvenues, lié à la conception contemporaine de l'éducation qui donne au manuel scolaire une place centrale dans le travail pédagogique, peut nous induire en erreur quant à ce que ces sources nous disent des pratiques éducatives passées. En effet, les historien-ne-s ont montré que sous l'Ancien Régime et jusqu'au début du XX^e siècle, pouvait servir de « manuel » tout type d'écrit tombant sous la main des enseignant-e-s ou des élèves : almanachs, vies de saints, abécédaires, etc. (Julia, 1990 ; Choppin, 2008 ; Hernández Díaz, 1997, 1999). Ce n'est qu'avec le développement de l'intérêt pour l'éducation du « peuple » que le manuel scolaire, et notamment celui de lecture (*libro de texto*), devient l'objet d'une attention particulière de la part du pouvoir politique. Ainsi, une recommandation du Conseil de Castille du 11 juillet 1771 indique qu'il est nécessaire de bien choisir les livres sur lesquels les enfants commencent à lire, et qu'il faut abandonner ceux qui proposent des « fables frivoles, des histoires mal formulées ou des prières immorales, sans langage pur ni maximes solides, par lesquels le goût des jeunes enfants se trouve dépravé et qui les habituent à utiliser des expressions inappropriées, à croire en des superstitions nocives et à adopter des vices qu'ils garderont toute leur vie » (cité par Hernández Díaz, 1997, 128). L'adoption du manuel scolaire comme support privilégié de l'enseignement primaire en Espagne se situe entre les années 1800 et 1860. Dès les années 1820, certaines écoles acquièrent des séries de livres de classe afin que chaque élève puisse les manipuler (*ibid.*). Toutefois d'après Antonio Gil de Zárate, directeur général de l'Enseignement public, autour de 1850 la plupart des écoles ne possèdent qu'un seul manuel, celui du maître, sur lequel les enfants lisent à tour de rôle (Gil de Zárate, 1855 cité par Escolano, 1993, 28).
- 26 Dans ce contexte politique et économique, les manuels de civilité avaient de nombreux avantages qui expliquent qu'ils aient été utilisés comme manuels scolaires. Le premier est économique, puisqu'ils peuvent servir à la fois de manuel d'histoire, de morale, d'éducation religieuse, éventuellement d'hygiénisme, et surtout de lecture. Les auteurs et éditeurs ont d'ailleurs exploité cet atout en publiant des éditions imprimées en gros caractères, contenant des alphabets et des textes avec les syllabes séparées pour faciliter l'apprentissage de la lecture (Guereña, 2009). Mais c'est surtout leur discours normatif, conforme aux intérêts politiques qui visent à « moraliser » les « masses » éduquées, qui en ont fait des partenaires privilégiés de l'enseignement primaire tel qu'il est mis en place au début du XIX^e siècle en Espagne (Benso Calvo, 1997 ; Guereña, 2005, 2009).
- 27 Cet enseignement, surtout dans les écoles qui n'avaient pas les moyens de se doter de plusieurs exemplaires d'un même ouvrage, reposait concrètement sur l'oralité, et notamment sur la lecture des manuels par le maître ou ses assistants¹⁰. Les manuels scolaires étaient lus, écoutés, relus, appris, recopiés, etc., par des élèves ainsi quotidiennement confrontés à de nouvelles

normes sociales. Le travail d'incorporation des normes de la civilité est donc premièrement lié à l'usage même des manuels de civilité dans les écoles, où à la fois pour des raisons économiques et politiques, ils deviennent la base de l'enseignement primaire tel qu'il est conçu par le pouvoir libéral. Il s'agit d'abord d'un processus d'inculcation qui passe par l'imprégnation des mentalités d'un discours répété sans relâche par les éducateurs et les élèves eux-mêmes, dans une logique d'apprentissage « par cœur » qui, dans la mesure où il concerne l'intériorisation de postures corporelles, était aussi bien un « apprentissage par corps » (Faure, 2000).

L'apprentissage de l'obéissance et de la soumission

- 28 Ce travail était largement facilité par la place centrale donnée à la discipline dans cet enseignement. Par discipline nous entendons d'abord le respect de règles de conduites contraignantes destinées à faire régner l'ordre, impliquant la soumission à une autorité, ici éducative. Une réglementation qui était indispensable dans un contexte éducatif où les classes pouvaient comporter jusqu'à une centaine d'élèves, d'âges et de niveaux très différents.
- 29 Certains manuels, dans la mesure où ils s'adressent aux éducateurs avant tout, décrivent le comportement idéal pour se faire respecter des enfants. Selon l'auteur du *Système d'éducation* publié en 1813, l'autorité paternelle repose sur un mélange « d'intégrité, de sévérité, d'honnêteté et de vertu (*rectitud*), sans exclure la douceur ni les félicitations » (De Piñeyra, 1813, 142-143), tandis que Josefa Amar y Borbón décrit l'éducation idéale comme un mélange de « gentillesse » et « d'inflexibilité » (Amar y Borbón, 1790, 119). D'après Simón Gómez de Piñeyra, ces qualités sont surtout masculines, et il déplore ainsi que l'éducation des enfants soit le plus souvent confiée à des femmes (De Piñeyra, 1813, 28), relevant « qu'on a coutume de dire en Espagne pour signifier qu'un enfant est mal éduqué : « on dirait un enfant de veuve » » (*ibid.*, 160-161). Le respect de l'autorité et des hiérarchies est une valeur centrale dans les manuels de civilité, qui sont souvent construits en chapitres déclinant les personnes et institutions à qui l'enfant doit obéissance. Ainsi, l'ouvrage intitulé *La civilité en vers*, publié en 1861, présente tout d'abord le respect et les obligations que l'enfant doit à Dieu et à ses représentants (Asis Madorell, 1851, 12), puis celles dues à ses parents et à sa famille (*ibid.*, 16), aux connaissances et amis que l'on croise dans la rue (*ibid.*, 24) et enfin au maître d'école (*ibid.*, 29). L'ouvrage s'achève de plus sur les différentes manières de s'adresser dans une lettre à des personnes représentant la hiérarchie militaire, religieuse ou politique (*ibid.*, 62-64).
- 30 Cet enseignement pour le moins rigide s'appuie sur un usage des châtiments corporels qui, bien qu'il soit en partie réprouvé par les auteurs de l'époque, n'en demeure pas moins un partenaire indispensable de cette conception de l'éducation. Ainsi Simón Gómez de Piñeyra dénonce-t-il « le châtiment arbitraire et presque inhumain qui est observable encore aujourd'hui en Espagne », qui est selon lui « la véritable origine de la haine et de l'aversion que les enfants ont pour l'étude » (Gómez de Piñeyra, 1813, 149). Mais il critique également les parents qui, « par l'amour désordonné envers leurs fils, leur donnent une éducation qui ne sert pas tant à former des hommes qu'à élever des sauvages [*fieras*] » (*ibid.*, 94). Pour lui, la discipline et les châtiments qui assurent son respect sont donc indispensables pour former des hommes selon les principes de la civilité.
- 31 Cette phrase de S. Gómez de Piñeyra nous permet également d'aborder un élément important de la dynamique de hiérarchisation des masculinités par le discours de la civilité. Dans une opposition manichéenne, l'auteur distingue les « hommes » – sous-entendu « éduqués » – des « *fieras* », qui sont aussi bien des « brutes » que des « bêtes » ou des « sauvages ». Ce faisant, il ne se contente pas de dévaloriser le modèle de masculinité qu'il considère comme grossier, comme ceux qui critiquent les « importuns » (*Reglas de la buena crianza*, 1819, 12). Par cette métaphore, S. Gómez de Piñeyra assimile le fait d'être vulgaire à celui de ne pas être humain – le terme « *fieras* » renvoie au registre de l'animalité – et de ne pas être « homme ». Il se place ainsi en position « d'entrepreneur de morale » (Becker, 1963) en mesure de statuer sur l'appartenance de genre d'un individu, décidant de l'assignation « d'homme » en fonction de la conformité à un modèle de masculinité¹¹. Cet extrait nous permet ainsi de souligner le rôle des auteurs des manuels de civilité non seulement dans la définition d'un modèle de masculinité,

mais aussi dans le processus de subalternisation des autres modèles, dans la mesure où ce sont des figures d'autorité et qu'ils se placent eux-mêmes en « gardiens de la norme ». En ce sens, ils semblent jouer le rôle de ceux que Gramsci appelaient les « intellectuels organiques » qui se développent parallèlement à la classe émergente et fournissent le discours servant à légitimer et à diffuser le nouveau modèle hégémonique de société (Gramsci, 1978-1992).

L'intériorisation de la contrainte disciplinaire

32 Par l'importance qu'elle donne à la discipline, la civilité enseigne le respect de l'ordre moral et social, des autorités, de la hiérarchie, et prône l'obéissance et la soumission, valeurs qui constituent le cœur d'un modèle de masculinité présenté comme hégémonique. Mais la finesse de ce modèle éducatif réside dans le passage du respect de contraintes extérieures – les autorités et les châtiments qui imposent le respect d'une réglementation – à une contrainte interne à l'homme éduqué. Un lien qui se noue dans le concept même de discipline qui, en espagnol comme en français, désigne autant l'obéissance à des règles destinées à faire régner l'ordre que l'aptitude individuelle à s'y conformer et, par extension, une « règle de conduite que l'on s'impose » (Larousse). Or derrière l'idée de modération et de mesure se cache en effet celle d'autocontrôle, comme le montre l'extrait de l'abrégé d'Antonio Carreño déjà cité à propos de la maîtrise des émotions fortes :

« Nous devons nous habituer à exercer sur nous la domination (*dominio*) nécessaire à réprimer les émotions les plus fortes. » (Carreño, 1860, 113)

33 Il est remarquable que l'auteur emploie le terme *dominio*, qui signifie aussi bien la « domination » et la « maîtrise » que le « contrôle », pour parler de la contrainte que le jeune garçon doit s'imposer. Par ces propos, l'auteur laisse entendre que l'adoption de ces techniques corporelles peut permettre de devenir dominant, dans un rapport de force où l'éduqué n'est d'abord que dominé. Ainsi, alors qu'il ne peut résulter que de l'exercice sur soi, par soi-même et par autrui, d'une contrainte extrêmement forte, l'apprentissage de ces normes est présenté comme un principe d'autonomie permettant au sujet de devenir le seul maître de son corps et de ses émotions. Un tour de force qui, en assimilant – non sans démagogie – dans l'idée de modération les concepts de discipline et de liberté, participe à l'intériorisation du *rapport de pouvoir* qu'est la discipline.

34 C'est en effet comme un rapport de pouvoir que Michel Foucault a étudié la discipline et son usage en éducation, dans une analyse qui nous semble adaptée à la pensée pédagogique développée dans les manuels de civilité espagnols (Foucault, 1973). Dans *Surveiller et punir*, il décrit la discipline comme « une attention aux « petites choses » », une modalité d'exercice du pouvoir qui se loge dans le corps à la plus petite échelle et qui « fabrique des corps soumis et exercés, des corps « dociles » » (*ibid.*, 162). L'entreprise éducative mise en place par les manuels de civilité espagnols apparaît effectivement comme un travail minutieux sur le corps, appuyé sur un appareil coercitif constitué de règlements précis et d'inspections « au regard vétilleux » (*ibid.*). Dans ce système, les valeurs liées à la discipline permettent non seulement l'acceptation du caractère intrusif du pouvoir qui normalise les corps, mais aussi l'exercice de ce rapport de pouvoir par l'individu lui-même, qui devient l'origine de son propre emprisonnement. C'est ce que Foucault appelle « l'élégance de la discipline », qui ne se fonde pas sur l'appropriation des corps comme l'esclavage mais sur un « contrôle minutieux des opérations du corps » (*ibid.*, 161), selon des mécanismes coercitifs déguisés des attraits du consentement. La discipline apparaît ainsi comme le nœud d'une rhétorique et d'une pratique dont l'objectif est de faire accepter une pression extérieure en la faisant passer pour une contrainte librement consentie par l'individu. En ce sens, elle peut être considérée comme un point central du travail de persuasion exercé par les classes dominantes sur les classes subalternes dans le but de produire le consentement au nouvel ordre hégémonique libéral.

35 L'étude des modalités du travail d'incorporation des règles de la civilité a ainsi mis à jour l'exercice de forces oppressives sur les corps masculins, que la conception foucauldienne de la discipline permet de voir comme les manifestations d'un pouvoir hégémonique à l'échelle de l'intimité. Une échelle que nous allons quitter dans le développement suivant afin de replacer

ces analyses concernant les corps et les masculinités dans le contexte général de la construction de l'ordre hégémonique libéral.

La civilité au service des prétentions hégémoniques libérales

- 36 Le propos des manuels de civilité, qui consiste à opposer un modèle de masculinité « populaire » à un modèle de masculinité légitime, laisse entendre que ces normes de comportement sont celles des élites sociales. De fait, si ce modèle corporel masculin semble adapté à des jeunes hommes destinés à évoluer parmi les élites espagnoles où ces règles de politesse ont cours, il l'est peut-être moins pour ceux issus des classes subalternes de la société qui auraient la chance de bénéficier d'une instruction. Or le développement d'un système d'éducation public implique l'apprentissage de ces règles par tous les enfants scolarisés, sans distinction de classe – si l'on en croit les discours universalistes sur l'éducation des masses tenus par les libéraux – ce qui change le statut et la portée des ouvrages de civilité.

La lente mise en place du système espagnol d'éducation publique

- 37 Au début du XIX^e siècle, l'organisation d'une éducation publique est pensée à partir de principes démocratiques révolutionnaires. Sont ainsi affirmés, dans la Constitution de Cadix de 1812 puis dans le *Rapport Quintana* de 1813, le droit pour tous à une instruction permise par un enseignement public, gratuit et en castillan (donc ni en latin, ni en langue « régionale »). Comme toutes les propositions avancées lors des Cortes de Cadix (1810-1814), l'idée d'une instruction publique est abandonnée lors du rétablissement de l'absolutisme par Ferdinand VII en 1814, puis ressuscitée pendant les trois années du *Triennat Libéral* (1820-1823, avec notamment la publication d'un *Règlement général de l'Instruction Publique* en 1821 qui reprend le *Rapport Quintana*), et enfin oubliée jusqu'à la mort de Ferdinand VII en 1833. En dépit de la guerre civile – dite première guerre carliste – qui fait rage jusqu'en 1840, les libéraux modérés au pouvoir à partir de 1833 peuvent enfin organiser un système d'enseignement public. Ils reviennent cependant sur nombre de principes démocratiques énoncés lors des Cortes de Cadix en restreignant la gratuité et l'extension de l'enseignement primaire. Deux lois organisent ce système. La *Loi sur l'Enseignement Primaire*, publiée en 1838, divise l'enseignement primaire en élémentaire et supérieur, et rend obligatoire la création d'une école primaire élémentaire pour tous les bourgs de plus de 400 habitants. C'est elle qui fixe les matières enseignées durant tout le XIX^e siècle : lecture, écriture, arithmétique, grammaire, et surtout, enseignement moral et religieux. La loi dite *Moyano* de 1857 consolide ce système en rendant obligatoire l'école primaire élémentaire pour tous les garçons de 6 à 9 ans, avec des peines et des amendes pour les hommes politiques et les parents qui refuseraient de se soumettre à cette loi. La gratuité est assurée aux enfants des familles qui peuvent prouver leur indigence auprès du maire ou du curé de la paroisse ; à charge pour les municipalités de trouver les fonds nécessaires pour les accueillir.
- 38 De fait, c'est sur le plan économique que le bât blesse (Viñao, 2012). D'une part parce que les parents n'ont pas les moyens d'envoyer leurs enfants à l'école, ce qui favorise l'absentéisme en règle générale et en particulier pendant la période des moissons. Mais par ailleurs, si l'État oblige les municipalités à mettre en place des écoles, celles-ci ne peuvent que très difficilement financer avec les impôts l'entretien ou la construction de locaux, le traitement des maîtres et la scolarité des indigents. La situation économique et financière désastreuse de l'Espagne au XIX^e siècle, minée par la perte des colonies d'Amérique, les guerres extérieures et civiles, autant que par la corruption liée aux désordres politiques, ne permet pas aux libéraux de mettre en place un système d'éducation public avant le dernier tiers du XIX^e siècle. Les saisies des biens des ordres religieux et de l'Église – les désamortissements de 1836-1837, 1836 et 1841 – pensées pour diminuer le pouvoir de l'Église et alimenter les caisses de l'État, ont surtout pour effet d'alimenter le conflit entre l'Église et les libéraux sans parvenir à enrayer le processus de développement du système éducatif privé catholique qui demeure plus performant que le système public au moins jusqu'au début du XX^e siècle. Ajoutons à cela la préférence des budgets publics (État, Provinces et municipalités) pour l'enseignement moyen et supérieur

fréquenté par les enfants des classes aisées, et l'on comprend que l'école publique espagnole mise en place au XIX^e siècle fut moins un instrument au service de la démocratie que des classes aisées.

39 La scolarisation des enfants des classes subalternes progresse cependant régulièrement au fur et à mesure du XIX^e siècle, et notamment entre 1840 et 1850, moment de mise en place des réformes. Le nombre de garçons scolarisés qui est d'environ 300 000 en 1787 passe à presque 700 000 en 1855. A la même date, le taux de scolarisation est d'environ 40 % pour l'ensemble des enfants (garçons et filles) âgés de 6 à 13 ans (Guereña et Viñao, 1996, 208). Il augmente peu dans la période suivante et jusqu'à la fin du siècle, en lien avec la baisse des budgets municipaux alloués à l'instruction publique. Au début du XX^e siècle, le taux d'analphabétisme en Espagne est estimé à 56 %, et le taux d'enfants de 6 à 12 ans scolarisés – encore que de façon intermittente, dans des locaux inadaptés et en classes uniques – à 45 % (Viñao, 2012, 92). Par conséquent, malgré les faibles taux de scolarisation, une part de plus en plus importante de garçons des classes subalternes côtoie les écoles publiques et est de ce fait sensibilisée aux principes éducatifs libéraux (Hernández Díaz, 1999).

La place des manuels de civilité dans la politique éducative libérale

40 En 1868, lorsque *La Gloriosa* met fin au régime d'Isabel II, l'une des critiques les plus importantes formulées à l'égard de la politique des libéraux modérés concerne la liberté d'enseignement. Elle est notamment portée par des intellectuels comme Juan Sanz del Río qui, à partir de la fin des années 1850, favorisent le développement du *krausisme*¹² dans les milieux universitaires, qui mène à la création en 1876 de l'*Institución de Libre Enseñanza*¹³. Pourtant la politique des libéraux de « l'ère isabélienne » à cet égard n'a pas toujours été des plus conservatrices. Ainsi, lorsqu'ils arrivent au pouvoir en 1833, les libéraux laissent l'entier choix des manuels scolaires aux enseignants, rompant de ce fait avec la politique éducative pensée par les libéraux de Cadix. En effet en 1814, le *Rapport et Projet de Décret* présenté devant les Cortes en 1814 prévoit que la Direction générale des études intervienne dans « la rédaction de bons ouvrages élémentaires »¹⁴ et souligne la nécessité de promouvoir la « formation et [la] publication de traités élémentaires en castillan »¹⁵ (cité par Escolano, 1993, 31). Comme le fait remarquer Agustín Escolano, on reconnaît dans ces propositions à visée uniformisatrice et centralisatrice l'influence des révolutionnaires français, tant dans la nécessité de guider les citoyens dans leur formation politique que dans celle d'uniformiser la « culture nationale » en promouvant une langue principale au détriment des autres. Par contraste, le *Règlement des écoles publiques* du 26 novembre 1838 précise que les enseignants ont le droit de choisir parmi les méthodes et les ouvrages à leur disposition, « ceux qui leur semblaient les meilleurs » (*ibid.*, 33), même si ce choix doit être accepté par les commissions locales. Le *Règlement* prévoit seulement que tous les élèves d'un même niveau utilisent le même ouvrage. Toutefois dès 1841 la Direction générale des études crée une commission chargée d'examiner les ouvrages utilisés dans les écoles, qui est incorporée au Conseil de l'Instruction Publique lors de sa création en 1843. À partir de l'arrivée du parti libéral modéré au pouvoir (1843), la politique éducative est de nouveau durcie, avec d'abord l'introduction de la liberté restreinte dans le choix des manuels par le Plan de 1845 (parmi une liste de six livres par matière) puis la publication de listes de manuels autorisés à partir de la loi Moyano en 1857.

41 La conservation de ces listes ainsi que des *Bulletins officiels de l'Instruction Publique* qui répertorient les ouvrages approuvés à partir de 1841 nous permet de savoir que les manuels de civilité étaient particulièrement appréciés des libéraux. Nombre d'entre eux figurent en effet dans les catalogues approuvés par le Conseil de l'Instruction Publique, comme celui du 30 juin 1848 où figure par exemple l'ouvrage *Juanito* de l'italien Parraviccini¹⁶, aux côtés d'autres ouvrages comme les « catéchismes politiques », dont le discours également moralisant a été notamment étudié par Manuel Morales Muñoz (Morales Muñoz, 2012). A partir de ces sources, plusieurs historiens de l'éducation ont mis en évidence la volonté des libéraux espagnols de se servir du nouveau système éducatif pour instaurer et faire respecter un nouvel ordre social (Benso Calvo, 1997 ; Escolano, 1993 ; Guereña, 2005, 2009 ; Hernández Díaz, 1997, 1999 ; Morales Muñoz, 2012 ; Viñao, 1998). Une posture qui traduit d'abord un principe

de réalité : dans un contexte où une guerre civile ouverte ou larvée ravage le pays depuis l'invasion napoléonienne de 1808, le rétablissement de l'ordre apparaît comme une nécessité vitale pour le pays et ses habitants. Mais elle correspond aussi à une orientation idéologique spécifique au libéralisme européen, à une époque où il s'agit de construire des Etats-nations en uniformisant les cultures et les pratiques d'un même « peuple », et de libéraliser les rouages politiques et sociaux des sociétés européennes tout en permettant à une élite de garder le contrôle sur les « masses populaires » sources de désordres (Castells *et al.*, 2003). Le libéralisme modéré des années 1840-1860 en Espagne s'inscrit tout à fait dans cette mouvance politique. Si l'instruction publique est une pièce centrale du dispositif réformateur libéral, ce n'est en effet pas seulement en raison de motivations humanistes. Bien sûr, il y a chez les libéraux, même modérés, la volonté d'alphabétiser une part de plus en plus importante de la population espagnole pour des raisons de justice sociale. Antonio Gil de Zárate écrit en 1855 que l'éducation primaire doit être « dispensée à tous, sans distinction de classe ni de fortune », et que le rôle de l'Etat libéral est de faire en sorte que « pour beaucoup de carrières, la naissance ne soit pas un obstacle, ou du moins une cause de mépris et d'éviction » (Gil de Zárate, 1855, 165-166). Mais ce discours s'accompagne malgré tout d'une conception différentialiste de l'éducation en fonction de l'appartenance de classe. Le même auteur, qui pourtant souhaite que « beaucoup de carrières » – mais pas toutes – soient accessibles aux plus pauvres, affirme dans ce texte que, « sans savoir ni lire ni écrire, un homme peut être un bon père de famille, un sujet obéissant et un citoyen pacifique ». Sont ainsi posés les objectifs de l'éducation libérale : former des « pères », des « sujets » et des « citoyens » calmes et respectueux de l'ordre social et politique. C'est pourquoi « de toutes les matières, la principale, celle qui mérite le plus d'attention, est la morale et la religion » (Gil de Zárate, 1855, 271). Une idée qui est déjà présente dans le *Règlement des Ecoles Publiques dédiées à l'Instruction Primaire élémentaire* de 1838, où le législateur déclare que l'école sert principalement à apprendre aux enfants « à remplir leurs devoirs envers Dieu, envers les autres et envers eux-mêmes »¹⁷.

42 Cette orientation idéologique générale de la politique éducative entre 1833 et 1868 a mené plusieurs historien-ne-s à analyser l'enseignement de la civilité aux classes populaires comme un instrument de contrôle social mis au service du nouvel ordre libéral. Carmen Benso Calvo, notamment, définit la civilité comme « l'adaptation [du] comportement à un code social établi », et comme « un dispositif de contrôle et une discipline au service de l'ordre social établi » (Benso Calvo, 1997, 18-19). Dans cette perspective, le rapport de pouvoir fondé sur la discipline tel que nous l'avons décrit précédemment ne serait pas une conséquence fortuite de la conception de l'éducation des libéraux, mais bien l'un des points centraux d'un nouveau système politique visant à assurer la domination d'un groupe d'élites sociales et politiques sur le reste de la société. Une hypothèse accréditée par le propos suivant du directeur général de l'Enseignement public : « La question de l'enseignement est une question de pouvoir : celui qui enseigne domine, puisqu'enseigner c'est former des hommes moulés aux vues de celui qui les endoctrine. » (Gil de Zárate, 1855, 117).

De l'hégémonie à la masculinité hégémonique

43 De fait, on peut se demander l'intérêt de l'enseignement des normes corporelles des manuels de civilité aux garçons des classes populaires, constituées au XIX^e siècle d'une très grande majorité de paysans (67 % en 1877 ; Nicolau, 1989, 150) si ce n'est à imposer une façon d'être légitime qui marque la différence de classe.

44 Si l'on en croit les études de Nerea Aresti et d'Anne-Marie Sohn portant sur les masculinités populaires françaises et espagnoles au XIX^e siècle et au début du XX^e siècle (Aresti, 2010 ; Sohn, 2009), les normes corporelles en vigueur dans ces milieux n'avaient en effet absolument rien à voir avec celles promues par la civilité. Alors que les manuels scolaires apprennent la modération et le contrôle de soi, les modèles masculins dans les milieux populaires valorisent la force physique, « l'occupation du paysage sonore » (Sohn, 2009, 61) et des pratiques viriles ostentatoires qui vont « du poing sur la table » à la plaisanterie graveleuse, en passant par les injures et l'agressivité physique (*ibid.*). Un ensemble de pratiques qui constitue justement le contre-modèle de la masculinité proposée par les manuels de civilité. Les jeunes

garçons des classes populaires n'ont donc aucun intérêt à adopter les normes corporelles de la bienséance, d'une part parce qu'elles ne leur sont pas utiles au quotidien car elles sont non conformes aux normes des milieux où ils évoluent, mais d'autre part parce qu'en adoptant les « bonnes manières » des classes aisées, ils courent le risque d'être stigmatisés par un entourage qui leur trouverait un comportement trop « efféminé ». En étudiant le procès d'un homme condamné pour meurtre sur lequel pèse des suspicions d'homosexualité, Nerea Aresti souligne en effet la nécessité dans les classes populaires de « répondre à un archétype viril socialement acceptable », qui « suppose de prendre ses distances avec ces altérités [les modèles de masculinités « efféminés »] qui servent de références négatives, d'éléments de contraste, principe de certitude et source d'auto-affirmation masculine » (Aresti, 2010, 179).

45 L'adoption des normes corporelles de la civilité n'a donc pas du tout les mêmes enjeux ni les mêmes conséquences pour les jeunes garçons des classes supérieures et pour ceux des classes populaires. Pour ceux-là, les normes de la civilité sont nécessaires pour être bien perçus dans les milieux aisés et pour n'être pas considérés comme de ces « importuns », « source d'agacement pour les gens importants » (*Reglas de la buena crianza*, 1819, 12-13). C'est tout à fait le contraire pour les autres, qui courent au contraire le risque de la stigmatisation et de l'exclusion en adoptant ces habitudes corporelles. Pour les premiers, l'adoption des normes de la civilité fait partie d'une stratégie d'affirmation de l'appartenance aux classes supérieures, tandis que pour les seconds elle n'est que l'apprentissage d'un code social extérieur à leur sphère de signification du monde social. Ainsi, dans le cas même où certains garçons des classes populaires souhaiteraient adopter ces normes corporelles, ils rencontreraient beaucoup de difficultés à les intérioriser du fait de la discontinuité entre socialisation scolaire et socialisation familiale (Bourdieu et Passeron, 1969 ; Lahire, 2005). Pour les jeunes hommes des classes supérieures, le processus d'incorporation de la discipline est en revanche « adouci » par la continuité entre leurs différents modes de socialisation, qui à la fois facilite l'apprentissage « par imprégnation » (Bourdieu, 1980) et leur permet de retirer de cet emprisonnement des corps une utilité politique et sociale. Le traitement de la figure du « parvenu » (« *nuevo rico* ») dans la littérature et le théâtre espagnols du XIX^e siècle, par exemple dans l'œuvre de Benito Pérez Galdos, est un témoignage parmi d'autres de cette inégalité de formation par la socialisation, mettant en scène tant les difficultés des hommes en ascension sociale pour apprivoiser des attitudes qui ne leur sont pas « naturelles » que le mépris des classes supérieures à leur égard.

46 Dans cette perspective, l'incorporation du modèle de masculinité par les classes populaires ne semble pouvoir résulter que d'un processus contraignant de modelage du corps et de l'esprit, impliquant de plus une incohérence dans les dispositions intériorisées dans le cadre de leur *hexis* corporelle (Lahire, 2005). Cela les condamne bien souvent à laisser voir les ficelles de cet apprentissage, ce qui est contraire aux normes de la civilité et dévoile leur origine sociale populaire. A maints égards, l'incorporation des normes corporelles de la civilité par les garçons des classes populaires n'apparaît donc que comme un processus d'apprentissage d'une domination. Non seulement il s'agit pour eux d'incorporer la discipline, donc d'accepter le modelage d'un corps « docile » et d'intérioriser un rapport de pouvoir jusque dans l'intimité de leur propre corps. Mais il s'agit également d'apprendre à reconnaître les marqueurs corporels d'une masculinité comme étant ceux de la masculinité hégémonique au détriment des références de genre valables dans leurs milieux. En ce sens, l'apprentissage des normes corporelles de la civilité apparaît donc aussi comme celui d'une hiérarchie des masculinités dans laquelle le modèle des classes supérieures est présenté comme hégémonique. Mais en même temps qu'elle apprend aux garçons des classes populaires les normes corporelles de cette masculinité idéale, l'école libérale les condamne à n'en être que de pâles imitations du fait de leur appartenance de classe, pensée sur un mode essentialiste. Autrement dit, elle apprend à ces jeunes hommes à reconnaître les signes de la masculinité des hommes socialement dominants et à intérioriser leur position subordonnée par rapport à un modèle qui n'est pensé ni par eux, ni pour eux.

47 La nature des sources étudiées ne nous permet pas de présumer la réelle incorporation de ce modèle de masculinité chez les garçons espagnols éduqués à l'école libérale. En revanche elle

nous a offert la possibilité d'analyser un processus de construction d'un modèle de masculinité hégémonique. La mise en œuvre de la politique éducative libérale met en effet en évidence une tentative de hiérarchisation des modèles de masculinité, que l'on peut déconstruire en fonction de deux dynamiques présentées par Connell dans sa conceptualisation de la notion de « masculinité hégémonique » (Connell, 1995). La première, que Connell qualifie de « domination/subordination », correspond principalement à la stratégie de développement de techniques corporelles dominatrices et de dévalorisation des autres façons d'être masculines. La seconde est un mouvement de « marginalisation/autorisation », qui peut être illustré dans ce cas précis par le travail de mépris des classes supérieures à l'égard des « parvenus » qui ne parviennent pas à incorporer parfaitement le modèle de masculinité des classes supérieures et qui sont de ce fait exclus du groupe des hommes « civilisés ». Mais de cette structuration du champ des pratiques de genre participent également toutes les dynamiques décrites précédemment, comme le dressage par la discipline ou le travail de mémorisation des règles de la civilité dans le corps et dans l'esprit, qui servent autant à placer certaines masculinités dans une position de domination qu'à accroître la marginalité des masculinités des classes populaires.

48 Cependant, le fait que les masculinités présentées comme « grossières » par les normes de la civilité survivent dans les milieux populaires bien des années après la mise en place du système éducatif libéral (Aresti, 2010) laisse entendre que les stratégies de domination des libéraux n'ont pas rencontré que des esprits et des corps « dociles ». Un potentiel échec qu'il serait intéressant de mesurer à l'aide d'autres sources historiques comme les archives judiciaires ou des autobiographies d'élèves¹⁸. Ce qui nous permettrait notamment de déterminer la part de « subordination » et de « complicité » (Connell, 1995), ou à l'inverse de résistance des masculinités populaires dans la tentative de construction d'une masculinité hégémonique par les libéraux espagnols.

Bibliographie

Conclusion

Par l'analyse des propos se rapportant aux corps masculins dans les manuels de civilité, cette étude a montré que le discours libéral était porteur d'un modèle de masculinité hégémonique. Elle a mis à jour sinon les stratégies, du moins les voies empruntées par le pouvoir pour investir les corps et soumettre intimement les individus à un ordre hégémonique. Elle a souligné en particulier l'importance du processus de hiérarchisation des masculinités décrit par Connell dans la constitution d'un rapport de domination de classe qui marque l'ensemble du XIX^e siècle espagnol, avec pour objectif de participer à cette « tâche ardue » décrite par Joan Scott dans son introduction à l'ouvrage d'Elsa Dorlin (Scott in Dorlin, 2006, 5), qui consiste à *désinvisibiliser* le rôle du genre dans l'histoire politique. Une tâche d'autant plus indispensable à réaliser pour l'histoire politique occidentale du début du XIX^e siècle que le nouvel ordre social hégémonique mis en place lors de la transition de l'Ancien Régime à la modernité est encore aujourd'hui auréolé du prestige des idéaux égalitaires et émancipateurs professés par les révolutions libérales. À la suite d'études comme celles d'Elsa Dorlin qui ont mis à jour les fondements racistes et sexistes de la Nation française (*ibid.*) ou d'Anne Verjus qui a montré le caractère sexiste des idéaux de la Révolution Française (Verjus, 2010), les analyses historiques sur les masculinités nous semblent pouvoir participer à la déconstruction des mythes entourant ce moment-clef de l'histoire européenne, en montrant que les idéaux et mécanismes émancipateurs libéraux tels qu'ils sont pensés et adoptés au XIX^e siècle en Europe, sont en réalité vecteurs d'une conception différentialiste des rapports sociaux à partir de laquelle s'organise une société hiérarchisée notamment selon la classe, la race, le genre et la capacité physique.

ARESTI ESTEBAN Nerea, *Masculinidades en tela de juicio : hombre y género en el primer tercio del siglo xx*, Madrid, Cátedra, 2010.

BENSO CALVO Carmen, *Controlar y distinguir : la enseñanza de la urbanidad en las escuelas del siglo XIX*, Vigo, Universidad de Vigo, 1997.

BOURDIEU Pierre, *Le sens pratique*, Paris, Editions de Minuit, 1980.

BOURDIEU Pierre, *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Editions de Minuit, 1992.

BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean Claude, *Les Héritiers, Les étudiants et la culture*, Paris, Editions de Minuit, 1969.

- CAMPOS MARÍN Ricardo, MARTÍNEZ PÉREZ José et HUERTAS GARCIA-ALEJO Rafael, *Los ilegales de la naturaleza : medicina y degeneracionismo en la España de la Restauración, 1876-1923*, Madrid, CSIC, 2000.
- CASTELLS Irene, CRUZ ROMEO María et ROBLEDO Ricardo (dir.), *Orígenes del liberalismo : universidad, política, economía*, Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca, 2003, notamment « Los liberalismos : un mirada desde la historia », *ibid.*, pp. 49-80.
- CHAPERON Sylvie, *Les origines de la sexologie (1850-1900)*, Paris, Louis Audibert, 2007.
- CHOPPIN Alain, « Le manuel scolaire, une fausse évidence historique », *Histoire de l'éducation*, n° 117, 2008, pp. 7-56.
- CLEMINSON Richard et VÁZQUEZ GARCÍA Francisco, *Los invisibles : una historia de la homosexualidad masculina en España, 1850-1939*, Granada, Comares, 2011.
- CONNELL R. W., *Masculinities*, Cambridge UK, Polity Press, 2005 (1995).
- CONNELL R. W. et MESSERSCHMIDT James W., « Hegemonic Masculinity : Rethinking the Concept », *Gender & Society*, vol. 19, n° 6, 2005, pp. 829-859.
- CONNELL R. W., *Masculinities. Enjeux sociaux de l'hégémonie*, Hagège Meoïn et Vuattoux Arthur (éd.), Cervulle Maxime, Duval Marion, Garrot Clémence, Richard Claire, Vörös Florian (trad.), Paris, Éditions Amsterdam, 2014.
- DORLIN Elsa, *La matrice de la race : généalogie sexuelle et coloniale de la nation française*, préfacé par Joan SCOTT, Paris, Éditions La Découverte, 2006.
- ELIAS Norbert, *Le processus de civilisation*, Paris, Calmann-Lévy, 1973.
- ELIAS Norbert, *La société de cour*, Paris, Calmann-Lévy, 1974.
- ESCOLANO Agustín, « La politique du livre scolaire dans l'Espagne contemporaine. Jalons pour une histoire », *Histoire de l'éducation*, vol. 58, n° 1, 1993, pp. 27-45.
- FARGE Arlette, *Essai pour une histoire des voix au dix-huitième siècle*, Paris, Bayard, 2009.
- FAURE Sylvia, *Apprendre par corps : socio-anthropologie des techniques de danse*, Paris, La Dispute, 2000.
- FOUCAULT Michel, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard, 1973.
- FOUCAULT Michel, *Histoire de la sexualité*, 3 T., Paris, Gallimard, 1976.
- GODECHOT Jacques et PALMER Robert, « Le problème de l'Atlantique du xviii e au xx e siècle », in *Relazioni del X Congresso Internazionale di Scienze storiche*, Rome-Florence, coll. « Storia contemporanea », 1955.
- GRAMSCI Antonio, *Cahiers de prison (1926-1934)*, 5 T., textes présentés par Robert Paris, Paris, Gallimard, 1978-1996.
- GUEREÑA Jean-Louis, « Les codes du paraître dans l'espace scolaire. Les manuels de civilité en Espagne au XIX^e siècle et au début du XX^e », *Apparence(s)* [Online], n° 3, 2009.
- GUEREÑA Jean-Louis, *El alfabeto de las buenas maneras : los manuales de urbanidad en la España contemporánea*, Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2005.
- GUERENA Jean-Louis et VIÑAO FRAGO Antonio, *Nuevas miradas historiográficas sobre la educación en la España de los siglos XIX y XX*, Madrid, Ministerio de Educación, 2012.
- HERNANDEZ DIAZ José María, « El libro escolar como instrumento pedagógico », in ESCOLANO Agustín et MARTINEZ BERNABE Bartolomé, *Historia ilustrada del libro escolar en España : del Antiguo Régimen a la Segunda República*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 1997, pp. 123-148.
- HERNANDEZ DIAZ José María, « « La instrucción del pueblo es el manantial inagotable de bienes » : Burguesía liberal y escuela primaria en Ávila (1834-1868) », *Aula : Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, n° 11, 1999, pp. 19-53.
- JULIA Dominique et CHARTIER Roger, « Livres de classe et usages pédagogiques », in *Histoire de l'édition française, T. II Le livre triomphant (1680-1830)*, Paris, Fayard-Cercle de la Librairie, 1990, pp. 615-655.
- LAHIRE Bernard, *L'homme pluriel : Les ressorts de l'action*, Paris, Armand Colin, 2005.
- LÓPEZ-CORDÓN CORTEZO María Victoria, « De la cortesía a la civilidad : la enseñanza de la urbanidad en la España del siglo XVIII », *Historia y perspectivas de investigación : estudios en memoria del profesor Angel Rodríguez Sánchez*, Editora Regional de Extremadura, 2002, pp. 359-364.
- MORALES MUÑOZ Manuel, « Civilismo y urbanidad en la catequista del siglo XIX », in

OLABARRIA AGRA Juan, CAPELLAN DE Miguel Gonzalo, « Krausismo », in FERNÁNDEZ Sebastián Javier et FUENTES Juan Francisco, *Diccionario político y social del siglo XIX español*, Madrid, Alianza Editorial, 2002, pp. 397-403.

REESER Todd W., *Moderating Masculinity in Early Modern Culture*, Chapel Hill, NC : North Carolina Studies in the Romance Lang. & Lit, 2006.

SOHN Anne-Marie, « Sois un homme ! », *La construction de la masculinité au XIX^e siècle*, Paris, Le Seuil, 2009.

THOMAS Peter D., *The Gramscian moment : philosophy, hegemony & Marxism*, Chicago, Haymarket Books, 2010.

TOSH John, « Gentlemanly Politeness and Manly Simplicity in Victorian England », *Transactions of the Royal Historical Society*, vol. 12, 2002, pp. 455-472.

TOSH John, *Manliness and masculinities in nineteenth-century Britain*, Harlow, Longman Pearson, 2005.

VERJUS Anne, *Le bon mari : une histoire politique des hommes et des femmes à l'époque révolutionnaire*, Paris, Fayard, 2010.

VIGARELLO Georges, *Le corps redressé : histoire d'un pouvoir pédagogique*, Paris, Jean-Pierre Delarge, 1978.

VIÑAO Antonio, « Liberalismo, alfabetización y primeras letras (siglo XIX) », *Bulletin hispanique*, vol. 100, n° 2, 1998, pp. 531-560.

VIÑAO Antonio, « État et éducation dans l'Espagne contemporaine (XIX^e-XX^e siècles) », *Histoire de l'éducation*, n° 134, 2012, pp. 81-107.

Bibliographie des sources premières

Reglas de la buena crianza, civil y cristiana, Barcelona, Miguel y Tomas GASPAR, 1819.

AMAR Y BORBÓN JOSEFA, *Discurso sobre la educación física y moral de las mugeres*, Madrid, Imprenta de Benito CANO, 1790.

ASIS MADORELL Francisco de, *La urbanidad en verso : obrita dedicada á la juventud española, y propia para servir de texto en las escuelas y colegios*, Barcelona, los Hermanos TORRAS, 1851.

CARREÑO Manuel Antonio, *Compendio del Manual de Urbanidad y de buenas maneras arreglado por el mismo para el uso de las escuelas de ambos sexos*, New York, Don Appleton y Compañía, 1860.

GIL DE ZÁRATE Antonio, *De la instruccion pública en España*, Madrid, Impr. del Colegio de sordomudos, 1855.

GÓMEZ DE PIÑEYRA Simón, *Sistema de educación : para los padres de familia*, Valencia, imprenta de Estevan, 1813.

MEDINA FRANCISCO Gabriel Malo de, *Guía del niño instruido y padre educado : cartilla y catón para todas artes*, Madrid, Imprenta Real, 1787.

ORTIZ Tomas, *Lecciones de un padre a su hijo sobre la educación, o sea libro tercero para el uso de las Escuelas de primeras letras*, 3^{ra} edición, Pamplona, Francisco Erasun (impr.), 1843.

PARRAVICINI L. A., *Juanito : obra elemental de educación para los niños y para el pueblo*, sexta edición, Madrid, impr. de D. F. HERNÁNDEZ, 1861.

Notes

1 « Elever des hommes et non des sauvages » (Gómez de Piñeyra, 1813, 94).

2 1843 marque la fin de la régence du général Espartero et le début du règne effectif d'Isabel II.

3 En effet, d'après Antonio Gramsci, « toute hégémonie est nécessairement un rapport éducatif » (Gramsci, 1978-1992, Q10 II, § 44).

4 En ce sens, la constitution du corpus de sources a donc été la première étape de la démarche de désessentialisation du masculin qui porte cette étude. Le fait que les analyses historiques portant sur la civilité n'aient jusque-là pas mis en évidence le caractère genré du neutre-masculin montre la force des mécanismes d'invisibilisation des processus de construction des masculinités tout comme le rôle du discours historique dans la perpétuation de cette invisibilisation (Sohn, 2009).

5 Ces manuels ont été sélectionnés à partir des fonds conservés à la Bibliothèque Nationale d'Espagne. Nous avons privilégié les ouvrages les plus édités et les plus connus, en les repérant grâce à la littérature secondaire parue sur les manuels de civilité (López Cordón-Cortezo, 2002 ; Guereña, 2005, 2009).

6 « Ne te rapproche pas trop de la table, mais ne te mets pas trop loin non plus : installe-toi de manière à être à l'aise, sans gêner tes voisins avec tes bras. », Ortiz T., *op. cit.*

7 Sur l'histoire de la voix, voir l'essai d'Arlette Farge paru en 2009, *Essai pour une histoire des voix au XVIII^e siècle*.

8 Voir à ce propos l'étude d'Anne-Marie Sohn "*Sois un homme !*", dans lequel elle reprend les analyses de Pierre Bourdieu sur « la gueule » dans *Ce que parler veut dire*, qui désigne d'après le sociologue « l'aptitude à la violence verbale, identifiée à la force purement sonore du discours, donc de la voix ». Une aptitude qui, d'après l'auteur, est toujours « associée aux dispositions viriles » (Sohn, 2009 ; Bourdieu, 1982).

9 Il existe une littérature abondante sur le sentiment de menace vis-à-vis de l'ordre genré ressenti par les sociétés européennes au XIX^e siècle, notamment suite aux travaux menés par M. Foucault dans son *Histoire de la sexualité* (Foucault, 1976, 1984). Pour une typologie des perversions imaginées au XIX^e siècle et sur la construction du savoir scientifique sur le sexe au XIX^e siècle en France, voir les travaux de Sylvie Chaperon (Chaperon, 2007). Sur l'Espagne, voir notamment les travaux de Richard Cleminson et Francisco Vázquez García sur la naissance de la figure de l'homosexuel à partir des années 1850 (Cleminson et Vázquez García, 2011), et ceux de Ricardo Campos Marín sur l'influence du dégénérationnisme dans la professionnalisation de la psychiatrie sous la Restauration (Campos Marín, 1999 et Campos Marín, Martínez Pérez et Huertas García-Alejo, 2000).

10 L'enseignement dans les écoles primaires était en effet dispensé principalement, durant cette période, d'après la méthode du « système mutuel » qui permettait de prendre en charge des classes nombreuses et constituées d'élèves aux niveaux divers. Il s'agissait pour le maître de séparer la classe en groupes de même niveau, et de faire classe à tour de rôle à chacun, pendant que les autres sont confiés à la responsabilité d'un élève-assistant choisi parmi les meilleurs de son groupe (Hernández Díaz, 1997, 132).

11 Pour Howard Becker, les entrepreneurs de morale sont en effet les individus qui créent les normes et ceux qui les font appliquer en qualifiant ceux qui y contreviennent de « déviants » (Becker, 1963, 171-187).

12 Du nom du philosophe allemand Krause, le Krausisme est une philosophie qui trouve un important écho en Espagne dans la deuxième moitié du XIX^e siècle. Elle se caractérise par une foi dans les capacités de progrès de l'humanité qui implique une défense de l'éducation pour tous et la réclamation de la séparation de l'Eglise et de l'Etat (Olabarria Agra et Capellán de Miguel, 2002).

13 L'ILE naît de la rupture d'un groupe d'universitaires (dont Francisco Giner de los Ríos, Laureano Figuerola ou encore Teodoro Sainz Rueda) de l'Université Centrale de Madrid avec le système étatique. Ils créent en 1876 un premier établissement privé laïc dont l'enseignement a pour but de pallier ce que les krausistes considèrent comme les insuffisances du système public, dont l'activité dure jusqu'à la Guerre Civile en 1936.

14 « Informe de la Junta creada por la Regencia para promover los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de la Institución Pública », 1814.

15 « Dictamen y Proyecto de Decreto sobre el arreglo general de la Enseñanza Pública », 1814.

16 *Catalogue des ouvrages qui doivent servir de manuels dans les écoles primaires, approuvé par S.M. le 30 juin 1848.*

17 *Reglamento de las Escuelas Públicas de Instrucción Primaria elemental*, art. 36, 1838.

18 Sources qu'a notamment utilisées Anne-Marie Sohn dans son ouvrage « *Sois un homme !* » *La construction de la masculinité au XIX^e siècle* (Sohn, 2009).

Pour citer cet article

Référence électronique

Marie Walin, « « Criar hombres y no fieras », civilité et construction d'une masculinité hégémonique (Espagne, 1787-1868) », *Genre, sexualité & société* [En ligne], 13 | printemps 2015, mis en ligne le 01 juin 2015, consulté le 19 octobre 2015. URL : <http://gss.revues.org/3494> ; DOI : 10.4000/gss.3494

À propos de l'auteur

Marie Walin

Agrégée d'Histoire, Ecole Normale Supérieure de Lyon

walinmarie@yahoo.fr

Droits d'auteur

© Tous droits réservés

Résumé

“Criar hombres y no fieras”, civility and the construction of a hegemonic masculinity (Spain, 1787-1868)

From the end of the 18th century to the liberal revolution of 1868, liberalism has taken an important place in the Spanish political landscape, as a political movement as well as a new way of understanding the social world. Liberal political parties played a strong part in the process of redefinition of social norms, with the aim of imposing a new hegemony (Gramsci, 1979-1992). This strategy was mainly developed through the organization of the first public education system, set up in 1838. This paper analyzes conduct books, one of the most important instruments of this system, to show how masculine bodies were used to create consent to liberal hegemony. In particular, it aims to show that the liberal social project contains a model of “hegemonic masculinity” (Connell, 1995) that is taught to the working class to impose global relationships of dominance.

From the end of the 18th century to the liberal revolution of 1868, liberalism has taken an important place in the political Spanish landscape, as a political movement as well as a new way of understanding the social world. Liberal political parties played a strong part in a process of redefinition of social norms, with the aim of imposing a new hegemony (Gramsci, 1979-1992). This strategy was mainly developed through the organization of the first public education system set up since 1838. This paper analyzes conduct books, one of the most important instruments of this system, to show how masculine bodies were used to create consent to liberal hegemony. In particular, it aims to show that the liberal social project contains a model of “hegemonic masculinity” (Connell, 1995) in which teaching to popular class is used to impose global relationships of dominance.

Entrées d'index

Mots-clés : Espagne, civilité, éducation, masculinité, hégémonie

Keywords : Spain, civility, education, masculinity, hegemony