

Éducation et classes sociales : analyse de l'idéologie conservatrice — cléricale et petite-bourgeoise — au Québec au milieu du 19^e siècle

Nadia F. Eid

Volume 32, numéro 2, septembre 1978

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/303688ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/303688ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Institut d'histoire de l'Amérique française

ISSN

0035-2357 (imprimé)

1492-1383 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Eid, N. F. (1978). Éducation et classes sociales : analyse de l'idéologie conservatrice — cléricale et petite-bourgeoise — au Québec au milieu du 19^e siècle. *Revue d'histoire de l'Amérique française*, 32(2), 159–179.
<https://doi.org/10.7202/303688ar>

ÉDUCATION ET CLASSES SOCIALES: ANALYSE DE L'IDÉOLOGIE CONSERVATRICE — CLÉRICALE ET PETITE-BOURGEOISE — AU QUÉBEC AU MILIEU DU 19^e SIÈCLE

NADIA F. EID
Département d'histoire
UQAM

À partir du milieu du 19^e siècle, le Québec se dote progressivement d'un système d'éducation publique. Au cours de cette période (1840-1875) le clergé, allié à la petite-bourgeoisie conservatrice, contribue à l'élaboration du cadre juridique et social où s'inscrit ce système. Or la pratique éducative de ces élites s'accompagne, à ce niveau, d'un discours idéologique où la philosophie éducative s'appuie sur une perception très nette des relations entre les classes sociales et du pouvoir politique qui fonde leurs rapports respectifs. Notre étude s'attachera surtout à l'analyse de quelques aspects propres à ce discours et en particulier à la perspective éducative qu'il traduit relativement à l'éducation des classes populaires.

Mais auparavant, un bref rappel de l'échiquier social québécois dans ce milieu du 19^e siècle permettra de mieux saisir les enjeux multiples liés autant à la pratique qu'au discours éducatif des classes dominantes. Tout comme en Europe, l'éducation au Québec constitue alors un champ de pouvoir que l'État bourgeois tente d'investir et de structurer graduellement de manière à y exercer un contrôle efficace. Mais comme ce fut le cas en Europe également — en France et en Allemagne en particulier — l'ingérence de la bourgeoisie dans le domaine éducatif suscitera l'opposition du clergé, jusqu'à lui seul responsable d'un secteur d'influence dont il n'entendait pas se départir de plein gré au profit de la nouvelle classe ascendante. Ainsi l'éducation, plus particulièrement l'éducation publique, a constitué au cours de la seconde moitié du 19^e siècle un enjeu de

taille qui donna lieu tantôt à des affrontements ouverts¹, tantôt à des compromis entre les groupes sociaux concernés. C'est vers cette dernière voie que dut se diriger rapidement la petite-bourgeoisie canadienne-française lorsqu'elle chercha à mettre sur pied, à partir des années 1840, un système d'éducation publique au Bas-Canada.

Rappelons, à ce niveau, que cette classe était alors tributaire d'une conjoncture nationale qui ne l'avantageait pas outre-mesure. Elle jouissait en effet d'un certain pouvoir politique depuis 1848 — date de l'avènement du gouvernement responsable — mais n'exerçait ce pouvoir que dans le cadre d'une union avec le Haut-Canada, ce qui revient à dire qu'elle n'en disposait qu'à demi. De plus, elle ne possédait qu'une faible partie du pouvoir économique, détenu principalement par la bourgeoisie canadienne-anglaise². D'où le caractère tronqué et certainement affaibli du pouvoir réel dont disposait la petite-bourgeoisie canadienne-française sous le gouvernement de l'Union des deux Canadas. D'où également sa tendance à composer avec le clergé, groupe dont les assises sociales et même économiques étaient encore fermes et dont le prestige moral auprès des masses représentait un atout électoral majeur.

Le compromis entre ces élites laïques et cléricales sera d'autant moins difficile à mettre au point que c'est l'aile conservatrice de la petite-bourgeoisie qui, à partir du milieu du 19^e siècle, détiendra le pouvoir politique au Québec pendant près d'un demi-siècle. Fruit d'une alliance opportuniste ou résultat d'un déterminisme historique, le compromis entre le groupe au pouvoir et le clergé aura certes orienté le développement de l'ensemble des structures sociales au Québec au milieu du siècle dernier dans le sens d'un conservatisme plus poussé.

En ce qui a trait à l'éducation, la pratique autant que le discours idéologique du clergé et de la petite-bourgeoisie seront marqués à la fois par une confessionnalisation croissante et par un rejet non équivoque des valeurs démocratiques. Ces deux caractéristiques ont certainement contribué à ralentir sinon à arrêter les tentatives

¹ Comme dans la France des Gambetta et des Jules Ferry ou dans l'Allemagne de Bismark et du « Kulturkampf ».

² À ce sujet, voir J. Hamelin et Y. Roby, *Histoire économique du Québec, 1851-1896* (Fides, 1971), 24 et ss. Aussi F. Ouellet, *Histoire économique et sociale de la province de Québec, 1760-1850* (Fides, 1966), 389-596.

visant à rendre l'éducation plus accessible aux classes populaires³. Ce furent en effet les enfants issus de ces classes qui firent en majorité les frais du consensus qui s'établit graduellement entre le clergé et la petite-bourgeoisie conservatrice dans le domaine de l'éducation.

I. Aspects de la pratique éducative cléricale et petite-bourgeoise (1840-1875)

À partir de 1841 et durant deux décennies successives, l'État va poser les principaux jalons de ce qui constituera l'infrastructure du système éducatif au Québec pendant plus d'un siècle (pratiquement jusqu'à l'aube de la révolution tranquille). Or l'Église, tout au long de cette période, veillera à instaurer et à préserver la confessionnalité du système à tous les niveaux. Quant à sa démocratisation elle était rien moins qu'assurée. Bien au contraire, les timides tentatives émanant d'individus ou de groupes progressistes (tels Honoré Mercier, le « Parti socialiste ouvrier », le Parti Ouvrier de Montréal) et visant à rendre l'éducation plus accessible aux masses, furent vite découragées grâce à l'action conjuguée de l'Église et de l'État.

En ce qui a trait à la confessionnalité croissante du système éducatif, elle a déjà été soulignée à travers plusieurs études relatives à l'histoire de l'éducation au siècle dernier⁴. On pourrait en résumer ainsi les principaux jalons pour la période comprise entre 1841 et 1875.

³ Nous le verrons plus loin, ces tentatives ont pourtant existé, mais elles demeurèrent l'initiative de groupes sociaux qui ne disposaient pas de moyens de pression susceptibles d'infléchir les politiques éducatives en faveur de leurs options. Il faut noter, à ce niveau, que la pratique et le discours éducatifs des élites cléricales et petites-bourgeoises dont il sera question dans notre étude furent plus particulièrement le fait du groupe ultramontain au sein de cette élite. Il s'agissait, rappelons-le, de groupe d'intellectuels qui militait avec le plus de dynamisme et de conviction en vue d'assurer la suprématie de l'Église sur l'État dans tous les domaines de la vie politique et sociale et plus particulièrement encore dans le secteur éducatif. Dans le cadre de la présente étude nous avons préféré cependant identifier les groupes mentionnés plus haut par leur appartenance sociale plutôt que par leur adhésion à un courant idéologique spécifique (l'ultramontanisme). Ceci permettait de mieux faire ressortir le rapport entre leur pratique et leurs discours éducatifs et les intérêts de classe auxquels ceux-ci se rapportaient.

⁴ Voir à ce sujet la synthèse de L.-P. Audet, *Histoire de l'enseignement au Québec* (Montréal, HRW, 1971) 2: chap. III et IV. Aussi M. Lajeunesse, « L'évêque Bourget et l'instruction publique au Bas-Canada, 1840-1846 », in *L'Éducation au Québec, 19^e-20^e siècles* (Boréal-Express, 1971), 41-58.

- En 1841, les pressions exercées par le clergé aboutissent à introduire dans la loi scolaire une clause relative à la dissidence permettant aux minorités religieuses de disposer de leurs propres écoles. La même loi créera des bureaux d'examineurs distincts pour les catholiques et les protestants.
- En 1845, les curés devenaient commissaires de droit pour les écoles de leur paroisse. La même année, dans les villes de Montréal et de Québec, la direction des écoles sera assumée par deux commissions scolaires distinctes, l'une catholique et l'autre protestante.
- En 1846, la loi scolaire confiait à chaque curé l'approbation des manuels de religion et de morale utilisés dans l'école de sa paroisse et obligeait tout candidat laïque à l'enseignement à se procurer un certificat de moralité auprès de son curé. Quant aux candidats religieux à l'enseignement ils se trouvaient exemptés de l'examen d'aptitude auquel étaient soumis leurs homologues laïques.
- En 1869 le Conseil de l'Instruction publique — créé en 1856 — sera divisé en deux comités confessionnels, ce qui cloisonnera davantage encore les systèmes d'enseignement catholique et protestant, les incitant à évoluer chacun dans deux univers séparés.
- Enfin en 1875 le ministère de l'Instruction publique — créé en 1868 — sera supprimé à la suite des pressions cléricales exercées dans ce sens.

En ce qui concerne le faible caractère démocratique du système mis en place, on le constate surtout à travers deux éléments : 1. la scolarité réduite offerte à travers le programme des écoles publiques (dites écoles communes) de niveau élémentaire et 2. à travers le peu d'incitation à augmenter le taux de la fréquentation scolaire qui demeure assez bas tout au long de la période concernée (1840-1875).

L'enseignement élémentaire dispensé dans les écoles publiques était subdivisé en enseignement du premier degré et du deuxième degré et comprenait, outre la lecture et l'écriture, des éléments de grammaire, d'arithmétique et parfois de géographie. La durée en était généralement indéterminée, mais cependant le rapport du sous-comité du Conseil de l'Instruction publique en 1872 assignait un an à l'école élémentaire du 1er degré et un an à l'école élémentaire du second degré. Quant à l'école modèle, qui s'inscrivait dans le

prolongement de l'école élémentaire, elle offrait un programme auquel le C.I.P. assignait également un an⁵. Ces écoles modèles (ou élémentaires du 3^e degré), désignées également comme des « écoles primaires supérieures », ne rejoignaient par ailleurs qu'une faible partie de la clientèle des écoles publiques à l'élémentaire comme en témoignent les chiffres suivants :

TABLEAU I

*Statistiques relatives aux Écoles élémentaires
et modèles pour l'année 1854*

INSTITUTIONS	ÉCOLES		ÉCOLIERS	
	Nombre	%	Nombre	%
Écoles élémentaires	2 352	93,9	97 310	93,5
Écoles modèles	154	6,1	6 747	6,5
TOTAL	2 506	100%	104 057	100%

Source : Rapport du Surintendant de l'Éducation du Bas-Canada.

TABLEAU II

Statistiques relatives aux Écoles élémentaires et modèles pour l'année 1868⁶

INSTITUTIONS	ÉCOLES		ÉCOLIERS	
	Nombre	%	Nombre	%
Écoles élémentaires	3 355	91,3	156 820	87,4
Écoles primaires supérieures (ou Écoles modèles)	318	8,7	22 700	12,6
TOTAL	3 673	100%	179 520	100%

Source : Rapport du Ministre de l'Instruction publique de la Province de Québec

⁵ D'après L.-P. Audet, il est cependant douteux que l'élève moyen ait pu absorber en 3 ans le programme offert. L'historien de l'éducation estime plus probable que la scolarité moyenne pour l'école élémentaire et l'école modèle s'étalait sur une période de 5 à 6 ans.

⁶ À partir de 1855 et jusqu'en 1875, les données présentes dans les statistiques officielles relatives à l'éducation se réfèrent désormais à l'ensemble des écoles

Les tableaux I et II permettent de constater: 1. que le pourcentage des écoles modèles, ou «primaire supérieur», est très faible comparativement à celui des écoles élémentaires, 2. qu'entre 1854 et 1868 le pourcentage des effectifs scolaires des écoles modèles est passé de 6,5% à 12,6%, ce qui donne à croire que ces écoles ont vu leur clientèle augmenter en quatorze ans, bien que leurs effectifs en 1868 ne représentent encore que 12,6% de la clientèle totale du niveau primaire.

Ainsi la clientèle des écoles élémentaires, à qui était offerte une scolarité plutôt réduite, quittait les bancs de l'école avant de terminer un cycle élémentaire déjà court. L'historien de l'éducation, L.-P. Audet, affirme à ce sujet: «Il y aurait beaucoup à dire sur la physiologie des écoles élémentaires de cette époque (1840-1875) et sur leur importance, puisqu'elles étaient les seules fréquentées par la majorité des enfants qui les abandonnaient souvent vers l'âge de 10 ou 12 ans⁷.»

De plus, au problème de la scolarité réduite s'ajoute la qualité de l'enseignement dispensé dans les écoles publiques. Bien que rien ne permette d'affirmer qu'il fut partout de mauvaise qualité, on sait toutefois qu'il a été lourdement hypothéqué par la pénurie de manuels scolaires et par celle, plus grande encore, d'instituteurs qualifiés (on note des plaintes fréquentes exprimées à ce sujet par les inspecteurs d'écoles dans les Rapports des Surintendants de l'Éducation).

Certes en 1875 la situation était meilleure qu'elle ne l'avait été une trentaine d'années auparavant, avant que le système éducatif ne fut véritablement structuré et pris en charge — du moins en partie — par l'État qui allait en assumer désormais le contrôle officiel. Mais, on l'a vu, les réalisations du système demeuraient faibles, tant au niveau de la qualité de l'enseignement dispensé que de son accessibilité⁸. Or cette dernière caractéristique aurait pu être mieux ga-

de niveau primaire. Sous cette rubrique, seul le nombre des écoles élémentaires est identifié de façon précise. Quant aux écoles modèles, leur nombre est inclus dans celui, global, qui comprend d'autres catégories d'institutions de niveau primaire. À cet égard, l'année 1868 constitue une exception puisqu'à part les écoles élémentaires les autres données quantitatives du «Tableau Récapitulatif» ne se réfèrent qu'aux seules «Écoles primaires supérieures» (termes qui désignaient les Écoles modèles).

⁷ L.-P. Audet, *op. cit.*, 129.

⁸ En ce qui concerne les enfants issus de la petite-bourgeoisie, les collèges classiques dispensaient un enseignement de niveau secondaire (quelquefois aussi un

rantie si l'État avait accepté de décréter l'instruction obligatoire, du moins jusqu'à un âge qui aurait correspondu à la fin du cycle élémentaire. La question de l'école obligatoire a d'ailleurs été l'objet de vifs débats à l'intérieur comme à l'extérieur de la tribune parlementaire dès la première décennie du vingtième siècle, et l'on connaît à ce sujet les interventions multipliées du député de Saint-Hyacinthe, T.-D. Bouchard⁹. Cependant si les débats autour de ce sujet ont pris une certaine ampleur à partir de cette période, la question elle-même avait été soulevée bien plus tôt, au 19^e siècle. Une plus grande accessibilité de l'éducation et plus précisément sa démocratisation par le biais de l'école obligatoire constituent des revendications qui apparaissent dans les programmes politiques de certains groupes progressistes depuis le milieu du 19^e siècle.

Dès 1851, dans le cadre de la campagne électorale, le journal *L'Avenir* mentionnait en tête du programme des démocrates radicaux — surnommés les Rouges — un projet d'« Éducation aussi répandue que possible ». Et dans son manifeste électoral aux électeurs du comté de Champlain Jean-Baptiste-Éric Dorion, « directeur-gérant » de *L'Avenir*, explicitait ce projet de la manière suivante : « L'éducation, c'est la vie d'un peuple. Un peuple ignorant est un peuple déchu, sa mort politique et sociale ne peut être éloignée. » Il faut voir cependant que les mesures préconisées se limitaient à une recommandation d'ordre général, soit celle « de faire fonctionner avec toute la facilité possible le mode actuel de procurer de l'éducation aux enfants du peuple »¹⁰.

Vingt-cinq ans plus tard, Honoré Mercier ira plus loin en ce qui a trait à la démocratisation de l'enseignement. En 1875 il mentionnait la nécessité de réformer le système éducatif pour le rendre « plus profitable (et) pour obliger les parents à envoyer leurs enfants aux écoles élémentaires... »¹¹. Mercier reviendra à quelques reprises

enseignement de niveau élémentaire et parfois collégial). On imagine toutefois que ces collèges étaient moins accessibles aux enfants issus des classes populaires, même si une minorité de ces derniers pouvaient toujours y accéder, surtout par le biais de l'option de la carrière sacerdotale.

⁹ Voir à ce sujet : L.-P. Audet, « La querelle de l'instruction obligatoire 1875-1943 », dans M. Lajeunesse, *L'Éducation au Québec, 19^e-20^e siècles*, 115-129.

¹⁰ J.-B.-E. Dorion, « Manifeste électoral aux électeurs du comté de Champlain », cité in J.-P. Bernard, *Les Rouges* (Presses de l'Université du Québec, 1971), 355.

¹¹ Discours reproduit par Pierre Boucher de La Bruère, dans le cadre d'un article intitulé « Ce que valent les libéraux », paru dans *Le Courrier de Saint-Hyacinthe*, 6 novembre 1875 (cité par L.-P. Audet, *op. cit.*, 247).

sur ce sujet proposant, pour en faciliter l'application, tantôt l'intervention énergique de l'État, tantôt la multiplication des écoles en milieu rural¹².

L'exigence d'une éducation plus démocratique est également présente dans les programmes d'action des mouvements politiques ouvriers à la fin du 19^e siècle. C'est ainsi que le manifeste publié en 1894 par la section québécoise du Parti socialiste ouvrier (Socialist Labor Party) mentionne aux articles 10 et 12, au chapitre des « Demandes sociales » :

10. Éducation scolaire de tous les enfants au-dessous de 14 ans, obligatoire, gratuite et accessible à tous, au moyen de l'assistance publique en repas, vêtements, livres, s'il est nécessaire.
12. Statistiques officielles sur la condition du travail. Prohibition du travail des enfants en âge d'aller à l'école...¹³

Cinq ans plus tard, le programme électoral du Parti Ouvrier, fondé à Montréal en 1899, reprendra à son compte des exigences similaires, alors que l'« Éducation gratuite et obligatoire » figurera en tête de liste de ses revendications et qu'il réclamera à son tour la prohibition du travail des enfants en âge de fréquenter l'école¹⁴.

Il faut se rappeler que ces deux conditions étaient en effet étroitement liées: le travail des enfants tant dans les champs qu'à l'usine constituait alors un revenu d'appoint pour les familles des classes populaires. En ce qui concerne les propriétaires d'usine les enfants représentaient un « cheap labour » appréciable et l'on se rend bien compte que dans ces conditions la bourgeoisie industrielle était loin de voir d'un bon œil l'application du principe de l'instruction obligatoire qui aurait rendu plus difficile, sinon impossible, le recrutement de cette main-d'œuvre bon marché. Quant à l'Église, elle a surtout perçu dans l'instruction obligatoire la menace d'une ingérence plus grande de l'État dans un domaine où elle entendait maintenir intacte son hégémonie¹⁵. On peut supposer également qu'une

¹² J.-O. Pelland, *Biographie, discours, conférences de l'honorable Honoré Mercier* (Montréal, 1890). Il semblerait toutefois, qu'une fois devenu chef du Parti National, Mercier ne mentionnera plus la nécessité de rendre l'instruction obligatoire.

¹³ *L'Action politique des ouvriers québécois (fin du XIX^e siècle à 1919). Recueil de Documents* (Presses de l'Université du Québec, 1976), 35.

¹⁴ *Ibid.*, 39-40.

¹⁵ Nadia F. Eid, *Le clergé et le pouvoir politique au Québec: une analyse de l'idéologie ultramontaine au milieu du XIX^e siècle* (Montréal, HMH, 1978).

instruction devenue obligatoire et qui aurait eu pour effet de doubler presque les effectifs scolaires existants, risquait de déborder les cadres enseignants dont disposait alors le clergé.

Ce sont ces craintes ou ces appréhensions à l'endroit de toute forme de démocratisation de l'enseignement que traduit le discours clérical-bourgeois de la seconde moitié du 19^e siècle.

II. Le discours éducatif du clergé et de la petite-bourgeoisie conservatrice (1840-1875)

Il s'agit d'un discours explicite dont l'objectif premier est d'assurer l'intégration parfaite des agents au système existant, un système où les classes dominantes, mais bien plus encore les classes dominées, devront respecter scrupuleusement les places et les rôles qui leur ont été assignés au départ.

Il faut préciser, à ce niveau, que l'objet de l'acte éducatif est nettement différencié dans le cadre de ce discours. En ce qui a trait à la bourgeoisie, elle est souvent mentionnée comme « la classe instruite de la société », « la classe lettrée » ou encore « la haute classe ». Quant aux classes populaires, elles sont désignées plutôt comme « les classes plus humbles de la société », « les classes des travailleurs », « les classes laborieuses » ou encore comprises globalement dans la notion de « peuple ».

De même que l'objet social de l'éducation, son contenu recouvre également une réalité très différenciée selon le groupe social concerné. Nous commencerons par évoquer brièvement quelques aspects de l'idéologie éducative relative à la bourgeoisie. Cela permettra de mieux saisir la portée du même discours idéologique lorsqu'il s'agira de l'éducation des classes populaires.

Dans un ouvrage traitant de la nécessité de remplacer l'enseignement des classiques (dits « païens ») par celui des écrits des « Pères de l'Église », l'abbé Alexis Pelletier justifie la nécessité de ce changement de programme, en invoquant en ces termes l'effet d'entraînement qu'ont les « classes instruites » sur « le peuple » :

On a beau dire, il en est dans notre pays comme partout ailleurs : ce sont les classes instruites qui battent la marche et forment l'opinion. La perte de la foi, la corruption ne montent jamais d'en bas, elles descendent toujours d'en haut. Si nos classes lettrées sont croyantes et religieuses, le peuple tiendra à sa

foi, à sa religion, il respectera l'autorité sacerdotale: conséquemment tout ira mieux, même au point de vue purement humain, car là où la religion a le plus d'empire, là aussi l'ordre civil est le plus stable, et le pouvoir peut agir avec plus d'empire et d'efficacité¹⁶.

De plus, soutient l'abbé Pelletier, l'éducation des « classes supérieures » devra tenir compte de l'importance des fonctions politiques et sociales que sont appelés à assumer, dans l'avenir, les enfants qui appartiennent à cette catégorie sociale. Ainsi, rappelle l'auteur de *La méthode chrétienne*, « nous sommes exposés à tout moment à avoir pour législateurs, ceux qui hier encore étaient sur les bancs de collèges »¹⁷.

L'éducation des jeunes filles, dites de « la haute classe », devra tenir compte à son tour du rôle futur qu'elles assumeront dans le milieu social qui est le leur. Après avoir décrit le contenu d'un programme-type destiné à l'éducation des « filles de campagne » et des « filles d'ouvriers », les *Mélanges Religieux*, journal parrainé par Mgr Bourget, s'empresseront de spécifier que les programmes éducatifs à l'usage des « demoiselles de la haute classe » seront essentiellement différents. Le journal s'exprime ainsi à ce propos :

Mais nous voulons qu'on nous comprenne; nous ne parlons pas ici des demoiselles de la haute classe, tant dans les villes que dans les campagnes. Notre digne évêque y a pensé, il y a pourvu; il a établi dans son diocèse un couvent, ou maison d'instruction, où les filles des riches peuvent recevoir une éducation qui les mettrait à portée de briller dans les meilleurs salons et peut-être dans les cercles les plus polis de l'Europe. Preuve que le clergé sait prévoir ce qui est nécessaire pour l'éducation dans toutes les classes¹⁸.

On note toutefois que, dans l'ensemble, l'orientation des programmes éducatifs destinés aux classes aisées a retenu beaucoup moins l'attention des idéologues clérico-bourgeois que les normes devant présider à l'éducation des classes populaires. Ces dernières apparaissent bien plus au centre des préoccupations éducatives des élites

¹⁶ A. Pelletier, *La méthode chrétienne considérée dans ses avantages et sa nécessité* (1866), 44. On connaît le zèle déployé par l'abbé Pelletier, d'allégeance ultramontaine, dans la défense des thèses éducatives empruntées à un autre pédagogue ultramontain (français celui-là): Mgr Gaume.

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ *Mélanges Religieux*, 18 mai 1847.

et sont l'objet d'un discours encore plus explicite quant aux implications sociales de l'éducation qu'on leur destine.

Dans un ouvrage intitulé *Le Conseiller du Peuple*, l'abbé Hercule Beaudry affirme que le clergé, qui est « en rapports continuels et immédiats avec les habitants », demeure le mieux placé pour « connaître le genre d'instruction qu'il faut au peuple pour le diriger dans sa vie sociale et politique »¹⁹. Le même auteur avait déjà annoncé, au début de son essai : « ... nous écrivons pour le peuple, pour les cultivateurs, les artisans ; classes laborieuses et dignes d'intérêt, qui supportent l'État, et qui, n'ayant pas eu le bonheur de participer au bienfait de l'instruction, se laissent plus facilement tromper et entraîner par les mauvaises doctrines »²⁰.

L'absence totale d'instruction — et l'argument revient fréquemment — est perçue comme défavorable dans la mesure où elle laisse les classes populaires à la merci des « mauvaises doctrines » mentionnées ci-haut. Celles-ci sont dénoncées comme éminemment dangereuses parce qu'elles tendent à remettre en cause l'immutabilité des places et des fonctions assignées aux agents dans le cadre des rapports sociaux existants. Or une éducation adéquate devra justement faire en sorte que les membres des classes dites « inférieures » acceptent de se conformer aux exigences de ce qui est présenté comme leur destinée sociale propre, et, en même temps, comme la réalisation de la volonté providentielle. Au niveau de l'idéologie, cet axiome débouchera sur l'obligation morale faite aux classes populaires de ne point chercher à transformer à leur profit l'ordre des rapports sociaux, puisque ce dernier exprime les desseins de la Providence. Le discours éducatif dominant reviendra donc fréquemment sur les méfaits de tout système d'enseignement risquant d'entraîner un « déplacement social ».

Traitant de l'éducation la mieux appropriée à « l'enfant du peuple », un article du journal le *Nouveau Monde* traduit en ces termes les objectifs sociaux de cette philosophie éducative :

... Il faut bien se garder d'élever l'enfant pour une autre condition que celle dans laquelle il est appelé à vivre.

Le propre de la vraie éducation ne doit pas être de déplacer socialement l'élève, mais de lui donner les moyens d'atteindre

¹⁹ H. Beaudry, *Le Conseiller du Peuple* (1861), 8.

²⁰ *Ibid.*, 6.

avec plus de ressources dans le cœur et d'intelligence, la perfection de l'état de ses pères ou de ses parents adoptifs »²¹.

La condition, ou l'appartenance sociale originelle de l'élève, représentera donc une des données majeures que l'œuvre éducative devra constamment prendre en considération. L'acceptation de cette condition et la résignation qui en découle constituent ainsi des objectifs sociaux déguisés dès lors en objectifs pédagogiques. Or, pour atteindre ces objectifs, l'éducation religieuse a souvent été considérée comme un instrument privilégié. Dans le cadre d'une plaidoirie relative à l'importance des études religieuses, le supérieur du séminaire de Saint-Hyacinthe, l'abbé Joseph-Sabin Raymond, avait exprimé cette perspective en ces termes : « Dieu créateur des hommes a droit d'assigner à chacun la place qui lui convient dans un système qu'il a établi pour sa plus grande gloire, et, en dernier résultat, pour le plus grand bonheur de l'humanité. »²²

L'éducation religieuse est de plus censée tempérer efficacement l'ambition effrénée que suscite chez l'enfant du peuple une instruction trop poussée. Cette considération amènera ainsi l'abbé Hyacinthe Hudon à la conclusion suivante :

Il ne faut jamais l'oublier, car c'est un principe fondamental, l'éducation du peuple doit être fondée sur la religion; sans elle il ne saurait rien, rien surtout de ce qu'il importe le plus à la société qu'il sache, et à lui de savoir; car la religion civilise l'homme, elle nourrit le pauvre de vérité, comme elle le nourrit de pain... L'esprit a son intempérance comme le cœur, et trop d'instruction peut être un don bien fatal pour celui qui la possède. Ainsi donc, sans être ennemi de l'éducation, je pense qu'il n'est pas avantageux d'étendre trop loin ses bornes; qu'une bonne éducation élémentaire fondée sur des principes religieux, suffit pour la masse d'une population²³.

C'est d'ailleurs ce type de raisonnement qui poussera certains idéologues cléricaux et petits-bourgeois à valoriser bien plus l'éducation religieuse que l'instruction profane dans les programmes éducatifs destinés aux enfants des classes populaires. Un rédacteur du *Nouveau Monde* s'exprime ainsi à ce sujet :

²¹ *Le Nouveau Monde*, 22 juillet 1868.

²² J.-S. Raymond, *De l'importance des études religieuses* (Saint-Hyacinthe, 1853), 233.

²³ H. Hudon, *Sermon pour la fête nationale de St-Jean-Baptiste* (Montréal, 1847), 12-13. L'instituteur Alphonse Villeneuve soutiendra de son côté une thèse analogue au cours de ses « Conférences » sur le thème de l'éducation.

Dans les écoles pour le commun du peuple, dans ces écoles surtout, les enfants des classes les plus humbles devraient être instruits dès leur plus jeune âge des mystères et des préceptes de notre sainte religion et guidés avec soin dans les sentiers de la piété, de la morale et de leurs devoirs envers l'État et la religion. Dans ces écoles, l'enseignement religieux devrait avoir une telle importance et occuper une place si proéminente, que toutes les autres branches de connaissances qui y sont enseignées ne devraient paraître que comme secondaires et accessoires. C'est pourquoi les enfants sont exposés aux plus grands dangers à moins que l'instruction dans ces écoles ne soit intimement liée à l'enseignement religieux ²⁴.

Le même journal avait déjà déclaré, trois années auparavant, que seule l'Église était en mesure, au moyen d'une éducation religieuse appropriée, de dispenser l'instruction aux pauvres sans en faire pour autant un élément socialement dangereux. L'auteur concluait ainsi son argumentation :

Avec un tel enseignement [religieux] point de déplacement social à craindre, point de déclassement à redouter. Si d'une manière ou l'autre, l'enfant du peuple, le pauvre, arrive sur ces bancs où les professeurs enseignent les principes si magnifiques des belles-lettres et des sciences, si l'esprit et le cœur se réveillent avec de nouveaux appétits, avec des sensations inconnues jusque là, ne craignons rien. L'homme de Dieu lui dira que la Providence ne lui donne pas ces bienfaits ni en vain, ni pour lui faire mépriser sa condition... il ne doit point en abuser pour arriver à jouir à tout prix, ni pour conspirer contre les grands et les riches...²⁵.

En guise de mesure de sécurité complémentaire contre ce déplacement social tellement redouté, le discours idéologique des élites cléricales et petites-bourgeoises préconisera fréquemment un contenu éducatif distinct pour les enfants des classes populaires. Il s'agira bien entendu d'un contenu plus réduit, moins ambitieux en ce qui a trait aux connaissances transmises. On parlerait aujourd'hui, dans notre langage moderne, d'un programme de type « allégé » !

D'après l'instituteur Alphonse Villeneuve, en ce qui concerne les enfants des « classes ouvrières et agricoles », un programme éducatif approprié visera avant tout à les transformer en de « nobles et honnêtes travailleurs » ²⁶. D'où la nécessité de procurer à cette caté-

²⁴ *Le Nouveau Monde*, 8 février 1871.

²⁵ *Ibid.*, 22 juillet 1868.

²⁶ A. Villeneuve, « Conférences », in *Le Nouveau Monde*, 23 mars 1870.

gorie d'enfants «des connaissances solides» plutôt que «des connaissances étendues»²⁷. Dans une conférence intitulée «Éducation des classes populaires», A. Villeneuve s'exprime ainsi à ce sujet:

Et d'abord ce que peut et doit être l'Éducation intellectuelle du peuple. L'esprit du travailleur ne sollicite point des connaissances étendues; ce serait en lui donnant des goûts autres que ceux qu'il réclame, le précipiter hors ses voies. Des connaissances capables de lui faciliter l'accomplissement de ses voies, voilà tout ce qu'il peut légitimement exiger. Seulement il faut que ces connaissances soient aussi solides, aussi parfaites, dans leurs limites restreintes, que possible²⁸.

Certains idéologues de cette même école ont insisté sur les effets négatifs d'une éducation inappropriée lorsqu'il s'agit en particulier d'enfants de cultivateurs²⁹. Le *Journal des Trois-Rivières* signale en ces termes les méfaits pour «l'enfant du laboureur» d'un séjour trop prolongé sur les bancs de l'école: «L'enfant du laboureur élevé à l'école est, à quinze ans, inhabile aux travaux de la ferme; et c'est bien pis, il n'en a pas le goût... La science a flatté son orgueil, diminué son respect pour le père, allumé son ambition qui ne s'éteindra plus. Les yeux continuellement fixés sur un but, la conquête du bien-être par la richesse, il vivra malheureux, et son malheur rejailira sur ceux qui l'entourent³⁰.»

Quant à «l'éducation des filles de campagne et même des filles d'ouvriers» elle aboutirait, selon les *Mélanges Religieux*, à des résultats aussi désastreux si elle devait s'écarter d'un type d'éducation «simple et modeste»³¹. Le défenseur de cette thèse illustre ainsi ses conséquences pratiques sur le plan pédagogique et social:

La musique et les hautes sciences ne sont pas faites pour les filles d'artisans et de pauvres laboureurs; donnons-leur ce qui est nécessaire pour devenir de bonnes femmes de ménage et pour élever leur famille d'une manière chrétienne, modeste,

²⁷ *Ibid.*

²⁸ *Ibid.*

²⁹ Les enfants de cultivateurs et les enfants des milieux ruraux en général, représentent, jusqu'à la fin du 19^e siècle, la grande majorité des effectifs scolaires dans une population qui, jusqu'au début des années 1890, est encore à près de 80% rurale.

³⁰ *Journal des Trois-Rivières*, 20 juin 1865.

³¹ *Mélanges Religieux*, 18 mai 1847.

simple et polie. Des filles élevées sur un trop haut ton mépriseront la main du fils d'un bon habitant, leur voisin et leur égal, pour courir après ce qu'on appelle un 'petit habit à poche'; leur esprit deviendra romanesque, elles perdront leur aimable simplicité, et peut-être leur innocence, en cherchant inconsidérément un état qui n'était pas fait pour elles³².

Vingt-cinq ans plus tard, un rédacteur du *Nouveau Monde* tiendra un langage similaire en traitant des facteurs qui retardent la colonisation:

Depuis un certain nombre d'années, l'éducation a pris un grand développement dans nos campagnes: l'éducation des filles surtout y est très soignée: le zèle même dépasse les bornes en beaucoup d'endroits. Parmi ces jeunes personnes, il y en a qui appartiennent à des familles riches, et qui par leur position et leurs moyens ont droit à une éducation plus relevée.

Le plus grand nombre ne peut espérer s'élever au-dessus de la condition où la Providence les a placées; cependant on leur donne une éducation qui n'a rien de commun avec leur position...³³.

En ce qui concerne les filles des classes populaires, on constate ainsi une double discrimination: celle basée sur leur sexe vient en effet s'ajouter à celle qui prend racine dans leur appartenance sociale.

Une rétrospective des thèses véhiculées par le discours éducatif clérico-bourgeois permet d'affirmer, à ce niveau, que l'instruction en soi — autant que la pédagogie d'ailleurs — occupe en définitive une place de second rang dans les théories éducatives mises de l'avant par ce discours. Les objectifs religieux et moraux assignés à l'éducation apparaissent tellement primordiaux qu'ils finissent par reléguer dans l'ombre la majorité de tous les autres. C'est pourquoi, dans le cadre d'une éducation jugée valable, valable en particulier pour le «peuple», l'apprentissage des connaissances profanes doit le céder en importance à l'acquisition par l'enfant d'un certain type de comportement religieux et moral basé sur des valeurs et des normes déterminées.

Parmi les «vertus» qui caractérisent la conduite de l'élève idéal, l'obéissance, le respect, l'humilité et la résignation représenteront donc les attributs les plus valorisés. Ce type de valeurs

³² *Ibid.*

³³ *Le Nouveau Monde*, 13 août 1872.

concourt en fait à préparer adéquatement l'enfant — et surtout l'enfant du « peuple » — à accepter sans difficulté sa condition sociale et l'incite à ne jamais remettre en cause sa « destinée » future. Qu'il s'agisse alors d'éducation religieuse ou d'enseignement profane, la notion d'éducation, dans ce discours, débouche presque invariablement sur des préoccupations d'ordre social. L'éducation ainsi définie apparaît importante dans la mesure où elle constitue en définitive un élément indispensable du mécanisme de reproduction des rapports sociaux existants. Or ce mécanisme de contrôle et de reproduction, l'idéologie éducative cléricale et petite-bourgeoise l'a confié à l'Église de préférence à l'État. En garantissant un enseignement religieux et moral adéquat, en particulier aux enfants des classes populaires, l'Église ne se trouvait-elle pas à légitimer le système social en même temps que le système éducatif?

Cependant le leadership de l'Église dans le domaine éducatif s'inscrivait, ne l'oublions pas, dans un rapport de force. L'alliance entre le clergé et la petite-bourgeoisie conservatrice demeurerait l'expression d'une relation dialectique dans le cadre de laquelle l'entente entre les deux groupes n'excluait nullement la rivalité liée à leurs intérêts de classe respectifs. L'Église pouvait donc espérer maintenir son hégémonie dans le domaine-clé de l'éducation, mais seulement au prix d'une vigilance constante à l'endroit du pouvoir de l'État. Or c'est à ce type de pouvoir que faisaient généralement appel ceux qui visaient à démocratiser le système éducatif à travers le projet de l'école obligatoire. C'est dans cette perspective qu'il faut situer, pour la comprendre, la lutte sans merci menée par les idéologues cléricaux et petits-bourgeois contre les tenants de l'école obligatoire.

III. Le discours des élites cléricales et petites-bourgeoises relatif à l'instruction obligatoire

Préconisée en France par les partisans de l'école laïque, et donc par ceux qui étaient identifiés comme les ennemis de l'Église, proposée et défendue dans la province d'Ontario au lendemain de la Confédération, l'école obligatoire apparaissait au clergé québécois, dès la fin des années 1860, comme une menace de plus en plus imminente. Pour la conjurer, le discours cléricale et petit-bourgeois invoquera, conjointement aux droits sacrés de l'Église, les droits inaliénables de la famille. Cette dernière sera en effet considérée comme l'alliée naturelle de l'Église dans le cadre de la défense d'in-

térêts communs et donc d'une opposition commune à toute extension du pouvoir d'État dans le domaine de l'éducation.

Parmi les droits fondamentaux reconnus à la famille, l'idéologie insistera constamment sur celui d'éduquer — ou non — ses propres enfants. Un tel droit est dit découler de la « loi naturelle ». L'abbé Louis-François Laflèche, devenu plus tard évêque des Trois-Rivières, s'exprime là-dessus en ces termes :

L'éducation des enfants par leurs parents n'est que l'application d'une des lois primordiales de la nature. La Providence a revêtu l'autorité paternelle du triple droit d'instruire et d'enseigner l'enfant, de le gouverner et de le punir.

Il est étonnant qu'il se soit trouvé des hommes assez hardis pour contester au père et à la mère le droit imprescriptible qu'ils tiennent de la nature même, de donner l'éducation à l'enfant, pour transférer ce droit à l'État et en faire l'un de ses attributs³⁴.

L'abbé Laflèche manifeste encore ainsi son indignation face à ce qu'il considère comme un véritable abus de pouvoir de la part de l'État :

À qui donc appartient le droit d'élever l'enfant et de lui donner l'éducation ? Est-ce à la société domestique, au père et à la mère qui lui ont donné le jour ou à la société civile, c'est-à-dire au premier venu que le flot de l'événement, ou une ambition servie par d'heureuses circonstances, aura fait arriver au pouvoir ? Poser une pareille question, n'est-ce pas la résoudre, pour tout homme qui croit à l'institution divine de la famille ?³⁵

Critiquant le caractère étatique du système scolaire qui prévalait en Ontario depuis la Confédération, le *Nouveau Monde* pose à ce sujet des questions analogues à celles de l'abbé Laflèche et y apporte sensiblement les mêmes réponses :

Or de tous les droits du père et du roi de la famille, le plus inviolable et celui qui tient le plus près de la nature, n'est-il pas le droit de régler l'éducation de ses enfants, de former leur esprit et leur cœur, de les façonner à son image ?

³⁴ *Journal des Trois-Rivières*, 4 janvier, 1866. Ce texte est extrait de l'ouvrage de L.-F. Laflèche, *Quelques Considérations sur les rapports de la Société civile avec la religion et la famille* (Montréal, 1866). L'auteur est d'ailleurs, parmi les idéologues de la période concernée, celui qui a le plus systématiquement défendu l'exclusivité des droits de l'Église et de la famille en matière d'éducation.

³⁵ L.-F. Laflèche, *Quelques Considérations...*, 144.

Dans cet ordre primitif de choses, l'État a peu ou rien à voir: la volonté du père est tout, et elle n'est soumise qu'à celle de Dieu³⁶.

À l'instar de la «loi naturelle» en ce qui concerne les droits de la famille, la «loi divine» — dite encore la volonté divine — constitue la source légale de justification des droits de l'Église en matière d'éducation. En guise d'introduction à un long exposé relatif à ce sujet, le *Nouveau Monde* explique ainsi les fondements de cette thèse:

Le droit d'enseigner ne peut dériver que de deux sources: De la nature ou d'une mission divine résultant de la possession certaine et infaillible de la vérité... nous avons prouvé qu'il (ce droit) appartenait au père de famille en vertu de l'ordre naturel. Aujourd'hui nous établirons que l'Église le possède également par institution divine. Nous constaterons ensuite l'incompétence de l'État³⁷.

Les intérêts de l'Église et de la famille sont dits coïncider d'autant plus étroitement que c'est également de «droit divin» que les pouvoirs du père sur son enfant sont transférés au prêtre. Ce dernier est dès lors investi de la paternité «dans l'ordre de la grâce». L'abbé Lafèche justifie ainsi les fondements d'un tel transfert:

Ce que nous venons de dire des droits et des devoirs du père selon la nature dans l'éducation à donner à l'enfance, s'applique également à la paternité dans l'ordre de la grâce. L'enfant régénéré a reçu au jour de son baptême une nouvelle vie; il est devenu réellement, par l'effet de ce sacrement, l'enfant de Dieu et de l'Église. Le prêtre, qui est le ministre et le représentant visible de cette paternité d'un ordre supérieur, doit aussi concourir, de par le même droit divin, à l'éducation de l'enfant, dans tout ce qui se rattache de près ou de loin à la vie spirituelle et à son développement.

La religion, qui a présidé à la formation de la famille, doit aussi présider à l'éducation de l'enfant et la contrôler³⁸.

Il est à noter cependant que dans la majorité des énoncés relatifs à l'opposition Famille/État on retrouve la même ambiguïté: on s'aperçoit, en effet, qu'en n'établissant pas de véritable distinction entre le concept d'éducation et celui d'instruction (distinction qui fut établie pourtant à d'autres niveaux), le discours aboutit à conférer à

³⁶ *Le Nouveau Monde*, 5 janvier 1859.

³⁷ *Ibid*, 8 février 1871.

³⁸ L.-F. Lafèche, *op. cit.*, 149.

l'institution familiale un pouvoir égal, et également exclusif, dans les deux sphères que recouvrent ces notions. C'est ainsi qu'un rédacteur du *Nouveau Monde* affirme :

De quel droit, en effet, la société civile qui, après tout, n'est qu'une extension de la société domestique et qui tient de cette dernière sa forme et sa constitution, envahirait-elle ainsi à main armée le sanctuaire sacré de la famille, pour se rendre maître de l'intelligence de l'enfant et subsister la force brutale du fonctionnaire de l'État à l'imprescriptible royauté du père ? N'est-ce pas sur le père que repose l'obligation divine d'élever et d'instruire ses enfants...³⁹

C'était d'ailleurs sur la même ambiguïté de sens (entre « éducation » et « instruction ») que se fondait le discours idéologique pour affirmer que l'intervention de l'État dans le domaine de l'instruction constitue une violation flagrante du droit des parents à contrôler l'éducation de leurs enfants, « domaine inviolable réservé à la famille et à la Religion »⁴⁰. C'est surtout cette même absence de distinction entre l'acte d'éduquer et celui d'instruire qu'on trouve à la base de la majorité des critiques formulées à l'encontre du principe de l'instruction obligatoire. Celle-ci fut présentée, en effet, comme la manifestation la plus tangible de l'impérialisme étatique dans un domaine où seule la volonté absolue du père devrait pouvoir s'exercer. Le *Nouveau Monde* a posé le problème en ces termes à travers un article intitulé « L'instruction obligatoire et gratuite » :

La prétention affichée par l'État de se faire l'instituteur obligé de la jeunesse constitue une usurpation et un acte de tyrannie intolérables.

Le pouvoir civil n'a pas le droit de dire à un père de famille : Tu enverras tes enfants à l'école de ton village ou tu paieras l'amende... Mais en faisant abstraction de l'obligation de conscience qu'il y a pour tout homme de donner à ses enfants une éducation chrétienne, nous devons affirmer et maintenir que le père est l'arbitre suprême de la question de savoir si son enfant sera instruit, jusqu'à quel point, par qui et dans quels principes. Cette prérogative exclusive, il la tient de Dieu et de la Nature⁴¹.

³⁹ *Le Nouveau Monde*, 4 février 1869.

⁴⁰ *Le Nouveau Monde*, 1er février 1871.

⁴¹ *Le Nouveau Monde*, 1er février 1871.

En plus d'être accusée d'opprimer la famille dans ses droits les plus fondamentaux, l'instruction obligatoire fut également présentée comme une atteinte grave à la liberté individuelle du citoyen. Dans une « Lettre à un Conseiller municipal sur l'Instruction gratuite et obligatoire », un rédacteur du *Journal des Trois-Rivières* écrivait à ce sujet : « Et que deviendrait l'individu sous un gouvernement qui s'arrogerait ces droits prétendus ? L'individu n'existerait plus, il serait absorbé par l'État. Adieu la liberté ! adieu l'initiative ! adieu les plus nobles facultés de l'homme ! Un peuple ne serait plus qu'un troupeau, et l'État, une houlette à la main, n'aurait plus qu'à le conduire à ces eaux toujours pures et à ces pâturages toujours verts rêvés par les socialistes ! »⁴²

Mais, plus souvent qu'au socialisme, c'est au libéralisme que fut attribuée la théorie de la suprématie de l'État sur la famille en matière d'éducation. Dans un discours adressé aux Zouaves pontificaux en 1868, l'abbé Laffèche le proclamait en ces termes : « Un des premiers effets du libéralisme dans les lieux où il commande, c'est de porter l'État à s'emparer de l'enseignement, à ravir au père et à l'Église le droit sacré et inaliénable d'instruire et d'élever l'enfant⁴³. » L'orateur avait d'ailleurs développé longuement la même idée, dans le cadre des *Quelques Considérations...*, déclarant au sujet du libéralisme :

Le libéralisme tend à s'approprier le droit des parents dans l'éducation de l'enfant... Au nom de la liberté et du progrès, le libéralisme n'hésite pas à déclarer l'incapacité générale des pères à élever leurs enfants et contrôler et surveiller leur instruction... Il a l'étrange prétention de mieux entendre que ceux qui en ont reçu de Dieu lui-même la charge, l'art si difficile de bien former l'enfance. Les libéraux trouvent tout naturel que des hommes portés au pouvoir par un événement imprévu ou une ambition heureusement servie par les circonstances, se substituent aux pères et se chargent de donner, au nom de la liberté, un enseignement obligatoire⁴⁴.

⁴² *Journal des Trois-Rivières*, 20 juin 1865.

⁴³ L.-F. Laffèche, « Discours aux Zouaves Pontificaux Canadiens », in A. Savaète, *Oeuvres oratoires de Mgr Laffèche* (Paris, s.d.), 108.

⁴⁴ L.-F. Laffèche, *Quelques Considérations...*, 151.

Au milieu du 19^e siècle, le système scolaire se caractérise donc par une école publique confessionnelle, non-obligatoire et sous-utilisée. Certes la situation de l'éducation n'est guère plus brillante à la même époque dans la majorité des pays du monde occidental. Certes encore il y a au Québec, à la base d'un tel état de choses, des facteurs objectifs déterminants, tels l'éloignement des écoles en milieu rural, le climat rigoureux ou encore la rareté des maîtres, rareté liée en partie aux mauvaises conditions salariales.

Mais autant, sinon plus que des conditions de ce dernier type, nous croyons qu'un système d'éducation reflète avant tout la réalité des rapports sociaux où il s'inscrit et plus particulièrement les intérêts des groupes sociaux dominants. Or au milieu du siècle dernier, ces groupes justement n'estimaient pas de leur intérêt de faciliter l'accès de l'éducation aux enfants de la majorité. Pour des raisons d'ordre à la fois socio-économiques (état des forces productives) et hégémoniques, le clergé et la petite-bourgeoisie conservatrice ont imprimé au système éducatif un caractère peu démocratique. Autant la pratique que le discours éducatif de ces classes traduisent une volonté arrêtée de limiter l'accès à l'instruction pour les classes populaires en même temps que d'offrir aux enfants issus de ces classes un enseignement nettement différencié, dit « adapté » à leurs besoins.

Mais ce qui caractérise encore plus le discours éducatif clérical et petit-bourgeois, au milieu du 19^e siècle, c'est ce qu'on pourrait appeler sa *transparence*. Le discours libéral, forcé de justifier, quant à lui, le décalage entre les valeurs prônées (égalité-démocratie, etc...) et l'inégalité des conditions qu'il produit en ce qui a trait à l'éducation, est plus souvent forcé de recourir à divers mécanismes de justification et de rationalisation. Ce qui en fait inévitablement un discours plus opaque. Or tel n'est pas le cas du discours conservateur. Au-delà d'un jugement de valeur qui y décelerait de la naïveté ou du cynisme, ce qui nous frappe surtout c'est la transparence des intentions qu'il reflète en particulier en ce qui a trait aux intérêts de classe qu'il défend.