

Haute Ecole Pédagogique du Valais

Mémoire de fin d'études à la HEP-VS

**QUEL RÔLE A JOUE L'ECOLE DANS
LA DISPARITION DU PATOIS EN
VALAIS ?**

Analyse des revues pédagogiques valaisannes
entre 1854 et 1946

Sous la direction de Danièle Périsset Bagnoud

Christophe Juillard
Ch. Rossaillennaz
1955 Chamoson

Chamoson, le 11 janvier 2009

Nous tenons ici à remercier

Mme Périsset Bagnoud qui nous a conseillé dans la réalisation de ce travail,
M. Ruppen qui s'est chargé du traitement statistique,
M. Berthod qui nous a suggéré ce sujet passionnant,
Tous ceux qui nous ont consacré du temps lors de la phase exploratoire,
Et enfin, les personnes qui ont relu ce travail.

RESUME + MOTS CLES

Par l'analyse d'articles tirés des revues *L'ami des Régens*, *Le Bulletin pédagogique* et *L'Ecole primaire*, des magazines publiés sous l'égide du Département de l'Instruction publique (DIP), nous avons tenté de déterminer quel rôle l'Ecole a joué dans la disparition du patois en Valais. La période étudiée s'étend de 1854 à 1856, puis de 1881 à 1946, soit des périodes couvertes par les revues précitées. Ces dernières étaient destinées à tout le corps enseignant valaisan, et une grande variété d'auteurs y a écrit : chef du Département, instituteurs, inspecteurs, directeurs et professeurs de l'Ecole normale et de nombreux inconnus dont nous pouvons penser qu'ils étaient des personnalités influentes du monde de l'enseignement. Ce qui en fait l'endroit idéal pour transmettre certaines recommandations.

Si en France une lutte a été entreprise contre les patois par des mesures officielles claires, rien de cela ne s'est passé en Valais. Au contraire, le patois s'est éteint presque de lui-même, suite à la lente évolution de la société valaisanne. En effet, le canton vit à l'époque concernée une période charnière de son développement, lui permettant de sortir de son autarcie : construction du chemin de fer, endiguement du Rhône, développement de l'industrie et débuts du tourisme. Après avoir connu des débuts difficiles, l'Ecole valaisanne suit aussi ce chemin de la modernité, avec, entre autres, l'ouverture de l'Ecole normale en 1846, la création du DIP en 1847, la parution d'une revue pédagogique en 1854 et l'instauration de conférences d'instituteurs en 1874.

Après avoir récolté tous les articles traitant du patois entre 1854 et 1946, nous avons analysé le rôle de l'Ecole sur la base des concepts de production de la langue et de reproduction des hiérarchies sociales par la langue ; des concepts développés par Bourdieu (1982) grâce à qui nous avons expliqué le mécanisme de disparition du patois sur la base des facteurs suivants :

- Il y a eu en Valais la présence d'une langue officielle, standardisée et normalisée, en l'occurrence le français, exerçant son influence sur le patois.
- Il y a eu une dévalorisation du patois au travers des articles de *L'ami des Régens*, du *Bulletin pédagogique* et de *L'Ecole primaire*, où les auteurs lui sont significativement opposés, et où le patois a été affublé de noms impossibles.
- Des suggestions ont été émises, en lieu et place d'ordres, pour faire disparaître le patois, par l'exercice d'une domination symbolique sur les instituteurs de la part de leurs supérieurs, les contraignant à prendre des mesures contre le patois.
- Un travail de correction du français a été entrepris par le biais des enseignants qui ont été vus comme le meilleur moyen pour lutter contre le patois, avec de nombreuses propositions faites dans les pages des revues pédagogiques cantonales.

Au terme de l'analyse, nous pouvons affirmer que oui, l'Ecole a joué un rôle dans la disparition du patois en Valais. Mais, contrairement aux hypothèses posées en début de travail selon lesquelles les enseignants auraient reçu des directives de la part de leurs supérieurs et auraient eux aussi émis des suggestions, le rôle de l'Ecole est à considérer comme la conjonction de divers facteurs d'influence. Par son action de production du français, l'Ecole a ainsi contribué à la reproduction des hiérarchies sociales, et des inégalités, entre le peuple, qui ne maîtrise que mal le français et l'élite, qui elle, le maîtrise.

Mots clés : dévalorisation du patois, domination symbolique, émission de suggestions, travail de correction du français, reproduction des hiérarchies sociales par la langue.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
1^{ère} PARTIE : PARTIE THEORIQUE	6
A PROBLEMATIQUE.....	6
1 La problématique des langues en Suisse romande.....	6
1.1 Evolution linguistique en Suisse romande.....	6
1.2 Dialectes ou patois ?	7
1.2.1 Spécificités du patois.....	7
2 La disparition du patois.....	8
2.1 En France.....	8
2.2 En Suisse romande et en Valais.....	9
3 Contexte socioculturel.....	10
3.1 Les infrastructures	11
3.2 L'agriculture.....	11
3.3 L'industrie	11
3.4 Les migrations	11
3.5 Le tourisme.....	12
4 Histoire de l'école primaire valaisanne pour la période 1815-1946	12
4.1 1815-1844 : les premiers pas	13
4.2 1845-1870 : le temps des changements politiques	13
4.2.1 Le gouvernement radical	13
4.2.2 Le gouvernement conservateur	13
4.3 1871-1901 : l'entrée dans l'Ecole « moderne »	14
4.3.1 Les examens pédagogiques de recrues	14
4.4 1902-1946 : la consolidation	15
5 Organisation de l'Ecole valaisanne	15
5.1 Le pouvoir civil.....	16
5.2 Les fonctionnaires cantonaux	16
5.3 Les enseignants	16
5.3.1 La formation des enseignants.....	17
6 Conclusion	18
B CADRE CONCEPTUEL.....	19
1 La production et la reproduction	19
1.1 Langue officielle et unité politique	19
1.2 Langue standard comme produit normalisé	19
1.3 Domination symbolique	20
1.4 Valeur sociale	21
1.5 Champ littéraire et lutte pour l'autorité linguistique.....	21
2 Conclusion	22
C LE QUESTIONNEMENT.....	23
1 La question de recherche.....	23
2 Les hypothèses.....	23
2.1 Tous auteurs confondus	23
2.2 Les supérieurs de l'instituteur	24
2.3 Les instituteurs	24
D METHODE DE RECHERCHE.....	25
1 L'analyse de contenu.....	25

1.1	Les étapes.....	25
1.1.1	La préanalyse.....	25
1.1.2	L'exploitation du matériel.....	26
1.1.3	Le traitement des résultats.....	26
2^{ème}	PARTIE : PARTIE EMPIRIQUE.....	27
A	L'ANALYSE DE DONNEES.....	27
1	Synthèse des résultats.....	27
1.1	Tous auteurs confondus.....	27
1.2	Les supérieurs de l'instituteur.....	28
1.3	Les instituteurs.....	28
2	Résumé des résultats.....	29
B	DISCUSSION DES RESULTATS.....	30
1	Ni les enseignants ni leurs supérieurs n'ont joué un rôle significatif dans la disparition du patois : pourquoi ?.....	30
1.1	Le rôle de l'Ecole, un tout.....	30
2	L'Ecole a-t-elle joué un rôle dans la disparition du patois en Valais ? Eclairage au travers des concepts de production et de reproduction.....	30
2.1	La présence d'une langue dominante et d'une langue dominée.....	30
2.1.1	Le français, une nécessité.....	31
2.1.2	Contre le patois car il provoque des mauvais résultats en français.....	32
2.2	La dévalorisation des langues minoritaires.....	32
2.3	L'émission de suggestions.....	33
2.3.1	Les suggestions des conférences pédagogiques.....	33
2.4	La domination symbolique.....	35
2.5	Le travail de correction.....	35
2.5.1	Les fautes contre la langue.....	35
2.5.2	Les moyens employés pour combattre les fautes.....	36
3	Conclusion.....	38
	CONCLUSION.....	39
	REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	41
	LISTE D'ANNEXE.....	43
	Annexe I.....	43
	Annexe II.....	45
	ATTESTATION D'AUTHENTICITE.....	59

INTRODUCTION

Le patois est malade, très malade. S'il n'est pas encore mort, il est aux soins intensifs ! C'est sur ce cri d'alarme que s'est ouverte une conférence sur la conservation et la valorisation des patois dans le Valais romand¹. Son auteur utilise ces termes à raison, car le patois n'est aujourd'hui pratiquement plus parlé par personne. Aussi, sa disparition est souvent attribuée à l'Ecole et certains n'hésitent pas à dire d'elle qu'elle en est la seule et unique responsable. Au moment de demander des informations supplémentaires aux auteurs de ces affirmations, notamment sur le rôle exact de l'Ecole, peu sont capables d'en apporter. Parfois, en évoquant le sujet avec quelques personnes âgées, celles-ci répondent qu'il leur était interdit de parler patois à l'école, mais n'en sont plus très sûres, et affirment que cela se pratiquait plutôt au temps de leurs parents. Si des souvenirs restent, alors là, impossible de se rappeler comment l'imposition du français se manifestait concrètement dans la classe. Mais tous semblent toutefois d'accord pour dire que l'Ecole a eu une influence dans la disparition du patois.

Au cours de cette recherche, nous nous apercevrons ainsi que la problématique qui se cache derrière la disparition d'une langue fait l'objet de mécanismes complexes. En effet, plusieurs facteurs rentrent en jeu. Des facteurs naturels, liés à l'évolution normale de la société, tels que les changements de modes de vie, les développements du tourisme, de l'industrie, des infrastructures, ou de l'agriculture. Comme des facteurs liés à des jeux de pouvoir entre locuteurs, où le langage est davantage vu comme moyen de reproduction des hiérarchies sociales que comme simple outil de communication. Ce dernier point fait appel aux thèses de Bourdieu (1982) qui a développé les concepts de production de la langue et de reproduction des hiérarchies sociales par la langue. Dans ce phénomène, l'Ecole joue un rôle capital par le biais de ses différents acteurs.

Il se pose donc diverses questions, dont de savoir si le rôle de l'Ecole est réellement celui que certains ont bien voulu lui attribuer. S'il s'avère que l'Ecole a en effet eu une influence, des directives ont-elles été émises pour lutter contre le patois ? Par qui ont-elles été émises ? Dans quel but ? Et enfin, comment la lutte contre le patois s'est-elle organisée concrètement ?

C'est dans le but de répondre à ces diverses questions que ce présent travail essaiera de déterminer l'influence de l'Ecole dans la disparition du patois en Valais, par l'analyse de contenu de tous les articles traitant du patois entre 1854 et 1946, tirés des revues *L'ami des Régens*, *Le Bulletin pédagogique* et *L'Ecole primaire*, des magazines publiés sous l'égide du Département de l'Instruction publique.

¹ Conférence d'Alain Dubois, tenue à Sion le 28 février 2008.

1^{ère} PARTIE : PARTIE THEORIQUE

A PROBLEMATIQUE

1 La problématique des langues en Suisse romande

Contrairement à la partie alémanique de la Suisse, la Suisse romande n'a pas conservé ses parlers locaux. Knecht, (1982/1985) rappelle d'ailleurs que « c'est la seule communauté suisse dont le comportement linguistique dans son ensemble s'est aligné, à peu de chose près, sur celui de ses voisins étrangers » (p. 127). En l'occurrence la France, où le français devient langue officielle sous François 1^{er} en 1539 (ordonnance de Villers-Cotterêts). Malgré une importance du français allant croissante dans ce pays, Knecht (1982/1985, p. 127) relève que Paris n'a jamais rien exigé à la Suisse romande en matière de langue :

Cet alignement s'est prolongé en toute spontanéité, et s'explique avant tout par le prestige mondial dont la langue française a particulièrement joui entre le 18^{ème} siècle et la première moitié du 20^{ème} siècle comme symbole de culture raffinée et instrument du progrès.

L'implantation du français s'est effectuée en Suisse romande au profit des patois. Avant d'apporter quelques précisions quant à cette quasi disparition, nous commencerons par expliquer comment la population romande en est venue à parler divers patois, ensuite de quoi nous définirons cette langue et en déterminerons les spécificités.

1.1 Evolution linguistique en Suisse romande

Hass (1982/1985, pp. 23-64) relève que jusqu'à l'arrivée des Romains, les peuplades établies sur l'actuel territoire suisse parlaient divers dialectes celtiques. A leur arrivée, vers le 2^{ème} siècle av. J-C, le latin s'impose. Il faut alors distinguer le latin du peuple, ou vulgaire, et le latin classique, parlé par les couches aisées de la population. Dès le 3^{ème} siècle, les tribus germaniques chassent les romains, et les Burgondes pénètrent sur la partie ouest de la Suisse. Ces derniers adoptent la langue qu'ils trouvent sur place, à laquelle ils ajoutent certains mots. En 534, le royaume burgonde est conquis par les Francs, sans qu'il n'y ait toutefois de changements au niveau linguistique. Dès le haut moyen-âge (vers 750), la Suisse connaît pratiquement sa forme actuelle linguistiquement parlant.

La suite de l'histoire linguistique de la Suisse romande est, selon Haas (1982/1985), à mettre en parallèle avec la création de l'Etat. En 1291, les cantons d'Uri, Schwyz et Unterwald signent une alliance, complétée plus tard par l'arrivée de 10 autres cantons. La langue parlée par les treize confédérés est uniquement l'allemand, ce qui fait dire à Haas que « l'Etat fédéral est resté purement germanophone jusqu'en 1798 » (p. 57). Ces treize cantons possèdent encore des alliés dans les territoires alentour, dont la Suisse romande fait partie, où d'autres langues que l'allemand sont parlées. En l'occurrence le patois, par la population, et le français, utilisé jusque dans l'administration. Ce système de fonctionnement perdure jusqu'en 1798, date à laquelle « l'armée de la Révolution française fit par la force de tous les habitants de la Confédération des citoyens égaux en droit. L'égalité des citoyens exigeait de façon pressante l'égalité des langues » (p. 62). Désormais, tout se fait dans les trois langues les plus importantes. La chute de la République helvétique met toutefois fin à ce droit. Finalement, le problème des langues est résolu avec la Constitution de 1848 qui mentionne ceci : « Art. 109 : les trois langues principales de la Suisse, l'allemand, le français et l'italien, sont les langues de la Confédération » (p. 64). Aujourd'hui, on y a ajouté le romanche (art. 4).

Le français est donc promu langue officielle par la Constitution de 1848, mais il faut bien se rendre compte que cette langue, même élevée à ce rang, reste relativement peu parlée par la grande majorité de la population romande, qui lui préfère le patois.

1.2 Dialectes ou patois ?

Souvent, les termes dialectes et patois sont utilisés comme synonymes. Peut-on effectivement se le permettre ? Gsteiger (2005), dans le dictionnaire historique de la Suisse en ligne, donne les définitions suivantes :

Un dialecte est une variété régionale d'une langue (par exemple dialectes d'oïl, d'oc, du francoprovençal). Quant au terme de patois, il désigne un parler local employé par une population peu nombreuse, souvent rurale. En Suisse, dialecte et patois sont considérés comme quasi synonymes, se distinguant tous deux de la langue standard écrite.

Il n'y a donc pas de différence fondamentale entre patois et dialecte en Suisse, contrairement à la France, où le terme patois a eu « une connotation assez péjorative, voire méprisante » (Stich, 1998, p. 23). Knecht (1982/1985) explique que le mot dialecte a été attribué à « une langue commune à toute une province » (p. 144), tandis que le terme patois a été donné à une façon de parler découlant du dialecte mais propre à des villages. Malgré ces légères différences, ces deux termes seront utilisés indifféremment au cours de cette étude.

Concernant l'origine des patois de Suisse romande, Stich (1998) explique qu'ils sont d'origine gallo-romane. « Les langues appelées gallo-romanes recouvrent la plus grande partie de la France et les parties dites francophones de la Suisse et de la Belgique, avec des enclaves en Italie et en Espagne » (p. 11). Le gallo-roman est généralement divisé en deux zones principales : la langue d'oc et la langue d'oïl. Mais il y a toutefois lieu d'y ajouter une troisième zone d'influence : le francoprovençal. « On peut dire, de manière très simplifiée, qu'il s'agit d'un domaine linguistique qui s'est détaché après coup du domaine d'oïl » (Knecht, 1982/1985, p. 128). Le francoprovençal couvre une région comprenant la Suisse romande actuelle (sans le Jura), le val d'Aoste et la partie est de la France (jusqu'à Grenoble au sud, St-Etienne à l'ouest, et Besançon au nord). Stich (1998) rappelle enfin que les patois dérivent tous du latin parlé local, avec des emprunts au gaulois et au germanique.

Le patois représente donc bel et bien une langue à part entière, avec ses spécificités, permettant de le distinguer des autres langages.

1.2.1 Spécificités du patois

Le patois étant une langue qui possède ses propres caractéristiques, il apparaît maintenant intéressant d'en déterminer quelques particularités, afin de vérifier plus tard si celles-ci se retrouvent dans le français parlé en classe par les élèves.

Knecht (1982/1985) souligne qu'il existe en patois certains sons que l'on ne retrouve pas dans le français (pp. 135-143). Il y a par exemple le son *th* qui se prononce comme en anglais, *ts* qui se prononce *tch*, *dj* et *dz*. Les spécialistes ont remarqué également la présence de certains sons aspirés, présents en allemand dans *Haus* par exemple. Il existe également des voyelles nasales plus du tout utilisées en français. C'est par exemple le cas de l'article *oun* (*un*). Knecht note également la présence de nombreuses diphthongues² avec la lettre *a*, comme dans *kaodo*, *tai*, *taè*. Un élément ayant presque totalement disparu dans le français moderne. Une autre particularité frappante du patois est la possibilité de créer des néologismes, à partir de suffixes qu'il suffit d'ajouter à un verbe pour créer un nom. Knecht explique que c'est surtout au niveau lexical que les patois diffèrent entre eux. Par exemple, onze manières différentes de dire le mot carotte ont été

² Voyelle dont le timbre se modifie au cours de son émission (Larousse).

dénombrées en Suisse romande. D'ailleurs, il est même courant qu'un patois diffère d'un village à l'autre. Stich (1998, p. 21) relève enfin un autre point typique, non pas du patois, mais du francoprovençal : il s'agit de l'accent tonique, qui consiste en l'accentuation d'une syllabe du mot. C'est une spécificité qui a pratiquement disparu en français. Dès lors que l'on sait que le patois découle du francoprovençal, cette caractéristique peut aussi lui être attribuée.

Knecht (1982/1985, pp. 148-152) continue en présentant quelques consonances typiques du patois, permettant de le distinguer du français : *an* et *en* français se prononcent en patois *a* ; le son français *un* est prononcé *on* ; le *ch* français est prononcé *tch* ; le *g* français est prononcé *dg*, et le *an* français est remplacé par *in*. Knecht rappelle enfin que du point de vue syntaxique, le patois possède également certaines spécificités telles que l'absence de l'article partitif *du*, et l'omission du pronom sujet à la troisième personne dans la conjugaison des verbes.

Malgré des origines communes, français et patois diffèrent fortement l'un de l'autre : d'un point de vue purement linguistique d'abord, mais également du point de vue de l'utilisation qui en est faite. Si le patois est parlé par la majeure partie de la population, le français reste la langue de certains milieux aisés. Se pose dès lors la question de savoir comment ces deux langues ont coexisté l'une à côté de l'autre. En effet, le patois a aujourd'hui disparu au profit du français, comment en est-on arrivé là ?

2 La disparition du patois

Même si la France n'a jamais rien imposé à la Suisse romande en matière de langue, il n'en reste pas moins vrai que ce pays a exercé une forte influence sur la Suisse. Il apparaît donc nécessaire de se pencher sur la position adoptée par la France face aux patois. Après quoi nous nous intéresserons à la position de la Suisse romande.

2.1 En France

Si durant de nombreuses années, patois et français ont cohabité, la chasse aux dialectes commence à partir de la Révolution française. A cette époque, les frontières ne sont pas celles connues aujourd'hui, et les terres sont encore l'objet de luttes pour agrandir les territoires. Dans cette perspective, les langues jouent un rôle primordial, car étant vues comme moyen d'unité nationale. En effet, jusqu'en 1789, le français n'est parlé qu'à la cour et dans ses environs ; ailleurs, ce sont les parlers locaux qui sont utilisés. Ainsi, pour unifier le pays, il faut parvenir à une unité linguistique (Bodé, 1991, p. 35). Sibille (2000) explique que les révolutionnaires ont voulu imposer le français par une peur de soulèvements de populations parlant un idiome. Les langues anciennes restent en effet « assimilées au conservatisme politique et à la réaction » (p. 18). Le contrôle des langues du pays devient un enjeu national, car étant vu comme un moyen de pouvoir. Pour parvenir à l'unité linguistique, l'Ecole est alors considérée comme le meilleur moyen (Bodé, 1991, pp. 33-34).

A la suite du rapport Lanthenas³ des mesures sont prises, au niveau législatif, afin de lutter contre les patois :

Le 21 octobre 1792, on exige que la langue d'enseignement soit le français : « les enfants apprennent à parler, lire, écrire la langue française » (article 3). Ce décret est complété par celui du 26 octobre 1792 : « article 6 – l'enseignement public est partout dirigé de la manière qu'un de ses premiers bienfaits soit que la langue française de-

³ Homme politique français très impliqué dans la mise en place d'un nouveau système scolaire, et ayant apporté une importante contribution à la politique linguistique française (Larousse).

vienne en peu de temps la langue familière de toutes les parties de la République. Article 7 – Dans toutes les parties de la République, l’instruction ne se fait qu’en langue française ». (Bodé, 1991, p. 35)

Plus tard, la loi du 11 floréal an X (1^{er} mai 1802) condamne également l’usage des patois (Sibille, 2000, p. 18). Concrètement, « on promulgue un décret pour l’introduction d’instituteurs de langue française dans les départements à idiomes » (Bodé, 1991, p. 36). Sont également mis en place divers moyens pour combattre les patois, dont le plan Talleyrand⁴ qui avait été créé afin de renforcer l’usage du français (Giolitto, 2003, p. 337).

Pour Giolitto (2003) la véritable chasse aux patois commence en 1833 avec une enquête menée par Lorain qui constate que les élèves ne savent ni parler ni écrire le français (p. 336). Ce dernier arrive alors à la même conclusion que celle déjà faite quelques années plus tôt : il faut unifier les divers langages et imposer le français, dans un souci d’unité nationale surtout. Pour y parvenir, Giolitto (2003) relève que « le règlement impérial de 1853, comme celui républicain de 1880, interdisent l’usage du patois à l’école » (p. 337). Dans les départements également, divers règlements viennent compléter les deux cités précédemment, ce qui fait dire à Giolitto (2003) que c’est plutôt à ce niveau, où les inspecteurs se battent contre les dialectes, que des mesures sont prises. Sibille (2000, pp. 18-19) note que le patois est combattu notamment par la pratique du signal⁵. Giolitto (2003) relève également une série de punitions appliquées en classe pour lutter contre l’usage du patois : mettre les enfants au pain sec et à l’eau, leur faire nettoyer les « lieux » de l’école ou leur faire porter une marque distinctive.

En France, des mesures claires, parfois très contraignantes pour certaines, ont été prises pour imposer le français, dans un souci d’unité nationale. En effet, les dialectes étant vus comme les symboles des précédents régimes en place, il s’agit de les faire disparaître pour renforcer le pouvoir du moment. Les mesures ont apparemment été décidées au plus haut niveau de l’Etat, et les décisions ont ensuite été transmises dans les départements. La question qui se pose maintenant pour la Suisse romande est la suivante : des mesures aussi claires qu’en France ont-elles été prises ?

2.2 En Suisse romande et en Valais

D’un pays très centralisateur, la France, où presque tout se décide au niveau étatique et où un fort pouvoir est exercé sur les départements, on passe en Suisse à un système fédéral, où les cantons jouissent de beaucoup plus de libertés. Il apparaît donc intéressant de voir si des mesures aussi nettes ont été édictées pour faire disparaître le patois.

Knecht (1982/1985), qui a traité de la disparition des patois en Suisse romande, l’attribue aux facteurs suivants :

- La Réforme (pour les cantons protestants) : une lecture de plus en plus individuelle de la Bible et les prêches effectués quasiment tous en français donnent une plus grande importance à cette langue.
- Le prestige dont a bénéficié la langue française.
- Le fait que l’aristocratie eut tôt fait d’apprendre le français.

L’auteur relève également que le français s’est imposé dans les villes avant les villages, dans les régions protestantes avant les régions catholiques.

En Valais, le phénomène de disparition du patois, qui survient vers la première moitié du 20^{ème} siècle, a été expliqué par Schüle (1971) dans le cadre d’une étude sur la commune de Haute-Nendaz. Au cours de ses travaux, elle constate que le patois reste surtout utilisé par une grande majorité d’hommes. Parler patois demeure en effet pour eux une

⁴ Homme politique français, à cette époque ministre au service de Napoléon (Larousse).

⁵ Cette pratique consistait à remettre à un élève qui a parlé patois un objet ; s’il entendait un autre élève parler patois, il lui remettait l’objet, et ainsi de suite ; à la fin de la journée, le dernier élève portant le signal était puni (Sibille, 2000, annexe).

tradition, essentiellement dans certains groupements (club de hockey, école de ski). En outre, le patois reste chez les hommes la langue de tous les jours, notamment sur les chantiers, où les entrepreneurs réunissent volontiers des hommes d'un même village. Ainsi, à Nendaz, les délibérations des assemblées primaires et du conseil communal se tiennent en patois jusqu'en 1964, date à partir de laquelle le président doit s'exprimer en français à cause des personnes nouvellement installées ne comprenant pas le dialecte (Schüle, p. 200). Schüle explique que les femmes ont entretenu une relation différente avec le patois. A cette époque, ces dernières travaillent souvent comme servantes dans des milieux plus « éduqués », où le français est la seule langue parlée. La linguiste arrive alors à la conclusion que le patois a été plus ou moins conservé selon le milieu social dans lequel les personnes se trouvaient. Pour expliquer cette disparition, Schüle relève trois facteurs ayant permis au français de s'imposer :

- La femme : elle a été un élément essentiel dans la disparition du patois, en parlant plus volontiers français aux enfants que les hommes. Ceci pour des « aspirations d'ascension sociale » (Schüle, p. 203). Les femmes étaient également plus sensibles aux arguments des enseignants qui encourageaient à parler français à la maison.
- Les nouveaux modes de vie : « la construction de nouveaux logements, la séparation des ménages et des générations qui en est résulté, sont venus briser ce contact intime qui initiait les jeunes à une connaissance plus approfondie et à une pratique journalière du patois » (Schüle, p. 200).
- La durée du temps d'école qui s'allonge : longtemps, les cours ne duraient que quelques mois. Les élèves oubliaient alors rapidement le peu de français appris à l'école. Avec un prolongement de la scolarité, les élèves sont en contact plus longtemps avec le français.

Dans son étude, Schüle (1971) n'évoque presque pas le rôle de l'Ecole par rapport au patois, par manque de renseignements concernant l'attitude de cette institution. Elle mentionne simplement une loi de 1824, édictée par la commune de Monthey : « Les régents interdiront à leurs écoliers et s'interdiront absolument à eux-mêmes l'usage du patois dans les heures d'école et en général dans tous les cours de l'enseignement » (Schüle, p. 200). C'est la seule loi de ce genre édictée en Valais. Métrailler (1978) ajoute que « si le gouvernement valaisan ne se risque jamais de légiférer sur un problème aussi délicat, les inspecteurs scolaires ainsi que les enseignants ne se désintéressent pas pour autant de la question » (p. 27). Du point de vue romand, Knecht (1982/1985) relève que l'usage du français a été assez tôt une demande de la part des milieux scolaires, où le patois « fut interdit dans pratiquement l'ensemble des écoles de la Suisse romande, parce qu'on croyait que sa pratique était un obstacle à l'apprentissage du français correct » (p. 146).

Contrairement à la France, la Suisse romande ne semble pas avoir subi de pressions l'exhortant à abandonner son patois. Il semble plutôt que le dialecte se soit peu à peu éteint de lui-même, suite à une lente évolution de la société qui a rendu son usage inutile et désuet. En effet, durant la période étudiée, le Valais en est à une période charnière lui permettant de quitter son autarcie pour gagner la modernité.

3 Contexte socioculturel

La période étudiée dans ce travail s'étend de 1854 à 1946. Elle correspond pour le Valais à une extraordinaire phase de développement, dans tous les secteurs : au niveau des infrastructures, de l'agriculture, de l'industrie et du tourisme. Tout cela impliquant de profonds changements pour la population.

3.1 Les infrastructures

Selon Papilloud (1976), la deuxième moitié du 19^{ème} siècle est marquée par d'importants travaux d'infrastructures, qui permettent au canton du Valais de se diriger vers la modernité. En 1851, une loi permet en effet de lancer la réfection du réseau routier, et en 1853 une concession est accordée pour la construction d'une ligne de chemin de fer entre Le Bouveret et Sion : en 1859, le train arrive à Martigny, en 1860 à Sion, en 1868 à Sierre, et en 1878 à Brigue. Selon Papilloud (1976), « le chemin de fer rend possible ou obligatoire le passage progressif de l'économie fondée sur l'autarcie au système des échanges » (p. 68). Concernant les routes, elles se développent surtout dans les vallées où elles sont « agrandies et améliorées ». En plaine, la construction de ponts permet également de traverser le Rhône.

D'autres travaux d'importance sont entrepris, permettant une ouverture vers l'extérieur du canton : la construction de tunnels et de barrages. Le Simplon est ainsi terminé en 1898 et le Lötschberg en 1913. Concernant les barrages, les chantiers débutent dès 1920 avec Barberine et se poursuivent avec la construction de la Dixence entre 1929 et 1935 (Arlettaz, 2002).

3.2 L'agriculture

Selon Roduit (1993), « l'agriculture occupe jusqu'en 1890 75% des personnes actives » (p. 50). L'endiguement du Rhône, qui a lieu dès 1863, a été un élément déterminant du développement agricole. Un de ses buts principaux est d'éviter l'émigration, en donnant du travail aux Valaisans, par l'essor de l'agriculture (Clavien, 2002, p. 609). Suite à ces travaux, qui permettent d'assainir un total de 6820 hectares, on assiste à une extension notable des cultures en plaine (Arlettaz, 1976). La création en 1868 de la Société sédunoise d'agriculture et l'ouverture de l'Ecole cantonale d'agriculture à Ecône en 1891, permettent de rendre plus efficace le travail de la terre. Ces travaux portent leurs fruits : la production croît jusqu'en 1912, et cela se concrétise par une augmentation des exportations (Clavien, 2002). Les années qui suivent sont marquées par divers travaux permettant d'améliorer encore le travail agricole⁶.

3.3 L'industrie

Alors que la Révolution industrielle commence dès le début du 19^{ème} siècle en Europe, elle débute en Valais vers 1890 seulement. Avant cette date, Clavien (2002, p. 620) rappelle que l'industrie occupe une place quasi anecdotique. Pour Arlettaz (1976), c'est « l'ouverture des grands axes de communication et l'utilisation des richesses naturelles du pays » (p. 47) qui permettent à l'industrialisation de prendre son envol entre 1880 et 1914. En effet, la présence d'eau permet aux usines de fabriquer leur propre énergie hydraulique : en 1890, est accordée la première concession hydraulique, « en 1896, il y en a déjà 17 ; 56 en 1905 ; 93 en 1910 » (Arlettaz, p. 49). Cette perspective favorise l'implantation de l'industrie : Lonza à Viège et Gampel, Ciba à Monthey, Aluminium-Industrie AG à Chippis. En 1870, le Valais compte 11.2% de personnes qui travaillent dans le secteur secondaire, alors qu'en 1910, la proportion est de 22.5% (Arlettaz, 1976). Entre les deux guerres, l'industrie connaît un fort ralentissement, après un essor important durant la première guerre mondiale (Arlettaz, 2002).

3.4 Les migrations

Dans un premier temps, le Valais connaît l'émigration, avant de connaître ensuite l'immigration. Jusqu'en 1850, l'émigration des Valaisans est qualifiée par Clavien (2002) de « ponctuelle », mais dès cette date elle devient « régulière » (p. 607). Elle atteint son paroxysme entre 1870 et 1891, et diminue vers la fin du siècle. La cause des départs est la pauvreté (et donc le manque de travail) qui sévit en Valais à cette période. Dès le début

⁶ Voir à ce sujet Arlettaz (2002) qui explique en quoi consistent ces améliorations.

du 20^{ème} siècle, le canton connaît également l'émigration à l'intérieur de la Suisse, qui ne cesse de croître jusqu'à l'après-guerre (Papilloud, 1976).

Dès les années 1890, l'économie offre à nouveau du travail. Les Valaisans ne partent plus, et le canton vit alors l'immigration. Une main d'œuvre, italienne surtout, arrive en Valais pour travailler dans les usines et sur les chantiers (Clavien, 2002). Le nombre d'étrangers atteint son maximum en 1908, année où 18'656 permis sont accordés (Papilloud, 1976, p. 79). « A la veille de la guerre, ils [les étrangers] sont environ 10'000 en Valais, soit 24% de la population active du canton » (Clavien, 2002, p. 623). Durant les deux guerres, le flux d'étrangers baisse, pour repartir à la hausse une fois la guerre terminée (Papilloud, 1976).

Jusqu'à ces arrivées, le Valais ne connaît que très peu de brassage au sein de sa population. La très grande majorité des habitants des communes, pour ne pas dire la totalité, en est originaire. Papilloud (1976) précise pour l'année 1888 que « les Confédérés et les étrangers ne représentent ensemble qu'environ 5% de la population » (p. 76).

3.5 Le tourisme

Le tourisme se développe en Valais dès les années 1860, et les premiers villages à en profiter sont Champéry, Salvan, Morgins, Zermatt, Saas-Fee et Loèche-les-Bains. Dans tous les cas, le moteur du développement est la construction de voies de communication. A partir de 1890, de nouvelles destinations voient le jour, dans le val d'Anniviers et le val de Bagnes notamment (Clavien, 2002). Les années qui suivent sont marquées par une modernisation des infrastructures touristiques, amenant un nombre croissant de visiteurs, sauf durant les deux guerres (Arlettaz, 2002). Clavien (2002) reconnaît que « le tourisme a contribué à changer les mentalités valaisannes » (p. 619).

Durant la période étudiée, le Valais s'ouvre lentement vers l'extérieur, lui permettant de passer d'une économie autarcique à une économie basée sur les échanges. Ces changements contribuent alors à l'évolution de la société mais malgré cela, l'Ecole valaisanne conserve un important retard sur les autres cantons, dont les causes sont fort bien résumées par Guntern (2003/2006, p. 15) :

Les caisses des communes étaient souvent vides, la durée de la scolarité, trop courte, les trajets jusqu'à l'école, très longs, sans parler des classes, trop chargées, qui regroupaient fréquemment plusieurs degrés, souvent de la première à la huitième année. Le dialecte ainsi que la transhumance dans des lieux isolés augmentaient encore les difficultés.

Toutefois, l'Ecole valaisanne évolue et les améliorations qui se font jour au fil des années permettent à l'Ecole de gagner elle aussi la modernité.

4 Histoire de l'école primaire valaisanne pour la période 1815-1946

Avant 1798, l'Ecole en Valais est qualifiée par Boucard (1938) d'« indigente ». C'est-à-dire que le régent du village est choisi parmi un volontaire, à qui il suffit de savoir lire et écrire, les branches d'enseignement se limitent au catéchisme et parfois à quelques rudiments d'arithmétique, et aucune formation n'est officiellement dispensée aux régents (Périsset Bagnoud, 2003). Le développement de l'Ecole valaisanne commence avec l'enquête menée par Philipp Albert Stapfer⁷ en 1798, et se poursuit avec l'annexion à l'Empire napoléonien en 1810. Durant cette dernière période, il est demandé que dans

⁷ Voir Boucard (1938) pour les résultats de cette enquête.

chaque chef-lieu du canton, un maître enseigne à lire et à parler le français (Boucard, 1938, p. 225). Malgré les prémices apportés en matière de langue à l'École, Boucard (1938) précise que « le monopole napoléonien n'eut guère le temps d'être appliqué en Valais » (p. 371). Ceci s'expliquant entre autres par le trop court temps à disposition. En effet, 1815 marque la fin de la présence française.

4.1 1815-1844 : les premiers pas

Sur volonté des alliés vainqueurs de Napoléon, le Valais est rattaché en 1815 à la Confédération helvétique. Concernant l'École, « la Diète n'estime pas encore nécessaire d'instaurer les réformes dont l'école publique semble pourtant avoir besoin » (Périsset Bagnoud, 2003, p. 74). La période située entre l'entrée dans la Confédération et 1827 n'apporte rien de significatif au niveau scolaire, si ce n'est les luttes autour de l'enseignement mutuel⁸.

C'est en 1828 que la question scolaire revient sur le devant de la scène. Jusqu'alors, l'Église avait eu le monopole en matière d'éducation ; or le pouvoir civil veut désormais lui aussi jouer le rôle d'éducateur. La Diète se penche alors sur un projet d'instruction publique à l'échelon cantonal, qui n'aboutira toutefois jamais, le clergé et le pouvoir civil ne parvenant pas à s'entendre sur leurs compétences respectives (Métrailler, 1979). Périsset Bagnoud (1999, p. 137) précise que « la réelle innovation de cette loi est bien la tentative de centralisation et d'étatisation cantonales de l'instruction primaire ».

Les élections de 1843 permettent l'accession au pouvoir à des hommes plus modérés, prêts à rendre au clergé une certaine importance. Durant le courant de l'année, un projet de loi est élaboré ; il est adopté par le peuple et promulgué le 31 mai 1844. C'est par ailleurs cette loi qui rend l'école obligatoire (Métrailler, 1979).

4.2 1845-1870 : le temps des changements politiques

4.2.1 Le gouvernement radical

Après la défaite de l'alliance du Sonderbund le 11 décembre 1845, arrive une période d'environ dix ans avec à sa tête un gouvernement radical, qui sera synonyme de changement au niveau de l'instruction. En effet, l'arrivée du nouveau gouvernement permet la séparation définitive entre le pouvoir civil et ecclésiastique et la création en 1847 du Département de l'Instruction publique (DIP) en est l'achèvement. Selon Métrailler (1978) « c'est un tournant capital, car cette éviction du clergé va permettre au gouvernement, disposant des pleins pouvoirs, de mener une campagne efficace auprès des administrations communales » (p. 53). La loi de 1849, qui réitère le principe de l'école obligatoire et trouve une solution à son financement, scelle définitivement la suprématie de l'État sur le clergé. C'est également durant cette période (1846) qu'ouvre le premier cours destiné aux futurs régents⁹.

4.2.2 Le gouvernement conservateur

Le radicalisme ne convertit guère le Valais, et dès 1852 accèdent au pouvoir des hommes plus tempérés, prêts à redonner un certain pouvoir au clergé en matière d'éducation (Métrailler, 1979, p. 13). Il y a parmi eux Charles-Louis De Bons, qui accède au poste de chef du DIP. Il fonde notamment la revue *L'ami des Régens* [sic]¹⁰, et crée un corps d'inspecteurs. Les élections de 1857 mettent fin au régime radical et s'instaure alors un gouvernement conservateur qui continue, dans un certain sens, dans la direction tracée par les radicaux. « Toutefois, les choix politiques, certaines incompétences techni-

⁸ Voir à ce sujet Boucard (1938) et Gagliardi et Luy (1988)

⁹ La formation des enseignants sera l'objet d'un chapitre plus tard dans ce travail.

¹⁰ Revue pédagogique, organe du DIP. Un chapitre lui sera consacré ultérieurement. Nous précisons également ici que le mot Régens était orthographié ainsi dans le titre même de la revue.

ques, des conditions matérielles précaires et la mentalité traditionnaliste de la population empêchent le gouvernement de sortir l'économie et l'école de leur marasme » (GVSH (Ed.), 1979, p. 191).

4.3 1871-1901 : l'entrée dans l'Ecole « moderne »

Sous la pression des radicaux, des pouvoirs fédéraux¹¹ et des besoins de l'économie, naît un débat autour de l'instruction publique dans les années 1860-1870 (Roux, 1979, p. 224). Un débat alimenté par la modernisation que connaît le Valais à cette époque-là. Métrailler (1979) explique que, au niveau scolaire, cela se traduit par une population davantage encline à suivre les ordres du gouvernement. Il précise que « la résistance s'atténue et le besoin intellectuel devient une réalité, un moyen inespéré de gravir l'échelle sociale et d'échapper à la condition misérable de l'agriculteur » (p. 39).

Dès 1871, une révision de la législation scolaire est entreprise par le conseiller d'Etat Henri Bioley, et une nouvelle loi entre en vigueur le 4 juin 1873. Les principaux points concernent la réforme du corps enseignant (progrès dans la formation et augmentation du traitement) et des mesures visant à améliorer les résultats aux examens fédéraux (institution de cours de répétition et de cours préparatoires) (Métrailler, 1979). Métrailler (1979) estime que la période qui suit la loi de 1873 a été « la phase décisive du développement de l'instruction populaire en Valais [... qui] a scellé définitivement les bases essentielles de l'école primaire valaisanne du 20^{ème} siècle » (p. 47). Cette très nette amélioration a été provoquée par divers facteurs, dont l'introduction au niveau suisse d'examens de recrutement.

4.3.1 Les examens pédagogiques de recrues

Il est un élément qui a été un moteur du développement de l'Ecole valaisanne, à savoir les résultats des recrues valaisannes aux examens que la Confédération faisait subir à ses jeunes conscrits. En effet, les notes déplorables obtenues par le canton ont incité les autorités à prendre des mesures pour améliorer le niveau d'instruction de la population. Métrailler (1978), qui s'est intéressé aux résultats valaisans¹², explique que ces examens ont été mis sur pied pour la première fois en 1875, au niveau fédéral, dans le but de lutter contre l'analphabétisme. Le test portait sur quatre matières : la lecture, la composition, le calcul (écrit et oral) et l'instruction civique. En 1913, ces examens sont abandonnés. Dans cette étude un intérêt plus particulier sera porté aux résultats en lecture et en composition, deux branches susceptibles d'avoir été influencées par le patois.

Après les premiers examens de 1875, les résultats révèlent que « près de la moitié des recrues valaisannes sont incapables de lire correctement. Plus de 50% d'entre elles ne savent pas du tout écrire convenablement une composition » (Métrailler, 1978, p. 7). Ces premiers résultats auront pour effet de réveiller l'amour propre des autorités valaisannes et de les stimuler. En effet, la situation justifie la prise de mesures radicales : « On assistera ainsi [...] à une série de réformes touchant tous les domaines de l'école, qui sortiront peu à peu le Valais de l'ornière dans laquelle il était plongé » (Métrailler, 1978, p. 7). Les mesures prises l'ont été, entre autres, par peur d'une intervention fédérale dans les affaires cantonales. L'article 27 de la Constitution autorisait en effet Berne à intervenir si elle constatait des manquements dans l'instruction primaire (Roux, 1979, p. 225).

Pour la période 1875-1885, les résultats en lecture sont les suivants (Métrailler, 1978) :

En ce qui concerne les bons résultats, le Valais concède, en 1875, un retard de 31% sur la moyenne suisse, handicap qui s'aggrave encore en 1885 : 38%. Quant aux mauvais résultats reflétant l'analphabétisme existant dans le canton, ils révèlent qu'en

¹¹ Nous y reviendrons dans la partie sur les examens pédagogiques de recrues.

¹² Pour l'influence au niveau suisse, voir Lustenberger (1999).

1875, 16% de jeunes valaisans ne savent pas lire. Ce taux se chiffre à 30%, en 1885 (un excédent de 19% sur la moyenne suisse). (p. 16)

Concernant la composition, les résultats sont encore pires (Métrailler, 1978) :

En 1877, la moitié des recrues valaisannes (51%) ne savent pas lire correctement une composition. Cette proportion atteint 59%, en 1882 et se stabilise enfin à 46%, en 1885. [...] La courbe des bons résultats rétrograde pour le Valais de 31%, en 1875, à 18%, en 1885, soit un handicap de 30% sur la moyenne suisse. (p. 16)

Durant la période 1886-1913, les résultats s'améliorent nettement, surtout durant les cinq premières années (1886-1890). Les résultats en lecture pour la période sont les suivants (Métrailler, 1978) :

Si, en 1886, le Valais compte encore 30% d'analphabètes, ce fléau a pratiquement disparu à la fin du siècle (1% en 1900). Le taux de bons résultats a passé de 36% (1886) à 87% en 1913, à quelque 3% de la moyenne suisse. (p. 27)

En composition également, le niveau augmente considérablement : le Valais parvient, dès 1900 à combler son retard et à se stabiliser au niveau de la moyenne suisse (Métrailler, 1978, p. 27)

4.4 1902-1946 : la consolidation

Jusqu'en 1902, plus rien de significatif, si ce n'est une nette amélioration du niveau général. Dès 1902, à l'initiative du nouveau chef du DIP Achille Chappaz, un nouveau projet de loi est mis à l'étude. C'est chose faite avec la loi sur l'instruction publique, acceptée le 1^{er} juin 1907. Celle-ci ne traite que des écoles primaires et des Ecoles normales, et n'apporte pas de modifications importantes par rapport aux lois précédentes, si ce n'est des améliorations du point de vue sanitaire (Métrailler, 1979, p. 46).

Les années qui suivent n'apportent rien de particulier non plus. En effet, les bases ont été posées avec la loi de 1873, complétées par celle de 1907. Quelques améliorations sont néanmoins à relever, qui concernent d'une part le personnel enseignant, et d'autre part les programmes de l'école primaire. Pour les enseignants il s'agit d'un perfectionnement de la formation et du traitement, quant aux programmes, c'est en 1936 que le DIP s'en charge. C'est donc le 16 novembre 1946 qu'une nouvelle loi est adoptée (Métrailler, 1979).

En quelque 120 ans, l'Ecole valaisanne a elle aussi été emportée par le vent de modernité qui souffle sur le 19^{ème} siècle : d'une Ecole sous influence de l'Eglise, le Valais est ainsi passé à une Ecole réellement prête à entrer dans le monde moderne, et d'une Ecole miséreuse, elle est passée à une Ecole rentrant dans la moyenne suisse. Pour être complet, ne reste à présent plus qu'à démontrer comment cette Ecole s'organise et quels en sont ses acteurs.

5 Organisation de l'Ecole valaisanne

Farquet (1949), qui s'est attaché à décrire l'organisation de l'Ecole pour la période 1830-1910 y distingue cinq niveaux : le pouvoir ecclésiastique, le pouvoir civil, les commissions cantonales, les fonctionnaires cantonaux et les autorités locales. Il y ajoute ensuite les enseignants. Ce chapitre se concentrera sur les trois niveaux suivants : le pouvoir civil, les fonctionnaires cantonaux et les enseignants.

5.1 Le pouvoir civil

Dès 1848, l'Ecole valaisanne devient une école d'Etat, et possède ainsi la suprématie concernant tout ce qui est en lien avec l'instruction profane. Le Conseil d'Etat possède les pouvoirs suivants (Farquet, 1949, p. 72) :

[...] la direction supérieure, la surveillance et le contrôle de l'enseignement public : il nomme les commissions cantonales, les inspecteurs scolaires et le personnel enseignant des collèges et des écoles normales ; il arrête les règlements scolaires ; il peut autoriser la suppression d'une école et tranche les différends qui peuvent surgir entre le Département de l'Instruction publique et ses subordonnés immédiats. [...] Il délivre les brevets de capacité au personnel enseignant des écoles primaires.

D'un point de vue pratique, Farquet (1949) ajoute que le sort de l'instruction de la population est entre les mains du chef chargé du Département de l'Instruction publique (DIP) :

C'est lui qui préside toutes les commissions cantonales d'instruction publique, qui délivre l'autorisation provisoire et le brevet temporaire aux instituteurs et aux institutrices ; qui approuve le choix du personnel enseignant des écoles primaires ; [...] qui tranche les différends entre les inspecteurs et les autorités communales [...] et il peut retirer les brevets. (Farquet, p. 72)

Quant au DIP, son rôle est de « donner l'impulsion aux autorités communales, de les surveiller, de stimuler leur zèle et de prendre toutes les initiatives propres à favoriser l'instruction » (Farquet, p. 73). Le pouvoir civil représente la plus haute autorité scolaire. Parmi ses subordonnés directs, il y a les inspecteurs.

5.2 Les fonctionnaires cantonaux

Au niveau cantonal, Farquet (1949) mentionne les commissions cantonales et les inspecteurs (pp. 75-76). Si les premières n'ont joué qu'un rôle secondaire, les seconds ont eu un rôle allant croissant au fil des années. Les inspecteurs sont étroitement liés au DIP, car proposés par ce Département, avant d'être nommés par le conseil d'Etat. Leur tâche est d'« inspecter les écoles primaires de leur arrondissement » (Farquet, p. 75). Quant à leurs devoirs, ils consistent en ceci :

[...] contrôler l'instituteur dans son enseignement et dans l'accomplissement de ses devoirs d'éducation, apprécier les connaissances et les progrès des écoliers, s'assurer que les prescriptions légales sont observées, examiner si le local et le matériel sont en bon état, stimuler les autorités et les commissions locales et prendre, avec l'approbation du Département, toutes les mesures propres à favoriser l'éducation et l'instruction de la jeunesse. (Farquet, 1949, p. 75)

Farquet (1949) relève que « des visites faites régulièrement et avec un zèle intelligent sont déterminantes pour le progrès de l'instruction dans un arrondissement » (p. 76). Ces inspecteurs permettent enfin au DIP de faire le lien entre l'Etat et les classes, de « mieux connaître l'état réel de l'instruction dans le canton et s'assurer plus facilement si ses ordres sont exécutés » (Farquet, p. 76). Par leur position, ils dépendent du pouvoir civil, mais sont eux-mêmes les supérieurs hiérarchiques des enseignants.

5.3 Les enseignants

Au niveau communal, Farquet (1949) relève les autorités locales et les enseignants. Les premières consistant notamment dans les commissions scolaires. Quant au personnel enseignant, il est, selon un inspecteur cité par Farquet (1949), « l'âme de l'enseignement [...] le succès de l'éducation et de l'instruction dépendent en bonne partie de l'instituteur » (p. 112). Quant à PÉRISSET BAGNOUD (2003), elle les qualifie d'« indispensables diffuseurs du seul savoir autorisé » (p. 104). Parmi leurs devoirs, Farquet (1949) évoque l'obligation de suivre des cours de répétition (dès 1873) et l'obligation, par district, de fréquenter des conférences d'instituteurs. Ce dernier point ayant été rendu

obligatoire dans le souci d'améliorer la qualité de l'enseignement. Dans le même esprit, le DIP lance, dès 1854, la parution d'un périodique mensuel destiné aux enseignants. Ces deux derniers points entrent dans le cadre de la formation des enseignants, avec évidemment la formation reçue à l'École normale.

5.3.1 La formation des enseignants

L'École normale

Jusqu'en 1846, date à laquelle les premiers candidats instituteurs sont formés à l'École normale, l'éducation est essentiellement chose de l'Eglise. Pour justifier leur émergence, Périsset Bagnoud (2003) évoque la volonté des gouvernements en place de disposer « de « *multiplicateurs* » dévoués » (p. 39). C'est-à-dire que les enseignants, « institués selon un dessein politique, et conformés à la norme sociale dominante, sont appelés à reproduire les mécanismes d'une certaine stabilité sociale » (p. 39). C'est une institution fortement liée au DIP, qui nomme les professeurs de l'école, et délivre les brevets aux futurs instituteurs. D'après Périsset Bagnoud (2003), l'École normale est l'« instrument infaillible permettant de gouverner les esprits », et son souci est « d'éduquer le peuple selon les vues convergentes des dirigeants de l'un ou l'autre parti » (pp. 103-104).

Les conférences pédagogiques

Le 24 octobre 1874, le DIP institue des conférences d'arrondissement. Lors de ces réunions, obligatoires pour les enseignants, des sujets sont proposés, et les instituteurs doivent rédiger un rapport sur les questions proposées. Les sujets sont donnés par le chef du DIP et les séances sont présidées par l'inspecteur.

De façon générale, ces conférences offrent à l'instituteur « un puissant moyen d'augmenter son bagage littéraire et pédagogique » (in *Le Bulletin pédagogique*, 1881, p. 2). Le principe étant de mettre en commun « son savoir, ses idées, parfois le résultat de ses heureux essais, comme de ses insuccès » (in *L'École primaire*, 1897, p. 177). Selon un participant, qui reconnaît que les enseignants ne suivent pas toujours les conseils proposés, les conférences permettent d'en sortir « avec des idées moins étroites, partant plus justes, avec des connaissances nouvelles qui contribuent certainement à l'amélioration de notre enseignement et partant nous rendent plus aptes à mieux remplir la mission qui nous a été confiée » (in *L'École primaire*, 1887, p. 147). Selon un autre participant : « de la lecture des travaux présentés et des discussions auxquelles ils donnent lieu, naît un échange d'idées, d'opinions d'où sortent souvent des directives très utiles » (in *L'École primaire*, 1926, p. 65). Enfin, ces réunions permettent également de mettre en relation les instituteurs et les inspecteurs. « L'Inspecteur peut donner bien des conseils à ses subordonnés et réformer bien des abus, il ne manque pas d'encourager, d'exciter le zèle et l'amour des instituteurs pour leur vocation » (in *Le Bulletin pédagogique*, 1881, p. 9).

Dans un premier temps ouvertes aux instituteurs uniquement, les institutrices ont également leurs conférences dès 1934, basées sur le même modèle que leurs collègues masculins. Elles sont abandonnées pour les deux sexes durant l'année scolaire 1939. Par ces conférences, ce sont de nombreuses recommandations qui ont été transmises au corps enseignant, dont certaines traitent du patois.

Les revues pédagogiques cantonales

Salamin (2004), qui a retracé l'histoire des revues pédagogiques cantonales, explique que *L'ami des Régens*, la première revue, paraît en 1854. « Elle naît du constat de l'état décevant de l'enseignement dans les écoles primaires. Elle constitue en quelque sorte la première tentative d'offre et de conseils pédagogiques ou de leçons de perfectionnement aux enseignants » (Salamin, p. 4). Elle a pour but de faire le lien entre le gouvernement et les enseignants. La publication s'arrête en 1856, et ce, pour 25 ans.

En 1881, une deuxième revue cantonale voit le jour, sous le nom suivant : *Le Bulletin pédagogique*. Ce magazine paraît en collaboration avec le canton de Fribourg. Chaque canton possède son propre supplément ; dans le cas du Valais, le *Supplément valaisan au Bulletin pédagogique*. Cette revue doit servir de « lien entre les autorités scolaires à tous les degrés et le corps enseignant primaire » (in *Le Bulletin pédagogique*, 1881, p. 1). La parution cesse en 1882.

Dès 1882, *L'Ecole primaire* prend le relais du *Supplément valaisan au Bulletin pédagogique*. L'objectif du magazine est de « faire connaître au personnel enseignant, aux commissions scolaires et aux autorités communales les expériences et les préoccupations des enseignants » (Salamin, 2004, p 4). Les inspecteurs présentent leurs activités et la rédaction tente également de publier des articles issus d'autres revues pédagogiques, suisses comme françaises (Salamin, 2004). Un perfectionnement des enseignants est ainsi visé au travers des articles publiés. Selon un de ses lecteurs, *L'Ecole primaire* est une lecture des plus utiles à l'enseignant :

Fécond en conseils, moral et éclairé, ce journal vient, comme un sage et fidèle ami, le guider et le distraire durant sa pénible carrière. Il faut nécessairement à celui qui est appelé à travailler au bien général dans un domaine peu connu, un conseiller éclairé pour le diriger dans sa voie ardue. *L'Ecole primaire* remplit cette noble mission à l'égard de l'élève-instituteur. Le maître d'école surtout a besoin d'appui et de direction (in *L'Ecole primaire*, 1895-1896, p. 17).

Cette revue cesse de paraître en 1956 et devient *Walliser Schule / L'Ecole valaisanne*, qui paraît durant trois ans. De 1959 à 1988, la revue s'appelle *L'Ecole valaisanne*. Enfin, dès 1988, le périodique *Résonances*, encore publié actuellement, apparaît.

Depuis sa création, ce magazine est sous la surveillance étroite du DIP, car émanant du Département lui-même. En effet, la plupart de ses directeurs siégeaient eux-mêmes au gouvernement. A l'image de Messieurs De Bons et Pignat. Pour le second, rédacteur en chef de *L'Ecole primaire* durant près de 20 ans et en même temps premier secrétaire à l'instruction publique. N'y sont donc publiés que des articles agréés par le DIP.

Cette dernière partie a permis de comprendre la structure de l'Ecole valaisanne : au sommet, le canton représenté par le DIP ; dépendant directement du DIP, les inspecteurs ; et enfin, « au bas de l'échelle », les enseignants, sur qui l'instruction de la jeunesse repose, soumis à diverses pressions, que ce soit lors de leur formation à l'Ecole normale, lors des conférences et par le biais des revues pédagogiques.

6 Conclusion

Cette partie théorique a permis de montrer que la disparition du patois ne peut pas être attribuée en Valais à des mesures juridiques, comme cela a été le cas en France. Au contraire, le déclin du patois semble être en lien avec le développement de la société valaisanne d'alors, qui passe d'une économie autarcique à une économie basée sur les échanges. L'Ecole suit également le mouvement et se modernise au fil des ans. Cette modernisation passe par une meilleure formation des enseignants, d'où la création de l'Ecole normale, de conférences d'instituteurs et de revues pédagogiques.

Si aucune mesure juridique n'est venue supprimer le patois, comment le français a-t-il pu s'implanter ? L'Ecole a-t-elle joué un rôle dans ce processus ? C'est grâce aux concepts de production et de reproduction que nous répondrons plus tard à cette question.

B CADRE CONCEPTUEL

1 La production et la reproduction

Les mécanismes qui se cachent derrière la disparition d'une langue peuvent être d'une extrême complexité. En effet, si des facteurs naturels rentrent en jeu, liés à l'évolution de la société, il existe également des processus plus complexes où la langue est moins utilisée comme moyen de communication que comme moyen de reproduction des avantages de l'élite. C'est un phénomène qu'a démontré Bourdieu (1982) dans son ouvrage *Ce que parler veut dire*. Ainsi, il a tenté d'expliquer quels sont les mécanismes de **production** de la langue et de **reproduction** des hiérarchies sociales à travers la langue. Selon Bourdieu (1982), cinq facteurs, qui feront chacun l'objet d'un paragraphe dans cette partie, sont nécessaires à la production et à la reproduction (pp. 23-58) :

1. une langue officielle et une unité politique
2. une langue standard comme produit normalisé
3. une domination symbolique
4. une valeur sociale
5. un champ littéraire et une lutte pour l'autorité linguistique

1.1 Langue officielle et unité politique

Pour qu'une langue puisse s'imposer, il y a la nécessité de posséder, sur un territoire donné, une langue officielle. Par officielle, Bourdieu (1982) entend une langue qui « s'impose à tous les ressortissants comme la seule légitime » et « produite par des auteurs ayant autorité pour écrire, fixée et codifiée par les grammairiens et les professeurs, chargés aussi d'en inculquer la maîtrise » (p. 27). Bourdieu explique que la langue officielle est en lien étroit avec le développement de l'Etat :

C'est dans le processus de constitution de l'Etat que se créent les conditions de la constitution d'un marché linguistique unifié et dominé par la langue officielle : obligatoire dans les occasions officielles et dans les espaces officiels (Ecole, administrations publiques, institutions politiques, etc.), cette langue d'Etat devient la norme théorique à laquelle toutes les pratiques linguistiques sont objectivement mesurées. (p. 27)

Hagège (2000), qui a aussi étudié la problématique des langues, affirme que « l'idéologie des Etats construits autour de la domination d'une nation n'est guère favorable au foisonnement des langues et aux tentations de dispersion qu'il implique » (p.140). Puis il conclut que « c'est, dans la plupart des sociétés érigées en Etats, une caractéristique fondamentale de la conception qu'elles se font des bases de l'unité nationale, que de construire ces dernières sur l'unité linguistique » (p. 140).

Enfin, Bourdieu (1982) précise que pour que s'instaure une langue officielle, « il faut que le marché linguistique soit unifié et que les différents dialectes [...] soient pratiquement mesurés à la langue ou à l'usage légitime » (Bourdieu, 1982, p. 28). C'est-à-dire qu'il faut que puisse s'effectuer une comparaison entre la langue officielle et les dialectes. D'où la nécessité de posséder une communauté linguistique, « produit de la domination politique » qui va « imposer la reconnaissance universelle de la langue dominante¹³ » (Bourdieu, p. 28).

1.2 Langue standard comme produit normalisé

Selon Bourdieu (1982), une langue standard, donc commune et normée, ne devient nécessaire qu'au moment où il lui est demandé de servir de relais entre plusieurs villages

¹³ Nous verrons plus loin (parties 1.2 et 1.5) quelle institution joue le rôle principal dans cette reconnaissance.

(pp. 29-31). Bourdieu explique qu'en France, dès que la langue d'oïl a été déclarée langue officielle, et a donc été utilisée à l'oral et à l'écrit, tous les autres parlers deviennent des patois, « de la dévaluation sociale dont ils font l'objet » (pp. 29-30). La maîtrise de la langue officielle assurant alors « le monopole de fait de la politique et, plus généralement, de la communication avec le pouvoir central et ses représentants qui définira, sous toutes les républiques, les notables locaux » (p. 30). Quant à la raison de cette implantation, Bourdieu affirme que « l'imposition de la langue légitime contre les idiomes et les patois fait partie des stratégies politiques destinées à assurer l'éternisation des acquis de la Révolution par la production et la reproduction de l'homme nouveau » (p. 31). Le but étant d'imposer une pensée, « il s'agit de faire reconnaître un nouveau discours d'autorité » (p. 31). Quant au plus sûr moyen d'amener à la diffusion de la langue standard c'est, selon Bourdieu (p. 32) qui cite Davy (1950, p. 223), le système scolaire :

Il [l'instituteur] agit quotidiennement de par sa fonction sur la faculté d'expression de toute idée et de toute émotion : sur le langage. En apprenant aux enfants, qui ne le connaissent que bien confusément ou qui parlent même des dialectes ou des patois divers, la même langue, une, claire et fixée, il les incline déjà tout naturellement à voir et à sentir les choses de la même façon ; et il travaille à édifier la conscience commune de la nation.

Bourdieu (1982) va même plus loin et affirme que plus encore que l'École en elle-même, c'est la relation que celle-ci a entretenue avec le marché du travail qui a eu une influence sur l'implantation de la langue standard. En effet, c'est le développement de l'administration et du corps des fonctionnaires « qui joue le rôle le plus déterminant dans la dévaluation des dialectes et l'instauration de la nouvelle hiérarchie des usages linguistiques » (pp. 33-34). Cela permet en effet que les familles contribuent elles-mêmes à la destruction de leur propre langue, en parlant la langue officielle à leurs enfants, car la langue standard, et donc l'École, sont perçus comme les meilleurs moyens d'accéder à des postes administratifs. Selon Hagège (2000), « la renonciation à la langue autochtone, et l'adoption de la langue qui est vue comme la plus efficace sur le marché des valeurs linguistiques, semblent être les moyens de la promotion économique et l'ascension sociale » (p. 134). Cela expliquant pourquoi certaines personnes renoncent à leur langue.

Hagège (2000) relève encore d'autres facteurs permettant d'imposer une langue standard, dont :

- La création d'une classe sociale supérieure : « il se constitue souvent un groupe d'individus qui s'inspire [...] de modèles étrangers. Si ce groupe parvient à s'imposer, et s'il s'accroît, alors un moment peut arriver où la langue, extérieure au groupe, que celui-ci a adoptée pour ce qu'elle représente de force économique, exerce une pression sur la langue vernaculaire » (p. 133).
- Le déclin de la vie rurale : en ville, la présence de la radio, de la télévision, fait beaucoup pour contribuer à la disparition d'une langue. Les hommes deviennent les vecteurs de ce qu'ils entendent (p. 137).
- L'abandon des activités traditionnelles : « lorsqu'une population renonce à son mode de vie pour des raisons économiques et sociales, un des effets de ce choix est la réduction, et bientôt l'abandon, des activités anciennes. Or la langue dans laquelle ces activités s'exprimaient était celle de la tradition, ensemble des symboles culturels où se reconnaissait l'ethnie » (p. 138).

1.3 Domination symbolique

Dans le processus de disparition d'une langue, Bourdieu (1982) affirme qu'

il n'implique nullement que l'on doive imputer les progrès de la langue officielle à l'efficacité directe de contraintes juridiques ou quasi-juridiques (qui peuvent imposer, au mieux, l'acquisition mais non l'utilisation généralisée et, du même coup, la reproduction autonome, de la langue légitime). (pp. 35-36)

Autrement dit, les lois ne suffisent pas, il faut un élément supplémentaire pour parvenir à étouffer l'utilisation d'une langue. Cet élément, c'est ce que Bourdieu (1982) a appelé la domination symbolique. Ce mécanisme est un phénomène tout à fait inconscient de la part d'un locuteur qui subit une domination de la part d'un autre locuteur. La domination se manifeste par exemple en corrigeant, volontairement ou non, une prononciation en présence d'un certain type de personne¹⁴. Il y a également parfois une intimidation de la part d'un des locuteurs sur l'autre. « La cause de la timidité réside dans la relation entre la situation ou la personne intimidante et la personne intimidée ; ou mieux, entre les conditions sociales de production de l'une et de l'autre » (Bourdieu, p. 37). Bourdieu explique ensuite comment cette domination peut se manifester concrètement :

Tout permet de supposer que les instructions les plus déterminantes pour la construction de l'habitus se transmettent sans passer par le langage et par la conscience, au travers des suggestions qui sont inscrites dans les aspects les plus insignifiants en apparence des choses, des situations ou des pratiques de l'existence ordinaire. (p. 37)

Ce ne sont alors pas des ordres qui sont donnés, mais plutôt des suggestions. Cela indique alors à l'enfant ce qu'il est, « et l'amène à devenir durablement ce qu'il a à être » (Bourdieu, p. 37).

1.4 Valeur sociale

Le quatrième point permettant la production de la langue légitime est la valeur sociale que la langue doit obtenir. Bourdieu (1982) explique que la langue est un produit social, c'est-à-dire qu'elle est produite par des personnes, dans un certain contexte. Pour effectuer cette production, il y a la nécessité de posséder le « code élaboré », c'est-à-dire la langue légitime. « Le code élaboré se trouve ainsi constitué en norme absolue de toutes les pratiques linguistiques qui ne peuvent plus être pensées que dans la logique de la *privation* » (p. 39). En d'autres termes, les langues minoritaires, par comparaison avec le code élaboré, sont dévaluées et « se trouvent rejetées dans l'enfer des régionalismes, des expressions vicieuses et des fautes de prononciation que sanctionnent les maîtres d'école » (p. 39).

La valeur sociale de la langue est également mise en avant dans le fait que la langue reproduit les inégalités sociales. Savoir parler (être capable d'émettre des sons) ne signifie pas savoir produire « des phrases propres à être écoutées » (Bourdieu, 1982, p. 42). Celui qui ne parvient pas à produire ce dernier type de phrases se trouve exclu. De plus, Bourdieu affirme que « la compétence nécessaire pour parler la langue légitime, dépendant du patrimoine social, retraduit des distinctions sociales » (p. 42). Pour qu'une langue puisse se reproduire au profit d'une autre, il faut donc que certaines personnes maîtrisent le « code élaboré » et que d'autres ne le maîtrisent pas. Cette possession de la langue officielle reproduit alors les hiérarchies sociales.

1.5 Champ littéraire et lutte pour l'autorité linguistique

Pour qu'une langue soit considérée comme légitime, il faut qu'elle puisse se renouveler. Cette production de la langue reste toutefois l'apanage d'un petit nombre, et engendre diverses luttes pour savoir ce qui peut être considéré comme légitime ou non. Le processus de production se déroule de la façon suivante :

Les écrivains, auteurs plus ou moins autorisés, doivent compter avec les grammairiens, détenteurs du monopole de la consécration et de la canonisation des écrivains et des écritures légitimes, qui contribuent à la construction de la langue légitime en sélectionnant, parmi les produits offerts, ceux qui leur paraissent mériter d'être consacrés et incorporés à la compétence légitime par l'inculcation scolaire, et en leur faisant su-

¹⁴ Bourdieu parle dans cette situation d'hypercorrection.

bir, à cette fin, un travail de normalisation et de codification propre à les rendre consciemment maîtrisables et, par là, aisément reproductibles. (Bourdieu, 1982, p. 48)

Fixer une langue reste un processus relativement complexe, où l'École joue un rôle certain. Après que la langue ait été construite et épurée, c'est à elle qu'incombe la tâche de transmettre le nouveau code. Son travail relève alors de la correction. En effet, selon Bourdieu (1982), l'excellence linguistique tient en deux mots : « distinction et correction » (p. 50). Le travail de standardisation de la langue s'effectue alors « par l'intermédiaire de ses grammairiens, qui fixent et codifient l'usage légitime, et de ses maîtres qui l'imposent et l'inculquent par d'innombrables actions de correction » (p. 51). En outre, Hagège (2000) relève qu'une langue écrite « sera généralement plus armée que l'autre pour résister » (p. 191). Cela est dû au prestige donné dans la plupart des sociétés au langage écrit. De plus, « l'existence d'une écriture permet quatre autres entreprises [...] : la littérature écrite [...], l'éducation scolaire, la diffusion d'imprimés et la normalisation » (p. 192). Bourdieu (1982) précise encore davantage le rôle de l'institution scolaire :

Une institution comme le système d'enseignement qui, mandaté pour sanctionner, au nom de la grammaire, les produits hérétiques et pour inculquer la norme explicite qui contrecarre les effets des lois d'évolution, contribue fortement à constituer comme tels les usages dominés de la langue en consacrant l'usage dominant comme seul légitime, par le seul fait de l'inculquer. (pp. 49-50)

Pour finir, Bourdieu (1982) affirme que la sociologie du langage est à mettre en lien étroit avec la sociologie de l'éducation. Il note qu'il y a deux grands moyens d'acquérir la langue légitime : par la famille et par le système scolaire. « La maîtrise de la langue légitime peut s'acquérir par la familiarisation, c'est-à-dire par une exposition plus ou moins prolongée à la langue légitime ou par l'inculcation expresse de règles explicites » (p. 53). Par ailleurs, l'École étant un « marché linguistique strictement soumis aux verdicts des gardiens de la culture légitime » (p. 53), elle est « strictement dominée par les produits linguistiques de la classe dominante et tend à sanctionner les différences de capital pré-existantes » (p. 53). L'École possède donc « l'autorité déléguée nécessaire pour exercer universellement une action d'inculcation durable en matière de langage » (p. 54). Elle contribue alors à reproduire les inégalités du point de vue linguistique en assurant « la reproduction de l'écart structurel entre la distribution, très inégale, de la connaissance de la langue légitime et la distribution, beaucoup plus uniforme, de la reconnaissance de cette langue » (p. 54).

2 Conclusion

Ce chapitre a tenté de démontrer la façon dont une langue se produit, et reproduit les hiérarchies sociales, en se concentrant sur le rôle que peut jouer l'École. Les critères à retenir comme facteurs déterminants de ce processus, et qui permettront d'éclairer la suite de cette étude, sont les suivants :

- La présence d'une langue dominante (officielle, standardisée et normalisée) et d'une langue dominée
- La dévalorisation des langues minoritaires
- L'émission de suggestions (car il est impossible d'imposer juridiquement une langue)
- La domination symbolique
- Le travail de correction (exercé notamment par l'École)

Il s'agira ensuite de vérifier si ces facteurs se sont retrouvés dans le cas particulier du Valais. Ce travail sera effectué par la vérification statistique de diverses hypothèses qu'il s'agira de confirmer ou d'infirmer.

C LE QUESTIONNEMENT

1 La question de recherche

La problématique et le cadre de référence décrits plus haut nous amènent à nous intéresser au **rôle joué par l'Ecole dans la disparition du patois en Valais**. Nous avons en effet vu que socialement parlant, la disparition du patois s'explique relativement bien, le tout corroboré par une évolution de la société qui a elle aussi contribué à la disparition du patois. Toutefois, l'état actuel des recherches n'a pas défini clairement le rôle joué par l'Ecole dans ce processus. Il apparaît donc d'autant plus intéressant d'aller y voir de plus près lorsque l'on sait que cette institution est un des principaux vecteurs de production de la langue, qui permet elle-même la reproduction des hiérarchies sociales.

2 Les hypothèses

Ayant distingué dans la problématique plusieurs niveaux dans l'organisation de l'Ecole valaisanne, nous tenterons par ce travail de vérifier, par l'analyse d'articles tirés des revues *L'ami des Régens*, *Le Bulletin pédagogique* et *L'Ecole primaire*, comment le patois a été traité par la totalité des auteurs ayant écrit dans ces magazines, par les instituteurs et par leurs supérieurs¹⁵. Le but est ainsi de déterminer tout d'abord si l'Ecole a bel et bien joué un rôle dans la disparition du patois, ensuite de déterminer si cette disparition est à attribuer à un de ces deux groupes en particulier.

2.1 Tous auteurs confondus

Afin de voir dans un premier temps si l'Ecole, dans sa globalité, a joué un rôle dans la disparition du patois, nous émettons une série d'hypothèses regroupant tous les auteurs : les instituteurs, leurs supérieurs et les inconnus.

1. La plus grande partie des articles provient des supérieurs de l'instituteur.
2. La raison principale pour être contre le patois est qu'il est vu comme responsable des mauvais résultats en français.
3. L'injonction principale pour lutter contre le patois est de passer par l'instituteur.
4. L'injonction principale donnée à l'instituteur est de lutter directement contre le patois à l'école.
5. Il y a plus d'articles qui traitent indirectement du patois.
6. Il y a plus d'articles défavorables au patois.
7. Les articles traitant indirectement du patois lui sont plus défavorables que les autres.
8. Les articles qui mentionnent directement le patois affirment plus que les autres qu'il faut l'éradiquer à cause des mauvais résultats qu'il provoque en général.
9. Les articles qui mentionnent indirectement le patois affirment plus que les autres qu'il est responsable des mauvais résultats en français.
10. Les articles traitant du patois indirectement donnent plus que les autres comme injonction à l'enseignant de faire parler ses élèves.
11. Les articles traitant du patois directement donnent plus que les autres comme injonction à l'enseignant de lutter directement à l'école contre le patois.

¹⁵ Par supérieurs, nous entendons les membres suivants : rédacteurs d'une des trois revues, inspecteur, membre du Département, directeur d'Ecole normale, professeur d'Ecole normale, directeur d'établissement scolaire.

2.2 Les supérieurs de l'instituteur

Nous émettons l'hypothèse que **les supérieurs de l'instituteur ont émis des suggestions, voire des directives très fortes pour lutter contre le patois**. Ne pouvant pas la tester directement, nous tenterons de la vérifier par les sous-hypothèses suivantes :

12. Les supérieurs écrivent plus d'articles défavorables au patois que les autres.
13. Les supérieurs mentionnent plus que les instituteurs le patois directement.
14. les supérieurs mentionnent plus que les autres le patois indirectement.
15. les supérieurs pensent plus que les autres que le patois est responsable des mauvais résultats en français.
16. Les supérieurs pensent plus que les autres que le patois est responsable des mauvais résultats en général.
17. Les supérieurs pensent plus que les autres que la disparition du patois est un bienfait pour la société.
18. Les supérieurs donnent plus que les instituteurs l'injonction générale de passer par l'instituteur pour lutter contre le patois.
19. les supérieurs donnent plus que les autres à l'instituteur l'injonction de faire parler les élèves.
20. Les supérieurs donnent plus que les instituteurs l'injonction de lutter directement à l'école contre le patois.
21. Les directeurs d'Ecole normale et les professeurs d'Ecole normale donnent plus que les autres à l'instituteur l'injonction d'utiliser de bonnes méthodes.

2.3 Les instituteurs

Nous avons également formulé l'hypothèse que **les enseignants, formés dans les Ecoles normales, étaient partie prenante du processus et ont eux aussi émis des suggestions pour lutter contre le patois**. Ici, le but est de vérifier si les instituteurs avaient les mêmes motivations que leurs supérieurs ou non pour être contre le patois. A nouveau, nous émettons des sous-hypothèses pour vérifier l'hypothèse principale :

22. Les instituteurs écrivent le plus d'articles favorables au patois.
23. les instituteurs écrivent plus d'articles défavorables au patois que les autres.
24. les instituteurs mentionnent plus que les autres le patois directement.
25. Les instituteurs sont davantage que leurs supérieurs opposés au patois à cause des difficultés qu'il provoque en français.
26. les instituteurs sont plus que les autres opposés au patois à cause des difficultés qu'il provoque en général.
27. les instituteurs sont plus que les autres opposés au patois car sa disparition est vue comme un bienfait pour la société.
28. les instituteurs donnent plus que les autres l'injonction générale de passer par l'instituteur.
29. Les instituteurs donnent plus que leurs supérieurs l'injonction générale de passer par la famille pour lutter contre le patois.
30. Les instituteurs émettent plus que leurs supérieurs l'injonction de laisser le patois s'éteindre de lui-même.
31. Les instituteurs donnent plus que les autres l'injonction à l'instituteur de faire parler ses élèves.
32. les instituteurs donnent plus que les autres l'injonction à l'instituteur de lutter contre le patois directement à l'école.

Afin de tester ces hypothèses, il s'agira de suivre les étapes propres à la méthode retenue, à savoir l'analyse de contenu.

D METHODE DE RECHERCHE

1 L'analyse de contenu

La méthode utilisée dans le cadre de ce travail est l'analyse de contenu. Elle porte sur l'analyse d'un matériel préalablement récolté et permet de poursuivre divers objectifs (Quivy & Van Campenhoudt, 1995, pp. 235-236) :

- L'analyse des processus de diffusion et de socialisation
- L'analyse, des enjeux d'un conflit, des composantes d'une situation problématique
- La reconstitution de réalités passées non matérielles

Il existe divers types d'analyse de contenu relevés par Mucchielli (2006, p. 33), dont le classement logique des contenus d'après l'explicitation de leurs valeurs sémantiques. Il s'agit d'un classement des contenus après résumé, en fonction notamment des tendances observées. Ce qui sera utilisé ici. Pour être menée à bien, cette méthode demande de respecter des étapes bien précises, présentées ci-dessous.

1.1 Les étapes

Selon Bardin (1977), l'analyse de contenu comporte trois étapes : la préanalyse, l'exploitation du matériel et le traitement des résultats.

1.1.1 La préanalyse

La préanalyse comporte trois buts : « le choix des documents à soumettre à l'analyse, la formulation des hypothèses et des objectifs, l'élaboration d'indicateurs sur lesquels s'appuiera l'interprétation terminale » (pp. 93-94). Cette étape est elle-même composée de sous-étapes, détaillées ci-dessous :

- La lecture flottante : cela consiste en une prise de connaissance des documents, en imaginant quelles seraient les solutions à mettre en place pour répondre aux questions posées.

- Le choix des documents : il s'agit au cours de cette étape de choisir la source sur laquelle travailler. Pour cette recherche, nous avons retenu les articles tirés des revues *L'ami des Régens*, *Le Bulletin pédagogique* et *L'Ecole primaire*. Ce choix s'est justifié par le fait que ces magazines étaient le lieu idéal pour transmettre à tout le corps enseignant certaines indications, car destinés à tous les instituteurs du Valais romand. De surcroît, plusieurs acteurs de l'Ecole y ont écrit : rédacteurs des magazines, inspecteurs, instituteurs, membres du DIP, professeurs d'Ecole normale, directeurs d'Ecole normale et directeurs d'établissements scolaires. De plus, cette source de données permet de répondre aux trois critères posés par Bardin (1977) pour un bon choix de documents : le corpus est exhaustif (tous les articles traitant du patois ont pu être récoltés), homogène (le thème commun à tous les articles est le patois), pertinent (les articles récoltés sont relatifs au sujet d'étude).

- La formulation des hypothèses et des objectifs : « une hypothèse est une affirmation provisoire que l'on se propose de vérifier (confirmer ou infirmer) par le recours aux procédures d'analyse » (p. 96). Les hypothèses ne sont pas toujours établies lors de cette phase de préanalyse, ce qui est le cas dans cette étude.

- La préparation du matériel : il faut maintenant rassembler tout le matériel nécessaire à l'analyse. Concernant cette étude, il a fallu faire un tri sélectif et méthodique parmi les 3705 articles (l'ensemble de base) des revues *L'ami des Régens*, *Le Bulletin pédagogique* et *L'Ecole primaire*. Celles-ci ont alors été feuilletées, et tous les articles concernant le patois, de près ou de loin, y ont été relevés : d'une part ceux traitant directement du

patois, et d'autre part ceux en parlant de façon indirecte. Les documents récoltés ont alors constitué un corpus de 113 articles à soumettre à une analyse.

- Le repérage d'indices et l'élaboration d'indicateurs : il s'agit ici de déterminer des catégories, ou variables, permettant de classer les données récoltées selon ce qu'elles ont de commun (Bardin, 1977, p. 119). Il existe plusieurs façons de créer les catégories, notamment une qui a été utilisée dans ce travail : les catégories induites par le contenu (elles sont créées en cours de dépouillement) (Mucchieli, 2006, p. 42). En effet, ne disposant d'aucun travail scientifique de ce type, il ne nous a pas été possible de nous référer à quelque chose d'existant pour la création du modèle d'analyse. Mucchieli (2006) relève également qu'une liste d'indicateurs, appelés aussi valeurs, doit accompagner chaque catégorie, ceux-ci permettant le relevé et le codage. Les variables et leurs valeurs constituent ainsi la grille d'analyse, base du travail, qui permettra de classer les articles (les catégories et leurs indicateurs sont détaillés précisément en annexe I). C'est également à partir des variables et des valeurs, qui ont été croisées entre elles, que les sous-hypothèses ont été définies.

1.1.2 L'exploitation du matériel

Selon Bardin (1977), cette phase, appelée aussi codage, « n'est que l'administration systématique des décisions prises » (p. 100). Elle consiste alors en un classement des articles selon les critères prédéterminés. Le codage étant en effet décrit comme un traitement du matériel, « une transformation [...] des données brutes du texte » (Bardin, 1977, p. 102). Robert & Bouillaguet (1997) distinguent trois unités de découpage (pp. 29-30), dont les unités d'enregistrement, utilisées dans ce travail. L'unité d'enregistrement, « c'est l'unité de signification à coder » (Bardin, 1977, p. 103). C'est la partie sur laquelle l'on se base pour remplir les catégories préalablement établies. Il existe différents types d'unité d'enregistrement, notamment selon le thème, ce qui a été utilisé ici. Bardin (1977) explique que « faire une analyse thématique consiste à repérer des « noyaux de sens » qui composent la communication et dont la présence ou la fréquence d'apparition pourront signifier quelque chose pour l'objectif analytique choisi » (p. 105).

Ainsi, une base de données a été créée afin de classer tous les articles. Elle a pris la forme suivante : à chaque ligne d'un tableau Excel a correspondu un article, et à chaque colonne a correspondu une variable. Ensuite, nous n'avons plus eu qu'à remplir chaque cellule avec un chiffre qui correspondait à une valeur de la variable.

1.1.3 Le traitement des résultats

Après avoir codé le matériel nécessaire, il s'agit de le faire parler ; c'est-à-dire interpréter le matériel en fonction des objectifs qui étaient fixés en début de travail. Ce travail a été effectué en soumettant les données à une analyse statistique, qui a permis de confirmer ou d'infirmer les hypothèses. Si le résultat est significatif¹⁶, l'hypothèse est vérifiée¹⁷.

Enfin, l'analyse de contenu peut prendre deux formes : soit quantitative, soit qualitative. La première consiste à « calculer les fréquences des catégories, les hiérarchiser, calculer leurs corrélations, chiffrer les différences » (Mucchieli, 2006, p. 46). Cette méthode tire ses résultats d'un traitement statistique des données (Bardin, 1977, p. 115). L'analyse qualitative correspond, elle, à des commentaires et des généralisations. Elle sera utilisée après l'analyse quantitative.

¹⁶ Pour qu'un résultat soit significatif, il faut que la valeur de p soit inférieure à 0.05 et que le résidu de la cellule testée aille dans le sens de l'hypothèse (Ruppen, 2006).

¹⁷ Nous ne nous lancerons pas dans une explication plus en profondeur du fonctionnement de ce traitement statistique, cela ne relevant pas de notre formation.

2^{ème} PARTIE : PARTIE EMPIRIQUE

A L'ANALYSE DE DONNEES

1 Synthèse des résultats

Sont présentés ici, sous forme synthétique, les résultats du traitement statistique pour les trois groupes préalablement déterminés, à savoir la totalité des auteurs, les supérieurs de l'instituteur et les enseignants. Les numéros des hypothèses renvoient aux tableaux détaillés se trouvant en annexe (annexe II).

1.1 Tous auteurs confondus

Sur les 3705 articles consultés dans les revues *L'ami des Régens*, *Le Bulletin pédagogique* et *L'École primaire*, 113 d'entre eux, où le patois était mentionné (directement ou indirectement), ont été retenus. Parmi ces 113 articles, 47 ont été écrits de la main d'un instituteur (soit 41.6%) et 35 par un de ses supérieurs (31%). Le reste étant écrit par des inconnus¹⁸. L'analyse des données montre que, d'un point de vue statistique, les supérieurs des instituteurs n'ont pas écrit davantage d'articles. Sur la base de l'hypothèse 1, nous ne pouvons donc pas affirmer que le patois a été un sujet privilégié pour l'une ou l'autre des deux catégories.

Les raisons invoquées pour être contre le patois

Parmi tous les articles il apparaît après dépouillement qu'une grande majorité d'entre eux est opposée au patois (92.9%). L'hypothèse affirmant qu'il y a plus d'articles défavorables (hypothèse 6) est ainsi confirmée et ce résultat ne peut pas être attribué au hasard. Quant aux raisons invoquées pour être hostile au patois, les auteurs sont 67.3% à citer les mauvais résultats qu'il provoque en français, ce qui se trouve être confirmé par le traitement statistique (hypothèse 2).

Les injonctions émises pour lutter contre le patois

Parmi les injonctions en général relevées, nous avons émis l'hypothèse que celle qui était la plus souvent formulée était de « passer par l'enseignant » (hypothèse 3). Cette affirmation se trouve confirmée par le traitement statistique (injonction proposée dans 83.2% des articles contre le patois).

En cours de dépouillement, nous avons relevé plusieurs injonctions faites aux enseignants pour combattre le patois, dont de « lutter directement à l'école contre le patois ». Nous avons alors avancé l'hypothèse que cette injonction était la plus souvent émise (hypothèse 4). Or, cela ne s'est pas vérifié lors de l'analyse statistique, malgré que 40.7% des injonctions données à l'enseignant lui indiquaient de lutter directement à l'école contre le patois. Il faut toutefois relever ici que le traitement statistique n'a pas tenu compte des valeurs où plusieurs injonctions étaient présentes. En incluant toutes les valeurs où l'injonction « lutter directement à l'école » est proposée, l'on obtient un taux de 58.5%. Les autres injonctions n'ont pas été testées car représentant un trop petit effectif.

Les allusions au patois

Au moment de créer la grille d'analyse, nous avons remarqué que les auteurs traitaient du patois de deux manières différentes : soit directement, soit indirectement. Nous émettions alors l'hypothèse que le patois serait davantage évoqué de manière indirecte que de manière directe. Or, cela ne se vérifie pas. En effet, même si en termes de pourcentage il y a une différence (54.9% d'articles mentionnent directement le patois contre

¹⁸ Nous avons expliqué dans la grille d'analyse ce que nous entendons par inconnus (annexe I).

45.1% indirectement), il n'y a pas, statistiquement parlant, un type d'allusion qui est davantage fait qu'un autre (hypothèse 5).

Nous nous sommes également interrogés pour savoir si l'allusion au patois avait une influence sur les raisons pour être contre ce dialecte et sur les injonctions émises pour le combattre. Après analyse, il s'avère que les articles traitant indirectement du patois lui sont davantage défavorables que les autres (hypothèse 7). Concernant maintenant les raisons pour être contre le patois, il ressort de l'analyse que les articles qui mentionnent directement le patois pensent plus que les autres qu'il faut l'éradiquer à cause des mauvais résultats qu'il provoque en général (hypothèse 8). Avec les articles traitant du patois de manière indirecte, aucune raison ne ressort significativement (hypothèse 9). Enfin, l'analyse a montré qu'il n'y pas un type d'allusion qui provoque plus un autre type d'injonction (hypothèses 10 et 11).

1.2 Les supérieurs de l'instituteur

En début de travail, nous avons formulé l'hypothèse suivante : les supérieurs de l'instituteur ont émis des suggestions, voire des directives très fortes pour lutter contre le patois. Cette hypothèse avait pour but de déterminer si la disparition du patois était à mettre en lien avec une quelconque volonté des supérieurs de l'enseignant.

Façon de traiter le patois dans les articles

Après analyse, il apparaît que les supérieurs de l'instituteur n'ont pas écrit davantage que les autres des articles défavorables au patois (hypothèse 12). De même, ils n'ont pas mentionné davantage le patois directement que les autres, ni indirectement d'ailleurs (hypothèses 13 et 14).

Les raisons invoquées par les supérieurs pour être contre le patois

Des trois raisons invoquées pour être contre le patois, (« responsable des mauvais résultats en général », « responsable des difficultés en français » et « sa disparition doit être vue comme un bienfait pour la société »), aucune n'est davantage formulée par les supérieurs que par les autres auteurs (hypothèses 15, 16 et 17). Les deux autres raisons contre n'ont pas été testées, car représentant un effectif trop petit.

Les injonctions émises par les supérieurs pour lutter contre le patois

Concernant les injonctions en général émises par les supérieurs de l'instituteur pour lutter contre le patois, nous avançons dans l'hypothèse 18 qu'ils auraient formulé plus que les autres l'injonction de « passer par l'instituteur », mais cela ne se vérifie pas.

Quant aux injonctions faites à l'instituteur, aucune d'entre elles n'est plus souvent formulée de façon significative. Ni l'injonction demandant de « faire parler les élèves », ni celle demandant à l'enseignant de « lutter directement à l'école contre le patois », ni enfin celle affirmant que les professeurs et les directeurs d'école normale demandent plus que les autres « d'utiliser de bonne méthodes d'enseignement » (sous-entendu celles qu'ils dispensent à l'École normale) (hypothèses 19, 20 et 21).

1.3 Les instituteurs

Dans un deuxième temps, nous avons formulé l'hypothèse que les enseignants, formés dans les Ecoles normales, étaient partie prenante du processus et avaient eux aussi émis des suggestions pour lutter contre le patois.

Façon de traiter le patois dans les articles

Au terme de l'analyse, il apparaît que les instituteurs n'ont pas rédigé davantage d'articles défavorables au patois que les autres (hypothèse 23). Mais ils n'ont pas non plus écrit davantage que les autres des articles favorables au patois (hypothèse 22), malgré que les sept articles pour le patois soient écrits par un instituteur. Concernant les allusions au patois faites par les enseignants, il est intéressant de relever que ces derniers mentionnent plus que les autres le patois directement (hypothèse 24).

Les raisons invoquées par les instituteurs pour être contre le patois

Concernant les raisons de l'opposition au patois, les instituteurs n'évoquent pas davantage que les autres les difficultés qu'il provoque en français, ni les mauvais résultats qu'il provoque en général ni, enfin, le bienfait que sa disparition peut engendrer pour la société (hypothèses 25, 26 et 27).

Les injonctions émises par les instituteurs pour lutter contre le patois

Parmi les injonctions faites par les instituteurs pour lutter contre le patois, ni l'injonction « passer par l'enseignant », ni l'injonction « passer par les familles », ni la proposition qui voudrait « laisser le patois s'éteindre de lui-même » ne sont davantage exprimées par les enseignants que par les autres (hypothèses 28, 29 et 30). Il convient néanmoins de relever que les injonctions « passer par les familles » et « laisser le patois s'éteindre de lui-même » ont toujours été émises par des instituteurs.

Concernant maintenant les injonctions faites par les instituteurs à leurs collègues, à nouveau, aucun type ne l'emporte sur les autres : ni l'injonction « faire parler les élèves », ni l'injonction « lutter directement à l'école contre le patois » (hypothèses 31 et 32). Quant aux autres injonctions, en général et celles faites à l'instituteur, elles n'ont pas été testées, car ne représentant qu'un effectif très petit.

2 Résumé des résultats

L'analyse des données a permis de montrer que, tous auteurs confondus, il y a plus d'articles défavorables au patois que favorables et que ce résultat ne peut pas être attribué au hasard. Cela démontre donc que les auteurs étaient clairement opposés au patois. Cela a impliqué que l'on a tenté de le faire disparaître, essentiellement à cause des mauvais résultats qu'il provoquait en français. Pour y parvenir, les auteurs des articles ont vu dans l'instituteur le moyen privilégié pour contrer le patois, sans toutefois lui donner d'ordres précis. Il apparaît également que, tous auteurs confondus toujours, les articles mentionnant le patois indirectement lui sont davantage défavorables.

Enfin, les différents tests ont démontré que, d'un point de vue statistique, ni les supérieurs de l'enseignant, ni les enseignants eux-mêmes, n'ont réellement pesé, en tant que groupe isolé, pour faire disparaître le patois. Le rejet de ces deux hypothèses ne doit toutefois pas conduire à nier le rôle de ces deux groupes, car ils ont bel et bien formulé des suggestions, directives et autres recommandations, mais pas suffisamment pour dire qu'elles sont significatives.

S'il apparaît que l'Ecole a bel et bien joué un rôle dans la disparition du patois, quel a-t-il été exactement ? C'est grâce aux concepts de production de la langue et de reproduction des hiérarchies sociales par la langue que nous répondrons à cette question et déterminerons de façon plus précise le rôle de l'Ecole.

B DISCUSSION DES RESULTATS

L'analyse des données a dévoilé que la disparition du patois ne pouvait être attribuée ni aux instituteurs ni à leurs supérieurs. Au contraire, au travers des revues pédagogiques, il apparaît que c'est l'ensemble des acteurs de l'Ecole qui a joué un rôle. Dans cette dernière partie, nous tenterons d'abord de comprendre pourquoi ni les enseignants ni leurs supérieurs n'ont joué un rôle significatif, ensuite de quoi nous essaierons d'expliquer quel rôle a joué l'Ecole, dans le processus de disparition du patois.

1 Ni les enseignants ni leurs supérieurs n'ont joué un rôle significatif dans la disparition du patois : pourquoi ?

Une raison vient selon nous expliquer le fait que ni les instituteurs ni leurs supérieurs n'ont exercé une influence significative dans la disparition du patois : le rôle de l'Ecole est à comprendre comme un tout et non pas comme l'action de divers membres qui agiraient isolément (en l'occurrence les enseignants et leurs supérieurs).

1.1 Le rôle de l'Ecole, un tout

Le travail statistique a montré que, tous auteurs confondus, il y a eu la présence d'une position claire vis-à-vis du patois (contre), d'un motif pour y être opposé (à cause des mauvais résultats qu'il provoque en français), et surtout, d'un moyen pour lutter contre ce dialecte (passer par l'enseignant). Cela démontre donc bien que, premièrement le patois a été un sujet de débat, deuxièmement que l'Ecole a eu une influence dans la disparition du patois en proposant un moyen significatif pour lutter contre ce dialecte, troisièmement que si l'Ecole a joué un rôle dans ce phénomène, celui-ci a été joué par un ensemble d'auteurs, allant du Chef du Département à l'instituteur, en passant par les inspecteurs, les directeurs de l'Ecole normale, les professeurs d'Ecole normale, les directeurs d'établissements scolaires et même les inconnus. Cela conduit à considérer le rôle de l'Ecole comme un tout, c'est-à-dire comme la conjonction de plusieurs facteurs d'influence, et non pas comme la simple coexistence de divers groupes se battant isolément contre le patois. Au contraire, il y a eu un subtil processus d'échanges entre les supérieurs et les instituteurs, démontrant bien que le rôle de l'Ecole est à comprendre comme la réunion de plusieurs facteurs, tel que nous le verrons plus bas dans ce travail grâce aux concepts de production et de reproduction.

2 L'Ecole a-t-elle joué un rôle dans la disparition du patois en Valais ? Eclairage au travers des concepts de production et de reproduction

Cette partie précisera, sur la base des critères jugés essentiels dans la production d'une langue, comment le patois s'est éteint, et quel rôle exact l'Ecole a joué dans l'implantation du français en Valais.

2.1 La présence d'une langue dominante et d'une langue dominée

Pour qu'une langue puisse être produite au profit d'une autre, il faut selon Bourdieu (1982) la présence d'une langue dominante et d'une langue dominée. Une langue dominante est caractérisée par le fait qu'elle est officielle, standardisée et normalisée. Dans le

cas du Valais, la langue dominante a été le français et la langue dominée le patois. Le caractère officiel du français ressort du fait qu'il est déclaré langue nationale de la Confédération par la Constitution de 1848, et le caractère standardisé et normalisé provient du fait que le français est une langue codifiée. Des caractéristiques que le patois ne possède pas, de par ses multiples versions (Knecht, 1982/1985). Concernant le côté standardisé, Hagège (2000) évoque qu'il est une caractéristique des sociétés érigées en Etat ; la présence d'une langue dominante assurant un certain pouvoir à ses détenteurs et permettant un sentiment d'appartenance nationale. En Suisse, cette volonté d'unité nationale par la langue peut se retrouver dans le fait qu'à l'époque concernée (1854-1946), le pays est un Etat relativement récent¹⁹, d'où la nécessité de posséder une langue unique pour renforcer la cohésion nationale encore toute jeune.

2.1.1 Le français, une nécessité

Une autre explication à l'utilisation de plus en plus généralisée du français est le fait que, selon Bourdieu (1982), une langue commune devient nécessaire à partir du moment où on lui demande de servir de relais entre plusieurs villages. En Valais, cela a été clairement le cas durant la période étudiée car le canton passe d'une économie autarcique à une économie basée sur les échanges (Papilloud, 1976). Dès lors que l'on sait qu'il y avait presque autant de patois que de communes (Knecht, 1982/1985), la population n'a plus eu le choix que d'adopter une langue standard. Cette ouverture que le canton connaît et ce que cela implique a été le sujet de quelques articles de *L'Ecole primaire*. Ainsi, un auteur explique qu'il faut montrer aux élèves que leur façon de parler est

un ancien parler local qui peut avoir sa saveur, parfois sa beauté, mais qu'il a subi des altérations, des déformations de toutes sortes ; que d'ailleurs le temps a marché et les idées aussi, et que ce parler d'autrefois – ne fût-il pas corrompu – n'est plus en rapport avec les faits, les sentiments, avec l'idéal de notre époque. (In *L'Ecole primaire*, 1904, p. 125)

Un autre auteur affirme que « tout le monde aujourd'hui doit savoir parler et écrire le français : la langue est le lien de sociabilité qui unit tous les hommes » (in *L'Ecole primaire*, 1905, p. 67). Confirmant par là que la langue doit servir de relais (Bourdieu, 1982). Un autre article, publié par la rédaction de *L'Ecole primaire*, explique pourquoi il faut laisser tomber le patois, surtout dans le milieu agricole :

Les méthodes et les instruments de culture ont reçu des perfectionnements. D'où quantité de choses et d'idées nouvelles à exprimer. La facilité des communications et les nécessités de l'existence font que le travailleur des champs se rend plus fréquemment dans les villes. C'est une gêne pour lui s'il ne parle français. Le besoin de la lecture, d'autre part, commence à se faire sentir. (In *L'Ecole primaire*, 1906, p. 34)

Ce passage fait écho à ce que Hagège (2000) nomme « l'abandon des activités traditionnelles » pour expliquer la disparition d'une langue. En effet, grâce aux améliorations, les paysans abandonnent peu à peu certaines manières de faire, et par là même certains mots, ce que semble expliquer l'auteur du dernier article. Enfin, et pour conclure, un instituteur tenait déjà à l'époque le même discours que celui tenu ici, invoquant la mobilité professionnelle relevée par Hagège (2000) comme un facteur contribuant à la disparition d'une langue :

Les principales causes de sa déchéance [au patois] sont les multiples besoins de correspondances avec des personnes éloignées et les relations toujours plus nombreuses que créent le commerce et l'industrie. Ces deux derniers facteurs surtout exigent que le plus grand nombre possible d'hommes parlent la même langue ; or, le patois avec son innombrable variété de dialectes changeant avec chaque région, souvent

¹⁹ Le Valais entre dans la Confédération en 1815, et la Constitution fédérale date de 1848.

même avec chaque localité, ne peut pas être le trait d'union des pensées. (In *L'Ecole primaire*, 1915, p. 21)

Il semble donc que le patois ait été vu comme une réelle nécessité, également dans le monde de l'enseignement par le biais des articles de *L'Ecole primaire*.

2.1.2 Contre le patois car il provoque des mauvais résultats en français

La nécessité croissante du français vient confirmer le fait que les auteurs des articles sont opposés au patois à cause des mauvais résultats qu'il provoque en français (annexe II, hypothèse 2). Ce résultat prouve également qu'une grande importance était accordée à cette branche, ce que semble d'ailleurs confirmer de nombreux articles de *L'Ecole primaire*. Ainsi, un instituteur affirme que bien apprendre le français aux élèves, c'est leur rendre « le plus grand service, car l'influence que le français exerce dans toutes les branches d'enseignement, est immense » (in *L'Ecole primaire*, 1899, p. 181). Quelques années plus tard, un autre auteur estime que, « après la religion, l'enseignement de la langue maternelle est sans contredit le plus important » (in *L'Ecole primaire*, 1914, p. 1), après quoi il affirme que l'apprentissage du français dans les campagnes revient presque à l'étude d'une langue étrangère. Pour preuve, certaines méthodes d'enseignement sont celles utilisées aujourd'hui dans les classes avec les élèves allophones : si une phrase a été mal lue, il faut la faire lire à un autre élève, puis la faire relire à l'élève concerné, « jusqu'à ce qu'elle puisse être reproduite avec la prononciation et le ton convenable » (in *L'Ecole primaire*, 1896, p. 184).

L'importance accordée au français à cette époque est également à mettre en parallèle avec les grandes difficultés rencontrées par les jeunes dans cette branche aux examens de recrues (Métrailler, 1978). Il faut également savoir que *L'Ecole primaire* a publié chaque année les résultats de ces examens, permettant ainsi aux lecteurs de prendre connaissance du phénomène. Aussi, les auteurs de la revue n'ont eu aucune peine à attribuer au patois les difficultés remarquées en français et spécialement en lecture.

En lecture

En lecture, plus encore que le patois lui-même, c'est l'accent local qu'il provoque qui est accusé. En effet, selon un auteur, « de tous les vices contre lesquels l'instituteur doit lutter, le plus rebelle est l'accent local » (in *L'Ecole primaire*, 1885, p. 5). Selon certains, il a comme principal effet de provoquer une mauvaise prononciation chez les élèves :

Une prononciation correcte est l'une des conditions essentielles d'une bonne lecture. Quand la prononciation est défectueuse, elle enlève à la lecture tout charme et toute distinction. Ce n'est pas une tâche facile que celle de cultiver la prononciation d'enfants dont un jargon grossier est la langue maternelle et usuelle, et chez lesquels l'accent local est déjà invétéré. (In *L'Ecole primaire*, 1882, p. 87)

Ce qui explique que l'on accorde autant d'importance à la lecture, c'est qu'elle est considérée comme « la clef de toutes les connaissances et le principe de toute autre instruction » (in *L'Ecole primaire*, 1890, p. 5). Enfin, selon un article publié par la rédaction de *L'Ecole primaire*, « c'est par la lecture qu'il faut travailler à former ou à réformer le langage » (in *L'Ecole primaire*, 1883, p. 37). Il convient de relever ici le mot « réformer », qui explique sans doute pourquoi la lecture a fait couler autant d'encre.

2.2 La dévalorisation des langues minoritaires

Bourdieu (1982) affirme que dans le processus de disparition d'une langue, les langues minoritaires sont dévalorisées, par comparaison avec la langue standard. Cela semble effectivement s'être passé en Valais. En effet, l'analyse statistique a montré qu'il y avait davantage d'articles défavorables au patois, et que cela n'était pas dû au hasard (annexe II, hypothèse 6). Les auteurs des revues cantonales ont donc participé à la déva-

lorisation de la langue minoritaire, à savoir le patois. Il faut également noter ici que, comme le relevait Stich (1998), le terme patois possède déjà une connotation négative, contribuant dès lors à sa propre dévalorisation.

Cette dévalorisation s'est surtout remarquée dans les articles de *L'Ecole primaire*, où le patois a été traité de tous les noms et a été comparé à la pire vermine. Ont ainsi été relevés les expressions ou noms suivants utilisés pour qualifier le patois : « plante vénéneuse » (1883, p. 119) ; « langage faux » (1889, p. 102) ; « langage grossier et informe » (1889, p. 24) ; « déféctuosité du langage » (1891, p. 108) ; « idiome affreux, [...] baragouin, [...] ennemi dangereux, [...] lèpre de l'instruction » (1894, p. 169-170) ; « fâcheuse endémie, [...] une des plus grandes entraves au progrès, [...] fameux charabia, [...] maladie » (1897, pp. 45-46) ; « inconvéniént pour ainsi dire congénital » (1903, p. 83) ; « pierre d'achoppement au progrès véritable de nos écoles » (1903, p. 162) ; « ce pelé, ce gâleux [sic] » (1908, p. 56) ; « une ébauche, un ouvrage à demi façonné auquel il manquerait le poli, la grâce de l'art » (1915, p. 12) ; « fils de l'ignorance, [...] pierre d'achoppement à l'étude du français » (1915, p. 21) ; « obstacle sérieux à l'enseignement » (1919, p. 22) ; etc.

Ces termes ont systématiquement été utilisés pour éviter de mentionner le patois directement. Cela vient donc expliquer pourquoi les articles citant le patois indirectement lui sont davantage défavorables (annexe II, hypothèse 7). En effet, en nommant le patois par les termes vus plus haut, très hostiles au patois, les auteurs ont contribué à sa dévalorisation, ce qui démontre qu'ils lui sont opposés. Mais pas seulement. Le fait qu'une majorité d'articles indirects soit défavorable au patois peut également démontrer que les auteurs ont privilégié les suggestions aux ordres trop frontaux.

2.3 L'émission de suggestions

Bourdieu (1982) affirme qu'il est impossible d'imposer juridiquement une langue. Cela semble effectivement se vérifier dans le cas du Valais, où rien d'officiel n'a été édicté dans le but d'interdire le patois, à part une loi promulguée en 1824 à Monthey. Au contraire, Bourdieu prétend qu'il est plus efficace d'émettre de simples suggestions. Cela s'est effectivement produit en Valais, lors des conférences pédagogiques essentiellement. Le fait que des suggestions aient bien été émises vient expliquer pourquoi les articles traitant du patois indirectement lui sont majoritairement défavorables (annexe II, hypothèse 7). En effet, par leurs suggestions, les auteurs ont parfois fait d'insidieuses allusions au patois, ne le mentionnant pas mais y faisant clairement référence, par exemple en évoquant l'accent et la mauvaise prononciation qu'il provoque.

2.3.1 Les suggestions des conférences pédagogiques

Au cours des conférences, de nombreuses instructions ont été données aux enseignants, sans toutefois que celles-ci ne se transforment en directives officielles. En effet, après les discussions, jamais les décisions prises n'ont été retranscrites, si ce n'est dans les pages de *L'Ecole primaire*, ce qui vient encore renforcer l'idée de suggestions. Toutefois, la portée de ces conférences ne doit pas être négligée car elles permettaient selon un participant de faire ressortir des « directives très utiles » (in *L'Ecole primaire*, 1926, p. 65).

Lors de la conférence de 1882 à Monthey, les instituteurs s'obligent « à user auprès des parents de leur légitime influence pour engager ceux-ci à introduire dans leurs familles l'usage de la langue française et d'y habituer leurs enfants dès le bas âge » (in *L'Ecole primaire*, 1882, pp. 45-46). La même année, à la conférence du district de Sierre, les enseignants décident de « tenir ferme pour que les élèves parlent, toujours et partout, le français dès qu'ils sont sous la surveillance du maître » (*L'Ecole primaire*, 1882, p. 94).

En 1889 se tient la réunion de la Société Valaisanne d'Education, dont le thème concerne les difficultés des élèves en français. Un débat s'engage, auquel participent MM.

Roten, chef du Département, Hopfner, directeur de l'Ecole normale et Bioley, président de la Société Valaisanne d'Education. Pour améliorer les résultats en français, tous les participants décident de « proscrire le patois des écoles » (in *L'Ecole primaire*, 1889, pp. 177-183).

En 1893, se tient la conférence du district de Martigny, avec pour sujet principal la lecture. Le directeur de l'Ecole normale recommande aux instituteurs de « proscrire le patois » (in *L'Ecole primaire*, 1893, pp. 192-194). La même année et sur le même sujet a lieu la conférence du district d'Entremont. Au cours de cette réunion, c'est l'inspecteur qui effectue quelques recommandations aux instituteurs, venant confirmer ce qui était dit de son rôle : « l'Inspecteur peut donner bien des conseils à ses subordonnés et réformer bien des abus » (in *Le Bulletin pédagogique*, 1881, p. 9). Durant la conférence, il « a vivement engagé les régents à ne plus parler patois entre eux, et même à ne plus se servir du tout de cette langue » (in *L'Ecole primaire*, 1893, p. 195).

En 1895, se déroule la conférence de la Société Valaisanne d'Education où un sujet concerne l'enseignement du style. Les instituteurs s'y engagent à « proscrire le patois de l'école » (in *L'Ecole primaire*, 1895, supplément).

Lors de la conférence du district de Sion tenue en 1903, se manifeste M. Wittmann, directeur des écoles de Sion. Il encourage les instituteurs à « cultiver le français chez les enfants, principalement chez les plus petits, et cela avec d'autant plus de raison si l'on est dans un milieu où l'on parle patois » (in *L'Ecole primaire*, 1903, p. 163).

En 1926, le patois est à nouveau au cœur des débats lors de la conférence du district de Martigny, où le sujet à traiter concerne les moyens à employer pour améliorer l'enseignement du français. Une des réponses apportées a été de lutter contre le patois, énoncée par le chef du Département. Un participant exprime durant cette conférence combien les instituteurs ont du plaisir à côtoyer leur « Chef » afin de « recueillir de sûres directives pour l'avenir » (in *L'Ecole primaire*, 1926, pp. 167-169). En fin de réunion, il est décidé, entre autres, de faire de l'école un milieu où la pureté et la dignité du langage sont toujours respectées, de faire de n'importe quel travail un exercice de français, de parler le plus et le mieux possible, d'enrichir le vocabulaire des écoliers, de soigner la lecture et de ne tolérer aucune faute contre le langage.

Le sujet des conférences de l'année 1929 concerne les causes de l'affaiblissement du français et les moyens d'y remédier. Lors de la conférence d'Entremont, les membres présents s'engagent, entre autres, à « exiger des enfants qu'ils parlent le français » (in *L'Ecole primaire*, 1929, pp. 58-60). Lors de la conférence des districts de Monthey et St-Maurice, les instituteurs proposent comme solution pour atténuer l'influence du patois, d'effectuer davantage de leçons de chose²⁰, et d'effectuer des exercices d'élocution, de vocabulaire et d'embellissement de la phrase (in *L'Ecole primaire*, 1929, pp. 157-157). Les participants du district de Sion concluent que pour améliorer l'étude du français, il faut « inspirer à nos élèves l'amour du langage simple et clair, bannir de notre bouche et de celle de nos élèves, tout mot de patois ou d'argot, n'admettre aucune réponse monosyllabique, exiger toujours une phrase complète », et le directeur de l'Ecole normale encourage lui les enseignants à « faire parler les élèves » (in *L'Ecole primaire*, 1929, pp. 157-159). Enfin, les participants du district d'Hérens relèvent comme moyen à employer pour améliorer l'enseignement du français, l'« emploi exclusif du français partout où le maître a une surveillance directe » (in *L'Ecole primaire*, 1929, pp. 178-180).

Souvent, lors des conférences, « on reconnaît » que le patois cause des difficultés, « on s'engage » à lutter contre le dialecte, « on conseille » ou « on encourage » à faire

²⁰ Les leçons de chose consistaient en un enseignement oral, basé sur l'exploitation de matériel concret et les questions du maître et des élèves. Ces derniers étaient ainsi amenés à s'exprimer fréquemment au cours de la leçon.

ceci ou cela, etc. Autant d'expressions qui ne font absolument pas allusion à quelque chose d'officiel.

2.4 La domination symbolique

Les exemples des conférences ont également permis de remarquer que les suggestions qui ont été faites l'ont été aussi bien par des instituteurs que par leurs supérieurs, ce qui vient expliquer qu'aucun de ces deux groupes n'ait participé isolément d'une lutte contre le patois. Concernant les instituteurs, il est étonnant de voir que dans ces conférences, ils ont contribué à détruire une langue qui était leur langue. Ce phénomène s'explique sans doute par ce que Bourdieu (1982) a appelé la domination symbolique. Celle-ci consiste en une domination de la part d'un locuteur sur un autre, qui pousse l'un d'eux, le dominé, à se conformer à l'usage de l'autre, le dominant. Ce processus s'est peut-être bien produit lors des conférences. En effet, lors de ces réunions, il y avait toujours bon nombre de supérieurs de l'instituteur : inspecteurs, directeurs de l'Ecole normale, membres du Département, directeurs d'établissements scolaires. Même si les supérieurs ne se sont pas toujours manifestés, par leur simple présence, ils ont sans doute exercé une domination symbolique, incitant ainsi les instituteurs à décider de mesures contre le patois. Par conséquent, les enseignants deviennent bien ces « multiplicateurs », « diffuseurs du seul savoir autorisé » décrits par Périsset Bagnoud (2003). Les maîtres et maîtresses, formés à l'Ecole normale selon l'idéal d'une élite dirigeante, répercutent ce qui leur a été appris sur leurs élèves, futurs citoyens, et par là même sur le peuple. C'est donc bien, comme le relevait Farquet (1949), en l'instituteur que tout se résume, car c'est lui qui, en travaillant sur ses élèves, travaille en même temps sur la société.

2.5 Le travail de correction

Selon Bourdieu (1982) il incombe à l'Ecole d'effectuer un travail de correction sur la langue des élèves, dont le but est de purifier la langue reconnue. Ce travail vient tout à fait confirmer l'hypothèse selon laquelle l'injonction la plus souvent émise pour lutter contre le patois est de « passer par l'enseignant » (annexe II, hypothèse 3). Ainsi, l'enseignant doit se sentir investi d'un devoir : « son maintien, de même que son langage, sera toujours celui d'une personne qui a conscience de la mission qu'il remplit et qui ne veut prêter ni au ridicule ni à la mauvaise interprétation » (in *L'Ecole primaire*, 1894, p. 21). Le magazine *L'Ecole primaire* se charge d'ailleurs bien de rappeler à l'enseignant son rôle en parlant par exemple de la « force civilisatrice » qui doit l'habiter (in *L'Ecole primaire*, 1898, p. 167). En effet, c'est lui qui est responsable de diffuser « le seul savoir autorisé », dont le français correct fait bien évidemment partie (Périsset Bagnoud, 2003).

Vouloir corriger les élèves n'est toutefois pas tout, encore faut-il reconnaître les fautes à sanctionner. Le recensement de celles-ci a été un travail effectué par quelques personnes compétentes qui ont ensuite fait part de leur travail dans les pages des revues pédagogiques.

2.5.1 Les fautes contre la langue

L'Ecole primaire a contribué en partie à remplir le rôle de correction, en publiant des articles où des auteurs se sont évertués à recenser les fautes principalement commises par les élèves. Grâce à Knecht (1982/1985) qui a décrit les caractéristiques du patois il est aisé de dire lesquelles étaient dues au dialecte.

Il est par exemple relevé dans un article que les nasales *an* et *on* sont prononcées *a* et *o* (in *L'Ecole primaire*, 1882, p. 87). Ces fautes étant dues selon son auteur à l'accent local. Cela se trouve confirmé par le travail de Knecht qui explique que le *an* français est prononcé en patois *a*. Plus tard, un autre auteur relève qu'il faut porter une attention particulière aux nasales, aux *é* fermés et aux *é* ouverts (in *L'Ecole primaire*, 1890, p. 22). A nouveau, Knecht relève que les voyelles nasales sont une typicité du patois, ayant disparu en français. En 1892, un article signé par un ancien professeur de grammaire (sans

doute d'École normale) traite des fautes commises dans les différentes régions du Valais (in *L'École primaire*, 1892, pp. 1-3). Y sont relevés les défauts suivants : le *a* est dit *oa*, le *e* muet est dit *è*, le *è* ouvert est dit *é*, *un* est dit *in*, *y* est dit comme un *i*, *en* et *em* sont dits *ain* et *aim*. L'auteur attire également l'attention de ses lecteurs sur les *v*, la prononciation du *l* et des *r* finaux. Parmi toutes ces fautes, il en est une en particulier qui peut être attribuée au patois, à savoir le *a* prononcé *oa*, qui fait penser aux diphtongues, caractéristiques du patois, et évoquées par Knecht. Quelques années plus tard, un nouvel article recense encore les fautes réalisées de façon récurrente par les élèves valaisans ; selon l'auteur, les éléments suivants sont mal dits : *tchié* à la place de *tié* ; *un* à la place de *in* ; *u* à la place de *eu* ; *é* à la place de *è* ; *ouin* à la place de *oin* ; *ouoir* à la place de *oir*, *eu* à la place de *ai*, *ait*, *ay* ; *ess* à la place de *ex* ; *ille* à la place de *il-le*. L'auteur attire encore l'attention sur les négations et les compléments de verbe qui ne sont régulièrement pas utilisés (in *L'École primaire*, 1928, pp. 141-142). Ici, le lien le plus clair avec le dialecte peut être fait avec *tchié* prononcé à la place de *tié*. En effet, les *tch*, comme en général les sons *ch*, sont une particularité du patois. Enfin, plusieurs articles relèvent le ton chantant des élèves qu'il convient de combattre. Celui-ci peut vraisemblablement être attribué à l'accent tonique, caractéristique des parlers francoprovençaux dont le patois fait partie (Stich, 1998).

Grâce à ces quelques articles publiés dans les pages de *L'École primaire*, les enseignants peuvent entreprendre leur travail de correction encore plus efficacement. Ensuite, à eux de suivre les moyens proposés pour lutter contre le patois, ou d'en inventer.

2.5.2 Les moyens employés pour combattre les fautes

Si l'analyse statistique a montré que l'injonction principale pour lutter contre le patois était de « passer par l'enseignant » (annexe II, hypothèse 3), il a également été démontré qu'il n'y a pas eu un type d'injonction en particulier qui a été adressé à l'enseignant pour combattre le patois (annexe II, hypothèse 4). Qu'importe en effet que le maître « lutte directement à l'école contre le patois », qu'il fasse « parler ses élèves », qu'il utilise de « bonnes méthodes », l'important est ailleurs. L'important, c'est que l'instituteur corrige les fautes des élèves, par quelques moyens que ce soit. D'ailleurs, il ressort souvent des conférences que l'instituteur doit lutter contre le patois, mais sans précision quant au moyen à employer. Nous tenons donc ici à recenser les moyens utilisés par les instituteurs pour combattre le dialecte.

Faire parler les élèves

Longtemps les élèves ne sont allés à l'école que six mois par année. Le reste du temps, ils le passaient entourés de leur environnement familial, parlant ainsi exclusivement patois. Un moyen pour améliorer le français des élèves a été de les faire s'exprimer le plus possible en classe. Il est donc proposé d'effectuer des exercices spéciaux dont le but est uniquement de faire parler les élèves. Un auteur propose ainsi d'effectuer tous les jours une « leçon pratique de langage, pour les habituer à la parole, à la prononciation, à l'usage du français » (in *Le Bulletin pédagogique*, 1881, p. 56). D'autres proposent d'effectuer des exercices d'élocution et de diction de morceaux choisis (in *L'École primaire*, 1914, p. 32), et d'effectuer des exercices d'assouplissement, c'est-à-dire des « exercices réguliers et méthodiques de prononciation » (in *L'École primaire*, 1928, p. 142).

Il est également offert de travailler oralement les exercices du manuel de grammaire, afin « de corriger nos élèves de leurs défauts de prononciation, d'épurer leur langage des barbarismes et des solécismes empruntés aux patois, et de leur faire acquérir une certaine facilité à rendre leurs pensées » (in *L'École primaire*, 1888, p. 68). Un autre demande qu'on « façonne les élèves à la parole en classe par des questions, des récitations et des lectures expliquées par de petites narrations portant sur des faits » (in *L'École primaire*, 1897, p. 54). Enfin, il est également proposé d'« effectuer davantage de leçons de

chose, et effectuer des exercices d'élocution, de vocabulaire et d'embellissement de la phrase » (in *L'Ecole primaire*, 1929, pp. 157-157).

Lutter directement contre le patois à l'école

Afin de lutter directement contre le patois à l'école, la solution qui demande que les élèves parlent toujours le français a été très souvent formulée. Ainsi, il est proposé de « tenir ferme pour que les élèves parlent, toujours et partout, le français dès qu'ils sont sous la surveillance du maître » (in *L'Ecole primaire*, 1882, p. 94). Des propositions vont même plus loin, demandant d'« exiger que pendant la durée des écoles les élèves ne parlent que français » (in *L'Ecole primaire*, 1893, p. 71). Cela suggère que la lutte contre le patois est une lutte de tous les instants. Dans ce sens, un instituteur affirme qu'il faut obtenir des élèves qu'ils parlent le français en tous temps, même lorsque que le maître ne les surveille pas : « interdire le patois pendant les jeux c'est donner indirectement aux élèves un exercice de langue des plus profitables en les obligeant à exprimer leurs sentiments habituels dans une forme de langage correct » (in *L'Ecole primaire*, 1919, p. 23). Un autre propose ceci : « Au retour de récréation [...] nous pourrions relever et même écrire au tableau noir, pour les faire corriger par les élèves, les expressions les plus défectueuses entendues » (in *L'Ecole primaire*, 1924, p. 19).

Une grande sévérité est également demandée à l'égard des fautes de français : « toute mauvaise prononciation doit être sur le champ signalée et réprimée » (in *L'ami des Régens*, 1855, p. 93). Un autre article précise qu'« il convient de n'accepter de ses élèves aucune réponse ni aucune solution de problèmes, faite autrement qu'en un français correct » (in *L'Ecole primaire*, 1905, p. 68).

Enfin, certains enseignants ont trouvé des moyens tout à fait originaux pour lutter contre le patois. Un d'entre eux propose ainsi de sceller un pacte avec les élèves les engageant à ne plus parler patois. Il propose un système basé sur la délation, où les « coopérateurs du maître » sont récompensés pour avoir dénoncé un camarade ayant parlé patois (in *L'Ecole primaire*, 1894, p. 182-183). Un autre propose la création d'une « société de Guerre au patois », dont le principe est le suivant : rentre dans la société celui qui s'abstient de parler patois ; un règlement, écrit par les élèves, précise ce que chaque sociétaire doit respecter ; celui qui parle patois est exclu pour un certain temps de la société (in *L'Ecole primaire*, 1897, pp. 58-61).

Utiliser de bonnes méthodes

Dans les articles, les bonnes méthodes correspondent pour la plupart à des conseils méthodologiques, dispensés soit par des enseignants ayant éprouvé une technique jugée par eux efficace, soit par des personnes qualifiées (professeur d'Ecole normale par exemple). Ainsi, il est recommandé à plusieurs reprises de faire syllaber les élèves avant de leur apprendre à lire et de les faire lire en chœur (in *L'Ecole primaire*, 1890, p. 4 et 1891, pp. 174-175). Il est également conseillé de lire avant l'élève de façon à lui donner « un modèle de diction, tant au point de vue technique (articulation, prononciation, accentuation, hauteur du ton, vitesse du débit, pauses, etc.), qu'au point de vue de l'expression (justesse des intonations, nuances, inflexions de la voix) » (in *L'Ecole primaire*, 1914, p. 103).

Soigner les commençants

Certains ont pensé qu'il fallait soigner le mal à la racine, en s'occupant particulièrement bien des élèves qui entrent à l'école, appelés alors les commençants. Ainsi, le directeur des écoles de Sion recommande de « cultiver surtout le français chez les enfants, principalement chez les plus petits » (in *L'Ecole primaire*, 1903, p. 162).

Former soigneusement les moniteurs

A l'époque, les enseignants étaient responsables d'une classe regroupant tous les degrés, c'est-à-dire des élèves âgés de 6 à 14 ans environ. Pour se soulager, les maîtres avaient recours à des aides, appelés moniteurs, pour faire la leçon aux plus jeunes. Cer-

tains ont alors proposé de les former soigneusement, afin que ceux-ci ne laissent pas passer des fautes chez leurs plus jeunes camarades :

Ne confie-t-on pas souvent des commençants à des moniteurs qui eux-mêmes peu fixés sur la bonne prononciation, communiquent leur mauvais accent à ceux qu'ils ont la charge d'instruire ? Pour obtenir une prononciation nette, pure et correcte, le maître fait bien de former lui-même ses moniteurs. (In *L'Ecole primaire*, 1893, p. 53)

Connaître le patois

De toutes les propositions, il en est une tout à fait originale faite par un instituteur, à savoir comprendre et savoir parler le patois. En effet, selon son auteur,

Il importe que le personnel enseignant d'une école de village comprenne le patois, qu'il le parle même à l'occasion, non pas certes du haut de son pupitre, ce qui prêterait à rire, mais à voix basse, en s'adressant intimement [sic] aux nouveaux élèves pour leur répéter une explication ou un ordre déjà donné en français. L'enfant comprendra par là qu'on s'intéresse à lui, qu'on veut bien lui parler et l'instruire ; mais aussi que le patois est proscrit de l'école, puisqu'il ne s'y parle qu'à voix discrète, en manière de brève explication. (In *L'Ecole primaire*, 1919, p. 23)

Il apparaît donc que c'est un ensemble de mesures qui a été émis pour combattre le patois. La conjonction de chacune d'entre elle a ainsi permis de lutter efficacement contre le patois. Ne dit-on pas que les petits ruisseaux font les grandes rivières ? Il en a été de même ici : avec le concours de tous, de l'instituteur au chef du Département, et grâce aux moyens trouvés pour combattre le patois, du plus efficace au plus marginal, le patois a peu à peu été éradiqué des écoles et par conséquent de la population.

3 Conclusion

Ce travail a montré que l'Ecole a bien eu une influence dans la disparition du patois en Valais, et que son rôle est à comprendre comme une conjonction de l'influence de tous les membres qui composent l'Ecole, de l'instituteur au chef du Département. Ce rôle s'est encore vu renforcé par la présence de tous les facteurs déterminés par Bourdieu (1982) pour qu'une langue se produise au profit d'une autre :

- Il y a eu en Valais la présence d'une langue dominante, officielle, standardisée et normalisée, en l'occurrence le français, exerçant son influence sur le patois.
- Il y a eu une dévalorisation du patois au travers des articles de *L'ami des Régens*, du *Bulletin pédagogique* et de *L'Ecole primaire*, où les auteurs ont dénigré le patois en l'affublant de noms impossibles.
- Des suggestions ont été émises, en lieu et place d'ordres, pour faire disparaître le patois, par l'exercice d'une domination symbolique sur les instituteurs par leurs supérieurs.
- Un travail de correction et d'épuration du français a été entrepris par le biais des enseignants, avec de nombreuses propositions pour y parvenir dans les pages des revues pédagogiques.

Par la production du français au détriment du patois, c'est ainsi la garantie pour l'élite, qui maîtrise parfaitement la langue légitime, de conserver son pouvoir et ses avantages sur le peuple qui lui, ne maîtrise pas le code élaboré. Bourdieu (1982) explique que c'est l'Ecole qui, en inculquant le français, permet d'en faire reconnaître la légitimité auprès des personnes qui ne le maîtrisent pas. Ainsi, à défaut d'assurer une maîtrise suffisante du code élaboré, l'Ecole se charge d'en assurer la reconnaissance. Cela permet alors de reproduire les hiérarchies sociales, et donc les inégalités, au sein de la population entre ceux qui possèdent la langue légitime et les autres qui ne la possèdent pas.

CONCLUSION

Après avoir traversé 67 années de vie scolaire au travers des articles de *L'ami des Régens*, du *Bulletin pédagogique* et de *L'Ecole primaire*, des revues pédagogiques publiées par le Département de l'Instruction publique, il ressort que l'Ecole a bien apporté sa pierre à l'édifice de la disparition du patois en Valais ; premièrement en étant clairement opposée à ce dialecte, deuxièmement en donnant un moyen pour le combattre, à savoir « passer par l'instituteur », troisièmement en mettant en place une batterie de procédés pour faire disparaître cette langue.

Contrairement à ce que certains affirment parfois, l'Ecole n'est pas la seule responsable de la disparition du patois en Valais, mais elle en représente un facteur, au même titre que le prestige dont a joui le français, la femme ou encore les nouveaux modes de vie (Schüle, 1971). En effet, à l'époque concernée, le Valais vit un formidable développement, dans les secteurs de l'agriculture, de l'industrie, des infrastructures et du tourisme, lui permettant de s'ouvrir sur le monde extérieur. D'où une nécessité allant croissante du français qui doit désormais servir de relais entre les hommes (Bourdieu, 1982).

Concrètement, rien d'officiel n'a été décrété pour faire disparaître le patois, contrairement à la France où de nombreuses mesures juridiques sont venues soutenir l'implantation du français. En Valais, au contraire, ce sont de nombreuses suggestions hostiles au patois qui ont été émises et de nombreuses décisions qui ont été prises, afin de combattre le dialecte. Celles-ci sont le résultat aussi bien d'une volonté des instituteurs que de leurs supérieurs, ce qui amène à considérer l'influence de l'Ecole comme la conjonction de diverses influences, émanant de plusieurs acteurs qui agissent communément en vue de faire disparaître le patois : du membre le plus puissant, le chef du Département à celui qui vient clore la chaîne, l'instituteur. Dans ce processus, il ne faut toutefois pas nier le rôle des supérieurs qui ont bien joué un rôle particulier en exerçant sur les enseignants une domination symbolique (Bourdieu, 1982). En effet, que ce soit lors de leur formation à l'Ecole normale, lors des conférences pédagogiques ou dans les pages des revues pédagogiques cantonales, les instituteurs sont soumis à de nombreuses pressions implicites les incitant à prendre, de leur plein gré, des mesures contre le patois, leur propre langue. Par ses décisions et son action de correction sur la langue, l'enseignant est donc bien ce « multiplicateur dévoué », reproducteur d'une certaine « stabilité sociale » (Périsset Bagnoud, 2003) qui contribue, en l'enseignant, à rendre légitime le français et ainsi à le faire reconnaître par la population comme tel. Par là, il participe à la reproduction des hiérarchies sociales, donc des inégalités, entre les élites qui maîtrisent la langue officielle, et la population, qui ne la maîtrise pas.

Avec la disparition du patois, c'est une partie de l'histoire du canton qui disparaît également. En effet, le patois servait à l'époque à désigner des termes propres à une certaine vie rurale qui représentait la vie quotidienne d'alors. Ainsi, avec sa disparition, c'est quantité de termes et d'expressions qui sont perdus à jamais. Mais c'est également une culture qui disparaît, celle de nos ancêtres. Et la perte d'une culture est toujours à déplorer. Certains rares auteurs l'avaient déjà bien compris à l'époque étudiée et prenaient déjà la défense du patois dans les pages de *L'Ecole primaire* :

Détruire une langue, c'est enlever aux hommes qui la parlent une partie de leurs vertus et de leurs qualités propres, les réduire à une certaine impuissance intellectuelle ; c'est les jeter dans une espèce d'abattement et de torpeur d'où aucune langue, si riche et si puissante soit-elle, ne peut pour longtemps les tirer. Forcer un peuple à exprimer ses idées en une langue qui lui est étrangère, c'est pour le vainqueur, le vrai moyen de le réduire à la servitude et le maintenir sous le joug ; c'est le plus sûr che-

min pour conduire un peuple libre à l'asservissement. (In *L'Ecole primaire*, 1903, p. 97)

Dans cette étude, les raisons invoquées pour conserver le patois n'ont pas été abordées. Or, il semblerait particulièrement intéressant de se pencher sur ces quelques auteurs, très peu nombreux et pratiquement tous enseignants, qui prenaient la défense du patois. Il serait intéressant de connaître leurs motivations, de savoir s'ils ont tenté de conserver le patois dans leurs classes (et auraient en quelque sorte « désobéi » à leurs supérieurs), de découvrir les moyens proposés pour conserver le patois, etc. De plus, ce travail n'étant basé que sur une source de données, les revues pédagogiques, il ne prétend pas déterminer le rôle absolu de l'Ecole dans la disparition du patois. Au contraire, il en a présenté un aspect, qu'il conviendrait de compléter avec de nouvelles sources, telles que les rapports d'inspecteurs, les règlements d'école, ou l'interview rigoureuse de personnes ayant vécu ces années où le patois était réprimé, en tant qu'élève ou enseignant.

Enfin, et pour conclure ce travail sur une touche plus positive, relevons qu'aujourd'hui, paradoxe de l'histoire, le patois revit chez les jeunes par le biais des écoles. En effet, des cours facultatifs de patois ont été organisés dans les écoles primaires de Chermignon, Montana, Randogne, Evolène, et au cycle d'orientation de Nendaz. Le but de cette démarche n'est pas de faire revivre le patois en tant que langue de communication, mais plutôt de sensibiliser les élèves au patrimoine. Car en effet, savoir d'où l'on vient, n'est-ce pas savoir, un peu mieux au moins, où l'on va ?

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Sources

L'ami des Régens, 1854-1856

Le Bulletin pédagogique, 1881-1882

L'Ecole primaire, 1882-1946

Bibliographie

- Arlettaz, G. (1976). Les transformations économiques et le développement du Valais 1850-1914. In *Développement et mutations du Valais* (pp. 9-62). Sion : Groupe valaisan des sciences humaines.
- Arlettaz, G. & S. (2002). La nationalisation du Valais. In Papilloud J-H. (Ed.), *Histoire du Valais* (vol. 3) (pp. 637-715). Société d'histoire du Valais romand.
- Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Vendôme : Presses Universitaires de France.
- Bodé, G. (1991). L'école et le plurilinguisme en France (1789-1870). In Coste D., Hébard J., *Vers le plurilinguisme ? Ecole et politique linguistique*. (pp. 33-37). Paris : Hachette.
- Boucard, L. (1938). *L'école primaire valaisanne à la fin du 18^e siècle et son histoire de 1798 à 1830*. Thèse de doctorat, Université de Fribourg. St-Maurice : Imprimerie de l'œuvre St-Augustin.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. Paris : Editions Fayard.
- Clavien, A. (2002). La modernisation du Valais. In Papilloud J-H. (Ed.), *Histoire du Valais* (vol. 3) (pp. 581-635). Société d'histoire du Valais romand.
- Davy, G. (1950). *Eléments de sociologie*. Paris : Vrin.
- Eveno, B. (Ed.). (1997). *Le petit Larousse illustré*. Bordas.
- Farquet, M. (1949). *L'école valaisanne de 1830 à 1910*. Thèse de doctorat, Université de Fribourg. Sion : Imprimerie-Lithographie Fiorina et Pellet.
- Gagliardi, J. & Luy, M.-M. (1988). *L'enseignement mutuel en Valais, miroir et champ de bataille d'une société. 1820-1830*. Mémoire de licence. Genève : Université, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Giolitto, P. (2003). *Histoire de l'école, Maîtres et écoliers de Charlemagne à Jules Ferry*. Paris : Editions Imago.
- Gsteiger, M. (2005, 11 février). Dialectes. [Page Web]. Accès : <http://www.hls-dhs-dss.ch/textes/f/F24595.php>
- Guntern, J. (2006). *L'école valaisanne au XX^e siècle. De l'école de six mois aux hautes écoles spécialisées et universitaires* (F. Allet, N. Pfefferlé, A. Cordonier, G. Fournier, J.-P. Salamin & V. Zuchuat, trad.). Sion : archives cantonales. Cahier Vallesia n° 15. (Original publié 2003).
- GVSH (Ed.). (1979). *Histoire de la démocratie en Valais (1798-1914). Société et culture du Valais contemporain, III*. Sion : Groupe valaisan des Sciences Humaines.
- Hagège, C. (2000). *Halte à la mort des langues*. Paris : Editions Odile Jacob.
- Haas, W. (1985). Histoire linguistique de la Suisse. In Schläpfer, R. (Ed.), *La Suisse aux quatre langues* (P. Knecht & C. Rubattel, trad.) (pp. 21-64). Genève : Editions Zoé. (Original publié 1982).

- Knecht, P. (1985). La Suisse romande. In Schläpfer, R. (Ed.), *La Suisse aux quatre langues* (P. Knecht & C. Rubattel, trad.) (pp. 125-169). Genève : Editions Zoé. (Original publié 1982).
- Lustenberger, W. (1999). Les examens pédagogiques des recrues, instrument de la politique scolaire de la Confédération 1830-1855. In R. Hofstetter, C. Magnin, L. Criblez, & C. Jenzer (Ed.), *Une école pour la démocratie, naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19^e siècle* (pp. 287-300). Berne : Peter Lang.
- Métraiiller, R. (1978). *L'école primaire valaisanne durant la deuxième partie du 19^e siècle et son processus de popularisation jusqu'à la veille de la première guerre mondiale*. Mémoire de licence. Fribourg : Université, Faculté des Lettres.
- Métraiiller, R. (1979). Hier... « L'école primaire en Valais de 1828 à 1947 ». *L'école valaisanne*. 4, 5-59.
- Mucchieli, R. (2006). *L'analyse de contenu des documents et des communications*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- Papilloud, J-H. (1976). La population valaisanne à l'époque contemporaine. In *Développement et mutations du Valais* (pp. 63-125). Sion : Groupe valaisan des sciences humaines.
- Périsset Bagnoud, D. (1999). L'instruction primaire publique en Valais 1830-1855 : des législations cantonales à leur application. In R. Hofstetter, C. Magnin, L. Criblez, & C. Jenzer (Ed.), *Une école pour la démocratie, naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19^e siècle* (pp. 137-150). Berne : Peter Lang.
- Périsset Bagnoud, D. (2003). *Vocation, régente, institutrice. Jeux et enjeux autour des Ecoles normales du Valais romand (1846-1994)*. Sion : archives cantonales. Cahier Vallésia n° 10.
- Quivy, R. & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Rey, M. (1979). Le régime Allet. In *Histoire de la démocratie en Valais* (pp. 193-214). Sion : Groupe valaisan des sciences humaines.
- Robert, A. & Bouillaguet, A. (1997). *L'analyse de contenu*. (Que sais-je ? N° 43925). Paris : Presses Universitaires de France.
- Roduit B. (1993). *Les collèges en Valais de 1870 à 1925*. Lausanne : Société d'histoire de la Suisse romande.
- Roux, E. (1979). Le régime de Torrenté. In *Histoire de la démocratie en Valais* (pp. 215-228). Sion : Groupe valaisan des sciences humaines.
- Ruppen, P. (2004, 4 avril). Schliessende Statistik. [Page web]. Accès: <http://sozio.logik.ch/zone/.3bb449c4/cmd.14/cert.140.mlfObHAtqCU.1>
- Salamin, J-P. (2004). L'histoire de Résonances : il était une fois... *Résonances*, 8, 4-5.
- Sibille, J. (2000). *Les langues régionales*. Paris : DOMINOS Flammarion.
- Schüle, R-C. (1971). Comment meurt un patois. In Marzys Z., Voillat F., *Colloque de dialectologie francoprovençale, organisé par le glossaire des patois de la Suisse romande* (pp. 200-210). Neuchâtel : Université, Faculté des Lettres ; Genève : Droz.
- Stich, D. (1998). *Parlons francoprovençal. Une langue méconnue*. Paris : L'Harmattan.

LISTE D'ANNEXE

Annexe I : la grille d'analyse : les variables et leurs valeurs

Annexe II : les résultats du traitement statistique

Annexe I

I. *Le statut social de l'auteur de l'article*

1. **Rédacteur de la revue** : ont également été regroupés sous cette catégorie les articles tirés d'autres revues (de Belgique, de France, du Haut-Valais, d'autres cantons suisses), qui ont été choisis et proposés par la rédaction ; ont également été classés ici tous les articles marqués d'un astérisque dont le statut de l'auteur n'a pas pu être déterminé. L'astérisque indique que les articles sont écrits par la rédaction de la revue ou des collaborateurs et correspondants spéciaux.
2. **Instituteur (-trice)**
3. **Inspecteur**
4. **Membre du Département de l'Instruction publique**
5. **Directeur de l'École normale**
6. **Professeur à l'École normale**
7. **Directeur d'établissement scolaire**
8. **Inconnu** : ont été regroupés dans cette catégorie tous les articles n'ayant pas été signés, ayant été signés par de simples initiales, ou ayant été signés par un pseudonyme que nous ne pouvons pas identifier. Il est légitime de penser que les auteurs de ces articles, ayant voulu rester anonymes, étaient des personnalités bien connues du monde de l'enseignement valaisan : professeurs d'École normale, instituteurs reconnus, instituteurs engagés en politique, etc.²¹.

II. *Le type d'allusion au patois dans l'article*

1. L'article mentionne **directement** le patois (le contenu de l'article y fait directement référence ; les mots patois, dialecte, idiome sont écrits).
2. L'article mentionne le patois **indirectement** (il n'est pas mentionné explicitement ; on parle alors simplement de l'accent des élèves, des défauts de prononciation, des déficiences du langage, etc.).

III. *La position de l'article*

1. L'article est **contre** le patois.
2. L'article est **favorable** au patois.
3. L'article **ne prend pas position** pour ou contre le patois.

IV. *Les raisons contre le patois*

1. Le patois est désigné comme responsable des **mauvais résultats en français**.
2. Le patois est désigné comme responsable des **mauvais résultats en général**.
3. Eradiquer le patois est un **bienfait pour la société** (pour l'enfant, comme pour l'adulte).
4. Le patois n'est **pas compatible avec l'enseignement** : il prête au ridicule, à rire.
5. **Aucun renseignement** n'est donné.

²¹ Pour preuve, un en-tête rédigé par la rédaction de l'École primaire avant un article : « sous ce titre, un homme très qualifié par ses connaissances et son expérience pour parler pédagogie, bien qu'il signe modestement « un instituteur » nous adresse les lignes suivantes [...] » (in *L'École primaire*, 1881, p. 55). Nous pouvons ainsi légitimement penser qu'il s'agit d'une personnalité importante du monde de l'enseignement.

V. *Les injonctions pour lutter contre le patois*

1. Passer par **l'instituteur** pour lutter contre le patois.
2. Passer par **les familles** pour lutter contre le patois.
3. Le patois doit **s'éteindre de lui-même**.

VI. *Les injonctions données à l'instituteur*

1. Il doit **faire parler ses élèves** le plus possible.
2. Il doit **lutter directement contre** le patois à l'école.
3. Il doit **utiliser de « bonnes » méthodes** d'enseignement.
4. S'il fait appel à des **moniteurs**, il faut qu'il les forme soigneusement.
5. Il doit apporter un soin particulier aux « **commençants** ».
6. Il doit **comprendre et savoir parler le patois**.

VII. *Les raisons pour le patois*

1. Le patois n'est **pas seul responsable** de tous les maux.
2. Le patois doit être un **soutien à la compréhension** des contenus scolaires.
3. Le patois est constitutif d'une **identité culturelle**.
4. Le patois est **source de rénovation de la langue**.
5. Le patois permet le **bilinguisme**.

VIII. *Les raisons de la non-prise de position*

1. Il est **inutile de lutter** contre le patois ou autres accents.

Annexe II

Tous auteurs confondus

1. La plus grande partie des articles provient des supérieurs de l'instituteur : l'hypothèse n'est pas confirmée (proportion de supérieurs de l'instituteur = 42.7% < 50%).

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Supérieurs	35	31.0	42.7	42.7
	Instituteurs	47	41.6	57.3	100.0
	Total	82	72.6	100.0	
Manquante	Système manquant	31	27.4		
Total		113	100.0		

2. La raison principale pour être contre le patois est qu'il est vu comme responsable des mauvais résultats en français : l'hypothèse est confirmée (test binomial (n = 105, p = 0.5), valeur p = 2.52582E-06 < 0.05, proportion de « responsable des mauvais résultats en français » = 72.4%).

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Mauvais résultats en français	76	67.3	72.4	72.4
	Autres	29	25.7	27.6	100.0
	Total	105	92.9	100.0	
Manquante	Système manquant	8	7.1		
Total		113	100.0		

3. L'injonction principale pour lutter contre le patois est de passer par l'instituteur : l'hypothèse est confirmée (test binomial (n = 100, p = 0.5), valeur p = 1.00298E-21 < 0.05, proportion de « passer par l'instituteur » = 94%)

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Rôle de l'instituteur	94	83.2	94.0	94.0
	Autres	6	5.3	6.0	100.0
	Total	100	88.5	100.0	
Manquante	Système manquant	13	11.5		
Total		113	100.0		

4. L'injonction principale donnée à l'instituteur est de lutter directement contre le patois à l'école : l'hypothèse n'est pas confirmée (test binomial (n = 99, p = 0.5), valeur p = 0.273356742 > 0.05, proportion de « lutter directement contre le patois à l'école » = 46.5%).

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Autres	53	46.9	53.5	53.5
	Lutter contre le patois à l'école	46	40.7	46.5	100.0
	Total	99	87.6	100.0	
Manquante	Système manquant	14	12.4		
Total		113	100.0		

5. Il y a plus d'articles qui traitent indirectement du patois : l'hypothèse n'est pas confirmée (45.1% < 54.9%).

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Directement	62	54.9	54.9	54.9
	Indirectement	51	45.1	45.1	100.0
	Total	113	100.0	100.0	

6. Il y a plus d'articles défavorables au patois : l'hypothèse est confirmée (test binomial (n = 112, p = 0.5), valeur p = 7.46508E-24 < 0.05).

		Effectifs	Pourcentage	Pourcentage valide	Pourcentage cumulé
Valide	Contre	105	92.9	92.9	92.9
	Pour	7	6.2	6.2	99.1
	Pas de position	1	.9	.9	100.0
	Total	113	100.0	100.0	

7. Les articles traitant indirectement du patois lui sont plus défavorables que les autres : l'hypothèse est confirmée (test binomial (n = 50, p = 0.5), valeur p = 4.52971E-14 < 0.05).

			Allusion		Total
			Directement	Indirectement	
Position	Contre	Effectif	56	49	105
		Effectif théorique	57.6	47.4	105.0
		Résidu	-1.6	1.6	
	Pour	Effectif	6	1	7
		Effectif théorique	3.8	3.2	7.0
		Résidu	2.2	-2.2	
	Pas de position	Effectif	0	1	1
		Effectif théorique	.5	.5	1.0
		Résidu	-.5	.5	
Total		Effectif	62	51	113
		Effectif théorique	62.0	51.0	113.0

8. Les articles qui mentionnent directement le patois affirment plus que les autres qu'il faut l'éradiquer à cause des mauvais résultats qu'il provoque en général : l'hypothèse est confirmée (test exact de Fisher, valeur $p = 0.012 < 0.05$, le résidu 4.3 de la cellule directement*mauvais résultats en général va dans le sens de l'hypothèse).

			Raison contre le patois deux classes (mauvais résultats en général - autres)		Total
			Autres	Mauvais résultats en général	
Allusion	Directement	Effectif	50	12	62
		Effectif théorique	54.3	7.7	62.0
		Résidu	-4.3	4.3	
	Indirectement	Effectif	49	2	51
		Effectif théorique	44.7	6.3	51.0
		Résidu	4.3	-4.3	
Total	Effectif	99	14	113	
	Effectif théorique	99.0	14.0	113.0	

9. Les articles qui mentionnent indirectement le patois affirment plus que les autres qu'il est responsable des mauvais résultats en français : l'hypothèse n'est pas confirmée (test exact de Fisher, valeur $p = 0.188 > 0.05$, le résidu 2.7 de la cellule indirectement*mauvais résultats en français va dans le sens de l'hypothèse).

			Raison contre le patois deux classes (mauvais résultats en français - autres)		Total
			Mauvais résultats en français	Autres	
Allusion	Directement	Effectif	39	23	62
		Effectif théorique	41.7	20.3	62.0
		Résidu	-2.7	2.7	
	Indirectement	Effectif	37	14	51
		Effectif théorique	34.3	16.7	51.0
		Résidu	2.7	-2.7	
Total	Effectif	76	37	113	
	Effectif théorique	76.0	37.0	113.0	

10. Les articles traitant du patois indirectement donnent plus que les autres comme injonction à l'enseignant de faire parler ses élèves : l'hypothèse n'est pas confirmée (test exact de Fisher, valeur $p = 0.016 < 0.05$, le résidu -4.9 de la cellule indirectement*faire parler les élèves ne va pas dans le sens de l'hypothèse).

			Injonction envers instituteurs deux classes (faire parler les élèves - autres)		Total
			Faire parler les élèves	Autres	
Allusion	Directement	Effectif	17	45	62
		Effectif théorique	12.1	49.9	62.0
		Résidu	4.9	-4.9	
	Indirectement	Effectif	5	46	51
		Effectif théorique	9.9	41.1	51.0
		Résidu	-4.9	4.9	
Total	Effectif	22	91	113	
	Effectif théorique	22.0	91.0	113.0	

11. Les articles traitant du patois directement donnent plus que les autres comme injonction à l'enseignant de lutter directement à l'école contre le patois (injonction 2) : l'hypothèse n'est pas confirmée (test exact de Fisher, valeur $p = 0.014 < 0.05$, le résidu -6.2 de la cellule directement*lutter contre le patois à l'école ne va pas dans le sens de l'hypothèse).

			Injonction envers instituteurs deux classes (lutter contre le patois à l'école-autres)		Total
			Lutter contre le patois à l'école	Autres	
Allusion	Directement	Effectif	19	43	62
		Effectif théorique	25.2	36.8	62.0
		Résidu	-6.2	6.2	
	Indirectement	Effectif	27	24	51
		Effectif théorique	20.8	30.2	51.0
		Résidu	6.2	-6.2	
Total	Effectif	46	67	113	
	Effectif théorique	46.0	67.0	113.0	

Hypothèse 1

12. Les supérieurs écrivent plus d'articles défavorables au patois que les autres : l'hypothèse n'est pas confirmée (test exact de Fisher, valeur $p = 0.331 > 0.05$, le résidu 1.2 de la cellule supérieurs*contre va dans le sens de l'hypothèse).

			Position (sans indécis)		Total
			Contre	Pour	
Auteurs - deux classes	Supérieurs	Effectif	25	4	29
		Effectif théorique	23.8	5.2	29.0
		Résidu	1.2	-1.2	
	Instituteurs	Effectif	30	8	38
		Effectif théorique	31.2	6.8	38.0
		Résidu	-1.2	1.2	
Total		Effectif	55	12	67
		Effectif théorique	55.0	12.0	67.0

13. Les supérieurs mentionnent plus que les instituteurs le patois directement : l'hypothèse n'est pas confirmée (test exact de Fisher, valeur $p = 0.279 > 0.05$, le résidu -1.8 de la cellule supérieurs*directement ne va pas dans le sens de l'hypothèse).

			Allusion		Total
			Directement	Indirectement	
Auteurs - deux classes	Supérieurs	Effectif	20	15	35
		Effectif théorique	21.8	13.2	35.0
		Résidu	-1.8	1.8	
	Instituteurs	Effectif	31	16	47
		Effectif théorique	29.2	17.8	47.0
		Résidu	1.8	-1.8	
Total		Effectif	51	31	82
		Effectif théorique	51.0	31.0	82.0

14. Les supérieurs mentionnent plus que les autres le patois indirectement : l'hypothèse n'est pas confirmée (test exact de Fisher, valeur de $p = 0.453 > 0.05$, le résidu 0.8 de la cellule supérieurs*indirectement va dans le sens de l'hypothèse).

			Allusion		Total
			Directement	Indirectement	
Auteurs deux classes (supérieurs - autres)	Autres	Effectif	20	15	35
		Effectif théorique	19.2	15.8	35.0
		Résidu	.8	-.8	
	Supérieurs de l'instituteur	Effectif	42	36	78
		Effectif théorique	42.8	35.2	78.0
		Résidu	-.8	.8	
Total		Effectif	62	51	113
		Effectif théorique	62.0	51.0	113.0

15. Les supérieurs pensent plus que les autres que le patois est responsable des mauvais résultats en français : l'hypothèse n'est pas confirmée (test exact de Fisher, valeur $p = 0.432 > 0.05$, le résidu -1.5 de la cellule supérieurs*mauvais résultats en français ne va pas dans le sens de l'hypothèse).

			Raison contre le patois deux classes (mauvais résultats en français - autres)		Total
			Mauvais résultats en français	Autres	
Auteurs deux classes (supérieurs - autres)	Autres	Effectif	25	10	35
		Effectif théorique	23.5	11.5	35.0
		Résidu	1.5	-1.5	
	Supérieurs de l'instituteur	Effectif	51	27	78
		Effectif théorique	52.5	25.5	78.0
		Résidu	-1.5	1.5	
Total	Effectif	76	37	113	
	Effectif théorique	76.0	37.0	113.0	

16. Les supérieurs pensent plus que les autres que le patois est responsable des mauvais résultats en général : l'hypothèse n'est pas confirmée (test exact de Fisher, valeur $p = 0.552 > 0.05$, le résidu 0.3 de la cellule supérieurs de l'instituteur*mauvais résultats en général va dans le sens de l'hypothèse).

			Raison contre le patois deux classes (mauvais résultats en général - autres)		Total
			Autres	Mauvais résultats en général	
Auteurs deux classes (supérieurs - autres)	Autres	Effectif	31	4	35
		Effectif théorique	30.7	4.3	35.0
		Résidu	.3	-.3	
	Supérieurs de l'instituteur	Effectif	68	10	78
		Effectif théorique	68.3	9.7	78.0
		Résidu	-.3	.3	
Total	Effectif	99	14	113	
	Effectif théorique	99.0	14.0	113.0	

17. Les supérieurs pensent plus que les autres que la disparition du patois est un bienfait pour la société : l'hypothèse n'est pas confirmée (test exact de Fisher, valeur $p = 0.047 < 0.05$, le résidu -2.9 de la cellule supérieurs de l'instituteur*bienfait pour la société ne va pas dans le sens de l'hypothèse)

			Raison contre le patois deux classes (bien fait pour la société - autres)		Total
			Autres	Bienfait pour la société	
Auteurs deux classes (su- périeurs - autres)	Autres	Effectif	29	6	35
		Effectif théorique	31.9	3.1	35.0
		Résidu	-2.9	2.9	
	Supérieurs de l'instituteur	Effectif	74	4	78
		Effectif théorique	71.1	6.9	78.0
		Résidu	2.9	-2.9	
Total	Effectif	103	10	113	
	Effectif théorique	103.0	10.0	113.0	

18. Les supérieurs donnent plus que les instituteurs l'injonction générale de passer par l'instituteur pour lutter contre le patois : l'hypothèse n'est pas confirmée (test exact de Fisher, valeur $p = 0.068 > 0.05$, le résidu 3.0 de la cellule supérieurs*rôle de l'instituteur va dans le sens de l'hypothèse. La valeur p est proche de 0.05.

			Injonction en général (deux valeurs)		Total
			Rôle de l'instituteur	Autres	
Auteurs - deux classes	Supérieurs	Effectif	32	3	35
		Effectif théorique	29.0	6.0	35.0
		Résidu	3.0	-3.0	
	Instituteurs	Effectif	36	11	47
		Effectif théorique	39.0	8.0	47.0
		Résidu	-3.0	3.0	
Total	Effectif	68	14	82	
	Effectif théorique	68.0	14.0	82.0	

19. Les supérieurs donnent plus que les autres à l'instituteur l'injonction de faire parler les élèves : l'hypothèse n'est pas confirmée (test exact de Fisher, valeur $p = 0.556 > 0.05$, le résidu -0.2 de la cellule supérieurs*faire parler les élèves ne va pas dans le sens de l'hypothèse).

			Injonction envers instituteurs deux classes (faire parler les élèves - autres)		Total
			Faire parler les élèves	Autres	
Auteurs deux classes (supérieurs - autres)	Autres	Effectif	7	28	35
		Effectif théorique	6.8	28.2	35.0
	Supérieurs de l'instituteur	Résidu	.2	-.2	
		Effectif	15	63	78
		Effectif théorique	15.2	62.8	78.0
		Résidu	-.2	.2	
Total		Effectif	22	91	113
		Effectif théorique	22.0	91.0	113.0

20. Les supérieurs donnent plus que les instituteurs l'injonction de lutter directement à l'école contre le patois : l'hypothèse n'est pas confirmée (test exact de Fisher, valeur $p = 0.112 > 0.05$, le résidu 3.2 de la cellule supérieurs*lutter contre le patois à l'école va dans le sens de l'hypothèse mais n'est pas assez grand pour garantir un résultat significatif).

			Injonction envers instituteurs deux classes (lutter contre le patois à l'école - autres)		Total
			Lutter contre le patois à l'école	Autres	
Auteurs - deux classes	Supérieurs	Effectif	19	16	35
		Effectif théorique	15.8	19.2	35.0
	Instituteurs	Résidu	3.2	-3.2	
		Effectif	18	29	47
		Effectif théorique	21.2	25.8	47.0
		Résidu	-3.2	3.2	
Total		Effectif	37	45	82
		Effectif théorique	37.0	45.0	82.0

21. Les directeurs d'Ecole normale et les professeurs d'Ecole normale donnent plus que les autres à l'instituteur l'injonction d'utiliser de bonnes méthodes : l'hypothèse n'est pas confirmée (test exact de Fisher, valeur $p = 0.450 > 0.05$, le résidu 0.4 de la cellule directeurs et professeurs d'Ecole normale*utiliser de bonnes méthodes va dans le sens de l'hypothèse mais est très petit).

			Injonctions envers instituteurs (utiliser de bonnes méthodes - autres)		Total
			Autres	Utiliser de bonnes méthodes	
Auteurs - deux classes (directeurs et professeurs d'Ecole normale - autres)	Directeurs et professeurs d'Ecole normale	Effectif	6	1	7
		Effectif théorique	6.4	.6	7.0
		Résidu	-.4	.4	
	Autres	Effectif	98	8	106
		Effectif théorique	97.6	8.4	106.0
		Résidu	.4	-.4	
Total		Effectif	104	9	113
		Effectif théorique	104.0	9.0	113.0

Hypothèse 2

22. Les instituteurs écrivent le plus d'articles favorables au patois : l'hypothèse n'est pas confirmée (test exact de Fisher, valeur $p = 0.175 > 0.05$, le résidu -2.1 de la cellule instituteurs*pour ne va pas dans le sens de l'hypothèse).

			Position (sans indécis)		Total
			Contre	Pour	
Auteurs instituteurs et autres	Autres	Effectif	46	6	52
		Effectif théorique	43.9	8.1	52.0
		Résidu	2.1	-2.1	
	Instituteurs	Effectif	30	8	38
		Effectif théorique	32.1	5.9	38.0
		Résidu	-2.1	2.1	
Total		Effectif	76	14	90
		Effectif théorique	76.0	14.0	90.0

23. Les instituteurs écrivent plus d'articles défavorables au patois que les autres : l'hypothèse n'est pas confirmée (test chi-carré, valeur $p = 0.119 > 0.05$, le résidu -2.7 de la cellule instituteurs*contre ne va pas dans le sens de l'hypothèse).

			Position			Total
			Contre	Pour	Pas de position	
Auteurs instituteurs et autres	Autres	Effectif	64	2	0	66
		Effectif théorique	61.3	4.1	.6	66.0
		Résidu	2.7	-2.1	-.6	
	Instituteurs	Effectif	41	5	1	47
		Effectif théorique	43.7	2.9	.4	47.0
		Résidu	-2.7	2.1	.6	
Total		Effectif	105	7	1	113
		Effectif théorique	105.0	7.0	1.0	113.0

24. Les instituteurs mentionnent plus que les autres le patois directement : l'hypothèse est confirmée (test exact de Fisher, valeur $p = 0.035 < 0.05$, le résidu 5.2 de la cellule instituteurs*directement va dans le sens de l'hypothèse).

			Allusion		Total
			Directement	Indirectement	
Auteurs instituteurs et autres	Autres	Effectif	31	35	66
		Effectif théorique	36.2	29.8	66.0
		Résidu	-5.2	5.2	
	Instituteurs	Effectif	31	16	47
		Effectif théorique	25.8	21.2	47.0
		Résidu	5.2	-5.2	
Total		Effectif	62	51	113
		Effectif théorique	62.0	51.0	113.0

25. Les instituteurs sont davantage que leurs supérieurs opposés au patois à cause des difficultés qu'il provoque en français : l'hypothèse n'est pas confirmée (test exact de Fisher, valeur $p = 0.534 > 0.05$, le résidu 0.3 de la cellule instituteurs*mauvais résultats en français va dans le sens de l'hypothèse mais il est très petit).

Position				Raisons contre le patois-deux classes		Total
				Mauvais résultats en français	Autres	
Contre	Auteurs - deux classes	Supérieurs	Effectif	25	10	35
			Effectif théorique	25.3	9.7	35.0
			Résidu	-.3	.3	
		Instituteurs	Effectif	30	11	41
			Effectif théorique	29.7	11.3	41.0
			Résidu	.3	-.3	
Total			Effectif	55	21	76
			Effectif théorique	55.0	21.0	76.0

26. Les instituteurs sont plus que les autres opposés au patois à cause des difficultés qu'il provoque en général : l'hypothèse n'est pas confirmée (test exact de Fisher, valeur $p = 0.166 > 0.05$, le résidu 2.2 de la cellule instituteurs*mauvais résultats en général va dans le sens de l'hypothèse).

			Raison contre le patois deux classes (mauvais résultats en général - autres)		Total
			Autres	Mauvais résultats en général	
Auteurs instituteurs et autres	Autres	Effectif	60	6	66
		Effectif théorique	57.8	8.2	66.0
		Résidu	2.2	-2.2	
	Instituteurs	Effectif	39	8	47
		Effectif théorique	41.2	5.8	47.0
		Résidu	-2.2	2.2	
Total		Effectif	99	14	113
		Effectif théorique	99.0	14.0	113.0

27. Les instituteurs sont plus que les autres opposés au patois car sa disparition est vue comme un bienfait pour la société : l'hypothèse n'est pas confirmée (test exact de Fisher, valeur $p = 0.003 < 0.05$, le résidu -4.2 de la cellule instituteurs*bienfait pour la société ne va pas dans le sens de l'hypothèse).

			Raison contre le patois deux classes (bien fait pour la société - autres)		Total
			Autres	Bienfait pour la société	
Auteurs instituteurs et autres	Autres	Effectif	56	10	66
		Effectif théorique	60.2	5.8	66.0
		Résidu	-4.2	4.2	
	Instituteurs	Effectif	47	0	47
		Effectif théorique	42.8	4.2	47.0
		Résidu	4.2	-4.2	
Total		Effectif	103	10	113
		Effectif théorique	103.0	10.0	113.0

28. Les instituteurs donnent plus que les autres l'injonction général de passer par l'instituteur : l'hypothèse n'est pas confirmée (test exact de Fisher, valeur $p = 0.093 > 0.05$, le résidu -3.1 de la cellule instituteurs*rôle de l'instituteur ne va pas dans le sens de l'hypothèse).

			Injonction en général deux classes (rôle de l'instituteur - autres)		Total
			Rôle de l'instituteur	Autres	
Auteurs instituteurs et autres	Autres	Effectif	58	8	66
		Effectif théorique	54.9	11.1	66.0
		Résidu	3.1	-3.1	
	Instituteurs	Effectif	36	11	47
		Effectif théorique	39.1	7.9	47.0
		Résidu	-3.1	3.1	
Total		Effectif	94	19	113
		Effectif théorique	94.0	19.0	113.0

29. Les instituteurs donnent plus que leurs supérieurs l'injonction générale de passer par la famille pour lutter contre le patois : l'hypothèse n'est pas confirmée (test exact de Fisher, valeur $p = 0.432 > 0.05$, le résidu -0.6 de la cellule instituteurs*rôle de la famille ne va pas dans le sens de l'hypothèse).

			Injonctions en général rôle de la famille - autres (sans "le patois doit s'éteindre de lui-même")		Total
			Autres	Rôle de la famille	
Auteurs - deux classes	Supérieurs	Effectif	34	1	35
		Effectif théorique	34.6	.4	35.0
		Résidu	-.6	.6	
	Instituteurs	Effectif	46	0	46
		Effectif théorique	45.4	.6	46.0
		Résidu	.6	-.6	
Total		Effectif	80	1	81
		Effectif théorique	80.0	1.0	81.0

30. Les instituteurs émettent plus que leurs supérieurs l'injonction de laisser le patois s'éteindre de lui-même : l'hypothèse n'est pas confirmée (test exact de Fisher, valeur $p = 0.580 > 0.05$, le résidu 0.4 de la cellule instituteurs*le patois doit s'éteindre de lui-même va dans le sens de l'hypothèse mais est très petit).

			Injonctions en général le patois doit s'éteindre de lui-même - autres (sans "rôle de la famille")		Total
			Autres	Le patois doit s'éteindre de lui-même	
Auteurs - deux classes	Supérieurs	Effectif	34	0	34
		Effectif théorique	33.6	.4	34.0
		Résidu	.4	-.4	
Total	Instituteurs	Effectif	46	1	47
		Effectif théorique	46.4	.6	47.0
		Résidu	-.4	.4	
		Effectif	80	1	81
		Effectif théorique	80.0	1.0	81.0

31. Les instituteurs donnent plus que les autres l'injonction à l'instituteur de faire parler ses élèves : l'hypothèse n'est pas confirmée (test exact de Fisher, valeur $p = 0.380 > 0.05$, le résidu -1.2 de la cellule instituteurs*faire parler les élèves ne va pas dans le sens de l'hypothèse).

			Injonction envers instituteurs deux classes (faire parler les élèves - autres)		Total
			Faire parler les élèves	Autres	
Auteurs instituteurs et autres	Autres	Effectif	14	52	66
		Effectif théorique	12.8	53.2	66.0
		Résidu	1.2	-1.2	
Total	Instituteurs	Effectif	8	39	47
		Effectif théorique	9.2	37.8	47.0
		Résidu	-1.2	1.2	
		Effectif	22	91	113
		Effectif théorique	22.0	91.0	113.0

32. les instituteurs donnent plus que les autres l'injonction à l'instituteur de lutter contre le patois directement à l'école : l'hypothèse n'est pas confirmée (test exact de Fisher, valeur $p = 0.404 > 0.05$, le résidu -1.1 de la cellule instituteur*lutter contre le patois à l'école ne va pas dans le sens de l'hypothèse).

			Injonction envers instituteurs deux classes (lutter contre le patois en classe - autres)		
			Lutter contre le patois à l'école	Autres	Total
Auteurs instituteurs et autres	Autres	Effectif	28	38	66
		Effectif théorique	26.9	39.1	66.0
		Résidu	1.1	-1.1	
	Instituteurs	Effectif	18	29	47
		Effectif théorique	19.1	27.9	47.0
		Résidu	-1.1	1.1	
Total		Effectif	46	67	113
		Effectif théorique	46.0	67.0	113.0

ATTESTATION D'AUTHENTICITE

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur.
Je certifie avoir respecté le code éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Chamoson, le 11 janvier 2009

Christophe Juilland