De la diversité des écoles à la diversité à l'école

L'école primaire malaisienne en questions

From diversity of schools to diversity in schools. Focus on Malaysian primary schools

De la diversidad de las escuelas a la diversidad en la escuela. La escuela primaria malasia en cuestion

Régis Machart et Sep Neo Lim

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/3476>

DOI : 10.4000/ries.3476

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2013

Pagination : 67-75

ISBN : 978-2-85420-600-5

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Régis Machart et Sep Neo Lim, « De la diversité des écoles à la diversité à l'école », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 63 | septembre 2013, mis en ligne le 01 septembre 2015, consulté le 02 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/3476> ; DOI : 10.4000/ries.3476

De la diversité des écoles à la diversité à l'école

L'école primaire malaisienne en questions

Régis Machart
Sep Neo Lim

La Malaisie est située en Asie du Sud-Est et elle est divisée en deux blocs territoriaux : la péninsule malaise (40 % du territoire, 80 % de la population) est séparée par la Mer de Chine du Sud de la Malaisie orientale (60 % du territoire pour 20 % de la population) sur l'île de Bornéo, partagée avec le sultanat de Brunei et l'Indonésie. À la croisée de routes commerciales entre la Chine d'un côté et l'Inde et le Moyen-Orient de l'autre, le territoire malaisien est depuis longtemps une terre de passage, où des communautés de commerçants puis une main-d'œuvre importante sont venues s'installer et se mélanger aux populations autochtones.

La population de la Malaisie est estimée en 2013 à 29,3 millions d'habitants regroupés dans les statistiques en trois principaux groupes : les Malais et autres autochtones, appelés *Bumiputras* (62,2 %), les Malaisiens chinois (22,2 %) et les Malaisiens indiens (6,7 %). Ils parlent, selon les statistiques (et aussi selon le sens et les limites qu'on donne au mot « langue ») approximativement entre 80 (Asmah, 1982) et 140 langues (www.ethnologue.com). Une seule a cependant le statut de langue nationale : le *Bahasa Malaysia* ou malais, même si le système scolaire actuel permet la juxtaposition de trois types d'écoles – les écoles nationales (en malais), les écoles chinoises (en mandarin) et les écoles tamoules (en tamoul) – et que l'anglais continue de jouer un rôle dans différents contextes, y compris l'enseignement. L'éducation en Malaisie est à la croisée de la politique annoncée de multiculturalisme, des rapports sociolinguistiques et de l'histoire coloniale.

Après avoir rappelé le contexte historique ayant conduit au système scolaire actuel, nous verrons comment les politiques éducatives conduisent à une prise en compte partielle de la diversité linguistique au sein des différents types d'établissements, tout en étant un outil de standardisation linguistique.

MALAYA ET BORNÉO BRITANNIQUES AVANT L'INDÉPENDANCE

Le morcellement administratif colonial

Le contexte scolaire actuel de la Malaisie ne peut se comprendre qu'à travers son passé colonial et sa situation géographique, qui ont fortement influencé la composition linguistique de la péninsule et de la Malaisie orientale.

Le port de Malacca, construit vers 1400 sur le détroit du même nom, a de tout temps joué un rôle économique considérable, dû à sa position stratégique à mi-chemin entre la Chine et l'Inde. Négociants arabes, indiens et chinois y commerçaient. Ils furent suivis par les colonisateurs portugais, hollandais puis anglais. Les premiers Occidentaux allaient laisser une communauté parlant encore au XXI^e siècle une variété de portugais, le *kristang*. Les traces linguistiques des Hollandais se résument à quelques stèles mortuaires sur les hauteurs de la ville et à de rares emprunts (le malais *buku* vient du néerlandais *boek*, livre), alors que les derniers allaient révolutionner l'environnement humain et l'écologie linguistique des territoires en faisant venir une importante main-d'œuvre chinoise et indienne et en propageant l'anglais. Les migrants chinois parlaient des variétés de min (*hokkien*, *foochow*, *teochew* et haïnanais), de yue (cantonais et *kwongsai*) et de *kejia* (*khek-hakka*) alors que les Indiens s'exprimaient en tamoul (majoritaire), hindi, bengali, *malayalam*, ourdou, cinghalais, *punjabi*, télougou ou anglais.

Le territoire correspondant à l'actuelle Fédération de Malaisie était en 1946 morcelé. Après plusieurs modifications administratives, on pouvait distinguer trois zones aux statuts juridiques différents dans lesquelles l'influence britannique et la diffusion de l'anglais étaient inégales.

Les *Straits Settlements* ou Établissements des Détroits (Penang et Malacca) étaient des colonies à part entière (de même que Singapour au destin particulier). Intégrés dans l'Union malaise en 1946, les deux territoires redevinrent colonies en 1948. Le pouvoir colonial s'y exerçait pleinement et une importante population allophone immigrée allait s'y établir au XIX^e siècle, en lien avec un développement économique important en pleine révolution industrielle.

Les autres territoires de l'Union malaise (péninsule) avaient réussi à garder une plus grande autonomie. Simples protectorats, les sultans y gardaient – au moins nominalement – le pouvoir et le malais, langue autochtone, était la langue officielle de l'administration, même si l'anglais gagnait en importance au fur et à mesure de l'occupation. Des résidents britanniques, dont le rôle était de conseiller les sultans sur toutes les questions n'affectant pas la religion et les coutumes malaises, jouaient un rôle important et l'anglais allait de fait être largement utilisé au sein du gouvernement (Lee, 2007), même si la correspondance entre les sultans continuait à se faire en malais, ainsi que celle entre les sultans et les Occidentaux (Asmah, 1982). Ces États étaient auparavant divisés entre les États malais fédérés (FMS), où l'administration britannique était plus importante, et les États malais non-fédérés (UMS), jouissant d'un degré d'autonomie supérieure. Dans les FMS situés sur la côte ouest de la péninsule ainsi que dans l'UMS de Johor, au sud, l'immigration chinoise et indienne allait dans l'ensemble être plus importante que dans les autres UMS.

La Bornéo pré-indépendance était partagée entre deux États : Sabah, ex-concession de la *British North Borneo Chartered Company* et Sarawak, une entité gérée personnellement par la famille Brooks, aventuriers britanniques

portant le titre de *White Rajah* (roi blanc). Les deux États furent largement détruits par les Japonais au cours de la Seconde Guerre mondiale et devinrent en 1946 deux colonies britanniques.

Un système scolaire balbutiant

Swettenham, résident-général des FMS de 1896 à 1901, s'était montré inquiet de la tournure que l'Inde avait prise, avec ses masses éduquées multipliant les revendications et il s'était dans un premier temps opposé à l'ouverture d'écoles anglaises. Les écoles anglophones allaient cependant s'installer, dans les colonies d'abord, à côté d'écoles malaises, chinoises et indiennes, puis dans le reste du Malaya britannique.

Les premiers établissements allaient ouvrir sous l'impulsion des missionnaires chrétiens, qui avaient pour but, dans un premier temps, de convertir les populations locales. Ils allaient permettre à une population immigrée d'accéder à un statut social supérieur par le biais de la langue, ce qui allait créer des oppositions, au sein des communautés chinoises et indiennes, entre anglophones et sinophones d'une part, et entre les Indiens urbanisés anglophones et la majorité tamoule des plantations, à laquelle toute évolution sociale allait être refusée. La crainte de la conversion allait aussi engendrer la résistance des Malais musulmans, pour qui l'anglais allait devenir une langue de mécréants (Lee, 2009), une représentation souvent mise en avant jusqu'à la fin du XX^e siècle. Situées dans les grandes villes (*St. Xavier's Institution* à Penang par exemple), les écoles missionnaires allaient scolariser surtout une population urbaine. Les Chinois et les Indiens allaient y être surreprésentés par rapport à leur importance démographique, les Malais habitant essentiellement les villages. Ce n'est que plus tard, en particulier avec le *Malay College Kuala Kangsar* (MCKK) fondé en 1905 (après le départ de Swettenham) et réservé aux Malais qu'une élite autochtone anglophone allait voir le jour.

Les écoles malayophones dépendaient directement de l'administration locale. Elles formaient les populations malaises et dépendaient directement des prérogatives des sultans. Les Chinois et Indiens n'étaient considérés que comme des « oiseaux de passage », qui devaient retourner à terme dans leur pays, et ni les Britanniques ni les autorités locales ne se souciaient de la scolarisation des enfants de migrants issus des classes sociales défavorisées. Les deux communautés développèrent leurs propres infrastructures éducatives, dont le curriculum était différent de celui des établissements malais et anglais.

Seules quelques rares classes tamoulophones à Penang, Malacca et Singapour accueillaient pendant un temps les populations urbaines alors que les Tamouls allaient surtout être employés dans les plantations. Un système d'enseignement parallèle en tamoul de faible qualité, sans aucun contrôle, verra le jour dans les plantations, enfermant les enfants des employés dans une langue leur déniait toute possibilité d'évolution sociale, à la différence de l'anglais. Les

enseignants étaient souvent des employé(e)s administratifs des plantations qui faisaient cours après leurs heures de travail (Tate, 2008). Cet embryon d'enseignement leur offrait tout de même les bases d'une éducation à laquelle ils n'avaient que peu de chance d'accéder autrement. Par opposition, les classes moyennes indiennes, déjà anglophones avant leur venue en Malaisie, allaient fréquenter les écoles missionnaires urbaines.

Les Chinois représentaient 40 % de ces inscrits des écoles anglaises, mais cela ne représentait qu'une faible partie des enfants chinois. Les communautés construisirent des écoles subventionnées sur leurs propres fonds, par le biais d'associations ou de temples (Wang, 2012). Wang prétend que seuls les Chinois urbains envoyaient leurs enfants dans des écoles anglophones alors que les autres « préféraient » maintenir la culture et la langue chinoises, alors que la réalité était beaucoup plus nuancée. En 1957, la communauté chinoise était divisée quant à sa relation à la Chine : un premier groupe s'identifiait politiquement et culturellement à la « mère-patrie », un second groupe majoritaire préférait garder profil bas et s'impliquer dans le commerce et les associations et les autres, gagnant en importance, montraient une certaine fidélité au Malaya (Wang cité par Suryadinata, 2007).

À l'exception des écoles anglophones, les écoles des sultanats en malais, l'enseignement embryonnaire en tamoul ou les établissements de la communauté chinoise fonctionnaient sur une partition communautaire et langagière qui allait se perpétuer et évoluer sous une autre forme après 1957. Seules les écoles anglophones allaient disparaître après l'indépendance, posant la question des minorités ne parlant ni malais, ni mandarin, ni tamoul.

L'INDÉPENDANCE, LES LANGUES, L'ÉCOLE ET DE DÉFI DE L'IDENTITÉ NATIONALE

Après des années de laisser faire dans le domaine des politiques linguistique et éducative, l'indépendance de 1957 souleva la question du choix des langues, de l'intégration des communautés chinoises et indiennes ainsi que la place de systèmes scolaires aux langues d'instruction et curricula différents. En 1957, les Chinois et Indiens se virent reconnaître la nationalité du Malaya (la fédération prit le nom de Malaisie en 1963 avec l'adjonction du Sabah et du Sarawak) en échange d'une préférence statutaire accordée aux Bumiputras dans la constitution.

Le *Bahasa Malaysia* (BM) ne s'oppose pas aux autres langues dans la Constitution. L'article 152 stipule que le BM doit être la langue nationale sans empêcher ou interdire l'utilisation d'autres langues, à l'exception des usages officiels (Lee, 2007). Le choix du BM rencontra dans un premier temps une résistance de la part des non-Malais, mais quand ils comprirent qu'en acceptant ce choix, ils allaient pouvoir négocier le maintien de leurs droits linguistiques, en particulier pour l'enseignement, ils s'en accoutumèrent (David, 2007).

À l'indépendance de la Malaisie et pour une période transitoire de dix ans (jusqu'en 1967), le malais était à côté de l'anglais la langue officielle de la Fédération, puis allait rester la seule langue nationale et officielle. Ce qui en revanche a toujours créé des remous, c'est que le BM puisse devenir la seule langue d'instruction (Lee, 2007). L'ambiguïté maintenue entre langue nationale à valeur identitaire et langue officielle à visée pratique avait suscité chez certains Chinois l'espoir d'une reconnaissance du mandarin en tant que langue officielle (Wang, 2012), comme c'est le cas à Singapour, dont la seule langue nationale est le malais et où les langues officielles sont au nombre de quatre : le malais, le mandarin, le tamoul et l'anglais.

L'absence de statut officiel pour les autres langues allait entraîner un jeu de négociations permanent sur le rôle que celles-ci peuvent jouer au sein de la Malaisie. Les épisodes liés à l'enseignement en anglais le rappellent sporadiquement. Deux rapports emblématiques allaient faire des propositions parfois contradictoires quant au devenir des écoles chinoises et tamoules : les rapports Barnes et Fenn-Wu.

Le rapport Barnes (1951) émit l'idée que tous les non-Malais qui abandonneraient leur langue vernaculaire dans l'intérêt de la « nouvelle unité sociale » devraient être accueillis par les Malais comme des concitoyens. Il prônait le seul usage du malais pour l'enseignement et il fut critiqué parce que son application aurait conduit à « l'extinction de la culture chinoise sur le sol de Malaya » (Lee, 2007). Le rapport Fenn-Wu proposait en revanche le maintien de l'enseignement en langues vernaculaires. Deux systèmes s'opposaient : l'uniformisation contre le *statu quo*.

Le rapport Razak allait proposer un compromis qui sert encore de base au système actuel. Afin de maintenir l'enseignement dans leurs langues, les Chinois et les Indiens ont dû concéder des changements de programme. Finalement, les écoles primaires nationales en malais, les SJK(C) en mandarin et les SJK(T) en tamoul dispensent le même enseignement, défini par les programmes nationaux, seul le medium d'instruction diffère. En outre, les SJK(C) et SJK(T) doivent enseigner le malais, langue nationale, en plus de l'anglais, obligatoire dans les trois types d'écoles. Le système d'examen a aussi été uniformisé et l'enseignement secondaire se fait exclusivement en malais (et en anglais pour la période transitoire 1957-1967).

UN ENSEIGNEMENT UNIQUE EN TROIS LANGUES DIFFÉRENTES ?

Les écoles chinoises

Les SJK (C), écoles nationales de type chinois (*Sekolah Jenis Kebangsaan Cina*) diffusent un enseignement officiel décidé par le Ministère de l'éducation en mandarin. Les élèves y suivent également des cours de malais (langue nationale) et d'anglais. Les écoles chinoises jouissent d'une bonne réputation :

les résultats en mathématiques et sciences y seraient meilleurs. Elles scolarisent plus de 95 % des Chinois, mais aussi 80 000 élèves non-chinois (Indiens et Malais) ce qui correspond à environ 10 % des effectifs.

Depuis les années quatre-vingt-dix, la montée en puissance de la Chine a amené un changement d'attitude du gouvernement malaisien face au mandarin, afin d'ouvrir les portes d'un marché désormais accessible. Le mandarin n'est pourtant la langue maternelle de pratiquement aucun Malaisien – les immigrants chinois du XIX^e étaient originaires de Chine du Sud et parlaient d'autres variétés déjà mentionnées. Leur relation au mandarin était donc quasi-inexistante jusqu'à il y a peu et les différentes variétés chinoises tendent actuellement à disparaître. La montée du mandarin est imputable, selon nous, à une série de facteurs internes : déplacement des élèves chinois des écoles anglophones vers les écoles chinoises, mobilité géographique liée au développement économique de la Malaisie, dépréciation des « dialectes » systématiquement sous tension et standardisation par le mandarin (comme le montre la campagne *Speak Mandarin* à Singapour, où de nombreux Malaisiens travaillent), développement des médias en mandarin, auxquels Wang (2012) ajoute l'esprit de communauté que permet l'utilisation d'un script commun à toutes les variétés de chinois et, dans le cas de la ville de Johor Bahru (sud de la Malaisie), la proximité de Singapour.

Les écoles tamoules en déficit de popularité

Les écoles tamoules n'attirent pas. Alors que les écoles chinoises accueillent malais et indiens, les écoles tamoules sont exclusivement indiennes et de langue tamoule. De nos jours, le pourcentage d'enseignants licenciés y est cependant supérieur à celui rencontré dans les écoles malaises ou chinoises.

L'immigration indienne a concerné majoritairement des castes défavorisées tamoulphones, alors que les castes moyennes et supérieures, de langue anglaise, ne sont pas scolarisés dans ces écoles. Les tamoulphones souhaitant évoluer socialement sont scolarisés dans les écoles nationales. Les écoles tamoules ont un déficit d'image. Communauté peu valorisée, que des mouvements politiques placent à la marge de la société (voir les manifestations organisées par le mouvement hindou Hindraf assimilant les Indiens à des victimes de la colonisation), minoritaires linguistiquement, occupant des fonctions peu prestigieuses (plantations, etc.), la communauté indienne est morcelée socialement et ne reçoit guère le support des membres plus riches, anglophones et issus de castes plus élevées de la communauté indienne (Tate, 2008).

Les écoles nationales et les P.O.L.

Lorsque quinze parents d'élèves locuteurs d'une langue en font la demande, un enseignement en langue d'origine des enfants (*Pupil's Own Language* ou P.O.L.) peut être proposé. La proposition se heurte à de nombreux

obstacles cependant et en 2013, outre le mandarin (75 écoles) et le tamoul relativement répandus, seules trois langues (sur 140) ont réussi à s'imposer : le *kadazandusun* parlé par l'ethnie majoritaire de Sabah (Bornéo), l'*iban* parlé par la principale ethnie de Sarawak (Bornéo) et le *semai*, langue la plus parlée des *Orang Asli* de la péninsule (Smith, 2003). D'autres langues connaissent une expérimentation, avec l'espoir de recevoir la même reconnaissance que ces trois langues, par exemple l'*iranun* et le *murut* à Sabah, ou le *bidayuh* à Sarawak, toutes situées en Malaisie orientale.

La mise en place du dispositif nécessite un certain degré de standardisation de la langue, alors que de nombreuses variétés ne sont que peu décrites (Smith, 2003). L'initiative du *murut* n'a ainsi vu le jour qu'à la suite de la rédaction d'un dictionnaire *murut*-malais édité par K. et R. Brewis et P. Majius.

Au-delà de la standardisation se pose le problème du regroupement des élèves. Un quota de quinze élèves ne peut se rencontrer que dans les secteurs linguistiquement relativement homogènes. Dans plusieurs établissements accueillant des Bumiputras en zone urbaine à Bornéo (Kuching, Miri, Kota Kinabalu), nous avons certes pu constater une grande diversité linguistique, mais également un extrême morcellement, de nombreuses langues n'étant représentées que par un à cinq locuteurs au sein du même établissement.

Le troisième défi de cette prise en compte de la diversité est financier. Ce qui est faisable pour trois langues (éventuellement six) peut-il être fait pour 140 ? Les coûts en termes de production de matériel, de formation et de rémunération des enseignants posent indéniablement un frein au développement de l'enseignement des P.O.L.

Que faire de l'anglais ?

En 2003, le gouvernement décida d'introduire l'enseignement des mathématiques et des sciences en anglais. Dix ans plus tard, le gouvernement céda aux demandes de certains groupes et les deux matières sont de nouveau enseignées dans la langue de l'établissement (malais, mandarin et tamoul). Dix jours plus tard, les associations de parents demandèrent dans la presse un quota supplémentaire de cours d'anglais.

La relation à l'anglais, nécessaire sur le marché du travail, est ambiguë. Les universités sont régulièrement mises en cause parce qu'elles produisent des diplômés à l'anglais lacunaire. L'évaluation du niveau mérite questionnement, mais ce n'est pas notre propos ici. En perdant son statut de langue coloniale et en devenant la principale langue étrangère, l'anglais a gagné en expansion, car c'est maintenant une langue enseignée dans toutes les écoles de la Fédération, indépendamment de leur implantation, même si ce fut accompagné d'une perte de prestige considérable (Asmah, 1982). L'anglais n'est pas langue officielle, tout au plus langue « seconde » *de facto*, langue de communication entre des membres de différentes communautés, langue neutre – une fois dépassée l'association

anglais-Angleterre-chrétiens – qui n'est la langue d'aucune communauté ethnique en particulier et langue d'ouverture sur le reste du monde. L'anglais semble indispensable pour la mobilité sociale et économique (Hafriza, 2006), en lien avec son internationalisation.

L'anglais est donc considéré comme nécessaire, renforcé dans le supérieur tout en étant combattu à la fois par les écoles chinoises (qui voient dans l'enseignement scientifique en anglais un empiétement sur les heures de/en chinois) et les nationalistes malais, mais qui reste pratiqué dans les tribunaux, en médecine, à l'université, etc., et dans les échanges quotidiens en particulier par les Chinois et par les Indiens (David, 2007).

LES VISION SCHOOLS, LA SOLUTION AU DÉVELOPPEMENT SÉPARÉ ?

Dans les années quatre-vingt, le gouvernement a mis en place des écoles intégrées dans lesquelles des écoles malaise, chinoise et tamoule étaient regroupées dans le même bâtiment. Ce projet s'est renforcé en 1995 avec le *Vision School Program* (Shamsul, 2003) reprenant la même idée. Les trois institutions gardaient cependant une administration séparée.

Les études sur le succès de ce type d'établissement montrent un impact limité : une réorganisation spatiale et quelques événements en commun ne sont pas suffisants pour créer un sentiment d'unité. Malakolunthu (2010) prône une réorientation du programme. En se basant sur les théories de l'éducation multiculturelle, elle préconise une réelle formation de l'encadrement et des enseignants, afin de modifier l'optique et d'améliorer l'efficacité.

La Malaisie semble prise en tenaille entre la reconnaissance de sa diversité linguistique, que l'éducation en trois langues et l'enseignement des P.O.L. encouragent, et la nécessaire intégration nationale. Le rapport de force entre les différentes communautés linguistiques et l'évolution de leur représentation démographique (la proportion de sinophones ne cesse de chuter), les enjeux politiques en dehors du champ éducatif nécessitent des négociations permanentes. Certains y voient une remise en cause du statut de leur langue. Mais les changements possibles révèlent un exercice de la démocratie participative, quant aux politiques linguistiques, qui semble exclure un diktat institutionnel.

BIBLIOGRAPHIE

ASMAH Haji Omar (1982) : *Language and Society in Malaysia*. Kuala Lumpur : Dewan Bahasa dan Pustaka.

DAVID M. (2007, Nov. 21-24) : *Changing Language Policies in Malaysia: Ramifications and Implications*. 2nd International Conference on Language, Education and Diversity (<http://eprints.um.edu.my/59/>). University of Waikato, Hamilton, New Zealand : UM Digital Repository.

HAFRIZAH Burhanudeen (2006) : *Language and Social Behaviour: Voices from the Malay World*. Bangi : National University of Malaysia (UKM) Press.

LEE H. G. (2007) : Ethnic Politics, National Development and Language Policy in Malaysia. In H. G. Lee et L. Suryadinata, *Language, Nation and Development in Southeast Asia* (p. 118-149). Singapour : Institute of Southeast Asian Studies.

LEE H. G. (2009) : Language, Education and Ethnic Relations. In T. G. Lim, A. Gomes et A. Rahman, *Multiethnic Malaysia: Past, Present and Future* (pp. 207-230). Petaling Jaya : Strategic Information and Research Development Centre.

MALAKOLUNTHU S. (2010) : Multicultural Education as a Reform Initiative: Alignment of Critical Success Domains. *Journal of Education* 3 (1): 1-9.

SHAMSUL Haque (2003) : The Role of the State in Managing Ethnic Tensions in Malaysia. A Critical Discourse. *American Behavioral Scientist* 47 (3): 240-66.

SMITH K. J. (2003) : Minority Language Education in Malaysia: Four Ethnic Communities' Experiences. *International Journal of Bilingual Education* 6 (1): 62-5.

SURYADINATA L. (2007) : *Understanding the Ethnic Chinese in Southeast Asia*. Singapour : Institute of Southeast Asian Studies.

TATE M. D. (2008) : *The Malaysian Indians: History, Problems and Future*. Petaling Jaya : Strategic Information and Research Development Centre.

WANG X. (2012) : *Mandarin Spread in Malaysia*. Kuala Lumpur : University of Malaya Press.