

**POLITIQUE ETHNOCULTURELLE DU GOUVERNEMENT MALAISIE
ET SES EFFETS SUR LE STATUT DES LANGUES ET DE LEUR ENSEIGNEMENT DANS LE SUPÉRIEUR:
RÉFLEXIONS SUR UN CONTEXTE À PARTIR D'UNE EXPÉRIENCE**

Aline Gohard-Radenkovic¹
Université de Fribourg, Suisse

Résumé

Au cours d'un séjour en Malaisie en tant que *External Examiner* à l'Université de Malaya à Kuala Lumpur, nous avons été amenée à nous interroger sur le statut des langues, sur les représentations des cultures occidentales et leurs effets sur l'apprentissage des langues européennes, notamment dans le supérieur. Si dans un premier temps nous avons analysé la nouvelle Licence de langue et linguistique françaises, la cohérence interne entre les enseignements dispensés et les examens, dans un second temps nous avons cherché à connaître les critères de recrutement national des étudiants dans le domaine des langues dites occidentales.

Cette analyse nous a conduite vers une volonté de compréhension de l'ensemble du système institutionnel et de ses enjeux cachés. Nous avons réfléchi à l'impact de la politique ethnoculturelle du gouvernement malaisien instituant de nouvelles catégorisations de la *majorité* et des *minorités*, construites sur un renversement des rapports de domination sur le mode d'une opposition culturelle binaire. Nous avons alors questionné la recomposition de la société malaisienne en *ethnoclasses* engendrant de nouvelles hiérarchies sociales et économiques et leurs effets sur le comportement institutionnel des acteurs. Nous en concluons qu'une *expertise externe* dans le domaine des langues ne peut se passer d'une analyse de l'*enchâssement* des micro-structures éducatives dans les macro-structures socio-politiques et de celle de leurs interrelations. Elle doit développer une démarche systémique intégrant les paramètres historiques, politiques, sociaux, économiques, afin de décoder les significations symboliques et les enjeux politiques de ces redéfinitions identitaires, impulsées par un Etat, du *Nous indigène* contre l'*Autre ethnique*.

Abstract

During a mission as an external Examiner at the University of Malaya in Kuala Lumpur (Malaysia), I had the opportunity to question the status of languages and the representations of Western cultures, and how they influence the learning of European languages, particularly in higher education. I first analysed the new B.A. degree for French Language and Linguistics, more specifically the internal coherence between the teaching and the examinations. Secondly, I looked at the national recruiting criteria for students in Western languages.

This analysis encouraged me to better understand the whole institutional system with its hidden agenda. I therefore reflected on the ethnocultural governmental policy instituting a new categorisation of *majority* and *minorities*, being

¹ Aline Gohard-Radenkovic a fait un doctorat en Didactologie des langues et cultures étrangères à Paris III. Elle est actuellement professeure, directrice de l'Unité Français langue étrangère et directrice du Centre d'enseignement et de recherche en langues étrangères à l'Université de Fribourg en Suisse. Ses travaux portent sur les dimensions sociopolitique et socioculturelle dans l'apprentissage des langues étrangères, l'ethnographie de la communication en contexte plurilingue et multiculturel, les représentations de l'Autre et les stratégies tant sociales, culturelles que linguistiques des individus en situation de mobilité, dans une perspective interdisciplinaire. Elle est directrice de la collection *Transversales* chez Peter Lang.

based on an inversion of domination relationship following a binary cultural opposition model. I also questioned the recomposition of the Malaysian society into *ethnoclasses* and its consecutive new social and economic hierarchies as well as its impact on the institutional behaviour of its actors. As a conclusion, I think that an *external expertise* in the field of languages must take into account the analysis of the *embeddedness* of educational micro-structures into socio-political macro-structures and of their interrelations. It also requires a systemic approach which integrates the historical, political, social and economic factors, in order to identify the symbolic meanings and the political challenges of these identity redefinitions, impelled by a State, of the indigenous *We* versus an ethnic *Other*.

Interrogations

C'est lors d'un séjour, en tant que *External Examiner* à l'Université de Malaya à Kuala Lumpur (Malaisie)², que nous nous sommes posée un certain nombre de questions sur les effets possibles d'une nouvelle politique multiculturelle d'un gouvernement sur le statut des langues au sein des universités et conséquemment sur leur apprentissage et enseignement dans les départements de langues.

Nous nous posons également un certain nombre de questions sur les apports et limites de notre propre expertise dans un contexte étranger dont nous ne maîtrisons pas au départ les différents paramètres, politiques, économiques, sociaux, culturels, historiques. Les informations que nous avons à notre disposition provenaient de quelques études, notamment dans le domaine éducatif. Une première étude intitulée *The Invention Curriculum : A Malaysian Experience* (Sharif et San, 2001), menée dans le cadre du BIE³, indiquait une volonté politique du gouvernement actuel de réformer le système éducatif au service d'une société en pleine expansion industrielle. Une deuxième étude dans le domaine socio-anthropologique intitulée *Monoethnisches Ideal und multikultureller Regenbogen. Zwei Wege mit der Differenz zu leben* (Giordano, 2002) s'intéressait aux modes de gestion d'une multiculturalité ethnique et confessionnelle, héritée d'une histoire de plusieurs siècles et de l'Indépendance ou *merdeka* de l'Empire britannique en 1957, par un gouvernement à majorité malaise et mulsumane depuis cette époque.

Notre vision, avant notre départ, était donc celle d'une société multiculturelle, métissée, où la cohabitation pacifique était la réponse gouvernementale aux groupes extrémistes musulmans mis en minorité par un gouvernement malaisien modéré; celle également d'une société en pleine croissance économique – un nouveau *Tiger* qui s'imposait sur le marché asiatique malgré la récession économique de ces dernières années – et celle enfin d'un pays qui se passait depuis un certain nombre d'années des services du FMI et de la Banque mondiale et qui avait pris en mains les réformes nécessaires à sa modernisation.

L'objectif de notre séjour était ciblé: il s'agissait d'examiner les épreuves d'examens sur plusieurs sessions et d'en étudier la cohérence avec les programmes de cours de la nouvelle Licence de langue et de linguistique françaises mise en place en 1997. La chef de département de français se plaignait en effet de l'échec d'un certain nombre d'étudiants à la Licence et en imputait la faute à son équipe *pas assez exigeante avec les étudiants qui, eux-mêmes, sont paresseux et ne veulent pas apprendre*. Nous étions donc là pour trouver des remèdes en identifiant les faiblesses *internes* et nous porter garante en quelque sorte de la qualité de cette nouvelle Licence de langue et linguistique françaises auprès de l'administration qui demandait des comptes sur ces *mauvais résultats*.

Il est clair que l'objectif majeur de ce Département de français était de perfectionner le programme de cours en vue de la préparation à la Licence et de viser la valorisation de ce

² Séjour d'une vingtaine de jours, dont une dizaine dans le monde universitaire, en mars 2002 sur l'invitation de la Professeure et Cheffe du Département de langue et linguistique françaises, également Doyenne de la Faculté des langues et de linguistique de l'Université de Malaya à Kuala Lumpur. Il est intéressant de noter que cette Professeure est d'origine chinoise, mais s'étant mariée à un Iranien, est devenue musulmane, ce qui peut expliquer en partie sa position élevée et ses doubles responsabilités dans la hiérarchie universitaire (voir plus loin la notion d'*ethnoclasses*). Par ailleurs, le fait qu'elle ait fait un doctorat en linguistique à Paris a également joué un rôle non négligeable dans sa carrière.

³ Le Bureau International de l'Education ou BIE (IBE en anglais) est situé à Genève: c'est un organisme de recherche fondamentale et appliquée en éducation comparée dépendant de l'Unesco.

nouveau diplôme universitaire tant au niveau international qu'au niveau national. Or un certain nombre de paramètres institutionnels et politiques, qui nous étaient inconnus au départ, interféraient de manière implicite dans cette *analyse externe des examens* – et donc supposée objective de notre part – dont les enjeux dépassaient de loin une simple lecture des examens et du curriculum.

Les enjeux institutionnels de l'Université de Malaya

Quand nous nous sommes aperçue au fur et à mesure de notre étude, que nous ne possédions pas certaines clés de compréhension du système universitaire, avec ses enjeux institutionnels et ses consignes politiques, nous avons systématiquement interviewé tous les membres de l'équipe du département de français, y compris sa responsable, également doyenne de la Faculté des langues (soit sept personnes au total). Il est important de signaler ici que la Faculté des langues offre aux étudiants plus d'une quarantaine de langues, asiatiques, orientales et occidentales, ce qui fait la spécificité de cette université, considérée comme l'institution-phare dans le domaine en Malaisie. L'Université de Malaya est l'une des premières universités à avoir mis en place une Licence de langue et linguistique françaises. Elle a donc un rôle de crédibilité nationale à préserver et de visibilité internationale à développer. Un autre élément important est à rappeler: l'Université de Malaya, comme les autres universités de Malaisie, utilise deux langues de communication quotidienne et académique, à savoir le malais et l'anglais. L'autre enjeu spécifique était que les étudiants de Licence puissent attester d'un niveau équivalent au moins au 2^{ème} degré du Diplôme d'études de langue française (Delf) et au plus au Diplôme approfondi de langue française (Dalf). Le Dalf, à caractère officiel et international, est en effet le niveau indispensable pour être accepté dans une université française et francophone. Or, il s'est avéré que des étudiants boursiers du gouvernement malaisien, déjà licenciés en français et qui candidataient en France pour continuer leurs études en Maîtrise de didactique du Fle, n'avaient pas atteint ce niveau linguistique: d'où les tensions diplomatiques qu'engendrait une telle situation entre l'Ambassade de France et l'Université de Malaya quand les universités françaises mettaient les candidats à un niveau inférieur à celui du cours de Maîtrise ou les refusaient purement et simplement.

Il s'agit donc pour la chef de ce département d'obtenir la reconnaissance de la nouvelle Licence au niveau national et sa reconnaissance internationale pour les étudiants qui souhaitaient continuer leurs études en pays francophones. Dans ce sens, les certifications Delf et Dalf sont des références incontournables pour l'évaluation, non plus interne, mais externe des étudiants. La responsable souhaitait emporter l'adhésion de son Université ainsi que le soutien de l'Ambassade de France en Malaisie (qu'elle maintenait toutefois à distance) pour devenir le futur Centre national de la préparation et de la passation de ces deux diplômes de langue française. Or, pour réaliser cet objectif, il fallait que les étudiants sortant de cette Licence aient acquis un niveau suffisant pour réussir les certifications officielles françaises. Il fallait donc faire cautionner le niveau de cette nouvelle Licence par un *expert extérieur*.

Parcours des enseignants et conditions d'enseignement

Il nous paraît important de souligner en un premier temps que l'équipe d'enseignants de français, composés de Malaisiens et de Français, possèdent les formations linguistiques,

universitaires suffisantes⁴ ainsi que les expériences nécessaires à la bonne conduite des cours de langue et des cours dits *académiques* (ex. civilisation, histoire de la langue, littérature, linguistique, etc.). Nous avons donc trouvé une équipe très motivée dans son travail et parfaitement informée sur les conceptions didactiques récentes *occidentales* en didactique des langues pour assurer l'élaboration des cours et celle des épreuves d'examens. Nous avons pu constater, en analysant les syllabus et les préparations de cours, surtout ceux de langue, que chaque enseignant, se basait sur une conception dynamique de l'apprentissage en classe, inspirée des méthodes communicatives qu'ils ont pu acquérir lors de leur séjour universitaire en France.

Nous avons également consulté les ouvrages théoriques et pratiques à disposition dans la bibliothèque de la Faculté des langues et nous avons repéré un certain nombre de documents utiles en termes de manuels, méthodes de langues, ouvrages en didactique (toutefois plus fréquemment produits en anglais qu'en français) pour la préparation des cours et la conception des examens. De même, nous avons visité les ressources technologiques et les équipements à disposition des enseignants et des étudiants (ordinateurs, vidéos et cassettes-audio): même si la palette des supports audiovisuels et informatiques était relativement restreinte pour l'enseignement et l'auto-apprentissage, l'ensemble des ressources matérielles présentait des conditions globalement favorables à l'apprentissage du français *intra muros*.

Notre analyse des examens et des programmes de cours

De notre analyse des épreuves d'examens et des programmes de cours ressortaient les points suivants :

- 1- Un grand souci de cohérence interne observé chez chaque enseignant entre le type de cours donné et le type d'épreuves proposées soit sur la langue, soit sur un contenu civilisationnel, linguistique, historique ou littéraire. Il y a donc une relative adéquation entre contenu et évaluation sur les compétences qui ont pu être acquises par les étudiants dans chacun des cours;
- 2- Toutefois le niveau de langue des cours *académiques* était trop élevé par rapport au niveau réel des étudiants (qui pour certains ne maîtrisaient pas bien déjà l'anglais) et trop prématuré par rapport à des débutants complets en français. Les enseignants font leur possible pour adapter le niveau de langue de leurs cours académiques à celui des étudiants. Mais la conséquence inévitable de cet *écart* est la réduction du contenu à un niveau minimal conceptuel et réflexif. La question de la cohérence et de la progression entre le niveau des cours académiques et le niveau de langue des étudiants était donc à reconsidérer;
- 3- Par ailleurs, il n'existait pas de cours sur les médias ou avec les supports médias et multimédias en classe de langue et de civilisation: ce sont pourtant des documents essentiels pour leur apprentissage. De plus ils offrent la possibilité de préparer des examens oraux, basés sur des supports plus authentiques, plus actuels et plus proches des situations de communication ou des situations de compréhension d'informations transmises par la télévision ou par Internet;

⁴ La majorité d'entre eux ont fait un séjour de un à deux ans en France et ont obtenu leur maîtrise en didactique du FLE dans une université française, condition de base pour pouvoir être recrutée dans une université malaisienne et être habilitée à former des étudiants dans le cadre d'une Licence de langue et linguistique.

- 4- Les manuels de langue utilisés pour les deux premières années sont *Panorama I et II*, publiés par un éditeur français, Clé international, à Paris. Il a été observé par tous les enseignants, chargés de ces niveaux, que le rythme d'apprentissage proposé par ces manuels, de facture française et conçu plutôt pour des apprentissages intensifs, ne correspondait pas au rythme d'apprentissage des étudiants, de plus éloignés de tout environnement francophone. Par conséquent, il n'est donc pas possible de terminer certaines unités didactiques en temps voulu. Mais cette progression lente correspond de toute évidence aux besoins et aux profils des publics étudiants à former. Cette lenteur dans l'apprentissage qui ne permettait pas d'atteindre les objectifs finaux du manuel et conséquemment d'une certaine maîtrise de la langue, était l'un des principaux reproches émis par la chef de département.

Mais ces quelques observations ne permettaient pas d'expliquer ou de justifier les *mauvais résultats* aux examens de Licence et d'en imputer la faute aux enseignants. Il fallait donc chercher ailleurs les causes possibles. Nous nous sommes intéressée aux modes de recrutement ou critères de sélection des publics à former en français.

Les publics étudiants en français: profils et critères de sélection

Quels sont les publics étudiants qui fréquentent ce département de français? Nous avons pu distinguer deux types de profils correspondant à deux types d'attitudes vis-à-vis de la langue:

- Ceux qui n'ont pas choisi d'apprendre le français et se retrouvent dans cette discipline pour devenir des spécialistes de la langue, suite à des critères de recrutement nationaux précis (nous y reviendrons). Ces types de publics deviendront en majorité des enseignants du français dans le Secondaire et quelques-uns d'entre eux des spécialistes de la langue dans le Supérieur; une minorité d'entre eux réutilisera éventuellement le français comme interprète-traducteur dans les entreprises internationales, dans le domaine de l'hôtellerie, ou dans les administrations et organismes nationaux ayant des contacts ou souhaitant développer des contacts avec les pays francophones;
- Ceux qui viennent de disciplines autres que celles des langues et prennent part aux cours sur une base volontaire (ceci s'applique aux cours appelés d'*éducation continue*). Ces types de publics voient dans cet apprentissage la perspective de continuer leurs études et de se spécialiser dans leur domaine dans des pays francophones ; ou encore de créer des liens commerciaux et économiques ou s'insérer dans des réseaux scientifiques pour leur future profession.

Tout enseignant sait que le fait d'apprendre une langue sans l'avoir choisie a des conséquences énormes sur la motivation et l'attitude des étudiants en classe de langue et tout le long du cursus: il y a parfois des attitudes de résistance à l'apprentissage de la langue et de la culture étrangères, ce qui complique et alourdit la tâche des enseignants, quelles que soient les méthodologies modernes et les pédagogies *interactives* qu'ils s'efforcent d'utiliser.

Nous nous sommes donc intéressée aux critères de sélection des étudiants pour le français et nous avons découvert une hiérarchie très précise des disciplines. Les étudiants qui passent l'examen national d'entrée dans les universités sont répartis selon un système de points et non pas selon leur choix ou leur préférence. Ainsi ceux qui obtiennent de 90 à 100 points sont immédiatement destinés à la médecine ou aux sciences dures (notamment les mathématiques);

ceux qui obtiennent entre 80 à 90 points vont directement en droit et en économie; ceux qui obtiennent 60 à 80 points vont en sciences humaines; ceux qui obtiennent 40 à 60 points feront les langues (on entend par là des langues européennes). Après une pétition des professeurs de langues occidentales, le niveau de sélection pour les étudiants a été remonté à 60 points.

On constate donc une dévalorisation des langues, principalement européennes, puisqu'elles se trouvent au bas de l'échelle des recrutements universitaires et des cotes disciplinaires. Il y a de fortes chances pour que nous retrouvions dans la population malaisienne les mêmes hiérarchies et représentations vis-à-vis de ces langues dénommées *occidentales*.

De l'analyse pédagogique vers le dévoilement progressif des conceptions politiques sous-jacentes de l'institution

En fait la question des échecs ne tenait donc ni à la qualité des enseignements ni à celle de la cohérence interne entre les épreuves d'examens et les contenus des cours. Les inadéquations tenaient plutôt à l'organisation du curriculum dont la progression trop rapide ne prenait pas en compte le statut de ces étudiants, débutants complets en français, et surtout n'ayant pas choisi ce type d'études.

A nos propositions de *réaménagement* du curriculum fondé sur une prise en compte du niveau de débutants complets de ces publics à former, il nous a été répondu que ce curriculum, conçu sur le modèle de l'anglais, avait été approuvé par la Faculté et ne pouvait pas être modifié. Nous avons fait remarquer que les étudiants d'anglais à l'Université ont déjà derrière eux, plus de 12 ans d'apprentissage de cette langue puisqu'ils apprennent l'anglais dès la première classe du primaire et, de plus, ils baignent chaque jour dans un environnement anglophone permanent, médiatique, publicitaire, commercial, livresque, culturel, informatique, etc., surtout dans les zones urbaines. Les autres langues européennes, notamment le français, ne peuvent donc pas être traitées de la même manière que l'anglais, puisque nous avons affaire à des débutants complets, éloignés de tout environnement francophone. Mais l'anglais, en fait langue seconde, reste dans les esprits et l'institution, la langue de référence majeure.

Par ailleurs, dans le souci de *recentration sur les étudiants*, nous avons proposé d'analyser les motivations des étudiants, leurs attitudes de résistance ou de non-engagement dans l'apprentissage (on a même parlé d'*indifférence*), d'anticiper les réinvestissements possibles de leurs acquis linguistiques et culturels dans le monde du travail en Malaisie, et par ce biais, de tenter de les motiver. Or, ces étudiants malais, tous boursiers du gouvernement, ne peuvent pas *ne pas* obtenir leur Licence, en raison de l'énorme investissement national que représentait le coût de leurs études, en vue de créer une *nouvelle élite malaise*. En effet, un système de quotas donne la priorité aux étudiants malais (60%) devant les étudiants chinois (25%) et indiens (15%). Ceux-ci sont, par tradition sociale, davantage enclins à apprendre les langues occidentales. Donc cette question de motivation ne concernait pas les étudiants malaisiens d'origines autres qui semblaient avoir des comportements d'apprentissage et des résultats à la hauteur des attentes institutionnelles.

La conséquence immédiate de cette priorité donnée aux étudiants malais dans les institutions publiques est que les élites chinoises et indiennes se tournent vers les institutions malaisiennes privées réputées, où tous les enseignements sont donnés en anglais par des professeurs le plus souvent d'origine anglophone, ou bien vont faire le sacrifice financier d'envoyer leurs enfants

faire leurs études à l'étranger dans des universités britanniques ou américaines ce qui, dans les deux cas, est hautement valorisé sur le marché asiatique.

Il est clair que cette catégorisation ethnoculturelle a des conséquences directes sur l'organisation du contexte universitaire et sur les stratégies des différents acteurs institutionnels.

La perception des langues et cultures occidentales dans la société malaisienne

Dans ce contexte de revalorisation des populations malaises, d'origine indigène et de confession musulmane, à ne pas confondre avec la population malaisienne qui regroupe toutes les origines possibles (malaises, chinoises, bobos, indiennes, indigènes de Bornéo, indonésiennes, occidentales, etc.), on ne peut s'empêcher de s'interroger sur le statut des langues européennes et les représentations des sociétés occidentales dans la société malaisienne: quelles étaient-elles en effet, dans ce contexte national promouvant de futures élites malaises, les perspectives réelles sur le marché malaisien pour ceux qui deviendraient des *spécialistes* de la langue?

Chaque jour dans la presse malaisienne⁵, un article s'empresse de fustiger les sociétés occidentales et leur décadence morale. Parallèlement se développe une argumentation sur les valeurs propres à la Malaisie. Pour exemplifier notre propos, nous citerons des quotidiens publiés en anglais, *The Borneo Post*, le *Daily Express*, le *Karawak Tribune*, où des titres comme "*Reject negative western values*" et "*Dr M.: Asian values can be right and the West can be wrong too*" sont monnaie courante. A la sortie de la Session extraordinaire de la Conférence islamique des Ministres des Affaires Etrangères sur le terrorisme, le Premier Ministre s'exprime ainsi devant les journalistes du monde entier: "*Western values have inflicted a terrible amount of damage on the world and Malaysia as well as the other countries have the right to reject such values*". Il donne l'exemple de l'effondrement des régimes communistes et des conséquences d'appauvrissement économique et de dénuement social pour les peuples en question. Par ailleurs, il s'insurge contre les modèles occidentaux prônant la *liberté* à tous prix, notamment celle de la commercialisation de la pornographie, et conclut: "*Why can't we reject Western values? And why must we accept Western values as universal and our values are all bad?*"

Il est important de signaler que ces propos se situaient dans un contexte politique spécifique: d'une part marqué par l'événement du 11 septembre qui a ébranlé le monde entier, et plus spécifiquement le monde musulman, montré du doigt et stigmatisé par les sociétés occidentales; d'autre part, déstabilisé par le départ du Premier Ministre malais, l'homme fort du pouvoir, qui a promu cette politique de réaménagement multiculturel et joué donc un grand rôle dans la promotion sociale de *nouvelles élites nationales*, ainsi que dans l'essor économique du pays ces dernières années. Le recours systématique dans les discours politiques, relayés par les médias, à la valorisation des valeurs asiatiques musulmanes contre les valeurs occidentales impies, ne peut se comprendre que par un sentiment de désécurisation partagée par l'ensemble de la société malaisienne.

⁵ Nous recevions chaque jour dans les hôtels les quotidiens en anglais qui s'adressent autant aux hommes d'affaires malaisiens, en grande majorité anglophones qu'aux étrangers.

Notre remarque rejoint celle de Giordano quand il dit:

“Allerdings wurde der Multikulturalismus in Malaysia nicht nur von politisch-institutionellen Rahmen garantiert, sondern auch von der Präsenz charismatischer Vermittler mit halbautoritären Charakter die – wie etwa die drei starken, aufeinanderfolgenden Premierminister (Tunku Abdul Rahman, Tun Abdur Razzak und Mahatmir Mohammad), das politische Leben Malaysias seit der Dekolonisierung bestimmten. Diese Anmerkungen bedeuten keinesfalls eine Absage an demokratische Werte und Praxen, sondern verweist lediglich auf eine wesentliche, paradoxe Schwierigkeit, die der Anerkennung ethno-kultureller Differenz inhärent ist”⁶ (2002: 114).

Entre tyrannie de la majorité et protection des minorités: une co-existence pluriculturelle fondée sur les *ethnoclasses*

Un discours en cache toujours un autre: cette attaque systématique des sociétés occidentales et de leurs valeurs culturelles rappelle deux processus identitaires importants de la société malaisienne.

Le premier est le souci du gouvernement actuel de maintenir une cohabitation pacifique entre une majorité malaise d'origine rurale, de conditions le plus souvent modestes, voire pauvres (les fortunes, étant entre les mains des Sultans et de leur entourage, également gouverneurs de leur Etat) et les possédants issus d'anciennes et récentes migrations surtout chinoises mais aussi indiennes qui dominaient le monde bancaire, commercial, économique et politique de Malaisie, jusqu'à la mise en place effective d'une politique ethnoculturelle dans les années 90 par un gouvernement malais et musulman.

Le second étant la volonté d'aider les enfants de familles malaises défavorisées des campagnes et des villes (ou récemment émigrées dans les villes régionales en plein essor) à l'éducation et à l'accès aux études supérieures, afin de créer de nouvelles élites nationales. Toute une campagne politique et médiatique s'est donc développée ces dix dernières années autour des valeurs musulmanes au service d'un pays qui se modernise à grands pas, résistants aux influences des modèles culturels du capitalisme occidental introduits à travers les élites *ethniques* (entendre: chinoises et autres minorités dominantes), de la société malaisienne.

Cette politique, caractérisée par le terme d'*affirmative action*, consiste en un réaménagement de cette multiculturalité en privilégiant les classes traditionnellement dominées, malaises et musulmanes, au détriment des classes dominantes, en majorité chinoises, issues de différentes vagues d'immigration depuis le XVI^{ème} siècle et appartenant aux classes promues sous les Britanniques. Cette gestion hiérarchisée d'une multiculturalité ancienne, et toujours négociée plus ou moins pacifiquement autour du concept de *Consociational Democracy* (Giordano, 2002: 114), est basée sur ce qu'on pourrait appeler la création d'*ethnoclasses*.

La conséquence de ce réaménagement social est que l'appartenance ethnique et confessionnelle va déterminer les droits d'accès prioritaire aux postes dans l'administration, à l'école secondaire supérieure, à l'université, à la fonction publique ainsi qu'aux mondes des affaires et de l'industrie. L'objectif du gouvernement actuel vise donc à former des cadres

⁶ “En effet le *multiculturalisme* en Malaisie n'a pas été seulement garanti par des cadres politico-institutionnels, mais aussi par la présence de médiateurs à la personnalité semi-autoritaire, qui – comme notamment les trois Premiers Ministres forts qui se sont succédés (Tunku Abdul Rahman, Tun Abdur Razzak et Mahathir Mohammad) – ont déterminé la vie politique de la Malaisie depuis la décolonisation. Ces remarques ne signifient en aucun cas un renoncement aux valeurs et pratiques démocratiques, mais elles renvoient uniquement à la difficulté fondamentale, paradoxale, qui est inhérente à la reconnaissance de la différence ethno-culturelle” (TDR).

moyens et supérieurs au service de l'Etat malais et de l'économie mais également au service de valeurs asiatiques et musulmanes de la majorité. Cette *discrimination positive* trouve ses défenseurs dans une nouvelle génération d'intellectuels, de journalistes et d'écrivains. Nous pensons, entre autres, à l'essai très en vogue de Karim Raslan, journaliste de profession, s'intitulant *Ceritalah. Malaysia in Transition* (1996; 2000), qui interroge et s'interroge sur l'identité malaisienne tout le long de son ouvrage et que l'on pourrait résumer ainsi: *Who is the real Malaysian today? What are his hopes, his desires, his fears? Most of all, what does it mean to be Malaysian?*

Mais on doit constater que cette nouvelle politique, fondée sur la seule appartenance ethnoculturelle nie, par ailleurs, les métissages existants dus à des inter-mariages entre groupes d'origine différente. Elle a également pour effets deux mouvements opposés: soit elle va renforcer un mouvement de repli intracommunautaire; soit dans le cas de mariages mixtes, entre deux personnes appartenant à des *ethnies* différentes (ou catégorisées ainsi), celui ou celle qui n'est pas malais(e) et souhaite épouser un(e) Malais(e), doit devenir malais en changeant de confession et de nom, afin d'appartenir à la majorité ethnique légitime⁷.

On a pu percevoir, dans nos contacts nombreux et informels avec des Malaisiens⁸, le mécontentement explicite des représentants de couches anciennement privilégiées (indiennes, chinoises, bobos, etc.), qui se sentaient ostracisés et devant *payer la facture* de cette nouvelle politique dite *multiculturelle* (dans le sens de la reconnaissance égalitaire des différences ethniques) mais qui est en fait *ethnoculturelle* avec tout ce que cela implique en termes de nouvelles inégalités sociales et économiques.

Vers une catégorisation identitaire unique de l'Autre fondée sur une opposition culturelle binaire

La conception politique du multilinguisme et de la multiculturalité est étroitement dépendante d'une conception constitutionnelle de la société et du citoyen dans chaque société, en termes de droit du sol ou droit du sang (Schnapper, 1991). Ces notions sont également liées à une conception de la langue ainsi que de l'évolution des rapports de force politiques, sociaux, économiques, voire démographiques, entre les différents groupes en présence dans toute société. Mais comment et à quoi ces différents groupes s'identifient-ils? Il nous paraît nécessaire ici de définir la conception de l'identité culturelle et de son rôle dans la construction d'un imaginaire social, d'une *communauté imaginée*, selon la définition de Benedict Anderson (1996; 2002).

Nous retenons la définition de la culture d'après Amselle "*comme résultante d'un rapport de forces*" (1990: 54). Selon cette conception, l'identité culturelle devient alors un processus dynamique de l'interaction des acteurs sociaux. Ces derniers organisent et réorganisent sans cesse leurs identités, et ceci, en rapport avec les autres, extérieurs ou intérieurs au pays ou groupe concerné.

⁷ Nous avons eu la chance d'être invitée à un mariage "mixte" entre un Chinois, bouddhiste, de famille aisée, et une Malaise, musulmane, cousine du Sultan, lui-même gouverneur de l'Etat de Ipoh qui présidait la cérémonie. Nous avons donc assisté à la transformation identitaire et sociale du jeune homme, d'origine chinoise, qui a adopté un nom musulman et la religion musulmane, respectant ainsi le code coranique en vigueur en Malaisie. Nous avons pu observer la cérémonie de mariage, retransmise sur un écran géant à l'extérieur pour les invités. Cette cérémonie, où seuls les hommes étaient rassemblés et assistaient à la négociation, consistait en un jeu rituel codifié entre le prétendant et le futur beau-père, en vue de "l'acquisition" de la future épouse.

⁸ Dans la rue, les boutiques, les taxis, lors de conversations à bâtons rompus avec notre entourage universitaire, etc.

“L'identité se constitue à travers la catégorisation sociale qui est un processus fondamental par lequel l'acteur non seulement classifie, segmente et catégorise l'environnement social, mais fonde ses actions sociales. En outre, le fait de catégoriser demeure profondément lié aux valeurs positives ou négatives. Ainsi la catégorisation crée un effet compétitif” (Tfajel, 1972 cité par Shiosé, 1995: 15).

Selon cette logique, l'identité culturelle est une conséquence de la catégorisation culturelle des acteurs. Cette conception implique aussi le suivant:

“D'une part les acteurs se catégorisent et catégorisent les autres par une opposition binaire et d'autre part la catégorisation culturelle, chargée d'intérêts et de valeurs, aussi variés que contradictoires, produit l'identité culturelle, dans le cadre dynamique de laquelle les individus s'organisent et réorganisent leur mobilisation sociale” (Shiosé, 1995: 16).

L'identité culturelle est donc le produit de la coopération, de la tension et de la compétition entre acteurs voués à la défense de leurs intérêts tangibles.

Le processus de catégorisation est profondément lié à un processus d'inclusion et d'exclusion des acteurs sociaux et ceci, notamment, par rapport à l'autorité publique. En effet, le pouvoir politique, relayé par différentes instances, joue un rôle fondamental dans la formation de l'identité culturelle. Chaque individu dispose pourtant d'un grand nombre d'identités possibles (sexuelle, professionnelle, familiale, régionale, confessionnelle, linguistique, etc.). Or, dans la construction de l'identité culturelle, *“les catégories ethniques n'apparaissent que comme un genre particulier de catégories, celles employées par les organisations qui cherchent à regrouper sous leurs bannières certains effectifs humains”* (Amselle et M'Bokolo, 1985: 43). Selon Amselle, *“cette question ne peut se poser indépendamment de l'interrelation existant entre les différentes cultures, la fixation de celles-ci par l'écrit et de l'émergence d'une forme d'Etat particulière: l'Etat bureaucratique centralisé”* (1990: 54)

L'Etat contemporain selon Habermas (1978), afin de légitimer son existence, assume de plus en plus la gérance des questions culturelles, notamment dans le domaine des traditions, du patrimoine, et surtout éducatif à travers l'école. Par ailleurs, la composition multiculturelle de fait de toutes les sociétés et la mobilité constante des acteurs sociaux l'obligent constamment à définir et redéfinir le Nous-nation. L'Etat est donc un *catégoriseur* de ses citoyens, du *Nous* et de l'*Autre* à l'intérieur de ses frontières. Cette catégorisation, qui s'exprime à travers des dénominations, s'effectue selon un processus binaire, majorité - minorité, où le *Nous national* se définit par opposition à l'*Autre qui est non national*. Cette gestion, soutenue par un certain nombre de lois et de règlements étatiques, repose donc sur une définition – et une redéfinition selon les enjeux politiques du moment – des groupes en présence au sein des sociétés: ceux qui sont des *autochtones* ou des *indigènes* et ceux qui ne le sont pas, qui viennent ou sont venus *d'ailleurs*, regroupés sous les termes de *minorités*, *ethnies* ou *communautés*.

Nous avons observé, dans le cas de la Malaisie, ce processus de (re)catégorisation interne par des actes de (re)dénomination des groupes en présence et de réaménagement, par des lois et des réformes, des rapports de force entre dominants et dominés, fondés sur une définition *ethnique* ou *raciale* des acteurs sociaux (la devise officielle étant *One Nation and Many Races*), aboutissant donc à de nouvelles hiérarchies sociales. Cette redénomination des groupes sociaux selon l'appartenance ethnique, que l'on définira par le terme de *ethnoclasses*, s'accompagne de manière visible d'une volonté gouvernementale de débaptisation des rues et

des monuments dans les villes fondées par les groupes historiquement dominants, c'est-à-dire les Chinois⁹.

Dans cette même mouvance, nous avons pu constater une *désinisation* et une *malaisisation* des noms et des lieux liés aux héritages historiques et collectifs du pays. Davantage encore, nous avons eu l'occasion de visiter la nouvelle ville parlementaire et ministérielle érigée par le gouvernement malais, à une quarantaine de kilomètres de Kuala Lumpur, indiquant par cette *construction* physique hors de la sphère de la capitale, perçue avant tout comme *chinoise*, la volonté de *construire* de nouvelles valeurs politiques et de nouvelles références morales (étroitement liées entre elles). C'est aussi une manière de gommer le passé et de fonder de nouveaux repères historiques, autrement dit de partir sur de nouvelles bases purifiées des héritages du colonialisme britannique et des anciennes hiérarchies qui, il est vrai, n'avaient tout rôle et toute existence à la majorité indigène.

Mais, selon notre analyse, c'est également une manière d'effacer (ou de prévenir?) les fantômes du passé comme les pogromes qui ont éclaté dans les années 60, menés par les majorités malaises indigènes, qui se sentaient socialement minorisées et défavorisées, contre les groupes sociaux dominants, coïncidant alors avec les populations chinoises *immigrées*. Ces événements sanglants du 13 mai 1969 sont retracés dans le très beau roman de Hsu-Ming Teo, *Love and Vertigo*¹⁰, où l'auteur décrit cette confrontation entre classes dominantes chinoise et classes dominées malaises:

"But whatever waves Britannia still ruled over, they were certainly not Malaysian ones – in 1957, when the Malay Sultan Tunku Abdul Rahman had presided over the Federation of Malaya's separation from the British Empire. Any hope that the Federation of Malaysia might be a multicultural society made up of three main ethnicities – Malay, Chinese and Indian – began to disintegrate by the late 1960s. The fear of Chinese economic and political power had already been demonstrated on August 9, 1965, when Malaysia kicked Singapore and its prime minister, Lee Kuan Yew, out of the Federation. Racial hatred against immigrant Chinese population in Malaysia would once again be demonstrated on Friday, May 13, 1969" (2000: 129-130).

Conclusion

Nous avons tenté de montrer, à travers la radiographie d'une expérience s'attachant à décoder des structures *en enchâssement*, c'est-à-dire en partant de l'analyse de micro-structures pour aller vers celle des macro-structures, que le recours à des outils d'analyse d'examens et de curricula des langues, hérités et produits dans des contextes éducatifs étrangers, ne peut pas se passer d'une réflexion pluridimensionnelle sur le contexte socio-politique dans lequel cette expertise se déroule. On ne peut en effet avoir un regard *naïf* sur son propre statut ni sur le *mandat* qu'une institution vous confie. Il est clair que l'administration cherchait, face à des enjeux que nous avons tenté de décrire ci-dessus, les *responsables* des échecs des étudiants, en majorité malais, aux examens de Licence. La faute ne pouvait résider que dans le *mauvais enseignement* ou dans la *mauvaise volonté* d'une équipe d'enseignants et dans la *passivité* ou *résistance* des étudiants, ces derniers, boursiers de l'Etat, considérés toutefois comme intouchables. En fait, tous ceux, qui ne pouvaient se défendre par la parole, parce qu'ils ne

⁹ Rappelons que dans l'imaginaire collectif, aussi bien asiatique qu'occidental, les diasporas chinoises, la plupart commerçantes et installées depuis longtemps dans les pays de l'Asie du Sud-Est, sont perçues comme les *Juifs de l'Asie*. On a pu constater que cette discrimination est effectivement pratiquée dans le traitement des Chinois au Vietnam qui ont constitué la grande majorité des *boat people* en fuite dans les années 80.

¹⁰ Ce roman retraçant l'histoire (quasi autobiographique) d'une famille chinoise sur quatre générations entre la Malaisie, Singapour et l'Australie a été publié en Australie, diffusé notamment en Malaisie, et a reçu le prix littéraire "Australian Vogel Winner" en 2002 dès sa parution.

possédaient ni le statut ni l'autorité, ni l'appartenance ethnique légitime, subissaient en première instance ces réprimandes et ces pressions politiques venant d'en haut. La *mauvaise volonté* qui leur était reprochée était d'ordre davantage politique que pédagogique. Il faut en quelque sorte trouver les moyens d'appliquer, par le pédagogique, la politique d'*affirmative action* de reconnaissance de nouvelles *minorités*.

Mais plus largement encore on ne peut pas comprendre les attitudes des étudiants, recrutés selon certains critères, et représentant l'espoir national d'un pays, si l'on ne fait pas une incursion dans l'histoire politique du pays, et si l'on ne s'intéresse pas aux représentations véhiculées sur les Occidentaux, leurs langues et leurs cultures: ces paramètres participent à la cohésion de cette communauté, hier économiquement minorisée, aujourd'hui socialement promue, et aux gestions d'une multiculturalité en constante évolution et en constante (re)négociation des rapports de force inter-groupes, ici avec l'intervention autoritaire de l'Etat.

Références bibliographiques

Amselle, J.-L. (1990). *Logiques métisses. Anthropologie de l'identité en Afrique et ailleurs*. Paris: Payot / Bibliothèque scientifique.

Amselle, J.-L. & M'Bokolo, E. (1985) (dir.). *Au cœur de l'ethnie. Ethnies, tribalisme et Etat en Afrique*. Paris: La Découverte.

Anderson, B. (1996). *L'imaginaire national. Réflexion sur l'origine et l'essor du nationalisme*. (2002, 2^{ème} éd.) Paris: La Découverte & Syros, (trad. de l'anglais par P.E. Dauzat, 1983, *Imagined Communities*, Ed. Verso, Londres).

Giordano, C. (2002). Monoethnisches Ideal und multikultureller Regenbogen. Zwei Wege, mit der Differenz zu leben, in C. Giordano und J.L. Patry (herausgegeben von) *Multikulturalismus und Multilingualismus*, Freiburg (Schweiz): Universitätsverlag Freiburg. (pp. 97-116).

Girardet, J. & Cridlig, J.-M. (1990 et 1992). *Panorama I et II* (manuels de Fle). Paris: Clé international / Nathan.

Habermas, J. (1978). *Raison et légitimité*. Paris: Payot.

I am not indispensable. (5 avril 2002). *The Borneo Post*, p. 1. Malaysia.

I don't fear M'sia's future: PM. (5 avril 2002). *Daily Express*, p. 1. Malaysia.

Ministère de l'éducation nationale français / Ministère des affaires étrangères français. (1985). *Diplôme d'études de la langue française* (Delf), *Diplôme approfondi de la langue française* (Dalf). Paris: Ministère de l'éducation nationale français / Ministère des affaires étrangères français.

Raslan, K. (1996). *Ceritalah. Malaysia in Transition*. Kuala Lumpur (Malaysia): Times Edition Pte Ltd (2000, 2^{ème} éd., Kuala Lumpur: Times Media Private Limited).

Reject negative western values. (5 avril 2002). *Karawak Tribune*, p. 1. Malaysia.

Schnapper, D. (1991). *La France de l'intégration. Sociologie de la nation en 1990*. Paris: Gallimard / NRF.

Sharif, A.M. & San, K.M. (Coord.). (2001). *The Invention Curriculum: A Malaysian Experience*. Genève: Bureau international de l'éducation.

Shiosé, Y. (1995). *Les loups sont-ils québécois? Les mutations sociales à l'école primaire*. Québec: Les Presses de l'Université Laval / Sociétés et mutations.

Tafjel, D. (1972). La catégorisation sociale, in S. Moscovici (dir.), *Introduction à la psychologie sociale*, Tome I, Paris: Larousse (pp. 272-302).

Teo Hsu-Ming (2002). *Love and Vertigo*. Crows Nest (Australia): Allen & Unwin (pp. 129-130).