Revue TDFLE

N° 73 | 2019
Langue(s) première(s) et apprentissages en langue(s) seconde(s)

Français langue africaine, anglais langue asiatique ?

Questions d'impérialismes et de nationalismes linguistiques, vues depuis des lycées malaisiens

Hélène GIRARD

Édition électronique :
URL : https://revue-tdfle.fr/articles/revue-73/273-francais-langue-africaine-anglais-langue-asiatique
DOI : numerev_1296
Date de publication : 29/10/2019

Cette publication est sous licence **CC BY-NC-ND** (Attribution - No commercial - No derivatives).

Pour **citer cette publication** : GIRARD, H. (2019) Français langue africaine, anglais langue asiatique ? . *Revue TDFLE*, (73). https://doi.org/10.34745/numerev_1296

Résumé :

Cet article explore les dynamiques des langues communautaires, nationale et coloniale dans les politiques éducatives postcoloniales en Malaisie. Avec une focalisation sur les perceptions plutôt que sur les pratiques didactiques, la parole est donnée à des enseignantes tamilophones malaisiennes sur l'enseignement secondaire en langues anglaise et malaise. Mon analyse de leur parole contextualisée, critique et comparative, questionne les parallèles potentiels avec le français langue de scolarisation en France et en Afrique francophone.

Je m'appuie comparativement sur une théorie unificatrice des dynamiques impériales, développée dans mon travail doctoral (Girard, 2015). J'ai pu y mettre en parallèle l'expérience du colonisé asiatique et celle du razzié africain, comme je le décris plus loin. Cette réflexion me permet d'analyser comparativement la place du français et de l'anglais en tant qu'anciennes langues impériales sur des territoires anciennement colonisés. De plus, dans la présente analyse, je mettrai en parallèle des dynamiques nationalistes en Malaisie et en France qui ont conduit à l'hégémonie linguistique respectivement du malais et du français, avec l'ambition que cette analyse sur le terrain de la Malaisie puisse ouvrir des perspectives sur les politiques linguistiques françaises dans des contextes plurilingues et pluriculturels.

Mots-clés : dynamique des langues, Malaisie, français langue de scolarisation

Abstract :

This paper explores the dynamics of community, national and colonial languages in postcolonial educational policies in Malaysia. With a focus on perceptions rather than didactic practices, Malaysian Tamil-speaking teachers are given a voice in English and Malay secondary education. My analysis of their contextualized, critical and comparative discourse questions the potential parallels with French as a language of schooling in France and French-speaking Africa.

I rely comparatively on a unifying theory of imperial dynamics, developed in my doctoral work (Girard, 2015). I was able to draw a parallel between the experience of the Asian colonized and the African raided, as I describe below. This reflection allows me to analyze comparatively the place of French and English as former imperial languages in formerly colonized territories. Moreover, in this analysis, I will compare the nationalist dynamics in Malaysia and France that led to the linguistic hegemony of Malay and French respectively, with the ambition that this analysis on the Malaysian terrain may open perspectives on French language policies in plurilingual and pluricultural contexts.

Keywords : language dynamics, Malaysia, French as a language of schooling

Mots-clés :
Dynamique des langues, Malaisie, Français langue de scolarisation

Français langue africaine, anglais langue asiatique ?

Questions d'impérialismes et de nationalismes linguistiques, vues depuis des lycées malaisiens

D^{r} Hélène Girard,

Univ n^{ale} de Singapour

Mots-clés :

Résumé :

Cet article explore les dynamiques des langues communautaires, nationale et coloniale dans les politiques éducatives postcoloniales en Malaisie. Avec une focalisation sur les perceptions plutôt que sur les pratiques didactiques, la parole est donnée à des enseignantes tamilophones malaisiennes sur l'enseignement secondaire en langues anglaise et malaise. Mon analyse de leur parole contextualisée, critique et comparative, questionne les parallèles potentiels avec le français langue de scolarisation en France et en Afrique francophone.

Je m'appuie comparativement sur une théorie unificatrice des dynamiques impériales, développée dans mon travail doctoral (Girard, 2015). J'ai pu y mettre en parallèle l'expérience du colonisé asiatique et celle du razzié africain, comme je le décris plus loin. Cette réflexion me permet d'analyser comparativement la place du français et de l'anglais entant qu'anciennes langues impériales sur des territoires anciennement colonisés. De plus, dans la présente analyse, je mettrai en parallèle des dynamiques nationalistes en Malaisie et en France qui ont conduit à l'hégémonie linguistique

respectivement du malais et du français, avec l'ambition que cette analyse sur le terrain de la Malaisie puisse ouvrir des perspectives sur les politiques linguistiques françaises dans des contextes plurilingues et pluriculturels.

1. **Contextes parallèles**

L'analyse se tourne vers la Malaisie semi-rurale, dans une ancienne ville minière située au milieu des cultures du palmier à huile. Je vais y placer les problématiques de terrain dans le contexte des politiques linguistiques, pour présenter les voix d'éducatrices dans la communauté indienne qui ont pris l'initiative de venir en aide aux enfants et adolescents tamilophones confrontés aux difficultés de la scolarisation en malais et à certains apprentissages en anglais dans leurs écoles. Sur le terrain de leurs interventions – à l'église, sur les marchés – j'ai recueilli la parole de ces femmes sur le rôle de leur action dans le paysage éducatif national, et sur les politiques linguistiques qui ont mené aux difficultés scolaires de communautés entières. Leur analyse et mon analyse de leur parole en contexte me permettront dans cette contribution d'éclairer la problématique de la scolarisation en langue seconde dans un pays plurilingue et communautairement inégalitaire.

C'est avec une ambition comparative que je vais présenter le contexte malaisien dans lequel j'ai interviewé, selon une approche semi-directive, quatre éducatrices issues du ministère de l'éducation nationale malaisien. Je m'appuierai pour cela sur une connaissance de la politique du pays consolidée par mon travail dans l'éducation supérieure dans la même région, et sur mes recherches (Girard, 2017) consacrées notamment à la construction de l'identité postcoloniale de ce pays.

Ces enseignantes ont fait l'expérience de l'enseignement dans des collèges et lycées publiques, des collèges et lycée communautaires publics ou privés, et des établissements privilégiés réservés strictement à la communauté malaise. Elles donnent ou ont donné volontairement des cours de soutien à des élèves tamilophones dans le cadre d'une association catholique basée dans la capitale régionale à Ipoh. L'ancienne ville minière offre 12 écoles secondaires nationales, où l'enseignement se fait en malais et en anglais, 5 écoles de type secondaire, où l'enseignement se fait en langue communautaire, le mandarin, et/ou en anglais, 2 internats réservés à la communauté malaise, où l'enseignement se fait en malais et en anglais, 2 lycées professionnels, 1 école international, 2 écoles coraniques et 4 écoles jésuites[1].

J'utiliserai les prénoms suivants : Glyn, la fondatrice du programme d'aide scolaire, a enseigné l'anglais dans un internat, avec des élèves malais boursiers du gouvernement ; Gabriel enseigne l'anglais depuis 8 ans dans une école secondaire nationale qu'elle décrit comme accueillant « 99.8% d'élèves malais ». Dumi, a enseigné

dans trois établissements dans la région ; Kassia est membre du conseil d'administration de l'association et enseigne dans un lycée sinophone.

Une étude menée dans cette région, le Perak, (Mokshein, Wong & Ibrahim, 2016), montre que 8,11% des élèves quittent l'école au collège ou au lycée et que les abandons se concentrent surtout au moment de la transition du primaire au secondaire. Ils sont liés à l'échec scolaire, souvent en corrélation avec des difficultés familiales et/ou financières.

Cette étude, comme celle que j'ai menée, tendent à démontrer que des facteurs familiaux et économiques, particulièrement le travail à mi-temps ou à plein temps des lycéens, sont prévalant dans les situations d'abandon ou de difficultés scolaires. Les éducatrices interviewées notent en particulier l'impossibilité de se rendre dans l'école publique la plus proche, la nécessité de travailler, les problèmes familiaux. Cependant, elles notent également le sous-financement des écoles publiques de certains districts à majorité indiennes et l'absence d'écoles secondaires tamilophones en nombre suffisant pour servir tous les élèves tamilophones qui voudraient choisir cette langue d'enseignement.

L'histoire de la Malaisie et de son indépendance révèle la mise en place systématique de politiques discriminatoires envers les communautés minoritaires, les communautés chinoise et indienne. Dans mon travail doctoral, j'ai montré comment la Malaisie a construit politiquement une identité postcoloniale ethnocentrée sur la culture et la langue malaise et la religion musulmane (Girard, 2015). Ceci s'est traduit notamment par des politiques éducatives et linguistiques mouvantes entre enseignement en langue malaise ou anglaise, les langues minoritaires étant souvent reléguées aux institutions d'enseignement privé. Je reviendrai également dans cette contribution, à la lumière des analyses exprimées par les éducatrices interviewées, sur les prédéterminations communautaires économiques et sociales héritées de l'histoire coloniale, qui renforcent la situation de manque de ressources éducatives tamilophones (en particulier d'établissement financés par le gouvernement ou par la communauté).

Politiques linguistiques : continuité coloniale et impérialisme linguistique

L'anthropologiste nigérian Ayá»□ Bamgbá»□se (2003 :422) observe que « la logique des politiques postcoloniales est le maintien plutôt que le changement. Alors que les gouvernements indépendant semblent mener des politiques linguistiques, la plupart du temps ils ne font que perpétuer les politiques linguistiques coloniales » .

Comme au Nigéria, la langue coloniale en Malaisie était l'anglais, et l'ambition du gouvernement après l'indépendance a été de rétablir la langue majoritaire, le malais, comme langue nationale et de la faire rayonner comme la langue d'éducation, des affaires, de la politique et de l'industrie d'une nation en voie de développement. L'enjeu, d'abord nationaliste, était ce faisant d'assurer la domination du groupe culturel majoritaire malais[2] dans ces domaines. La spécialiste des politiques linguistiques malaisienne, Saran Kaur Gill, note qu'en remettant le malais au centre de la politique, de l'économie et de l'éducation de la nation indépendante, les politiques linguistiques permettent aux locuteurs de cette langue de prendre l'avantage dans ces domaines. C'est un constat parallèle à celui d'Ayá» Bamgbá»se (2003 :424) en Afrique, qui montre des exemples similaires de l'influence des politiques linguistiques sur l'exercice du pouvoir : en Tanzanie et au Kenya, il associe l'introduction du Swahili en politique à un élargissement de la base démocratique et à l'émergence de politiciens locuteurs. Il cite également un pays tamilophone, le Sri Lanka, où une élite tamilophone s'est développée dans les régions tamilophones.

La lutte postcoloniale pour la promotion de la langue malaise, contre l'impérialisme linguistique de l'anglais, rencontre de nombreux obstacles, fait l'objet de débat et de politiques linguistiques oscillatoires. À l'indépendance, la nation investit beaucoup dans une commission en charge de la modernisation du malais : développement, publications, traductions, commissions de terminologie, afin de pallier le manque de tradition académique scientifique écrite. Cependant, des difficultés se font sentir dans le domaine de l'éducation supérieure et le débat s'ouvre dans l'université nationale historique, menant en 1965 à la mise en place d'un système bilingue où l'anglais prédomine dans les secteurs scientifiques et technologiques. Mais avec le statut privilégié du groupe culturel majoritaire en jeu, l'importance du malais langue d'éducation reste au cœur du débat nationaliste, menant en 1970 à l'ouverture d'une université nationale strictement de langue malaise. Une politique impose à toutes les universités du pays l'enseignement strictement en malais. La mission de la nouvelle université nationale est « d'anoblir et de positionner le malais dans le pays ainsi que d'en développer la valeur économique et le prestige »[3]. Un nouveau retournement se produit pourtant en 2002, marquant un retour à l'enseignement bilingue, avec l'anglais pour les sciences et technologies, pour le supérieur mais aussi de nouveau pour l'enseignement secondaire. Les raisons avancées pour cette décision exécutive du sommet de l'État sont économiques : les efforts pour favoriser le malais entreraient de plus en plus (à mesure que l'ordre économique mondial anglophone se renforce) en contraction avec la mission du gouvernement de faire de la nation un pays développé : les efforts de traduction ne sont pas assez rapides, les diplômés des universités nationales ont des difficultés à se faire employer dans le secteur privé, et visent en masse un secteur publique que le gouvernement souhaite réduire. L'ancien premier ministre Mahatir Mohamad, malgré une politique par ailleurs connue pour sa direction pro-malaise, déclarait alors : « Le gouvernement est totalement engagé dans sa volonté de mettre en place l'enseignement des mathématiques et des sciences en anglais. Ce

n’est pas politique. Nous ne pouvons pas continuer à traduire des milliers de livres, d’articles et de références. Nous devons admettre que l’anglais est la langue de l’apprentissage aujourd’hui comme l’ont été l’arabe et le latin dans le passé et nous devons accepter cette réalité qu’elle nous plaise ou non. »[4] .

Ces oscillations et ces difficultés à légitimer la langue nationale sont le résultat de l’impérialisme linguistique colonial, et de sa continuité, constatée par le premier ministre malaisien, dans l’ordre économique et scientifique mondial. Ces débats et contradictions dans les politiques linguistiques font ressortir deux réalités postcoloniales.

D’une part, la langue coloniale est légitimée par l’ordre économique mondial, faisant de l’anglais et d’autres langues ayant rayonné par leurs conquêtes impériales (le français, l’espagnol), des outils de compétitivités incontournables. Abdeljalil Akkari et Daniel Coste (2015 :43) en donnent de nombreux exemples, dépassant souvent le cadre des colonisations : « Dans les pays du Maghreb, même s’il recule de façon notable devant l’anglais au niveau de la recherche, le français reste langue d’enseignement dans plusieurs secteurs du système universitaire, notamment dans les filières comme les sciences exactes ou la médecine. Les formations universitaires de la communauté autonome du Pays basque assurent des enseignements en basque (histoire, géographie, philosophie, éducation) mais fonctionnent pour l’essentiel en espagnol, à des fins aussi d’ouverture internationale. En Estonie, la plus grande université estonienne, l’Université de Tartu, comptait en 2012 cinquante-cinq programmes de doctorat en langue anglaise contre seulement quatre en langue estonienne. ».

En linguistique, Alastair Pennycook (1994 :8) résume cette légitimité par sa formule : « l’anglais est considéré naturel, neutre et bénéfique ». Cette légitimité allophone est une manifestation d’une expérience universelle de l’identité postcoloniale. La langue, comme le territoire, est rendue illégitime et déracinée par la monade coloniale. Pour Jacques Coursil (1999 : 96), Aimé Césaire parle de l’esclave razzié africain comme d’un homme qui « ne sait pas où il est, et mettra longtemps à se rappeler d’où il vient. ». Sur ce point, la pensée que développe Édouard Glissant à propos du descendant d’esclave, marqué par l’expérience de la privation d’une terre originelle, peut selon moi (Girard, 2017) s’appliquer au colonisé, à l’ex-colonisé : il y a là aussi une rupture de filiation dans la relation entre l’homme et son territoire, dont il est dépossédé. Geneviève Bélugue (1999 : 44), s’exprimant également sur l’œuvre d’Édouard Glissant d’un point de vue littéraire, distingue ainsi l’expérience occidentale de celle des ex-colonisés : « Contrairement à ce qui se passe dans les mythes fondateurs occidentaux, ces mythes de la création du monde où le territoire est donné à un peuple élu par ses dieux, et se transmet en possession légitime aux descendants, il y a eu dans l’histoire des Antilles une rupture de la filiation. ». Alors qu’il voit la relation entre son territoire et l’Européen comme « l’absolu sacralisé d’une possession ontologique », Édouard Glissant (1990 : 161), voit « une complexité relationnelle » se réaliser entre leur territoire et ceux qui ont connu cette rupture de filiation (une migration violente et forcée dans l’œuvre

d'Édouard Glissant, à laquelle je compare l'expérience de la colonisation).

Cette légitimité de cet héritage linguistique colonial renforcé par cet ordre économique mondial anglophone, combinée avec le nationalisme postcolonial, favorise *de facto* l'émergence d'une éducation bilingue, comme ça a été le cas en Malaisie. Idéalement, le compromis bilingue permet de ménager les ambitions nationalistes tout en répondant aux impératifs économiques. En réalité, ces politiques linguistiques s'inscrivent dans un contexte plurilingue dans lequel elles posent des défis à toutes les communautés.

Politiques linguistiques : Inégalités communautaires et nationalisme linguistique

L'objectif des politiques linguistiques et éducatives malaisiennes est toujours de privilégier le groupe culturel majoritaire. Lowe (2003 :219) analyse ainsi la situation : « La globalisation a été un dilemme pour les politiques linguistiques. Les succès dans la mise en avant de la langue nationale ont eu pour conséquence de désavantager les Malais, la « race » [sic] que ces politiques devaient favoriser. Les politiques ont donc été remplacées par leurs contraires. Il s'agit de propager l'anglais maintenant, dans une population scolarisée en malais, avec l'objectif voilé de garantir à cette communauté la continuité de sa domination. ».

Dans l'histoire plurielle de la nation, le fonctionnement communautariste de la société malaisienne pré et postcoloniale a vu le développement de systèmes éducatifs parallèles. La première école chinoise financée par des migrants chinois en Malaisie britannique date de 1815. L'existence d'une éducation sinophone et tamilophone en Malaise indépendante a également subie les fluctuations des politiques linguistiques, tantôt d'assimilation au malais, tantôt de reconnaissance du pluralisme. Le pluralisme était respecté après l'indépendance et la Malaisie était le pays avec le plus d'écoles sinophones au monde en dehors de la Chine. L'ordonnance éducative de 1957 (de la Fédération indépendante de Malaya) proposait que « les politiques éducatives de la Fédération établissent un système d'éducation adapté à tous qui puissent satisfaire leurs besoins et promouvoir leur développement culturel, social, économique et politique en une nation, faisant de la langue malaise la langue nationale du pays tout en préservant et en maintenant le développement des langues et des cultures des populations non-malaises vivant dans le pays »[5].

Deux systèmes parallèles datent de cette époque, remis en question dès l'ordonnance éducative de 1961, qui édite toute référence à la diversité du texte original : « adapté à tous » et « tout en préservant… ». C'est dès cette époque que les écoles sinophones et tamilophones ont vu de drastiques coupes budgétaires. Les politiques éducatives ont

continué de défavoriser l'enseignement en langue maternelle pour les communautés minoritaires, l'ordonnance de 1996[6] ne garantissant plus la continuation d'enseignement principal en chinois ou en tamil dans aucune école du pays, entérinant une politique d'assimilation, ou d' « illébéralisme », comme la nomme Saran Kaur Gill (2007 : 113). Le financement d'écoles primaires et secondaires sinophones et tamilophones (bilingues depuis la réintroduction de l'anglais pour les mathématiques et les sciences) en Malaisie dépend largement d'investissements privés communautaires.

Or malgré les politiques linguistiques, la langue malaise n'a pas réussi à s'imposer comme langue intercommunautaire. La place du malais comme langue nationale n'est pas entièrement neutre ni n'a naturellement vocation à unifier, puisqu'elle est avant tout la langue de la culture dominante.

Une étude également menée dans la région du Perak dans une université anglophone, auprès des étudiants malaisiens (Renganathan & Chong, 2009) montre que sur le campus l'anglais est plus souvent utilisé comme *lingua franca* entre les étudiants malais, chinois et indiens que la langue nationale (sur un campus où l'étude montre que la vie sociale reste largement communautaire). Parallèlement, la perception de la langue de l'ancien colonisateur amène les Malaisiens selon leurs communautés d'origine à en avoir un usage contrasté. Son utilisation sur le campus par exemple, est pour les étudiants malais strictement limitée aux classes et la continuation de l'utilisation de l'anglais en dehors de la classe est perçue par certains étudiants interviewés comme ostentatoire, ridicule voire antimalaise. Dans la même étude des étudiants malais aimant parler anglais dans leur vie sociale rapportent même avoir été la cible de moqueries ou de recadrages idéologiques par certains de leurs pairs. Pour ce qui est des étudiants malaisiens de culture chinoise, l'étude (ibid.) montre qu'ils tendent à privilégier les cercles sinophones pour pouvoir continuer à utiliser le mandarin dans leurs interactions sociales. Quant aux étudiants indiens, ils favorisent l'anglais comme langue intercommunautaire également. Certains d'entre eux associent le malais à une obligation purement scolaire qu'ils souhaitent laisser derrière eux une fois qu'ils ont obtenu une place dans une université anglophone, par exemple dans une université privée comme celle de l'étude, ou en Inde. De plus, cette même étude montre que les compétences en anglais sont un marqueur social et académique et que beaucoup d'étudiants préfèrent par leurs pratiques langagières éviter de s'exposer plus que nécessaire au jugement de leurs pairs, particulièrement lorsqu'ils ont une perception négative de leurs propres compétences en anglais.

Les pratiques socio-langagières en Malaisie semblent trouver là des points communs avec d'autres sociétés plurilingues postcoloniales, dont l'une des langues en présence est celle de l'ancien colonisateur. Cette situation peut donc être rapprochée de celles d'anciennes colonies françaises. Un travail de recherche en sociolinguistique sur la ville de Tanger expose une situation similaire sur les statuts et fonctions des langues, en

particulier des langues occidentales et de la langue de l'ancien colonisateur, le français, autour de la langue nationale officielle, l'arabe (Virasolvit : 2001). Foued Laroussi (2001 : 178) écrit au sujet du Maghreb, « En théorie, aucune langue ne s'impose plus que les autres pour dire son identité, et se construire en tant que sujet. De fait, il en va tout autrement : le poids contradictoire des pressions idéologiques génère blocage et confusion ». Il me semble que cette observation de Foued Laroussi sur le Maghreb pourrait décrire la situation en Malaisie, où la politique linguistique du gouvernement continue à osciller entre bénéfices pragmatiques supposés de l'anglais et valeur symbolique du malais.

Les enseignantes interviewées lient directement les problématiques de langue maternelle et langue de scolarisation aux difficultés scolaires et au passage au secondaire : Glyn dit que *« les élèves venant de familles tamilophones ont des difficultés de compréhension de l'anglais et aussi de la langue nationale. De ces difficultés, découlent des difficultés à suivre d'autres matières [scolaires] enseignées dans ces langues. ».*

Son association offre un programme d'aide scolaire spécifique aux deux premières années de l'école secondaire, visant à faciliter la transition d'un enseignement primaire communautaire qui recourt à la langue tamoul, à cet enseignement national anglo-malais. Les élèves ont 13 et 14 ans. Glyn explique que ce programme aide les élèves à améliorer ces langues, l'anglais et le malais, et aussi à remédier à leurs difficultés en sciences et en mathématiques, liés selon elle à ces obstacles linguistiques.

Les inégalités linguistiques et économiques vont de pair en Malaisie, puisque les groupes culturels ont été communautarisés sous l'empire britanniques, puis discriminés, avec la dominance du groupe malais, après l'indépendance. Toutes les enseignantes notent donc lors de nos entretiens les difficultés socio-économiques corrélant l'échec scolaire dû notamment à ces difficultés linguistiques. Lors de notre entretien, la fondatrice Glyn m'invite, pour comprendre leur contexte, à « *mener [mes] propres recherches sur le statut économique de la communauté indienne en Malaisie* ». Afin de replacer la parole de Glyn et de ses quatre collègues dans ce contexte.

À l'origine des disparités socio-économiques, se trouve les politiques impérialistes britanniques : « L'économie politique de la Malaya coloniale était l'extension et le développement de l'économie mercantile des comptoirs du détroit [de Malacca]. Son essence était la manipulation de diverses populations asiatiques afin d'exploiter une variété limitée de produits miniers et agricoles. » (Stenson, 1980 : 3). Outre les populations véritablement autochtones, seule la population malaise relève d'une immigration ancienne et précoloniale. Si des migrations chinoises et indiennes existent vers la péninsule malaise depuis 2000 ans, la masse actuelle des populations chinoises et indiennes s'est constituée par des migrations plus récentes, dont les flux les plus

importants ont été orchestrés par la gouvernance britannique. En effet, au-delà d'une mixité historique, la pluri-culturalité actuelle du territoire tient surtout à l'Empire britannique, qui y a fixé, en nombre, les communautés qui constituent aujourd'hui les minorités malaisiennes, comme l'analyse Nathalie Fau : « Si la colonisation britannique est un premier facteur déterminant dans la genèse du développement économique malaisien, ce n'est pas tant en transformant la Malaya en une colonie d'exploitation fondée sur l'extraction minière (étain) et les plantations (hévéa), qu'en étant à l'origine de la formation d'une société multi-ethnique et inégalitaire. » (Fau, 2013 : en ligne).

L'Empire britannique a organisé l'immigration de Chinois du sud pour participer à la construction des ports et à l'exploitation minière de l'étain. À la fin du siècle et sous la Pax Britannica près d'1.7 million de Chinois s'installent, faisant basculer la balance démographique des régions minières vers une majorité chinoise. L'Empire a ainsi remodelé la face démographique du pays. La présence significative d'Indiens sur le territoire est aussi une volonté de l'Empire colonial britannique, au XIXe siècle, pour les faire travailler sur les plantations d'hévéa qui représentaient jusqu'à l'indépendance près des deux tiers de l'ensemble du territoire agricole, formant un facteur important d'attraction migratoire. Les rapports de force ont donc été bouleversés sous l'Empire britannique, passant d'une population d'environ 300 000 habitants aux deux tiers malais en 1835 à 6.3 millions avant l'indépendance, dont la moitié seulement est alors malaise.

Animé par des préoccupations purement pragmatiques de gain économique, l'Empire britannique a également modelé la répartition des rôles de chacun de ces trois grands groupes (chinois, indien et malais) selon ses intérêts. Michael Stenson (1980 : 4), historien spécialiste de l'Asie du Sud-Est, rappelle que la séparation communautaire est née d'une organisation économique coloniale dans laquelle chaque communauté avait une fonction. Les immigrants chinois et indiens constituaient la main d'œuvre bon marché pour l'exploitation agricole et minière destinée à l'empire, tandis que les Malais assuraient « la stabilité politique » et produisaient par leur activité agricole « de la nourriture bon marché pour la main d'œuvre chinoise et indienne ». Il y a de plus eu une volonté politique coloniale de diviser pour mieux régner, en particulier après la seconde guerre mondiale durant laquelle des alliances prolétaires sino-malais-indiennes s'étaient formées. Cet auteur parle d'une « sclérification des structures économiques et sociales malaises » et cite de nombreux exemples d'organisations sociales mises en place par les colons et visant à répartir les tâches selon les communautés dans les domaines administratifs, économiques, agricoles ou militaires, qui selon lui ont contribué à un certain communautarisme dans la Malaisie indépendante. Shamsul Haque (2003), en sciences politiques, corrobore cet état de fait colonial : « Les dirigeants britanniques ont favorisé l'immigration chinoise et indienne ; ils ont créé une ségrégation ethnique artificielle dans les secteurs de l'économie (les Malais dans l'agriculture, les Chinois dans l'industrie et les Indiens dans les plantations) ; et ont ainsi consolidé les divisions interethniques. De cette façon, ils ont empêché toute forme de solidarité intergroupe […] Pour faciliter l'établissement du régime colonial, les Britanniques ont collaboré avec les dirigeants malais (sultans) en signant des traités pour les aider à gérer leurs citoyens. Ils ont attisé les craintes des Malais en invoquant la menace que

représentaient les non-Malais, et ont joué un rôle de protecteur en défendant les intérêts et les droits des Malais dans les diverses sphères de la société. ».

C'est de cet héritage colonial que viennent les difficultés économiques, éducatives et sociales qu'évoquent les interviewées. Cependant à travers leur action éducative bénévole, c'est « *l'inhabilité à suivre les cours* » et à « *acquérir les savoirs de base* » (Glyn), due aux difficultés langagières en langues de scolarisation, qui est leur cible. De part de la situation socio-économique héritée par la communauté d'origine indienne de la gouvernance impériale, les enseignantes notent qu'il est plus difficile à leur communauté de pallier l'absence de soutien du gouvernement pour les écoles communautaires. Glyn exprime sa perception que « *les [Malaisiens] Chinois, eux, ont le pouvoir économique d'éduquer leurs enfants* », de les rendre suffisamment trilingue (mandarin, malais, anglais) dans leurs écoles secondaires communautaires ; et « *d'employer et de donner une formation professionnelle à ceux qui ne réussissent pas à l'école grâce à la solidité de leurs entreprises* ». De même, lorsque j'ai parlé à Gabriel, elle comptait 1 élève chinois et 5 élèves tamouls dans son école nationale. Elle les décrit comme venant des abords immédiats de l'école, géographiquement et n'ayant aucun moyen d'aller plus loin : « *au niveau primaire, il y a beaucoup d'école et ils peuvent aller dans une école communautaire, mais au secondaire, s'ils n'ont pas de transport, ils sont coincés avec l'école la plus proche* ». Elle les décrit comme des élèves en grande difficulté scolaire depuis l'école primaire : « *ils ont des difficultés même en classe de tamoul* », « *à 16 ou 17 ans, ils ne peuvent ni lire ni écrire en anglais* », et socialement « *dans des situations très tristes* ». Ce sont plus d'écoles communautaires, plus de bourses vers ces écoles pour les tamilophones les plus démunis, qui seraient pour les enseignantes la solution.

Pour Dumi, en sus de ces inégalités sociales, c'est la « *transition linguistique* » qui pose difficulté aux élèves tamilophones auxquels elle a enseigné. Selon elle, même si les écoles primaires tamilophones suivent le programme national, l'enseignement s'y fait en réalité en majorité en tamoul, et la plupart ne préparent pas les élèves aux niveaux requis de malais et d'anglais pour le secondaire : « ils sont préparés aux examens de façon stratégiques, ils reconnaissent les mots clés, [mais ils ne sont pas préparés à suivre des cours dans ces langues] ». C'est une situation que Kassia a également observé chez les élèves chinois et indiens de son école : « *pour les Malais, l'anglais est une langue seconde, pour les autres, c'est une troisième langue […] l'école les prépare à réussir aux examens, mais pas à utiliser la langue [anglaise] de façon communicative.* ». Ainsi, des élèves excellents en primaire, « *qui sont dans des clubs de débats, qui sont préfets scolaires, arrivent en secondaire et connaissent un véritable choc culturel* ». Pour tous les élèves, c'est une transition brutale : « *Ils traversent la rue – leur école primaire est juste en face – et tout à coup ils sont perdus, ils deviennent timides, ils ne parlent plus, ils perdent confiance.* ». Cette situation pour Dumi, désavantage les élèves tamilophones dans toutes les situations sociales : les plus

avantagés prennent des cours particuliers mais accusent tout de même du retard par rapport aux locuteurs malais, quant aux plus désavantagés, ils quittent l'école. Les inégalités sont renforcées par le système éducatif malaisien basé sur les notes : les élèves qui n'ont pas les meilleurs résultats n'ont pas accès aux écoles nationales les plus performantes

Les points de vus académiques sur la question, venus de chercheurs internationaux, ne manquent pas de pointer l'injustice de la suprématie de la langue nationale malaise. Il est clair à la lecture de chercheurs malaisiens et à travers la parole de ces enseignantes tamilophones que les politiques linguistiques à l'œuvre défavorisent les minorités linguistiques. Du point de vue de l'économie des langues, ces politiques linguistiques respectent mal le cadre de critères proposés dans ce domaine (Grin, 2010), en ce que l'efficacité et l'équité sont questionnables, et les conséquences intangibles sur ce qu'Abdeljalil Akkari et Daniel Coste (2015) appellent le « poids » des langues sont motivées par les intérêts d'un groupe en particulier. James Tollesfson dans la région (université de Hong Kong), critique ces politiques linguistiques échouant selon lui à prendre en compte [leur] contexte social et politique complexe : « le socle des politiques éducatives est fait d'intentions politiques, sociales et économiques visant à protéger les intérêts de certains groupes politiques et sociaux. Ces intentions sont parfois en contraction et triomphent invariablement sur les intentions éducatives. » (2004 :2)

Pourtant revenant sur la place de la langue malaise dans la nation indépendante malaisienne, elle peut sembler un choix légitime : elle n'est pas une langue aborigène mais elle a été introduite sur l'archipel il y a des millénaires ; les locuteurs malais étaient en grande majorité démographique avant les jeux de migrations opérés par l'empire britannique. Un retour au malais dans un contexte nationaliste postcolonial n'est donc pas sans fondements. Mais par nature, l'unification linguistique d'un territoire relève d'un projet politique. Ça a été et c'est le cas du français langue nationale : l'unité linguistique de la France n'est ni organique, ni unanime. C'est un chantier en progrès qui nécessite de la volonté politique encore aujourd'hui. Comme en Malaisie, la volonté de préserver les cultures plurielles y est ambigüe, mais la volonté d'imposer le français, sans commune mesure de violence avec celle d'imposer le malais en Malaisie : est-il besoin de rappeler la guerre idéologique menée en France contre les langues régionales au nom de l'unité linguistique nationale ? Il s'est agi en France d'anéantir « des idiomes grossiers qui ne peuvent servir que le fanatisme et les contre-révolutionnaires. »[7]. Contrairement à celui du malais, sans autres concurrences que celles de ces « patois », le modèle d'assimilation francophone a pu se développer et opérer efficacement sur les courants migratoires du xxé siècle. Des chiffres de l'INED[8] montrent ce pouvoir d'absorption du français : « Dans l'enquête menée en 1992par l'INSEE et l'INED, à la question : « En quelle langue ou dialecte vos parents vous parlaient-ils habituellement quand vous étiez enfant ? », 16 % des personnes interrogées répondent autre chose que le français. Leur demande-t-on ensuite : « En quelle langue ou dialecte parlez-vous habituellement à vos enfants ? », le chiffre tombe à 5 %. Ainsi, les deux tiers des

parents à qui l'on parlait dans l'enfance une langue régionale ou étrangère autre que le français déclarent ne plus la parler ordinairement à leurs propres enfants. ». L'INED parle d'une « écrasante domination du français ». Ce succès de l'unité linguistique française tient à des politiques linguistiques pluri centenaires, à une continuité historique dont l'effort pro-malais ne bénéficie pas. Cependant, les intentions sont parallèles : il s'agit d'imposer (ou de tenter d'imposer) l'unité nationale dans l'hégémonie plutôt que dans la pluralité.

Des politiques unitaires aux politiques plurielles

Le gouvernement indépendant malaisien a appelé ses politiques linguistiques pro-malaises des politiques d'unité, mais j'ai évoqué l'agenda de dominance que ces politiques recouvrent. Les enseignantes interviewées voient un échec, ou même une tromperie, dans la politique d'assimilation malaisienne. Pour elles, seul un respect de la pluralité serait équitable, favorisant un modèle inexistant en France : celui de l'enseignement communautaire.

On peut y voir une continuité des politiques coloniales : l'enseignement secondaire y était alors privé et laissé à charge des communautés. Les écoles secondaires chinoises sont assez nombreuses, d'après Gabriel, permettant à plus d'élèves de toutes situations socio-économiques de poursuivre leur éducation secondaire dans un environnement que Gabriel et ses collègues considère plus propice à la réussite. Les élèves tamilophones eux, n'ont pas le choix que d'intégrer un système qui est fait pour privilégier les locuteurs malais, car à cette date, il n'existe pas d'école secondaire nationale tamilophone. Les élèves tamilophones, qui sont majoritairement allés dans une école primaire nationale tamilophone, ont donc le choix entre écoles privées anglophones (écoles internationales, écoles jésuites), ou l'école nationale bilingue malais-anglais. Leur réussite dépend ainsi de leur environnement social et familial : Gabriel décrit comment son fils, lycéen, n'a pas de difficultés particulière à suivre la filière nationale bilingue malais-anglais, car étant elle-même enseignante d'anglais, elle a pu l'y préparer personnellement. Comme le dit Gabriel, « *nous [les parents éduqués de la communauté tamilophone] pallions les inégalités du système* » ; pour les enfants de familles défavorisées, « *il n'y a pas de recours* ». De plus, « *certains ont peur de ces écoles nationales où l'enseignement religieux islamique est très important* ». On voit par son exemple comment ce système, à la fois faussement assimilatoire, mais dans un paysage social profondément communautariste, joue la reproduction des inégalités sociales.

Pour Gabriel, scolarisée dans une école jésuite anglophone, et son mari scolarisé dans une école tamilophone, avec leurs privilèges de classe, le compromis n'est pas nécessaire car leurs enfants peuvent devenir trilingues. Mais ce n'est pas le cas pour les familles plus pauvres, moins éduquées. Le dilemme dès lors, pour les tamilophones, est de privilégier leur langue première, au risque de perdre en compétitivité scolaire face aux locuteurs malais, ou de se détourner de leur langue maternelle par souci d'efficacité scolaire, et risquer de la voir disparaître. En effet, pour Glyn les difficultés inhérentes au tamoul ne se prête pas à un apprentissage simultané du malais et de l'anglais : à l'école primaire, beaucoup de temps est consacré à rendre les enfants alphabètes en tamoul, une langue de 247 lettres. Cet apprentissage de base laisse selon elle peu de temps pour préparer les élèves à maîtriser deux autres langues nécessaires pour être scolarisé dans une école publique du secondaire. Le prestige de la langue s'en ressent alors et Gabriel évoque des adolescents « *fiers de ne pas bien parler tamoul* » et associe ces représentations à l'histoire coloniale des écoles tamilophones : des écoles créées par les migrants sur les plantations, à l'origine sans aucun professeurs qualifiés, qui font voir à certains malaisiens de culture indienne le choix de scolariser ses enfants dans une école primaire tamilophone comme un retour en arrière alors que l'éducation y est « *tellement meilleure maintenant* ». D'après Gabriel, les parents indiens qui renoncent à éduquer leurs enfants en tamoul à l'école primaire le font pour « *ne pas accuser de retard au passage à l'école secondaire* ». Elle ajoute, « *la langue, la culture, vont disparaître* ».

Et ces enseignantes considèrent que l'école nationale ne fait rien pour valoriser les langues maternelles minoritaires. En France, de nombreuses politiques éducatives visent à valoriser le terreau multilingue présent par l'immigration. La France et l'Europe encouragent et développe les pratiques didactiques autour des approches plurielles[9]. Les enseignantes interviewées considèrent que ces approches ne sont pas offertes dans les écoles nationales.

Gabriel mentionne l'offre en langue maternelle dans son école, mais en déplore une implémentation médiocre : « *ces classes n'existent que pour se conformer à un carnet de route politique* » qui se voudrait respecter la pluralité. L'existence de telles classes en France, appelées ELCO (enseignement des langues et cultures d'origine) ont également une histoire ambigüe : cet enseignement relève d'accord bilatéraux avec les pays d'émigration et commence en 1976 avec le Portugal, dans un objectif intégratif et de préservation des langues et cultures d'origine. Mais une transition de ce programme se fait à partir de 2003 vers l'enseignement des langues vivantes, notamment pour le posrtugais et l'italien, et ce nouveau statut « contribue d'une certaine manière à marginaliser les autres langues et cultures d'origine et construit une inégalité de fait. » (Bertuci, 2007 : en ligne). Marie Bertuci explique que « les relations internationales tendues, le risque terroriste, le débat sur la laïcité et la place des religions et notamment de l'islam dans la vie publique créent un climat de méfiance et

entretiennent la suspicion à l'égard des ELCO et de l'enseignement de l'arabe dans ce cadre. Un lien est établi entre cet enseignement et des tentatives de déstabilisation, et d'infiltration émanant de groupes ayant des visées terroristes et profitant de l'organisation spécifique de cet enseignement pour diffuser une propagande à des fins religieuses et identitaires hostiles au pays d'accueil. ». Les approches plurielles se sont développées en France et en Europe et substitué à ces enseignements jugés trop communautariste pour valoriser le patrimoine linguistique pluriel de la nation.

Les enseignantes tamilophone du Pérak constatent avec regret que l'école nationale ne fait pas de place à la diversité. Gabrielle évoque des obstacles mis par la culture dominante à sa pratique didactique : « *entant qu'enseignante d'anglais, je veux favoriser une classe joyeuse, où l'on s'amuse, mais certains élèves musulmans refusent de chanter, de taper des mains, pour des raisons religieuses* ». Elle évoque également le manque de respect pour sa culture : « *la professeure de religion m'a demandé d'apporter des modifications à mon sari [...] je ne l'ai pas supporté.* ».

Finalement, les enseignantes interviewées évoquent un autre manqué dans ces politiques linguistiques de l'éducation anglo-malaise : elles regrettent de voir cette langue instrumentalisée, et pas enseignée comme une langue véritable. Kassia et Dumi pointent que l'anglais était vu comme un code pour réussir des examens, un outil pour travailler. Kassia regrette que l'anglais « *ne soit pas enseigné comme langue et culture de communication, mais comme une technique* ». Pour Kassia, le fait que le malais soit imposé comme langue nationale relègue l'anglais à une langue obligatoire seconde, ou troisième pour les minorités. C'est en fait la *lingua franca* de choix des minorités, qui voudrait voir l'anglais être la langue de communication interculturelle entre les communautés linguistiques diverses de Malaisie, plutôt que le malais, vu comme une difficulté supplémentaire plutôt qu'une fierté nationale. Kassia pense que cette politique linguistique du malais langue nationale et en particulier langue d'éducation pose des difficultés à tous les élèves, par sa nature même d'enseignement bilingue : « *des élèves malais échouent en langue malaise* ». Elle soutient l'idée d'une éducation monolingue en anglais, pour les mêmes raisons pratiques avancées par le premier ministre en 1965 : « *les livres sont en anglais, Google est en anglais* », et pour des raison d'équité entre les communautés linguistiques.

La question sous-tendant ces aspirations exprimées par les enseignantes interviewées, pour Saran Kaur Gill et d'autres observateurs malaisiens, est celle de l'intention d'unité des politiques éducatives. On peut voir se dessiner deux modèles et le premier est celui de l'unité nationale par l'hégémonie, qui est celle effectivement mise en place par les politiques linguistiques et éducatives. Le gouvernement souhaite voir tous les élèves dans les mêmes écoles nationales, mais ces écoles, dominées par la langue et la culture

majoritaire, effraient les familles minoritaires, favorisant le communautarisme. Saran Kaur Gill note 80% des familles chinoises choisissant un établissement scolaire primaire « monoethnique » chinois pour leurs enfants. Car les enseignants chinois sont sous-représentés dans les écoles nationales.

L'autre modèle serait une unité plurielle, par laquelle la diversité linguistique et culturelle de la nation serait représentée dans les écoles nationales : une intégration plurielle, évitant les écueils du nationalisme et du communautarisme.

Conclusions parallèles

En Malaisie, le soutient communautaire limité d'un groupe minoritaire et économiquement désavantagé, couplé aux financements gouvernementaux trop inégaux, conduit de nombreux élèves tamilophones à ne pas avoir accès à une éducation dans leur langue première, alors qu'ils ne sont pas préparés à une éducation en langue seconde malaise.

Les enseignantes interviewées ont offert un front commun de positionnement sur les politiques linguistiques dans l'éducation :

- Selon elles, l'anglais est légitime à être une langue principale d'éducation. Elles confirment par ce positionnement les vues évoquées plus haut d'Alistair Pennycook L'anglais, jugé comme toujours dans ces situations postcoloniales comme « naturel, neutre et bénéfique » n'est pas remis en cause dans sa légitimité.

- Selon elles, C'est l'unification nationale par le malais qui est remis en cause. Elles ne pensent pas cette politique efficace : le malais langue d'enseignement constitue selon elles un obstacle pour tous les locuteurs car elle limite mécaniquement leur maîtrise de l'anglais. Elles la considèrent inéquitable, car elle défavorise en particulier les minorités linguistiques, forcées soit de délaisser leurs langues maternelles pour maîtriser l'enseignement bilingue malais-anglais, soit de se résoudre à une maîtrise médiocre des deux langues d'enseignement.

- Selon elles, l'école nationale n'a pas de réelle intention unificatrice. Leur pratique et leur expérience est celle d'une école nationale hégémonique visant à favoriser le groupe dominant, n'offrant ni aide aux élèves locuteurs de langues minoritaires, ni représentations de ces langues minoritaire et de leurs cultures, de leurs religions.

Leur modèle idéal est conséquemment communautariste : puisque l'école nationale a échoué à devenir un lieu représentatif, linguistiquement, culturellement, de la diversité démographique malaisienne, l'enseignement communautaire doit se voir offrir les moyens de se développer pour se substituer à ce qu'elles ressentent comme une simagrée d'école nationale ouverte à tous, préservant les langues, les cultures et les religions plurielles de la nation, au prix d'une certaine ségrégation.

Ce jeu de dynamismes unitaires et communautariste en Malaisie apporte une perspective sur l'hégémonie du français : sainement concurrencé par l'anglais parfois au Maghreb et en Afrique, mais laissant traditionnellement peu de place à la pluralité linguistique sur le territoire français.

La tension entre nationalisme et impérialisme linguistique se joue en Malaisie entre le malais et l'anglais, sous l'observation constante de voix académiques et politiques dissidentes qui en pointent les potentielles iniquités pour les groupes minoritaires. En France, ce lien entre nationalisme et impérialisme linguistiques est franco-français, un lien intime et peu questionné, qui a donné naissance à l'idéologie francophone (Kasuya, 2001 : en ligne), nationalement écrasant les langues régionale, internationalement, supérieure aux langues indigènes. Keisuke Kasuya en questionne le double langage d'une francophonie qui « défend ses privilèges face au monopole de l'anglais, mais qui dirige son idéologie contre les droits humains des locuteurs de langues minoritaires ». Selon Keisuke Kasuya, l'idéologie francophone est le « prototype » de toutes les dominations linguistiques du monde.

Références bibliographiques

Abdeljalil, A., Coste, D., « Les langues d'enseignement entre politiques officielles et stratégies des acteurs », in *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 70 | 2015, 41-52.

Bamgbá»se, A., 2003, « A recurring decimal : English in language policy and planning », in *World Englishes*, 22, 4 : 419-431

Bertucci, M., 2007, « L'enseignement des langues et cultures d'origine : incertitudes de statut et ambigüité des missions », in *Le français aujourd'hui*, 158,(3), 28-38. doi:10.3917/lfa.158.0028.

Fau, n., 2013, « La voie singulière du développement économique de la Malaisie », in *Revue de la régulation* [en ligne], Association recherche et régulation, n°13. Disponible sur : (consulté le 15/07/2015).

Girard, H.S.V.O., 2015, *Altérités dans l'expatriation lointaine : dialogisme des imaginaires collectifs et des discours individuels*, Thèse : Linguistique, Université de Bourgogne.
https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01357525/

Girard, H.S.V.O., 2017, « De la Malaya britannique à la Malaisie mondialisée ; Positionnements identitaires d'une nation colonisée devenue terre d'accueil », in Rolland, Y. (éd.). *Identités en Contextes Pluriels*, Paris : L'Harmattan, 223-241.

Grin, F., 2010, « Complémentarités entre sciences du langage et analyse économique: le cas des langues étrangères dans l'activité professionnelle », *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, n° spécial 2010/2, pp.107-131

Haque, M. S., 2003, « The Role of the State in Managing Ethnic Tensions in Malaysia: A Critical Discourse », in *American Behavioral Scientist*, vol. 47, n° 3, pages 240-266. [ma lecture dans le texte original en anglais et ma traduction]

Kasuya, K., 2001, « Discourses of Linguistic Dominance: A Historical Consideration of French Language Ideology », in *International Review of Education*, 47(3/4), 235-251.

Kaur Gill, S., 2007, « Shift in langue policy in Malaysia », in *AILA Review,* n°20, pp106-122

Kaur Gill, S., 2009, « Language education policy in multi-ethnic Malaysia », in Banks, J.A., *The Routledge International Companion to Multicultural Education*, pages 397-410

Kaur Gill, S., 2014, « Language Policy Challenges in Multi-Ethnic Malaysia », in *Multilingual Education*, Vol 8, Springer, Netherlands, 124p

Lowe, V., Khattab, U., 2003, « Malaysian Language Planning and Cultural Rights in the Face of a Global World », in *Cultural Rights in a Global World*, Singapour: Eastern Universities Press, 217-22

Mokshein, S.E., Wong K.T., Ibrahim H., 2016, « Trends and factors for dropout among secondary school students in Perak », in *Sultan Idris Education University Journal of Research, Policy & Practice of Teachers & Teacher Education*, Vol. 6, No. 1, June 2016, pages 5-15

Pennycook, A., 1994, *Cultural politics of English as an international language*, Harlow, UK: Pearson Education.

Renganathan, S., Chong, S.L., 2007, « Diversity in Language Practices in a Multilingual and Multiethnic Society », communication présentée lors de l'*International Conference On Social Sciences and Humanities* (ICOSH'07), 13-15 mars 2007, Kuala Lumpur, non publiée. [copie des auteures]

Stenson, M., 1980, *Class, race and colonialism in West Malaysia*, Vancouver: University of British Colombia Press, 234 p. [ma lecture dans le texte original en anglais et ma traduction]

Tollefson, J.W., Tsui, A.B.M., 2004, « Medium of Instruction Policies. Which agenda? Whose Agenda? », Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum

1 Ipoh city Council

2 Le recensement disponible au département des statistiques de Malaisie rend compte d'une population de 65.1% de culture malaise, 26% de culture chinoise et 7.7% de culture indienne.

3 Universiti Kebangsaan Malaysia, Mission Statement, [ma lecture dans le texte original en anglais et ma traduction].

4 Discours du sommet Malaisie-Afrique du 18 septembre 2014 à Kuala Lumpur, propos retranscris par The Malay Mail Online du 18 septembre 2014, [ma lecture dans le texte original en anglais et ma traduction].

5 Education Ordinance, N°2, 1957 :35 [ma lecture dans le texte original en anglais et ma traduction]

6 1996 Education Act

7 Rapport du Comité de salut public sur les idiomes, Le 8 pluviôse an II (27 janvier 1794), Bertrand Barère de Vieuzac

8 Bulletin Mensuel d'Informations de l'Institut National d'Études Démographiques, n°285, décembre 1993

9 Par exemple le Conseil de l'Europe : Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire (division des politiques linguistiques, Strasbourg, 2010, 29p) ; ou encore le CARAP (cadre de référence pour les approches plurielles des langues et des cultures, Centre européen pour les langues vivantes, Graz, 2012, 104p)