

**ACTES
DU COLLOQUE
INTERNATIONAL**

**PROCEEDINGS
OF THE
INTERNATIONAL
SYMPOSIUM**

**AU / IN
VANUATU**

**É
ÉDUCATION
EDUKESEN
IDENTITÉ
IDENTITY
AEDENTITI
CULTURES
KALJA**



Photo de groupe prise à l'occasion du colloque Education, Cultures, Identité, assis au centre, le Chef du Malvatumauri, Conseil National des Chefs et le Président de l'Université Nationale de Vanuatu / Group photo taken at the Symposium on Education, Cultures, Identity, seated in the center, the Chief of Malvatumauri, National Council of Chiefs and the Vice-Chancellor of the National University of Vanuatu

TABLE OF CONTENTS

TABLE DES MATIÈRES

Session 1

KASTOM MO LANWIS

PRESERVATION OR REAWAKENING? 6

- ***‘Mifala i raet long hed’: ‘We write in our heads’:***
Thoughts on Education, Cultures and Identity 7
Kirk Huffman
- **Langues et identité au Vanuatu :**
Le cas de l’anglais, du français, du bichelamar
et des langues locales 34
Takao Tavo
- **Tentative d’enseignement du Vao,**
l’une des nombreuses langues du Vanuatu 106
Patrick Rory, doctorant (TROCA)
- **Preservation of vernacular languages in vanuatu is vital**
for sustaining its cultural diversity. 114
Leisale Roberts
- **Our language, our land and future**
Lessons learned from the Erromangan Cultural Association’s
linguistic and cultural revival in contemporary Vanuatu 122
Anna Naupa

Session 2

HISTRI MO NASONAL IDENTITI 140

- **Des élèves vanuatais racontent l’histoire de leur pays 141**
Stéphane Minvielle
- **Indigenous resistance to Colonial encroachment:
Dealing with punitive expeditions on Malakula, Vanuatu 168**
Dr Stuart Bedford
- **From little things, big things grow
The power of storytelling as part of
Vanuatu’s independence story 184**
Anna Naupa, Mere Tari-Sovick,
Rebecca Tobo Olul-Hossen & Ann Howarth

Session 3	
KASTOM MO KALJA IN EDUCATION	202
• Frameworks for Integrating Cultural Processes and Knowledges in Education	203
Robin Averill	
• Developments in Language Policy in Vanuatu	216
Dr Robert Early	
• Communication scientifique du colloque du 15 avril 2021	252
Pierre Metsan	
• The need for an institute of Vanuatu culture, languages and indigenous knowledge to be front and centre at the National University of Vanuatu (NUV)	266
Richard Shing, Vanuatu Kaljoral Senta (VKS)	
Matthew Spriggs, Vanuatu Kaljoral Senta (VKS) and	
The Australian National University (ANU)	

1

Session

KASTOM MO LANWIS: PRESERVATION OR REAWAKENING?

***‘Mifala i raet long hed’*: ‘We write in our heads’: Thoughts on Education, Cultures and Identity**

Kirk Huffman

The first thing to bear in mind about ‘Education’ in Vanuatu is that it did not arrive with the first missionaries who established the first schools. What did arrive with these missionaries, though, was the European form of education, with classrooms, writing and teaching following European linear logic or ways of thought. Traditional forms of education already existed in Vanuatu’s numerous cultures, but did not necessarily follow linear logic thought processes, as certain cultures in Vanuatu followed other, possibly more complex, forms of logic, and did not involve writing. Even views of history did (or do) not necessarily follow a linear timescale, some cultures preferring a circular approach to the concept of time. Besides the normal extended family teaching/learning form usual in growing up in a traditional society, specialized oral education techniques in Vanuatu were (and in some areas still are) part of customary initiation or ritual practices. Learning processes were to expand the capacity of the brain, and such techniques often produced individuals with absolutely phenomenal memories. ‘Modern’ education is often thought by elderly wise men and women, who have been through these processes, to ‘shorten the memory’, and some of them fear that over-reliance on modern technology may shorten that even more. They are not necessarily wrong.

The expanded version of this paper will look into the beneficial aspects of certain customary education practices and why their importance, combined with oral learning techniques, needs to be recognized at an early stage in the formation of Vanuatu’s proposed university. It will also look into the pros and cons of a modern educational approach in Vanuatu, bearing in mind the importance of respecting, maintaining and promoting ni-Vanuatu linguistic and cultural diversity, respect for traditional leadership, the traditional copyright systems of the northern half of the archipelago as well as other forms of customary writing (on the ground, in the air) as well as looking into ni-Vanuatu initiatives in developing new forms

of writing and '*kastom edukesen*'. These are all important elements for the ennoblement of real identity. Moreover, in view of the current worldwide health and economic crises, it is relevant more than ever to ask: 'What is modern education really for?' There are big topics and questions. This abstract is but 'the tip of the pig's tusk' (which those educated following the European way might call "the tip of the iceberg").

The above two paragraphs were originally written in April 2020 as the abstract for this author's presentation for the National University of Vanuatu's important international symposium on 'Education, Cultures and Identity'. This was originally due to take place in Port Vila in June of 2020. As we all know, world events intervened and the ravages of the (now increasingly numerous) variants of what is now known popularly as just 'Covid' ('*Lukaot, nogud Covid bae i kasem yu!*') delayed that. Thanks to the very hard work of the dedicated NUV and VKS teams, the meeting finally took place in the vast Malvatumauri (National Council of Chiefs) *nakamal* (meeting hall) in Port Vila on 14-15th April 2021. Because of Covid-related travel restrictions, attendance at the symposium was restricted to those within Vanuatu who were physically able to attend and to those who could, through the wonders of modern technology, attend online. Upon reflection, it was possibly more beneficial for Vanuatu that it took place in this way as it ensured that ni-Vanuatu were in the majority of those taking part. One knows what often happens if one organizes any sort of academic symposium related to the Pacific within the Pacific, or even in neighbouring nations – such as Australia or, say, the US – with Pacific diaspora populations. Pacific Islanders present at such meetings often find themselves in a minority and have to watch on as various foreign academics play out their ongoing intellectual feuds in an arcane type of language that very few Islanders can understand easily.

As it happened, this author was very kindly asked by the organizing committee to give the opening keynote address on the morning of the 14th April to the first day's topic, 'Kastom mo Lanwis: Preservation or Re-awakening?'. Permission was granted to give the talk in Bislama, to help it reach a wider local audience. This was done online from Sydney, with some needed technical help on the Sydney end (it was this writer's first online video conference). As it was the conference's first presentation,

some slight early technical teething problems at the Vila end may have slightly hampered audience reception back in that vast thatched Malva-tumauri building. For this reason, and to get certain ideas out to as wide a ni-Vanuatu audience as possible, this writer will give here below an (expanded) version of the Bislama presentation. It should be pointed out here, though, that the original speech was given 'live' and not read from a written text, but was based upon the ideas that the following Bislama text gives. It was done specifically as if speaking to a ni-Vanuatu audience, particularly the youth, to help give them pride in their languages, cultures and identity and this text follows the same approach. After the normal traditional greetings and thanks, the talk went basically something like this (but bear in mind that this is a longer and updated version)....

BISLAMA PRESENTATION

Yufala ol manples yufala yu laki we yu laki. Yufala yu gat Graon, yu gat fulap difdifren Lanwis, yu gat fulap difdifren Kastom, yu gat fulap difdifren Histri mo bae yugat fulap difren histri yet long fiuja. Holem taet Graon blong yufala. Holem taet Lanwis blong yufala. Holem taet Kastom mo Kalja blong yufala. Stamba rijes blong yufala istap insaed long ol samting ia nao. Hemi Sefti mo Sekuriti blong yufala we istap Protektem yufala agenstem plante samting we wol aotsaed i save traem fos blong kam insaed wetem blong traem jenisem tingting blong ol manples. Holem taet ol samting ia mo pasem igo long nekis jeneresen blong hemi save protektem olgeta tu long fiuja.

Tangyu we yufala i bin letem se mi gat janis blong toktok smol long yufala. Mi wantem poentemaot festaem se sam samting insaed long toktok ia hemi bes long personal tingting blong mi, i no neserarili minem se i representem ofisol tingting blong eni ofisol kaljoral institut o universiti o oganaesesen we mi stap pat blong olgeta.

Bae mi stat wetem 3 stamba samting:

- 1] **Rispekt.** Yumi mas gat Rispekt. Hemi wan stamba pat blong laef blong ol manples. Yumi stap tokbaot Kalja, yumi mas save se igat ol Loa blong Rispekt istap insaed long hem. I minim se samting ia tu Nasonal Universiti blong yumi hem tu hemi mas awea long samting ia mo hemi mas rispektem tu.

2] **‘Jenisem chip’**. Hemia toktok blong ol yangfala blong tedei we ikamaot long ol samting blong dijital: i minem se blong gohed long wan nyu samting, samtaems yu mas putem wan difren chip insaed long mobael o komputa o wateva blong yu. Lukluk map ia (**insert ‘upside down’ world map here**). Yu luk wol map ia: hemi putem saot igo antap mo not igodaon. Kaen wol map ia hemi stret moa wetem tingting blong ol kalja blong Pasifik bitem hemia we yumi stap luk oltaem nomo olbaot we igat not istap antap mo saot istap daon. I no gat eni loa blong wol map we i talem se not i mas stap antap, hemi wan kaen tradisen o taktik nomo blong ol kolonial mapmeka blong haelaetem eria blong olgeta (Yurop) olsem “stamba blong wol’ from we ae blong man i foldaon isi nomo long top sentrol eria blong kaen map olsem. Wan taktik. Igat longfala histri blong kaen taktik olsem wetem ol map. Ol student we oli intres long kaen histri olsem oli save luk wan gudfala 3-part TV series, ‘Mapping the World: The story of Cartography, from rock art through to Google Earth’ we BBC TV i bin broadkastem long 2010. Naoia ating yu save lukem series ia onlaen. Wan samting we hemi impotan tumas wetem ol kaen wol map ia hemi se oli stap afektem tingting blong yumi. Yumi luk wan wol map we not istap antap, hemi stap mekem se yumi stap tingting se yumi long Vanuatu yumi stap ‘daon’ oltaem nomo. So yumi nid blong jenesem tingting. Karem wan kopi blong ‘apsaed daon’ wol map ia mo putum long wol blong haos o ofis o klasrum blong yu. Baebae yu luk se ae blong yu i foldaon kwiktaem nomo long pat blong map we bifo Yurop istap long hem ale bae yu seksek bae yu luk se naoia wetem nyu map olsem Vanuatu nao istap long posisen ia nao. So sipos yu wan man Malakula bae ae blong yu bae i foldaon stret long Malakula. Sipos yu wan man Tanna bae ae blong yu bae i foldaon stret long Tanna olsem ‘stamba blong wol’ (we hemi wan kastom tingting blong ol man Tanna finis..). So hemia nao wan jalenj (challenge/défi) we mi putem long yufala. Sipos yu putem ‘apsaed daon’ map ia, bae yu luk se afta wan manis tingting blong yu abaot wol jeografi bae i jenis bigwan. Bae yu save stanap moa strong tu, from we naoia yu save skelem wol long wan difren fasen. Traem nomo. Bae yumi traem luk sipos i posibol blong traem gat kopi blong kaen map ia long VKS Musium Stoa blong mekem se i moa isi blong student o hueva ikam pem.

- 3] **‘Edukesen’**. Plante man we oli skul oli biliv se waetman oli karem ‘Edukesen’ ikam: be i no tru. Kastom edukesen i bin stap wetem yumi finis. Wanem we ol misnari oli bin karem ikam hemi bin wan kaen o stael blong edukesen we hemi bin gat raeting (olsem A, B, C) istap wetem. Kaen raeting ia hemi bin nyu lelebet long tingting blong manples: wan olfala kastom man blong Tanna hemi bin talem long mi long taem i pas finis se, ‘Ol waeteman oli stap skrasem lif’. Wan kastom man blong bus long saot Malakula hemi bin talem long mi se ‘Yes, ol man ia oli stap putem sitsit blong spaeda long lif we i drae’. Raeting ia. Be narafala kaen raeting – o mekem mak – i bin stap longtaem finis long plante eria blong Vanuatu. Long plante lanwis blong Vanuatu wod we naoia yumi talem se ‘raeting’ long lanwis ol talem se ‘mekem mak (mark)’, o samting klosap. Sandroa hemi wan kaen raeting: olgeta long poin blong wes Ambrym oli talem se ‘*Su tuh netan’ monbwei*’ (‘Mifala i makem [markem] graon’: ‘Mifala i raet long graon’). Olgeta blong lanwis Naha’i blong saot saowes Malakula (smol aelan blong Tomman [Ur] olgeta) oli talem ‘*Tis*’ long mak (mark) o raeting: ‘*Tis mavus*’ hemi sandroa, o marking o raeting long sanbis (‘mavus’ hemi sanbis). Olgeta blong lanwis Sa long saot Pentikos oli talem ‘*T’su t’su san*’ long sem samting. Naoia tudei wan nyufala kaen raeting, istap develop, *Avoi uli* (‘tokbaot/droa [mark/raet]’) we ikamaot long Turaga muvmen long not Pentikos mo hemi bes long sandroa (*uli uli*) blong Raga lanwis eria blong olgeta. *Avoi uli* igat alfabet insaed long hem. Igat wan narafala tradisen tu, we man i save raet long ea (air) wetem string o rop. Hemia ol kaen ‘string figures’; saowes Tanna i talem *k’emal*; Erromango i talem *tawo’h*; Paama i talem *aitis*; notwes Santo [Nogugu] i talem *t’suguta*. Long lanwis blong saotist Ambrym man i save talem ‘*Lan n’dis ni aou*’ (‘Yumi yusem ol string’, o ‘Yumi raet wetem string’). Sam man oli stap ting se ol string figures ia hemi wan samting blong pikinini nomo. Be nogat. Wanwan eria i bin gat difdifren we blong hem, we maet i bin gat ol difren level insaed lo hem. Long sam eria (for eksampol, Erromango) long hae level blong hem bifo, man i bin save yusem olsem wan lanwis blong pasem tingting o advaes wetem.



Let Jif Uminduru Jerry Taki (we hemi bin pas awei long 19 Februare 2021) blong U(m) ponilongi, saot Erromango) hemi soemaot lasfala tawo'h ('string figure') blong wan longfala string figure stori we i talemaot faet bitwin skul mo kastom mo haonao.

Skul i bin damajem kastom mo kalja. Long foto ia, bigfala 'V' we istap long midel long tawo'h ia hemi representem famous Nevsem towa (tower), be apsaed daon – olsem top blong tower ia i point igodaon. Nevsem ia i representem kastom mo kalja blong Erromango, mo eria insaed long tower ia, nep, hemi soemaot tijing eria blong kastom. Toktok blong stori ia i talemaot haonao Christianity mo edukesen sistem blong hem i bin kapsaesem kastom mo kastom edukesen.

Foto ia K. Huffman hemi tekem long 2013 taem Jif Jerry istap help witem wan projekt long Australian Museum long Sydney.

Sam kalja oli talem se oli raet (o oli 'mak' [mark]) insaed long hed. Kaen tingting ia nao i lidem yumi long wan interesting samting. Yumi evriwan yumi save se long histri blong Vanuatu i bin gat longfala histri lelebet long sam eria we sam populesen i bin agenstem 'skul'. Long Bislama, 'skul' i save gat tufala mining: jioj o kristianiti, mo tu edukesen. Samting ia from we ol misnari nao i bin kontrolem longtaem ol sistem blong modern edukesen.

Skul (tufala kaen) i bin agenstem Kastom, mo Kastom i no bin trastem Skul (tufala kaen). Yumi evriwan yumi bin save se sam big man bifo i bin wari lelebet abaot edukesen: wan big man blong TAFEA hemi bin talem se edukesen ‘Hemi stap skramblem bren blong mifala mo hemi stap stilem pikinini blong mifala’. Wan narafala jif blong TAFEA hemi bin talem, ‘Moa skul, moa nagae’. Wan toktok blong let Jif Willy Bong Matur Maldo blong Ambrym, fesfala presiden blong Malvatumauri, hemi bin ‘Moa skul, moa save, moa stupid’. Maet sam man oli tingting se kaen toktok ia i no stret. Be kaen toktok ia i bin stret nomo long saed blong kastom.

Ol kaen prablems mo tingting ia nao i olsem pat blong bakgraon we i bin lidem Ralph Regenvanu (long taem ia Daerekta blong Kaljoral Senta) blong proposem wan nyufala taktik blong edukesen long bigfala National Education Conference long Vila long Oktoba 2002. Hemi bin talemaot se edukesen sistem blong kantri long taem ia ‘contributes to the breakdown of society’. Hemi bin talemaot sem samting we plante olfala oli bin wori long hem stat long longtaem pas finis. Toktok blong hem long 2002 miting ia hemi bin important tumas. Hemia nao (daon) wan smol be impotan pat blong toktok blong hem (hemi bin toktok longnglis):

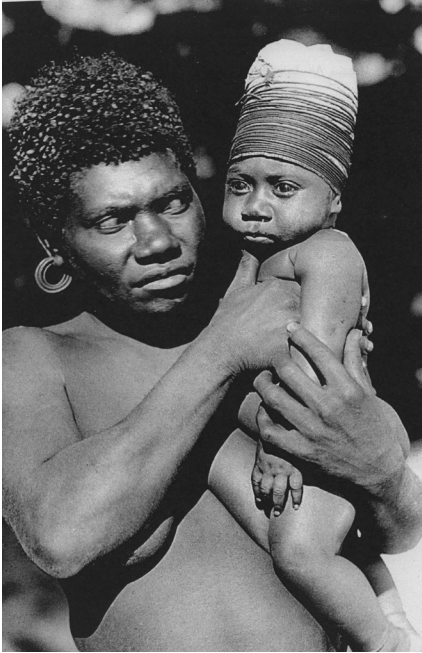
“The (current) education system is therefore not only NOT meeting the needs of the country, but is actively undermining the very basis of the sustainability of our society, both by eroding the tradition-based social systems which are the basis of the high level of sustainability that this country enjoys and by continuing to instill in our young people with a feeling that they and their society and traditions are not of value. It is not meeting the objectives of education.” (quotation from Mr Regenvanu’s speech taken from Tarere, W., ‘A new vision for education’, Port Vila Presse, 26.10.02, p. 10).

Ol samting ia i no blong talem se yumi shud agensem ‘skul’ edukesen. No. Iven stat long taem ol misnari oli bin karem skul ikam festaem, i bin gat plante manples we oli bin intres long hem, we oli bin wantem skul long ol nyufala samting ia. Plante oli bin tingting se sipos oli skul olsem bae oli kasem save long saed blong ol samting blong stampa blong rijes blong ol forena. Be igat sam man tu oli bin kwestinem. Igat wan singsing blong Tanna we istap poentemaot sam kwesten mak abaot gud o bad saed blong skul: ‘Yu skul yu ting se bae yu kasem ol waes.’

Be ol olfala oli save se skul i save givem plante Save, be Waes ikamaot long difren samting. Waes ikamaot long lanwis mo kastom mo kalja mo histri blong wanwan man mo lida. Waes hemi samting we wan man – o woman – we hemi gat plante save i tijem hem long wei blong yusem save blong hem. Topik ia, Save mo Waes, i lidem yumi long wan mama blong stamba topik:

Save, Waes, Intelijens (Intelligence) mo ‘Longfala Hed’: Wanem nao ‘inteligens’ o Save o Waes? Yumi, yumi save finis. Be problem nao hemi se stat long taem we ol misnari mo tufala gavmen oli stap kam brekfut long kantri oli stap talem long yumi se sipos yumi no skul long fasen blong olgeta bae yumi nogat save, bae yumi stupid. Be wot abaot taem we olgeta forena ia oli no kam yet? Yumi save se Save mo Waes istap finis taem olgeta ia oli no kam yet. Igat wan interesting stori long samting ia we ikamaot long taem we Kapten Cook ikam long samfala aelan blong yumi long yia 1774. Hemia numba tu visit blong hem long Pasifik, be hemia fastaem blong hem mo i fastaem we eni narafala man blong Inglan i bin kasem eni aelan long Melanesia. Go kasem taem ia, oli bin go long Polynesia nomo. Long numba tu trip ia, Kapten Cook olgeta oli go long Polynesia bakegen: oli go long Aotearoa (Niu Zilan), ale Tahiti ale Rapa Nui (Ista Aelan) ale ol Markesas aelans (Marquesas, les îles Marquises) ale Tahiti bakegen ale Niue ale Tonga ale...gogo...oli kasem ol aelan blong yumi. Fesfala stap blong olgeta hemi long Pot Sanwis (Port Sandwich) long saotist Malakula (taem ia Cook i raetem ‘Mallicollo’). Oli seksek. Festaem blong olgeta man Inglan blong luk ol man we oli no laetskin olsem ol Polynesians. Oli traem lanwis blong ol Polynesians wetem ol man Malakula be nogat laki. Oli seksek moa. Be oli seksek numba tri taem bakegen from we oli luk se hed blong ol man ia oli difren olgeta be oli no save gud from wanem.

Kapten Cook hemi bin raetem sam tingting we inogud lelebet abaot ol man Pot Sanwis, mo bae mi no talemaot long plesia. Be long bot ia i bin gat tufala ‘scientist’, olsem ol spesal man blong stadi long ol samting: Johann Reinhold Forster, mo boe blong hem Georg (George). George hemi bin yangfala, be hemi bin smat bitem mak. Taem ia ‘Science’ hemi wan nyufala samting. Long Yurop, festaem we oli bin yusem wod ia ‘Science’ long sem fasem we yumi stap yusem tedei, hemi long yia 1725 nomo. So samting ia hemi bin nyu, be Georg hemi bin bon long hem. Hemi Georg nao we hemi bin trae had blong komuniket wetem ol manples long taem ia mo hem nao hemi



Blong mekem hed ikam longfala, papa mo mama oli mas fasem hed blong pikanini taem hemi yangfala mo bun blong hed i sofsof yet. Long foto ia yumi save luk fasen ia long smol aelan blong Ur (Tomman) long saowes Malakula wan hanred yia i pas finis. Long 1979 sam ololfala blong Tomman oli talem long mi se mama long foto ia hemi Lipep, blong vilej blong Dineur. Oli talem se smol boe blong hem nem blong hem long taem ia hemi Soso: taem hemi kam olfala, hemi gat nem Masing Nambangk'r mo hemi ded raon abaot 1981. Long foto ia oli fasem hed blong Soso witem skinwud blong banana we oli kilem i sofsof mo oli fasem witem wan sofsof kastom rop. Antap long samting ia, oli putem wan sofsof basket, no'on batar ('basket blong hed' long lanwis Na'ahai) be yumi no luk basket ia long foto ia.

Foto ia Martin Johnson hemi tekem long Tomman long yia 1919. Foto ia istap long Vanuatu Kaljoral Senta Foto Akaev mo tu long foto koleksen blong Martin & Osa Johnson Safari Museum long Chanute, Kansas, long USA.

bin biliv se ol manples ia i bin luk difren from we taem oli yangfala ol famle i bin fasem hed blong olgeta mekem se hed blong olgeta i gru ikam longfala.

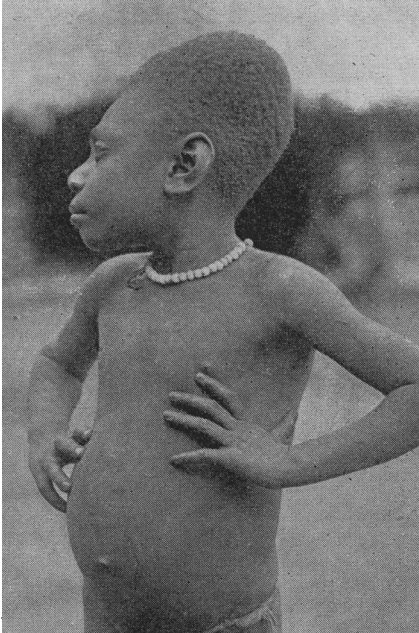
Tudei yumi save se samting ia hemi wan kastom blong plante eria blong saot Malakula go kasem i no long taem i pas tumas – long medel bus long saot Malakula klosap 50 yia i pas finis nomo mi luk sam yangfala pikinini oli gat spesal basket long hed blong olgeta, hemia blong mekem hed ikam longfala. Be long 1774 ol waetman oli no bin save samting ia, be yangfala Georg hemi bin saspektem be hemi no bin save gat pruf blong hem. Be kastom ia igat longfala histri blong hem. Long eria ia long saot saed blong Pot Sanwis kaen kastom ia, longfala hed, oli talem *barum bebeav* long lanwis Netemp' hemia long eria blong ol man Navsagh, olsem olgeta blong Lamap olgeta. Wanwan eria blong saot Malakula igat wanwan nem blong kastom ia mo wanwan difren stael blong hem. Kastom ia ikamaot

long wan god blong olgeta bifo, Ambat, we hemi bin gat longfala hed olsem mo hemi smat tu. Longfala hed blong hem i bin soemaot gudfala laen blong hem mo samt blong herm. Kastom ia istap soemaot mak blong god ia long ol man, mo ol famle oli bin biliv tu se sipos oli fasem hed blong pikanini blong olgeta baebae ol pikanini ia i save kam smat olsem Ambat ia. Taem Bislama i stat blong kam antap, toktok ia i bin stap go raon se 'longfala hed' i minem se wan man we hemi gat plante save, we hemi smat (see; Creagh, S., 'Where big heels are beaten by a long head', Sydney Morning Herald, 27th October 2004 – interview with this writer). Stamba blong toktok ia ikamaot long saot Malakula. Be ol misnari mo tredas mo tufala gavmen oli no bin andastan, oli bin tok nogud agenstem kastom ia, oli bin jikem, oli bin daonem.

Be yangfala Georg Forster nao, we hemi bin fesfala waetman scientist blong tokbaot samting ia, hemi bin raetem sam gudgudfala samting abaot ol longfala hed manples ia we hemi stret moa wetem tingting blong ol manples ia bitem klosap evri olgeta forena we oli bin kam bihaen. Yumi save talem se hemi bin gat longfala hed! Long yia 1777, oli bin pablishem buk blong hem long saed blong trip blong olgeta raon long Pasifik mo wol, mo buk ia i bin kam popula tumas. Long buk ia, taem hemi tokbaot ol longfala hed man long saot Malakula ia, hemi raetem;

“They were the most intelligent people we have met within the South Seas...We had reason to admire their extensive faculties and quick apprehension (understanding)...The short conversations we had with the Mallicollese proved them to be a people of quick perception, their senses are acute and their intellects very open...”(from Forster,G., A Voyage Round The World... , two volumes, London 1777. Quotes taken from vol. II, pp. 208, 213 & 236).

Maet sam man oli talem se taem yu joenem fasen blong longfala hed ia wetem mo long wan eria we igat fulap difren lanwis, i mekem se gudfala afekt blong hem ikam antap moa. Iven tudei long saot Malakula, igat klosap 20 lanwis long wan eria we maet igat 10,000 man nomo. Kombinesen ia maet i save mekem se bren blong man 'ikam olsem lektrik' (olsem we wan olfala daon long solora i bin talem long mi). Be samting ia, fasen blong toktok plante lanwis, hemi olsem wan meresin we igud tumas long bren, we i helpen bren blong man i wok gud. Yumi save talem se multilingualism



Hemia yumi luk wan yangfala boe long smol aelan blong Ur (Tomman) long saowes Malakula we hemi soemaot ammas ('longfala hed blong pikanini' long lanwis Na'ahai) blong hem wan hanred yia i pas finis. Boe ia, taem hemi gruap hemi tekem nem Aileh Ran Sab'dal (Estel). Hemi blong Yum'Vunbangk mo Yum'buri. Hemi bon long ful kastom mo hemi pasem ful laef blong hem long ful kastom. Hemi jes ded long 1985 nomo.

Foto ia Martin Johnson hemi tekem long Tomman long yia 1919. Foto ia istap long Vanuatu Kaljoral Senta Foto Akaev mo long foto koleksen blong Martin & Osa Johnson Safari Museum long Chanute, Kansas, long USA.

(fasen blong save toktok plante lanwis) hemi olsem wan eksasaes blong bren. Maet yumi save talem se 'Yu eksasaesem bodi, yu save kam dabol bun: yu toktok plante lanwis, yu save kam dabol bren'. Wan gudfala toktok. Wan survey blong Vanuatu Nasonal Statistiks Ofis blong 2013 i bin soemaot se 91% blong populesen blong kantri i save toktok 3 lanwis o moa. Long saed blong samting ia, Vanuatu i bitem klosap evri kantri blong wol. Nambawan. So bren blong evri manples olsem i save gat posibiliti blong kam 'olsem lektrik' (folem toktok blong olfala antap ia).

So sipos yumi joenem fasen blong gat fulap lanwis wetem kastom mo kalja we igat kastom edukesen insaed long hem, yumi gat wan nambawan gudfala hip blong kaikai mo rijes blong bren. Hemi wan nambawan powaful stamba blong bildemap save mo waes blong ol manples. Sipos yumi joenem gudfala stamba ia wetem modern edukesen, yumi save gat wan gudgudfala kombinesen we i save promotem tingting blong yumi igo antap moa sipos yumi stap awea gud se igat difren kaen sistem blong tingting insaed long hem. Bae yumi save skelem, balansem, joenem, mo yusem, be yumi nid blong awea long ol difrens blong sistems ia festaem.

Yes, igat difrens bitwin kastom wei blong tingting mo modern edukesen wei blong tingting. Stamba blong tufala sistems ia i difren olgeta. Stamba blong modern edukesen tingting i folem sistem blong 'Linear Logic', olsem wan sistem we klosap evri samting, iven laef o histri, i folem wan stret rod o laen stat long stat blong hem go kasem en blong hem. Kastom wei long plante kalja blong Vanuatu i no folem kaen 'wan stret rod nomo' aede long laef o histri, plante oli folem wan sistem we igoraon ikam bak long stat blong hem istat bak again olsem i neva finis. Laef i olsem nao, 'taem' i olsem nao, histri i olsem nao. Sam kalja oli luk se histri i no folem laen be igoraon mo igoraon bakegen inogat en blong hem, hemi raon olsem tut blong pig we poen blong hem igobak insaed long stamba. Maet yumi save talem se hemia hemi wan sistem blong Circular Logic mo circular histri. Maet yumi save talem tu se kastom sistem blong tingting blong yumi hemi minem se ol manples oli ol Lateral Thinkers mo modern edukesen system i stap traem skwisem bren blong yumi blong jenesem yumi ikam Linear Thinkers. Dasdewei sam olfala samtaems oli stap komplek abao 'skul' o modern sistem, from we oli grup long kastom tingting mo oli save se i difren wetem nyufala system. Most long olgeta yangfala tudei oli grup long nyu system, oli ting se igat hemia nomo, oli no save se igat difren system bifo, oli jes tingting se 'Oh, ol olfala oli no gat hed, oli no save wei blong tingting, oli ol manbus nomo...'. Kaen toktok ia yumi evriwan yumi harem plante taem finis, be yumi mas save se toktok ia i rong olgeta. I rong from we i soemaot se olgeta we oli toktok olsem olgeta nao oli nogat hed, oli foget finis se yumi bin gat difren tingting sistem bifo, taem 'skul' i no kam yet. Maet plante taem sam forena oli stap talem se difren kaen tingting ia blong ol olfala hemi no stret, be olgeta forena we oli stap talem olsem oli foget se wan top foren akademik mo saentist mo Nobel Prize winner blong wol, Albert Einstein (1879 – 1955) hem tu hemi bin talem klosap sem samting we ol abu oli stap talem: "The distinction between past, present and future...is only a stubbornly persistent illusion"(quoted in Braden, G., The Divine Matrix, 2007, p. 13), Professor Einstein hemi bin raetem long wan leta long 1955, i no long taem bifo we hemi bin pas awei. Saye.

Evri eria blong kantri i bin gat ol difren sistem blong kastom edukesen bifo. Problem tudei hemi se naoia plante man oli nomo rekognasem se hemi wan kaen 'edukesen', oli stap ting se edukesen i minem se yu sidaon long klasrum yu lanem ABC yu skrasem lif..... Be long laef long taem blong kastom hol laef blong yu hemi wan kaen edukesen sistem. Taem yu bon



Sam kaen kastom edukesen yu mas pem. Long foto ia yumi luk wan grup blong yangfala boe (we oli sekonsaes finis) oli laen blong pem raet blong go insaed long bigfala tabu finis we istap long lef saed long bakgraon blong foto ia. Oli pem pig ia igo long Jif Edwil Kaising (long lef saed blong foto) olgeta blong oli gat raet blong go insaed blong kam memba mo lenem fes level blong Nalawan Nemen, wan blong olgeta fulap Nalawan sistem we istap long saot Malakula. Igat ol difren edukesen level insaed long ol Nalawan ia, mo taem yu kam

memba, yu no alao blong tokbaot witem olgeta we oli no memba.

Foto ia long Nemel Minduwo, Ninde lanwis eria, Southwest Bay, Malakula. K.Huffman i tekem foto ia long Septemba 1999.

yu grup, famle istap eduketem yu. Taem yu yangfala yu go long garen oli stap eduketem yu. Taem yu wokbaot long bus oli stap eduketem yu. Taem yu stap wokbaot long rif oli stap eduketem yu. Taem yu grup yu kam man igat edukesen blong hem we yu stap haed from. Taem yu grup yu kam woman igat eduksen blong hem we yu stap haed from. Taem yu man o woman finis igat moa edukesen we maet yu save go from, mo long sam kalja yu mas pem mo samtaems yu mas haed from bakegen. Wanwan kalja i bin gat ol difren kaen tijing teknik tu blong traem trenem wei blong tingting mo toktok blong ol yangfala. Maet yumi ting se samting ia wan smol samting, be nogat. Ol praba teknik ia blong trenem bren.

Bae mi jes givem sam smol eksampol. Fes wan ikam aot long not mo ist Ambae, wan kaen teknik blong tingting mo toktok we oli talem *qaltavalu*, 'tok haed'. Sipos yu lernem teknik ia, yu save toktok long wan fasen we i haedem sikret mining blong toktok blong yu, be man we hem tu hemi lernem, hemi save gud mining blong toktok from hemi tren finis long teknik ia blong faendemaot tru mining blong toktok. Long Erromango i bin gat wan tijing teknik we oli talem *yevavatunōh* long lanwis Sye. Teknik ia, sipos kastom studen i askem kwestin long tija blong hem, tija hemi yusem teknik ia mo hemi givem wan ansa we hemi olsem wan 'revelesen' stael

we i longfala istap ran olsem riva istap tentenem hem gogo ikam back long kwestin we i bin statem. Folem teknik ia i tijem studen se riplae long wan smol kwestin i save gat wan ansa we i longfala wan we i soemaot se igat fulap fulap samting we i hang long kwestin ia. Wan narafala tijing teknik blong Erromango oli talem *uvingar'r* long hem, hemi lelebet olsem teknik blong qaltavalu blong Ambae antap. Taem we wan tija blong Erromango hemi yusem *uvingar'r* ia, toktok blong hem istap haedem stamba mining blong toktok mo studen hemi mas traem faendemaot praba mining blong toktok. Trifala kaen teknik ia i jes smol eksampol nomo blong fulfulap difren kaen kastom edukesen teknik we oli bin stap bifo long klosap evri kalja blong kantri. Evri wan blong help blong trenem bren i wok gud.

No foget tu se bifo, antap long lanwis, sam kalja oli bin gat sam kaen tabu lanwis tu antap long hem. Kaen lanwis ia man i save yusum taem oli no wantem se ol woman o narafala man we i no tren long hem oli kasem mining blong toktok. Be samples tu igat sam woman we oli bin gat tabu lanwis blong olgeta, from sem samting (we oli no wantem man i kasem toktok blong olgeta). Sem taem tu sam eria oli bin gat sam kaen treading lanwis we man i save yusem taem oli go tred long wan eria we oli no save lanwis blong olgeta (yet), hemia taem Bislama i no kam yet. Maet ol kaen toktok ia i no rili ful lanwis, be samtaems oli yusem sam difren wud blong haedem mining blong toktok ia – for eksampol, taem man i stap planem treading expedisin long kanu be hemi no wantem pablik i save se bae hemi go stret wea, hemi yusem narafala difren kaen nem blong kavremap destinesen. Yes, bifo, Vanuatu i bin gat fulap fulap difdifren kaen tijing teknik, teknik blong toktok, mo teknik blong tingting tu. Bae mi jes inkludem sam toktok long Inglis we mi bin raetem long 1999 taem VKS i bin askem mi blong putum sam tingting long saed blong kaen topiks olsem:

“(Vanuatu) cultures, like all those in the Pacific, are oral cultures passed down by word of mouth over (many) generations. Modern education and literacy are essential in (the) new Pacific, but we also suspect that they are really cutting us off from the spiritual depths of (the) ancestors. Certain areas of Vanuatu still retain ancient and highly sophisticated learning and memory retention training techniques, often involving (e.g.); ritual seclusion, fasting, special diets and plant medicines. These memory-enhancing techniques enable those trained in these ways to recite hundreds of myths cycles (and)

songs... We suspect that these specialized learning techniques exercised/developed/expanded parts of the brain not necessarily excised too much in literate cultures. We now need (modern) education and literacy, but when some of our traditionally-educated elders... say, 'Moa skul, moa save, moa stupid', they may be right. In changing over from sophisticated oral cultures to literate ones, we may actually be losing something (important); intellectually and culturally impoverishing ourselves. Brain functions may change.... (Vanuatu) needs modern education, but by accepting that, we (should) not want to lose the special techniques and abilities developed by (the) ancestors that gave them a wider, deeper, vision of the world – natural, cultural and spiritual – than European cultures now possess. In Vanuatu, and in certain other parts of the Pacific, it is still possible to protect and promote these ancient techniques. It is not too late; but if we wait much longer, it may be." (from Huffman, K., 'Communities and Fieldworkers: The Vanuatu Experience', 1999, pp. 12-13).

Maet sam man oli stap tingting se yumi stap drim o yumi no save gud wanem we yumi tokbaot, be bae oli rong olgeta. Yumi stap talem kaen samting ia long taem i pas finis, be naoia nomo sam narafala akademik ovasi oli jes stat blong tokbaot ol kaen samting ia. Bae yu traem luk buk blong Dr Lynne Kelly, The Memory Code, we i bin kamaot long 2016, mo buk blong Dr Patrick Nunn, The Edge of Memory, we i bin kamaot long 2018 we tufala buk ia i stap taj long sam pat blong ol kaen samting ia. Long yia ia nomo (2021), wan scientific journal i jes pablishem risalts blong sam experiment we sam akademik wetem wan man Aborijini blong Ostrelia oli jes mekem witem wan kastom tijing mo larning teknik blong Aborijini komperem wetem wan flas teknik blong ovasi. Risalt oli faenemaot se kastom teknik blong Aborijini hemi very efektifiv mo moa kwik mo lelebet 'enjoyable' bitem flas modern teknik blong ovasi (Reser, D., T.Yunkaporta et al. 'Australian Aboriginal techniques for memorization.', PLOS ONE, 18.5.21). So hemi gud tumas. Olgeta ovasi oli jes stat blong traem katjap nao, be bae hemi wan longfala rod lelebet long olgeta.

Plante olfala manples oli bin talem long mi se oli luk se waetman/forena oli nogat memori, mo plante manples oli stap ting se olgeta forena ia oli nogat kalja tu, oli nogat graon, oli stap flot olbaot mo taswe oli stap

kam long Vanuatu blong stap traem stilim graon yet. Plante pat blong ol kaen tingting ia i tru long ‘one way or another’. Modern wol i stap rilae tumas long ol narafala samting nao, ol teknoloji, oli nomo rilae long bren. Wan waes filosofa (man blong tingting) blong TAFEA hemi bin givem sam gudfala toktok long saed blong ol samting ia. Hemi kamaot long wan ples log TAFEA we skul i kavremap longtaem i pas finis, be hemi bon long kastom mo most long laef blong hem hemi gruap long kastom. Toktok blong hem hemi go lelebet olsem nao (bae mi no givem nem blong hem, from hemi laev yet [June 2021] mo nogud sipos sam man blong skul o jioj o gavmen i kros smol long hem from tingting blong hem):

“Ol forena oli stap tingting se yumi nogat hed from yumi nogat raeting mo yumi nogat buk. Be mifala i raet long hed. Evri tijing we mifala i lernem, evri histri mo kastom mo kalja we mifala i save long hem mo praktisem, mifala i putem long hed mo mifala istap wokbaot witem. Ol forena ikam nao oli talem se ol samting ia inogud nao mifala i mas skrasemaot mo folem tijing mo teknik blong olgeta. Ating olgeta bifo tu oli putem ol samting insaed long hed be bihaen Buk ikam nao oli tekemaot evri samting we istap insaed long hed blong olgeta oli putem insaed long Buk. So oli ting se oli nomo nidem hed o bren. Oli nomo nidem memori. Eni samting we oli wantem save, oli go from long Buk nao. Sipos oli lusem Buk, oli bagerap nao. Be naolia oli go wan moa step bakegen. Igat wan nyufala samting oli talem se Komputa nao. Naoia oli tekemaot ol samting we istap insaed long Buk, oli putem insaed long Komputa, oli sakemaot Buk. Be sipos lektrik i brok daon oli dabol bagerap nao fram ol save i nomo stap long hed, mo oli bin sakem Buk long tin doti.....Mi sori long olgeta. Be mi mi stap wokbaot yet, evri samting istap long hed blong mi yet, laef igud nomo, mi no nidem Buk, mi no nidem Komputa....’

Maet sam man i tingting se toktok ia i strong lelebet, be igud blong ol man i save. Be yumi save yusem ol nyu teknik – buk, komputa, science, etc – mo long histri blong kantri igat sam gudgudfala eksampol blong manples we oli bin gruap oli go thru long kastom edukesen ale bihaen noa oli joen long skul oli folem modern edukesen sistem ale gogo oli joenem tufala sistem ia long laef blong olgeta mo oli stanap strong long tufala leg ia. Wan leg i bes long lanwis mo kastom mo tru aedentiti, narafala leg i bes long nyu sistem i givem nyufala teknik blong dil wetem ol nyufala samting

blong moden wol, olsem ol samting blong saed blong mane o faenans, ol samting blong lektrik o dijitol, etc. Toktok blong sam olfala, long nyufala wol ia, 'Wol blong Aeon ('the World of Iron'/'le monde du Fer')', maet yumi nidem Aeon Man' blong dil wetem. Be tufala leg ia i givem gudfala balans: yu ovamak long wan o yu lusem stamba, bae yu wokbaot kruked o yu save foldaon o yu save mistem rod yu kam driftwud gogo yu lus.

Be ol nyufala samting yumi nid blong skelem tu. From maet igat sam problem wetem sam blong ol nyufala teknik ia, spesali taem yumi stap dil wetem kalja. Bae yumi nid blong tingting gud, spesali taem yumi stanemap fesfala universiti blong kantri. Long ples ia bae mi toktok smol nomo abaot wan bigfala topik ia, Saens ('science'/'la science'). Blong katem sot nomo, yumi save talem se Saens hemi wan teknik blong tingting mo kolektem mo oganaesem ol save. Plante man



Long evri aelan blong TAFEA bifo i bin gat wan kaen fasen we ol man oli save fasem hair blong olgeta blong markem se olgeta oli stap long wan taem blong kastom eduksen. Stael ia nao tudei yumi save faendem antap long bus long Tanna nomo. Hemi wan had wok blong fasfasem hair olsem, be taem blong fasem tu hemi wan taem blong lerning. Long foto ia yumi luk wan yangfala we oli fasem hair blong hem olsem, fram samting ia. Hemia antap long bus long soawes Tanna long eria we oli toktok lanwis Nivhaal o Nah'wal. Long eria ia oli talem hairstyle ia nukul.

K. Huffman hemi tekem foto ia long 1990.

oli ting se Saens hemi wan kaen teknik we i olfala mo igat longlongfala histri. Be Saens, long wei we yumi stap yusem toktok ia tedei, hemi jes kam antap 300 yia i pas nomo, mo hemi bin tek ova long sam narafala olfala teknik o fasen blong tingting we oli stap finis mo ol man oli bin folem bifo:

“Science is simply a language to describe the natural world, along with our relationship to it and the universe beyond, and it is only one language; there have been others...that were used long before modern science came along. While they may not have been sophisticated, they certainly worked” (from Braden, G., The Divine Matrix, 2007, p.22).

I tru se saens igat sam gudfala teknik we hemi yusful, spesali ol teknik blong developem ol meresin, blong developem ol kaem masin o ikwipmen olsem trak, eaplen, space rocket, mo blong klasifaem ol kaen animol, fis, pijin, bebet mo ol plante kaen samting olsem. Be taem yumi stap dil wetem ol difdifen sosaeti long wol yumi faenemaot se maet i no stret se saens i traem stikem nus blong hem igo ovamak tumas insaed long kalja. From wanem? From yumi no kokrus we man i save stikem pin long yumi mo putem label long yumi, mo tu from igat histri we saens taem tu taem i bin tekem rongfala rod olgeta wetem ol pipol mo kalja, i bin misyusum olgeta unda long nem blong saens blong traem sapotem sam kaen tingting we inogud. Bae mi given wan fesfala eksampol, hemia abaot wok blong famous saentist blong Inglan ia, Charles Darwin (1809 – 1882). Bigfala natural saentist ia hemi bin mekem gudfala stamba wok blong developem ol tingting blong ‘natural selection and human evolution’/‘sélection naturelle et l’évolution humaine’ mo hemi bin raetem tu mama blong buk (On the Origin of Species [1859] mo The Descent of Man [1871]) we i bin mekem wan kaen revolusen blong tingting raon long wol. Problem nao i bin kam bihaen taem sam lidas o kantri o colonial powas oli bin misyusum sam kaen tingting insaed long tufala buk ia blong jastifaem moa kolonial expansion (‘Yumi moa gud mo hae bitem ol narafala man, yumi mas tekova long ol kantri blong olgeta mo rulem olgeta’), mo iven sapotem resisem (‘racism’/‘racisme’). Sipos i bin gat komplek ikam antap, oli riplae se ‘Saens i talem olsem, mifala istap folem Saens nomo’. Stat long 1930s bakegen, Hitler mo ol Nazi blong hem ol bin misyusum saens bakegen, oli pem wan mama blong grup blong antropolojis mo arkiolojis blong mekem wok blong olgeta mo blong jenesem ol risej risalt blong olgeta

blong yusum saens blong pruv se long histri ol man blong eria blong olgeta nao oli ol praba top man blong wol mo ol kaen giamon tingting olsem. Be oli misyusum saens blong traem givem wan faondesen long kaen tingting ia. I no Hitler nomo we i bin folem kaen tingting ia, igat narafala kantri tu (iven long Asia) we oli bin mekem klosap sem samting, be, bien sur, olgeta oli misyusum saens blong soem se olgeta nao 'top blong wateva...' Ol kaen man ia oli misyusum saens tu blong jastifaem ol rabis project blong kilem ded ol kaen man we oli no laekem olgeta o mekem se oli wok olsem slev, o oli yusum ol nagae teknik blong kontrolem populesen blong olgeta, o oli yusum olsem blong testem ol meresin long olgeta, mo plante kaen samting olsem. Olgeta colonial mo 'settler societies' nao (long Amerika, Canada, Ostrelia mo Niu Zilan, mo long Russia tu [long Siberia, etc], mo Saena tu [long Tibet]) oli yusum 'saens' o 'divelopmen' o "economics" nao blong jastifaem fasen blong stilem ol pikinini blong olgeta blong putum long ol 'faktri skul' we oli nomo gat kontakt wetem ol lanwis mo kalja mo famles blong olgeta. Fasen ia long Ostrelia oli stap talem 'The Stolen Generations' mo wan ripot we i jes kamaot long stat long manis June 2021 aot long Healing Foundation italem se igat 27,000 survivors blong 'Stolen Generations' ia istap laev yet. Fasen ia istap gohed naoia long India we gavmen istap tekemaot plante traebol pikinini aot long erias mo famles blong olgeta oli putem olgeta insaed long 'faktri skul' olsem (be long India ia toktok italem se sam bigfala maening kampanis longwe oli stap sponsorem ol skuls ia [fram ol tribal kaljas ia oli stap long graon we ol maening kampani nao oli wantem dig long graon blong olgeta be go kasem tedei ol traeks ia oli no wantem letem]). Yumi bin ting se ol kaen rabis fasen ia tu i bin finis, be plante kaen (eksampol: ol scientifik medikol experiment) i stap gohed yet long fasen blong haed kasem tudei long wan wan pat blong wol.

From posibol misyus blong 'saens' long pipols mo kaljas blong sam pat blong wol, American Anthropological Association (we hemi top bigfala oganaesesen long wol blong ol antropolojis mo plante pat blong ol stadi we i joen wetem, olsem akaeoloji, lingwistik, medikol antropoloji, etc) i bin skrasemaot wod ia 'Science' aot long toktok blong ofisol rod ('aims'/'buts') blong olgeta. Desisen ia i bin kamaot long wan mama blong rao long bigfala annual miting blong olgeta long Disemba 2010 (Wade, N., 'Anthropology a Science? Statement Deepens a Rift', New York Times, 9th December 2010) be rao ia i bin gohed klosap ten yia finis. Samting ia

i no bin afektem tumas olgeta we oli konsentret long stadis blong kalja blong helpem yumi, olsem ‘cultural anthropologists’, be i bin mekem olgeta we oli dipen long saens i sponsarem olgeta oli seksek. Taswe nyus blong samting ia i no bin goraon tumas. Ol man blong kilem tamtam blong talemaot nyus ia oli no bin plante, from plante blong olgeta blong kilim tamtam olgeta tu oli dipen long saens sponsa.....

Yumi save talem se kaljoral stadis hemi no wan saens, hemi rili wan stadi long saed blong humanitis (‘humanities’/ ‘humanités’) mo, sem mak long ol stadis olsem, i mas gat rispekt mo lav mo andastanding insaed long hem. Trifala kaen samting ia inogat insaed long ‘saens’. Iven sam blong ol bigbigfala man blong Science itself, oli stap gat konsen olsem: hemia Max Planck (1858 – 1947) hemi givem tingting blong hem:

“Science cannot solve the ultimate mystery of Nature, and that is because, in the last analysis, we (humans) ourselves are....part of the mystery we are trying to solve.” (Max Planck 1932 quote taken from Braden, G., The Divine Matrix, 2007, p.3).

So, sipos baebae igat wan seksen blong kalja insaed long Nasonal Universiti blong Vanuatu, maet yumi save talem se imas gat strikt lokol manples kontrol long hem. Olsem maet i gud se Malvatumauri mo Vanuatu Kaljoral Senta (wetem ol Filwoka) mo Nasonal Universiti blong Vanuatu NUV mo VKS (mo Filwoka) mo Malvatunauri i lukaotem seksen ia olsem ‘kastom polis’. Hemia blong meksua se ol aotsaed forena institusen oli no save misyusum ol kalja blong Vanuatu blong pusum ovamak ol foren studen o riseja blong olgeta blong kam mekem wok blong olgeta long aelan. Maet sam blong olgeta stadi projekt ia igud, be sipos oli hip ovamak maet igat problem bihaen. Smol mo sloslo hemia nao i moa isi blong kontrolem gud, blong meksua se evri project hemi rili yusful long kantri. Sipos samting ia ikam ovamak bigwan tumas, bae i save kam olsem wan kaen Kaljoral Maening operesen, mo samting ia bae i no stret mo bae hemi save damajem kantri mo kaljas. Olsem yumi save talem wan stamba tingting: ol kaljas blong Vanuatu oli exist from we oli gat raet blong liv mo breath olsem folem kalja blong olgeta, oli no exist nomo blong gat man ovasi i kam stadi long olgeta. Sipos igat wan kaljoral project we igud long komuniti mo kantri, igud, be permisen blong kam long kantri blong mekem wan risej hemi shud be wan privilej, i no wan automatic raet we wan forena i talem se saens nao i givem raet long hem blong kam.

Long saed blong tijing insaed long wan seksen blong kalja olsem, yumi no mas foget se igat sam samting insaed long ol kalja blong Vanuatu we i tabu, we yumi no alao blong tokbaot long pablik, mo yumi mas rispektem ol kaen loa olsem, iven long wan university we hemi bes long kantri. No foget tu se praba stamba blong wei we ol kaljas blong Vanuatu oli stap kontimu from jeneresen go kasem nekis jeneresen, hemia thru long toktok, i no raeting, i no komputa o ol nyufala dijitol samting. So maet hemi impotan tumas blong wok wetem ol jifs mo ol bigfala man mo woman mo Vanuatu Kaljoral Senta mo filwokas blong establishem mo promotem kaen stamba samting ia, tijing mo promosen blong kastom fasin blong toktok, kastom fasin blong pasem save igo long nekis jeneresen thru long praba wei blong hem: toktok. Maet samting ia NUV i wantem putum long han blong Malvatumauri mo VKS. Long saed blong samting ia maet yu nid blong rilae long advaes blong sam olfala man mo woman we maet oli neva bin go long skul mo oli no save ABC be oli gat plante save mo waes. Blong bildem wan gudfala samting we i save las longtaem mo benefitem kantri, yumi mas gat wan praba stamba o faondesem. Yumi no save hipemap ol nyufala kaen teknik we ikamaot long ovasi, olsem saens o dijitol o wateva, sipos yumi no gat strong stamba festaem. Skelem gud evri samting.

From? Yumi kam long las toktok nao. From saens itself, iven tho ofisali maet aims blong hem igud, maet ol bagej o basket blong hem we ikam wetem hem, olsem 'Developmen', end risalt blong hem maet samtaems hemi nogud. Yumi stap dil wetem kalja seksen ia, so yumi mas keaful moa, from kalja hemi fragile: sipos wan jeneresen i mestem nao, saye, fulap samting i save lus kwiktaem. Maet yumi save talem se 'Science' hemi no save protektem kalja, from ol samting we istap wetem mo bihaen long saens nao olgeta samting ia nao istap help blong distroyem kalja raon long wol. Sori blong talemaot, be hemi save destroyem wol tu. Haonao?

Klaemet Jenis. Saens hemi bin help blong karem plante gudfala samting ikam long wol, olsem meressin, teknoloji, ol developmen blong ol praba saentifik disciplines olsem physics, chemistry, mo ol kaen samting olsem. Be i gat bad saed blong hem tu we plante man oli no rekognaesem fulwan yet. Sins saens i bin kam antap, stat long 300 yia i pas, evri samting istap gohed kwiktaem tumas mo kwiktaem istap go antap moa yet. Moa faktri, moa maening, moa konstraksen, moa destraksen blong envaeronmen, moa 'developmen', moa mane, moa gridi, moa wus. Ol destraksen mo

polusen mo doti we hemi pat blong kaen developmen ia, we ol teknik blong saens nao i bin mekem ikam antap, i help blong mekem global warming igo antap nao mo i help blong mekem klaemet jenis istap kam antap tu. Naoia oli talem se saens mo teknoloji bae oli save sevem yumi from ol denja ia – be saens mo teknoloji nao i bin help blong mekem ol problem ia festaem. Samting i no stret. Ating sipos ol olfala we oli stap long kastom yet antap long bus olgeta nao oli bin masta blong wol during long lasfala 300 yia ating bae yumi save luk se envaeronment mo kaljas raon long wol oli gud nomo istap. Yumi luk ya finis bae yumi no luk klaemet i jenis nating (be bae yumi no save luk sam gudfala samting tu).

Narafala problem tu se politik tu i save mekem saens i mistem praba rod blong hem ikam stikem nus blong hem insaed (blong apdet blong samting ia naoia, ridem hemia: Grjebine, L., ‘Science has always been political’, Alternet, 27th May, 2021). Yumi luk finis wan olfala blong TAFEA hemi talem se komputa ikam nao oli stap sakem ol buk: samting ia distraksen blong ol buk tu igat longfala histri blong hem. Ridem Polastron, L., Books on Fire, London, 2007 mo Ovendon R., Burning the Books, London, 2020). Politik mo relijins nao igat longfala histri blong traem kontrolem save thru long destraksen blong ol buks mo laebris. Be taem komputa mo intanet istap kam antap, sam samting istap hapen bihaen: ol man oli ting se evvri samting istap long komputa nao yumi nomo nidem buk. ‘Buk hemi ‘old-fashioned’: intanet nomo nao i rul’. So raon long wol nao oli stap daongredem o klosem plante laebri. Maet sam man oli talem se ‘Developmen’ ia nao, yumi nomo nidem buk. Be taem intanet o lektrik i brok daon nao olgeta kaen man ia nao bae oli skrasem hed fram oli sakem aot buk finis (mo tingting o save we oli nidim i nomo stap insed long hed, sem mak olsem we olfala blong TAFEA hemi bin talem).

No foget se intanet o ol onlaen samting i no strong, oli no katem long stun, hemi lektrik nomo, so hemi save brokdaon isi nomo. Eksampol: long dei bifo we mi stap raetem ol las samting ia nao, long namba 8 June 2021, i bin gat wan mama blong intanet/websaet brekdaon raon long plante pat blong wol we i bin las klosap wan hoa. Brekdaon ia i bin daonem websaets blong plante bigfala nyuspepa, i bin afektem sam ofisol websaets blong gavmen blong UK mo Ostrelia mo websaets blong sam mama blong kompani olsem Amazon, PayPal, etc. Hemi no wan smol samting, hemi soemaot wan mama blong posibol problems. Stamba blong brekdaon ia

oli talem se hemi link wetem wan 'cloud computing services provider' long San Francisco (be igat wan narafala stori we istat goraon we italem se maet brekdaon ia hemi tu du wetem wan pre-planned projekt blong wan mama kampani blong US we oli bin talem se namba 8 june nao bae oli statem wan projekt blong yusum ol ekwipmen blong olgeta blong kaekae moa elektronik 'data' blong ol man raon long wol).Maet yumi neva save ful stori blong brekdaon ia. Be hemi wan saen se ol samting ia i save lus isi mo kwiktaem tu.

Be sem mak tu we bifo sam gavmen o relijins oli wantem distroyem ol buk we i no folem tingting blong olgeta, naoia tudei ol man we oli rilae tumas long intanet o mobael fon o Twitter o Fesbuk sam blong olgeta oli save fesem sem problem. Insaed long las 10 yia nomo i gat fulap kes we sam gavmens oli bin katem o aotem o censurem o restrikttem intanet (o mobael fon) o ol narafala kaen dijital koneksens long sam erias blong kantri blong olgeta taem oli no wantem se pablik i stap komuniket o taem oli no wantem se ol o sam populesen blong olgeta i harem wan nyus we istap go raon. RSF – Reporters sans frontières – wan NGO we i bes long Paris – istap mekem wan list blong ol kantri we oli stap mekem sam kaen fasen ia nao, wan list we oli talem se 'Enemies of the Internet'. Sam kantris we oli stap long list ia nao i inkludem Iran, North Korea, Pakistan, India, Russia, China, Indonesia (long Wes Papua).....mo US mo UK tufala istap long list ia tu (!). Be igat fulap smol smol kantri we oli stap mekem tu. Wetem dijital, evri samting i moa isi: sipos yu no laekem wan man, yu klikem switj, yu aotem lektrik o koneksen blong hem. Yu aotem hem long Fes Buk o Twitter o Youtube o Tik Tok. Isi nomo, sipos yu gat save long ol kaen teknoloji ia.

Samting ia i no minem se yumi no yusum intanet o ol samting olsem dijital. No, yumi save yusum, hemi wan gudfala tool blong wok mo hemi mekem se wok i isi. Be sipos yumi rilae tumas long hem samtaems bae yumi save gat sam problem ikam bihaen. Long Pasifik, hemi isi nomo blong ol ekwipmen i save brok daon, mo i sas blong reperem (o pem nyu wan). Samtaems intanet i no wok, mo sipos igat disasta (saeklon, ertkwek, tsunami) i save bageremap ol ekwipmen ia – be semtaem sipos i wok yet hemi save help bigwan long warning mo long komunikesen afta long disasta. Saed long edukesen, ol kaen teknoloji ia hemi yusuf tumas (sipos hemi wok gud), be traem blong no rilae long hem ovamak. Igat wan gudfala toktok long

Inglis long saed blong samting ia: **‘Don’t make the mistake of confusing Technology with Education’**. Mo no foget tu, long saed blong wok long kalja, se ol lanwis mo kaja blong Vanuatu oli bin develop fulwan longtaem i pas finis, taem ol moden teknoloji ia mo iven ol busnaef oli no bin kam yet. So saed blong wok long kalja insaed long wan Pasifik institution maet yumi save talem se yes, ol nyufala tool ia hemi yusful, be hemi tul nomo. Sipos hemi bruk daon o ‘out of date’ o yu mas apgredem, wok i save gohed nomo sipos yu gat backup – olsem ol buk, ekwipmen (wok mo audio-visual) we i save wok long batri o solar....o sipos yu wan kastom tija we evri samting istap insaed long hed finis i rere istap....

Prablem ia blong apgredem ol samting blong dijital blong ol faels mo ‘data’ i save las longtaem bae hemi save kam wan bigfala problem long fiuja – raon long wol. Long wan sot introdaksen long problem ia, lukem smol buk ia, Connell, M. et al, Digital Dark Age, Sydney, 2011. Yu no mekem se ol teknoloji ia ikam olsem wan kaen nyufala relijin we ol man oli jamjam oli halleluyah fram oli singaot se kago ikam finis bae yumi gat automatik evri ansa. Nogat. Igat problem insaed. Igat gud mo bad saed blong hem. Sipos yu wantem tusem smol long ol samting ia, yu traem ridem wan buk we i jes kamaot we Professor John Cook hemi raetem: Death by Technology: The road to Hell is Paved with Good Inventions, Jefferson, 2021.

So gud lak long yufala evri wan long bigfala topik mo project ia. Tingting gud. Skelem gud evri samting. Lanwis mo Kastom mo Kalja igat laef mo rispekt insaed long olgeta. Holem taet strong. Bae yumi finis wetem wan toktok long Inglis we His Exceellency Odo Tevi, long taem ia Vanuatu Ambassador to the UN (United Nations) hemi bin givem long UN bilding long New York long International Mother Language Day long 21st February 2017:

“English may be a better language to do international business. French may be a better language to discuss artistic and poetic endeavour. Ni-Vanuatu languages are definitely better than both these international languages if one is back in one’s village and need to talk about the important things in life: Land, Language, Culture and Identity”. (quotation published in Huffman, K., ‘School Spirit in Vanuatu’, Muse [Sydney University Museums], issue 17, [June], 2017, p.31).

Tangyu tumas long atensen blong yufala. Toktok blong mi i finis long ples ia nomo. Tangyu.

This brief and incomplete paper is dedicated to the teachers of Vanuatu: Kastom teachers and 'Skul' teachers, past, present and future. The author's views expressed in this paper are his own, and do not necessarily represent the views of any of the institutions he is associated with.

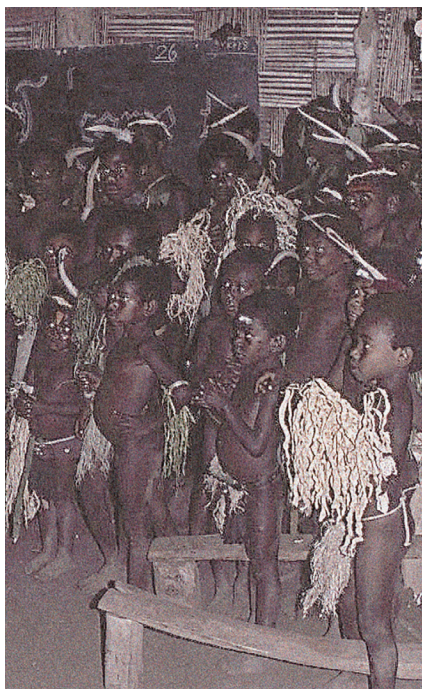
Bondi Beach, NSW, 9th June 2021.

- * Honorary Curator (National Museum), Vanuatu Cultural Centre (Curator 1977 – end of 1989), Port Vila, Vanuatu.
- Research Associate, Australian Museum, Sydney, Australia.
- Honorary Associate, Division of Museums and Cultural Engagement. University of Sydney, Australia.
- Member, Scientific Committee, *Te Fare Manaha*/Museum of Tahiti and the Islands/Musée de Tahiti et des Îles, Puna'auia, Tahiti, French Polynesia.
- Trustee, PIMA (Pacific Islands Museums Association).
- Corresponding Member, IEA (institut des etudes avancées/Institute of advanced Studies)(université de/university of), Nantes, France.
- Etc.

BIBLIOGRAPHY: (hard copies of this author's published articles listed below are available in the Research Library of the VKS/Vanuatu Cultural Centre. Apologies for listing so many of my own small publications, but they deal with many aspects of this talk/paper – and their existence may be one of the reasons I was asked to give this current presentation).

- Bonnemaison, J., C. Kaufmann, K. Huffman & D. Tryon (eds), Arts of Vanuatu, Bathurst & Hawai'i, 1996.
- Braden, G., The Divine Matrix: Bridging Time, Space, Miracles and Belief, Carlsbad/ London/Sydney, 2007.
- Brockman, J., Is the internet changing the way you think?, New York, 2011.
- Carr, N., The Shallows: what the internet is doing to our brains, New York, 2010.
- Connell, M., L. Preston & H. Whitty, Digital Dark Age: a cautionary tale, Sydney, 2011.
- Cook, J., Death by Technology: The Road to Hell is Paved with Good Inventions, Jefferson, 2021.

- Creagh, S., 'Where big heels are beaten by a long head', Sydney Morning Herald, 27th October 2004 (based on interview with K. Huffman).
- Forster, G., A Voyage Around The World, London, 1777, two volumes. A two-volume re-edition of this work, edited by Thomas, N. & O. Berghof, was published by the University of Hawai'i Press, Honolulu, in 2000.
- Grjebine, L., 'Science has always been political', Alternet, 27th May 2021. Available at: <https://alternet.org/2021/05/is-science-political/>
- Huffman, K., '*Lan n'dis ni aou*' ('Writing with String'): string figures and their associations in Vanuatu', Muse (Sydney University Museums magazine), Issue 22, March 2019, pp. 26 – 29.
- Huffman, K., 'School spirit in Vanuatu', Muse, Issue 17, June 2017, pp. 29 – 31.
- Huffman, K., 'The drum is the voice of the chief': Slit drums and language in northern-central Vanuatu', Explore: the Australian Museum Magazine, vol. 37, no. 2, December 2015, pp. 10 – 13.
- Huffman, K., 'Exchange, community and value', in Bolton, L. et al (eds), Melanesia: Art and Encounter, London (British Museum), 2013, pp. 287 – 293.
- Huffman, K., 'Respect is the Foundation of Life', in Howarth, C., Kastom: Art of Vanuatu, Canberra (NGA), 2013, pp. 30 – 35.
- Huffman, K., Traditional Money Banks in Vanuatu, Port Vila, 2005 (Vanuatu National Cultural Council and UNESCO [Paris]); 70pp illustrated report (also available in French).
- Huffman, K., 'Pigs, Prestige and Copyright in the Western Pacific', Explore, Vol. 29, no. 6, December 2007, pp. 22 – 25 (also re-published by UNESCO, Paris).
- Huffman, K., 'Communities and Fieldworkers; The Vanuatu Experience'. Unpublished paper written for the PIMA (Pacific Islands Museums Association) and UNESCO 'Museum Management and the Community' meeting held at the VKS (Vanuatu Cultural Centre) 17 – 21 August 1999. 1999, 49pp.
- Huffman, K., 'Trading, Cultural Exchange and Copyright: Important aspects of Vanuatu Arts', in Bonnemaïson et al, Arts of Vanuatu, 1996, pp. 182 – 194 (also in French).
- Huffman, K., '*Su tu netan 'monbwei*' ('We write on the ground'): sand-drawings and their associations in northern Vanuatu', in Bonnemaïson et al, 1996, pp. 247 – 253 (also published in French).
- Kelly, J., The Memory Code, Crows Nest, 2016.
- Nunn, P., The Edge of Memory: Ancient Stories, Oral Tradition and the Post-Glacial World, London, 2018.
- Orr, D., 'What is Education for?', Context Institute 2021 reprint of the respected environmentalist Professor David Orr's 1991 article. Available at: <https://www.context.org/iclib/ic27/orr/> . It includes his famous statement, "The truth is that many things on which your future health and prosperity depend are in dire jeopardy (at risk): climate stability, the resilience and productivity of natural systems, the beauty of the natural world, and biological diversity...It is worth noting that this is not the work of ignorant people. It is, rather, largely the result of work by people with B.As, B.Sc.s, LLBs, MBAs and Ph.D.s."
- Ovenden, R., Burning the Books: A History of Knowledge Under Attack, London, 2020.



Wan kaen lukluk igo long wan pat blong fiuja? Igat plante toktok naoia long saed blong bildemap ol kaen Kastom Skul we i save wok witem modern edukesen sistem o i save wok bisaedem o wateva. Igat ol difdifren kaen tingting o plan blong hem, mo maet evri pat blong kantri i difren libit. Samting ia igud tumas, Plante man oli ting se tingting ia i jes kamaot naoia, be nogat. Fesfala Kastom Skul blong kantri i bin stanap bitem 45 yia i pas finis long wan eria long bus long saowes Tanna. Hemia hemi Yaonanen Kastom Skul, we i bin stanap long Laowasapat long eria we oli toktok lanwis ia Nivhaal o Nah'wal. Men point blong Kastom skul ia hemi se hemi bin stanap long wan eria we inogat eni skul finis mo tu wan eria we ol man oli ol man blong Kastom mo oli no bin wantem ol misnari.

So skul ia i bin stat long wan difren rod, we hemi bes long Kastom festaem mo hemi yusem sam teknik blong eduketem ol pikanini lilbit abaot aotsaed world mo lilbit abaot ABC.. Taemtebol long skul ia i bin folem taemtebol blong kastom, mo skul uniform blong ol students hemi bin normal kastom dres we oli putem evi dei. Skul ia hemi bin brokdaon afta we Saeklon Uma i bin damajem nogud eria ia long Februare 1987.

Foto ia K.Huffman hemi tekem insaed long Kastom Skul ia long Septemba 1978. Courtesy Vanuatu Cultural Centre. Ol studen ia oli flas gud long taem ia fram oli rere blong go aotsaed long skul ia blong go mekem danis nipe.

-
- Polastron, L., Books on Fire. The Tumultuous Story of the World's Great Libraries, London, 2007.
 - Price, D., Weaponizing Anthropology: Social Science in the Service of the State, Oakland, 2011.
 - Reser, D., T. Yunkapurta et al, 'Australian Aboriginal techniques for memorization', PLOS ONE, 18th May 2021. Available at : <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0251710>
 - Tarere, W., 'A new vision for education – Ralph Regenvanu', Port Vila Presse, 26th October 2002, p. 10.
 - Wade, N., 'Anthropology a Science? Statement Deepens a Rift', New York Times, 9th December 2010.

Langues et identité au Vanuatu :

Le cas de l'anglais, du français, du bichelamar et des langues locales

Takao Tavo

Biographie :

Takao (Paul) Tavo est un enseignant, écrivain, poète du Vanuatu et auteur de plusieurs romans et recueils de poèmes dont *Quand le cannibale ricane*, *L'Incandescence de la Pirogue*, *L'Âme du kava*, parus aux Éditions Alliance Française de Port-Vila.

ABSTRACT

L'objectif de cet article est celui de tenter de démontrer la préséance et la prééminence des langues locales, endogènes, sur les trois langues officielles (l'anglais, le français et le bichelamar) sur la question de l'identité. Les trois langues officielles ne peuvent pas prétendre incarner l'identité primordiale Ni-Vanuatu d'abord puisque ce sont des langues étrangères issues de la colonisation. La colonisation n'a jamais été positive pour les peuples colonisés. L'entreprise est inhumaine dans sa totalité car son objectif est le déni de l'autre et son ravalement à l'état d'animal. Ensuite, car il est absolument impossible avec ces trois langues de retracer la longue histoire du pays, au mieux on peut remonter l'histoire coloniale jusqu'à 1606, l'année de l'arrivée du Portugais Queiros. Que faisaient nos ancêtres méritants avant cette date ? Se balançaient-ils sur des arbres comme il est convenu de le penser aujourd'hui par aliénation ? Ou bien vivaient-ils dans un monde insulaire océanien polyglotte où le système du don et du contredon a atteint une complexification et une sophistication unique par le réseautage fourni qui y existait ? Enfin, car avec elles il est absolument impossible d'actualiser et réhabiliter la spiritualité Ni-Vanuatu issue des

ancêtres. Elles sont au contraire la manifestation et les véhicules d'une anti-spiritualité portées par les religions révélées importées (le judaïsme, le christianisme et l'islam). Pour atteindre sa souveraineté, le Vanuatu doit acclimater les savoirs, les sciences, la technique et la technologie dans les langues endogènes et éviter le transfert des technologies dans les langues étrangères : condition *sine qua none* de son développement. Développement n'est pas souveraineté, il suppose l'imitation servile des modèles obsolètes et décadents de l'Europe. Dans l'imaginaire collectif, un pays développé est un pays à la remorque de l'Occident. Donc le Vanuatu et l'Océanie ne doivent pas se développer, ils doivent au contraire recouvrer leur souveraineté ancestrale, ouverte et souriante.

Keywords/Mots-clés : Langues officielles, langues endogènes, identité, conscience historique, spiritualité, imitation, développement, souveraineté, monolinguisme, bilinguisme, polyglottisme, fermeture, ouverture, colonisation, aliénation, pratiques présentes, pratiques ancestrales.

Un Ni-Vanuatu pauvre¹ devient systématiquement l'ennemi du Vanuatu. Pauvre dans le sens de vacuité ontologique qui s'oppose diamétralement à la complétude ontologique qui s'acquiert elle par la connaissance de soi, autrement dit, la conscience de son identité à la fois en tant que personne, en tant que peuple et en tant qu'espèce humaine. Cependant, l'identité a 3 composantes essentielles : la maîtrise sans faille de sa langue maternelle enracinée, une conscience historique érudite et une spiritualité inébranlable, hermétique, intouchable, indomptable, incorruptible. Ainsi, l'identité s'obtient à partir de l'addition et de la fusion harmonieuse de ces constituantes. L'éducation² est la structure sociale chargée de l'acquisition, de la compréhension et de la transmission des lois nouménales et phénoménales de chacun de ces 3 critères dans le but d'éviter l'égarement historique et empêcher la perte spirituelle afin de sans cesse s'élever à partir de la perfectibilité de l'homme vers la tentative de réalisation de sa divinité. D'où

1 En deçà d'un certain seuil de pauvreté, certains Ni-Vanuatu ne doivent pas diriger le pays car leurs directions et leurs agissements ne seront alors que trahisons permanentes et mensonges perpétuels. Cela veut dire que pour diriger le pays, il faut des êtres humains incorruptibles, indomptables et invulnérables aux coups et aux tentatives de corruption.

2 L'éducation du latin *educare*, allaiter travaille à l'infantilisation maintenue des apprenants qui ne seront pas en dernier ressort capables de créer à partir de leurs ressources. L'instruction ou mieux l'initiation permet de former des jeunes qui sauront protéger leur vie, leur famille, leur pays et qui en dernière analyse créeront à partir de leurs ressources et sortiront ainsi de la dépendance. Nous utiliserons "éducation" par facilité pour les besoins du colloque. L'éducation est donc dans son acception première l'amorce de l'élévation de l'homme à partir de son état animal vers son état divin.

venons-nous ? Qui sommes-nous ? Et où allons-nous ? La réponse à ces 3 questions constitue en même temps l'essence de l'identité. Il s'agit donc dans cet article de tenter de répondre à ce tryptique en partant de l'étude des 3 langues officielles et des langues locales pour essayer de circonscrire l'identité actuelle Ni-Vanuatou. Ce travail nécessite au préalable d'élucider le contexte présent et de dire d'abord en termes clairs les obstacles réels ou éventuels et de poser ensuite fermement les actes en vue de l'accomplissement de la souveraineté³ du pays. La compréhension totale d'un problème particulier (prétexte) ne peut être possible qu'en l'appréhendant globalement. Dans les interactions et les interférences globales actuelles de la marchandise systémique, le particulier ne peut résoudre le particulier. Sa résolution complète se trouve toujours dans la convocation d'une vision globale dans laquelle il s'inscrit, c'est-à-dire, en faisant intervenir dans l'étude le texte et le contexte. *Langues & identité* sont ici le prétexte. Or il faut d'abord poser le contexte et le texte Ni-Vanuatou afin d'asseoir l'analyse sur une base solide. Autonomiser le prétexte dans un enclos de spécialisations académiques universitaires reviendrait systématiquement à appauvrir considérablement par aseptisation son sens⁴ et désamorcer copieusement par épuration sa substance subversive.

2020. 40 ans après son accession à l'indépendance signée, le Vanuatu continue toujours à se chercher un sens, une voie : la bonne direction à prendre, les ressources humaines requises, les idées novatrices adéquates et les moyens logistiques appropriés qui lui permettront d'asseoir définitivement sa souveraineté pour pouvoir ensuite s'ouvrir sereinement dans un contexte mondial, transnational et international gagnant-gagnant. Dans cette optique-là, il s'invente et se réinvente depuis lors une identité "moderne" syncrétique où s'articule et tente de fusionner à la fois des sources, des valeurs, des croyances, des idées, des innovations et des systèmes internes et externes. Depuis 40 ans, maintes tentatives de réformation des institutions en place, qui présentent toujours l'inconvé-

3 Nous opposons ici "souveraineté" au "développement". La "souveraineté" c'est l'idée qu'un pays peut croître et vivre heureux, épanouir avec ses propres ressources sans dépendre forcément des ressources des autres pays. "Développement" est un mot-piège qui sous-entend en réalité l'imitation servile du modèle européen. Ainsi, pour qu'un pays sous-développé, en voie de développement ou émergent se développe réellement, il faut qu'il rattrape son retard sur l'Occident. C'est ce qui a fait dire à Sarkozy à l'université Cheikh Anta Diop de Dakar que le problème de l'Afrique, c'est qu'elle n'est pas entrée dans l'histoire. Cela crée la course et la concurrence des pays du Tiers-Monde à qui correspondra au mieux et au plus vite au modèle tant admiré. En imitant servilement le modèle européen, les pays du Tiers-Monde perdent d'avance puisque jamais ils ne correspondront au modèle tant aimé de cet amour malsain du dépit amoureux de la victime pour son bourreau ; ils ne peuvent au mieux que devenir sa caricature, son faire-valoir.

4 Nous entendons le mot *sens* ici dans sa définition globale en tant que destination, signification et saveur/sensualité mais surtout pas dans son acception universitaire réduite de signification.

nient de s'appuyer sur des bases occidentales en négligeant par imitation servile les sources internes, se sont soldées par des échecs terribles et cela dans tous les domaines de la société naissante⁵ (religion, justice, santé, éducation, sport etc.) car le projet humaniste mondial européen est en réalité un désir d'occidentalisation et d'assimilation dans une systématisation dictatoriale de toutes les cultures non-européennes, une volonté d'accaparer et de piller les ressources des autres pays et d'inoculer des virus et des maladies dans le cadre d'un malthusianisme qui ne dit pas son nom contre les pays dont le taux de natalité devient préoccupant pour l'Occident. L'orgueil de race et l'esprit de système qui a animé la volonté dominatrice et prédatrice à la fois de l'esclavage et de la colonisation sont tels qu'ils contaminent également les savants européens qui sont pourtant reconnus pour leur clairvoyance à l'exemple de Herbert Spencer qui a écrit dans son traité *Les bases de la morale évolutionniste* ceci :

Si l'on dit qu'à la manière des Hébreux qui se croyaient autorisés à s'emparer des terres que Dieu leur avait promises, et dans certains cas, à en exterminer les habitants, nous aussi, pour répondre à "l'intention manifeste de la Providence", nous dépossédons les races inférieures, toutes les fois que nous avons besoin de leurs territoires, on peut répondre que, du moins, nous ne massacrons que ceux qu'il est nécessaire de massacrer et laissons vivre ceux qui se soumettent⁶.

Mettant de côté tout esprit scientifique, il s'est laissé aller au plus servile mimétisme à l'égard du mythe biblique qui prétend que Dieu a ordonné au Peuple Élu de s'emparer, par la force, le vol, le viol et la ruse, de toutes les terres riches qui ne leur appartenaient pas, après avoir massacré et mis en esclavage les peuples qui en sont les dignes détenteurs. En savant qu'il est, il ne s'est même pas donné la peine d'interroger la véracité de cette doctrine biblique en la soumettant à une critique scientifique méthodique. Il ne condamne nullement cette injonction biblique, qui est en soit un appel à la guerre, et ne fait que remarquer la corrélation entre les agissements guerriers et prédateurs des Hébreux et des autres peuples européens pendant l'esclavage et la colonisation. La décolonisation n'a pas émancipé les

5 Nous faisons bien ici, à la suite des Présocratiques (Héraclite, Empédocle, Parménide) et Hegel, la nette distinction entre les communautés sacrées de l'être où tout est gratuit et les sociétés modernes de l'avoir où tout absolument tout est solvable.

6 Herbert Spencer, *Les bases de la morale évolutionniste*, 206.

peuples du Tiers-Monde dans leur grande majorité puisque la Bible, qui est un des instruments les plus efficaces de la subordination, demeure une référence incontournable pour les nouvelles nations dites “indépendantes”. Tant que le Noir prendra la Bible comme une référence indépassable, il aura malheureusement toujours une image défectueuse de lui-même. Quand il sera appelé à diriger ses semblables, il se mettra toujours inconsciemment sous la tutelle du Blanc puisque le Dieu qu’il adore chaque dimanche dans la Bible est Blanc. Ce qui amènera Alexis de Tocqueville dans *De la démocratie en Amérique* à faire cette remarque pertinente :

*L’abolition de l’esclavage ne fait donc pas arriver l’esclave à la liberté ; elle le fait seulement changer de maître : du septentrion, il passe au midi*⁷.

Le même système immoral perdure sous des accoutrements et des faciès différents mais au fond, rien ne change véritablement, la même aliénation indécrottable persiste par le soin que les institutions léguées par la colonisation ont de maintenir l’ignorance chez les peuples nouvellement affranchis. L’universel dès lors s’entend dans ce sens-là comme la mondialisation du modèle occidental et non comme la reconnaissance des particularités culturelles de chaque peuple et des singularités géographiques de chaque pays. Ce qui a logiquement pour résultat la mise en monoculture du monde par le nivellement des particularités et l’assainissement des singularités qui font pourtant la richesse humaine d’un peuple. L’Océanie en général et le Vanuatu en particulier n’échappent pas à cette pression d’occidentalisation, d’assimilation et de capitalisation de leur particularité géographique, de leur caractéristique culturelle et de leur singularité humaine :

(...) when they [Européens] see a Polynesian or Melanesian island they naturally pronounce it small or tiny. Their calculation is based entirely on the extent of the land surface they see. But if we look at the myths, legends, and oral traditions, indeed the cosmologies of the peoples of Oceania, it becomes evident that they did not conceive of their world in such microscopic proportions. Their universe comprised not only land surfaces but the surrounding ocean

⁷ Alexis de Tocqueville, 1835, *De la démocratie en Amérique*, L’école alsacienne, 349.

*as far as they could traverse and exploit it, the underworld with its fire-controlling and earth-shaking denizens, and the heavens above with their hierarchies of powerful gods and named stars and constellations that people could count on to guide their ways across the seas. Their world was anything but tiny*⁸.

L'identité Ni-Vanuatu en cours de définition dans les structures sociales héritées de la colonisation se trouve là, dans cette tentative de compromission entre la vision ontologique totalisante des ancêtres méritants et la volonté réellement divisionnaire de circonscrire chaque archipel et chaque île par leur occidentalisation et leur assimilation, d'abord à travers un découpage géographique aléatoirement racial, puis par une nouvelle nomenclature (Polynésie, Mélanésie, Micronésie, Vanuatu, Iles Salomon, Nouvelle-Calédonie, Fidji, etc.) et de surcroît, par l'imposition de l'anglais et du français en tant que langues véhiculaires et identitaires dans le but, dans un premier temps, de maîtriser l'étrangeté de leurs conceptions naturelles spécifiques spatio-temporelles et de dominer, dans un deuxième temps, l'altérité immémoriale de leurs pratiques humaines collectives. Situation identitaire flottante où la continuité de la conscience historique est rompue par la fracture coloniale et laisse donc ainsi place au désordre des séquençages géographiques mentaux océaniens récents et à la destruction *in situ* de l'espace océano-terrestre dans la verticalité de sa transcendance et l'horizontalité de son immanence. Il y a ici deux thèses ontologiques qui s'affrontent, deux conceptions cosmiques en présence. Les dignes ancêtres qui conçoivent le monde comme une totalité intangible et harmonieuse dans son ensemble et les aliénés modernes⁹ qui pensent le monde en tant que puzzle à rentabiliser coûte que coûte, dans l'objectif premier de combler leur dépossession intérieure dans cette fuite en avant vers le néant qu'est le temps précipité de la modernité. La vision ancestrale totalisante du cosmos est salutaire car elle est en conformité avec les lois de la nature et du cosmos, celle des *res* cosmopolites modernisant de la rentabilisation de tous les secteurs de la vie, la métastase qui

8 Hau'ofa Epeli, 2008. *We Are the Ocean : Selected Works*, University of Hawai'i Press, Mānoa, Hawai'i, 31.

9 On situe la modernité ici aux alentours du 12^{ème} et du 13^{ème} Siècles de l'Ère vulgaire (notre ère) au moment où en Italie (Venise, Gènes etc.) le système capitaliste dans sa dynamique d'expansion et d'expropriation dictatorial commence à enclencher véritablement sa première phase, c'est-à-dire, la phase d'*accumulation primitive du Capital*. Nous désignons donc un moderne comme une personne qui a intégré le dispositif mental du système capitaliste, quelqu'un qui croit que la misère sociale est naturelle et qui voit en la concurrence capitalistique et la valeur du profit, des moteurs sociaux qui permettent d'acquérir une humanité supérieure, c'est-à-dire, une humanité hors-sol lobotomisée et robotisée. Ce qui est supérieur en le Capital est inférieur pour nous, ce qui est grand est petit, ce qui marche en avant marche à reculons et ce qui marche sur les pieds marche sur la tête.

anéantira la vie sur la planète puisqu'elle obéit servilement aux diktats du Capital et à son désir rédhibitoire de domination. Il ne faut pas oublier que le but final du système capitaliste, c'est la pandestruction de la nature :

There is a vast difference here that shows diametrically opposed perceptions of our relationship with our world : world as property versus world as lasting home – home as heritage, a shrine for those who have cared for it and passed it on to us, their descendants. For those of us who hold this view, our relationship with our Earth is indeed spiritual¹⁰.

L'indépendance juridique de 1980 de la tutelle et la curatelle franco-britannique n'est qu'apparente, une indépendance de façade en somme puisque les institutions des deux pays colonisateurs demeurent et œuvrent encore sérieusement à la division, dans un pays qui a au contraire terriblement besoin d'unité pour pouvoir se lever. L'empêchement à sa souveraineté, en particulier, et à celle de l'Océanie, en général, fondée sur la spiritualité ancestrale, demeure là, dans les institutions sociales qui sont en substance les legs de la colonisation et représentent ainsi les courroies de transmission du modèle occidental. Nous avons :

1] *L'institution politique*¹¹. Dans les années 80, 90, la démocratie jouissait encore de cette apparence trompeuse que le peuple était encore souverain et qu'à travers un système électoral, qui valide la voix de la composante majoritaire, c'est bien lui qui choisit en toute conscience ses ministres et son gouvernement. Les jubilés de l'an 2000 célébraient à la fois l'entrée dans un nouveau siècle de l'ère vulgaire et, en même temps, le commencement de la fin de la supercherie que représente la démocratie, qui est en réalité un système valorisant les intérêts individuels et groupusculaires au détriment de l'intérêt général. De plus en plus de Ni-Vanuatu, face à la rengaine des mêmes erreurs gouvernementales, s'aperçoivent des incohérences de la démocratie, qui ré-

10 Hau'ofa, cf., 74-75.

11 Pas de politique sans *polis*... Le mot politique qui vient du grec *politikè* est relatif au savoir des *affaires de la cité*. Étymologiquement, la politique est donc synonyme d'organisation historique de la cité. La cité visée est originellement celle de l'Antiquité grecque, aujourd'hui appelée cité-État du fait de la similitude de son organisation avec celle des États modernes (pouvoir centralisé, institutions, diplomatie...). Avec le temps et l'essor de la population, la planification des travaux y a demandé de plus en plus d'efforts, d'élaborations et de durée. Les premiers espaces de sédentarisation, lorsqu'ils firent la guerre, furent amenés à généraliser la *prise de prisonniers*, à qui l'on donna une part croissante du travail à faire. Ainsi, la politique, qui est consubstantielle au *pouvoir du séparé*, qui est issu du décès de la communauté première, doit se comprendre comme *raison de la maîtrise* par laquelle la société a connu et *reconnu* la première division en classes, entre un groupe dominant et un groupe dominé, à partir de l'opposition entre exploiters et exploités qui a découlé de la ruine de l'être commun par l'hégématisation de l'avoir particulier.

vèlent par là même l'idéologie derrière un tel régime politique habillé pourtant de prétentions hautement humanistes et humanisantes. En Occident, dans le Tiers-Monde¹² en général, en Océanie et au Vanuatu en particulier, la démocratie a toujours été, dans son essence et dans son usage même, une *démocrature*. Un régime politique où le gouvernement en place ne cesse de financer l'opposition dans l'objectif, d'abord, d'émietter la voix du peuple en une pléthore de parties et d'ethnopathies et de jouer, ensuite, par médias interposés, au théâtre de la démocratie : paraître démocratique dans les débats télévisés, dans les émissions radiophoniques et au Parlement, toutefois, dans la réalité pratique de la circulation de la marchandise, être réellement soumis aux désidératas d'un capitalisme sauvage et destructeur, où l'intérêt particulier dicte sa loi tyrannique sans prendre en compte l'intérêt général. En d'autres termes, un système politique qui a toutes les apparences du multipartisme, mais dont l'essence est le totalitarisme, ou encore une pseudo-démocratie qui perpétue la dictature sous des élections truquées, frauduleuses. Pour Hau'ofa les structures traditionnelles ancestrales ouvertes s'articulant sur les lois de la nature reposent sur *la volonté* unitaire *générale*¹³ et celles héritées de l'univers concentrationnaire de la colonisation¹⁴ reposent sur *la volonté* désordonnée *de tous*¹⁵ :

L'Etat¹⁶ comme expression générale de la capitalisation où sont subsumés tous les capitaux particuliers réalise l'essence même du Capital en tant que communauté fictive du fallacieux en opposition permanente au communisme du vrai vivre. Son expression la plus éminente, sa manifestation idéale demeurant celle du règne total et

12 Appellation méprisante de l'Occident qui valide ainsi la hiérarchisation des races et des peuples, selon les catégories raciales et racialisantes de Gobineau, Vacher de Lapouge, Von Gumplovitch, Rosenberg et d'autres encore, et consacre de cette façon-là la suprématie de l'Europe sur le reste du monde. L'Europe est un îlot de prospérité dans lequel vivent des êtres supérieurs et le reste du monde est un océan famélique où vivent des êtres inférieurs au "sang impur". Là est l'idéologie raciale, le non-dit, l'indicible derrière l'expression infamante "Tiers-Monde".

13 La tendance humaine et l'aspiration collective à tendre toujours vers le bien-être de tous et l'élévation générale de l'homme de sa condition animale vers la divinité.

14 La colonisation, tout bien considéré, est vol d'énergie, viol, c'est-à-dire, une contradiction en acte qui repose sur la frustration dont l'expression est agressivité physique et psychologique envers autrui.

15 L'encouragement et l'épanouissement des intérêts individuels qui vont dans tous les sens et qui sont donc sources de désordre social. Rousseau faisait cette distinction dans son *Contrat social* : *la volonté générale* et *la volonté de tous*, bien-être commun contre intérêt particulier. Le bien-être commun doit être à la fois le fondement et la fonction de l'État.

16 À la suite de Marx nous savons que le système capitaliste a deux phases de domination : la *domination formelle* et la *domination réelle*. En Europe, le capitalisme a déjà atteint sa *domination réelle*, c'est ce qui explique les incendies sociaux et les soulèvements périodiques des populations citadines contre les misères qu'ils vivent au quotidien. Au summum de sa puissance, l'État ne devient qu'un simple outil à son service puisqu'il le domine entièrement. Désormais, l'État est partout l'expression concentrée de la dictature de la marchandise.

*universel de la démocratie pure de la marchandise, de la soumission généralisée au monde citoyeniste de la misère généralisée*¹⁷.

Sous la contrainte de la course permanente et de la concurrence continue du système capitaliste, ce sont les intérêts individuels qui dominent les mentalités et conditionnent les réflexes, les faits et gestes de subordination dans une tendance généralisée globalisante de chosification de la nature et de naturalisation du *res*.

2] L'institution religieuse. La colonisation par les armes précède toujours la colonisation des âmes. Le christianisme dès son implantation au moment des premiers contacts au XVII, XVIII et XIX^{ème} siècles par les missionnaires catholiques, protestants et presbytériens n'a pas dérogé une seule seconde à sa mission véritable¹⁸ : dominer la mentalité ouverte de la très grande majorité des Ni-Vanuatu et Océaniens au point aujourd'hui de les enfermer mentalement dans des prisons religieuses imposées, qui les divisent et les affaiblissent encore davantage en leur faisant assimiler une conscience servile et suicidaire : *credo quia absurdum est*¹⁹. J'ignore alors je crois ! Ce travail de maintien de l'ignorance dans les enclos paroissiaux, de division et d'amollissement des mentalités par l'agent religieux, est le poison qui neutralise l'épanouissement de l'identité totalisante vanuataise et océanienne ancestrale puisqu'il dévoie les énergies constamment ailleurs et oriente perpétuellement les espoirs dans un paradis chimérique derrière les nuages, en omettant ainsi religieusement de protéger le vrai paradis : le monde, l'ici-bas dans lequel nous vivons. *Heureux ceux qui croient sans avoir vu*²⁰ est ici une littérature de la même veine. Elle est explicitement un appel au suicide du peuple en l'invitant liturgiquement à se complaire dans son ignorance. Les doctrines du christianisme, à l'exemple de ces deux-là, sont mortifères dans le sens où elles enlèvent aux fidèles toute conscience d'auto-défense, dans le cadre de ce qui

17 Cousin Francis, 2020, "Contre les guerres de l'avoïr : les guerres de l'être : DE LA LUTTE ET DE LA GUERRE DES CLASSES COMME MOUVEMENT COMMUNISTE DU RETOUR A LA COMMUNAUTE HUMAINE DE L'ÊTRE ENFIN ACCOMPLI EN SON LUI-MÊME...OU COMMENT L'ESSENCE DE L'HOMME EST L'ÊTRE DE L'ANTIPOLITIQUE" disponible sur <http://www.guerredesclasses.com> consulté en 2020.

18 La spoliation et l'occupation des terres des indigènes, l'instauration brutale de l'esclavage mental et spirituel, auxquelles il faut ajouter le travail forcé, la perte de toutes les valeurs, la dépravation des mœurs par la pédophilie, la perte des repères identitaires, le mépris raciste et négrophobe, la spoliation économique, l'instrumentalisation de la religion à des fins de domination et d'exploitation économiques des peuples océaniques, en un mot, une véritable escroquerie religieuse érigée en règle morale.

19 *Je crois parce que c'est absurde*, Tertullien un des Pères de l'Église originaire de Carthage, issu d'une famille païenne, il s'est ensuite converti sur le tard au christianisme.

20 Béatitude, Bible hébraïque et chrétienne.

est convenu d'appeler la légitime défense. Un être humain qui ne protège pas le don le plus précieux que Dieu²¹ lui a donné : la grâce qu'est la vie, n'est pas digne de Lui. Le messianisme chrétien s'oppose donc ainsi diamétralement à la spiritualité ancestrale océanienne. Qu'il soit clair, ceci n'est aucunement la condamnation de la Foi de chacun, c'est une critique ponctuelle d'une institution coloniale. Chacun est libre, une fois en face de la vérité historique, après maints efforts de lecture et de recherche, de demeurer dans sa confession religieuse ou d'en sortir définitivement pour embrasser la spiritualité ancestrale. Pour toute justification, je ne peux que citer le grand historien afro-américain Chancellor Williams, pour montrer la volonté coloniale qui opère derrière les fastes de l'institution religieuse :

*The unthinking Muslim or Christian would likely believe that his religion is being attacked rather than those conquerors and enslavers who disgraced it in covering their drive for wealth and world domination*²².

L'Amérique est connue pour être le continent où l'esclavage et la colonisation ont sévi à des degrés d'inhumanisation inégalable de l'histoire de l'humanité. S'appuyer ainsi sur un historien afro-américain consciencieux et méthodique dans ses recherches, et par-dessus tout soucieux de la vérité historique, pour étayer l'idée de l'identité réellement coloniale de l'institution religieuse importée n'est pas un mince argument en notre faveur. La religion imposée est donc *ce désir du désir*²³ de dormir et de mourir qu'avait déjà identifié Hegel. C'est cette tendance, cette croyance, cet état d'esprit, cet acte par lequel l'homme dans l'incapacité de comprendre les phénomènes de l'univers, parce qu'il n'en maîtrise pas les lois, s'invente des *Mystères* qui vont lui permettre d'y avoir recourt pour son propre confort et sa propre tranquillité intellectuelle. La spiritualité, au contraire, est l'acte par lequel l'esprit cherche à se concilier les forces qui animent l'univers afin de les maîtriser et de s'y adapter pour assurer la survie de l'espèce. Le premier est un envoi solennel à l'auto-flagellation,

21 Il faut entendre Dieu ici en tant qu'énergie vitale qui est à l'origine et qui organise, structure, articule et nourrit toute vie sur Terre, ce n'est pas le Dieu anthropomorphe de la Bible hébraïque, chrétienne des religions révélées.

22 Chancellor Williams, 1974, *The destruction of Black civilisations, Great issues of race from 4500 B.C. to 2000 A. D.*, Third World Press, Chicago Illinois, 23.

23 C'est ainsi qu'Hegel définissait l'aliénation.

au sadomasochisme²⁴, au suicide, au meurtre²⁵ ; le second une invitation divine²⁶ à la protection, la défense et la pérennisation de la vie sur Terre :

Feuerbach part du fait que la religion rend l'homme étranger à lui-même et dédouble le monde en un monde religieux, objet de représentation et un monde temporel. Son travail consiste à résoudre le monde religieux en sa base temporelle. Il ne voit pas que, ce travail une fois accompli, le principal reste encore à faire. Le fait, notamment, que la base temporelle se détache d'elle-même, et se fixe dans les nuages, constituant ainsi un royaume autonome, ne peut s'expliquer précisément que par le déchirement et la contradiction internes de cette base temporelle. Il faut donc d'abord comprendre celle-ci dans sa contradiction pour la révolutionner ensuite pratiquement en supprimant la contradiction. Donc, une fois qu'on a découvert, par exemple, que la famille terrestre est le secret de la famille céleste, c'est la première désormais dont il faut faire la critique théorique et qu'il faut révolutionner dans la pratique²⁷.

La religion est fuite perpétuelle dans l'irréel des "représentations" mensongères, échappée dans un monde imaginaire puéril, fougue, dans un univers merveilleux chimérique²⁸ ; la spiritualité est concentration perpétuelle sur le monde, tension permanente sur le cosmos afin d'en préserver l'équilibre et y perpétrer l'harmonie. La coutume, la tradition²⁹ des Océaniens, c'est leur spiritualité car c'est l'effort permanent vers la compréhension et la maîtrise

24 Pratiques qui consiste à tirer son plaisir de la souffrance qu'on s'inflige à soi-même ou à l'autre doublé d'un voyeurisme qui s'épanouit dans la contemplation de la misère et la souffrance d'autrui. La Bible hébraïque et chrétienne se comprend donc en filigrane comme une invitation à une souffrance éternelle et à une mort lente.

25 "Notre objectif est d'obtenir une Afrique sans les Africains car une Afrique sans les Africains serait en tout point semblable à un paradis terrestre pour l'homme blanc". John Vorster premier ministre afrikaners dans le régime d'apartheid en Afrique du Sud.

26 Le divin, s'entendant à partir de son étymologie indo-européenne, le *div* comme la lumière infinie du jour présent, c'est-à-dire, la palpitation constante d'énergie, la vie autogénératrice et éternellement renouvelée mais certainement pas en tant que Dieu anthropomorphe jaloux et irascible : l'Éternel des armées de la Bible hébraïque et chrétienne.

27 Marx Karl, 1845, "Les thèses sur Feuerbach", <https://www.marxists.org/francais/marx/works/1845/00/kmfe18450001.htm> consulté en 2020.

28 "Et sans doute notre temps... préfère l'image à la chose, la copie à l'original, la représentation à la réalité, l'apparence à l'être... Ce qui est sacré pour lui, ce n'est que l'illusion, mais ce qui est profane, c'est la vérité. Mieux, le sacré grandit à ses yeux à mesure que décroît la vérité et que l'illusion croît, si bien que le comble de l'illusion est aussi pour lui le comble du sacré." Citation de Ludwig Feuerbach dans la préface de la seconde édition de *L'Essence du christianisme*, cité par Guy Debord au début de son ouvrage *La société de spectacle*.

29 La tradition s'entendant non pas comme fixité des mœurs et immobilité des pratiques communautaires et intercommunautaires, comme il est courant de le lire ou de se l'entendre dire, non, il faut entendre la tradition ici comme la chaîne ininterrompue de toutes les innovations et la coutume : ce désir, cette volonté, cet acte, cette étude par lequel l'insulaire cherche à comprendre les phénomènes de la nature dans laquelle il vit afin d'en maîtriser les lois dans le but de sauvegarder et pérenniser la vie. La tradition intègre la coutume et la coutume est cette tension perpétuelle de compréhension des lois de l'univers qui, en fin de compte, définit les contours et l'essence de ce qui fait la tradition.

des lois de l'univers dans le but de préserver la vie. Les religions révélées imposées sont donc dans ce sens-là des obstacles réels à la souveraineté d'un peuple contrairement à la spiritualité océanienne ancestrale qui est en substance une relation sacrale avec le monde, "Our relationship with our Earth is indeed spiritual" selon les mots d'Hau'ofa. La religion compense et panse la souffrance de la déchirure primordiale de l'homme sans jamais la guérir. C'est cette substance soporifique, promesse de guérison jamais tenue, dans un monde de souffrance éternellement renouvelée³⁰. La spiritualité est donc le chemin radieux qui mène vers la connaissance et la religion, l'autoroute de l'obscurantisme qui mène vers les ténèbres de l'ignorance.

3] L'institution juridique. La Justice au Vanuatu n'est pas étrangère à la logique du marché capitaliste. Au XVIIIème siècle, siècle des Lumières françaises, Montesquieu publiait *De l'esprit des lois* pour tenter d'expliquer le bien-fondé des nouvelles lois dans une France qui subissait des changements remettant en cause ses fondements structurels monarchiques. En réalité dans le mouvement réel de la dynamique aliénatoire de la division, c'était déjà l'esprit des lois du profit et de la volonté propriétaire agissante pour rentabiliser toutes les sphères de la société qui est là, en mouvement de prédation sous-terrain. Donc les lois qui charpentent l'institution juridique après l'indépendance sont bien celles du marché et de la libre circulation de la marchandise puisque la réappropriation des terres après 1980 a tout de suite laissé place à la vente des terres par les Ni-Vanuatu. Les indépendances de façade présentent cette erreur de visée fondamentale de changer uniquement les possesseurs de la maîtrise, sur le même terrain de l'aliénation capitaliste. Avant la colonisation, dans la conception sacrale et globalisante des ancêtres, la terre n'est pas appropriable par l'argent, c'est un acte de profanation absolue que celui de s'y soustraire. Après 1980, la vente des terres au Vanuatu est devenue légale. L'adoption de la Justice coloniale après l'indépendance a, de cette manière, consacré la naturalisation de la profanation et de la division, au détriment de la sacralité ontologique de l'unité cosmique, qui fait du monde un tout harmonieux où circule l'énergie vitale. Un fait modeste en apparence, mais dont le pouvoir symbolique est significatif, nous montre que la

30 Marx à la suite de la critique intelligente de Feuerbach de la religion disait justement "*la religion est l'opium du peuple*". La religion accomplit chez le fidèle un transfert de sens, un glissement sémantique qui le détourne de la réalité de son monde et l'envoie se complaire malaisément dans un paradis chimérique au-delà des nuages, là où il est quasiment impossible de vivre et de respirer car il n'y a pas d'oxygène.

Justice actuelle est exactement la même Justice coloniale d'alors avec la perruque blanche que portent les juges Ni-Vanuatu pour ressembler aux juges romains. Rappelons, brièvement pour l'édification des lecteurs, que le droit romain est essentiellement fondé sur la légalisation de l'esclavage. Autrement dit, le droit civil romain et les codifications législatives qui en découlent ont pour base civile la division systématique entre des êtres considérés comme inférieurs et d'autres vus comme supérieurs. L'esclave étant considéré comme un infrahumain, un sous-homme dont la constitution et les facultés cognitives sont à la fois incomplètes moralement et inférieures intellectuellement. Cela étant, ce détail au niveau de l'accoutrement des juges au Vanuatu, qui est plus de l'ordre d'une imitation servile, démontre donc sans ambiguïté la continuation de l'État colonial, qui a seulement changé les possesseurs de la maîtrise au moment de la déclaration de son indépendance en 1980. La cohabitation du conseil des chefs Malfatumaui et l'instance judiciaire héritée de la colonisation dit bien l'affrontement entre deux visions du monde : la vision du monde des ancêtres méritants et la vision des aliénés modernes. La vision totalisante est appelée irrémédiablement à être profanée et à être assimilée par la vision divisionnaire, calculatrice de la rentabilité maintenue des "modernes" dans l'immobilité de leur agitation stérile, puisqu'au Vanuatu, le Capital est seulement dans sa phase de *domination formelle*³¹. Dans son excellent ouvrage *Les origines égyptiennes du droit civil romain*, Eugène Révillout énonce cette thèse incendiaire contre le mensonge institutionnel moderne européen : le droit romain est une dénatura-tion perverse de la juridiction maâtique égyptienne, qui se manifeste concrètement par la mise en pratique du droit de la force, au lieu de faire régner la force du droit. Cela nous donne une idée sur les périls manifestes d'un recopiage aveugle systémique. Le Grec Théodoridès avec son livre *Vivre de maât* rend compte avec beaucoup plus de justesse des principes de l'harmonie cosmique de maât, la puissance régulatrice de l'univers, du cosmos et de la nature. La science juridique garante de la justice sociale, qui n'est au fond que le reflet de l'ordre naturel, cosmique et universel, puise son fondement épistémologique dans la théorie de l'équilibre des forces et de la quête

31 Nous savons à la suite de Marx que le Capital, dans sa *domination formelle*, s'appuie d'abord sur les structures traditionnelles préexistantes puis les liquide une à une jusqu'au moment où il les a totalement détruites et là, on bascule dans sa phase de *domination réelle* où son hégémonie dictatoriale devient totale.

de l'harmonie. Une justice inébranlable et incorruptible doit donc être réglée sur maât, c'est-à-dire sur la recherche permanente de l'équilibre, qui manifestement se concrétise par une pensée, une parole et une action maâtiques. Autrement dit, dans tout ce que l'homme fait, il se doit de rechercher l'équilibre. L'essence donc de la justice, c'est l'axiologie, c'est-à-dire, la science normative qui permet d'évaluer la valeur de toutes les valeurs : la vie, c'est-à-dire la seule valeur dont le prix n'a pas de prix. Cependant, ce n'est point le cas aujourd'hui, la justice n'est plus humaine, elle est désormais marchande dans la mesure où les réformes au niveau des lois n'existent que dans le but d'assurer la bonne circulation des marchandises et des capitaux au détriment des Hommes. L'humain est concerné car il est lui-même une forme de marchandise. Une marchandise ambulante qui trouve son expression la plus accomplie dans les galeries marchandes de l'aliénation spectaculaire capitaliste. L'homme-moderne est une marchandise, comme les autres marchandises, qui n'est libre qu'en tant que marchandise qui peut s'échanger avec une autre. La marchandise est devenue humaine et l'humain devient marchandise. Dans les premières pages de son ouvrage-phare, *1984*, Orwell, pour montrer l'inversion des valeurs provoquée par le système capitaliste, écrivait : *"La guerre c'est la paix, la liberté c'est l'esclavage, l'ignorance c'est la force"*. La paix, la liberté et la force, c'est la paix, la liberté et la force de la marchandise et de sa circulation, et non pas celles de l'humain debout dans l'intransigeance de son humanité inappropriable, inaliénable, sacrée et divine. Ces réformes législatives sont en réalité la codification de règles d'un arsenal répressif visant uniquement une certaine catégorie de la société, la grande majorité de ceux qui n'ont pas les moyens financiers pour pouvoir se défendre, pendant que les autres, les possédants, se donnent le beau rôle de l'immunité ou de l'auto-immunisation. Les lois d'un État sont là pour l'attester et montrer que dans la rentabilisation économique du monde, l'humain digne est quasiment inexistant ou n'existe massivement que dans sa forme résiduelle et réifiée. Ce n'est pas avec cet homme chosifié qui refuse de se désintoxiquer et ces lois marchandes valorisant continuellement le profit individuel que le Vanuatu et l'Océanie vont recouvrer leur souveraineté.

- 4] L'institution éducative.** L'éducation au Vanuatu n'échappe pas non plus à ce conformisme des mœurs, ce nivellement par le bas des intel-

ligences, cette épuration des consciences critiques subversives, cette stérilisation des énergies créatrices³² et a donc pour conséquence logique la formation d'une élite qui intègre totalement le dispositif mental du système capitaliste, demeurant ainsi dans son ensemble indifférente à la centralisation, la concentration, l'accumulation des richesses et à la maximalisation du profit dans les mains d'une toute petite minorité, pendant que la grande majorité sévit dans le manque des besoins les plus fondamentaux. La misère sociale n'est pas naturelle, elle est provoquée par la concurrence marchande et la dictature du profit. Une éducation qui ne met pas au cœur de ses principes & pratiques la *transformation*³³ de cette misère fabriquée est une éducation dévoyée et dysfonctionnelle, qui ne peut que produire à la chaîne des diplômés munis de certificats d'aliénation académique qui seront des salariés, c'est-à-dire, des gens qui n'ont rien et qui, pour vivre, monétisent leur force de travail. Des hors-sol qui trouvent que la rentabilité de toutes les sphères de la société et la solvabilité du monde est d'ordre naturel et que l'anglais et le français sont bien des langues universelles et les langues locales des dialectes, c'est-à-dire des langues issues de la mentalité prélogique *sui generis* de Lucien Lévy Brühl et qui, fondamentalement, ne sont donc pas capables de supporter des concepts scientifiques et d'exprimer l'abstraction rationnelle³⁴ :

32 Dans l'éducation européenocentrée, que les Tiers-Mondistes reçoivent, est inscrite au cœur du cœur de sa structure cette phrase silencieuse qui emporte l'adhésion de tous les élèves, étudiants et enseignants aliénés : *La supériorité européenne est inscrite dans la logique de l'histoire*. Ce qui naturellement mène au complexe de supériorité d'un côté et d'infériorité de l'autre. Ces deux complexes sont issus de phantasmes construits par l'éducation coloniale reçue depuis la tendre enfance. Une personne qui vit et se nourrit de fantasmes ne peut pas se dire intelligente et est en plus incapable de créer à partir de ses propres ressources puisqu'elle valide son infériorité par ses actes de soumission et d'imitation servile.

33 "*Les philosophes n'ont fait qu'interpréter le monde, il s'agit maintenant de le transformer*". Marx dans la dernière de ses thèses sur Feuerbach.

34 Nous savons pourtant que Lévy Brühl a tenté de renier ses thèses sur la mentalité prélogique *sui generis* à la fin de sa vie puisque ce sont des thèses basées sur des recherches insuffisantes dont le but est de démontrer la suprématie européenne et qui consacrent de facto la hiérarchisation des races et justifient donc de cette manière-là la colonisation des peuples du Tiers-Monde. Des thèses sont rarement peu fondées sur des faits scientifiques, puisque les recherches de savants de bonne foi depuis Hérodote jusqu'à Cheikh Anta Diop, en passant par Diodore de Sicile et le Comte de Volney, montrent que c'est l'Afrique noire qui est à la fois le berceau de l'humanité et de la civilisation. C'est elle, aujourd'hui objet du mépris des aliénés modernes, qui a apporté tous les éléments de la science et de la civilisation à l'Europe, et cela depuis les mathématiques jusqu'à l'astrologie en passant par l'écriture, la physique, la chimie, l'architecture, la philosophie, etc. Le Comte de Volney, un des rares savants de bonne foi, dira ceci en visitant l'Égypte : "*En considérant les individus de cette race, j'ai trouvé un ton de peau jaunâtre, fumeux, qui n'est ni grec, ni arabe. Tous ont le visage bouffi, la lèvre grosse, le nez écrasé, en un mot, un vrai visage de mulâtre. J'étais tenté de l'attribuer au climat, quand ayant été visité le Sphinx, son aspect me donna les mots de l'énigme. En voyant cette tête caractérisée de nègre dans tous ses traits, je me rappelais ce passage remarquable d'Hérodote où il dit : "Les Colches sont des Égyptiens car, comme eux, ils ont la peau noire et les cheveux crépus, c'est-à-dire que les anciens Égyptiens étaient de vrais nègres de l'espèce de tous les naturels d'Afrique et dès lors on comprend que leur sang, allié depuis plusieurs siècles à celui des Romains et des Grecs, a perdu l'intensité de sa première couleur en gardant cependant l'empreinte de son moule originelle". Quelle leçon et quelle méditation nous pouvons tirer de cette inversion des forces qui fait que cette race, aujourd'hui notre esclave et l'objet de notre mépris, est celle-là même qui nous a donné tous les éléments de la civilisation jusque dans l'usage de la parole*".

Il est vrai qu'au commencement on sert contraint et vaincu par la force ; mais les successeurs servent sans regret et font volontiers ce que leurs devanciers avaient fait par contrainte. Les hommes nés sous le joug, puis nourris et élevés dans la servitude, sans regarder plus avant, se contentent de vivre comme ils sont nés et ne pensent point avoir d'autres biens ni d'autres droits que ceux qu'ils ont trouvés ; ils prennent pour leur état de nature l'état de leur naissance³⁵.

Ce sont des langues qui ne peuvent au mieux qu'exprimer une *raison intuitive* et *participative* mais surtout pas l'abstraction des concepts scientifiques. Le nègre n'est capable que d'une *raison intuitive* réfractaire fondamentalement à la science. Ici ce sont des pensées ethnologiques que ne démentirait pas un Gobineau³⁶ avec sa thèse sur *De l'inégalité des races humaines*³⁷. Thèse bien sûr démentie par le Haïtien Anthénor Joseph Firmin avec *De l'égalité des races humaines, anthropologie positive*³⁸ et Cheikh Anta Diop avec *Civilisation ou barbarie : anthropologie sans complaisance* :

La conception d'une classification hiérarchique des races humaines qui est une des créations doctrinales des temps modernes ou plutôt du siècle que nous parcourons, sera sans doute, un jour, la plus grande preuve de l'imperfection de l'esprit humain, et surtout de la race orgueilleuse qui l'a érigée en doctrine scientifique³⁹.

Il y a pourtant des nègres qui dans leur aliénation suprême valident cette hiérarchisation des races tel que Senghor quand il dit : *“la raison hellène*

35 Etienne de la Boétie, *De la servitude volontaire*, 8.

36 “La variété mélanienne est la plus humble et git au bas de l'échelle” des races humaines (Gobineau). Romains dans la même littérature négrophobe institutionnelle écrit : “La race nègre aussi loin qu'on remonte dans l'histoire n'a jamais apporté quoi que ce soit à la famille humaine et cela nous emmène à en déduire que cette race est dans l'infra-humanité. Ainsi nous les voyons aujourd'hui, ainsi nous les voyons toujours”. D'autres savants pourtant réfutent cette hiérarchisation raciale de Gobineau et montrent que c'est la mentalité nègre qui est à la base des raffinements de la civilisation égyptienne : “On doit dire que pour la connaissance et l'intelligence des bas-reliefs pharaoniques la meilleure approche n'est peut-être pas dans les dialogues de Platon ou dans les chef-d'œuvres de Praxitèle mais dans tel masque Senoufo ou dans les entretiens avec le sage d'Ogon Ogotemeli” – Jean Leclan, et Masson Oursel de poursuivre : “Méthode suspecte devant laquelle la logique des concepts fait retraite devant une logique de l'imagination et du vouloir caractéristique de l'âme primitive, en s'y prêtant, l'intellectualisme issu de Socrate et d'Aristote, d'Euclide et d'Archimède s'accommodait à la mentalité nègre que l'Égyptologue aperçoit comme toile de fond derrière les raffinements de la civilisation dont il s'émerveille”.

37 “C'est une constellation d'erreurs. Il ne faut pas perdre une seule minute à tenter de réfuter les niaiseries savantes de Gobineau.” Cheikh Anta Diop à propos des thèses racistes et racialisantes du Comte Arthur Joseph de Gobineau.

38 “Moi, si je n'étais pas intimement persuadé de l'égalité des races, si je n'étais pas intimement persuadé de la capacité de chaque race de mener sa destinée intellectuelle et culturelle, je serais déçu, que ferions-nous au monde. S'il y avait vraiment cette hiérarchisation intellectuelle, il faudrait s'attendre à une disparition d'une manière ou d'une autre, parce que le conflit est partout à tous les niveaux jusque dans nos relations internationales les plus feutrées. Nous menons et on mène contre nous le combat le plus violent, plus violent même que celui qui a conduit à la disparition de certaines espèces, et il faut justement que votre sagacité intellectuelle aille jusque-là.” Cheikh Anta Diop conférence de Niamey 1984.

39 Anthénor Firmin, 1885, *De l'égalité des races humaines, anthropologie positive*, Librairie Cotillon, F. Pichon, Paris, 202.

est analytique par utilisation tandis que la raison nègre est intuitive par participation et procède de l'émotion, du rythme et de l'union avec les forces cosmiques"⁴⁰. Cet état d'esprit servile, emprisonné dans les camps de concentration idéologiques de la colonisation, les amène peu à peu à mépriser les langues locales et à faire la promotion assidue des deux langues coloniales (l'anglais/le français). Dans les cas les plus critiques, ce mépris des langues locales, qui sont les leurs en réalité, se transforme en une honte, une autophobie. S'ils peuvent vivre loin des gens qui parlent la même langue locale qu'eux, tant mieux, ils pourront ainsi s'exprimer uniquement en français ou en anglais et cacher ainsi leur origine et éviter la honte qui en découle. Il n'y a pas plus aliéné que ceux-là et ils sont perdus dans le sens où ils n'apporteront rien de bon, rien de nouveau, rien de novateur, rien de grand pour la souveraineté de leur pays. Ils sont le poison qui neutralise la souveraineté et bascule le pays dans l'autoroute du développement inhumain du Capital. Ils travaillent quotidiennement à être autre qu'eux-mêmes et croient être les modèles de réussite auxquels la jeunesse du pays doit correspondre. Leur éducation est entièrement européenne et croient pourtant à une certaine originalité dans leur processus d'acquisition des connaissances, des savoirs et des savoirs-être. En cela ils ne sont pas différents des étudiants européens. Ils sont toujours en retard et croient être en avance sur tout. On nous excusera la longueur de la citation, mais elle a son importance, car elle nous permet d'avoir une vue d'ensemble pertinente sur l'état de médiocrité actuelle de l'enseignement, qui obéit plus aux finalités solvables du Capital qu'au désir et au souci d'élever l'homme de sa condition animale vers la réalisation de sa divinité :

L'étudiant français, en sa qualité d'être idéologique arrive trop tard à tout. Toutes les valeurs et illusions qui font la fierté de son monde fermé, sont déjà condamnées en tant qu'illusions insoutenables, depuis longtemps ridiculisées par l'histoire. Récoltant un peu du prestige en miettes de l'Université, l'étudiant est encore content d'être étudiant. Trop tard. L'enseignement mécanique et spécialisé qu'il reçoit est aussi profondément dégradé (par rapport à l'ancien niveau de la culture générale bourgeoise) que son propre niveau

40 Senghor l'archétype par excellence du nègre aliéné qui valide la suprématie européenne et la hiérarchisation des races. Césaire par contre a fait le tour du Paris progressiste, après avoir lu en une seule nuit la moitié de *Nations nègres et culture*, pour tenter de former un groupe qui défendrait ce livre mais tout le monde a fait le vide autour de lui.

intellectuel au moment où il y accède, du seul fait que la réalité qui domine tout cela, le système économique, réclame une fabrication massive d'étudiants incultes et incapables de penser. Que l'Université soit devenue une organisation – institutionnelle – de l'ignorance, que la "haute culture" elle-même se dissolve au rythme de la production en série des professeurs, que tous ces professeurs soient des crétins, dont la plupart provoquerait le chahut de n'importe quel public de lycée, l'étudiant l'ignore et continue d'écouter respectueusement ses maîtres, avec la volonté consciente de perdre tout esprit critique afin de mieux communier dans l'illusion mystique d'être devenu un "étudiant", quelqu'un qui s'occupe sérieusement à apprendre un savoir sérieux, dans l'espoir qu'on lui confiera les vérités dernières. C'est une ménopause de l'esprit. Tout ce qui se passe aujourd'hui dans les amphithéâtres des écoles et des facultés sera condamné dans la future société révolutionnaire comme bruit, socialement nocif. D'ores et déjà l'étudiant fait rire⁴¹.

En *domination formelle* l'étudiant conserve encore une bonne part du prestige de l'initié débutant qui est appelé à devenir un initié supérieur ; en *domination réelle* il perd tout le sérieux qui le rend respectable et devient un objet risible qui consomme sans réfléchir toutes les fausses catégories du Capital. Le nivellement des intelligences par le bas s'explique ainsi par le fait que l'instruction des initiations ancestrales, contrainte par les injonctions d'un capitalisme sauvage et destructeur, est devenue de nos jours une éducation⁴² aliénante qui obéit servilement à la dictature de la loi du profit du Capital. Cela veut dire qu'il ne faut pas attendre de l'étudiant aliéné jusque dans la moelle des os un changement radical positif ou une transformation qualitative supérieure puisqu'il est programmé pour ne faire que dans du négatif en quantité.

Ces quatre institutions se complètent et besognent de concert dans l'optique de réaliser le même but : le génocide, point d'aboutissement de

41 Organisation des Jeunes Travailleurs Révolutionnaires, 1972, "Le militantisme stade suprême de l'aliénation", disponible sur <http://www.guerredesclases.com> consulté en 2020.

42 Nous faisons bien ici la nette distinction entre *instruire* et *éduquer*. Éduquer, du latin *educare*, signifie allaiter. L'éducation a donc pour objectif final une puérilisation outrancière généralisée continuellement maintenue du peuple qui se matérialise pathologiquement par un énorme manque de confiance en soi dans la création des structures qui lui sont propres et par la mendicité honteuse de son gouvernement. Instruire, relève au contraire de ce qui est convenu d'appeler dans les confréries ancestrales : l'initiation, c'est-à-dire, étudier, apprendre et maîtriser les phénomènes de la nature en vue de surmonter les mille et une épreuves qui jalonnent l'existence. Instruire permet donc à l'initié de se forger un mental de guerrier à toute épreuve, éduquer est une infantilisation maintenue de l'étudiant.

toute colonisation. Ils travaillent à donner au Ni-Vanuatu et aux Océaniens une image négative d'eux-mêmes puisque leur idéal d'être, leur représentation d'eux-mêmes et de leurs semblables et leur imaginaire structurant charrient des névroses autophobiques et autodestructrices. La plus grande manifestation de ces névroses se réalise en parallèle à travers l'autoculpabilisation de la victime et la disculpation du bourreau.

1. LANGUES OFFICIELLES & IDENTITÉ DU CAPITAL

Entendons-nous bien ici, avant de procéder à l'élaboration de notre thèse, il ne s'agit pas de faire une étude linguistique technique et poussée entre les langues officielles et les langues locales, cela en découlera nécessairement. L'objectif de cet article est celui de poser la contexture sociale, historique et philosophique du Vanuatu, et plus largement de l'Océanie, qui amènent logiquement à la promotion des unes au détriment des autres et d'avancer les arguments qui soutiennent notre affirmation. Cela étant dit, une langue dans les communautés organiques de l'être, réfractaires aux sociétés modernes de l'avoir, est issue de deux sources qui ne sont pas fondamentalement opposées mais se complètent et s'autogénèrent successivement dans la continuité immémoriale du renouvellement de la circulation de l'énergie à l'origine et à l'aboutissement de toute vie sur terre⁴³. La première source ce sont les pratiques ancestrales et la deuxième les pratiques actuelles d'un peuple donné. Le peuple innove langagièrement d'abord à partir d'un substrat linguistique ancestral puis selon les nouvelles épreuves qu'il est amené à surmonter et à l'adversité ontologique qu'il est appelé à affronter dans la longue épopée que représente sa vie en tant que communauté. Elle n'est donc pas une invention, une fabrication, un élément sorti du cerveau d'êtres humains démiurgiques romantisant⁴⁴ qui vivent dans ce lieu parce qu'ils ont délibérément décidé que cela sera ainsi, qu'on appellera cela et ceci comme cela parce qu'ils l'ont décidé en toute conscience ; elle est au contraire la résultante logique, la conséquence dialectique des pratiques sociales et des productions gentiles⁴⁵ de ce peuple. Ce sont ces pratiques singulières qui font apparaître une langue qui leur est propre, c'est-à-dire qu'elles permettent

43 "Tout est énergie, rien ne se perd, tout se transforme" – Lavoisier. "Au commencement était l'énergie, tout le reste en découle" – Cheikh Anta Diop.

44 Il est intéressant à ce sujet de lire le premier livre critique de René Girard : *Mensonges romantiques et vérité romanesque*.

45 Le peuple consomme ce qu'il produit et produit ce qu'il consomme.

à la fois la position d'un outil commun de communication communautaire d'un peuple et les bases structurelles de sa vision du monde. Elle apparaît ainsi puis s'élabore et se raffine au cours de la répétition éternellement renouvelée, l'intensification accrue et la multiplication continue de ces pratiques. Ainsi, l'apparition d'une langue et sa sophistication sont intimement liées aux pratiques d'un peuple donné qui vit dans un contexte singulier d'une part et d'autre part à l'héritage, au substratum linguistique ancestral, c'est-à-dire les pratiques ancestrales dont nous sommes les légataires. Il y a donc apparition de langues selon les pratiques et non de création linguistique à partir d'un cerveau démiurgique. Géographie particulière, pratiques singulières et héritages ancestraux égalent apparition d'une langue particulière. Ville égale usage de langues au service du Capital, c'est ce que nous allons tenter de démontrer ici.

Parler de pratique⁴⁶, de *praxis*, revient effectivement à dire qu'une pratique épurée de toutes influences extérieures se réalise d'abord et surtout en fonction de la spécificité du contexte, c'est-à-dire selon la constitution minérale, animale, végétale, astrale et aquatique du lieu dans lequel l'homme et la femme vivent. Pratique qui va nécessairement se complexifier en se sophistiquant à la rencontre de l'altérité et face à l'adversité. L'Homme est défini par le lieu dans lequel il vit. Son être, sa nature et ses comportements sont à l'image du contexte social dans lequel il habite. Thèse déjà défendue par des penseurs européens, notamment Denis Diderot dans ses spéculations philosophiques, puis mise en scène dans les romans à thèse d'Émile Zola⁴⁷ dans la série *Les Rougon-Macquart : histoire naturelle et sociale d'une famille sous le Second Empire* où il développe l'idée qu'à force de vivre dans un lieu misérable et inhumain l'ouvrier finit par développer des tares caractéristiques mêmes de ce contexte infâme. S'ils vivent dans le monde fermé de la ville, leur savoir-faire, leur savoir-être, leur savoir-savoir

46 La pratique est l'aboutissement logique du cheminement de la connaissance qui commence par la connaissance émotive et intuitive et devient ensuite connaissance analytique pour se conclure enfin par la connaissance expérimentale qui permet la réalisation et la sophistication de la pratique. En cela elle correspond à cet adage de Confucius : "L'expérience est une lanterne qu'on porte dans le dos, elle éclaire le chemin déjà parcouru mais devant demeure l'obscurité". Tout peuple a des pratiques qui lui sont propres et qui sont essentiellement des actes posés et répétés dont l'objectif est d'éliminer les entraves à la lumière. Toute personne qui envoie les hommes dans l'ignorance est quelqu'un qui est contre le créateur, la création et les êtres qui la peuplent. Là est le sens de l'adage de Confucius qui met ainsi le doigt sur l'importance des pratiques de chaque peuple qui ont pour ultime but le maintien et la pérennisation de la lumière. Dès lors, un sage c'est quelqu'un qui, à partir de la lumière qui a éclairé le parcours de ses ancêtres, est maintenant capable de détecter les obstacles qui sont dans l'obscurité. La sagesse est ainsi l'art de bien se conduire sur le chemin de la connaissance en évitant de tomber dans les pièges de l'ignorance. Si donc la sagesse est capacité de détecter les pièges de l'ignorance, cela veut dire que le combat le plus important du sage, c'est la lutte contre la diffusion et la propagation de l'ignorance.

47 En réalité, c'est une vieille doctrine remontant à Alexandrie, issue de l'école Ammonius Saccas. Les écrivains et les savants européens n'ont fait que l'adapter et l'acclimater.

vont logiquement avoir tendance à devenir ce qui fait l'identité fondamentale d'une ville, c'est-à-dire la course au profit à qui aura plus que l'autre, nourrit elle-même par la concurrence capitaliste qui a besoin de l'accumulation, la concentration, la centralisation des richesses matérielles et la maximalisation du profit, autrement dit, les biens terrestres historiques et transitoires dans les mains d'une toute petite minorité au détriment de la grande majorité. Si cet homme et cette femme vivent au village où l'ouverture est la norme, où tout est à tous et où tout n'est pas solvable, comme c'est encore le cas de la grande majorité de la population Ni-Vanuatu actuelle, alors leur être et leur savoir-être seraient strictement conformes à la nature généreuse dans laquelle ils vivent. C'est ainsi que la phrase de Cheikh Anta Diop sur la différenciation raciale devient tout à coup limpide : *"La race est une notion géographique"*. Quelle nature le Vanuatu partage-t-il en commun avec l'Océanie et le Tiers-Monde en général ? Un soleil bienveillant, une nature tropicale généreuse et des Océans (Pacifique, Atlantique, Indien) qui rivalisent de démesures. Dans cet hémisphère sud où la nature est généreuse à tous les points de vue végètent des villes qui sont la caricature des villes européennes. Port-Vila et Luganville n'échappent pas à cet état de pourrissement mental citoyeniste par imitation servile et de déliquescence des mœurs par rapports viciés. Plus elles se développent selon les dispositions du Capital plus l'Océanien lucide d'avant devenu citoyen chemine péniblement de clôture mentale en fermeture physique et se cogne sur l'absurdité⁴⁸ fabriquée de ce monde. L'espace océanien ouvert d'antan est ravalé par les verrouillages des centaines de milliers de camps de concentration du Capital. L'ouverture naturelle, réelle, est supplantée par une pseudo-ouverture, une ouverture formelle, abstraite et artificielle qui travaille sérieusement à l'ignorance du peuple emprisonnant chacun dans un enclos idéologique : une religion, une éducation ou un parti politique quelconque importé, etc. Au Vanuatu, cette ignorance est d'abord promue et véhiculée par les 3 langues officielles qui, par la concurrence acharnée qu'elles livrent aux langues locales, travaillent réellement à faire du Ni-Vanuatu un être coupé de ses racines et qui, par conséquent, sera la proie idéale du système capitaliste. Un ignorant qui s'ignore est le serviteur tout indiqué du Capital. Cheikh Anta Diop nous avait pourtant prévenu :

Si tu as toutes les connaissances du monde et que tu ne connais pas

48 Nous entendons "absurde" ici non pas dans son sens communément admis d'illogique et d'irrationnel mais dans son sens étymologique, signifiant surdité et refus d'entendre la raison.

*qui tu es, eh bien tu ne sais rien puisque la connaissance commence par la connaissance de soi*⁴⁹.

Le droit à la connaissance de soi est le premier droit humain. “La connaissance de soi” est cette clé de voûte qui articule harmonieusement toutes les autres formes de connaissances. Elle permet d’un côté d’asseoir la *certitude de soi*⁵⁰ et de l’autre d’éviter les nombreux pièges de l’aliénation dans lesquels s’encastrent facilement ceux dont l’éducation n’a pas permis de répondre efficacement aux 3 questions ontologiques initiales : D’où venons-nous ? Qui sommes-nous ? Et où allons-nous ? Les trois langues officielles du Vanuatu (l’anglais, le français et le bichelamar) ne sont pas et ne peuvent pas être l’incarnation ni les véhicules de l’identité du *pays qui se tient debout* parce qu’elles sont des langues étrangères et, à ce titre, elles ne peuvent en aucun cas prétendre incarner l’identité Ni-Vanuatu fondamentale et primordiale. Tout au plus, elles peuvent exprimer une forme d’identité cosmopolite modernisant générale et thématique, autrement dit, une identité superficielle, hors-sol. Une identité qui promeut la complexité de surface et non point une identité enracinée qui valorise la simplicité dans la profondeur. En cela, elles représentent des obstacles réels à l’édification de la souveraineté réelle du Vanuatu et donc à l’élaboration de son identité puisqu’elles mènent une concurrence obstinée avec les langues locales qui sont de moins en moins parlées par la population de Port-Vila et de Luganville. Pour le moment la situation n’est pas alarmante car la grande majorité du peuple Ni-Vanuatu vit encore en dehors de la ville et pratique en conséquence au quotidien sa propre langue. Les Ni-Vanuatu qui vivent en ville pratiquent leur langue locale en plus de l’anglais, du français et du bichelamar. Cependant, les deux langues coloniales et le bichelamar tendent de plus en plus à occuper une place prépondérante dans les institutions qui sont les piliers de la capitale policée. Les générations actuelles, qui sont nées et ne vivent qu’à Port-Vila ou Luganville, ne parlent désormais que le bichelamar et l’anglais ou le français. Pour elles, les langues officielles qui, au départ n’ont qu’un statut véhiculaire, ont désormais une fonction identitaire. C’est là pourtant que le travail pour la préservation de l’identité Ni-Vanuatu est essentiel car la

49 Cela veut dire que tu peux avoir toutes les connaissances du monde, mais si tu as le cœur impur, tu feras systématiquement un usage négatif de tout ce que tu as dans la tête. Ce sont les dispositions d’un cœur pur qui doivent régir l’emploi des connaissances dans le but final de pérenniser la circulation de l’énergie sur terre et dans le cosmos. Nicolas Boileau avait dit la même chose avec cette phrase restée célèbre : “Vaut mieux une tête bien faite qu’une tête bien pleine”. Ikernofreth chancelier égyptien, premier metteur en scène de l’histoire humaine avait dit : “Sage est quiconque qui, en un laps de temps limité accomplit, sur le chemin radieux de la maât, une œuvre d’éternité”.

50 Pour Hegel, la *certitude de soi* est l’aboutissement de toute connaissance.

ville est inexorablement appelée à s'étendre et le citoyen ne quitte malheureusement la ville que pour pouvoir la recréer à la campagne, au village, tant que le système capitaliste n'a pas atteint sa phase de *domination réelle* supérieure pour basculer ensuite dans ce que les penseurs de la radicalité subversive appellent : *le procès de caducité du Capital*⁵¹. Seule une critique subversive radicale peut empêcher l'extension et l'expansion du *Capital*, c'est-à-dire, une critique qui se positionne résolument contre ce système de déshumanisation de l'homme et de la réification de la nature. Une réflexion qui place au cœur de son dispositif critique les valeurs de la *maât*⁵². Malgré tout, la ville s'étend et son extension dit en même temps l'expansion des 3 langues officielles du Vanuatu et des valeurs qu'elles véhiculent au risque de faire de ceux qui sont polyglottes naturellement des bilingues en devenir puisque la dictature du profit a besoin de parler une seule langue pour asseoir son totalitarisme. La diversité linguistique dans un contexte donné est donc en substance un empêchement à la progression de la dictature du Capital. L'extension de la ville va pourtant consacrer la perte de la diversité des langues intrinsèque au Ni-Vanuatu au profit d'un appauvrissement linguistique : le bilinguisme ou pire le monolinguisme. Elle est là la problématique centrale autour de laquelle vont s'articuler toutes les interventions de ce colloque international inaugural de l'Université Nationale du Vanuatu. Comment préserver la diversité linguistique dans le conflit entre les 3 langues officielles et les langues locales au Vanuatu ? On nous objectera peut-être l'usage du mot "conflit" pour dire qu'il ne s'agit pas d'antagonisme mais plutôt de cohabitation pacifique entre les langues. Nous maintenons pourtant notre position en affirmant que le rapport entre les langues locales et les 3 langues officielles du Vanuatu est conflictuel puisque le contexte est d'abord et surtout celui de la domination et de la concurrence : la ville qui est appelée à s'étendre. Qu'est-ce donc qu'une ville essentiellement ?

Le mythe de Babel est l'allégorie biblique qui pose le monolinguisme comme condition fondamentale pour l'érection et le développement d'une ville. Elle est donc au demeurant le lieu artificiel de la promotion d'une seule langue qui est appelée à dominer toutes les autres. C'est le lieu consacré de l'éclosion des injustices fabriquées, de l'épanouissement de la ségrégation raciale, de la discrimination de confessions et de l'exclu-

51 Marx disait en effet que cette dialectique d'inhumanisation, de pandestruction de la nature qu'est le *Capital* atteindra son terme critique uniquement quand elle aura tout dévoré et qu'il n'y aura plus rien à manger.

52 La *maât* : système de valeurs de l'Afrique précoloniale et impériale qui place au cœur de son dynamisme civilisationnel : la vérité, la justice, l'équité, l'exactitude, la droiture, la rectitude, le sens du partage, le bien-être, le bonheur, etc.

sion de classes, c'est-à-dire, une séparation structurelle entre une minorité de nouveaux riches et une majorité d'appauvris qui ne partagent pas les mêmes valeurs et dont les visions du monde seront inexorablement appelées à être diamétralement opposées. Plus la ville se développe, conformément aux injonctions du Capital, plus cette division structurelle entre classes sociales tranche et se dessine avec netteté et devient par là même un terreau qui exclut fondamentalement l'épanouissement simultané de plusieurs langues au profit de la dictature d'une seule. C'est ainsi que l'anglais à partir de Londres est arrivé à évincer toutes les autres variétés dialectales d'Angleterre pour devenir la langue de l'Empire Elisabethain⁵³. Le français a suivi le même parcours d'éviction des variétés dialectales régionales françaises pour devenir la langue de l'Empire avec l'édition des dictionnaires⁵⁴ au XVII^e siècle puis avec l'épopée coloniale de Napoléon Bonaparte. La configuration de la ville, faite en somme d'enclos physiques et d'enclosures mentales ne permet donc pas la promotion de la cohabitation de plusieurs langues. Ce qui peut arriver au pire ce n'est pas une coexistence positive de langue mais plutôt un amalgame conflictuel, un melting-pot de lexiques sur un substratum syntaxique donné, pour former une langue cosmopolite déracinée sans ancrage particulier dans un terroir précis, ni dans des pratiques sociales singulières. C'est le cas du français qui s'est développé dans l'île de France, appelée avant Lutèce pour devenir ensuite Parisis⁵⁵ puis Paris de nos jours. Elle est essentiellement constituée d'emprunts lexicaux aux langues des pays envahisseurs depuis l'homme de Grimaldi jusqu'aux Arabes en passant par les Romains et les Germaniques. Les Bretons et les Corses ne reconnaissent pas la langue française comme la leur et n'en font pas par conséquent la promotion malgré leur proximité géographique avec la France, justement parce qu'elle est la langue de la capitale, c'est-à-dire, une langue de l'errance internationale au service exclusif du nomadisme marchand dans laquelle ils ne se reconnaissent et ne s'identifient pas. La ville, en tant que structure fabriquée, est donc un monde fermé fait de prisons issues de la colonisation réfractaire structurellement à l'ouverture⁵⁶ et dans laquelle

53 "The sun never sets on British Empire" – Queen Elisabeth

54 L'édition des dictionnaires procède par choix lexical et épuration des variétés dialectales locales pour créer une langue conforme aux exigences de l'Empire.

55 Parisis, Paris, signifie le palais des adorateurs d'Isis (Aïssatou, étymologiquement signifie le trône d'Osiris=Oussiré, le guide suprême de l'humanité sur le chemin radieux de la maât), la mère à l'enfant noire, femme d'Osiris. On l'appelle improprement la vierge noire, c'est plutôt la mère à l'enfant noire. Elle porte entre ses bras et sur ses jambes leur enfant Horus (grec), Yoro (Yoruba).

56 L'ouverture fallacieuse qu'on trouve en ville est fausse puisqu'elle se pratique sur la base des intérêts personnels et du profit du Capital mais aucunement sur de véritables bases humaines de l'antisolvabilité capitaliste. Les citoyens communient dans l'inhumain et l'anticommunion du Capital.

les citoyens échantent dans une communion fallacieuse, artificielle, antihumaine. Ils n'ont rien en commun sauf leur aliénation en la marchandise. Ils communiquent dans la langue de la dictature de la loi du profit du Capital dans un hors-sol absolu propice à la circulation sans entraves de la marchandise. Le monolinguisme de la dictature de la loi du profit du Capital, en devenant effectif, ne peut cependant plus tolérer la cohabitation ou la coexistence avec d'autres langues puisqu'une telle pépinière de plurilinguismes enracinés reviendrait systématiquement à amoindrir considérablement son influence et limiter largement son hégémonie. Lieu du développement du profit capitaliste, elle est donc entièrement soumise aux diktats du Capital. Cela suppose donc que tous les changements, toutes les innovations en son sein ont pour unique moteur l'*hubris* capitaliste⁵⁷ mais aucunement une amélioration des conditions de vie des humains. La relation entre les langues dominantes (l'anglais, le français et le bichelamar) et les langues dominées (langues locales) est un rapport insidieux qui puise lui-même ses origines dans le lien malsain entre le colonisateur et le colonisé. Le tour de force diabolique de la colonisation qui rend du même coup l'obscénité de ce lien réifié encore plus difficile à rompre, à trancher, à guérir, c'est que le colonisateur a su par le viol, la violence et la ruse⁵⁸ transposer au colonisé tous ses attributs humains, ses défauts comportementaux, ses tares mentales et ses psychopathologies par un transfert d'émotions, nourrit lui-même par la conscience claire de sa propre infériorité naturelle. Le colonisé au lieu de s'en prémunir, s'en contamine malheureusement⁵⁹, par perte au cours de ce choc mortel de sa spiritualité, et empire ainsi sa situation par l'aggravation de son état d'inhumanisation en s'appropriant ses psychopathologies et en faisant sien ses vices, ses dérives et malices. La victime se culpabilise et disculpe son bourreau. Elle se fait le complice de son propre bourreau⁶⁰ et le cercle infernal du *maître et de l'esclave*⁶¹ est bouclé, cadenassé. Tout ce qui appar-

57 "Au bout du capitalisme, désireux de se survivre, il y a Hitler". Aimé Césaire, *Cahier d'un retour au pays natal*.

58 Pour plus d'informations sur ce sujet lisez notamment *Discours sur le colonialisme* d'Aimé Césaire, *Peaux noires masque blanc* de Frantz Fanon, *Portrait du colonisé, portrait du colonisateur* d'Albert Memmi, *Le viol de l'imaginaire* d'Animata Dramane Traoré, *La férocité blanche des non-aryens aux non-blancs* d'Amelia Plumelle Uribe, *Le racisme est un problème de blancs* de Reni Eddo-Lodge...

59 Ce tour de force s'est réalisé par le mensonge, la ruse, la violence et le viol. Le colonisateur pour contraindre éternellement le colonisé recourt sur la base d'une jalousie ontologique à la falsification consciente de l'histoire de l'humanité pour se donner le beau rôle de premier acteur de l'histoire. L'histoire réelle montre en réalité qu'il est un acteur très tardif.

60 C'est ce qui a fait dire au philosophe Congolais, Bilolo, cette locution remarquable : "Un malentendu doublement entendu". L'esclave sait très bien que quand le maître lui dit qu'il l'aime, c'est totalement faux car en réalité c'est un amour de l'ordre de l'amour vache. Et le maître de son côté sait très bien que la soumission de l'esclave n'est pas volontaire, elle se fait par la contrainte. Il profitera de chaque manque de vigilance du maître pour pouvoir s'émanciper. Il y a donc méfiance réciproque et leur entente repose sur un fil ténu qu'on appelle : une mauvaise foi caractérisée mutuelle.

61 Pour Hegel la relation inhumaine entre le maître et l'esclave est le moteur de l'histoire.

tient au colonisateur est frappé du sceau d'une humanité supérieure. Sa langue est une langue évoluée, scientifique, universelle⁶². Par contre tout ce qui se rapporte au colonisé appartient à une sous-humanité honteuse qu'il faut pour le progrès et pour le bien de l'humanité effacer et faire disparaître. Le raisonnement est simple dans son horreur pénitentiaire idéologique mais profond par le degré d'aliénation pathologique carcérale dans lequel il est issu. Frantz Fanon dans *Les damnés de la terre* avait ordonné au Tiers-Monde de cesser d'imiter servilement l'Europe pour sortir définitivement de ce rapport vicié et espérer un quelconque salut :

L'Europe a pris la direction du monde avec ardeur, cynisme et violence. Et voyez combien l'ombre de ses monuments s'étend et se multiplie. Chaque mouvement de l'Europe a fait craquer les limites de l'espace et celles de l'espèce. L'Europe s'est refusée à toute humilité, à toute modestie, mais aussi à toute sollicitude, à toute tendresse. [...] Allons frères, nous avons beaucoup trop de travail pour nous amuser des jeux d'arrière-garde. L'Europe a fait ce qu'elle devait faire et somme toute elle l'a bien fait ; cessons de l'accuser mais disons-lui fermement qu'elle ne doit plus continuer à faire tant de bruit. Nous n'avons plus à la craindre, cessons donc de l'envier. Le tiers monde est aujourd'hui en face de l'Europe comme une masse colossale dont le projet doit être d'essayer de résoudre les problèmes auxquels cette Europe-là n'a pas su apporter de solutions⁶³.

Toutefois les paroles sages ne sont jamais entendues et le colonisé et le colonisateur continuent aujourd'hui d'être enchaînés ensemble dans ce monde réifié qui les déshumanise chaque jour davantage au point de les chosifier substantiellement. L'anglais et le français employés mondialement, en Océanie et au Vanuatu en particulier, n'incarnent pas la spécificité du terroir, du climat, ni de la géographie et des modes de vie champêtre, pastorale, anglaise et française ; elles assimilent, véhiculent, vulgarisent et planétarisent le vocabulaire citoyen hors-sol, la syntaxe technique, technologique, scientifique et futuriste aliénantes de la dictature du profit du Capital. Leur prétendue universalité se situe là, dans

62 Rappelons pour montrer l'infondé d'une telle affirmation coloniale que l'Européen en général, l'Anglais et le Français en particulier, sont des acteurs très tardifs dans l'histoire de l'humanité et le caractère récent de leurs langues n'en fait pas justement un facteur d'universalité. L'Europe n'a rien créé, elle a tout emprunté en matière de civilisation depuis les mathématiques jusqu'à l'écriture en passant par l'astrologie.

63 Fanon Frantz, 2011, *Les damnés de la terre*, La découverte, Paris, 673-674.

le fait qu'elles sont devenues de simples outils au service des injonctions du système capitaliste mais certainement pas des canaux de transmission et des caisses de résonance de la particularité des *habitus*⁶⁴ anglais et de la singularité des goûts français qui font pourtant la richesse humaine de chacun de ces deux peuples. C'est en cela fondamentalement qu'elles ne peuvent pas être les incarnations, ni les courroies de transmissions de l'identité vanuataise. La ville est donc substantiellement le lieu :

- **Du développement des prisons physiques,**

des enclos idéologiques et des enclosures des aliénations religieuses qui aboutit systématiquement à la mise en place d'une monoculture appauvrissante contraire à la richesse ontologique de l'homme.

- **De la domination du seul Capital au**

détriment de l'humain et de la nature qui seront réifiés à tour de rôle pour qu'advienne l'avènement du système capitaliste dans son expression dictatoriale la plus absolue.

- **D'une dictature monolingue réificatrice**

par l'expression et le développement d'une seule langue. Au placard ou aux oubliettes de l'histoire les autres langues. Ici, au Vanuatu, nous avons encore 3 langues officielles mais cette pluralité langagière momentanée est uniquement liée au développement du Capital. C'est parce que le Capital est encore dans sa phase de *domination formelle* que nous avons cette cohabitation linguistique dans les instances sociales du système. En *domination réelle* le français, le bichelamar et les langues locales seront évincés au seul profit de l'anglais ou du chinois d'ailleurs. Dans la géopolitique mondiale actuelle il y a deux puissances qui s'affrontent. La puissance américaine en train de décliner qui a l'anglais comme langue de domination et la puissance chinoise en essor qui a le chinois comme langue d'expansion. À Port-Vila et à Luganville dans un avenir proche ou lointain ce sera plutôt l'anglais ou le chinois qui sera la langue de la dictature du Capital, à moins que le Vanuatu et l'Océanie, avec l'aide de l'Afrique, ne parviennent à reprendre leur souveraineté avant cette date fatale.

64 Pour reprendre par facilité un mot cher à Pierre Bourdieu.

- **De l'impossibilité de remonter aux**

sources, aux ancêtres les plus lointains puisqu'en générale avec les 3 langues officielles cette remontée ne s'arrête qu'au moment des premiers contacts ce qui ne permet pas vraiment de rendre compte des millénaires qui font l'identité vanuataise. Résultat : une grande moitié du peuple devient anglophone, l'autre moitié francophone et tous des bichelamarophones, c'est-à-dire, des caisses de résonance de valeurs exotiques. Des hommes, des femmes et des jeunes qui n'ont pas d'histoire et qui se cherchent en vain dans l'identité du Capital et s'en approprient par dépit, résignation et par incapacité ontologique d'avoir entre leurs mains leur réelle identité. Le Capital a besoin d'un homme qui n'a ni passé ni futur pour régner dictatorialement. Son passé et son avenir c'est encore et toujours la naissance et l'horizon du Capital.

- **Du développement d'une population mais**

pas de l'épanouissement d'un peuple. Une population, c'est un agrégat d'individu sans lien, sans feu ni lieu ; un peuple est une communauté d'hommes, de femmes et d'enfants qui partagent en commun une langue, une spiritualité et une conscience historique.

L'identité du Capital est donc une identité artificielle antihumaine, une anti-identité cosmopolite modernisant de l'errance planétaire et du nomadisme mondial où circulent les atomes marchands de la solvabilité du Capital. Or pour qu'il y ait identité humaine véritablement au-delà des investigations du Capital, il faut une langue enracinée ancrée sur la spécificité d'un terroir, une spiritualité totale, qui prend à la fois en compte l'immanence et la transcendance, et une conscience historique solide qui établit une continuité chaleureuse et vivifiante entre le peuple et ses ancêtres les plus lointains. Nous venons de dire que les 3 langues officielles du Vanuatu parlées essentiellement dans les deux villes Port-Vila et Luganville ne peuvent pas être les incarnations, ni les courroies de transmission de l'identité vanuataise puisque ce sont des langues allogènes. Langues exogènes qui sont effectivement des outils au service d'une anti-spiritualité véhiculée par les religions importées dites révélées. Nous en avons fait une critique brève dans l'introduction en mettant le doigt sur le fait que les religions importées sont essentiellement des pseudo-spiritualités occultes anti-maâtiques car elles travaillent obstinément à obscurcir la réalité historique et encouragent perfidement les fidèles à demeurer encore et tou-

jours dans leur ignorance. Le christianisme⁶⁵ est par là même la religion qui enseigne la peur et place par conséquent le fidèle dans une éternelle angoisse métaphysique qui l'empêche de vivre : *Heureux les pauvres d'esprit car le royaume de Dieu est à eux*⁶⁶. C'est cette littérature attrape-nigauds qui maintient à jamais dans l'ignorance un peuple christianisé dans son ensemble comme le peuple Ni-Vanuatu. Ce royaume est derrière les nuages dans le ciel, et les fidèles ne peuvent y accéder qu'après la mort. Tout le monde veut aller au paradis mais personne ne veut mourir. Ren-
 versons un moment cette béatitude pour dénicher le tour de passe-passe idéologique qui se cache derrière. D'après Feuerbach et Marx, une critique intelligente ne peut se passer de critiquer en premier lieu les religions révélées qui sont en substance les véritables poisons qui rendent les hommes malheureux. Marx dépassera Feuerbach en radicalisant sa critique affirmant sans détour que le paradis c'est ce monde ici-bas et c'est pour son rétablissement que le prolétariat mondial doit se battre au-delà des camps de concentration du Capital⁶⁷. Le christianisme est en cela consubstantiellement lié à la domination en place, c'est-à-dire, l'hégémonie occidentale et la suprématie européenne. Il est donc une idéologie dans le sens où c'est une falsification consciente de la réalité historique au service de la domination du moment⁶⁸. La suprématie européenne n'est pas possible sans le travail de soumission et d'ignorance des peuples fait par le christianisme. Les fidèles non-blancs prient tous les jours et tous les dimanches un Dieu blanc. IL leur parle à travers la Bible en anglais et en français, c'est-à-dire, les langues de leurs bourreaux alcooliques, menteurs, violeurs et sanguinaires qui ont massacré leurs ancêtres. Cette perversion mentale relève du sadomasochisme. C'est tellement tordu psychologiquement que c'est à même de rendre fou. C'est le but recherché par une telle littérature patristique mythomane dans laquelle l'auteur d'un tel récit s'invente une intrigue où il se fait passer pour l'acteur principal de l'histoire de l'humanité. Comme dans sa tête, il est le premier, Dieu aussi doit lui ressembler. C'est ce qui explique le Dieu anthropomorphe barbu dolichocéphale aux yeux bleus, l'Éternel des armées irascible et jaloux qui a promis la Terre Promise

65 "Nos rapports avec le christianisme est un bâillonnement des consciences". Tomi Adeyemi auteure noire américaine originaire du Nigéria. Elle a entre autres écrit le roman : *De sang et de rage*. Elle met le doigt ici sur l'absolu interdit de discuter les dogmes des religions importées défendus par le caractère sacré que leur ont octroyé les Pères de l'Église depuis Denis l'aréopagite, St Augustin, Thomas d'Aquin, Tertullien etc.

66 Une des nombreuses Béatitudes de la Bible hébraïque et chrétienne.

67 Nous connaissons tous le mot d'ordre du prolétariat mondial contenu à la fin du *Manifeste du communisme* écrit en commun avec Engels : "Prolétaires de tous les pays, unissez-vous !"

68 Nous savons d'après *Nations Nègres et culture* que la Bible hébraïque et chrétienne est une vulgaire contrefaçon d'autres livres sacrés : le livre sacré des Sumériens, le livre sacré des Coptes, le livre sacré du sabéisme, le livre du sortir à la lumière des Égyptiens etc.

au Peuple Élu. La Terre Promise, c'est la Terre entière promise à un seul peuple. Les autres peuples ? Qu'ils deviennent esclaves du peuple élu par Dieu, parbleu ! La Bible est ainsi un Livre de guerre, de conquête, de colonisation et de vol de terres qui n'appartiennent pas au peuple prétendument élu. Par qui ? Par un Dieu égrégore qu'ils ont eux-mêmes créé. Jésus est, en réalité, le masque fantasmé de Satan que les diables et les diabolins réels arborent pour se faire passer pour des anges. Là est le piège que tend perpétuellement l'Église aux fidèles et à chaque fois ils tombent dedans car Satan se présente toujours à eux sous les traits du Messie et pendant qu'ils dorment IL enlève son masque de Sauveur et les dévore⁶⁹. Le degré d'aliénation religieuse se trouve là et il est tel au Vanuatu qu'il débouche sur la division incessante du peuple, attise sans cesse le fanatisme et travaille sérieusement avec la durée au dédoublement schizophrénique. La colonisation a rencontré des résistances dans tous les domaines. Les religions importées se sont imposées par la violence et la ruse. Les peuples colonisés ont combattu pour préserver leur spiritualité et les cultes ancestraux mais, face au déséquilibre des forces, ils se sont retrouvés devant l'obligation de faire d'autres choix pour leur survie. Beaucoup ont donc opté dans leur stratégie de résistance spirituelle pour ce qu'on appelle une "technique de camouflage" qui se traduit concrètement par un syncrétisme. Cela veut dire au fond que ce que nous appelons les chrétiens d'Océanie est souvent en réalité un mouvement de résistance océanienne qui se dissimule derrière les oripeaux et les masques d'un christianisme moribond. Les ancêtres et tout ce qui les concerne sont diaboliques, le colonisateur et tout ce qui lui appartient est messianique. Les enfants doivent porter des noms chrétiens par le baptême et rejeter les noms de leurs ancêtres méritants éponymes par exemple. Les courroies de transmission de cette aliénation religieuse sont l'anglais, le français et le bichelamar. Les 3 langues officielles du Vanuatu parlées essentiellement dans les deux villes n'incarnent et ne véhiculent pas l'identité Ni-Vanuatu pour les raisons suivantes :

69 Le programme du *Black Panthers Party* considère que les Noirs ont 3 ennemis. Le premier, c'est la religion qui est un instrument d'abrutissement de la race noire. Le deuxième c'est que l'idée de droit et d'égalité avec l'homme blanc est une erreur fondamentale. Il n'y aura jamais d'égalité car pour qu'il y ait égalité il faut l'équilibre or la société est tellement déséquilibrée en défaveur du Noir que les Blancs ne vont jamais concéder leurs richesses par générosité car eux-mêmes sont hantés par le spectre de la pauvreté de leur berceau d'origine : les steppes eurasiatiques où il fait un froid réhibitoire et où rien ne pousse. Le troisième, c'est qu'un peuple de paysan à partir de l'idéal confucéen, de Lao Steu, de Stun Si et de Mao Zedong est devenu la première puissance mondiale aujourd'hui. La culture populaire qui va servir de terreau à l'insurrection est détenue par les paysans. Les paysans détiennent la tradition, le bon sens populaire, les us et coutumes et la maîtrise sans faille de la langue locale.

- **D’abord parce qu’elles ne permettent pas**

la réalisation de la “connaissance de soi”, c’est-à-dire, qu’elles sont essentiellement incapables de faire en sorte que le Ni-Vanuatu réponde aux 3 questions qui peuvent se décliner aussi de cette manière-là : D’où viens-tu ? Qui es-tu ? Et où vas-tu ? Elles rendent possible au contraire, l’aliénation, c’est-à-dire, une fuite éternelle hors de soi, une échappée continue au-delà de soi-même. Un Ni-Vanuatu qui ne parle que les 3 langues étrangères et qui ignore la langue de sa mère et celle de son père est une personne qui ne se connaît pas et se présente donc par là comme un ennemi pour la souveraineté et l’intégrité de son pays. Il doit donc désapprendre pour pouvoir réapprendre qui il est.

- **Ensuite parce les anglophones,**

francophones et bichelamarophones de Port-Vila et de Luganville sont minoritaires comparés à la grande majorité du peuple Ni-Vanuatu paysan dans son ensemble qui vit hors des villes et qui parlent les langues locales. La minorité citoyenniste est marginale face à l’écrasante majorité du peuple qui vit dans l’espace naturel et ouvert hors des frontières des deux villes.

- **De plus, ce sont des langues exogènes et**

à ce titre elles ne peuvent que véhiculer des valeurs antinationales⁷⁰ propices à la circulation de la marchandise, valeurs intraduisibles par essence étant donné la spécificité géographique et l’altérité absolue des pratiques sociales qui les génèrent.

- **De surcroît car la ville est un lieu artificiel**

fait d’artifices et d’enclos où les langues parlées ont essentiellement une fonction véhiculaire et non une fonction identitaire⁷¹. Une langue puise son altérité absolue dans la spécificité du terroir dans lequel elle est née et a évolué. Il n’y a rien de spécifique en ville. Toutes les villes se ressemblent dans leurs infrastructures et leurs superstructures. Les différences qu’on s’acharne à y trouver sont des confettis sans consistance. Elles sont plus ou moins la copie réussie ou barbouillée de la Rome antique qui a duré 12 siècles, depuis sa naissance jusqu’à sa disparition. C’est cette similarité au niveau de leur structure et de leur destination qui leur enlève toute sa-

70 “Aucun pays ne peut se développer avec une langue étrangère”. Cheikh Anta Diop.

71 Pour plus d’information là-dessus, consulter la thèse de Leslie Vandeputte : *D’une fonction véhiculaire à une fonction identitaire, trajectoire du bislama au Vanuatu*, 2014.

veur organique et leur confère, par conséquent, une insipidité universelle à travers la monoculture occidentale.

• **Finalement, parce que l'identité qu'elles**

véhiculent est celle du Capital, c'est-à-dire une anti-identité non enracinée, désincarnée et inorganique qui encourage activement la désertion de la cause du peuple et du pays pour embrasser la cause cosmopolite et universelle qui n'existe pas en soi car dans la réalité pratique du mouvement historique chaque peuple défend sa différence et sa pluralité. Déserter la cause de son pays au motif que les langues locales ou le proto-océanien sont essentiellement incapables de supporter les concepts scientifiques et philosophiques, c'est être fondamentalement rétrograde et valider ainsi la "constellation d'erreurs" des hiérarchisations raciales de Gobineau⁷².

2. LANGUES ENDOGÈNES & IDENTITÉ : UN ANTI-BABEL

En dépassement de la première partie nous tenterons de démontrer ici l'idée que les langues locales sont les seules à caractériser charnellement l'identité ouverte vanuataise car elles sont issues des pratiques sociales organiques propres à ce pays et à la spécificité géographique de l'Océanie. Elles sont les seules capables d'incarner et de véhiculer l'identité primordiale et fondamentale puisqu'elles correspondent aux pratiques millénaires des ancêtres méritants et du peuple Ni-Vanuatu actuel qui n'a pas encore subi les ravages d'une éducation européenocentrée, qui est en somme une éducation platement coloniale, c'est-à-dire une éducation qui travaille au maintien et à l'expansion de la prétendue supériorité occidentale. Une éducation du sommeil dogmatique qui annihile l'énergie

72 Le mot race du latin *racio*, qui a donné en italien *razza*, vient du fait que les premiers raciologues se sont basés sur les critères de catégorisation et de classification des animaux (race bovine, race porcine, etc.) pour pouvoir étudier l'homme. La race s'entend ici comme facteurs héréditaires hérités de façon innée. Le mot race lui-même est une illusion, on parle plutôt d'espèce pour ceux qui sont versés en la matière. Il n'y a pas de race humaine, il y a des variétés biologiques de l'espèce humaine qui procèdent de l'espèce humaine africaine. Il y a les variétés biologiques d'une espèce, et non pas de caractères héréditaires d'une race. Pour Yung, le racisme est une disposition mentale et intellectuelle archétypale issue de l'inconscience collective, qui est elle-même le produit d'une éducation basée sur la hiérarchisation raciale et de tous les fantasmes qui en découlent. Le racisme est un sentiment refoulé d'infériorité de celui qui le pratique à cause de qualités qui relève de la nature humaine qu'il sait qu'il n'a pas. Dès lors que le racisme étant au départ le fruit d'un complexe d'infériorité, le raciste pour compenser ce sentiment qu'il éprouve a besoin de gens qui intériorisent l'idée qu'ils lui sont inférieurs. Le raciste, pour se donner l'illusion qu'il ne ressemble pas à sa propre infériorité dans le refoulement, va créer par la violence des rapports de force brutale pour ravalier l'autre au niveau de quelqu'un qu'on a dompté pour revendiquer et assumer le sentiment de sa propre infériorité. Le raciste a besoin du racisme pour se donner l'illusion d'avoir des gens qui lui sont inférieurs. C'est cet état d'esprit qui est le moteur de la colonisation en général et de l'école coloniale en particulier, qui est elle-même au fond viscéralement négrophobe et débouche systématiquement sur la haine de soi.

créatrice et qui rend absolument impossible la connaissance de soi. Le Vanuatu et l'Océanie en général jouissent encore, du fait de leur éloignement relatif avec les pays surindustrialisés jusqu'au délire chosifiant, d'un plurilinguisme ancestral ouvert qui fait l'une des composantes essentielles de l'identité et de la richesse de ces archipels océaniques :

On sait en effet que les cent langues qui y sont parlées descendent toutes d'un seul et même ancêtre, le proto-océanien. Les premiers habitants du Vanuatu, arrivés il y a environ 3000 ans, ont commencé par une période d'homogénéité linguistique ; plus tard, au fil de ces trois millénaires, des processus de diversification ont fini par créer la mosaïque linguistique qu'on connaît aujourd'hui – un peu comme le latin s'est diversifié en une multitude de langues et dialectes romans⁷³.

Une première remarque s'impose. Le latin s'est imposé puis s'est diversifié par la conquête d'autres peuples, ce n'est pas le cas du proto-océanien ou de la langue prédialectale océanienne. Le peuple premier qui est arrivé en Océanie s'est répandu dans des îles inhabitées par l'homme⁷⁴. L'acclimatation des connaissances avec lesquelles il est venu et la domestication de la nature dans laquelle il vit désormais expliqueront l'absolue diversification linguistique océanienne. Donc l'identité linguistique insulaire paysanne du Vanuatu et de l'Océanie en général, c'est un plurilinguisme souriant et non un monolingue obtus et dominateur comme c'est le cas dans la ville qui obéit servilement à l'hubris dictatorial du Capital. Ce plurilinguisme souriant suppose un espace naturellement disposé, invitant à l'ouverture dans les relations intercommunautaires, dans les interactions interîles et dans les interconnexions archipélagiques et non une structure bricolée confinée, ségrégationniste encourageant la fermeture. L'ouverture ne dit pas hiérarchisation des races et des cultures, au contraire elle admet comme un acquis irréfutable l'humanité de l'autre ce qui conduit naturellement au respect des pratiques et de la vision du monde de celui-ci. Elle est étrangère à la domination et ne connaît donc pas le désir compulsif d'exploitation d'autrui. Elle accueille l'autre et le don de son altérité est en même temps la récompense qu'elle attend de cette com-

73 Alexandre François, 2011, "Le Vanuatu, une diversité linguistique exceptionnelle", <http://www.sorosoro.org/2015/08/le-vanuatu-une-diversite-linguistique-exceptionnelle> consulté en 2020.

74 Alexandre François le sait pertinemment, c'est d'ailleurs pour cela qu'il recourt à cette précaution d'usage : "un peu comme le latin".

munion sacrée, gratuite, dont le but est la pérennisation de la circulation de l'énergie afin d'alimenter les forces cosmiques qui concourent au maintien de l'équilibre qui permet à l'univers de ne pas retourner au chaos. La femme est ouverture accueillante, l'homme est pénétration compulsive. Le Tiers-Monde caractérisé généralement par un soleil chaleureux et une nature généreuse est d'essence matriarcale⁷⁵ ; l'Occident et l'Orient caractérisés eux par un froid glacial et des déserts arides sont d'essences patriarcales. Une nature souriante et un soleil bienveillant produisent logiquement des humains généreux et hospitaliers dans l'hémisphère sud s'opposant ainsi à la nature inhospitalière des déserts de chaleur et des mers de glace qui génèrent des humains froids dans l'hémisphère nord. La matrilinearité du sud⁷⁶ repose fondamentalement sur une structure radiale où la mère est l'épicentre des relations horizontalement tissées ondulant jusqu'aux limites de la famille élargie. La patrilinearité repose quant à elle sur une structure verticale phalocratique hiérarchisante fermée où le père en potentat⁷⁷ suprême a droit de vie et de mort sur sa femme et ses enfants⁷⁸. Le nomadisme patriarcal du nord est diamétralement opposé au sédentarisme matriarcal du sud. Le nomade par l'absolue rareté des ressources et l'hostilité climatique réelle du lieu dans lequel il se trouve va logiquement développer une moralité de la rapine pour des

75 Le matriarcat, c'est la structure sociale qui fait que la femme jouit d'un statut juridique, c'est elle qui donne le titre de sujet à l'homme. C'est par la femme que passe l'accession de statut de sujet et de citoyen. Ensuite, elle a un statut éducationnel, c'est elle qui donne l'éducation, l'homme, lui, représente l'autorité. C'est pour cela que la pire insulte est *"ta mère ne t'a pas éduqué"*. C'est la femme qui fait l'honneur de l'homme, autrement dit, c'est l'attitude de la femme qui fait qu'on sait que l'homme lui-même est honorable. Elle a un statut économique et ne vivait pas sur les deniers de l'homme. Finalement, elle règne et est savante, lettrée.

76 Les savants africains de l'école africaine d'égyptologie depuis son fondateur Cheikh Anta Diop jusqu'à Nioussiré Kalala Omotunde, en passant par Théophile Obenga, Aboubacry Moussa Lam, Babacar Sal et Sesh Coovi Rekhmiré vont tous dans le même sens. Cette idée de matriarcat dans les pays du sud est corroborée par les chroniqueurs arabes : Ibn Batouta, Ibn Kaldoun, Kati, Bekri etc.

77 La situation de la femme occidentale depuis les steppes eurasiatiques jusqu'à nos jours en passant par la Grèce antique et Rome est extrêmement défavorable, humiliante et négative. Elle n'a pas d'identité et de droits. En France, c'est seulement à partir de Charles de Gaulle qu'elle a finalement eu le droit de voter. Olympe de Gouge s'est fait guillotiner puisqu'elle a écrit un droit des femmes pour l'opposer aux droits de l'homme. La femme est à l'entière disposition de l'homme pour pouvoir le servir. Elle fait toutes les corvées domestiques et si elle refuse de se soumettre aux désirs de l'homme, elle est envoyée dans des bagatelles pour subir les assauts sexuels d'une bande de malades avides. Rome est réputée pour ses orgies sexuelles et ses *skule* (loisirs). 10% de la population romaine sont des citoyens qui sont dans l'oisiveté absolue et les 90% autres sont des esclaves qui travaillent pour eux. En Grèce, c'est exactement la même chose. Le mauvais traitement infligé aux femmes pendant toute l'histoire de l'Europe explique l'émergence de mouvement réactionnaire comme le féminisme qui place la guerre des sexes au cœur de ses principes. Cette souffrance que lui inflige l'homme va se transformer en haine recuite et explique des mythes de la vengeance féminine comme les amazones de Gorgones qui s'amputent de leur sein pour entrer en guerre contre les hommes. Il n'y a pas ce genre de mouvement en Afrique, à Tarana et en Océanie puisque la femme est sacrée car elle est au centre de la structure radiale du matriarcat familial et relationnel.

78 Cette hiérarchisation patriarcale se retrouve logiquement dans le signe de croix catholique : *Au nom du Père et du Fils et du Saint Esprit*. La Trinité réelle qui est la famille (Le père, la mère, le fils/la fille) se fait remplacer par un triangle sacré où il n'y a que des hommes, le Saint Esprit a pris la place de la mère. La mère par qui passe la vie est complètement évacuée. On a là les symptômes des dispositions psychologiques et mentales du patriarcat. On s'aperçoit là aussi que le christianisme océanien n'est que verni puisque la mère est une institution très respectée en Océanie par les exigences de la tradition et de la coutume. L'idée d'insulter la mère dans la tête d'un Océanien est carrément inimaginable. Le premier qui ose le faire par aliénation dans le village se verra attaqué par tous les autres villageois et risque l'excommunication s'il ne se repent pas à travers une coutume destinée à restaurer la dignité de sa mère. Dans les villes dégénérées de l'Occident, insulter sa mère est promue et médiatisée. NTM, Eminem, La Fouine et d'autres le font très bien.

questions de survie et aura naturellement tendance à s'évader de son berceau d'origine⁷⁹ ; le sédentaire du sud⁸⁰ par l'abondance et l'hospitalité de l'espace dans lequel il est va au contraire logiquement élaborer une moralité de l'ouverture, de l'accueil et du partage. La structure spatiale donc des villes fermées de l'hémisphère sud héritées de la colonisation sont dans l'absolu d'essences patriarcales. Par contre, la composition de l'espace naturelle des villages ruraux éloignés de la ville demeure matriarcale dans leur essence. Les villages sans barrières ni grillages sont accueillants, les maisons sont ouvertes et la circulation est facile, naturelle. L'Occidental et l'Oriental par le froid rédhibitoire qui règne et la chaleur caniculaire qui se trouve dans leurs berceaux respectifs considèrent la nature comme un élément hostile dont il faut se protéger, dompter voire détruire⁸¹. Ils sont donc fondamentalement angoissés par les lendemains où il n'y a rien à se mettre sous la dent et essentiellement inquiets pour leur sécurité⁸². Dans l'hémisphère sud, le climat agréable incite essentiellement les hommes, les femmes et les enfants qui y vivent à avoir un comportement relationnel ontologique⁸³ maternel à l'égard de la nature. Ils sont donc naturellement gais et insouciant⁸⁴ des lendemains car la nature est leur pourvoyeuse, leur providence. Il est d'ailleurs très fréquent de les entendre dire "mère-nature", "Mother Earth" :

79 Les steppes eurasiatiques.

80 Il faut comprendre sédentaire du sud ici comme un "voyageur-enraciné" concept que j'ai développé dans mon roman *Quand le cannibale ricane* (2015), à travers la théorie littéraire, philosophique et politique de l'"océanitude".

81 C'est ce qui explique entre autres l'état d'esprit des guerres romaines dont le mot d'ordre est : *Tabula rasa* = table rase ce qui a donné le terme *razzia*. On détruit tous les villages conquis et on incendie toutes les forêts. Hobbes dans le *Léviathan* écrit cette phrase célèbre : *La guerre de tous contre tous*, qui est en réalité un plagiat de l'état d'esprit soldatesque romain et de la civilisation romaine : *Omnium bellum contra omnes*. La *Pax Romana* est fondamentalement basée sur la guerre perpétuelle et la destruction des autres peuples : *Deleda est Cartago* = il faut détruire Carthage. L'Europe n'a jamais connu la paix dans toute son histoire, c'est son contact avec la civilisation africaine, tararienne et océanienne qui lui a fait éprouver pour la première fois l'idée du bonheur. Rousseau rend compte de cette nouveauté avec cette phrase restée célèbre ; "*Le bonheur est une idée neuve en Europe*" puisque l'histoire de l'Occident jusqu'à nos jours n'a été que l'histoire d'une succession de guerres et de génocides. L'Occident ne prospère que dans la guerre.

82 Cet état d'angoisse métaphysique perpétuelle explique la substance des créations littéraires comme la fable de Jean de La Fontaine : *La cigale et la fourmi* ou *L'avare* de Molière où Harpagon devient insomniaque car il est angoissé par l'éventualité que quelqu'un lui vole sa cassette.

83 La relation à l'être. Le savoir de l'être en tant que savoir de l'étant au sens de Heidegger.

84 Les études européennes océanistes dans l'ensemble depuis les premières rencontres s'accordent sur la base de critères occidentales à dire que cette insouciance est synonyme d'irresponsabilité et de puérilisme. Les Océaniens sont de grands enfants qui vivent dans un présent éternel et sont essentiellement incapables de se projeter dans l'avenir. Ils sont légions à avoir ce regard faussé issu du paternalisme de l'œillère coloniale. Les études scientifiques des travaux des savants de bonne foi comme Marshall Salins, Marcel Mauss sur les communautés primitives, organiques océaniques et taraniennes démontrent cependant que cette insouciance vient plutôt de l'absolue opulence et de l'abondance évidente dans lesquelles ils vivent. Cette insouciance est l'antidote de l'angoisse métaphysique typiquement occidentale. C'est ce qui explique le sourire des Ni-Vanuatu qui se déploie même quand ils n'ont absolument rien à se mettre sous la dent car dans le substratum de leur identité, malgré les ravages psychologiques de la colonisation, demeure cette idée maîtresse salvatrice que leur mère-nature leur donnera ce dont ils ont besoin pour vivre. La colonisation leur a fait dire que c'est le Dieu anthropomorphe dolichocéphal blanc aux yeux bleus qui est leur pourvoyeur, ils y croient par lavage de cerveau et par aliénation, mais en réalité quand l'Océanien dit Dieu, il veut signifier la nature et les ancêtres qui sont ses réelles providences.

Et le baiser insurrectionnel de Pamela. C'est la preuve du suprême amour de la nature. Car la nature est une dialectique d'autoconstitution. Et d'automouvement d'amour⁸⁵.

Nous avons ici deux conceptions diamétralement opposées par rapport à la nature dues aux climats dans lesquels chacun vit : une relation de méfiance, de peur et de fermeture d'un côté et une relation d'ouverture affective de l'autre :

Car la nature, l'univers et le cosmos ne sont qu'amour. Mais l'amour dans sa forme absolue. Et son expression suprême. L'amour solaire. Inconditionnel. Chatoyant sur toute chose d'une égale tendresse⁸⁶.

La conception amoureuse, totale, ouverte et souriante est propice à l'épanouissement d'un plurilinguisme rayonnant non conflictuel. Plusieurs langues dit diversité des pratiques communautaires. C'est cette "mosaïque linguistique" qui peut seule permettre aux Ni-Vanuatu et aux Océaniens de s'identifier véritablement à l'espace naturel océanien duquel ils sont issus. Il est ainsi très clair que la géographie, le climat et la nature constituent le substratum nouménal de l'identité des mouvements phénoménaux, ce qu'un courant sociologique américain appelle : le behaviourisme, étude des comportements humains à partir des caractéristiques du lieu dans lequel une communauté donnée vit.

Une deuxième remarque ici est nécessaire. Parler plusieurs langues dans un contexte donné revient à signifier très souvent dans la conscience commune des citoyens, polluée par le conformisme colonial et par le mythe biblique de Babel : malentendu, incompréhension, confusion et incommunicabilité. Pour que les membres d'une communauté, d'une collectivité ou d'un pays puisse se comprendre sur la base des mêmes pratiques, des mêmes valeurs et des mêmes conceptions, il est absolument nécessaire d'avoir une seule langue, autrement la communication n'est pas possible : plurilinguisme égal confusion, monolinguisme égal communication. C'est une vue de l'esprit. Un point de vue est rarement fondé sur des faits probants. La réalité c'est que chaque communauté organique possède une langue qui lui est propre. La rencontre entre ces communautés orga-

85 Tavo Paul, 2018, *Incandescences de la pirogue*, Alliance Française de Port-Vila, Vanuatu, 113.

86 Tavo, cf., 136.

niques se fait d'abord sur la base d'un affrontement belliciste, toutefois, pour empêcher l'extermination de chaque communauté par guerres interposées, elles vont se mettre à échanger. Et de ce commerce chacune en sortira gagnante puisqu'il s'effectue sur la base des valeurs de la maât⁸⁷. C'est le début du troc. L'échange va se substituer à la guerre mais l'identité fondamentale de chacune des communautés demeure intacte puisque dans ces échanges primaires il n'y a pas de désir d'exploitation, ni de domination de l'autre. Seul l'excédent des productions gentiles est donné à la communauté avoisinante. L'excédent productif de la communauté récipiendaire se posera en retour en tant que contredon :

En somme, tout le monde des îles, et probablement une partie du monde de l'Asie méridionale qui lui est apparenté, connaît un système de droit et d'économie. L'idée qu'il faut se faire de ces tribus mélanésiennes, encore plus riches et commerçantes que les polynésiennes, est donc très différente de celle qu'on se fait d'ordinaire. Ces gens ont une économie extradomestique et un système d'échange fort développé, à battements plus intense et plus précipités peut-être que celui que connaissaient nos paysans ou villages de pêcheurs de nos côtes il y a peut-être pas cent ans. Ils ont une vie économique étendue, dépassant les frontières des îles, et des dialectes, un commerce considérable. Or ils remplacent vigoureusement, par des dons faits et rendus, le système des achats et des ventes⁸⁸.

Le but étant de préserver la palpitation de l'énergie vitale et d'en pérenniser la circulation. Le maintien de cet échange va naturellement amener chacun à apprendre et à parler la langue de l'autre. Le réseautage sophistiqué de ces liens fera de l'Océanien un être humain qui est intrinsèquement polyglotte. C'est ce rayonnement relationnel qu'il faudra rétablir pour la souveraineté de l'Océanie au-delà de la tyrannie monoculturelle du Capital. La colonisation va imposer le monolinguisme et le bilinguisme, ce qui est fondamentalement là un déni de l'identité océanienne. Le mythe biblique de Babel en tant que mythe, c'est-à-dire, en tant que récit affabulateur qui est conscient de l'être, est volonté de passer par les prestidigitations de la foi pour justifier l'équation idéologique :

⁸⁷ Les forces énergétiques cosmiques qui concourent au maintien de l'équilibre dans l'univers.

⁸⁸ Marcel Mauss, 2012, *Essai sur le don*, Presse Universitaire de France, Paris, 124-125.

monolinguisme = développement⁸⁹ et poser comme naturelle la dictature de l'hubris du Capital naissant qui est déjà là en activité sous-terrine. Ce récit mythomane, tout bien considéré, est la volonté dictatoriale du Capital, racontée là sur le plan métaphorique. L'imposition du monolinguisme ou du bilinguisme colonial, vigoureusement alimentée par la course aux diplômes dans le but d'avoir un salaire, va incliner la courbe des préférences linguistiques du côté de l'anglais et du français et travaille ainsi quotidiennement en ville en défaveur et à la sous-estimation des langues endogènes. Ce qui va avoir comme conséquence logique la production en série d'une élite aliénée et naufragée à la remorque de l'Occident. La sagacité de l'élite endogène doit au contraire s'extraire de ce psittacisme intellectuel confortable dans lequel elle se trouve et prendre la voie de la difficulté et du courage de l'analyse critique subversive pour pouvoir ensuite créer à partir des langues et des ressources locales, afin de sortir définitivement de la dépendance complaisante, du mimétisme rabaisant et du cercle vicieux entre le maître imaginaire et l'esclave réel. Nous sommes essentiellement des hommes et des femmes debout dans l'intransigeance de notre humanité sacrale. Nous ne sommes pas nés pour être des esclaves. Nous devons absolument redevenir le théâtre de l'expression de plusieurs langues qui coexistent harmonieusement comme l'étaient nos ancêtres méritants éponymes :

Tu vois Will, le problème n'est pas que plusieurs personnes différentes puissent s'exprimer dans une seule langue, mais que tout un chacun puisse être le théâtre privilégié, le lieu bienheureux de l'expression, de l'épanouissement d'une multitude de langues. Ce sera là, l'expérience de l'altérité menée à son point ultime⁹⁰.

Le polyglottisme ouvert océanien et Ni-Vanuatu d'avant la période coloniale est essentiellement un anti-Babel souriant, salvateur et créateur. C'est cela qu'il faut absolument recouvrer.

Troisième remarque. La thèse du monogénétisme africain de l'humanité et de la civilisation est un fait historique qui ne se dispute plus aujourd'hui. Le combat scientifique a été remporté au colloque du Caire en 1974 par

⁸⁹ Nous avons déjà indiqué plus haut nos réserves sur l'usage de ce concept de "développement". Chaque fois que nous l'employons c'est désormais dans le cadre d'un registre péjoratif.

⁹⁰ Tavo Paul, 2015, *Quand le cannibale ricane*, Alliance Française de Port-Vila, Vanuatu, 241.

deux savants africains. Cheikh Anta Diop et Théophile Obenga, contre un aéropage de 18 savants mondiaux les plus autorisés en matière d'égyptologie. Il y avait deux thèses en présence. La première se décline ainsi : "La population primitive qui occupe la vallée du Nil égyptienne et nubienne appartenait à la race brune méditerranéenne ou encore euroafricaine improprement appelée Hamite, Chamite ou Kamite, cette population serait leucoderme donc blanche même si sa pigmentation est foncée pouvant aller jusqu'au noire". La deuxième : "L'Égypte pharaonique, par l'ethnie de ses habitants et la langue de ceux-ci, appartient en totalité, des balbutiements néolithique jusqu'à la fin des dynasties indigènes, au passé humain des Noirs d'Afrique". Les sommités venues du monde entier défendaient la thèse du polygénétisme et les deux Africains celle du monogénétisme de l'humanité et de la civilisation. Au terme de ce colloque historique le rapporteur disait entre autres ceci :

La très minutieuse préparation des interventions des professeurs Cheikh Anta Diop et Théophile Obenga n'a pas eu, malgré les précisions contenues dans les documents de travail préparatoire envoyé par l'Unesco, une contrepartie toujours égale, il s'en est suivi un réel déséquilibre dans les discussions.

L'Afrique est le continent qui a fait don à l'humanité de l'homme lui-même. Elle est également par ce fait irréfutable le continent où la sédimentation du génie humain a eu lieu, depuis le processus d'hominisation⁹¹ jusqu'à la maîtrise de l'astrologie en passant par l'invention des mathématiques et de l'écriture. Cet homme kemit, en sortant de l'Afrique pour entamer son odyssée planétaire, emportera également avec lui son industrie et l'acclimatera dans les lieux où il se posera. Il passera par le Détroit de Gibraltar pour aller peupler l'Europe, par le Delta pour peupler l'Asie et s'acclimater en Océanie et par le Détroit de Behring pour aller domestiquer Taranaki⁹² qu'on appelle improprement aujourd'hui l'Amérique. Cela veut dire que quand un peuple est soucieux de son histoire, il se doit de remonter jusqu'en Afrique, là où se trouvent ses ancêtres les plus lointains. Les lan-

91 Le critère scientifique qui permet d'affirmer que l'Afrique est le berceau de l'humanité et de la civilisation, c'est le fait que tous les fossiles du processus hominisationnel se trouvent en Afrique et nulle part ailleurs. Nous signifions : l'australopithecus robustus, l'australopithecus gracile, l'homo habilis, l'homo erectus, l'homo sapiens et l'homo sapiens sapiens. Ce premier homme, comme vous et moi, par son interaction dialectique avec la nature, a su faire les premières inventions et la première industrie dans le but de se protéger et pérenniser son espèce.

92 Le livre, *They came before Columbus* et les recherches d'Ivan Van Sertima nous apportent des informations de première main sur les peuples d'Amérique d'avant Colomb.

gues exogènes sont incapables de faire cette remontée dans le cadre strict de l'Océanie et du Vanuatu, seules les langues locales sont habilitées à accomplir une telle prouesse spirituelle et intellectuelle. Dans le long processus de la quête de soi, la route la plus courte, la plus directe, est la plus salvatrice. Les routes détournées mènent systématiquement à la confusion, à l'étourdissement, à l'aliénation et à la perte. Dans cette quête, il est absolument vital d'éviter les intermédiaires. Les langues allochtones vont nous ramener en Europe, qui est en réalité un acteur très tardif de l'histoire de l'humanité⁹³. Les langues locales au contraire sont les seules capables de rétablir la continuité historique vanuataise au-delà de la période coloniale, couvrir les 3000 ans d'histoire et remonter encore plus loin jusqu'aux origines de l'humanité néolithique, mésolithique et paléolithique. Le rétablissement de la continuité historique et de la restauration de la conscience historique vont permettre à l'homme de sortir de l'amnésie et de l'égarement. Cet acte de connaissance de soi, dicté par *la volonté de puissance*⁹⁴, se réalise à travers l'apport de réponses pertinentes aux trois, quatre questions initiales : D'où venons-nous ? Qui sommes-nous ? Que voulons-nous ? Et où allons-nous ? Un être humain qui ne fait pas ce travail nécessaire est dans la vacuité ontologique, c'est-à-dire qu'il est toujours dans le superficiel, jamais dans l'essentiel. Par contre celui/celle qui a fait le travail avec les efforts et la cohérence nécessaires est dans la plénitude ontologique et ne s'accommode pas de ce qui est insignifiant. Quand il sait d'où il vient, qui il est, qu'est-ce qu'il veut et où il va, il est l'acteur de l'histoire qui se fait. Au fur et à mesure qu'il remonte vers ses ancêtres les plus lointains, il est de moins en moins amnésique et se pense donc comme sujet de l'histoire et non plus comme un objet d'une histoire qui se fait sans lui et contre lui. Cette continuité historique et cette conscience historique sont les conditions nécessaires de la suture du cordon ombilical qui nous lie aux ancêtres les plus lointains et cela est seulement possible avec les langues locales. Le rétablissement de la continuité historique débouche sur la restauration de la conscience historique

93 L'*homo sapiens sapiens* est apparu en Afrique en -200 000, l'homme de Cro-Magnon apparaît lui en -20 000.

94 Concept nationaliste et philosophique allemand théorisé tour à tour par Johann Gotlib Fichte dans *Discours à la nation allemande* et Friedrich Nietzsche dans *Volonté de puissance* : c'est l'état de perpétuelle tension de l'esprit humain qui fait que les hommes ne se contentent jamais de ce qu'ils ont mais vont toujours au-delà pour avoir des choses dont ils ont besoin, même si cela se fait au détriment d'autrui par un pillage systématique et un vol en règle. L'État prussien doit refléter et mettre en œuvre cette volonté de puissance. C'est l'idéologie qui sous-tend le pangermanisme.

qui elle-même aboutit logiquement à la reprise de l'initiative historique⁹⁵, c'est-à-dire à un acte de volontarisme nationaliste qui permet à des élites de faire leur propre renaissance endogène, non pas par un transfert de technologie en langue étrangère, mais par l'enracinement des sciences et des techniques dans les langues locales. Au regard de l'état de dégénérescence du monde actuel et du mimétisme servile des modèles obsolètes et décadents de l'Occident par l'État vanuatais, le défi pour la souveraineté, et éviter de basculer définitivement dans le chaos, se situe à ce niveau d'exigence intellectuelle et scientifique, c'est-à-dire que le Vanuatu et l'Océanie doivent par leurs propres investigations arriver à acclimater la science, la technique et la technologie moderne dans les langues qui leur sont propres pour espérer tenir tête à la menace de disparition qui les guette. Les textes d'écrivains océaniens aussi doivent s'écrire dans les langues océaniques. Un vrai texte doit demeurer intraduisible depuis sa langue originelle car traduire, en somme, c'est déjà trahir. La traduction est dans son essence même une édulcoration du message initial. Cela se comprend donc, comme nous l'avons déjà souligné plus haut, par le fait que la particularité d'une langue provient de la spécificité du terroir dans lequel elle se pratique, et nous savons que le principe de gémellité est étranger à la géographie.

La domination en place crée dans l'inconscient collectif, chez le colonisé comme chez le colonisateur, des complexes, d'infériorité d'un côté et de supériorité de l'autre. Cela amène les aliénés à prendre une telle posture radicale pour utopique mais, au-delà des ignorances individuelles et des fantasmes de castrations collectives, l'histoire nous dit que c'est uniquement la maîtrise sans faille des sciences et des techniques adaptée aux langues locales qui est

95 L'Afrique noire et l'Égypte ont perdu leur leadership du monde sans partage, qui a duré 5000 ans, à partir de la perte de leur initiative historique causée par les attaques répétées et les invasions successives des peuples venus du froid et du désert. Les 21 peuples venus de la mer dans les Cyclades, chassés par le volcan, sont les premiers à envahir l'Égypte. Ensuite, c'est l'invasion des Hyksos. En -663 avant notre ère, ce sera le tour de l'invasion des Assyriens avec Assurbanipal par la mise à sac de Thèbes (Wa set) qui basculera l'Égypte pharaonique nègre vers le déclin de sa civilisation millénaire. L'invasion des Perses avec Cambyse le vandale en -525 viendra précipiter la chute. Il se livrera à des atrocités sans nom à l'égard du peuple égyptien. Les Macédoniens avec Alexandre en -332 aggraveront dans le sens de la perte de l'initiative historique la souveraineté de la civilisation noire égyptienne. En -50 les Romains vont détruire les restes des institutions égyptiennes qui végètent et le peuple égyptien noir se disperse à l'intérieur du continent. Ces Noirs éparpillés par les invasions vont essayer de rebâtir leur civilisation à l'Ouest du continent : l'empire de Ouagadougou, l'empire du Songhaï, l'empire du Mali, l'empire d'Illé Ifé etc. Même là ils vont être attaqués, et cette fois-ci, par les Arabes et l'intérieur de l'Afrique devient une chasse à courre du nègre qu'on met en esclavage ou qu'on castré pour qu'il devienne eunuque et les jeunes filles noires (12, 13, 14 ans pas plus) deviennent des *biches à plaisir* dans les harems de Sultans vicieux. Qu'est-ce qui fait que l'Égyptien noir qui a pris le leadership du monde pendant 5000 ans est devenu le paria de l'humanité ? La civilisation pharaonique a perdu ses propres mécanismes d'autoreproduction et est devenue sans boussole et sans gouvernail. Cela veut dire qu'elle a d'abord perdu ses dirigeants, c'est-à-dire que son élite dirigeante a cessé d'être formée dans l'éducation du pays et s'est faite éduquée par une éducation venue de l'extérieur. Ensuite, elle a perdu son système de défense, c'est-à-dire, qu'elle n'a plus d'armée pour pouvoir la défendre et de service de renseignement pour identifier les menaces qui la guettent.

la condition *sine qua none* de la souveraineté, autrement il faut s'attendre d'une manière ou d'une autre à son extermination en tant que peuple :

To the extent that we fail to make our own fundamental observations and to validate our own sensory experience, we can conclude that Blacks lack the necessary levels of self-respect and self-confidence needed for independent functioning. To the extent that we believe we cannot depend 100% upon our own sensory apparatus, we fail to have confidence in our ability to make encompassing analyses; and to that same extent, we are forced into dependency upon those whose brain-computers we believe to be superior to our own⁹⁶.

L'incapacité fondamentale à réfléchir et à créer dans sa propre langue mène systématiquement au déni de soi qui aboutit avec le temps à la négation de soi autant sur le plan de la créativité que sur le plan physique. Il y a des peuples qui ont complètement été exterminés dans le monde depuis que l'humanité est sortie de l'Afrique, les Cananéens, les Élamites, les Sabéens, les Mycéniens, les Hittites, les Étrusques, les Tasmaniens, les Amérindiens de Tarana et d'autres sont en voie de génocide complet, les Juifs, les Palestiniens, les Aborigènes, les Papous et d'autres encore en état de génocide avorté, c'est le cas des nègres d'Afrique, des Océaniens en général et des Ni-Vanuatu en particulier. Tentative de génocide qui a commencé avec la colonisation et le *Blackbirding*, ce trafic inhumain dont plus personne ne parle aujourd'hui par amnésie identitaire et inconscience historique⁹⁷. L'antidote contre ce génocide, c'est la souveraineté, qui passe elle-même par l'enracinement des sciences et des techniques dans les langues endogènes et la culture locale. C'est ainsi que la Chine et le Japon sont devenus des puissances mondiales. Ils n'ont pas fait un transfert de technologie dans une langue étrangère, ils ont au contraire acclimaté les sciences et les technologies dans leur langue et leur culture respective, ce qui a déclenché leur essor économique et leur expansion mondiale. Il y a exactement 6 leviers pour asseoir définitivement la souveraineté d'un peuple et d'un pays : le pouvoir spirituel, le pouvoir scientifique, le pouvoir économique & financier, le pouvoir juridique,

96 Frances Cress Wesley, 1991, *The Isis Papers : The Keys OF The Colors*, Third Word Press, Chicago, 160.

97 Cet esclavage se reproduit aujourd'hui dans ce projet encouragé par le gouvernement vanuatais et qu'on appelle : *Regional Seasonal Employees*, (Travailleurs Régionaux Saisonniers – RSE) qui vont travailler dans les champs en Australie ou en Nouvelle-Zélande. Au lieu de demeurer au Vanuatu et travailler pour construire la souveraineté du pays, ils vont encore par ignorance travailler dans des travaux forcés pour l'enrichissement d'un autre pays. L'histoire se répète quand on n'est pas capable, par ignorance, d'empêcher un tel état de chose, en construisant la souveraineté du pays à partir des ressources internes.

le pouvoir technologique et le pouvoir psychologique. C'est ce que le Vanuatu et l'Océanie doivent absolument faire pour pouvoir basculer une fois pour toute sur la pente de leur destin fédéral unitaire et fédéraliste orienté vers leur base arrière naturelle : l'Afrique. Toutes les autres solutions proposées au niveau de la direction du pays seront des impasses et des culs de sac qui vont conduire inévitablement à la recolonisation physique qui est elle-même, en dernière instance, le prélude à la destruction et à la disparition. Les langues mélanésiennes sont génétiquement apparentées aux langues africaines subtropicales. L'étude de la morphologie des langues nous montrent qu'il y a 3 catégories de langues. Nous avons les langues *isolantes* ou *monosyllabique*, c'est-à-dire des langues dans lesquelles les racines demeurent inchangées, le rôle des mots dépendant de leur position. C'est le cas des langues asiatiques en général, le Chinois, le Cambodgien, le Siamois, l'Annamite etc. Il y a également les langues *flexionnelles* ou *amalgamantes* dans lesquelles la racine principale d'un mot et ses désinences admettent l'altération phonétique, c'est le cas des langues indo-européennes, sémitiques. Finalement, il y a les langues *agglutinantes* où plusieurs racines s'unissent pour former un mot, un vocable sans perdre leur signification primitive, l'une conservant son indépendance radicale et les autres se réduisant au rôle de simples signes auxiliaires, c'est le cas des langues de l'Afrique noire, de l'Océanie et de l'Amérique du sud précolombienne. C'est cette parenté qui pourra permettre "aux générations qui s'ouvrent à la recherche" au Vanuatu de renouer les liens fusionnels naturels avec l'Afrique : le continent-mère. Cette connexion maternelle, ombilicale et primordiale avec les origines, que la colonisation a travaillée avec acharnement à rompre dans la mentalité et la conscience des Océaniens et des Ni-Vanuatu pour qu'ils aient désormais des modèles d'identification occidentale et capitaliste. En voici quelques exemples lexicaux qui constitueront des pistes de recherches en études linguistiques historiques et comparées intéressantes pour le Vanuatu :

Amon = Le Dieu de l'Égypte noire. La prospérité de ce mot est proprement hallucinante. Il a donné en français *amen*, en arabe *amin* et dans les langues africaines les prénoms suivants qui ne sont que des variantes régionales du même nom : *Toutankhamon*, *Imhotep*, *Ibrahim*, *Abraham*, *Ama*, *Animata*, *Amadou*, *Amaru* et en Polynésie nous trouvons *Mana* qui veut dire la force, la puissance qui anime et habite le guerrier protecteur du clan. *Amon* vient de *Imana* qui est le nom que porte l'énergie dans sa forme ondulatoire, informe dans le *noun*.

Râ = *Amon Râ*, le Dieu Lumière égyptien qui chaque jour mène sa barque sur le fleuve et livre un combat farouche quotidien contre Apophis, serpent cracheur de feu, qui incarne le principe des ténèbres. Nous avons ici la lutte perpétuelle des deux principes qui permettent l'équilibre dans le cosmos : le principe du Bien et le principe du Mal. C'est devenu un titre de noblesse chez les Éthiopiens : Rastafari. C'est intéressant ici dans la mesure où une île volcanique au Nord de l'archipel du Vanuatu dans la province de Torba s'appelle : Râ. L'élément feu/lumière demeure dans la sémantique de l'île.

Raga = Nous retrouvons ici cette radicale préfixale signifiant lumière : Ra. *Ga, ge*, est un radical verbal qui signifie trouvé. Nous avons le même radical dans les prénoms Kagamé, Kagemni, Kameni qui signifie littéralement, j'ai trouvé mon *ka* divin. Les gens du centre de Mallicolo (Walarano) appellent l'île Pentecôte, *Era*, le lieu où l'esprit des morts va pour trouver le repos éternel. Dans ce sens-là, la décomposition onomasiologique ci-dessus, donnera logiquement pour *Raga* le sens suivant : le lieu où on trouve la lumière.

Ramāj = *Ra* Dieu Lumière en égyptien. *Maj* = mourir en langue de Lamap, que Jean Michel Charpentier appelle improprement, la langue de Port-Sandwich. Le mot veut donc littéralement dire le déclin, l'extinction, la mort de la lumière selon la décomposition lexicale qui vient d'être effectuée. *Ramāj* dans la langue de Lamap au Sud de Mallicolo signifie le diable. Diable = mort de la lumière, la logique est imparable.

Rarar = Homme en langue de Lamap. Mais sa composition lexicale est intéressante dans la mesure où nous retrouvons le radical préfixal égyptien *Ra* écrit deux fois façon miroir. Il est écrit la première fois à l'endroit, la deuxième fois à l'envers avec au milieu un *r* guttural sec pour signifier avec insistance la réflexion. Cela donne donc : la lumière qui se mire, se regarde, se reflète, se réfléchit à la surface de l'eau. Il faut souligner ici l'extrême beauté de la baie de Port-Sandwich. Les ancêtres de Lamap quand ils disent l'homme, veulent donc signifier la lumière qui se reflète sur l'eau.

Oussiré = Le puissant venu du Sud, qui est le Guide de ceux qui veillent sur le trône de Ré. Le prénom du Guide suprême de l'humanité sur le chemin radieux de la maât est devenu en grec, Osiris. En langue de Vao, au nord de Mallicolo, ce mot égyptien *oussiré* veut dire : *on va suivre*.

Takao = *Tak* lieu sacré, *Kao* haut, grand, magna. Donc le mot veut littéralement dire, le haut lieu sacré. À Raga, le mot signifie exactement le grand lieu tabou. À Paama et à Mallicolo, c'est devenu un prénom que porte les garçons. En Sérère, il signifie également le haut lieu sacré. En langue de Lamap, grand se dit : *baa*, nous avons ici une variation phonétique du *ka*, *kao* selon la règle des correspondances phonétiques.

Tawi = Mot abusivement utilisé en bislama aujourd'hui. À la base, il signifie "beau-frère", "belle-sœur". Il est devenu par extension une simple interjection permettant à la fois d'établir un lien affectif avec un inconnu et une passerelle humoristique pour interpeller une connaissance sur la route ou ailleurs. Personnellement, je me suis toujours demandé l'origine et l'étymologie de ce mot. De quelle langue du Vanuatu vient-elle ? Est-ce un emprunt ? Mes dernières lectures⁹⁸ montrent que l'égyptien ancien employait le même mot avec la même graphie. Le pharaon nègre Narmer⁹⁹ était celui qui a unifié les deux pays de l'Égypte séparés par le Nil. Cet acte d'unification se décline en égyptien ancien comme suit : *Sematawi*. *Sema* = terre, *tawi* = le double pays, puis réunion ce qui donne finalement la réunion, la réunification des deux terres. Le sens du mot *tawi* retenu au Vanuatu, est celle de la réunion de deux familles par le mariage. Dans la cosmogonie négro-africaine, au commencement étaient les principes d'androgynie et de gemellité. Donc toute union sur terre est en réalité une réunion, c'est-à-dire que c'est un acte de refondation et de restauration de ce qui a existé. Union sous-entend la fusion de deux éléments de natures complètement différentes, deux entités d'origines strictement étrangères l'une de l'autre. Or, le polygénétisme est frappé d'obsolescence et bute aujourd'hui sur ses apories conceptuelles qui sont des impasses intellectuelles absolument insurmontables. *Sema* est un prénom de jeunes filles que les vieux de Lamap donnent à leurs filles.

Vanuatu = *Vanua* terre, *Tu* debout, ma. Il veut littéralement signifier "ma terre" ou "la terre qui se tient debout, le pays qui se tient debout" en *apma* de Raga. Il est intéressant de saisir ici le rapprochement lexical entre *Vanua* et *Fenua*, terre en Tahitien. C'est génétiquement le même mot, le *v* labial s'est renforcé en un dental en Tahitien et est devenu *f* selon les lois des correspondances phonétiques linguistiques ou vice et versa.

⁹⁸ Nations nègres et culture et L'Afrique précoloniale de Cheikh Anta Diop.

⁹⁹ Narmer est le nom d'un petit poisson qu'on trouve dans le Nil qui a la particularité d'injecter de l'électricité quand il se sent en danger.

C'est peut-être le *f* dental qui s'est adouci en *v* labial selon les origines des peuples et des influences que chacun a reçu.

Kanak = Le *Ka* fait parties des 9 forces énergétiques qui interagissent (*kat, ka, sahou, ba, ak, shout/raibit, ib, ren, sekem*) pour animer le corps humain dans la conception philosophique sapientale négro-égyptienne et signifie exactement l'énergie divine qui s'élève et élève le corps vers les sources lumineuses. La lumière divine cristallisée dans le disque solaire ou encore la force vitale transcendante. Le *ak* signifie la fusion avec l'énergie de la lumière divine, c'est-à-dire le retour à la fusion primordiale, ce qu'on appelle communément la résurrection qui permet à l'énergie de changer de forme. *Kanak*, ne veut donc pas dire indigène comme c'est le cas dans l'acception communément admise aujourd'hui par l'éducation coloniale. Si nous nous en tenons à la décomposition onomasiologique que nous avons effectué ici, *kanak* signifie essentiellement élévation vers et fusion avec les sources lumineuses de l'énergie primordiale. Quand nous lisons la littérature coloniale, *kanak* est le mot employé par le maître blanc pour désigner l'indigène autochtone qui travaille pour lui. Voilà, le colonialisme est toujours dans la condescendance et le mépris d'autrui. Le mot vient apparemment d'Hawaï, c'est ce que nous apprend l'épistémologie coloniale. Le *ka* et le *ak* sont les deux forces énergétiques des neufs qui animent le corps humain et permettent à l'homme qui a les pieds sur terre de communier avec le règne astral, c'est ainsi qu'on parle de l'être humain en tant qu'ébranlement d'énergie qui est à la fois immanencité de la transcendance et transcendantalité de l'immanence, c'est-à-dire, tour à tour enracinement/élévation et élévation/enracinement.

Maité = Ce prénom féminin fait partie des nombreuses variantes issu du nom de la déesse *maât*.

Ces quelques exemples, au-delà de leur insuffisance numérique, montrent néanmoins la possibilité d'une étude dans le cadre de la linguistique historique et comparée entre les langues locales Ni-Vanuatu et les langues africaines subsahariennes, afin d'en dégager l'identité génétique et rétablir ainsi la généalogie historique qui a trop longtemps été rompue, dévoyée et frustrée par l'entreprise coloniale qui sévit toujours aujourd'hui sous des formes et des manifestations différentes, beaucoup plus souples, mais dont la capacité de nuisance et la puissance d'aliénation sont toujours

aussi efficaces, effectives puisqu'invisibles car elles sont maintenant de l'ordre des noumènes. En logique, il y a une complexité superficielle qui ne donne aucun résultat constructif, et il y a la simplicité dans la profondeur conforme à l'intelligence du monde qui est, elle, porteuse. L'emballage est scintillant mais le contenu est pourri, l'enveloppe est parfumée mais la substance est empoisonnée. Là est la froide réalité de la dialectique coloniale dans sa glaciale constitution et dans ses finalités sethiennes.

Quatrième et dernière remarque : langues locales et spiritualité. Les langues endogènes de l'Océanie en général et du Vanuatu en particulier sont les seules capables d'opérer le renouvellement et le rétablissement de la puissance de la spiritualité ancestrale dans sa complétude et sa pureté originelle. L'anglais, le français et le bichelamar sont les porteurs et les véhicules d'une spiritualité étrangère qui est en substance une anti-spiritualité, parce mortifère pour les peuples du Tiers-Monde, car nommer autrement, c'est déjà se trahir soi-même. Le syncrétisme, c'est le concept fallacieux tendance, la notion fourre-tout à la mode aujourd'hui : théoriquement, c'est l'idée fantasmée de la fusion substantielle de deux cultures différentes harmonieusement accouplées. Toutefois, dans la réalité pratique de la dialectique du mouvement historique, c'est plutôt l'adoption forcée de la culture dominante par la culture dominée et la tentative vaine de la faire correspondre aux structures endogènes. Edward Saïd a amplement étudié cette question de vampirisation de la culture dominée par la culture dominante dans son ouvrage, *L'Orientalisme ou l'Orient créé par l'Occident*. L'histoire nous montre que cette approche de l'altérité qu'est le syncrétisme n'a jamais fonctionné en tant que telle et que c'est toujours la culture dominante qui a le dernier mot sur la culture dominée. C'est l'histoire connue de la petite graine du banian qui se pose par hasard dans l'écorce d'un grand arbre, s'y accroche, s'y nourrit et le tue en grandissant. Soit on arrache le petit banian et l'arbre vivra, soit on laisse pousser ce parasite et il va dans tous les cas tuer l'arbre qui le nourrit. Là est la froide réalité des rapports de force inégaux en contexte colonial et en situation de captivité, en état de siège. Le syncrétisme ne peut uniquement fonctionner que là où les forces qui s'opposent sont équilibrées et où le respect mutuel fonde les interactions et les échanges. En contexte de domination il est nul et non avenu de parler de syncrétisme, le faire malgré tout, c'est faire preuve de sophisme et d'idéologie, c'est-à-dire mentir consciemment dans le but de servir le totalitarisme en place afin de jouir grassement des privilèges

transitoires et historiques qu'il accorde. Prérogatives qui sont substantiellement des muselières dans le but est l'empêchement de l'éclatement de la vérité historique et ontologique. Dans la réalité stricte de la moralité de la rapine du système capitaliste, le syncrétisme est une invention conceptuelle de l'Occident pour masquer ses véritables intentions qui sont l'accaparement des richesses des autres et l'effacement de leurs cultures pour asseoir définitivement le modèle unique de l'Europe. Il en est de même pour les concepts d'anthropologie, d'ethnologie, d'africanisme, d'américanisme, d'océanisme etc., c'est-à-dire des disciplines d'études menées par des Occidentaux dans le but de maîtriser l'autre, le tenir, afin de mieux le soumettre et l'asservir. Cette mainmise de l'Occident opère dans toutes les sphères et tous les domaines des sociétés océaniques et vanuataises. Au niveau de la spiritualité nous voyons clairement cette volonté syncrétique, ce désir de melting-pot la spiritualité océanique avec les doctrines des religions révélées importées. Quand il y a des fêtes religieuses (Pâques, Noël, Nouvel An, l'ordination d'un prêtre, etc.), les danses traditionnelles aussi s'invitent maintenant dans la célébration. Ses performances chorégraphiques coutumières par le spectacle profane qu'elles offrent perdent souvent de leur spiritualité et de leur sens et deviennent ainsi platement folkloriques pour amuser la curiosité et meubler l'ennui des citoyens. Les Ni-Vanuatu et les Océaniques en général sont substantiellement perdus et égarés en matière de spiritualité. Les religions révélées importées en tant que véhicules de l'anti-spiritualité océanique ancestrale ne peuvent pas s'acoquiner avec les pratiques et les rites ancestraux car le risque est celui de les vider de leur substance et de leur sens. C'est ce qui se passe déjà ici au Vanuatu et en Océanie en général. Les pratiques, les croyances et les rites ancestraux sont exposés et donnés en spectacle pour amuser la curiosité d'hommes et de femmes dessaisis de leur sens et dépossédés de leur être, surtout les touristes, ce troupeau de la transhumance nomadique planétaire qui piétine et aplatit tout sur son chemin. Là est la froide réalité de ce qui est convenu d'appeler le folklore. Quand les rites sacrés d'un peuple donné deviennent folkloriques pour correspondre aux finalités de la solvabilité marchande capitaliste, il y a là en substance perte de leur sens ontologique et donc de leur pouvoir d'invocation, de leur puissance d'évocation et de leur énergie incantatrice. Les croyances, les louanges et les rites ancestraux sont constitutifs de la spiritualité océanique et vanuataise, c'est-à-dire qu'ils sont en substance des pratiques propitiatoires qui permettent de maintenir la circulation de l'énergie par l'alimentation

des neterous et des orichas : les forces énergétiques cosmiques dont la fonction est le maintien et la sauvegarde de l'équilibre dans l'univers afin d'empêcher le monde de rebasculer dans le chaos. L'effectivité et l'efficacité de ces pratiques incantatoires ne sont possibles que dans les langues locales. On n'a par exemple jamais vu un initié supérieur¹⁰⁰ dans le village, passé maître dans l'art d'invoquer la pluie pendant les périodes de sécheresses prolongées que connaissent parfois les îles du Vanuatu, recourir à l'anglais, le français ou le bichelamar pour effectuer ses incantations. C'est également du jamais vu de voir un initié supérieur africain, amérindien ou aborigène faire la danse de la pluie en chantant en français ou en anglais. Cela prête à rire puisque le ridicule vient de la conscience claire de son inefficacité ontologique évidente. Les neterous/les orichas ne peuvent s'émouvoir et se mettre en branle qu'avec uniquement la puissance incantatoire des langues endogènes puisqu'elles participent identitairement à l'énergie créatrice et génératrice de ce lieu donné. Ces langues "vénérables" constamment frappées de l'étiquette méprisante de dialectes par la colonisation et dont les autochtones les plus atteints finissent par avoir honte par aliénation :

*Te faut-il apprendre les deux langues imposées
Pour être reconnu comme un individu ?
Ou faut-il que tu ranimes tes langues liées
Pour être fier et digne de ton propre dû ?*

*Langues natales vénérables, raffinées
Aux sonorités évocatrices de mondes
Charmants, aux syllabes mystiques, inspirées
Comme les lamentations tristes, profondes,*

100 L'initié supérieur est une personne qui par l'initiation arrive maintenant à comprendre les signes que lui renvoie le disque solaire et les neterous/orichas. À cause de sa maîtrise sans faille des lois de la nature et du cosmos, il peut maintenant par des rites et des incantations intervenir pour faire réagir les forces énergétiques cosmiques. En cela, il fait partie des êtres humains perfectibles qui s'élèvent du stade de l'animalité vers le stade de la divinité. C'est ce que les confréries traditionnelles appellent l'auto-amélioration de la nature humaine. Les afro-caribéens d'Haïti disent : *Tut mun se mun* = Tout homme est homme ou encore tout homme participe à la condition humaine. Tout homme est à lui seul l'humanité dans la singularité de sa personne, cela veut dire que les *mun kam*, ce sont les hommes qui se singularisent du fait qu'ils portent l'humanité dans leur individualité et qui ont la bénédiction puisqu'ils sont l'incarnation de la divine mélanine, l'eumélanine. Il y a aussi les *bantou kam*. *Ba* = c'est un préfixe de classe qui indique la collectivité et la pluralité. *Ntou* ou *ntu* = c'est l'intelligence divine, la parcelle de divinité que nous avons en nous-mêmes et qui fait que nous sommes des êtres de condition divine même si notre chair est périssable, même si notre corps est corruptible et putrescible. *Ewo odou*, improprement traduit *vodou* signifie *ewo* = faire selon les règles de l'art, *odu* = ce sont les puissances cosmiques qui nous renvoient des signes qui émanent de la nature, du cosmos et de l'univers. *Ewo odou* veut donc dire comprendre, maîtriser, être à l'écoute et répondre aux signes que nous renvoient la nature, le cosmos et l'univers. Un initié supérieur qui maîtrise les pratiques et l'art du *vodou* s'appelle un *vodouisi*.

Déchirant les gosiers des bêtes affligées
 Par l'assassinat de proches, de nouveau-nés !
 Verbes nobles à mi-chemin entre la Paix
De Dieu et la névrose des hommes damnés !¹⁰¹

Comme le livre radical¹⁰² est un concentré de science, de sagesse et de lumière, le mot aussi n'est pas qu'un simple agencement aléatoire de lettres, loin de là, il est la cristallisation des pratiques, des expériences, des passions, des ambitions et de l'idéal d'un peuple donné enraciné, organique. Il est un concentré de sueurs, de sangs, de souffrances, de joies et de rêves qui jalonnent le parcours d'un peuple dans la longue épopée de son existence. Dès lors, c'est très clair, les mots d'une langue enracinée donnée sont en soi la concentration et la stigmatisation de la somme d'expériences de ce peuple. C'est en cela, par cela et pour cela même que provient ce que nous appelons communément le pouvoir, la puissance et la magie des mots qui est la matière des poètes et le domaine exclusif de la poésie dans son acception générique. Quand des mots chargés d'émotions sont bien agencés par le poète, cela produit des étincelles d'émotions qui demeurent puisqu'il y a là réanimation des fibres énergétiques qui sommeillent en chacun de nous. Cela veut dire que le mot efficace, qui fait effet, capable de miracle, de transformation et de transmutation au-delà de son squelette de lettres, est vibration d'énergie positive, palpitation d'ardeurs amoureuses¹⁰³ car il est en somme la puissance créatrice qui permet le passage, l'alchimie de l'énergie de son état ondulatoire, chaotique, vers son état ordonné, corpusculaire. Là est le pouvoir dissimulé des mots dont le commun des mortels aliénés par la marchandise choysifiant ne soupçonne aucunement l'existence. Ces mortels vidés de leur substance ontologique par le fétichisme du méli-mélo des objets. L'indifférence totale générale et généralisée envers les poètes aujourd'hui est

101 Tavo, cf., 23-24.

102 Nous mettons délibérément de côté ici les livres mythomaniacs affabulateurs dont le but ultime, au-delà des pertinences ponctuelles qu'ils peuvent présenter, est d'endormir la conscience. Quand nous parlons de livres radicaux, nous signifions tous les livres qui permettent de réveiller la conscience du sommeil dogmatique et doctrinaire dans lequel elle est plongée. Les livres du sommeil remplissent les étagères des bibliothèques des maisons, des librairies, des gares, des aéroports etc. C'est le genre de livre qui reconforte ton aliénation et ne te permet pas d'agir ou qui te lance dans un agissement systématiquement infécond, une agitation toujours stérile. Le livre radical, autrement dit le livre du réveil, est celui qui te bouscule, qui te coupe les herbes sous les pieds, qui te met mal à l'aise dans ton confort aliénant. C'est le livre qui t'incite à l'action efficace, positive, constructive tout plein d'épreuves, de difficultés et de dangers. À ce titre, il est un instrument de concorde, de paix et de béatitude.

103 Empédocle disait : *"En toute chose, il y a deux choses"*, c'est l'idée de la dualité cosmique, de la gémellité primordiale et de l'androgynie nouménale qui permet le maintien de l'équilibre dans le cosmos qui est ici mise en évidence par le philosophe radical présocratique. Cela veut donc dire que s'il y a des mots qui sont des vibrations d'énergie positive concourant à l'équilibre du cosmos, d'autres encore sont des palpitations d'énergie négative travaillant au désordre cosmique.

significative de cette méprise et de ce dessèchement des cœurs induis par la réification du système capitaliste. C'est ainsi qu'avec la sociolinguistique nous savons que les langues que nous parlons sont aussi des mots qui sont des charges émotionnelles lexicales, c'est-à-dire que l'être humain ne peut pas vivre sans son imaginaire car il est le point d'ancrage de sa créativité. Par conséquent, la compréhension¹⁰⁴ totale du sens¹⁰⁵ d'un mot relève de la parcelle de divinité qui est en nous, puisqu'un tel pouvoir de saisissement nous permet de voir au-delà du visible pour entrevoir l'invisible et créer à partir de là. Voir l'invisible, c'est aussi reconnaître son étoile tutélaire car l'acte de la connaissance divine est un acte d'identification et de captation d'étoile au milieu d'une infinité d'étoiles. Le vassal, le colonisé et l'esclave par la longue durée de leur état d'infra-humanisation et d'animalisation ont accumulé une série de névroses et de psychoses qui débouchent systématiquement sur des traumatismes individuels et collectifs, ce qui a pour conséquence systématique de faire d'eux des individus qui sont généralement dans la vacuité ontologique. Alors, ils assimilent logiquement le dispositif mental du système qui les asservit et les déshumanise naturellement sans aucune once de protestation. Dès fois ils protestent mollement mais se disent que cela n'en vaut pas la peine, face à la toute-puissance du système de déshumanisation, et se réduisent à multiplier des agitations infécondes qui ne font que mettre de l'huile dans les rouages de la machine vampirique qui les vide de leur substance. Nous avons ci-dessous un exemple parmi tant d'autres de cette anti-spiritualité portée par les religions révélées importées. C'est maintenant un fait établi que la civilisation occidentale a une conception linéaire du temps avec deux articulations définitives qui ponctuent la vie : la naissance et la mort. Avant la naissance et après la mort, il n'y a rien, c'est ce qui explique l'existence de doctrines philosophiques pessimistes comme le nihilisme, le scepticisme et le matérialisme. Ce séquençage de la linéarité du temps avec des limites précises pousse aux excès les plus délirants dans la vie. C'est une conception mortifère qui incite à jouir sans entraves, ce qui explique logiquement l'émergence et la pérennité de philosophies de la jouissance excessive comme l'épicurisme, le sadisme, le sadomasochisme etc., et des locutions proverbiales comme *carpe diem* = profite le plus possible de ta jeunesse. Chez les Africains et dans le Tiers-Monde en général, il y a une conception cyclique du temps. D'après Hau'ofa, le symbole dans

104 Il faut entendre le substantif "compréhension" dans son sens étymologique de *cum-prendere* qui veut dire, prendre avec soi.

105 Sens dans le sens de signification, direction/destination, saveur/sensualité.

l'Océanie de ce temps circulaire est le chien qui se mord la queue, c'est-à-dire qu'il n'y a pas en substance naissance et incarnation mais toujours renaissance et réincarnation. Un enfant qui vient de naître ne sort pas du néant, il a une vie avant sa naissance et après sa mort. Avant sa naissance, il a vécu la vie de son ancêtre méritant éponyme et après sa naissance il vivra en tant que réincarnation de lui-même, à travers la mise au monde d'un enfant qui portera son *ranou*, *rana* ou encore *ren*, c'est-à-dire son nom comme marqueur énergétique de son identité humaine, ce qui en somme fait qu'il est reconnaissable entre mille, autrement dit la vocation, la mission qu'il est appelé à réaliser sur terre. Après nos pérégrinations en tant qu'êtres vivants sur terre, nous retournons à l'invisible qui n'est pas synonyme de mort mais transformation de l'énergie. Ici, il n'y a pas de commencement, ni de fin mais transformation continue de l'énergie qui se présente à chaque étape de son itinéraire sous des formes différentes. Nous appelons ce parcours de l'énergie dans ses transmutations successives : le périple quadripolaire de Râ. Il se décline en quatre étapes. La première étape, c'est l'avant naissance qui se manifeste à travers la vie de l'ancêtre éponyme. La seconde, c'est l'étape de la vie en tant que réincarnation corpusculaire de l'énergie qui a animé l'existence de l'ancêtre. La troisième, c'est l'étape du retour à l'invisible que l'Occident appelle la mort or du point de vue de la conception de la circulation continue de l'énergie, c'est le point de départ du passage vers l'éternité. La quatrième et dernière étape qui vient boucler le cercle de ce parcours quadripolaire, c'est le retour à la nature de Râ pour devenir ce que les anciens Égyptiens appellent, *ak iker en Râ*, c'est-à-dire un esprit parfait de lumière, pour ensuite se réincarner. Ce qui est convenu d'appeler dans le jargon chrétien, la résurrection stellaire, qui se manifeste par le renouvellement de l'enfantement. Les religions révélées¹⁰⁶ importées, pour tenter d'expliquer l'inexplicable puisqu'elles n'en savent strictement rien, recourent toujours au concept de miracle qui est en réalité le mot religieux pour dire magie. L'anglais, le français et le bichelamar qui sont les courroies de transmission de cette anti-spiritualité ne soupçonnent même pas ces étapes de la vie après la mort. Après la mort, c'est le néant : *Tu es poussière et tu rede-*

106 Il est important de saisir ici le sens du verbe "révéler". "Révéler" veut déjà dire prestidigitation, autrement dit, miracle qui est en réalité le mot religieux pour dire magie, superstition.

viendras poussière. William Shakespeare¹⁰⁷ poursuivra dans *Macbeth* cette même conception pessimiste de la vie dans la chute de sa pièce en faisant dire à son personnage éponyme ceci : “*Out, out brief candle, life’s nothing else but a walking shadow, a poor player that struts and frets his hour upon the stage and then he’s heard no more. It is a tale told by an idiot full of sound and fury signifying nothing*”¹⁰⁸. C’est très clair. Pour combler ce manque de discernement de l’invisible, il y a le recours constant au concept de miracle d’un côté et de l’autre, le recours continu à une conception pessimiste de la vie. Le Christ lui-même après sa crucifixion demeure dans les ténèbres et au bout de 3 jours, c’est le retour à la lumière. Là, nous sommes face à la vraie magie et à la véritable superstition puisqu’en somme il n’y a là aucune explication rationnelle possible de ce qui se passe dans les ténèbres. Qu’est-ce donc que la spiritualité fondamentalement ? C’est l’étude, la connaissance et la maîtrise des lois¹⁰⁹ qui gouvernent la nature¹¹⁰, le cosmos et l’univers afin d’agir efficacement dans le but de maintenir la circulation de l’énergie sur ses étapes successives de transmutation et de transformation. C’est, en d’autres termes, la reconnexion avec les lois du cosmos pour se forger un mental de guerrier afin de rendre efficiente son auto-défense en vue de pérenniser sa vie, celle de sa famille, celle de sa communauté et celle de son pays. C’est dans ce sens qu’il faut comprendre Chancellor Williams quand il dit :

*The ancient religion that gave birth to science and learning, art, engineering, architecture – the resources for a national economy and political control – that same religion was the mother of history, writing, music, the healing art, the song and the dance*¹¹¹.

107 Shakespeare, qui est un esprit supérieur qui fait honneur à l’humanité, ne fait ici que rendre compte des dispositions psychologiques de son époque et de la tradition dans laquelle il est issu. C’est en ce sens que l’artiste est la cristallisation, à travers ses créations successives, de l’esprit de l’époque dans laquelle il vit. Il devient un être supérieur quand il intuitionne et exprime les lois éternelles qui régissent notre monde dans une création qui ne souffre pas des ravages du Temps.

108 William Shakespeare, 1959, *Macbeth*, Le Club Français du Livre, Œuvres Complètes, Paris, 495-496.

109 C’est-à-dire la puissance manifestée des forces qui animent la nature, le cosmos et l’univers que les Égyptiens appellent *neter*, *neterou*. *Neter* = le principe, c’est-à-dire la puissance en puissance, *in potentia*. *Neterou* = la puissance active, en action, *potentia in actu*. Ces puissances en actes peuvent être mortelles pour nous les humains. Pour pouvoir les maîtriser et les faire agir en notre faveur, nous allons, à travers des rites, les concilier. Les rites sont donc en substance, l’acte de conciliation des forces qui sont potentiellement destructives pour l’Homme en forces qui sont finalement bénéfiques aux vivants. Là est l’objectif suprême des rituels spécifiques à chaque peuple.

110 Dans les langues indo-européennes, il n’y a pas l’étymologie du concept de “nature” on a seulement *gaya* chez les Grecs qui est un emprunt et une variation locale du mot *geb* égyptien signifiant e improprement la terre, le dieu de la terre mais plus précisément il signifie le principe et la puissance de la germination qui permet de cultiver la terre. En latin, nous avons *natura* qui veut dire nature, en tant qu’environnement immédiat, mais clairement ce mot est un emprunt, encore une fois, de l’égyptien ancien *neter* signifiant : la demeure des vivants. La nature est donc notre maison commune où en tant que vivants nous demeurons. Elle est constituée, habitée par des puissances qui sont tantôt potentielles (principielles) tantôt agissantes (en action).

111 Williams, cf., 92.

“Religion”, ici, n’est pas synonyme de croyances vagues, de mythologies fabuleuses, ni de foi aveugle comme l’impose la Bible et les religions révélées. Au contraire, c’est la connaissance de l’Homme, de la nature, du cosmos et de l’univers qui est relative au début et tend constamment vers son caractère absolu et lui permet de survivre et de pérenniser son espèce, ce que nous appelons spiritualité. Cette spiritualité, matrice de toutes les sciences, est possible uniquement avec la conception africaine de l’immortalité de l’énergie qui sera ensuite acclimatée dans les quatre coins cardinaux soit par la voie de l’odyssée planétaire du Kemit, soit par emprunt par d’autres peuples. L’homme, la pierre, l’arbre et l’étoile étant l’incarnation de la palpitation de cette énergie, les Anciens Égyptiens en sont venus logiquement à concevoir l’immortalité de l’âme humaine, qu’exprime ainsi Hérodote dans son *Histoire*, *Euterpe livre II*, “*Protoi dekaitonde ton logon aegyptioi eisi oi eipontes os anthropou souke athanatos esti*”¹¹². Avant la colonisation, les Océaniens en général et les Ni-Vanuatu en particulier pratiquent ce qui est convenu d’appeler le culte des ancêtres, qui conçoit la mort non pas comme une fin irréversible mais plutôt comme une transformation de l’énergie. Après la mort les ancêtres sont toujours là présents mais sous une forme différente. C’est ainsi qu’il n’est ni hasardeux, ni absurde, d’avancer l’idée subversive, au regard de la domination en place, que la coutume et la tradition des Océaniens est leur spiritualité et elle n’est efficace et porteuse que dans les langues endogènes, nullement dans les langues étrangères. Ainsi, le secret de la puissance d’un peuple qui va garantir sa souveraineté, c’est la fidélité à la sagesse, à la science et aux savoirs des ancêtres méritants donc à sa langue ou à ses langues natales¹¹³. La langue-mère et les langues qui en sont issues, c’est le musée aux archives des pratiques traditionnelles d’un peuple.

3. PROPÉDEUTIQUE : PISTES & PERSPECTIVES DE RECHERCHES POUR LE VANUATU

Dans cette dernière partie nous tenterons de proposer des perspectives et des pistes de recherche qui contribueront à n’en pas douter au recouvre-

112 Les Égyptiens sont les premiers à concevoir la doctrine selon laquelle l’âme humaine est immortelle, “l’âme humaine”, c’est-à-dire l’énergie.

113 Pour qu’un peuple colonisé dans l’âme et jusque dans la moelle des os puisse se lever et combattre pour son émancipation et sa souveraineté, il faut au préalable une cérémonie de régénération spirituelle qui se fait d’abord par un baptême coutumier dans le lac sacré, c’est-à-dire le retour par immersion dans les eaux sacrées et pures du Noun.

ment de la souveraineté du Vanuatu et de l'Océanie dans son ensemble. Ces pistes et perspectives de recherche doivent être prises au sérieux par la nouvelle génération de chercheurs vanuatais. Ils pourront puiser là les domaines et leurs sujets de recherche dans le cadre d'un master de deuxième cycle. Le gouvernement vanuatais doit absolument mettre à la disposition de ces jeunes chercheurs des bourses afin qu'ils puissent mener leurs recherches dans les meilleures conditions possibles. Quel est notre problème fondamental aujourd'hui en tant que peuple, en tant que pays et en tant que région ? Tous nos problèmes dans leurs manifestations diverses et variées au quotidien se résument en deux mots : l'imitation et l'aliénation, concepts philosophico-sociologiques dont le deuxième est simplement une aggravation pathologique du premier. Il nous faut donc pour les résoudre nous extraire de là par une étude sérieuse, une réflexion approfondie et une connaissance érudite des relations sociales et des rapports géostratégiques. Frances Cress Wesling dans son ouvrage dit ceci à propos de l'aliénation :

I stated that racism (white supremacy), having begun as a form of alienation towards the self, now has evolved into the most highly refined form of alienation towards others as well. The Color-Confrontation theory views all of the present battle-grounds in the world today as vivid reflections of this alienation towards others. The destructive and aggressive behavioral patterns displayed throughout the world by white peoples towards all non-white peoples is the evidence of the inner hate, hostility and rejection they feel towards themselves and of the deep self-alienation that has evolved from their genetic inadequacy¹¹⁴.

Il faut d'emblée une précaution d'usage ici avant les commentaires ; l'homme "blanc" n'est pas blanc en réalité car la blancheur immaculée est synonyme de maladie et de mort, en d'autres termes, le "blanc", "white" n'existe pas en tant que tel, c'est une construction idéologique, qui depuis la Renaissance et dans le cadre de l'esclavage et de la colonisation, vise à imposer l'idée qu'il y a une seule race qui a le monopole de la beauté, de la puissance, de la sagacité, de la scientificité et de la divinité. Cela dit, l'aliénation est donc pour Wesling, d'abord une méconnaissance et une

114 Wesling, cf, 18.

haine de soi. Puis en se développant, cette autophobie va être transférée à l'autre à travers la mise en pratique de mécanismes violents physiques, psychologiques et psychiques qui engendrent comme résultat systématique une relation malsaine à soi-même et une approche dialectiquement perverse à l'altérité. Ce rapport vicié, à la fois face à soi-même et face à l'autre, se manifeste dans le concret de la réalité des rapports humains par une haine biblique, un mépris atavique et une agressivité gratuite pathologique envers les autres groupes humains et inversement par un narcissisme outré envers soi-même dans le but final de dissimuler le sentiment atroce réellement ressenti envers le constat subjectif de sa propre infériorité. Cessons donc, si on est cohérent avec soi-même, c'est-à-dire si on est véritablement guéri de notre aliénation pathologique induite par la colonisation, d'imiter une fois pour toute l'Occident. Frantz Fanon, un des noirs les plus éclairés de notre temps, nous l'a déjà dit, et puis acceptons humblement de nous guérir de notre aliénation¹¹⁵. Il n'y a pas d'autres solutions. Les autres solutions proposées nous ramèneront toujours dans l'aliénation qui est la plus grande des maladies mentales de notre temps. Dans le domaine de la science et des études, il nous faut la préséance et la prééminence de l'autoréférentialité. Une bonne réflexion dans le cadre d'un master doit massivement être autoréférentielle au niveau de sa bibliographie. Cela ne veut pas dire qu'il ne faut pas citer des auteurs exogènes, Européens, non, ils seront cités mais dans le cadre de la bibliographie générale et thématique. La bibliographie de leurs études doit se répartir de la manière suivante : 1. *La bibliographie primordiale*, c'est-à-dire, les manifestations culturelles de la science des ancêtres du pays. 2. *La bibliographie fondamentale*, ce sont tous les livres écrits par les auteurs du pays sur les problèmes que rencontrent leur peuple. Au Vanuatu il n'y en a pas tellement actuellement, mais les jeunes peuvent se nourrir spirituellement de textes des auteurs du Tiers-Monde avant de citer les auteurs européens. Aujourd'hui, c'est exactement l'inverse, les étudiants citent d'abord massivement les auteurs européens puis ne citent les leurs que ponctuellement. Cela veut dire qu'il faut renouveler les bibliothèques de notre pays et de notre région avec des livres du Tiers-Monde qui parlent de problèmes de tous genres qui nous concernent. Un des livres incontournables que tous les jeunes Ni-Vanuatu et Océaniens

115 Bob Marley l'avait bien dit quand il reprenait la phrase de Bookerty Washington dans sa chanson testamentaire, *Redemption song* : "Emancipate yourself from mental slavery". Il faut sortir de l'aliénation et de l'imitation servile pour pouvoir créer à partir de ses ressources propres et s'extraire ainsi de la simple singerie pour recouvrer son émancipation, son humanité intransigeante au-delà des chaînes de l'esclavage et de la colonisation.

doivent absolument lire pour leur édification intellectuelle, c'est *Nations nègres et cultures* de Cheikh Anta Diop. Dans cette catégorie, puisqu'il n'y a pas vraiment d'auteurs Ni-Vanuatu connus à l'heure actuelle, les jeunes doivent lire les écrivains océaniens. Le nombre réduit d'écrivains endogènes est une raison pour les dissuader d'écrire à leur tour pour combler ce manque. 3. *La bibliographie générale et thématique*, c'est-à-dire les auteurs étrangers dans tous les domaines du savoir qui ont écrit sur notre pays et sur des thèmes qui nous intéressent. Au Vanuatu, il y a la présence massive de cette bibliographie, de cette littérature étrangère généralement induite par l'œillère de l'éducation coloniale. Cette littérature exogène est sous-tendue par une vision étrangère, un regard externe. Elle ne vaut que ce qu'elle vaut, c'est-à-dire, un regard extérieur avec des valeurs et des critères étrangers sur nous en tant que peuple. Il nous faut donc, nous jeunes Ni-Vanuatu, travailler et aucune paresse ne pourra nous dispenser des efforts à fournir pour écrire notre histoire de notre point de vue afin de l'opposer à l'histoire officielle écrite par des étrangers. C'est absolument essentiel ! Nous, jeunes Ni-Vanuatu, nous devons faire ce travail colossal sans quoi nos enfants seront amenés à être éduqués avec les mêmes mensonges coloniaux que nous. Conséquence systématique de cette éducation au rabais : ils vont être beaucoup plus malades mentalement que nous et ils n'auront pas de secours pour se guérir de leurs psychopathologies. Dans son livre magistral *Rahou nou peret em herou, formules efficaces pour la fusion du défunt justifié dans la lumière de Ra*, Exégèse du Livre Sacré du peuple noir, Sesh Coovi Rekhmiré ouvre son opus magnum par ses lignes : *"L'histoire des peuples n'est rien d'autres que leur identité et leur biographie réelles. Prendre le risque de la travestir, c'est dépouillé ces peuples des actions souvent glorieuses parfois viles, des actions concrètes auxquelles dans le feu de la réalité et dans la marmite tourmentée des événements ils impriment le sceau de leurs passions, de leurs ambitions et de leurs missions. Et seules ces actions en définitive les façonnent et les forment"*. Cette idée est en contradiction directe avec le désir d'occidentalisation du monde qu'ils appellent : le mondialisme ou l'universalisme. Oswald Spengler dans son ouvrage majeur, *Le déclin de l'Occident, forme, réalité et perspectives de l'histoire universelle*, devant le constat de la décadence irréversible de la civilisation occidentale, cherche les moyens et les voies pour tenter d'empêcher un tel effondrement. Dans *Pour un dialogue des civilisations : L'Occident est un accident*, Roger Garaudy aussi rendait compte de cette dégénérescence civilisation-

nelle occidentale. Spengler face à ce constat objectif de décomposition civilisationnelle européenne développe alors cette antithèse centrale dans son livre : pour éviter le déclin de l'Occident il faut occidentaliser le monde. Ici nous avons deux thèses en présence. La première défend l'idée que l'universel est pluralité dans sa forme et sa substance, c'est-à-dire le multiculturalisme multipolaire. C'est la thèse du pluralisme civilisationnel issu d'une même source qui est sans cesse ostracisée de nos jours par les puissantes institutions de la pensée unique. La seconde soutient l'idée contraire, celle qui affirme que l'universel est gommage de toutes les particularités culturelles et humaines pour les fondre dans une seule moule, le modèle européen. C'est la thèse du conformisme, du mondialisme, de l'universalisme, qui est en vigueur aujourd'hui. Notre position est claire. L'universel, c'est l'harmonisation des différences nationales, des particularités culturelles et des singularités humaines non pas dans un melting-pot confus, incolore, mais dans un arc-en-ciel où les couleurs et l'identité de chaque peuple demeurent intactes sans toutefois que la communication ne soit impossible car seul le polyglottisme peut permettre la communication dans ce monde arc-en-ciel, ouvert et souriant. Ce monde en couleurs sera mû par le polyglottisme qui est une des caractéristiques fondamentales de l'identité vanuataise et océanienne. Le monolinguisme et le bilinguisme sont synonymes d'effacement d'autres langues et appauvrissement d'approches pour appréhender le monde. Nous avons ici l'illustration de la lutte la plus importante de notre époque : le combat des idées et des idéaux. C'est ce que signifie Cheikh Anta Diop, dans une de ces dernières conférences à Niamey en 1984, quand il dit dans la conclusion de son temps de parole :

On doit dire aux générations qui s'ouvrent à la recherche : armez-vous de sciences jusqu'aux dents et aller arracher sans ménagements des mains des usurpateurs le bien culturel de l'Afrique dont nous avons été si longtemps frustré¹¹⁶.

116 Cheikh Anta Diop dans la préface du livre de Théophile Obenga, *L'Afrique dans l'antiquité : l'Égypte pharaonique, Afrique noire*, 1973.

Si nous avons bien compris ce que l’Osiris Diop¹¹⁷ dit, alors nous devons nous mettre au travail sans plus tarder. Travailler pour faire surgir la vérité coûte que coûte du marasme des mensonges du système capitaliste dans lequel tout le monde s’embourbe et qui nous écrase, nous déshumanise tous autant que nous sommes. Personne n’est épargnée dans cette entreprise de pandestruction de la nature par le capitalisme. La puissance de ce système s’explique par le mensonge savamment instillé et intelligemment orchestré par les institutions qui sont les garantes de sa pérennité. Institutions que nous avons énumérées dans l’introduction de notre présent article. Nous retenons 3 choses de la citation ci-dessus : “armez-vous”, “arrachez sans ménagement” et “usurpateurs”. Il s’agit bien ici de lutte, de combat et de guerre à mener pour recouvrer sa souveraineté, celle de son peuple et celle de son pays. Là, il ne faut pas attendre du capitaliste des leçons et des directions ; il faut écouter son cœur et se mettre à l’ouvrage, mettre la main à la pâte malgré la conscience claire des conséquences d’une telle action qui a pour moteur et pour ressort psychologique le courage et l’amour indéfectible pour son peuple. Quand on est en possession de la vérité, on a peur de rien et on ne dort plus non plus puisque la tâche à accomplir est immense et le temps nous manque pour le faire. Une telle œuvre de vérité provoque évidemment des réactions du système. La première, c’est la clochardisation sociale, c’est-à-dire que le système te prive à travers ses capots des moyens financiers qui te permettent de mener un tel combat. C’est ce qui est arrivé à Cheikh Anta Diop quand il est rentré au Sénégal après l’obtention de son doctorat d’état. L’État français à travers Senghor l’a privé d’un poste à l’université du Sénégal pour empêcher le maître d’entrer en contact avec la jeunesse africaine. La deuxième réaction pour te museler, c’est une repentance publique qui se fait souvent à la télévision ou à la radio. Tu dois confesser dans les ondes que ce que tu soutiens dans tes recherches est un mensonge et que tu t’en repens par conséquent. Une fois que tu l’as fait, le système te promeut à un poste grassement payé pour que tu puisses la fermer pour de bon¹¹⁸. C’est le cas de presque tous les professeurs des universités qui sont

117 Pour prendre la mesure de la valeur de ce distingué savant pour ceux/celles qui n’ont pas eu l’occasion de le lire, il faut entendre cet hommage de son premier disciple, Théophile Obenga, qui est toujours vivant aujourd’hui et a 84 ans : *“À la glorieuse mémoire de Cheikh Anta Diop, son ennemi fut l’imprudence, ses armes la volonté et la droiture, son palais l’Afrique réhabilitée et laborieuse dans le concert des nations. Il avait fait de son corps le sanctuaire de la bonté, de son cerveau le sabre de la justice. Cheikh ta mère nout t’a accueilli en paix, elle étend ses bras autour de toi. Chaque jour tu ne cesses d’être vivant, Ô Osiris Diop, dans la lumière des étoiles impérisable, tu veilles et nous arrivons”*. Je suis Takao Tavo, et je m’autoproclame premier disciple de Cheikh Anta Diop au Vanuatu et dans l’Océanie. Et toute mon existence durant, je ferai tout pour que son nom et son œuvre puisse être connu dans l’Océanie et au Vanuatu.

118 Beaucoup entre en dépression pour avoir fait preuve d’une telle lâcheté. Connaître la vérité et tout faire pour la négliger, voilà le crédo de beaucoup de penseurs, d’intellectuels et de savants.

intimement conscients de la vérité mais qui, pour maintenir leur pouvoir d'achat, sont amenés à mentir consciemment¹¹⁹ comme des arracheurs de dents et à être consensuels dans leurs recherches et leurs publications successives. Si tu persistes malgré tout, tu auras la solution finale, c'est-à-dire, la mort. C'est le cas de tous les martyrs du peuple noir : Thomas Sankara, Hamilcar Cabral, Patrice Lumumba etc. Ils sont 102 en tout, les martyrs que les gouvernements occidentaux ont éliminés pour garder leur domination sur l'Afrique. À côté de nous en Kanaky nous avons le grand Chef Ataï, Eloi Machoro, Alphonse Dianou et Jean Marie Tjibaou. Donc la tâche est énorme et c'est cela même qui décourage en premier lieu les fanfarons, c'est-à-dire les plaisantins qui parlent beaucoup mais qui n'ont pas le courage de leurs convictions. Nous avons déjà dit, aucune paresse ne doit nous dissuader d'accomplir cette noble tâche. Pour que cette tâche colossale soit réalisable, il faut la transdisciplinarité et l'érudition scientifique. Nos jeunes chercheurs doivent absolument sortir de leurs spécialisations disciplinaires et embrasser ce qui est convenu d'appeler la connaissance totale et cela par tous les moyens possibles. Ils doivent se donner les moyens de leur but. Seuls ceux qui tentent et se donnent les moyens de le faire réussissent, d'autres attendent un miracle, une intervention divine, mais ils n'ont même pas commencé. La spécialisation ne doit pas être une excuse d'oisifs pour pouvoir s'enfermer dans sa discipline et revendiquer ainsi son crétinisme scientifique et universitaire. Il faut absolument que nos jeunes s'ouvrent aux autres disciplines de la connaissance pour embrasser le tout. C'est Hegel¹²⁰ qui disait : *"Le Tout n'est pas réductible à la somme de ses parties"*. Il veut dire par là que la connaissance est tout ou rien. Il n'y a pas de demi-mesure dans la connaissance, ceux/celles qui se contentent d'une parcelle sont en réalité des sophistes, c'est-à-dire des ignorants qui savent pertinemment qu'ils sont ignorants et qui font tout pour paraître intelligents. Le système éducatif en place promeut la spécialisation disciplinaire, autrement dit, l'ignorance

119 Ceux qui mentent consciemment, on les appelle des crétois, c'est-à-dire, des gens aliénés jusqu'au point où le mensonge est devenu pour eux un système de pensée, une valeur. Ils ne se rendent même pas compte qu'ils sont en train de mentir. Mais leur mensonge n'est efficace et ne détale uniquement que sur un public d'ignorants.

120 Hegel est un grand philosophe mais sa méconnaissance, son ignorance et son mépris de l'Afrique constituent son talent d'Achilles en tant que penseur. Ce qu'il a dit à propos de l'Afrique démontre sa suffisance et donc son ignorance, tant il est vrai qu'il ne faut pas parler de ce qu'on ne connaît pas. Voilà ce qu'il dit : "L'Afrique proprement dite est enveloppée dans le manteau noir de la nuit et l'Égypte est un accident géographique en Afrique". Marx, son disciple, avait également dit comme son maître que c'est la colonisation qui a permis à l'Afrique de sortir de son sommeil millénaire et entrer de plein pied dans la modernité car c'est la colonisation qui a permis la construction des routes, des hôpitaux etc. Il démontre par là aussi son ignorance de l'histoire totale du monde et celle de l'Afrique puisque s'il connaissait l'histoire de l'Afrique, il saurait que c'est l'Afrique noire qui a apporté tous les éléments de la civilisation à l'Europe et cela jusque dans l'usage de la parole pour paraphraser le Comte de Volney que nous avons déjà cité plus haut.

pour formater les esclaves du système capitaliste. C'est connu, spécialiste, c'est l'autre mot pour dire crétin. Donc pour sortir de cette spécialisation qui mène systématiquement à l'ignorance, il faut que nos jeunes chercheurs soient versés en philosophie¹²¹ puisqu'elle est au fondement de toutes les sciences et de tous les savoirs. Un mathématicien qui n'est pas philosophe, n'est en dernière instance qu'un simple répétiteur, qui fait du psittacisme intellectuel, son gagne-pain. C'est un simple laborantin et un tâcheron qui ne fera jamais avancer sa science par des nouvelles découvertes scientifiques. Cela vaut pour l'historien, le linguiste, le littéraire, le géographe, le physicien, etc. Il faut absolument que la sagacité intellectuelle de nos jeunes chercheurs s'élève jusqu'à cette exigence de complétude scientifique par l'acquisition de toute la connaissance possible. Sans cela, vous pouvez rentrer chez vous avec vos petits diplômes qui ne sont en réalité que des certificats d'aliénations académiques (CAA) et dormir tranquillement en attendant qu'on nous porte le coup de grâce pour que nous disparaissions en tant que peuple. Face à un tel enjeu capital, c'est-à-dire notre disparition en tant que peuple, il n'y a pas lieu de s'amuser mais au contraire de se donner les moyens de ses ambitions, de ses convictions et de sa vision. Nous n'avons aujourd'hui en 2020 au Vanuatu et en Océanie en général que des institutions végétatives à la remorque de l'Occident alors que tout, là-bas, est obsolète et décadent. L'Européen est perdu, les institutions le sont toutes autant et la raison occidentale est en crise dans tous les domaines où elle se manifeste depuis les mathématiques jusqu'à la philosophie en passant par la physique et la littérature. Tout le monde le sait, mais personne ne le dit. Il faut donc, si on est cohérent avec soi-même, rompre religieusement, académiquement, économiquement et juridiquement avec l'Occident pour pouvoir retrouver notre autonomie, notre souveraineté et notre grandeur en tant que peuple. Aucun peuple n'a le monopole de la raison, tous ont à priori les mêmes dispositions intellectuelles. Le parcours, le déploiement de la raison se réalise en 4 étapes. Nos propositions de pistes et perspectives de recherche ici relèvent de la première étape, c'est-à-dire de la raison intuitive. Les recherches que les jeunes vanuatais entreprendront à partir de là s'ingénie-

121 La philosophie est combattue par tous les régimes totalitaires, car elle est la discipline formatrice de l'esprit qui introduit la subversion là où il y a l'injustice, là où il y a le mal, là où il y a ce que nous pourrions appeler à la limite l'agression contre la nature et l'espèce humaine. La philosophie, dans son essence même a toujours été subversive. La philosophie en substance, c'est le dépassement des croyances, des us et coutumes de chaque peuple donné pour pouvoir élaborer des doctrines systématiques et systémiques. C'est un corps de doctrines qui se sert de la raison afin de répondre aux interrogations qui sont nécessaires pour que l'homme puisse survivre dans la nature, dans le cosmos et dans l'univers.

ront à mettre en pratique les 3 autres étapes, c'est-à-dire la raison analytique, la raison expérimentale et la raison pratique. Les recherches à venir doivent absolument passer au filtre de ces 4 étapes du déploiement de la raison pour espérer contribuer à la reprise de la souveraineté du pays et de l'Océanie en général. L'esprit philosophique doit être à la base de ces investigations puisqu'il nous dit de ne pas être prisonnier du présent réel et qu'il faut faire preuve de créativité et d'innovation car ce qui est réel aujourd'hui peut ne pas l'être demain et demain, ce qui ne l'est pas peut l'être. L'esprit philosophique nous amène par l'observation de la nature et de notre environnement à intuitionner les lois nouménales derrière la régularité des phénomènes qui se produisent. Ensuite, l'intuition va laisser place à l'analyse de ces lois par la collecte et l'étude des différentes manifestations phénoménales de ces noumènes¹²². Une fois l'étape de l'analyse effectuée, il faut expérimenter ces lois pour savoir si elles sont vraiment effectives. Après l'étape de l'expérimentation, il faut confronter ces lois au réel, c'est l'étape de la raison pratique qui permet d'éliminer les fausses lois, c'est-à-dire des théories qui tombent en ruine à l'épreuve de la réalité. L'exemple connu le plus célèbre est celui de la théorie de la relativité générale d'Einstein. Il avait créé des formules mathématiques et de équations de physiques qui paraissaient cohérentes du point de vue de l'esprit scientifique, mais qui s'avèrent incohérentes face à la réalité pratique de la navigation des étoiles et de la visée astrale. Un Danois, Niels Borg, avec l'aide d'un Indien ont démontré grâce à la théorie de la mécanique quantique l'incohérence de ces formules qui ne résistent pas à l'épreuve de la réalité des palpitations stellaires. Or, ce déploiement de la raison par l'épreuve de ses étapes successives permet par la créativité et l'innovation d'anticiper les dangers qui nous menacent et d'assurer l'ave-

122 "Le *noun* présuppose une connaissance totale de la totalité, c'est l'abysses fondamental qui est lui-même sans fond, en d'autres termes, un fondement infondé insondable contenant toute la matière primordiale appelée à être sous mille formes différentes d'existence. *Materia prima* de tous les possibles, le *noun* est donc une projection et partant d'un projet, il résiste et défie le néant en tant que matière informe. Son pouvoir s'affirme sur le temps, qui n'est à personne, et sur l'avenir, qui n'est pas prévisible. Le *noun*, c'est donc l'univers tel qu'il a toujours existé non point le chaos mais les abysses qui contiennent l'énergie, la demeure à la fois balbutiante et macrocosmique. Le cosmos tout entier devait sortir par évolution de l'énergie de ce fondement sans fondations parce que précisément sans fondements. Depuis, le *noun* s'est manifesté et dans cette laborieuse épiphanie l'odyssée de l'être humain s'y trouve inscrite, autrement dit l'épanouissement, le développement de l'homme morphologiquement est le résultat de l'évolution de la matière primitive contenue dans le *noun*. Le monde est apparu non point tout d'un coup sortant du néant mais dans une sorte de projection totale à partir de laquelle les choses apparues prennent signification. Le *noun* est afflux ininterrompu de la présence de l'être à travers l'énergie dans les abysses. L'univers qui s'effectue ainsi dans sa manifestation : la galaxie, le soleil, l'eau, la terre, la raison, tout est uni depuis le *noun*, tout se tient depuis le *noun*, tout est solidaire dans le *noun*. La clé du fonctionnement de l'univers n'est donc pas à trouver dans le néant, dans le chaos en dehors des œuvres de l'univers mais dans l'univers lui-même, dans sa forme préexistante à l'apparition de l'énergie. Voilà pourquoi les deux plus vieilles questions de l'humanité cosmogonie et cosmologie se confondent dans une interrogation radicale liée à cette unique question des origines et des commencements de ce qui n'a jamais commencé". Théophile, Obenga, *Pour une nouvelle histoire*, p.29.

nir de notre planète. L'esprit philosophique est donc cette disposition spirituelle qui fait qu'un Homme, qu'un peuple, à partir de l'ébranlement de sa raison, peut résoudre tous les problèmes qui l'assaillent et le terrassent. L'être humain ne peut pas seulement se contenter des besoins que lui dicte sa nature animale. Il est plus que cela et c'est la pratique de la philosophie qui lui permet d'exploiter et révéler ses autres dimensions dissimulées. La philosophie élève l'homme de sa condition animale vers la réalisation de sa nature divine d'abord par l'imagination, qui est au fondement de toute créativité, puis par la langue¹²³, qui est le véhicule de la pensée, et finalement par l'auto-attribution, le don du sens à sa vie, c'est-à-dire la connaissance et la conscience de la mission et de la vocation qu'on est appelé à accomplir ici sur terre, au-delà des mille futilités des tripots déments et des divertissements de masse qui nous perdent. Qu'est-ce qui est spécifique à la philosophie en tant que discipline de l'esprit ? L'origine de tout questionnement en philosophie, c'est : Pourquoi y a-t-il de l'existence ordonnée et non pas plutôt le néant et le chaos ? Ce qui existe, c'est la nature dans ses deux formes successives de *nature naturante*¹²⁴ et *nature naturée*¹²⁵, c'est-à-dire l'existant et l'étant. La philosophie pose sa légitimité sur le fait qu'on ne peut pas philosopher s'il n'y a pas un sujet philosopant. Le néant présuppose qu'il n'y ait rien qui soit de l'ordre de l'existant. Or, il est impossible de penser le néant puisqu'on ne peut penser que ce qui existe. L'impossibilité même de penser le néant vient du fait qu'on ne peut pas prendre pour objet de la pensée le néant puisqu'on ne peut pas penser le néant car la pensée du néant équivaut à un néant de pensée, c'est-à-dire, à l'absence de pensée. Cela veut dire que la pensée ne peut être concevable que par rapport à un objet de la pensée qui est de l'ordre de l'existant. Chaque terrain de recherche doit donc intégrer ses deux composantes de la vie (phénomènes/noumènes) pour pouvoir prétendre à l'exactitude et à l'érudition scientifiques. Dès lors, chaque spécialisation disciplinaire doit assimiler la philosophie qui est la condition de son ouverture vers les autres disciplines du savoir. Chaque hypothèse de travail doit être systématiquement vérifiée par les faits historiques basés sur les découvertes scientifiques qui impliquent 3 do-

123 Les animaux ont un langage, mais n'ont pas une langue, c'est-à-dire un système de codification sociale, un système de signes qui véhicule une pensée qui relève des pratiques communes, ce que Saussure appelle *le principe de l'arbitraire du signe*, qui permet ainsi de poser un outil de communication au sein d'une communauté donnée. La langue, c'est la cristallisation de la tradition, qui est la chaîne ininterrompue de toutes les innovations.

124 Ce qui est de l'ordre du visible, qu'on appelle aussi les phénomènes.

125 Ce qui est de l'ordre de l'invisible, qu'on appelle également les noumènes.

maines précis : la paléontologie humaine, l'archéologie préhistorique et la génétique des populations. Bien évidemment, tout cela ne peut pas se faire convenablement sans une connaissance érudite de la cosmologie, de l'axiologie et de l'éthique¹²⁶ puisqu'il apparaît clairement qu'aujourd'hui tout ce qui s'enseigne dans les universités occidentales est globalement faux. L'unité fondatrice du savoir total est fautive et les cohérences ponctuelles phénoménales qui s'y trouvent sont en soit dans l'absolue incapacité de rétablir la pertinence globale. Ces éclaircissements momentanés additionnés ne sont en fin de compte que des obscurcissements qui génèrent dans tous les cas l'obscurité méthodologique et conceptuelle où la source de la lumière est complètement invisible. Ce sont des savoirs sophistiqués qui mènent systématiquement à la confusion, l'étourdissement et l'égarement fondamentalement inaptes à restaurer la logique du tout du savoir total. Il faut donc s'extraire de l'étroitesse disciplinaire et travailler à embrasser l'érudition scientifique.

Voici donc listées ci-dessous les pistes et perspectives stratégiques fonctionnelles de recherche pour le Vanuatu et l'Océanie. Les perspectives de recherche secondaire découleront de ces pistes principales, englobantes, inclusives, et puisque nous sommes dans le domaine des langues, nous devons avoir un jeune Ni-Vanuatu ou deux, suffisamment conscients des enjeux actuels de leur pays, qui puissent se lancer avec bravoure et détermination dans une recherche en linguistique historique et comparée pour défossiliser la langue commune primordiale du Vanuatu, le proto-océanien, qu'on appelle aussi la langue prédialectale, c'est-à-dire la langue-mère à partir de laquelle toutes les autres langues du Vanuatu sont issues. La condition pour une telle étude est d'abord la connaissance sans faille de leurs langues maternelles. Un jeune qui ne maîtrise pas sa langue maternelle ne peut pas prétendre effectuer une telle étude puisque, dans tous les cas, ce qu'il produira ne sera pas bénéfique pour son pays. Ils doivent ensuite apprendre et étudier une langue du nord, une langue du centre et une langue du sud de l'archipel. Ensuite, à partir de la matière linguistique qu'ils vont récolter, ils travailleront sur l'historique, la morphologie lexi-

126 La *cosmologie* c'est la discipline qui étudie les lois sur lesquelles reposent le cosmos et à partir de là s'ouvrir à la connaissance des différentes sphères qui le structurent qu'on appelle communément l'ontologie, la physique, la métaphysique etc. L'*axiologie*, c'est la science qui se charge d'élire la valeur la plus importante qui doit être préservée dans le cosmos afin que les autres valeurs qui en découlent puissent permettre à l'homme de vivre en harmonie avec les autres lui-même sans avoir recourt à la force brutale. L'*éthique*, enfin, c'est la connaissance de la frontière discriminante entre le Bien et le Mal pour pouvoir neutraliser les forces du chaos et pérenniser les puissances de l'ordre.

cale, la syntaxe, la morphosyntaxe, la sémantique et les correspondances phonétiques de ces langues en les confrontant successivement par une étude linguistique comparée. La linguistique historique et comparée est essentielle en tant que discipline scientifique dans la mesure où elle permet d'exhumer et circonscrire les courants migratoires des peuples. Là est la première piste de recherche essentielle qu'il nous faudra effectuer puisqu'un jour il va bien falloir asseoir la souveraineté et l'unité du pays sur une langue commune endogène qui aura à la fois une fonction véhiculaire et identitaire¹²⁷ pour sortir définitivement de la colonisation, ce qui n'est pas le cas actuellement avec les 3 langues officielles du pays. L'histoire n'est pas une course de vitesse, c'est une course de fond sans fin¹²⁸. Ceux/celles qui sont pressés n'arriveront pas à bon port, par contre, ceux/celles qui vont faire le travail nécessaire arriveront à destination et demeureront dans la mémoire de leur peuple.

Il faut également des jeunes Ni-Vanuatu avec une base solide en philosophie qui vont se spécialiser sur l'histoire endogène du Vanuatu et de l'Océanie. Nous avons une histoire commune et elle doit être dépoussiérée et défossilisée en vue de la refondation des assises et de la réhabilitation des valeurs océaniques qui nous permettront d'échanger sur la base de l'équité et de la *maât*, qui est la condition *sine qua none* d'une vie humaine juste, heureuse, réussie et justifiée dans la lumière de Râ. Ces recherches sur l'histoire endogène du Vanuatu et de l'Océanie en général doivent systématiquement s'accompagner de fouilles archéologiques. L'histoire d'un peuple se trouve archivée dans sa langue et dans la terre par sédimentations consécutives. Son génie innovant et généalogique, par générations successives depuis les premiers ancêtres méritants, se trouve sédimentée dans les couches épidermiques de la terre. C'est là où l'archéologie se révèle être une discipline stratégique et incontournable qui nous apporte des informations d'importance capitale sur notre connaissance de nous-mêmes, clé de voûte de notre discernement et de notre incorruptibilité. Un peuple qui ignore son histoire est un peuple amnésique qui n'a pas de conscience historique et qui est fatalement condamné soit à disparaître physiquement, soit à végéter éternellement dans le concert des nations comme simple faire valoir de la politique d'autrui. Pour sortir de ces

127 Cheikh Anta Diop l'avait déjà dit : *"Aucun pays ne peut se développer avec une langue étrangère"*. C'est très clair, et ce n'est pas le cas du Vanuatu actuellement.

128 À la question d'un de ses disciples, quelles sont les limites de l'engagement ? Cheikh Anta Diop lui répondit : Les limites de l'engagement, c'est un engagement sans limite.

pièges mortels, il faut des alliances conjoncturelles¹²⁹ et naturelles¹³⁰. Cela n'est possible qu'avec une connaissance érudite de sa propre histoire car le savoir total est le seul antidote contre le poison de la recolonisation et de l'extermination en tant que peuple.

Il faut aussi des jeunes en sciences dures qui vont se spécialiser dans les mathématiques Ni-Vanuatu qui se matérialisent à travers le tissage des nattes, le tressage des cheveux, la réalisation des dessins sur sable et la construction des maisons traditionnelles. L'étude de ses fractales ouvrira le champ d'investigation à une réflexion beaucoup plus poussée sur les mathématiques et l'astrologie puisque si nos ancêtres méritants ont voyagé pour venir s'installer sur les îles alors ils devaient avoir à n'en point douter des connaissances astrales et maritimes développées pour pouvoir s'orienter sur les mers. Un jeune qui ne sait pas compter dans sa langue maternelle aura systématiquement un champ d'enquête scientifique restreint qui aboutira à n'en pas douter au psittacisme intellectuel stérile et au mimétisme servile.

L'eupéanisme ou l'eupéologie¹³¹ et le chinisme ou la sinologie sont des terrains absolument nécessaires pour le Vanuatu et l'Océanie. Il nous faut connaître la culture et les dispositions mentales et psychologiques de l'Europe et de la Chine, toujours dans le cadre de l'anticipation et de la prévention des menaces éventuelles. La domination en place exclut le principe de réciprocité et de méritocratie qui sont deux composantes essentielles de la *maât*. Il y a ici des océanistes qui étudient les sociétés océaniques, il est donc naturel dans une conception équilibrée des rapports de force d'avoir des eupéanologues et des sinologues océaniques qui étudient la mentalité, les us et coutumes de l'Europe et de l'Asie. Non point l'Europe et l'Asie promues dans leurs médias mainstream respectifs, mais l'Europe et l'Asie réelles car nous savons que la télévision et les médias de masse donnent souvent une image édulcorée et idéalisée des réalités pratiques et humaines de ces deux peuples. Il faut étudier l'histoire respective de ces deux peuples aussi car l'histoire est une composante essentielle pour

129 Les autres peuples qui subissent la même domination et dont l'histoire est marquée par la trahison des mêmes pays ennemis.

130 L'alliance avec les pays et les peuples qui partagent la même origine, les mêmes valeurs, la même morale et la même vision du monde.

131 Une branche de l'eupéanologie sera évidemment l'américanologie puisque Amerigo Vespucci, était un Italien (Européen) et le continent est appelé selon ce patronyme uniquement après l'arrivée de Christophe Colomb en 1492. Nous savons pourtant que des peuples vivaient dans ce continent bien avant l'erreur de navigation de Colomb (puisqu'il ne maîtrisait pas la boussole) et ils appelaient leur continent Tarana.

saisir l'identité réelle d'un peuple donné. L'histoire officielle de l'Europe n'est pas l'histoire réelle de l'Occident, c'est une histoire faussée que Diop appelle : "la falsification moderne de l'histoire" pour correspondre aux exigences suprématiste européennes de la traite transatlantique et aux finalités capitalistiques de l'entreprise coloniale¹³².

En parallèle de l'eurogéologie et la sinologie, il faut rajouter le catastrophisme, c'est-à-dire la discipline qui permet de prévoir et d'anticiper les catastrophes naturelles : les cyclones, les éruptions volcaniques, les périodes de sécheresses, le déclin démographique, les espèces invasives et la famine. Nous connaissons la récurrence saisonnière des cyclones ici au Vanuatu comme dans l'Océanie en général. Il faut donc prévoir la construction de maisons capables de tenir tête à toutes les menaces éventuelles. Maison non pas dans son acception réduite de structure en bois mais dans son sens générique de foyer, c'est-à-dire la source de chaleur de tous les éléments constitutifs de la vie où tout le monde va pour pouvoir se reposer et se ressourcer. Il ne s'agit pas ici d'étudier ces catastrophes afin de leur opposer des puissances artificielles faites de mains d'homme, il s'agit plutôt d'en maîtriser les lois pour pouvoir les contourner le moment venu puisque les volcans et les cyclones existent pour des raisons précises. Ils ont leur importance dans le maintien de l'équilibre de la nature, du cosmos et de l'univers. Perturber les lois de la nature par l'action humaine revient systématiquement à la création de fléaux artificiels beaucoup plus meurtriers.

Il faut ajouter à toutes ces pistes et perspectives de recherche, dans le cadre strict du Vanuatu et de l'Océanie, l'enseignement en premier et deuxième cycles de l'université des *Humanités Classiques Africaines* dans le souci d'un rétablissement diachronique avéré de l'histoire de l'humanité. L'Afrique, étant à la fois le berceau de l'humanité et la matrice de toutes les civilisations, se présente par là même comme le continent de la sédimentation du génie humain et de fondation de la souche génétique, phénotypique et génomique à partir de laquelle toutes les variétés biologiques de l'espèce humaine sont issues. Il est absolument nécessaire que nos jeunes puissent être édifiés sur l'histoire réelle de l'humanité et de l'odyssée de l'homme africain sur les quatre points cardinaux. Là est la condition in-

132 Atoutil un roitelet blanc qui rampait devant les pharaons kemits égyptiens disait : "L'Égypte est l'empire créé par les dieux qui sont descendus sur terre pour éduquer la race blanche".

contournable pour un avenir ouvert et souriant débarrassé du mensonge compact institutionnel actuel. Une fois cette condition primordiale atteinte, les études pourront retrouver une vigueur nouvelle fondée sur la vérité historique au-delà de toutes les falsifications historiques actuelles enseignées pour concourir et tendre vers une humanité débarrassée de la haine atavique, du ressentiment biblique et des guerres de prédation et d'expropriation qui pullulent de nos jours. Nous ne pouvons finir sans citer deux de nos maîtres, Cheikh Anta Diop et Anthénor Firmin, que nous classons parmi les savants de bonne foi qui font honneur à la science en la tirant vers le haut. Le premier enjoint les générations de chercheurs actuels et à venir à se tourner vers l'Afrique dans leurs investigations pour rétablir la continuité de la conscience historique et sortir ainsi la science de ses apories conceptuelles actuelles, dans lesquelles elle s'embourbe mortellement, dans l'objectif de lui redonner une vigueur nouvelle afin de sans cesse travailler au triomphe de la vérité pour au final en permanence concourir à l'élévation de l'humanité vers la réalisation de sa divinité, condition nécessaire de l'harmonie universelle. Dans *Antériorité des civilisations nègres, mythe ou vérité historique*, il écrivait : *“Aujourd’hui encore de tous les peuples de la terre, le nègre d’Afrique noire seul, est capable de démontrer de façon exhaustive l’identité d’essence de sa culture avec celle de l’Égypte pharaonique à tel enseigne que les deux cultures peuvent servir de système de référence réciproque. Il est le seul à pouvoir se reconnaître encore de façon indubitable dans l’univers culturel égyptien, il s’y sent chez lui, il n’y est point dépaysé comme le serait tout autre homme qu’il soit Indo-européen ou Sémite. Autant un Occidental aujourd’hui encore en lisant un texte de Caton ressent l’écho de l’âme de ses ancêtres, autant la psychologie et la culture révélées par les textes égyptiens s’identifient à la personnalité nègre et les études africaines ne sortiront du cercle vicieux où elles se meuvent pour retrouver tous leurs sens et toutes leurs fécondités qu’en s’orientant vers la vallée du Nil, réciproquement l’égyptologie ne sortira de sa sclérose séculaire, de l’hermétisme des textes que du jour où elle aura le courage de faire exploser la vanne qui l’isole doctrinalement de la source vivifiante que constitue pour elle le monde nègre”*. Là est la voie à suivre. C’est le chemin le plus court sur l’itinéraire le plus long à prendre, celui du retour vers les ancêtres méritants pour l’émancipation et la souveraineté du Vanuatu et de l’Océanie. Le second, dans un élan humaniste digne des inspirations élevées des grands civilisateurs de l’humanité depuis Osiris, a écrit une démonstration visant à prouver l’inanité et l’inconséquence

scientifique de la thèse de tenants du polygénétisme ou du polygénisme et de l'inégalité des races humaines qui prétend prouver scientifiquement la supériorité de la race blanche sur les autres. Théorie issue d'un orgueil de race et de l'esprit de système qui s'annule d'elle-même face aux faits réels et aux arguments scientifiques contraires massifs : *“Corpus cordis opus”. Le secret est donc trouvé. Toutes les fois qu'on voudra transformer le physique d'une race d'hommes dont l'aspect repoussant et laid est un signe certain de sauvagerie – ou de dépravation morale, on n'a qu'à cultiver son intellect, cultiver son cœur, en y faisant germer lentement, mais constamment, les nobles sentiments de générosité, d'enthousiasme et de dévouement héroïque, l'amour du travail, l'ambition de la science, et surtout, par-dessus tout, l'amour de la liberté, qui est en nous le plus vif foyer de la vie, enfantant la dignité, le besoin d'initiative individuelle, toutes choses sans lesquelles il ne saurait y avoir d'évolution, de progrès, d'amélioration d'aucune sorte*”¹³³. Il nous faut donc, même si on est dans un système d'oppression idéologique, psychologique et immorale, nous habiter d'humilité et de tous les “nobles sentiments” et travailler, malgré les périls éventuels qui se présenteront, à faire surgir la vérité coûte que coûte pour nous élever. Le travail scientifique que notre génération devra accomplir pour apporter notre pierre à l'édifice du Vanuatu, à celle de l'Océanie et par ricochet à celle de la civilisation universelle est absolument nécessaire pour éviter d'avancer vers la barbarie planétaire.

133 Firmin, Anthénor, cf, 288.

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE

- Alexis de Tocqueville, 1835, *De la démocratie en Amérique*, édi école alsacienne, Alsace.
- Chancellor Williams, 1974, *The destruction of Black civilisations, Great issues of race from 4500 B.C. to 2000 A. D.*, Third World Press, Chicago Illinois.
- Diop Cheikh Anta, 1960, *L'Afrique noire précoloniale, Étude comparée des systèmes politiques et sociaux de l'Europe et de l'Afrique noire de l'Antiquité à la formation des États modernes*, Présence Africaine, Paris.
- Diop Cheikh Anta, 1954, *Nations nègres et culture, de l'antiquité Nègre-Egyptienne aux problèmes culturels de l'Afrique noire d'aujourd'hui*, Présence Africaine, Paris.
- Fanon Frantz, 2011, *Les damnés de la terre*, La Découverte, Paris.
- Firmin Joseph Anthénor, 1885, *De l'égalité des races humaines, anthropologie positive*, Cotillon et F. Pichon, Paris.
- Gobineau Joseph Arthur, 1853, *Essais sur l'inégalité des races*, Pierre Belfond, Paris.
- Hau'ofa Epli, 2008. *We Are the Ocean : Selected Works*, University of Hawai'i Press, Mānoa, Hawai'i.
- Herbert Spencer, *Les bases de la morale évolutionniste*,
- Marx Karl, 1867, *Le capital, critique de l'économie politique*, Maurice Lachâtre, Paris.
- Mauss Marcel, 2012, *Essai sur le don*, Presse Universitaire de France, Paris.
- Obenga Théophile, 1980, *Pour une nouvelle histoire*, Présence Africaine, Paris.
- Obenga Théophile, 1973, *L'Afrique dans l'antiquité : Égypte pharaonique, Afrique noire*, Présence Africaine, Paris.
- Orwell Georges, 1950, 1984, Gallimard, Paris.
- Rekhmiré Sesh Coovi, 2020, *Rahou nou peret em herou, formules efficaces pour la fusion du défunt justifié dans la lumière de Râ, Exégèse du livre sacré des Noirs*, Medou Neter, Paris.
- Révillout Eugène, 1912, *L'origine égyptienne du droit civil romain*, Geuthner, Paris.
- Saïd Edward, 1980, *L'Orientalisme ou l'Orient créé par l'Occident*, Le Seuil, Paris.
- Spengler Oswald, 2000, *Le déclin de l'Occident. Forme, réalité et perspectives de l'histoire universelle*, Gallimard, Paris.
- Tavo Paul, 2018, *Incandescences de la pirogue*, Alliance Française de Port-Vila, Vanuatu.
- Tavo Paul, 2015, *Quand le cannibale ricane*, Alliance Française de Port-Vila, Vanuatu.
- Wesling Frances Cress, 1991, *The Isis Papers : The Keys of the Colors*, Third Word Press, Chicago.
- William Shakespeare, 1959, *Macbeth*, Le Club Français du Livre, Œuvres Complètes, Paris.

WEBOGRAPHIE SÉLECTIVE

- Cousin Francis, 2020, *“Contre les guerres de l’avoir : les guerres de l’être : de la lutte et de la guerre des classes comme mouvement communiste à la communauté humaine de l’être enfin accompli en son lui-même...ou comment l’essence de l’homme est l’être de l’antipolitique”* disponible sur <http://www.guerredesclasses.com>.
- François Alex, 2011, *“Le Vanuatu, une diversité linguistique exceptionnelle”*, <http://www.sorosoro.org/2015/08/le-vanuatu-une-diversite-linguistique-exceptionnelle>.
- Organisation des Jeunes Travailleurs Révolutionnaires, 1972, *“Le militantisme stade suprême de l’aliénation”*, disponible sur <http://www.guerredesclasses.com>.
- Marx Karl, 1845, *“Les thèses sur Feuerbach”*, <https://www.marxists.org/francais/marx/works/.htm>.

Tentative d'enseignement du Vao, l'une des nombreuses langues du Vanuatu

Patrick Rory, doctorant (TROCA)

E D de l'Université de la Nouvelle-Calédonie

Plan

1. INTRODUCTION

2. DES RESULTATS OFFICIEUX MITIGÉS A COURT TERME

- 2.1. Un enseignement réussi dans certaines langues locales
- 2.2. Un échec en ce qui concerne l'enseignement du Vao

3. RÉACTION POPULAIRE CONTRE L'ENSEIGNEMENT DU BICHELAMAR

4. DES CAUSES EVENTUELLES DE L'ÉCHEC DU VAO

- 4.1. Le bichelamar : une langue véhiculaire devenue monstre glottophage
- 4.2. Autres facteurs à considérer

5. LA DIRECTION DES ÉCOLES CATHOLIQUES : PLAIDOYER POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES AUTOCHTONES

6. CONCLUSION

1. INTRODUCTION

Notre travail concerne la tentative d'enseignement du Vao, une langue austronésienne du Nord-est de Mallicolo, qui, selon certains de nos linguistes, demeure la langue située au centre même du chainage linguistique du Vanuatu. Cinquante-six d'entre elles y compris le vao sont enseignées depuis 2016 au cycle des apprentissages fondamentaux. Dans ce contexte, il nous incombe de nous questionner pour savoir si, dans le cadre de la mise à l'essai du programme d'aménagement linguistique vanuatais, la tentative d'enseignement du Vao a été un succès ou un échec. A cet égard, nous évoquerons au passage la réussite de certaines langues contrastant avec les faiblesses et les causes perçues en ce qui concerne l'échec de l'enseignement du vao.

2. DES RESULTATS MITIGÉS

2.1. Un enseignement réussi dans certaines langues locales

Suite au lancement officiel de l'enseignement des diverses langues autochtones au cycle des apprentissages premiers à partir de 2016, les premiers résultats de ce travail semblent être mitigés en 2019. D'après le CRDP de Port-Vila, la langue de **Tangoa** au Sud de Santo, le **hano** au sud de Pentecôte, l'**apma** au centre et le **sa** au sud de Pentecôte connaissent un véritable succès. Les élèves débutant dans leur langue locale arrivent à lire et à écrire sans problème dans leur langue maternelle aussi bien que dans leur langue d'instruction, voire même en bichelamar. La transition de la L1 vers la L2 et le transfert de compétences entre la langue première et langue seconde s'opèrent sans problèmes et le bilinguisme additif y est positif.

2.2. Un échec en ce qui concerne l'enseignement du vao

Par contre, pour ce qui concerne l'école de Vao, cela a été un échec puisque les objectifs visés par la politique linguistique de l'éducation n'y sont pas atteints. En 2018 et 2019, après tant de confusions, l'enseignement du vao avait même été remplacé par celui du bichelamar, la langue véhiculaire du pays. Ce n'est qu'en 2020 que le vao est enseigné à nouveau en première et en deuxième année à l'école de Vao.

3. RÉACTION POPULAIRE CONTRE L'ENSEIGNEMENT DU BICHELAMAR

Aux alentours de l'école catholique de Vao, d'Atchin et d'ailleurs, les gens sont contre l'enseignement du bichelamar au premier cycle du primaire. C'est la même rengaine, souvent perçue dans la capitale, où de nombreux parents refusent de voir leurs enfants débiter en bichelamar. D'après eux, on n'a pas besoin d'apprendre le bichelamar puisque c'est la langue véhiculaire du pays que tout individu finit par connaître en dehors de l'école. S'ils réagissent ainsi, c'est parce qu'au niveau identitaire ils redoutent la "phagocytose" des langues et des cultures locales par le bichelamar, ce monstre glottophage infiltré dans le cadre de l'aménagement linguistique vanuatais.

L'un des arguments souvent ressassés dans les communautés rurales ou urbaines c'est le suivant. ***"Les enfants ne comprennent guère le français en apprenant en premier lieu le bichelamar en tant que langue locale. En deuxième année et en troisième année du primaire, ils ne comprennent presque rien. Ils sont devenus "niais" par rapport aux enfants d'autrefois qui, de l'école maternelle à l'école primaire, avaient effectué leurs apprentissages fondamentaux dans la langue de Molière"***. La gravité de cette situation problématique nous incite à nous y intéresser de près. Pour ce qui concerne l'enseignement du vao, c'est un véritable "fiasco".

En 2019, les deux enseignantes pionnières du vao confirment que l'enseignement du vao en maternelle et au premier cycle du primaire était faisable puisqu'elles l'avaient elles-mêmes mis en œuvre dans leur école respective pendant deux ans. Malgré le manque de ressources pédagogiques tels que le dictionnaire dans la langue de Vao, elles ont quand même pu enseigner leur langue maternelle en première année du primaire de 2016 à 2017. Certes, mais d'après elles, entre 2016 et 2019, l'introduction du programme et des manuels scolaires en bichelamar au premier cycle du primaire vint alors contrecarrer le projet d'enseignement des langues autochtones.

D'après les enseignants du cycle des apprentissages fondamentaux de l'école de Vao, ce revirement fait partie du plan machiavélique dissimulé des hauts responsables concernés qui agissent sciemment ainsi de ma-

nière à opérer un changement d'orientation linguistique, afin de faire table rase de la diversité linguistique locale et accorder ainsi l'exclusivité au bichelamar. Pour eux, il est clair que c'est un signe précurseur de la diffusion hégémonique des langues hypercentrales au détriment des langues locales vouées à l'extinction.

Selon d'autres enseignantes de maternelle rencontrées, les agents éducatifs provinciaux, manipulés par des autorités supranationales, imposent que le bichelamar soit enseigné dès la maternelle. Ces derniers menacent verbalement de leur supprimer la subvention accordée par le gouvernement et de fermer ainsi les écoles maternelles qui n'obéiraient pas à leur instruction ; ce qui est un chantage ou un clientélisme au profit du bichelamar mais au détriment de l'enseignement des langues locales visé par le plan d'aménagement linguistique du pays.

4. DES CAUSES EVENTUELLES DE L'ÉCHEC DU VAO

4.1. Le bichelamar : une langue véhiculaire devenue monstre glottophage

D'après les enseignants concernés, l'une des causes principales de l'échec de l'apprentissage du vao est le bichelamar. En effet, dans le cadre de l'aménagement linguistique vanuatais, le ministère de l'Éducation, par le biais de ses linguistes référents, de ses bailleurs de fonds et de ses services éducatifs tels que le CRDP du Vanuatu, décide de modifier le statut du bichelamar (lingua franca) en équipant les petites classes (premier cycle élémentaire) de manuels scolaires en bichelamar dans toutes les provinces du Vanuatu. Ces ouvrages pédagogiques en bichelamar, dès lors imposés à travers nos écoles provinciales, vont finir par contrecarrer l'apprentissage des langues d'origine des apprenants concernés.

Ainsi, au lieu que le bichelamar soit enseigné uniquement dans les zones urbaines et périurbaines ou dans certains lieux clairement préalablement définis, il déborde finalement de son cadre d'enseignement et s'impose en zone rurale, comme à Vao où certains enseignants de maternelle et du premier cycle du primaire sont encore psychologiquement traumatisés par le chantage clientéliste des agents provinciaux qui menacent de sup-

primer la subvention de leurs écoles maternelles s'ils ne débutent pas leur enseignement à l'école primaire en bichelamar.

Au final, au lieu de promouvoir les langues locales du pays et de les mettre sur le même piédestal que les deux langues d'instruction du pays, la majorité des médiums censés être enseignés risquent plutôt d'être dénigrés et mis à l'écart par les responsables concernés. Les dirigeants de la DEC se demandent toujours la raison pour laquelle les autorités provinciales utilisent ainsi le bichelamar comme "arme de destruction massive" contre les langues autochtones.

4.2. Autres facteurs à considérer

Le CRDP de Port-Vila rapporte que ces mauvais résultats dans de nombreuses écoles catholiques et publiques résultent du fait que les enseignants, opposés à la politique linguistique du ministère de l'éducation, refusent de mettre en œuvre l'enseignement des langues locales.

D'après un responsable de cette institution, le manque de formation adéquate des enseignants de langues locales demeure un très grave problème chez de nombreux enseignants de la 1^{ère} année à la 3^{ème} année du primaire qui ne maîtrisent pas l'écriture dans leur propre langue maternelle. Ce dernier ajoute que certaines écoles refusent de mettre en œuvre l'enseignement des langues locales en zone urbaine aussi bien qu'en zone rurale.

D'autre part, pour de nombreux enseignants issus de l'éducation coloniale aussi bien que pour ceux qui avaient été acculturés aux cultures extérieures ou fait l'expérience du "tout français" des années 1960-1980, proposer un enseignement en langue local correspond à une éducation au rabais qu'il faut refuser pour ne pas condamner les générations futures.

5. LA DIRECTION DES ÉCOLES CATHOLIQUES : PLAIDOYER POUR L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES AUTOCHTONES

Les enseignants des écoles maternelle et primaire de Vao sont actuellement confus, frustrés, désorientés, découragés et affligés de constater

que le bichelamar finit par frapper ainsi de plein fouet l'enseignement du vao. C'est avec plein de ressentiment qu'ils portent alors plainte à la DEC qui se charge de plaider pour la reconnaissance et la protection des langues locales auprès du ministère de l'éducation du Vanuatu.

A la DEC, on se demande toujours pourquoi les autorités éducatives locales utilisent ainsi le bichelamar comme "une véritable arme de destruction massive" contre les langues autochtones. On n'y comprend pas les raisons poussant certains à agir de manière contradictoire à la politique éducative et linguistique prônant l'inclusivité vis-à-vis des cultures locales.

Le bichelamar y est perçu comme une menace imminente pour la centaine de langues locales protégées par la constitution du Vanuatu.

Selon cette institution éducative, le bichelamar n'est pas une langue conventionnelle digne de langue d'instruction étant donné qu'il ne comporte pas de termes correspondant à tous les termes que possèdent toutes les langues autochtones du pays. Par précaution, la DEC, suite à des résolutions synodales nationales, bannit dès lors l'enseignement du bichelamar dans ses écoles du pays. Étant donné que les bailleurs de fonds concernés sont nos voisins australiens ou néo-zélandais et que nos experts en linguistiques sont issus principalement de l'Université du Pacifique Sud, elle considère qu'il y a anguille sous roche et qu'il incombe désormais au ministère de l'éducation de trancher cette question difficile.

6. CONCLUSION

Ci-dessus, nous avons montré qu'en zone rurale, comme par exemple à Vao, la politique linguistique et éducative vanuataise n'a pas été respectée à la lettre. Ainsi, le bichelamar y a débordé de son cadre d'enseignement et s'est imposé dans des communautés linguistiques rurales où il menace le vao et peut représenter à l'avenir un danger pour l'atchin, le walla-rano et toutes les langues sœurs du pays ainsi que toute la diversité culturelle qu'elles véhiculent. Cela provoque une vive réaction de parents et d'enseignants dont les plaintes remontent jusqu'à la DEC, qui se fait alors le plaidoyer pour les langues autochtones auprès du ministère concerné qui doit apporter une solution à ce problème. Cependant, quoiqu'il en soit,

le bilinguisme additif approprié pour le Vanuatu reste sans conteste celui vécu depuis toujours par de nombreux francophones du pays qui réussissent même leurs études supérieures à l'USP et dans la région Asie-Pacifique anglophone ; ce qui ne fait que nous inciter à accorder la primauté à la stratégie adoptée depuis toujours par les francophones.

L'objet de ce travail consistant à susciter le débat, espérons que les réflexions ou discussions concernant cet échec puissent permettre aux autorités concernées de faire preuve de plus de vigilance et de responsabilité en ce qui concerne l'enseignement des langues locales du pays.

Tankyu tumas !!!

ELEMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

- Hagège Claude, *Halte à la mort des langues*, Editions Odile Jacob, 2000, pp. 64-125.
- *Constitution de la République du Vanuatu*, Préambule, 1979.

Ouvrages non publiés

- Patrick Rory, Mémoire Master ALC1, Université de la Nouvelle-Calédonie, Etude ethnolinguistique du vao, une langue austronésienne du Vanuatu, 2010.

Enquêtes de terrain : services et institutions éducatives concernées

- Enseignants de maternel et du primaire et parents de Vao
- Bureau de l'éducation de Norsup, Province de Malampa, Vanuatu
- Centre de recherche et documentation pédagogique du Vanuatu, Port-Vila (CRDP)
- Direction de l'enseignement Catholique, Port-Vila, Vanuatu
- Département de l'éducation, Port-Vila, Vanuatu.

Preservation of vernacular languages in vanuatu is vital for sustaining its cultural diversity.

Leisale Roberts

ABSTRACT

Vanuatu has more than 130 languages, making it both a linguistically and a culturally diverse country. Hence, language preservation and maintenance is vital for sustaining its cultural diversity. As David Crystal says, “To say that a language is dead is like saying that a person is dead. It could be no other way- for languages have no existence without people. A language dies when nobody speaks it anymore.” (Crystal 2002) As trained English teachers who are in various stages of postgraduate studies in Linguistics, we do not see a contradiction between teaching English and French as useful international languages and also making greater use of vernaculars and traditional culture throughout the educational system.

Two questions posed by the symposium organisers are ‘Why is it necessary to keep vernacular languages?’ and ‘How can we keep them alive and relevant for contemporary society?’ This presentation will answer both questions with reference to linguistic research and skills acquired from Linguistics courses at the University of the South Pacific. Practical ways include language documentation and actively using the languages (in terms of transmitting oral traditional knowledge) to preserve vernacular languages; these will be further examined in the presentation, specifically software used in language documentation such as SIL Fieldworks Language Explorer¹, ELAN² and Jamovi³ and creating Talking Books for teaching and learning in vernacular languages. At the moment most of this technical work in documentation is being done by outsiders and foreigners. The Ministry of Education should therefore encourage and support students

1 <https://software.sil.org/fieldworks/release-notes/>

2 <https://archive.mpi.nl/tla/elan>

3 <https://www.jamovi.org/>

to pursue careers in Linguistics and produce future Ni-Vanuatu linguists who will be able to do these technical tasks.

Work in language documentation and revitalisation projects in Vanuatu will help transmit traditional knowledge orally from one generation to the next. In doing so, we will be preserving not only vernacular languages but also our oral traditions as part of the culture of Vanuatu. This will go in line with the Ministry of Education's National Language Policy which encourages students in their early years at school to learn in their vernacular language. When parents transmit traditional knowledge to their children, they are also helping to preserve vernacular languages.

In relation to our contemporary world, we need to harness platforms and tools such as Facebook, smartphones and video channels to keep using these languages in 21st century domains, and give the next generation a reason to find them useful.

1. INTRODUCTION

The two main questions posed by the international symposium organisers in the session on language are: 1) Why is it necessary to keep vernacular languages? and 2) How can we keep them alive and relevant for contemporary society?

In an effort to answer the two questions, this presentation has made use of powerful quotations from renowned linguists and writers internationally and from the Pacific.

2. WHY IS IT NECESSARY TO KEEP VERNACULAR LANGUAGES?

“There is agreement among linguists who have considered the situation that over half of the world's languages are moribund, i.e. not effectively being passed on to the next generation. We and our children, then, are living at the point in human history where within perhaps the two generations, most languages in the world will die out.” (Crystal, 2000 p.VII)

According to Kabutaulaka's Re-Presenting Melanesia, "The diversity of cultures and languages is often presented as a problem rather than as a rich cultural heritage." (Kabutaulaka 2015)

These problems can only be overcome if speakers of Melanesian Pidgins change their perceptions of the language and start appreciating to a greater degree the richness of these unique languages. More people should be educated too on the importance of vernacular languages, especially in the Pacific region including Melanesia, and specifically in Vanuatu.

As the Vanuatu National Curriculum Statement recognises:

"Languages have sustained our cultures from generation over many thousands of years. Vanuatu has a rich cultural heritage and oral traditions that have survived because our languages have survived. Keeping our languages alive is essential otherwise, many of our cultural practices will die or survive only in museums. Schools have an important role to play in working with local communities to ensure local languages are used, understood and valued by children and students. Children and students should be encouraged to use their local languages and be proud of this heritage (VNSC 2010:34)" (MoET 2012)

According to Vanuatu's National Sustainable Development Plan (NSDP) for the period 2016 to 2030 (The People's Plan), Society pillar 1.1: aims to promote and protect indigenous languages (UN 2019). This objective can only be achieved by the year 2030 if the government through the Ministry of Education invests more in producing future Ni-Vanuatu linguists who can assist in documenting these approximately 130 languages.

3. HOW CAN WE KEEP THEM ALIVE AND RELEVANT FOR CONTEMPORARY SOCIETY?

One way of making sure that a language does not become endangered is by focusing on the younger generation, for example by helping them use the target language actively and effectively, making the language part of their lives (Fishman 1996). He also said that language endangerment

should be seen as a specific disease that should be treated by looking right at the root cause. To quote,

“Language endangerment or language destabilization is not a specific disease entity, it is not a specific diagnosis, but rather the name of an entire cluster of diseases. If you like, it is an entire department in the medical school. It is what pulmonary medicine is to pneumonia, or cardio-vascular medicine is to a heart murmur, or rehabilitation medicine is to a fractured pelvis. That is, we have to get down to the specific diagnoses, rather than to talk about the departments as such. Lack of sufficient inter-generational mother-tongue transmission is not only and not even the most serious of the diseases of endangered languages.” (Fishman 1996, 166)

There is no need to choose between vernaculars and English/French. Teachers of English and French can also advocate for vernaculars in their language classes. For instance, as an ESL teacher, when teaching the concepts of ‘connotation’ and ‘denotation’, I sometimes use examples from Bislama and even a few from the students’ mother tongue to help them relate well to the concept before finding actual examples in English. This helps them to see the pragmatics of studying certain English concepts.

3.1 The following are some practical ways of keeping languages alive in contemporary society.

Language Documentation and revitalisation projects in Vanuatu can be carried out by making use of language software tools and apps such as: ELAN, FieldWorks Language Explorer (FLEX), JAMOVİ, AUDACITY. The two main powerful language software tools that can be used to create resources for learners are ELAN and FLEX.

What is eLAN?

eLAN⁴ is an annotation tool for audio and video recordings. This is a very powerful linguistic tool that can be used to transcribe texts for audio and vid-

⁴ <https://archive.mpi.nl/tla/elan>

eo recordings in any language. A good example is creating subtitles for films that have been recorded in a vernacular language into English or French.

What is FLEx ?

fieldWorks Language Explorer (FLEx)⁵ is the lexical and text tools component of SIL FieldWorks. It is an open source desktop application designed to help linguists perform many common tasks. It can help you record and manage lexical information. It can also be used to produce both printable and online dictionaries in any language, including languages of Vanuatu.

Other methods

Linguists must make an effort to make good use of the linguistic data collected to produce something useful for the speech community, for instance, talking books, printable literature books, online dictionaries. A specific example of a talking book is the 'Tamil Instant Pot 'Koli Kulambu' talking book'.

There is also a need to harness social network platforms and new media tools such as Facebook, Instagram, Twitter, smartphones and video/TV channels. For instance, TBV could host a weekly language program in which a random selection of indigenous languages is shown on TV for viewers to follow.

Practical school-based activities

The following are some school-based activities that can be practised in both English and French medium schools.

Schools can offer compulsory Arts and Culture classes in which students are encouraged to learn/practise their indigenous language.

Language week programmes can be organized by the school's language department, in which students are encouraged to use their vernacular languages. An example of this is what Epi High School (EHS) did in 2019,

⁵ <https://software.sil.org/fieldworks/release-notes/>

using UNESCO's theme for the International Year of Indigenous Languages. The school with the help of the language department commemorated the day by putting on vernacular poetry and essay competitions as well as selling T-shirts with greetings in the vernacular from the six provinces printed with the international theme 'Your Language, Your Identity' printed in them. Such activities as these will help our students to see the importance of speaking their own vernacular language.

Another way is through the publication of literature in vernacular languages. For example, the Curriculum Development Unit (CDU) has begun publishing literature for Years 1-3 as a vernacular language resource in over 50 languages.

3.2 HARNESSING PLATFORMS AND TOOLS IN 21ST CENTURY DOMAINS

Using technology in the teaching and learning of indigenous languages. An example of this is provided by a graduate student, Delaney Lothian, who uses technology to support indigenous language learning through the creation of an app and a game (Space Invaders-inspired) for Cree language learners (Anna Holtby, March 10 2021)⁶

Using new media platforms such as Facebook, Instagram, Twitter, and so on to promote the use of vernacular languages. This may be done by creating FB posts using your own vernacular language rather than the constant use of English or French.

The creation of online dictionaries and the publication of talking books on Youtube channels in vernacular languages, using the FLEx language tool.

The creation of e-learning alphabetic charts as teaching and learning resources for vernacular languages, an example being the Lewo alphabetic chart being developed for preschool children (personal language project, in the pipeline).

⁶ This example is adopted from one of USP's Language Facebook Group targeted for linguistic students: Language Matters in the Pacific. The link, UALBERTA.CA: Graduate student uses technology to support Indigenous language learning, was shared by Dr Fiona Willans on 13th March 2021.

The creation of videos or films on traditional knowledge in vernacular languages with English/French transcriptions and subtitles using the ELAN software.

3.3 OTHER PRACTICAL WAYS TO PROMOTE THE USE OF VERNACULAR LANGUAGES

Using music is another medium through which vernacular languages can be promoted. Contemporary Vanuatu music consists of a mixture of all three official languages and, most importantly, vernacular languages. Some examples include:

The famous Naio Band's song titled 'Nazuman' in its Unity album, Kiki Man's song titled 'Tipis Malakel', Tannesse Jeru's 'Tanna Asul', the once popular Dausake Local Stringband's song titled 'Island Dress', makes use of Bislama to promote the Vanuatu Island Dress as part of its cultural identity and Huarere Band's song titled 'Bibi'.

Last but not the least, is the use of linguistic landscapes to promote vernacular languages. Instead of using only English and French to name shops and local businesses, local entrepreneurs could use their local languages to name their shops or business houses. Similarly, public notices could be expressed in the relevant indigenous language where possible, as well the three official languages.

CONCLUSION

"The Pacific is often spoken of as the most linguistically complex region in the world (Mugler and Lynch 1996), with over a thousand distinct vernacular languages spoken by less than ten million inhabitants." (Taufe'ulungaki 2004) These languages are inclusive of the ones spoken in Melanesia and Melanesian Pidgin is no exception; it used to be frowned upon by colonisers and as a result has led to the Pacific Islanders themselves having a negative view of Bislama and of vernacular languages.

Vernacular languages in Vanuatu and the Pacific region as a whole can only be preserved for the future if the practical aspects outlined in this presenta-

tion are implemented by the authorities concerned, especially the government of the Republic of Vanuatu through the Ministry of Education (MoET).

Parental and/or family support is also needed for the promotion of vernacular languages. Parents are usually seen as a child's first teachers, so the use at home of their own vernacular language as the child's first language is no doubt a boost in promoting the preservation of vernacular languages.

REFERENCES

- Crystal, David. 2002. "What is Language Death?" In *Language Death*, by David Crystal. Cambridge University Press. doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139871549.002>.
- Fishman, Joshua. 1996. "Maintaining Languages: What works? What doesn't?" Edited by Cantoni G. *Stabilizing Indigenous Languages* (Flagstaff) 186-198.
- Kabutaulaka, Tarcisius. 2015. "Re-Presenting Melanesia: Ignoble Savages and Melanesian Alter-Natives." *The Contemporary Pacific* (University of Hawai'i Press) 27: 73-180.
- MoET. 2012. *VANUATU NATIONAL LANGUAGE POLICY*. Port Vila: The Vanuatu Government.
- Taufe'ulungaki, Ana. 2004. "LANGUAGES AND CULTURE IN THE PACIFIC REGION: ISSUES, PRACTICES, AND ALTERNATIVES 1." *Directions: Journal of Educational Studies* 27. Accessed April 10, 2021. <http://directions.usp.ac.fj/>.
- UN. 2019. *Vanuatu National Vision: A Stable, Sustainable and Prosperous Vanuatu: Voluntary National Review*. Port Vila: The Vanuatu Government. Accessed April 10, 2021. <https://sustainabledevelopment.un.org>

Our language, our land and future

Lessons learned from the Erromangan Cultural Association's linguistic and cultural revival in contemporary Vanuatu

Anna Naupa

ABSTRACT

Vanuatu's linguistic diversity is intricately linked to a centuries-old traditional land governance system that underlays the fabric of society. The oft-quoted "My Land, My Life" is equally, "Our Language, our land and our future." This paper presents the decade-long effort of the Erromango Cultural Association (ECA) to preserve and promote linguistic heritage in support of traditional governance systems. It explores how the development of children's books in the vernacular, as well as adult literacy books targeting the vernacular capability to recite the tempor, or traditional land chants, have enhanced contemporary cultural practice. Closely linked to these initiatives was a community-led, applied heritage program linking language and traditional art forms to both safeguard traditional knowledge and underpin cultural survival. This paper shares insights from this decade-long effort with, by and for Erromangans.

This paper is dedicated to the memory of late James Nompuat Atnelo (1935 – 1995) Sempet Naritantop (1955-2021), and Jerry Taki (1945-2021) who are amongst Erromango's *bigfala kauri blong kastom mo kalja* and whose pioneering work as VKS Filwokas and in setting up the Erromango Cultural Association in 2008 is a legacy for all Erromangans, present and future, to continue to build on.

1. INTRODUCTION

Custom and cultural values are well-established principles of Vanuatu's nationhood, with the role of culture and traditional governance elevated to the highest levels via Constitutional recognition of the Malvatumauri National Council of Chiefs. The Preamble of the Constitution of the Republic of Vanuatu upholds and safeguards the principles of "ethnic, linguistic and cultural diversity". This recognition has ensured public resourcing of a National Cultural Council, which includes the Malvatumauri, the National Council of Women and the Vanuatu Cultural Centre, as well as a dedicated Decentralisation policy and Act to ensure participatory and inclusive governance across the island chain. Chapter 12 of the Constitution also safeguards the rights of custom landowners, highlighting that "the rules of custom shall form the basis of ownership and use of land in the Republic of Vanuatu" (section 74).

Recognition of, and pride in, traditional culture and languages is also reflected at the policy level. The Vanuatu Government's launch of the National Language Policy in 2012, introduced Bislama or local vernacular languages into the first two years of formal school. By Year 3, students are expected to shift to either English or French as the languages of instruction, to prepare them for international language capability. The ambitious, yet respectful, honouring of local cultures, customs and languages created a momentum for communities and islands to respond accordingly. However, with over 113 languages across 60 inhabited islands, the task was huge. As the fourth largest island in Vanuatu in terms of land mass, yet with a mere 3,500 population, Erromango's place on the list for support was much lower than for other islands. Therefore, the Erromango Cultural Association decided to help 'from the bottom up'.

2. WHERE WE BEGAN

The Erromango Cultural Association was formally established in 2008 and registered as a Charitable Association under Vanuatu law. Prior to this, a cultural association informally existed in the early 1980s around the work of Vanuatu Kaljoral Senta (VKS) fieldworkers from Erromango – Sempet Naritantop from Ralifati (northern Erromango), James Atnelo (central-south

Erromango), and Jerry Taki (south Erromango) – who had spent many years building a repository of cultural knowledge at VKS, whether through audio recordings, film or unpacking the traditions and customs behind cultural artefacts held in the national museum collections as well as those from around the world. The early, informal cultural association also included from time to time prominent community members such as John Naupa, James Yaviong, Andrew Namel and Allen Nafuki. However, activities were intermittent due to resourcing and day jobs. The important role, therefore, of VKS fieldworkers (*filwokas* in Bislama), was a critical foundation for the work of the Erromango Cultural Association as a formal entity.

The ECA's formalisation under Vanuatu law came about due to the need for a revitalised group of Erromangans keen to work with the *filwokas* to consolidate dying traditional knowledge and revitalise cultural heritage before it was too late. Through the VKS networks, a generous, progressive US foundation called The Christensen Fund was willing to support initial work to revitalise the dying art of tapa-making and support vernacular language promotion with children, aligned to the topical government language policy in development at the time to introduce the vernacular into the first few years of education across Vanuatu. A registered association was required to receive donor funds in a managed bank account. So a committee was established comprising *natmonuk* (chiefs), *somul* (cultural advisers) and *ovahiven* (women) to oversee the work of the association, and ensure good governance and compliance with custom protocols of the *Simanlou* both on Erromango as well as in Port Vila (Figure 1, Table 1).

Figure 1. Erromango Cultural Association Governance

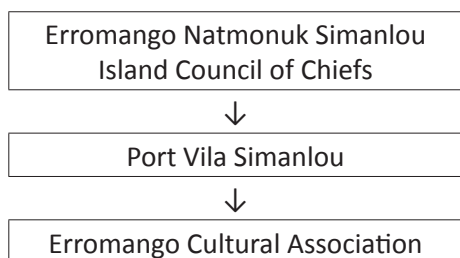


Table 1. ECA Committee members 2008-2021

Position	2008 – 2019	2020 – 2021
President/ Chairperson	Chief David Tovovur (transitioned to Chief Atnelo in 2012)	Chief Daniel Dam Atnelo
Vice-President/ Vice Chairperson	Chief Daniel Dam Atnelo	Esther Naru Naupa
Secretary	Anna Naupa	Anna Naupa
Treasurer	Esther Naru Naupa	Jeffrey Yaviong
Executive Member	Edward Nalyal (resigned in 2015)	Margret Nompwat
Executive Member	Sempet Naritantop *Jerry Taki was an honorary member based on Erromango	Jonah Umah Nahwo Molou

The first project, *Nompi en Ovoteme en Erromango* (Custom and Culture of the People of Erromango) had a budget of USD18,000 over 18 months. It tested the ECA's ability to project manage, handle budgets and reporting and acquit all funds, whilst also meeting custom protocols and maintaining community engagement. From this first 2009 project, the ECA went from strength to strength, producing milestone books in the Ura and Sie vernaculars, as well as a consolidated first ever book by Erromangans, for Erromangans about our cultural heritage, the *Nompi en Ovoteme en Erromango*; this was released in four languages (Sie, Bislama, English and French). Prior to this, much of the information and cultural knowledge about Erromango was contained in distant museum collections, academic journals or dusty *tabu rum* archives where few ventured. By bringing this to a more accessible platform/format, this first project ignited a fire amongst the Erromangan people to reclaim more of the lost/forgotten artforms, cultural heritage and knowledge. Deepening pride in a tainted cultural history, the ECA also published a milestone historical account in collaboration with the Museum of Anthropology at the University of British Columbia in Canada: *No Longer Captives of the Past*. This was also produced in the vernacular as well as international languages (English and French).

Figure 2. The ECA has published 13 cultural texts in Sie and Ura languages



Why was this so significant? Erromango has had a turbulent and violent history since first contact with the outside world. The early Europeans included unscrupulous sandalwood traders, whalers, blackbirders and missionaries, many of which actively attacked villagers for their resources with their superior guns and gunpowder. *HMS Curacoa's* firing of shells to a community just north of Dillons Bay, West Erromango in 1865 is one famous example of this. Prior to this, missionaries also came ashore, some with small pox-ridden blankets and measles that introduced epidemics

and triggered massive depopulation in the northern part of Erromango in particular. The legendary murder of the Reverend John Williams on the shores of Dillons Bay in 1839 was a particular event that clouded Erromangans' belief in our own destiny. Many believed the island had been cursed through the murder of Williams and many other missionaries; "God had forgotten Erromango" leading to slow development of the island in comparison to its thriving neighbours of Efate and Tanna.

The massive depopulation of the 1800s significantly destroyed Erromango's linguistic diversity; loss of language leads to loss of cultures and traditions (see Figure 3). Measles and small pox epidemics wiped out entire villages, violent sandalwood trade lost more lives, and at its smallest, there were less than 500 Erromangans left on the island, (down from an estimated 10,000+). Repopulation occurred gradually, in parallel with increasing conversion to Christianity, however the plundered languages and cultures did not bounce back with much lost or to be found only in collections of faraway museums and mission journals. The pioneering work of the VKS *filwoks*, therefore, did much to build back this knowledge and heritage, working with dedicated/generous archaeologists, anthropologists and linguists, including the late Terry Crowley, a New Zealander linguist who produced dictionaries and grammars of the Sie and Ura languages.

Figure 3. Two-thirds of Erromango's original languages are now extinct



Map 2: Reconstructed linguistic boundaries on Erromango at initial European contact.

Source: Crowley 1997

However, despite the ‘returned’ repository of Erromango’s cultural past in the form of volumes of fieldnotes, photographs and audio recordings, the wider Erromangan community had limited access to, nor knowledge about, what was available in Port Vila. Occasional researcher funds would support small community workshops in dictionary development (e.g. Terry Crowley) or Erromangan *nemaitse* (tapa) or ancient mat designs (e.g. with VKS *filwoka* Sophie Nemban), however their reach was limited.

The ECA, therefore worked closely with the Natmonuk Simanlou Island Council of Chiefs and set out to redress this imbalance in knowledge about cultural heritage and customs, and to record, preserve and promote Erromango’s cultural and linguistic diversity amongst the Erromangan community who are entitled to know their heritage.

3. DISCUSSION/HOW WE ENGAGED ...

The ECA’s projects were developed under the guidance of *filwoka*s Jerry Taki and Sempet Naritantop as founding members, working closely within the custom protocols of the Natmonuk Simanlou. Their advice ensured that the ECA’s approach was balanced across north and south Erromango, noting that much of the VKS’s work since the 1990s had only been with southern Erromango, privileging certain clans and communities with access to traditional knowledge. The ECA applied the Erromangan custom principles of *sesie* (respect), *naromprom* (humility), and *nalorolki* (honour) as foundational to all activities. The approach was to utilize language revival and knowledge as the primary vehicle to enable a wider, deeper reclamation of cultural heritage, knowledge and custom governance, and in so doing, honour our shared heritage.

3.1 Language revival and building vernacular competency

“The island of Erromango in the southern part of Vanuatu possibly has the dubious honour of having suffered the greatest amount of linguistic devastation in the region of Oceania ...” (Crowley 1997). Prior to European contact, Erromango had six languages (Figure. 3). A violent sandal-

wood trade and introduced epidemics led to widespread depopulation that diminished the number of language speakers, particularly in northern Erromango; by the early 1980s there were only 10 surviving Ura speakers (from Ralifati), with the rest of the population speaking Sie, originally the language of Unpang in the south. Concerned by further erosion of Erromango's languages due to mixed marriages and growing use of Bislama, the ECA saw an opportunity to leverage the Vanuatu Government's emerging language policy on the vernacular (late 2000s) and develop children's storybooks in both Ura and Sie to support basic literacy in the vernacular, whilst also sharing traditional custom stories and keeping alive the old stories. Whilst it was never envisaged to regrow the Ura-speaking population, notwithstanding challenges of few living speakers and opportunities to practice, the inclusion of Ura was aimed at ensuring Erromangans remained aware of their diverse linguistic heritage. There are few written records of the other 4 Erromangan languages other than what is noted in early mission journals.

The children's books were launched in 2010 with much fanfare, with parents demanding similar resources for adults in Sie. Many did not know how to read or write in Sie. Inter-island/mixed marriages also meant that non-Erromangan spouses wanted to learn the language to support them in their interactions with their in-laws. So, in 2010-11, the ECA developed the *Netai Sie* book for adult learners utilizing Anna Naupa's personally-developed language learning resources from 1967-68, and cross-referencing with Terry Crowley's *Erromango Dictionary and Grammar resources*. The ECA's cultural volunteers were regularly asked to visit homes in Vila in particular, to share the Sie adult literacy book and assist Erromangans to familiarise with the written form of the language. Many shared that they had no way of building their language knowledge in the absence of material to read other than the *Netai Tangkli* (hymn book) which contains old words that are not often used in modern conversations. The *Netai Sie* was so popular that in 2020 it was reprinted. Language revival is also being formally introduced through the VKS's Kastom Skul program, which in 2021 launched an Erromangan Kastom Skul in Vila.

"Keeping our language alive through the next generation of Erromangans is so important," said Chief Daniel Dam Atnelo of the Vila-Erromangan community when he launched the Erromango Cultural Association's Sie

language resource ‘Netai Sie’ on Sunday 15 April 2012. “The rise in inter-island marriage and urban living mean that connection to Erromangan identity through language is something that the Erromango Natmonuk Simanlou Council of Chiefs considers paramount.”

Through celebrating the written and spoken languages of Erromango, this enabled a deeper appreciation and understanding of the nuances in other cultural contexts such as tapa-making, simanlou customs, traditional story-telling and weaving.

3.2 Reviving forgotten/ lost cultural heritage for all Erromangans

The *Nompi en Ovoteme en Erromango* project from 2009-2013 (2 phases, see Table 3) began as an island-wide initiative to benefit all Erromango children through custom stories in the vernacular, to build common understanding of the traditional governance system, *simanlou*, and to revive the ancient, unique art of tapa-making. Erromangan traditional dress incorporated tapa (see Huffman 1996, 2000; Lawson 2001). A comprehensive publication of Erromangan heritage was also developed alongside this. Supported by the Erromango Natmonuk Simanlou Island Council of Chiefs, led by Chief Gibben Nilwo of the Umponyelongi area, the ECA was able to work extensively across the island, including with the *filwokas* Sempet (on traditional governance), Jerry and Sophie (on tapa).

These early cultural projects began to find tension within certain communities and amongst south Erromango *filwokas* as they rolled out. The primary reasons were:

3.2.1 Diverse views about defining privileged traditional knowledge, especially in tapa-making

Tapa (*nemasitse* in Sie language) has had a lengthy history on Erromango as the traditional dress for and made by women (Lawson 2001, Huffman 2000). It was worn especially by wives of chiefs and highly regarded women, known as *nasimnalam*. However, early missionaries to the island rejected this unique women-only traditional art form, with the practice effectively ceasing during the first quarter of the 20th century (Huffman

2000: 40). It was revived in 1984 through VKS *filwoka* James Nompuat Atnelo whose dream was to revive the lost artform again amongst women. While personal circumstances temporarily shelved momentum, in 1995, VKS *filwoka* Jerry Taki built on Atnelo's work with noted Erromangan artist Moses Jobo. "Moses transformed this traditional women's activity [of tapa-making] into a masculine 'art'" (Huffman 2000: 41). This is an important point for a number of reasons. Firstly, cultural revival was supported widely with traditional gender roles being re-shaped around the tapa-making art form. Secondly, as Huffman (2000) notes, while traditional purists may disapprove of this evolution, Erromangan tapa was an art form originally created within a Vanuatu traditional context many centuries before European contact; the sad history of depopulation and missionary-led deculturation meant that any means for a traditional art to survive was needed; in this case men reviving a women's activity.

This is an important point in the history of Erromango's tapa revival. When the ECA received grant funding to broaden the tapa revival across Erromango in 2009, to also include women again, this was initially met with some resistance from those who had assisted to re-build the ancient art form and who had commercialized it for their own purposes. This presented a tension in the community, and one that is significant in any linguistic or cultural revival efforts: who controls the reclaiming of traditional knowledge and practices? Certain anthropologists also criticized the ECA for including elements of the tapa-making practice in the *Nompi en Ovoteme en Erromango* publication, which had merely referenced existing information from the 1996 Arts of Vanuatu chapter about tapa-making, authored by Kirk Huffman. The Erromango Natmonuk Simanlou Council of Chiefs determined that tapa-making was island-wide and the ECA's community workshops must continue despite the occasional protest from certain villages in southern Erromango. The content of *Nompi en Ovoteme en Erromango* could also be published given that the information was already previously in the public domain, made available by the Vanuatu Cultural Centre *filwoka*s Jerry Taki and James Atnelo, with anthropologists. Tapa, as traditional women's dress worn across Vanuatu for centuries documented by missionaries records and anthropologists such as Huffman and Lawson, is certainly an island-wide art form. The Simanlou also determined that tapa-making was to *only* be practiced on Erromango, not on other islands to protect cultural knowledge for Erromangans.

At times, this tension became so fiery that the ECA's cultural workers were threatened at knife point, banished from villages (mainly in the south) and accused of 'stealing culture.' The ECA took a temporary decision for the safety of its volunteers to focus work on north Erromango in 2012/13, continuing tapa revival and the kastom governance/simanlou work.

A similar example is the 2019-20 *Ovahiven Erromango* mat revival project, which worked with women's groups around the island to revive the ancient weaving artforms, using the pictures of Erromangan mats contained in the Australian Museum collection. Modest support was made available to the VKS *filwoka* to share the knowledge she gained from a study tour with the wider Erromangan community. The ECA's project was able to expand this ancient artform through additional weaving workshops around the island. At the same time the Natmonuk Simanlou issued a decree that only traditional Erromangan mats were to be used in life event ceremonies such as weddings, funerals and engagements, building an immediate demand and interest in learning and reviving this traditional knowledge.

3.2.2 Privileged 'cultural brokers' versus cultural associations

It became an important aspect of the ECA's mission to shift modern 'cultural' mindsets to recognize that cultural and linguistic revival of universal practices is not only for a privileged few. Indeed, if cultures are to survive change, as Erromango's historical shift in tapa-making from women, to men, to everyone, then the view in the late 2000s amongst some to protect tapa-making for only southern Erromango suggests an emergent patriarchal dominant view that once tapa-making went into the male domain, it would be controlled and withheld from other members of the community. This contradicts Huffman's earlier 2000 assertion that to survive cultures must adapt and evolve, yet at the moment of the resistance to the ECA's community tapa workshops the opposite (ie against cultural adaptation and survival) was happening. This approach, to privilege cultural brokers, has been described by Margaret Rodman (1995) as "masters of tradition." In 2018, in relation to culture and land rights, Siobhan McDonnell referred to these positions of cultural brokering privilege/power as "masters of modernity." Both terms highlight the role of middlemen/brokers in cultural revival and preservation.

However, to help fully realise the VKS's remit "to record, preserve, and promote culture" the promotion element is required to develop the additional momentum and support from the communities. *Filwokas* alone cannot carry the burden of responsibility in promoting cultural knowledge, particularly when they may support numerous communities across significant geographic distances. The role of cultural associations like the ECA, therefore, becomes incredibly significant in transferring cultural revival and promotion from only a handful of people to becoming a community of cultural revival/movement.

Table 2. The ECA's strategic engagement and cultural initiatives

Year	Project/Activity	Rationale/Comment
2008	ECA established	To record, preserve and promote Erromango's diverse languages, cultures and customs; building on legacy of the Erromangan VKS Fieldworkers
2009-2010	Nompi en Ovoteme Erromango project Phase I commences (funded by The Christensen Fund; with the EU NSA Fund supporting a publication)	Extensive <i>tapa</i> and <i>simanlou</i> governance workshops across Erromango; children's books in the vernacular developed and launched.
2010	ECA supports attendance at National Arts Festival in Vila.	Showcase of Erromango's unique culture and languages.
2010-2013	Nompi en Ovoteme Erromango project Phase III (funded by The Christensen Fund, with CLFI Canadian support for the ECA's international John Williams reconciliation)	Continued <i>tapa</i> and <i>simanlou</i> governance workshops, with the new addition of <i>tempor</i> . Adult literacy <i>Sie</i> book released.
2011	ECA presents to ANU Linguistic Conference	Represented by Kelma Naupa Ishmael
2013	ECA co-launches the "No Longer Captives of the Past" publication with the UBC Museum of Anthropology in Vancouver.	Represented by Kelma Naupa Ishmael

2013 – 2015	Continuation of work in previous years.	<i>Tempor</i> book published.
2015	Facilitated PPP/Williams Family fund to support Post-TC Pam recovery activities	Worked closely with Erromango Women Toktok Tugeta to provide training in producing handicrafts for markets as well as basic business skills
2019-2020	Silicon Valley Community Foundation supports the ECA Mat Project	
2021	ECA supports VKS Kastom Skul, every Thursday for 5 months	For young Erromangans living in Vila to understand the <i>si-manlou</i> traditional governance structure
2021 –	DEEP Fund supports the ECA <i>Netai en namou toc</i> project.	Project is working with cultural story-tellers and artists to produce a children's traditional stories and knowledge book about the ocean.
2021 -	ECA forms a partnership with the Canada-based Pacific Peoples Partnership to pilot a culture and human rights project	<i>Project in development</i>

Table 3. Erromango's co-contribution in cultural heritage programs

Program	Time-frame	ECA contribution (typically in-kind)	Donor co-contribution	Sub-total Donor contribution (VUV)
Nompi en Ovoteme Erromango Phase I	2009-10 (18 months)	Project management in-kind	USD18,000 (TCF) EUR10,000 (EU)	VT3.4 m
Nompi en Ovoteme Erromango Phase II	2010-13 (24 months)	Project management in-kind	CAD24,000 (CFLI) – memory book	VT2.2 m

Nompi en Ovote Erromango Phase II	2014-2017 (ext)	Project management in-kind	USD32,100 (TCF)	VT3.6 m
Conference exchange	2011 2013		AUD2,000 (AHC) CAD3,000 (CFLI)	VT450k
Post-TC Pam support projects	2015	Project management in-kind	USD10,000 (TCF reprint of publications) CAD7,100 (PPP/ WF – women in business training)	VT2.9 m
Ovahiven en Erromango Mat Project	2019-20	Project management in-kind	USD16,000 (TCF/SVCT)	VT1.8 m
Netai en Namou Toc	2021 (10 months)	Project management in-kind	GBP16,000 (DEEP Fund)	VT2.3 m
VKS Kastom School initiative	2021 (5 months)	Somul to lead workshops	Via VKS	
TOTAL FINANCES RAISED FOR ERROMANGAN CULTURAL ACTIVITIES (2009-2021)			VT16.65 million (and approx. VT12 million in community-kind support <u>VT28.65 million</u>	

3.3 The role of reconciliation in cultural and linguistic revival

For much of the twentieth century and into the early twenty-first century, Erromango was a ‘forgotten island’, tainted by a violent past of bloodshed, epidemics and missionary murders, none more famous than the death of London Missionary Society missionary Reverend John Williams on 20 November 1839, on the shores of Erromango. Ever since Reverend Robertson wrote *The Martyr Island* in 1902, the name stuck and the guilt

of the murders of many missionaries weighed heavily on the minds of newly Christianised Erromangans. This history was often credited for the delayed development of Erromango.

A chance meeting in 1982 between late Pastor Allen Nafuki (1950 – 2021) and a missionary descendant led to a decades-long exercise between Pastor Nafuki, the descendants of Williams family, the Vanuatu Cultural Centre and the Museum of Anthropology (MoA) in Canada, to arrange a reconciliation between the descendants of both Rev. John Williams and those of his murderers. This took place in 2009, supported by the ECA, which also produced a film documentary and co-authored *No Longer Captives of the Past* with Dr Carol Mayer of the MoA to document the historical event. As Pastor Nafuki said in 2013, “A reconciliation with the Williams’ descendants was necessary, and an opportunity to start a new chapter for Erromango, an opportunity for new growth in human development and resources that would shape our future.” The reconciliation also enabled a re-embracing of traditional customs and culture without the guilt of any martyr symbolism.

3.4 Linking the vernacular with traditional governance and land

Safeguarding and reviving traditional arts and knowledge illustrates the inextricability of language and culture. From 2009 to 2014, *somul* Sempet Naritantop travelled the length and breadth of Erromango with a *simanlou* model, linking the physical structure of a *simanlou* to the roles and responsibilities in customary society. In so doing, he raised awareness about the traditional governance system, and assisted clans and families to understand their own organisation and relationship to neighbouring clans, whether through land rights or traditional peace-making avenues. The linking of traditional names to clans and place, which form the foundation of Erromango’s traditional land tenure systems, situate families in relation to the traditional governance/*simanlou*, and guide how they should engage. Any loss of this knowledge exacerbates land disputes, and extends the time it takes to resolve such disputes (indeed often taking it out of customary resolutions and into the state system, which is more costly and alien).

By 2011, growing interest in traditional land governance led to a request to the ECA to record and promote knowledge of the traditional land chants,

the *tempor*. This built on on Sempet Naritantop's foundational *simanlou* traditional governance work over 2-3 years; it was a natural progression for the ECA to move into recording the traditional land chants, *tempor*, for posterity. Noting that this was privileged knowledge of clans, the ECA worked with the Natmonuk Simanlou and *somul* Sempet Naritantop, to determine what would be most appropriate for recording, and how to support the retention of traditional knowledge of *tempor* as a vocal chant.

As *tempor* were recorded by Sempet and assistant Daniel Yevsi, permissions were asked from families as to whether they wanted these put in writing and audio recorded. Most agreed due to their concern that the next generation was not interested in learning them, and so did not want the knowledge to die with them. The ECA attempted to use the more general, common and shared *tempor* in contemporary music as a way to engage Erromangan youth in their cultural land heritage, however, this effort never came to fruition due to the youth association's other commitments. The recordings, however, remain stored with the VKS *tabu rum*, available for Erromangans to access as needed.

The knowledge of *simanlou* and custom governance now supports the work of the Natmonuk Simanlou Island Council of Chiefs, and therefore the Tafea Council and Malvatumauri National Council of Chiefs. In 2019, the Natmonuk Simanlou acknowledged the ECA's foresight in strengthening the community's foundation in traditional land governance, *simanlou* and *tempor*, which has positioned Erromango well for engaging with the Malvatumauri's custom governance initiative that commenced across the country in 2013, and continues to incrementally roll-out today.

CONCLUSION

The ECA has been agile and adaptive to both the Vanuatu Government's policy context as well as the community needs in dealing with the traditional-modern nexus, and has effectively and proactively positioned the Erromangan community to have strong cultural foundations in its engagement with provincial or national governments and NGOs. The promotion of the use of the vernacular in relation to cultural and custom activities has deepened community understanding of the *simanlou* system of tradi-

tional governance, and prepared Erromangans for pioneering discussions with the Malvatumauri on a common recognised traditional governance system that underpins land rights and management. The ECA has retained important links with the VKS and its *filwokas* as an essential aspect of the effectiveness of this endeavor.

Cultural and linguistic revival is everyone's business. The ECA's *Natmonuk Simanlou*-endorsed approach to revive the ancient art forms of tapa-making and mat designs across the Erromango has highlighted the importance of supporting the expansion of the invaluable, foundational work of VKS *filwokas*. It has also shown that transitioning away from privileged cultural brokers, particularly in relation to community-wide, common knowledge, is critical to cultural survival and continuity. This does not promote any disregard for custom protocols to access privileged cultural knowledge, rather, it suggests a more nuanced determination of indigenous access to cultural knowledge is required.

Safeguarding cultural heritage and promoting creative expressions is more than a cultural issue, it is also about human rights, peace and security, and in so doing links education, culture and identity. It is also about self-determination; the ECA's community-based approach to build from the invaluable work of VKS *filwokas* and academics to deepen societal engagement in cultural heritage revival is exactly this. Self-determination is about being part of the decisions that affect our future. Erromango's cultural revival, via the ECA and building off the VKS network, has been about Erromangans being involved directly in this work, not simply having outside researchers determine what modern Erromango should look like, but working with communities and the Simanlou to decide for ourselves. This speaks to the creation of traditions within a cultural context that lends itself to lived culture (Huffman). It speaks to Erromangan-led cultural development.

"Cultural heritage, cultural practices and the arts are resources for marshalling attention to urgent concerns, addressing conflicts, reconciling former enemies, resisting oppression, memorializing the past, and imagining and giving substance to a more rights-friendly future." Karima Ben-noune, Special Rapporteur in the field of cultural rights.

The ECA would like to express our enduring gratitude and appreciation to the Erromango Natmonuk Simanlou Island Council of Chiefs, the Vanuatu Kaljoral Senta, its filwokas, communities and the many academics and researchers who have tirelessly and helpfully captured 'lost' languages, customs and traditions which are now being revived for present and future generations of Erromangans. Kom-palogi ntamah im novu ndal kimi.

REFERENCES

- Crowley, Terry. 1997. "What happened to Erromango's languages?" *The Journal of the Polynesian Society*. Volume 106, no. 1, pp. 33-64.
- Huffman, Kirk. 1996. "The 'decorated cloth' from the 'Island of the Good Yams': Barkcloth in Vanuatu, with Special Reference to Erromango." In *Arts of Vanuatu*, edited by Joel Bonnemaïson et al., pp. 129-140. Bathurst: Crawford House.
- Huffman, Kirk. 2000. "*Kastom kaliko long skin wud we oli bin kilikilem*: Tissus d'ecorces battues du Vanuatu (reference particuliere a Erromango)" en *Tapa: ecorces et decors d'Océanie*. Noumea: Musee de Nouvelle-Calédonie, pp. 38-41.
- Lawson, Barbara. 2001. "'Clothed and in their right mind': Women's Dress on Erromango, Vanuatu." In Arbeit, Wendy; Feldman, Jerome (ed). *Pacific Arts*. Honolulu: Pacific Arts Association.
- McDonnell, Siobhan. 2018. "Masters of Modernity: Property, Land Ownership and Masculine Desire." Australian National University.
- Robert, Charley. 2015. "Re-shaping the language policy in Vanuatu Education – the development of the language policy." Presentation. Language, Education and Diversity Symposium at the University of Auckland, New Zealand, 23 – 26 November 2015. See: http://repository.usp.ac.fj/8871/1/LED_All_presentations_Final.pdf
- Rodman, Margaret. 1995. *Masters of Tradition*.
- UNESCO. 2021. *The Tracker: Culture and Public Policy*. Issue no. 7.
- United Nations General Assembly. 2007. *United Nations Declaration on the Rights of Indigenous People*.
- Vanuatu Government. 2012. *Vanuatu National Language Policy*.

2

Session

HISTRI MO NASIONAL IDENTITI

Des élèves vanuatais racontent l'histoire de leur pays

Stéphane Minvielle

Laboratoire interdisciplinaire de recherche en éducation (EA7483),
Université de la Nouvelle-Calédonie

Dans beaucoup de pays dans le monde, une critique récurrente porte sur la méconnaissance par les élèves de l'histoire de leur pays, qui aurait notamment pour origine une transmission défailante à l'école. C'est certainement l'une des raisons pour lesquelles, depuis une dizaine d'années, les travaux sur le développement de la conscience historique des jeunes se multiplient (Létourneau, 2014 ; Lantheaume & Létourneau, 2016). Ils s'appuient sur l'analyse des connaissances et représentations des élèves sur l'histoire, sans porter de jugement sur leur ampleur ou leur exactitude. La conscience historique est une grille de lecture pour analyser la manière dont les individus comprennent l'histoire (Lee, 2004 ; Seixas, 1993, 2004, 2005). À l'échelle internationale, beaucoup de chercheurs se réfèrent à Rüsen qui, dans les années 1970, a introduit ce concept, qu'il a appliqué à l'enseignement de l'histoire en Allemagne. Rüsen (2002) positionne mémoire historique et conscience historique comme des éléments constitutifs de l'identité dans une perspective temporelle. La conscience historique permet donc à chacun de se positionner à l'égard du temps et à relier le passé, le présent et le futur, ce qu'il appelle aussi parfois la *historical identity* (Rüsen, 2005, p. 24 ; Rüsen, 1993). La capacité à donner un sens au passé pour lui trouver une utilité dans le présent se décompose, selon Rüsen, en trois compétences distinctes :

- l'expérience historique : capacité à comprendre la différence entre passé et présent et la nature du changement temporel dans l'histoire humaine ;
- l'interprétation historique : capacité à saisir les connexions entre les trois dimensions du temps (passé, présent et futur possible) dans une logique de continuité car les expériences du passé sont utiles dans la construction du futur ;

- l'orientation historique : capacité à mobiliser des expériences historiques dans des interprétations historiques pour orienter sa propre existence en articulant identité et savoirs (Rüsen, 2005, p. 27).

L'histoire du Vanuatu et sa transmission aux jeunes générations présente des particularités intéressantes, qui posent la question de la manière dont se construit, dans une jeune nation située en Mélanésie, une conscience historique. La République du Vanuatu, née le 30 juillet 1980, est issue d'un processus de décolonisation. Comme dans beaucoup de pays décolonisés, l'histoire a été un enjeu en ce sens qu'elle a été utilisée pour construire et affirmer une unité nationale qui n'allait pas forcément de soi compte tenu de la diversité culturelle et linguistique au sein de l'archipel vanuatais, mais aussi des héritages contrastés des colonisations française et britannique. En outre, l'enseignement de l'histoire nationale a mis du temps à se développer et à se structurer à l'échelle du Vanuatu. Une autre problématique est la place de l'école dans le processus de transmission des savoirs historiques et son articulation avec d'autres modes de circulation de l'histoire au sein de la famille, des communautés, de la société. Enfin, et ce n'est pas le moindre problème, transmettre l'histoire nécessite de disposer, en amont, de connaissances fiables et légitimées par des travaux de recherche universitaires qui servent de point de départ à un travail de didactisation pour les rendre enseignables et accessibles à des élèves, ce qui pose la question de la place et du rôle de savoirs informels, reposant par exemple sur l'oralité, des modes de production et d'expression spécifiques des savoirs historiques, des mythes.

Afin d'étudier les connaissances et représentations des élèves vanuatais sur l'histoire de leur pays, un formulaire d'enquête en 4 parties a été élaboré en 2019 dans le cadre d'une enquête similaire menée en parallèle en Nouvelle-Calédonie (Minvielle, 2020), avec pour modèle celui utilisé lors du projet de recherche international dirigé par Françoise Lantheaume (Lantheaume & Létourneau, 2016). Une première partie contient des éléments d'identification des répondants garantissant leur anonymat : nom de l'établissement scolaire fréquenté, niveau de classe, sexe, âge, île de naissance. La deuxième partie mentionne la consigne principale donnée aux élèves : "Raconte, comme tu le veux, l'histoire de ton pays. Tu peux organiser ta réponse comme bon te semble, en insistant sur les éléments du passé que tu juges importants, sans te préoccuper de la manière dont

on écrit habituellement l'histoire". La quasi-totalité des élèves ont choisi de répondre en rédigeant un texte et non, par exemple, un dessin ou une frise chronologique. La troisième partie est introduite par la question "À ton avis, d'où viennent les informations qui t'ont permis d'écrire ce récit comme tu l'as fait, et pas autrement ?". Les élèves doivent en choisir cinq dans une liste fermée à dix-huit entrées mêlant des savoirs scolaires proprement dits, des supports et démarches souvent mobilisés à l'école, mais aussi d'autres formes de circulation des savoirs historiques dans la société. Enfin, la dernière partie du formulaire consiste en une question : "Si tu devais résumer, en une phrase, une expression ou un mot, l'histoire de ton pays, qu'écrirais-tu personnellement ?". Le but est d'amener les répondants à synthétiser leurs propos pour énoncer leur vision ou représentation de l'histoire du pays¹. Pour les élèves vanuatais anglophones, le même formulaire a été proposé, traduit en anglais. La consigne principale est alors devenue : *"Tell, as you wish, the history of your country. You can organize your answer as you see fit, by emphasizing the elements of the past that you think are important, without worrying about how you usually write about history ?"*.

Ce formulaire a été diffusé dans des établissements scolaires lors de deux missions de recherche réalisées à Port-Vila courant 2019 dans le cadre d'un projet de recherche financé par la Commission mixte de la convention de coopération entre la France, la Nouvelle-Calédonie et la République du Vanuatu. La première a eu lieu du 5 au 9 août 2019. À cette occasion, des formulaires ont été diffusés dans deux établissements francophones : le lycée Louis-Antoine de Bougainville et le lycée catholique de Montmartre. Dans le premier cas, toutes les classes de la 9^e à la 14^e ont participé à l'enquête durant une heure de cours assurée par le professeur principal, qui n'était pas toujours un professeur de sciences sociales ou d'histoire-géographie. Dans le second établissement, les formulaires ont été complétés par des élèves internes placés en étude du soir sous la responsabilité de surveillants. Une seconde mission de recherche a été nécessaire pour déployer l'enquête au Malapoa College, où les classes de 9^e et de 11^e ont participé sous la responsabilité d'enseignants de *Social Sciences* et d'histoire en octobre 2019. De nouvelles missions de recherche étaient prévues courant 2020 pour diffuser le formulaire dans

1 Les résultats tirés de cette partie du formulaire ne seront pas analysés ici car leur exploitation est encore en cours.

d'autres îles du Vanuatu, notamment Santo et Pentecôte, avec l'objectif de comparer des récits produits dans un cadre urbain (caractérisé par une influence occidentale marquée) et en contexte rural (plutôt tribal en réalité). Le déclenchement de la pandémie de COVID19 début 2020 a conduit à abandonner provisoirement cette nouvelle phase du fait de la fermeture des frontières. Au total, 848 récits ont pour l'instant été collectés. Ils se répartissent comme suit : 468 proviennent du lycée Louis-Antoine de Bougainville, 81 du lycée catholique de Montmartre et 299 du Malapoa College. Les participants étaient scolarisés dans des classes de la 9^e à la 14^e, avec un déséquilibre assez marqué entre les filles (513) et les garçons (317), ainsi qu'une forte concentration dans la tranche d'âge "15-18 ans" et "Plus de 18 ans". La moitié des répondants ont affirmé être nés dans l'île d'Éfaté.

Répartition des textes vanuatais par établissement scolaire et par niveau de classe

	Total	9 ^e	10 ^e	11 ^e	12 ^e	13 ^e	14 ^e
Bougainville	468	40	85	113	121	64	45
Montmartre	81		32	5	16	14	14
Malapoa	299	130		169			
Total	848	170	117	287	137	78	59

Répartition des textes vanuatais par âge et par sexe

	Fille	Garçon	Inconnu	Total
Moins de 11 ans	0	0	0	0
11-14 ans	37	42	0	79
15-18 ans	407	210	8	625
Plus de 18 ans	66	62	7	135
Inconnu	3	3	3	9
Total	513	317	18	848

Répartition des textes vanuatais par île de naissance des élèves

Noms des îles	Bougainville	Montmartre	Malapoa	Total	
				Nombre	%
PROVINCE TORBA				13	1,53%
Iles Banks	2		2	4	
Gaua			1	1	
Mere Lava	1			1	
Mota Lava	6			6	
Vanua Lava			1	1	
PROVINCE SANMA				120	14,15%
Malo			2	2	
Santo	52	6	60	118	
Province Penama				83	9,79%
Ambae	10	3	18	31	
Maewo	3		2	5	
Pentecôte	13	8	26	47	
PROVINCE MALAMPA				98	11,56%
Ambrym	11	5	3	19	
Malekula	37	13	24	74	
Paama	3		2	5	
PROVINCE SHEFA				437	51,53%
Buninga	1			1	
Éfaté	255	31	138	424	
Epi	3	1	1	5	
Tongoa	5		2	7	
PROVINCE TAFEA				74	8,73%
Erromango			1	1	
Tanna	54	11	8	73	
Autres				23	2,71%
Iles Salomon			1	1	
Pas d’information	12	3	7	22	
TOTAL	468	81	299	848	100%

L'ensemble des données collectées permet de se poser la question de la vision que des élèves vanuatais ont de l'histoire de leur pays. Comment la mettent-ils en récit et quels sont les caractéristiques, les déterminants et les orientations de leur conscience historique ?

1. DES ÉLÈVES QUI S'IDENTIFIENT TRÈS MAJORITAIREMENT À L'HISTOIRE DU VANUATU

Le fait de choisir le pays dont ils vont raconter l'histoire ne semble pas un objet d'interrogations pour la quasi-totalité des élèves vanuatais. En effet, les histoires du Vanuatu (ou d'une partie de son territoire) représentent 94,36% des récits collectés, et même 100% si l'on ne tient compte que des textes ayant un contenu réellement historique. En outre, les textes proposés se ressemblent en général beaucoup. Quand on les lit les uns après les autres, ils constituent par moments une litanie assez répétitive, mais qui met en exergue un cadre de référence partagé en ce qui concerne la mise en récit de l'histoire nationale. Le sexe, l'âge, le niveau de classe ou l'île de naissance n'ont pas, apparemment, de réelle influence sur la manière de raconter l'histoire du pays.

Objet principal des textes rédigés par les élèves vanuatais

	Bougainville		Montmartre		Malapoa		Total	
	Nom- bre	%	Nom- bre	%	Nom- bre	%	Nom- bre	%
Vanuatu	442	94,44%	60	74,07%	299	100%	801	94,46%
Vanuatu	431		58		298			
Ambae	1							
Éfaté	1							
Erromango	2				1			
Malekula	1		1					
Paama	1							
Pentecôte	1							
Port-Vila			1					
Tanna	4							

Mythe et récit océanien	19	4,06%	21	25,93%			40	4,72%
Hors-sujet	5	1,07%					5	0,59%
Pas de réponse	2	0,43%					2	0,23%
TOTAL	468	100%	81	100%	299	100%	848	100%

Pour une élève scolarisée en classe de 13^e au lycée Bougainville,

Le Vanuatu est un pays indépendant appelé autrefois “les Nouvelles-Hébrides”. Notre pays a eu son indépendance depuis le 30 juillet 1980. Le pays a pris son indépendance grâce à “Walter Lini” qui est originaire de Pentecôte. James Cook a établi la carte et il l’a nommé “Nouvelles-Hébrides”. L’archipel du Vanuatu est constitué de 83 îles situées dans l’océan Pacifique. Les îles du Vanuatu forment le “y”. Dans le centre se situe l’île “Epi”, dans la province de Shefa. Elles sont regroupées en 6 provinces qui sont : Torba, Sanma, Malampa, Penama, Shefa et Tafea. “Quiros” est le premier navigateur qui avait découvert le pays Vanuatu. Le drapeau du Vanuatu comporte la couleur rouge, noire, jaune, verte, la dent de cochon et feuille de Namélé. Le Vanuatu a diverses langues culturelles. “Le bichlamar” est reconnu comme la langue internationale du pays. Il est un pays bilingue car on étudie “le français” et “l’anglais”. Le premier président du pays est appelé “George Ati Sokomanu” et “Walter Lini” est le premier ministre. Le drapeau du Vanuatu a été fait par “Kalontas Malon”. L’hymne national a été écrit par “François Ayssav”. Le Vanuatu a été gouverné par la France et l’Angleterre.²

Ce récit ne repose pas sur un traitement chronologique des événements, mais au contraire sur une série de va-et-vient entre le présent et le passé. L’indépendance de la République du Vanuatu, le 30 juillet 1980, est positionnée comme un événement-pivot, la matrice principale qui oriente le récit et constitue son fil directeur. Le “père de la nation”, le leader nationaliste Walter Lini, est cité deux fois, au début puis à la fin du texte. Ici,

² Pour cette production d’élève, comme pour les suivantes citées plus bas, les fautes d’orthographe ont été corrigées lors de la saisie, ainsi que certains problèmes de syntaxe. Ces modifications n’altèrent pas le sens général des textes rédigés par les élèves.

l'histoire du Vanuatu ne commence pas avec le début du peuplement à l'époque austronésienne, mais au moment des escales des premiers navigateurs européens passés par cet archipel aux XVII^e-XVIII^e siècles, Quirós et Cook. Ce temps de la découverte mutuelle est pour cette élève, comme pour beaucoup d'autres, le point de départ de l'histoire du Vanuatu, en relation avec l'ancien nom donné par les Européens à cet archipel, les Nouvelles-Hébrides. Le récit se focalise en outre sur des périodes proches du présent, la période coloniale étant à peine évoquée, ou de manière indirecte pour expliquer pourquoi des Vanuatais parlent français et/ou anglais en plus du bichlamar, dont l'émergence est aussi une des conséquences des contacts avec les Européens. Cette histoire est inscrite dans un cadre géographique spécifique (les îles et leur découpage en provinces), avec une emphase particulière sur les symboles de la souveraineté mis en place au moment de l'accès à l'indépendance, notamment l'hymne national et le drapeau, mais aussi la devise du pays qui n'est pas mentionnée ici. Cette jeune Vanuataise propose une histoire que l'on pourrait qualifier de civique en ce sens qu'elle tourne autour de l'indépendance et de ses conséquences pour permettre l'avènement d'une nouvelle nation unie autour de symboles communs.

Le récit suivant, rédigé par un élève de 9^e du Malapoa College, confirme en grande partie cette impression :

Vanuatu was first named New Hebrides by captain James Cook in the 18th century. Then followed by Quirós, an explorer who named some of the islands in Vanuatu. The first missionary who came to Vanuatu is reverend John Williams who first set foot on the island of Erromango. Then in the 19th century, the British and French government colonized to look after New Hebrides. Vanuatu constitution was made just before independence. It was prepared by a large committee containing representatives of the New Hebrides, British and French government, nation Council of Chiefs, the New Hebrides Christian Council and all political parties. The ceremony for the signing of the constitution was held in Port-Vila on 1979 October 5th. On this day, a large crowd gathered in the front of the Constitution Building to watch the official signing of the constitution by the chief ministers of New Hebrides government, by other ministers and by British and French resident commissioners. And lastly the

independence was in 1980 July 30th, that was our independence. The founder of our independence is father Walter Lini. And Vanuatu was the new name, which means our land.

Par rapport au récit proposé par l'élève du lycée Bougainville, celui-ci adopte une trame plus respectueuse d'une progression chronologique, mais avec beaucoup d'éléments communs : un début de l'histoire suite au passage des premiers Européens dans la région, une évocation très succincte de la période coloniale par rapport à la question de l'accès à l'indépendance qui occupe une bonne partie du récit et n'oublie pas une référence obligée et respectueuse à Walter Lini. Les deux textes proposent donc une vision partagée de l'histoire nationale, mais avec deux aspects originaux dans le cas de cet élève anglophone. Comme beaucoup de ses camarades, il souligne l'arrivée du christianisme au Vanuatu au XIX^e siècle, même si cette mention ne s'accompagne pas d'une analyse du caractère bénéfique et civilisateur associé à cet événement, que l'on retrouve dans les textes de nombreux élèves. Surtout, l'accès à l'indépendance est fortement concurrencé par un autre événement sur lequel cet élève s'attarde longuement (alors que les élèves francophones ne l'évoquent jamais), la signature de la constitution de la future République du Vanuatu en 1979. L'objectif semble être de montrer comment ce prélude à la pleine souveraineté a rassemblé les Vanuatais et les représentants de la France et du Royaume-Uni dans une forme d'unité et de volonté générale d'avancer vers l'indépendance alors que, au même moment, les Nouvelles-Hébrides étaient traversées par des tentations sécessionnistes telles que celles des mouvements Nagriamel (Santo) et John Frum (Tanna).

Le choix quasi unanime fait par les élèves de raconter l'histoire du Vanuatu n'empêche pas quelques exceptions. Quatorze sur 848 (1,65%) ont en effet préféré se concentrer non pas sur l'histoire du pays dans son ensemble, mais d'une île en particulier. Ce pourcentage aurait été sans aucun doute plus important si l'enquête avait été étendue à d'autres îles de l'archipel. Ces choix atypiques révèlent la difficulté, pour certains élèves, à dépasser un horizon ultra-localisé pour se projeter dans une identification à un pays commun. Enfin, une part non négligeable d'élèves a privilégié un récit, conte ou mythe océanien pour raconter l'histoire de leur pays. Ils sont quarante sur 848 (4,72%), avec une concentration dans les établissements francophones et surtout chez les élèves du lycée catholique de

Montmartre (où ce type de texte dépasse 25% des réponses collectées). Plusieurs explications sont possibles : incompréhension de la consigne, confusion entre histoire et mythe, mais surtout le fait que, pour certains élèves, ces savoirs culturels correspondent réellement à de l'histoire. Ces récits mythiques se rencontrent à tous les âges et dans toutes les classes, mais ils sont très majoritairement rédigés par des garçons (62,5%), qui sont au contraire assez nettement minoritaires dans l'échantillon global analysé. Ces derniers font-ils un tel choix car ils se sentent, peut-être davantage que les filles, les dépositaires de ces savoirs culturels, qu'ils mettent ainsi en avant pour s'affirmer et les mettre en valeur afin de s'ancrer d'autant plus dans leur culture ?

Ces récits mythiques et ces contes véhiculent des idées et des valeurs propres aux civilisations mélanésiennes, comme la place importante du surnaturel et du "monde invisible", la relation étroite entre l'homme et son environnement naturel avec lequel il vit en symbiose, les valeurs de respect et de partage. Ils ont souvent un caractère moral lié à des interdits qu'il ne faudrait pas transgresser. Ils sont fréquemment reliés à un lieu en particulier, notamment des îles de l'archipel dont ils constitueraient en somme une forme d'histoire reposant sur des savoirs culturels. Par exemple, une élève de 12^e du lycée Bougainville décide de mettre à l'honneur un épisode mythique de l'histoire de l'île de Tongoa :

Il était une fois dans l'île de Tongoa, il y avait un grand caillou qui était dans le village de Rafega. Ce caillou donne de l'eau aux villageois pour qu'ils se nourrissent avec et faire leur douche... Ce caillou avait un esprit qui vivait en lui. Tous les gens du village connaissaient très bien ce caillou. Ils ne devaient pas le mettre en colère car s'il devenait en colère, il allait faire un grand tremblement de terre et tout le monde aurait peur. Mais un jour il y avait un homme qui faisait la chasse et cet homme est assis sur ce caillou et a jeté les saletés sur lui. Il ne savait pas que c'était ce caillou. Il a brûlé toutes les saletés qu'il a mises. Ensuite, il est rentré chez lui. Le caillou s'est réveillé mais il était vraiment sale. Il était triste et il a décidé d'aller vivre dans l'autre pays qui est juste à côté de Tongoa. C'est Epi. Un jour, il a décidé de quitter Tongoa dans la nuit. Au coucher du soleil, le caillou roule jusqu'au milieu de la mer et il s'est arrêté car le soleil se levait et c'est là que ce grand caillou est resté pour tou-

jours jusqu'à maintenant. Tous les bateaux ne peuvent pas passer à côté de lui car il peut renverser le bateau et tuer les personnes.

2. DES SAVOIRS SCOLAIRES CONCURRENCÉS PAR D'AUTRES FORMES DE TRANSMISSION DE L'HISTOIRE

805 élèves sur 848 ont complété la troisième partie du formulaire sur l'origine des informations qui leur ont permis de rédiger l'histoire de leur pays. Les discussions en famille arrivent en tête, 69,9% des élèves faisant apparaître cette réponse dans leurs choix. Elles devançant assez largement les cours suivis pendant la scolarité (57,3%). Un relatif déséquilibre entre savoirs scolaires et savoirs familiaux est patent. Il interroge d'abord la place de l'histoire du pays dans les programmes scolaires et leur mise en œuvre. Un autre problème réside dans la faible production scientifique sur l'histoire du Vanuatu, qui a donc du mal à alimenter l'enseignement de l'histoire par des analyses fouillées, des sources utilisables en contexte scolaire et un renouvellement des questionnements. Cette situation ne permet visiblement pas aux savoirs scolaires de prendre le pas sur d'autres formes de transmission de l'histoire, notamment la famille.

Origine déclarée par les élèves vanuatais des informations qui leur ont permis de raconter l'histoire de leur pays

	Nombre	%
Cours suivis pendant ta scolarité	461	57,27%
Discussions en famille	563	69,94%
Ce que se dit en général sur l'histoire du pays	445	55,28%
Fictions de télévision à caractère historique	186	23,11%
Autres émissions télévisées	154	19,13%
Films de fiction	47	5,84%
Films documentaires	250	31,06%
Lectures personnelles	276	34,29%
Romans historiques	100	12,42%
BD à contenu historique	64	7,95%
Manuels d'histoire	255	31,68%
Magazines ou revues d'histoire	142	17,64%

Visites de musées ou expositions	159	19,75%
Participation à des commémorations	57	7,08%
Visite de lieux historiques	118	14,66%
Jeux vidéo	28	3,48%
Sites internet	168	20,87%
Autres...	18	2,24%
TOTAL DES CAS OBSERVÉS	805	

Les autres traits majeurs des résultats vanuatais sont plus ou moins difficiles à interpréter. Ce qui se dit en général sur l'histoire du pays arrive en troisième position des sources d'information des élèves (55,3%) et une part élevée mentionne des lectures personnelles (34,3%). Ce choix est plus répandu que les films documentaires (31,1%) et les manuels scolaires (31,7%). Le livre n'est pourtant pas un objet d'accès facile au Vanuatu et peu de familles ont l'aisance financière suffisante pour disposer de livres en abondance à la maison. En revanche, la fréquentation de la Bibliothèque nationale, située dans le Centre culturel de Vanuatu à Port-Vila peut être une ressource utile, tout comme le temps que les élèves passent dans les bibliothèques de leurs établissements. En revanche, il n'est pas étonnant que les visites de musées ou d'exposition (19,8%) et surtout les visites de lieux historiques (14,7%) apparaissent rarement, l'offre disponible localement, y compris dans la capitale Port-Vila, étant relativement limitée.

Quand les jeunes Vanuatais ont rédigé, en guise d'histoire nationale, un conte ou un mythe, ils se sont d'abord appuyés sur des savoirs transmis dans le cadre familial (76,2%), sur ce qui se dit en général sur l'histoire du pays (59,2%) et sur la visite de lieux historiques (33,3%). Cette dernière réponse peut sembler surprenante mais elle l'est en réalité moins qu'il n'y paraît. En effet, aux yeux des élèves, le caractère réellement historique de l'histoire qu'ils ont racontée s'appuie sur des lieux où des éléments du milieu naturel apportent la confirmation que ce qu'ils ont raconté s'inscrit dans un espace donné et dans une forme de temporalité hors du temps. Dans ce cas, les savoirs scolaires sont pratiquement exclus. Seulement 11,9% des élèves les mobilisent comme source d'information, ce qui confirme l'idée selon laquelle l'école n'est pas le lieu privilégié de transmission de ces savoirs culturels.

Origine déclarée par les élèves vanuatais des informations qui leur ont permis de raconter l'histoire de leur pays : comparaison entre les choix "Histoire du Vanuatu" et "Mythe"

	Vanuatu		Mythe	
	Nombre	%	Nombre	%
Cours suivis pendant ta scolarité	452	59,95%	5	11,90%
Discussions en famille	525	69,63%	32	76,19%
Ce que se dit en général sur l'histoire du pays	415	55,04%	25	59,52%
Fictions de télévision à caractère historique	182	24,14%	2	4,76%
Autres émissions télévisées	152	20,16%	1	2,38%
Films de fiction	46	6,10%	1	2,38%
Films documentaires	246	32,63%	2	4,76%
Lectures personnelles	264	35,01%	9	21,43%
Romans historiques	91	12,07%	8	19,05%
BD à contenu historique	57	7,56%	6	14,29%
Manuels d'histoire	243	32,23%	10	23,81%
Magazines ou revues d'histoire	130	17,24%	11	26,19%
Visites de musées ou expositions	154	20,42%	4	9,52%
Participation à des commémorations	54	7,16%	3	7,14%
Visite de lieux historiques	101	13,40%	14	33,33%
Jeux vidéo	26	3,45%	1	2,38%
Sites internet	165	21,88%	2	4,76%
Autres...	14	1,86%	4	9,52%
TOTAL DES CAS OBSERVÉS	754		42	

Le sexe ou l'âge des élèves n'influent pas sur ces grands équilibres, de même que l'île de naissance déclarée. Il en va un peu différemment si l'on tient compte du lieu de scolarisation, dans un lycée francophone ou anglophone. En effet, les récits des élèves du Malapoa College semblent un peu plus influencés par les savoirs scolaires (60,5%), même si ces derniers restent toujours en retrait par rapport aux discussions en famille. Ce qui se dit en général sur l'histoire du pays n'atteint que 40,9%, soit environ 20 points de moins qu'au lycée Bougainville. En revanche, les manuels scolaires sont très souvent choisis par les élèves anglophones (47,3%). Mal-

gré la place toujours très importante accordée aux discussions en famille, l'impression qui se dégage est donc celle d'une transmission qui repose davantage sur des savoirs formels pour les élèves du Malapoa College. Ils y ont, en apparence du moins, une approche plus historiquement fondée du passé, ce que confirme le fait qu'aucun a choisi de raconter l'histoire du Vanuatu en s'appuyant sur un récit ou mythe océanien.

Origine déclarée par les élèves vanuatais des informations qui leur ont permis de raconter l'histoire de leur pays par établissement scolaire³

	Lycée Bougainville		Malapoa College	
	Nombre	%	Nombre	%
Cours suivis pendant ta scolarité	240	55,05%	179	60,47%
Discussions en famille	314	72,02%	198	66,89%
Ce que se dit en général sur l'histoire du pays	274	62,84%	121	40,88%
Fictions de télévision à caractère historique	118	27,06%	59	19,93%
Autres émissions télévisées	70	16,06%	81	27,36%
Films de fiction	30	6,88%	14	4,73%
Films documentaires	137	31,42%	99	33,45%
Lectures personnelles	140	32,11%	110	37,16%
Romans historiques	40	9,17%	45	15,20%
BD à contenu historique	45	10,32%	11	3,72%
Manuels d'histoire	97	22,25%	140	47,30%
Magazines ou revues d'histoire	78	17,89%	49	16,55%
Visites de musées ou expositions	94	21,56%	48	16,22%
Participation à des commémorations	36	8,26%	16	5,41%
Visite de lieux historiques	70	16,06%	34	11,49%
Jeux vidéo	24	5,50%	2	0,68%
Sites internet	92	21,10%	60	20,27%
Autres...	11	2,52%	4	1,35%

³ Les données du lycée catholique de Montmartre ne sont pas retenues car elles sont trop peu nombreuses.

Les savoirs scolaires peinent à s'affirmer comme source d'information principale. Le fait d'enseigner l'histoire du pays à l'école ne suffit donc pas pour que les élèves s'emparent des contenus qui y sont associés, mais peut-être surtout des interprétations historiques dominantes qui sont véhiculées. Le recours fréquent aux discussions en famille comme origine principale du savoir historique interroge sur la légitimité accordée aux savoirs scolaires, qui sont transmis par une institution qui peut toujours apparaître à certains comme exogène au milieu, "importée" par la colonisation.

3. UNE PLACE INÉGALE DES PÉRIODES DE L'HISTOIRE DANS LA MISE EN RÉCIT DE L'HISTOIRE NATIONALE

Le principal ouvrage de référence sur l'histoire du Vanuatu (Lightner & Naupa, 2005), à vocation didactique et pédagogique, permet d'identifier six grandes périodes historiques : du début du peuplement au passage du navigateur portugais au service de l'Espagne Pedro Fernandez de Quirós à Espiritu Santo (1606), les premiers contacts avec d'autres navigateurs européens jusqu'au début du XIX^e siècle, le XIX^e siècle (marqué par le développement du commerce du santal, le *blackbirding*, l'arrivée des missionnaires et la mise en place de la commission navale mixte franco-britannique en 1887 en tant qu'embryon de situation coloniale), le condominium franco-britannique des Nouvelles-Hébrides à partir de 1906, la décennie 1970-1980 aboutissant à la proclamation de l'indépendance de la République du Vanuatu le 30 juillet 1980 et enfin la période postérieure à l'accès à la pleine souveraineté. Les récits rédigés par les élèves s'appuient de manière très inégale sur ces différentes périodes de l'histoire vanuataise, avec une tendance à accorder une place plus importante aux événements les plus proches du présent. L'histoire pré-européenne de l'archipel est très peu mobilisée. Elle n'est repérable que dans moins de 10% des textes. Elle est en général évoquée de manière rapide en début de récit, par exemple par une élève de 12^e du lycée Bougainville :

Vanuatu.

Il est un archipel en forme "y" qui se trouve dans le continent de l'Océanie. Possède 83 îles et plus de 100 langues différentes. Peuplé par les Austronésiens qui sont les premiers navigateurs.

Les élèves du Malapoa College sont tout aussi laconiques sur plus de 2500 ans d'histoire de leur pays, à l'image de ce garçon scolarisé en 11^e :

Vanuatu is a country that is made up of islands. The first people who migrated to Vanuatu are Lapita people. The evidence that shows that they are present is through the Lapita pottery pads which are found in some islands of Vanuatu as Erromango island.

Les élèves vanuatais sont donc peu nombreux à commencer le récit d'une histoire nationale par les débuts du peuplement. L'arrivée des Européens, qui débouche sur l'attribution par les navigateurs d'un nom à l'archipel et à certaines de ses îles, semble au contraire un facteur déterminant. Une autre explication est que les élèves peuvent avoir du mal à considérer cette période comme de l'histoire car il est encore courant qu'elle soit considérée, dans et hors de l'école, comme la "préhistoire" du pays, ce qui justifierait qu'elle soit écartée puisqu'il n'est pas possible de l'étudier à partir de sources écrites, les sociétés mélanésiennes pré-européennes n'ayant pas recours à l'écriture. Chez certains élèves, le fait de ne pas évoquer cette période tient aussi aux jugements souvent très négatifs qui y sont associés. Certains insistent en effet sur le fait que les populations autochtones étaient éloignées de la civilisation et vivaient dans un état de sauvagerie avant l'arrivée des Européens et surtout des missionnaires. Cette vision est exprimée par une élève de 13^e du lycée Bougainville :

Beaucoup de nos ancêtres sont des "sauvages", c'est-à-dire qu'ils ne sont pas encore civilisés et qu'ils ne sont pas encore venus dans la lumière (religion), et ils ne vivent que dans les îles puis ne portent que des vêtements traditionnels qui sont les nattes autour du corps pour les femmes et les hommes.

Les élèves vanuatais ne mettent pas tous en avant le même navigateur, certains privilégiant Quirós quand d'autres préfèrent se référer à Cook ou Bougainville. Une élève de 13^e du lycée Bougainville détaille ces premiers contacts en mentionnant, de manière successive, les navigateurs européens qui en ont été à l'origine :

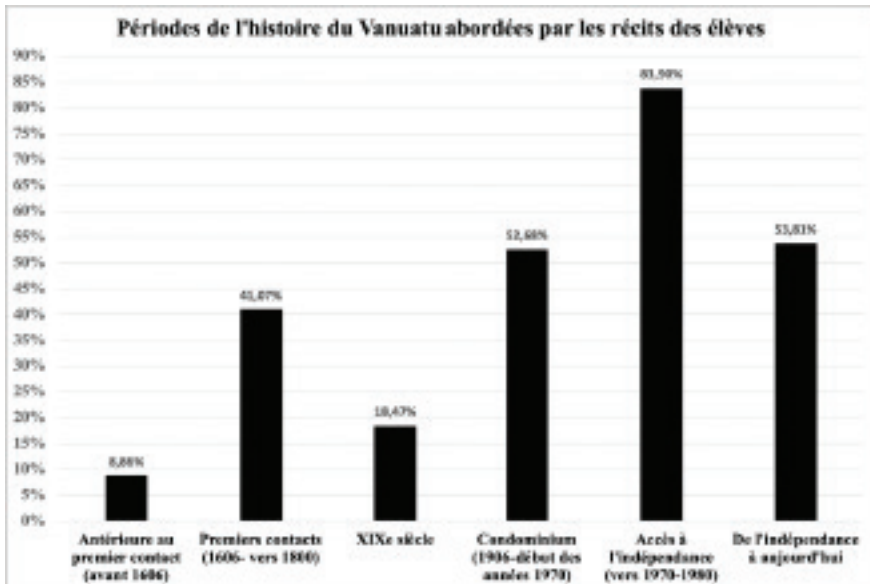
Un explorateur européen nommé Pedro Fernandez Quirós, portugais, a débarqué au Vanuatu sur l'île de Santo. Les Espagnols ont

découvert le Vanuatu et l'ont tenu secret pendant des années. Louis Antoine de Bougainville était le 2^e à redécouvrir le Vanuatu. Ensuite, l'explorateur James Cook l'a exploré et lui donne le nom de Nouvelles-Hébrides.

Les élèves du Malapoa College adoptent le même type de présentation, en accordant toutefois une place moins importante à Bougainville, comme cet élève de 9^e :

Quirós first discovered Espiritu Santo in 1606 and named it "the land of the Holy Spirit". Then James Cook discovered all the islands and drew the map of Vanuatu and named it "New Hebrides".

Plus de 40% des récits vanuatais font référence au temps des premiers contacts, en insistant sur l'idée d'une "découverte" par les Européens, le nom du ou des navigateurs concernés, mais ils ne développent pas la nature et les modalités des relations établies avec les populations autochtones. L'arrivée des navigateurs européens est assimilée à une sorte d'entrée dans l'histoire, manifestant l'émergence du pays dans la conscience des Européens mais aussi, d'une certaine manière, de ses habitants.



Par rapport aux premiers contacts qui le précèdent et à la période coloniale proprement dite qui le suit, le XIX^e siècle apparaît comme une transition à laquelle beaucoup d'élèves vanuatais n'accordent aucune place dans leurs récits. La configuration la plus fréquente est en effet de passer directement du temps des explorateurs à la mise en place du condominium, ce qui manifeste la place centrale qu'occupe le processus colonial dans la conscience historique des élèves. L'arrivée des Européens est immédiatement assimilée à la mise en place d'un rapport de domination institutionnalisé permettant à la France et au Royaume-Uni d'exercer leur souveraineté sur l'archipel. Dans les savoirs et représentations sur le passé, les formes plus informelles des premières manifestations d'une emprise européenne sont marginalisées et apparaissent de manière secondaire, presque accessoire. Une élève de 13^e du lycée Montmartre écrit :

Autrefois, dans le temps de nos ancêtres, notre pays s'appelait les Nouvelles-Hébrides, nommées par un explorateur du nom de James Cook. C'est à ce moment que les Français et les Anglais s'installaient dans le pays et dirigeaient le pays. Comme ils sont sous l'autorité des Franco-britanniques, le peuple n'avait pas la liberté de faire ce qu'ils voulaient.

Un élève de 11^e du Malapoa College, quant à lui, procède de même en affirmant que

Captain James Cook named the country of Vanuatu and also the islands. Vanuatu was ruled, controlled by the British and French colonization government.

Près d'un élève sur cinq aborde cependant l'histoire des Nouvelles-Hébrides au XIX^e siècle pour souligner les apports bénéfiques (l'élan missionnaire et ses conséquences en termes d'évolution des mœurs) ou néfastes (*blackbirding*, mise en place d'une économie de prédation des ressources comme le santal) des relations de plus en plus fréquentes avec les Européens. L'œuvre missionnaire est toujours perçue de manière positive même si ses débuts furent difficiles (choc microbien, religieux assassinés par les autochtones). Une élève de 10^e du lycée Montmartre souligne que

Ces gens priaient les dieux de la nature et ils ne connaissaient pas encore Jésus-Christ. Mais lorsque les missionnaires sont arrivés, ils ont

changé tout. Les indigènes n'étaient plus cannibales. Ils s'habillaient avec des vêtements donnés par les missionnaires et ils avaient tous une extension de vie grâce à la médecine. Aussi ils avaient amené l'évangile dans toutes les îles du Vanuatu. Brusquement, ces missionnaires avaient aussi amené des maladies et beaucoup d'entre eux étaient tués par les indigènes.

Le regard positif porté sur la pénétration des religions chrétiennes est également présent dans les récits rédigés par les élèves anglophones du Malapoa College, à l'image de celui écrit par une élève de 11^e :

In the past, Vanuatu people are cannibals. They eat people. But with the help of the missionaries that travelled to each island in Vanuatu, they spread new gospel of Jesus-Christ and brought Vanuatu people to light to understand life. Even though some of the missionaries were killed but they have done a great job that it is today not forgotten.

Assez fréquemment, le XIX^e siècle est associé à un autre événement beaucoup plus dramatique et douloureux, le *blackbirding*. Il représente un véritable traumatisme dans l'histoire du Vanuatu, dont la mémoire est entretenue par la transmission intergénérationnelle de ce qui fut l'une des premières manifestations d'un rapport de domination violent organisé par les Européens. Les élèves décrivent fréquemment le *blackbirding* comme une réduction à l'état d'esclaves des Vanuatais. Une élève de 12^e du lycée Bougainville insiste que le fait que, au XIX^e siècle,

C'est là que le blackbirding commence lorsque les Européens gouvernaient le pays. On appelle le blackbirding lorsque les noirs sont exportés pour aller travailler comme les esclaves pour les blancs dans des plantations de canne à sucre dans un autre pays.

Ce point de vue se retrouve presque à l'identique dans les récits anglophones, comme celui de cet élève de 11^e du Malapoa College :

Before independence, traders came to New Hebrides to trade people with things and so they traded to get sandalwood, including people to go and to be slaves in the plantations to plant sugarcane. The event was called blackbirding.

Après le XIX^e siècle, le temps du condominium des Nouvelles-Hébrides occupe une place de choix dans les textes vanuatais : 52,7% y font explicitement référence. Beaucoup d'élèves se bornent à rappeler qu'à cette époque, la France et le Royaume-Uni imposaient leur souveraineté sur les Nouvelles-Hébrides, sans plus de précisions, à l'image de cet élève de 13^e du lycée Bougainville :

Pendant cette période, Vanuatu est contrôlé par l'Angleterre et la France. Cela fait que Vanuatu n'est pas un pays indépendant.

D'autres livrent davantage de détails pour insister sur le fait qu'à cette époque, les Vanuatais n'étaient pas libres, que des colons s'installaient et prospéraient grâce à des exploitations agricoles qu'ils développaient sur des terres spoliées aux autochtones. Le rapport de domination instauré par l'attribution d'un statut juridique inférieur aux indigènes est fréquemment rappelé, de même que le processus d'acculturation destiné à les amener à adopter la culture des colonisateurs. Un élève de 14^e du lycée Bougainville raconte :

Auparavant, dans les temps de nos ancêtres, le Vanuatu était appelé "Nouvelles-Hébrides". Il a été soumis par deux pouvoirs coloniaux, par "l'Angleterre et la France". Dans ces temps, nos arrière-arrière-grands-parents souffrent entièrement. Ils se font maltraiter comme des esclaves et des sauvages. Ils leur volent leurs terres et les forcent à apprendre leur langue.

Une élève de 11^e du Malapoa College insiste quant à elle sur le rapport de sujétion caractéristique de la situation coloniale instaurée par la mise en place du condominium franco-britannique :

Vanuatu which is called New Hebrides in the past is governed by the two colonies, the British and French colonial powers. The name given "New Hebrides" is the colonial name of Vanuatu under the control of the two powers. People are governed and follow the rules given by the two powers and have no freedom to do anything else. They wish but only the things commanded by the colonial powers.

Le rappel des principales caractéristiques de l'époque coloniale ne sert en général que de préambule pour évoquer ce qui constitue le cœur de l'his-

toire nationale du Vanuatu pour les élèves, à savoir le processus qui conduit le pays à obtenir son indépendance le 30 juillet 1980. Cette décennie est de loin la plus représentée dans les récits puisqu'elle est évoquée dans plus de 80% d'entre eux. L'accès à l'indépendance forme une sorte de fin de l'histoire au Vanuatu. Les élèves le présentent comme un dénouement, un point final qui n'est pas sans rappeler la façon dont la République est considérée en France comme le parachèvement de l'histoire nationale dans une dimension téléologique. Les élèves évoquent cette période de l'histoire du Vanuatu de deux manières : soit ils se bornent à rappeler la date de l'accès à l'indépendance, soit ils se montrent plus précis en ajoutant certains détails importants à leurs yeux comme les acteurs individuels et collectifs à l'origine de la décolonisation, les conflits internes générés par des visions différentes de l'indépendance, la mise en place des institutions du nouvel État indépendant, etc. Par exemple, une élève de 12^e du lycée Montmartre se focalise, à la fin de son récit, sur les événements de l'année 1980 et sur les nouveaux attributs de la République du Vanuatu désormais souveraine :

Arrive l'an 1980, le condominium prit fin et le Vanuatu a pris son indépendance et est devenu une République démocratique. Ceci s'est passé grâce au fameux père Walter Lini, pasteur presbytérien, qui a lutté avec toutes ses forces pour le bien-être de son pays. Ce qui fait de Vanuatu un pays démocratique indépendant. Les valeurs qui prouvent que le Vanuatu est un état démocratique sont le drapeau, l'emblème, la devise et l'hymne national.

Une élève de 11^e du Malapoa College livre un récit très proche de cet événement, avec toutefois une emphase particulière sur la signature de la constitution en 1979, déjà repérée comme une spécificité des textes écrits par les anglophones :

Vanuatu struggled to gain independence and on 1980, July 30th, Vanuatu has gained its independence with the help of the first Prime minister, father Walter Lini, and other leaders of the country. On 1979, October 5th, signing of the constitution has taken place in front of the Government building, opposite to the market house.

Certains élèves insistent davantage sur le processus complexe et heurté qui a permis la proclamation de l'indépendance. Pour eux, cet événement

n'est pas présenté comme un simple retour à une forme de "normalité" après la parenthèse historique que serait la colonisation, mais plutôt comme le résultat d'une lutte contre les puissances coloniales qui a révélé, voire exacerbé les divisions internes de la société vanuataise. Un élève de 12^e du lycée Bougainville consacre la totalité de son récit à l'opposition entre deux visions de l'indépendance, qu'il cristallise autour des personnalités de Walter Lini et de Jimmy Stevens :

En novembre 1979, le Vanuaku Parti du pasteur anglican Walter Lini remporte les élections législatives avec 26 sièges sur 39. Walter Lini devient Premier ministre et l'indépendance du condominium est fixée au milieu de l'année 1980. Les Français sont présents sur les mers d'Espiritu Santo et de Tanna et n'acceptent pas la situation. En mai 1980, le mouvement Nagriamel prend Luganville dans l'île de Santo. Leur leader, Jimmy Stevens, un des premiers militants pour l'indépendance du condominium, forme alors un gouvernement sur Santo et proclame l'indépendance de la "République de Vamerana". Le gouvernement central de Walter Lini ordonne, lui, un blocus de l'île de Tanna. Les tensions se multiplient entre les deux communautés linguistiques et l'on recense des heurts et des déplacements de population.

Une autre élève, scolarisée en 11^e au Malapoa College et originaire de Santo, livre également un récit assez détaillé de la Rébellion :

Before the independence, there are some rebellions. People like Jimmy Stevens who rebelled against the people leading for independence. He surrendered after one of his own sons was killed. Before that, the leaders leading for independence called upon the troops of Papua New Guinea to help them out against the person Jimmy Stevens and his fellow group. The fight between them is called the Coconut War.

Le fait de présenter l'accès à l'indépendance comme un aboutissement de l'histoire du Vanuatu n'empêche pas qu'un peu plus de la moitié des élèves fait référence à la situation du pays depuis 1980, avec une emphase particulière sur quelques-unes de ses caractéristiques actuelles. Deux approches différentes prédominent : l'une insiste plutôt sur le processus de développement qui n'a pas permis au Vanuatu de sortir de la liste des pays les moins

avancés (PMA)⁴ et l'expose au risque d'un néo-colonialisme du fait de l'influence grandissante de la Chine par le biais d'aides et d'investissements ; l'autre met plutôt l'accent sur la richesse naturelle et culturelle de l'archipel, ainsi que sur le développement économique au travers de l'agriculture et du tourisme, de même que sur la liberté retrouvée du fait de la sortie du joug colonial. Visions optimistes et pessimistes cohabitent donc avec une place particulière, dans certains récits, sur les effets néfastes d'une perte des repères culturels autochtones à cause d'un mode de vie plus urbain et occidentalisé. Ainsi, une élève de 10^e du lycée Montmartre, porte un regard assez critique sur l'évolution du Vanuatu depuis son indépendance :

Après l'indépendance le 30 juillet 1980, le pays commence à se développer. Le Vanuatu était bien après l'indépendance. Maintenant, on dépend seulement des Chinois pour faire toutes ces constructions et ces travaux. Tous ces travaux, on peut les faire nous-mêmes mais parce qu'on est paresseux et on n'est pas trop avancé dans nos études. Avec la nouvelle technologie, les gens d'aujourd'hui ne pensent plus qu'à l'argent. La plupart des Vanuatais vivent en ville, c'est-à-dire à Port-Vila (capitale). Il y a beaucoup de terres mais ce sont les gens qui sont paresseux. Ils veulent gagner leur vie et gagner de l'argent en travaillant dans les bureaux en ville. Le Vanuatu d'abord était meilleur que celui d'aujourd'hui.

Un élève de 11^e du Malapoa College, de son côté, insiste plutôt sur le difficile accès à une indépendance économique après les combats pour obtenir la pleine souveraineté et il développe un point de vue plutôt positif sur les relations avec la Chine :

Today, most of the development plans in the country are highly supported by foreign aid, and China is the main aid donor into Vanuatu. A lot of the developments being done is funded by the Chinese Government. This helps to create a very strong bond of friendship between Vanuatu and China. Last but not the least, even though Vanuatu has gained its independence, Vanuatu still depends on other countries for aid and money. So, in fact, we are not economically independent.

4 Le Vanuatu a été officiellement retiré de la liste des pays les moins avancés par l'ONU le 4 décembre 2020 (<https://news.un.org/fr/story/2020/12/1083892>, consulté le 23 avril 2021).

Ce sont plutôt les élèves francophones qui ont le regard le plus positif sur la situation actuelle du Vanuatu, assimilant volontiers leur pays à un paradis préservé et attractif, comme l'exprime cette élève de 10^e du lycée Bougainville :

Les touristes viennent au Vanuatu pour voir le volcan sur l'île de Tanna et à Ambae. Ils viennent aussi pour voir nos coutumes. Toutes les îles du Vanuatu sont vertes et ont de jolies couleurs qui nous entourent. Le soleil se lève toujours avec des vents frais qui soufflent le matin, et il se couche avec les oiseaux qui chantent. Mon pays est un paradis. Nous les Vanuatais, on aime beaucoup notre pays. Et nous sommes fiers d'être Vanuatais.

CONCLUSION

Cette première exploitation des 848 récits rédigés par les élèves vanuatais sur l'histoire de leur pays montre que la très grande majorité d'entre eux s'identifient fortement à la République du Vanuatu malgré deux limites : la référence à des savoirs culturels (mythes) plutôt qu'à des savoirs historiques et les multiples échelons d'un sentiment d'appartenance, qui privilégie parfois l'île d'origine par rapport à l'archipel. Il semble par ailleurs que les savoirs et représentations transmis par l'école ne soient pas prédominants dans la formation de la conscience historique des jeunes Vanuatais. Ils sont loin de constituer la principale source d'information des élèves et apparaissent même comme secondaires par rapport à la famille et à la circulation informelle de savoirs historiques dans la société. Enfin, l'accès à l'indépendance semble l'élément fondamental de l'histoire nationale. Il représente une sorte de fin de l'histoire, racontée dans une dynamique téléologique faisant de tous les événements qui précèdent le préambule à la naissance nécessaire et inéluctable de la République du Vanuatu. L'indépendance constitue donc aussi la matrice principale de compréhension de l'histoire nationale dans une vision "civique" du passé qui explique et justifie la naissance d'un pays doté de tous les symboles et attributs de la souveraineté. Ainsi, la période coloniale, souvent mentionnée par les élèves, apparaît comme une forme de passé considérée, du moins en partie, comme révolue.

Ces conclusions interrogent l'école et plus largement la société. Il s'agit d'abord de réfléchir sur l'articulation entre savoirs historiques et culturels, sur les conditions nécessaires pour que des savoirs culturels puissent être assimilés à des savoirs historiques. Plus largement, la question est de savoir si seule une vision occidentale de l'histoire (des faits du passé que l'on peut établir grâce aux traces écrites et/ou archéologiques qu'ils ont laissées derrière eux) doit prévaloir ou quelles sont les articulations à envisager avec des formes et des modalités de production des savoirs historiques propres au contexte mélanésien. Un autre enjeu concerne le fait de savoir si l'école joue pleinement son rôle dans la transmission de l'histoire nationale, mais aussi les équilibres à trouver entre l'enseignement de l'histoire du Vanuatu et celle de son environnement régional ou du reste du monde. Enfin, le caractère assez redondant et stéréotypé des récits produits par les élèves invite à questionner les finalités de l'enseignement de l'histoire nationale à l'école. Sert-elle de prétexte à développer l'amour de son pays dans une approche patriotique et nationaliste ? Au contraire, s'agit-il plus simplement de comprendre le présent à la lumière des faits historiques du passé, d'appréhender le raisonnement historique et de développer la capacité à porter un regard critique sur l'histoire ? Quoi qu'il en soit, il paraît évident que les élèves vanuatais connaissent, même de manière souvent imprécise et incomplète, l'histoire de leur pays. Toutefois, leurs savoirs et représentations restent influencés par une vision européocentrée des faits historiques. Ils se caractérisent aussi par des mises en récit parfois caricaturales et assez stéréotypées (notamment en ce qui concerne la période coloniale). Ces éléments laissent à penser que le processus de décolonisation de l'histoire n'en est encore qu'à ses débuts et qu'il nécessite un effort collectif pour consolider la manière dont la jeunesse vanutaise comprend et s'approprie l'histoire, l'histoire de son pays en particulier.

RÉFÉRENCES

- Lantheaume, F., & Létourneau, J. (dir.) (2016). *Le récit du commun. L'histoire nationale racontée par les élèves*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Lee, P. (2004). Understanding history. Dans P. Seixas (dir.), *Theorizing Historical Consciousness* (p. 129-164). Toronto : University of Toronto Press.
- Létourneau, J. (2014). *Je me souviens ? Le passé du Québec dans la conscience de sa jeunesse*. Montréal : Fides.
- Lightner, S., & Naupa, A. (2005). *Histri Blong Yumi Long Vanuatu*, 3 volumes. Port-Vila : Centre culturel du Vanuatu.
- Minvielle, S. (2020). Histoire kanak : inclusion ou marginalisation à l'école en Nouvelle-Calédonie ? *Didactica historica*, 6, 69-74.
- Rüsen, J. (1993). *Studies in Metahistory*. Pretoria : Human Sciences Research Council.
- Rüsen, J. (dir.) (2002). *Western Historical Thinking*. New York : Berghahn Books.
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, interpretation, orientation*. New York : Berghahn Books.
- Seixas, P. (1993). Historical Understanding Among Adolescents in a Multicultural Setting, *Curriculum Inquiry*, 23, 301-337.
- Seixas, P. (2004). Introduction. Dans P. Seixas (dir.), *Theorizing Historical Consciousness* (p. 3-20). Toronto : University of Toronto Press.
- Seixas, P. (2005). Historical consciousness : The progress of knowledge in a postprogressive age. Dans J. Straub (dir.), *Narration, Identity, and Historical Consciousness* (p. 141-162). New York : Berghahn Books.

Indigenous resistance to Colonial encroachment: Dealing with punitive expeditions on Malakula, Vanuatu

Dr Stuart Bedford

The Australian National University; Max Planck; Vanuatu Cultural Centre

Colonial violence typified the nineteenth century as European powers claimed land and resources and subjugated populations across much of the world. The Pacific was part of this global colonisation. It started much earlier in the Micronesian region due to Spanish invasion and conquest from the seventeenth century. In Melanesia, violence associated with colonisation began in the nineteenth century. It was relentless, vicious, often indiscriminate and lasted into the twentieth century. It was intimately associated with the colonisation process and subjugation of indigenous populations, that involved land alienation, missionisation and the establishment of the cash economy. The primary form of violence used by European powers during the early phase of colonisation was the ‘punitive expedition’, military operations involving warships equipped with cannon and up to a hundred armed soldiers or marines that were designed to punish entire communities rather than resolve disputes and seek out individuals who might have been involved in any particular incident. Much has been written about such clashes in different parts of the Pacific, particularly New Zealand (Belich 1986) but also at some length in New Guinea (Hempenstall 1978; Sack 2001), New Caledonia (Muckle 2012) and Fiji (Nicole 2011). However, detail and discussion on colonial violence in Vanuatu (the former New Hebrides/Nouvelles-Hébrides) and its resulting impacts which are still felt today in some areas of the country are very few (although see Adams 1984). Who today amongst the Vanuatu public is aware of the deaths of dozens of individuals, including woman and children, that was associated with these punitive expeditions where villages were regularly bombarded and burnt, ceremonial sites demolished and ransacked for souvenirs and gardens destroyed and domestic animals

killed? This occurred at one time or another and sometimes on numerous occasions on the majority of the islands throughout the archipelago from 1858 to 1918. While the arrival of the independent nation of Vanuatu in 1980 is rightly celebrated and those that fought to bring it about are honoured, rarely is there any mention of the sacrifice of earlier generations, many of whom who lost their lives in fighting to retain autonomy and control over their land and traditions during a very violent period of the country's history. Outlined here is a short summary of violent clashes on Malakula Island that occurred from 1884-1918, just to highlight the regular and indiscriminate nature of this violence and the sustained local resistance to colonial intrusion. Further detail can be found in a published article (Bedford 2017).

Each region of the Pacific had its own particular historical experience with colonial powers. The New Hebrides was not claimed officially until 1906, a very late colonial land grab in the region, considering that New Guinea and Papua, the Solomons, New Caledonia and Fiji had all been claimed variously by the British, French and or Germans from the mid to late 1800s. However, this late official appropriation of the New Hebrides and the form in which it took, the British and French Condominium, did not make the processes of colonisation any less brutal. In many respects it created more confusion both before and after 1906 and led to a range of associated activities that fuelled conflict and violence.

The involvement of military forces in the region began from the 1850s in the form of regular naval surveillance in line with the increasing level of European engagement in the region. British naval presence in the south-west Pacific was centred in Sydney at the Australian Station, French naval presence was based in New Caledonia. They initially acted independently in policing the New Hebrides, undertaking punitive actions as they saw fit. A major shift occurred in military strategy and logistics in 1887 when the Joint Naval Commission was set up by the French and British. The islands would be policed by French and British ships protecting their nationals and their interests and would keep out other competitors. Punitive expeditions were now undertaken as joint operations and for indigenous New Hebridians this led to formalised violence against communities. The Joint Naval operations were purely designed as acts of war against communities and tribes, to intimidate them by restoring what they perceived as

‘order’ by summary demonstrations of military destruction. There was no facility or intention to arrest or try anybody in a legal sense as there was no framework for such procedures.

CONFLICT ON MALAKULA

Malakula was the first island in the western Pacific visited by Cook in 1774 and was long known for an excellent harbour at Port Sandwich. Yet European contact with Malakulans was relatively limited until the 1860s when labour traffickers appeared, seeking fresh recruits for workers in enterprises elsewhere in the archipelago and in Queensland, New Caledonia, Fiji and Samoa. Traders also began to establish themselves there from the late 1870s and land speculation accelerated in the early 1880s. Much of the east coast of Malakula, with its wide, accessible coastal flats, had been claimed by the end of the nineteenth century. Missionaries, both French Catholics and Anglophone Presbyterians, began arriving there in the late 1880s.

Conflicts occurred from the 1870s over a range of grievances, but disputes related to labour trafficking predominated. There was minimal surveillance of these activities within the New Hebrides or beyond, since naval authorities generally became involved only after receiving reports of incidents that interrupted European operations. Naval investigations and associated decisions regarding punishment in Malakula appear initially to have been relatively restrained. At the same time, perhaps ominously for the future, naval shows of force were in many cases met with aggressive responses from Malakulans. For example, in July, August and October 1875, Lieutenant Morgan on HMS *Alacrity* was sent to investigate disagreements and attacks on labour trading vessels since 1870 in the Port Sandwich and South West Bay areas. Morgan made several attempts to establish dialogue with various chiefs whom he thought “friendly but suspicious”, but found it difficult to retain their attention and was sometimes ignored. At one village in Port Sandwich, the chief refused to appear at an appointed time and Morgan killed a pig to demonstrate his annoyance. The next morning, his ship was fired at with rifles. Morgan responded in turn with shells and rifle fire with the “idea of intimidating them and showing them the power of the ship” (Morgan 1875). Such conflicts were relatively harmless and both sides felt they had achieved some satisfac-

tion and honour. However, with greater European intrusion and visions of greater economic potential to be gained through further ascendancy on the island, the level of conflict intensified significantly. Imperial competition between British and French interests was also in play.

A number of the larger punitive expeditions to Malakula during the later nineteenth century and into the twentieth are outlined here, the many more threatening naval visits and minor skirmishes are omitted. In 1884, HMS *Miranda* was sent to the archipelago on surveillance duty by the Australia Station. The commander, William Allison Dyke Acland, was charged to investigate the killing of the captain and some crewmen of the labour trafficking vessel *John Hunt* at Malua Bay, on the northwest coast. With some difficulty, Acland made contact with the inhabitants. His demands that guilty individuals be handed over and some compensation paid were ignored. On 12 August, Acland “made war” on the Malua tribe “who were very hostile and not the least inclined to give in”. Hostilities commenced with shelling of the beach and the interior “to clear the bush” ahead of a landing party. The inhabitants retired beyond the reach of shellfire and lit fires in an attempt to repel the advance, suggesting some familiarity with naval military hardware. Ninety-six men landed from the ship and trekked to villages in the interior, shooting at people near the bushfires. No further action was taken, with Acland reporting that it was late in the afternoon and the men were tired, though earlier information that the Malua tribe had 250–300 fighting men might also have influenced his decision. Summarizing the expedition, Acland wrote that he had punished the people of Malua Bay but that they were still “hostile and unfriendly” (Acland 1884).

Also in 1884, the French naval vessel *Cher* launched an expedition in the Port Stanley area, in northeast Malakula, in retribution for the killing of an Englishman, Booth, and two New Hebrideans who were managing the trade store of the Compagnie Calédonienne des Nouvelles-Hébrides. Twenty-two Indigenous Kanak police from New Caledonia and French marines landed on deserted Uri Island, chopped down coconut trees and burned villages. A local guide from nearby Uripiv Island led the French to Tautu, on the mainland, where four men were shot dead and six suspected culprits were shackled and ultimately sent to Nouméa. The action was greatly praised by the commander-in-chief of the Australia Station. The

Port Stanley district continued to attract traders but a Frenchman named Joachim, who had replaced Booth, was killed soon afterwards, provoking a further French expedition in March 1886 by the *Dives*. Collective blame was now apportioned to the inhabitants of Uripiv Island which was shelled before Kanak auxiliaries landed and burned two villages (Bedford 2017).

Ships of other nationalities were also patrolling New Hebridean waters. German vessels visited Malakula in search of labour for plantations in Samoa and were involved in at least one punitive expedition there. The German company J.C. Godeffroy and Sons set up trading stations in Malakula in the 1880s, including one on the small island of Lenour (Lenur), in the south. After the German agents Klein and Cullen were killed in 1885, the German naval vessel *Albatross* shelled and burned several villages, destroyed gardens and killed at least 10 people in retribution in August 1886 (Anon 1886).

Increasing European settlement and missionisation occurred during the 1880s in southeast Malakula, particularly in the Port Sandwich area. Tensions had been increasing since the 1870s but further land alienation and challenges to indigenous authority led to the killing of two traders on successive days in October 1891. Rumours abounded that this was the start of a general effort by local groups to expel all settlers. Both British and French military forces took part in a major retaliatory expedition against six villages on the northern side of the harbour – this was the first Joint Naval Commission operation on Malakula. The punitive party comprised British marines (from HMS *Cordelia* and HMS *Dart*), French marines and Kanak auxiliaries (from the *Saône*), and local colonists and their employees. Over a two-day period, the expedition burnt the six villages, which had already been abandoned, destroyed associated gardens and took some prisoners. Several were sent indefinitely to Nouméa despite British objections on legal grounds. The inhabitants of the six villages were banned from returning to their land. British and French military commanders expressed pleasure at the performance of the joint forces (New Hebrides Report 1891).

Yet conflict increased in some of the same areas of Malakula into 1900. A French settler complained to colonial authorities in Nouméa that his station on Lenour Island had been under constant attack for months and

one of his French employees killed. The commander of the *Eure*, Paul Thibault, decided that the seriousness of the case demanded an immediate military response and that he could not wait for the next meeting of the Joint Naval Commission to authorise it. In April 1900, he sailed to south Malakula and took action following an “inquiry on the spot”. He landed marines, burned two villages, and the next day bombarded two other villages implicated in the affair. In May, retribution was also exacted for the firing of shots at a French trading vessel at Port Stanley in October 1899. A fine was initially imposed but shots fired at the marines provoked them to burn two villages. In June, the Joint Naval Commission met, discussed, and retrospectively approved these actions (Thibault 1900).

Any expectation that these actions would instill fear and respect in Malakulans was dramatically dashed in 1905, one of the busiest years for the Joint Naval Commission on this island. Retributive operations began in June, when the French ship *Meurthe* took independent action against Atchin Islanders. An Atchin woman employed at a French store had earlier been killed in an apparent family dispute. The store and the Catholic Mission were then ransacked. Two men from mainland villages were identified as the ringleaders and their surrender demanded. When all ultimatums were ignored, an armed party was landed to destroy the two now abandoned villages, their gardens and canoes (Foot 1905).

A new round of joint punitive expeditions began in late 1905 in South West Bay, provoked by the killing of Europeans, interference in missionary activities over a decade and ongoing local disregard for colonial instructions and threats. A large force of 150 men from HMS *Pegasus* and the *Meurthe* was landed early on 14 September. Clashes occurred as the party moved up to the main village of Biliias and the Europeans used Maxim machine guns firing 600 bullets a minute. The detachment camped overnight at the abandoned village which was destroyed the next day (Figure 1). The standing drums and stone ceremonial structures were blown up with gun cotton (O'Doyly 1905a). The *Meurthe* subsequently visited Lambumbu on the west coast, where, in retaliation for the killing of a French trader, troops marched inland for three hours to destroy two villages blamed for the murder, along with their gardens.



Figure 1. Anon. Soldiers souveniring objects before destroying the village of Billias, 1905. (Collection Frédéric Petit)

A month later, the same ships and troops launched another expedition against villages behind Port Stanley. Settlers had repeatedly complained about attacks on their property by people from the interior village of Nevaar. Following messages from Nevaar that they “were at war with the white men”, a Joint naval expedition ensued. At 3 am on 21 October, 160 men landed and proceeded to the village which, unusually, they got close to without being detected. Surprised, the villagers agreed to surrender 50 men, of whom about 20 were identified as “guilty” and liable to be brought before the Joint Commission. Negotiations were under way to hand over the alleged ringleaders when many of the prisoners suddenly attacked the troops while others ran off into the bush. Only six prisoners were retained and stood trial on board HMS *Pegasus* (Figures 2a and b). Summarizing the year’s actions, the British commander naively suggested that, as Malakula had been largely defeated by these displays of force, “there would be no trouble for some time to come, and the lives and property of whites will be safe” (O’Doyly 1905b).



Figure 2a Anon., [A Fijian native policeman bathing prisoners prior to trial on HMS *Pegasus*], photograph (1905), Collection Frédéric Petit. Figure 2b Anon., [Trial on board HMS *Pegasus*, 21 October 1905], Collection Frédéric Petit.

Yet another French expedition was mounted within nine months, in July 1906, following the killing of the crew of the French trading vessel *Lily* on the northwest coast. An armed party from the French naval vessel *Vaucluse* traversed the island for 15–16km to the villages of Limrouss and Mehandrem, near the west coast, where the killers were thought to be located. When negotiations for handing over the suspects failed, the two

villages were burnt, their gardens destroyed and a significant number of pigs killed (O'Doyly 1906).

In a departure from previous imperial practice in the New Hebrides, the Condominium Convention of 1906 directed the Joint Naval Commission to intervene directly in indigenous disputes. Ernest Frederick Augustus Gaunt, commanding HMS *Cambrian*, investigated two such incidents in June 1907. One, on the south coast of Malakula, related to the killing of a local man and threats made against missionaries should they report the incident. Gaunt marched with 60 men towards the villages of six reputed culprits and was met by a chief who surrendered two of them. The house of the ringleader, who remained at large, was identified and burned, as were firearms belonging to the accused (Figures 3a and b) (Gaunt 1907). The second incident stemmed from a dispute over the killing of a woman between the villages of Lalip and Bootoomar, in the northeastern interior of the island. Following a request for intervention from Lalip, Gaunt ordered the villages to meet to discuss the conflict. Ignored by the men of Bootoomar, he despatched a punitive expedition comprising 80 men from HMS *Cambrian*. The detachment followed the earlier successful tactic of HMS *Pegasus* by leaving their camp on the coast at 4.30 am in the hope of achieving surprise. But the guides recruited by the British were either unaware of the village's location or deliberately misled them. During a gunfight in open gardens, the detachment suffered a casualty. A Maxim gun was used to clear the area and some of the punitive party continued to hunt for the village, deploying the machine gun for track clearance. However, after searching fruitlessly for a further two hours in mountainous terrain, they abandoned the attempt and returned to camp (Gaunt 1907; Stahlknecht 1907).



Figure 3a. Oswald Harrison, [Punitive expedition landed at south Malekula from HMS *Cambrian*, June 1907], National Archives (United Kingdom), 1/516/24. **Figure 3b.** Oswald Harrison, [Punitive expedition (HMS *Cambrian*) destroying arms at south Malekula, June 1907], National Archives (United Kingdom), 1/516/23

Following the creation of the Condominium government, punitive expeditions became more vengeful and forceful, apparently due to official efforts to enforce colonial authority and its new regulations. British and French Resident Commissioners were stationed at Port Vila from 1902 and 1901 respectively. They increasingly petitioned their superiors for punitive expeditions and became involved in authorising and appraising them. In the 1910s, the British Residency yacht HMSY *Euphrosyne* often provided logistical support for expeditions on Malakula. From this period, explosives were routinely employed to destroy standing drums and stone ceremonial structures while Maxim machine guns were standard issue, though mainly used to clear intended routes.

With the Condominium's establishment, the goals of defending settlers' lives and promoting the economic development and expansion of the colony became further entrenched. Conflict over the legality of the Joint Naval Commission intensified after the formation of the Condominium Joint Court in 1910. British officers queried the Commission's status and conduct and accused the French of complete disregard for the regulations of 1907, which gave it limited judicial powers. Nonetheless, the decisions of both colonial powers were predominantly guided by global and regional politics – the outbreak of the World War I in 1914 had indirect but dramatic

impacts on military policing operations across the archipelago. The greatly reduced availability of resources for the region coincided with the birth of the Royal Australian Navy in 1914. Australian ships, sailors and soldiers were henceforth involved in punitive expeditions in the New Hebrides, in collaboration with British officers and officials and French forces mostly based in New Caledonia. The Royal Australian Navy operated under British control, with no right to exercise judicial powers (Bach 1986). In 1914, predictions of long-term calm on Malakula were also dramatically dashed.

By the 1910s, a growing number of Christian denominations were established on Malakula, all competing for converts. Their apparent success in converting Malakulans owed much to increased use of Indigenous mission teachers in various pagan areas. On 22 February 1914, in the interior village of Putermwomo in northeast Malakula, seven teachers were attacked during an invited visit and five were killed. The subsequent punitive expedition of the Joint Naval force in July 1914, conducted by HMS *Torch* and the French vessel *Kersaint*, involved 96 men – British and French servicemen and Native police. The shore party landed at 5.55 am on 3 July and headed into the interior, reaching the once-“friendly” village of Lalip at 9.45 am. However, they were ambushed in the largely abandoned village, resulting in the death of a French Native policeman and the wounding of another. Regrouping, the expedition continued to Putermwomo and arrived at yet another recently abandoned village by 3.15 pm. Here they camped for a very restless night, during much of which shouts could be heard from the bush. The next morning, having destroyed gardens and killed pigs, the expeditionary force began the return march, harassed and sniped at all the way to Lalip and suffering deaths and injuries along the route. The expedition’s leader Ward was not happy with the results saying that “It cannot be said that the object of the expedition had been obtained” since no prisoners were taken, “only pigs and yams of the village were destroyed” and several casualties sustained (Ward 1914). Military commanders subsequently recommended that such expeditions were unlikely to achieve the required results and that a large colonial force should be based on Malakula. Contingents of Pathans, Gurkhas, Fijians and Buka Islanders were all proposed as being well suited to the terrain and fighting conditions.

Despite these expressed concerns and the repeated failure of punitive expeditions, an almost identical operation was mounted in November 1916.

It is one of few mentioned in published texts which emphasize both the casualties inflicted on the Joint Naval forces and the futility of the whole exercise (Guiart 1952). The expedition was a remarkable example of imperial overreach, particularly given the stretched military resources then available. It was sparked by the killing of an Englishman, Bridges, at Tautu, along with his four children and a child of the settler Corlette. Recommendations for a punitive strike “to teach them a lesson” were soon implemented. The French gunship *Kersaint* was on standby in New Hebridean waters with around 30 fighting men, mostly Kanak from New Caledonia belonging to the New Hebrides Native police. It was more difficult for the British to rally sufficient resources to provide their contribution. Finally, they had to rely on the Australian Navy. This expedition marked the first involvement in the New Hebrides not only of the Australian Navy (Figure 4) but also a contingent of ten Papuans. An exchange of Admiralty telegrams to Sydney and Rabaul finally located a suitable vessel – the recently commandeered German ship KGS *Komet*, renamed HMAS *Una* – which was sent to join the French in the attack on Malakula. The two vessels met at Havannah Harbour in Efate, where the men trained in the bush for a week.



The ships then sailed to northeast Malakula with the initial task of blockading the small islands to prevent logistical support reaching villages in the interior. Preparations were then finalized for a week-long campaign, beginning on 3 November when the expeditionary force left at dawn for the village of Boutarmar. That evening, the punitive party reached the

outskirts of the village and set up camp before launching an early morning attack on 4 November. The Papuans led the assault under extremely difficult conditions due to dense bush. Fighting ensued and several men were killed in the village before it was abandoned and immediately set alight by the punitive force (Jackson 1916).

Insert Figure 4. Figure 4. Anon., [Australian troops who had been engaged in the Malakula campaign of 1916], Australian War Memorial, P00792.001.

After this relative success, the return of the colonial party to their previous camp began a humiliating and terrifying retreat. They were probably lured into the village so they could be attacked while returning along the narrow tracks to the camp and ultimately the sea. The column came under heavy fire from Malakulans hiding in wild cane and sustained casualties until moving into open bush. The battered party reached their camp by mid-afternoon. When warned by a local guide that other villages might now join the attack, the European commanders opted instead for a night march. Leaving the camp at 8 pm, the column proceeded in a single file over half a mile long and finally reached the coast at 2 pm on 5 November. As a parting gesture, the general area of the village was shelled on the morning of 8 November (Jackson 1916). The punitive campaign was a fiasco.

Remarkably, punitive expeditions on Malakula did not cease then. The last major colonial military operation occurred in 1918, when cumulative experience of a series of less than satisfactory campaigns combined with reduced financial and military resources to produce an insipid effort. The offence committed was again the killing of a European – a Frenchman named Meglia – again at Malua Bay. This final expedition was undertaken with reduced costs and commitment by HMAS *Fantome* of the Royal Australian Navy, commanded by John Robins. En route to the northern islands, he stopped in Port Vila to pick up the acting French Resident Commissioner Nielly. The ship first visited Santo, where six French settlers and eighteen of their employees were collected to serve as guides and to boost numbers. Again, the expedition was accompanied by the *Euphrosyne* with King on board to survey proceedings. His brief report summarized the expedition thus: “Sixty-five men were landed at 6.30 am, and were well en route by 6.45. It returned at 1.30 pm its object having been satisfactorily attained, and, happily, without having sustained a single casualty to re-

duce its marching strength.” The achieved objective in this case essentially consisted of returning fire on two groups of people with two Maxim guns from a distance of 400 and 700 yards respectively. Four Malakulans were confirmed killed by Maxim gunfire. Following this exchange, it was agreed between Robins, Nielly and Stuart (a French planter) that sufficient punishment had been administered (King 1918).

SUMMARY

For some thirty-four years, major punitive expeditions were regularly dispatched against Malakulans, who often opposed, repelled or diluted the effectiveness of these imperial and colonial projects. A majority of the islands in the New Hebrides experienced some form of retributive attack, dating from the first in Tanna in 1858. The colonial response to perceived transgressions by New Hebrideans was relentless, vicious and often random, and Malakula supplies some of the most egregious examples. However, the period of colonial violence is an aspect of Vanuatu history that remains largely forgotten today, never having been explored or written about apart from one or two instances. Instead we have a rather sanitised version of the historic period: Quiros, Bougainville, Cook, sandalwooders, missionaries, traders, settlers, labour trafficking, 1906 (Condominium), WWI and WWII and the lead up to Independence.

There is a proud tradition of resistance to colonial intrusion across the archipelago from at least the 1850s yet it remains largely unknown and almost totally lacks a ni-Vanuatu perspective. This is not a hidden aspect of Vanuatu history, it has simply been ignored as the country has been presented with and accepted the colonisers’ version of the nation’s history. Relentless punitive actions against the indigenous population for some 60 years was seen as justified and necessary. However, if the finer detail is revealed or highlighted it is not a very flattering aspect of the colonial process. Such histories can be complex, disturbing, and often sensitive. However, for modern ni-Vanuatu, knowledge of this largely unwritten chapter of the colonial period also has important potential to deepen understanding of contemporary social issues, such as settlement patterns and land disputes.

The substantial detailed evidence of colonial violence is found in many archives across the globe but particularly those now held in Auckland, New Zealand (Western Pacific High Commission Archives, Auckland University Special Collections) and in France (French military archives at Vincennes in Paris and French Overseas Territories archives in Aix-en-Provence). The establishment of the new National University of Vanuatu is very welcome and timely and is potentially a great platform to begin to redress the imbalance in the historical record and national consciousness in relation to colonial violence and its impacts particularly from a ni-Vanuatu perspective.

REFERENCES

- Acland, W.A.D. 1884. Acland letter to Commander Erskine, 13 August 1884, Western Pacific Archives, WPHC 230–84.
- Adams, R. 1984. *In the land of strangers. A century of European contact with Tanna, 1774–1874*. Pacific Research Monograph No. 9. The Australian National University, Canberra.
- Anon 1886. “The New Hebrides Group,” *Otago Daily Times* 7260 (25 May 1885): 4, NLZ, <http://paperspast.natlib.govt.nz>
- Bach, J. 1986. *The Australia Station: A history of the Royal Navy in the South West Pacific, 1821–1913* Sydney, NSW University Press.
- Bedford, S. 2017. “A good moral effect?”: Local opposition and colonial persistence in Malakula, New Hebrides, 1875–1918. *Journal of Colonialism and Colonial History* 18(1). doi.org/10.1353/cch.2017.0003
- Belich, J. 1986. *The New Zealand Wars and the Victorian interpretation of racial conflict*. Auckland University Press, Auckland.
- Foot, Cpt. 1905. Captain Foot to Commander-in-Chief, 13 July 1905, Royal Navy, Australia Station, New Hebrides Report 1905: 14, WPA, WPHC 8/II 3026869/27
- Gaunt, E. 1907. Gaunt to Commander-in-Chief, 6 July 1907. Royal Navy Australia Station, New Hebrides Report. Records of the Western Pacific High Commission, WPHC 8/II 3026869/28. Special Collections, University of Auckland.
- Guiart, J. 1952. L’organisation sociale et politique du Nord Malekula. *Journal de la Société des Océanistes* 8:208–9.

- Hempenstall, P. 1978. *Pacific Islanders under German Rule: A study in the meaning of colonial resistance*. Australian National University Press, Canberra.
- Jackson, J. 1916. Report to the Secretary of the Admiralty on the punitive expedition to Malekula. New Hebrides British Service, Records of the Western Pacific High Commission, WPHC 3307/16, AU Microfilm 78–326. Special Collections, University of Auckland.
- King, M. 1918. Resident Commissioner, New Hebrides, to High Commissioner, 7 October 1918, "Despatch of warships to Mallicollo Is, New Hebrides to punish natives who murdered a French planter named Meglia – despatch of HMAS Una and Fantome" (Canberra: National Archives of Australia) (NAA), MP1049/1, 1918/0623.
- Morgan, Lt. 1875. Morgan to Commodore, 28 July 1875, "Proceedings against natives of Port Sandwich, Mallicollo Is.," Royal Navy, Australia Station, 1857–1914, Records of the Commander-in-Chief, New Hebrides (RNAS) (Wellington: Te Rua Mahara o te Kāwanatanga–Archives New Zealand; microfilm, National Library of Australia), Reel 31.
- Muckle, A. 2012. *Spectres of violence in a Colonial context: New Caledonia 1917*. University of Hawai'i Press, Honolulu.
- New Hebrides Report 1891. Grenfell to Commander-in-Chief, 2 December 1891; Stokes to Grenfell, 27 November 1891; Barbin to Commander of the *Saône*, 26 November 1891; Settlers of the New Hebrides to Gadaud, 25 November 1891, Royal Navy, Australia Station, New Hebrides Report 1891: 26–9, WPA, WPHC 8/II, 1229005/13.
- Nicole, R. 2011. *Disturbing history: Resistance in early colonial Fiji*. University of Hawai'i Press, Honolulu.
- O'Doyly, Cpt. 1905a. O'Doyly to Commander-in-Chief, 28 September, 1905, Royal Navy, Australia Station, New Hebrides Report 1905: 23–4, WPA, WPHC 8/II, 1229005/27.
- O'Doyly, Cpt. 1905b. O'Doyly to Commander-in-Chief, 27 October 1905, Royal Navy, Australia Station, New Hebrides Report 1905: 19–20, WPA, WPHC 8/II, 1229005/27.
- O'Doyly, Cpt. 1906. O'Doyly to Commander-in-Chief, 19 July 1906, Royal Navy, Australia Station, New Hebrides Report 1906: 11, WPA, WPHC 8/II 3026869/27
- Robins, J. 1918. Robins to High Commissioner, 6 October 1918, National Archives, Australia, MP1049/1, 1918/0623.
- Sack, P. 2001. *Phantom history, the Rule of Law and the Colonial State: The case of German New Guinea*. Australian National University, Canberra.
- Stahlknecht, Cpt. 1907. Stahlknecht to Gaunt, 1 July 1907, Royal Navy, Australia Station, New Hebrides Report 1907: 27, WPA, WPHC 8/II 3026869/28.
- Thibault, P. 1900. Thibault to Pearson, 19 April 1900, Royal Navy Australia Station, New Hebrides Report 1900: 13, WPA, WPHC 8/II, 1229005/22.
- Ward, J. 1914. Report on the expedition to Putermwomo, Malekula Island. HMS Torch at Sea, 6 July 1914. New Hebrides British Service, WPA, WPHC 1398/14.

From little things, big things grow

the power of storytelling as part of Vanuatu's independence story

**Anna Naupa, Mere Tari-Sovick,
Rebecca Tobo Olul-Hossen & Ann Howarth**

ABSTRACT

As Vanuatu's history of independence began with a single idea, so too did the widely acclaimed children's non-fiction, bilingual storybook Taf Tumas! Different journeys, one people / Différents parcours, un peuple. Forty stories were produced through the solidarity of a community of writers and artists who became protagonists in their national historical narrative. This paper will explore the parallels between Vanuatu's pursuit of indigenous self-determination, the evolution of community-based self-determination and a community-based solution to producing a historical children's literature project. It will explore three common themes – more than four decades apart – of building unity through making history; the value of self-determination; and the role of story-telling and public narrative in mobilising public support. It suggests that the (comm)unity-building approach to documenting history produces greater engagement, and therefore greater consensus about the historical record.

INTRODUCTION

The story of Vanuatu's independence journey began with a single idea: indigenous self-determination. From this idea grew a popular movement for political independence from colonial powers France and Great Britain that united Melanesian New Hebrideans across the island archipelago. While

there were disagreements about the timeline and tactics for achieving independence, self-determination was the political objective that gave birth to the new nation of Vanuatu on 30 July 1980.

With no nation state to embody us, New Hebrideans created one out of the force of our collective will, even coining a brand new demonym – ‘ni-Vanuatu’ – to describe ourselves both in the singular and in the plural. ‘Ni-’ means ‘born of’, and ‘Vanuatu’ means ‘our land forever’. As Vanuatu’s history of independence began with a single idea, so too did the widely acclaimed children’s non-fiction, not-for-profit, bilingual storybook *Taf Tumas! Different journeys, one people / Différents parcours, un peuple*.

This paper explores the parallels between Vanuatu’s pursuit of indigenous self-determination and a community-based production of a historical bilingual children’s book, both of which occurred through an evolution of community-based self-determination. It explores three common themes – more than four decades apart – of building unity amongst diversity in a young nation-state; the value of self-determination and the role of story-telling and public narrative in mobilising public support. It suggests that the (comm)unity-building approach to documenting history produces greater engagement, and therefore greater consensus about the historical record.

PLANTING A SEED

The genesis of Vanuatu finds a strong parallel in the evolution of the *Taf Tumas* non-fiction children’s book launched on 24 July 2020 as part of the 40th anniversary of Vanuatu’s birth. The book, *Taf Tumas! Different journeys, one people*, began life when creator Anna Naupa was reading her young daughter a book about the inspirational stories of real people around the world. Her daughter asked, “Where are the stories about Vanuatu people who have done amazing things?” With no children’s books yet in existence to recount the amazing stories of people from Vanuatu, Anna set about creating one, just as her parents and their compatriots set out to create the nation of Vanuatu exactly 40 years ago.

She shared the idea with friends who were part of Vanuatu’s nascent literary community. They in turn shared it with their circles of friends. The idea

of creating the first book for Vanuatu's children of relatable, homegrown stories proved irresistible to many, and the group was flooded with offers of assistance from volunteers within Vanuatu and from Vanuatu's diaspora communities in Australia, New Zealand and the United States. The team of volunteers wrote, illustrated and edited the stories, and members of Vanuatu's francophone community offered to translate stories into French. In less than nine months, the army of volunteers had grown to 75, including more than 20 children, some of whom read stories on national radio and shared the stories online so they could be heard and read far and wide.

The book shares the stories of 40 ni-Vanuatu from across a range of ethnic, cultural and linguistic backgrounds. These are the stories of people who have made a difference in their communities, islands, or at the national level. Illustrations are primarily by Vanuatu's schoolchildren, who also reviewed early drafts, helping to create an intergenerational celebration of Vanuatu's people. The result is a beautifully illustrated 180-page hardback book that presents 40 diverse stories for children, parents and teachers to read together.



Figure 1. *Taf Tumas!* is a beautifully illustrated 180-page hardback book that presents 40 diverse stories in both English and French.

HOW THE SEED GREW ...

The motivation for the writers and artists to create historical non-fiction for children, and inadvertently becoming protagonists in their national historical narrative derived from three convictions.

One, concerning the low levels of literacy and numeracy at early childhood, primary and secondary levels despite the high enrollments of children across the Pacific region in primary school. As many as half of the children in Year 4 are at the Pacific literacy benchmark for their grade according to the findings published by the Pacific Islands Literacy and Numeracy Assessment (PILNA0) 2018. According to Patrick (2020), in Vanuatu eight out of ten children aged four to eight cannot read by grade three and do not meet the national literacy standard. Patrick (2020) also noted that a large portion of students fail to meet the national standardised tests in reading comprehension and writing and there is a serious concern regarding adult literacy, out-of-school youth and the quality of the existing school education system.

Similarly, a recent study conducted by the Vanuatu Ministry of Education and Training showed the same level of concern. The study produced the National Strategy to Improve Language, Literacy and Numeracy Rates for Young People and Adults in Vanuatu (LLN) 2018–2023 and indicated that approximately 33% of the population over the age of 18 are literate, in the sense of being able to use reading, writing and numeracy skills in familiar contexts in everyday life; while 33% are semi-literate and 33% are illiterate. These findings are concerning both on the international and national levels in terms of thinking about literacy and numeracy.

The second motivational factor for the contributing writers and artists was to make sense of life and for the project to be a representation of their dialectical unity as a community through story-telling about their shared, yet diverse, experiences and help create a national narrative that is inherently the story of Vanuatu – stories from the past and present about different kinds of ni-Vanuatu who have helped to build a young nation. Vanuatu's education system has evolved since Independence in 1980 to include over 60 vernacular languages taught at the early childhood levels, with students transitioning to either English or French by Year 3. Recogn-

nising that story-telling supports this transition into an additional/foreign language through compelling, true content about our own country in a bilingual book was another contributing factor to the resulting product.

And finally, the third reason was to change the prevailing narrative of the dominant culture to allow for home-grown authors to write stories featuring characters that look like the young readers in order to help them form a connection to the book and, at the same time, allow for a deeper comprehension of the text.

CREATING A NATIONAL NARRATIVE ABOUT INDEPENDENCE AND SELF-DETERMINATION

The production of contemporary history – or the documentation of lived experience, as a preferred description by some – can be fraught with contention about veracity of perspective and the objective authority of the record-keeper. For recently post-colonial Pacific Island states, this ‘capture’ of contemporary history is a key part of the nation-building process. As Naupa and Lightner (2005) and Leach (2015) have noted, the unifying themes of a nation’s independence and the post-colonial struggle over the ownership/framing of historical narratives and identities are key steps in a nation’s maturation. Leach (2015: 51) describes historical knowledge as a process of evaluating competing historical claims and (in an educational setting) “teaching students the process of gathering evidence to test them”, which in turn is an essential part of democratic citizenship. Practices of a single, authorised narrative of national history are, simply, undemocratic.

In creating a national historical narrative about independence and nation-building, there are inherent risks in preferencing certain perspectives or experiences over others. The power in crafting narratives can be a contested space, as the idiom “history is written by the victor” signals, often telling more about the crafter/state of democracy than the event. As noted African author Chimamanda Adichie (2009) has described, there is a danger in accepting a single story in that it can lead to default assumptions, incomplete understanding and, fundamentally, prevents us from understanding the more complex nuances of situations and experiences. Critical inquiry skills are therefore key to developing a more nuanced understanding of national history; they

also contribute to a public narrative that accepts/embraces the diversity and nuances in historical records. This in itself becomes a process of nation-building through building consensus and unity around diverse experiences.

Across the Pacific, it has often been the role of academics, regional institutions such as The University of the South Pacific, and donor projects to produce well-researched narratives of historical events. This research investment has been an important and essential contribution to capturing and recording the Pacific's contemporary history as it is made. However, in Vanuatu, despite the development of the first national history curriculum by the Vanuatu Cultural Centre and Ministry of Education and Training in 2004–5, there is a limited curriculum for embedding critical thinking into the understanding of history; therefore student knowledge of the diversity and complexity of national history is limited. Popular public narratives have traditionally focused on a few main political figures in independence, where independence, self-determination and sovereignty are often described in narrow terms. The *Taf Tumas* collective wanted to broaden this understanding to better reflect a more rounded national narrative about independence and self-determination, reflecting society's experience of independence beyond political leadership. By bringing together diverse stories spanning Vanuatu's first four decades, the writers and artists aimed to create a more representative and inclusive narrative about Vanuatu's 40-year history.

Pacific voices in recounting national histories or stories of independence have often been couched in terms of academic experiences (e.g. 1970s/80s writings, e.g. Donald Kalpokas and Grace Molisa), and have provided an invaluable insight into the indigenous perspective of the moment. For example, Donald Kalpokas's 1977 poem "Who Am I?" reflects on the political identity-seeking mindset of fellow compatriots during the decolonisation period. Grace Molisa's and Mildred Sope's independence-era poetry equally explore the heavy weight of academic privilege and the unpacking of voice liberation. Combined, all these poetic voices highlight and reflect a pro-independent Vanuatu perspective of indigenous autonomy, leadership in historical story-telling and authority in the navigation of Vanuatu's future.

In the early 2000s, through the Vanuatu Cultural Centre, there was a government-led effort to create and institute a national history curriculum to

build generational understanding of Vanuatu's historical experience and its impact on contemporary policy and legislation. Completed in 2004 and launched by the First Lady of the Republic of Vanuatu, Hanson Mataskelekele, Vanuatu's inaugural *Histri blong Yumi long Vanuatu*, a three volume series plus teacher's guide, is still not part of the national curriculum due to the Vanuatu Government's inability to institute a bilingual (French and English) language text for secondary schools. This educational limitation has been unfortunate at the expense of intergenerational knowledge exchange and appreciation, resulting in the lack of the *Histri blong yumi blong Vanuatu* textbooks being taught in mainstream curriculum to date (neither English nor French), to the potential detriment of future, well-informed and knowledgeable ni-Vanuatu.

Knowledge of our national history, together with artistic interpretations of perspectives of national history, enhance our intergenerational understanding of the impact that history plays on contemporary experience and decision-making. With national history not being a formal subject of instruction in the Vanuatu secondary school system, this type of learning is at the will and whim of individual teachers and school managers. The power of national story-telling is in its ability to relate and re-tell significant historical events in a manner that is accessible to its audience – young or otherwise – and to convey key messages and themes for subsequent reflection.

The decision to include artists in the *Taf Tumas* literacy endeavour was in part due to a recognition that in a society with low levels of literacy, engagement with reading must include drawing the eye to the page. The portraits developed, in a wide range of artistic styles by school children, youth and professional artists, were published with motivational quotes by the protagonist in each story. Combining art with text was also a powerful way to shape an inclusive public narrative that Vanuatu at 40 is a nation that has strength and unity in its diversity.

STORIAN

In the Pacific, there are different ways of knowing and diverse indigenous epistemologies (Gegeo 2016); for ni-Vanuatu our ways of knowing are steeped in the Melanesian context of ontology. The ways of knowing and

being, as well as understanding of oneself in relation to the world, is often seen through the lens of *fasin blong storian* or *storian*, which is the method that was used largely by the writers to carry out this book project from start to finish and driven by one simple question posed by Anna's daughter: "Where are the stories about Vanuatu people who have done amazing things?" This question not only opened up a wealth of information but became the ethos of a huge undertaking that was carried out using the Vanuatu relational mode of communication and in the context of *storian* from the start to the end.

To *storian* is to invoke one's mind of the past and present, and to relate these stories to the social world. In Vanuatu, *storian* or *fasin blong storian* takes place when people come together to exchange and interchange as well as create a collective experience of dialoguing in a manner that is cohesive, relational and often timeless. In this project, *storian* is used to bring together 40 different stories of ni-Vanuatu from diverse backgrounds and customs. *Storian* is also the catalyst of the unification of story gathering, and the assembling of writers, artists and volunteers together to share their ideas throughout the process of the making of the book, *Taf Tumas*. It can also influence the level of pedagogical effectiveness in teaching history.

DISCUSSION

We will now explore three common themes that emerge from the use of Vanuatu's *storian* or storytelling approach in *Taf Tumas* to develop a new public narrative/consensus building about a 40-year old nation united and made strong by its diversity.

1. Building unity through making history

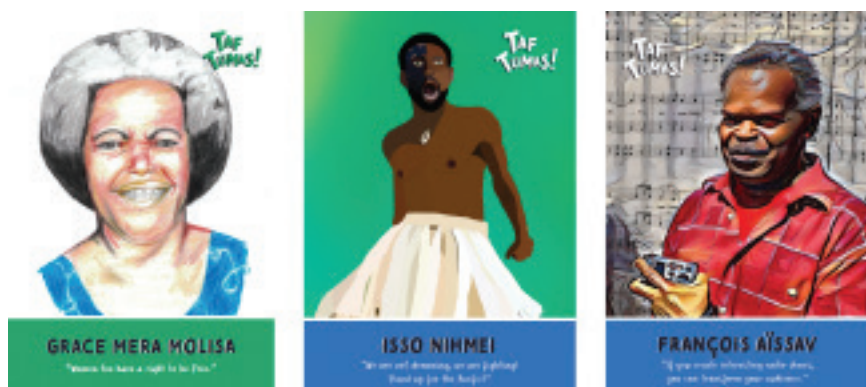
The *Taf Tumas* journey to develop a historical non-fiction book for Vanuatu has parallels with Vanuatu's self-determination towards Independence:

- 1] *Connecting with communities*: by reaching out widely, using social media and social networks (in the 1970s it was primarily radio and word-

of-mouth), a community of writers, researchers, editors, translators, designers and artists emerged who were committed to collaborating to develop something for the public good. This connection-building during the 1970s pulled a nation together for Independence; with *Taf Tumas* it pulled together a diverse community, even beyond the shores of Vanuatu, to create valuable children's literature as part of nation-building.

- 2] *Having an inclusive approach*: ensuring many opportunities for public input; equitably selecting 40 out of 100+ stories (gender, geography, sector, experience, race, etc.); fostering a community of volunteers (75 by the time of the launch) who freely gave time and led/facilitated different aspects of the book, whether it was translation, fact-checking stories, editing, publishing, artwork, radio recordings, government liaison or logistics. This empowered volunteers to take leadership roles all geared towards a common objective. In Vanuatu's road to independence all types of communities, chiefs, church groups and leaders were needed to spread the independence message. This (comm)unity building approach to building consensus and support for the historical storybook is uniquely part of Vanuatu's *storian* process, which was further expanded through the process of engaging new volunteers in radio-recordings and developing a website.
- 3] *Staying on message*: focusing on celebrating Vanuatu's diverse people who have done great things for our country, in different ways, which resulted in the book title: *Taf Tumas! Different journeys, one people*. And being brave about honouring diversity in all its forms, including stories about people who identify as being LGBTQIA or people from different racial backgrounds. Everyone is part of Vanuatu's story of 40 years of independence. In Vanuatu's own self-determination story, focusing on the message of indigenous land rights and embracing the diversity of land governance across the country (with kastom governance) helped to build an authentic unity around independence.

Figure 2. Each story required consent, fact-checking and confirmation prior to its release to ensure accurate, factual and authentic stories that build a true picture of Vanuatu's post-independent history. Examples of Grace Molisa (women's rights advocate), Isso Nihmei (climate change activist) and Francois Aissav (author of national anthem) are in the images.



The Melanesian values of reciprocity and friendship were instrumental in finding a solution to support the making of a children's storybook. Volunteers readily put up their hands in the spirit of solidarity to see the book project come to fruition. In essence, this community-building approach is a reflection of the *nakamal* of women and men writers, as well as young artists from different backgrounds and a diverse array of talented people who participated in the ethos of *fasin blong storian* of how to find a solution to not only produce one-of-a-kind, home-grown Vanuatu literature, but also to inspire parent-child literacy engagement in the basic sense of reading a book that is authentically *ni-Vanuatu*. From the large pool of writers, two spouses helped by giving of their time to build and launch a website in order to make the stories more accessible to every young reader and parent in the country, the Pacific diaspora around the globe, and anyone who is interested in reading authentic stories written by home-grown authors. The forty stories were pre-recorded for radio audiences, and the audio also inserted in the website.

Figure 3. Artists of all ages from across Vanuatu and its diaspora produced engaging portraits to bring stories to life.



2. The value of self-determination

The *Taf Tumas* journey to develop a historical non-fiction book for Vanuatu again has parallels with Vanuatu's self-determination towards Independence:

- 1] Framing a compelling narrative about a community-based approach to pioneering a bilingual children's non-fiction story-book rested on two key messages:**
 - Despite the development of Vanuatu's national history curriculum in the early 2000s, history is not yet formally taught as a subject in schools. Yet, at 40 years of independence, there have been many great contributions to nation-building that deserve recognition and celebration, especially when #Yumi40.
 - Literacy levels are extremely low in Vanuatu, both children and parents, the average reading level being between Years 4 and 6. So a book of short stories that children can better relate to, and which children can read independently or with parents, can assist to build engagement in literacy (and ideally help build reading practice).

This is in parallel with Vanuatu's independence story that was framed around the compelling narrative of reclaiming indigenous land rights and the right to self-determination.

2] *Mobilising people/resources around this compelling narrative also valued self-determination and the power to choose one's own path:* in this case, the path of a growing movement around the narrative of home-grown literature that engages children and parents in reading while celebrating our nation's people and their achievements.

- When the seed was planted, volunteers had only ideas, passion and persistence. About 75 volunteers freely contributed their time to help bring about this book in the space of nine months. This is self-determination in practice – choosing and pursuing a path, regardless of financial resources.
- The narrative of the *Taf Tumas* book became so compelling and interesting to others that financial donors freely joined to support the movement, mobilising and providing critical support to progress the book to (printing) completion.

This is in parallel to Vanuatu's educated and church leaders who shared their passion for the independence narrative with their communities and widened support for sovereignty. They also secured external support, including from the United Nations, to help Vanuatu reach its independence milestones.

3] *(Comm)unity building through documenting diverse experiences of nation-building was a key part of the process:* there is no single story that can adequately describe Vanuatu, who we are as a people or what we have achieved as a nation. We are diverse people. We have 113 indigenous languages and many different customs and cultures. We have 3% non-Melanesian citizens. But citizenship is only one measure of a nation. We have multiple faiths. We have a growing diaspora. Building unity across this diversity emerged as a key aspect of the *Taf Tumas* development process, building a community around a common purpose along the way.

3. The role of story-telling and public narrative in reaching ni-Vanuatu/consensus-building about nationhood

The *Taf Tumas* project began with three core goals: encouraging Vanuatu's children to read; sharing stories about people and contexts familiar to Vanuatu's children; and inspiring Vanuatu's children with real home-grown stories. Producing a physical book and getting it into senior primary schools across our islands was one key part of this, but as core communication principles tell us, choosing the right mediums for reaching the right audiences is critical for success (Bivins, 2014). In Vanuatu, this naturally led to encouraging the stories to be read out loud face-to-face with children and families, as well as making and freely sharing recordings on radio and online – in our three official languages, Bislama, English and French – and urging others to do so locally as well as internationally to reach the ni-Vanuatu diaspora. For example, the audio recordings continue to be broadcast regularly on the 'Yumi Talem' (Our Voice) Bislama radio programme in the Nelson region of New Zealand (Valori Patrick [Yumi Talem producer and presenter], personal communication, 6 April, 2021). For the ni-Vanuatu seasonal worker audience, the *Taf Tumas* stories contribute to one of the programme's aims of broadcasting voices from Vanuatu to help the workers feel home is not too far away (Valori Patrick, personal communication, September 9, 2020).

Vanuatu's indigenous *storian* approach, whether in a *nakamal*, at home on the mat or in the community, enables a system of relaying stories, adapting them to audiences and embracing additional inputs/improvements to a story to clarify the messaging. The *storian* can allow many stories to connect, building a bigger story with many parts. This is powerful. *Taf Tumas*, in producing 40 different stories, has powerfully built a bigger story about Vanuatu's diversity, yet common passion/principles.

The emphasis on 'home-grown' literature is also particularly important for effective communication. Pacific Island societies tend to be 'high-context cultures', where context and specific physical and social settings are likely to convey more meaning than the words alone (Neuliep, 2015). In addition, high-context cultures tend towards 'collectivism', where the well-being of the group is considered more important than that of the individual (Neuliep, 2015). *Taf Tumas* – the 40 home-grown, short, non-fiction sto-

ries brought together by many volunteers – therefore speaks to ni-Vanuatuan far more effectively than literature from any other country because of shared experience and knowledge. For example, the geographical locations, the mention of ‘kastom’ without explanation, of Independence with a capital letter, the small absence of the word ‘island’ after island names, and our group effort is all part of our shared understanding. One other important point in regards to effective communication (Seitel, 2014) is that the book – or more importantly, its stories and the collective process of gathering and communicating these – is not only factual but also emotional, inspiring, personal, relatable, includes ‘celebrities’, and prepared and presented (where appropriate) with humour and fun in order to engage with key audiences.

These communication and story-telling techniques were applied to build great public awareness of, and narratives around, themes of gender equality, diversity, inclusion and human rights to support a changing of mindsets.

Nation-building can sometimes be described as structuring a national identity that unifies people. Vanuatu’s independence movement needed to nation-build through fostering unity between Anglophones and Francophones, whilst allowing for diversity – the education system being a key example. It can typically be structured using the power of the state to unite the population around a common narrative or experience. For Vanuatu at 40, the indigenous sovereignty movement of the 1970s remains relevant, with the addition of the need to recognise Vanuatu’s increasingly diverse populations and experience. Describing Vanuatu only as a Christian country founded on Melanesian custom principles and practices is only one part of the picture; there are additional stories, experiences and themes that have shaped this nation, including “difficult” stories. *Taf Tu-mas* therefore also sought to highlight these themes through its stories so that the next generation of Vanuatu’s leaders (who are currently children) recognise that diversity is a strength.



Figure 4. *Taf Tumas* went to the radio waves and online

Other themes that were important to the group of volunteers working on *Taf Tumas* were around promoting gender equality, embracing diversity and supporting human rights. These themes were tackled and promoted through the *Taf Tumas* stories to plant seeds of deeper understanding, and shift conservative beliefs that marginalised certain members of Vanuatu society.

Not only was it important to demonstrate a variety of voices, but also to reflect some of the voices and experiences that may not be so 'loud' and may not be heard through the mainstream stories. The *Taf Tumas* team ensured geographic diversity across the six provinces and many islands of Vanuatu, as well as ethnic diversity from within Vanuatu and a range of human rights issues, including violence against women and girls, as well as issues around bullying and discrimination in relation to Lesbian Gay Bisexual Transsexual Queer (LGBTQ) rights and the rights of people living with disabilities – with activists in these areas telling their own stories of challenges faced as well as achievements. It was particularly important to do this in a way that brought attention to the issue without deepening existing stigmatisation – the 'do no harm' principle – as well as encouraging reader engagement. Careful consultations were held with the Curriculum Development Unit of the Ministry of Education and Training around some of these topics and how to best bring these out as a thread through the

stories. For instance, by engaging directly with schools and parents on issues of inclusion and human rights, stories about people with disabilities were embraced wholeheartedly by parents, teachers and children – and even demanded.

Figure 5. *Taf Tumas* stories included the ‘less visible’ voices of those marginalised by society, as well as ethnically diverse voices, acknowledging their journeys as contributing to nation-building



However, it was more challenging to engage some of the public in stories covering topics of gender violence and LGBTQIA issues. There was some backlash and hate speech on social media due to these themes. The Taf Tumas team had anticipated that this was going to be the case and had planned and drafted prepared responses centred on ensuring the diversity of voices of all ni-Vanuatu came through the stories – with this linking to the human rights discourse as well as a deliberate attempt to include as many of the diverse and unique voices and experiences that have shaped Vanuatu to date. This resonates with Vanuatu’s commitment to the United Nations Sustainable Development Goals to “leave no-one behind” in how we tell our own story of nationhood.

CONCLUSION

Underlying all of the stories in *Taf Tumas!* is the principle of self-determination; the idea that truly positive change anywhere requires taking

charge of one's own affairs, whether at the level of the individual, the community or the society. It is this idea that resonates with the story of Vanuatu's road to independence, when young Melanesians brought a new nation into being with the power of their own voices. The appeal of joining together to grow a little idea into something much bigger perhaps also explains why this book project was so appealing to the many ni-Vanuatu who generously gave their time and energy to help produce it.

Taf Tumas! reminds a nation that people power, no matter how seemingly invisible or hidden, is what makes Vanuatu. It expands the story of Vanuatu's independence by shining a spotlight on Vanuatu's 'hidden figures' – the unsung people who have helped to build a nation over the past four decades, alongside the more visible political leadership. This message, on the occasion of Vanuatu's 40th independence anniversary, also resonates widely.

We suggest that the (comm)unity-building approach to documenting history produces greater engagement, and therefore greater consensus about the historical record. Documenting a nation's history, as it is made, through community voices makes a powerful contribution to nation-building.

In reflecting on the power of a single idea, we reflect on how stories evolve to speak to a more contemporary audience. Vanuatu's modern-day story of independence at 40 is one of a diverse people united in spirit; we may have taken different journeys, but we are one people working together for the betterment of our country. In reading about the achievements of our politicians, climate activists, priests, doctors, teachers, nurses, poets, human rights advocates, musicians, journalists, artists, athletes and parents, the spirit of a young nation at 40 shines through, reminding us of the power of our own stories.

REFERENCES

- Adichie, C. (2009). "The Danger of a Single Story." TEDTalk. (<https://www.youtube.com/watch?v=D9lhs241zeg&v=1=en>)
- Bivins, T. H. (2014). *Public Relations Writing*. New York, NY, USA: McGraw-Hill.
- Gegeo, David. 2016. "Indigenous Epistemology in the Pacific." The University of South Pacific Pacific Studies lecture series (YouTube). <https://www.youtube.com/watch?v=lnWUqHp3H4c>
- Government of Vanuatu. (2016). *National Adult Language, Literacy and Numeracy Strengthening Strategy, 2016-2020*. Port Vila.
- Lightner, Sara and Anna Naupa, 2005. *Histri Blong Yumi Long Vanuatu: An Educational Resource*, vols. 1–3. Port Vila: Vanuatu Cultural Centre.
- Leach, M. (2015). "The Politics of History in Timor-Leste." in *A New Era?: Timor-Leste after the UN*. Eds. Sue Ingram, Lia Kent and Andrew McWilliam. Canberra: ANU Press. Chapter 4, pp. 41 – 58.
- Neuliep, J. (2015). *Intercultural communication: A contextual approach* (Vol. 6th ed.). Thousand Oaks, California: Sage.
- Pacific Community. (2019). (rep.). *Pacific Islands Literacy and Numeracy Assessment 2018 Regional Report*. Retrieved from
- <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/PILNA-Regional-Report-2018.pdf>
- Patrick , G. (2020). Vaka Pasifiki Education Conference. In *Overcoming Obstacles to effective literacy programmes in Vanuatu: An exploratory examination of instruction and practice*. https://www.researchgate.net/publication/340862593_Overcoming_Obstacles_to_effective_literacy_programmes_in_Vanuatu_An_exploratory_examination_of_instruction_and_practice
- Seitel, F. (2014). *The practice of Public Relations* (12th ed.). Boston: Pearson.
- The Pacific Community. (2018). *Pacific Islands Literacy and Numeracy Assessment*. Noumea.
- Sai, A. (1997). *Voicing the voiceless: textual representation of women in Melanesia (thesis)*. Department of English, Wollongong.

3

Session

KASTOM MO KALJA IN EDUCATION

Frameworks for Integrating Cultural Processes and Knowledges in Education

Robin Averill

Te Herenga Waka, Victoria University of Wellington,
Aotearoa New Zealand

Ensuring educational contexts strongly embody, incorporate, and nurture the cultural perspectives of the society/ies they serve is vital for cultural preservation and ensuring academic success and wellbeing. However, such work is challenging, particularly in countries with a history of colonisation. This presentation draws from twenty years of research in Aotearoa New Zealand into how cultural perspectives can be embedded into educational contexts. Research-based frameworks that can be used to foster, develop, and analyse incorporation of cultural knowledge, processes, and priorities into educational settings are provided. The frameworks can be used to consider educational leadership and environments, teaching and learning programme design, teaching practices, learner wellbeing, and stakeholder relationships. Examples of cultural perspectives of Indigenous Māori and New Zealand Pacific learners will be included to show how the frameworks can help discuss and promote culturally sustaining educational practices. The ideas are offered towards stimulating wide, deep, and creative thinking about ways that links between culture, education, and identity can be developed and enhanced in teaching and educational settings.

Kia mau ki te kaupapa: Uphold the reason and purpose

Kia tika te mahi: Do it correctly

Whakamahia: Do it

I acknowledge and honour the many research colleagues who have contributed to the work described here. This research would not have been possible without many minds, much teamwork, and collective strong

commitment to finding ways to help make our teaching and education system in Aotearoa New Zealand more suitably reflective of *te Ao Māori* (the Māori world) and Pacific heritages.

Education has a strong responsibility to ensure that the cultural identities and values of learners are powerfully reflected, sustained, and enriched. Teaching and learning in educational institutions occur within wider institutional and societal contexts (Hall & Kidman, 2004), and are impacted in various ways by the priorities, beliefs, and knowledge of their communities. Ensuring education is serving learners and society well is a substantial task, particularly in societies and education systems shaped by colonisation, and in societies with many languages and cultural groups. Findings from our efforts to explore and enhance the attention to cultures and cultural identity of Māori and Pacific heritage learners that within initial teacher education, schooling, and early childhood education centres in Aotearoa New Zealand are presented. Similarities and differences across the frameworks, and supports and challenges to the research work are considered, and reflections on key factors that enable such research are shared.

First, we consider frameworks that focus on teaching practices. Next, we turn to frameworks which can be used to consider curriculum design. We start with the two most recent frameworks we have been investigating and then turn to earlier work. We currently have two research teams examining culturally sustaining practices. One team is exploring early childhood, primary, secondary, and tertiary teachers' interpretations of key Pacific values (Averill, Glasgow, & Rimoni, 2020; Averill & Rimoni, 2019; Rimoni & Averill, 2019). The other is examining how categorising teacher actions using a framework from environmental sustainability can help develop teaching practice in relation to *te Ao Māori*, the Māori world (Averill & McRae, 2019, 2020; McRae & Averill, 2019).

The Pacific values project explores and contrasts the perceptions of New Zealand teachers with and without Pacific heritage regarding how they understand, enact, and nurture values important across New Zealand's Pacific groups (respect, service, reciprocal relationships, leadership, love, spirituality, family, inclusion, and belonging) (Ministry of Education, 2018). For this research, the nine values are the framework we are exploring towards helping our student teachers and other teachers understand ways

of better interpreting their teaching role in relation to Pacific learners and their families. This work has exposed that many Pacific heritage teachers hold the values more broadly and deeply than their non-Pacific counterparts, which impacts on their relationships with Pacific learners and their families as well as on their teaching practices (Averill, Glasgow, & Rimoni, 2020). Examples from Pacific teachers' comments show deep feelings associated with these values. For example, to describe the value of service, Pacific heritage teachers said:

Service is giving everything I have and others giving everything they have and realising that you're not just an entity in yourself but you are part of the whole larger community and family.

That's the biggest thing for me about my teaching, providing service that scaffolds these kids' learning to be successful in life. If they make progress and succeed it will be a big success for them, the family, the church, because we are not individuals, we represent the church, the community, the village.

Service is embedded, it's your core purpose. It more than just serving – it is ensuring the needs of your elders, community, family, and children are all met.

To describe feelings about the value of family, Pacific teachers stated:

Family is probably more important than anything else, for me personally. There is this kind of – it is not really a saying, but a thing that some Pacific Islanders say – and it is like “family to loyalty”. It means “family to the death” ... what it means is that they would choose to protect and uphold and maintain that family kind of unit above other things.

To me, family is everything, it's at the core with my faith. Everything I do is for the family; family is at the forefront and the centre of everything. My parents would say “you carry your family's name everywhere you go and so your actions affect and come back to the family”.

Pacific heritage teachers' perspectives on respect again show deep feelings associated with the values:

Respect is having empathy and looking at things from the other person's perspective ... considering the wealth of knowledge, and strengths and skills that this person can bring, and this community can bring ... humility is an important starting point in terms of that respectful relationship.

Respect gives parents that sense of "we're valued, we feel valued, you value us, and our children aren't going to lose their sense of identity, they're going to retain who they are, and be proud of it as well".

Respect is showing you know that the student isn't just a person arriving at school on their own, but there's a big family that surrounds them.

Our work has shown that there is strong potential for teacher and school-parent/community relationships and learning to be undermined by differing expectations amongst Pacific and non-Pacific teachers regarding how these values are demonstrated, nurtured, and embedded in school and teacher ways of being and teaching.

A framework we are using to examine and develop practice culturally sustaining for Māori learners (Averill & McRae, 2018) with our student teachers across all of our initial teacher education programmes was drawn from environmental education (Sterling, 2004). This framework has four dimensions – three describing the depth of responsiveness of practices to te Ao Māori, and the other, 'representation', providing the opportunity to reflect on the level of partnership of this responsiveness with Māori, key to successful reflection of te Ao Māori. Practices are categorised as fitting best with an 'accommodation', 'reformation', or 'transformational' approach, depending on whether they respectively are a minor addition to usual practice, reshape normal practice within the usual teaching/schooling paradigm, or illustrate a new way of thinking about teaching that fits better with te Ao Māori, strongly challenging the status quo. We have found this framework useful for interrogating our own practice and assisting student teachers to design culturally sustaining teaching activi-

ties (Averill & McRae, 2020). For example, by considering our mathematics initial teacher education courses in light of the framework, we found many examples of reformational approaches that seek to reshape the status quo, such as through:

promoting holistic responses to learning, increasing student autonomy, enhancing student relationships with mathematics learning and wellbeing in relation to dimensions of the *whare tapa wha* (four sided house) (Averill, 2012; Durie, 1994).

using and articulating pedagogies involving mathematical discussion through in-the-moment coaching, and linking this with cultural competencies (e.g., *ako*, *wānanga* (Averill et al., 2015; Ministry of Education, 2011)).

We identified fewer examples of transformational approaches, enabling targeted decision-making about next steps for the course development, such as through incorporating:

bilingual bicultural teaching with strong involvement of *whānau*, partnership schools, and community.

suitable physical context, location of learning, and nature and content of curriculum and curriculum delivery.

Our reflections include the idea that while reformational practice makes substantive change to the status quo, it is still foundationally embedded in Eurocentric processes and systems, whereas suitable starting points for transformational practice are culturally-embedded activities. We believe that analysis using this framework is time dependent, in that, over time, practices that were once seen as reformational become the status quo, which enables constant pushing of the boundaries of what constitutes culturally sustaining practice over time as we seek to continue to be transformational towards decolonising education and teaching.

Looking to our projects from previous years, through using data from an extensive study into teachers' care for their Year 10 learners (Averill, 2012), teacher practices were analysed using Durie's (1998) *whare tapa*

whā (four-sided house) framework describing components of *hauora*/holistic health and well-being. Durie's framework has four interconnected dimensions: *te taha hinengaro*, *te taha whānau*, *te taha tinana*, and *te taha wairua*, (respectively representing emotional, physical, social, and spiritual wellbeing), together figuratively providing the four walls supporting a whare/house. For example, *te taha hinengaro* relates to thoughts and feelings – which in the classroom can be attended to by the teacher setting high attainable expectations of learning, reinforcing firm boundaries, involving students in decision making, varying lesson activities, challenging students' thinking, providing feedforward/feedback on learning, and taking necessary prior learning into account in teaching. *Te taha whānau* relates to relationships which the teacher can nurture through developing a strong sense of class community, incorporating aspects of students' lives and personalities into their learning tasks, greeting and farewelling students, and using inclusive language (e.g. 'we are going to'... rather than 'you are going to...'). *Te taha tinana* relates to physical health and wellbeing. The teacher can attend to this dimension of students' wellbeing by providing opportunities for students to move about when learning and caring for matters relating to students' physical wellbeing. *Te taha wairua* represents spiritual elements of wellbeing, which includes tangible aspects such as showing respect for students, providing timely assistance, encouraging shared decision making, using specific praise and encouragement, providing opportunities for students to experience success, and liking and respecting learners, and less tangible spiritual aspects. Analysis using this framework helps show that teacher practices can positively impact on learners' cognitive and wider wellbeing. Consideration of these four aspects of wellbeing indicate that teacher care for learners, their learning, and their cultural identities can be developed through considering how teaching practices and interactions with learners may affect learner wellbeing and can be adapted to maximise learner wellbeing.

Two frameworks we have developed and used to inform course design in initial teacher education are the Components/*Ngā Huanga* model and the Holistic/*Te Huinga* model (Averill et al., 2009). The former arose from exploring student teachers' identification of components that drew from te Ao Māori within their mathematics education course. In our teaching of the course, we incorporated as much bicultural content in as many ways as we could think of, and we then surveyed student teachers about

the bicultural perspectives they had noticed throughout the course. The Components/*Ngā Huanga* model (Figure 1) came out of analysing their responses. The model enables examination and description of structural course features (e.g., protocols, pedagogies, assessment, teaching personnel) and course content (e.g., *te reo Māori*/Māori language, readings, design and contexts drawn from Māori settings and authors, learning activities, and lesson and unit planning) in relation to *te Ao Māori*, and provides a range of elements that can be developed further in this regard.

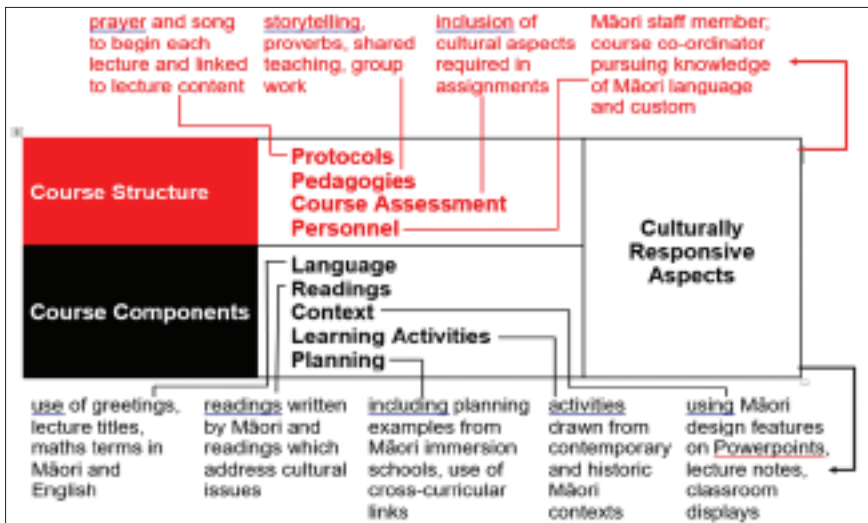


Figure 1: The Components/*Ngā Huanga* model of culturally responsive practice (Averill et al., 2009, p. 167)

In contrast to starting with a course and adding cultural elements to this, in our next study, a holistic model was used to develop a new course in which the course design, activities, and content all linked to a grounding metaphor of a cultural activity, the making of a *kōwhaiwhai* woven wall panel (Figure 2). Mathematical content and pedagogical content knowledge were linked to the course metaphor and students engaged throughout the course in making their own *kōwhaiwhai* panel that depicted their growth as a mathematics teacher and embodied their course learning. Lecturers felt more satisfied that the holistic model ‘felt’ more culturally sustaining, as the starting point was more culturally grounded than in the components model. Similar to the holistic approach we explored, our

new initial teacher education programmes are based on a grounding metaphor of a *waharoa*, a gateway, aspects of which describe our entire initial teacher education programme and the student teachers' intended learning. As they acquire the knowledge and strategies needed to be qualified teachers, student teachers figuratively pass through '*te waharoa*' into the teaching profession. Such culturally-grounded metaphors provide a powerful foundation for acknowledging cultural knowledge, language, and values, and demonstrating commitment to education that foregrounds sustaining learners' cultural identities.

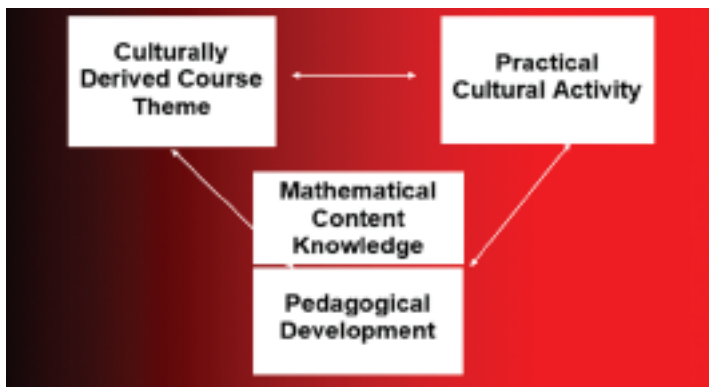


Figure 2: The Holistic/Te Huinga model of culturally responsive practice (Averill et al., 2009, p. 172)

A further model was used to explore the extent to which our student teachers carried their learning about culturally sustaining practices with them into their own first years of teaching (Averill, et al., 2009). This framework uses the three principles often associated with *Te Titiri o Waitangi*/the Treaty of Waitangi: partnership (meaningful consultation with cultural partners), protection (promotion of language and custom), and participation (ensuring success for all learners). In this study we found that our graduated teachers could describe aspects of their practice that fitted with each of the principles and supports and challenges to their teaching in relation to these. The school context and beliefs and attitudes of other teachers and parents regarding what counts as suitable school activities and learning content could either enhance or challenge their attempts at teaching in culturally sustaining ways. The busyness of the teaching role, including that as novice teachers they took longer than

their more experienced colleagues to teach each topic, made it difficult for them to find time to develop and implement new culturally sustaining practices and activities. Lack of accessible resources was also a challenge for these teachers, although hopefully that factor is now improving for today's graduating teachers.

Consistent with several of the frameworks discussed above is the idea of building learning activities on culturally-based activities, knowledge, and pedagogies. Such work helps deconstruct boundaries between school learning and learning outside of school. Learners can bring their passions, expertise, and enthusiasm to their school learning in these situations. For example, Taeao's work on using dance, the *sāsā*, to help develop her learners' mathematical understanding shows that shaping learning activities on cultural activities and contexts can be creative, exciting, and powerful (Taeao & Averill, 2019, 2020). Such culturally-grounded learning activities acknowledge the place of society's activities within formal education settings and help reflect within these the rich diversity of pedagogies used for teaching and learning in the community historically and in the present. Exploring teaching in this way is powerful as it raises questions regarding suitability of what can be seen as school-based ways of teaching and learning, factors that must be considered when drawing on culturally-based expertise and knowledge, and even the nature of curriculum content. For example, a mathematical activity based on sharing food or items amongst a group of people can be interpreted differently when considered culturally and mathematically. Even sharing may be what is expected to solve a problem mathematically, but even sharing may not be appropriate culturally.

DISCUSSION

All of the frameworks we have used have the simplicity, flexibility, and versatility to enable consideration of matters relating to classroom teaching and learning as well as implications of and for education policy and school-wide contexts. While some of the frameworks were developed from analysis of study data (e.g., Averill, et al., 2009), others were drawn from policy (e.g., Saunders, Averill, & McRae, 2018) or from others' research (e.g., Averill, 2012, Averill & McRae, 2019). Keeping our eyes in-

ward and outward has enabled us to explore a wider range of ideas than would have been possible using either approach on its own. We have tried to base our work suitably by drawing from the expertise and knowledge of colleagues with rich cultural backgrounds and understandings and by drawing from culturally-located constructs. For example, across our work in relation to responsiveness to *te Ao Māori*, we have tried to ensure the use of *te reo Māori* and models drawn from culturally-linked origins. For the Pacific-linked study, we drew from a framework of values important to many Pacific peoples.

Two of our research projects link deliberately to policy implementation, one to the values in *Tapasā* (respect, service, reciprocal relationships, leadership, love, spirituality, family, inclusion, and belonging) (Ministry of Education, 2018), and another to using the cultural competencies of *Tātaiako* (*ako, wānanga, manaakitanga, tangata whenuatanga, and whanaungatanga*) (Ministry of Education, 2011) as a research framework (Averill, Anderson, & Drake, 2015; Saunders, Averill, & McRae, 2018). For both the Pacific values project and the *Tātaiako*-linked project, our intention was to use the frameworks within the policy documents to assist our student teachers to develop as teachers, and for practising teachers, as tools to reflect on and develop their teaching. The policy documents are familiar to student teachers, their associate teachers, and their future colleagues, and so we believed helping them understand culturally linked aspects of these policy documents would directly assist with policy implementation as well as with enhancing their own culturally sustaining teaching practices.

Supports and challenges to our work using frameworks include factors related to national and educational contexts, personnel, and societal attitudes and priorities. The grounding contextual factor in Aotearoa New Zealand is *Te Tiriti o Waitangi*, which constitutes agreed promises between Māori and the British crown consistent with principles of partnership, protection, and participation. *Te Tiriti* is increasingly recognised and foundational to education policy and practice (e.g., Education Council, 2017; Ministry of Education, 2011). Although there is much ground yet to cover for full *Tiriti* implementation, societal attitudes to integration of the Māori language in everyday contexts and communications and acknowledgement of Māori cultural priorities are becoming more positive, accepting, and expectant than across the past 30-40 years. When we first

started our research with student teachers, we needed to explain why we were incorporating Māori knowledge, language, and ideas within our courses, and to encourage student teachers to see that these had a place in their own teaching, and we expected some negative responses. In contrast, now, many student teachers arrive to their initial teacher education programmes expecting and asking for strategies to ensure their teaching strongly reflects these elements. So, initially societal attitudes were a challenge to the work of decolonising teaching and learning, but now they are a support.

CONCLUDING THOUGHTS

Overall, our work has sought to explore what can be done to examine and reduce the stubborn challenge of adapting educational practice to be fit for the society it serves, how various strategies towards this can be implemented and described, and how we can keep developing new ways of progressing this work. Using many frameworks has enabled us to interrogate many aspects of the challenges of strongly reflecting *te Ao Māori* and Pacific ways of being and doing into educational settings and has provided our student teachers and teachers with a range of ways they can explore developing their teaching with confidence.

Our research has been strengthened by, and could not have been fit for purpose without, strong partnerships in our research team, with both Māori and non-Māori members in every research team (Averill, Te Maro, Anderson, Easton, & Taiwhati, 2020). For example, without Māori members being actively involved throughout the research, cultural meanings and nuance would have been missed, from research design through to data analysis and reporting. We found that having Māori and non-Māori research team members working together enabled a wider range of questions, assumptions, understandings, and resources to be explored and used than may have been possible with a mono-cultural team.

To return to our three opening thoughts, *kia mau ki te kauapa*, for this type of work, we must know what we are trying to achieve and keep this focus foremost. Especially as we are working to break new ground, we must strive to do things appropriately, *kia tika te mahi*, and for constant

encouragement and impetus, the phrase *whakamahia* reminds us to get on with the job – the work being so very vital for our learners, their learning, their identity, their wellbeing, and our community.

REFERENCES

- Averill, R. (2012). Caring teaching practices in multiethnic mathematics classrooms: Attending to health and well-being. *Mathematics Education Research Journal* 24(2), 105-128.
- Averill, R. & McRae, H. (2019). Culturally sustaining initial teacher education: Developing student teacher confidence and competence to teach Indigenous learners. *The Educational Forum, Special Issue*, 83, 1-14. doi: 10.1080/00131725.2019.1599657
- Averill, R. & McRae, H. (2020). Exploring culturally sustaining practice for Indigenous learners in initial teacher education in Aotearoa New Zealand. *Pesquisa e Ensino*, 1-20. doi: 10.37853/pqe.e202014
- Averill, R., & Rimoni, F. (2019). Policy for enhancing Pasifika learner achievement in New Zealand: Supports and challenges. *Linhas Críticas*, 25, 549-564. doi: 10.26512/lc.v25i0.23780
- <http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/23780>
- Averill, R., Anderson, D., & Drake, M. (2015). Developing culturally responsive teaching through professional noticing within teacher educator modelling. *Mathematics Teacher Education and Development, Special Issue*, 17(2), 64-83.
- Averill, R., Anderson, D., Easton, H., Te Maro, P., Smith, D., & Hynds, A. (2009). Culturally responsive teaching: Three models from linked studies. *Journal for Research in Mathematics Education*, 40(2), 157-186.
- Averill, R., Glasgow, A., & Rimoni, F. (2020). Exploring understandings of Pacific values in New Zealand educational contexts: Similarities and differences among perceptions. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 19(2), 20-35.
- Averill, R., Te Maro, P., Anderson, D., Easton, H., & Taiwhati, M. (2020). Bicultural mathematics teacher education and research: Supports and challenges. In C. Nicol, J. Archibald, F. Glanfeld, & S. Dawson, (Eds.), *Living culturally responsive mathematics curriculum and pedagogy: Making a difference with/in indigenous communities* (pp. 113-135). Brill Sense. doi: 10.1163/97890004415768_006
- Durie, M. (1998). *Whaiora: Māori health development* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Education Council. (2017). *Our code, our standards: Ngā tikanga matatika, ngā paerewa*. <https://educationcouncil.org.nz/content/our-code-our-standards>
- Hall, C., & Kidman, J. (2004). Teaching and Learning: Mapping the Contextual Influences. *International Education Journal*, 5(3), 331-343. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ903858.pdf>

- McRae, H. & Averill, R. (2019). Ensuring Māori student success and inclusion of te āo Māori through initial teacher education. *New Zealand Annual Review of Education*, 24, 160-176. doi:10.26686/nzaroee.v24i0.6336
- Ministry of Education. (2011). *Tātaiako: Cultural competencies for teachers of Māori learners*. https://educationcouncil.org.nz/sites/default/files/Tātaiako_0.pdf
- Ministry of Education. (2018). *Tapasā: Cultural competencies framework for teachers of Pacific learners*. <http://www.elearning.tki.org.nz/News/Tapasā-Cultural-Competencies-Framework-for-Teachers-of-Pacific-Learners>
- Rimoni, F. & Averill, R. (2019). Respect: A value vital for Pasifika learners. *Set: Research Information for Teachers*, 3, 3-11. doi: 10.18296/set.0146
- Taea, S., & Averill, R. (2019). Tu'utu'u le upega i le loloto – Cast the net into deeper waters: Exploring dance as a culturally sustaining mathematics pedagogy. *Australian Journal of Indigenous Education*, <https://doi.org/10.1017/jie.2019.17>
- Taea, S., & Averill, R. (2020). 'Tu'utu'u le upega i le loloto – Cast the net into deeper waters': Using research and practice to rethink mathematics pedagogy: Let's dance! *Set: Research Information for Teachers*, 1, 49-57. doi:10.18296/set.0149
- Saunders, K., Averill, R., & McRae, H. (2018). "I can't wait to get to maths": Ako in mathematics teaching and learning. *Set: Research Information for Teachers*, 1, 11-18.
- Sterling, S. (2004). *Sustainable education: Re-visioning learning and change*. Green Books.

Robin Averill is an associate professor at *Te Herenga Waka*, Victoria University of Wellington, New Zealand. With a background in secondary teaching and assessment, initial teacher education and teacher professional development, Robin's research focuses on culturally sustaining practice and ways to improve equity of access to achievement particularly for Indigenous and marginalised learners.

Developments in Language Policy in Vanuatu

Dr Robert Early

Symposium on Education, Cultures and Identity

Port Vila

14-15 April 2021

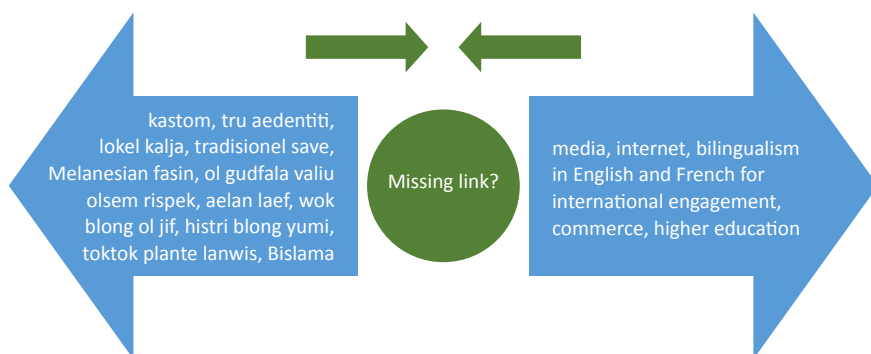
INTRODUCTION

The key question posed at this symposium for the wider education fraternity in Vanuatu was “How can the formal education system integrate traditional knowledge?” This is a huge challenge for educators, who tend to have separate feet planted in two different camps. On the one hand, they are usually responsible and good-living people, who value the strength of traditional custom and values, while on the other hand, having been more exposed to education and the outside world, they are also keen to prepare children for modern life which is dominated by other practices and approaches. This creates an internal conflict that is unresolved in the personal lives and thinking of many, and is a source of contention in many education systems. The dialectic of “tradition” and “modernity” is a feature of many aspects of life in many developing countries today.

Whether in daily life, or in high-level policy directions of the government, the contention surfaces as opposing forces that are difficult to reconcile. People feel pulled – or even torn – in two directions. This leads to a lot of double-talk. Key educational leaders are often heard in one context to use a lot of language that highlights all that is seen as good about Vanuatu life, and the role of education in preserving it, but then on another occasion, they can be heard espousing views and values that serve a different set of goals. They will talk about the importance of “custom, true identity, local culture, traditional knowledge, Melanesian lifestyle, worthwhile values like respect, island life, chiefly practices, local history, multiplicity of vernacular languages”, and they will express this through Bislama. Or, at a different time and place, they will talk about another set of aspirations,

as in the right-hand arrow below, and this may be expressed in English or French, but more likely also in Bislama.

The guiding question of the symposium focused attention on the search to discover what could be the role of education in halting this damaging bifurcation in modern life, and harnessing these forces so that they work together and even create a new synergy. It was expressed by the Vice Chancellor of the National University of Vanuatu in his opening remarks as a quest for “the missing link” that could marry the past and the future into an integrated modern national identity in the reality of the present.



One key factor that shapes the education system of a country, especially a multilingual one, is the approach that is taken to the learning and teaching of languages, by policy and in practice. In Vanuatu terms, this means what place should be given in education to the two inherited colonial languages, (English and French), to Bislama (an English-based creole), and to the vernacular languages, as well as any other introduced languages. When should they be introduced? How long should they be used for? What role should they play in teaching and learning?

The answers to these questions may change over time, in response to political, social and educational considerations. They will also usually be expressed in some kind of policy framework. This paper aims to provide a narrative, annotated in places, of how the language-in-education policy space in Vanuatu has evolved in the last 20 years. It builds on a previous summary of earlier policy provisions which was presented at a national symposium held in 2018 (Early 2019). That paper reviews the extensive

language-related provisions of the Vanuatu Constitution, including the identification of English and French as the “principal languages of education”, and the strong support for the maintenance, support and ongoing use of the vernaculars as a key component of national identity. It also looked at some of the international conventions that Vanuatu is committed to implementing and respecting, such as those which specify the rights of children to receive education in their mother tongue. The paper also discussed the early drafts of a Vanuatu National Language Policy and the proposal for a National Language Council, and those matters are revisited here below as they fall into the timeframe covered by this current paper.

EDUCATION MASTER PLAN 1999

During the first 20 years of Vanuatu’s independence, up until 2000, the focus in education was to build a single ministry of education out from the two former colonial language-based systems, and the existence of separate anglophone and francophone schools, with the use of English and French as the respective and exclusive languages of instruction was considered normal. However, the international Education for All movement fostered aspirations for decolonising education in the Pacific, and there was concern about student learning outcomes and achievements under the inherited model. International agencies, NGOs and other local voices advocated for the use of vernacular languages in education, which was presented by some as a reintroduction of these languages, or a return to the local language based approach that had been the foundation of earliest formal education in the missionary era.

Faith-based groups and other community organisations had engaged in vernacular education activities at a local level all along, but in 1999 some formalised vernacular pilot projects under the Ministry of Education were set up, and with strong support from SIL International, positive impacts were registered. The World Bank showed considerable interest, and it appeared that significant funds would be made available for the mainstreaming of vernacular education across the country: “The teaching of English and French is to be strengthened, with more and better materials and teacher training, also with the use of indigenous languages for initial literacy, which experience elsewhere shows will lead to improved learning

thereafter, including better achievements in second languages.” (World Bank 2001).

These developments were anticipated in the Education Master Plan for 2000-2015 (Republic of Vanuatu 1999:6-7), which made a commitment that within 10 years all children would receive their first years of education through the vernacular, and as in all following documents, it was specified that for the purposes of early grade learning, Bislama would also be regarded as a vernacular, in places like urban areas where the majority of children spoke it as their mother tongue, or in rural areas where the school catchment area incorporated speakers of several different small vernacular languages. The plan to implement this recognised the need for significant linguistic work to be done developing orthographies and learning resources for a large number of languages.

It therefore appeared in the early 2000s that vernacular education would be implemented as a key component of the Vanuatu education system.

NATIONAL LANGUAGE COMMITTEE 2003 AND VANUATU NATIONAL LANGUAGE POLICY 2005

At the same time, a number of interested individuals and parties, including one called the Literacy Association of Vanuatu, held a series of meetings and workshops looking at literacy promotion in Vanuatu. This was the genesis of a National Language Committee which was established by the Council of Ministers in February 2003. This committee was already making representations in 2004 to the Minister of Education at the time, Joe Natuman, for the rollout of vernacular education in primary schools to be strengthened and expanded.

The Committee realised that in order to drive initiatives in a sustainable way, and to provide a clear way forward through the complexities of Vanuatu’s historical, political, educational and linguistic context, there was a need for a clear and strong national policy for language and literacy development.

The director of the National Cultural Centre at the time, Ralph Regenvanu, who was facilitating the work of the Committee, led the formation of

a representative task force to develop a national language policy (final draft prepared in 2005), and the passing of a law to establish a national language commission, which in turn was tasked with modifying, finalising and ultimately passing into law of a national language policy.

The proposed National Language Policy which was developed in 2005 was a comprehensive, impressive and valuable statement on the kind of language future that was envisaged for the country, but unfortunately, the Vanuatu National Language Council has never met, and no official national language policy was approved, even though an annual budgetary allocation was made for this purpose. This situation did change in 2020, as will be discussed later.

Some of the provisions of the proposed policy are noted here. Its General Objectives, using its own numbering scheme, were:

- 4.1. To promote multilingualism as a national asset*
- 4.2. To promote equal access to all the official languages*
- 4.3. To promote access to opportunities for language learning for all citizens*

The policy took a strong stand on the use, maintenance and promotion of vernacular languages:

- 4.4. To encourage the use of indigenous languages*
- 4.5. To encourage the use of indigenous languages at home, both in situations where parents speak the same language and in situations where parents speak different languages*
- 4.6. To ensure that all indigenous languages are properly documented*
- 4.7. To advocate the use and development of the indigenous languages by the government and NGO's*

It also envisaged a key role for the Constitutionally-declared national language Bislama, recognising it as the largest language in Vanuatu and the first language of many citizens, especially the younger generation. Bislama was described as having “a unique unifying role”, being “integral to Vanuatu identity”, and “the only language that provides full and effective participation at national level.”

- 4.11. Bislama must be recognised and promoted as the national language of Vanuatu*
- 4.12. Bislama must be standardised to meet changing needs of society*
- 5.1.1. Bislama, as lingua franca, should be promoted and maintained*
- 5.1.5. Bislama should be used in essential state services, such as the legal system, the health service and meteorological reporting*
- 5.1.7. Any persons wishing to become citizens of Vanuatu should demonstrate proficiency in using Bislama*

The proposed policy supported the active use of the three official languages, Bislama, English and French. The inclusion of this can be seen as an attempt to ensure that Bislama continued to be afforded full status as an official language, as there was often a tendency for English and French to be used in ways that ignored the fact that Bislama also had this role.

- 5.2.1. These languages should have equal status in all government institutions and the private sector*
- 5.2.2. Vanuatu has the responsibility to promote all its official languages through media and literature*

The most contended domain for language use in Vanuatu is the field of education, and the policy gave specific guidance on this matter in a number of places.

- 4.8. To ensure that indigenous languages are used as the medium of education in schools, at appropriate levels.*
- 4.13. The Government has the responsibility to ensure that students receive instruction in both English and French and that they get the maximum benefits from learning both languages*
- 5.1.3. Bislama should have an adequate place in the national curriculum:*
 - as a vernacular language*
 - as medium of instruction in mixed community early primary school*
 - as a subject to be taught at secondary and tertiary levels*
- 5.2.3. The official languages should be used as subjects at the early primary level and as mediums of instruction at the higher primary, secondary and tertiary levels*

5.3.1. English & French should be taught as bridging subjects in vernacular education

5.3.2. The principle languages of education should be promoted equally in all classrooms at higher primary, secondary and tertiary levels

The key observation here is that this proposed policy clearly anticipated vernacular languages and Bislama as having a major place throughout education, and in particular, in the early grades, these would be the teaching languages of the classroom, i.e. languages of instruction, while English and French would be introduced firstly as subjects, i.e. languages to be learnt, before functioning as languages of instruction.

VANUATU NATIONAL LANGUAGE COUNCIL ACT 2005

The Act passed in Parliament details the specified purposes and functions of the Council. The overall objective is to “prioritise the maintenance and development of Vanuatu’s own languages in all aspects of national life”. In particular, the Council is:

- a] to advise the Minister on language issues and language policy;*
- b] to advise and assist the Ministry responsible for education to implement the use of vernacular languages in education;*
- c] to assist the office of the Ombudsman to report annually on the status of the use of languages and the observance of multilingualism;*
- d] to promote awareness and the increased use of standardized Bislama;*
- e] to provide advice to the media on the use of Bislama;*
- f] to establish national priorities and guidelines for research work on languages;*
- g] to coordinate funding by international agencies of language work in Vanuatu;*
- h] to promote the publication of literature in vernacular languages and Bislama;*
- i] to maintain a database of languages and language resources in Vanuatu;*

j] such other functions as are conferred on the Council by or under this Act.

This Act was put in place, but as noted, the Council itself has still yet to be established, so none of the above intentions have been actualised.



VANUATU EDUCATION SECTOR STRATEGY 2006

Although the term of the earlier Education Master Plan had not been completed, it appears that there was a desire to reconfigure Vanuatu education under a more home-grown, explicit, evidence-based approach, to be implemented under a sector wide approach and as part of the government-wide Comprehensive Report Program. After widespread community consultations, a new framework was developed in 2006, being the Vanuatu Education Sector Strategy 2007-2016 (VESS; Ministry of Education 2006). The Introduction to VESS appeared under the signatures of

the anglophone Minister of Education Joe Natuman and the francophone Director General of Education Daniel Lamoureux. Vernacular education continued to be a key element of basic education, and the key literacy outcomes envisaged for that level were (i) literacy in vernacular, and (ii) ability to communicate in English and French (VESS, p.13). Another period of positive action began when UNESCO provided some support for a series of vernacular education workshops responding to these policy directions.

The photos below from the workshops report shows participants from four provinces who prepared primers and reading materials in around 15 languages. Technical support was provided by literacy experts from SIL International.

MINISTER SALWAI EDUCATION POLICY STATEMENT 2009

Vanuatu had national elections in 2008, and later that year, after a re-shuffle, the experienced francophone politician Charlot Salwai was appointed to the education portfolio. No doubt he took time to familiarise himself with the key policy framework for Vanuatu education, the VESS, that had only recently been nationally endorsed as giving direction to the activities of his ministry. Clearly however, these directions were not to his personal liking, and in July 2009 he presented a new ‘Education Policy Statement 2009-2012’ in Parliament, which was reported in the media (Salwai 2009). As with the large majority of public statements in Vanuatu, even those which (like this one) are intended to undermine or criticise or malign Bislama, it was presented in Bislama.

The main claims in relation to language are given here, transcribed as they appeared in non-standard Bislama and anglicised spelling, and translated (by me).

- Buildim wan education system we bae i Encouragem bilingualism long Franis mo Englis throughout long Vanuatu. [Build an education system which will encourage bilingualism in French and English throughout Vanuatu.]
- Primary Education hemi from Year 1 to 8. Language blong instruction hemi is English or French. [Primary Education is from Years 1-8. The language of instruction is to be English or French.]

- Olgeta Junior Secondary School. Language blong instruction hemi English **and or** French mo bae i gat nid blong strengenem use blong tufala lanwis long olgeta level ya nao. [Junior Secondary Schools: The language of instruction is to be English **and/or** French, and it will be necessary to strengthen the use of these two languages at those levels.]

The bolding and underlining of ‘and/or’ in relation to the use of English and French in secondary education was in the original, and it is not known if this was highlighted to provide clarity, or to reflect uncertainty, but it was entirely unhelpful. Was the intention to continue the dual language system (English or French) in place at the time, or would all secondary schools now become fully bilingual, with French and English both being taught in equal measure to all students?

The real concern with this statement however was the way in which it completely ignored the significant work that had already been done in implementing vernacular literacy, and in preparing materials in multiple languages and Bislama by Ministry of Education staff and other support agencies. The Minister clearly had no time for these initiatives, and was obviously intending to turn the clock back by a decade or so, to return to the French and English only system. As usual, appeal was made to provisions of the Constitution to support this, but as many have become tired of pointing out, the Constitution not only does not preclude the use of other languages in education, it also charges the government with the duty of maintaining, supporting and developing Vanuatu’s distinctive multilingual identity.

This statement by the Minister, and no doubt other internal communications insisting on its implementation, was endorsed by other francophone senior staff in the Ministry, but proved to be confusing for many others who believed the Ministry should be committed to operating under VESS, including those who were actively involved in implementing the vernacular approach. How can a Minister announce his own personal unilateral policy agenda, that so clearly contradicts the strategy and direction that the Ministry is supposed to be following? However, when this happens, the standard public servant response will be to comply with the ministerial directive, and so this pronouncement effectively brought to an end all efforts that were being made at that time in mainstreaming vernacular education in Vanuatu.

LANGUAGE EDUCATION POLICY TASKFORCE INTERIM REPORT 2009

It was also rather surprising that this ministerial policy statement was made at that time, because the Minister would also have been aware that his ministry had contracted an international consultant on language planning to work within the ministry, alongside a team of local counterparts, to develop an educational language policy for Vanuatu, and work on that was ongoing.

There is a story to be told about the underlying language ideologies of the consultant who was recruited, how the selection was made, how the team of local counterparts was identified, how the group went about its research, how sites for community consultation were selected, and so on, but an early inkling of where that activity was going was signaled in the interim report that was provided to Minister Salwai in July 2009.

At this point, community consultations had not been held, but the consultant had already settled on some rather definitive fundamentals:

- It was considered that it was not wise for Bislama to be a medium of formal instruction, and that the language would need enrichment and literature before it could be considered for such a role. Debate on this matter was described as “sterile”, presumably meaning pointless and that any contrary view should not be entertained.
- With regard to the vernaculars, it was noted that the language policy team had not arrived at a consensus on this, but that the notion of vernacular literacy “lacks a definitive solution”. It was reported to me in confidence that some members of the team had almost resigned in frustration at the consultant’s complete unwillingness to engage with the foundational pedagogical and other underpinnings supporting the mother tongue approach to early childhood learning and education.
- There has been a lot of debate in the past in Vanuatu about what kind of configuration would be best, assuming that both French and English are to be used as languages of instruction. The consultant reported that there was “wide unanimous consensus from ni-Vanuatu that French comes before English as medium of instruction”. This is the view of many francophones, and no doubt reflects the constituency that the consultant was engaging with in making that finding.

It is not known, but these supposedly interim findings of the Educational Language Policy Team may have been the foundation for Minister Salwai's policy statements discussed earlier. They certainly give weight to the absence of any role for the vernaculars or Bislama in those statements. These findings were interim, because the team had not at that time begun its proposed extensive process of community consultations.

There was cause for concern over these consultations, because it appeared that the main purpose of the consultations was to obtain a sense of community preference between four different options, which were only minor variants on a single model that already embraced the initial set of findings as listed above. In particular, all of them adopted the idea of introducing French at an early stage of primary education as a medium of instruction, with English to follow later. There was no opportunity for communities to question this basic model, or to challenge other suppositions.

RESPONSE BY ROBERT EARLY 2009

The policy statement made by the Minister, and the release of this interim report, raised many questions in the minds of donors, other agencies and interested stakeholders. I was asked for my thoughts, and prepared a written critique, which was circulated privately. A number of assumptions or proposals were challenged, and other points made:

- The claim that all ni-Vanuatu need to be bilingual in English and French was queried.
- The proposal to force all children to learn only in French at the primary level was considered unconstitutional, as it removed the right of parents to choose the language their children would learn in at school.
- The supposition that French before English as a medium of instruction is the better order was without foundation.
- It was felt that the report was inconsistent in places, and had a narrow view of the role and purpose of education.
- The Report perpetuated outdated and negative attitudes towards Bislama.
- The approaches adopted would not support Vanuatu's vernacular languages, and did not reflect modern approaches of mother tongue

based multilingual education.

- Careful consideration needed to be given to the implementation-
al Impact that implementation of its proposals might have, e.g. the
need to retrain almost half of the teacher workforce to change from
teaching English to teaching French.
- The community consultations presented a single false choice, as all
four options were just variants on the same basic model.
- The consultation process was inherently non-representative, as near-
ly all the communities targeted were areas known to be predomi-
nantly francophone.

Somehow, this critique found its way to the office of the Minister of Education, and I received an abusive and threatening communication from one of his officers.

There was also a press release from the Director General of Education (“DG welcomes healthy debate on new education language policy”; Daily Post, 16 September 2009), stating that it was hoped that local citizens would “participate in proposing constructive solutions” to build a “true ni-Vanuatu way to deal with languages in our education system”, and that any new policy would “solely be the responsibility of ni-Vanuatu”.

That is, of course, how it should be, and it is possible that these sentiments may explain why the regular annual renewal of my permission to live and work in Vanuatu were refused several months later (but subsequently reinstated).

EDUCATION LANGUAGE POLICY GROUP FINAL REPORT 2010

In September 2010, the ELP consultant and team submitted their final report. The first recommendation was to end the separate francophone and anglophone systems, and to institute the much-desired single system of education.

By this stage, the consultant had succumbed to pressure about the use of vernacular languages, and so these were included to be the sole medium of instruction until the end of Year 2, an “early-exit vernacular” approach which is widely regarded as problematic.

The two international languages would be introduced gradually as media of instruction for different subjects, with the intention that by the start of secondary education, English and French would be used equally.

The final report contained something of a surprise, in that despite all earlier indications that at the primary level French should be introduced first before English, the ultimate recommendation was for this order to be reversed, on the grounds that this would be a “more realistic” scenario.

WILLANS 2013 AND VANDEPUTTE-TAVO 2013

The report attracted quite a lot of attention, and two linguists with extensive understanding of language education in general, and long engagement and research experience with language issues in Vanuatu, published quite critical assessments of it.

Fiona Willans described the report as containing “inconsistent proposals driven by the construction of an idealized image of societal multilingualism that is both unrealistic and detrimental to the needs of Ni-Vanuatu.” The development of the policy was considered to be a top-down language planning exercise designed to achieve a set of macro-level goals, as evidenced by the prioritisation of certain languages, and which works against the needs of individuals, as plurilinguals and as learners. She understood the requirement for all children to learn both English and French as being driven by a political agenda to ensure the maintenance of introduced languages, rather than a genuine desire to develop the linguistic repertoires of ni-Vanuatu.

Leslie Vandeputte-Tavo noted that French seemed to dominate all of the early scenarios compared with English, and while Bislama was allowed in the sense that for some students it is a vernacular; its role as the national language and most common language in daily life, as well as much classroom instruction, was never entertained. It was her view that the way the ELP work was conducted, and its findings, show that in Vanuatu, colonial linguistic ideologies as well as linguistic colonialism play an influential role in educational matters, that may not necessarily be to the ultimate benefit of Vanuatu children.

She also provided a strong series of counter arguments against the view of many people in Vanuatu, including many leading education officials and practitioners, against Bislama having any role in education. She dealt with general criticisms of Bislama in terms of it being limited or inadequate for education, as well as Vanuatu-specific concerns that Bislama discriminates against francophones, because its largely English-based lexicon gives an unfair advantage to learners of English.

There was obviously a great deal of concern from experts across a wide range of linguistic, educational and practical aspects of the proposals made in the ELP group's final report. It is unknown if the report was ever officially endorsed in any way that gave weight to its recommendations, or if they were actually formally adopted as policy.

MINISTRY OF EDUCATION AND TRAINING NATIONAL LANGUAGE POLICY 2015

Although this policy was entitled as a “National Language Policy”, it was strictly for education. Some early drafts of this policy were developed in 2010, but a later version is dated 2015. This policy was prepared by the Curriculum Development Unit of the Ministry of Education and Training, as part of a major curriculum renewal programme. For the first time, Vanuatu had a single unified national curriculum which needed to be implemented, after thirty-five years of separate curricula for the separate anglophone and francophone systems, and there needed to be guidance about language in education matters. As well, the CDU needed to respond to the earlier recommendations of VESS about vernacular education, and also the new proposals in the Education Language Policy group report.

It is understood that this policy was also developed through a process of community and stakeholder consultation. The policy sidestepped the issue of uniting the francophone and anglophone streams, and provided for mother-tongue based education in the early years, with a fairly rapid transition to either English or French, depending on the school, with the other of these two languages to be introduced in Year 4. Both English and French were to become languages of instruction for all students in later education.

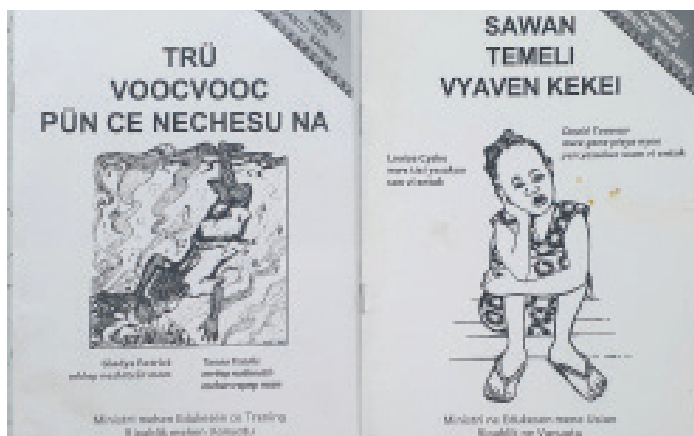
The exact provisions of the policy as stated are contained in the following diagram. L1 is the vernacular, and Bislama was allowed here where appropriate. L2 is either English or French, and L3 is the other one of these. 'MOI' is medium of instruction. '1-1' means Year 1, first term.

YEAR	CONTENT SUBJECTS	TEACHING OF LANGUAGES									
K		100									0
1-1											oral
1-2											oral
1-3											oral
2-1	L1 MOI										
2-2											
2-3											
3-1											
3-2											
3-3											
4											
5											
6											
7											
8											
9											
10	L2 MOI										
11											
12											
13											

LANGUAGE POLICY IMPLEMENTATION 2014-2019

One of the most common objections made against vernacular education in multilingual contexts is the linguistic, financial and logistical challenge of developing learning materials in multiple minority languages. This challenge takes on enormous proportions for Vanuatu, with over 100 languages, many of them with small numbers of speakers.

Thanks to significant inputs of technical assistance and financial resources under the Vanuatu Education Support Program, funded largely by Australia and New Zealand, a massive resource development effort saw literacy materials developed for Year 1-3 students from over 50 languages, including sets of readers.

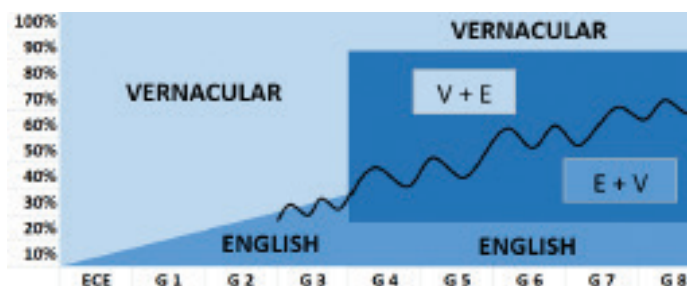


The development of these resources was to support another massive effort, the preparation of curriculum and teacher guide materials for all subjects in the early grade years. One highly innovative aspect of this was that, unlike previously, where all primary curriculum materials were produced in both French and English, now that there was a single curriculum, and now that teaching was to be through the vernacular, including Bislama, it made sense for just a single version of the teacher materials to be produced in Bislama.

As implementation of the language policy progressed, it became clear that some features of the policy needed to be modified. The timeframes for the transition from L1 to L2 were now understood to be too rigid and too rapid. The rapid exit from L1 was recognised as going against strong international evidence supporting the continued active use and teaching of L1 for at least 5 years, or preferably more. Modern language pedagogy was evolving too, supporting the use of bilingual and multilingual approaches in the classroom. Introducing the second of the two international languages at Grade 4 and giving them the suggested time allocation put too much pressure on the curriculum.

These factors resulted in some modifications to the original model. One of the goals of the modifications is to ensure that the kind of bilingualism in first and second languages that children develop should not be 'subtractive' (which ends up removing the vernacular from the classroom, and also from the ongoing social and cognitive development of the child), but

rather ‘additive’, where competencies in L1 continue to be built while L2 is being introduced and added to the child’s linguistic repertoire, resulting in established ability in both languages, with room for more to be added. This became known in Bislama as the ‘ademap lanwis’ approach. It is reflected in the following diagram, for anglophone schools. “English” would be replaced by “French” for francophone schools.



This shows that learning of the vernacular and English as languages continues throughout. Content subjects are taught predominantly in the vernacular up to Grade 3, but from that point using a bilingual CLIL (content and language integrated learning) approach, both languages are employed to assist learning, and when content learning is taking place, the teacher ensures that students have the required language skills associated with the content, for both L1 and L2.

The new language policy for education, modified and implemented by CDU and supported by the VESP project, represents a positive new chapter in education service delivery for Vanuatu. The use of vernaculars is now formalised, mainstreamed and resourced in early education. Teachers who were once punished at school for speaking Bislama themselves are now receiving official ministry teaching resources in Bislama, and are realising the gains to be had from teaching children, in urban schools, in Bislama. New language teaching pedagogies are being passed on to teachers. International best practice approaches that guarantee the survival and maintenance of mother tongues, while promoting better outcomes in important second languages, are being employed.

However, one unfortunate aspect of this new advance is the lack of ownership from its own host ministry. The adoption of Bislama into urban

classrooms has become a matter of contention, and hot debate on social media. The MoET leadership is itself conflicted and highly susceptible to any suggestion that the new approaches may have a negative impact on the learning of English and French. Some schools, and some groups of schools operating under other recognised education authorities, such as the Catholic Education section, have openly refused to implement the new language policy, mainly because of opposition to Bislama. This has also been the case in some schools in the provinces, where some provincial education officers and head teachers have actively undermined the new initiative. Little has been done to raise the level of awareness across the community of the rationale, motivation, and potential benefits of the move away from the old colonial English and French only model.

Further, significant implementational challenges have been reported, with distribution of materials not working well in places, and provincial educational leaders failing to make appropriate postings of teachers that would support the new approach.

EDUCATION ACT 2014

Concurrent with the development by the Ministry of Education of the 'National Language Act', the legislative statute under which the Ministry operates was being revised. This might have been an opportunity for the important new directions in language teaching to be supported, but in fact the provisions of the 2014 Act in this regard are little different from the ones in the earlier 2001 Act. It is specified that:

- 1]** In accordance with Article 3(1) of the Constitution, the principal languages of education are English and French.
- 2]** All students during their primary education are to be taught in either French or English.
- 3]** All students who proceed to secondary education are to continue in their first language of instruction and are to begin the study of the other language of instruction.

- 4] However, a student who has undertaken his or her primary education in one language of instruction may undertake his or her secondary education in the other.
- 5] The Minister, acting on the advice of the Director General, may determine by Order that one or more specified subjects at a specified school or schools are to be taught to students in the local vernacular or Bislama.

The first clause could be used to deflect any claim that the new approach is illegal or unconstitutional, but the opportunity to incorporate full support for the overall approach of vernacular education was lost. As a result, people who are opposed to the use of Bislama, or who have doubts about the value and efficacy of using the vernaculars in education, will continue to claim that these practices are not mandated or allowed under the Education Act.

MINISTER NIRUA EDUCATION POLICY STATEMENT 2016

Another national election in 2016 saw a previous anglophone Minister of Education replaced by a new Minister, Jean-Pierre Nirua, who, in his election campaigning, had stated that one of his goals in entering politics was to advance the cause of bilingualism. In the Vanuatu context of high levels of societal and personal multilingualism this might seem strange, but it must be understood as referring to a matter that is dear to the hearts of Vanuatu francophones, namely, the obligatory learning and use of both French and English by all citizens, in contrast to the current situation where few of the 70% anglophones know French well, and many of the 30% francophones know English well. The adoption of such ‘bilingualism’ is seen as crucial to the survival of French in Vanuatu.

Soon into his tenure, the Minister was giving a graduation speech at the Vanuatu Institute of Technology and he took the opportunity to announce the development of a “new policy on bilingual education”. The media report (Daily Post, 29 March 2016) quoted him as saying “all children will be taught in both English and French, so teachers will be handling bilingual classes...then there is no need for English and French schools. ... English and French are our educational languages, reflecting the country’s history.”

He also pointed out that such a policy will have considerable impact on the training of teachers, and the requirements for those applying to enter the (now) School of Education of the National University to train as teachers.

Previously, before entering politics, Nirua is known to have advocated strongly for vernacular education, so it was not clear if this would still be the case under the proposed ‘bilingual’ system. It is a pity that the Minister did not use the opportunity of this announcement to recognise and affirm the significant work that was being undertaken in his Ministry at that very time to implement the Ministry’s own work plan and education language policy to provide for early grade learning in more than 50 Vanuatu vernaculars.

THE PEOPLE’S PLAN 2016

During the same year, there was a great deal of fanfare at the launching of a new fifteen-year national development plan, called ‘The People’s Plan’ (Vanuatu Government, 2016). Several agencies of government had also engaged in wide-ranging consultation and a national forum to develop the plan. It is interesting to see what this plan has to say in the areas of education and language.

Within the narrative of the plan, the statements relating to education are quite general, e.g.:

“Parents expect better quality education for their children.”

“Education should provide not just formal learning but life skills and vocational training to prepare for work.”

A monitoring framework is also integrated into the plan, and this provides more detail about what kind of specific activities and outcomes are envisaged. Progress against these outcomes is to be reported in an annual development report, and the measures by which such progress is determined are also specified.

The following policy objectives under the Society pillar are those which

could be regarded as having implications for education. They relate to the sub-goals of SOC 1: Vibrant cultural identity, and SOC 2: Quality education. The indicators specified for these are also given.

Pillar	Policy objective	Progress is tracked by measuring:
SOC 1.1	Promote and protect indigenous languages	(i) the proportion of the population speaking an indigenous language daily, (ii) the proportion of the population speaking an indigenous language as their first language, and (iii) the proportion of endangered languages which are documented.
SOC 1.2	Preserve and enhance cultural and traditional knowledge, medicines, remedies and healing practices	(i) the proportion of the population with knowledge of traditional stories, dances, songs and games, (ii) the proportion of the population possessing common and basic traditional production skills related to weaving, transport, housing, farming, food preparation, and (iii) proportion of the population with ability to 1: produce herbal medicines and 2: massage.
SOC 1.6	Integrate culture and heritage into the national curriculum	(i) the proportion of public schools using the culture and heritage modules in national curriculum at all levels, and (ii) the proportion of cultural heritage materials in the national curriculum at all levels.
SOC 2.1	Ensure every child, regardless of gender, location, educational needs or circumstances has access to the education system	(i) the percentage of age 6 in Yr. 1 who attended kindergarten, (ii) survival rates Years 1 – 6, and (iii) survival rates Years 1 – 13.
SOC 2.2	Build trust in the education system through improved performance management systems, teacher training, and the reliable delivery of quality services	Percentage of schools demonstrating effective implementation and management of school grants

SOC 2.3	Formalise early childhood education and life-long learning opportunities within the education system	Progress is tracked by measuring the percentage of students meeting literacy and numeracy standards
----------------	--	---

The People’s Plan has not provided any specific statements about which languages should be used when and where, but this is interesting because it suggests that some of the claims made about the strategic competitive advantage of pursuing English and French bilingualism may not be as weighty as some might wish. What is clear however is that there is a very strong sense of the ongoing importance of Vanuatu’s traditional languages and cultures in shaping the future identity of the country. SOC 2.1 talks about “access”, and in the Education For All and other international conventions about education, one of the specific aspects of access that is identified is the right of children to receive education through the medium of a language they know well, which is in nearly all cases their mother tongue vernacular.

The People’s Plan can therefore be understood as supporting the new curriculum approach of the Ministry of Education, and the use of first languages in the classroom, including Bislama, even though the Plan says nothing specifically about the role in education or more widely in national life of Bislama as the national language. There is certainly nothing in the Plan that endorses or supports the idea that education should be configured to support the learning of English and French by all citizens.

LANGUAGE POLICY 2020

Late in 2020, many stakeholders and parties interested in language matters in Vanuatu were surprised to see media reports about the launch of a new National Language Policy. The policy was prepared by staff of the Language Services Department within the Office of the Prime Minister. Up until this time, the LSD had quietly served in the background as an in-house translation service for making sure official documents were available in whichever of the three official languages were required. However, it seems that for some years, perhaps beginning with the passing of the 2005 National Language Council Act, and as a result of the development

of more recent corporate plans in the Office of the Prime Minister, it had been acknowledged that the country needed a National Language Policy, and that the Vanuatu National Language Council still needed to be activated. The LSD was the appropriate unit to undertake these developments, and to house the office of the National Coordinator of the National Language Council.

The LSD staff tasked with developing the language policy did undertake a series of provincial consultations and dialogues with stakeholders, although quite a few interest parties were not aware of these developments until the formal launching of the policy. Some of the staff involved have privately expressed some doubts about their own capacity to undertake such a technical task that would normally require significant levels of skill in social science research methodology and technical expertise in applied linguistics and language policy issues, however, they proceeded as directed.

Certainly, it was a major accomplishment to produce the policy document, and with its official launching by the Prime Minister, it carries the status of being the first official national language policy for Vanuatu.

Historic Policies to Preserve Native Languages Launched

Johnston Hanning, Daily Post
Dec 18, 2020



The paramount objectives of the policy are clearly stated in the elements of the vision statement. The policy is intended to (i) “protect, promote and preserve all the vernacular languages” of Vanuatu, and (ii) “promote the official languages”. The comments of the Prime Minister at the launching highlighted the first of these outcomes, as a matter of particular urgency and concern for the government.

Some of the provisions of the policy may need further consideration once the Vanuatu National Language Council is established and functioning.

For example, the policy reiterates a rather tentative provision in the Constitution of Vanuatu about one or more of the vernacular languages being declared to be a national language (in addition to, or replacing Bislama?). It is hard to imagine how this could happen, and there would be little to be gained from taking up the requirement that the government should declare all the vernaculars as national languages. There could be some concerns raised about the proposals that seek to enforce or make official trilingualism compulsory – it is one thing to acknowledge that English, French and Bislama may each serve for all official services, but it is another thing to require that all three languages should always be used for all official purposes. Further, the placing of enforcement of language provisions with the Ombudsman’s office may give that office a direct administrative and compliance role that might be at odds with its overall purpose.

However, the main interest here is with the provisions of the policy in relation to language roles and use in the education and the training sector. The following seven provisions are specified (pp. 20-21):

- 1]** Services in this sector shall be provided in the two languages of instruction, namely English and French, and may also be provided in Bislama and vernaculars when necessary.
- 2]** Classroom teaching and learning in all schools around the country shall be done in English and French, as per Article 3(1) of the Constitution of the Republic of Vanuatu.
- 3]** Vernacular languages and Bislama may also be allowed in a classroom only to ease understanding of young ni-Vanuatu children, as they easi-

ly learn and understand in their own mother tongue.

- 4] The Ministry of Education and Training, as the authority in the education and training sector, may allow for vernacular languages to be taught and learnt in existing schools.
- 5] Bislama teaching in classrooms shall first go through careful consultation with all the national stakeholders before it should be applied.
- 6] Not limiting subsections 1, 2, and 5, teaching and learning in Rural Training Centers (RTC) may also be conducted in Bislama, as is the reality in this field of training.
- 7] Language policies established in the education and training sector shall serve as a guide to deal more efficiently with matters related to the official languages of Vanuatu.

These provisions are somewhat helpful, but may also seem to be contradictory and confusing. On the one hand, in (2), they endorse what the Constitution says about French and English, but without clarifying the question of “English for some and French for some”, or “English and French for all”. The Constitution also says that these are the two ‘main’ languages of education, but (2) could be read to mean that they are the only languages of education. But then on the other hand, in (3), the use of the vernaculars and Bislama in the classroom is explicitly endorsed. However, this is firmly restricted as “only” being allowed for purposes of “easing understanding”, as an auxiliary support language, which is quite different to being the only language of instruction and the language of literacy and numeracy learning in the early years. This provision could therefore be used to argue that all the work done by CDU in recent years in vernacular language education is non-compliant with the requirements of the official National Language Policy. It is not known if the LSD staff engaged closely with the promising new developments in Vanuatu education in the course of their stakeholder consultations, although they seem to have consulted widely with the education sector in the provinces.

Later however, in the sections that contain a wide range of very strong and useful provisions designed to preserve and promote Vanuatu languages,

the policy specifically endorses the creation of “vernacular schools” (p. 27), and the “teaching of the vernacular language” in existing schools.

The National Language Policy is a great step forward in the right direction, and it is hoped that the Vanuatu National Language Council and its Coordinator will soon be in place, so that envisaged advances such as the standardisation of Bislama, further documentation of Vanuatu languages, and refinement of provisions of the Policy particularly in relation to education, can be effected.

BILINGUAL EDUCATION POLICY TASKFORCE 2020

In the same month of the launching of the National Language Policy, the Ministry of Education and Training had also found itself in the media with a launch of its own. This was the launching of the Bilingual Education Policy Taskforce (Daily Post, 11 December 2020). The intention behind this is to achieve a “cost efficient and harmonized education system with only one single schooling stream instead of operating Francophone and Anglophone schools. This initiative in Education will enable a system that produces integrated bilingual citizens of Vanuatu.” The merger of the two streams into a single system has been a long-term goal, and was a strategy within VESS. It was reported that a 2019 Council of Ministers resolution had instructed MoET to “formulate a policy to move towards achieving a bilingual education system for Vanuatu”. A new education sector strategy plan for Vanuatu has recently been approved, the Vanuatu Education and Training Sector Strategy 2020-2030 (VETSS), and the statement from the MoET official at the launch was that “bilingualism” is highlighted as one of its 23 strategic objectives.

This wording of this last statement is of interest, because the actual wording in the VETSS refers to the development of a “bilingual/plurilingual” system (MoET 2020:55). Perhaps it was an oversight, or thought to be a convenience, to reduce the more elaborate term to a single adjective, but even if it was not deliberate it may give an insight into what the real underlying priorities are in the minds of those involved.

This heightens the fear that while the unification of the system is an admi-

rable goal, it is possible that in the pursuit of a single bilingual system, all the gains that have recently been made in vernacular education may either not be capitalised on, or worse, overturned. One of the most damaging misconceptions around language education is that, in Vanuatu terms, for students to learn English and French well, they must have a strong, immediate and exclusive focus on these languages from the start of their educational journey. The fact that this is what was tried for so many decades and was shown not to work seems to be beside the point, and there are strong and influential voices in education in Vanuatu that still consider this is how language education should proceed. The inclusion of the vernaculars and Bislama is considered to be a damaging distraction to these higher goals.

If this fear was unfounded, it might also have been expected that as part of the preamble to the launching of the bilingual education task force, there could have been some mention or acknowledgement of the hugely significant gains that have already been made in multilingual education in recent years. These gains are not just with respect to the vernaculars, but also include a better way of introducing English and French to students, and they lay a stronger foundation for better learning of English and French later on, but it seems that this is not understood or appreciated across the Ministry.

EDUCATION AND TRAINING SECTOR ANALYSIS 2018

The absence of any recognition of the multilanguage education advances in recent years, in the context of the above announcement of a proposed “bilingual education policy”, prompted a closer reading of the VETSS. That document, in turn, was developed in response to a close analysis and evaluation of education in Vanuatu (the Education and Training Sector Analysis [ETSA]; UNICEF 2020) that was carried out under the auspices of the Global Partnership for Education, as a country status report precursor to GPE’s support for the development of the VETSS and subsequent funding of selected initiatives.

In relation to language, the ETA recalls the 1999 requirement in the Education Master Plan for the use of vernaculars in the lower levels of

primary education, and recognises that this is a recognised right for children (p. 95). It notes the National Language Policy 2012 prepared within MoET which provided a model for teaching using the vernaculars (which included Bislama), and English and French. The later reworking in 2016-17 to allow for the staged introduction of English or French in Years 1-3 under the “ademap lanwis” approach was mentioned. It is recorded that at the time ETSA was being prepared, in 2018, the new Year 1-3 curriculum was fully implemented. A list of the resources developed in vernaculars and Bislama is provided, but the overall description is somewhat muted. There could have been a more celebratory tone to the fact that Vanuatu had achieved what had previously been thought impossible, with three years of core vernacular literacy materials prepared for over 50 languages. While empirical data was not yet available, there was a steady stream of positive feedback and even excited euphoria from teachers who were formatively assessing the changes in attendance, engagement and performance by students who were now learning in a language they knew well, but it was not thought necessary to note this.

VANUATU EDUCATION AND TRAINING SECTOR STRATEGY 2020

If the ETSA was somewhat muted about the recent gains in multilanguage education in Vanuatu, the VETSS is even more sparse in acknowledging the new direction that had been implemented in the immediately preceding six years. The only mention of language in relation to education in Vanuatu is a general introductory overview statement that:

“A significant remnant of colonial influence is the plural-lingual nature of the community and therefore education. Bislama (local pidgin) is the common language of communication across the country, children are educated in French or English schools, and a language policy exists which encourages students to begin the early years in vernacular before transitioning to French and English” (UNICEF 2020:1).

There is later description of the developments in curriculum, and the implementation of the new curriculum in Years 1-3 is acknowledged as “one of the major developments in education” (p. 14), but there is no

elaboration of how this was implemented in practice under the vernacular language policy. It seems that the VETSS, a key official document of the MoET, is also either ignorant of, or unwilling to acknowledge the new language-policy related developments that MoET itself had implemented.

It might have been expected that there would have been some kind of analysis or evaluation of this approach, as it certainly has implications for future resource requirements, teacher education, in-service professional development and training and so on. However, there is no guidance provided by way of either a critique or an endorsement of this approach, as a core feature of Vanuatu's basic education strategy.

There is one concern stated, which is that there was a "lack of clear planning and communication mechanisms towards the implementation of the National Education Language Policy". Although this point is actually valid, it is not a critique of the approach or the provisions of the policy as such, but it is put forward as the reason for calling for the policy to be reviewed and refined.

This proposed attention to language policy becomes one of VETSS's 23 key strategies: "Strategy 11, Review and Implement National Education Language Policy with the view of improving teaching and learning in schools". The challenge that this strategy is intended to address is Vanuatu's bifurcated bilingual education system, and it is considered that in order to align the policy environment and practice, "a National Language Policy is required". MoET will therefore develop and implement a National Education Language Policy to propose a centralized approach to language teaching and the relevant differences in the bifurcated system in a coordinated and consolidated way. This translates into two of the 130 key activities in the action plan, to be achieved by 2030:

47. Review the existing Vanuatu National Language Policy and implement the new Vanuatu National Education Language Policy.
48. Development and implementation of a bilingual/plurilingual education policy and system.

It is difficult to determine if these two activities are separate, or overlapping, or two ways of saying the same thing. It is also noted that a new

National Education Language Policy is proposed to be developed, even when no evaluation or critique of the existing policy has been provided, either in the ETSA or in the VETSS itself, and there is nothing in the ETSA which would prefigure or provide grounds for including this proposal. It is therefore assumed that there are other forces driving the inclusion of the proposal for a new language policy to be developed for education.

COMMUNITY PERCEPTIONS ABOUT BISLAMA 2021

As the new curriculum and language provisions have been rolled out, the main objection that has been raised relates to the enhanced role of Bislama as a legitimate language of instruction and the main teaching language especially in urban schools. Such criticisms flooded social media in the early stages, although in more recent times, evidence-based and more rational push-back can be seen. Nevertheless, the dissenting voices can be very influential and hardline.

One example, from within the education sector, involved the board of one government-supported urban primary school unilaterally declaring that it would not follow the language policy regarding the use of Bislama, but would revert to the old model of French-based instruction. This decision was applauded in some Facebook posts, e.g. “Bislama is not a well-structured language for teaching in the classroom. Its grammar and vocabulary are all over the place. Congratulations for this breakthrough and hope other schools follow suit.” (Gema Bewa, Vanuatu Politics and Home News Facebook page, 9 March 2021). The statement was written in Bislama of course, but translated here to English. This refusal to teach the national curriculum in the specified language is a direct and confrontational repudiation of the MoET’s role to ensure policy compliance, but it has yet to be met with any public response.

Another example is from the private sector. The Vanuatu Finance Centre Association recently produced a public information booklet about employment, immigration and education. There is a lot of sound analysis about the need in Vanuatu for a highly-educated workforce to be developed, in order to achieve economic self-reliance, but it also perpetuates stereotyped and negative images about the role of Bislama. It considers

that education currently lacks impact, because “so much primary school is conducted in Bislama at the expense of French and English”. To overcome this, it is stated that “Ni-Vanuatu need to teach their kids the languages of their former colonist, as those languages hold much more sway than Bislama in the global knowledge economy”. Bislama is considered to be a “primarily oral language with a negligible written canon”, and it “seriously limits opportunities for youth and is an impediment to the nation’s development”. The sector of the economy promoting these views is not known to be particularly empathetic or engaged with local life, but the body concerned is influential. Such wrong views and strong criticism of the country’s declared national language, circulated in the public domain, do not reflect well on those who make them, but are damaging to the pursuit of the national policy objectives relating to language expressed in various of the above mentioned policy frameworks.

One of the lessons learned from the rollout of the new curriculum and language policy was that while some significant awareness campaigns were undertaken, these were largely targeted towards teachers. Awareness, especially of new initiatives in potentially controversial areas like language policy, needs to be early, extensive and endless. It must take place before actual implementation begins, it must go across all stakeholder individuals and groups, and it must be revisited and repeated on a regular basis.

TO ANSWER THE QUESTION...

It would be relatively easy to prepare various modules of work around aspects of Vanuatu traditional knowledge that could be taught at any level of education, through the medium of any classroom language. It is in fact already a goal of the unified national curriculum to ensure that place-based and contextualised learning is always taking place.

However, there is an expectation that the integration of Vanuatu traditional knowledge will be much more than studying units of work about other countries and their cultures. There is a broader hope that foundational principles and values of Melanesian life, traditional knowledge and customary practice, along with Christian belief, will be embedded into how the learning process at school takes place, and into the content of what

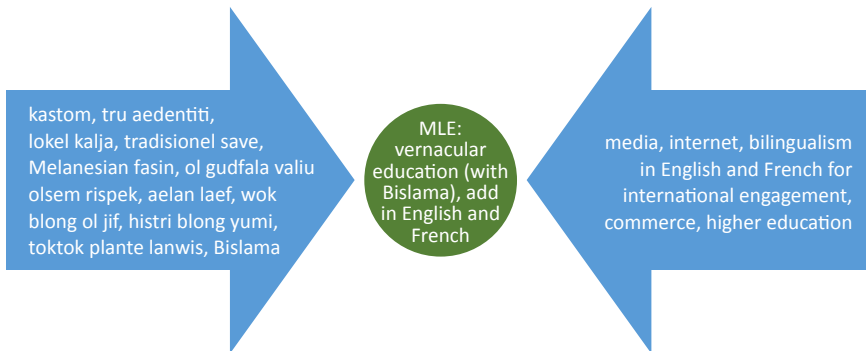
is taught. This is to become the basis for nurturing identity and preparing children for the demands of citizenship, parenthood, higher learning, employment, and international engagement.

It is suggested here that the most important and fundamental step towards this goal is the full-featured implementation of a multilanguage single system of education for Vanuatu. The model that has already begun to be implemented along with the new curriculum is an excellent, international best-practice starting point. Children build a strong basis for learning through their first language (which may be Bislama), and use that to support the introduction and learning of English and French. Bislama is also taught as the national language to all.

This also links with the goals in the People's Plan and in the Vanuatu National Language Policy regarding the protection and development of Vanuatu's vernacular languages. The most effective and sustainable way to promote indigenous languages is to embed them deeply in formal education from the earliest stages.

When children are able to use their mother tongues for learning, for literacy and numeracy, and for cognitive growth and intellectual development, they are then equipped to understand, evaluate and embrace all the traditional values and knowledge that they should incorporate into their lives.

There may be other important factors to be considered, but it is proposed here that the "missing link" for bringing together tradition and modernity in the Vanuatu education system is for the MoET to fully support, consolidate, strengthen and expand the mother tongue based multilanguage education (MLE) approach that has begun to be implemented in recent years.



A well-designed, well-resourced, properly implemented multilanguage education approach will deliver desired outcomes in the first language, and even better outcomes in the second languages. As well, it will facilitate the integration of local traditional knowledge, skills and values into the education of the community's children.

If MoET does move towards merging the two separate anglophone and francophone streams, which would be a logical development, it will be necessary to make modifications to the existing language policy or to develop a new one in order to specify the mechanism for providing a multilanguage learning pathway for all children. It is to be hoped that whatever changes are made regarding the teaching of English and French, there will be no reduction in the commitment to the use of vernaculars in the early grades. The three key platforms of the UNESCO 2019 Bangkok Statement on Language and Inclusion, subscribed to by all the UNESCO member countries in the Asia-Pacific region, must be the drivers for language policy formation for education systems in the region:

- Children should not be put in the situation where they struggle to learn in a language they have not yet learnt well.
- The most common predictor of underperformance in education is the use of a language of instruction that is not familiar to the child.
- Teaching vernacular languages in a multilanguage education approach does not distract from the study in and of national and international languages, but rather makes the learning of all languages more efficient.

SUMMARY

The above discussion has described the main developments that have taken place in language policy in Vanuatu in the last two decades or so, both generally, and in relation to education specifically. This is a contested area, something of a political minefield, and it has been characterised by multiple players developing various policy frameworks in response to distinct agendas, often without knowledge or reference to previous work by others. Amidst some haphazard and contradictory developments, there have been some very promising starts, but the required political will to see them through has not been forthcoming, as uncertainty, hesitancy and obstruction have stifled progress. Continuing attachment to the two colonial languages in education sets up resistance to the inclusion of vernacular languages, and outdated views that stigmatise Bislama are still held by many, both within the education sector and in the wider community. The “mental boundaries” (Miles 1998) that divide the anglophone and francophone communities in Vanuatu have not been broken down, and probably impact language policy in education more than in any other area of public policy in Vanuatu.

REFERENCES

- Early, Robert. 2019. Language policy issues. In Research Seminar Proceedings, From Linguistic Pluralism to University Bilingualism: Realities and Challenges (title also in French), pp. 11-28. Ministri blong Edukesen mo Trening, Vanuatu.
- Gambetta, Pierre. 2010. Réforme plurilingue de l'Enseignement à Vanuatu / Multilingual Education reform in Vanuatu. Powerpoint presentation, Seminaire de l'Ecole Plurilingue, Noumea, New Caledonia, 18-22 October 2010.
- Government of the Republic of Vanuatu. 1999. Education Master Plan.
- Government of the Republic of Vanuatu. 2016. Vanuatu 2030 The People's Plan: National Sustainable Development Plan 2106-2030. Port Vila, Vanuatu.
- Government of the Republic of Vanuatu. 2019. Annual Development Report 2018.
- Miles, William F. S. 1998. Bridging Mental Boundaries in a Postcolonial Microcosm: Identity and Development in Vanuatu. Honolulu: University of Hawai'i Press.
- Ministry of Education. 2006. Vanuatu Education Sector Strategy 2007-2016.
- Ministry of Education and Training. 2020. Vanuatu Education and Training Sector Strategic Plan 2020 – 2030. Government of Vanuatu.
- Salwai, Charlot. 2009. Education Policy Statement 2009-2012. *The Independent*, 20 June 2009.
- UNICEF. 2020. Education and Training Sector Analysis, November 7, 2018.
- Vandeputte-Tavo, Leslie. 2013. Bislama in the educational system? Debate around the legitimacy of a creole at school in a post-colonial country, *Current Issues in Language Planning*, 14:2, 254-269, DOI: 10.1080/14664208.2013.837217.
- Vanuatu Finance Centre Association. 2020. Position on the Proposed Amendments to the Labour (Work Permits) Act: Summary Report.
- Willans, Fiona. 2013. The Engineering of Plurilingualism Following a Blueprint for Multilingualism: The Case of Vanuatu's Education Language Policy, *TESOL Quarterly*, September 2013, Vol. 47, No. 3, pp. 546-566.
- World Bank. 2001. Project appraisal document on a proposed learning and innovation credit in the amount of SDR2.70 million (US\$3.50 million equivalent) to the Republic of Vanuatu, for Second Education Project, June 19, 2001. World Bank report 21671-VA.

Communication scientifique du colloque du 15 avril 2021

Pierre Metsan

28 juin 2021

INTRODUCTION

Cette communication scientifique a pour objet de contribuer aux différentes réflexions sur la possibilité d'intégrer les pratiques culturelles, en l'occurrence les dessins sur sable, en classe de mathématiques au niveau du secondaire alors même qu'elles ne sont pas appréhendées ou catégorisées comme telles par les membres des sociétés de tradition orale.

La réforme des programmes scolaires introduite en 2010 incite les enseignants à utiliser les savoirs traditionnels dans le processus de l'enseignement et d'apprentissage afin de les promouvoir et de les valoriser au sein du système éducatif. Néanmoins, le manque de ressources humaines et techniques couplé par la nécessité d'une recherche scientifique contextualisée dans ce domaine et le défaut d'appréciation et de compréhension des pratiques artistiques traditionnelles par nos autorités éducatives semblent expliquer les difficultés sur la faisabilité de son intégration au sein du système éducatif formel.

Cette communication se propose d'étudier l'intégration du dessin sur sable, une pratique culturelle du Vanuatu proclamée "chef d'œuvre du patrimoine oral et immatériel de l'humanité" par l'UNESCO en 2000 (Vanuatu Cultural Center, 2008). Elle décrira ensuite la méthodologie d'évaluation de l'impact de la pratique régulière du dessin sur sable sur les attitudes socioaffectives des élèves en classe de mathématiques des années 8 et 9 du secondaire. Je commencerai d'abord par une analyse rapide du contexte et des enjeux du système éducatif en lien avec ce sujet, ensuite, je décrirai les concepts ethnomathématiques présents dans le des-

sin sur sable et, enfin, je présenterai l'expérimentation pédagogique que j'envisage de mettre en œuvre prochainement afin d'évaluer son impact sur l'apprentissage des élèves.

1. CONTEXTE ÉDUCATIF

Avec la réforme du Référentiel National du Curriculum introduite en 2010 par le Ministère de l'Éducation et de la Formation, le Vanuatu s'est engagé à tourner une page de son histoire en réformant son système éducatif duel et hérité de la colonisation et en intégrant les pratiques culturelles au sein des nouveaux programmes scolaires. Cette initiative s'inscrit dans la foulée de l'adoption de la législation nationale pour la protection des savoirs et de la culture traditionnelle dans le but de les préserver (Vanuatu Cultural Center, 2008). Le référentiel du Curriculum reconnaît les diverses cultures, valeurs et l'identité nationale. Il promeut l'utilisation de nos langues vernaculaires et des symboles ainsi que la valorisation des valeurs et des pratiques culturelles en terme de finalités d'apprentissage (Ministère de l'Éducation, 2010). En effet, le tressage des nattes, le dessin sur sable et les jeux de ficelle sont toutes des formes d'art traditionnel avec lesquels les élèves devraient se familiariser. Le cadre du référentiel encourage les membres de la communauté à apporter leur aide aux élèves dans le cadre de l'apprentissage de ces pratiques culturelles (Ministère de l'Éducation, 2010). Cette prise en compte de la culture dans les programmes scolaires confère à l'école vanuataise un souffle nouveau qui lui permet d'être fidèle aux principes et valeurs du préambule de notre constitution, ceux de l'attachement à notre diversité ethnique, linguistique et culturelle.

Fort de cette réforme éducative et en l'absence de ressources pédagogiques, un guide pédagogique a été conçu permettant la mise en œuvre de l'enseignement de la culture dans les écoles. Ce guide pédagogique est l'aboutissement de quatre ans de collaboration autour d'un projet de publication entre le centre culturel du Vanuatu, l'UNESCO et le Ministère de l'Éducation. Ces institutions envisagent d'intégrer dans les nouveaux programmes scolaires un savoir autochtone, des valeurs locales et une mémoire collective dans la perspective de favoriser un dynamisme culturel au sein de la société vanuataise qui semble perdre progressivement ses repères culturels (Vanuatu Cultural Center, 2008). Cet ouvrage a été

réalisé afin de répondre aux défis posés par la société vanuataise suite à la non prise en compte de l'enseignement des cultures locales dans les écoles depuis l'indépendance du Vanuatu. Ce document pédagogique favorise un enseignement adapté aux réalités locales en s'appuyant sur la compétence des experts du dessin sur sable. Il propose des pistes d'activités pédagogiques et didactiques à réaliser afin de répondre à des besoins forts tels que le développement identitaire et l'acquisition des valeurs culturelles et morales encourageant la cohésion, la tolérance, la paix et l'harmonie dans notre société. Néanmoins, pour diverses raisons, ce guide pédagogique n'a pas été mis en œuvre dans les établissements scolaires.

Malgré le manque de développement de ressources pédagogiques en lien avec les intentions du référentiel du curriculum national et l'absence de structure d'enseignement et de référentiel de compétences mis à disposition dans nos écoles pour l'enseignement des cultures locales, certains établissements scolaires prennent l'initiative d'introduire l'enseignement des arts et cultures locales dans leur organisation pédagogique interne, c'est le cas du Lycée Antoine de Bougainville qui s'est engagé comme un des grands établissements scolaires de référence du Vanuatu dans un projet de valorisation et de promotion des cultures des six provinces du Vanuatu. Par ailleurs, ce projet d'intégration des savoirs traditionnels à l'école est une forme de réponse au phénomène d'acculturation auprès des jeunes citoyens engendrant souvent des problèmes liés à la violence et la délinquance juvénile.

Face à ce besoin d'intégration de l'enseignement des savoirs traditionnels à l'école, l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) a introduit depuis quelques années un module d'enseignement en ethnomathématique. Ce cours d'ethnomathématique permet aux futurs enseignants d'aborder les prémices d'une anthropologie de l'ethnomathématique, de découvrir les travaux fondateurs de cette discipline et les recherches actuelles menées au Vanuatu et de discuter sur des perspectives pédagogiques et didactiques d'intégration des pratiques culturelles en classe de mathématiques au travers de la construction d'un programme scolaire de mathématiques culturellement situées. Bien que la volonté d'introduire l'enseignement des savoirs traditionnels soit clairement exprimé dans le curriculum national et au regard des initiatives entreprises dans les institutions scolaires du Vanuatu, la réalité du terrain démontre que le chemin à parcourir reste encore long en

terme d'élaboration de cadres pédagogiques rigoureux de transmission de ces savoirs autochtones, le dessin sur sable étant considéré comme une de ces pratiques culturelles qui n'échappe pas à la règle.

2. LES CONCEPTS ETHNOMATHÉMATIQUES DU DESSIN SUR SABLE

Le dessin sur sable (*sandroing*) est une tradition unique comprenant des tracés de figures géométriques directement réalisées sur le sol avec un doigt. Les dessins sur sable du Vanuatu sont tout à fait distincts d'autres formes d'art au sol car ils sont exécutés comme des lignes cursives ou continues. Chaque création est un genre de labyrinthe, où la ligne du dessin est tracée dans un circuit ininterrompu, sans lever le doigt du sol (Vanuatu Cultural Center, 2008). Ils sont pratiqués principalement sur les îles du nord de l'archipel du Vanuatu : Paama, Ambrym, Mallicolo, Pentecôte Ambae, Maewo, Epi et dans une moindre mesure les îles Banks. Considéré comme une pratique sociale et symbolique, le dessin sur sable, au-delà de son aspect artistique et esthétique, peut servir à alimenter différentes formes de communication de l'esprit vers le monde des morts.

Les dessins se sont développés en partie comme forme de communication et d'échange symbolique dans cette tradition dynamique. En effet, ils se sont répandus dans la société traditionnelle à travers les réseaux d'échanges extensifs coutumiers et commerciaux qui reliaient les îles du centre et du nord de l'archipel. Par exemple, ils pouvaient faciliter l'échange d'idées entre groupes de langues différentes et servaient de messages encodés dans les lieux de rencontre ou sur les aires de danse où il y a généralement de la terre battue recouverte d'une couche de cendre ou de poussière (Vanuatu Cultural Center, 2008). Par ailleurs, le dessin sur sable peut servir à alimenter différentes formes de communication complexes : mot de passe et signature pour accéder à des sociétés secrètes, message ou correspondance, illustration oratoire, objet d'enseignement, échange interculturel, magie et sorcellerie, serments et promesses, composition artistique et une forme de contemplation lorsqu'ils sont produits dans la solitude (Vanuatu Cultural Center, 2008). La richesse culturelle des dessins sur sable lui a valu son inscription en 2008 sur la liste du patrimoine immatériel de l'humanité établie par l'UNESCO.

D'un point de vue ethnomathématique, la création des dessins sur sables relève des concepts mathématiques implicites. D'abord, ils peuvent être analysés comme des procédures de tracé et de reproduction de motifs, plus ou moins similaires à certaines figures géométriques, qui mobilisent fortement la mémorisation et la logique. Le deuxième concept implicite est lié à son caractère algorithmique où le dessinateur doit compléter complètement la grille avec un procédé de dessin mémorisé en partant d'un point de départ vers un point d'arrivée sans lever le doigt. Par ailleurs, les recherches en ethnomathématiques révèlent l'existence d'autres concepts ethnomathématiques du dessin sur sable. En effet, dans *Graphs in cultures* (1988) et plus tard dans son livre de 1991 *Ethnomathematics: A multicultural view of mathematics ideas*, l'ethnomathématicienne Marcia Ascher démontre que certains dessins rassemblés par Deacon peuvent être décrits à travers une "algèbre des processus". Ascher introduit le terme algèbre dans le sens où tout en faisant un tel dessin, on mobilise des motifs géométriques obtenus par des "procédures de tracé" qu'elle définit comme des "entités". On peut opérer sur ces entités en appliquant des "règles précises" définies comme un ensemble de "processus" ou de "transformations élémentaire". Ascher entend par "processus" la manière dont une procédure de tracé est modifiée. Il existe donc douze de ces procédés (Ascher, 1991). Les récentes recherches en ethnomathématiques révèlent dans les dessins sur sable la présence de nombreux concepts ethnomathématiques que nous voulons étudier et dont nous souhaitons expérimenter l'impact sur les attitudes socioaffectives et la performance des élèves en classe de mathématiques.

3. L'EXPÉRIMENTATION PÉDAGOGIQUE DESSIN SUR SABLE

Description de l'expérimentation

L'expérimentation pédagogique envisagée consiste à introduire la pratique régulière des dessins sur sable en classe de mathématiques dans le programme scolaire de certaines classes de la huitième et la neuvième année du secondaire au Vanuatu et d'évaluer leur impact sur les attitudes socioaffectives et la performance scolaire des élèves. L'expérimentation s'inscrit dans les thématiques en lien avec l'enseignement et l'apprentissage des

mathématiques culturellement situées. Il s'agit d'encourager les élèves et les enseignants à exploiter les concepts ethnomathématiques des dessins sur sable, qui véhiculent de nombreux axiomes relatifs aux savoirs traditionnel locaux et qui représentent une forme d'expression culturelle présente principalement sur les îles du nord de l'archipel du Vanuatu.

Objectifs de recherche

L'expérimentation pédagogique dessin sur sable cherche à répondre à la question principale suivante :

La pratique régulière des dessins sur sable en classe de mathématiques de la huitième et la neuvième année du cycle secondaire a-t-elle un impact d'une part sur les attitudes socio affectives des élèves et d'autre part sur leur performance scolaire ?

Cette expérimentation pédagogique se nourrit des travaux sur la confiance, la motivation et le plaisir des élèves à apprendre les mathématiques (Cuoco, Goldberg, & Mark, 1996).

Les recherches se sont aussi focalisées sur la manière dont le climat émotionnel de la classe impacte l'apprentissage des mathématiques. Hackenberg (Hackenberg, 2005) a proposé un modèle permettant de lier l'apprentissage des mathématiques et le développement des relations de bienveillance. Elle décrit la manière dont les interactions personnelles peuvent aussi bien décourager que stimuler l'apprentissage. Les facteurs relatifs à la perception des mathématiques comme une matière difficile, l'attitude des apprenants face à leur apprentissage, la masculinité et les expériences précédentes d'apprentissage des mathématiques risquent de perturber l'équilibre nécessaire pour un apprentissage en toute confiance.

Une des forces que l'élève apporte en classe est son capital social culturel. Ignorer la diversité culturelle des élèves contribue au manque de réussite scolaire en mathématiques de groupes minoritaires (Tate, 1997). D'autres chercheurs ont argumenté l'idée selon laquelle l'ignorance de la diversité culturelle des élèves avait contribué au manque de performance. Par ailleurs, concevoir que les élèves n'ont aucun lien avec la culture ne fait que

renforcer des groupes minoritaires en mathématiques. Les chercheurs en Alaska ont développé un modèle de “cultural responsive schools” afin d’améliorer la réussite scolaire en mathématiques en s’appuyant sur l’enseignement et l’apprentissage des savoirs autochtones (Educators Assembly of Alaska Native, 1998).

En s’appuyant sur les différents modèles abordés précédemment dans la littérature et en sollicitant la collaboration des enseignants et des experts des dessins sur sable dans le contexte du Vanuatu, cette expérimentation pédagogique cherche à évaluer l’acquisition des compétences mathématiques et motivationnelles chez les élèves.

Hypothèses à évaluer

L’expérimentation dessin sur sable s’appuie sur l’idée que l’apprentissage des mathématiques ne passe pas nécessairement par les méthodes classiques mise en avant par l’éducation formelle. Elle propose d’enseigner et d’apprendre les mathématiques autrement en capitalisant sur le capital social et culturel de l’élève par l’introduction du dessin sur sable en classe de mathématiques afin de donner du sens à l’apprentissage. Le recours à cet art éphémère est justifié par le fait que cette pratique culturelle regroupe un ensemble de motifs transdisciplinaires véhiculant des concepts et des thèmes permettant de développer chez l’apprenant des ressources et des compétences interdisciplinaires diverses, tels que des concepts ethnomathématiques (figures géométriques, notions de symétrie, parallélisme, segment perpendiculaire, point d’intersection, courbe, arc de cercle, angles, nombres entiers, logique de la ligne, l’algorithmique, etc.). Par ailleurs, il contient aussi des compétences culturelles, intellectuelles, méthodologiques et comportementales transposables dans diverses disciplines scolaires. De même, il véhicule des thèmes de la vie sociale ou quotidienne ainsi que des thèmes liés à la mythologie et au sacré. Il s’agit donc de mettre les élèves en situation afin qu’ils puissent maîtriser le tracé de quelques corpus de dessin sur sable et mobiliser des compétences cognitives leur permettant de faire des liens entre les concepts mathématiques des trois domaines de compétence du référentiel : le calcul numérique, le calcul algébrique et les travaux géométriques.

Sont attendus auprès des élèves :

- Des effets sur les attitudes socioaffectives en mathématiques structurées en trois registres : cognitif, affectif et conatif.
- Des effets sur l'acquisition des compétences sur le calcul numérique, le calcul algébrique et les travaux numériques en exploitant les différents motifs de dessin sur sable.

Méthode d'évaluation

Le recours aux évaluations aléatoires permet de mesurer l'impact de l'expérimentation dessin sur sable sur les attitudes socioaffectives et la performance des élèves. Les évaluations aléatoires reposent sur l'assignation aléatoire d'un groupe recevant le traitement (expérimental) et d'un groupe ne le recevant pas (contrôle). La comparaison de ces groupes après intervention permet d'obtenir une mesure non biaisée de l'impact de l'expérimentation (Pariente, 2008).

Principe de l'évaluation

De manière formelle, nous supposons que, pour chacun des individus i d'un échantillon de taille N , nous observons l'ensemble suivant de variables aléatoires. L'accès au programme (i. e. au traitement) est représenté par une variable aléatoire T , qui prend la valeur 1 si l'individu accède au programme, 0 si ce n'est pas le cas. L'efficacité du programme est mesurée au travers d'une variable de résultat, notée Y . En fait, le modèle de Rubin (Rubin, 1974) repose sur l'existence de deux variables latentes de résultat, notées Y_1 et Y_0 , selon que l'individu reçoit le traitement ($T=1$) ou non ($T=0$). Ces variables correspondent aux résultats potentiels du programme. Elles ne sont jamais simultanément observées à la même date pour un même individu. Ainsi, pour un individu traité, Y_1 est observée tandis que Y_0 est inconnue. Dans ce cas, la variable Y_0 correspond au résultat qui aurait été réalisé si l'individu n'avait pas été traité. On dit aussi que la variable Y_0 représente le résultat contrefactuel. Pour un individu non traité, on observe au contraire Y_0 , tandis que Y_1 est inconnue. La variable de résultat observée peut donc se déduire des variables potentielles et

de la variable de traitement par la relation : $Y = T Y_1 + (1-T) Y_0$ (1). Seul le couple (Y, T) est observé pour chaque individu.

Pour évaluer l'impact du dispositif, nous allons recourir au calcul de la différence sur les variables d'outputs entre les groupes traitement et contrôle (Pariente, 2008) : $ITT = \bar{y}(1) - \bar{y}(0)$. L'intention de traiter (ITT) mesure l'effet global du traitement. En effet, même si une proportion des bénéficiaires n'a pas accès au programme, l'intention de traiter mesure l'effet de la politique dans son ensemble sur la population cible (en prenant en compte le fait que certains, assignés au traitement, participent ou ne participent pas). Elle mesure globalement l'effet de la politique ou du programme sur la population cible. La deuxième mesure d'impact peut aussi être effectuée sur ceux qui ont effectivement participé au programme. Il s'agit alors de calculer la différence sur les variables d'outputs entre les groupes traitement et contrôle et de la diviser par la proportion d'individus ayant effectivement reçu le programme parmi ceux auxquels le programme a été assigné et parmi ceux auxquels il n'a pas été assigné. Il s'agit là de mesurer l'effet du traitement sur les traités

(TT) (Pariente, 2008):

$$TT = \frac{\bar{y}(1) - \bar{y}(0)}{P(C = 1/T = 1) - P(C = 1/T = 0)}$$

L'intérêt de l'estimation TT est de mesurer l'impact du programme sur ceux qui en ont effectivement bénéficié.

La méthode d'évaluation s'appuie principalement sur une combinaison de l'évaluation des attitudes socioaffectives des élèves, leur perception du lien entre la culture et les mathématiques et leur performance scolaire. La notion d'attitude est définie selon Raynal & Rieuner (Raynal & Rieuner, 2001) comme un "état interne à l'individu, résultant de la combinaison de perceptions, de représentations, d'émotions, d'expériences et de l'analyse de leurs résultats. Cet état interne rend plus ou moins probable un comportement déterminé dans une situation donnée". En effet, la relation que les élèves entretiennent avec les mathématiques et ses différentes formes d'évaluations formatives et sommatives ont un impact sur leur at-

tention, leur persévérance ou leurs émotions (Genoud & Guillod, 2014). Selon Triandis (1971), la notion d'attitude renvoie à un concept traditionnel structuré en trois registres : cognitif, affectif et conatif. De nombreux outils ont été développés dans la littérature anglophone pour évaluer l'attitude des élèves face à leur apprentissage en mathématiques par rapport aux aspects affectifs (Genoud & Guillod, 2014).

Sur la base des trois registres, Genoud & Guillod (2014) ont construit et validé un questionnaire (en français) de 45 items visant l'évaluation des attitudes socio-affectives en mathématiques qui possèdent de bonne qualité psychométriques. Ce questionnaire des attitudes socio affectives en mathématiques (QUASAM) sera utilisé dans le cadre de l'expérimentation dessin sur sable avant et après la mise en place de l'expérimentation pédagogique prévue. Le QUASAM est un instrument qui évalue des attitudes globales et permet d'évaluer des changements (par exemple liés à l'adolescence) ou des améliorations (pré test/post test) lors d'intervention auprès des élèves (Genoud & Guillod, 2014).

On entend par performance en mathématiques, la réussite scolaire en mathématiques. Selon Deniger (2004, p.3) cité par (Larivée, 2011), la réussite scolaire renvoie à l'“atteinte d'objectifs d'apprentissage liés à la maîtrise des savoirs propres à chaque étape du cheminement scolaire parcouru par l'élève et, ultimement, l'obtention d'un diplôme ou l'intégration du marché du travail”. Dans le cadre de cette expérimentation, nous cherchons à mesurer l'acquisition des compétences du référentiel national des programmes scolaires des mathématiques auprès des élèves du groupe expérimental après qu'ils soient exposés à une pratique régulière du dessin sur sable pendant quatre mois. Il s'agit des compétences relatives au calcul numérique, au calcul algébrique et à la géométrie. Une évaluation des mathématiques comportant des exercices intégrant les concepts mathématiques implicites des dessins sur sable sera administrée à la fois aux groupes tests et aux groupes témoins avant et après l'expérimentation afin de mesurer l'impact de cette pratique culturelle sur l'acquisition de ces compétences scolaires.

Dispositif expérimental

L'expérimentation pédagogique porte sur les classes de mathématiques

de la 8^{ème} et la 9^{ème} année du secondaire. Au total six établissements scolaires sont mobilisés dans cette intervention dont cinq établissements scolaires de la zone urbaine de Port-Vila et un établissement scolaire en zone rurale sur l'île d'Ambrym. Le choix des établissements scolaires a été arbitraire en fonction de l'accord de leurs proviseurs quant à leur participation à l'expérimentation. En revanche, la répartition des élèves dans les groupes de traitement et de contrôle a été réalisée par tirage au sort. L'assignation aléatoire des élèves a permis de constituer un groupe de 302 élèves au total sur le groupe expérimental et 284 élèves sur le groupe de traitement. Le dispositif expérimental mobilise 10 enseignants de mathématiques des établissements participants à l'expérimentation ainsi qu'un expert du dessin sur sable.

La répartition des effectifs est détaillée dans le tableau ci-dessous :

Établissements scolaires	Groupe expérimental	Groupe Contrôle	Total
Lycée Louis Antoine de Bougainville	78	71	149
Lycée de Montmartre	64	59	123
École Centre-Ville	39	33	72
Collège de Malapoa	82	81	163
École d'Anamburu	33	35	68
Collège Tobol	6	5	11
TOTAL	302	284	586

L'expérimentation envisagée s'appuie sur les récentes performances en mathématiques au niveau national et régional. Bien que les résultats des tests VANSTA¹ soient prometteurs, les évaluations PILNA2 (EQUAP, 2018) révèlent d'énormes lacunes auprès des élèves de nombreux pays du Pacifique en lien avec la maîtrise des compétences d'esprit critique et de résolution de problèmes. Au niveau du secondaire, le taux de réussite des élèves aux examens nationaux de 8^{ème} et de 10^{ème} est relativement faible en 2017 avec une moyenne de 49 % (Ministère de l'Éducation et de la Formation, 2021).

1 VANSTA: *Vanuatu Standardized Test of Achievement* est une évaluation à grande échelle de l'alphabétisation et de la numératie au Vanuatu.

2 PILNA (Pacific Islands Literacy and Numeracy Assessment) a été développé par le Programme d'évaluation de la qualité pédagogique de la CPS afin de fournir un aperçu de la façon dont les jeunes du Pacifique s'en sortent dans les compétences essentielles pour progresser à l'école et dans la vie – lecture, écriture, numération, opérations, mesures et données.

Le choix de cette expérimentation s'inscrit ainsi dans la recherche de solutions pédagogiques en vue de diversifier et de rénover l'enseignement des mathématiques à travers une approche culturellement située.

L'intégration des dessins sur sable en classe de mathématiques a été menée au collège Tobol sur l'île d'Ambrym par un enseignant de mathématiques et chercheur en ethnomathématiques. L'expérimentation semble montrer que la pratique des dessins sur sable a un impact sur la motivation des élèves. L'objectif de l'expérimentation dessin sur sable envisagée est une forme de généralisation de l'intégration des dessins sur sable en classe de mathématiques dans certains établissements urbains et ruraux du Vanuatu. Elle envisage de faire rentrer dans la classe de mathématiques les activités de dessin sur sable en tant que telles et de les faire pratiquer régulièrement, sans les dénaturer.

L'expérimentation prévoit de faire pratiquer les dessins sur sable par les élèves pendant un à deux mois sur la base d'une à deux heures par semaine au début de chaque leçon de mathématiques. Une fois que les élèves auront effectué un mois de dessin sur sable régulièrement, on leur demandera d'établir une analogie avec les concepts mathématiques abordés en cours. Il semble important d'éviter d'adopter une pédagogie transmissive ou pastorale mais plutôt d'encourager l'observation des échanges entre les professeurs et les élèves. Quelles seront les interactions entre l'enseignant et les élèves ? Quels liens les élèves feront entre les pratiques culturelles des dessins sur sable et ceux des mathématiques scolaires ? Il importe de créer un environnement propice où l'élève peut s'exprimer librement en classe de dessin sur sable en s'appuyant sur son capital social culturel. Chaque dessin sur sable raconte une histoire, renvoie à un rituel et contient un message. L'avantage en milieu rural est que les dessins sur sable font partie de la culture locale et, en même temps, les élèves les pratiquent en classe de mathématiques. Une fois que les élèves auront acquis une certaine aisance ou la maîtrise de certains corpus de dessins sur sable, le professeur pourra les mettre dans des situations inhabituelles, des situations complexes d'apprentissage et de résolution de problème où ils s'efforceront de découvrir cette pratique culturelle de l'intérieur. Plusieurs ressources pédagogiques telles que le manuel des dessins sur sable d'Edgard Hinge et le manuel pédagogique de l'enseignement et de l'apprentissage des dessins sur sable développé par le Centre Culturel du Va-

nuatu intitulé “Tijim mo Lanem Sandroing blong Vanuatu” peuvent servir de documents pédagogiques d’appui à la pratique en classe. La participation de la communauté et des experts de la culture locale sera nécessaire dans la mise en œuvre de cette expérimentation.

CONCLUSION

A l’exemple de plusieurs sociétés, le Vanuatu reconnaît l’importance de son patrimoine culturel comme identité nationale. L’activité rituelle des dessins sur sables est l’une des plus fascinantes, complexes, agréables, significatives et artistiques qui soient et tout un chacun est en mesure d’en admirer la forme et la beauté (Huffman, 1996). Face à l’influence de la mondialisation induite par les échanges économiques et risquant de mettre en péril ce patrimoine, l’école doit affirmer son rôle de préservation, de promotion et de diffusion des pratiques culturelles à travers leur intégration en milieu scolaire. L’expérimentation dessin sur sable tente de mesurer l’impact de cette pratique culturelle sur les attitudes socioaffectives et la performance des élèves. Les résultats de cette expérimentation seront connus dans six mois et permettront de décider de la généralisation ou non de l’enseignement et de l’apprentissage des dessins sur sable en classe de mathématiques au sein du système éducatif.

BIBLIOGRAPHIE

- Ascher, M. (1988). *Graphs in Cultures : As Study in Ethnomathematics*. Academic Press.
- Cuoco, A., Goldberg, E., & Mark, J. (1996). *Habits of mind: On organising principle for mathematics curriculum* (Vol. 15). The Journal of Mathematical Behavior.
- Desrosières, A. (2008). *L’argument statistique*. Paris: Presse de l’Ecole des Mines.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). *Motivational Beliefs, Values and Goals*.
- Educators Assembly of Alaska Native. (1998). *Alaska standards for culturally responsive schools*. Anchorage. AK: Alaska Native Knowledge Network.
- EQUAP. (2018). *PILNA*.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention and Behavior : An Introduction to theory and research*. Reading (MA), Addison-Wesley.
- Genoud, P. A., & Gurtner, J. L. (2006). Evolution de la motivation scolaire des adolescents :

- différence selon la filière et le genre. *Revue Suisse des sciences de l'Éducation*.
- Genoud, P., & Guillo, M. (2014). Développement et validation d'un questionnaire évaluant les attitudes socio-affectives en maths . *Recherche en éducation* -n°20, 140.
 - Hackenberg, A. (2005). *A model of mathematics classroom and caring relations* (éd. 45-51, Vol. 25). For the learning of mathematics.
 - Huffman, K. (1996). «*Su tuh netan' monbwei : nous écrivons sur le sol*» les dessins sur sable dans le Nord du Vanuatu du Vanuatu.
 - Labrousse, A. (2010). Nouvelle économie du développement et essais cliniques randomisés: une mise en perspective d'un outil de preuve et de gouvernement. *Revue de la Régulation*.
 - Larivée, S. (2011). *Regards croisés sur l'implication parentale et les performances scolaires*. Service Social.
 - Leaper, C., Farkers, T., & Brown, C. S. (2011). Adolescent Girls' Experiences and Gender-Related Beliefs. *Springer Science+Business Media, LLC* 2011.
 - Ministère de l'Éducation. (2010). *Référentiel National du Curriculum du Vanuatu*. Port-Vila: USP Library Cataloguing -in – Publication Data.
 - Ministère de l'Éducation et de la Formation. (2021). *Plan Stratégique du Secteur de l'Éducation et de la Formation 2021-2030*. Port-Vila.
 - Pariente, W. (2008). Analyse d'impact : l'apport des évaluations aléatoires. *STATECO*(113).
 - Raynal, F., & Rieuner, A. (2001). *Pédagogie: dictionnaire des concepts clés*. Paris: ESF.
 - Rubin, D. (1974). *Estimating Causal Effects of Treatments in Randomized and Non-randomized Studies* (Vol. 66). Journal of Education Psychology.
 - Tate , W. (1997). *Race-ethnicity, SES, gender, and language proficiency trends in mathematics achievement : An update*. (Vol. 28). Journal for research in Mathematics Education .
 - Triandis, H. (1971). *Attitude and Attitude Change*. Hoboken, NJ: John Wileys & Son Inc.
 - Vanderdriessche, E., Mafra, J., Fantinato, M., & François, K. (2017). How Local Are Local People ? *Mathematics Education and Life at Times of Crisis*.
 - Vandendriessche, E., & François , K. (2016). Reassembling Mathematical Practices : a philosophical approach .
 - Vanuatu Cultural Center. (2008). *Sandroing blong Vanuatu*. Port-Vila: Vanuatu Cultural Center.

THE NEED FOR AN INSTITUTE OF VANUATU CULTURE, LANGUAGES AND INDIGENOUS KNOWLEDGE TO BE FRONT AND CENTRE AT THE NATIONAL UNIVERSITY OF VANUATU (NUV)

**Richard Shing, Vanuatu Kaljoral Senta (VKS)
Matthew Spriggs, Vanuatu Kaljoral Senta (VKS) and
The Australian National University (ANU)**

To use the analogy of a tree: when the role and purpose of a university is grounded and rooted, the fruits produced from this tree, be it knowledge or students, will be of worth to the society it serves. Then, and only then, the mission to decolonise our universities can truly and meaningfully be accomplished. – Chang Da Wan¹

INTRODUCTION

Deciding to establish a National University is a nation-building project and a symbol of national pride, more than it is a strictly economic decision². The National University of Vanuatu (NUV) builds upon various institutions within the country such as the Vanuatu Institute of Teacher Education (VITE) which is now since March 15 2021 the University's School of Education³, the Police and Agricultural Colleges, Nursing School and so on. The University currently has a functional and relatively simple structure, designed to be able to integrate these various at one time (or currently) 'independent' structures. This structure has been necessary to get the process of integration of sepa-

1 Chang Da Wan, 2021, 'The role of global rankings in recolonising universities'. *University World News*, 25 May. Accessed on 31 May 2021: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=2021052514311953>. The introductory paragraphs of this paper draw heavily on Chang Da Wan's piece which we found inspirational when adapted to the local Vanuatu context. We also see the paper as an attempt to grapple with some of the extremely pertinent issues raised at the Conference by former Curator (and now Honorary Curator) of the VKS, Kirk Huffman

2 The National University of Vanuatu Act, No. 34 of 2019, established the University.

3 Anita Roberts, 2021, 'VITE now officially NUV's School of Education' by Anita Roberts. *Daily Post*, March 16, p. 2.

rate entities started and to launch the University. Its role in this first stage is very largely to train public servants and professionals working in association with Government entities. Its initial role is thus largely technical education.

In this paper we look forward to the second phase of development of NUV, hopefully in the next few years, when the other important function of any university worth the name needs to come into its own: to produce independent and critical thinkers, original scholarship and research, with a role in serving the wider civil society of Vanuatu and in helping to produce its public intellectuals. If the NUV of the future is just a consolidation of existing educational resources in the country, it will not be in and of itself a distinctive institution that will seize the community's imagination and gain its support. The new University needs a distinct Vanuatu 'brand' and uniqueness, a distinctly Vanuatu-centred symbolic focus that raises it above the pragmatic ordinary. Such uniqueness is clearly provided by Vanuatu's cultural diversity and richness. Vanuatu *kastom* and *kalja* impinge upon every aspect of life and bring uniquely Vanuatu perspectives and Indigenous knowledge into play. It is fair to say that a voice for such Indigenous knowledge and expertise is not at the moment a feature of the education provided at any of our existing higher education institutions, despite its valorisation in our National Constitution. In that sense our institutions have yet to 'decolonize'.

DECOLONISING OUR UNIVERSITY

A significant part of nation building is instilling pride in the values and achievements of the nation. As a relatively young nation, Vanuatu might not seem to have achieved a great deal in the last 40 years beyond its mere survival in the face of various human-made and natural disasters and in providing some basic government services to its population. But if we extend the view back 3000 years to when Vanuatu was first settled by people, some of the ancestors of every Indigenous Ni-Vanuatu today, then the picture looks quite different and the achievements more considerable⁴. One significant achievement has been learning to live sustainably on lands that by 'modern' agricultural standards are not particularly fertile or even

4 For a brief (pre)history of Vanuatu see Stuart Bedford and Matthew Spriggs, 2017, 'The archaeology of Vanuatu: 3000 years of history across islands of ash and coral', in E. Cochrane and T. Hunt (eds) *The Oxford Handbook of Prehistoric Oceania*. Oxford: Oxford University Press

stable. Vanuatu has also developed rich traditional cultures and languages with a diversity quite remarkable on a world scale – Vanuatu has the greatest number of languages per head of population of any country on the planet. We are not claiming life was perfect, but it wasn't too bad either!

We were usually told by the early missionaries that life before their arrival was a *Taem blong darknes*. Perhaps they should have reflected on their own cultures and societies before making such a charge given the histories of the countries they came from – their wealth built substantially on the slavery of others and the exploitation of their own working class, the desperate poverty of the majority of their own populations with many city dwellers living in unsanitary and disease-ridden slums, the genocide of native peoples in settler colonial states, the pollution created by the industrial revolution (whose results are bearing ever more poisonous fruit to this day), in many countries the lack of truly democratic institutions based on 'one person, one vote' until well into the twentieth century, the legal dependence of women upon men until recently, and the evils of child prostitution on a massive scale in cities like London and Paris in the nineteenth century⁵.

And yet that legacy of undervaluing our own traditional ways of life is still very much with us in the way education is organised in our country. We value the educational insights and practices that come from outside far more than we value those we have developed ourselves during 3000 years of living on these islands. The country and its institutions, including its universities, remain 'colonised' and in need of decolonization. Universities in both developed and developing countries are starting to face up to the need to reset their vision and intellectual agendas and re-evaluate their own histories in the wake of campaigns such as 'Rhodes must fall' at the University of Cape Town in South Africa beginning in 2015 and the 'Black Lives Matter' movement more generally across the world⁶. Such decolonization should be so much easier to achieve in a university with a 'clean slate', as we have with the newly established NUV.

We need to reset our educational vision and goals and incorporate the knowledge We have gained over 3000 years as an important part of education, even – perhaps especially – at the University level, to avoid perpetuating intellectual structures that amount to a 'recolonization' of the country

⁵ There is no need to give 'chapter and verse' here; read any moderately critical history of modern nation states!

⁶ Wikipedia entries on these two topics provide useful summaries of the issues.

by inappropriate models of economic and social development forced upon us by outside interests. As put by Tongan academic Konai Helu Thaman, “decolonizing Pacific Studies is about reclaiming indigenous Oceanic perspectives, knowledge and wisdom that have been devalued or suppressed because they were or are not considered important or worthwhile”⁷.

Without the strength of our *kastom*, most of our population would probably just be landless peasants without any clear identity within a country united in nothing but its name; there are indeed many such countries around the world in that condition today. We should celebrate and learn from the fact that we are not like that, and the reason is our traditional knowledge, *kastom* and *kalja* that still sustain people on a daily basis in the rural areas and, to an extent often not appreciated by expatriate visitors or residents, in the urban areas as well: that eternal round of ceremonies marking births, marriages and deaths, for instance.

An institute of Vanuatu Culture, Languages and Indigenous Knowledge (perhaps known as the ‘Kalja, Langwis mo Kastom Save Institut blong Vanuatu’ or KLKSIV) as the centrepiece of the University in the next phase of its development would be truly unique as there is no such Centre anywhere in the world dedicated to the study of Vanuatu. It would bring into higher education the contributions that can be made by the work of the Malvatumauri National Council of Chiefs and the Vanuatu Kaljoral Senta (VKS). It would ensure that *kastom* and *kalja* are taken into account in every course offered by the new University. This contribution would not be a mere historical introduction (‘this is how we used to do things’) but a set of living, alternative perspectives on issues of vital concern to us all such as environmental management, agriculture, food security and economic opportunity, personal security, justice and social order, and as an educational philosophy in itself that could inform the way education is provided in the country at every level of schooling.

In justifying why this is important we can do no better than quote Konai Thaman again, referring more broadly to the Island Pacific:

1] It is about acknowledging and recognizing the dominance of western

⁷ Konai Helu Thaman, 2003, ‘Decolonizing Pacific Studies: Indigenous perspectives, knowledge and wisdom in Higher Education’, *The Contemporary Pacific* 15(1): 1-17. Quotation is from p. 2.

philosophy, content and pedagogy in the lives and education of Pacific peoples;

- 2] It is about valuing alternative ways of thinking about our world, particularly those rooted in the indigenous cultures of Oceanic peoples; and
- 3] It is about developing a new philosophy of education that is culturally inclusive and gender sensitive⁸.

Critical thinking would be enhanced in students by questioning in every course whether conventional models of practice derived very largely from entirely Western or First World perspectives are appropriate to Vanuatu at this stage of development. How do 'home-grown' solutions inspired or derived from *kastom* stack up against conventional wisdom?

ALREADY EXISTING PACIFIC REGION EQUIVALENTS?

The authors looked for equivalent institutions in other public universities in the Pacific, both Anglophone and Francophone, and have tried to draw the best ideas from each of them. We excluded Hawaii and New Zealand as the size and resources of their universities are so much greater than those considered here as somewhat comparable to the situation in Vanuatu⁹.

The **University of Papua New Guinea (UPNG) School of Humanities and Social Science (SHSS)** includes a research centre – Melanesian and Pacific Studies (MAPS) – although we were not able to find any current information about it in a web search beyond its role as “the study of people, their knowledge, and culture to enhance knowledge preservation”¹⁰. SHSS does include teaching in archaeology, anthropology, history, creative arts and linguistics with a particular PNG focus, thus providing much more relevant Pacific cultural coverage than one finds at some other Pacific higher education institutions. We could find no evidence that MAPS or SHSS has any general role in UPNG however in bringing PNG culture into the gen-

⁸ Thaman, 2003, p.3

⁹ That is not of course to say that we couldn't learn anything from their own considerable experience of decolonizing education. See for instance, Jessica Hutchings and Jenny Lee Morgan (eds), 2016, *Decolonisation in Aotearoa: Education, research and practice*, New Zealand Council for Educational Research, Wellington. We thank Stuart Bedford for pointing us to this publication.

¹⁰ www.upng.ac.pg/index.php/research. Last accessed 7/6/21. There was no link from there to any website for MAPS.

eral curriculum, although the School website states that its remit beyond producing “high-level trained manpower” and conducting research is to provide “advisory services to stakeholders in the public and private sectors, civil society, and the community”¹¹.

We did find information on a 2014 MAPS *Melanesian Forum* that covered many very relevant areas of concern in its program, held immediately after the Fifth Melanesian Festival of Arts and Culture and co-sponsored by the Melanesian Spearhead Group and the PNG National Cultural Commission¹². Its program stated “The Melanesian Forum acknowledges the seminal importance of culture in the construction of political cooperation in the region. It hopes to unfold a series of reflections on the predominate [sic] issues among Melanesian cultures”. The six chosen topics were Underlying or Customary Law, Traditional Systems of Leadership, Cultural Heritage Preservation, Regional Cultural Education Strategy, Regional Cultural Education Strategy and Regional Cultural Development Strategy.

Solomon Islands National University (SINU) School of Humanities seems very conventional and vocationally oriented, not surprising in a University like Vanuatu still very much in the first phase of its development, having been founded only in 2013. The School of Humanities has Departments of History, Social Sciences, Languages and Communications, Library and Information Systems, Geography, Sports and Creative Arts, and Media and Journalism. Its acting head as of June 2021, Dr David Gegeo, however, is certainly across many areas of relevance: Indigenous and Pacific epistemology, methodologies, hermeneutics and philosophy, Indigenous theology and historiography are all listed among his interests; so there may be some ‘decolonising’ developments possible there¹³.

University of the South Pacific (USP), Oceania Centre for Arts, Culture and Pacific Studies (OCACPS) was originally set up in 1997 and led initially by Professor Epeli Hau’ofa, with Pacific Studies joining it in 2008. The Centre now includes the Pacific Heritage Hub (set up in 2012 as a UNESCO project and integrated with the Centre in 2018)¹⁴. Its Pacific Studies component began as the Institute of Pacific Studies in 1976, led initially

11 www.upng.ac.pg/index.php/shss-about-us/shss-brief-history. Last accessed 7/6/21.

12 www.masalai.wordpress.com/tag/Melanesian-and-pacific-studies-centre. Last accessed 7/6/21.

13 www.sinu.edu.sb/feh/soh/. Last accessed 7/6/21.

14 Information on OCACPS is from: www.usp.ac.fj/index.php?id=2632. Last accessed 7/6/21.

by anthropologist Professor Ron Crocombe with a very overt decolonizing perspective¹⁵. The Institute was a major publisher of books by Pacific writers for many years – by 2003 some 2000 Pacific Island authors had been published¹⁶. The University's commitment to Pacific Studies now seems much cut back from its heyday in the 1970s to 1990s. In 2019 OCACPS launched a Major within the BA in *Pacific Studies, Heritage and Arts* as well as a *Professional Certificate in Heritage Management*. Its *Postgraduate Diploma in Pacific Studies* can lead on to a *Masters in Pacific Studies* and then on to a PhD program. The Centre also runs the course *Pacific Worlds* (UU204) which is one of four generic University courses taken by all USP undergraduates¹⁷.

Given the diversity of Pacific cultures from 12 different member countries found across USP one would hope that Indigenous perspectives would feed into the development of many of the courses within the University, but this does not seem to be enshrined anywhere in the literature on USP we have come across online. Although apparently first argued for by Fijian Indian politicians in the colonial-era Fijian Assembly, the University as established in the dying days of British colonialism in Fiji in 1968, was very much built on the colonial model with its role being to train Pacific Island civil servants to administer colonies that were one day destined to become independent – such as Vanuatu, the then-New Hebrides.

The American Samoa Community College, Samoan Studies Institute is in some ways closest to the kind of Institute we are calling for. There is an academic program in Samoan Studies and partnerships with Government and NGOs to promote cultural studies and increase cultural knowledge, understanding and skills. There are also research and publication efforts that “focus on such topics as both written and oral history, legends, indigenous art forms, music, language, geography, natural resources and archaeology, anthropology, political science, current affairs, and/or other relevant topics”. The aim is to develop and publish materials to enhance and maintain Samoan and Pacific Studies courses and programs, as well as Samoan Language and translation services for Government and NGOs,

15 Kim Andreas Kessler, 2021, 'Anthropology at the University of the South Pacific: From past dynamics to present perceptions', *The Australian Journal of Anthropology* 32(1):33-53.

16 David Hanlon, 2003, 'Beyond the 'English method of tattooing': Decentering the practice of history in Oceania', *The Contemporary Pacific* 15(1):19-40. The figure of 2000 is given on p. 35.

17 www.usp.ac.fj/index.php?id=8815. Last accessed 7/6/21.

and local and off-island communities¹⁸.

Particularly relevant too is the **National University of Samoa (NUS), Centre for Samoan Studies**, covering teaching, research and publication in Samoan Language and Culture, Archaeology and Cultural Heritage, and Development Studies as they relate to development issues in Samoa. They offer Archaeology and Cultural Heritage as majors within both the *BA* and *Bachelor of Samoan Studies*. Samoan language and culture are offered at Bachelor through to PhD level, and Development Studies is offered at Postgraduate Diploma, Masters and PhD levels¹⁹. The publication program in Samoan Studies publishes monographs, conference proceedings and the University's flagship journal, *The Journal of Samoan Studies*²⁰.

A French Pacific University with branches in Noumea, New Caledonia and Papeete, Tahiti was set up in 1987, and in 1999 it split into two universities: **Université de la Nouvelle-Calédonie (UNC)** and **Université de la Polynésie Française (UPF)**. The educational philosophies and organisation of Francophone universities are somewhat different to the largely Anglophone institutions discussed so far, and comparisons are not always easy. On the institutional web sites of UNC and UPF there is no overt discussion of how Indigenous knowledge and cultures are informing courses in general and no country-specific institutes for teaching and research, only more general Pacific Studies ones²¹. At UNC there are undergraduate and Masters degrees in *Oceanic languages and Cultures (Langues et Cultures Océaniques)* and specific mention of Kanak languages as a result of the language and education policy of the Nouméa Agreement of 1998. These are taught within the Department of Arts, Languages and Humanities (Lettres, langues et science humaines).

The undergraduate degree includes “core units in linguistics and Oceanian languages and cultures, language sciences, Oceanian arts, oral literature, Pacific civilisations and human sciences...The subjects are adapted to the New Caledonian context and the student can acquire a varied general knowledge about the country: (socio)linguistic context, artistic expres-

18 www.amsamoa.edu/institutions/ssi.html. Last accessed 7/6/21.

19 www.samoanstudies.ws. Last accessed 7/6/21.

20 www.samoanstudies.ws/publications/. Recent issues of *Journal of Samoan Studies* are accessible there for free download. Last accessed 7/6/21.

21 Searched for at www.unc.nc and www.upf.pf. Last accessed 7/6/21.

sions, legal framework, etc.”²² The *Masters in Civilisations, Cultures and Societies , Oceanian and Pacific Studies (Civilisations, cultures et société: Parcours études Océaniques et du Pacifique)* provides “in-depth knowledge of the contemporary issues faced by Oceania’s civilisations and cultures (geopolitics, sustainable development policies, institutional and economic systems, etc.), Oceanian knowledge (customs, linguistic and cultural plurality, etc.), myths, anthropology and sociology of education, societal changes, the history of ideas and systems in the Pacific, etc.”. Suggested careers include “international organisations, the public service, museums, publishing, translation, specialised journalism, or culture”. At UNC there is also a research unit TROCA (Trajectoires d’Océanie) with an aim “to shed light on the dynamics of historical, geopolitical, societal and literary changes that Pacific Island nations encounter”²³.

UPF has a strong Tahitian and broader French Polynesian focus, with a Certificate program in *Tahitian language and Polynesian cultural awareness* and a *Masters of Languages, Cultures and Society in Oceania (Master Langues et Sociétés, parcours Langues, Cultures, Sociétés en Océanie)*, the latter “to prepare for careers in research, heritage, cultural action and communication”²⁴. These are taught within the Département Lettres, Langues, Sciences Humaines.

In terms of research institutes there is a major umbrella organisation created in 2017, **La Maison des Sciences de l’Homme du Pacifique (MSHP)** with four major research directions: Cultural and historical foundations of the traditional societies of the Pacific; The Islands in history: Contact, colonisations, mobility; Pacific societies: Global changes and local challenges, and; Languages, literature and creative arts in the Pacific²⁵. It has an active publications program. Linked to the MSHP are research teams, including **Sociétés Traditionnelles et Contemporaines en Océanie (EASTCO)**²⁶ and **Centre International de Recherche Archéologique sur la Polynésie (CI-RAP)**²⁷. These form a significant strength in research into the cultures of

22 www.unc.nc/en/training/arts-languages-and-humanities/ and links from that site for this and the Masters degree. Last accessed 7/6/21.

23 <https://troca.unc.nc/>. Last accessed 7/6/21.

24 www.upf.pf/ and links from that site to individual courses. For the Masters see: <http://www.upf.pf/fr/formations/master-m1-m2-langues-et-societes-parcours-langues-cultures-et-societe-en-oceanie-lcso>. Last accessed 7/6/21.

25 www.mshp.upf.pf/fr/les-axes-de-recherche. Last accessed 7/6/21.

26 www.upf.pf/fr/eastco. Last accessed 7/6/21.

27 www.upf.pf/fr/cirap. Last accessed 7/6/21.

French Polynesia from prehistory to the present. The organisation of the MSHP might provide a model for the NUV Institute, although our vision of its role is somewhat broader pedagogically, as shown below.

SOMETHING UNIQUE FOR NUV

We can find no university in the Pacific where the central importance of *kalja* and *kastom* is sufficiently recognised or central to university activities, although the Samoan institutions perhaps come closest. There is a real opportunity in Vanuatu to be different in this respect through an Institute of Vanuatu Culture, Languages and Indigenous Knowledge at the NUV. Such an Institute would be a joint initiative of the Vanuatu Kaljoral Senta (VKS) and the NUV, with the Malvatumauri Council of Chiefs invited to be a third partner.

- 1] There would be a generic NUV course taken by all undergraduate students discussing the potential of *kastom* and *kalja* to inform all subjects taught in the University – a stronger form of the University of the South Pacific *Pacific Worlds* course.
- 2] We would envisage a degree program in Vanuatu and Pacific Studies, drawing upon the kinds of courses offered at UNC and UPF and other Pacific universities.
- 3] Curriculum development in all subjects at NUV would be mandated to take Vanuatu Indigenous knowledge and practices into account, with the Institute playing a lead role in this in terms of advice, monitoring and implementation – not something found elsewhere in the Pacific.
- 4] The Institute would promote research and teaching in Vanuatu anthropology, archaeology, linguistics, Indigenous knowledge and cultural heritage. This would be equivalent to programs at University of Papua New Guinea, National University of Samoa and Université de Polynésie Française. There is significant expertise already in-country in this regard at the VKS which would enable teaching across these fields if provided with sufficient Government support – current tasks of staff at VKS mean they are already overstretched in terms of resources and available personnel.

- 5] The Institute would link to Government and NGO interests, to incorporate Vanuatu Indigenous knowledge within their action plans. In this it would be similar to the American Samoa Community College and National University of Samoa objectives.
- 6] Where appropriate, the Institute could arrange translation to and from Vanuatu indigenous languages, as well as between English, French and Bislama. Again this would be comparable to the roles of ASCC and NUS in American Samoa and Samoa.
- 7] The Institute would develop a quality *Journal of Vanuatu Studies* as a flagship journal for the NUV, along the lines of the *Journal of Samoan Studies* of the NUS.

We at the VKS look forward to working with NUV further on this idea.

DISCUSSION AND CONCLUSION

Chang Da Wan, the Director of the National Higher Education Research Institute, University Sains Malaysia, invoked the concept (taken from Syed Hussein Alatas) of the ‘captive mind’, referring to an “uncritical and imitative mind dominated by an external source, whose thinking is deflected from an independent perspective”²⁸. The guarantee that we won’t be producing ‘captive minds’ at NUV in the future is just such an Institute as we are suggesting here. Chang da Wan notes further that:

The first crucial step is for the university to critically re-examine its role as a societal institution with the purpose to preserve, understand advance and disseminate intellectual, scientific and artistic heritage across generations. A university that fails to be rooted in the society which has entrusted it with these purposes will never succeed in becoming a core part of that society.

In a recent paper on decolonizing the science of Ecology, Christopher Trisos and colleagues call for five ‘interventions’, noting that they are

²⁸ Chang Da Wan, 2021, ‘The role of global rankings in recolonising universities’, *University World News*, 25 May. Accessed on 31 May 2021: <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=2021052514311953>.

relevant to other fields²⁹ – indeed they seem relevant to university practice in general. The first is ‘decolonization of mental spaces’, essentially the same as freeing the ‘captive mind’ as discussed above. The second is ‘knowledge of history’ which, as co-author Jess Auerbach puts it in another context, “helps researchers make sense of how and why their research questions came to be questions in the first place”³⁰. The third intervention is in ‘access’, demanding a more inclusive access to technologies, international conferences, and results of research. The fourth is ‘decolonising expertise’, noting that “expertise comes in many forms and from many different journeys through knowledge systems”, not just through university degrees and positions. In this way Indigenous knowledge can be incorporated into higher education and such expertise and knowledge from outside the academy can be valued and taken notice of. Finally, there is a call for ‘inclusive teams’ in teaching and research, which in our context would mean properly valuing and incorporating expertise deriving from indigenous *kalja*, *kastom* and languages. Such teams have been a regular part of VKS research efforts since the *filwoka* (‘fieldworker’) program was set up on the eve of Independence³¹.

An institute of Vanuatu Culture, Languages and Indigenous Knowledge would properly lie at the centre of the NUV, housed in an appropriately designed building drawing upon the rich traditional architectural traditions of Vanuatu. It should also form the ceremonial heart of the University, with its attached *nasara*³². Its mandate, as well as teaching and research, would include advice and monitoring of the inclusion of Indigenous perspectives and knowledge into all courses and aspects of university life. We will then have a National University of Vanuatu which will be unique in its approach to education across the Pacific, and in which the majority rural population of Vanuatu as well as the urban ‘elite’ can feel ownership and pride as an institution respecting their rich cultures, languages and – most importantly – their Indigenous expertise.

29 Christopher H. Trisos, Jess Auerbach and Madhusudan Katti, 2021, ‘Decoloniality and anti-oppressive practices for a more ethical Ecology’, *Nature, Ecology and Evolution*, 24 May 2021. <https://doi-org.virtual.anu.edu.au/10.1038/s41559-021-01460-w>.

30 This and the following quotation are from Jess Auerbach, 2021, ‘Decolonial science: Towards more equitable knowledge practices’, *University World News*, 3 June. Accessed 7/6/21: www.universityworldnews.com/post.php?story=0602122154852.

31 See N. Thieberger and J. Taylor (eds) *Working Together: Vanuatu Research Histories, Collaborations, Projects and Reflection*, pp. 191–213. Canberra: ANU E Press. Downloadable at: <https://press.anu.edu.au/publications/working-together-vanuatu>.

32 A *nasara* (Bislama) is a ceremonial and/or meeting area in a village.





