

**ACTES DU SÉMINAIRE DE  
RECHERCHE  
RESEARCH  
SEMINAR PROCEEDINGS**



**DE LA  
PLURALITÉ  
LINGUISTIQUE  
AU BILINGUISME  
UNIVERSITAIRE  
RÉALITÉS &  
ENJEUX**

**FROM  
LINGUISTIC  
PLURALITY TO  
UNIVERSITY  
BILINGUALISM  
REALITIES &  
CHALLENGES**

*Copyright © Ministri blong Edukesen mo Trening, Vanuatu, 2019*

Text(e)s © Robert Early, Leslie VandePutte, Fiona Willans, Louis Arzac, Prisca Virelala, Esther Rory, Elatiana Razafi, Robin Averill.

**ISBN 9789829178756**





## **COMITÉ SCIENTIFIQUE ET D'ORGANISATION SCIENTIFIC AND ORGANISING COMMITTEE**

**M. Louis Arzac** (Conseiller de coopération de l'Ambassade de France / *Cooperation Advisor of the French Embassy*)

**M. Pierre Metsan** (Coordinateur national des formations supérieures, *National Coordinator of Higher Education, MoET*)

**M. Jean-Marie Virelala** (Directeur de l'enseignement supérieur/ *Director of Tertiary and Higher Education, MoET*)

**Mme Anne-Sophie Vivier** (Experte technique internationale enseignement supérieur/ *Technical Advisor for Higher Education, MoET*)



# TABLE DES MATIÈRES / TABLE OF CONTENTS

Allocation d'ouverture du Ministre de l'Éducation et de  
la Formation / Opening speech from Jean-Pierre NIRUA,  
Honorable Minister of Education and Training p.7

## PREMIÈRE JOURNÉE / FIRST DAY

Questions de politique linguistique / *Language policy  
Issues* by / par Robert Early p.11

Bislama bae i go wea ? Discussion des enjeux  
idéologiques dans la mise en place d'une politique  
linguistique de l'enseignement supérieur / *Bislama  
bae i go wea ? Discussion on Ideological Issues in  
the Implementation of a Language Policy for Higher  
Education* by / par Leslie VandePutte p.29

Bilinguisme symbolique et fonctionnel: le point de vue  
d'une école anglophone et d'une école francophone /  
*Presentation: Symbolic and Functional Bilingualism:  
Insights from an Anglophone School and a Francophone  
School* by / par Fiona Willans. p.55

Synthèse de la première journée / *Synthesis of the first  
day* by / par Louis Arsac p.71

Compte-rendu des débats de la première journée /  
*Summary of the debates of the first day* by / par Prisca  
Virelala, Esther Rory. p.78

## **DEUXIÈME JOURNÉE / SECOND DAY**

Le bilinguisme vu du Québec, Canada / *Presentation: Bilingualism from Another perspective: Quebec, Canada* by / par Elatiana Razafi. p.83

Comment les langues et cultures se reflètent dans l'éducation néo-zélandaise / *Presentation : Ways that Languages and Cultures are Reflected in New Zealand Education* by / par Robin Averill. p.121

Synthèse de la deuxième journée / *Synthesis of the second day* by / par Louis Arzac. p.136

Compte-rendu des débats de la deuxième journée / *Summary of the debates between participants of the second day* by / par Prisca Virelala, Esther Rory. p.142

## **ANNEXE**

Programme complet du séminaire/ *Full program of the Seminar.* p.145

Eléments de biographie des participants / *Biographical elements of the participants.* p.153

# **ALLOCUTION D'OUVERTURE DU MINISTRE DE L'EDUCATION ET DE LA FORMATION**

Monsieur le Directeur Général du Ministère de l'Education,

Messieurs les directeurs des services du Gouvernement,

Monsieur le Conseiller de coopération et d'action culturelle de l'Ambassade de France au Vanuatu,

Madame la Représentante du Service de Coopération régionale du Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie,

Mesdames et Messieurs les universitaires et chercheurs;

Distingués invités ;

Chers amis,

Le séminaire que j'ai le plaisir d'ouvrir aujourd'hui et auquel vous avez bien voulu participer est la continuation d'un processus de consultation et de concertation que nous avons initié depuis près de deux ans. Ceci afin de mieux définir les orientations de la recherche et de l'enseignement supérieur au Vanuatu.

Je remercie les représentants des universités voisines, l'Université du Pacifique Sud, l'Université de la Nouvelle-Calédonie, Victoria University of Wellington, les représentants des instituts de recherche ainsi que les acteurs de la recherche au Vanuatu qui nous font l'honneur de leur participation à ce séminaire qui marque la poursuite de la construction de notre enseignement supérieur sur une thématique qui est actuellement chère au pays et au ministère que je conduis ; et qui est celle de la pratique du bilinguisme dans l'enseignement au Vanuatu et au niveau universitaire qui nous concerne aujourd'hui.

Je remercie également l'Ambassade de France et le Gouvernement de la Nouvelle-Calédonie et leurs représentants présents aujourd'hui, qui, à travers leur soutien financier par l'octroi d'une subvention sur la convention de coopération régionale, ont permis l'organisation de ce séminaire, second d'une série qui devrait permettre de définir ensemble les contours de notre université nationale.

Que vous tous receviez l'expression de ma gratitude pour votre contribution aux efforts de développement de notre nation et son projet de développement universitaire et de recherche.

L'atelier de novembre 2017 avait pour objectif de s'interroger sur la place de la recherche dans le projet de création de l'université nationale du Vanuatu. Il en est ressorti que la recherche doit faire partie intégrante de l'université et sera pour cela incluse dans le prochain projet de loi sur l'enseignement supérieur à travers la création d'un poste de délégué à la recherche rattaché au Ministère de l'Education et d'un bureau de la recherche intégré dans la structure de l'université nationale.

*This seminar proposes to address another aspect of the challenge we have set for our university, that of bilingualism (the equal use of English and French languages in teaching and learning), which is a major asset for Vanuatu, yet untapped; and the greatest opportunity for our country to make the difference, as it reinforces our national identity and cultural heritage. Achieving bilingualism in education and training and later on in social and professional life is a driving force that will help determine our destiny as a country and people.*

*During these two days, you will have to ask questions about the present reality and challenges of linguistic policies and their ideological stakes, about the nature of bilingualism by looking for models or against possible models through New Zealand or Canadian experiences and you will have also to look at the*



*difficult problem of educational responses. I am aware of the effort required to put in place appropriate teaching tools with limited resources, but I am sure that your reflections will help us to think better about the language policy which must be in conformity with Article 3 of our constitution, which states «The national language of the Republic is the bislama. The official languages are English, Bislama and French. The main languages of education are English and French». The national Constitution clearly puts the emphasis on ‘the main languages of education being English and French’ and not English or French.*

*So what does that mean to us legal counsellors, academics, research specialists, intellectuals and professionals?*

*As Minister of Education and Training, the clear statement on the ‘main languages of education’ provided for in the national Constitution is the result of wise political leadership, a statement of political compromise in 1979, but most importantly an affirmative vision statement to nurture special citizens in Ni-Vanuatu and the residing communities of Vanuatu.*

*I would like to invite you to assess the merits of this constitutional provision against existing language policies and their practice and advise my ministry if our education and other language policies respect the spirit of this provision in the constitution.*

A travers ces thèmes, vous l’aurez sans doute relevé, l’objectif recherché est de mettre à plat ce que sous-tend le fait bilingue dans l’enseignement supérieur. Ce faisant, vos réflexions et échanges conduiront, je le souhaite, à définir un consensus sur cette question d’importance tant académiquement, économiquement que politiquement.

Mesdames et Messieurs,

Je ne doute pas que ces deux jours de travail qui vous attendent et que vous avez bien voulu nous consacrer apporteront à cette

problématique les éléments nécessaires pour mieux appréhender une méthodologie et améliorer scientifiquement la fiabilité des informations.

A partir de ce premier cercle de réflexion que constitue ce séminaire, notre ambition est de fédérer l'ensemble des acteurs des questions linguistiques au Vanuatu afin de renforcer la visibilité de leurs travaux et de les faire pleinement contribuer à notre future université.

En souhaitant plein succès à vos discussions / *in wishing you success in your deliberations* ; je déclare ouvert / *I declare open* ce séminaire de recherche sur le bilinguisme universitaire / *this research seminar on bilingualism at the university*.

Je vous remercie de votre aimable attention – *Thank you for your kind attention*.

*le 16 Juillet 2018*

*JEAN-PIERRE NIRUA*

*Ministre de l'Education et de la Formation*

# **LANGUAGE POLICY ISSUES**

**Dr Robert Early  
(Centre for Pacific Languages,  
University of the South Pacific)**

## **1. INTRODUCTION**

This paper is intended to present some background information about language policy issues that may provide a wider framework for consideration of the proposal to establish a national bilingual university in Vanuatu.

In the normal course of events, a proposal to establish a “national university” would be just that, but the fact that the proposal for Vanuatu incorporates from the outset the notion that the national university should be “bilingual” has to be significant. It suggests that there is something distinctive or special about the linguistic environment in Vanuatu that leads to this particular component having specific mention and prominence.

For those familiar with Vanuatu’s colonial history and modern political development since Independence in 1980, the meaning of “bilingual” in this context will immediately be understood to refer to the two introduced metropolitan languages, English and French. The point will be made below however that a full understanding of Vanuatu society would acknowledge that the continuing existence of these two languages in the country is only one component of the overall prevailing linguistic reality.

Below, firstly, a description will be given of various international agreements and conventions that cover relevant aspects of language policy. This will be followed by a review of Vanuatu-specific documents and provision related to language issues, particularly the national Constitution and the Vanuatu National Language Policy (in draft) and the Vanuatu National Language

Council Act. These considerations will lead to some reflections regarding the import of language matters as far as the proposed national university is concerned, and these will be presented in the final section.

## **2. INTERNATIONAL FRAMEWORK**

There is a very large body of international agreements, treaties, conventions and other instruments which speak to issues of linguistic and cultural identity and rights, and which relate these to education. This is not surprising when we live in a highly diverse world, where issues of ethnicity and language, and power relations between dominant and minority groups that are largely defined or circumscribed by such factors, are said to be at the heart of most if not all conflicts that arise within and between nation states.

The most significant of these agreements are listed here just with dates and short-form names, and it is beyond the scope of this paper to delve into the details of their provisions. The purpose of listing them here is to establish that there is a significant body of agreement around the world regarding various key language-related principles, as discussed later.

- Here is the listing of items that could be readily located by internet searches and researched further.
- 1948 Universal Declaration of Human Rights.
- 1950 European Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms.
- 1953 The Use of Vernacular Languages in Education (UNESCO).
- 1966 International Covenant on Civil and Political Rights; and the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights.
- 1989 International Labour Organization Convention on Indigenous and Tribal Peoples in Independent Countries.
- 1989 UN Convention on the Rights of the Child.

- 1990 Universal Declaration of the Collective Rights of Peoples.
- 1992 Declaration on the Rights of Persons belonging to National, Ethnic, Religious and Linguistic Minorities.
- 1992 European Charter for Regional or Minority Languages
- 1994 Framework Convention for the Protection of National Minorities.
- 1998 Universal Declaration of Linguistic Rights.
- 2004 Report of the Association for the Development of Education in Africa.
- 2005 Global Monitoring Report on Education For All.

It is known that the 1989 UN Convention on the Rights of the Child was specifically ratified by Vanuatu in 1993, but whether or not Vanuatu has signalled its willingness to concur and comply with others, the fact remains that there is a strong international body of opinion at least that should be listened to. These agreements demand that all peoples have the right to express and develop their own culture and language as they themselves determine. People should not be discriminated against on the basis of their knowledge and choice of language. Primary education should not only be accessible and free for all, but respect should be shown to children's mother tongues, to the extent that all children have the right to receive beginning education in their own language. Providing education in the mother tongue is now known to play a key role in the effectiveness and quality of a child's education. Higher education should be accessible to everyone on the basis of capacity, and not restricted because of language.

The "rights-based approach" to language is most extensively laid out in the Universal Declaration of Linguistic Rights (1998). This international convention grew out of long-term and continuing concern in the world community about the importance of language generally, and of languages specifically, especially

when the existence of many languages appeared to be under threat. It was recognised that such threat arose in situations of colonial, political, economic and social subordination, and that these threats were exacerbated by policies that would favour the continuing imposition and dominance of the languages of former colonial powers. The hierarchical power of some languages was leading to a distortion of perceptions about the value of other languages, and influential social dynamics were seen to be undermining the loyalties of many peoples to their own linguistic traditions and cultural heritage.

The general response was to argue for and strongly affirm the essential equality of all peoples and languages. Discrimination on the basis of language should never be allowed. The trend towards hegemony and homogenisation, which was resulting in some few languages becoming dominant over many others, should be resisted. Instead of thousands of minority languages around the world facing stigmatisation and loss, the world community should embrace, encourage and foster linguistic and cultural diversity. All languages should be respected, and their continuing vitality and use encouraged.

The relationship between education and language vitality was given particular attention. The following provisions (Articles 25-30) are clear and explicit about the extent to which each individual country should take serious steps to ensure the linguistic rights of all citizens. Some of the provisions that seem especially relevant to the Vanuatu national university proposal are underlined.

*Article 25: All language communities are entitled to have at their disposal all the human and material resources necessary to ensure that their language is present to the extent they desire at all levels of education within their territory: properly trained teachers, appropriate teaching methods, text books, finance, buildings and equipment, traditional and innovative technology.*

*Article 26: All language communities are entitled to an education which will enable their members to acquire a full command of their own language, including the different abilities relating to all the usual spheres of use, as well as the most extensive possible command of any other language they may wish to know.*

*Article 27: Language communities are entitled to an education which will enable their members to acquire knowledge of any languages related to their own cultural tradition.*

*Article 28: All language communities are entitled to an education which will enable their members to acquire a thorough knowledge of their cultural heritage (history, geography, literature, culture), as well as the most extensive possible knowledge of any other culture they may wish to know.*

*Article 29: Everyone is entitled to receive an education in the language proper to the territory where he/she resides.*

*Article 30: The language and culture of all language communities must be the subject of study and research at university level.*

It is instructive to consider how these provisions might apply, or could be implemented, in the Vanuatu context. They would seem to require that even at tertiary level, there should not be a restriction or narrowing of language use (whether as languages of instruction or languages to be studied) to just English and French, but Vanuatu's own national language (Bislama), and the multiple minority languages, should have some kind of role or position or profile, obviously in ways that would be practical and reasonable, but which reflect the spirit of the extensive language rights' claims as detailed here.

### 3.VANUATU CONSTITUTION

Students of international constitutional law will have to agree that the 1980 Constitution of the Republic of Vanuatu has more to say about the issue of language than the founding documents of any other country in the world. The level of linguistic complexity in Vanuatu is so high that there is something in the national consciousness about the saliency of language to everyday life and interaction, and as well, with language being one of the constellation of factors that seemed to distinguish the pro-independence and anti-independence camps, there were important assurances related to language that needed to be provided for in the Constitution.

The preamble to the Constitution is a beautiful statement of how the people of Vanuatu see themselves, and of what they regard as distinctive and important about their identity. The later parts of the Preamble refer to “traditional Melanesian values, faith in God, and Christian principles”, but it is in the earlier part where ethno-linguistic diversity is celebrated:

*PREAMBLE: We the people of Vanuatu, proud of our struggle for freedom, determined to safeguard the achievements of this struggle, cherishing our ethnic, linguistic and cultural diversity...*

The Constitution then specifies and designates the national language, the official languages, and the main languages of education.

*ARTICLE 3(1): The national language of the Republic is Bislama. The official languages are Bislama, English and French. The principal languages of education are English and French.*

Some of these provisions are frequently misunderstood. Many people think that the official languages are just English and



French. There are many examples of government and private sector agencies that do not act as if Bislama is also an official language.

As well, many people believe that the Constitution mandates that only English and French can be used in education, but this is not what is stated. A reading of the minutes of the committee that was established to draft the Constitution shows that at first, there was no intention of including any provision about language in education. However, whether rightly or wrongly, the idea became circulated that in the new Vanuatu only English education would be supported, and this upset the francophone community and led to considerable unrest and protest, so the framers of the Constitution felt constrained to include this statement to assure everyone that the educational needs of both language communities would be provided for. However, in a context where so much education over previous decades had been conducted in mission schools using many vernacular languages, it is not conceivable that the constitutional drafters ever thought that it would be appropriate to disallow this. Also, the status of Bislama at the time was probably not such that anyone would have thought that the use of Bislama in education was possible at the time, so the lack of mention of Bislama in this provision does not mean that it is disallowed.

The key wording in this provision is “principal”, so while today in Vanuatu no one denies the importance of English and French as languages of higher education and international engagement, it is not correct to interpret this provision to mean that the use of any other languages in education (vernaculars or Bislama) is explicitly proscribed or “unconstitutional”.

It would also go against the intentions of the original drafters, as well as the clear reading of this provision, to argue that the use of the word “and” (in “English and French”) requires that everyone should be educated in both languages. The use of “and” here simply means that education should be provided in each language,

to meet the requirements of both the anglophone and francophone communities.

The Constitution proceeds to enshrine the idea that the vernacular languages are a national treasure and asset that should be preserved and maintained:

*ARTICLE 3(2): The Republic shall protect the different local languages which are part of the national heritage, and may declare one of them as a national language.*

Later, the promotion of local languages is a task given to the National Council of Chiefs:

*ARTICLE 28(1): The National Council of Chiefs has a general competence to discuss all matters relating to custom and tradition and may make recommendations for the preservation and promotion of Ni-Vanuatu culture and languages.*

Further articles give prominence to the role of linguistic identity in relation to land, and also preserve linguistic rights, in that there is to be no discrimination based on language, and also in regard to access to the law, and to government services:

*ARTICLE 79(2): When redistributing land ... the Government shall give priority to ethnic, linguistic, customary and geographical ties.*

*ARTICLE 5(1): The Republic recognises, that ... all persons are entitled to the following fundamental rights and freedoms of the individual without discrimination on the grounds of ... language ...*

*ARTICLE 5(2c): ...everyone charged shall be informed promptly in a language he understands of the offence with which he is being charged.*

*ARTICLE 5(2d): ...if an accused does not*

*understand the language to be used in the proceedings he shall be provided with an interpreter throughout the proceedings.*

*ARTICLE 62(1): A citizen of Vanuatu may obtain, in the official language that he uses, the services which he may rightfully expect from the Republic's administration.*

These language rights are held to be so fundamental and important, that specific provision is made for breaches of them to be remedied by the Ombudsman, who is also charged with formally making an annual report to Parliament on how well the country is going in relation to respect for everyone's language rights, and the extent to which respect for all languages is fostered and encouraged.

*ARTICLE 62(2): Where a citizen considers that there has been a breach of paragraph (1) he may make a complaint to the Ombudsman who shall conduct an enquiry.*

*ARTICLE 62(3): The Ombudsman shall, each year, make a special report to Parliament concerning the observance of multilingualism and the measures likely to ensure its respect.*

It is apparent that the vision of the 1980 Constitution for the new nation was one where even though English and French were acknowledged to be important in education, the real hopes for Vanuatu's future included the continuing use and development of the vernaculars, and the new enhanced role and blossoming of Bislama as the language that would make national unity possible.

Thirty-five year after Independence, the people of Vanuatu adopted *Vanuatu 2030: The People' Plan (National Sustainable Development Plan 2016 to 2030)*. While this plan does include social development goals in relation to culture and education, the only provision relating to language is goal OC 1.1, which is to

“Promote and protect indigenous languages”. However, the new plan is conceived to still exist and operate under the overarching framework of the Preamble to the Constitution that embraces and endorses the multicultural and multilingual identity of Vanuatu.

The United Nations’ Sustainable Development Goals are much talked about as setting the agenda for the next generation of international development, and some people in the language, culture, education sector are somewhat disappointed at the lack of explicit reference to vernacular languages. However, in regard to SDG4 relating to education, for a country to be able to claim that they have met that goal, they will need to be able to demonstrate that they have a well-functioning education system that at least provides for the language rights of all of its citizens at all levels of education.

#### **4.VANUATU NATIONAL LANGUAGE COUNCIL**

Over a number of years, under the leadership of the Vanuatu Cultural Centre/Kaljoral Senta, when it was led by (now Minister) Ralph Regenvanu, a wide group of stakeholders met together to develop a national framework for language policy and planning. This process was advanced to the point that the Vanuatu National Language Council Act No. 32 of 2005 was enacted by the Parliament of Vanuatu. The functions of the Council are detailed as follow:

*(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.*

Unfortunately, despite the passage of the Act, and even with the allocation of some budgetary support, the Prime Minister's Office has never formally appointed the members of the Council to enable it to meet. If this body had been functioning, it would have been able to advise on language issues for the proposed new university. This has not happened, but some idea of the nature of the advice that might have been given can be seen in the general direction of the above-listed functions of the Council, which prioritise the maintenance and development of Vanuatu's own languages in all aspects of national life.

## 5. VANUATU NATIONAL LANGUAGE POLICY

The taskforce mentioned above also developed a Vanuatu National Language Policy. It was hoped that this policy would be endorsed and enacted by the Vanuatu National Language Council, but the fact that the Council has never met has meant that this has not happened. Technically then, there is no gazetted National Language Policy, but the contents of the policy in its final draft is an impressive and valuable statement on the kind of language future that is envisaged for the country. As this document is not widely available, quite a few of its provisions are detailed here.

The policy has three general objectives:

*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 then outlines its view of the role, status, and functions that should be carried by the different classes of languages, and how those languages should be regarded and provided for. It begins with the indigenous 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*

*4.8. To ensure that indigenous languages are used as the medium of education in schools, at appropriate levels*

A further set of provisions relate to Bislama, as the national language. It is noted that Bislama is the largest language in Vanuatu, and the first language for a large and growing number of people. It has a unique unifying role, and is integral to Vanuatu identity, as well as being 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 the changing needs of the society*

*5.1.1. Bislama, as lingua franca, should be promoted and maintained*

*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*

*5.1.5. 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*

As well as national language, Bislama is also a co-official language with English and French. The provisions relating to official trilingualism are:

*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*

*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*

This last statement is particularly interesting, as it envisages a role for Bislama as a language of instruction at tertiary level. If this was to be followed, then it would seem to make the designation of the new university as “bilingual” as rather misleading, or simply wrong.

The policy does continue to recognize however that, as in the Constitution, English and French do have a particular and specific role in education. Unlike Bislama, they will continue to be the only languages in which regional and international standardised assessments can be offered (although PILNA allows for local language versions to be developed), or in which most higher education opportunities outside Vanuatu are available (although Vanuatu students are now learning Chinese in China, Spanish in Cuba, or Turkish in Turkey etc. in order to undertake tertiary level studies).

*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*

*5.3.1. English and 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*

Even though this national language policy has not been officially ratified, it is interesting to note that many of its recommendations, particularly in relation to education, are actually now being implemented. Huge changes in education, growing out of the “Re-thinking Vanuatu Education” process, and most recently being implemented under the Vanuatu Education Support Plan (2013-2018), have seen a new modern curriculum and a new education language policy developed and implemented, with the vernacular languages and Bislama attaining a new status and role in formal primary education. The days when children were punished for speaking their own language or Bislama in school are fortunately (mostly) over, and the new international paradigm of Mother Tongue Based Multilingual Education is being implemented. Teacher support material for the early grades is written in Bislama, and literacy resources in Bislama and over 50 local languages have been prepared and distributed. Under an additive multilingualism approach, called “Ademap Lanwis”, children get a strong foundation in learning and literacy through their own language (or Bislama, especially in urban settings), along with exposure to English or French, and then from around Year 4 onwards a dual language approach sees both the first language and the second language growing alongside each other as students develop competency in learning through both.

At Vanuatu’s other university, the University of the South Pacific (USP), which is partly owned by the Government of Vanuatu, there are also recent developments which see some degree-level courses being taught in French, and possibly from the start of 2019, some specific language courses being taught in Bislama.

The plan to develop a national university is therefore an opportune time to re-visit the National Language Policy provisions, and

consider how they could be reflected or implemented in the kinds of language policies and practices that the university will operate under.

## 6. REFLECTIONS

The description above of various language provisions, both international and Vanuatu-specific, paints a picture of a policy framework that is inclusive and accepting, rich and expansive, and relevant and contextualised. In such an environment, the following features or characteristics could be anticipated:

- No language is to be stigmatised, devalued, marginalised, or prohibited.
- Education should reflect the linguistic ecologies and makeup of society. Vanuatu's complex multilingualism should be embraced within the education sector. A multilingual society should be served by a multilingual education system.
- Melanesian identity, values and culture are to be endorsed, with support for the vernaculars as the vehicles of traditional knowledge transmission, and as a mechanism for new learning.
- Mother tongue-based multi-language education is the best strategy for beginning education, and multi-language outcomes and practices should be embraced at all levels, including tertiary.
- It must be recognised that high levels of learning and cognitive development can take place through languages other than English or French.
- Learners will be empowered when the continued development of competency in all the languages they may know, want or need is actively encouraged.
- Nation-building will be enhanced as Bislama continues to blossom in all domains of life, including formal education.

This picture seems to be outgoing and forward looking, but it stands in contrast to a more limited and restrictive perspective that holds on to the elitist and Eurocentric belief that English and French retain some kind of superiority or that these are the only languages through which higher learning can take place. Of course, there are specific English or French competencies that provide necessary skills for external interaction and international engagement, but more is hoped from tertiary education than just this, and specifically characterising the new university as “bilingual”, or limiting access to the learning it offers only to students who have facility in both languages may appear to be unnecessarily restrictive.

While it is possible to talk about policy frameworks from the perspective of what is best international understanding, this can be idealistic good-will that may have little weight when confronted with domestic political realities. The francophone minority in Vanuatu may well see the development of a national university that is specifically badged and tasked as requiring and supporting bilingualism in English and French as a explicit strategy to preserve and promote the fortunes of *la francophonie* in Vanuatu. The anglophone majority may well see concurrence with this agenda as a means of preserving some kind of peace between the two language communities, and as a compromise that contributes to the deep-seated aspiration for a genuine sense of national unity.

On the other hand, it is widely acknowledged in Vanuatu that while the majority of students educated in francophone secondary schools recognise the importance of English, and are provided with and benefit from extensive teaching of English as a foreign language, the teaching of French as a foreign language in anglophone secondary schools lacks the same kind of urgency or level of attention. If it is then the case that most Vanuatu people who are English educated do not have high levels of skill in French, then it might be regarded as a discriminatory measure if the proposed national university imposes a restrictive entry

requirement along the lines that students must display adequate levels in both languages to gain admission to the programmes of the bilingual university. Potentially, this may not be an acceptable situation for the anglophone minority.

Vanuatu may be a linguistic paradise with its multiple languages and a remarkably multilingual population, but the complexities also provide their fair share of headaches as well! It is to be hoped that national policy makers, leaders and educators can continue to work together to take new steps in national service delivery, especially for education, that genuinely reflect the wishes and best serve the needs of the people of Vanuatu.

# BISLAMA BAE I GO WEA? PLACE DU BISLAMA DANS LA MISE EN PLACE D'UNE POLITIQUE LINGUISTIQUE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR: ENJEUX IDÉOLOGIQUES ET PRAGMATIQUES

**Leslie Vandeputte<sup>1</sup>, AUE - ERALO**

*Anthropologue, anthropolinguiste et sociolinguiste, Leslie Vandeputte a réalisé une thèse (2014) en anthropologie sociale sur le rôle et la place du bislama dans la société multilingue ni-Vanuatu. Elle y examine les différents processus d'identification liés à cette langue ainsi que les idéologies linguistiques qui l'entourent. Leslie Vandeputte a enseigné à l'Université de la Nouvelle-Calédonie (2014-2018) et est maintenant Assistant Professor à l'American University in the Emirates (Émirats Arabes Unis).*

L'introduction lente et tardive, plus de trente ans après l'indépendance du pays, du bislama comme langue d'enseignement (au côté des langues vernaculaires) est significative de la place ambiguë que ce créole occupe dans la société ni-Vanuatu (Vandeputte, 2018). Depuis son apparition à la fin du 19<sup>ème</sup> siècle jusqu'à nos jours, le bislama a progressivement gagné en légitimité dans différents domaines de la sphère sociale : religion, politique, médias puis récemment le secteur éducatif (Vandeputte, 2014). Le contexte multilingue du Vanuatu place cette langue dans un conflit linguistique avec d'une part, les langues vernaculaires et d'autre part, les anciennes langues coloniales que sont

<sup>1</sup> [leslie.vandeputte@ue.ac](mailto:leslie.vandeputte@ue.ac)

l'anglais et le français. Dans le contexte précis de l'enseignement supérieur, le bislama entre insidieusement en compétition avec ces deux dernières. Pour l'heure, l'offre de formation proposée par le Vanuatu et qui constitue les bases solides de la future université qui verra bientôt le jour, privilégie l'anglais et le français. Ces deux langues d'éducation sont les seules utilisées pour enseigner et transmettre des savoirs académiques. Toutefois, le bislama est présent et employé dans un cadre moins formel notamment lors d'échanges entre étudiants et/ou entre personnels administratifs. Malgré son omniprésence, il demeure « une langue de contact », une langue véhiculaire, de communication.

Dans ce chapitre, je souhaite aborder la place qu'occupe et pourrait prendre le bislama dans le développement d'une université nationale au Vanuatu. Doit-on envisager un trilinguisme universitaire ? Ou un plurilinguisme ? Quelles sont les réticences à un tel projet ? Quels sont les enjeux idéologiques derrière une telle décision ?

Pour discuter de cela, nous aborderons successivement la place des créoles dans les systèmes éducatifs et dans l'enseignement universitaire, puis nous réfléchirons aux facteurs excluant le créole et essayant de les discuter pour, peut-être, permettre de les dépasser.

## **1. QUELLE LÉGITIMITÉ POUR LES CRÉOLES DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF ?**

### *1.1. Les pidgins et créoles à l'école ou le continuel rejet des langues de contacts*

Jusqu'à une période récente, les pidgins et créoles<sup>2</sup> n'ont jamais

---

<sup>2</sup> Dans ce chapitre, j'utiliserai l'expression de pidgin et créole pour parler des langues nées des contacts prolongés avec les Européens. La distinction généralement admise entre les deux est sociale : les créoles sont des langues premières des locuteurs. Parlant du bislama, j'utiliserai par conséquent le terme de créole plutôt que de pidgin car il est aujourd'hui la langue première d'un nombre croissant de ni-Vanuatu.

été sérieusement considérés comme des vecteurs d’instruction. Pourtant, la plupart des recherches en didactique suggèrent que l’utilisation des langues de primo-socialisation comme langue d’enseignement réduit la difficulté d’entrer dans l’écriture et la lecture (Bialystok, 2001 ; Cummins, 1979, 2001 ; Castellotti, 2010 ; Fillol et Vernaudon, 2004, 2011 ; Lüdi et Py, 2003 ; Salaün, 2013). En tant que langue première, les créoles font partie de cette catégorie<sup>3</sup>. Or, il existe un net décalage entre les fonctions remplies par ces langues et les statuts qui leur sont accordés. Depuis l’apparition des langues de contacts au 19<sup>ème</sup> siècle, les régimes coloniaux puis indépendants n’ont jamais élevé statutairement les langues dites « mixtes » au rang des langues européennes (ni même locales). En effet, la plupart des pays ayant acquis leur indépendance durant les années 1960-1980 ont continué « à suivre les pratiques éducatives coloniales » (Migge, Léglise, Bartens, 2010 : 9). Plusieurs raisons expliquent pourquoi les pidgins et créoles ne sont pas considérés comme des langues éligibles au sein des systèmes éducatifs mais la plus fréquente est qu’ils ne sont pas perçus comme des « vraies » langues. En effet, pour reprendre l’expression de Claude Lercari à propos des langues kanak, on dénie la «fonction didactique» de ces langues. Reprenons les différents arguments allant à l’encontre de l’utilisation de ces langues dans le domaine scolaire.

Tout d’abord, les langues de contact sont perçues comme des langues « déviantes », issues d’une langue européenne, à partir de laquelle leur base lexicale est formée. Ainsi, persiste le mythe de la pauvreté de la langue au lexique réduit et au degré d’abstraction zéro. Par conséquent, elles ne sont pas considérées comme des langues indépendantes et autonomes mais plutôt comme des langues simplifiées (Siegel, 2005). Ensuite, les pidgins et créoles sont vus comme des langues « basiques » ne servant uniquement qu’à entretenir des conversations orales simples (dans la rue, au marché, sur la route, à la maison, etc.) (Migge, Léglise, et Bartens,

---

<sup>3</sup> À noter toutefois que les pidgins et créoles ont déjà prouvés leur capacité à être employés comme médium d’instruction durant la colonisation, par exemple dans certaines colonies britanniques au sein de missions africaines ou encore asiatiques.

2010 : 4). Enfin, bien que la liste ne soit pas exhaustive, le manque de standardisation et l'absence d'une littérature en pidgin et/ou en créole constituent probablement le principal argument utilisé pour dévaloriser les langues de contacts et les écarter du système scolaire.

Malgré la généralisation de ces assertions, quelques pays comme le Nicaragua, les Seychelles ou encore Haïti, ont mis en place une initiation en pidgin local ou en créole dans leur école. Les Seychelles par exemple, pays trilingue, a fait le choix de conserver ce trilinguisme dans le domaine de l'éducation ; ce cas illustre la possibilité et l'intérêt pour les élèves d'un enseignement du et en créole (Salabert, 2003 : 47-48).

Par ailleurs, il semble que depuis le début des années 2000, on assiste progressivement à une acceptation des pidgins et créoles dans le système éducatif. Le cas du bislama est à ce propos édifiant.

### *1.2. Le débat sur l'introduction du bislama dans le système éducatif vanuatais*

Le débat sur l'introduction du bislama dans le système éducatif n'est pas récent. En effet, depuis l'émergence du mouvement indépendantiste (décennie 1970), la place du bislama est discutée particulièrement dans le domaine scolaire. Le bislama a même été l'objet d'une véritable instrumentalisation dans les années 1970 entre les fractions opposées, communément dénommées « francophones » et « anglophones » (Charpentier, 1979). Peu de temps après l'indépendance du pays (1980), le bislama fut valorisé pour ses caractéristiques véhiculaires comme en témoignent les propos de Walter Lini prononcés lors d'une conférence sur les langues organisée en 1981 et rapportés ici :

*The Prime Minister focused his comments on the importance of developing Bislama as the main language of communication within the country. He assured the conference of the present Government's full support should*



*appropriate recommendations regarding the development of Bislama emerge from the discussion.* (Cité par Tryon et Charpentier, 2004 : 450)

Malgré une apparente promotion du bislama, il est resté exclu du système éducatif jusqu'à une période très récente (2016). En effet, le bislama fut régulièrement défini par certains politiciens et autres responsables gouvernementaux comme étant impropre au domaine éducatif. Les raisons invoquées pour justifier ce rejet sont les mêmes que celles brièvement évoquées *infra*. En effet, comme John Lynch l'a dénoncé durant de nombreuses années, la plus grande difficulté pour le bislama n'est pas tant l'absence de standardisation comme le prétendent les détracteurs de celui-ci, mais bien de ne pas être reconnu comme ne « vraie »<sup>4</sup> langue (1996 : 255). Les représentations concernant l'enseignement du créole sont longtemps restées majoritairement négatives<sup>5</sup> (tout comme celle *a fortiori* de l'enseignement **en** créole). Les pidgins et créoles étaient souvent considérés comme étant des langues non « adaptées » car associées à des formes linguistiques jugées hybrides et la plupart du temps pensées comme des versions limitées de l'anglais (Lynch, 1996 : 250). Par ailleurs, les chefs coutumiers considèrent, probablement à juste titre, le bislama comme une langue glottophage et altérant progressivement la pratique des langues locales dites vernaculaires.

---

<sup>4</sup> L'expression de « vraie » langue se veut ici volontairement provocatrice. Il s'agit en utilisant cette expression de pointer la stigmatisation de rejet dont ces langues peuvent être l'objet. Comme l'explique Marie-Christine Hazaël-Massieux : « *Il ne s'agit pas bien sûr par-là de supposer que les créoles (les langues au stade créole) ne sont pas des langues ; mais si l'on appelle créoles certaines langues nées dans des contextes sociolinguistique particuliers de contacts, et en cours de développement vers un stade où la grammaire est plus organisée (le passage à l'écriture ayant souvent pour fonction de favoriser le développement de certains paradigmes, et d'ouvrir à des phénomènes de grammaticalisation), l'achèvement d'une certaine partie de ce développement serait considéré comme une étape importante pour une langue, augmentant peut-être d'ailleurs ses chances de « survivre » si le stade créole se révèle plus ou moins périlleux.* » (2005 : 3).

<sup>5</sup> Et le demeure encore en grande partie.

Les arguments linguistiques convoqués pour rejeter le bislama ont pourtant largement été dénoncés dans les travaux de chercheurs tels que Terry Crowley, John Lynch ou encore Robert Early.

À regarder de plus près, sur le terrain éducatif, le bislama était déjà enseigné en tant que matière depuis 1987 à l'Université du Pacifique Sud (USP). Il fait en effet partie des langues enseignées dans le cadre de la Licence de linguistique spécialisées dans l'étude des langues du Pacifique (*Pacifique Language Studies*) (Crowley, 1996 : 262). Avant cela, en 1985, le bislama avait déjà fait l'objet d'un cours lors d'une université d'été proposée par le pasteur Bill Camden et le linguiste Terry Crowley qui avait réuni plus d'une vingtaine d'étudiants. L'enseignement du bislama donna lieu à la production de manuels scolaires (*Kos Buk 1* et *Kos Buk 2*), ainsi qu'à une grammaire de la langue (*Gramma blong Bislama*). Le cours de bislama se déroulait autour de 4 axes :

- 1. La nature et l'histoire du bislama comme langue**
- 2. Le statut et les usages sociaux du bislama**
- 3. La phonologie et le lexique du bislama**
- 4. La grammaire du bislama (Crowley, 2000 : 86).**

Par ailleurs, le bislama est enseigné à l'Alliance française (depuis 1992), au sein de l'organisation américaine de volontaires *Peace Corps*<sup>6</sup> (PC), ainsi qu'à Paris, à l'Institut Nationale de Langues et

<sup>6</sup> *Peace Corps* est une agence de développement américaine créée en 1961 par John Kennedy, pendant la guerre du Vietnam pour redonner une image positive des États-Unis à l'échelle internationale. Leur mission est de favoriser la paix et l'amitié dans le monde, particulièrement dans les pays en développement. Les *Peace Corps* travaillent de concert avec les gouvernements locaux, les écoles et les entrepreneurs sur des sujets tels que l'éducation, la santé, le SIDA, l'information, l'agriculture et l'écologie. Ils servent habituellement pendant une période de 27 mois. Les volontaires *Peace Corps* sont nombreux au Vanuatu (70 volontaires en moyenne) et localisés dans de nombreuses îles et régions d'îles de l'archipel.

Civilisations Orientales (INALCO), dans le parcours Océanie.

Dans le système universitaire, il en va de même : les pidgins et créoles n'ont jamais été les bienvenus ni en tant que langue enseignée ni, à fortiori, en tant que langue d'enseignement (*cf. supra*).



<https://michiganmathafrica.wordpress.com/2013/>



<https://kyber.io/orz/c/1302009770368202.jpg>

Au Cameroun, des campagnes d'affichages diffusées sur le campus recommandent de ne pas employer le pidgin. Les interférences avec la langue lexificatrice sont directement visées comme l'illustre ces deux photographies (2013).

Tout comme pour le primaire et le secondaire, les milieux universitaires ont pourtant récemment vu les représentations évoluées avec la création de CAPES Créoles. Avec le CAPES créole, les créoles à base lexicale française ont été introduits comme langue enseignée dans les cursus universitaires à la Réunion et aux Antilles (Martinique, Guadeloupe).

Afin de comprendre les enjeux concernant l'introduction éventuelle du bislama dans le système éducatif tertiaire, regardons quels sont les discours et représentations des étudiants et des enseignants sur cette langue.

## 2. EXCLUSION DU BISLAMA

Les éléments présentés *supra* s'appuient sur des entretiens réalisés entre 2008 et 2016. Ces entretiens ont été réalisés avec des enseignants et élèves/étudiants francophones et anglophones dans leur établissement scolaire respectif mais aussi à l'extérieur. Ils ont été réalisés en français, anglais ou bislama selon le choix de la personne avec qui se déroulait l'échange. Concernant les élèves, j'ai principalement enquêté sur des personnes scolarisées à Port-Vila: au Lycée Français, au Lycée LAB et au *Malapoa College* mais aussi à l'université de la Nouvelle-Calédonie. J'ai également échangé avec les enfants du quartier de *Fresh wota wan* où j'ai résidé pendant une année ainsi que dans certains villages des « îles<sup>7</sup> » dans lesquels j'ai séjourné et réalisé des enquêtes<sup>8</sup>.

### 2.1. Le rejet du bislama par les enseignants

Les représentations des enseignants varient en fonction des individus, de leur niveau d'éducation ainsi que de leurs expériences personnelles et professionnelles qui influencent aussi leur perception des pratiques langagières. On observe néanmoins un rejet global du bislama par le corps enseignant et ce même après l'introduction de celui-ci comme langue d'enseignement.

Du côté anglophone comme du côté francophone, pour de nombreux enseignants le bislama représente une menace pour l'apprentissage des langues de scolarisation (anglais et français). Selon certains enseignants, le bislama aurait un impact négatif dans la compréhension (orale et écrite, particulièrement dans l'enseignement du français) et la production (orale et écrite). Le bislama est alors pensé comme un obstacle dans l'apprentissage

<sup>7</sup> Au Vanuatu, le terme générique des « îles » désigne le monde rural dans son ensemble.

<sup>8</sup> Afin de préserver la confidentialité des acteurs sociaux, les prénoms ont été modifiés.

de la langue cible (anglais ou français). De nombreux enseignants anglophones interrogés ont émis des réserves sur le bislama qu'ils considèrent trop proche lexicalement de l'anglais<sup>9</sup>. D'après le directeur et enseignant d'une école primaire anglophone de Tongoa, il y aurait de nombreuses confusions chez les élèves, dues selon lui à la proximité de l'anglais avec le bislama (entretien réalisé le 07/07/2010) :

*you make noise tumas*  
Tu fais trop de bruit

La construction de cette phrase qui s'appuie sur le verbe anglais faire (*to make*), en bislama (*mekem*), est typique des structures rencontrées en créole où de nombreuses formulations se construisent à partir de *mekem* (*mekem nois*, *mekem i kwaet*, *mekem i slip*, *mekem i kakai*<sup>10</sup>) et qui signifie « faire quelque chose ». De plus, l'adverbe *tumas* qui se traduit par -trop- en français est positionné en fin de phrase comme c'est le cas dans la syntaxe du bislama.

## 2.2. Les élèves : Entre rejet et valorisation

Les représentations des élèves sur le bislama oscillent entre rejet du créole et valorisation de celui-ci.

Dans les entretiens réalisés, le bislama apparaît comme d'emblée rejeté par les élèves qui le qualifient de « broken english » et de « fausse langue ». Comme l'exprime Jonathan, étudiant en 13<sup>ème</sup> année au Lycée de Montmartre:

*«Bislama i no gud from wan samting ... i mekem se mifala  
\_\_\_\_\_ i mixim ol wod mo i mekem i had blo lanem frenj. So hemia*

<sup>9</sup> Le bislama est composé à plus de 90% de lexèmes provenant de l'anglais (langue lexificatrice).

<sup>10</sup> Littéralement : faire du bruit, faire taire (quelqu'un), faire dormir (quelqu'un), faire manger (quelqu'un) ; ces trois dernières formulations s'emploient habituellement pour les enfants.

*nao... Bislama i gud be long wan nara saed i no gud tumas from problem ia nao»*

« Le bislama n'est pas bien pour une raison... Il fait que l'on mélange les mots et qu'on a du mal à apprendre le français. Alors c'est pour ça... Le bislama c'est bien mais d'un autre côté c'est pas très bien à cause de ce problème. »  
(01/06/2014)

Gaëlle, étudiante dans la filière Lettres à l'université de la Nouvelle-Calédonie, considère que le bislama n'a pas besoin d'être enseigné et que son usage interfère dans la pratique du français:

*Bislama bae yumi telem se...olsem wetem evri lanwis hemi gat gud saed blong hem mo bad saed blo hem... Akademikli bae mi mi telem olsem se hemi no wan lanwis we oli nid blo bae oli tijim.. from se...par rapport à..enfin..à... par rapport à la langue française...c'est : c'est très mauvais, très mauvais pourquoi parce que euh.. J'ai vu ça j'ai fait l'expérience et je sais qu'on m'a fait beaucoup de remarque..ça a beaucoup une influence sur le français et ça détériore la langue française ...*

LV : *yu save givim wan exampol ?*

Gaëlle : *bae mi telem olsem for exampol (rires) mi stap lafia from mi tinkbaot justement Mr J. hemi: 'fin mon professeur de français au DAEU mifala i bin mekem dissertation ... mi no sua se: hemi abaot wanem be: i kat wan élève hemi raetem olsem, olsem for exampol ren i stap ren mais il a retranscrit ça en français ... (rires) ça n'a pas de sens*

LV : *il pleut et il pleut*

Gaëlle. : *il pleut et il pleut (rires) olsem bae yumi telem se taem yu tokbaot wan stori bae i..i olraet hin olsem (rires)*

*blo telem se il pleut et il pleut (rires) be olsem taem yu toktok yu raetem : lo franis hemi no saund kud mekem se ...euh... wanem remarque we oli telem long mifala se « yufala i mas toktok franis plenti » taem yufala i raetem wan dissertation olsem ia yufala i mas tinkink long lanwis blong papa mo mama blo yu so..hemi no...bae mi telem se..hemi helpem wan man blo olsem se...moi je parle là c'est surtout par rapport à la langue française hin. L'anglais je..je..je crois pas que ils ont des difficultés par rapport à la syntaxe et tout [...] (extrait d'entretien avec G., étudiante à l'Université de Nouvelle-Calédonie,*

Gaëlle : Bislama on va dire que c'est...comme toutes les langues y'a des bons et des mauvais côtés...D'un point de vue académique, je vais dire que c'est pas une langue qui a besoin d'être enseignée...parce que...par rapport à la langue française...c'est : c'est très mauvais, très mauvais pourquoi parce que euh... J'ai vu ça j'ai fait l'expérience et je sais qu'on m'a fait beaucoup de remarque...ça a beaucoup une influence sur le français et ça détériore la langue française  
...

LV : peux-tu me donner un exemple ?

Gaëlle : Je vais dire par exemple (rires) je rigole parce que je me rappelle justement Mr Jacques c'est : 'fin mon professeur de français au DAEU on faisait une dissertation ... je ne me rappelle plus sur quoi c'était, il y avait un élève qui a écrit comme, comme par exemple ren i ren [littéralement pluie prédicat pluie] mais il a retranscrit ça en français ... (rires) ça n'a pas de sens

LV : il pleut et il pleut

Gaëlle : il pleut et il pleut (rires) on va dire que si on raconte

une histoire ça passe hein... (rires) de dire il pleut et il pleut (rires) mais quand on l'écrit : en français ça sonne pas bien... euh...la remarque qu'ils nous font se « vous devez parler en français souvent » et quand vous faites une dissertation vous devez penser dans la langue de votre père ou de votre mère donc....c'est pas...je vais dire que c'est pour aider quelqu'un...moi je parle là c'est surtout par rapport à la langue française hin. L'anglais je..je..je crois pas que ils ont des difficultés par rapport à la syntaxe et tout [...]

Dans cet extrait, on observe que Gaëlle reproduit le discours et les arguments des enseignants :

- il faut parler français le plus possible (« *yufala i mas toktok franis plenti* »)
- le bislama a un effet négatif sur la pratique du français car il interfère dans l'utilisation de cette langue (« *c'est très mauvais [...] on m'a fait beaucoup de remarques* »).

On remarque ici que Gaëlle a changé de code, alors qu'elle s'exprimait en bislama, elle passe au français pour préciser qu'il lui a souvent été reproché de parler créole. On peut ainsi en conclure qu'elle a intériorisé les discours sur le bislama pour se les approprier.

À aucun moment les langues du système éducatif ne sont remises en question, pas plus que les méthodes d'enseignement des enseignants. L'élève qui a adapté la syntaxe du bislama en français (« *il pleut et il pleut* ») est moqué et on sent un rapport normatif entretenu avec les langues (« *lo franis hemi no saon gud* »). Ces représentations sont similaires avec celles évoquées chez les enseignants. Le bislama est vu comme étant à l'origine des problèmes d'acquisition de la langue française ou anglaise. Pourtant, lorsque l'on poursuit l'entretien, on observe que les représentations associées à cette langue sont plus complexes



qu'elles n'y paraissent.

Ainsi, d'une langue dénigrée le bislama devient progressivement la langue du quotidien, celle de l'identification. Le discours sur le bislama des élèves résidant en milieu urbain, qu'ils soient scolarisés dans un établissement francophone ou anglophone, est caractérisé par une dimension socio-affective que l'on ne retrouve pas systématiquement chez les enseignants. Contrairement aux enseignants, les étudiants valorisent la dimension identitaire du bislama, comme l'explique Marco (entretien le 1/06/2014) étudiante en onzième année au Lycée LAB :

« *Bislama i pat long aedentiti blong mifala ... from.... Mifala evriwan i yusum... mo from mifala i graon up wetem i kam, hemi lanwis blong mifala mo...i lanwis blong Vanuatu tu* »

« Le bislama fait partie de notre identité... parce que... On l'utilise tous... et on a grandi avec c'est notre langue et... c'est aussi la langue du Vanuatu ».

Le bislama apparaît certes comme la langue de communication, la langue du quotidien la plus utile et la plus utilisée mais aussi comme la langue des *manVanuatu*, des *manples*<sup>11</sup> une langue à laquelle les élèves s'identifient.

« *Bislama hemi lanwis blong mi... mi bon wetem lanwis ia so hem'nao hem i lanwis blong mi... Hem iwan lanwis we mi stap yusum wetem ol fren mo long skul mo wetem famli blong mi* ».

« Le bislama c'est ma langue (à moi)... je suis né avec cette langue donc voilà c'est ma langue... C'est la langue que j'utilise avec mes amis, à l'école et avec la famille. »  
(Extrait d'entretien avec Raïssa, 16 ans, élève en 10ème à

<sup>11</sup> Manples est une expression fréquemment employée en bislama et très emblématique. Elle désigne les personnes locales ou plus largement ayant un comportement assimilé aux pratiques culturelles locales.

Epauto College, établissement anglophone, le 01/06/2014).

On observe les mêmes éléments dans l'étude menée par Azaria Malvirlany au Lycée Louis Antoine de Bougainville lors d'une enquête réalisée pour un master FPMI en 2016. Le bislama est considéré par les élèves comme :

- la langue du man Vanuatu (Ni-Vanuatu).
- la langue véhiculaire et de communication de tous les Vanuatais.
- la langue officielle
- la langue d'insertion dans la société vanuataise
- la langue nationale et représentante de la nation vanuataise
- langue essentielle pour le Vanuatu
- langue pour s'investir au Vanuatu
- Langue d'identité des Vanuatais
- Une langue qui reflète une entente communicationnelle entre tous les Vanuatais
- Une langue importante pour tous les Vanuatais car sans elle, ils ne peuvent pas communiquer entre eux et se comprendre.
- Une langue permettant de distinguer le Vanuatu par rapport aux autres pays.
- Ces réponses montrent que les élèves sont conscients qu'il y a une langue commune des Vanuatais malgré la diversité linguistique du pays. Cette langue est très valorisée par les élèves. » (2016 : 48).

Derrière ces représentations, on constate que le bislama est rejeté pour deux raisons principales ;

- Son inadaptabilité et illégitimité linguistique
- Son manque d'internationalité et de prestige

Examinons ensemble ces deux principales perceptions concernant l'usage du bislama dans le contexte universitaire.

### 3. DES REPRÉSENTATIONS AUX IDÉOLOGIES LINGUISTIQUES

#### 3.1. *Le bislama comme langue inadaptée et illégitime*

L'idée selon laquelle les langues de contacts ne disposeraient pas d'attributs nécessaires pour être employées comme langue d'enseignement est ancienne et fut débattue pendant les années 1980, 1990 et 2000 avant que le créole ne soit officiellement reconnu comme langue d'enseignement en 2016. Les considérations des enseignants et plus largement de nombreux citoyens, selon lesquelles le bislama n'est pas une « vraie » langue mais un « dérivé » de l'anglais, un « broken english » qui entrave l'apprentissage des langues internationales peut-être perçu et analysé comme la conséquence directe d'un passé colonial et l'émanation d'une idéologie linguistique coloniale. Malilia enseignante et directrice d'un établissement scolaire du secondaire sur l'île d'Épi (*Epi High School*) m'explique ses représentations sur le bislama lors d'un entretien :

«LV: And so, you were saying that “language is always in the culture” and that “vernacular is very important”, what do you think of Bislama?

Malilia: *Bislama is very good as a national language, to communicate, but not for the education [...] Bislama is a great language to tell stories, for talking to each other, to communicate. But with English they [the pupils] have to follow a rule whereas Bislama is changing ...slang appears ...which involve different situation, they are creating a new Bislama [...]*» (entretien réalisé le 31/05/2011).

Dans cet extrait, on voit bien que le bislama n'est pas pensé comme un outil didactique, en raison de son absence de standardisation, contrairement à l'anglais qui est normé (*rules*) et standardisé. Les représentations et attitudes linguistiques constituent certainement le facteur le plus crucial qui entrave le changement de statut social

de ces langues. De nombreux décideurs, ainsi que la population en général, ne voient/voyaient pas les pidgins et créoles comme des outils légitimes d'éducation, mais les perçoivent/percevaient comme des dérivés corrompus du langage standard (Siegel 2002 : 13) qui manquent d'une grammaire clairement définie (Siegel 2006 : 40-41). Cette perception est particulièrement forte dans les situations comme au Vanuatu où le créole existe dans un continuum sociolinguistique avec sa langue européenne (langue lexificatrice : anglais).

La standardisation fut longtemps le premier argument évoqué pour rejeter le bislama. Bien qu'il soit scientifiquement infondé selon les linguistes (Crowley, 2000 ; Lynch, 1996) et qu'il existe des matériels pédagogiques (comme mentionné *supra*), cet argument a longtemps été employé et continue de l'être par des enseignants réfractaires à l'enseignement de cette langue. On constate aussi une vision normative des pratiques langagières.

### 3.2. Son manque d'internationalité et de prestige

Les éducateurs emploient également l'argument de la « ghettoisation ». Selon Snow (1990 mentionné dans Siegel 2002), ils soutiennent que l'utilisation de la langue première dans l'éducation formelle « *deprives children of the instruction they need to get the economic benefits that speakers of standard varieties have, and condemns them to permanent underclass status* » (Siegel 2002 : 13). Ils argumentent que l'objectif principal de l'éducation est de « libérer » les gens de ce qu'ils considèrent comme un environnement social défavorisé. La seule façon d'y parvenir, selon eux, est d'imprégner les valeurs culturelles européennes par l'utilisation de ce qu'ils considèrent comme une langue européenne sophistiquée ; les pidgins et créoles sont généralement considérés comme incapables de transmettre des connaissances socialement importantes. De nombreux parents

partagent ce point de vue et s'opposent avec véhémence à ce que leurs enfants soient éduqués en pidgin et/ou créole parce qu'ils sont convaincus que cela constituerait un obstacle à leur promotion sociale<sup>12</sup>.

Au contraire, promouvoir un enseignement en créole n'est-ce pas rendre l'université accessible à tous ? En effet, continuer à n'enseigner qu'en langue française et anglaise cela ne contribue-t-il pas à une reproduction des élites sociales ? Il semble que l'utilisation des deux anciennes langues coloniales puissent être interprétée comme un moyen de préserver l'accès privilégié à l'enseignement supérieur, aux emplois socialement prestigieux et bien rémunérés et au pouvoir socio-politique en rendant obligatoire l'accès à l'enseignement supérieur en anglais et/ou en français. Essayons d'analyser ces deux représentations. Il me semble qu'elles dérivent toutes deux d'idéologies linguistiques.

### *3.3. Des idéologies linguistiques responsables ?*

Je considère ici les idéologies linguistiques comme des représentations culturelles, explicites ou implicites, des liens qui sont sous-tendus entre la langue et les acteurs sociaux en lien avec leur environnement social. Ces idéologies ne concernent pas seulement la langue. Elles lient le langage à l'identité, à la notion de pouvoir, à l'esthétique, à la moralité et à l'épistémologie en termes de spécificités culturelle et historique. Grâce à ces liens, les idéologies linguistiques sous-tendent non seulement la forme et l'utilisation de la langue, mais aussi les institutions sociales

<sup>12</sup> Cette affirmation est attestée par les nombreux appels et plaintes sur les réseaux sociaux que reçoit le Ministère de l'éducation du Vanuatu quotidiennement. L'équipe du Centre de recherche et de documentation pédagogiques (CRDP) confirme devoir régulièrement défendre l'introduction du bislama dans le système éducatif ni-Vanuatu (communication personnelle avec Felicity Nilwo (anciennement Coordinatrice nationale des programmes d'enseignement secondaire, CRDP) et James Melteres (Coordinateur national du programme d'études secondaires, CRDP)).

importantes et les notions fondamentales des personnes et de la communauté.

Les façons de ressentir, de penser et de parler du langage (métalangage), propriété de la communication humaine, ne sont jamais neutres ou anhistoriques, mais sont étroitement liées à des cadres et processus socioculturels. Reconnaître, puis incorporer des éléments d'une nouvelle langue comme forme d'incarnation relie cette pratique à la notion d'*habitus* de Bourdieu (1970). Le contact entre les langues transforme éventuellement ses pratiques habituelles.

Les idéologies linguistiques étaient déjà présentes dans l'ouvrage de Pierre Bourdieu (1982) *De l'économie des échanges linguistiques* sans qu'il ne les nomme ainsi. Dans ce travail, il utilise la métaphore filée de l'économie pour aborder les rapports compétitifs qui existent entre les langues sur un « marché linguistique » imaginaire et partagé. Ainsi, d'après lui, nous évaluons les langues les unes avec les autres en fonction de la valeur marchande qu'elles pourraient nous apporter. Dans cette relation, l'anglais, de même que le chinois, sont deux langues avec un fort potentiel sur le marché des échanges économiques.

Deux grandes idéologies me semblent être à l'origine des représentations décrites *supra* ; d'un côté, le poids des idéologies coloniales et de l'autre, l'idéologie linguistique marchande/économique.

Les recherches étudiant l'impact de la colonisation sur les pratiques linguistiques ont montré qu'il existe des répercussions considérables au sein des politiques linguistiques coloniales mises en place après l'indépendance du nouvel État souverain. Comme Migge et Léglise l'ont noté :

*By constructing certain negative discourses about the Other, colonizers also implicitly or explicitly assigned positive representations to themselves. (2007 : 300).*

La domination politique des États colonisateurs introduit une hiérarchisation des langues dans laquelle la (les) langue (s) coloniale (s) (le français et l'anglais dans le cas du Vanuatu) se positionne (nt) comme étant symboliquement supérieure (s) aux autres langues vernaculaires. Dans une situation coloniale, la langue du colonisateur s'impose comme l'unique vecteur de promotion sociale, par opposition les langues locales sont appelées par des termes négatifs ou sont ignorées (Migge et Léglise, 2007 : 302). Ainsi, « *la langue n'est plus un moyen de communiquer, elle devient un moyen d'oppression* » (Calvet, 2002 [1974] : 90). Cette représentation hiérarchique ne disparaît pas instantanément lors de l'accession d'un ancien pays colonisé à l'indépendance, il faut du temps pour « *décoloniser les esprits* » (Migge et Léglise, 2007 : 301). Inconsciemment, ces représentations schématiques ont des implications directes dans la politique linguistique éducative. La réticence des gouvernements successifs du Vanuatu me semble en partie liée aux vieilles représentations coloniales partiellement toujours présentes.

À cela s'ajoute la situation économique du Vanuatu. Les pays anciennement décolonisés qualifiés de pays en développement peuvent être sujets à diverses formes de pressions entretenues par les anciens pays colonisateurs et les bailleurs de fonds internationaux. Ces relations de domination ont également des conséquences sur les politiques linguistiques, en particulier dans le secteur de l'éducation. Les pays nouvellement indépendants doivent faire coïncider les ambitions internationales du territoire avec les intérêts nationaux et locaux, ce qui complique souvent la situation éducative. Les donateurs internationaux jouent insidieusement un rôle dans les décisions éducatives.

Le Vanuatu étant entouré par des pays majoritairement anglophones, hormis la Nouvelle-Calédonie ; son intérêt économique et diplomatique, dans la perspective de développer la croissance économique du pays notamment par le jeu d'alliances

commerciales régionales, serait de promouvoir la langue anglaise, bientôt chinoise. Ce dernier point fait également écho à une vision pragmatique des échanges langagiers (Jourdan et Angeli, 2014) comme on peut la retrouver dans les politiques linguistiques familiales.

### 3.4. Vers un enseignement tertiaire plurilingue ?

Pourtant, il me semble qu'introduire le bislama comme troisième langue d'éducation n'est pas en opposition avec les scénarios linguistiques évoqués. En effet, l'utilisation du bislama comme langue d'enseignement notamment pour des cours comme le tourisme au Vanuatu ou l'anthropologie du Vanuatu et de la Mélanésie serait en parfaite adéquation avec les objectifs pédagogiques. Cela permettrait en plus de pallier les éventuels problèmes de transcriptions de concepts mélanésiens comme la *kastom* par exemple qui est difficilement traduisible en anglais ou en français.

Par ailleurs, un élément important à prendre en compte dans la réforme future de l'Institut de Formation des Enseignants du Vanuatu (IFEV) est son intégration dans l'université (si elle est souhaitée) et la nécessité de former des enseignants de et en bislama (de même qu'en langues vernaculaires). Ainsi, utiliser cette langue permettrait d'anticiper et de mieux appréhender leur tâche future. On rappelle ici que Crowley a développé et réfléchi à l'utilisation du métalangage pour l'enseignement du bislama (1996). Par ailleurs, en 2019, l'USP va lancer un programme éducatif en anglais et en bislama, aussi dans cette perspective, une collaboration entre la future université du Vanuatu et l'USP serait largement souhaitable.

Enfin, il me semble important de souligner la dimension symbolique de cette politique linguistique éducative de



l'enseignement supérieur. Quelle image souhaite-t-on montrer du Vanuatu ? Celle d'une université nationale ou la langue nationale serait exclue ? Ou bien celle d'inclusion comme témoin de la parfaite prise en compte et nécessité d'utiliser le bislama (et les langues locales) comme faisant partie intégrante des langues du pays.

## CONCLUSION

Les deux anciennes langues coloniales (l'anglais et le français) continuent, en tant que langues internationales, d'être des références sur le « marché linguistique » national de l'archipel. Le déni de la fonction didactique du créole qui n'est pas reconnu comme une langue suffisamment « équipée » pour être enseignée ou pour être utilisée comme médium d'instruction a longtemps été convoqué et reste imprégné dans les représentations des acteurs sociaux. De plus, le Vanuatu en tant qu'État économiquement dépendant des grandes puissances économiques régionales voit sa politique éducative en partie dictée par les grands bailleurs de fonds.

Charpentier écrivait dans les années 1990 « *le bislama n'aurait des chances d'être écrit de manière standardisée par tous que s'il était enseigné* » (Charpentier, 1996 : 311). Une partie des enseignants reconnaît l'utilité du bislama comme langue d'enseignement (enquête réalisée en 2015) et ceci va probablement progressivement augmenter avec l'installation de son enseignement (bien que cela ne soit pas encore exactement le cas).

Dans un mouvement de cause à effet, l'enseignement du

bislama à l'université augmenterait la légitimité de cette langue. Les représentations dont le bislama fait l'objet sont en partie conditionnées par l'absence d'un enseignement du créole (ou a fortiori d'un enseignement en bislama) qui reste perçu comme un idiome approximatif, pas assez « élaboré » pour être enseigné à l'université. Cette situation provient elle-même des idéologies linguistiques dominantes durant la colonisation où seules les langues coloniales étaient considérées comme des langues légitimes et « dignes » d'être enseignées car incarnant et symbolisant le pouvoir colonial. Aujourd'hui si la situation politique a changé, la domination symbolique du français et de l'anglais et leur usage unique en milieu scolaire reste de rigueur en raison d'une part de la persistance des idéologies linguistiques coloniales et d'autre part de l'influence extérieure et de la pression exercée par le marché économique global qui pèsent sur l'éducation au Vanuatu.

Ces deux langues d'écritures, tant qu'elles resteront des langues valorisées permettant de s'émanciper économiquement et socialement, continueront à être dominantes sur le marché linguistique du Vanuatu. Or, il nous semble important de valoriser la diversité linguistique du Vanuatu aussi à l'université et de créer ainsi une cohérence sur l'ensemble du système éducatif (du primaire au tertiaire en passant par le secondaire).

## BIBLIOGRAPHIE

- Bialystok, E. 2001. *Bilingualism in Development: Language, Literacy and Cognition*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. 1970. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Éd. de Minuit.
- Bourdieu, P. 1982. *Ce que parler veut dire*. Paris: Arthème Fayard.
- Calvet, L.-J. 2002 [1974]. *Linguistique et colonialisme : petit traité de glottophagie*. Paris : Payot & Rivages.
- Castellotti, V. 2010. « Attention ! Un plurilinguisme peut en cacher un autre. Enjeux théoriques et didactiques de la notion de pluralité ». *Les Cahiers de l'Acedle* Volume 7-2010 : 181-207. <http://acedle.org/spip.php?article2864>, consulté le 10 octobre 2018.
- Charpentier, J. -M. 1979. *Pidgin Bislama(N) et le multilinguisme aux Nouvelles-Hébrides*. Paris : Société d'Etudes Linguistiques et Anthropologiques de France, SELAF., coll. Langues et Civilisations à Tradition Orale, 35.
- Charpentier, J. -M. 1996. « La francophonie au Vanuatu : concept juridique ou réalité sociologique ? ». In D. de Robillard et M. Beniamino (eds.), *Le français dans l'espace francophone : description linguistique et sociolinguistique de la francophonie, tome 2*. Paris: H. Champion : 303-314.
- Crowley, T. 1996. « Yumi Toktok Bislama Mo Yumi Tokbaot Bislama : Teaching Bislama in Bislama ». In F. Mugler et J. Lynch (eds), *Pacific Languages in Education*. Suva: Institute of Pacific Studies: 259-272.

- Crowley, T. 2000. « The language situation in Vanuatu ». *Current Issues in Language Planning*, 1(1): 47-132.
- Cummins, J. 1979. « Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children ». *Review of Educational Research* 49(2): 222-251.
- Cummins, J. 2001. *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.
- Fillol V. et Vernaudeau J. 2004. « Les langues kanakes et le français, langues d'enseignement et de culture en Nouvelle-Calédonie : d'un compromis à un bilinguisme équilibré ». *ELA, Français langue étrangère (FLE)/ Français langue seconde (FLS) : un enjeu politique, social, culturel et éthique*, n°133 : 47-59.
- Fillol, V. et Vernaudeau, J. 2011. « Toutes les langues à l'école. Enseignement des langues kanak et éveil aux langues de la région Asie-Pacifique à l'école calédonienne ». In F. Laroussi et F. Liénard (dir.), *Plurilinguisme, politiques linguistiques et éducation. Quels éclairages pour Mayotte ?* Mont-Saint-Aignan : Presses Universitaires Rouen Le Havre (PURH) : 203-212.
- Hazaël-Massieux, M. -C. [et. Al.]. 2005. *La linguistique, Volume 41 N° 1/2005 : Les créoles*. Paris : Presses Universitaires de France - PUF.
- Jourdan, C. et Angeli, J. 2014. « Pijin and shifting ideologies in urban Solomon Islands ». *Language in society* 43: 265-285.
- Lüdi, G. et Py, B. 2003 [1986]. *Etre bilingue*. Bern : Peter Lang, 3<sup>e</sup> réédition.

- Lynch, J. 1996. « The banned national language: Bislama and formal education in Vanuatu ». In F. Mugler et J. Lynch (eds.), *Pacific languages in education*. Suva: Institute of Pacific Studies: 245-257.
- Malvirlany, A. 2016. *Francophonie et plurilinguismes au Vanuatu : analyse des représentations des langues des jeunes du Lycée Bougainville à Port-Vila*. Master FPMI. Rennes : Université de Rennes 2.
- Migge, B. et Leglise, I. 2007. «Language and colonialism: Applied linguistics in the context of creole communities». In M. Hellinger et A. Pauwels (eds.), *Language and communication: Diversity and change Handbook of applied linguistics*. Berlin, Germany : Walter de Gruyter : 297-338.
- Migge, B., Léglise, I. et Bartens, A. 2010. « Creoles in Education. A discussion of pertinent issues ». In B. Migge, I. Léglise et A. Bartens, *Creoles in Education: a Critical Assessment and Comparison of Existing Projects*. Amsterdam, the Netherland: John Benjamins Publishing : 1–30.
- Salabert, G. 2003. « Les Seychelles : à la recherche d'une trilinguisme équilibré ». In *Glottopol*, revue de sociolinguistique en ligne, n°2 : [40]-50. [http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero\\_2/00introduction.pdf](http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol/telecharger/numero_2/00introduction.pdf), consulté le 2 septembre 2018.
- Salauꞑ'n, M. 2013. *Décoloniser l'école?: Hawai'i, Nouvelle-Calédonie expériences contemporaines*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes. Coll. « essais ».
- Siegel, J. 2002. « Applied Creolistics in the twenty-first century ». In *Pidgin and Creole Linguistics in the Twenty-first Century*, Gilbert, G. (ed.), 7-48. New York: Peter Lang.

- Siegel, J. 2005. « Literacy in pidgin and creole Languages ». *Current Issues in Language Planning* 6 (2): 143-163.
- Siegel, J. 2006. « Language ideologies and the education of speakers in marginalized language varieties: Adopting a critical awareness approach ». *Linguistics and Education* 17(2): 157-174.
- Tryon, D. T. et Charpentier, J. -M. 2004. *Pacific pidgins and creoles: Origins, growth and development*. Berlin New York: Mouton de Gruyter. Coll. Trends in Linguistics 132.
- Vandeputte, L. 2014. *D'une fonction véhiculaire à une fonction identitaire : trajectoire du bislama au Vanuatu*. Thèse de doctorat. Paris : EHESS.
- Vandeputte, L. 2018. « L'ambiguïté des représentations à l'égard du bislama, langue nationale du Vanuatu (Mélanésie) », BOULAY, M. (dir.), in *Le Vanuatu : oscillation entre diversité et unité*, Toulouse, n°29 Actes de colloques IFR.

**TUFALA LANWIS LONG TINGTING BLONG  
YUMI, MO TUFALA LANWIS LONG RIALITI:  
LUKLUK BLONG RISEJ LONG TUFALA SKUL**

**BILINGUISME SYMBOLIQUE ET  
FONCTIONNEL: LE POINT DE VUE  
D'UNE ÉCOLE ANGLOPHONE ET  
D'UNE ÉCOLE FRANCOPHONE**

**SYMBOLIC AND FUNCTIONAL BILINGUALISM:  
INSIGHTS FROM AN ANGLOPHONE SCHOOL  
AND A FRANCOPHONE SCHOOL**

**Fiona Willans**

**University of the South Pacific**

This paper distinguishes between two versions of English-French bilingualism in Vanuatu. I will refer to the first as a symbolic kind of bilingualism, which we can see in the ideas that people express about the importance of knowing both English and French. This kind of bilingualism is like any other kind of symbol, such as a national emblem or flag. It helps us define who we are, and it guides our understanding of our identity. The second version of English-French bilingualism is a functional one, capturing the extent to which people actually use both English and French in practice. By looking at both versions of bilingualism in English and French, we can begin to answer two questions with reference to plans for a new national university in Vanuatu: Do people want both English and French to be part of such an institution? And do school leavers have the proficiency in both languages to receive a quality education through these languages?

The data presented here comes from two rural secondary schools, one Anglophone and the other Francophone. I focus on rural schools for two reasons. Firstly, my own experience in Vanuatu has not been at the policy level, but as a teacher and a researcher at rural secondary schools. And, from this experience, I can say that I have heard neither English nor French spoken outside school in these areas, I have heard no consternation about this version of ‘bilingualism’, and I have heard no complaints about an imbalance between the two former colonial languages of the sort that are sometimes raised in political discussions amongst the urban elite. This is despite living for several years at an Anglophone secondary school a few kilometres away from a Francophone secondary school in one direction, and a few kilometres away from a bilingual primary school in the other direction. Secondly, the rural experience is important. If a policy is put in place, or an institution is established, that is guided by the experience of this urban elite, it may not fit the reality of the majority. We all know prominent figures in Port Vila who were educated in the Francophone system and who now have a high proficiency in English as well as French, but we should be careful about assuming that they represent the norm. Moreover, if a policy or institution is seen to provide better chances for those in urban areas, this will only increase the number of people leaving their home islands in search of these opportunities. Such urban drift in response to a drive for English-French bilingualism will only jeopardise the multilingualism that exists throughout the rest of the country, as vernaculars will give way to Bislama in many domains.

The data was collected in 2011, as part of my doctoral research into the use of languages within the Anglophone and Francophone streams of education. I spent the first school term of that year moving backwards and forwards between the Anglophone school and the Francophone school, observing which languages were used, how they were used, and how they were talked about. I



also tested the English and French proficiency of students at both schools. I then returned later in the school year to conduct follow-up interviews with teachers and students at both schools.

## A UNITED DESIRE FOR BOTH ENGLISH AND FRENCH

I will begin by discussing some of the attitudes expressed about English and French. One question I asked teachers at both schools was whether they felt that the ‘other’ school language was important for them. The Francophone teachers unanimously told me that English would provide new opportunities for them. One referred to the greater number of opportunities provided for Anglophones to go to other countries for work and study, while Francophones only really had New Caledonia:

*“Plante Anglofon oli aot oli go long defren kaontri. Plante. Be long saed blong Frankofon? Smol nomo. Yumi luk se Anglofon oli gat bigfala akses blong oli go long defren kaontri. Be olgeta long Frankofon hemia long Calédonie nomo.”*

Another explained that a number of his schoolmates had begun as Francophones but had then studied at the University of the South Pacific (an Anglophone institution), finding work as a result:

*“Fulap blong mifala ol Frankofon hemia mifala i kick off long Frankofon finis? Fulap oli stap oli jes stap go mekem Foundation long USP ia. Naoia oli jes faenem ol wok.”*

These sentiments were perhaps unsurprising. However, the Anglophone teachers seemed to make similar arguments, insisting that French provided them with a double opportunity. One teacher, for example, argued that an English-French bilingual would have

a better chance of finding a job than someone who spoke only English or only French:

*“Sapos yumi talem se wan bilingual person? Bae hem nao bae hem i karem mo janis blong karem wan job? Compared to wan we hem i either Anglofon nomo o Frankofon nomo.”*

Another described how French and English were all around them, even in this rural area, so knowing both languages was important:

*“Mi lukum long tudei like you go anywhere? French mo Inglis nao hem i surround long ol erias o iven raon long ples ia yu luk.”*

A third explained that she wanted one of her children to be educated through French. Her reasoning was that she would then have somebody who could understand if a French-speaking visitor should come to the house.

*“Mi mi talem se wan pikinini blong mi mas skul French. Sapos yumi gat wan visita we i kam long haos we i toktok French? At least mi gat somebody we i andastanem.”*

I did not find a single teacher, student or community member who expressed a belief that the other school language was unimportant for them. So I began to investigate other types of data to see how far their beliefs mapped my own observations of reality.

## IN SEARCH OF ENGLISH AND FRENCH IN REALITY

In terms of jobs, I counted all of the advertisements printed in the *Vanuatu Daily Post*, *the Independent*, and the *Vanuatu Times* throughout a two-month period of 2011. I found that approximately half of these advertisements mentioned language preferences: Only 14.1% asked for candidates who spoke both English and French, the majority of which were in government departments; 11.3% asked for either English or French; 20.4% asked only for English; and 0.7% asked only for French. Although Francophones might gain an advantage by adding English to their repertoires, Anglophones did not appear to gain quite the same advantage by adding French.

It was rather easier to evaluate the assertion that English and French surrounded us in this rural area. I listened out for any instances of either language spoken outside school, and heard neither language spoken at all throughout the three-month period, with the exception of some interactions involving the handful of overseas volunteers. Conversations took place in either the vernacular or Bislama, depending on the repertoires of the speakers. I photographed every written text I saw outside either school and found that all permanent signs on buildings in the commercial centre (such as Air Vanuatu sales, Credit Union and Western Union) were written in English; professionally-produced posters (such as an NBV advertisement for savings products and an awareness campaign for the H1N1 vaccine) were typically in Bislama, although occasionally in English; typed and handwritten notices that were more temporary (such as announcements from the Public Works Department and warnings on store noticeboards about credit) were always in Bislama; graffiti etched into the concrete of the newly-laid road was in a mixture of Bislama and

English. Away from the noticeboards of the Francophone school, I saw nothing written in French at all.

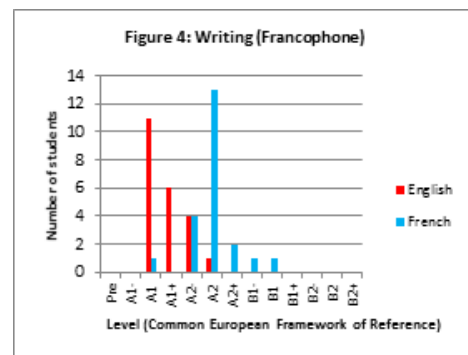
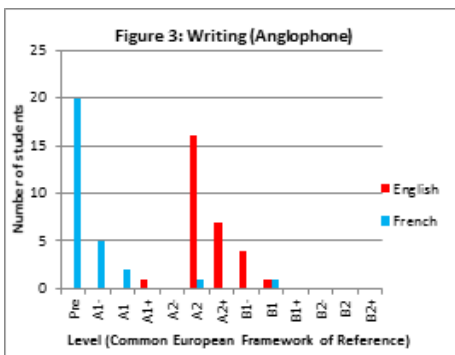
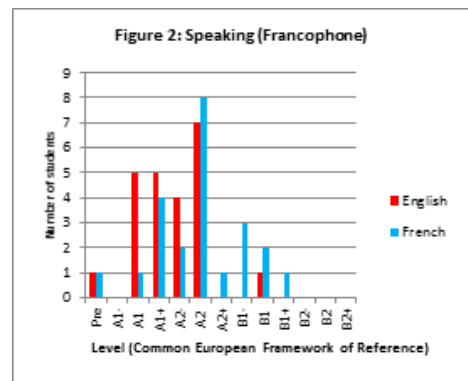
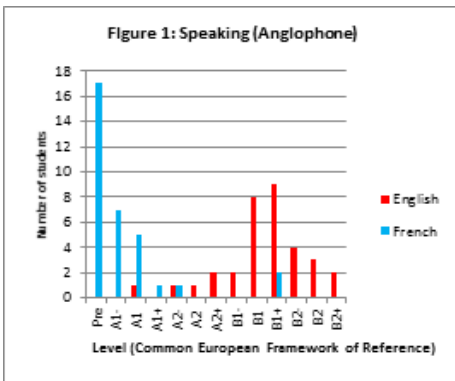
The third claim was about the need to have a French speaker in the family in case a French-speaking visitor arrived. As a broad indicator, I accessed international arrival statistics for the year under observation, and found that 74% of arrivals were from Australia or New Zealand (which we can take as a proxy measure for dominant English speakers), 11.6% from New Caledonia (a proxy for dominant French speakers), and the remaining 14.4% from elsewhere (potentially speaking either language). I also noted all visitors and temporary residents from other countries in that part of the island: two locally-contracted Indian teachers, one Japanese volunteer teacher, one Kenyan health volunteer, five US health or education volunteers, four New Zealand business or education volunteers, an Ethiopian advisor to the Public Works Department, and an Australian IT technician. None of these visitors spoke French but, with the exception of the Japanese teacher who preferred to speak Bislama, they all spoke English. The New Zealand couple working in tourism told me that they had not yet seen a tourist on the island in the five months they had been there! The chance of an overseas visitor actually coming to the island was slim, and the chance of such a visitor speaking French but no English was even less likely. The data did not support, in practical terms, the logic behind the teacher's reported desire to educate one child of her family in twelve or more years of French education.

So what was really behind these claims that French was so necessary for these rural Anglophones? As I probed further in my questioning, there were several mentions of the knowledge of both English and French being part of a national identity, such as the following from an Anglophone teacher:

*“Hem i wan aedentiti blong yumi? Blong save tufala lanwis.”*

Her colleague supported this with an observation based on her experience studying in Fiji, and her shame when she didn't fulfil people's expectations that she would know both English and French:

*“Mi wis se mi save French not only for the purpose of communicating with French people? Be taem yu go aot saed long kaontri? Sapos ol man oli save se yu blong Vanuatu? Oli save se Vanuatu is a bilingual country? Afta yu sud save both languages. And it's such a shame sapos yu save wan nomo. Mi rili wantem lanem French.”*



Another Anglophone teacher made a very similar point that you really feel like you are from Vanuatu when you know both

languages:

*“Hem i wan sort of an identity as well. Taem you get to know both languages? Then yu go aot yu fil se yes yu blong Vanuatu nao.”*

However, an interesting episode occurred the night before I first visited the Francophone school, which made me question exactly what they meant by “knowing” both languages. I said goodnight to two friends at the Anglophone school, using the local vernacular. One immediately responded, saying that I should say “*bonne nuit*” instead now, as I was a “French gal”. The other joined in, saying she was jealous because I knew French. When I responded, saying that they were jealous of a very small amount of French, and that I wasn’t sure whether I would cope at the Francophone school with my level of French, this friend responded: “*Nah be yu save Franis. Yu intres long hem. Yu fit.*” In other words, my interest in French was valued as ‘knowing French’, despite my protestations that I did not really speak the language very well.

Another example from an interview gave the same impression. I had asked the Anglophone teachers why it was important to know French, to which one told a very long anecdote about a woman from New Caledonia who was checking in at Pekoa airport. She didn’t speak English or Bislama, and the Air Vanuatu agent was Anglophone. When the woman had put her luggage on the scale, the agent asked “*C’est tout?*” and the woman replied “*Oui*”. The Anglophone teacher concluded that this showed how important it is to know French, even though the amount of French that had actually been used in the story was very minimal. His story certainly supported the value of a willingness to use a little French, in other words a positive disposition towards knowing both languages, but it did not appear that a high level of proficiency was required to fulfil this symbolic version of bilingualism.

*Extract 1*

T: What is rumination. ((2)) What is rumination?

S: Chewing [food for once]

Ss: [Chewing food] twice

T: Again?

S: Animals that chew the food once.

Ss: Twice ((laughter))

T: Rumination? ((3)) What are ruminant animals?

Ss: Animals that chew the food twice.

T: Ruminant animals are animals that chew the food?

Ss: Twice.

T: Twice. Okay? Examples of ruminant animals are?

Ss: Cattles.

T: Cattle?

Ss: Goats.

T: Goats and?

Ss: Sheep.

T: Sheep. Okay? So? Cattle is one of the ruminant animals? And? ((2))

When its stomach is full of grass this animal will find a shade somewhere and start to?

Ss: Chew the cud.

T: Okay. Chew the cud again. Which is known as?

Ss: Rumination.

T: Rumination.

*Extract 2*

T: Pour calculer la croissance de la population. Alors pour faire le calcul sur la croissance de la population? Il s'agit plutôt ici de deux facteurs. Donc le premier facteur était plutôt? ((3)) C'est quoi. ((2)) Oui?

S: Croisement

T: Le croisement naturel. Et nous avons le deuxième facteur qui est plutôt le?

Ss: Migration

T: La migration. Alors qu'est ce qu'il y a ici comme la différence entre le croisement naturel et la migration.

Que veut dire à croisement naturel?

((1)) Ça veut dire quoi pour vous.

Comme [xx] à croisement naturel.

((4)) A quoi? ((2)) C'est quoi le uh le croisement naturel?

On parle ici de quoi ici exactement dans ce? Ce que c'est le croisement naturel. ((1)) Il s'agit de quoi.

Ss: Naissances.

T: Il s'agit plutôt de changement eu à?

Ss: Naissances.

T: Le chiffre du plutôt aux naissances et au?

Ss: Décès.

T: Au décès.

## PROFICIENCY IN ENGLISH AND FRENCH

To put this data into context, I also investigated how much English and French was actually known by the Year 10 students at each school. For the speaking assessment, students were asked to select cards containing simple vocabulary items such as ‘family’ or ‘sport’, and speak for as long as they could on that topic without preparation. They did this first in their dominant school language, and then in the other school language. For the writing assessment, they were asked to write a few paragraphs in answer to the questions, ‘In your opinion, is English important for Vanuatu? Why?’ and ‘A ton avis, est-ce que le français est important pour le Vanuatu? Pourquoi?’. They answered each question in the language in which it was posed. Both speaking and writing assessments were scored using marking criteria based on the Common European Framework of Reference, which assigns levels divided into Basic (A1, A2), Independent (B1, B2) and Proficient (C1, C2) use of a language. The results are summarised in Figures 1 to 4.

In summary, we see that this particular group of Anglophone students are able to speak independently in English (averaging B1 or B1+), but have only a basic level of written English (averaging A2 or A2+). They have almost zero competence in either spoken or written French (averaging what we could refer to as Pre-level or A1-). Meanwhile, we see that this group of Francophone students have a basic level of spoken and written French (averaging A2- or A2), and also a basic level of spoken and written English (averaging A1+). In other words, while the Anglophones can speak reasonably comfortably in only one of the school languages, and say almost nothing in the other, the Francophones have a more equal - but more limited - spoken competence across the two languages. Both groups display only basic written competence in their dominant language of schooling, and only the Francophones



have any written competence at all in the second school language. The more balanced competence among the Francophone students might give the impression that they can cope ‘bilingually’, but when students are struggling to speak or write independently on such simple topics, the level of this ‘bilingualism’ is too low to be meaningful.

The data lends support to the frequently-repeated belief that it is easier for Francophones to pick up English than for Anglophones to pick up French. Whether this is due to the lexical similarities between Bislama and English or to a greater level of exposure to English is not important here. What is of a great concern is the fact that it does indeed seem that the students are left to ‘pick up’ these languages rather than being taught them. These students have been learning their dominant school language for ten years, and the second school language for at least four years, and yet the assessment results are not what one would expect from a syllabus that is designed to teach English or French as a second or foreign language. Instead, they indicate that students are simply being exposed to these languages and expected to absorb them.

## **HOW RICH IS THE ENGLISH AND FRENCH IN THE CLASSROOM?**

The data from the language proficiency assessment brings us back to the classroom, where it is worth looking at the type of language actually being used. Two extracts from typical lessons serve to illustrate how language is being used across the curriculum at each school. Extract 1 comes from a Year 10 Agriculture lesson at the Anglophone school. Extract 2 comes from a Year 10 Social Science lesson at the Francophone school. T refers to the teacher, S refers to an individual student, and Ss refers to a group of students together. A number in brackets indicates a pause, measured in the number of seconds.

Leaving aside any non-standard features or errors, we can examine certain similarities between the two lessons. In both cases, the teachers are doing most of the work, while the burden on the students is relatively low. In Extract 1, we see several pauses and reformulated questions as the teacher tries to elicit answers. We see unfinished sentences that end with rising intonation, indicating to the students that they must complete the information. The students, for their part, supply answers that have clearly been memorised or are being read aloud from notes. We know this because they answer in chorus to provide a definition of ‘ruminant’, and they all list the three animals in exactly the same order. If they were simply recalling examples from a previous lesson, we would expect some students to call out ‘cattle’ first, while others would call out ‘goats’ or ‘sheep’, but this does not happen. In Extract 2, we see a similar pattern of pauses, reformulated questions and unfinished sentences with rising intonation. The teacher speaks at length in order to help students to produce their very limited contributions. In both classrooms, the teachers are doing the language work, while the students simply fill in the content. The lessons proceed successfully in the sense that the activities are covered without any obvious breakdown, and the students do appear to be following the content. But simply being able to get to the end of a lesson is not the same as ensuring engagement with learning.

To illustrate the issue in a different way, consider the following sentence:

*“The blozz plimped haggily to the wembong.”*

The sentence is complete nonsense but, if asked to consider where the blozz plimped to, it is easy to provide the answer ‘the wembong’. If asked how the blozz plimped, it is easy to provide the answer ‘haggily’. We can all survive activities and get the right answer, simply by following the cues provided for us. We do not necessarily have to understand everything that we encounter.

To return to the issue of students' low levels of proficiency in English and French, we see that they are spending their time in the classroom surrounded by one or other of these languages. We also see that they have mastered this language sufficiently to survive relatively undemanding classroom rituals such as answering closed questions or finishing the teacher's answers in chorus with their classmates. They demonstrate a reasonably good passive knowledge of the language, but they have very limited opportunities to use it actively themselves. We know from research that listening to input in a second language is not sufficient to acquire competence in that language, as learners need opportunities to use it themselves (referred to as 'pushed output', Swain, 1985) and to participate in genuine interactions (Long, 1996; Ortega, 2009). They also need opportunities to focus their attention on the form of a second language, having the chance to notice consciously the way it works (Ellis & Shintani, 2014; Schmidt, 1995). Moreover, if using a second language to learn content subjects across the curriculum, students also need to be supported to develop the kind of cognitive academic language proficiency that is more abstract than the type of language used in everyday conversation (Cummins, 1979; Gibbons, 1993). These are not the conditions we see in the classrooms of this study, in which the teachers have plenty of chances to practise their English and French, but the students do very little. This goes some way to explaining why students have such low levels of proficiency in either language, levels which are far too low to ensure academic success in subjects that are taught through English or French.

## IMPLICATIONS FOR A NATIONAL UNIVERSITY

The data presented here has a number of implications for discussions around the question of English-French bilingualism at a new national university. Firstly, it is clear from the way that participants talk about English and French that both languages are considered extremely important. Even in a rural area where the two languages are rarely heard or seen outside school, there is clearly a feeling that both languages are valuable. In reality, few participants from the study displayed any actual usage of either language outside school, let alone both languages, thereby posing no threat to the vernaculars and Bislama that serve a more functional purpose in daily life. But the symbolic ties to this version of 'bilingualism' are clear. A positive disposition towards both English and French within a context of wider multilingualism is an essential part of a new national identity, perhaps enabling the younger generation to move beyond the polarisation between 'Anglophones' and 'Francophones' that was inherited from the Condominium period. A university that is truly a national institution must therefore acknowledge this aspect of identity.

This symbolic construction of 'bilingualism' must also extend to ensuring equal opportunities for all, regardless of the school system one has attended. A national university must enable school leavers from both systems equal chances to be admitted to programmes, and it must provide them equal chances to succeed. A university that appears to favour graduates of certain schools over those from others will likely not be accepted as a genuinely national institution.

However, the data also points to an obvious challenge to the use of both English and French as languages of instruction at such a university. While I make no claim that the school-based

data presented here is representative of all Year 10 students in Vanuatu, it provides a reminder that we must look beyond the most well-known urban schools to consider how much English and French is really being acquired by the majority. There are already concerns about the challenges faced by Anglophone students studying in English at the University of the South Pacific and by Francophone students studying in French at the University of New Caledonia and, while poor academic performance cannot solely be attributed to the medium of instruction, it is certainly a factor. Any new tertiary institution must plan carefully how it will manage the academic language proficiency of incoming students in whichever language or languages it plans to teach. It is unlikely that very many school leavers will have the proficiency in both English and French to cope equally well in either language, and it is not clear how many really have the proficiency in even one of these languages. It would seem logical to tackle the way languages are currently being taught throughout the school system before focusing too much attention on extending their use as tertiary media of instruction.

Logistical decisions, however, may be less complex than some fear. With advances in technology, it is not hard to imagine blended courses that provide resources in multiple languages. Students who wish to access course content in more than one language can do so through multilingual reading lists and online or print resources, while others may prefer to access the same content through one language only. Face to face interaction in classroom sessions can also proceed multilingually, just as it does in all domains of life outside the education system. It is likely that Bislama would take a prominent role, with a flexible use of English and French and potentially also one or more vernaculars, depending on the linguistic repertoires of students and staff. Oral and written assessments could similarly be submitted at least in any of the three official languages. Twenty-first century institutions are no longer limited by physical teaching spaces,

rigid timetables, static resources or monolingual mindsets, and it is exciting to imagine the multiplicity of pedagogies that might emerge under a more flexible visioning of tertiary education. I only hope that the politically-charged arguments about which language to use, or how to achieve a 'balance' between languages, are not allowed to close down this type of vision.

## REFERENCES CITED

- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, No. 19, 121-129.
- Ellis, R. & N. Shintani (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. London: Routledge.
- Gibbons, P. (1993). *Learning to learn in a second language*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. Ritchie & T. Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, 413-68.
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London: Routledge.
- Schmidt, R. (1995). Consciousness and foreign language teaching: A tutorial on the role of attention and awareness in learning. In R. Schmidt (ed.) *Attention and awareness in foreign language learning*. Honolulu: National Foreign Language Resource Center, 1-63.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (eds.), *Input in second language acquisition*. Rowley: Newbury House, 235-53.

# SYNTHÈSE DE LA PREMIÈRE JOURNÉE

**Louis Arsac**

**Docteur ès lettres, Conseiller de Coopération et  
d'Action Culturelle près l'Ambassade de France au  
Vanuatu**

## LES TROPISMES PRINCIPAUX

### I. Une oscillation institutionnelle

Il existe un cadre international quant à la question des langues et nombre d'accords ont été ratifiés (UNESCO, Nations-Unies), dont un traité sur le droit des langues pour palier l'hégémonie des langues coloniales dont l'anglais et le français perçues comme des langues « cannibales », dévoreuses d'autres langues ; ce qui est désormais aussi le cas du bichelamar en situation de cannibaliser les langues vernaculaires.

D'où l'urgence de fournir aux communautés la connaissance de leurs héritages culturels et de faire en sorte qu'ils soient sanctuarisées en devenant des objets d'études dans le cadre universitaire.

Il est vrai que la Constitution du Vanuatu prévoit comme langues institutionnelles le français et l'anglais, ce qui appelle nonobstant deux questions au moins :

- Quid de leur statut exact au niveau de l'enseignement supérieur ?
- Quid au demeurant de ce même statut pour l'ensemble du système éducatif ?

La Constitution, quoi qu'il en soit, n'exige pas le bilinguisme en

tant que tel, pas plus qu'elle n'exige - ni même n'envisage – le maintien des langues vernaculaires.

En 2005, une loi du Parlement prévoyait la mise en place d'un Conseil des Langues, lequel, *in fine*, ne fut jamais institué alors même que l'une de ses vocations eût été de fixer l'orthodoxie du statut du bichelamar.

En outre, il convient de reconnaître que si des politiques linguistiques ont pu être conduites par le système éducatif, il n'en demeure pas moins que d'autres autorités devraient avoir voix au chapitre...

## **II. Langues officielles et langue nationale**

Sur ce plan, diverses hypothèses s'affrontent. Le bichelamar devait être langue d'éducation dès le primaire, et objet d'étude dans le secondaire et le supérieur. Force est de constater que cette langue s'impose comme langue nationale, id est comme canal linguistique prioritaire. Pour autant, les langues vernaculaires sont toujours des vecteurs d'intégration au monde tandis que les autres langues voisinent avec le statut de langue d'éducation – ou d'instruction.

### **1. De l'unité nationale**

D'aucuns des observateurs de l'arène linguistique vanuataise relève que l'éducation par le biais exclusif du français ou de l'anglais est peu probante, à quoi s'ajoute le déficit de formation des enseignants en général, et au plan linguistique en particulier.

S'instruisit sur ce constat, un procès en rupture d'un point de vue académique avec les modèles d'importation étrangère. Il en ressortit la décision d'améliorer l'enseignement des langues vernaculaires, comme du bichelamar, en postulant que



l'excellente maîtrise de la langue maternelle conditionnerait la bonne acquisition d'autres langues comme le français et l'anglais, sans que le curseur quant à l'introduction de ces langues, comme la gradation d'apprentissage, ne soit posé avec force : on note néanmoins des tendances.

## 2. Equivoque du bilinguisme

La position institutionnelle, c'est que les enfants doivent posséder les deux langues officielles – anglais et français – tandis que le bichelamar est érigé en langue nationale : subtil *distinguo* qui masque mal une espèce de valse-hésitation, la question du statut, quel qu'il soit, n'étant pas nettement tranché.

La répartition des territoires linguistiques assortie d'une partition français/anglais recouvre par surcroît une dichotomie religieuse tandis que le bilinguisme, dans l'esprit des constitutionnalistes au moins, devait permettre de réunir (réunifier ?) le peuple, et d'unifier linguistiquement le pays, sachant que la maîtrise de ces deux langues est le meilleur moyen de se confronter à la communauté internationale.

Dans ce cadre, la francophonie constitue un aspect culturel garanti comme l'anglophonie.<sup>1</sup>

Se pose alors la question du but assigné au bilinguisme au Vanuatu. D'aucuns y voient la survivance de l'ectoplasme du Condominium. D'autres prédisent que le bilinguisme invite à une réelle intercompréhension.

Il suit que le Vanuatu est une société linguistiquement complexe

---

<sup>1</sup> Encore que l'acception de ces deux termes – anglophonie et francophonie – soit fort différentes, la seconde englobant des ferments linguistiques certes, mais aussi culturels et politiques, voire idéologiques, ce, avec des instances de gouvernance à la clef. Dans cette optique, le concept même d'anglophonie semble passablement décharné. (Note du rédacteur)

mais il serait sans doute dommage de faire l'économie de cette complexité au bénéfice d'une prééminence de l'anglais ou du français alors que 80 % d'une classe d'âge ne parviendra pas au seuil de l'enseignement supérieur.

Il suit encore que c'est bien davantage le bichelamar qui joue le principe d'une unité nationale au plan linguistique, et au-delà.

### **III. La question du bichelamar ou le point aveugle de la conscience linguistique**

Le bichelamar apparaît à la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle et n'a cessé depuis de gagner en légitimité dans le cadre d'un double conflit linguistique :

- Avec les langues vernaculaires (glossophagie) ;
- Avec le français et l'anglais (concurrence).

Mais il n'est pas langue d'instruction au niveau universitaire. Il faut au demeurant attendre une période récente pour que, plus généralement, pidgins et créoles soient établis comme langues d'enseignement, et se déploient actuellement des stratégies pour que le bichelamar soit reconnu comme tel au niveau universitaire. Plus encore, un certain nombre de linguistes plaident pour que le bichelamar soit institué comme :

- Langue enseignée ;
- Langue d'enseignement.

Evidemment, cette posture connaît des oppositions, de trois types au moins :

- Pidgins et créoles passent pour des langues déviantes avec un lexique réduit et une insigne faiblesse quant à leur capacité de recourir à l'abstraction ;
- Ces langues ne serviraient qu'aux conventions orales simples ;

- Ces langues enfin souffriraient d'un manque de standardisation.

Par voie de conséquence, ces langues sont bannies de la sphère universitaire.

On a pu observer ici et là un rejet du bichelamar avec le grief d'être dérivé de l'anglais, mais plus encore d'être perturbateur dans l'apprentissage d'une langue cible, qu'il s'agisse du français ou de l'anglais.

Il n'en demeure pas moins que le bichelamar est la langue commune – et langue de communication - de tous les vanuatais, à peu d'exceptions près, d'où une tension névrotique entre son rôle et son statut, à quoi s'ajoute un schisme générationnel, la jeunesse reconnaissant davantage le bichelamar que les anciens.

Autre charge à l'encontre du bichelamar : il n'a aucune dimension internationale et aucune dimension à le devenir, mais cette dite charge s'apparenterait à un argument implicite des idéologies linguistiques, d'origine coloniale ou d'ordre économique, idéologies qui doivent au tropisme de la ghettoïsation linguistique, idéologies qui surlignent encore cette tension névrotique évoquée *supra* qui se traduit via ce paradoxe en forme de triptyque :

- La dimension vernaculaire comme marqueur d'identité ;
- La dimension d'ouverture à l'international dévolue à l'anglais et au français ;
- La dimension du bichelamar comme langue d'unité nationale.

Quelle(s) concordance(s) possible(s) ?

Il existe d'ores et déjà un projet qui fait du bichelamar la langue de l'école de l'année 1 à 12, sachant que, à compter de l'année 11, cette langue, mais aussi des langues vernaculaires pourraient être enseignées en option. Si le processus est à l'œuvre au niveau

de l'école primaire, il n'est pas encore opérationnel pour le secondaire.

Par ailleurs, le bichelamar ne cohabite pas de manière neutre avec les langues vernaculaires : il tend à les cannibaliser.

Reste une question : le bichelamar permettrait-il un meilleur accès à l'université ?

Si on met le bichelamar en parallèle avec ce qui se passe en Nouvelle-Zélande à propos de la langue maori, on constate que dans ce dernier pays, le maori est premièrement soutenu par un traité de sauvegarde de la langue et de la culture maori, traité qui fait défaut au Vanuatu en ce qui concerne le bichelamar.

Hors de tout traité, conviendrait-il de créer une licence où s'enseigneraient le bichelamar et les langues vernaculaires (mais lesquelles sur les 108 existantes ?), voire hisser le bichelamar comme langue d'enseignement au niveau supérieur ? (Ce trope est sans doute davantage Efatien qu'archipélique : il n'est pas sûr que les habitants de Pentecôte n'envisagent pas le bichelamar comme un poison pour les langues vernaculaires...).

#### **IV. Bilinguisme symbolique ou fonctionnel ?**

Que le Vanuatu soit placé sous le sceau du bilinguisme, soit. Encore faut-il en mesurer la réalité. Manifestement, peut-on faire état d'un écart réel entre un bilinguisme symbolique et un bilinguisme fonctionnel. Et cet écart miroite :

- Dans la distinction de perception du bilinguisme entre ruralité et urbanité ;
- Dans la distinction de perception entre anglophones et francophones.

Pour ne prendre que ces deux exemples, que l'on peut, par surcroît, croiser : les zones rurales privilégient l'anglais.

On peut exciper qu'en fait, le bilinguisme est le plus souvent fantasmatique : nombre de gens ne parlent que l'une des deux langues – français ou anglais -, et pourtant le bilinguisme participe de leur identité.

A quoi s'ajoute une autre interrogation : quel est le niveau de maîtrise réel de la langue voire des langues, à partir de quoi, on pourrait se prétendre bilingue ?

La réponse tient – au moins pour partie – dans la dimension pédagogique.

# COMPTE-RENDU DES DÉBATS DE LA PREMIÈRE JOURNÉE

## Questions posées - Table ronde 1

*Monsieur Roy Obed, Directeur des services éducatifs– Quelle est votre interprétation au sujet de l'article 3 de la Constitution à l'égard du Bichelamar ?*

Il est difficile de comprendre exactement la pensée des personnes qui ont été à l'origine de cet article. Si on a du mal à interpréter les lois, on dit souvent qu'il faut rentrer dans l'esprit de ceux qui ont écrit les textes. Je pense donc que, selon nos anciens auteurs de la Constitution, leur but était que nous, Ni-Vanuatus, maîtrisions parfaitement ces deux langues internationales.

*Monsieur Boulekone, vous qui avez participé à la rédaction de notre Constitution, quelle était l'idée principale derrière cet article 3 de la Constitution ?*

L'article 3 de la Constitution de Vanuatu reconnaît le bichelamar comme langue nationale. Les langues française et anglaise sont les langues d'éducation, les langues d'instruction. Il faut comprendre que de 1900 à 1980, les indigènes des Nouvelles-Hébrides étaient sous le régime du condominium – de la Grande-Bretagne et de la France. Au cours de cette période, nous n'avions rien en commun. Les hôpitaux et notamment les écoles n'étaient pas des institutions communes. Chaque régime avait son institution. Les indigènes du pays n'avaient aucun droit et au niveau international, nous n'existions pas. La problématique qui a émergé au moment de l'indépendance était de savoir comment créer une unité dans cette division coloniale ? Dans notre cheminement vers l'indépendance, il fallait bien une ouverture entre le peuple indigène et le monde international. On a donc choisi les langues des superpuissances

dominantes pour faciliter cette ouverture vers le monde. De même, on a choisi le « Bichelamar » pour unifier les divers peuples séparés par la situation géographique, politique et socialement éclatés: le français est favorisé par les catholiques et l'anglais par l'église Anglicane, Presbytérienne, Adventistes du Septième Jour et autres dénominations religieuses. Cela permet une ouverture dans le monde du travail, une favorisation des échanges interculturels et inter-îles puisque nous croyons fortement à « l'unité dans la diversité » face à l'adversité. Voilà donc l'idée politique.

*–L'institution de la Constitution – Interprétation de Mr Boulekone Vincent (suite) –Cet esprit de langue nationale/officielle – le Bichelamar serait langue nationale – les langues officielles d'enseignement sont le français et l'anglais. L'aspect politique – pourquoi voulait-on à tout prix que la nouvelle nation soit une nation multilingue, plurilingue ?*

Ce pays a été sous un régime de condominium pendant près de 80 ans et cela a créé de nombreux problèmes... A l'époque, nous les indigènes des Nouvelles-Hébrides, étions exclus des droits des anglais et des français.

La France a institué l'école française dans laquelle il était « tabou » de parler sa langue natale. Cela a conduit à une division de ce pays. Des écoles ont été créées dans les îles. Il n'y avait pas d'écoles d'Etat mais uniquement des écoles confessionnelles qui nous ont divisés. Nous sommes devenus victimes de toutes ces décisions, notamment des deux langues d'enseignement.

Pour le Vanuatu, il fallait créer quelque chose, créer un peuple de la Nation de Vanuatu. On ne voulait pas de « pareille », on voulait « l'Unité ». Il a donc fallu trouver une solution.

Notre but était de « réunir le peuple ». Pour créer l'unité, nous en sommes alors arrivés à la conclusion que, tout citoyen ni-Vanuatu doit savoir parler dans ces deux langues officielles d'enseignement. Ces deux langues nous ont très vite donné accès vers le monde extérieur.

## Questions posées – Table ronde 2

*Au vue de la présentation de votre collègue, quelle est la place du bichelamar dans la politique linguistique au secondaire ? Madame Helen TAMTAM, quel est votre point de vue sur l'introduction du bichelamar au primaire ?*

Le bichelamar joue un rôle important au Vanuatu. Il s'agit d'une langue d'unité nationale que l'on utilise partout et à tout moment. Les langues vernaculaires aussi font partie de notre identité. Le Bichelamar, langue officielle de communication selon la Constitution, est en cours de reconsidération dans l'éducation au niveau primaire à travers le Programme VESP.

Le Bichelamar apporte l'unité nationale, langue de transaction quotidienne pour le commerce par exemple. Langue qui permet de diffuser des informations auprès des communes. Certains évoquent les normes du bichelamar – rappelez-vous que la langue anglaise a mis 4 à 500 ans avant d'être normalisée – le Bichelamar est une langue nouvelle, il lui faudra du temps !

La langue vernaculaire reste la base, à laquelle s'ajoutent les autres langues.

*Monsieur James MELTERES du Centre régional de Documentation Pédagogique, quelle est la place du bichelamar dans le secondaire ?*

Il est prévu d'enseigner le bichelamar comme une matière de l'année 7 à l'année 11 mais, en raison de contraintes budgétaires, cela n'a pas encore été mis en place.

*Existe-t-il des supports ?*

Des supports pédagogiques sont en cours de rédaction, les contraintes budgétaires ralentissent un peu le projet.



*Dr. Amton Mwarakurmes quel est le point de vue de l'USP ?*

A l'USP, nous sommes conscients de cette question de langue qui nous concerne aussi – notamment nos collègues apprenants le français à l'USP. Nous favorisons l'approche « bottom up » (partant du bas vers le haut) pour atteindre le bilinguisme. En fait, la vraie question à se poser est de se demander quel est le but du bilinguisme : serait-il de maîtriser parfaitement ces deux langues ? Serait-il d'utiliser les deux langues comme outil d'apprentissage sous prétexte de garder la présence des deux puissances coloniales ?

Dans tous les cas, une langue est un outil de communication et surtout, il s'agit d'une culture, une manière de s'exprimer, une manière de se comporter à l'égard du public. Une langue te représente toi en tant qu'individu, elle représente ta voix. C'est un pouvoir. Prenons l'exemple d'un matériel scolaire : qui est derrière cette voix ? Qui est derrière un support pédagogique ? Nos aïeux ont forgé notre identité, c'est dans cette perspective là que nous devons continuer notre cheminement.

*M. Virelala, Directeur de l'enseignement tertiaire, quelle est la définition du bilinguisme au niveau tertiaire et de l'IFEV particulièrement?*

L'IFEV est la seule institution de formation des enseignants au Vanuatu. Héritage des deux langues officielles d'enseignement. Avant l'indépendance et jusqu'en 2010, les programmes étaient en anglais et en français pour chacune des filières. L'idée d'harmonisation des programmes est apparue en 2010 avec l'objectif de concevoir un seul calendrier ou emploi du temps, un seul programme de formation pour les deux langues d'enseignement. C'était un vrai défi et ça l'est toujours ! Cela implique de traduire d'une langue vers une autre les documents. Il s'agit également de s'assurer que les deux langues soient utilisées

comme des outils et non dans l'idée de créer une division. La maîtrise des deux langues est importante. On ne peut les opposer.

Le Bilinguisme ? Il faudrait changer les critères. Maîtriser une des deux langues officielles d'enseignement et avoir une très bonne compréhension de l'autre me semble une vision pragmatique.

*M. Jacques Gédéon, Secrétaire général de la Fonction publique, que pensez-vous du bichelamar dans le secondaire ?*

Je suis avec beaucoup d'intérêts les présentations et j'apprécie la présentation du Dr Robert Early selon laquelle le bichelamar est une langue qui dévore les autres langues, ce qui peut entraîner la disparition des langues vernaculaires.

Au niveau politique, le bichelamar est utilisé au Parlement et au Conseil des ministres. Le gouvernement dispose d'un réseau internet qui favorise les trois langues officielles y compris le bichelamar. Pourquoi ne pas introduire celui-ci comme langue vivante ? Il faut l'introduire avec un système de sauvegarde. Est-il possible de rédiger un document technique à ce propos ?

# BILINGUALISM FROM ANOTHER PERSPECTIVE: QUEBEC, CANADA

**Elatiana Razafi**

**Docteur en sciences du langage, maître de conférence  
à l'Université de la Nouvelle-Calédonie**

First and foremost, I would like to thank the organizers for this thought-provoking seminar. You are giving us the rare opportunity to stop, step aside and momentarily move away from our usual lenses in order to reconsider the on-going tensions between languages and institutional education. I must also underline how humbled I am to be able to be here and learn about the unique process Vanuatu has been undergoing in language management. *Tankyu tumas!* My gratefulness particularly goes out to Anne-Sophie Vivier and Leslie Vandeputte. *Merci* for opening our local debates to other contexts. By doing so, you are offering distance and hindsight.

*“An unauthentic word, one which is unable to transform reality, results when dichotomy is imposed upon its constitutive elements. When a word is deprived of its dimension of action, reflection automatically suffers as well; and the word is changed into idle chatter, into verbalism, into an alienated and alienating “blah.” (Freire, 1970: 87)*

The word “bilingualism” withholds another, “language”, which is as intricate a subject as it is unremarkable. For us communicators,

languages are ordinary hence we often fail to notice they are not only plain tools for communication. This paper presents a challenge to how we look at language issues. Sometimes, perspective shift helps provide “thicker” understandings (Geertz, 2003). The idea here is therefore to see how bilingualism is experienced in Québec, the epitome of the French-speaking community in North America, as a means to rethink our own projects.

Scientific literature is devoid of an established definition of bilingualism. It is “something entirely relative” (Mackey, 1957: 51) or a concept with “open-ended semantics” (Baetens Beardsmore, 1982: 1). In this study, critical approaches of the concept and politics of “bilingualism” will stem from sociolinguistic frameworks (see Labov 1936 & 1966). This means that bilingualism takes the value society gives it. For the *Québécois* context, widespread understanding of bilingualism is generally limited to the coexistence of Canada’s two official languages i.e. French and English. Here, bilingualism is significant of how two linguistic systems are managed. This extensively reduces the sociolinguistic scope of Quebec’s dynamics. It disturbingly bystands multilingual (macro) as well as plurilingual (micro) realities, especially considering there are nine Aboriginal languages (Maurais, 1996) and some 150 “heritage languages” from postcolonial migration (Statistics Canada, 2016). In consequence, the term “bilingualism” duly means a fragmentation if not an invisibilization of Quebec’s linguistic plurality and diversity. I believe bilingualism should rather be accepted as a continuum:

*“There is no evidence to suggest that the fundamental principles affecting language usage are any different whether two, three or more languages are being used by one and the same speaker, and the major question is whether they differ significantly from cases where only one language is being used.” (Baetens Beardsmore, 1982: 3).*

Thus, it will be less unsatisfying indeed if we end up talking about linguistic diversity by the end of this text.

As a researcher in social sciences, my core interest lays in how languages embed society and *vice versa* rather than in the strictly linguistic structure of languages. Languages are interesting to analyze for their social meanings (Labov, 1963 & 1966). To me, they represent social constructs and linguistic practices reveal conceptions of social identity, order, power and ideology. This implies two interesting facts for us in the multilingual Pacific. Firstly, scientifically speaking, there is no sociolinguistic difference between so-called “dialects” and “languages”. No matter the statuses, every language plays a double social function: it is a pragmatic means of communication whilst also embodying symbolic values like “identity”, “family”, “culture”, “nationhood”, etc. Languages are paramount in building the sense of belongingness and we will see how Quebec is a case in point.

When looking at Quebec’s choices, my analysis may seem critical at times but no matter its appearances, this work is to be interpreted as one coming from a specific experience of Quebec’s policy. Epistemologically, I advocate being a researcher who is also a social “subject of experience” (Ricoeur, 1996: 56). In order to discuss bilingualism in Quebec or more precisely the social consequences of language management, I will draw from my experiences as a plurilingual migrant<sup>1</sup> as well as from qualitative “ethno-sociolinguistic” fieldwork (Blanchet, 2003) conducted since the early 2000s<sup>2</sup>. Whether named bilingualism, plurilingualism or multilingualism, it is the love-hate *affectus* societies have regarding linguistic alterity that I am particularly interested in. Quebec is a precious observatory for these “glocal”

<sup>1</sup> Madagascar, Kenya, Canada, England, France and New Caledonia.

<sup>2</sup> A first study deals with how young Quebecers perceive their French language (Razafimandimbimanana, 2005) while a second, the main source here, involves young plurilingual migrants in Montreal Welcome Classes and their processes of identification (Razafimandimbimanana, 2008).

issues. We'll go through some context before looking closer at how bilingualism is perceived in Quebec-based policy and narratives.

## Perceptions of bilingualism in Quebec

### *Bilingualism: a threat from outside and within*

In Quebec, there is a free-floating anxiety over bilingualism. There are nuances behind this relation to bilingualism. Historically, a series of landmark events are enacted to protect the province's distinctiveness as home for a French-speaking majority:

- 1969: French and English become the two official languages of Canada, bilingualism aims all activities relating to the federal jurisdiction (ministries, departments of the federal government, state companies);
- 1969: Bill 63, *Loi pour promouvoir la langue française au Québec* requires that children and immigrants acquire a working knowledge of French;
- 1974: the Liberal government of Robert Bourassa grants French the status of Quebec's single official language and all immigrants are to be enrolled in French-language schools;
- 1977: Bill 101, *Charte de la langue française* makes French the official language of government and of the courts, French is also made the “*normal* and habitual language of workplaces, instruction, communications, commerce and of business”.
- 1985: the *Parti libéral du Québec* claimed Quebec to be the home of a “distinct society” in terms of “language, culture, history, institutions and the population's will to live” (*Parti libéral du Québec*, 1985: 45).

Implicitly, these laws territorialize Quebec's nationhood around both geographical and linguistic frontiers. This is also a means to objectify a "dominant ideology" (Bourdieu and Boltanski, 1976). The ground of the above series of bills is said to be the will to promote and protect the French language in order to survive within an English-dominated environment. Here, the "Anglophone" community is depicted as Canada's – and more widely North America's – linguistic majority in opposition to a French-speaking minority. Bearing in mind the inheritance of this *survivance* agenda, we can better understand how French-English bilingualism can be perceived as a threat for the province's identity:

*"The real country is a vast territory inhabited by two national communities, one a majority and accustomed to seeing English as the country's predominant and usual language, the other, a minority located in Québec that has recently begun to stand up for the status and use of its language that the forces of history would have eliminated from the continent had it not been for the determination of Quebecers and unforeseen but favorable circumstances." (Chevrier, 1997)*

Quebec governments have been pro-active in making/maintaining the French language within its borders. As we can see here, the language policies are monolingual and this is justified by the conviction that the situation in North America is too precarious for the French language. It is therefore argued that its' survival is linked to state intervention. French is being promoted for all citizens in all public spaces whilst the use of the English language is submitted to certain conditions:

**CHAPTER VII**  
**THE LANGUAGE OF COMMERCE AND BUSINESS**

**51.** Every inscription on a product, on its container or on its wrapping, or on a document or object supplied with it, including the directions for use and the warranty certificates, must be drafted in French. This rule applies also to menus and wine lists.

The French inscription may be accompanied with a translation or translations, but no inscription in another language may be given greater prominence than that in French.

1977, c. 5, s. 51; 1997, c. 24, s. 24.

(Government of Quebec, 1977)

In 1993, bill 86 allows English on outdoor commercial signs *only if* French lettering is at least twice as large as the English. As for all the other languages in Quebec, we will see till what extent their preservation is not a priority.

Though “Francophones” represent a clear majority (around 80%) in Quebec *versus* approximately 10% of “Anglophones”, the decrease of the former and the increase of the latter haunts Quebec’s public opinion. Not a day goes by without a reference to this “ever-present need to defend the French language” (Hamilton, 2018) in headlines, news reports, radio and TV shows. To make matters worst for the French-only partisans, the latest census figures (Statistics Canada, 2016) confirm that the percentage of “native French speakers in Quebec has gone down slightly, from 79.7 per cent to 78.4 percent” (Krishnan, 2017). In parallel, bilingualism is on the rise according to demolinguistic statistics in Canada with Quebec driving this trend. For some, this proves that the English language is gaining land within the Quebecois’ territory.

*What is really feared behind the concept of bilingualism?*



Bilingualism is perceived as a threat in Quebec because it is seen as a cover for two objects of fear: 1) the English language, culture or so to speak the “Anglophones” and 2) linguistic diversity/plurality as a social project. As a result, the use of English in public spaces is highly restricted (see above), also putting it at the centre of mainstream controversy. For some observers, “French-only” discourses are those of nationalists (Krishnan, 2017) but my understanding, based on ethnographic approaches, is that they are also a banal part of everyday opinions. Not all French-only activists advocate for Quebec’s political autonomy. Nevertheless, the historic French Act laws are intended to be coercive with several agencies missioned to ensure its’ implementation:

**1. *Office de la langue française*: responsible of linguistic policy & ensuring compliance with the French Act.**

**“The Office shall monitor the linguistic situation in Québec and shall report thereon to the Minister at least every five years, especially as regards the use and status of the French language and the behaviour and attitudes of the various linguistic groups.” (Government of Quebec, 1977: French Charter, Chapter II, updated 2002 ; OQLF, 2008).**

**2. *Commission de toponymie*: catalogues, preserves, officializes and publicizes place names, taking into account both territorial aspects [...] and the cultural aspects (language, origin and meaning of place name) of toponymy”<sup>3</sup> (Government of Quebec, 1977: French Charter, Chapter III, updated 2002).**

---

<sup>3</sup> URL: <http://www.toponymie.gouv.qc.ca/ct/english.aspx>

**3. *Conseil de la langue française*: advises the Minister on “any matter relating to the French language in Québec” (Government of Quebec, 1977: French Charter, Title IV, updated 2002).**

Through this legal system, language policy also defines the social conditions of belongingness and legitimacy. The practice of the French language gives direct access whilst French-English bilingualism indirectly appears to be incompatible with the building of the *Québécois* community. The French quality of Quebec may be historical but so are the presence of others beginning with the Indigenous languages and – the enemy language itself – English. Quebec may have justified and elaborated the “One Nation, One Language” equation in several ways (Handler, 1988: 159) but when each criterion is examined, it is difficult to objectify the construction of a French-Quebec domination. Whether the historical value, territory, ethnicity or language, there is always another community that can claim to be as legitimate if not more entitled to access forms of power (Razafimandimbimanana, 2008: 272-283). The only factor that can still be used is quantitative because although figures are changing, the French-speakers remain majority inside the borders. We can better understand the threat bilingualism and multilingualism represent. It must be reminded that not all nations grant official statuses to languages. The fact Quebec made French-language imperialism legal reflects profound fear of linguistic alterity.

The main efforts in favor of multi/plurilingualism in Quebec concern “newly arrived immigrants’ languages” and their “heritage languages”:

*“Until very recently, heritage languages were not recognized as having any role in the various*

*measures adopted for teaching French to newly arrived immigrants.<sup>17</sup> However, since 1977, Quebec has been offering a heritage languages program, known by its French acronym, pelo (Programme d'enseignement des langues d'origine), for allophone students who have mastered French.” (McAndrew, 2011: 295).*

As often, language policy also addresses the fears that are rooted within the related society's dominant groups. In this case, it appears the “program was originally designed to reassure Quebec's older, established cultural communities that multilingualism was a valued complement to efforts in promoting the French language” (*ibid.*). There is indeed a prevailing perception that language contact is necessarily subtractive, the idea would be that the acquisition of a new language will supposedly affect the practice of the first language in a negative way. Till the 1960s, this negative perception of a detrimental bilingualism was widely shared in Quebec. A ground-breaking study based in Montreal then questioned the relations between bilingualism, school performance and students' attitudes to the second language community. The testing documented how “bilinguals appear to have a more diversified set of mental abilities than the monolinguals” (Peal & Lambert, 1962). Indeed, if it can be said that “the apparent decline of French in Quebec is linked to a rise in multilingualism” (Morin & Geloso, 2016), this does not mean that the French language is retreating in Quebec (*ibid.*). One isn't automatically the consequence of the other. In reality, linguistic dynamics go beyond additive or subtractive rationales. For instance, the increase of plurilingual repertoires in Quebec can imply that the French language is gaining attractivity regarding new speakers outside of monolingual genealogies. Pluri/multilingualism can therefore be an inclusive way of balancing social continuity and renewal. The benefits of linguistic diversity could however be difficult to admit, especially when coming from

a viewpoint dictated by dominant monolingual ideology.

*An educational solution to social inequalities: bilingualism?*

To counter the aforementioned perceptions, it must be said that several programs conducted in Quebec portray a positive perception of bilingualism. I will briefly mention immersion programs and studies on Bilingual Education related to “Aboriginal languages”.

“Anglophones” have always been a minority compared to French-speaking Quebeckers within the province. Initially, they were most influential on Quebec’s economic and political scene till the 1960s (Dickinson, 2007). During the *Quiet revolution* in the 1960s, the growth of nationalism was a major game-changer with a founding principle: “language is the guardian or safe keeper of the faith” (Savage & Stuart, 2011: 47). During this period, studies were conducted in order to identify the stereotypes linked to the French and English languages in Quebec (Lambert *et al.* 1960). They demonstrated that the English language tended to be perceived more positively while the French language was perceived as inevitable in different aspects of their society. On accounts of the series of French-survival bills, the increasing value of the French language and, consequently, the imbalance between both linguistic communities, a militant group of English-speaking parents developed “immersion” educational program. The program is known as *l’expérience de Saint-Lambert* and aimed additive bilingualism by:

- improving the learning conditions and rates in second language instruction within English schools;
- providing functional competence in French-English bilingualism and biliteracy;
- favoring academic achievements;
- contributing to a better understanding of French-Canadian people’s language and culture;
- maintaining the English Canadian identity and appreciation.

Till today, immersion programs can be characterized by its diglossia, i.e. where two languages are of unequal social statuses:

*“A diglossic situation is one in which a second language is the superordinate, formal language variety, and the native language is reserved for the use in informal social interactions.” (Tarone & Swain, 1995).*

Efficient immersion programs are identified as “strong” forms of bilingual education programs when both first and second languages are maintained. The “weak” forms provoke the loss of the first language to the benefit of the dominant one (Baker, 1993). Since its original model launched in 1965, the model of Quebec’s immersion schools has influenced bilingual education policy around the world (Poissant, 2002). Some programs were also developed for “heritage languages” (e.g.: Ukranian, German, Polish, Cree, Hebrew, Mandarin).

Today, the educational system in Quebec offers four schemes, three of which are unilingual:

- 1) French-language school: English is taught as a second language
- 2) English-language school: French is a mandatory course
- 3) Immersion programs: French and English
- 4) Higher education (CEGEP, university) are either dominantly in French or in English

Through the cases of “Aboriginal languages”, Bilingual Education programs have been linked to the reversal of linguistic domination schemes but also to impacting better self-esteem (Wright & Taylor, 1995; Taylor & Wright, 2002; Taylor *et al.* 2008):

*“the findings support the hypothesis that early heritage language education can have a positive effect on the personal and collective self-esteem of minority language students, a benefit not provided by second language instruction.” (Taylor et al. 2008: 84)*

Bilingualism is valorized here as of crucial importance for linguistic and cultural vitality, academic proficiency and enhancing positive images of oneself (Taylor *et al.*, 2008). Though bilingualism may have been sparked by ethical values of *vivre ensemble* in Quebec, it has not been institutionalized as such. More than located educational operations, a bilingual project also calls for the understanding of how linguistic diversity/plurality is perceived.

## **SOCIAL REPRESENTATIONS OF LINGUISTIC DIVERSITY / PLURALITY IN QUEBEC**

It is important to take a look at social representations of languages for they shape societies as much as they design linguistic landscapes. From a reflexive starting point, I can relate to experiences of migration and plurilingualism at a young age in Quebec’s public schools.

*The French language as the only condition to becoming a “real” Québécois?*

My doctoral research fieldwork took place in a school located in the Villeray – Saint-Michel – Parc-Extension borough of Montreal. It represents the city’s 3<sup>rd</sup> highest percentage of “immigrant” residents, 84% of which declared a “mother tongue” other than French or English (census 2001 in Razafimandimbimananana, 2008:

454). It was also the school I had attended upon my own arrival in Quebec at the age of 9 in the early 1990s. Before moving to Canada, I had migrated to Kenya where my schooling was mainly in English and considering the school population, English could have been an obvious vehicular language. Upon the first days of class however, the French-only rules were made very clear. All languages other than French were forbidden. Somehow, we mainly went by the rules. As often with educational systems that are built on monolingual ideologies, there was also a lot of concern that the other languages would interfere with the French-language acquisition. Along with other plurilingual migrant classmates, I subjectively experienced how French-only communication guaranteed approbation from our teachers and classmates in regular classes.

Meanwhile, the wide variety of nationalities around me fostered the image of a “multiethnic” society welcoming diversity. I remember the ease with which different religious observances, for instance, were taken into consideration. Ever since, I grew interest for the antagonism between Quebec’s promotion of “multiplicitude” (Létourneau, 2006) and the limited public access given to linguistic diversity/plurality/alterity. On the one hand, an “ideological reversal” (Piché, 2003: 247) occurred in the 1990s’ with an increasingly diversified recruitment pool for migrants (Dewing & Leman, 2006; Piché, 2003: 243; Razafimandimbimanana, 2008: 303), discourses on social diversity shifted into a promotional rhetoric (see MICC, 1990). This entailed better recognition of migrants as valuable contributors to the demographic turnaround, economic development but also to a certain “*ouverture au monde*” (Piché, 2003: 245). On the other hand, nationalism and unilingualism were latent. The 1995 referendum reinforced the need for Quebec’s French-speaking youth to affirm their French-speaking identity. At this period, I had integrated regular classes and was in high-school. Stickers of the “bill 101”, Quebec’s white and blue flag and lily flowers were everywhere to be seen on my

“white” *Québécois* classmates’ customized pencil cases, diaries and fashion accessories at school (Razafimandimbimananana, 2005: 12).

*Linguistic alterity as instrumental  
for social exclusion*

Like in the 1990s when I was in Welcome Classes in Montreal, the school’s population was still characterized by linguistic diversity some 15 years later when I was conducting my PhD research. A larger variety of migratory experiences<sup>4</sup> can be noted however. The group I worked more specifically with was made of children who had arrived from Algeria (4 of them), India (4), Bulgaria (3), Pakistan (2), Albania (2), Canada (1), Ghana (1), Lebanon (1), Ukrain (1), Sri Lanka (1). No matter their backgrounds and repertoires, the children were keen to respect the French-only rules. Most would even heartedly act as “language police” by calling out their classmates or friends “English is not good!” I also noted how linguistic alterity would often trigger mockery or suspicion if not forms of rejection. For instance, Fareesha, aged 10, explains to me how he suspects “bad things” are being said when he hears the Bangla language (Razafimandimbimananana, 2008: 550). Although experienced negatively here, the children are aware languages can be used as a means to codify or to opacify content. In fact, the children are constantly exposed to the complexity of languages and their social functions through everyday life in and out of school. Aaron, aged 9, also sees how a given language can be instrumental for social exclusion as he tells me why he wants his father to learn French: “if someone at his work says bad things in French, like that he’ll understand”.

---

<sup>4</sup> The school registers use the term “country of origin”. In the context of the present study, I’d rather opt for a reference to experiences for the concept of “origin” deserves to be further discussed before being used to tag someone. How many generations back must be counted to establish one’s origin(s)? Is “origin” priority as in birthplace, nationality, country of residence or sense of belongingness?



The discriminatory attitudes caused by languages sometimes urge the children to reject their own “heritage languages”. Charbel, 12 years old arrived from Lebanon and came to the conclusion that he didn’t like the Arab language. He argues that “there are people here, if you say you speak arab, they’ll say... / they look at you like... / [...] like you’re no good”. These narrations make a statement about the mechanics of social discrimination: one can be made to feel inferior based on language just as on race.

At the time of the fieldwork, several studies underlined that in Quebec in Canada, “visible minorities”, “black communities” and the Indigenous people were those most prey to degrading stereotypes and social exclusion (CDPDJ, 2006; Bourhis *et al.* 2005: 6). These are the very same social groups as those gathered under the term “allophone” in Canada.

### *What does the term “allophone” hide in Quebec?*

During a class observation, I was attentive to a student from North Africa who was visibly at ease with the French language and who had knowledge of the French-speaking world prior to her arrival in Montreal. When I referred to her as a “Francophone”, the Welcome Class teacher corrected me by precisising the student is an “Allophone”. She then added, even if they become fluent in French, “Allophones are Allophones”. “Allophones cannot become Francophones”. This restrictive conception of linguistic communities in Canada “atrophies” the francophone value in Quebec (Gueye, 2003: 351). Questioning African intellectuals who live in Quebec, Gueye reflects:

“I know that, when we say francophone here, it is not to me that we allude. It has been decided that in spite of all the facts that prove the contrary, that I am an allophone; the quality of francophone

has been strictly reserved to those called “pure wool” here (?). Well, that means those whose father or mother is Québécois, white, descendants of people who arrived here a hundred or two hundred years ago, or more, from France. But, each time I have the opportunity to underline it, I tell those who by force wish to deny my francophone character that I am not an allophone, that I do not feel less francophone than those who are considered francophones here. Because the truth is francophone identity is not a question of blood or of woolen purity, like we want to make believe in Quebec.” (Gueye, 2003: 356, *my translation from French*).

This means that no matter what, social identity is determined. Outside administrative contexts, this conception of identity stems from a purist ideology to contrive dynamics to a single and inflexible way of being. It is one thing to be able to use administrative categories to classify, organize and “identify” members of a society *in* administrative or statistical contexts; it is another to transplant these categories outside these contexts.

Amongst other problems, the notion of “allophone” is unfit to word linguistic diversity. Etymologically, it designates a speaker by the languages he/she doesn’t speak. In Canada, the census terminology adopts restrictive demolinguiistic definitions based on the “mother language(s)” one declares (Statistics Canada, 1999). Widespread, this nativist approach nurtures the idea that social recognition, belongingness and legitimacy depend on where you are born whereas it is more a matter of social construct. The same goes for the mythical status of “native speakers” (Paikeday, 1985). When talking about individuals or communities who are perceived as different because of their migratory experiences and linguistic alterities and who, because of this differentiation are most vulnerable to social discrimination, I make it my duty as a *Social Scientist* to put forward knowledge no matter the proprietor. Even more so, when it concerns minorized individuals. Outside

of the French-language, the children I encountered have other linguistic skills, stories, backgrounds, feelings of belongingness and *existent legitimacy*. They refer to Spanish, Arabic, Kabyl, Bulgarian, Urdu, Hindi, Punjabi, Albanian, Russian, French, English, Turkish, Armenian, Twi and Tamil. And it would be wrong to say their skills in French were null. Like myself coming from Madagascar and being familiar with French cultural products, some of them were able to have minimal conversation in French when they arrived in Montreal. All were in the process of learning French. I would therefore rather qualify them as “Plurilinguals” instead of “Allophones”. It makes their skills visible and thereby valorized. It also enables them to bridge their past and present social markers instead of underlining, once more, what they do not (yet) master (Razafimandimbimanana & Traisnel, 2017). Oppositely, the term “allophone” makes diversity invisible. Indeed, it camouflages different migrant communities and First Nation populations under a single linguistic label. In Quebec, I am supposed to be an “Allophone” and I am not comfortable with it. I aspire to be more than just the sum of the languages I didn’t “speak” at birth. To me as a sociolinguist, means of designation impacts ways of being.

## **BEYOND BILINGUAL EDUCATION, LINGUISTIC DIVERSITY AS AN ASSET**

### *From linguistic duality to social conflict*

In Quebec, the French vs English duality is associated to its immediate geographical setting whereas linguistic alterity is commonly linked to international migration. Again, we must bear in mind that this cuts off part of Quebec’s multilingual history as linguistic diversity was present before the European colonization. The resort to international migration though is specific to a more contemporaneous situation, like most Canadian provinces,

Quebec's demography and fertility is in decline<sup>5</sup>. The Province has thus become a welcome country out of necessity. At the other end of the process, migration candidates are also numerous to leave their countries of residence out of necessity. As illustrated by the narratives of the children I met, their families suffered with the decision to migrate. One of them asked his father "why?", and was given an answer tinted with resignation: "to work". This resort to migration implies recognition of otherness for all parties involved. It calls for a humbling decentering of self for there is no such thing as "ready-to-wear immigrant" (Winnemore & Biles, 2006: 25). In Quebec, this has led to an ambiguous relationship to migrants. They help meet demographic and economic challenges but at the same time, their presence reinforces concern for the nation's linguistic/cultural survival. This results from beliefs that a people's authenticity and longevity depends on its homogeneity. The French-Act interventions from the Quebec government entertain the same beliefs by stating that it owes its distinctiveness to the oneness of territory and language.

Quebec's educational market also embodies this exclusive conception of languages. We saw how French concretely and symbolically dominates public schools at the primary level. For higher education, few CEGEP<sup>6</sup> establishments offer full bilingual study programs (*see* Collège LaSalle) whereas universities are either French-speaking (13) or English-speaking (3). Bilingualism though is boasted in order to attract "Anglophones" and Non-Francophones. For the Quebec government and its independent universities, bilingualism is boasted as the added value to its environment for prospective students:

---

<sup>5</sup> The rates are below replacement level in Quebec since the 1950-60s.

<sup>6</sup> Collège d'Enseignement Général et Professionnel.

## Bilingualism

Take advantage of your stay in Québec to learn or perfect your French. Québec is home to numerous language schools to help you reach your goal.

Québec's educational institutions offer programs in English and French. A large proportion of Québec's population is bilingual (French and English), especially in Montréal.

URL: <http://www.international.gouv.qc.ca/en/accueil/etudier>

Attracting students both national and international is as vital for Quebec as it is competitive. New Brunswick, for instance, faces similar challenges and is therefore rooting for similar strategies:

*“Given our declining population, for New Brunswick’s universities and their contribution to the province’s economy, attracting international students is essential as domestic enrollment has decreased on all campuses.” (Desjardins & Campbell, 2015: 24)*

The battle for students is also intraprovincial between the French-speaking and English-speaking universities. It seems the former are gaining attractivity in the eyes of “Quebec-born Anglophones”: “The number of English speakers studying in French universities hiked 83 per cent in just over a decade” (Coutinho, 2018). Furthermore, Quebec recently made headlines by standing out by hosting North American’s most trilingual population in the city of Montreal. The 2016 census reveals that 21% of the metropolis can speak at least three languages and more than 40% of its migrants are trilingual (Valiante, 2017; Coutinho, 2017). Apparently, perceptions of linguistic diversity within the city are shifting towards an “advantage and not something to be frightened about” (Jedwab in Coutinho, 2017). Young Montrealers perceive their plurilingualism as something economically useful, a passport

for the job market worldwide but also as a means to becoming more open to social and cultural otherness (Lamarre, 2001). “Anglophone” students also see multiple linguistics skills as a beneficial investment towards career preparation, intraprovincial integration as well as that to the larger Canadian job market “since the country valorizes multilingualism and multiculturalism” (Coutinho, 2017).

Along with the increase of its linguistic skills, Quebec’s youth refers to the concept of “trilingual identity” (Gérin-Lajoie, 2011). This has shaped the minority-language communities in Quebec, making belongingness a matter of multiplicity as well:

*“Linguistic minority groups, like other minorities, are not homogeneous groupings. Factors such as race, gender, social class and geographical space shape a community. What was once called the Anglophone community in Quebec has evolved over the past 30 years to become a heterogeneous group of people who do not always feel that they belong to a single group (Lamarre, 2007)”.*

Chances are that several years in, the plurilingual children I met will later describe themselves in comparable ways. Understandably, most of them mentioned single identity references as the ethnographic study took place during their first months in Quebec. Most of them would indeed refer to their “country of origin”. In the same manner, some also perceived the acquisition of fluency in French as being non-cumulative with their present skills. Though already plurilingual, Besjana, for instance, believes she will forget Albanian because she’s learning “Canadian”. In parallel, she feels that her Albanian identity will be substituted by a new Canadian one *when* she will know “all of the French language”. The values attributed to linguistic diversity whether bilingualism, plurilingualism or multilingualism range from something threatening, valuable or decisive in the (re)

construction of new identities. In order to understand this, the logistic measurements of linguistic skills should not overshadow the fact that the underlying conceptions of “language” itself require questioning.

*Beyond bilingual education, language rights and solidarity*

As social constructs, languages are part of a wider social patchwork hence the need to question language policy by also integrating the study of its social effects. When we examine Quebec’s Charter<sup>7</sup>, it is claimed to aim at protecting the given society’s distinctiveness:

*“WHEREAS the French language, the distinctive language of a people that is in the majority French-speaking, is the instrument by which that people has articulated its identity;*

*Whereas the National Assembly of Québec recognizes that Quebecers wish to see the quality and influence of the French language assured, and is resolved therefore to make of French the language of Government and the Law, as well as the normal and everyday language of work, instruction, communication, commerce and business;” (Government of Quebec, 1977: Preamble of the The Charter of the French language ; OQLF, 2008).*

Critiques have pointed out at how Quebec’s regulations have contributed to ethnicize Quebec’s social fabric since 1970s (Salee, 1994), to “racialize”<sup>8</sup> its identity (Preston & Murnaghan, 2005: 76) and to construct an antagonist vision of belongingness based on language. French-only activists are also often interpreted as manifestations of purist ideology and/or separatism: “There had

<sup>7</sup> Bill 101 adopted 1977, for the complete text, see URL: <http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/> [last consulted January 2013].

<sup>8</sup> See « Quatre déclarations sur la question raciale », (1969). Paris: UNESCO

always been racist undertones to the separatist cause. Quebec independence was a dream which only a “pure wool” Quebecker could fully understand” (Evans, 1996). Over the years and in particular since the intercultural turn of the 1990s, Quebec has been undergoing significant changes owing some observers to see the transition from an ethnicized nation to a civic and territorialized society (Oakes, 2006: 107). Nevertheless, in spite the fact that antagonist discourses may have yielded for the promotion of “common values” (MICC, 2006a) and although bilinguals and trilinguals are increasing, Quebec’s identity is still closely linked to French unilingualism. This draws attention to a “double discourse”: Quebec leaders argue in favor of restrictive unilingualism when addressing intraprovincial constituency *versus* promoting social diversity when attempting to attract foreign talent and investment (Jedwab in Valiante, 2017). For me, the most obvious contradictory lies in Quebec’s relation to languages.

Social diversity, “cultural communities”, intercultural policy<sup>9</sup>, globalization... many are the words that value the *vivre ensemble* and the recognition of otherness. In Quebec, “reasonable accommodations” can be considered as a means to ensure equality in terms of gender, religion or handicap. In its official interventions, little if anything however involves linguistic diversity as an equal right for all communities in Quebec. Freedom is explicitly applied to “cultures”, “lifestyle”, “opinions” and “religion” while language rights are left unmentioned:

*“Québec is becoming more diverse. The francophone majority, anglophones and aboriginals live together with people of diverse cultures and origins from all over the world.*

---

<sup>9</sup> See the “*Plans d’action*” of the Ministry for Citizen Relations and Immigration in Quebec dedicated to immigration, integration and “intercultural relations” or “intercultural education”.



*Québec encourages exchanges between cultures and closer relations between communities and recognizes what an enrichment diversity is. Moreover, everyone can freely choose their lifestyle, opinions and religion, while respecting the rights of others. Relationships between people are established with respect and tolerance in a climate of harmony.” (MICC, 2006b).*

Multilingualism may be the new Montreal (Lamarre, 2001; Oakes & Warren, 2007: 145; Termote, 2000) but the recognition of linguistic diversity isn't officially part of Quebec's self-portrait of diversity.

In fact, language rights seems to be taboo for Quebec. When it comes to linguistic diversity within its borders, the government aims at migrants' full cooperation for the “French cause” by arguing that “Speaking French is a necessity” (MICC, 2006a). From the interprovincial perspective, Quebec brands its French-only charter leaving the other languages'

fate to the logic of “survival of the fittest”. Inevitably, the emergency concerning Indigenous languages and the “cultural genocide” that is currently unfolding strikes controversy. As for minority linguistic rights outside the province, studies conducted by the National Observatory on Language Rights<sup>10</sup> sustain that Quebec's position is bipartisan (Bérard, 2017). Looking back at the history of the governments' different interventions, Francophone minorities have been confronted to a Quebec-first policy that leaves them feeling betrayed and isolated:

*“Since even before the 1980s, the government of Quebec has never once helped French speakers outside the province in front of the courts [...].*

<sup>10</sup> URL: <https://odl.openum.ca>

*Essentially, Quebec has hurt the French fact in Canada outside Quebec's borders." (Bérard interviewed by Patriquin, 2017).*

Dealing with language rights often brings up a very utilitarian question evolving around the number of speakers and the measures taken to increase this. On this aspect, Quebec is North America's most proactive society with the French language. However, as illustrated above, Quebec is absent or even counterproductive regarding legal protection of French-speakers' rights outside its borders and action for their "survival".

## CHANGING PERSPECTIVES

*Bilingualism, plurilingualism, multilingualism:  
it all boils down to what societies we want*

When documenting on a given subject, I am most attentive to analyses that are singled out as in those that offer unexpected understandings. It is not so much about opposition but a matter of changing perspectives. I came upon the following excerpt during my thesis research and a few decades later, I think it still differs from what one would assume about Quebec and its identity:

*"The policies implemented over the past decade or so have in effect dichotomized the Quebec population between the majority of Québécois (us) and a minority comprised of all other ethnocultural groups (them). In everyday life, this dichotomization may not be experienced by individuals in a conscious way, but in the public sphere it has created implicit boundaries along*

*ethnic, cultural, and even racial lines. It is a rather pernicious process, for if the public discourse claims that being Québécois applies to everyone residing in Quebec, in reality access to Québécois culture is restricted to those who were born into it. Speaking French does not buy a membership into the imagined community.” (Salee, 1994; my emphasis).*

Asked to describe the *Québécois* in their own words, the children I met in Welcome Classes alluded to phenotype, religion, fashion and language. For them, Quebecers are “white”, “don’t eat ham”, “wear baggy trousers” and “speak French with an accent”. They did not (yet) identify with these characteristics. How would they have described the *Québécois* if their languages weren’t forbidden in their new school?

In Quebec, the French-only policy rebounds into negative attitudes towards linguistic alterity and to otherness altogether. Ethnographic observation showed how language denunciation was part of the children’s everyday interactions. This cannot be without effect once they go back home where linguistic diversity is common. Without any form of valorization outside households, the natural path for linguistic diversity leads it to cause insecurity, shame and feelings of being misfits. There is no difference between racism and “linguicism”:

*“ideologies, structures, and practices which are used to legitimate, effectuate, and reproduce an unequal division of power and resources between groups which are defined on the basis of language” (Phillipson, 1992: 47).*

From a sociolinguistic perspective, there is no difference either between languages and societies. Excluding languages comes down to excluding people.

If we institutionalize bilingualism within a multilingual society, we are subsequently institutionalizing a limited conception of how our societies should be... and who its legitimate members are (not). We are equally conditioning access to resources to a delimited part of society only. Oddly enough, when it comes to bilingual education, the issue isn't about "languages" (which languages? how many languages? standardization or not? etc.). We tend to take for granted that languages are strictly structural systems that enable communication. Obviously, these aspects are not dismissible but by focusing on logistics, undoubtedly of great complexity, we tend to overlook other dimensions that affect us most and most durably. Language is perception and sociological reality. In this extent, bilingual education should also lead to enquiries about the purposes, social functions, behaviors, representations and experiences bilingualism evokes: "Bilingualism is not a phenomenon of language; it is a characteristic of its use" (Mackey, 1957). A broader perspective on languages shows us how they are "part of the cultural substance of society" (Edwards, 1985) and Quebec showcases how a unilingual policy creates social exclusion. The Canadian context also demonstrates how official bilingualism can result in antagonist conceptions of society. As for multilingualism, demographic figures are on the increase in metropolitan areas along with youth claiming new conceptions of "trilingual identity". Worldwide, linguistic diversity is dominant. It is normal. Multilingualism is also omnipresent in our Pacific societies and it has always been. Here again, multiplicity is the norm.

Recent observations in Primary schools and at University in New Caledonia underline the reality of *métissage* for young

Caledonians. During a conference, a researcher questioned the terms of a common destiny wondering if we could manage cultural and linguistic diversity in New Caledonia. A young member of the audience quite courageously put her hand up to intervene:

*“Sorry but I don’t see where the problem is... we already live with our differences. In my class, there are so many different cultures even in one person’s background, it is hard for me to see where the difficulty is for we are already all métissés?”*

Somehow, we are given the false impression that cultural and linguistic diversity is uncommon. That it is necessarily problematic. Regarding languages, this is due to political interventions or attempts to control multilingualism (Poissant, 2002). As a result, we have become suspicious of the benefits of multilingual normality. We doubt its institutionalization will be too costly. We are anxious it may cause cognitive overload. We believe it will disrupt social cohesion. These are but a few of the fears I am questioned about when I talk about multilingual pedagogy and plurilingual approaches. Empirical studies on languages put into perspective how we confine our understandings to structuralist linguistics:

*“Most widely accepted linguistic theories to date are grappling with the problems of understanding the functioning of a single language in the mind of the speaker, taking structure as a primary end in itself, and minimizing the significance of language use (Hymes, 1972: 272) [...]. Bilingualism, on the other hand, must be able to account for the presence of at least two languages within one and the same speaker, remembering that ability in these two languages may or may not be equal, and that the way the two or more languages are*

*used plays a highly significant role. Consequently a theoretical approach to bilingualism must of necessity have a broader and more all-embracing vision of speech behavior than one that concentrates specifically and solely on stuctyre.” (Baetens Beardsmore, 1982: 3, my emphasis)*

Another angle invites us to review linguistic diversity as something resourceful. It is “good for business” (Desjardins & Campbell, 2015). Plurilingual approaches enable learners to reinvest in *déjà là* skills:

*« the plurilingual approach emphasises the fact that as an individual person’s experience of language in its cultural contexts expands, from the language of the home to that of society at large and then to the lan- guages of other peoples (whether learnt at school or college, or by direct experience), he or she does not keep these languages and cultures in strictly separated mental compart- ments, but rather builds up a communicative competence to which all knowledge and experience of language contributes and in which languages interrelate and interact. In different situations, a person can call flexibly upon different parts of this competence to achieve effective communication with a particular interlocutor. » (Council of Europe, 2011: 3)*

Or again, linguistically inclusive education favors well-being, intercultural understanding and social peace. There is a difference between learning all the languages in presence and learning through the different languages that are already spoken.

International organizations have reached a turning point in the conception of languages as strategic parts of education, society and altogether humankind:

*“Languages, with their complex implications for identity, communication, social integration, education and development, are of strategic importance for people and the planet.” (UNESCO, 2017)*

Language rights and multilingualism are being stated as priority projects:

*« There is growing awareness that languages play a vital role in development, in ensuring cultural diversity and intercultural dialogue, but also in attaining quality education for all and strengthening cooperation, in building inclusive knowledge societies and preserving cultural heritage, and in mobilizing political will for applying the benefits of science and technology to sustainable development.*

*It is thus urgent to take action to encourage broad and international commitment to promoting multilingualism and linguistic diversity, including the safeguarding of endangered languages. » (UNESCO, 2017)*

The International Organization of *La Francophonie* (OIF) is also committed in the same direction to promote French *and* multilingualism. Actions are defined with respect for “cultural and linguistic diversity” (OIF, 2013). And they are materialized by educational programs<sup>11</sup> that partner French with local “national languages”. This hints to us that protecting a given language isn’t antinomic with valorising multilingualism. Furthermore, the OIF also acknowledges that linguistic diversity applies to the French language itself due to transformations, variations and “hybridizations” (Observatoire de la langue française, 2016). Last

<sup>11</sup> See ELAN [<https://www.francophonie.org/Ecole-et-langues-nationales-en.html>] & LASCOLAF [<https://www.francophonie.org/Langues-de-scolarisation-en.html>]

but not least, considering language rights for all communities is also a question of credibility for French-language activists. Otherwise, it is a variable geometry concept only destined to shield the French language (Calvet, 2004).

Finally, considering linguistic diversity as something “normal” within institutionalized social spaces means recognizing each one’s heritage and legitimacy within our shared spaces. To sum things up, institutionalizing bilingualism within multilingual societies means institutionalizing asymmetry. Asymmetry between the two official languages but also one opposing official *versus* non-official languages. Institutionalizing multilingualism means officially giving individuals their languages as an access to resources and a right to create new ones. All in all, we can either be self-limiting with the possibilities that lay within linguistic diversity – widely documented by empirical research for the past century – or we can break free from unilingual ideology.

*“Why is it that a sixteen-year-old boy and a poor, “semiliterate” woman could so easily understand and connect with the complexity of both Freire and Giroux’s language and ideas, and the academics, who should be the most literate, find the language incomprehensible?”*

*I believe that the answer has little to do with language and everything to do with ideology.”*  
(Macedo, 2005: 23).



## REFERENCES CITED

- BAKER, C. (1993). *Foundations of Bilingual education and bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BAKHTIN, M. (1981 [1975]). *The Dialogic Imagination*. Austin and London: University of Texas Press.
- BAYART, J-P. (1996). *L'illusion identitaire*. Paris: Fayard.
- BAETENS BEARDSMORE, H. (1982). *Bilingualism: Basic principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BERARD, F. (2017). *Charte canadienne et droits linguistiques : pour en finir avec les mythes*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- BLANCHET, P. (2000). *Linguistique de terrain. Méthode et théorie: une approche ethno-sociolinguistique*. Rennes: PUR.
- BOURDIEU, P., BOLTANSKI, L. (1976) « La production de l'idéologie dominante ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2; 2-3: 3-73.
- BOURHIS, R., MONTREUIL, A. & HELLY, D. (2005). "Portrait de la discrimination au Québec : Enquête sur la diversité ethnique au Canada ». Chaire Concordia-UQAM en études ethniques.
- CALVET, L-J. (2004). « La diversité linguistique : enjeux pour la Francophonie ». *Hermès, La Revue*, 3; 40: 287-293. URL : <https://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2004-3-page-287.htm>

- CDPDJ (COMMISSION DES DROITS DE LA PERSONNE ET DES DROITS DE LA JEUNESSE). (2006). « Charte des droits et libertés de la personne du Québec ». L.R.Q. C-12. Québec : Publications du Québec.
- CHEVRIER, M. (1997). “Laws and Language in Québec: The principles and means of Quebec’s language”. Québec : Ministère des relations internationales.
- COUTINHO, D. (2017). « More anglophones are choosing French universities in Québec”. *Immigrationnews.ca* URL: <http://www.immigrationnews.ca/2017/09/12/anglophones-french-universities-quebec/>
- DEWING, M. & LEMAN, N. (2006). “Le multiculturalisme canadien. » Division des affaires politiques et sociales. URL: <http://www.parl.gc.ca/information/library/prbpubs/936-f.htm#cattitudes>
- DICKINSON, J. A. (2007). “The English-speaking minority of Quebec: A historical perspective”. *International Journal of the Sociology of Language* ; 185 : 11–24
- EDWARDS, J. (1985). *Language, Society and Identity*. Oxford: Basil Blackwell.
- EVANS, J. A. S. (1996). “The Present State of Canada”, *Virginia Quarterly Review*, spring issue 1996: 213-225.
- FREIRE, P. (1970 [2005]). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group.
- GEERTZ, C. (2003 [1973]). “Thick Description. Toward an Interpretive Theory of Culture”. In C. Jenks (Ed.), *Culture: Critical concepts in sociology*. London: Routledge, pp. 173-196.

- GOVERNMENT OF QUEBEC. (1977 [2008]). *Charte de la langue française*. Québec: Editeur officiel du Québec. URL: <http://www.legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/C-11>
- GUEYE, A. (2003). « Que veut dire « francophone » au Québec? Un attribut identitaire vu par les intellectuels africains. » *Recherches sociographiques* ; vol. 44 ; n°2 : 349-365.
- HAMILTON, G. (2018). “Ignore the alarmists, there is no language crisis in Quebec, economists say”. *National Post*, June 24. URL: <https://nationalpost.com/news/canada/ignore-the-alarmists-there-is-no-language-crisis-in-quebec-economists-say>
- HANDLER, R. (1988). *Nationalism and the Politics of Culture in Quebec*. Madison: The University of Wisconsin Press.
- KRISHNAN, S. (2017). “Rising bilingualism in Quebec welcomed by some, but feared by nationalists”. CBC News. URL: <https://www.cbc.ca/news/canada/montreal/blingigualism-rising-quebec-canada-1.4233131>
- LABOV, W. (1963). “The Social Motivation of a Sound Change.” *Word*; 18: 1-42.
- LABOV, W. (1966). *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, DC : Center for Applied Linguistics.
- LAMARRE, P. (2001) « Le multilinguisme des jeunes allophones québécois: ressource sociétale et défi éducatif. » *Correspondance*; 6; 3.
- LAMBERT, W. E. (1965). “Measurement of the linguistic dominance in bilinguals”. *Journal of Abnormal and Social Psychology*; 50: 197-200.
- LAMBERT, W. E., HODGSON, R. C., GARDNER, R. C., FILLENBAUM, S. (1960). “Evaluational Reactions to

- Spoken Languages'. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 20; 1: 44-51.
- LANDES, D. (2000), « Culture Makes Almost All the Difference », in Lawrence E Harrison et Samuel P. Huntington (eds.), *Culture matters. How values shape human progress*, New York, Basic Books, pp. 2-13.
- LETOURNEAU, J. (2006) « La langue comme lieu de mémoire et lieu de passage » in Pierre Georgeault and Michel Pagé (Eds.). *Le français, langue de la diversité québécoise. Une réflexion pluridisciplinaire*. Montréal: Editions Québec Amérique; 193-210.
- MACEDO, D. (2005). "Introduction". In Paulo Freire. *Pedagogy of the Oppressed*. New York: The Continuum International Publishing Group: pp. 11-27.
- MACKEY, W.F. (1957 [1962]). "The Description of Bilingualism". *Journal of the Canadian Linguistic Association*. Spring, 7; 2: 51-85.
- MAURAI, J. (Ed.). (1996). *Quebec's Aboriginal Languages: History, Planning, Development*. Clevedon: Multilingual Matters.
- McANDREW, M. (2011). "Immigration and Diversity in Quebec's Schools: An Assessment". In Gervais, S., Kirkey, C. & Rudy, J. (Eds.). *Quebec Studies for the 21<sup>st</sup> Century*. Don Mills: Oxford University Press, pp. 287-304.
- MICC (MINISTÈRE DE L'IMMIGRATION ET DES COMMUNAUTES CULTURELLES). (1990). « Enoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration ».
- MORIN, A. A. & GELOSO, V. (2016). "Multilingualism and the Decline of French in Quebec".

- OAKES, L. (2006). “Le défi de l’ethnicité: modèles de nation et politique linguistique au Québec et ailleurs” in Georgeault, P., and Pagé, M. (Eds.). *Le français, langue de la diversité québécoise. Une réflexion pluridisciplinaire*. Montreal: Editions Québec Amérique; pp. 107-130.
- OAKES, L., WARREN, J. (2007) *Language, Citizenship and Identity in Quebec*. Houndmills, Basingstoke, Hampshire: Palgrave MacMillan.
- OBSERVATOIRE DE LA LANGUE FRANCAISE. (2016). “Diversité linguistique”. URL: <http://observatoire.francophonie.org/diversite-linguistique/>
- OFFICE QUEBECOIS DE LA LANGUE FRANCAISE (OQLF). (2008). “The Charter of the French Language”. Text adopted in 1977, available on the OQLF website. Last updated on 29/08/08. URL: <http://www.olf.gouv.qc.ca/english/charter/index.html>
- OIF (Organisation Internationale de la Francophonie). (2013). “Langue française, diversité linguistique”. URL: <https://www.francophonie.org/-Langue-francaise-et-multilinguisme-290-.html>
- PARTI LIBERAL DU QUEBEC. (1985). *Maîtriser l’avenir*. Février 1985.
- PATRIQUIN, M. (2016). “Why Quebec is fighting against its rights”. *Macleans.ca* URL: <https://www.macleans.ca/news/canada/why-quebec-is-fighting-against-its-rights/>
- PEAL, E. & LAMBERT, W. E. (1962). “The relation of bilingualism to intelligence.” *Psychological Monographs: General and Applied*, 76(27): 1-23.
- PHILLIPSON, R. (1992) *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

- PICHÉ, V. (2003) « Un siècle d’immigration québécoise: de la peur à l’ouverture » in Victor PICHÉ et Céline LEBOURDAIS, (dirs.). *La démographie québécoise – enjeux du XXI<sup>e</sup> siècle*. Montréal: Presses de l’Université de Montréal; 225-263.
- PICHE, V. (2004). “Immigration, Globalization and Cultural Diversity: New Challenges for the 21<sup>st</sup> century”, *LABOUR, Capital and Society*, 37: 210-233.
- POISSANT, H. (2002). « La question de l’identité et l’éducation bilingue au Québec ». *Cahiers de sociolinguistique*, 1 ; 7 : 83-98.
- PRESTON, V., MURNAGHAN, A. M. (2005). “Immigration et racialization au Canada: géographies de l’exclusion?”, *Thèmes canadiens*; printemps 2005: 76-80.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA, E. (2005), *Français, Français, Québécois ? Les jeunes Québécois et la langue française : enquête sociolinguistique*, Paris, l’Harmattan.
- RAZAFIMANDIMBIMANANA, E. (2008), « Langues, représentations et intersubjectivités plurielles : une recherche ethno-sociolinguistique située avec des enfants migrants plurilingues en classe d’accueil à Montréal. », thèse de doctorat, URL : <http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/30/60/26/PDF/theserazafi.pdf>
- RAZAFIMANDIMBIMANANA, E. & TRAISNEL, C. (2017). “Dire les minorités linguistiques en sciences sociales: les notions de “vitalité” et d’“allophone” dans les contextes canadien et français”. *Mots. Les langages du politique*, 115. URL: <http://journals.openedition.org/mots/22888>
- RICOEUR, P. (1969). *Le conflit des interprétations*. Paris : Seuil.
- RICOEUR, P. (1996). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.

- SALEE, D. (1994). "Identity Politics and Multiculturalism in Quebec", *Cultural Survival Quarterly*, 18; 2.
- STATISTICS CANADA. (1999). « Dictionnaire du recensement de 1996 ». URL: [http://www.statcan.ca/francais/freepub/92-351-UIF/dict\\_uif.pdf](http://www.statcan.ca/francais/freepub/92-351-UIF/dict_uif.pdf)
- STATISTICS CANADA. (2016). "Census 2016". URL: <https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/index-fra.cfm>
- STUART, P. & SAVAGE, A. M. (2011). *The Catholic Faith and the Social Construction of Religion. With Particular Attention to the Québec Experience*. Bloomington: WestBow Press.
- TARONE, E. & SWAIN, M. (1995). "A Sociolinguistic Perspective on Second Language Use in Immersion Classrooms". *The Modern Language Journal*, 79; 2: 166-178.
- TAYLOR, C. (1992) *Multiculturalisme. Différence et démocratie*. Paris: Flammarion.
- TAYLOR, D., CAOUETTE, J., USBORNE, E. & WRIGHT, S. (2008). "Aboriginal Languages in Quebec: Fighting Linguicide with Bilingual Education". *Diversité urbaine*, hors-série: 69-89.
- TAYLOR, D.M., & WRIGHT, S.C. (2002). "Do Aboriginal students benefit from education in their heritage language? Results from a ten-year program of research in Nunavik." *The Canadian Journal of Native Studies*, 22; 2: 141-164.
- VALIANTE, G. (2017). « Montreal is Canada's Most Trilingual City, New Census Data Says". *Huffingtonpost.ca* URL: [https://www.huffingtonpost.ca/2017/12/29/montreal-is-canadas-most-trilingual-city-new-census-data-says\\_a\\_23319888/](https://www.huffingtonpost.ca/2017/12/29/montreal-is-canadas-most-trilingual-city-new-census-data-says_a_23319888/)

- WINNEMORE, L. & BILES, J. (2006). "Canada's Two-Way Street Integration Model: Not Without Its Strains, Strains and Growing Pains." *Diversité Canadienne*; 5; 1: 23-30.
- WRIGHT, S.C., & TAYLOR, D.M. (1995). "Identity and the Language of the Classroom: Investigating the Impact of Heritage versus Second Language Education". *Journal of Educational Psychology*, 87: 241-252.



# WAYS THAT LANGUAGES AND MĀORI CULTURE ARE REFLECTED IN NEW ZEALAND EDUCATION

**Robin Averill**

**Victoria University of Wellington  
Te Whare Wānanga o te Ūpoko o te Ika a Māui**

*Kia ora e te whānau. Warm greetings everyone.*

*Ko Te Herenga Waka tōku marae. Te Herenga Waka is my marae.*

*Ko te whānau o ako pai ki te ūpoko o te ika a Māui tōku whānau. The family of good learning and teaching at the head of the fish is my family.*

*Ko te akoanga pāngarau tōku mahi. My work is the teaching and learning of mathematics.*

*My research is in culturally responsive and culturally sustaining education.*

*Ko Robin Averill ahau.*

*Nō reira, tēnā koutou, tēnā koutou, tēnā tātou katoa. Greetings, greetings, greetings to all.*

The Victoria University of Wellington crest includes a depiction of the demigod Manaia, reminding us of the need for humility towards others, towards knowledge, and towards learning (Victoria University of Wellington, 2014). For this presentation, I draw from my own experiences as a non-Māori teacher educator and as a learner of te reo Māori, and humbly aim to share these

ideas in ways that respect te reo me tikanga Māori (Māori language and custom) and listeners. Aroha mai mō ngā hē katoa. Sincere apologies for any errors.

Languages and cultures are national resources. Learning to walk in others' worlds deepens our understandings of ourselves and others. The notion of a bilingual/bicultural university within a multilingual/multicultural context provides great opportunities for developing intercultural understanding and relations and a powerful base for important intercultural research. This presentation provides examples of ways that students' languages and cultures are, or can be, reflected and promoted in New Zealand educational policy and practice so that they can be considered in light of the Vanuatu context. This session focuses on possibilities for the tertiary sector. To begin, the New Zealand educational context will be described. We will then consider examples drawn from practice at a range of educational levels and from research to illustrate bilingual/bicultural practice in Aotearoa New Zealand. We will consider examples of responsiveness to Māori using the case of one university. Discussion drawing out some of the challenges and potential supports of working bilingually and biculturally in New Zealand's educational settings will follow.

One key difference between the bilingual/multilingual Vanuatu context and New Zealand is that New Zealand is predominantly English-speaking at the historical expense of the Māori language. There are concerted efforts in New Zealand to regain lost ground in relation to Māori language and culture. The selection and presentation of examples shared in this presentation are informed by the bicultural research undertaken within the faculty of education at Victoria University of Wellington (e.g., Averill, 2012; Averill et al., 2009; Averill, Hynds, Hindle, & Meyer, 2015; Averill, Metson, & Bailey, 2016; Bui, 2014; Hall & Kidman, 2004; Hynds, Averill, Penetito, Meyer, Hindle, & Faircloth, 2015;

Saunders, Averill, & McRae, 2018).

Language and culture are intertwined, as described in this beautiful quote from work of Rose Pere:

*Language is the lifeline and sustenance of a culture. It provides the tentacles that can enable a child to link up with everything in his or her own world. It is one of the most important forms of empowerment that a child can have. Language is not only a form of communication but it helps transmit the values and beliefs of a people... [Language] enshrines the ethos, the life principle of a people. It helps give sustenance to the heart, mind, spirit, and psyche. It is paramount. (Pere, 1991, pp. 9, 10)*

Hence, from a New Zealand perspective, it is difficult to consider bilingual practice in isolation from bicultural practice. In this presentation I consider these ideas together. Similarly, in a Māori worldview, it is difficult to separate ideas of teaching and of learning (Pere, 1994). The term ‘ako’ is generally understood in New Zealand to refer to both teaching and learning and the reciprocity of these processes (Ministry of Education, 2011; Saunders, et al., 2018). For example, both supervisors and the student learn through shared discussions about a thesis study and writing. These ideas of a holistic sense of being and learning can help inform interpretation of the New Zealand education context.

Figure 1 (Hall & Kidman, 2004, p. 333) illustrates that teaching and learning happen within wider institutional and societal contexts. Formal learning occurs within courses which sit within and are mediated by the context/s both of the institution and of the wider local, national, and international community. These wider influences can act as supports for or challenges to

bilingual/bicultural educational practice. It is not only educational institutions that are leading developments towards greater bilingualism and biculturalism in New Zealand. For example, following the tragic earthquakes of Christchurch, in which lives were lost, care is being taken to consider Māori cultural factors appropriately within the rebuild. In relation to educational institutions, funding is enabling deep consideration of naming in te reo Māori of educational institutions and buildings within them. Factors such as the location, original plants and animals, and the features and use of the land prior to European settlement, as well as naming of other institutions nearby, are being used to propose names for consultation.

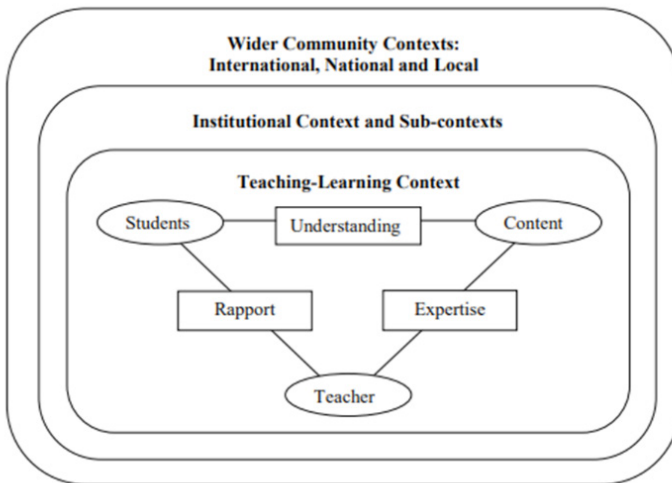


Figure 1. Relational Map of Teaching and Learning (the T-L map)

The grounding contextual factor in New Zealand for bilingual and bicultural practice is the Treaty of Waitangi, our founding document. Treaty partners are Māori and the British crown. The treaty constitutes agreed promises based around the principles

of partnership, protection, and participation. Consideration of these promises is now built into institutional and government decision-making. New Zealand has a Māori language commission (<http://www.tetaurawhiri.govt.nz/>), whose responsibility is to promote te reo Māori as a living language. Increasingly there are local and national efforts to use more te reo Māori in public places in authentic ways and there is a swiftly growing interest in learning the language. A key initiative that has done much to strengthen understanding and use of te reo Māori is the Māori immersion education pathway. Begun as a Māori-led initiative of ‘language nests’, New Zealand learners can undertake their early childhood to tertiary learning in the medium of te reo Māori in Māori cultural contexts through kohanga reo (early childhood level settings), kura kaupapa Māori (primary level), wharekura (secondary level), and wānanga (tertiary level).

Responsiveness to culture in teaching and learning within English-medium educational settings in New Zealand is important for Māori students’ achievement and their sense of identity as Māori (Berryman & Bishop, 2006; Bishop, Berryman, Cavanagh, & Teddy, 2007; Bishop, Berryman, Tiakiwai, & Richardson, 2003). Changes in teacher practice and student learning associated with a substantial professional development project, *Te Kotahitanga* (Bishop, et al., 2003), help show that achievement gains and strengthened feelings of identity can be fostered through practice attuned to bilingual and bicultural considerations. The *Kotahitanga* professional development project, targeted to improve learning of Māori learners at years 9 and 10, was informed by interviews with students, teachers, whānau (families), and school leaders. Themes from these interviews were distilled to create an ‘effective teaching profile’ (Bishop & Berryman, 2009). The profile describes the importance of positive learning-focussed relationships between teachers and students. It emphasises that it is essential for good

learning that teachers demonstrate holding high expectations of students and see themselves as able to make a positive difference for student learning. The profile prioritises teacher-student interactions that are consistent with Māori values, based on care for students, their learning, and their cultural foundations.

Developments towards bilingual and bicultural practice in New Zealand have taken time and concerted effort. New Zealand educational contexts vary in relation to bilingual/bicultural practice. As a general rule for English-medium settings, greater reflection of Māori language and culture occurs in early childhood settings than in schools, with less apparent at tertiary level, particularly perhaps at a surface level. To start from strongest policy examples, we will begin by exploring models from the sectors with strongest reflection of te ao Māori (the Māori world) and move up through the education sector levels to end with tertiary sector examples.

The early childhood curriculum, *Te whariki: He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa Early childhood curriculum* (Ministry of Education, 2017), signals the strong influence of te ao Māori (the Māori world) by having its title woven together using two languages. Published in English (with some use of te reo Māori) and separately, but within the same physical document, in te reo Māori, this curriculum strongly emphasises biculturalism. For example, the fundamental principles, consistent with te ao Māori, are written in both languages. There is strong use of whakatauki/proverbs and the curriculum is built around a metaphor of a whariki - a woven mat.

National policies showing the call for bicultural responsiveness in early childhood, primary, and secondary school settings include

the bilingual code and standards for registered teachers (Education Council, 2017) and descriptions of cultural competencies for teachers of Māori students (Ministry of Education, 2011). Both of these documents are built on values that are compatible with Māori and non-Māori worldviews.

‘Our code, our standards’ (Education Council, 2017) is a bilingual document in which all content is included both in te reo Māori and in English. Six professional standards (“holistic descriptions of what high-quality practice looks like”, pp. 14, 15), that must be met by New Zealand’s registered teachers are stated. Teachers are required to provide evidence that they are demonstrating these standards in their teaching. The first standard, showing the importance placed on bilingual/bicultural practice, is worded: “Te Tiriti o Waitangi partnership: Demonstrate commitment to tangata whenuatanga and Te Tiriti o Waitangi partnership in Aotearoa New Zealand” (pp. 18, 19).

‘Tātaiako’ (Ministry of Education, 2011) aims to describe cultural competencies that can help teachers understand how to teach Māori learners well. Expectations of teachers in relation to five competencies (ako, wānanga, whanaungatanga, manaakitanga, and tangata whenuatanga) are explained. Examples of learner and whānau voice that would be likely outcomes of the competencies in practice are provided. For example, learners of teachers demonstrating the cultural competency ako might be heard to say comments such as “my teacher lets me and my peers know when we’re doing well” (p. 13). Whānau of learners of teachers demonstrating the cultural competency of ako might be heard to make statements like “as Māori parents and whānau, we talk regularly with teachers about our children’s learning” (p. 13).

In the New Zealand early childhood and school context, not only educational institutions are leading change. There is authentic hard work happening towards bilingual/bicultural practice in and around some educational institutions, with success generally rooted in professional development (e.g., Bishop et al., 2003; Hynds et al., 2013; The University of Waikato & Te Whare Wānanga o Awanuiārangi, 2010) and community engagement (N. Ramin, personal communication, 21 June, 2018). Evaluations of the impact of professional development have also helped identify factors important for bicultural practice. Examples include students' concern at messages they felt to be implicit in the use of different font sizes being used in bilingual signage at their school (Hynds et al., 2013), and lack of shared understanding of the meaning of education policy requiring that schools and teachers ensure Māori can enjoy and achieve education success as Māori (Averill, et al., 2014; Ministry of Education, 2011, 2013).

At the tertiary level, education in New Zealand is managed nationally by the Tertiary Education Commission (TEC) (<http://tec.govt.nz/>). While the TEC shows it values Māori language through some use of te reo Māori on their website and the focus of newsletter items, there is no national bilingual tertiary policy. Tertiary institutions that come closest to being bilingual/bicultural are the three wānanga. Wānanga are publicly owned tertiary institutions providing education within a Māori cultural context. These institutions vary in their use of te reo Māori. The Māori culture is fundamental within wānanga, but the structure of courses and programmes are often consistent with a western tradition, possibly to fit with New Zealand approval and funding requirements.

How the Māori language and culture are typically reflected in New Zealand universities can be considered using the case of Victoria



University of Wellington. At this university bilingual/bicultural examples include the name of the university, the existence, place, and use of the marae (meeting place/house), aspects of the strategic plan (e.g., cultural values and use of te reo Māori), *Mai i te Iho ki te Pae* - a strategic outcomes framework, the Toihuarewa consultation group, bilingual websites, assessment policy, and teaching of te reo me tikanga Māori (Māori language and culture). The strategic outcomes framework (Victoria University of Wellington, n.d.) was developed by the Office of the Deputy Vice-Chancellor (Māori) as a resource to help us link what we do with our goals. All new staff are formally welcomed onto Te Herenga Waka, our marae, and the university supports staff in learning te reo me tikanga Māori. Responsive consultation with Toihuarewa is mandatory for progressing all academic proposals. Students may submit assessment work in English or in te reo Māori.

A range of factors impact on New Zealand educational institutions' progress towards bilingualism and biculturalism. A recent study carried out by a visiting American Fulbright teacher scholar investigated efforts towards bicultural education from the perspectives of students, teachers, whānau, and parents from a range of schools (N. Ramin, personal communication, 21 June, 2018). Themes from the interview data indicated continua of responses around the themes of trust/distrust, authenticity/inauthenticity, comfort/discomfort, unification/division, and real life/educational life. Cultural complexity, such as within-culture differences, and the potential for epistemic exploitation, such as school communities placing high demands on a small number of Māori staff, are further challenges. However, hard work is present in and around many schools towards bicultural practice. In Ramin's view, the success of these efforts is rooted in community engagement, with further systems for safe, authentic, and effective communication needed to support such development.

My own experiences of bilingual and bicultural tertiary education began in my teaching within two initial teacher education qualifications developed at and taught within the former Wellington College of Education, an initial teacher education institution that merged with Victoria University of Wellington in 2005. I taught mathematics education courses within the bilingual stream of the then Bachelor of Education (Teaching). Students were able to opt into a bilingual pathway for this qualification. These classes were taught wherever possible in te reo Māori and using examples drawn from suitable contexts. Another initial teacher education qualification, our Bachelor of Teaching conjoint degree, was designed around the metaphor of the wharehui/meeting house. Mathematics education was given two types of decoration to use as metaphors and frameworks for our courses; kōwhaiwhai/rafter panel designs and tukutuku/woven panels. In both qualifications the mathematics education teaching team included Māori and non-Māori, ideal for developing and researching our bilingual/bicultural practice in partnership with one another (e.g., Averill et al., 2009).

Other research that has informed this presentation and informs my understanding of bilingual/bicultural teaching includes exploring what makes for effective teacher-student relationships and teacher care (Averill, 2012), how cultural competencies can be modelled and developed in student teacher practice (Averill, Anderson & Drake, 2015), factors important for student identity development (Averill et al., 2014, 2015), and ways of enhancing parental involvement in student learning (Averill, et al., 2016). My thesis students' work has also informed my thinking and practice (e.g., Bui, 2014; Mwarakurmes, 2012; Saunders, et al., 2018). Most recently I have explored factors that lead to the effectiveness of pedagogies common across many heritage cultures; singing, story-telling, and use of metaphor (Averill, 2018).

In summary, there are many ways that te reo, te ao, me tikanga Māori are reflected in New Zealand education society, policy, and practice. Efforts towards bicultural educational practice that suitably honours the Treaty of Waitangi are ongoing. It appears that momentum towards this goal is increasing, but there is much more work yet to be done.

### Waiata

Ma wai ra e taurima

Te marae i waho nei?

Ma te tika, ma te pono

Me te aroha e.

**REFERENCES CITED**

- 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. (2018). Examining historical pedagogies towards opening spaces for teaching all mathematics learners in culturally responsive ways. Clements Foyster Keynote Address. In J. Hunter, P. Perger, & L. Darragh (Eds.), *Making waves, opening spaces: Proceedings of the 41st annual conference of the Mathematics Education Research Group of Australasia*, (pp. 11-27). Auckland: MERGA.
- 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., Hindle, R., Hynds, A., Meyer, L., Penetito, W., Taiwhati, M., Hodis, F., & Faircloth, S., C. (2014). "It means everything doesn't it?" Interpretations of Māori students achieving and enjoying educational success 'as Māori'. *Set: Research Information for Teachers*, 2, 33-40.
- Averill, R., Hynds, A., Hindle, R., & Meyer, L. (2015). "Every teacher has to come on board for our Māori students": He wero mō ngā kaiarahi wāhanga ako (The challenge for curriculum leaders). *Set: Research Information for Teachers*, 3, 5-12.

- Averill, R., Metson, A., & Bailey, S. (2016). Enhancing parental involvement in student learning. *Curriculum Matters*, 12, 109-131. <https://doi.org/10.18296/cm.0016>
- Berryman, M., & Bishop, R. (2006). *Culture speaks*. Wellington: Huia.
- Bishop, R., & Berryman, M. (2009). The Te Kotahitanga effective teaching profile. *Set: Research Information for Teachers*, 2(2), 27-33.
- Bishop, R., Berryman, M., Cavanagh, T., & Teddy, L. (2007). *Te Kotahitanga phase three whanaungatanga: Establishing a culturally responsive pedagogy of relations in mainstream secondary school classrooms*. Wellington: Ministry of Education.
- Bishop, R., Berryman, M., Tiakiwai, S., & Richardson, C. (2003). *Te Kotahitanga: The experiences of year 9 and 10 Māori students in mainstream classrooms*. Hamilton: Māori Education Research Institute (MERI), School of Education, University of Waikato.
- Bui, T. K. T. (2014). *An investigation into the use of culturally responsive teaching strategies: Teaching English to Muong ethnic minority students at a tertiary institution in Vietnam*. PhD thesis, Victoria University of Wellington.
- Education Council. (2017). *Our code, our standards: Ngā tikanga matatika, ngā paerewa*. Wellington: Author. <https://educationcouncil.org.nz/sites/default/files/Our%20Code%20Our%20Standards%20web%20booklet%20FINAL.pdf>  
<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>

Hynds, A., Averill, R., Penetito, W., Meyer, L., Hindle, R., & Faircloth, S. (2015). Examining the impediments to indigenous strategy and approaches in mainstream secondary schools. *International Journal of Leadership in Education*, 19(5), 534-556. doi:10.1080/13603124.2015.1051130.

Hynds, A., Meyer, L., Penetito, W., Averill, R., Hindle, R., Taiwhati, M., & Hodis, with Faircloth, S. (2013). *Evaluation of He Kākano professional development for leaders in secondary schools: Final report*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.

[https://www.educationcounts.govt.nz/\\_data/assets/pdf\\_file/0005/144644/Evaluation-of-He-Kakano.pdf](https://www.educationcounts.govt.nz/_data/assets/pdf_file/0005/144644/Evaluation-of-He-Kakano.pdf)

Ministry of Education. (2011). *Tātaiako: Cultural competencies for teachers of Māori learners*. Wellington: Author.

[https://educationcouncil.org.nz/sites/default/files/Tataiako\\_0.pdf](https://educationcouncil.org.nz/sites/default/files/Tataiako_0.pdf)

Ministry of Education. (2013). *Ka Hikitia - Accelerating success 2013-2017: The Māori education strategy*. Wellington: Author.

Ministry of Education. (2017). *Te whariki: He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa Early childhood curriculum*. Wellington: Author.

<https://www.education.govt.nz/early-childhood/teaching-and-learning/te-whariki/>

<https://www.education.govt.nz/assets/Documents/Early-Childhood/Te-Whariki-Early-Childhood-Curriculum->

ENG-Web.pdf

- Mwarakurmes, A. (2012). *Stance marking tools in Vanuatu mathematics education: Towards a Gèlagèl framework*. PhD thesis, Victoria University of Wellington.
- Pere, R. (1991). *Te wheke*. Gisborne: Ao Ake.
- Pere, R. R. (1994). *Ako: Concepts and learning in the Māori tradition*. Wellington: Te Kohanga Reo National Trust Board.
- 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.
- The University of Waikato & Te Whare Wānanga o Awanuiārangi. (2010). *He Kakano: Te awe o ngā toroa: A school based programme for the development of culturally responsive leaders*. Waikato, NZ: Authors.  
<http://hekakano.tki.org.nz/>
- Victoria University of Wellington. (2014). *Victoria University of Wellington strategic plan*. Wellington: Author.  
<https://www.victoria.ac.nz/documents/policy/strategies/strategic-plan.pdf>
- Victoria University of Wellington. (n.d.). *Mai i te Iho ki te Pae: The strategic outcomes framework 2016-2036*.  
<https://www.victoria.ac.nz/maori-at-victoria/rangatiratanga/mai-i-te-iho-ki-te-pae>

# SYNTHÈSE DE LA DEUXIÈME JOURNÉE

**Louis Arzac**

**Docteur ès lettres, Conseiller de Coopération et  
d'Action Culturelle près l'Ambassade de France au  
Vanuatu**

## LES TROPISMES SINGULIERS

### I. De quelques cas de bilinguisme (hors Vanuatu)

#### 1. *L'exemple du Québec*

Le Québec présente trois couches sociales démographiques et culturelles distinctes, et compte une majorité de francophones, sachant que le français est non seulement langue dominante mais encore est perçue comme une langue glossophage.

Il existe pourtant une forme de bilinguisme puisque l'anglais y est également implanté. Pour autant, la loi autorisant les Provinces à décider de leur langue officielle, le Québec a choisi le français.

Mais la défense du français y est exacerbée. D'abord parce que le Québec se définit comme une « société distincte » par rapport à la langue et à son histoire ; ensuite parce ce pays s'est doté d'institutions qui s'érigent contre toute immixtion d'une autre langue, en particulier de l'anglais. Ainsi de l'*Office de la langue française* qui établit l'usage sur les panneaux de circulation le mot « ARRET » tandis que prévaut dans le reste du monde le mot « STOP ». Au-delà, en cas d'infraction linguistique, il y a investigation et pénalisation.

Ainsi également du *Conseil de la langue française*, véritable instrument de promotion du français.

Dans ce cadre, les francophones ne sauraient devenir anglophones dans la mesure où le français est la condition *sine qua non* pour



devenir québécois. On voit par là que la langue agit comme vecteur de discrimination.

## *2. L'exemple de la Nouvelle-Calédonie*

La Nouvelle-Calédonie compte quarante langues Kanaks, et le français institué comme langue de scolarisation. Les Kanaks, déclarativement, parlent le français et masquent le fait qu'ils utilisent d'autres langues.

Une expérimentation tenue à l'Université de Nouvelle-Calédonie sur l'agression linguistique que ressentent les étudiants témoigne de ce que les langues sont utilisées comme autoréférences et comme outils de discrimination. On peut en déduire que derrière ces aspects existe une idéologie monolingue et mononormative. Or cette idéologie est contredite par le fait qu'une langue se définit par des normes au pluriel – et des variétés – dotée de fonctions de communication, y compris au plan symbolique.

Aucun outil de mesure ne permet de déterminer que telle ou telle langue sera ou non dominante. Le pouvoir de décision revient exclusivement aux locuteurs, et ce choix s'opère pour répondre à des besoins.

Pour ce qui est des langues spécifiquement orales, il convient d'en finir avec le stéréotype selon lequel elles seraient « simples » : l'oralité n'étant pas en relation synonymique avec la simplicité. Dès lors un certain nombre de pistes réflexives peuvent se dégager :

- Privilégier les approches plurilingues;
- Privilégier les approches culturelles (pour sécuriser les langues maternelles);
- Privilégier les approches pluriartistiques.

## **II. Ce qu'il faut entendre par bilinguisme**

### *1. Le bilinguisme, un défi ?*

Il importe de comprendre le contexte socio-linguistique pour

appréhender les raisons qui prédisent que nous apprenions telle ou telle langue. Mais quels qu'en soient les motifs, le bilinguisme s'avère un défi, sauf à prendre un parti-pris de nature politique et regarder l'installation des langues statutairement sur les vingt ans qui viennent en postulant, politiquement, que le bilinguisme doit rester au cœur du dispositif linguistique.

Au regard de ce qui a été dit sur le Québec, on voit que le bilinguisme peut poser un problème et que cette question se doit d'être abordée sous l'angle pédagogique et didactique en s'acquittant de l'idée qu'une langue serait plus difficile qu'une autre.

## *2. De l'enseignement de la langue maorie*

Lequel peut prendre des détours singuliers. L'enseignement des mathématiques, par exemple, obéit à des stratégies particulières non pratiquées dans le système de droit commun, et passe par le récit ou le recours aux métaphores. Ce qui est préconisé ici, tient dans ce que langues et cultures étant des traits nationaux, elles peuvent être promues dans l'enseignement. Au-delà, la langue est le support de la culture, véhicule des croyances et des valeurs d'un peuple.

Posés ces prolégomènes, comment mieux réussir l'apprentissage ? Ce qui est fondamental pour les enseignants, c'est leur rapport aux étudiants maoris d'où il suivrait que les valeurs sont partagées à tous les niveaux. C'est ainsi qu'à l'université, les panneaux sont tout à la fois en anglais et en maori... mais en plus petites lettres ... d'où la question de la prééminence : anglais ou maori d'abord ?

Le contexte de l'enseignement bilingue en Nouvelle-Zélande est cadré par un texte. Un intérêt grandissant est né pour apprendre le maori. On renomme villes et rues dans cette langue. Autrement dit, la promotion du maori s'effectue, y compris dans la prise d'indices du quotidien. Par-delà l'univers scolaire, on s'attache

à communiquer avec la communauté maorie pour aller vers le biculturalisme et le bilinguisme. Le curriculum de la petite enfance prend en charge le maori dans une optique biculturelle. Les codes de comportement sont rédigés dans les deux langues, et les enseignants doivent faire la preuve qu'ils se sont approprié des compétences culturelles en maori.

Le maori est donc appréhendé comme médium d'instruction en sorte de sauvegarder la langue, ce, de l'école primaire jusqu'à l'enseignement supérieur, et dans ce cadre, des experts maoris sont consultés sur le bien-fondé des programmes et leurs contenus. Des défis subsistent, en termes de confiance, mais aussi en termes d'authenticité, sachant que le succès résidera dans l'implication pleine et entière des communautés.

A compter de ces éléments, deux recommandations peuvent être faites en direction de l'université nationale vanuataise sur le plan linguistique.

La première regarde « l'adaptation » (s'appuyer sur ce que l'on sait déjà et s'en servir comme d'un tremplin) ce qui se peut traduire par : fuir le normatif et reconnaître la différence, et dans cette perspective, pourquoi ne pas y imaginer d'inclure le bichelamar comme langue universitaire ?

La seconde pose le principe qu'il ne doit pas y avoir de compétition entre les langues, optique qui induit que l'université doit refléter le multilinguisme ; dès lors, le bilinguisme seul serait par trop restrictif.

Reste à voir la question du « comment ? »

### **III. Quelles réponses pédagogiques aux ambitions politiques ?**

#### *1. Au niveau primaire*

En 2012, est arrêtée une politique linguistique qui prévoit l'analyse des acquis des élèves. S'agissant du primaire, la langue vernaculaire de l'enfant s'impose, quelle qu'elle soit, et constitue un élément de motivation pour qu'ils acquièrent les compétences

nécessaires à l'appréhension des concepts, notamment dans les domaines de l'écriture et de la lecture. L'acquisition des autres langues dépend de la maîtrise de la première, et des supports pédagogiques ont été créés à cet effet en vue d'un apprentissage graduel.

## *2. Au niveau secondaire*

La partition au niveau secondaire voit des établissements français avec l'anglais comme LV1 et inversement. Ont été introduites d'autres langues étrangères, dont le chinois.

## *3. Enseignement supérieur*

L'USP couvre douze pays de la région. La langue d'instruction y est essentiellement l'anglais. Le ministre a demandé à l'USP de mettre en place des programmes de formation pour les enseignants. L'USP dispose par ailleurs de programmes en français (moins d'une centaine d'étudiants), dont un de sciences qu'elle souhaite traduire en français.

## *4. L'Institut de Formation des Enseignants du Vanuatu*

L'IFEV offre un certificat de pédagogie, soit en anglais, soit en français, mais il n'existe pas de bilinguisme à proprement parler (d'autant qu'il n'y a pas de communication entre les deux groupes).

En 2009, la volonté d'harmonisation de la formation débouche sur la conception d'un curriculum unique. En 2014, le ministère dispose que tous les enseignants doivent avoir un niveau licence et qu'à compter de 2019, une licence en sciences de l'éducation verra le jour.

Il apparaît toutefois que plus de 3000 enseignants (primaire et secondaire) n'ont pas aujourd'hui le niveau de formation requis. Deux défis coexistent actuellement : enseigner les langues vernaculaires, et promouvoir le bilinguisme : on retrouve là tout entière la question de l'oscillation institutionnelle.

### *5. Du niveau en langue des étudiants dans l'enseignement supérieur*

L'aire de ce qui suit, est le cadre européen des langues d'une part, l'approche actionnelle, d'autre part. Le niveau des francophones se situe entre A2 et B1, celui des anglophones entre A1.1 et A1. Dans les deux cas de figure, la compétence la meilleure est celle de la compréhension orale.

Les difficultés pointées sont au nombre de trois :

- La timidité (à mettre sur le compte de l'insécurité linguistique ?);
- Un défaut de méthodologie universitaire;
- L'absentéisme.

Il est constaté néanmoins que le dispositif de renforcement linguistique – appelé à devenir Centre de Langues dès 2019 – commence à porter ses fruits.

### **De quelques conclusions provisoires**

Il ressortit de ces échanges que la prise en compte du bichelamar et des langues vernaculaires devrait être assurée par le Centre de Langues de l'Université Nationale du Vanuatu.

Ce qui avéré en tous les cas, c'est que la question des langues suscite moult débats et passions en regard avec la création de cette université.

Assez paradoxalement, la question se pose infiniment moins pour l'USP, pourtant dans le paysage universitaire depuis un demi-siècle, où une langue prédomine, à savoir l'anglais, et où serait tentée une expérience d'enseignement du bichleamar./LA

# COMPTE-RENDU DES DÉBATS DE LA DEUXIÈME JOURNÉE

## Questions posées - Table ronde 3

### Qu'est-ce qu'on entend par bilinguisme ?

Le Vanuatu a un système de langue complexe. Nous avons besoin de comprendre pourquoi apprendre les langues officielles ? Différents contextes ? Religions ? Catholiques/ Presbytériennes. Les différents défis rencontrés dans le passé nous ont permis d'être qui nous sommes aujourd'hui. Au niveau de la communication, nous voulons seulement parler le français et l'anglais. La politique linguistique représente toujours un défi – la question suivante qui est – « Pourquoi introduire le bichelamar ? La langue vernaculaire ? Le bilinguisme et le plurilinguisme doivent être acceptés.

### Différents points de vue du public

Au Vanuatu, un enfant grandit avec sa première langue – la langue du village. Ensuite, il apprendra le français ou l'anglais en fonction de la mission ou religion implantée dans sa région. Depuis 2010, le Ministère de l'Education nationale a mis en place une nouvelle réforme qui consiste à introduire le bichelamar et les langues vernaculaires dans le système éducatif. La réforme est en cours depuis sept ans et à mon avis, ce n'est pas le bon moment pour porter des jugements car on ne connaît pas encore les résultats. (*Mr Virelala*)

Je pense que pour le Vanuatu il serait plus correct d'employer le terme « multilinguisme ». Je n'ai jamais été au Québec, mais je suis très intéressée par la présentation qui a été faite. Le bilinguisme ?

Oui, on a le français et l'anglais mais qui ne vont pas de pair. On les utilise en fonction de ce qui existe..., des outils pédagogiques disponibles dans le village. (*Dr Fiona Willans*)

Le bichelamar peut sembler utile pour les enfants qui poursuivront des études supérieures en anglais. Mais pour ceux qui continueront en français ce ne sera pas évident. (*Sammy, Etudiant Master ADTO*)

Il est impossible de mesurer une langue, dire que cette langue a plus de valeur qu'une autre. Ce n'est tout simplement pas possible. De plus les statistiques ne sont pas des sciences exactes, ce ne sont que des simples interprétations de certains points de vue. Plus une personne étudie, plus elle est valorisée, il en est de même pour les langues. (*Dr. Eliatiana Razafi*)

*Le terme « et » dans l'article 3 de la constitution qui dit que « l'anglais et le français sont des langues d'éducation » pourrait-il être un jour modifié ? (Jean Jacques, Licence AES 3<sup>ème</sup> année)*

En réponse à cette question il est rappelé que seul le parlement est en droit d'amender la constitution, et le processus peut paraître très long.

Ce séminaire portant sur l'importance du bilinguisme et plus tard sur la mise en place d'une université bilingue – j'aimerais simplement dire combien je me réjouis aujourd'hui d'être capable de parler le français et l'anglais. (*Etudiant de licence AES*)

Au centre culturel, on considère que toute langue dérive d'une culture. Sans une langue la promotion de la diversité ne serait pas possible. Le jeune Yoshua qui a été mentionné tout à l'heure est un membre de ma famille – Il est francophone de départ et il parle le français et l'anglais. Dans ma famille, le langage n'est pas considéré comme une barrière. Nous accueillons toute langue. Cela ne doit pas créer de division comme on peut le constater dans cette salle. Personnellement, je suis en faveur du multilinguisme

pour mon pays !! (Richard Shing, Directeur du VKS)

Pour moi une langue permet de communiquer des valeurs, quant au bichelamar je n'accepte pas qu'il soit enseigné dans les classes. (Dorine, étudiante de licence AES)

Je suis confuse au milieu de ces discussions qui porte sur le bilinguisme recherché pour l'université nationale – s'agit-il du français et de l'anglais comme langue d'instruction officielle ? Ou de l'anglais et du bichelamar ? Ou le français et le bichelamar ? Nous ni-Vanuatus qui avons démarré en français, nous avons appris l'anglais – nous n'avons pas d'autre choix– les cours d'anglais étaient obligatoires. Aujourd'hui, nous n'avons pas trop de problème quant au bilinguisme. Lorsqu'on entend parler nos collègues qui ont étudié en anglais, il semble qu'il y ait une attitude défensive défavorable vis-à-vis du bilinguisme. Je comprends parfaitement combien il n'est pas aisé pour eux d'apprendre le français, mais ce n'est pas impossible. La lecture est une activité toujours conseillée à tous ceux qui souhaitent renforcer et maîtriser leur niveau de langue en anglais ou en français. Je voudrais simplement rappeler ici aux cadres décideurs que quelle que soit la décision prise à ce propos, qu'elle soit pertinente, efficace et au profit de tous ceux qui deviendront des futurs cadres et leaders de ce pays. (Esther R., étudiante de Master SES)

Le Département du curriculum a monté un projet dans le but d'instaurer le bichelamar dans les écoles. Moi je suis pour la diversité de nos langues vernaculaires et j'ai peur de l'acculturation. (Patrick Rory)





# PROGRAMME

## SÉMINAIRE DE RECHERCHE

## RESEARCH SEMINAR

16-17 JUILLET 2018 / 16th-17th JULY 2018

Convention Center, Port-Vila, VANUATU

La question du bilinguisme est au cœur de la construction de la future université nationale du Vanuatu et reste pourtant encore inexplorée. Héritage du passé colonial mais aussi particularité porteuse d'avenir, l'opportunité que représente le bilinguisme éducatif et universitaire sera aussi le défi majeur pour assurer un développement stable et équitable de la République du Vanuatu.

A travers l'organisation de ce séminaire qui se situe dans le prolongement des deux précédents séminaires organisés en novembre 2016 et novembre 2017, la Direction de l'enseignement supérieur du Ministère de l'Education et de la Formation souhaite proposer un espace d'échanges et de réflexions permettant de s'intéresser à la nature spécifique d'une université bilingue, à son organisation concrète ainsi qu'à sa contribution à l'affirmation de l'identité nationale et aux relations interculturelles au niveau local, régional et international.

L'université bilingue par sa participation potentielle au développement économique et social par-delà les barrières linguistiques et culturelles, au travers de sa mission de base d'enseignement et de recherche, constitue en effet un facteur d'enrichissement pour le Vanuatu.



DE LA  
PLURALITÉ  
LINGUISTIQUE  
AU BILINGUISME  
UNIVERSITAIRE  
RÉALITÉS &  
ENJEUX



FROM  
LINGUISTIC  
PLURALITY TO  
UNIVERSITY  
BILINGUALISM  
REALITIES &  
CHALLENGES

*The question of bilingualism is at the heart of the construction of the future Vanuatu National University and yet remains unexplored. Heritage of the colonial past but also peculiarity of the future, the opportunity that represents the educational and university bilingualism will also be the major challenge to ensure a stable and equitable development of the Republic of Vanuatu.*

*Through the organization of this seminar which follows the two previous seminars organized in November 2016 and November 2017, the Directorate of Higher Education of the Ministry of Education and Training wishes to offer a space for exchanges and reflections allowing to take an interest in the specific nature of a bilingual university, its concrete organization and its contribution to the affirmation of the national identity of Vanuatu, and intercultural relations at local, regional and international level. The bilingual university, through its potential contribution to economic and social development across linguistic and cultural barriers, through its basic mission of teaching and research, is indeed a factor of enrichment for Vanuatu.*

## Lundi 16 juillet / Monday 16th July

**8h30 : Accueil des participants / Welcoming participants**

**8h50 : Prière / Prayer**

**09h00-10h00 : Séance d'ouverture / Opening session.**

**9h-9h20 : Allocution d'ouverture / Opening speech.**

**M. Jean-Pierre Nirua** (Honorable Ministre de l'Éducation et de la Formation / *Honorable Minister of Education and Training*)

**9h30-9h50 : Présentation générale/ General presentation.**

« Le bilinguisme à l'épreuve du multilinguisme et du plurilinguisme au Vanuatu ? » / *“Bilingualism Challenged by Multilingualism and Plurilingualism in Vanuatu ?”*

**Dr Louis Arzac** (Docteur ès lettres / *PhD.*)

**9h50 : Pause photo / Photo session**

**10h00-10h15 : Présentation des objectifs / Presentation of the two days' seminar objectives**

**M. Pierre Metsan** (Coordinateur national des formations supérieures, Ministère de l'Éducation et de la Formation / *National Coordinator of Higher Education, Ministry of Education and Training, MoET*)

**10h15–11h : Présentation : Questions de politique linguistique, la réalité actuelle / Presentation : Language Policy Issues, the Current Reality**

**Dr Robert Early** (Directeur du Centre de langues du Pacifique, Université du Pacifique Sud / *Director of the Centre for Pacific Languages, University of the South Pacific*) and **Mrs Felicity Nilwo** (Coordinatrice nationale des programmes d'enseignement secondaire, CRDP / *National Secondary Curriculum Coordinator, CDU*)

**11h15-12h15 : Echanges entre intervenants / Exchanges between speakers**

**Animateur / Facilitator :**

**M. Pierre Metsan** (Coordinateur national des formations supérieures, Ministère de l'Éducation et

de la Formation / *National Coordinator of Higher Education, Ministry of Education and Training, MoET*)

### **Intervenants / Speakers :**

**Dr. Amton Mwarakurmes** (Maître de conférences - Université du Pacifique Sud / *Lecturer - University of the South Pacific*), **Dr Fiona Willans** (Maître de conférences - Université du Pacifique Sud / *Lecturer - University of the South Pacific*), **Mr Roy Obed** (Directeur des services d'éducation / *Director of Education Services*), **Dr Robert Early** (Directeur du Centre de langues du Pacifique, Université du Pacifique Sud / *Director of the Centre for Pacific Languages, University of the South Pacific*), **M. Ben Boulekouran** (Directeur par interim IFEV / *Acting Director VITE*)

### **12h15 – Déjeuner / Lunch**

**13h30-14h15 :**

**Présentation : « Bislama bae i go wea ? Discussion des enjeux idéologiques dans la mise en place d'une politique linguistique de l'enseignement supérieur » / « Bislama**

**bae i go wea ? Discussion on Ideological Issues in the Implementation of a Language Policy for Higher Education”**

**Dr Leslie Vandeputte**

**14h15- 15h15 : Echanges entre intervenants / Exchanges between speakers**

**Animatrice / Facilitator :**

**Mme Anne-Sophie Vivier** (experte technique internationale enseignement supérieur / *Technical Advisor for Higher Education, MoET*)

**Intervenants / Speakers :**

**Dr Robert Early** (Directeur du Centre de langues du Pacifique, Université du Pacifique Sud / *Director of the Centre for Pacific Languages, University of the South Pacific*), **M. James Melteres** (Coordinateur national du programme d'études secondaires / *National Secondary Curriculum Coordinator, CDU*), **Mme Christelle Thieffry** (Gestionnaire principale des programmes, éducation / *Senior program manager, education, DFAT*), **Dr Robin Averill** (Professeur d'université - Université Victoria de Wellington / *Associate Professor -*

## Mardi 17 Juillet / Tuesday 17th July

Victoria University of Wellington), **Mrs Helen Tamtam** ( Spécialiste de l’alphabétisation des jeunes / *Early years literacy specialist, VESP*), **M. Jacques Gédéon** (Secrétaire général de la commission de la Fonction publique / *Secretary General of the Public Service Commission*), **Mr Jean-Marie Virelala**, Directeur de l’enseignement supérieur MoET / *Director of Higher Education, MoET*)

**15h45 – 16h15 :**

**Présentation :**  
« **Bilinguisme symbolique et fonctionnel: le point de vue d’une école anglophone et d’une école francophone** » / *Presentation : « Symbolic and Functional Bilingualism: Insights from an Anglophone School and a Francophone School »*

**Dr Fiona Willans** (Maître de conférences - **Université du Pacifique Sud** / *Lecturer - University of the South Pacific*)

**16h15 – Synthèse de la journée** par **M. Louis Arsac** / *Synthesis by Mr Louis Arsac*

**8h30-9h15: Présentation**  
: « **Le bilinguisme vu**

**du Québec, Canada** » / **Presentation :**  
« *Bilingualism from Another perspective: Quebec, Canada* »

**Dr Elatiana Razafi** (**Université de la Nouvelle-Calédonie** / *University of New Caledonia*)

**9h15-10h15 : Echanges entre intervenants**  
« **Qu’entend-on par bilinguisme ?** » / *Exchange between speakers : “What do we mean by bilingualism ?”*

**Animatrice / Facilitator :**  
**Dr Leslie Vandeputte**

**Intervenants / Speakers :**

**Dr Elatiana Razafi** (Université de la Nouvelle Calédonie / *University of New Caledonia*), **Mme Anne-Rose Tjiobang** (IFEV / *VITE*), **Dr Fiona Willans** (Maître de conférences - Université du Pacifique Sud / *Lecturer - University of the South Pacific*), **Mr Jean-Marie Virelala** (Directeur de l’enseignement supérieur MoET / *Director of Higher Education MoET*), **M. Bergmans Iati**, (Directeur général / *General Director MoET*)

**10h45-11h30 :**  
**Présentation :** « **Comment**

les langues et cultures se reflètent dans l'éducation néo-zélandaise"/  
**Presentation** : « *Ways that Languages and Cultures are Reflected in New Zealand Education* »

**Dr Robin Averill, Professeur d'université - Université Victoria de Wellington / Associate Professor - Victoria University of Wellington**

**11h30-12h15 : Eléments forts de ces approches comparées : modèle universel / *Strong elements of these comparative approaches: universal model***

**Animatrice / Facilitator : Mme Anne-Sophie Vivier** (experte technique internationale enseignement supérieur / *Technical Advisor for Higher Education, MoET*)

**Intervenants / Speakers :**

**Dr Elatiana Razafi** (Université de la Nouvelle Calédonie / *University of New Caledonia*), **Dr Leslie Vandeputte, Dr Robin Averill** (Professeur d'université - Université Victoria de Wellington / *Associate Professor - Victoria University of*

*Wellington*), **Dr Fiona Willans** (Maître de conférences - Université du Pacifique Sud / *Lecturer - University of the South Pacific*)

**12h15 – Déjeuner / Lunch**

**13h30-14h20 : Présentation « Quelles réponses pédagogiques aux ambitions politiques ? » / Presentation : «What Educational Responses to Political Ambitions ?»**

**M. James Melteres** (Coordinateur national du programme d'études secondaires, CRDP / *National Secondary Curriculum Coordinator, CDU*), **Mrs Helen Tamtam** (Spécialiste de l'alphabétisation des jeunes / *Early years literacy specialist, VESP*)

**Mme Daniela Molnar** (Université du Pacifique Sud / *University of South Pacific*)

**M. Augustin Nasse, Mr Lemuel Moli** (Formateurs IFEV / *Trainers VITE*)

**Mme Marie-Chanelle Peato, Mme Rosalyne Kalsakau, Mme Véronique Ruel** (Formatrices Formations supérieures

bilingues, *Bilingual Higher Education Trainers MoET*)

14h20-15h15 : Echanges  
entre intervenants /  
*Exchanges between speakers*

**Animateur / Facilitator :**

**M. Pierre Metsan**

(Coordinateur national des  
formations supérieures,  
Ministère de l'Education et  
de la Formation / *National  
Coordinator of Higher  
Education, Ministry of  
Education and Training  
MoET*)

**Intervenants / Speakers :**

**Dr Elatiana Razafi**

(Université de la Nouvelle  
Calédonie / *University of  
New Caledonia*), **M. Ben**

**Boulekouran** (Directeur  
par interim IFEV / *Acting  
Director VITE*), **Dr Fiona**

**Willans**, (Maître de  
conférences - Université  
du Pacifique Sud / *Lecturer  
- University of the South  
Pacific*), **Mme Marie-**

**Chanelle Peato** (Formatrice  
Formations supérieures  
bilingues MoET / *Bilingual  
Higher Education Trainer  
MoET*), **Mrs Carole Aru**

(Université du Pacifique Sud  
/ *University of the South  
Pacific*), **Mme Claire Nevot**

(Université de la Nouvelle  
Calédonie / *University of  
New Caledonia*)

**15h15-16h : Présentation  
des travaux du séminaire  
au Ministre de l'Education  
et de la Formation/  
*Presentation of the seminar  
outcome to the Minister of  
Education and Training***

**Dr Louis Arzac** (Docteur ès  
lettres / *PhD.*)

**16h-16h30: Clôture  
officielle du séminaire  
par l'Honorable Ministre  
de l'Education / *Official  
closing of the seminar by  
the Honorable Minister of  
Education and Training***

**16h30 – Cérémonie du**

**kava / Kava ceremony**

**COMITÉ SCIENTIFIQUE ET D'ORGANISATION**

**SCIENTIFIC AND ORGANISING COMMITTEE**

**M. Louis Arzac** (Conseiller de coopération de l'Ambassade de France / *Cooperation Advisor of the French Embassy*)

**M. Pierre Metsan** (Coordinateur national des formations supérieures, *National Coordinator of Higher Education, MoET*)

**M. Jean-Marie Virelala** (Directeur de l'enseignement supérieur / *Director of Tertiary and Higher Education, MoET*)

**Mme Anne-Sophie Vivier** (Experte technique internationale enseignement supérieur / *Technical Advisor for Higher Education, MoET*)



## **ÉLÉMENTS DE BIOGRAPHIE DES PARTICIPANTS**

### *ELEMENTS OF BIOGRAPHY OF THE PARTICIPANTS*

#### **Robin Averill**

Associate Professor Robin Averill has 20 years' experience working in teacher education. Robin's research and teaching focuses on culturally responsive pedagogy, particularly in relation to Maori learners. Focus areas include: culturally responsive educational leadership, bicultural programme approaches, demonstration of cultural competencies in teaching, and factors contributing to effective academic teacher-student relationships. Robin has held several faculty leadership positions including Associate Dean (Teacher Education), Postgraduate Programme Director, and Curriculum Leader (Mathematics Education). Prior to her university work, Robin worked in the areas of national assessment and moderation at the New Zealand Qualifications Authority.

#### **Louis Arzac**

Louis Arzac, a enseigné à l'Université de Caen, la littérature française (XIX et XX ème siècle) pendant une vingtaine d'années tout en conduisant des projets de coopération pour la dite université. Formateur à l'IUFM de Caen, a été impliqué dans des recherches diverses au sein de la MRSH (maison de la recherche des sciences de l'homme), notamment sur la représentation de la ville et sur la question de l'Utopie dans tous ses aspects. Spécialiste du théâtre français du XIXème siècle, il a publié livres et articles sur ce sujet. En qualité de conférencier, il est intervenu en Asie et en Afrique, particulièrement.

Pour le compte du MAEE, il a travaillé auprès des Ambassades

du Vietnam et du Cambodge, avant de conduire des missions d'audit, tant pour Bercy que pour l'OIF ou la coopération Belge. Actuellement en poste près l'ambassade de France au Vanuatu.

## **Elatiana Razafi**

Elatiana Razafi, titulaire d'un doctorat en sciences du langage, est maître de conférence à l'Université de la Nouvelle-Calédonie où elle responsable de formations en didactique du plurilinguisme. Les thématiques de recherche qu'elle développent en lien avec les objectifs du séminaire incluent les rapports sociaux aux langues, l'interculturel, les dynamiques plurilingues et les constructions identitaires. Ses principaux terrains d'enquête intègrent le milieu éducatif et formatif avec, comme visée critique, la (re)valorisation de la pluralité linguistique et culturelle à travers des démarches pluriartistiques. Première publication : *Français, franglais, québé-quoi? Les jeunes Québécois et la langue française: enquête sociolinguistique*

## **Daniela Molnar**

Daniela Molnar est responsable des filières francophones à l'Université du Pacifique Sud depuis 2014. Basée sur le Campus d'Emalus à Port Vila, elle arrive au Vanuatu en 2012 en tant que Volontaire internationale de la Francophonie sur le projet de licence AES à l'AUF. Auparavant, Daniela a travaillé sur d'autres projets éducatifs à l'espace Campus France de Bucarest et au Collège Juridique franco-roumain d'études européennes, mais aussi comme traductrice au Parlement européen et chez IBM. Titulaire d'une licence en langues étrangères appliquées et d'un master en interprétation de conférence, elle parle couramment quatre langues et s'intéresse naturellement à la question du multilinguisme au Vanuatu.

## **Leslie Vandeputte**

Anthropologue, anthropolo-linguiste et sociolinguiste, Leslie Vandeputte a réalisé une thèse (2014) en anthropologie sociale sur le rôle et la place du bislama dans la société multilingue ni-Vanuatu. Elle y examine les différents processus d'identification liés à cette langue ainsi que les idéologies linguistiques qui l'entourent. Leslie Vandeputte a enseigné à l'Université de la Nouvelle-Calédonie (2014-2018) et est maintenant *Assistant Professor* à l'*American University in the Emirates* (Émirats Arabes Unis).

## **Robert Early**

Dr Robert Early has worked in various language-related activities throughout the region since his first Pacific experience as a volunteer teacher in Tonga in 1971. He has lived in Vanuatu since 1981, spending around 10 years based on Epi, doing community-based language development work in local languages, and has now completed over 20 years at the University of the South Pacific, where he is an associate professor of Pacific languages and Director of the Centre for Pacific Languages. He is also currently part-time Language Policy Implementation Advisor for the Vanuatu Education Support Programme.

## **Roy Obed**

Roy Obed is from Emae in the Shepherd Islands. He has done his secondary studies at Malapoa College and has obtained a Bachelor of Arts, Post Graduate Certificate in Education at USP. He is also graduate from Leeds University in UK where he has obtained a Master's Degree in Education, Administration and Management.

He has been working in the education field from 1990, at Onesua High school as Teacher and Principal, as a school inspector from 2003 to 2009 and as Director of Education Services since 2009.

## **Claire Nevot**

Claire Nevot est enseignante et formatrice en anglais, à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'Université de la Nouvelle Calédonie. Elle est également enseignante en FLE, FLS et FOS à l'UNC et animatrice du Centre de Langues de l'Université de Nouvelle Calédonie.

Auparavant formatrice et enseignante à l'IUFM et à Université PARIS-Est CRÉTEIL, elle dispose d'une expertise étendue en ingénierie de formation, interventions et formations sur la didactique des langues, ainsi que dans l'enseignement en contexte bilingue et plurilingue (notamment pour l'AEFE).

## **Marie-Chanelle Peato**

Enseignante de langues (Français et Anglais) au Lycée Catholique de Montmartre (Port-Vila, Vanuatu). Titulaire d'une licence d'Anglais et d'un certificat post-Licence en Sciences de l'Éducation (2017, USP, Vanuatu). Titulaire de deux DU FLES, un DU FLES, spécialité Océanie (2017, UNC) et un DU FLES, le français en contexte plurilingue (2013, UNC). Elle est également intervenante en 1<sup>ère</sup> année de Licence Tourisme et Hôtellerie dans le cadre du renforcement linguistique en FLE mis en place pour les étudiants anglophones.

## **Véronique RUEL**

Professeur d'anglais en mission pédagogique au Lycée Français J-M Gustave LeClézio (AEFE), Mme Véronique Ruel intervient en formation supérieure en anglais (auprès des étudiants de Licence AES et de Master SES), et est également chargée de cours en Sciences de l'Éducation à l'Université du Pacifique Sud.

## **Fiona Willans**

Fiona Willans is a senior lecturer in Applied Linguistics at the University of the South Pacific, based at the Laucala Campus, Fiji. She has previously taught English at secondary schools in the Solomon Islands and Vanuatu. Her research focuses on language policy, multilingualism and multilingual education. For her doctoral research, she conducted an ethnographic case study of two rural schools in Vanuatu (one Anglophone and one Francophone), examining the attitudes held towards English and French and the multiple constructions of 'bilingualism'.

## **Rosaline Kalsakau-Quensell**

Rosaline Kalsakau-Quensell est formatrice d'Anglais au CP-DAEU du Lycée LAB et formatrice de FLE auprès des étudiants anglophones de la 1<sup>ère</sup> Année de la Licence Tourisme et Hôtellerie proposée depuis 2018 par le Ministère de l'Éducation et de la Formation. Elle a obtenu une Licence de Lettres, Langues et Science Humaines, mention Anglais parcours FLE à l'Université de la Nouvelle Calédonie, un Master 1 en Francophonie Plurilinguisme Médiation Interculturelle à l'Université de Rennes 2. Elle suit actuellement le programme de Post-Licence en Sciences de l'Éducation à l'Université du Pacifique Sud.

Mme Quensell a également été enseignante de FLE à l'Alliance Française de Port-Vila de 2012 à 2017.

## **Bergmans Iati**

Bargmans Iati est actuellement Directeur Général au Ministère de l'Éducation et de la Formation.

Il est titulaire d'un Master en histoire des techniques de l'Université

Paris 1 Panthéon Sorbonne) et d'un Master Management and enhancement of cultural heritage of University of Evora (Portugal) and University of Padua (Italy). Il est également doctorant à l'EHESS Credo-Marseille.

## **Felicity Nilwo et James Melteres**

Felicity Rogers Nilwo is the National Senior Curriculum Coordinator at the Curriculum Development Unit under the Vanuatu Ministry of Education and Training. She has previously taught Biology, Earth Science and Chemistry at Secondary schools in Vanuatu. Her research focused on building resilience to the impacts to climate change through formal education. For her doctoral research, she will be conducting a study on the agricultural production systems and consumptions of smallholder farmers and how to increase food security in through agricultural resilience and food processing.

James Melteres est un agent du Centre régional de Documentation Pédagogique, il travaille actuellement sur la réforme éducative en phase de développement et à sa mise en œuvre.



