

EDITORIAL

EDUCATION POLICY AND PRACTICE IN CONTEMPORARY AOTEAROA'-NEW ZEALAND

Setting the context

This special edition of the *McGill Journal of Education* is devoted to education policy and practice in Aotearoa-New Zealand. The teaching of comparative education can introduce new knowledge, but can also provide new insights and perspectives into other contexts. It is hoped that the articles presented here will work in this way for a Canadian and international audience.

New Zealand is a small island nation of roughly 3 and a half million people in the Southwest Pacific at the southern tip of the Polynesian triangle. Geographically, it is of a similar size to the United Kingdom, and the North and South Island are its major features. Auckland is the country's economic hub, with over 1 million people, and is the largest Polynesian city in the world. Government is located in the much smaller Wellington at the bottom of the North Island. The climate of Aotearoa-New Zealand varies from moderate in the South to sub-tropical in the far north. The indigenous Maori make up 13% of the population, 5% are of Pacific Island descent and 3% are Asian. The Maori and Pacific Island populations are younger (concentrated in the 5 to 29 age range) than their Pakeha (European) counterparts; 20.7% of the school population are Maori, 8.1% are Pacific Islanders and 6% are Asian. New Zealand provides free education in its 2,623 state primary and secondary schools. School is compulsory between the ages of 6 and 16 and children usually start primary school on their fifth birthday.

New Zealand and Canada share several general characteristics. They are both post-colonial multicultural societies with a strong British influence (and for Canada there is also a strong French connection, for New Zealand a South Pacific connection). They are both sometimes over-shadowed and strongly influenced by a more powerful neighbour with whom they have strong historical and economic ties (for New Zealand this is Australia, for Canada, the United States) and both countries have substantial indigenous populations who are in the process of re-claiming power, influence and

autonomy through education. In Aotearoa-New Zealand, this has been referred to as the Maori Renaissance.

In the mid-1980s, New Zealand underwent a massive 'reform' of education, the effects of which are still being felt. The previous moment of major educational reform had occurred after the election of the First Labour Government in 1935 and had been associated with the concept of education as a vehicle for equal opportunity and social justice. The newer iteration focused on the reform of administration and was not only an education issue but was applied across the board in all areas of government. The underlying theme was that the bureaucracies were inefficient, ineffective and unaccountable and were wasting huge amounts of public money. In each area, things were presented slightly differently, but the message was essentially the same. In education, it was suggested that the woes of the country were due to the fact that the sector was off on its own agenda and not doing what it should – meeting the economic needs of the country (Treasury, 1987). The Picot Task Force was set up to examine this further. In due course, they reported to government (Department of Education, 1988a) and their recommendations were echoed in the government's response (Department of Education, 1988b). What resulted was a massive restructuring of education. Schools were to be the focal unit. These would be run in a competitive way in a quasi-market context where the normal boundaries around a school's catchment areas were to come down so schools would have to compete on the basis of the quality of what they provided rather than being privileged with a captive population. Parents were to have choice (vouchers were also mooted) and those schools responding to market needs would survive. One of the outcomes of this was that schools in ethnic minority communities with low socio-economic status would lose, as there was white-flight to the 'best schools' (see Fiske and Ladd, 2000; Lauder et al, 1994). Teachers were accused of 'provider capture', creating educational contexts that served their best interests. This was to be taken in hand with the creation of structures that came to be referred to as managerialism (see Codd, 1994), with trustees elected by parents as boards of directors, and the principal appointed under contract as CEO and the teachers as employees (rather than as professionals) (see Sullivan, 1997).

The old Department of Education with its three regional offices and extensive network of local school boards was demolished and replaced with a policy ministry, an audit unit (the Education Review Office) and the New Zealand Qualifications Authority. The other jobs carried out in the Department were sold off or contracted out (accounting and advisory roles, curriculum development etc.). What was occurring was the institution of neo-liberalism, not dissimilar to what had occurred under Reagan in the United States and Thatcher in the UK. The difference in New Zealand was that it

was carried out under a Labour Government (the Fourth Labour Government) which had up until this time been the champion of human rights and social justice rather than the supporter of a disenfranchising movement such as occurred. Gerald Grace (1990) referred to this process as the commodification of education and he argued convincingly that education was a public rather than a private good.

Following on from this administrative and structural reform, a long and often contested process of reform in the curriculum and assessment areas occurred, with a national core curriculum created for an identified set of core areas. The neo-liberal impetus carried on throughout the 1990s despite several changes of government. In 1999, a new Labour Government was elected. It has been pursuing a path that is being referred to as the third way, which is said to take the best from neo-liberalism and to combine it with the central tenets of the social democratic approach of the traditional Labour Party.

The articles in this issue

Education in New Zealand has undergone massive upheavals and there are many important issues that could be canvassed in this special edition. The first three articles deal with policy and practice in the three main sectors: early childhood, schools and tertiary. Whereas the early childhood article traces the historical and organic development of early childhood education, the tertiary article focuses on recent change. The article on the school sector examines an important policy issue, school failure and at-risk students, and provides an overview of one school's innovative response to this. The final article deals in a philosophical and pedagogical fashion with the important issue of Maori education which underlies all areas of education in New Zealand. I will provide a brief overview of each of these articles.

Helen May's 'Early childhood care and education in Aotearoa-New Zealand: An overview of history, policy and curriculum' is a well organised piece about the development of early childhood education in New Zealand. The early childhood sector has always been the area given least support and credibility. In recent years, due to the efforts of a group of consistent and hard-working women, the early childhood sector appears to have emerged from the ashes (like Cinderella, see Dalli, 1993), although there has been a repeated history of promises made but not fulfilled as National governments have failed to carry out what their Labour predecessors had promised. Professor May traces the various forms that early childhood education has taken over the years and takes us through the evolution of thinking in relation to early childhood and the influence of developmental psychology and sociological critiques in deepening understandings and taking important issues into the public arena. May also provides an interesting compari-

son between two government reports about early childhood (the Bailey and the Meade Reports), 40 years apart but re-iterating many of the same issues and concerns.

The second part of the article is devoted to the very innovative and internationally recognised early years national curriculum, *Te Whariki*. Helen May authored this report with her colleague from Waikato University, Margaret Carr. The authors of the document identified the theme of “empowering children to learn and grow” as central to the curriculum and created their foundations around goals for early childhood education that made sense for Maori and Pakeha. These were expressed as *manua atua* – well-being, *manua whenua* – belonging, *mana tangata* – contribution, *mana reo* – communication, *mana ao turoa* – exploration, which were translated into goals for learning that could be interpreted differently in a variety of settings.

Keith Sullivan’s article, ‘The Choices program: an educational opportunity for ‘at-risk’ students as they enter high school’, is about education policy in practice. There has been a lot of concern about educational failure in New Zealand schools, particularly in relation to Maori. The Ministry of Education has a modest contestable pool of money for educational innovation. Colenso High School in Napier successfully applied for such a grant and developed and designed a program to support the learning of at-risk third formers during their transition to secondary school. The Choices program was developed in 2000 and trialled and carried out with two cohorts of 10 pupils in 2001. It consists of three complementary strategies: adventure-based learning, academic skills development and mentoring (peer and adult). Sullivan concludes that this is a very important area in which to develop a successful program, not only for the students involved in such programs but also for the future well-being of New Zealand society, but that this is also a very difficult area. Other projects, such as Graham Dingle’s Project K, that have fared well have focussed on students at the cusp between failure and passing and have put their energy into making a difference so as to push their group over onto the success side. The Colenso project focuses more on students who have known failure for most of their lives, which Sullivan describes as educational trauma. In other words, they are very far away from ‘the cusp’. Sullivan concludes that, considering the nature and difficulties of the problems of the program’s clientele, the program did very well. The running of the program was also very instructive in terms of learning what the issues are and finding ways of dealing with them.

Mark Olssen’s ‘The restructuring of tertiary education in New Zealand: Governmentality, Neo-liberalism, democracy’ provides a useful overview of the changes that have occurred in tertiary education since the reforms to education were introduced in the mid-1980s. He examines the thinking and

ideological drive that were the foundations for policy development not only in the tertiary sector but more generally across all sectors of education and indeed generically across the board. He also distinguishes between classical liberalism and neo-liberalism. In classical liberalism, government is seen as a threat to effective laissez-faire marketisation, whereas in neo-liberalism it is seen as instrumental in supporting, through government policy and practice, mechanisms and attitudes (of entrepreneurialism) that support the development of the free market and all this entails. This helps to clarify why the course taken in tertiary education developed as it did.

Olssen outlines the philosophies behind the policy and the policy processes themselves that have led to the phenomenon of competition between tertiary institutions. University councils are now smaller, more efficient units with experts appointed by government rather than the traditional larger councils with a broad representation from the various interest groups. Managerialism and corporate concerns have taken precedence over academic issues, and the academic freedom and watchdog roles of the university have been submerged. These changes have been accompanied by the withdrawal of the right of academic staff to be critical even of their own universities because this could counteract the universities' efforts towards competition, marketing and 'branding'!

In 'Research and context for a theory of Maori schooling', Wally Penetito argues that since European contact, Maori education has been very poorly served by the colonisers. In order to put things right, the issues must be addressed not on the surface (again) but in a fundamental way. He argues that a system that espouses partnership and egalitarianism must provide theories of knowledge and pedagogy that are as Maori in their orientations as they are European. He points out that although support has been given to developing Maori medium education through kohanga reo (early childhood language nests), kura kaupapa Maori (Maori primary schools), whare kura (Maori secondary schools) and wananga (Maori tertiary institutions), the majority of Maori either do not have access to these or the confidence to trust that committing themselves to these Maori institutions will serve them well in mainstream society. Penetito focuses on a review of a book on Maori research methodologies to illustrate how one European intellectual argues in a dismissive way which is symbolic of the cultural blindness to which Maori have been subjected over the years. In his review, Peter Munz (1999), a retired and outspoken professor of history from Victoria University of Wellington, was largely critical of Linda Tuhiwai Smith's internationally acclaimed book on indigenous research (*Decolonising methodologies: research and indigenous peoples*, 1999). Penetito refers to Munz taking "a long knife to a readable, scholarly and useful text on the field of research", and sees the criticism as a clash of cultures. He particularly objects to Munz's dismissal of the acquisition of knowledge through people telling their own

stories as “cultural politics”. He sees this as being ethnocentric, limited and destructive. The main point of Penetito’s article is to show that for over a hundred years, education that has been available to Maori has been racist, patronising or culturally blind to Maori epistemology, ontology, values or cosmology. It is time, he argues, to properly address this serious deficit.

Finally, a selection of reviews of recently published New Zealand educational books provides an overview of the focus of our current interests. These reviews also give a sense of some of the debates and undercurrents that are part of the education dynamic in Aotearoa-New Zealand today.

K.S.

NOTE

1. There are several Maori names for New Zealand. Aotearoa means the land of the long white cloud and is the one most commonly used.

REFERENCES

- Codd, J.A. (1994). Managerialism, market liberalism and the move to self-managing schools in New Zealand. In J. Smyth (Ed.), *A socially critical view of the self-managing schools*. London: Falmer Press.
- Dalli, C. (1993). Is Cinderella back among the cinders? A review of early childhood education in the early 1990s. In H. Manson (Ed), *New Zealand Annual Review of Education*, 3 (pp. 223-254). Wellington: Faculty of Education, Victoria University of Wellington.
- Department of Education (1988a). *Administering for excellence: Effective administration in education (the Picot report)*. Wellington: Government Print .
- Department of Education (1988b). *Tomorrow’s schools: The reform of educational administration in New Zealand*. Wellington: Government Print.
- Fiske, E.B., & Ladd, H.F. (2000). *When schools compete: A cautionary tale*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- Grace, G. (1990). The New Zealand Treasury and the commodification of education. In Middleton *et al* (Eds.) (1990).
- Lauder, H. et al (1994). *The creation of market competition for education in New Zealand: An empirical analysis of a New Zealand secondary school market, 1990-1993*. The Smithfield Project Phase One, First Report to the Ministry of Education. Wellington: Ministry of Education.
- Lauder, H. (1990). The New Right revolution and education in New Zealand. In Middleton *et al* (Eds.) (1990).
- Middleton, S., Codd, J., & Jones, A. (Eds.) (1990). *New Zealand education policy today: Critical perspectives* . Wellington: Allen and Unwin.
- Munz, P. (1999). Open and closed research. In *New Zealand Books – A review*, 9(5), p. 6.
- Smith, Linda T. (1999). *Decolonising methodologies: research and indigenous peoples*. London & New York: Zed Books.
- Sullivan, K. (1997). They’ve opened Pandora’s box: Educational reform, the new right and teachers’ ideologies. In M. Olssen & K. Morris-Matthews (Eds.), *Education policy in New Zealand: The 1990s and beyond* (pp. 251-282). Palmerston North: Dunmore Press.
- Treasury (1987). *Government management: Brief to the incoming government 1987. Volume II Education Issues*. Wellington: New Zealand Government.

ÉDITORIAL

POLITIQUES ET PRATIQUES CONTEMPORAINES D'ENSEIGNEMENT EN AOTEAROA¹-NOUVELLE-ZÉLANDE

Contexte

Cette édition spéciale de la *Revue des sciences de l'éducation de McGill* est consacrée aux politiques et aux pratiques d'enseignement en vigueur en Aotearoa-Nouvelle-Zélande. L'éducation comparée permet non seulement d'acquérir de nouvelles connaissances, mais aussi de jeter un regard nouveau sur d'autres contextes que le nôtre. C'est cette perspective nouvelle que nous espérons procurer à nos lecteurs du Canada et du monde entier grâce aux articles de ce numéro.

La Nouvelle-Zélande est un petit pays insulaire d'environ trois millions et demi d'habitants situé dans le sud-ouest du Pacifique, à la pointe méridionale du triangle polynésien. Sa superficie est comparable à celle du Royaume-Uni et se compose essentiellement de deux îles (Nord et Sud). Son pivot économique est Auckland, qui compte plus d'un million d'habitants et constitue la plus grande ville de Polynésie. Le gouvernement a son siège à Wellington, ville de taille beaucoup plus modeste située à l'extrémité sud de l'Île du Nord. Les conditions météorologiques varient considérablement d'une région à l'autre du pays, le sud présentant un climat tempéré et l'extrême nord, un climat sub-tropical. Les Autochtones maoris représentent 13 p. 100 de la population, les insulaires des autres îles du Pacifique, 5 p. 100 et les Asiatiques, 3 p. 100. Les Maoris et les autres insulaires du Pacifique sont plus jeunes en moyenne (la majeure partie de leur population a entre 5 et 29 ans) que leurs concitoyens pakehas (européens); 20,7 p. 100 de l'effectif scolaire sont maoris, 8,1 p. 100 sont insulaires du Pacifique et 6 p. 100 sont asiatiques. L'enseignement est gratuit dans les 2 623 écoles publiques primaires et secondaires de Nouvelle-Zélande. Les études sont obligatoires de 6 à 16 ans, et les enfants entrent généralement à l'école primaire l'année de leur cinquième anniversaire.

La Nouvelle-Zélande et le Canada ont plusieurs traits en commun. Il s'agit de sociétés multiculturelles postcoloniales caractérisées par un riche héritage britannique ainsi que la présence d'une autre culture – celle de la France au Canada et celle du Pacifique Sud en Nouvelle-Zélande. Les deux pays subissent l'influence profonde, voire écrasante d'un puissant voisin avec lequel ils entretiennent d'importants liens historiques et économiques (l'Australie pour la Nouvelle-Zélande et les États-Unis pour le Canada). De plus, ils comptent d'importantes populations autochtones qui luttent pour retrouver, grâce à l'éducation, leur pouvoir, leur rayonnement et leur autonomie. En Aotearoa-Nouvelle-Zélande, ce processus a été décrit comme une Renaissance maorie.

Au milieu des années 1980, la Nouvelle-Zélande a entrepris une réforme en profondeur de son système d'éducation dont les effets se font encore sentir aujourd'hui. La dernière réforme majeure de l'enseignement remontait à l'élection du premier gouvernement travailliste, en 1935, et visait à faire de l'éducation un moyen d'assurer l'égalité des chances et la justice sociale. La nouvelle réforme ciblait surtout l'administration et ne se limitait pas à l'enseignement, mais touchait toutes les sphères d'activité régies par le gouvernement. Elle partait implicitement de l'hypothèse selon laquelle les bureaucraties sont lourdes, inefficaces et impossibles à responsabiliser et dilapident les fonds publics. L'analyse variait légèrement selon le domaine, mais le message demeurait essentiellement le même. On accusait le système éducatif d'entraîner le pays à la ruine en faisant cavalier seul et en n'accomplissant pas son devoir, c'est-à-dire de satisfaire aux besoins économiques de l'État (Treasury, 1987). Le groupe de travail Picot a été formé pour examiner cette question de plus près. Au terme de son enquête, il a présenté un rapport (Department of Education, 1988a) dont les recommandations ont été prises en ligne de compte dans la stratégie du gouvernement (Ministry of Education, 1988b). Celui-ci a entrepris une restructuration en profondeur du système d'éducation. Cette démarche était essentiellement axée sur l'école, qui allait dorénavant être gérée comme une entreprise privée dans un contexte de concurrence quasi libre. On éliminerait les frontières qui définissent les aires de recrutement des écoles, qui ne bénéficieraient plus d'une clientèle captive, mais devraient se faire concurrence en fonction de la qualité de leurs services. Les parents auraient la liberté de choisir (on a également suggéré l'octroi de coupons d'éducation), et seules les écoles répondant aux besoins du marché survivraient. L'une des conséquences de cette politique a été le dépeuplement des écoles dans les collectivités formées de minorités ethniques défavorisées à cause de la fuite des blancs vers les « meilleures écoles » (voir Fiske et Ladd, 2000; Lauder et coll., 1994). Les enseignants étaient accusés de monopolisation et d'élaborer des contextes éducatifs répondant d'abord et avant tout à leurs propres besoins. On a donc mis en place des structures dites « de gestionnariat » (voir Codd, 1994) en vertu desquelles les commissaires d'école élus par les parents jouent le rôle de conseil d'administration, le directeur est un PDG engagé à contrat et les enseignants sont considérés comme des employés et non plus comme des professionnels (voir Sullivan, 1997).

L'ancien ministère de l'Éducation, avec ses trois antennes régionales et son vaste réseau de commissions scolaires locales, a été démantelé et remplacé par un ministère chargé de l'élaboration de politiques, un organisme de vérification (le *Education Review Office*) et la *New Zealand Qualification Authority*. Les autres tâches accomplies au ministère (comptabilité, consultation, élaboration des programmes, etc.) ont été liquidées ou confiées en sous-traitance. On a donc assisté à un virage néolibéral semblable à ceux

pris par les États-Unis sous Ronald Reagan et par le Royaume-Uni sous Margaret Thatcher. En Nouvelle-Zélande, toutefois, ce changement de cap a été opéré par un gouvernement travailliste (le quatrième de l'histoire du pays) qui, jusque-là, avait toujours défendu les droits de la personne et la justice sociale et désapprouvé ce type de mouvement axé sur la limitation des droits politiques. Gerald Grace (1990) a décrit ce processus comme la réification de l'éducation et a soutenu de façon convaincante que l'éducation est un service public et non pas un bien privé.

À la suite de ce remaniement administratif et structurel, on a entrepris une longue réforme, souvent controversée, des programmes et méthodes d'évaluation et créé un programme commun pour un ensemble délimité de domaines fondamentaux. Cette tendance néolibérale s'est maintenue tout au long des années 1990 en dépit de l'élection de plusieurs nouveaux gouvernements. En 1999, un nouveau gouvernement travailliste a été élu en proposant ce qu'on a appelé la troisième voie, c'est-à-dire un amalgame des aspects les plus avantageux du néolibéralisme et des principes socio-démocrates classiques du parti travailliste.

Les articles de ce numéro

Compte tenu des bouleversements majeurs survenus dans le domaine de l'éducation en Nouvelle-Zélande, les sujets ne manquent pas pour cette édition spéciale. Les trois premiers articles traitent de politiques et de pratiques dans trois grands secteurs : l'éducation préscolaire, les écoles et l'enseignement supérieur. On offre un aperçu historique et organique de la puériculture, on analyse les développements récents dans le secteur de l'enseignement de troisième niveau et on analyse un enjeu politique de taille – l'échec scolaire – tout en décrivant le programme novateur élaboré par une école pour prévenir le décrochage. Le dernier texte est une analyse philosophique et pédagogique du contexte éducatif maori, notion fondamentale dans tous les domaines de l'éducation en Nouvelle-Zélande. Voici un bref aperçu de chacun de ces articles.

Helen May propose un texte bien construit intitulé *Soins éducatifs à la petite enfance en Aotearoa-Nouvelle-Zélande : aperçu historique, politique et pédagogique*, sur le développement de l'éducation préscolaire en Nouvelle-Zélande. L'éducation préscolaire a toujours été le domaine d'éducation le moins soutenu et apprécié. Or, ces dernières années, grâce aux efforts acharnés d'un groupe de femmes, ce secteur semble avoir émergé des cendres (comme Cendrillon, prétend Dalli, 1993), bien que de nombreuses promesses des gouvernements travaillistes n'aient pas été tenues par leurs successeurs du Parti national. Helen May examine l'évolution de l'éducation préscolaire et de sa conception ainsi que la façon dont les travaux menés en psychologie du développement et les critiques sociologiques ont favorisé

l'approfondissement des connaissances dans ce domaine et la vulgarisation de ses grands enjeux. Elle fait également une comparaison intéressante entre deux documents officiels sur ce domaine (les rapports Bailey et Meade), publiés à 40 ans d'intervalle, mais traitant dans bien des cas des mêmes questions et préoccupations.

La seconde partie de cet article porte sur le très novateur programme national d'éducation préscolaire *Te Whariki*, dont les mérites ont été reconnus dans le monde entier. Helen May a élaboré ce programme avec sa collègue de l'Université de Waikato, Margaret Carr. Les auteurs ont fondé leur programme sur la notion du développement des aptitudes à l'apprentissage et à la croissance et l'ont articulé autour de grands principes d'éducation des jeunes enfants adaptés aux cultures maorie et pakeha. À partir de ces principes fondamentaux, qu'elles ont nommés *manua atua* – bien-être, *manua whenua* – appartenance, *mana tangata* – contribution, *mana reo* – communication et *mana ao turoa* – exploration, elles ont fixé des objectifs d'apprentissage pouvant être interprétés de diverses façons selon le contexte.

L'article de Keith Sullivan, *Le programme Choix : un moyen d'enseignement adapté aux élèves en difficulté au début du secondaire*, traite de l'application de la politique en matière d'éducation. L'échec scolaire, en particulier chez les Maoris, suscite beaucoup d'inquiétude dans les écoles de Nouvelle-Zélande. Le ministère de l'Éducation alloue une somme optionnelle modeste à l'innovation dans l'enseignement. Grâce à une subvention accordée en vertu de cette politique, l'école secondaire Colenso, à Napier, a conçu un programme dont le but est de soutenir les étudiants du troisième cycle susceptibles d'éprouver des difficultés d'apprentissage à l'école secondaire. Le programme Choix a été élaboré en 2000 puis éprouvé et exécuté avec deux cohortes de 10 élèves en 2001. Il se fonde sur trois stratégies complémentaires : l'apprentissage par l'aventure, le développement des aptitudes aux études et le mentorat (pairs et adultes). Keith Sullivan soutient que l'élaboration d'un programme efficace dans ce domaine est essentielle non seulement à l'épanouissement des élèves visés, mais aussi à l'essor de l'ensemble de la société néo-zélandaise. Il admet toutefois qu'il s'agit d'une entreprise très ardue. Dans le cadre d'autres démarches couronnées de succès, comme le projet K de Graham Dingle, on a choisi des élèves qui frôlaient l'échec et on leur a apporté le soutien dont ils avaient besoin pour se maintenir à flot. Le projet de l'école Colenso se concentre davantage sur des élèves dont le parcours scolaire est jalonné d'échecs et qui souffrent de ce que Keith Sullivan appelle un traumatisme pédagogique. Autrement dit, ils sont bien loin du seuil de réussite. Selon Keith Sullivan, compte tenu de la nature de la clientèle et des difficultés éprouvées par ces élèves, les résultats obtenus sont très concluants. L'exécution du programme a également permis de cerner les problèmes et de trouver des moyens de les résoudre.

Dans son article intitulé *Restructuration de l'enseignement supérieur en Nouvelle-Zélande : gouvernementalité, néolibéralisme et démocratie*, Mark Olssen présente un aperçu fort utile des changements survenus dans le secteur de l'enseignement de troisième niveau depuis les débuts de la réforme de l'éducation au milieu des années 1980. Il examine la logique et les principes idéologiques en fonction desquels les politiques ont été élaborées non seulement dans le secteur de l'enseignement supérieur, mais aussi dans l'ensemble du système éducatif et même dans toutes les sphères d'activité régies par le gouvernement. Il opère également une distinction entre le libéralisme classique et le néolibéralisme. Dans le libéralisme classique, le gouvernement est perçu comme une entrave à la marchandisation, tandis que dans le néolibéralisme, il est considéré essentiel, par ses politiques et ses pratiques axées sur l'adoption de mécanismes et d'attitudes favorables à l'entrepreneuriat, au développement du marché libre et de toutes les structures connexes. Cette mise en contexte aide à comprendre les orientations adoptées dans le secteur de l'enseignement de troisième niveau.

Olssen expose les doctrines et les processus politiques qui ont donné naissance au phénomène de concurrence entre établissements d'enseignement supérieur. Autrefois administrées par de grands conseils formés de nombreux représentants de divers groupes d'intérêts, les universités sont maintenant dirigées par des conseils plus petits et plus efficaces comptant des spécialistes nommés par le gouvernement. Le gestionnariat et les préoccupations générales l'emportent maintenant sur les questions pédagogiques, et la liberté et la vigilance universitaires ont été mises au rancart. Dans la foulée, on a retiré aux membres du personnel enseignant le droit de critiquer leur université pour éviter qu'ils ne nuisent aux efforts de commercialisation et de marquage et à la compétitivité de leur université!

Dans *Élaboration et contexte d'une théorie de l'enseignement maori*, Wally Penetito soutient que depuis leur arrivée en Aotearoa-Nouvelle-Zélande, les Européens ont très mal géré l'éducation des Maoris. Pour remédier à la situation, il faut traiter les problèmes non plus de façon superficielle, mais en profondeur. Selon lui, un système fondé sur le partenariat et une doctrine égalitaire doit s'inspirer de théories de la connaissance et de l'apprentissage adaptées tant à la pensée maorie qu'à la pensée européenne. Bien qu'on ait appuyé l'élaboration d'un milieu d'enseignement maori à l'aide des *kohanga reo* (nids linguistiques pour jeunes enfants), des *kura kaupapa* (écoles primaires maories), des *whare kura* (écoles secondaires maories) et des *wanaga* (établissements d'enseignement supérieur maoris), la majorité des Maoris n'ont pas accès à ces ressources ou ne croient pas qu'elles les aideront à se tailler une place dans la société. Wally Penetito analyse la critique d'un ouvrage sur les méthodologies de recherche maories écrite par un intellectuel européen dont le dédain illustre bien les préjugés culturels dont les Maoris

font l'objet depuis longtemps. Dans son article, Peter Munz (1999), professeur d'histoire à la retraite de l'Université Victoria de Wellington qui a son franc-parler, juge très sévèrement le livre de Linda Tuhiwai Smith sur la recherche autochtone, *Decolonising methodologies: research and indigenous peoples*, 1999, qui a été fort bien accueilli dans le monde entier. Wally Penetito reproche à Peter Munz la véhémence avec laquelle il s'attaque à un texte accessible, érudit et utile sur la recherche et attribue son attitude à un conflit de cultures. Il déplore en particulier que Peter Munz qualifie de battage culturel les démarches d'apprentissage fondées sur l'appropriation de l'histoire par les gens qui l'ont vécue. Selon Wally Penetito, cette vision est ethnocentrique, bornée et destructrice. Il soutient essentiellement que depuis plus d'une centaine d'années, l'enseignement dispensé aux Maoris est raciste, condescendant et caractérisé par une ignorance de l'épistémologie, de l'ontologie, des valeurs et de la cosmologie maories. Or, il est grand-temps, selon lui, de redresser la situation.

Nous proposons enfin une série de critiques d'ouvrages récents de pédagogie qui présentent un aperçu de nos domaines d'intérêt. Ces critiques donnent également une idée des débats et des tendances sous-jacentes qui marquent actuellement le milieu de l'éducation en Aotearoa-Nouvelle-Zélande.

NOTE

1. Plusieurs noms maoris désignent la Nouvelle-Zélande. Le plus courant, Aotearoa, signifie « terre du long nuage blanc ».

RÉFÉRENCES

- Codd, J.A. (1994). *Managerialism, market liberalism and the move to self-managing schools in New Zealand*. Dans J. Smyth (éditeur), *A socially critical view of the self-managing schools*. Londres : Falmer Press.
- Dalli, C. (1993). *Is Cinderella back among the cinders? A review of early childhood education in the early 1990s*. Dans H. Manson (éditeur), *New Zealand Annual Review of Education*, 3 (p. 223-254). Wellington : Faculté des sciences de l'éducation, Université Victoria de Wellington.
- Department of Education. (1988a). *Administering for excellence: Effective administration in education (the Picot report)*. Wellington : publication gouvernementale.
- Department of Education. (1988b). *Tomorrow's schools: The reform of educational administration in New Zealand*. Wellington : publication gouvernementale.
- Fiske, E.B., et Ladd, H.F. (2000). *When schools compete: A cautionary tale*. Washington, D.C.: Brookings Institution Press.
- Grace, G. (1990). 'The New Zealand Treasury and the commodification of education', in Middleton et coll. (éditeurs), 1990.
- Lauder, H. et coll. (1994). *The creation of market competition for education in New Zealand: An empirical analysis of a New Zealand secondary school market, 1990-1993*. The Smithfield Project Phase One, First Report to the Ministry of Education. Wellington : Ministry of Education.
- Lauder, H. (1990). *The New Right revolution and education in New Zealand*. Dans Middleton et coll. (éditeurs), 1990.

Middleton, S., Codd, J. et Jones, A. (éditeurs), 1990. *New Zealand education policy today: Critical perspectives*. Wellington : Allen and Unwin.

Munz, P. (1999). Open and closed research. Dans *New Zealand Books – A review*, 9(5), p. 6.

Smith, Linda T. (1999). *Decolonising methodologies: research and indigenous peoples*. London & New York : Zed Books.

Treasury. (1987). *Government management: Brief to the incoming government 1987. Volume II Education Issues*. Wellington : gouvernement de Nouvelle-Zélande.