

BOOK REVIEWS / COMPTES RENDUS DE LIVRES

International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2006). *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications* (2nd ed.). Chestnut Hill, MA: Author. 107 pages.

Reviewed by Shelley Stagg Peterson

The *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications* (2nd ed.) provides information about the Progress in International Reading Literacy Study, administered every five years to students in their fourth year of school. In 2001 the test was written by students in 35 countries and in 2006 by students in more than 40 countries. The document is published by the International Association for the Evaluation of Educational Achievement, whose mandate is to conduct comparative studies in educational policies and practices.

This review contributes to debates about the theoretical underpinnings of large-scale assessments by examining the intended purposes, theoretical frameworks, construct of reading literacy, scoring guides, and assessment design and specifications of the PIRLS 2006 assessment in terms of two models of literacy. Often, large-scale assessments are associated with an autonomous model that views literacy as a set of socially and politically neutral skills that do not vary with changing social contexts (Street, 1995; Wilson, 2000). These researchers argue that such a perspective is out of step with the current understanding of literacy as a social practice. This review outlines the strong influence of the autonomous model on the PIRLS 2006 assessment, but also shows where the ideological model has influenced the assessment.

AUTONOMOUS MODEL OF LITERACY

The autonomous model is evident from the preface, where literacy is viewed as critical to a “nation’s social and economic development” (p. v), to the final appendix, where a comparison of the PIRLS and the Programme for International Student Assessment highlights features such as developmental differences in student populations and the comprehension processes that are assessed. Furthermore, the purpose of the PIRLS report is to provide internationally comparative data to allow “policymakers and researchers in every country with

insight into how to improve literacy and reading achievement” (p. v). Generalizations such as these isolate literacy as an independent variable that influences individual children’s and nations’ development, regardless of particular social, economic, cultural, and political factors within each child’s community.

The PIRLS construct of reading literacy, “the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual” (p. 3), is consistent with an autonomous model of literacy. Although the authors state that processes of comprehension “do not function in isolation from each other or from the contexts in which students live and learn” (p. 11), the test itself does isolate the skills, examining students’ abilities to focus on and retrieve explicitly stated information; to make straightforward inferences; to interpret and integrate ideas and information; and to examine and evaluate content, language, and textual elements (p. 5). Reports of the test results are divided into two separate scales, one for retrieval and straightforward inferencing and the other for interpreting, integrating, and evaluating processes. Reading theories underpinning the construct of reading literacy are very cognitively oriented, with Anderson and Pearson (1984), Clay (1995), and Rosenblatt (1978), among others, being cited. All are highly respected theorists and there is no question of the importance of their contributions to the field. The work of sociocultural theorists who view literacy through an ideological lens is absent, however.

Three aspects of reading literacy are the focus of the PIRLS test: processes of comprehension, purposes of reading, and reading behaviours and attitudes. The first two are assessed in the PIRLS test booklets, which use a matrix sampling technique with 12 blocks. A block consists of a passage accompanied by 12 questions, with half of the passages designated as literary and half as informational. Four of the 12 blocks were retained from PIRLS 2001 to provide a foundation for comparisons across time. Each booklet contains 2 blocks, with each estimated to take 40 minutes for students to complete. Constructed response questions in the PIRLS assessment are worth 1–3 points depending on the depth of understanding required. The multiple choice questions and constructed-response questions are each worth 50% of the total points per block. The multiple choice items—together with the narrow range of responses that are considered, according to the scoring guides in Appendix B, to be “extensive,” “satisfactory,” or showing “complete comprehension”—are consistent with an autonomous model of literacy. Proponents of an ideological model would recognize a wide range of interpretations influenced by students’ social and cultural backgrounds and views of the world.

The report of the results of the PIRLS 2006 assessment is divided into separate scales according to two purposes of reading. While the emphasis on the purposes of reading is consistent with an ideological model of literacy, purpose only comes into play in the selection of passages for students to read: either literary (reading for enjoyment) or informational (reading for knowledge). The sample adventure story and information passage (found in Appendix B) were both published in New York, in spite of the international nature of the assessment. Authors of the *PIRLS 2006 Assessment Framework and Specifications* (2nd ed.) recognize “the potential for cultural bias” and consider, along with topic relevance to the age group and information density, “fairness and sensitivity to gender [and] linguistic features” (p. 42) in their selection of texts for use in an international assessment. Proponents of an ideological model would also acknowledge that every text is a social and cultural construction, so the texts will never be absent of cultural bias.

IDEOLOGICAL MODEL OF LITERACY

The third chapter of the document, *Contexts for Learning to Read*, takes a perspective that is consistent with an ideological model of literacy. The authors recognize the influence of “the broader environments in which children live and learn” on children’s reading literacy (p. 24). They highlight sociocultural influences on children’s reading literacy, including language spoken in the home, social and health demographics, levels of adult literacy, and beliefs about the importance of literacy. Proponents of an ideological model of literacy, such as Baker (1991) and Street (2001), are cited in this chapter.

In the PIRLS assessment, information about these contexts is gathered through (a) student questionnaires that gather information about students’ out-of-school reading habits, computer use, home literacy resources, and basic demographic information; (b) surveys of parents or primary caregivers that collect information about “child-parent literacy interactions, home literacy resources, parents’ reading habits and attitudes, and home-school connections, together with demographic and socioeconomic information” (p. 45); (c) teacher questionnaires completed by the reading teachers of fourth-grade students participating in the PIRLS assessment that gather information about class size, reading and language abilities of the students, instructional time, materials, instructional and assessment practices, and home-school connections; (d) school questionnaires through which principals of schools participating in PIRLS report on enrollment, location, available resources in the community around the school, indicators of the socioeconomic background of the student body, home-school connections, and school climate; and (e) curriculum questionnaires for

national research coordinators to report on national policy on reading, reading instructional goals and standards, and provision of resources and time for reading. As in the 2001 assessment, information compiled from these questionnaires will be reported in a *PIRLS Encyclopedia*.

Designed to objectively assess a construct of reading literacy that is relevant to children across continents, large-scale assessments can be expected to follow an autonomous model of literacy. Given the constraints of an international assessment, the PIRLS test designers have made a reasonable effort to recognize the ideological nature of literacy by including questionnaires gathering information about various social and cultural influences on children's literacy.

REFERENCES

- Anderson, R.C., & Pearson, P.D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. In P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (Vol. 3) (pp. 285–310). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Baker, C.D. (1991). Literacy practices and social relations in classroom reading events. In C. Baker & A. Luke (Eds.), *Toward a critical sociology of reading pedagogy*. Philadelphia: John Benjamins.
- Clay, M.M. (1995). *Becoming literate: The construction of inner control*. Auckland, New Zealand: Heinemann.
- Rosenblatt, L.M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Street, B. (1995). *Social literacies: Critical approaches to literacy in development, ethnography and education*. London: Longman Group.
- Street, B.V. (2001). Literacy empowerment in developing societies. In L. Verhoeven & C. Snow (Eds.), *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups* (pp. 71–94). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Wilson, A. (2000). There is no escape from third-space theory: Borderland discourse and the in-between literacies of prisons. In D. Barton, M. Hamilton, & R. Ivanic (Eds.), *Situated literacies: Reading and writing in context* (pp. 54–69). New York: Routledge.

Shelley Stagg Peterson is an associate professor in the Department of Curriculum, Teaching and Learning at the Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. She teaches and conducts research in elementary literacy, particularly in sociocultural issues in writing and writing assessment.

Bouchamma, Y., & Long, M. J. (2007). *Porte d'entrée dans la réussite en écriture. Outil de supervision des enseignants basé sur le Programme d'Indicateurs du Rendement Scolaire (PIRS)*. Lévis, Québec : Éditions de la francophonie. 112 pages + 1 cédérom.

Compte rendu par Claire IsaBelle

Basé sur les résultats de recherche les plus saillants du Programme d'indicateurs du rendement scolaire (PIRS) en écriture 2002 et sur des écrits en psychologie cognitive et en pédagogie, cet outil s'adresse non seulement aux enseignants qui désirent parfaire leurs compétences en enseignement de l'écriture mais aussi aux directions d'école qui assument un leadership pédagogique et aux intervenants qui supervisent le personnel enseignant.

Cet outil pédagogique, vulgarisé et bien illustré, expose un cadre conceptuel et des grilles d'observation constituées de 27 énoncés visant à rendre explicites les pratiques pédagogiques en écriture efficaces et observables en salle de classe. Inspirés des résultats en écriture du programme d'indicateur du rendement scolaire (PIRS, 2002) et d'autres travaux (Allard & Landry, 2002) les énoncés des grilles d'observation proposent des interventions pédagogiques à préconiser afin de tenir compte du processus d'apprentissage des élèves selon les recherches en psychologie cognitive.

Plus en détails, l'outil est composé de 13 chapitres. Le premier expose clairement le cadre théorique de Wang, Haertel, et Walberg (1993) qui sous-tend les tests du PIRS. Le deuxième chapitre présente de façon succincte certains résultats, entre autres, une liste de 13 pratiques des élèves et de 19 pratiques des enseignants jugées déterminantes de la réussite en écriture chez les élèves. Si la majorité des pratiques mentionnées s'avèrent pertinentes et enrichissantes, il demeure que d'autres sans interprétation, ni discussion, déroutent le lecteur non averti. En fait, les résultats restent globaux, probablement dus à l'ampleur des données analysées. Même les autrices constatent que certains résultats semblent relever du paradoxe (p. 24). Il aurait été donc plus judicieux de pousser plus loin les analyses de certains résultats afin de les clarifier.

Le chapitre 3 rapporte des résultats en écriture aux évaluations du PIRS III (2002). Les données révèlent que les élèves francophones en milieu minoritaire de 13 ans et de 16 ans ont un rendement inférieur à celui de l'ensemble des élèves du Canada. D'où revêt toute l'importance du nouvel outil pédagogique en écriture. Les chapitres 4 et 5 exposent brièvement les pistes d'interventions pédagogiques à considérer et les objectifs de la recherche, soit l'écriture de cet outil. Le chapitre 6 décrit la méthodologie. En fait, les grilles d'observation élaborées respectent les étapes de la démarche d'enseignement en trois phases, préparation, réalisation, et intégration (Tardif, 1992/1997) et adoptent la démarche pédagogique qui sous-tend les programmes d'études du ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick :

L'apprentissage doit se faire en profondeur, en se basant sur la réflexion, plutôt que sur une étude superficielle des connaissances fondée sur la mémorisation. L'enseignement touche donc les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les stratégies d'apprentissage. Le questionnement fait appel aux opérations intellectuelles d'ordre supérieur. (p. 6)

Le chapitre 7 nous explique comment se servir de cet outil pédagogique. Ainsi, nous retrouvons une démarche pour l'enseignant et une autre pour le superviseur.

Finalement, les chapitres 8 à 13 exposent pour chacune des trois phases, le cadre conceptuel, en lien avec des pratiques évaluées déterminantes pour la réussite des élèves selon les résultats PIRS (2002) et la grille d'observation de la démarche d'enseignement et du processus d'apprentissage d'écriture. La phase 1, « Préparation de l'enseignement », contient neuf énoncés, tels que résultats d'apprentissage visés, évaluation diagnostique, formative et sommative, tâche d'écriture signifiante et en contexte, matériel nécessaire et sélection de textes, et ainsi de suite. Évidemment, pour appuyer leur cadre, des résultats de PIRS Écritures III (2002) sont exposés, par exemple, les élèves dont les enseignants utilisent des didacticiels réussissent mieux que ceux qui n'ont pas accès à ces ressources; plus les enseignants étudient des exemples ou des modèles de textes de qualité, mieux les élèves réussissent (Bouchamma, Lapointe, Blain, & Richard, 2004; 2006). Également, nous retrouvons une panoplie de ressources fort utiles, une synthèse des stratégies cognitives de Lasner (2000), cité dans Bouchamma et Long, les quatre différentes stratégies métacognitives de St-Pierre (1991), cité dans Capra et Arpin (2000), une synthèse

des pratiques pédagogiques qui favorisent l'enseignement explicite selon Trehearne (2006), et Picard et Ouellet (1996).

Dans la phase 2, « Réalisation de l'enseignement », les énoncés 10 à 23 sont décrits (tâche d'écriture et résultats d'apprentissage, connaissances antérieures, critères de réussite, ressources matérielles, la rédaction, etc.). Selon les résultats de PIRS Écritures III (2002), plus les élèves révisent et corrigent leurs textes et plus un enseignant accorde de l'importance aux efforts fournis, mieux les élèves réussissent (Bouchamma et al., 2004; 2006). Ainsi, les ressources et théories proposées guideront efficacement les enseignants dans leurs tâches car sont suggérées, entre autres, les caractéristiques d'un bon texte (Simard, 1995; Spandel, 2005).

La phase 3, « Intégration de l'enseignement », présente les énoncés 24 à 27 (objectivation : bilan des acquis, organisation des connaissances; transfert : recontextualisation et décontextualisation; et analyse de l'enseignement).

Bref, ayant comme point d'ancrage le PIRS Écritures III (2002), ce livre, tant par son cadre conceptuel, ses références aux résultats, ses grilles d'observation explicites et reproductibles à partir du cédérom offert, et ses nombreuses ressources théoriques, représente un excellent outil pédagogique et de supervision pour les enseignants, les directions d'école, et tout autre intervenant concerné par l'écriture chez les élèves et par la supervision du personnel enseignant.

Porte d'entrée dans la réussite en écriture est un outil incontournable pour les enseignants, les directions d'école, et tous ceux qui souhaitent ouvrir cette porte pour favoriser la réussite scolaire des élèves.

RÉFÉRENCES

- Allard, R., & Landry, R. (2002). *Résultats pancanadiens des élèves francophones en milieu minoritaire aux évaluations du PIRS : variables contextuelles et conséquences pédagogiques*. Rapport de recherche soumis au Conseil des ministres de l'Éducation (Canada). Université de Moncton, N.-B.
- Bouchamma, Y., Lapointe, C., Blain, S., & Richard, J.-F. (2004, 5–6 mai). *Les déterminants de la réussite en écriture des élèves de 13 et de 16 ans au Canada francophone*. Communication présentée au Colloque CSCE-SRSRSH, Résultats d'apprentissage et transitions. Québec, QC.

- Bouchamma, Y., Lapointe, C., Blain, S., & Richard, J.-F. (2006, 21–22 février). *Les déterminants de la réussite en écriture des élèves francophones en milieu minoritaire et majoritaire (M. M. et M.). Résultats et recommandations*. Présenté au quatrième Colloque annuel CSCE-CRSH. Victoria, BC.
- Capra, L., & Arpin, L. (2000). *Recueil de formation. Des approches pédagogiques et stratégies d'enseignement en classe multiprogrammes*. Moncton, N.-B : Les Ateliers éducatifs ESAI Enr.
- Ministère de l'Éducation du Nouveau Brunswick (MÉNBN). (2006). *Programme d'études : Français, 9^e année*. Fredericton, NB : Direction des services pédagogiques.
- Picard, J., & Ouellet, Y. (1996). *Stratégies d'apprentissage et méthodes et techniques de travail au primaire*. Québec, QC : Éditions l'Ardoise.
- Simard, C. (1995). *Programme d'intervention auprès des élèves à risque. Une nouvelle option éducative*. Montréal, QC : Gaëtan Morin Éditeur.
- Spandel, V. (2005). *Ma trousse d'écriture : Guide d'exploitation pédagogique*. Québec, QC : Groupe Beauchemin.
- Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal, QC : Les Éditions Logiques inc.
- Trehearne, M. (2006). *Littératie de la 3^e à la 6^e année : Répertoire de ressources pédagogiques*. Mont-Royal, QC : Groupe Modulo.
- Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63(3), 249–94.