

Janvier 2025

L'intervention orthopédagogique de rattrapage ou de soulagement ?

Le service orthopédagogique de certaines écoles québécoises vise le soulagement plutôt que le rattrapage pédagogique des enfants en difficulté d'apprentissage. Pour ce faire, les enfants ont accès à un soutien technologique sous la forme d'un ordinateur portable ou d'une tablette, de manière régulière ou continue.

Version révisée et augmentée (1020 28-01-2025)

CHRISTIAN BOYER

Consultant en orthopédagogie et en pédagogie

Collection
Des points sur les i et des barres sur les t



Éditions de l'Apprentissage
www.editionsdelapprentissage.com



Page des crédits

Ce document peut être reproduit librement, partiellement ou en totalité, si la source est explicitement mentionnée de la manière suivante :

Boyer, C. (2025). *L'intervention orthopédagogique de rattrapage ou de soulagement ?* COLLECTION DES POINTS SUR LES « i » ET DES BARRES SUR LES « t ». Éditions de l'Apprentissage.

La couverture : image générée par l'intelligence artificielle Grok2, basée sur une description détaillée fournie par l'utilisateur.



© Éditions de l'Apprentissage

www.editionsdelapprentissage.com

Dépôt légal : 1^{er} trimestre 2025

Bibliothèque et Archives nationales du Québec

ISBN : 978-2-923805-74-0

Version 1020 28-01-2025

Le cancre

Il dit non avec la tête
mais il dit oui avec le cœur
il dit oui à ce qu'il aime
il dit non au professeur
il est debout
on le questionne
et tous les problèmes sont posés
soudain le fou rire le prend
et il efface tout
les chiffres et les mots
les dates et les noms
les phrases et les pièges
et malgré les menaces du maître
sous les huées des enfants prodiges
avec les craies de toutes les couleurs
sur le tableau noir du malheur
il dessine le visage du bonheur.
Il dessine le visage du bonheur.

Jacques Prévert, publié en 1946

Résumé

Intervention orthopédagogique de rattrapage (IOR)

- Objectif : récupérer le retard d'apprentissage de l'enfant en difficulté pour qu'il rattrape son groupe de référence.
- Méthode : basée idéalement sur des recherches scientifiques, l'intervention est proactive et curative. Elle adapte temporairement le contenu d'apprentissage en le simplifiant pour ensuite progresser vers la complexité, toujours avec l'objectif final de rejoindre les standards du groupe de référence.
- Philosophie : ne présume pas de l'inaptitude de l'enfant mais de l'imperfection des interventions ; l'orthopédagogue prend la responsabilité de créer des conditions d'apprentissage optimales.

Intervention orthopédagogique de soulagement (IOS)

- Objectif : réduire les exigences d'apprentissage et d'évaluation pour l'enfant en difficulté, souvent avec le soutien de la technologie numérique.
- Méthode : adaptative, elle allège les exigences éducatives, modifiant les objectifs d'apprentissage et les critères d'évaluation, ce qui se traduit par une approche palliative plutôt que curative.
- Philosophie : implique une croyance en des limites modérées à potentiellement sévères de l'enfant, ou en une incapacité de l'orthopédagogue à faire progresser l'enfant ; les adaptations et l'utilisation de la technologie sont considérées comme une avenue-solution potentiellement permanente.

Critiques et considérations

- Justification de l'IOS : peut être justifiée dans des cas exceptionnels mais son application généralisée est critiquée pour ses effets potentiellement néfastes sur l'apprentissage scolaire ; de plus, l'usage d'un soutien technologique régulier ou continu pourrait limiter le développement cérébral et nuire à la santé mentale des enfants.
- Fondation scientifique : l'utilisation intensive de la technologie dans l'IOS n'est pas soutenue par des données scientifiques solides.
- Suivi des effets : il semble y avoir un manque de suivi rigoureux des effets de l'IOS sur les enfants ; il y a un appel à la transparence sur l'ampleur de l'adoption de l'IOS au Québec et à l'application du *principe de précaution* en éducation.

Conclusion

- L'IOR vise une réhabilitation éducative, tandis que l'IOS modifie les objectifs pour alléger la charge sur l'enfant, ce qui peut être perçu comme une solution aux effets biaisés et artificiels. Le texte soulève des questions sur la responsabilité de l'éthique du monde scolaire, critiquant le manque de surveillance et de transparence concernant ces interventions.

Perspective juridique

- Dans un futur plus ou moins éloigné, des poursuites judiciaires contre l'usage d'approches éducatives non fondées scientifiquement risquent de forcer le monde de l'éducation à adopter une imputabilité effective.

Table des matières

	Page des crédits	1
	Le cancre	2
	Résumé	3
	Table des matières	4
	La page paresseuse	5
1.0	L'intervention orthopédagogique de rattrapage	6
2.0	L'intervention orthopédagogique de soulagement	6
	Tableau 1 — Deux orientations distinctes en orthopédagogie : curative et palliative — Exemple en écriture	7
3.0	L'intervention orthopédagogique de soulagement peut-elle être justifiée ?	8
4.0	Conclusion	9
5.0	Et ce n'est pas fini... Une imputabilité dans le monde scolaire imposée par la justice ?	10
	Références	12

La page paresseuse

1.0

L'intervention orthopédagogique de rattrapage

L'intervention orthopédagogique de rattrapage (IOR) vise essentiellement une récupération partielle ou complète du retard d'apprentissage de l'enfant en difficulté par rapport à son groupe de référence (les autres enfants de la classe ordinaire).

L'intervention orthopédagogique idéale de rattrapage se fonde sur les résultats de recherches scientifiques empiriques, en mettant tout en œuvre pour faire progresser l'enfant en difficulté, de manière à réduire l'écart entre cet enfant et son groupe de référence¹.

Cadre de l'intervention de rattrapage

L'IOR est proactive. Elle se réalise en poursuivant avec l'enfant en difficulté d'apprentissage le même objectif final (sommatif) que celui de son groupe de référence (par exemple, rédiger un court texte ; voir le *Tableau 1. Deux orientations distinctes en orthopédagogie : curative et palliative*, p. 7). Cette intervention orthopédagogique tend à respecter les critères d'évaluation et de passation du groupe de référence de l'enfant en difficulté d'apprentissage.

¹ Boyer et Bissonnette (2021a) proposent une *Gestion rationnelle axée sur les résultats* pouvant assurer un suivi rigoureux des effets d'un programme orthopédagogique ou pédagogique.

L'IOR est fondamentalement curative.

Au cours de l'IOR, l'orthopédagogue modifie ou adapte temporairement certains éléments du contenu afin de faciliter l'apprentissage de l'enfant. Il subdivise l'apprentissage en unités plus petites de contenu, en allant du simple au complexe, dans un esprit d'apprivoisement de l'objectif final, tout en planifiant une progression des contenus et des apprentissages en poupée russe.

Dans cette perspective d'intervention orthopédagogique, **on ne présume pas de l'inaptitude de l'enfant**. On ne présume pas non plus que le rendement de l'enfant reflète ses limites et son potentiel, **mais qu'il dépend plutôt des limites et du potentiel des interventions pédagogiques et orthopédagogiques, qui demeurent toujours perfectibles**.

De même, face à l'enfant en difficulté, l'orthopédagogue reconnaît explicitement sa responsabilité, pleine et entière, de créer les conditions optimales à son apprentissage.

2.0

L'intervention orthopédagogique de soulagement

L'intervention orthopédagogique de soulagement (IOS) consiste essentiellement à réduire les exigences en matière d'apprentissage et d'évaluation pour l'enfant en difficulté d'apprentissage par rapport à son groupe de référence (les autres enfants de la classe ordinaire).

L'IOS, de plus en plus populaire au Québec, se veut *adaptative* en s'appuyant sur l'usage régulier ou continu de la technologie numérique (un ordinateur portable ou une tablette).

Cadre de l'intervention de soulagement

L'IOS se concentre d'abord sur l'allègement que le soutien technologique facilite. Il est toutefois attendu qu'il y ait des apprentissages, mais la valeur en est

brouillée par la modification de l'objectif final, qui est habituellement une version amoindrie de celui du groupe de référence de l'enfant. Les critères d'évaluation et de passation peuvent fortement différer de ceux du groupe de référence (voir le *Tableau 1. Deux orientations distinctes en orthopédagogie : curative et palliative*, p. 7).

Dans son ensemble, cette posture orthopédagogique traduit assez clairement **la croyance que l'enfant en difficulté d'apprentissage, et bénéficiant de cette mesure, ne peut accéder aux mêmes apprentissages que ceux de son groupe de référence**.

L'IOS est essentiellement palliative.

Au primaire, les professionnels impliqués peuvent

considérer que **les adaptations de l'enseignement et de l'évaluation ainsi que le soutien technologique seront permanents jusqu'au niveau secondaire, voire pendant toute la scolarité de l'enfant.**

Dans ce cas, l'orthopédagogue intervient donc plus dans une perspective de soins palliatifs, en tentant de diminuer le niveau d'inconfort ressenti par l'enfant en difficulté, en allégeant principalement les exigences de l'apprentissage et de l'évaluation grâce au soutien technologique régulier ou continu.

Cette orientation professionnelle peut découler de la

croissance que l'enfant n'a pas le potentiel nécessaire pour apprendre les mêmes contenus que son groupe de référence.

L'orthopédagogue peut aussi croire qu'il n'a pas lui-même les capacités nécessaires pour faire progresser l'enfant en difficulté. Certains peuvent se croire aussi légitimés par un diagnostic de dyslexie (ou autre) qu'ils interprètent alors erronément comme une limite insurmontable.

Tableau 1

Deux orientations distinctes en orthopédagogie : curative et palliative — Apprentissage et évaluation en rédaction écrite		
	Rattrapage — Intervention curative basée idéalement sur les résultats de la recherche scientifique	Soulagement — Intervention palliative basée sur un soutien technologique
Objectif d'apprentissage	• Rédiger un court texte narratif ; groupe référence : 150 mots ; enfant en difficulté d'apprentissage : 150 mots .	• Rédiger un court texte narratif ; groupe référence : 150 mots ; enfant en difficulté d'apprentissage : 90 mots .
Cadre de l'évaluation sommative	• Mercredi matin, fin de l'étape ; l'enfant en difficulté bénéficie du même cadre que son groupe de référence.	• Mardi: l'enfant en difficulté commence à la maison avec l'aide technologique (ordinateur portable ou tablette) et celle de ses parents (30 à 40 minutes). • Mercredi matin, fin de l'étape ; l'enfant en difficulté poursuit et perfectionne le texte commencé la veille.
Durée de l'évaluation sommative (en classe)	Groupe référence : 45 minutes ; enfant en difficulté : 45 minutes .	Groupe référence : 45 minutes ; enfant en difficulté : 65 minutes .
Outils de référence	• Grammaire et dictionnaire (l'enfant en difficulté a accès aux mêmes outils que son groupe de référence).	• Grammaire et dictionnaire (l'enfant en difficulté peut avoir accès aux mêmes outils que son groupe de référence, parfois à des outils différents et parfois à des outils supplémentaires). • Soutien technologique (ordinateur portable ou tablette) propose des corrections orthographiques, syntaxiques et autres.
Critères de correction de l'évaluation sommative	• Grille de correction appliquée à l'enfant en difficulté identique à celle de son groupe référence.	• Grille de correction appliquée à l'enfant en difficulté différente de celle de son groupe de référence — exigences allégées.
Caractéristiques des interventions orthopédagogiques auprès de l'enfant en difficulté, dans les semaines et les mois avant l'évaluation sommative	<ul style="list-style-type: none"> • Intervention en présentiel en individuel et/ou en groupe. • Temps d'intervention et fréquence tentant de créer une certaine intensité. • Subdivision de l'apprentissage en unités de contenu plus petites, allant du simple au complexe. • Progression des contenus en poupée russe. • Enseignement direct et explicite avec une rétroaction précise et fonctionnelle. • Pratique intense visant l'automatisation de certains apprentissages reliés à l'objectif final. • Croyance que l'enfant en difficulté a le potentiel. • Croyance que les capacités professionnelles de l'orthopédagogue peuvent permettre à l'enfant en difficulté de progresser. • Attentes orientées vers une diminution réelle des écarts entre l'enfant en difficulté et son groupe de référence, de manière à rendre éventuellement l'intervention orthopédagogique non nécessaire. 	<ul style="list-style-type: none"> • Intervention se fait, parfois ou fréquemment, à distance via le soutien technologique. • Temps d'intervention et fréquence variable, l'enfant en difficulté utilisant régulièrement ou en continu le soutien technologique. • Subdivision possible de l'apprentissage en unités de contenu plus petites, allant du simple au complexe. • Progression possible des contenus en poupée russe. • Allègement de l'apprentissage via le soutien technologique. • Enseignement direct et explicite possible avec une rétroaction précise et fonctionnelle via le soutien technologique. • Pratique allégée afin de ne pas surmener ou fatiguer l'enfant en difficulté. • Croyance que l'enfant en difficulté a des limites non-modifiables. • Croyance que les capacités professionnelles de l'orthopédagogue sont limitées pour faire progresser l'enfant en difficulté. • Attentes orientées vers l'impossibilité d'une diminution réelle des écarts entre l'enfant en difficulté et son groupe de référence ; l'usage d'un soutien technologique régulier ou continu ainsi qu'un allègement de la tâche et de l'objectif sont vus comme des conditions nécessaires à une certaine réussite de l'enfant en difficulté.

Deux orientations distinctes en orthopédagogie : curative et palliative. Le curatif vise un rattrapage et le palliatif vise surtout un soulagement. L'orientation palliative semble devenir prépondérante dans certains centres de services scolaires au Québec.

3.0

L'intervention orthopédagogique de soulagement peut-elle être justifiée ?

Oui, mais à titre exceptionnel et pour des cas particuliers.

Actuellement au Québec, une application généralisée mur à mur, comprenant un soutien technologique, semble se dessiner dans certaines écoles et centres de services scolaires.

Pour plusieurs enfants, les conséquences pourraient être particulièrement dramatiques sur les plans pédagogique, psychologique et physiologique. Ces enfants pourraient apprendre moins que les autres (Boyer et Bissonnette, 2021b; Mueller et Oppenheimer, 2014), présenter un développement cérébral moindre (Gimenez et al., 2014) et à être plus sujets que les autres enfants aux problèmes de santé mentale en raison de l'usage continu d'une technologie numérique (Haidt, 2024).

L'IOS, qui utilise intensément un soutien technologique numérique, est-elle fondée sur des données scientifiques solides pour avoir été mise en œuvre ?

Non, au contraire. Plusieurs données scientifiques militent en faveur d'un usage réduit, contrôlé ou d'une absence de soutien technologique en lecture et en écriture, au primaire et au début du secondaire.

Quelques-unes des données scientifiques présentées en vrac qui devraient être des lumières clignotantes jaunes et rouges dans le monde de l'éducation...

Altamura, Vargas et Salmeron (2023) observent une association négative significative entre la lecture sur écran et la compréhension en lecture au primaire et début de secondaire.

Brushe, Haag, Melhuish, Reilly et Gregory (2024) constatent que pour chaque minute supplémentaire de temps d'écran, un très jeune enfant entend en moyenne 6,6 mots de moins de la part des adultes.

Liao, Yu, Kruger et Reichle (2024) concluent que la lecture numérique peut avoir un impact négatif sur la compréhension de la lecture et que cette constatation est robuste s'observant dans différentes langues et différents systèmes d'écriture. En outre, les enfants

ayant de faibles habiletés en lecture sont plus affectés par la lecture numérique.

Les conclusions de Liu (2005), il y a déjà vingt ans, tendaient à indiquer que la lecture sur écran développait de mauvaises habitudes de lecture (par exemple : lecture superficielle, lecture par repérage et concentration moindre, etc.).

Mueller et Oppenheimer (2014) constatent avec des étudiants universitaires que la prise de notes manuscrites est supérieure à la prise de notes au clavier-écran. Ils observent une meilleure compréhension et rétention des concepts et des informations avec les notes manuscrites.

Vinci-Booher et James (2024) démontrent l'importance de l'écriture manuscrite dans l'acquisition du code alphabétique et sur l'activation de certaines zones cérébrales, dont le développement favorise l'apprentissage de la lecture.

Van der Weel et Van der Meer (2024) explorent les différences de connectivité cérébrale entre l'écriture manuscrite et le clavier avec de jeunes adultes et constatent que l'écriture manuscrite entraîne une connectivité cérébrale plus étendue par rapport au clavier. Cette connectivité accrue est liée à des processus cognitifs favorisant l'apprentissage et la mémorisation. Les auteurs recommandent de maintenir la pratique de l'écriture manuscrite dans les écoles (sans abandonner l'usage du numérique).

Gimenez et al. (2014) mentionnent que la pratique de l'écriture manuscrite a des conséquences positives sur l'acquisition de la lecture. Des études montrent que l'apprentissage de l'écriture peut améliorer, entre autres, la perception des lettres et la lecture de mots. La pratique de l'écriture manuscrite, par rapport au clavier, active des régions cérébrales liées à la lecture, ce que ne fait pas l'usage du clavier. Cette activation cérébrale aide les enfants à discriminer les propriétés essentielles de chaque lettre, ce qui conduit à des représentations plus précises, favorisant ainsi une meilleure reconnaissance des lettres et un développement plus efficace de la fluidité en lecture. En revanche, l'usage du clavier ne

Boyer (2025)

semble pas offrir ces avantages neurologiques pour l'apprentissage de la lecture et l'écriture.

Yienger (2016) rappelle que les jeunes enfants sont de plus en plus exposés à des lectures basées sur la technologie numérique. L'auteure souligne les effets indésirables de la lecture sur écran, contribuent à réduire la rétention et la compréhension par rapport à la lecture sur papier. Yienger conclut en soulignant l'importance de pratiques de lecture qui intègrent les formats imprimés.

Boyer et Bissonnette (2021b) démontrent que l'usage régulier ou continu d'un soutien technologique numérique en classe est très peu efficace et souvent délétère, entre autres en termes de rendement scolaire et de certaines variables socio-affectives, et ce, avec toutes les clientèles d'enfants au primaire et au début du secondaire, **AVANT et pendant** la crise du COVID-19.

L'étude ouverte et en progression depuis près de treize ans de Haidt (2024) tend à confirmer une augmentation significative de l'incidence de plusieurs problèmes socio-affectifs chez les enfants de 10 à 15 ans en Occident : dépression, anxiété, consommation drogue et alcool, auto-mutilation, intimidation, pensée suicidaire, suicide, etc.

Les causes sont sûrement multiples, mais il est également fort possible que l'accès aux technologies numériques dès un très jeune âge, depuis le début des années 2010, soit l'un des éléments fondamentaux à

la source de ces dérèglements socio-affectifs. Dans certains cas, comme l'intimidation, il est assez évident que les réseaux sociaux peuvent amplifier et cristalliser ce problème.

Quoi qu'il en soit, les professionnels du monde scolaire se sont-ils assurés au préalable que les enfants bénéficiant d'un soutien technologique ou de l'IOS ne souffraient pas d'une forme de dépendance à ces technologies numériques, **avant** d'introduire ce soutien technologique ? Peu probable.

Compte tenu de la possibilité que les technologies numériques soient l'un des agents sous-jacents du développement de problèmes socio-affectifs sérieux ; que l'usage régulier de ces technologies en classe puisse priver les enfants de certains effets bénéfiques de la lecture et de l'écriture, entre autres, sur le développement de leur cerveau ; que l'usage de ces technologies de manière régulière et continue en classe puisse avoir un impact négatif sur l'apprentissage scolaire ; et qu'il n'y a pas de données scientifiques solides justifiant l'IOS ni l'usage régulier et continu des technologies numériques en classe, sur quoi le monde de l'éducation peut-il bien se baser pour agir ? De belles idées théoriques et des croyances sincères ?

À la lumière des informations précédentes, existe-t-il au Québec un suivi rigoureux des effets sur les enfants de l'IOS qui transforme l'orthopédagogue en gestionnaire à distance de technologies numériques ? Il semble que non.

4.0 Conclusion

L'intervention orthopédagogique de rattrapage vise explicitement à amener l'enfant présentant un retard d'apprentissage, ou ayant des difficultés, à un niveau se rapprochant le plus possible de celui de son groupe de référence. Les objectifs poursuivis avec l'enfant en difficulté sont donc les mêmes que ceux du groupe de référence. Bref, l'intervention est volontairement curative, en tentant de réduire l'écart entre l'enfant en difficulté et ses camarades de classe.

L'intervention orthopédagogique de soulagement vise explicitement à réduire l'écart entre l'enfant en

difficulté et son groupe de référence, mais en modifiant les objectifs d'apprentissage, les critères d'évaluation et le contexte d'apprentissage grâce, entre autres, à la présence régulière d'un soutien technologique. D'un point de vue strictement rationnel, cette réduction de l'écart est artificielle et les enfants n'en sont pas dupes. En résumé, il s'agit d'une intervention palliative, même si certains apprentissages peuvent être réalisés.

Il est important de rappeler que le choix de généraliser ce type d'intervention n'est pas justifié par les résultats de la recherche scientifique dans le domaine

de l'apprentissage et de l'usage des technologies numériques.

Quelle est l'ampleur exacte de l'adoption de l'IOS au Québec ?

En vérité, on ne le sait pas, mais il serait urgent d'y voir clair.

Dans trois ans, cinq ans, dix ans ou vingt ans, si les effets de l'usage du soutien technologique en classe et en orthopédagogie se révèlent officiellement potentiellement néfastes pour le développement cérébral des enfants, leur apprentissage scolaire et leur développement socio-affectif, **comme certaines**

recherches tendent à l'indiquer depuis plus de dix ans, les personnes en autorité seront-elles tenues responsables de ces dommages, que cela soit par inadvertance, par ignorance ou par incompétence ?

En d'autres mots, dans le cadre de l'intervention orthopédagogique de soulagement ou du simple usage régulier d'un soutien technologique en classe, est-ce que l'absence de l'application du principe de précaution par le ministère de l'Éducation, par les aficionados universitaires, par les centres de services scolaires et par les directions d'écoles pourrait éventuellement donner lieu à des poursuites judiciaires ? C'est possible.

5.0

Et ce n'est pas fini...

Une imputabilité dans le monde scolaire imposée par la justice ?

Il semble bien que l'avenir s'oriente vers une véritable imputabilité dans le monde de l'éducation.

Ce changement de paradigme ne proviendra pas du monde de l'éducation, mais du système judiciaire. Si cela s'avère juste, cela sera décevant.

Si ce changement majeur émerge ainsi, cela signifiera que le monde de l'éducation n'aura pas été capable, en dépit des considérations éthiques évidentes, de la rationalité de base et des données scientifiques, de conclure que le monde scolaire doit obligatoirement être géré de façon cohérente et conséquente, et non en s'appuyant sur de strictes dogmes idéologiques, de belles idées théoriques et des croyances sincères.

Cela signifiera également que le monde de l'éducation, malgré sa pleine et entière responsabilité en matière d'apprentissage scolaire des enfants de la société, n'aura pas réussi, aux XX^e et XXI^e siècles, à admettre que le *principe de précaution* et le recours aux données scientifiques ne sont pas des coquetteries idéologiques. Dans ce cas le désastre des facultés québécoises d'éducation aura été total.

La justice en marche en éducation ?

Le droit à l'égalité en matière d'éducation inclut le droit d'apprendre à lire.

« Le 9 novembre 2012, la Cour suprême du Canada a rendu publique une décision unanime qui reconnaissait que l'apprentissage de la lecture n'est pas un privilège, mais un droit de la personne fondamental et essentiel. [...] La décision *Moore c. Colombie-Britannique (Éducation)* (Moore) a confirmé qu'au Canada, les lois régissant les droits de la personne protègent le droit de tous les élèves aux mêmes chances d'apprendre à lire. Cette décision a été qualifiée de victoire importante pour les élèves handicapés, et plus particulièrement les élèves ayant des troubles de lecture [...] » (Commission ontarienne des droits de la personne, 2022)

Les effets de cette décision de la Cour suprême ne se sont pas encore pleinement déployés, **mais il est désormais clair que l'apprentissage de la lecture étant un droit, ceux qui n'agissent pas pour en faciliter l'accès pourraient être poursuivis.**

Ce nouveau droit, associé à une autre affaire également en lien avec l'imputabilité dans le monde de l'éducation, pourrait être le début d'un séisme profond aux retombées multiples, dont au moins certaines pourraient être positives.

Lucy Calkins, Irene Fountas et Gay Su Pinnell

Une affaire fait couler beaucoup d'encre dans les facultés d'éducation américaines. Trois sommités universitaires, Lucy Calkins, Irene Fountas et Gay Su Pinnell, sont poursuivies en justice par deux familles pour avoir sciemment *blessé des enfants* avec leurs programmes et leurs matériels pédagogiques produits sans tenir compte des connaissances scientifiques, entre autres, dans le domaine de l'apprentissage de la lecture. Ces produits pédagogiques ont été très populaires aux États-Unis pendant plus de 30 ans, tout en influençant les formations universitaires américaines en enseignement (Boyer, 2024).

La décision judiciaire n'a pas encore été rendue, mais si ces familles gagnent et que la cour reconnaît les dommages causés aux enfants, le tremblement de terre dans les facultés universitaires sera foudroyant.

D'autres types de poursuites judiciaires sont d'ailleurs envisageables d'ici peu.

On pourrait éventuellement voir des enseignantes et enseignants poursuivre leur *alma mater* et leur faculté d'éducation parce qu'elles ne leur auraient pas transmis les connaissances scientifiques et les approches pédagogiques basées sur les données probantes. D'autres pourraient les poursuivre pour leur avoir enseigné des théories non validées ou carrément invalidées, ainsi que des mythes pédagogiques comme si ces éléments étaient des connaissances établies.

On pourrait aussi voir apparaître des poursuites contre d'éminents professeurs universitaires qui auraient préféré enseigner leurs théories comme si elles étaient des connaissances établies et démontrées, en dépit des faits.

Enfin, des directions d'école et d'autres professionnelles pourraient éventuellement devoir se justifier pour avoir favorisé et toléré des approches pédagogiques et orthopédagogiques non basées sur les connaissances scientifiques disponibles, bien que ces connaissances soient disponibles.

Cette affaire américaine, si elle est jugée en faveur des parents, signifierait alors que les faits suivants constitueraient une faute professionnelle grave pouvant entraîner des conséquences légales : ne pas utiliser les données de la recherche scientifique, avoir recours à des approches pédagogiques invalidées ou à des éléments technologiques et pédagogiques ayant démontré des risques pour les enfants, le tout selon la recherche scientifique.

Bref, le monde de l'éducation deviendrait enfin comparable à de nombreuses professions où les règles de l'art du domaine doivent être respectées, sous peine de conséquences légales.

Si la décision de la Cour suprême canadienne se jumelle à l'affaire des professeurs universitaires américains, poursuivis pour avoir mis sur le marché scolaire des produits pédagogiques et des programmes nuisibles aux enfants, les conséquences seront potentiellement spectaculaires.

Si la décision américaine est en faveur des parents, qui pensent que l'air du temps ne traversera pas la frontière ?

Références

Altamura, L., Vargas, C., Salmeron, L. (2023). Do new forms of Reading pay off? A Meta-analysis on the relationship between leisure digital Reading habits and text comprehension. *Review of Educational Research*, 00346543231216463.

Boyer, C. (2024). Des sommités universitaires socio-constructivistes poursuivies en justice... X, 11 décembre 2024.

Boyer, C., Bissonnette, S. (2021a). Comment exercer une gestion rationnelle axée sur les résultats? Exemple de la mesure de l'effet d'un programme orthopédagogique sur le rendement des élèves. *Enfance en difficulté*, 8, 95-126.

Boyer, C., Bissonnette, S. (2021b). *Les effets du premier confinement, de l'enseignement à distance et de la pandémie de COVID-19 sur le rendement scolaire - Après la pandémie, faudrait-il généraliser l'usage de l'école virtuelle à toutes les clientèles et en toutes circonstances ?* Éditions de l'apprentissage.

Brushe, M. E., Haag, D. G., Melhuish, E. C., Reilly, S., Gregory, T. (2024). Screen Time and Parent-Child Talk When Children Are Aged 12 to 36 Months. *JAMA pediatrics*, 178(4), 369-375.

Commission ontarienne des droits de la personne (2022). Le droit de lire — Enquête publique sur des questions touchant les élèves ayant des troubles de la lecture.

Gimenez, P., Bugescu, N., Black, J. M., Hancock, R., Pugh, K., Nagamine, M.,... et Hoeft, F. (2014). Neuroimaging correlates of handwriting quality as children learn to read and write. *Frontiers in human neuroscience*, 8, 155.

Haidt, J. (2024). Adolescent mood disorders since 2010: A collaborative review. *In progress*, New York University.

Liao, S., Yu, L., Kruger, J. L., Reichle, E. D. (2024). Dynamic reading in a digital age: new insights on cognition. *Trends in Cognitive Sciences*, 28(1), 43-55.

Liu, Z. (2005). Reading behavior in the digital environment: Changes in reading behavior over the past ten years. *Journal of documentation*, 61(6), 700-712.

Mueller, P. A., Oppenheimer, D. M. (2014). The pen is mightier than the keyboard: Advantages of longhand over laptop note taking. *Psychological science*, 25(6), 1159-1168.

Van der Weel, F. R., Van der Meer, A. L. (2024). Handwriting but not typewriting leads to widespread brain connectivity: a high-density EEG study with implications for the classroom. *Frontiers in Psychology*, 14, 1219945.

Vinci-Booher, S., James, K. H. (2024). The Contribution of Handwriting to Letter Processing in Early Reading Development: Evidence from Behavioral and Neuroimaging Research. In *Routledge International Handbook of Visual-motor skills, Handwriting, and Spelling* (97-110). Routledge.

Yienger, M. E. (2016). Too much tech harms reading retention in young children. *Inquiries Journal*, 8(03)