



# **Programme pour troubles sévères d'apprentissage**

## **GUIDE DE RENSEIGNEMENTS** **en prévision d'une demande** **d'admission pour l'année scolaire** **2024-2025**

# LE CONSORTIUM CENTRE JULES-LÉGER

Le Consortium Centre Jules-Léger est une institution provinciale offrant une éducation spécialisée aux élèves francophones notamment aux **élèves ayant des troubles sévères d'apprentissage**. Le programme comporte une composante scolaire, et une composante logement, peu importe la région d'où vient l'élève.

## LE PROGRAMME POUR TROUBLES D'APPRENTISSAGE

Dans le cadre de la **composante scolaire**, l'apprentissage est centré sur la communication orale (écouter/parler), la communication écrite (lire/écrire) et la résolution de problèmes. La **composante logement** permet, entre autres, à l'élève de développer ses capacités adaptatives, ses habiletés socioémotionnelles, ses habiletés sociales, le sens des responsabilités ainsi que son estime et sa confiance en soi.

Après un séjour au CCJL, l'élève aura appris à apprendre. Il sera, subséquemment, plus disposé à comprendre ce qui lui sera enseigné à l'école au moment de sa réintégration à son école d'origine et d'appliquer les stratégies apprises au CCJL.

## COMPOSANTE SCOLAIRE

L'École d'application avec son programme pour élèves ayant des troubles sévères d'apprentissage est unique en ce sens qu'elle a des mandats différents de ceux que l'on attribue normalement aux autres écoles, tant élémentaires que secondaires.

Si un enfant y a été admis, c'est qu'on aura établi qu'il avait des capacités intellectuelles suffisantes pour apprendre même s'il est confronté à un trouble d'apprentissage. C'est ce trouble d'apprentissage qui aura pour effet de rendre plus difficile pour lui ou elle, l'apprentissage de la communication orale (écouter/parler) et de la communication écrite (lire/écrire) et des mathématiques.

Le mandat de la composante scolaire du programme consiste à traiter chez l'élève ce besoin à apprendre, justement pour en faire un apprenant ou une apprenante plus efficace. Pour ce faire, l'équipe s'inspire des résultats de recherches récentes effectuées en psycho-sociolinguistique et en neurolinguistique. Ainsi, l'équipe préconise un accompagnement dans le cadre des processus métacognitifs susceptibles d'activer les apprentissages autrement difficiles pour nos élèves.

Le nombre total d'élèves admis à ce programme est limité à quarante (40) élèves répartis à l'école en cinq groupes de huit enfants. Chaque jour, l'enfant profite de l'intervention rééducative de spécialistes qui ciblent des objectifs établis au préalable par un programme d'enseignement individualisé (PEI). La journée scolaire est découpée en matières par regroupements d'habiletés en communication orale et écrite, les éléments de ces besoins chez les enfants présentant ce profil.

Au secondaire, les élèves acquièrent des processus d'apprentissage plus efficaces de façon à les rendre plus fonctionnels au moment de réintégrer leur école d'origine. Bien qu'ils aient la possibilité d'obtenir des crédits envers l'obtention de leur diplôme d'études secondaires de l'Ontario, le nombre de crédits obtenus ne sera pas nécessairement équivalent au nombre qu'ils auraient autrement complétés à l'école régulière, compte tenu de leurs difficultés.

### **Services en orthophonie**

L'orthophoniste offre un service de dépistage, d'évaluation et de suivi clinique auprès des élèves du Programme pour élèves ayant des troubles d'apprentissage qui présentent des troubles sévères de la parole ou du langage. L'orthophoniste offre également un accompagnement et de la formation au personnel du programme qui œuvre auprès de ces enfants.

### **Services de consultation en services d'appoint**

Les consultantes et consultants en services d'appoint procèdent à l'évaluation éducationnelle (orthopédagogique) des élèves pour qui les conseils scolaires font une demande d'admission au programme. Ces personnes accompagnent l'équipe scolaire dans l'élaboration des plans d'enseignement individualisé (PEI) en s'inspirant des résultats obtenus aux évaluations éducationnelles. De plus, les consultantes et consultants participent en classe à la mise en œuvre de stratégies à haut rendement.

### **Services en psychoéducation**

Le service psychoéducatif offre de l'accompagnement aux élèves vivant des besoins d'adaptation. Ces besoins peuvent impacter négativement leur fonctionnement scolaire ou affectif. Les interventions mettent l'accent sur les plans cognitif, affectif, social et/ou comportemental. Elles sont offertes en individuel ou en groupe.

### **Accompagnement d'aide-enseignantes et d'aide-enseignants**

Le rôle de ces personnes est d'accompagner le personnel enseignant dans ses interventions rééducatives auprès des élèves ayant des troubles d'apprentissage dans leur cheminement académique/social/affectif et de développer chez eux des mécanismes de résolution de conflits interpersonnels.

### **Services en travail social**

Par une approche individuelle ou de groupe, la travailleuse sociale ou le travailleur social aidera l'élève à retrouver un équilibre à la suite d'un événement dérangeant de sorte qu'elle ou qu'il reprenne un fonctionnement souhaitable. Ces approches écosystémiques supposent des interventions auprès de l'élève (avec son consentement), des autres élèves, de sa famille, ainsi que des membres du personnel du Consortium Centre Jules-Léger.

### **Activités connexes à l'école**

- Programme de leadership « La voix des élèves »;
- Activité d'écriture « Après-midi des auteurs »;
- Atelier de communication;
- Activités culturelles;
- Éducation physique;
- Annuaire;
- Conseil d'école pour les parents.

# COMPOSANTE LOGEMENT ÉDUCATIF

L'intervention au logement est une composante intégrante du programme pour les élèves ayant des troubles sévères d'apprentissage.

L'objectif de la vie au logement s'appuie sur l'importance de poursuivre l'intervention dans le cadre de la vie sociale de chaque élève. Chaque intervenant est responsable d'un petit groupe d'élèves et améliore le développement de leurs habiletés en relations interpersonnelles.

Dans le cadre d'ateliers (vitrail, poterie, art dramatique, etc.) et d'activités, les intervenants invitent les élèves à choisir des projets. Ces outils d'intervention permettent de développer des stratégies de résolution de problèmes et d'entamer un processus de responsabilisation.

Les avantages d'une vie de groupe permettent aux élèves de développer leur propre identité, de reconnaître leurs qualités personnelles et de vivre des expériences valorisant leur estime de soi.

La vie au logement veut assurer une cohérence dans l'intervention éducative et exploite les occasions de croissance dans toutes les dimensions de la personne. Pour ce faire, des objectifs et des moyens, qui sont rédigés dans un plan d'intervention, orientent le cheminement de l'élève.

- Milieu de vie qui favorise la santé, la sécurité, le bien-être et le développement de l'autonomie;
- Plan de cheminement personnalisé dressant les objectifs à poursuivre;
- Équipe d'intervention dynamique et engagée dans le bien-être cognitif, social et affectif des élèves;
- Programmation qui dépasse les normes en milieu résidentiel;
- Communication constante avec les titulaires de salle de classe, les parents et les tuteurs;
- Activités récréatives axées sur les besoins moteurs, sociaux et affectifs des élèves;
- Milieu de stage pour les futurs intervenants;
- Installations modernes qui sont le reflet d'un milieu de vie.

## AVANT-GOÛT DU PROGRAMME POUR ÉLÈVES AYANT DES TROUBLES SÉVÈRES D'APPRENTISSAGE

Pour de plus amples renseignements sur les installations du CCJL et pour connaître le déroulement d'une journée typique, visionnez la [Visite guidée de l'École d'application](#), sur le site web du CCJL, et consultez la rubrique "[Journée typique au programme pour troubles sévères d'apprentissage](#)".

# ADMISSIBILITÉ AU PROGRAMME POUR ÉLÈVES AVEC DES TROUBLES SÉVÈRES D'APPRENTISSAGE

**Pour être admissible** au programme pour élèves ayant des troubles sévères d'apprentissage, l'élève doit répondre aux **critères** énoncés à la [Politique/Programmes, Note n°89](#) (émission : 6 février 1990) du ministère de l'Éducation de l'Ontario.

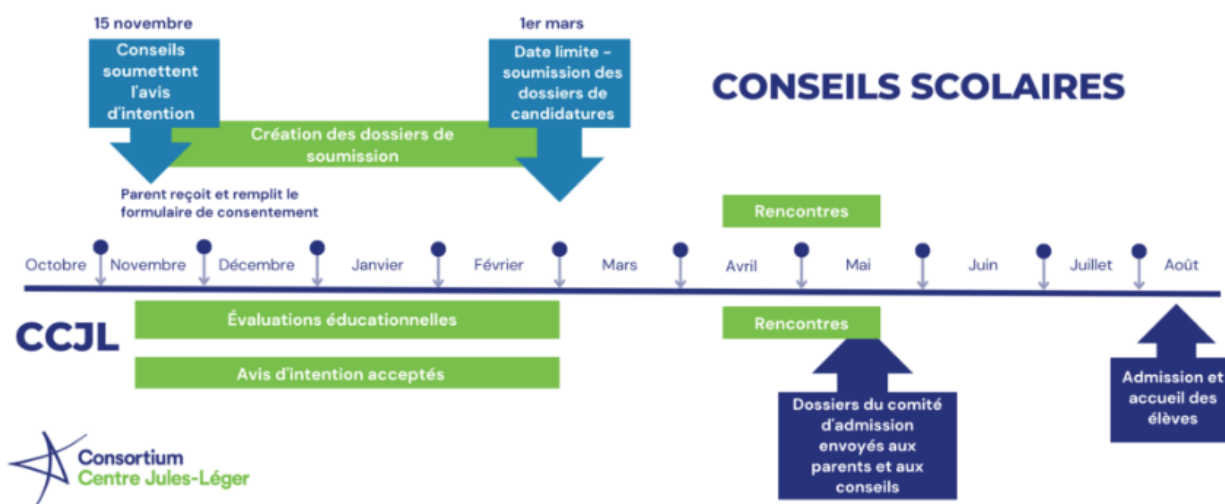
- fréquenter une école de langue française en Ontario et avoir un parent dont la résidence principale est en Ontario;
- avoir été identifié par le Comité d'identification, de placement et de révision (CIPR) de son école comme ayant un trouble d'apprentissage, selon la définition du ministère de l'Éducation de l'Ontario NPP n° 8 (voir page 6);
- avoir épuisé les ressources de l'école et du conseil scolaire;
- ne doit pas avoir besoin d'être traité pour des problèmes de comportement, affectifs, ou autres;
- être un candidat approprié pour un contexte d'internat (programme logement).

## PROCÉDURES DE DEMANDE D'ADMISSION AU PROGRAMME POUR ÉLÈVES AVEC TROUBLES SÉVÈRES D'APPRENTISSAGE

Un conseil scolaire peut proposer l'admission d'une ou d'un élève au programme pour les élèves ayant des troubles sévères d'apprentissage du Consortium Centre Jules-Léger, pour l'année scolaire suivant le dépôt de la demande. Voici les points saillants des procédures à retenir :

- en début d'année scolaire, le **Consortium Centre Jules-Léger invite les conseils scolaires** à soumettre un formulaire intitulé [Avis d'intention](#) disponible sur son site internet pour chaque candidat(e) qu'ils entendent présenter au comité d'admission du programme.
- une personne désignée par **le conseil scolaire signale les intentions du conseil** en complétant le formulaire [Avis d'intention](#) en ligne avant ou le 15 novembre 2023. On pourra tout de même soumettre des [Avis d'intention](#) au-delà du 15 novembre 2023, mais pas au-delà du 1<sup>er</sup> mars 2024.
- une fois l'Avis d'intention soumis par le conseil scolaire, le [Formulaire d'autorisation](#) sera envoyé aux adresses des parents qui sont fournies dans l'avis d'intention. Ceux-ci devront le compléter en ligne avant que le CCJL puisse procéder à l'évaluation éducationnelle de leur enfant.
- une fois l'accusé de réception de l'[Avis d'intention](#) et du formulaire d'autorisation envoyé, le **processus d'admissibilité sera entamé.**

- entre le 15 novembre 2023 et le 1<sup>er</sup> mars 2024, un (e) consultant/e en services d'appoint du programme pour élèves ayant des troubles sévères d'apprentissage du Consortium Centre Jules-Léger entre en communication avec l'école de la candidate ou du candidat pour **fixer un rendez-vous** et procéder à son évaluation éducationnelle;
- À partir du 15 novembre 2023, le consultant/la consultante en services d'appoint procède, tel que dictée par la [Politique/Programmes Note n°89](#) du Ministère, à l'**évaluation éducationnelle de l'élève**. Par la suite un rapport est rédigé et acheminé au Comité d'admission du programme pour élèves ayant des troubles sévères d'apprentissage du Consortium Centre Jules-Léger;
- avant ou le 1<sup>er</sup> mars 2024, la personne désignée par le conseil remplit le gabarit et achemine un **dossier électronique complet de demande d'admission** au Comité d'admission du programme pour élèves ayant des troubles sévères d'apprentissage du Consortium Centre Jules-Léger. Seuls les dossiers complets seront traités par le Comité d'admission.
- Les **candidatures reçues sont évaluées** par le comité d'admission et des **rencontres** avec l'élève, sa famille et des représentants du conseil scolaire ou de l'école ont lieu à la fin avril ou au début mai.
- Le Comité d'admission rend ses **décisions** au plus tard en **juin 2024**.
- L'**admission** des élèves au Programme pour élèves ayant des troubles sévères d'apprentissage du Consortium Centre Jules-Léger se fait uniquement une fois par année scolaire, soit en août.



# QU'EST-CE QU'UN TROUBLE D'APPRENTISSAGE

Un enfant ayant un trouble sévère d'apprentissage est celui qui répond aux éléments de la définition du ministère de l'Éducation :

Pour le ministère de l'Éducation, un « trouble d'apprentissage » compte parmi les **troubles neurologiques du développement** qui ont un effet constant et très important sur la capacité d'acquérir et d'utiliser des habiletés dans un contexte scolaire et d'autres, et qui :

- a un **impact sur l'habileté à percevoir ou à interpréter efficacement et avec exactitude, les informations verbales ou non-verbales** chez les élèves qui ont des aptitudes intellectuelles évaluées au moins dans la moyenne
- entraîne des **résultats de sous-performance scolaire qui ne correspondent pas aux aptitudes intellectuelles de l'élève** (qui sont évaluées au moins dans la moyenne), ou des résultats scolaires qui ne peuvent être maintenus par l'élève qu'avec des efforts extrêmement élevés ou qu'avec de l'aide supplémentaire
- entraîne des **difficultés dans l'acquisition et l'utilisation des compétences** dans au moins un des domaines suivants : lecture, écriture, mathématiques, habitudes de travail et habiletés d'apprentissage;
- peut être généralement associé à des **difficultés liées à au moins un processus cognitif**, comme le traitement phonologique, la mémoire et l'attention, la vitesse de traitement, le traitement perceptivo-moteur, le traitement visuo-spatial et les fonctions exécutives (p. ex., autorégulation du comportement et des émotions, planification, organisation de la pensée et des activités de priorisation, prise de décision);
- peut être associé à des **difficultés d'interaction sociale** (p. ex., difficulté à comprendre les normes sociales ou le point de vue d'autrui), à d'autres conditions ou troubles, diagnostiqués ou non, ou à d'autres anomalies;
- ne résulte pas d'un problème d'acuité auditive ou visuelle qui n'a pas été corrigé, de déficiences intellectuelles, de facteurs socioéconomiques, de différences culturelles, d'un manque de maîtrise de la langue d'enseignement, d'un manque de motivation ou d'effort, de retards scolaires dus à l'absentéisme ou d'occasions inadéquates pour bénéficier de l'enseignement.

La définition ci-dessus est tirée de la [Politique/Programmes Note n°8](#) et remplace la définition qui paraît à la [Politique/Programmes Note n°89](#).

# EXEMPLES D'ÉLÈVES AVEC UN TROUBLE SÉVÈRE D'APPRENTISSAGE

## Profil 1

### En bref :

Défis	Forces
<ul style="list-style-type: none"><li>• Ne comprends pas un ensemble de directives</li><li>• Besoins à exprimer sa pensée</li><li>• Besoins importantes à lire et à comprendre</li><li>• Besoins à écrire, mots substitués ou lettres inversées</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Grande force à résoudre des problèmes pratiques</li><li>• Efficace pour découvrir des règles, patrons logiques, fonctionnement d'appareils divers</li><li>• Mémoire prodigieuse des événements, endroits, trajets</li></ul>

Bien qu'il entende raisonnablement bien, l'élève **ne semble pas comprendre un ensemble de directives** : tout au plus, il n'en exécute que quelques-unes et ce de façon très arbitraire, sans préoccupation du détail. Il éprouve encore plus de **besoin à exprimer sa pensée** : il est muet et évite les situations qui impliquent l'utilisation du langage. Quand il s'y risque, il semble faire l'économie des mots au point où son message sera difficile à comprendre.

Même si cet enfant a été exposé aux mêmes leçons de lecture que les autres, il **éprouve des besoins importants à lire et surtout à comprendre**. Il a encore plus de besoins si on lui demande de lire à voix haute : il a le souvenir général de ce qui a été lu, mais n'est pas en mesure de restituer les détails. **L'écriture est son cauchemar**. Il cherche par tous les moyens à s'esquiver de cette tâche et se vante de faire plus de fautes que les autres. Le simple geste de transcrire les notes du tableau dans son cahier est pour lui une expérience d'échecs, où les mots à écrire sont substitués par d'autres, où les lettres qui se ressemblent sont inversées. Cet enfant développe une **attitude négative face à l'école** et son **estime de soi est très basse**.

Pourtant, ce rendement scolaire ne semble pas correspondre à son potentiel, plus évident dans des contextes qui ne font pas appel au langage, où l'image remplace le mot. Il semble même génial de résoudre des problèmes pratiques, qui font appel à la manipulation, à l'anticipation. Il est plus efficace à découvrir des règles, des patrons logiques, à prévoir le fonctionnement d'un appareil quelconque que d'appliquer des règles de la grammaire. S'il n'a pas le souvenir des détails (des tables de multiplication, par exemple), il a une mémoire prodigieuse des événements, des endroits, d'un trajet à suivre.



En fait, cet enfant est fonctionnel dans plusieurs sphères de l'apprentissage et se retrouve constamment déchiré entre son potentiel réel et celui que lui reconnaît son entourage.

## Profil 2

### En bref :

Défis	Forces
<ul style="list-style-type: none"><li>• Besoin dans un contexte visuel/non-verbal</li><li>• Besoin à suivre les étapes si elles ne sont pas complètes et en ordre</li><li>• Besoin à identifier les informations importantes à transmettre</li><li>• Besoin à exprimer l'essence de ce qui est lu</li><li>• Besoin à comprendre l'information implicite</li><li>• Besoin à utiliser les apprentissages dans un différent contexte</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fonctionnelle dans le contexte verbal/sonore</li><li>• Performante à l'école</li><li>• Peut mémoriser et restituer beaucoup d'informations qui lui ont été données dans un contexte verbal et sonore</li><li>• Parole facile</li></ul>

À première vue, cette élève semble performante à l'école. Elle est généralement en mesure de mémoriser mécaniquement beaucoup d'informations et de les restituer, surtout si l'information à retenir lui a été présentée dans un contexte verbal et sonore. La parole lui semble relativement aisée et elle fournit beaucoup de détails. En fait, cette surabondance de détails risque de diluer l'intention initiale de son message.

Cette élève se conforme bien à un enseignement déductif et cherche à exécuter chacune des consignes, à la condition qu'elles soient présentées une à une, dans une suite prédéterminée. Elle imite bien un modèle, à la condition de ne pas sauter d'étapes et à défaut de quoi, elle n'est pas en mesure de poursuivre, sous prétexte de ne plus comprendre. Il faut donc lui dicter toutes les opérations à exécuter, comme si elle n'arrivait pas à compenser pour les informations manquantes.

Cette élève réussit habituellement à bien rendre une lecture oralisée : le code semble bien maîtrisé et les intonations bien rendues. Elle est même en mesure de restituer un nombre important de détails. Pourtant, elle a un besoin à dire dans ses propres mots l'essence, la synthèse de ce qui a été lu. L'information implicite n'est pas reconnue et la compréhension globale du texte lui échappe. En écriture, elle a généralement plus de facilité à mémoriser un texte qui fera ultérieurement l'objet d'une dictée. Pourtant, ce qu'elle semble comprendre en dictée ne l'est plus dans la rédaction.

Si cette élève semble fonctionnelle dans le contexte verbal/sonore, elle l'est moins dans un contexte non-verbal/visuel. Si une activité n'est pas expliquée par des mots, elle a de la difficulté à comprendre ce qu'on attend d'elle. Ceci est d'autant plus évident dans un contexte inductif où elle doit apprendre par expérimentation, tirer ses propres conclusions, ou activer sa propre façon de faire. Il est difficile pour elle de prévoir des conséquences, d'anticiper la suite dans une lecture, de visualiser un produit fini en l'absence d'une image ou d'une illustration.

On retrouve donc ici le profil inverse du précédent. Si l'écart entre le potentiel et le rendement n'est pas aussi évident, c'est que les tâches qui mettraient autrement cet écart en évidence ne sont généralement pas ou peu sollicitées par l'école. Ce n'est vraiment que lorsqu'on met en opposition les performances obtenues au verbal et celles obtenues au non verbal que le besoin devient apparent.

### Profil 3

On retrouve chez cet élève les caractéristiques identifiées au Profil 1 ou au Profil 2.

Toutefois, s'ajoutent aux unes ou aux autres de ces caractéristiques, celles qu'on retrouve généralement chez l'enfant en **trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité**, tels qu'on le décrit au DSM V (Diagnostic and Statistical Manual) et tel que diagnostiqué par une ou un pédopsychiatre, une ou un psychiatre, une ou un psychologue ou son associée déléguée ou son associé délégué. En plus de subir les effets d'un trouble d'apprentissage, l'enfant a tendance à :

- avoir la bougeotte;
- avoir un besoin à demeurer assis;
- avoir un besoin à attendre son tour;
- souffler ou donner les réponses avant que la question ne soit complétée;
- avoir un besoin à respecter les directives;
- avoir un besoin à maintenir l'attention;
- changer d'activités sans les compléter;
- avoir un besoin à jouer silencieusement;
- parler excessivement;
- interrompre les autres ou s'imposer dans une conversation;
- ne pas écouter;
- à perdre facilement ses choses;
- s'engager dans des activités dangereuses sans égard au danger.

Ces caractéristiques sont celles généralement relevées à partir des échelles d'observations de Barkley, Connors ou Achenbach.

## Pour de plus amples renseignements :

Pour d'autres renseignements au sujet de l'école d'application ou au sujet de la procédure d'admission, nous vous prions de communiquer avec l'une ou l'autre des personnes suivantes :



**Mme Elisabeth Taschereau**  
directrice

[elisabeth.taschereau@ccjl.ca](mailto:elisabeth.taschereau@ccjl.ca)  
613 761-9300 poste 28141



**Mme Danielle Drouin**  
consultante en services  
d'appoint

[danielle.drouin@ccjl.ca](mailto:danielle.drouin@ccjl.ca)  
613 761-9300 poste 28140



**M. Ibrahima Diop**  
consultant en services  
d'appoint

[ibrahima.diop@ccjl.ca](mailto:ibrahima.diop@ccjl.ca)  
613 761-9300 poste 28139