
Pôles territoriaux – *Position Paper*

Nota Bene : Le présent document est un papier de position relativement aux pôles territoriaux. Rédigé à l'initiative de la FFBSB, ce document est le résultat d'un travail de réflexion interne au secteur de la surdité depuis l'arrêt n°85/2023 du 1^{er} juin 2023 de la Cour constitutionnelle. Aux côtés de la Fédération francophone des Sourds de Belgique (ci-après la FFBSB), ont pris part à cette démarche l'Association des Parents d'Enfants Déficieux Auditifs Francophones (ci-après l'APEDAF), le Centre Comprendre et Parler (ci-après le CCP), le Collectif Recherche Et Expression (ci-après le CREE), l'Institut Royal pour les Sourds et Aveugles (ci-après l'IRSA), la LSFB asbl, La Clé, l'Institut Royal pour les Handicapés de l'Ouïe et de la vue (ci-après l'IRHOV), l'Institut Alexandre Herlin, La Petite école (Montegnée), l'École Le Tremplin, L'Escalade secondaire, Triangle Wallonie, Triangle Bruxelles, la coordination du pôle territorial Mons-Borinage rattachée au CPESM de la Province du Hainaut (ci-après l'école de Ghlin).

I) Introduction

Le 1^{er} juin 2023, le décret du 17 juin 2021 portant création des pôles territoriaux chargés de soutenir les écoles de l'enseignement ordinaire dans la mise en œuvre des aménagements raisonnables et de l'intégration permanente totale¹, dit plus communément « décret pôles territoriaux », fut annulé partiellement par la Cour constitutionnelle². Suivant l'argumentaire de la partie requérante, l'a.s.b.l. Inclusion (dédiée aux personnes en situation de déficience intellectuelle), et d'UNIA, partie intervenante à l'affaire, le décret créait une différence de traitement insuffisamment justifiée par le législateur de la Communauté française de Belgique entre les élèves en situation de handicap sensoriel ou moteur, d'une part, et les élèves en situation de déficience intellectuelle, d'autre part, dans le cadre de leur accompagnement en classe d'enseignement ordinaire³. Partant, la Cour constitutionnelle a annulé les articles litigieux dudit décret en raison d'une discrimination directe entre les élèves en situation de déficience intellectuelle et leurs pairs en situation de handicap sensoriel ou moteur⁴. La Cour constitutionnelle maintient cependant les effets de ladite législation

¹ Décret de la Communauté française du 17 juin 2021 portant création des pôles territoriaux chargés de soutenir les écoles de l'enseignement ordinaire dans la mise en œuvre des aménagements raisonnables et de l'intégration permanente totale, *M.B.*, 6 août 2021, p. 82695.

² C. const., arrêt n° 85/2023, du 1^{er} juin 2023. Il s'agissait des art. 6.2.3-1, alinéa 2, 2°, b), 6.2.5-4, 6.2.5-5 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire de la Communauté française du 3 mai 2019, *M.B.*, 19 septembre 2019, p. 87072.

³ C. const., arrêt n° 85/2023, du 1^{er} juin 2023, A.9-A.26.

⁴ C. const., arrêt n° 85/2023, du 1^{er} juin 2023, Dispositif de l'arrêt, premier tiret.

annulée jusqu'en septembre 2026 afin de préserver les intérêts des élèves en situation de handicap sensoriel ou moteur, tout en laissant le soin au législateur communautaire francophone de trouver une solution politique pertinente au regard des principes constitutionnels d'égalité et non-discrimination⁵.

Se pose, depuis lors, la question de la suite à donner à l'arrêt de la Cour constitutionnelle et donc de la révision de la législation relative aux pôles territoriaux. Trois solutions sont envisageables : la disparition pure et simple du dispositif d'accompagnement au détriment de chaque élève en situation de handicap (ce qui reviendrait à un recul en matière de droit à un enseignement inclusif), le maintien de l'enveloppe budgétaire pour une quantité plus importante d'élèves en situation de handicap (avec un risque de baisse de la qualité de l'accompagnement individuel), ou alors une réponse politique à la mesure de l'enjeu, dotée d'un financement à la hauteur des besoins réels de chaque enfant en situation de handicap, sensoriel, intellectuel, moteur ou autre dans le cadre de l'enseignement ordinaire. Au regard de l'opportunité, l'ambition stratégique d'UNIA et de l'a.s.b.l. Inclusion penche vers cette troisième option, la plus ambitieuse ; mais rien, *de lege lata*, ne garantit sa concrétisation juridique puisque toute latitude est laissée au législateur communautaire francophone par la Cour constitutionnelle et ce, en conformité avec le strict principe de séparation des pouvoirs.

Partant de cette observation, la FFSB, l'organisation représentative de la communauté sourde, présente, avec l'appui du secteur scolaire et associatif impliqué dans l'enseignement du type 7 et nos partenaires que sont UNIA et l'a.s.b.l. Inclusion, ce *Position Paper* afin de proposer des solutions pertinentes concernant la politique publique d'accompagnement des élèves sourds en Belgique francophone à partir de la rentrée scolaire de l'année académique 2026-2027. Dans le présent *Position Paper*, nous problématisons le sujet (II), avant de préciser les revendications du terrain (III) et de développer, enfin, les recommandations du secteur et de la communauté sourde (IV).

⁵ *Idem*, Dispositif de l'arrêt, deuxième tiret.

II) Problématisation

La surdité est une dualité, à la fois culture et handicap : d'une part, situation de handicap en raison des entraves communicationnelles logées au cœur d'une société audiocentrique, d'autre part, communauté culturelle fondée sur une langue distinctive, la langue des signes⁶. Si chaque personne sourde ou malentendante est singulière face à sa propre surdité, il en va de même pour les communautés sourdes et leur langue des signes respective à travers le monde : en Belgique francophone, la communauté sourde *ad hoc* est fondée sur la langue des signes de Belgique francophone (ci-après la LSF) qui est reconnue par le législateur de la Fédération Wallonie-Bruxelles⁷. Autrement dit, la surdité, comprise au travers de cette double dimension, permet de prendre en compte la question culturelle et linguistique des personnes signantes, sourdes et entendantes, sans nier la situation de handicap de toutes les personnes sourdes et de leurs proches⁸. En ce sens, l'état, par le truchement des droits humains, a le devoir de combattre les entraves audiocentriques qui excluent les personnes sourdes et malentendantes, sans oblitérer la dimension identitaire, la question linguistique et la vie culturelle propres aux communautés sourdes, composées de personnes sourdes et entendantes qui emploient régulièrement ou principalement, voir exclusivement, la langue des signes⁹. Partant, chaque singularité sourde peut être considérée utilement par les analystes scientifiques et les décideurs politiques dans le cadre de l'étude, de l'évaluation, de l'élaboration et de la mise en œuvre des politiques d'inclusion, en ce compris au niveau de l'enseignement obligatoire.

L'enseignement obligatoire est d'ailleurs la mise en œuvre du droit fondamental à l'instruction, reconnu par une diversité d'instruments juridiques, à la fois au niveau conventionnel et constitutionnel¹⁰. En particulier, les enfants en situation de handicap, tels les élèves sourds, ont le droit à un enseignement inclusif¹¹. L'inclusion constitue un « processus dialectique où d'un côté la personne en situation de handicap cherche à s'adapter le plus possible aux normes sociales, et de l'autre, les normes sociales s'adaptent pour accepter les différences : développement de stratégies

⁶ I. Dagneaux, *Les sourds, entre handicap et minorité culturelle*, Peeters, Louvain, 2021 ; A. Leidensdorf, *Identité sourde et implant cochléaire. Vers une identité sourde plurielle*, Presses universitaires de Louvain, Louvain-la-Neuve, 2019. Voy. aussi, pour la France, les ouvrages suivants : D. Bedoin, *Sociologie du monde des Sourds*, La Découverte, Paris, 2018 ; B. Mottez, *Les Sourds existent-ils ?*, Textes réunis et présentés par Andrea Benvenuto, Paris, L'Harmattan, 2006 ; Y. Delaporte, *Les Sourds, c'est comme  a !*,  ditions de la Maison des sciences de l'homme, Paris, 2002. Pour le Québec, voy., en particulier, l'ouvrage de Ch. Gaucher, *Ma culture, c'est les mains. La quête identitaire des Sourds au Québec*, Presses universitaires de Laval, Québec, 2009.

⁷ Décret de la Communauté française de Belgique du 22 octobre 2003 relatif à la reconnaissance de la langue des signes, *M.B.*, 25 novembre 2003, p. 56555.

⁸ B. Gomes, *Entre accès à la diversité culturelle et protection de l'identité culturelle : la dualité sourde saisie par le droit de participer à la vie culturelle au prisme de la CDPH*, Thèse de doctorat en sciences juridiques sous la promotion d'I. Hachez, UCLouvain-Saint-Louis-Bruxelles, Bruxelles, 2026,   paraître.

⁹ *Idem*.

¹⁰ Décret de la Communauté française du 8 juin 1982 portant assentiment du Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels, faits à New York le 19 décembre 1966, *M.B.*, 15 octobre 1982, p. 12011, art. 13 et 14 ; Décret de la Communauté française du 3 juillet 1991 portant approbation de la convention relative aux droits de l'enfant, adoptée à New York le 20 novembre 1989, *M.B.*, 5 septembre 1991, p. 19382, art. 28 et 29 ; Décret de la Communauté française du 26 mars 2009 portant assentiment à la Convention relative aux droits des personnes handicapées et au Protocole facultatif se rapportant à la Convention relative aux droits des personnes handicapées, adoptés à New York le 13 décembre 2006, *M.B.*, 27 mai 2009, p. 38869, art. 24 ; Décret de la Communauté française du 5 mai 1999 portant assentiment à la Charte sociale européenne révisée et Annexe, sign es à Strasbourg le 3 mai 1996, *M.B.*, 22 octobre 1999, p. 39928, art. 15, §1 ; Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne, *J.O.U.E.*, 7 juin 2016, C-202, p. 389-405, art. 14 ; Const. coord. du 17 février 1994, *M.B.*, 17 février 1994, p. 4054, art. 24.

¹¹ CDPH 24 ; Const., art. 22ter et 24 combinés.

par lesquelles chaque population, avec ses spécificités, devrait trouver sa place¹² ». L'inclusion ne doit pas être confondue avec les notions d'intégration et d'insertion. D'une part, l'intégration est une politique publique qui « consiste à favoriser l'adaptation de la personne en situation de handicap, dans un milieu ordinaire : ses comportements doivent correspondre aux normes et aux valeurs sociales dominantes et la personne en situation de handicap doit développer des stratégies pour être reconnue comme les autres »¹³. D'autre part, « l'insertion (...) consiste à mettre en place un environnement adapté qui correspond aux caractéristiques de la personne en situation de handicap [: c']est l'environnement qui est transformé pour que la personne en situation de handicap trouve sa place dans un système structuré en fonction de ses incapacités »¹⁴. Dans le cadre scolaire, l'insertion renvoie ainsi à l'enseignement spécialisé, c'est-à-dire un enseignement dédié spécifiquement à des élèves avec un type de déficience similaire, rassemblés dans un même établissement *ad hoc*, à l'écart du circuit des écoles ordinaires¹⁵.

Au niveau international, la Belgique a été, en 2017 et en 2020, condamnée par le Comité européen des droits sociaux « au motif que l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap intellectuel faisait l'objet d'efforts insuffisants de la part de la Communauté française »¹⁶. En réponse, la Communauté française a mis en place une politique d'accompagnement des élèves en situation de handicap vers l'enseignement ordinaire, plus communément appelée la politique des « pôles territoriaux »¹⁷. Suivant la définition donnée par le législateur communautaire francophone, « un pôle territorial chargé de soutenir les écoles de l'enseignement ordinaire dans la mise en œuvre des aménagements raisonnables et de l'intégration permanente totale est une structure placée sous la responsabilité du pouvoir organisateur d'une école organisée ou subventionnée par la Communauté française de l'enseignement spécialisé, dite " école siège ", collaborant éventuellement avec une ou plusieurs autres école(s) de l'enseignement spécialisé, dite(s) " écoles partenaires " et exerçant les missions [d'information, de soutien et d'accompagnement des équipes pédagogiques, des élèves en situation de handicap et de leurs parents ou tuteurs légaux] au sein d'écoles de l'enseignement ordinaire, dites " écoles coopérantes " »¹⁸.

De jure, le mécanisme des pôles territoriaux est donc celui d'une triangulation entre l'école siège et les établissements partenaires, qui relèvent tous de l'enseignement spécialisé, ainsi que les établissements de l'enseignement ordinaire, c'est-à-dire les écoles coopérantes. Mais en pratique,

¹² M. Mercier, « Identité de la personnes handicapée dans une société qui vise l'intégration », in *L'identité handicapée* (sous la dir. de M. Mercier), Presses universitaires de Namur, Namur, 2004, p. 272.

¹³ *Idem*.

¹⁴ *Ibidem*.

¹⁵ *Ibid.* Voy. aussi, dans le contexte français, l'analyse de J.-Y. Le Capitaine, « L'inclusion n'est pas un plus d'intégration : l'exemple des jeunes sourds », *Empa*, n° 89(1), 2013, p. 125-131, <https://doi.org/10.3917/empa.089.0125>.

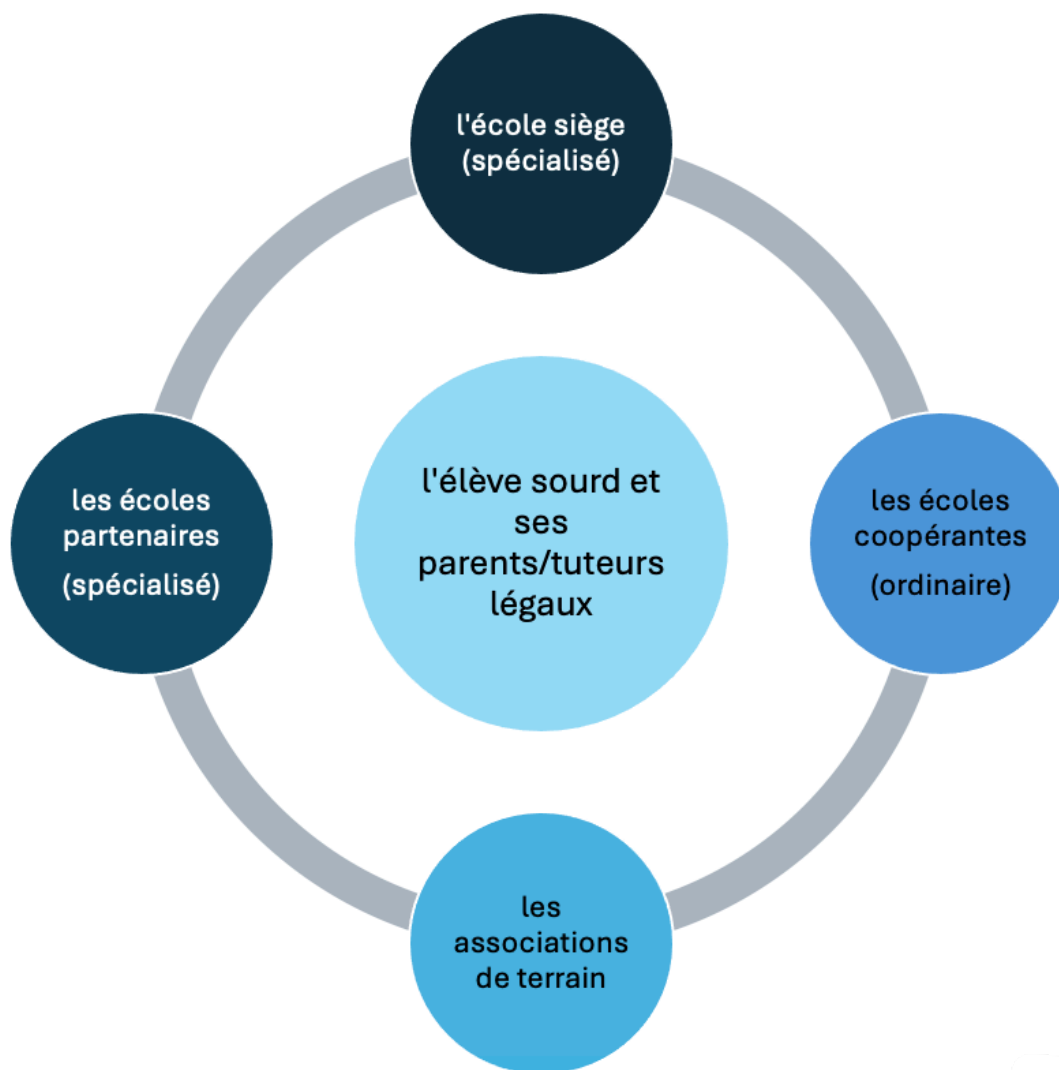
¹⁶ Cour const., arrêt du 1^{er} juin 2023, A.14.4. Voy. aussi les points B.32.2 et B.32.3.

¹⁷ Cf. le décret de la Communauté française du 17 juin 2021 portant création des pôles territoriaux chargés de soutenir les écoles de l'enseignement ordinaire dans la mise en œuvre des aménagements raisonnables et de l'intégration permanente totale, *M.B.*, 6 août 2021, p. 82695.

¹⁸ *Idem*, art. 6.2..2-1, al. 1 et art. 6.2.3-1.

les associations issues de la communauté sourde sont également présentes sur le terrain, en appui du corps pédagogique ordinaire (et entendants) et auprès des élèves sourds dans le cadre de leur parcours scolaire (c'est, notamment, le cas de l'APEDAF et du CREE). Les pôles territoriaux sont ainsi une politique publique scolaire complexe, marquée par une quadri-angulation des acteurs qui informent, soutiennent et accompagnent les élèves sourds et leurs parents ou leurs tuteurs légaux au sein des établissements de l'enseignement ordinaire et ce, au moyen d'adaptations à la marge du groupe-classe, essentiellement entendant (cf., le schéma n° 1).

De la triangulation de jure à la quadri-angulation de facto du système des pôles territoriaux (schéma n° 1)



Dans l'esprit du législateur communautaire francophone, ce mécanisme vise à garantir l'inclusion des enfants en situation de handicap sensori-moteurs. Las, le législateur n'a pas du tout tenu compte de la dimension culturelle de la surdité et n'a donc ni élaboré, ni mis en œuvre cette politique scolaire en tenant compte de la langue des signes, pourtant indispensable pour toute une catégorie d'élèves sourds dont il s'agit de la langue de prédilection, car la plus spontanément accessible à leur égard, voire même (dans une toute petite minorité de cas) de leur langue maternelle. En plaçant la focale sur la seule question du handicap, la politique des pôles territoriaux s'adresse ainsi essentiellement aux élèves sourds non-signants (*i.e.* ceux qui privilégient l'emploi de la langue française exclusivement). Dans le cadre des pôles territoriaux, l'inclusion voulue n'a donc pas eu lieu pour les élèves appartenant à la communauté sourde, tandis que la législation d'origine excluait délibérément (et sans justification nécessaire et suffisante) les élèves en situation de déficience intellectuelle. C'est donc à raison que la Cour constitutionnelle a annulé partiellement le décret en vue d'éliminer la discrimination directe envers les élèves en situation de déficience intellectuelle. Cette annulation est aussi l'occasion pour la communauté sourde et le secteur *ad hoc* de plaider pour une réforme du décret qui tient compte de la dimension culturelle de la surdité et, partant, d'un accompagnement des élèves sourds, signants ou non, à partir de leurs besoins linguistiques respectifs (*i.e.* tantôt en langue des signes, tantôt en français) dès leur plus jeune âge et non depuis les entraves audiocentriques du système scolaire belge francophone, ni dans l'attente des conséquences de l'absence d'une langue vers la fin des maternelles. À ce propos, l'accompagnement des élèves sourds, en particulier utilisateurs de la langue des signes, nécessite une connaissance fine de la pluralité des identités sourdes et, partant, de la diversité des besoins communicationnels. En ce sens, un accompagnement des tous les élèves sourds par les coordinations des pôles territoriaux ou des associations issues de la culture sourde est essentiel pour garantir une adaptation la plus pertinente possible au regard des besoins de cette catégorie plurielle d'individus vulnérables. Un tel accompagnement ne pourra se faire qu'à la condition d'une solide coopération entre les différents acteurs institutionnels et associatifs mobilisés autour de l'enfant sourd ou malentendant et de sa famille.

En aval de l'annulation partielle du décret, la Cour constitutionnelle a maintenu les effets en faveur des élèves sourds, entre autres. Cela a permis le maintien de l'enveloppe des échelles de besoins. Mais à l'avenir, la qualité de cet accompagnement scolaire est menacée car le gouvernement de la Communauté française compte maintenir l'enveloppe budgétaire, tout en la destinant à davantage d'enfants en situation de handicap que prévus à l'origine. En l'occurrence, la crainte du secteur est de voir l'accompagnement des élèves sourds en classe être amoindri pour l'avenir avec le maintien d'un budget identique, bien qu'indexé, pour davantage de bénéficiaires (puisque'il faut tenir compte de l'arrivée des élèves en situation de handicap intellectuel). Face à cet enjeu complexe et délicat, le secteur a interpellé et s'est mobilisé autour de la Fédération francophone des Sourds de Belgique (ci-après la FFSB) en vue de développer un plaidoyer politique qui mette en lumière les singularités des élèves sourds, signants ou non, durant leur parcours scolaire au sein de l'enseignement

obligatoire ordinaire. Dans cette perspective, le législateur de la Communauté française de Belgique est tenu de collaborer avec la société civile dans le cadre de l'évaluation, de l'élaboration et de la mise en œuvre des politiques publiques relatives au droit à l'enseignement des élèves sourds et ce, conformément aux articles 4, §3 et 33, §3 de la Convention relative aux droits des personnes handicapées (ci-après la CDPH)¹⁹. Partant, nous soumettons à la classe politique belge francophone les revendications du secteur en faveur d'une prise en charge préservée et améliorée des élèves sourds dans les classes ordinaires.

III) Revendications du terrain

À l'occasion de multiples échanges réels et virtuels durant le printemps 2025, le secteur a dégagé trois revendications majeures relativement à la politique dite des « pôles territoriaux » : le maintien du financement des échelles de besoins (i), la clarification des relations entre les pôles territoriaux et le monde associatif (ii) ainsi que la constitution d'un pôle spécifique à la surdité (iii). Ces trois revendications ont été présentées lors de la réunion, en date du 1^{er} octobre 2025, entre le secteur et Madame Valérie Glatigny, Ministre de l'enseignement en Communauté française de Belgique.

i) Maintenir le financement des échelles de besoins

Au départ, le législateur communautaire francophone avait prévu un financement de base pour chaque pôle territorial : ce financement minimal, traduit en points, est généré par tous les élèves inscrits dans les écoles coopérantes²⁰. En outre, ce budget de départ est complété par un financement supplémentaire basé sur une échelle de besoins pour les élèves en situation de handicap sensori-moteurs (*i.e.* les types 4, 6 et 7 de l'enseignement spécialisé) rattachés à chaque pôle territorial. En d'autres termes, l'échelle de besoins donne lieu à des points complémentaires au bénéfice des pôles territoriaux accueillant, entre autres, des élèves sourds²¹. La *ratio legis* de l'échelle des besoins se situe dans la volonté du législateur de ne pas amoindrir l'accompagnement des élèves sourds lors de l'adoption de la législation relative aux pôles territoriaux. En effet, auparavant les enfants sourds bénéficiaient d'un accompagnement équivalent à 4 périodes par semaine (et un peu plus pour le dernier cycle du secondaire) : cette solution représentait déjà un accompagnement limité, à telle enseigne que lesdites périodes pouvaient être mutualisées entre les élèves. Mais avec la réforme des pôles territoriaux, l'accompagnement de base s'est réduit chaque année pour terminer avec une seule période pour l'année 2025-2026, sans aucun lien avec les besoins des élèves sourds.

Malgré cette justification objective, légitime et raisonnable, ce financement complémentaire a été contesté, devant la Cour constitutionnelle, par l'a.s.b.l. Inclusion (dédiée aux personnes en situation de handicap intellectuel) qui y voyait une distinction de traitement injustifiable entre enfants confrontés, pourtant, à des situations de handicap distinctes (ne fut-ce que parce que la surdité renvoie aussi à une dimension culturelle *sui generis* fondée sur la langue des signes), au regard des

¹⁹ Pour un commentaire de ces dispositions, voy. : Comité des droits des personnes handicapées, Observation générale n° 7, CRPD/C/GC/7, Genève, 2018.

²⁰ Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, article 6.2.5-3 (cette disposition est toujours pleinement en vigueur).

²¹ Comme l'explicitait jusqu'au 1^{er} juin 2023 le Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, art. 6.2.3 1, alinéa 2, 2°, b), art. 6.2.5-4, art. 6.2.5-5 et article 6.2.5-6, § 1^{er}, al. 2, 2° (avant l'annulation par la Cour constitutionnelle avec maintien des effets jusqu'à la rentrée scolaire de septembre 2026).

articles 10 et 11 de la Constitution. Comme chacun le sait, la Cour constitutionnelle a finalement donné raison à la partie demanderesse au détriment du législateur communautaire francophone et des élèves sourds (qui n'étaient pas " cela va sans dire " représentés devant la Cour constitutionnelle durant les plaidoiries). Ainsi, la Cour constitutionnelle a motivé son arrêt sous l'angle de l'égalité formelle en vertu duquel un enfant en situation de handicap sensoriel ou moteur est égal (au sens du bénéficiaire d'un traitement identique) à un enfant en situation de handicap intellectuel. Aux yeux de la Cour constitutionnelle, le législateur communautaire francophone ne justifie pas de manière suffisante et convaincante la raison pour laquelle certains élèves en situation de handicap génèrent d'office des financements complémentaires et non pas d'autres. Par conséquent, le législateur communautaire francophone a manqué l'occasion de justifier de manière crédible sa législation au regard des articles 10 et 11 de la Constitution auprès de la Cour constitutionnelle. Les dispositions concernant le financement complémentaire pour les élèves à besoins sensori-moteurs sont donc annulées par la Cour constitutionnelle, qui maintient, cependant, les effets de la législation querrelée jusqu'à la rentrée de septembre 2026 afin de ne pas grever les droits déjà acquis par les élèves en situation de handicap sensori-moteurs, dont les élèves sourds²².

Cela dit, le financement des échelles de besoins constitue à l'heure actuelle une enveloppe fermée s'élevant à environ 9 millions d'euros (sans compter l'indexation) dont l'objet est l'accompagnement scolaire des enfants en situation de handicap, en ce compris les élèves sourds. Cette enveloppe fermée est répartie entre les différents pôles territoriaux, en fonction des besoins réels rencontrés sur le terrain (*i.e.* en fonction du nombre d'élèves en situation de handicap à leur charge respective). D'ailleurs, les pôles territoriaux peuvent mutualiser, en leur sein, les coûts et les efforts afin de répartir au mieux cette somme entre les différents enfants à besoins spécifiques (tels les élèves sourds). Les pôles territoriaux peuvent également collaborer entre eux lorsqu'ils n'ont pas l'expertise pour gérer une situation particulière de handicap, comme la surdité ; ces partenariats peuvent, par exemple, prendre la forme d'échanges ou encore de formations, voire la délégation de cet accompagnement spécifique à une école experte dans ce domaine, au moyen d'une convention de partenariat spécifique²³. Mais cette possibilité décrétable rencontre un faible succès sur le terrain car, dans le cadre singulier d'une convention de partenariat spécifique, le pôle territorial rétrocède à l'école spécialisée les moyens générés par les élèves déficients sensoriels : cette « perte » de moyens refroidit beaucoup de coordinations de pôles territoriaux de même que le fait que les accompagnants ne dépendent pas de la coordination du pôle territorial, mais bien de l'école spécialisée.

Avec la réforme exigée par la Cour constitutionnelle (qui implique, pour rappel, de tenir compte de tous les enfants en situation de handicap dans le cadre de la politique des pôles territoriaux), l'avenir de cette enveloppe fermée est plus que jamais précaire, alors même qu'elle montre au quotidien son utilité auprès des élèves sourds inscrits dans les établissements de l'enseignement ordinaire. En effet, la crainte partagée par les écoles spécialisées, les coordinations des pôles territoriaux et les

²² C. const., arrêt n° 85/2023, du 1er juin 2023, Dispositif de l'arrêt, premier et deuxième tirets.

²³ Décret de la Communauté française du 17 juin 2021, art. 6.2.2-5.

associations de terrain porte précisément sur la disparition annoncée des échelles de besoins qui permettent, pourtant, de prendre en compte la singularité de chaque enfant sourd, dont les questions linguistiques liées à la langue des signes ou encore les outils spécifiques pour l'acquisition d'une langue parlée, telles les clés d'aide à la lecture labiale, comme la langue française parlée complétée (ci-après la L. f. P.C) ou encore l'alphabet des kinèmes assistés (ci-après l'A.K.A.).

Concrètement, environ 9 millions d'euros destinés aux élèves à besoins sensori-moteurs sont dans la balance. Il est désormais urgent de proposer une solution qui réponde aux besoins des enfants sourds dans le cadre de cette reconfiguration à marche forcée de la politique des pôles territoriaux. Du point de vue de l'opportunité, l'annulation par la Cour constitutionnelle des dispositions relatives au financement complémentaire sur la base de l'échelle de besoins des enfants sourds équivaut à la fragilisation des mesures d'accompagnement spécifiques qui leur sont dédiées, avec un impact sur l'acquisition du français, langue de l'école et compétence transversale présente dans tous les apprentissages par la suppression de l'intervention humaine que représente l'accompagnant spécifique. À moyen terme, il est à craindre que le retour dans l'enseignement spécialisé des prochaines générations d'enfants sourds brisés par une école ordinaire inadaptée se révèle inévitable, voire dommageable dans le chef de ces mêmes élèves.

En réalité, loin de sauvegarder les droits des élèves en situation de handicap intellectuel, la Cour constitutionnelle a supprimé la base décrétole garantissant des moyens financiers complémentaires dédiés spécifiquement à l'accompagnement des élèves sourds et malentendants, en vertu d'une interprétation formaliste du droit à l'égalité et à la non-discrimination, mais sans jamais renforcer le droit à l'instruction inclusive de ces deux catégories vulnérables d'individus²⁴ (et donc au détriment, aussi, de leur droit respectif à l'égalité matérielle et inclusive²⁵). L'enjeu, pour le secteur, est devenu alors la préservation desdits financements pour chaque élève, en particulier sourds et malentendants. Fort heureusement, Madame la Ministre Valérie Glatigny nous a assuré le maintien de cette enveloppe lors de notre première réunion, ce mercredi 1^{er} octobre 2025. Il faut, toutefois, souligner que la somme initialement prévue par le législateur communautaire francophone ne permettait déjà pas de couvrir suffisamment les besoins de tous les enfants en situation de handicap sensori-moteurs ; le maintien d'une enveloppe budgétaire identique pour un nombre plus important de bénéficiaires équivaut mécaniquement à une baisse du financement par élève, individuellement compris. Sans une réévaluation budgétaire à la hausse, c'est tout simplement la raison d'être de la législation relative aux pôles territoriaux qui se trouve menacée, en particulier vis-à-vis des enfants sourds et malentendants.

ii) *La clarification des relations entre les pôles territoriaux et le monde associatif*

Les pôles territoriaux ont pour mission d'articuler le cadre pédagogique des écoles spécialisées (qu'il s'agisse de l'école siège ou des écoles partenaires) et ordinaires (c'est-à-dire les écoles coopérantes) en vue de favoriser l'accompagnement des enfants en situation de handicap dans l'enseignement obligatoire. Aux côtés desdits établissements scolaires, certaines associations viennent compléter

²⁴ CDPH, art. 24 ; Const., art. 22ter et 24.

²⁵ À propos des différentes déclinaisons du principe d'égalité (i.e. formelle, matérielle et inclusive), voy. *l'Observation générale n° 6* du Comité des droits des personnes handicapées, CRPDC/GC/6, Genève, 2018. Voy. aussi le commentaire proposé par B. Gomes, *op. cit.*, à paraître.

l'accompagnement des élèves sourds. À titre d'exemples, depuis une quarantaine d'années, l'Association des Parents d'Enfants Déficiants Auditifs Francophones (APEDAF) offre un accompagnement pédagogique adapté aux élèves sourds de l'enseignement obligatoire, soulageant ainsi les professionnels des pôles territoriaux tandis que le Collectif Recherche et Expression (CREE) soutient les classes de l'enseignement spécialisé du type 7 grâce à des projets socio-culturels mêlant culture sourde et émancipation des jeunes et mène, dans l'enseignement ordinaire, des activités de sensibilisations à la culture sourde. En parallèle, d'autres associations, comme Triangle Bruxelles et Triangle Wallonie, soutiennent les familles à domicile et font le lien avec l'école. Tous participent à la construction linguistique, culturelle, éducative, pédagogique et sociale des enfants sourds.

Néanmoins, cette indispensable collaboration entre mondes scolaires et associatifs se retrouve marquée par la structure organisationnelle des pôles territoriaux. À de rares exceptions près, autant les coordinateurs que les professionnels travaillant dans les pôles territoriaux n'ont pas accès à l'information renseignant les services qu'offrent les associations, autant ces mêmes associations ne savent pas qui contacter pour proposer leurs services de soutien (certains pôles n'ont pas de site web, ni de contact désigné ou, tout simplement, ne répondent pas). En d'autres termes, la situation actuelle voit des professionnels compétents perdre du temps et des ressources par manque d'information sur les possibilités de collaboration entre les coordinations des pôles territoriaux, les établissements scolaires ordinaires ou spécialisés et les associations de terrain qui offrent un accompagnement *ad hoc*. En ce sens, le secteur souhaite la publication de la liste des coordinations pédagogiques des pôles territoriaux et des associations ayant une expertise dans le domaine (*a minima* celles subsidiées dans d'autres décrets comme l'Education permanente, la jeunesse, etc.) offrant un service d'accompagnement afin d'informer utilement chaque acteur, de même que les parents d'enfants sourds. Lors de notre réunion du 1^{er} octobre 2025 avec Madame la Ministre, cette dernière s'est montrée disposée à réfléchir avec le secteur relativement à un cadre définissant les partenariats possibles entre les écoles, les pôles territoriaux et les associations.

Par ailleurs, depuis 2026, des associations accompagnant, durant l'année scolaire, les élèves sourds en classe dans le cadre d'un protocole d'aménagements raisonnables se voient refuser d'être présentes auprès de leurs usagers lors d'épreuves certificatives externes, alors qu'ils sont tiers aidants réguliers auprès desdits élèves, ce qui risque de perturber ces derniers à un moment crucial de leur parcours scolaire (*cf. infra*, le point IV. v). Une harmonisation des législations relatives aux aménagements raisonnables et aux épreuves externes doit être effectuée au plus mieux car, en l'état actuel, les trois déclinaisons de l'égalité s'affrontent ici : *primo*, l'égalité formelle dans le cadre de l'évaluation des épreuves externes, *secundo*, l'égalité matérielle à travers l'égalité des chances à réussir les épreuves externes et, *tertio*, l'égalité inclusive pour le droit à un aménagement raisonnable dans le cadre de la participation de l'élève sourd aux épreuves externes. Il va sans dire que cette absence d'harmonie entre les trois déclinaisons du principe d'égalité s'opère au détriment des élèves sourds ou malentendants. Cette tension interne au principe d'égalité s'avère contre-productive dans le cadre de la sauvegarde et de la mise en œuvre de leur droit respectif à un enseignement inclusif.

iii) *La constitution d'un pôle interterritorial spécifiquement destiné à l'accompagnement des enfants sourds et malentendants, aux côtés des pôles territoriaux classiques*

Le législateur communautaire francophone a prévu la possibilité pour les pôles territoriaux d'établir des partenariats spécifiques avec des écoles spécialisées (impliquant un système de rétrocession de moyens). Cependant, très peu de pôles territoriaux ont recours à ce système qui gagnerait à être soutenu et renforcé notamment dans le cadre de l'accompagnement des élèves sourds pour lesquels une réelle expertise s'avère, non seulement, nécessaire, mais aussi indispensable. L'alternative consiste à affaiblir structurellement l'accompagnement des élèves sourds et à fragiliser, par la même occasion, leur parcours scolaire dans l'enseignement ordinaire. En effet, les pôles territoriaux ne sont pas habilités à imposer l'inclusion des élèves sourds dans les établissements ordinaires, ni même en mesure d'exiger un accompagnement adéquat à destination de ces enfants dans des classes entendants. En réalité, les coordinations des pôles territoriaux dépendent, dans une très large mesure, de la bonne volonté des écoles coopérantes qui peuvent décider de ne pas recourir à leurs services d'accompagnement. Le résultat peut alors être saisissant : la direction d'une école « coopérante » peut estimer que l'enfant sourd n'a pas besoin d'un accompagnement spécifique de la part de la coordination du pôle territorial dont il ressort (ou, à titre subsidiaire, d'une association *ad hoc*). Ce genre de déni pédagogique peut se maintenir jusqu'à ce que les problèmes communicationnels deviennent flagrants et irrésolvables pour l'ensemble de l'équipe enseignante et éducative qui, pour sa part, se retrouve fort démunie face à la situation de handicap sensoriel de leur élève sourd et ce, en raison d'un manque de formations solides et de sensibilisation préalables.

L'autre problème d'un tel pouvoir discrétionnaire des directions des établissements ordinaires se traduit par la difficulté pour les pôles territoriaux d'identifier les élèves sourds inscrits dans les écoles coopérantes *ad hoc*. Avec une telle latitude laissée aux écoles coopérantes, il est à craindre que le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles se décharge complètement sur les pôles territoriaux en matière d'enseignement des élèves sourds, voire se déresponsabilise dans la mise en œuvre d'une politique équilibrée entre un cadre cohérent pour tous les acteurs et la souplesse liée à la diversité des situations concrètes. À ce propos, la répartition aléatoire des élèves sourds entre les 48 pôles territoriaux entraîne un risque – trop souvent consommé sur le terrain – de dilution de l'expertise de l'accompagnement *ad hoc* de deux manières différentes. D'une part, les experts de l'enseignement spécialisé de type 7 (surdité) rejoignant les pôles territoriaux sont amenés à travailler avec tous les autres élèves à besoins spécifiques qui en relèvent : ils finissent donc par gaspiller, sinon perdre, leur expertise en surdité. D'autre part, pour des raisons logistiques, des élèves sourds, dans certains pôles, ne sont pas toujours suivis par du personnel expert en surdité du pôle afin de maintenir un même agent du pôle dans une même école et mutualisé ainsi le temps du professionnel au détriment du besoin des enfants ou des jeunes sourds.

Par ailleurs, les pôles territoriaux rencontrent de sérieuses limites dans le cadre de l'enseignement secondaire en raison de la multiplicité des choix de filières (générale, technique, professionnelle) et de la diversité des options, ce qui exige des accompagnements variés. En ce sens, les professionnels de l'accompagnement pédagogique ne suivent pas de la même manière un élève sourd dans le cadre

d'un cours de latin ou de sciences fortes, dans un laboratoire d'optique ou dans un atelier d'arts plastiques, ou encore dans une cuisine ou dans un atelier d'électromécanique. La situation francophone contraste avec celle de la Flandre, dont le législateur communautaire a prévu, aux côtés des pôles territoriaux standards, des « centre[s] de soutien à l'apprentissage spécifique », comme la surdité²⁶. Il apparaît que le choix du législateur flamand fut justement de conserver l'expertise propre au secteur de la surdité au sein de pôles spécialisés, tout en renforçant la coopération entre ces derniers et les écoles coopérantes ainsi que les pôles territoriaux standards. En ce sens, la Flandre a créé 4 pôles spécifiques, dédiés aux élèves inscrits dans l'enseignement spécialisé des types 4, 6 et 7, avec des partenariats auprès des 25 pôles territoriaux standards. L'avantage de la solution flamande se situe dans la recherche d'un compromis entre d'une part, l'équilibre du système des pôles territoriaux et, d'autre part, le besoin d'expertise, notamment au sujet des élèves sourds²⁷. Lors de notre première rencontre, en date du 1^{er} octobre 2025, Madame la Ministre a estimé prudemment que ce sujet mérite réflexion, sans pour autant ouvrir complètement la porte à une telle réorganisation.

IV) Recommandations du secteur concernant la réforme des pôles territoriaux

Partant des trois revendications présentées à Madame la Ministre Valérie Glatigny (*cf. supra* le point III), le secteur a continué la discussion en interne afin de dégager des pistes de solutions efficaces en faveur de la participation scolaire des élèves sourds dans le cadre de l'enseignement ordinaire. Grâce à la multiplicité des acteurs institutionnels et associatifs impliqués ainsi que la diversité de leurs points de vue, ces pistes de solutions se sont transformées en 5 recommandations concrètes adressées au Législateur belge francophone, à savoir : la formation et la sensibilisation du personnel pédagogique (i), le financement de la recherche scientifique autour de la politique des pôles territoriaux (ii), la constitution d'un pôle interterritorial spécifique aux élèves sourds en Fédération Wallonie-Bruxelles (iii), l'accompagnement des familles vulnérables sur le plan socio-économique (iv), ainsi que la suppression d'une circulaire réglementaire qui entrave l'accompagnement pédagogique des associations issues de la communauté sourde (v).

i) Garantir et organiser les formations initiales et continues des experts de l'accompagnement des élèves sourds, en parallèle des campagnes de sensibilisation du monde professionnel

De manière générale, les formations initiales et continues du personnel pédagogique et para-pédagogique à l'instruction et à l'accompagnement des élèves sourds manquent encore de consistance au regard de la surdité, comprise comme dualité, dans le cadre de l'enseignement obligatoire en Fédération Wallonie-Bruxelles. En effet, des formations en logopédie ou dans des domaines connexes ne permettent pas, à elles seules, d'accompagner efficacement des élèves sourds sur le terrain, tandis que quelques jours de formation, même accompagnés d'une initiation à la langue des signes, ne permettent pas de développer une expertise réelle sur un enjeu aussi

²⁶ Décret de la Communauté flamande du 5 mai 2023 relatif au soutien à l'apprentissage (traduction officielle), *M.B.*, 2 août 2023, p. 65218, art. 5, 15°.

²⁷ Sur le système flamand, voy. : <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/lijst.aspx?s=sg&hz=true&f=leersteun> (consulté le 29 avril 2026).

complexe que la surdité durant l'enfance et l'adolescence. Les formations actuellement proposées relèvent, en réalité, de politiques de sensibilisation à la surdité et/ou à la LSFB. Actuellement, deux types de sensibilisation existent : d'une part, des interventions directement dans les écoles ordinaires accueillant des élèves sourds et, d'autre part, des sessions de quelques journées par année destinées aux professionnels des pôles. Dans les deux cas, ces deux types de sensibilisation sont également insuffisants pour anticiper et accompagner les conséquences à venir que la surdité engendre aux niveaux des apprentissages et qu'il puisse avoir accès à l'information complète et fiable. Si la sensibilisation constitue une première étape utile, elle ne peut, en revanche, se substituer à une formation conséquente qui intègre un apprentissage approfondi de la langue des signes, de la culture sourde, en plus des méthodologies pédagogiques et communicationnelles propres à l'enseignement et à l'accompagnement des élèves sourds. À titre d'exemple, l'APEDAF propose actuellement des modules de sensibilisation de deux journées de six heures qui permettent d'outiller les professionnels pour un meilleur accompagnement des élèves sourds dans l'enseignement ordinaire, mais qui restent insuffisants au regard des besoins réels exprimés sur le terrain. De même, la Chaire UCLouvain-IRSA propose trois jours et demi de sensibilisation couvrant les aspects médicaux de la surdité, les appareillages et implants, les systèmes de transmission, la psychologie de l'enfant sourd, dont le développement de la communication et du langage, ainsi que les parcours scolaires, dont les spécificités liées à l'apprentissage de la lecture et des mathématiques²⁸. Cette sensibilisation se clôture par des études de cas et est accessible à un large public. Toutefois, cette formation théorique et appliquée est explicitement conçue comme une sensibilisation, visant à faire prendre conscience de la complexité des situations, et non comme une formation approfondie. Il a dès lors été suggéré de développer des formations de plus longue durée, pouvant s'étendre sur une année, avec un public-cible socio-professionnel clairement identifiés, des objectifs de formation explicités et une meilleure coordination par les pouvoirs publics entre les diverses initiatives existantes.

Dans le cadre des pôles territoriaux, le manque de formation adéquate du personnel *ad hoc* pose question à l'ensemble des acteurs institutionnels, associatifs et familiaux présents sur le terrain. De même, le secteur s'interroge sur l'absence de système d'inspection ou de contrôle à propos de la maîtrise de la LSFB par le personnel pédagogique et éducatif, du contenu des formes d'enseignement utilisant cette langue visuo-gestuelle, ou encore sur la manière dont un sourd apprend le français, langue parlée complexe, à la fois à l'écrit et à l'oral (et qui n'est, pour rappel, pas nécessairement sa première langue). En ce sens, les méthodologies et l'anticipation des différents pièges que les élèves sourds peuvent rencontrer ne sont pas du tout perceptibles par les initiés des pôles ; les conséquences demeurent invisibles pour des professionnels non experts. En parallèle à ce manque de formation et d'évaluation des compétences linguistiques des corps pédagogique et éducatif, le fonctionnement des 48 pôles territoriaux ne permet pas toujours de répondre efficacement aux besoins spécifiques des enfants sourds. Par exemple, une demande

²⁸ À propos du programme en question, cf. le lien suivant : [Attestation de participation : Déficiences sensorielles chez l'enfant et l'adolescent - La déficience auditive - Programme détaillé](#) (consulté le 29 avril 2026).

d'accompagnement pour une élève sourde a conduit à la désignation d'une professionnelle spécialisée en cécité, simplement parce qu'elle intervenait déjà dans l'établissement ordinaire concerné. Cette situation illustre une logique organisationnelle qui prime sur les besoins réels de l'enfant. Plus largement, il apparaît que les élèves sourds et malentendants sont fréquemment orientés vers des intervenants ne disposant pas de formation spécifique en surdité. En particulier, cette situation se révèle extrêmement problématique, voire dommageable, envers les enfants sourds signants qui sont alors privés de leur principal appui linguistique et communicationnel, à savoir : la langue des signes, moyen essentiel de leur participation au groupe-classe à égalité avec leurs pairs entendants. Ainsi, les contraintes budgétaires et les réalités pratiques du personnel priment, *de facto*, sur le bien-être.

En ce sens, les violences linguistiques (comme une communication exclusivement orale) et institutionnelle (telle l'oblitération, sinon la dévalorisation, de l'identité culturelle et linguistique sourde) sont reproduites dans des classes supposément inclusives et par un personnel sensé mettre en place l'autonomie de l'élève sourd signant dans le cadre de l'enseignement ordinaire. Face à ces réalités scolaires qui reproduisent, dans les classes ordinaires, les violences linguistiques et institutionnelles de la société entendante à l'encontre des élèves sourds, la FFSB et ses partenaires prient Madame la ministre Valérie Glatigny de rédiger une circulaire, voire un arrêté de gouvernement, rappelant bien qu'à l'endroit d'un enfant sourd (en particulier signant) le personnel d'accompagnement doit être expert en surdité et donc maîtriser la LSF, en plus des autres outils, telles les clés d'aide à la lecture labiale (comme la L. f. P.C. ou encore l'A.K.A.).

Une formation pertinente du personnel des pôles territoriaux n'est pas complètement hors de portée des moyens budgétaires et humains de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Du point de vue de la méthode de travail, il est essentiel d'élaborer, mettre en œuvre et évaluer les dispositifs de formations (ainsi que de sensibilisations) par des personnes sourdes, notamment grâce à un travail en binôme avec un pair entendant, doté d'une solide expertise pédagogique, afin de renforcer la dimension scientifique de l'accompagnement par l'apport d'une dimension expérientielle desdits dispositifs. Une telle exigence - qui s'inscrit dans le cadre de l'obligation juridiquement contraignante dite du « Rien sur nous, sans nous », consacrée par les articles 4, §3 et 33, §3 de la CDPH²⁹ - pourrait être aisément formalisée dans les textes juridiques de la Communauté française de Belgique. À ce propos, la question de l'évaluation des compétences – en particulier, en langue des signes – reste ouverte : il n'existe actuellement pas de cadre clair permettant de déterminer le niveau réel d'expertise des professionnels des pôles territoriaux. À tout le moins, un niveau minimal B.2. du cadre européen commun de référence, en français et en LSF, apparaît indispensable pour accompagner utilement des élèves sourds et malentendants en classe ordinaire. En parallèle, le corps pédagogique, paramédical et éducatif ne pourra s'améliorer sans un recul critique de son offre d'enseignement et d'accompagnement à destination des élèves sourds et malentendants. Cela implique une focale plus importante, durant les parcours d'études et de recherche en sciences

²⁹ Pour un commentaire de ces deux dispositions dans le cadre des politiques scolaires inclusives, voy. : Comité des droits des personnes handicapées, *Observation générale n° 7 sur la participation des personnes handicapées, y compris des enfants handicapés, par l'intermédiaire des organisations qui les représentent, à la mise en œuvre de la Convention et au suivi de son application*, CRPD/C/GC/7, Genève, 2018, §85.

humaines et sociales, au sujet de la culture sourde et de la langue des signes. Cet approfondissement collectif de la compréhension des personnes sourdes passera, notamment, via une collaboration renforcée entre l'IRSA et l'UCLouvain au travers de la Chaire éponyme, le développement de stages universitaires, la mise en place de programmes d'échanges à travers l'Europe (de type Erasmus) vers et depuis des établissements scolaires inclusifs, ou encore le financement de la recherche consacrée spécifiquement aux pôles territoriaux (entre autres, par le F.N.R.S.). En somme, la politique des pôles territoriaux a besoin d'un cadre structuré et harmonisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles, en partenariat avec la Communauté sourde et l'ensemble du secteur.

N.B. : L'expertise en surdité ne s'improvise pas : des compétences clairement définies doivent être établies par la Communauté française, en partenariat avec la communauté sourde et les acteurs de terrain. Il existe une réelle volonté de la part du monde scolaire, ordinaire et spécialisé, de se former à l'enseignement et à l'accompagnement des élèves sourds signants et non-signants. Un tel engagement sociétal implique la garantie, par la Fédération Wallonie-Bruxelles, d'une formation initiale et continue calibrée aux réalités institutionnelles des pôles territoriaux, dont une formation solide en LSFB. Cette formation initiale et continue doit être pensée en partenariat avec la communauté sourde, les acteurs du terrain et le monde universitaire (comme la Chaire UCLouvain-IRSA, entre autres).

ii) Le financement de la recherche scientifique fondamentale et appliquée sur les pôles territoriaux (notamment via la Chaire UCLouvain-IRSA)

La politique publique des pôles territoriaux est éminemment complexe : la multiplicité des acteurs politiques, institutionnels et associatifs impliqués, la diversité des élèves sourds et malentendants ainsi que de leurs familles respectives, la question des enjeux identitaires et culturels propres à la communauté sourde ou encore l'arrêt d'annulation de la Cour constitutionnelle impliquent une pluralité d'expertises, à la croisée de la médecine, de l'audiologie, des sciences psychologiques, logopédiques, de l'éducation et de la famille, du droit (administratif et des droits humains), des sciences politiques, de l'anthropologie, de la sociologie, de la linguistique (dont la sociolinguistique), de même que des sciences de l'interprétation et de la traduction.   l'heure actuelle, nul en Belgique francophone ne dispose d'une telle expertise transdisciplinaire (ce qui exigerait un effort individuel titanesque, au demeurant). Cela dit, la Fédération Wallonie-Bruxelles devrait sérieusement songer à soutenir la recherche scientifique sur la question des pôles territoriaux, via le F.N.R.S. ou d'autres acteurs de financements adéquats. En particulier, une recherche fondamentale ou appliquée, portée et délimitée notamment par la Chaire UCLouvain-IRSA, pourrait être un point de départ à une étude scientifique de la question des pôles territoriaux.

N.B. : L'accompagnement des élèves sourds et malentendants dans le cadre de l'enseignement obligatoire mobilise une diversité d'expertises qui puisent dans des disciplines scientifiques très différentes. Au vu de la complexité du domaine et du caractère crucial des enjeux sous-jacents pour les élèves sourds et leur famille, un financement dédié à la recherche pluridisciplinaire et interdisciplinaire (voire transdisciplinaire) sur les pôles territoriaux s'avère indispensable dans les années à venir. Ce financement peut passer par le F.N.R.S. ou tout autre plateforme dédiée au sein de la Communauté française de Belgique, à charge de la Fédération Wallonie-Bruxelles de la financer adéquatement.

iii) Une meilleure prise en compte de la dualité sourde avec la constitution d'un pôle interterritorial spécifique à l'accompagnement des élèves sourds et malentendants

Comme déjà précisé en amont, la surdité est duale, à la fois culture et handicap (*cf. supra* le point II). Dans le cadre actuel de la politique des pôles territoriaux, l'accompagnement des élèves sourds et malentendants est conçue uniquement à partir de leur situation de handicap, qui trouve sa source dans les entraves communicationnelles logées au cœur de l'enseignement ordinaire ; cette approche audiocentrique permet uniquement de lever ces mêmes obstacles en classe, grâce à des prothèses auditives efficaces, à l'usage de micros individuels (via les bandes FM, Bluetooth et Auracast, notamment) ou encore à un accompagnement logopédique, voire psychologique. Mais une telle approche, même pour un élève sachant oraliser, reste un effort d'être en permanence en double ou triple tâche. Au lieu de fournir de l'effort pour comprendre les notions vues en classe comme tout élève, il doit déployer ses efforts sur la compréhension et la perception de l'information perçue de façon incomplète et morcelée et supplée la majorité du temps. L  où d'autres élèves se focalise sur la compréhension de l'apprentissage abordé. Parce qu'audiocentrique, une telle démarche ne permet pas un accompagnement en langue des signes pour les élèves dont c'est la langue de prédilection (*i.e.* première ou maternelle). En réalité, la focale du législateur belge francophone sur la d ficiance auditive et les obstacles communicationnels au canal audio-vocal visent à faire de l'élève sourd ou malentendant *un entendant comme les autres*, sans tenir compte du caractère identitaire et communautaire de la surdité vécue comme une culture singulière à travers la LSFB par les élèves signants.

Parce qu'ils sont diversifiés, les élèves sourds et malentendants rencontrent des besoins d'accessibilité très différents : tantôt liés au canal audio-vocal, tantôt relatifs au canal visuo-gestuel. Les pôles territoriaux, tels qu'ils sont conçus aujourd'hui, ne donnent pas nécessairement l'occasion d'un accompagnement pertinent aux élèves dont les besoins communicationnels et linguistiques sont fondés et centrés sur la langue des signes. Il n'est pas rare de rencontrer sur le terrain des situations aux confins de l'absurde et du gâchis des ressources humaines ou financières, telle une aide pédagogique maîtrisant la langue des signes mais s'occupant d'enfants avec d'autres situations

de handicap (par exemple, la cécité), alors qu'un enfant sourd signant dans le besoin se trouve à quelques kilomètres seulement, mais relève, pour sa part, d'un autre pôle territorial, sans expertise adéquate, c'est-à-dire maîtrisant la LSF à un niveau suffisant. À l'égard de cette catégorie singulière d'enfants sourds, les pôles territoriaux fonctionnent, en réalité, dans un cadre strictement intégratif, à rebours de leur droit à l'enseignement inclusif et des obligations *ad hoc* à charge des pouvoirs publics³⁰. Partant de cette observation largement partagée, il s'avère donc indispensable de créer un pôle spécifique aux élèves sourds et malentendants à travers toute la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ce choix garantira aux élèves et à leurs familles, d'une part, ainsi qu'au personnel des coordinations des pôles territoriaux, d'autre part, l'usage efficient de leur expertise en langue des signes, la qualité de leur accompagnement de l'enfant sourd signant, un usage intelligent de l'argent public, de même qu'une véritable lisibilité du système pour tout le monde. La constitution d'un pôle interterritorial spécifique aux élèves sourds ne préjuge pas d'une réflexion conjointe sur d'autres pistes d'amélioration envisageables, telles qu'une meilleure rationalisation des déplacements ou le développement de profils polyvalents, comme, par exemple, une formation, pour de mêmes intervenants, conjointe initiale et continue en surdité et en cécité. En ce sens, un intervenant spécialisé en LSF qui habiterait la Gaume pourrait aussi bien être formé et capable d'intervenir dans des classes où il y a un enfant présentant une cécité dans une  cole de Virton ou des villages avoisinants. L'existence d'un pôle interterritorial spécifique n'empêche pas les membres du personnel de la coordination *ad hoc* de se former à l'accompagnement d'autres profils d'élèves en situation de handicap. De même, la création d'un pôle interterritorial n'entraverait pas nécessairement une politique de mutualisation des expertises avec des pôles territoriaux classiques.

Un pôle interterritorial spécifique permettra aussi une meilleure coordination sur l'ensemble de l'espace de la Fédération Wallonie-Bruxelles, ce qui répond aux difficultés actuelles d'organisation des pôles territoriaux (en particulier en raison de la distance) ; difficultés qui ont un impact direct sur la qualité de l'accompagnement. En ce sens, la répartition des professionnels dépend de plus en plus de leur lieu de résidence plutôt que de leurs compétences. Cette logique entraîne des inégalités territoriales : les enfants vivant dans des zones éloignées (comme la campagne ou les frontières) bénéficient d'un accompagnement moins adapté.   ce propos, la suppression, au terme de l'année scolaire 2020-2021, du budget mobilit ³¹ par la Région wallonne a notamment entraîné une remise en question des suivis existants en région de langue française, par la fragilisation des liens de confiance entre les acteurs professionnels, les enfants et leur famille. Les services ont d  opérer des arbitrages difficiles entre contraintes financières et qualité de l'accompagnement. Si l'objectif affiché est de privilégier l'intérêt de l'enfant, les conséquences financières ont parfois mis certaines structures en difficulté. Il en résulte des choix stratégiques complexes, pouvant entrer en tension avec les principes éthiques du secteur. Une solution simple et efficiente serait donc de créer un pôle interterritorial spécifiquement dédié à la surdité, avec un *dispatching* central qui répartit l'offre et la demande en fonction des proximités entre les élèves sourds et les professionnels de

³⁰ CDPH, art. 24 ; Const., art. 22ter et 24.

³¹ Le budget mobilité consistait pour l' cole spécialisée à recevoir des heures « longue distance » si l'accompagnement se faisait dans une  cole ordinaire située à une distance supérieure à 40 km.

l'accompagnement. Une telle politique publique n'a rien d'utopique : elle correspond au mode de fonctionnement du service d'aide pédagogique de l'APEDAF. Il suffit de l'inscrire dans un cadre administratif et institutionnel plus large, à savoir celui de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

N.B. : En vue d'employer intelligemment l'espace de la Fédération Wallonie-Bruxelles, il est nécessaire, souhaitable et possible d'organiser un pôle interterritorial spécifique aux personnes sourdes, doté d'un *dispatching* central pour connecter le professionnel de l'accompagnement disponible le plus proche de l'établissement scolaire de l'élève sourd.

iv) *Accompagner les familles socio-économiquement vulnérables suite à la suppression annoncée des échelles de besoins*

Comme déjà expliqué en amont (*cf. supra* le point III, i), l'accompagnement pédagogique des élèves sourds se fondait, au départ, sur un complément de financement à leur destination en raison de leurs besoins spécifiques particulièrement exigeants en termes d'adaptation du cadre scolaire ordinaire³². Il est à craindre, dorénavant, que la suppression des échelles de besoin induite par l'arrêt de la Cour constitutionnelle semble entraîner une diminution, voire une disparition pure et simple de certaines aides à destination des élèves sourds. En pratique, les familles doivent désormais recourir à des services associatifs extérieurs payants, comme ceux de l'APEDAF, si elles souhaitent poursuivre un accompagnement scolaire qualitatif de leur enfant. Ce glissement juridique constitue, en réalité, un retour en arrière de 40 ans puisqu'il s'agit d'une logique observée durant les années 1980 où l'enseignement spécialisé constituait alors le plus souvent la seule alternative viable et crédible pour ces familles. En l'absence d'un soutien pertinent de la part de la Communauté française, les familles précaires ou vulnérables ne sont plus en mesure d'envoyer utilement leur enfant sourd dans l'enseignement ordinaire, même avec le soutien des pôles territoriaux. Ces parents font donc appel à la charité et en viennent à solliciter des aides privées, comme la Fondation Reine Paola, afin de combler le déficit financier induit par la situation de handicap de leur enfant dans le cadre de l'enseignement ordinaire. Au final, l'enseignement ordinaire reste inégalitaire, mais cette fois-ci par le biais d'une discrimination indirecte qui consiste, en l'espèce, à traiter de la même manière les familles riches et les autres, plus précaires, face au manque d'accompagnement de leur enfant sourd à hauteur de ses besoins spécifiques réels dans le cadre de l'enseignement ordinaire. Face à ce recul sensible dans la mise en œuvre du droit à l'instruction d'une part, et à ce dévoiement de l'éducation inclusive, d'autre part, le secteur appelle Madame la Ministre à garantir un enseignement d'excellence pour chaque enfant sourd, sans considération des considérations socio-économiques relativement à ses parents.

³² Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, art. 6.2.5-4, art. 6.2.5-5 et article 6.2.5-6, § 1^{er}, al. 2, 2^o (dispositions annulées le 1^{er} juin 2023 par la Cour constitutionnelle, mais restant en vigueur jusqu'en septembre 2026 pour la rentrée scolaire de l'année académique 2026-2027).

N.B. : S'il devait être interprété de manière incorrecte, l'arrêt d'annulation de la Cour constitutionnelle pourrait mener à une situation de discrimination indirecte à l'égard des élèves sourds issus de familles défavorisées. Partant, il est indispensable pour la Communauté française de Belgique de leur garantir un accompagnement qualitatif ; autrement, les pôles territoriaux sont la voie royale vers un retour précoce à l'enseignement spécialisé, ce qui ne s'accorde pas avec la *ratio legis* de cette législation communautaire.

v) *La suppression de la circulaire réglementaire n° 9681 – Dispositions relatives à l'octroi du certificat d'études de base (CEB) à l'issue de l'épreuve externe commune pour l'année scolaire 2025-2026*

La circulaire n°9681 du gouvernement de la Communauté française de Belgique affirme, sans aucun fondement décrétoal à la clé, que seul « un membre de l'équipe pédagogique, (...) un membre du pôle territorial ou (...) un membre d'un service d'aide à l'intégration » peut accompagner l'élève sourd en qualité de tiers-aidant durant les épreuves certificatives des études de base³³. Partant, il apparaît que les professionnels de l'accompagnement pédagogique issus de la communauté sourde, dotés d'une expertise éprouvée à travers le temps, n'ont pas l'autorisation d'assister l'élève sourd durant les épreuves certificatives des études de base, même lorsque cet accompagnement s'inscrit dans le cadre de la mise en œuvre du droit à un aménagement raisonnable dudit élève dans le cadre scolaire³⁴. Autrement dit, cette circulaire ordonne d'autorité l'exclusion de tout accompagnement des élèves sourds aux évaluations externes proposé par des tiers-aidants associatifs, en particulier issus de la communauté sourde.

Pareille circulaire pose problème en droit et en opportunité. *De jure*, il s'agit d'une interprétation restrictive et arbitraire d'un droit fondamental formulée d'initiative par l'administration scolaire de la Communauté française. En l'espèce, ladite circulaire se révèle réglementaire car elle déforce et remplace (au lieu d'interpréter) la législation de la Communauté française relative au droit à un aménagement raisonnable dans le cadre scolaire³⁵ ; législation qui doit être lue, pour rappel, à la lumière des articles 22^{ter} et 24 de la Constitution ainsi que des articles 5, §3 et 24 de la CDPH qui consacrent, respectivement, le droit à un aménagement raisonnable pour chaque élève en situation de handicap dans le cadre scolaire. Par conséquent, cette circulaire n° 9681 est manifestement illicite (car à la fois illégale, inconstitutionnelle et inconventionnelle) : elle doit donc être écartée par les autorités scolaires. Sur le terrain, cette circulaire réglementaire est susceptible d'amener à des situations anxiogènes pour l'élève sourd, voire à des cas d'échecs scolaires qui auraient pu être largement évités avec un accompagnement pertinent par l'aide pédagogique de son choix, notamment issu de la communauté sourde. Il est, en somme, demandé à Madame la Ministre de

³³ Gouvernement de la Communauté française de Belgique, *Dispositions relatives à l'octroi du certificat d'études de base (CEB) à l'issue de l'épreuve externe commune pour l'année scolaire 2025-2026*, Circulaire n° 9681 du 13 mars 2026, disponible via l'hyperlien suivant : [53181_0000.pdf](#) (consulté le 31 mars 2026).

³⁴ Décret de la Communauté française de Belgique du 12 décembre 2008 relatif à la lutte contre certaines formes de discriminations, *M.B.*, 13 janvier 2009, p. 974, art. 4, 2° et art. 5, al. 2, 4°.

³⁵ *Ibidem*.

corriger son administration en réécrivant cette circulaire conformément au cadre décrétoal, constitutionnel et conventionnel actuel, au nom de l'État de droit de même que pour le bien-être des élèves sourds et malentendants durant leur scolarité dans l'enseignement ordinaire.

N.B. : Il est impératif que le cadre conventionnel, constitutionnel et décrétoal soit respecté en matière de droit aux aménagements raisonnables, surtout dans le contexte des examens certificatifs de l'enseignement obligatoire qui jouent un rôle déterminant dans l'avenir de chaque élève sourd. Refuser la mise en œuvre d'un accompagnement pertinent, en vertu d'une circulaire réglementaire, constitue une atteinte grave à l'État de droit ainsi qu'une mise en danger de l'avenir de cette catégorie vulnérable d'individus, à la fois à l'encontre de celles et ceux qui utilisent la LSF comme langue première ou maternelle et de celles et ceux qui ont recours au codage, comme le LfPC ou l'AKA.

Conclusion

Bien avant l'entrée dans le monde du travail ou la participation démocratique et citoyenne, le vivre-ensemble commence par son apprentissage à l'école. Les élèves sourds et malentendants, comme les autres élèves en situation de handicap, ont le droit à un enseignement d'excellence, à égalité avec leurs pairs dits « valides ». Partant, ces élèves à besoins spécifiques ont le droit à un accompagnement pédagogique pertinent dans le cadre des classes ordinaires de l'enseignement obligatoire. En particulier, la création d'un pôle spécifique à la surdité constitue une piste de solution prometteuse car elle s'annonce capable d'offrir un soutien à la fois aux écoles, aux élèves et à leurs parents, grâce à la réunion d'experts réunis en un même service public et ouverts à une collaboration fructueuse avec le monde associatif sourd. Une telle politique publique nécessite un investissement de la part de la Communauté française de Belgique à la hauteur des besoins réels des élèves sourds et de leur famille respective. Cette politique publique ne pourra être mise en œuvre qu'en partenariat avec les actrices de terrain (*i.e.* écoles, coordinations des pôles territoriaux, associations issues de la communauté sourde) ainsi que la FFSB, l'organisation représentative des personnes sourdes et malentendantes en Belgique francophone, conformément au principe du « rien sur nous, sans nous »³⁶. Cette démarche collaborative est, à la fois sur le plan du droit et de l'éthique, la seule à pouvoir garantir l'autonomie et l'inclusion des élèves sourds et malentendants dans le cadre de leur inscription au système scolaire ordinaire, à égalité avec leurs pairs entendants. Tout espoir n'est donc pas perdu ! Nous tendons la main au monde politique belge francophone en vue d'élaborer ensemble un enseignement obligatoire d'excellence qui accueille, instruit et évalue de manière pertinente les élèves sourds et malentendants.

³⁶ CDPH, art. 4, §3 et 33, §3.