

EDUCATION PERMANENTE
CAMPAGNE 2026

ANALYSE

LA SCOLARITÉ DE L'ENFANT
SOURD OU MALENTENDANT



**VOIR LA SURDITÉ.
COMPRENDRE L'INCLUSION.**



Association des Parents d'Enfants
Déficients Auditifs Francophones

INTRODUCTION

Depuis 1978, l'APEDAF - Association de Parents d'Enfants Déficients Auditifs Francophones - soutient les enfants sourds ou malentendants ainsi que leurs familles à travers un accompagnement parental, pédagogique et une sensibilisation de la société, en promouvant l'inclusion et la compréhension de la surdité pour construire un monde plus équitable et ouvert à la diversité.

Chaque année nous traitons un sujet proposé par notre panel de parents, dans le cadre de notre campagne de sensibilisation du grand public. Cette année, elle a pour thème « **La scolarité de l'enfant sourd et malentendant** ».

La surdité en tant qu'handicap invisible est souvent incomprise par le monde des entendants, et celui-ci n'a pas conscience des problèmes rencontrés dans la vie quotidienne.

La complexité de cet handicap et les profils très différents des personnes sourdes échappent totalement au monde des entendants.

Questions typiques que nous entendons et qui illustrent cette méconnaissance :

- Est-ce qu'une personne sourde parle ?
- Est-ce que la langue des signes est universelle ?
- Un appareil ou un implant rend-il l'audition "normale" ?

De ce fait, et en tant qu'association de parents d'enfants sourds et malentendants, nous avons le devoir d'informer le grand public et de sensibiliser sur les différentes modalités de scolarisation de l'enfant sourd et malentendant.

OBJECTIFS DE LA CAMPAGNE

En tant qu'APEDAF, nous partons des préoccupations de parents d'enfants sourds concernant l'avenir de leur enfant et son inclusion réelle dans la société.

Lors de nos échanges avec de nombreux interlocuteurs (parents, enseignants, directions d'école, pôles territoriaux,...), un constat s'est imposé : une méconnaissance des différents profils d'élèves sourds et malentendants, source d'incompréhensions multiples. Le plus frappant reste le nombre très réduit d'élèves sourds identifiés en enseignement ordinaire. Or, la surdité n'a pas disparu, ce qui signifie qu'une grande partie de ces élèves restent invisibles aux yeux de l'école. À plusieurs reprises, des interlocuteurs de terrain nous ont affirmé n'accueillir que très peu, voire aucun élève sourd dans leur établissement, une réponse qui révèle l'ampleur de cette invisibilité.

Cette campagne vise à sensibiliser les politiques et le milieu scolaire à la nécessité de mieux structurer et soutenir l'accompagnement des élèves sourds, ainsi que les parents sur les droits, devoirs et parcours possibles pour leur enfant. Elle s'adresse aussi au grand public, et aussi aux camarades de classe, dont le regard et l'attitude influencent directement la confiance en soi et l'épanouissement scolaire de l'enfant sourd. Une meilleure connaissance de la surdité permet de dépasser les stéréotypes et de favoriser une inclusion réelle et quotidienne.

C'EST QUOI, ÊTRE SOURD OU MALENTENDANT ?

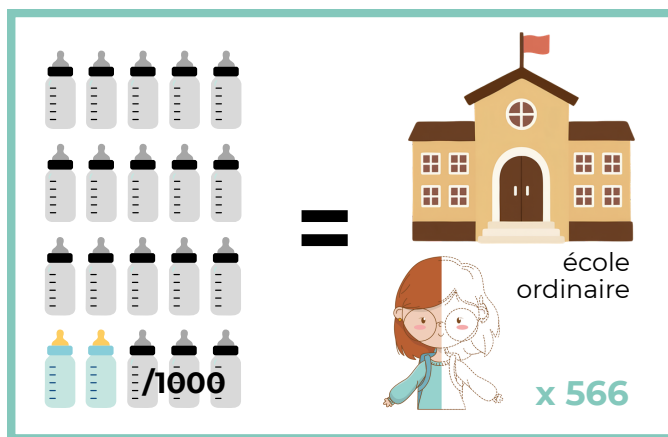
La surdité désigne une perte partielle ou totale de l'audition. Elle constitue un handicap sensoriel invisible : contrairement à d'autres handicaps, elle ne se remarque pas nécessairement au premier regard. Cette invisibilité peut rendre la surdité difficile à comprendre et parfois même à prendre en compte dans le quotidien scolaire.

Mais il touche tout de même 9,4%¹ de la population totale en Belgique, dont 2 enfants sur 1000 de moins de 10 ans².

Sur base de cette statistique, nous avons fait une simple règle de 3.

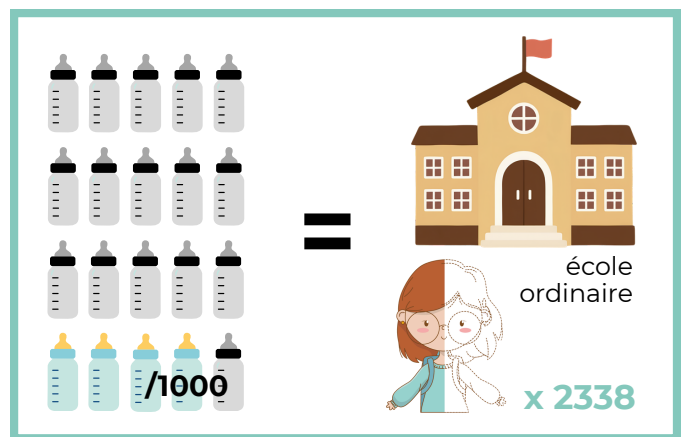
- en Fédération Wallonie-Bruxelles, il y a **885 705 élèves** inscrits tout réseau confondu, en fondamental et secondaire³.
- en enseignement spécialisé de type 7, il y a environ **1205 élèves sourds** recensés⁴.

S'il y a 2 enfants/1000 qui naissent sourds profonds chaque année² :



$(885\,705 \times 2/1000) - 1205$ élèves du type 7 =
566,41 élèves sourds suivent leur scolarité en enseignement ordinaire.

Le ratio de 4 enfants/1000 est souvent considéré comme plus réaliste car il inclut les surdités moyennes⁵.



$(885\,705 \times 4/1000) - 1205$ élèves du type 7 =
2337,82 élèves sourds ou malentendants suivent leur scolarité en enseignement ordinaire.

Nous avons donc +- **2338 élèves sourds ou malentendants** inscrits en enseignement ordinaire (maternel, primaire et secondaire) en Fédération Wallonie-Bruxelles, qui vivent une scolarité "classique" avec les copains de classe (+-20/25 copains par classe d'année d'études), les enseignants (au minimum un par année d'étude en maternelle et primaire, +- 10 par année en secondaire).

Cela représente beaucoup de monde qui côtoie la surdité. Pourtant la surdité reste un handicap sensoriel méconnu, minimisé, invisible.

Nous disons souvent qu'il y a autant de profils que de personnes sourdes.

En effet, le seul point commun à tous, c'est la perte d'audition. Ensuite il faut voir le **degré de surdité**, le **type de surdité** et le **mode de communication** choisi.

LES DEGRÉS DE SURDITÉ

La surdité peut toucher une oreille ou les deux et peut être dépistée à la naissance ou survenir de façon brutale ou progressive. On calcule la perte auditive en décibels. Ainsi, il existe différents niveaux de surdité :

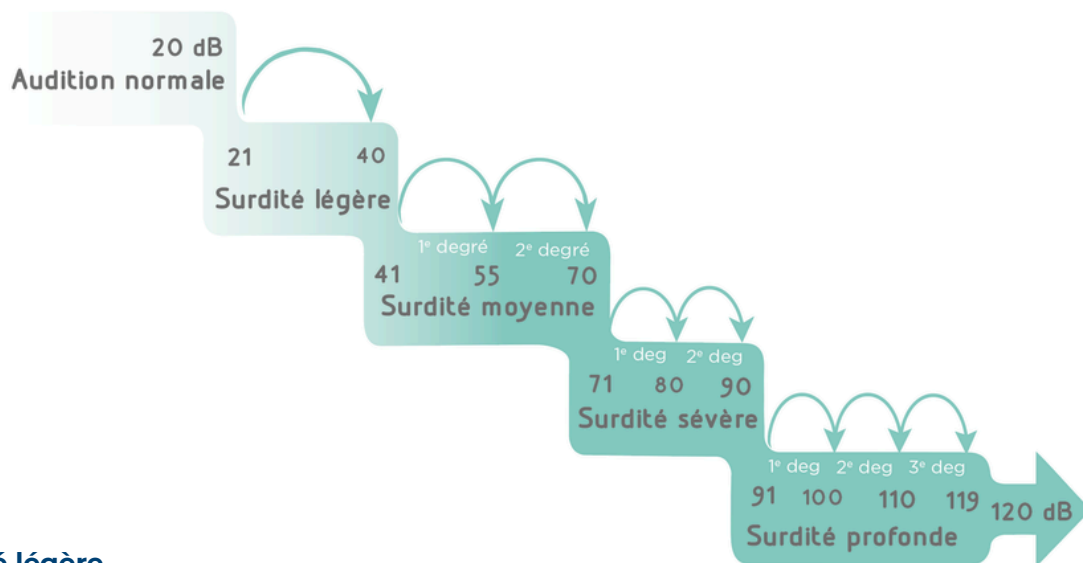


illustration : APEDAF, *Surdité, toi, moi, nous - Mon vécu : surdité et scolarité*, Bruxelles, 2014, p.6.

- la surdité légère

lorsque la perte se situe entre 20 et 40 décibels;
les sons faibles, lointains et aigus sont difficilement perceptibles.

- la surdité moyenne

lorsque la perte se situe entre 41 et 70 décibels;
la compréhension des sons et de la parole est difficile.
Instinctivement la personne cherche à lire sur les lèvres.

- la surdité sévère

la perte se situe entre 71 et 90 décibels;
le port d'aide auditive est utile et nécessaire.

- la surdité profonde

au-delà de 90 décibels de perte;
la parole est imperceptible, le sujet ne perçoit pratiquement plus aucun son, seuls des sons graves peuvent être légèrement entendus.

- la surdité totale

aux alentours de 120 décibels; la personne n'entend rien.

LES TYPES DE SURDITÉ

La partie de l'oreille (oreille externe - oreille moyenne - oreille interne) qui est altérée permet de distinguer une surdité de transmission et d'une surdité de perception.

- la surdité de transmission

La transmission du son est impactée. L'oreille externe et/ou moyenne est touchée. Les signaux sonores atteignent l'oreille interne en étant atténué et moins fort. Il s'agit alors de surdité légère ou moyenne. Cette surdité peut être due à différentes causes génétiques (malformations, etc.), inflammatoires (otites), traumatiques (rupture de la chaîne ossiculaire, perforation du tympan), et tumorales.

- la surdité de perception

L'oreille interne ou le nerf auditif est impacté : on remarque une absence ou une dégradation des cellules ciliées dans l'oreille interne. Le signal sonore qui est transformé en influx nerveux est mal ou pas interprété par le cerveau.

Cette atteinte est irréversible, elle peut rester stable ou s'aggraver au cours du temps. Une surdité de perception moyenne en début de vie peut évoluer vers une surdité profonde.

Les causes d'une surdité de perception sont diverses : malformation d'origine génétique, prise de médicaments ototoxiques, infections créant des lésions internes, traumatismes sonores, ...

Il faut savoir que certaines personnes peuvent être atteintes d'une surdité mixte, l'oreille est alors affectée à la fois par des problèmes de transmission et de perception.

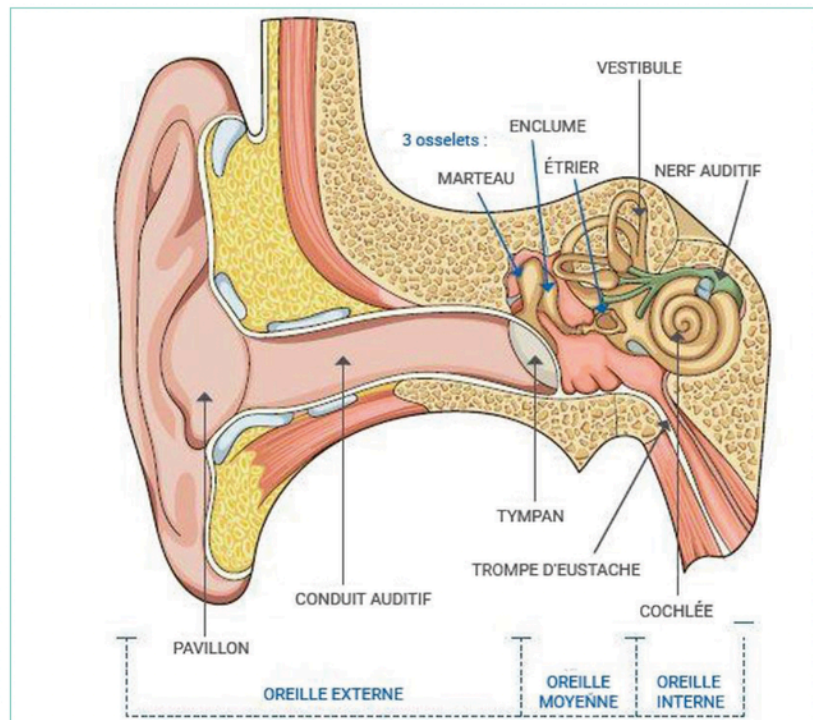


illustration : Cotral Lab, Le fonctionnement de l'oreille humaine, sur <https://www.cotral.fr/blog/prevention-risques-auditifs/le-fonctionnement-de-l-oreille-humaine.html>, consulté en avril 2024.

L'oreille est composée de 3 parties :

1. **L'oreille externe** correspond à la partie visible de l'oreille (le pavillon), mais aussi au conduit auditif et au tympan. Elle permet de capter l'onde sonore.
2. **L'oreille moyenne** transmet et amplifie l'onde sonore. Elle est fermée vers l'extérieur par le tympan et comprend les osselets (marteau, étrier et enclume) et la trompe d'Eustache.
3. **L'oreille interne** traduit l'onde sonore en signal nerveux. Celui-ci sera ensuite acheminé par le nerf auditif vers le cerveau qui va décoder l'information comme son.

La cochlée est située dans l'oreille interne, avec le vestibule et les canaux semi-circulaires. Elle est remplie de liquide et ses parois sont recouvertes de cellules ciliées sensorielles, situées sur la membrane basilaire⁶.

Les vibrations sonores provoquées par l'étrier mettent le liquide de la cochlée en mouvement. Ces mouvements stimulent les cellules ciliées, qui transforment les vibrations en signaux bioélectriques (influx nerveux). Ceux-ci sont ensuite transmis au cerveau par le nerf auditif, où ils sont décodés et interprétés comme des sons.

Les différentes cellules ciliées réagissent à des fréquences différentes : celles situées à la base de la cochlée détectent les sons aigus, tandis que celles situées vers l'extrémité détectent les sons graves⁷.

Les cellules ciliées ne se régénèrent pas lorsqu'elles sont endommagées ou détruites. Il est donc important de protéger son audition, notamment en évitant une exposition trop importante aux sons forts⁸.

LES MODALITÉS DE COMMUNICATION ET LES STRATÉGIES DE COMPRÉHENSION

Une personne sourde ou malentendante peut avoir recours à différentes modalités de communication, en fonction de son degré et son type de surdité, de son parcours linguistique et éducatif, de son environnement familial et social, ainsi que des situations de communication rencontrées.

À la suite du diagnostic de surdité, les parents sont amenés à faire des choix fondamentaux pour favoriser l'épanouissement et la communication de leur enfant. Plusieurs voies linguistiques s'offrent à eux : la langue des signes, la langue orale parlée, ou encore la combinaison des deux (le bilinguisme). Chaque option présente ses spécificités. Afin de prendre des décisions éclairées et s'investir pleinement dans le développement de l'enfant, il est essentiel que la famille reçoive une information complète sur les processus d'acquisition de ces différentes langues.

• la langue des signes de Belgique francophone (LSFB)

Cette langue est reconnue langue officielle en Belgique depuis 2003.

Les signes reposent sur l'utilisation et la position des mains, le regard, les mouvements du haut du corps et les expressions faciales. La langue des signes a sa propre syntaxe, et l'ordre des signes diffère de celui des mots en français.

• la langue orale parlée

L'oralisme est une « *méthode d'apprentissage de la langue basée sur la lecture labiale et l'articulation phonétique, le but principal étant de communiquer avec les entendants.* ».⁹

La langue orale parlée s'appuie sur des outils d'aide à la réception et à la compréhension tels que la lecture labiale, le LPC (Langage Parlé Complété) et l'AKA (Aide à la Communication).

La lecture labiale est une observation délibérée ou intuitive des lèvres de l'interlocuteur qui permet à la personne malentendante de reconnaître les mots qu'il emploie (30 à 45%¹⁰ du message est compréhensible, le reste est une déduction suite au contexte de la conversation).

Bien que la lecture labiale présente certaines limites, il existe des méthodes gestuelles telles que le LPC et l'AKA pour la compléter et aider les personnes sourdes à mieux comprendre le message. Il est essentiel de noter que le LPC et l'AKA ne sont pas des langues indépendantes, mais plutôt des outils de soutien pour la compréhension orale du français¹¹.

• le bilinguisme (combinaison structurée de la langue des signes et de la langue orale)

Comme vu dans les paragraphes précédents, la surdité est donc une perte sensorielle à modèle et solution variés.

Chaque enfant atteint de surdité sera unique, dans son diagnostic, son type de surdité, dans son **vécu dans la perception** de son handicap et dans la **solution choisie** par les parents pour communiquer avec les entendants.

Il est primordial en tant que professionnel pédagogique d'être sensibilisé à la surdité pour proposer la mise en place d'aménagements en classe. Car nous ne doutons pas que les acteurs de terrain, à l'école et aux pôles soient de bonne volonté et soucieux de bien faire, mais une méconnaissance de la surdité peut entretenir un déni généralisé.

Sur nos 2338 élèves sourds ou malentendants en enseignement ordinaire, plus de 50% (il a été difficile d'avoir des chiffres précis) n'apparaissent dans aucune statistique de suivi/demande auprès des pôles ou d'autres services d'accompagnement.

Ce qui veut dire que ces élèves " invisibles " suivent leur scolarité sans aide ou aménagement. On pourrait penser que ces élèves n'en ont pas besoin. Certains s'en sortent brillamment ou non, mais à quel prix ? Et les autres ? Ceux dont les parents sont dans le déni, ceux qui répondent par mimétisme sans attirer l'attention, ceux qui ne font pas de vagues et " s'en sortent tout juste "....

Tous les élèves sourds et malentendants ont besoin d'une intervention quelle qu'elle soit et il est important de mettre en place toute une série d'aménagements raisonnables. Notre campagne étudie la question.

En Fédération Wallonie-Bruxelles, il n'existe pas un seul chemin pour scolariser un enfant sourd ou malentendant. Selon ses besoins, sa langue de communication, son projet familial et les ressources disponibles sur son territoire, plusieurs options coexistent. Voici un panorama de ces différentes réalités.

1. L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE

En 2009, la Belgique a ratifié la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées. « *Sur base de cette ratification et sur base de la législation belge anti-discrimination, tout élève en situation de handicap (physique, sensoriel, ...) a droit à des aménagements raisonnables dans l'enseignement* »¹².

Selon l'article 24 de cette convention, les personnes handicapées ne peuvent pas être exclues du système général d'enseignement en raison de leur handicap. Elles doivent avoir accès, sans discrimination par rapport aux autres, à un enseignement inclusif et à la formation continue.

Un enfant sourd ou malentendant a donc le droit d'aller dans l'école de son choix.

C'est le leitmotiv et la raison d'être de l'APEDAF. Notre asbl a été créée dans ce sens, par des parents qui souhaitaient inscrire leur enfant dans l'école de leur choix et leur apporter un soutien pédagogique adéquat.

Le décret du 7 décembre 2017, publié au Moniteur Belge le 1er février 2018, vise à promouvoir l'accueil, l'accompagnement, et le maintien dans l'enseignement ordinaire fondamental et secondaire des élèves présentant des besoins spécifiques. Ce texte législatif instaure des dispositifs d'aménagements raisonnables pour ces élèves, incluant des ajustements pédagogiques, organisationnels et matériels afin de garantir leur inclusion scolaire après l'entrée en vigueur de la Convention de l'ONU.

Il prévoit également la mise en place de plans individualisés d'apprentissage et la collaboration entre écoles et intervenants spécialisés (médicaux, paramédicaux, ou psycho-sociaux) pour répondre aux besoins des élèves concernés. Le décret est en lien avec les objectifs du Pacte pour un Enseignement d'Excellence¹³, notamment la réduction du nombre d'élèves orientés vers l'enseignement spécialisé grâce à des intégrations renforcées¹⁴.

Pour rendre l'école plus inclusive et favoriser la mise en place des aménagements raisonnables dans les écoles de l'enseignement ordinaire, le Pacte d'Excellence¹³ a prévu la création de « **pôles territoriaux** ».

Qui sont les pôles territoriaux¹⁵ ?

« Depuis 2022-2023, le pôle territorial est une structure attachée à une école d'enseignement spécialisé. Il est composé d'une équipe pluridisciplinaire de minimum 15 personnes : enseignants, éducateurs, logopèdes, kinés, tous spécialisés dans les troubles de l'apprentissage et/ou dans le soutien au handicap. Leur mission : aider et accompagner les enfants à besoins spécifiques et leurs professeurs dans l'enseignement ordinaire.

Au total, 48 pôles couvrent les écoles des 10 zones d'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles, de la maternelle au secondaire. Tout enfant à besoins spécifiques peut désormais recevoir le soutien nécessaire de la part de l'équipe de professionnels du pôle avec lequel coopère son école, sans être inscrit dans l'enseignement spécialisé.

Comment faire en sorte que chaque élève dont les besoins spécifiques ont été diagnostiqués s'épanouisse au mieux ? Comment mutualiser et mieux répartir les accompagnements en tenant compte de toutes les écoles d'une même zone, et pour qu'aucun enfant à besoins spécifiques ne soit privé d'accompagnement ou ne doive aller le chercher loin de chez lui ?

Ce sont ces raisons qui ont poussé à la mise sur pied des pôles territoriaux. De cette manière, l'enseignement spécialisé peut être recentré sur les élèves qui en ont vraiment besoin. Les pôles territoriaux participent à créer des écoles plus inclusives qui prennent en charge tous les élèves à besoins spécifiques sans discrimination, acceptent leurs différences, permettent à chaque élève de s'épanouir et d'apprendre en tenant compte de ses difficultés et en respectant son rythme. "

Voilà la théorie... et voici la réalité du terrain.

Pour préparer cette campagne, nous avons rencontré certains pôles, afin de mieux connaître leur travail, leur réalité et davantage connaître cet acteur labellisé " inclusion ".

Nous n'avons donc pas rencontré tous les pôles, mais un panel suffisant, tout réseaux confondus pour voir les points communs, les divergences et les lacunes.

Comment fonctionne un pôle ?

Un pôle territorial est une structure attachée à des écoles d'enseignement spécialisé qui intervient dans les écoles d'enseignement ordinaire.

Chaque école de l'enseignement ordinaire a signé une convention de coopération avec le pôle de sa zone géographique, ou parfois un pôle plus détaché.

Un pôle territorial est composé d'un coordonnateur et d'une équipe pluridisciplinaire de conseillers et d'accompagnateurs : enseignants, ergothérapeutes, logopèdes, neuropsychologues, orthopédagogues, puériculteurs, psychologues, infirmiers, kinésithérapeutes, éducateurs, etc.

Un pôle intervient dans l'école coopérante (école bénéficiant du support du pôle) de sa zone quand celle-ci en fait la demande. Demande faite par la direction ou par un enseignant. Un pôle n'intervient jamais à la demande exclusive d'un parent.

Concrètement, le pôle peut intervenir de deux manières : en soutien collectif, en conseillant l'équipe éducative pour mettre en place un aménagement raisonnable dans une classe, ou en accompagnement individuel d'un élève, lorsque cela s'avère nécessaire, dans le cadre d'une **intégration permanente totale*** (IPT) ou d'un protocole d'aménagements raisonnables.

Nos rencontres avec les pôles, entre avril et juin 2026

Entre avril et juin 2026, nous avons rencontré plusieurs pôles territoriaux, dans un contexte marqué par une forte incertitude quant à la rentrée 2026-2027. La période de restrictions budgétaires laissait présager une réforme du dispositif, dont les contours restaient flous pour les acteurs de terrain eux-mêmes. Ces rencontres ont révélé une grande hétérogénéité de discours : certains pôles annonçaient une suppression totale des IPT, une information qui s'est révélée inexacte au regard du texte finalement adopté. D'autres affirmaient que leur mission se limitait exclusivement au soutien des écoles, et non à un accompagnement direct des élèves, une position qui ne correspond pourtant pas au cadre légal, lequel prévoit explicitement la possibilité d'un accompagnement individuel sur une certaine durée. Ces divergences sont inquiétantes. Il faudra veiller à une bonne communication concernant la nouvelle réforme pour uniformiser les pratiques dans tous les pôles.

QU'EST-CE QU'UNE IPT (INTÉGRATION PERMANENTE TOTALE) ?

Prenons le cas d'un élève sourd : il est inscrit pour l'année scolaire dans une école spécialisée, de type 7. L'année scolaire suivante, ses parents peuvent l'inscrire dans l'école de leur choix, en enseignement ordinaire. L'élève doit donc être passé par l'enseignement spécialisé pour avoir accès à l'Intégration Permanente Totale (IPT).

Cet enfant est donc " un enfant intégré ", il bénéficie d'un certain nombre de points d'IPT.. Ce statut permet de débloquent davantage de points pour le pôle territorial, qui peut ainsi renforcer l'accompagnement de l'élève au sein de l'ordinaire. Ce dispositif offre donc un cadre de soutien plus conséquent que l'accompagnement standard avec aménagements raisonnables des pôles. Ce dispositif n'est pas nécessaire pour tous les élèves sourds et doit être accepté par l'école spécialisée.

Lors de nos entretiens, il est apparu qu'il y avait de grosses différences de gestion et management entre les pôles. Certains pôles se sont démarqués par la création d'outils/méthodologie efficaces :

- un pôle a créé une cellule propre aux types 6 et 7, afin de centraliser les ressources et offrir le soutien utile aux écoles,
- certains pôles peuvent proposer une présence en classe, à la demande de l'enseignant, pour constater concrètement les problématiques des enfants à aider,
- certains pôles n'attendent pas d'avoir le diagnostic officiel et proposent des solutions d'accompagnement aux professeurs qui en font la demande,
- des pôles assurent la présence à l'école d'une personne référente, toujours la même, de manière régulière/hebdomadaire. Cela permet d'instaurer un climat de confiance entre le pôle et l'école, de demander une aide plus facilement,
- dans le cas de la surdité, certains pôles s'assurent d'avoir une personne compétente en interne. Celle-ci assure la formation de ses collègues afin que chacun soit sensibiliser, et assure également des sensibilisations des écoles/enseignants qui ont un élève sourd ou malentendant en classe,
- un pôle est présent lors des inscriptions, et vérifie directement avec les parents si leur enfant est porteur d'un handicap et s'il a besoin d'aménagements raisonnables.

A l'inverse, la mutualisation des moyens peut mener à des situations absurdes :

- des pôles, où le choix d'un tel ou tel membre de l'équipe envoyé en école sera fait sur base des déplacements kilométriques, et non sur les compétences,
- des pôles qui n'ont pas les ressources en interne pour répondre aux demandes des écoles mais qui ne font pas appel à un partenaire externe compétent afin de ne pas perdre leur budget,
- des pôles qui ne reçoivent aucune demande d'aide depuis 5 ans de la part de certaines écoles mais qui ne peuvent forcer la collaboration. Ces écoles ne jouent pas le jeu de l'inclusion, elles sont dans l'illégalité par rapport au décret de 2009. Et qu'en est-il des élèves ?

Rentrée 2026-2027 : la Circulaire 9759¹⁷

Contrairement à ce que l'on pouvait craindre à l'issue de nos rencontres avec les pôles, les IPT ne disparaissent pas totalement avec la circulaire entrée en vigueur à la rentrée 2026-2027. Les élèves déjà en IPT avant septembre 2020 conservent leur statut et leur accompagnement, mais celui-ci n'est plus financé par une enveloppe qui leur est spécifiquement dédiée : il est désormais pris en charge via le budget global du pôle. Pour les IPT plus récentes, une enveloppe existe toujours, mais elle est plafonnée, ce qui signifie que si le nombre d'élèves concernés augmente, le soutien accordé à chacun peut diminuer. Dans les deux cas, le principe reste identique : le pôle reçoit une enveloppe globale, qu'il doit gérer au mieux pour accompagner l'ensemble des élèves en inclusion.

L'évaluation des pôles territoriaux, rapport publié en septembre 2026¹⁶

En ce début d'année scolaire 2026-2027, une évaluation officielle des pôles territoriaux est venue confirmer certains constats de terrain que nous avons pu faire lors de nos rencontres avec les familles et les professionnels. Ce rapport met en évidence que l'accompagnement individuel des élèves à besoins spécifiques a été, pour certains pôles, délaissé ou insuffisamment exercé.

Plusieurs facteurs expliquent ce constat. Certains pôles ont concentré la quasi-totalité de leurs moyens sur le suivi des élèves en intégration permanente totale (IPT), issus de l'enseignement spécialisé, au détriment des élèves bénéficiant d'aménagements raisonnables (AR).

D'autres ont privilégié les missions collectives, séances d'information, rédaction de protocoles, réunions de réseau, plutôt que d'assurer une présence concrète et active dans les classes. L'inspection a même constaté que certains pôles n'exerçaient tout simplement pas la mission d'accompagnement individuel sous AR, ni l'évaluation des protocoles mis en place. Des directions d'écoles ont par ailleurs signalé des refus d'intervention de la part de leur pôle, lorsqu'elles sollicitaient un soutien individuel pour un élève en difficulté.

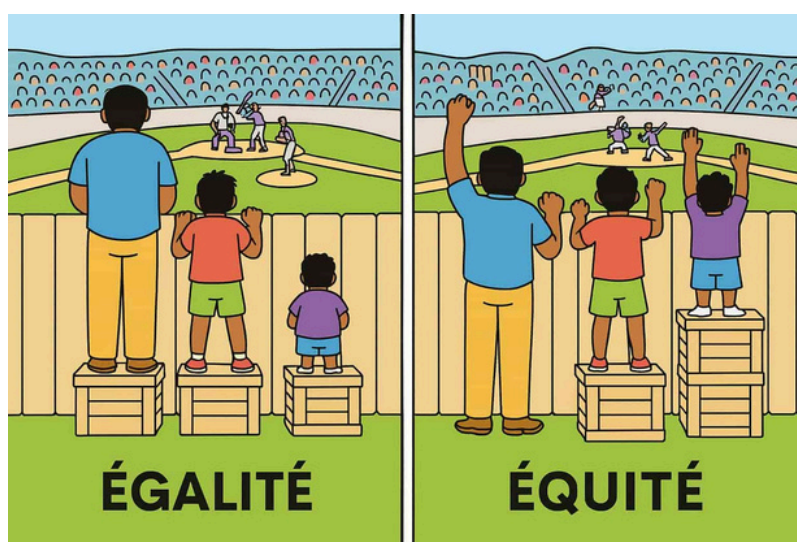
Face à ce décalage entre les intentions du texte et la réalité du terrain, l'évaluation recommande de recentrer les pôles **en priorité sur la présence concrète en classe**, considérée comme la mission prioritaire et incontournable pour les années à venir. Il est notamment préconisé de rendre l'intervention du pôle obligatoire dès lors que les aménagements raisonnables mis en place à l'école se révèlent insuffisants et que l'élève reste en difficulté.

Avec un budget mutualisé, le risque est de ne plus attribuer les moyens en fonction des besoins réels de chaque élève, mais de répartir l'aide de façon égalitaire entre tous. **Le contenu de la Circulaire 9759¹⁷, du 7 juillet 2026, précise bien que les moyens doivent être distribués selon les besoins de chaque élève. Il faudra toutefois s'assurer que ce principe soit réellement appliqué sur le terrain**, et surtout que les budgets alloués aux pôles soient suffisants pour offrir aux élèves l'aide dont ils ont réellement besoin.

A l'APEDAF, nous pensons que **l'inclusion scolaire ne peut pas se construire sur le principe d'égalité. Elle repose sur celui d'équité**, qui suppose d'ajuster le soutien aux besoins réels de chaque enfant. Pourquoi offrir 2 périodes de soutien scolaire pour tous, alors que Julie en aura besoin de trois et Thomas d'une seule ?

Sans une application de ce principe d'équité, la mutualisation des budgets risque, dans les faits, de se traduire par une répartition uniforme, qui ne répond ni aux besoins spécifiques de chaque élève, ni à l'esprit de la nouvelle réforme des pôles.

Cette illustration revient souvent sur les réseaux sociaux. Tout est dit.



2. LES PROJETS SPÉCIFIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT ORDINAIRE

Ecole et Surdité

“ Une seule école ordinaire propose à ce jour un projet pédagogique gratuit, inclusif et spécifiquement pensé pour les enfants sourds et malentendants. Depuis 2000, la Communauté Scolaire Sainte-Marie de Namur, en partenariat avec l'asbl Ecole et Surdité, propose à des groupes composés d'élèves entendants, malentendants et sourds, un enseignement ordinaire. De la maternelle à la secondaire, chaque enfant ou adolescent inscrit en classe bilingue français – langue des signes bénéficie d'apprentissages de qualité, adaptés à ses besoins pédagogiques et linguistiques. Chaque classe composée d'élèves entendants, malentendants et sourds, est encadré à temps plein, par des binômes d'enseignants dont l'un est bilingue, français-langue des signes et spécialisé en surdité. Chaque enfant est accueilli dans la langue qui lui convient le mieux : français oral ou langue des signes. Petit à petit, tout élève deviendra bilingue. Toutes les activités pédagogiques sont accessibles et réfléchies en fonction de la mixité des profils auditifs des élèves ” - texte de Magaly Ghesquière.

APEDAF

Les parents inscrivent leur enfant dans l'école de leur choix, dans leur région, en demandant un accompagnement pédagogique de l'APEDAF. Cet accompagnement consiste en la présence aux côtés de l'élève, en classe et/ou à domicile, d'une aide pédagogique, plusieurs heures par semaine, pour l'aider dans ses apprentissages. Cette aide peut se traduire de différentes manières en fonction des besoins de chaque élève (LPC, AKA, LSFB, prise de notes, explications de la matière,)

3. L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ DE TYPE 7

L'enseignement spécialisé en Belgique francophone (Fédération Wallonie-Bruxelles) est organisé en 8 types, chacun correspondant à une catégorie spécifique de déficiences, de troubles ou de besoins d'apprentissage. Le type 7 concerne les déficiences auditives et, par conséquent, les écoles spécialisées qui accueillent des élèves sourds et malentendants. Certaines écoles spécialisées regroupent plusieurs types au sein de leur structure.

Les écoles spécialisées offrent un environnement adapté aux besoins spécifiques des élèves, les préparant à une intégration professionnelle.

Le choix d'une école spécialisée ou non se fera en concertation avec les professionnels accompagnant l'enfant et les parents. La discussion se basera sur ses capacités et ses difficultés tout en tenant compte de son suivi médical et psychomédical.

4. LES PROJETS SPÉCIFIQUES AU SEIN DU SPÉCIALISÉ TYPE 7

Certaines écoles de l'enseignement spécialisé de type 7 développent des projets pédagogiques particuliers, avec des approches linguistiques ou méthodologiques spécifiques, en fonction du profil des élèves accueillis et du projet d'établissement.

IRSA, Institut Montjoie, à Uccle¹⁸

Cet établissement propose des classes en langue française, avec un programme pédagogique basé sur celui de l'enseignement ordinaire, mais adapté sur plusieurs plans : méthodologie, outils, supports visuels, tactiles et numériques, aménagement de l'environnement, modalités d'évaluation. Le projet prévoit également une préparation à l'intégration à l'Institut Montjoie, selon le projet individuel de l'enfant, ainsi qu'un travail de sensibilisation à la surdité. Le suivi est assuré par les équipes de l'IRSA, avec une possibilité de suivi en intégration partielle dans les classes maternelles et primaires.

IRSA, à Fosses-la-Ville¹⁸

Cet établissement propose également des classes en langue française, avec un programme pédagogique de l'enseignement ordinaire adapté sur les mêmes plans : méthodologie, outils, supports visuels, tactiles et numériques, environnement, modalités d'évaluation. Le projet prévoit une préparation à l'intégration dans une école d'enseignement ordinaire, selon le projet individuel de l'enfant, ainsi qu'un travail de sensibilisation à la surdité. Le suivi paramédical est assuré par l'équipe du CHS.

5. L'ACCOMPAGNEMENT D'UN INTERPRÈTE EN LANGUE DES SIGNES OU CODEUR LPC

Pour les élèves sourds signants (LSFB) ou ayant besoin de codage en " **Langue parlée complétée**" (LPC), une option existe : l'accompagnement par un interprète en langue des signes ou un codeur en LPC au sein de la classe, **organisé par le Centre Comprendre et Parler (CCP)**. Pour les élèves sourds signants, ce dispositif permet à l'enfant de suivre une partie de ses enseignements dans sa langue, tout en restant scolarisé dans un cadre ordinaire. Pour les élèves bénéficiant du codage LPC, cet outil visuel facilite la compréhension de la parole en complétant la lecture labiale.

Ce service thérapeutique et non pédagogique, s'inscrit dans le programme de revalidation du CCP. **Pour en bénéficier, l'enfant doit donc avoir un suivi multidisciplinaire au sein du centre**, ce qui impose au moins une venue hebdomadaire sur place (logopédie, psychologue...). Pour les familles résidant loin du centre, cela représente un frein logistique majeur.

Cette prise en charge globale qui permet au CCP d'obtenir le financement nécessaire pour proposer cet accompagnement en classe. Le nombre d'heures d'interprétariat ou de codage est déterminé en fonction des besoins de l'élève et de la disponibilité des professionnels. Il ne couvre donc pas l'ensemble des heures de cours de l'enfant.

Le CMAP Montegnée a également un service d'interprétation qui peut intervenir dans le secondaire. Il est également nécessaire d'avoir un suivi multidisciplinaire au sein du centre pour en bénéficier.

L'ÉLÈVE INVISIBLE

A chaque entrevue avec les pôles, nous avons posé la question ; “ **combien suivez-vous d'élèves sourds ou malentendants ?** ” A chaque fois, la même réponse : ‘ **oh, nous n'en suivons pas beaucoup, ils sont très peu nombreux... peut-être une dizaine maximum** ’...

Nous l'avons vu en début d'analyse, il y aurait 2338 élèves sourds ou malentendants en enseignement ordinaire. Un peu plus de 50% (estimation sur base des témoignages reçus) de ces élèves qui ont un handicap sensoriel, ne demandent pas l'aide à laquelle ils ont droit. Ils sont invisibles aux yeux du système scolaire.

Pourquoi ne pas demander d'aide ?

- Rester discret.
- Etre dans une certaine forme de déni, “mais oui tout va bien”.
- Imiter les copains, suivre la dynamique de la classe et s'en sortir comme cela.
- Ou une aide existait mais l'enfant a changé d'établissement scolaire et le dossier d'accompagnement n'a pas suivi. En tant que parent, il faut impérativement s'assurer de la bonne communication avec les directions d'école et les enseignants et demander le transfert de “ [D'AccE](#) ” ([Dossier d'Accompagnement avec le protocole d'aménagement raisonnable](#)).
- Ne pas avoir peur du pôle, celui-ci ne peut pas réorienter de manière délibérée vers l'enseignement spécialisé.

Et si on veut demander de l'aide ?

1. Faire un bilan médical chez un ORL.
2. Suite à ce bilan, un protocole d'aménagements raisonnables est établi par la direction de l'école, regroupant les aménagements raisonnables mis en place lors d'une réunion entre l'école, les parents, le centre PMS, un membre du conseil de classe ou des experts/intervenants (APEDAF, Triangle,...) utiles si les parents en font la demande.
3. A ce stade, le parent demande à la direction de l'école de faire appel au pôle. Celle-ci ne peut pas refuser, mais n'est pas toujours de bonne volonté. Le parent ne peut pas faire appel directement au pôle.

!!! Les aménagements raisonnables sont de la responsabilité de l'école, c'est à elle à les mettre en place, suivant ses possibilités/ses compétences.

S'il n'y a pas de bilan médical, le parent ou l'école peut demander au centre PMS de rédiger une attestation d'observation auprès du pôle en attendant le bilan.

Certains types d'aménagements raisonnables pour un enfant sourd ou malentendant sont devenus des aménagements universels, ils sont bénéfiques à l'ensemble de la classe (parler face à la classe et pas face au tableau, prévoir suffisamment d'éclairage, éviter le chahut en classe,...).

Qu'est-ce qu'un aménagement raisonnable ?

C'est une adaptation mise en place en fonction des besoins de l'élève en situation de handicap.

L'aménagement vise à permettre à l'élève de participer aux cours, évaluations (internes et externes) et activités de l'école de manière équitable. Il s'agit de compenser les obstacles rencontrés par une personne en situation de handicap et de lui permettre d'exercer ses droits et de participer dans des conditions équitables.

QUI EST CONCERNÉ ? Tout élève qui a un ou des besoins résultant d'une particularité, d'un trouble, d'une situation permanente ou semi-permanente d'ordre psychologique, mental, perceptif, psycho-affectif posant un souci au projet d'apprentissage dans l'enseignement ordinaire si sa situation ne nécessite pas une prise en charge de l'enseignement spécialisé.

Les différents partenaires se réunissent lors de réunion de concertation pour faire le point durant l'année scolaire. Ils discutent de ce qui fonctionne et de ce qui doit être amélioré.

EN CAS DE DÉSACCORD : il est possible de demander une conciliation officielle.

Pour cela, il faut l'envoyer par lettre recommandée ou courriel avec accusé de réception auprès du service général de l'enseignement fondamental ordinaire et de l'enseignement spécialisé avec les pièces justifiant la demande d'aménagements.

Adresse : Administration générale de l'Enseignement, Direction générale de l'Enseignement obligatoire, Service général de l'enseignement fondamental ordinaire et de l'enseignement spécialisé, Bâtiment Les Ateliers, Rue Adolphe Lavallée, 1, 1080 – Bruxelles.

Si la conciliation n'aboutit pas, les parents peuvent introduire un recours auprès de la Commission de l'Enseignement obligatoire inclusif.

Cela se fait via une lettre recommandée ou un courriel avec accusée de réception dans les 10 jours ouvrables après réception de la décision de l'établissement scolaire. Une copie de cette décision est jointe au recours. En cas de décision favorable, l'école est obligée de l'appliquer.

La Fédération Francophone des Sourds peut être également contactée (<http://www.ffsb.be/contact/>).

En dernier recours, vous pouvez contacter UNIA (www.unia.be/fr).

LISTE NON EXHAUSTIVE D'AMÉNAGEMENTS RAISONNABLES

- accepter une personne en classe pour donner accès et s'assurer de la compréhension des cours via des reformulations, prises de notes... ;
- sous-titrer les contenus vidéos ;
- aménager la classe de manière adaptée : placer le bureau de l'enseignant face aux bancs ;
- éviter de placer l'élève sourd à côté d'une nuisance sonore ;
- utiliser un micro directement relié aux appareils de l'enfant ;
- accorder du temps supplémentaire lors des évaluations ;
- remplacer un examen oral par une épreuve écrite ou l'inverse ;
- dispenser l'élève de toute épreuve de compréhension à l'audition.

L'ÉLÈVE APPAREILLÉ EN INCLUSION

Les enfants en inclusion sont souvent appareillés ou implantés. Ils bénéficient d'un bel outil technologique, qui leur donne un accès à l'audition, **mais ce ne sera JAMAIS équivalent** à une oreille pleinement fonctionnelle.

Quels sont les appareillages ?

L'appareil auditif

Le contour d'oreille est composé d'un petit boîtier muni d'un micro et d'un embout. Le micro capte les sons qui sont transformés et amplifiés par le circuit électronique.

Après la pose des appareils auditifs, il faut procéder à des réglages techniques. Ceux-ci se font progressivement de façon à habituer la personne à la perception du monde sonore. Ces réglages sont accompagnés d'un travail de reconnaissance et d'interprétation des sons par une rééducation logopédique.

L'implant cochléaire

L'implant cochléaire est composé d'une partie externe et d'une partie interne placée dans la cochlée lors d'une intervention chirurgicale. Le boîtier capte le son qu'il convertit en un code numérique pour être transmis à l'implant. L'implant transforme le code en signaux électriques qui passent par les électrodes. Celles-ci stimulent le nerf auditif chargé de transmettre les signaux au cerveau afin de produire des sensations auditives. L'implant est proposé pour les surdités sévères (2ème degré), profondes et totales lorsque l'apport de l'appareillage conventionnel est insuffisant.

L'implant cochléaire demande une rééducation orthophonique. Il existe donc un apprentissage post-opératoire qui peut être long, entre 1 à 6 mois, à hauteur de 2 à 5 séances par semaine¹⁹.

Et comme tout acte chirurgical, il comporte des risques opératoires.

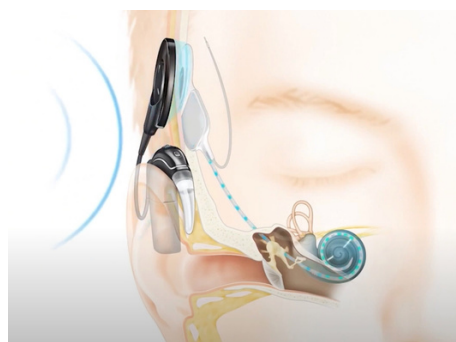


illustration : Cochlear -
<https://youtu.be/4CtvWYRg30>

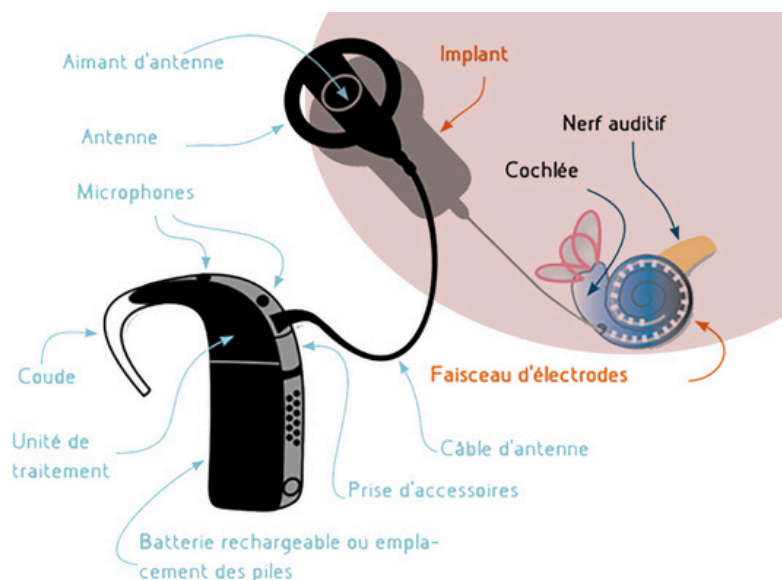


Illustration : Issue des outils
 pédagogiques de l'APEDAF asbl

L'implant osseux

L'implant osseux est une aide auditive qui transmet les sons sous forme de vibrations directement à l'oreille interne, en contournant l'oreille externe ou moyenne. Il peut notamment être proposé en cas de surdité de transmission liée à une atteinte du conduit auditif, du tympan ou des osselets, lorsque l'oreille interne fonctionne suffisamment.



illustration : Cochlear -
<https://youtu.be/7t0ACBWxz0>

En supplément : Les micros (systèmes FM, systèmes DM, systèmes intégrés)

Le système FM (fréquence modulée) réduit les bruits environnementaux, gomme la distance et atténue la réverbération des sons. Le fonctionnement est assez simple, la personne qui parle porte ou place le microémetteur au milieu du groupe. Cet émetteur capte les paroles et les envoie par ondes radio dans le récepteur de l'implant cochléaire ou de la prothèse auditive de la personne. C'est un peu comme si l'on parlait directement dans l'oreille. Il en résulte une amélioration de la perception des sons.

Actuellement, il existe aussi des systèmes numériques (DM: digital modulation) et des systèmes intégrés avec implants cochléaires ou appareils auditifs.

Tous ces systèmes transmettent directement la voix vers l'enfant et facilitent l'écoute en milieu bruyant. On peut simplifier en parlant de micro.

L'enfant appareillé donne l'impression de suivre le cours. Mais cette audition technologique lui demande un effort de concentration. De plus, il aura tendance à réagir par mimétisme, à faire comme les copains, pour ne pas être différent. Donc un enfant sourd ou malentendant en classe, qui est discret et discipliné devrait tout autant attirer l'attention du professeur, car il n'y a aucune certitude qu'il comprenne ce qu'il fait, ni pourquoi il le fait.

L'ÉLÈVE ET SON CONTEXTE LINGUISTIQUE²⁰

Lors des premières années de sa vie, l'enfant entendant s'imprègne naturellement de la langue parlée dans son environnement. Plus tôt il est baigné dans cette langue, plus tôt il la maîtrise.

Actuellement, la majorité des enfants sont appareillés très tôt, généralement dès 6 mois, pour leur permettre d'entrer le plus rapidement possible dans la communication orale.

Une fois appareillé, il est nécessaire d'apprendre à l'enfant à « entendre » avec ses appareils, un apprentissage actif est nécessaire. Cependant, un enfant sourd implanté ou appareillé ne devient pas entendant même après des années de rééducation. Il sera toujours nécessaire de mettre en place des mesures pour permettre à l'enfant sourd d'accéder à l'information de manière optimale.

Quelle que soit la langue utilisée, l'enfant sourd doit y être exposé le plus tôt possible puisque c'est en bas âge que le cerveau est le plus réceptif à la stimulation.

Pour la développer, il a besoin d'une langue transmise par son environnement en ayant un modèle linguistique adéquat. Or, certains adultes entendants parlent peu à l'enfant sourd. En effet, ils ont le souci principal de lui apprendre des mots, des expressions et ils lui parlent en allant à l'essentiel (phrases et vocabulaire plus simples) pour s'assurer que le message est bien compris.²¹

L'acquisition tardive d'une langue première peut avoir des impacts négatifs pour les enfants, qu'ils aient ou non une surdité. Chez l'enfant entendant, avant 6 ans, le langage se développe par imprégnation et transfert. L'acquisition des composantes structurales du langage (phonologie, sémantique, morphologie, syntaxe) est ainsi possible jusqu'à l'âge de 6 ans, et ce, sans qu'un apprentissage explicite soit nécessaire au cours des interactions orales entre l'enfant et son entourage²².

Pour l'enfant sourd, le langage s'acquiert essentiellement par apprentissage²². Nous pouvons également constater que le versant réception (compréhension) est meilleur que le versant production (expression). Il va pouvoir désigner une image mais ne pourra pas la nommer verbalement.

L'enfant sourd comprend mieux les messages qui lui sont directement adressés, mais ceux-ci sont souvent incomplets ou simplifiés. Sans actions ni environnement adaptés à ses besoins, il développe et accumule des retards langages dès le plus jeune âge²³.

“ Lorsque l'ouïe manque, les informations sur le monde environnant ne parviennent essentiellement à l'enfant qu'au travers de l'espace de son champ visuel, soit à 180°, alors que le champ auditif de l'enfant entendant balaie un espace de 360° autour de lui. De ce fait, l'enfant sourd n'a pas « gratuitement » accès à toutes les informations, il est souvent pris au dépourvu. Pour lui, les actions peuvent se succéder les unes aux autres sans lien, à moins que son entourage ne les lui explicite par des moyens appropriés. “²¹

Sachant que l'enfant sourd utilise souvent le contexte pour comprendre le langage oral (la lecture labiale par exemple ne permet de comprendre que 30 % du message), sa compréhension linguistique est alors souvent surestimée. Il est donc nécessaire de décontextualiser de plus en plus selon son niveau.

Chez les enfants sourds, le niveau de langage est également plus faible, car le bain linguistique (apprentissage passif) est moins accessible et par conséquent, plus pauvre. Cela peut induire une attitude différente envers l'enfant sourd : certains sujets sont ignorés, car il ne les comprend pas. Il passe de thème en thème, mais toujours de manière superficielle.

Les difficultés souvent rencontrées²⁰ :

- la pragmatique du langage comme l'humour, les expressions, mise en contexte... ;
- la chronologie/temporalité des récits (vécus ou racontés) ;
- l'utilisation imprécise des mots outils, des mots relatifs ;
- les réponses aux questions ouvertes ;
- s'exprimer, donner son avis ;
- une culture générale beaucoup moins riche ;
- un vocabulaire moins étoffé, peu de synonymes ;
- ils imitent les autres sans vraiment avoir compris la consigne ;
- l'imagination reste pauvre.

Réflexion sur la privation langagière chez les enfants sourds²⁴

Un enfant sourd apprend une langue selon les mêmes mécanismes fondamentaux qu'un enfant entendant ; ce qui diffère c'est la voie d'accès à cette langue. **La surdité en elle-même n'est pas le problème principal : le risque se situe dans l'absence d'accès précoce à une langue pleinement accessible.** Pour un enfant sourd, ne pas pouvoir accéder suffisamment tôt à une langue peut entraîner une véritable privation langagière, particulièrement durant les premières années de vie, période essentielle pour le développement du langage et des capacités cognitives, sociales et émotionnelles.

La langue des signes constitue ainsi un accès naturel et pleinement accessible au langage pour l'enfant sourd. Elle ne doit pas être considérée comme un obstacle au développement de la langue orale. Au contraire, disposer précocement d'une première langue solide peut soutenir les apprentissages ultérieurs, notamment l'accès à la langue écrite et, lorsque cela est possible et souhaité, à la langue orale.

Cette question est d'autant plus importante que la majorité des enfants sourds naissent dans des familles entendantes. Les parents doivent donc pouvoir être accompagnés rapidement afin que l'enfant puisse bénéficier d'un environnement riche en échanges et en langage. L'enjeu n'est pas de choisir entre une langue ou une autre, mais de **prévenir toute période durant laquelle l'enfant serait privé d'un accès réel à une langue.**

La privation langagière peut avoir des répercussions sur différents aspects du développement : acquisition du langage, apprentissages, développement cognitif, compétences socio-émotionnelles et construction de l'identité. Des recherches montrent notamment que l'exposition précoce à une langue des signes favorise un développement langagier et cognitif plus harmonieux.

Lors d'une conférence à Namur, ce sujet, **Aurélien Mancino** a souligné l'importance de la **culture sourde**, des échanges avec des personnes sourdes et de la présence de modèles sourds auprès des enfants et de leurs familles. Les histoires, l'humour, les expériences partagées et les différentes façons de communiquer participent pleinement à la construction de l'enfant et à son sentiment d'appartenance.

Il est important de signaler que l'appareillage aussi perfectionné soit-il, reste un outil technologique et que l'enfant reste un enfant sourd. Les besoins de l'enfant doivent rester au centre des décisions. Il doit pouvoir communiquer pleinement, y compris lorsque son dispositif auditif est retiré ou ne fonctionne pas.

Enfin, **le bilinguisme peut être une protection contre la privation langagière.**

Donner précocement accès à une langue des signes, tout en permettant l'apprentissage de la langue écrite et, lorsque cela convient à l'enfant, de la langue orale, revient à lui ouvrir plusieurs chemins plutôt qu'à en fermer.

LA CULTURE SOURDE

La surdité ne se résume pas à un déficit sensoriel. C'est une identité, avec sa culture sourde, son histoire et sa langue. Historiquement, les personnes sourdes ont subi une négation de leur identité pendant près d'un siècle, suite au Congrès de Milan. Il a eu lieu en septembre 1880, organisé à l'initiative de défenseurs de la méthode d'enseignement orale. Même si quelques voix, principalement anglo-saxonnes, se font entendre pour défendre le maintien de la langue des signes, la majorité des congressistes conclut à la nécessité de promouvoir la méthode orale, en proscrivant la langue des signes.

En conséquence, la langue des signes est bannie des salles de classe, au point d'être stigmatisée. La langue des signes va survivre dans les familles, localement ce qui favorise l'émergence des variantes régionales dans un cadre privé.

En Belgique, en 1983, un décret ministériel autorise l'utilisation de la langue des signes dans l'enseignement²⁵. Celle-ci sera reconnue langue officielle par décret en 2003.

Il faudra encore attendre 2010 pour que les recommandations du Congrès de Milan soient rejetées lors du Congrès international sur l'Éducation des Sourds²⁵.

L'ÉLÈVE ET SES MULTIPLES PROFILS

Le profil des enfants sourds peut varier en fonction de plusieurs facteurs :

- le degré de surdité ;
- l'accès au langage ;
- les compétences linguistiques ;
- les besoins éducatifs spécifiques ;
- le soutien pédagogique et l'environnement scolaire inclusif ;
- l'environnement social, familial et économique.

L'hétérogénéité des profils est donc la résultante d'un ensemble de facteurs individuels et environnementaux. Dans ce contexte, il n'est pas aisé de tirer des généralisations.

Chaque enfant est unique. Des professionnels du monde de la surdité ont établi des profils afin de comprendre les spécificités de chacun.

EXTRAIT du mémoire de Carlos Dindin, "*Sur la voie de l'inclusion des élèves sourds en Belgique : Etude des interactions entre personnes sourdes et entendants à l'intérieur d'un système d'inclusion des élèves sourds*", année académique 2021-2022

" Je me suis intéressé au profil linguistique des enfants au sein de l'école Sainte-Marie de Namur. Les responsables de l'école distinguent quatre profils linguistiques. Ces profils ne sont pas exhaustifs et ne sont pas révélateurs de la diversité linguistique des différents sourds en Belgique. Néanmoins, ils permettent de se rendre compte de l'influence de la relation parent-bébé sur le développement linguistique et cognitif de l'enfant. Ici, la définition des profils se base « *sur les acquis linguistiques de l'enfant lors de son entrée à l'école (vers 2 ans ½ -3ans) ou sur le critère de langue que l'élève utilise de façon privilégiée lorsqu'il entre en classe bilingue plus tardivement* » (Ghesquière & Meurant, 2018, p.49).

Le profil A :

Ce sont des enfants sourds qui arrivent à l'école avec comme langue maternelle le français ou toute autre langue orale. Une langue qu'ils pratiquent très bien. Ces enfants sont "oralisants", de parents entendants. Ils ont soit des appareils auditifs ou sont mono-implantés ou bi-implantés (un ou les deux côtés). Le fait que ces enfants aient des appareils auditifs ou des implants cochléaires et qu'ils reçoivent un français oral qui peut être perçu visuellement à travers la langue française parlée complétée (LPC) font que ces élèves arrivent à l'école Sainte-Marie en ayant déjà comme langue de base le français et sans un retard linguistique ou un dommage cognitif (Ghesquière & Meurant, 2018) . Il s'agit d'un profil linguistique très rare ne représentant que 5% des élèves sourds. Ce n'est qu'à l'école que ces élèves découvrent et apprennent la langue des signes.

Le profil B :

Il s'agit d'enfants qui n'ont aucune base linguistique. C'est-à-dire qu'ils n'ont acquis ni une langue orale ni une langue signée avant leur arrivée à l'école bilingue. Leur développement linguistique et cognitif accuse donc un retard plus ou moins important (Ghesquière & Meurant, 2018) . Ces enfants sont soit récemment appareillés, soit récemment implantés ou, soit aucun des deux. Ils ont souvent comme parents des entendants. Pour eux, l'annonce de la surdité de l'enfant les désespère et « *ils pensent que cela ne sert à rien de parler avec [leur enfant]* » (Leidensdorf, 2019,p.71) . De plus, ils n'ont aucune connaissance de la langue des signes. Aucune langue n'est ainsi transmise à l'enfant. Ce profil est celui majoritaire dans l'école, soit 55%. C'est à l'école qu'ils vont apprendre le français et la langue des signes.

Le profil C :

Les enfants ayant ce profil ont, avant leur arrivée à l'école, une bonne connaissance de la langue des signes, que ce soit la langue des signes francophone ou flamande. Ils ont alors un bon développement linguistique et cognitif. Ce sont des enfants de parents Sourds qui ont une langue des signes très riche et qui l'ont transmise à leur enfant. Ils ont soit des appareils, ou soit pas, mais certainement pas un implant. Ils représentent environ 30% des élèves sourds inscrits dans l'école.

Il s'agit du **dernier profil**. Il regroupe les enfants qui sont bilingues avant d'arriver à l'école. Ils ont acquis à la fois une langue orale et une langue des signes et ont des appareils auditifs ou des implants cochléaires. Ils ont des parents dont l'un est sourd et l'autre entendant. Ici, le parent entendant communique la langue orale à son enfant et le parent sourd lui donne la langue des signes. Ce qui permet aux enfants de développer une compétence linguistique et cognitive. Ce sont des cas très rares, soit 4 % des élèves sourds.

Les profils linguistiques montrent déjà que les élèves sourds n'arrivent pas à l'école avec les mêmes besoins ou les mêmes difficultés. En parallèle à ce moment de découverte de la surdité, de la gestion de l'information, de la décision d'implanter, d'appareiller ou non son enfant, plusieurs questions vont naître en ce qui concerne la scolarisation. Ce qui constitue une autre étape importante. “

On n'arrête pas de le répéter : chaque enfant atteint de surdité sera unique, dans son diagnostic, son type de surdité, dans son vécu dans la perception de son handicap et dans la solution technologique choisie pour communiquer avec le monde des entendants.

Deux enfants sourds du même âge, appareillés de la même manière peuvent avoir des compétences et des demandes de suivi très différentes. **D'où l'importance d'un accompagnement personnalisé et adapté.**

L'ÉLÈVE SOURD OU MALENTENDANT ET SES DIFFICULTÉS EN CLASSE²⁰

Pour un enfant sourd ou malentendant, la salle de classe est souvent un environnement hostile. Là où un élève entendant filtre naturellement les sons parasites, l'enfant avec une perte auditive doit déployer une énergie considérable pour simplement accéder à la langue orale. Voici les trois obstacles majeurs qu'il rencontre au quotidien.

1. Une hypersensibilité au bruit ambiant

La classe est un lieu bruyant : chaises qui raclent le sol, chuchotements, ventilation, travaux dans le couloir. Pour un enfant entendant, ce bruit de fond est ignoré par le cerveau. Pour un enfant sourd ou malentendant, c'est une surcharge sensorielle.

- Le masque sonore : le bruit de fond « recouvre » la voix de l'enseignant. Même avec des prothèses auditives, distinguer la parole dans le bruit demande un effort cognitif épuisant.
- La fatigue auditive : à force de devoir « deviner » les mots manquants noyés dans le bruit, l'enfant se fatigue bien plus vite que ses camarades, ce qui impacte sa concentration et ses apprentissages en fin de journée.

2. Isoler la voix du professeur et la question des accents

L'acte d'écoute ne se limite pas à « entendre », il faut « comprendre ». Or, plusieurs facteurs rendent cette tâche complexe.

- La distance et la direction : si l'enseignant se déplace, tourne le dos pour écrire au tableau ou parle depuis le fond de la classe, le signal vocal s'affaiblit. L'enfant perd alors le fil des consignes.
- La variabilité de la parole : un enfant sourd s'appuie souvent sur la lecture labiale et des repères visuels. Si l'enseignant a un accent marqué, parle trop vite, ou cache sa bouche (avec la main ou un masque), les repères visuels disparaissent. La compréhension devient alors un exercice de devinette, augmentant le risque de malentendus et d'exclusion sociale.

3. La prise de notes : regarder ou écrire, il faut choisir

C'est sans doute l'un des dilemmes les plus épuisants pour l'élève sourd ou malentendant. Pour accéder à l'information, il doit regarder l'enseignant (pour lire sur les lèvres, capter les expressions et le contexte visuel). Mais pour conserver cette information, il doit écrire.

- L'impossibilité de la double tâche : contrairement à un élève entendant qui peut écrire tout en écoutant d'une oreille distraite, l'enfant sourd ne peut pas faire les deux en même temps. S'il écrit, il ne voit plus le professeur et perd le fil de la parole. S'il regarde, il ne peut pas noter.
- La perte d'informations : résultat : l'enfant doit faire des choix constants et perd inévitablement une partie du cours. Il se retrouve souvent avec des notes incomplètes, ce qui génère du stress, un sentiment d'infériorité et un surcroît de travail à la maison pour combler les lacunes.

4. La barrière des supports audiovisuels (films, vidéos)

Le visionnage de films ou de documents sonores en classe représente souvent un moment de décrochage complet pour ces élèves.

- L'absence de redondance : dans un film, la musique, les bruitages et les dialogues se mélangent. Contrairement à un cours magistral où l'enseignant peut répéter ou reformuler, la vidéo ne s'adapte pas.
- La qualité sonore : souvent diffusés via des haut-parleurs éloignés, les sons sont réverbérés. Sans sous-titrage systématique, l'enfant sourd ou malentendant est exclu du contenu pédagogique et de la culture partagée par le reste du groupe, renforçant son sentiment d'isolement.

Ce qui semble être une simple écoute passive pour la majorité des élèves est, pour l'enfant sourd ou malentendant, un travail actif et coûteux en énergie. Adapter l'environnement (réduire le bruit, privilégier le visuel, sous-titrer) n'est pas seulement un confort, c'est une condition nécessaire à la réussite scolaire.

J'ACCUEILLE UN ÉLÈVE SOURD OU MALENTENDANT DANS MA CLASSE²⁰

FACILITER LA LECTURE LABIALE

- articuler normalement, ne rien avoir en bouche ;
- se mettre à sa hauteur et parler en face de lui ;
- ne pas parler trop vite, ne pas crier, ne pas chuchoter ;
- ne pas se cacher le visage avec la main ou un livre ;
- éviter le contre-jour ;
- veiller à un éclairage suffisant ;
- répéter les consignes ou réponses ou demander à un autre élève de le faire ;
- faire respecter le temps de parole, un élève à la fois pour aider à la lecture labiale et diminuer le bruit.

MODE VISUEL À RESPECTER

- tout support visuel est le bienvenu ;
- illustrer le plus possible : dessins, images, gestes ;
- accentuer l'expression du visage, les mimiques, les gestes ;
- pointer du doigt ce dont on parle : sur la feuille, au tableau, sur une affiche, ... ;
- mettre en place des repères visuels ;
- utiliser des couleurs.

BRUIT

- faible audition – grande fatigue
- réduire les bruits de fonds parasites (fermer les fenêtres, travaux, tondeuses, ...)
- éviter de donner des consignes dans le bruit

L'Apedaf a créé ces 2 affiches rappelant les consignes pour communiquer correctement avec un élève sourd ou malentendant. Si vous êtes intéressés, elles sont disponibles au téléchargement sur notre site : <https://apedaf.be/wordpress/campagne-2026-scolarite-de-lenfant-sourd-et-malentendant/>



L'inclusion scolaire d'un enfant sourd à l'école ne se résume pas à une place dans une classe.

C'est un parcours semé d'obstacles invisibles, où chaque acteur (médical, scolaire, familial) détient une pièce du puzzle. Entre discours médicaux parfois trop rassurants, familles mal renseignées et aménagements raisonnables oubliés, l'enfant sourd et ses proches naviguent dans un système fragmenté, où l'information circule mal, où les responsabilités se diluent.

Le parcours commence dès la naissance grâce au dépistage néonatal. Ce premier pas, peut marquer le début d'une longue série de malentendus.

Dans le monde médical, le discours est parfois trop rassurant. On peut entendre : « *L'implant cochléaire, c'est comme si l'enfant entendait normalement.* »

Ces affirmations peuvent minimiser la réalité de la surdité et retarder l'orientation vers des ressources adaptées : interprètes en langue des signes, soutien pédagogique spécialisé, accompagnement en communication visuelle, etc.

Résultat : l'enfant arrive en classe avec un appareil, mais sans que l'école ne sache vraiment ce dont il a besoin.

Mais quel est le rôle alors des centres PMS et des services PSE ?

Deux services accompagnent la santé et le parcours scolaire des élèves en Fédération Wallonie-Bruxelles :

1. **le centre PMS** (Psycho-Médico-Social) et
2. **le service PSE** (Promotion de la Santé à l'École).

Leur organisation varie selon le réseau d'enseignement.

Dans les établissements du réseau Wallonie-Bruxelles Enseignement, le centre PMS centralise l'ensemble de ces missions.

Dans l'enseignement subventionné (réseaux libre et officiel subventionné), ces missions sont réparties entre le centre PMS et le PSE.

Le centre PMS est un service gratuit et confidentiel, lié à chaque école, qui accompagne l'élève et sa famille tout au long du parcours scolaire, de la maternelle à la fin du secondaire. Son équipe pluridisciplinaire, composée de psychologues, d'assistants sociaux et d'un médecin, agit en toute indépendance vis-à-vis de l'école. Pour un enfant sourd ou malentendant, le centre PMS peut intervenir à plusieurs moments clés du parcours scolaire : soutien lors de l'entrée en maternelle ou en primaire, accompagnement en cas de réflexion autour d'une orientation vers l'enseignement spécialisé ou d'un retour vers l'ordinaire, participation aux conseils de classe, ou encore soutien à la réflexion autour des aménagements nécessaires, en concertation avec l'école. Son intervention reste consultative : les parents conservent à tout moment la liberté d'accepter ou de refuser son accompagnement. Tout comme le centre PMS ne peut pas obliger l'école à mettre en place des aménagements raisonnables. Il peut proposer, suggérer, accompagner... mais pas imposer. En cas de blocage, une médiation est prévue dans le cadre du décret sur les aménagements raisonnables, mais elle reste peu connue.

Le service PSE veille, pour sa part, au bien-être physique et mental de tous les élèves à travers des bilans de santé, des programmes de vaccination et des actions de prévention, entièrement gratuits. Son intervention ne nécessite aucune démarche de la part des familles, puisqu'elle s'organise directement dans les écoles selon un programme fixé par décret, avec des visites médicales obligatoires à différents âges clés de la scolarité. Pour un enfant sourd ou malentendant, ces visites jouent un rôle essentiel puisqu'elles incluent un dépistage auditif, permettant de repérer ou de confirmer une perte auditive et d'orienter la famille vers un suivi spécialisé si nécessaire.

Les familles se retrouvent seules à porter la demande, à expliquer, à négocier.

Pour les parents, le parcours est un combat quotidien. L'accès à l'information est difficile : qui contacter ? Quel service ? Quel droit ?

La disponibilité géographique des services compétents est un autre obstacle. Les familles doivent alors choisir entre des heures de trajet ou l'abandon de certains accompagnements.

La multiplicité des acteurs rend le système incompréhensible : ORL, audioprothésiste, logopède, centre PMS, service PSE, école, direction, pouvoir organisateur, médiateur... Chaque interlocuteur a son langage, ses procédures, ses délais. Les familles s'y perdent.

Et parfois, c'est le dossier des aménagements raisonnables qui se perd, lors d'un changement d'école. Il n'est pas transmis, ou mal transmis ou pas demandé.

Pourquoi ces dossiers ne sont-ils pas liés au nom de l'enfant, tout comme son dossier médical ?

La surdité ne disparaît pas... si un aménagement raisonnable a été mis en place dans un établissement, il est évident qu'il doit être reconduit ailleurs.

Au final, c'est l'enfant qui paie le prix de ce système en relais. Le médical ne parle pas à l'école, suite au secret médical. L'école ne parle pas toujours aux familles et vice-versa, ce qui entretient un certain déni. Les familles ne savent pas à qui parler. Et l'enfant, lui, est là, au milieu.

Tout a commencé en 1978 avec une idée simple mais pionnière pour l'époque : la surdité ne doit jamais être un frein au développement intellectuel d'un enfant.

Les parents fondateurs de l'APEDAF, des parents d'enfants sourds, ont par la suite créé un service pionnier en inclusion scolaire ; **le service pédagogique de l'APEDAF**.

Des aides pédagogiques, spécifiquement formées, ont été engagées pour accompagner les enfants sourds ou malentendants directement dans l'enseignement ordinaire.

Depuis, le projet n'a cessé de grandir. Devenu une référence en Fédération Wallonie-Bruxelles, notre service pédagogique a accompagné des centaines d'élèves, de la maternelle au secondaire, dans tous les réseaux scolaires.

L'objectif de notre équipe est clair : **permettre à chaque enfant sourd ou malentendant de suivre sa scolarité dans l'école de son choix, dans les meilleures conditions possibles.**

Nous agissons pour réduire l'écart de compréhension entre les élèves entendants et les élèves sourds. Mais notre rôle va au-delà de la transmission du savoir. Nous visons l'épanouissement global de l'enfant en favorisant :

- l'autonomie : apprendre à apprendre, développer ses propres méthodes de travail ;
- la confiance en soi : oser participer, prendre sa place dans le groupe ;
- l'inclusion sociale : briser l'isolement et faciliter les échanges avec les camarades.

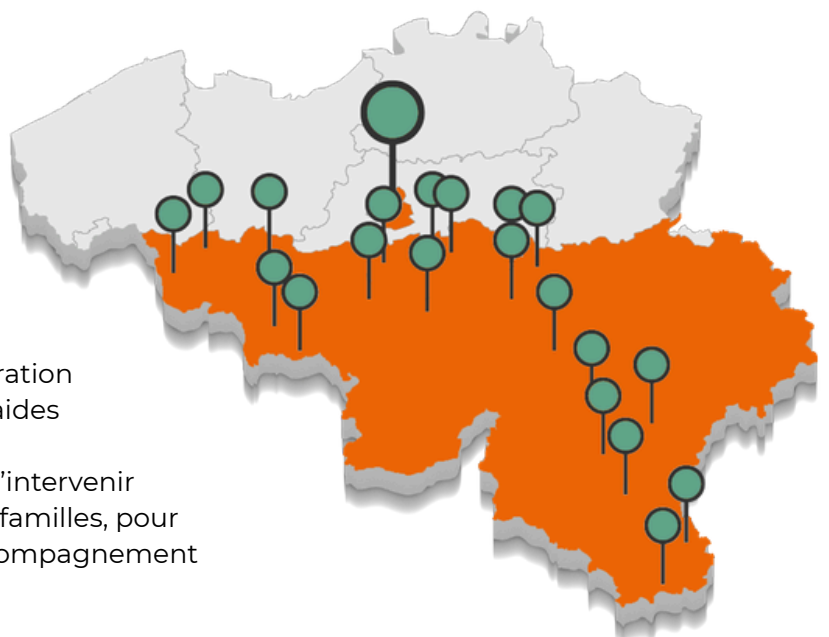
En étroite collaboration avec les familles et les équipes éducatives, nous construisons un parcours sur mesure pour chaque élève. Chaque enfant est unique, son accompagnement aussi. Notre service s'adapte aux besoins spécifiques de l'élève et aux choix de communication de sa famille (LSFB, LPC, AKA).

- En classe : soutien direct pendant les cours pour faciliter l'accès aux consignes.
- En individuel : séances de remédiation à l'école ou à domicile.

POUR DÉCOUVRIR NOTRE MÉTIER, SCANNEZ CE QR CODE :



PARCE QUE L'INCLUSION DOIT ÊTRE ACCESSIBLE À TOUS,
OÙ QUE L'ON VIVE, L'APEDAF A DÉPLOYÉ SON ACTION
SUR L'ENSEMBLE DU TERRITOIRE.



Nous sommes présents dans toute la Fédération Wallonie-Bruxelles, avec une équipe de 18 aides pédagogiques réparties stratégiquement. Cette couverture territoriale nous permet d'intervenir rapidement, au plus près des écoles et des familles, pour garantir qu'aucun enfant ne reste sans accompagnement en raison de son lieu d'habitation.

Nos aides pédagogiques déploient des stratégies variées pour lever les barrières liées à la surdité en classe.

Faciliter la compréhension

- reformulation orale et écrite des consignes ;
- soutien à la lecture labiale ;
- utilisation d'aides visuelles ;
- traduction et adaptation (LSFB, LPC, AKA) ;
- explication des matières complexes.

Favoriser l'autonomie

- développement de méthodes de travail (synthèses, cartes mentales) ;
- aide à la prise de notes ;
- préparation et accompagnement aux examens.

Encourager l'inclusion

- sensibilisation les enseignants et les camarades de classe ;
- médiation pour faciliter la communication ;
- Renforcement de l'estime de soi et de la participation.

Notre service pédagogique repose sur une contribution forfaitaire demandée aux familles. Cela peut sembler contradictoire avec notre mission d'intérêt public et d'inclusion scolaire.

Pourtant, cette contribution financière n'est pas un choix, mais une nécessité imposée par un vide juridique. En effet, notre service n'est pas reconnu par l'AVIQ ou le PHARE. Bien que nous bénéficions de subsides et d'aides à l'emploi, l'ASBL doit assumer une partie significative des coûts liés à son équipe pédagogique.

Pour combler ce déficit structurel, nous mobilisons toutes nos énergies : sponsoring, mécénat et appels aux dons. Mais ces sources externes ne suffisent pas à couvrir l'ensemble du budget. C'est pourquoi nous devons également faire appel à la solidarité des familles.

La contribution demandée aux parents prend la forme d'un forfait, calculé de manière transparente sur la base du nombre d'heures de suivi pédagogique souhaité. Chaque euro récolté est directement réinvesti pour garantir la pérennité de notre équipe et la qualité de l'accompagnement de votre enfant.

À TITRE D'EXEMPLE : Le forfait de 1 à 4 heures/semaine revient à 91 €/mois.

Nous avons ainsi 9 types de forfait, le maximum proposant 30 heures de suivi/semaine pour 757 €/mois.

Face à la diversité des parcours scolaires possibles pour un enfant sourd la formation des professionnels reste un levier essentiel pour renforcer la qualité de l'accompagnement, quel que soit le choix des familles. Convaincue de cela, l'APEDAF propose des **formations destinées aux professionnels du secteur pédagogique**. Notre objectif est simple : outiller concrètement les enseignants, les futurs instituteurs et les pôles territoriaux pour qu'ils se sentent à l'aise et compétents face à la surdité.

Cette rentrée scolaire 2026-2027 est marquée par la réforme des pôles territoriaux en Fédération Wallonie-Bruxelles. Cette réforme fait suite à un arrêt de la Cour constitutionnelle qui demande une évolution du dispositif afin de garantir une égalité de traitement entre les différents élèves en situation de handicap.

La FFSB (Fédération Francophone des Sourds de Belgique) a rédigé un " *Position paper*²⁶ " en juillet 2026 contenant des propositions concrètes destinées à préserver un accompagnement de qualité.

Ce document a été réalisé avec d'autres partenaires, dont l'APEDAF : " *Aux côtés de la Fédération francophone des Sourds de Belgique (ci-après la FFSB), ont pris part à cette démarche l'Association des Parents d'Enfants Déficlients 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'Escalpade 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). "*

Voici un extrait de la synthèse, avec les enjeux et les propositions²⁶ :

LES PRINCIPAUX ENJEUX LA FFSB ET SES PARTENAIRES IDENTIFIENT QUATRE ENJEUX MAJEURS.

1. Des moyens qui risquent de devenir insuffisants

La réforme prévoit d'accompagner un plus grand nombre d'élèves. C'est une avancée positive. Cependant, si les moyens financiers ne sont pas renforcés, le temps d'accompagnement disponible pour chaque élève diminuera, au risque d'affaiblir la qualité du soutien proposé.

2. Une expertise qu'il est indispensable de préserver

Accompagner un élève sourd demande des compétences spécifiques en matière de surdité, de langue des signes et de communication. Cette expertise, développée depuis de nombreuses années par les écoles spécialisées, les associations et les professionnels du secteur, ne doit pas être diluée dans la réforme.

3. Une meilleure coordination entre les acteurs est nécessaire

L'accompagnement des élèves sourds repose sur une collaboration étroite entre les écoles, les pôles territoriaux, les associations spécialisées et les familles. La réforme est l'occasion de renforcer cette coopération afin de mieux répondre aux besoins de chaque élève.

4. Une collaboration qui peut être renforcée

Les écoles, les pôles territoriaux, les associations et les familles poursuivent le même objectif. Une meilleure coordination permettrait d'améliorer l'accompagnement des élèves.

LES RECOMMANDATIONS DE LA FFSB AVEC L'APPUI DE SES PARTENAIRES ASSOCIATIFS ET SCOLAIRES

1. Préserver un accompagnement de qualité

Garantir des moyens suffisants afin que chaque élève bénéficie d'un accompagnement répondant réellement à ses besoins.

2. Renforcer les compétences des professionnels

Développer une véritable politique de formation sur :

- la surdité ;
- la langue des signes ;
- les différents modes de communication ;
- les réalités vécues par les élèves sourds.

3. Créer un pôle spécialisé pour la surdité

Aux côtés de ses partenaires associatifs et scolaires, la FFSB propose la création d'un pôle interterritorial spécialisé.

Son objectif serait de :

- préserver l'expertise existante ;
- mettre cette expertise à disposition de l'ensemble des pôles territoriaux ;
- garantir un accompagnement adapté à chaque élève sourd.

4. Mieux coordonner les acteurs

Renforcer les collaborations entre :

- les écoles ;
- les pôles territoriaux ;
- les associations spécialisées ;
- les familles.

5. Garantir les droits des élèves

Veiller à ce que les élèves sourds puissent bénéficier des aménagements nécessaires tout au long de leur parcours scolaire, y compris lors des évaluations certificatives.

LE MESSAGE DE LA FFSB ET DE SES PARTENAIRES ASSOCIATIFS ET SCOLAIRES

La réforme des pôles territoriaux représente une opportunité. Elle peut permettre de renforcer l'école inclusive. À condition de préserver l'expertise indispensable à l'accompagnement des élèves sourds. La FFSB souhaite poursuivre un dialogue constructif avec les autorités publiques afin de construire une réforme qui garantisse à chaque élève les meilleures conditions d'apprentissage.

NOTRE CONVICTION

Être dans une classe ne suffit pas. Il faut aussi pouvoir :

- ✓ Comprendre.
- ✓ Participer.
- ✓ Réussir.

Parce qu'une école réellement inclusive est une école où chaque élève peut apprendre, communiquer et développer pleinement son potentiel.

La solution pour répondre aux obligations du décret et respecter les besoins d'équité des élèves sourds et malentendants est de créer un pôle interterritorial sensoriel.

Extrait du " *Position paper*²⁶ " :

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 entendant.

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 surdité²⁷.

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 sourds²⁸.

Lors de notre première rencontre, en date du 1er octobre 2025, Madame la Ministre a estimé prudemment que ce sujet mérite réflexion, sans pour autant ouvrir complètement la porte à une telle réorganisation.

L'inclusion ne se décide pas seulement dans les cabinets ministériels, elle se joue aussi, très concrètement, dans chaque classe et dans chaque cour de récréation.

Nous nous adressons directement à celles et ceux qui ont le pouvoir de transformer ce constat en politique publique. Un pôle dédié aux handicaps sensoriels doit voir le jour, pour que l'expertise sur la surdité ne soit plus diluée dans des structures généralistes qui, aussi bonnes soient leurs intentions, n'ont ni le temps ni les moyens de se spécialiser sur chaque type de handicap.

Les écoles, les pôles, les services d'accompagnement et les centres spécialisés doivent pouvoir se parler, se coordonner, agir ensemble, au lieu de fonctionner en silos où l'enfant devient le seul point de jonction.

Un accompagnement individualisé n'est pas un luxe mais une nécessité pédagogique.

Ne serait-il pas temps de reconnaître et financer des services pédagogiques comme celui de l'APEDAF plutôt que de continuer à reposer sur la solidarité des familles ou sur des subsides précaires ?

Un enseignant qui présume qu'un élève appareillé ou implanté entend et comprend comme n'importe quel autre élève prend, sans le savoir, une décision qui pèsera sur des années de scolarité. Cette décision est due à un manque d'information : personne ne peut être formé à la diversité de toutes les surdités, mais chacun peut apprendre à solliciter les bons relais. Sans cette démarche, aucun pôle, aucun service spécialisé, ne peut deviner qu'un enfant a besoin d'aide. Le silence d'une école se traduit, très concrètement, en retard d'apprentissage, et nous l'avons vu par les chiffres évoqués plus haut dans cette analyse : cela concerne la majorité des élèves sourds et malentendants scolarisés dans l'enseignement ordinaire.

Les camarades de classe détiennent, eux, un pouvoir d'inclusion tout aussi réel, souvent sous-estimé. Partager une note de cours, faire silence pour laisser la place à la compréhension, inclure dans un jeu à la récréation : ce sont des gestes minuscules à faire, mais qui peuvent changer une journée entière pour un enfant sourd ou malentendant. L'inclusion scolaire ne se limite pas aux dispositifs et aux textes de loi. Elle se construit aussi entre élèves.

Les aides pédagogiques de l'APEDAF oeuvrent dans ce sens, en organisant des sensibilisations dans les classes où elles accompagnent des enfants sourds ou malentendants.

Durant le mois d'octobre, divers outils et publications sur la thématique seront publiés sur nos réseaux sociaux ainsi que sur notre site internet.

1. Analyse

L'analyse met l'accent sur les constats que nous avons faits lors de nos recherches sur le sujet tout en proposant des pistes d'actions concrètes pour chaque intervenant.

2. Affiches

L'APEDAF a créé ces 2 affiches rappelant les consignes pour communiquer correctement avec un élève sourd ou malentendant.

3. Guide pour les parents

Un guide pour aider les parents à s'orienter parmi les différentes options de scolarisation possibles pour leur enfant sourd ou malentendant, et à identifier les nombreux acteurs qui gravitent autour de ce parcours.

4. Guide pour les directions d'école/enseignants

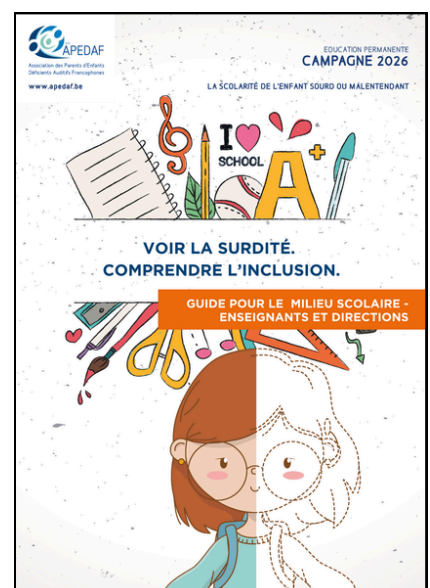
Un outil de référence pour aider les directions et les enseignants à accueillir et accompagner au mieux les élèves sourds et malentendants.

5. Contenus vidéos

Des interviews de professionnels et des projets qui œuvrent, chacun à leur manière, pour une scolarité inclusive des enfants sourds et malentendants.

6. Flashcards

Pour apprendre le vocabulaire de base en LSFB.



Être inscrit dans une école ordinaire ne signifie pas nécessairement y être pleinement inclus.

Pour un élève sourd ou malentendant, accéder aux apprentissages, comprendre les consignes, participer aux échanges et trouver sa place dans le groupe nécessite bien davantage qu'une présence en classe.

Cela suppose un environnement accessible, des aménagements réellement adaptés, des professionnels formés et une attention portée aux besoins propres de chaque enfant.

La surdité ne se résume pas à un degré de perte auditive. Elle ne disparaît pas avec un appareil auditif ou un implant cochléaire. Chaque élève a son histoire, son profil linguistique, son mode de communication, ses compétences et ses besoins. Il n'existe donc pas de réponse unique, ni de solution standardisée applicable à tous.

Aujourd'hui, trop d'élèves sourds ou malentendants restent invisibles dans l'enseignement ordinaire. Certains ne bénéficient d'aucun accompagnement, pas parce qu'ils n'en ont pas besoin, mais parce que leurs difficultés sont mal identifiées, minimisées ou compensées au prix d'une fatigue et d'efforts considérables. Derrière un élève calme, discret ou en apparence autonome peuvent se cacher des informations manquées, des apprentissages fragilisés, un isolement social et une perte progressive de confiance en soi.

L'inclusion ne peut pas reposer sur la seule capacité des familles à s'informer, à coordonner les intervenants ou à financer les aides nécessaires. Elle ne peut pas non plus dépendre de la bonne volonté d'une école ou de la disponibilité ponctuelle d'un professionnel. Elle doit être garantie par un système cohérent, suffisamment financé et capable de répondre aux besoins individuels des élèves.

Cela implique de :

- préserver une expertise spécifique de la surdité au sein des dispositifs d'accompagnement ;
- garantir un accompagnement individualisé, en fonction des besoins réels de chaque élève ;
- mieux former les équipes éducatives aux différents profils de surdité et aux modes de communication ;
- renforcer la collaboration entre les familles, les écoles, les pôles territoriaux, les services spécialisés, les centres PMS et les services de santé ;
- assurer la continuité des aménagements lors des changements d'école ou de niveau d'enseignement ;
- reconnaître et financer durablement les services spécialisés qui contribuent chaque jour à la réussite et à l'autonomie des élèves sourds et malentendants.

L'objectif n'est pas de demander à l'enfant sourd ou malentendant de s'adapter seul à une école pensée pour les entendants. L'objectif est de transformer l'école pour qu'elle puisse accueillir la diversité des élèves.

Chaque enfant a le droit d'apprendre dans l'école de son choix. L'inclusion commence lorsque l'on cesse de demander à l'enfant de s'adapter seul, et que l'on construit avec lui l'environnement dont il a besoin pour apprendre et grandir.

La réalisation de cette analyse n'aurait pas été possible sans la disponibilité et l'implication de nombreux acteurs de terrain, que l'APEDAF tient à remercier chaleureusement.

Nous remercions les pôles territoriaux qui ont accepté de partager leur expérience et leur regard sur l'accompagnement des élèves sourds et malentendants : le Pôle Alexis Sluys, le Pôle Bruxelles Joie de Vivre, le Pôle COCOF, le Pôle Inclusif, le Pôle la Cime, le Pôle Sainte-Bernadette, le Pôle WBE Bruxelles, le Pôle WBE Brabant wallon et le Pôle RJCv.

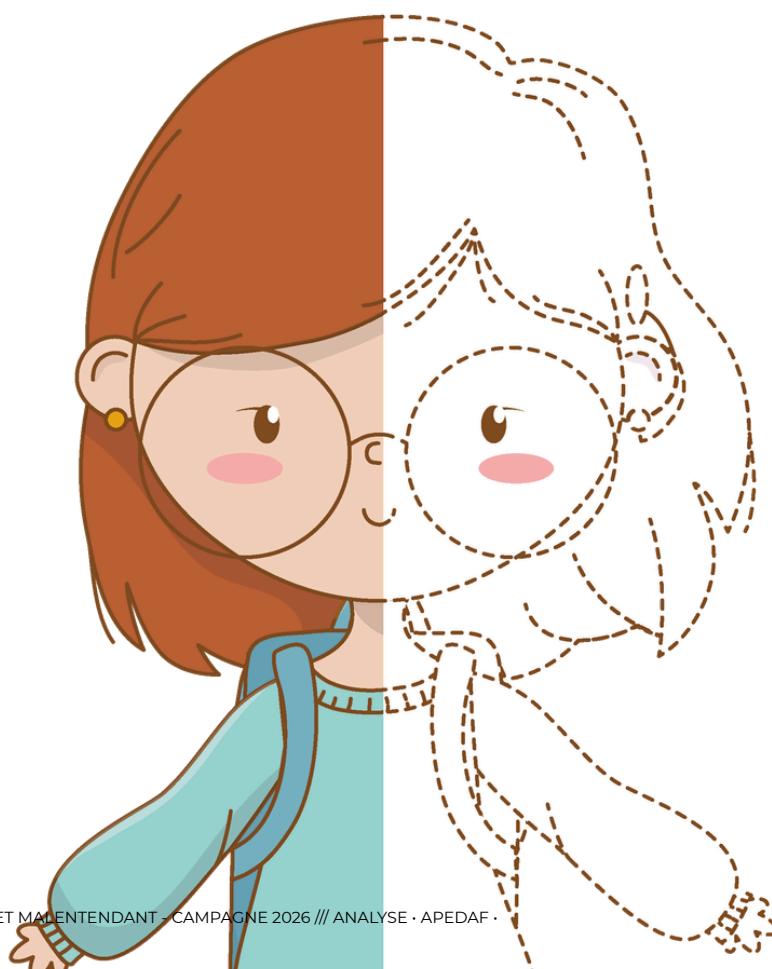
Nos remerciements s'adressent également aux établissements et services de l'enseignement spécialisé de type 7 qui ont ouvert leurs portes et pris le temps de témoigner de leurs pratiques : l'École intégrée secondaire, l'IRSA, ainsi que la Petite École.

Nous remercions aussi les services de promotion de la santé à l'école et les centres PMS qui ont enrichi cette analyse de leur expertise : le PSE d'Anderlecht, le PSE de Forest, le PSE communal de Schaerbeek et le Centre PMS libre de Bruxelles Nord-Ouest.

Enfin, notre reconnaissance va aux autres services spécialisés dans l'accompagnement de la surdité, qui ont contribué à enrichir notre compréhension des réalités vécues par les enfants sourds et leurs familles : Triangle Wallonie, le CCP, le CMAP et École et Surdité.

Et bien entendu, nous remercions l  quipe des aides p  dagogiques de l'APEDAF pour leur contribution dans cette analyse.

Un grand merci   toutes ces personnes qui, par leur engagement quotidien aupr  s des enfants sourds et malentendants et de leurs familles, nourrissent la r  flexion et l'action de l'APEDAF.



1. **Cochlear** (s. d.). Je veux entendre. <https://www.cochlear.com/be/fr/campaign/i-want-to-hear> (consulté en mai 2026)
2. **Fédération francophone des sourds de Belgique** (2026, 17 mars). Mais combien y a-t-il de personnes sourdes et malentendantes en Belgique ? <http://www.ffsb.be/mais-combien-y-a-t-il-de-personnes-sourdes-et-malentendantes-en-belgique> (consulté en mars 2026)
3. **Fédération Wallonie-Bruxelles** (2025). Les chiffres clés de la Fédération Wallonie-Bruxelles 2025. https://statistiques.cfwb.be/fileadmin/sites/ccfwb/uploads/documents/CC2025_web.pdf
4. **Fédération Wallonie-Bruxelles** (s. d.). Population scolaire du fondamental et du secondaire ordinaire et spécialisé. Statistiques de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Consulté en avril 2026, à l'adresse <https://statistiques.cfwb.be/enseignement/fondamental-et-secondaire/population-scolaire-du-fondamental-et-du-secondaire-ordinaire-et-specialise/>
5. **CEPiP** (s. d.). Pourquoi dépister ? Dépistage de la surdité néonatale. Consulté en avril 2026, à l'adresse <https://www.cepip.be/surdite/fr/pourquoi-depister/>
6. Chez l'être humain, leur nombre varie entre 3000 et 3500. Kirian LEGENDRE (K.), PETIT (C.) et EL-AMRAOUI (A.), La cellule ciliée externe de la cochlée des mammifères - Un amplificateur aux propriétés exceptionnelles, 2009, Paris, sur <https://doi.org/10.1051/medsci/2009252117>, consulté en mai 2024.
7. **Fondation pour l'audition**, La fréquence du son, sur <https://www.fondationpourlaudition.org/la-frequence-du-son-550>, consulté en avril 2024.
8. **Fondation pour l'audition**, Cochlée, sur <https://www.fondationpourlaudition.org/cochlee-563>, consulté en avril 2024.
9. D'après **Delarsille** (2013, p. 96) - Thèse de Delphine Warrant et Gabrielle van Zuylen van Nyevelt, « Le vécu de la transition des études secondaires aux études supérieures chez les personnes sourdes et malentendantes »
10. <https://injs-bordeaux.org/lecture-labiale/>
11. **Busquet, Allaire & coll**, 2005 - Thèse de Delphine Warrant et Gabrielle van Zuylen van Nyevelt, « Le vécu de la transition des études secondaires aux études supérieures chez les personnes sourdes et malentendantes »
12. **Unia**, www.unia.be/files/Article_enseignement_inclusif_JDJ_-_version_finale.pdf (mars 2023)
13. **Fédération Wallonie-Bruxelles**, Pacte pour un Enseignement d'excellence <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/> (consulté en août 2026)
14. **Ministère de la communauté française**, 2018. https://www.ejustice.just.fgov.be/cgi/article_body.pl?language=fr&caller=summary&pub_date=18-02-01&numac=2018010181
15. **Fédération Wallonie-Bruxelles** (s. d.). Des pôles territoriaux pour une école inclusive. Pacte pour un Enseignement d'excellence. Consulté en avril 2026, à l'adresse <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/mesures/des-poles-territoriaux-pour-une-ecole-inclusive/>
16. **Parlement de la Fédération Wallonie-Bruxelles** (2026, 1er septembre). Rapport d'évaluation du dispositif des Pôles territoriaux en Fédération Wallonie-Bruxelles (Document parlementaire n° 312, session 2025-2026). Consulté en avril 2026, à l'adresse <https://www.pfwb.be/documents-parlementaires/document-rapport-001859984>
17. **Fédération Wallonie-Bruxelles**, Administration générale de l'Enseignement, Direction générale de l'Enseignement obligatoire. (2026, 7 juillet). Circulaire de rentrée des pôles territoriaux, année scolaire 2026-2027 (Circulaire n° 9759). Consulté en août 2026, à l'adresse https://gallilex.cfwb.be/sites/default/files/circulaires/2026-08/53259_0001.pdf
18. **IRSA**, <https://www.irsa.be/ecole/ecole-fondamentale-t7> (consulté en août 2026)
19. **Deuxième Avis** (2025, 10 juillet). Implant cochléaire (revue par le Pr C. Debry, oto-rhino-laryngologiste). <https://www.deuxiemeavis.fr/pathologie/implant-cochleaire>. Implant cochléaire, Revue par le Pr Christian Debry, Oto-rhino-laryngologiste (ORL), Mise à jour le 10/07/2025.
20. **APEDAF** (2024, juin). L'accompagnement individualisé d'enfants sourds dans l'enseignement ordinaire [Cahier d'informations].
21. **Vourc'h, A.** (2010). Les spécificités de l'acquisition et du développement du langage chez le jeune enfant sourd. Centre national de ressources Robert Laplane. <https://www.cnrlaplane.fr/wp-content/uploads/sites/19/2016/02/2010-03-23%20Acquisition%20et%20d%C3%A9velop.%20langage%20vu%20en%20plume%20OK.pdf>

22. **MÉMOIRE d'Eva Juffrault**, soutenu publiquement en septembre 2022 : État des lieux des pratiques orthophoniques pour la prise en soin du jeune enfant avec peu ou pas de langage. Bernicot, J., & Bert-Erboul, A. (2014). L'acquisition du langage par l'enfant. Paris : Éditions In Press.
23. **Haute Autorité de Santé**. (2009). Surdité de l'enfant : accompagnement des familles et suivi de l'enfant de 0   6 ans (hors accompagnement scolaire). Recommandations de bonne pratique. Saint-Denis La Plaine : HAS.
https://www.has-sante.fr/jcms/c_922867/fr/surdite-de-l-enfant-accompagnement-des-familles-et-suivi-de-l-enfant-de-0-a-6-ans-hors-accompagnement-scolaire
24. **Mancino, A.** — Conférence « La privation langag re : ses racines et ses conséquences sur la vie des personnes sourdes », Namur, 10 septembre 2026. La conférence était organisée dans le cadre du cycle Conférences autour de la surdité. **Mancino, A. & Risler, A.** — Le concept de privation langag re, ses contours, ses racines et ses conséquences sur la vie des personnes sourdes, Université de Lille, 2026. **Hall, W. C.** (2017). What You Don't Know Can Hurt You: The Risk of Language Deprivation by Impairing Sign Language Development in Deaf Children. Maternal and Child Health Journal, 21, 961–965. **Burgat, S., Bony, L. & Sallandre, M.-A.** (2024). Acquisition tardive des langues des signes : quels enjeux pour les enfants sourds ? Langages, 235.
25. **LSFB asbl** https://www.lsfbe.be/historique_lsfbe/, consulté en septembre 2026
26. **Fédération francophone des Sourds de Belgique** (2026). Pôles territoriaux : Position Paper.
<http://www.ffsb.be/roles-territoriaux/> - Position Paper, communiqué de presse et synthèse exécutive.
27. Décret de la Communauté flamande du 5 mai 2023 relatif au soutien   l'apprentissage (traduction officielle), M.B., 2 août 2023, p. 65218, art. 5, 15 
28. Sur le système flamand, voy. : <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/lijs.aspx?s=sg&hz=true&f=leersteun> (consulté le 29 avril 2026).

MAIS AUSSI :

- **Surdités de l'enfant et de l'adulte** : <https://stm.cairn.info/surdites-de-l-enfant-et-de-l-adulte--9782807323216?lang=fr>
- **Premiers pas avec un enfant déficient auditif** : <https://pul.uclouvain.be/book/?GCOI=29303100792300>

Réalisation :
APEDAF ASBL
Rue E. Feron 153 - 1060 Bruxelles
www.apedaf.be

Editeur responsable :
APEDAF ASBL

Rédaction :
Carine Vandenplas & Matteo Signorino

Conception graphique :
Carine Vandenplas

© APEDAF 2026

N° d'entreprise :
0418 527 581

N° de compte :
BE02 0010 6356 0540

RPM Bruxelles

Publié dans le cadre de la campagne
d'Education permanente 2026

Référence pour citer cette brochure :
APEDAF (2026) LA SCOLARITÉ DE
L'ENFANT SOURD ET MALENTENDANT,
FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES

Une question ? Contactez-nous
education.permanente@apedaf.be
T 0472 58 82 13



AVEC LE SOUTIEN DE :

