

Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale
madame la ministre de la Santé, des Familles, de l'Autonomie et des
Personnes handicapées
madame la ministre déléguée, chargée de l'Autonomie et des Personnes
handicapées

Rôle et missions des AESH dans l'école inclusive, aujourd'hui et demain

IGÉSR N° 24-25 229A - janvier 2026

IGAS N° 2025-046R

*Inspection générale de l'éducation,
du sport et de la recherche*

*Inspection générale
des affaires sociales*

Rôle et missions des AESH dans l'école inclusive, aujourd'hui et demain

Janvier 2026

**Bénédicte ROBERT
Pierre ARENE**

*Inspecteurs généraux de l'éducation,
du sport et de la recherche*

Laure DE LA BRETECHE

*Inspectrice générale
des affaires sociales*

SOMMAIRE

Synthèse	1
Liste des préconisations.....	5
Introduction.....	8
1. Les accompagnantes des élèves en situation de handicap (AESH), des personnels contractuels en quête de reconnaissance et en première ligne d'un modèle d'école inclusive sous tension	9
1.1. Des personnels longtemps méconnus qui sont devenus la deuxième population du ministère de l'éducation nationale et l'objet d'une forte attention.....	9
1.1.1. <i>Des caractéristiques socio-professionnelles spécifiques qui doivent être appréhendées par diverses sources</i>	<i>10</i>
1.1.2. <i>Des personnels contractuels progressivement reconnus mais qui demeurent soumis à une réelle précarité</i>	<i>16</i>
1.1.3. <i>Malgré un effort financier continu, la budgétisation des emplois d'AESH ne suit ni le rythme ni la croissance des notifications d'aide humaine.....</i>	<i>18</i>
1.1.4. <i>La souplesse du recrutement contractuel a permis d'absorber la gestion des besoins d'aide humaine, processus amplifié par le déploiement des pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL)</i>	<i>20</i>
1.2. Un cadre de gestion des personnels AESH qui repose sur une gestion déconcentrée, complexe, morcelée et insuffisamment qualitative	22
1.2.1. <i>Un pilotage national limité à la définition d'un cadre de gestion dont la mise en œuvre est laissée à la main des académies.....</i>	<i>22</i>
1.2.2. <i>Des évolutions positives attendues de la refonte en cours du cadre de gestion des AESH</i>	<i>23</i>
1.2.3. <i>La fragilité du processus d'affectation, largement assuré par le PIAL, est renforcée par l'absence de réel outil SIRH.....</i>	<i>24</i>
1.2.4. <i>Un dialogue social autour des AESH qui s'appuie sur un fort besoin de reconnaissance professionnelle</i>	<i>26</i>
1.3. Des missions hétérogènes, un besoin de professionnalisation et une attractivité qui questionne	27
1.3.1. <i>La mise en œuvre de la circulaire de 2017 révèle la complexité de fonctions hybrides.....</i>	<i>27</i>
1.3.2. <i>La fonction d'AESH référente a été instituée pour offrir aux accompagnantes un appui de proximité fondé sur l'entraide entre paires</i>	<i>29</i>
1.3.3. <i>In fine, une professionnalité indissociable d'une présence auprès de l'élève et un temps de travail conditionné par le temps scolaire.....</i>	<i>30</i>
1.3.4. <i>Une formation à l'emploi postérieure à la prise de fonctions et une formation continue trop peu investie</i>	<i>31</i>
1.3.5. <i>Une attractivité complexe à évaluer</i>	<i>33</i>
1.4. Une politique d'amélioration de la qualité de l'emploi permettrait de mieux reconnaître les contraintes particulières du métier d'AESH	33
1.4.1. <i>Une réforme structurelle des conditions d'emploi et de travail des AESH, dans le cadre de « l'acte II de l'école inclusive », a été annoncée mais elle nécessite des efforts budgétaires</i>	<i>33</i>
1.4.2. <i>Mieux prendre en compte les conditions d'exercice : reconnaître et compenser les contraintes de travail</i>	<i>34</i>

2. L'école pour tous est un enjeu partenarial qui doit conduire le monde scolaire à revisiter sa pratique des coopérations 36

2.1. La stratégie nationale pour l'école inclusive doit clarifier ses concepts et renforcer ses données pour devenir lisible et partagée 36

2.1.1. *L'école inclut les ESH dans la catégorie plus large des EBEP sans définir de politique articulant l'ensemble..... 36*

2.1.2. *« Besoins particuliers », handicap et « comportements perturbateurs » : un besoin urgent de mieux qualifier la réalité des situations à l'école pour une pleine application de la loi du 11 février 2005 38*

2.1.3. *Un travail à plusieurs niveaux sur les données est nécessaire pour créer un socle commun de connaissances, donner de la visibilité aux parties prenantes et piloter des partenariats de territoire..... 40*

2.2. La mise en place des PAS confirme l'engagement d'une dynamique partenariale avec le secteur médicosocial, au service de l'enfant à besoins éducatifs particuliers (EBEP) mais aussi de la classe ...43

2.2.1. *Depuis quelques années, l'évolution des établissements et services médicosociaux (ESMS) en dispositifs (DIME et DITEP), encore en consolidation, a posé les bases d'un rapprochement avec et au cœur de l'école 43*

2.2.2. *Une étape stratégique de renforcement du lien médico-social / éducation nationale, pour l'appui à la classe, est en phase de déploiement via les pôles d'appui à la scolarité (PAS)..... 45*

2.2.3. *Le développement, à l'école, de nouvelles ressources médico-sociales appelle en retour la simplification du parcours de scolarisation pour tous les enfants 48*

2.3. Les MDPH, pivots de la politique de compensation, développent des relations soutenues avec les acteurs de l'école mais ont besoin d'une clarification de leur cadre d'action dans le champ de la scolarité.....49

2.3.1. *Membre du GIP départemental, l'éducation nationale joue un rôle croissant dans l'élaboration des mesures relatives à la scolarité des MDPH 49*

2.3.2. *La notification de l'accompagnement humain s'opère sous forte tension, avec des marges d'appréciation contraintes 51*

2.3.3. *Les pratiques de coopération entre éducation nationale et MDPH, encore très hétérogènes, connaissent des progrès en matière d'outils SI et de pilotage dont les effets devront être évalués 53*

2.4. La construction de l'École pour tous appelle à une forte évolution de la place dévolue aux familles, pivots du parcours de l'enfant. 54

2.4.1. *La résistance au besoin de dialogue entre AESH et parents illustre la difficulté à donner une place aux familles dans l'école 54*

2.4.2. *Une réticence institutionnelle à la co-construction du parcours de l'enfant avec la famille..... 55*

2.4.3. *La confiance des familles et l'écoute de leurs besoins sont cruciaux pour la réussite des réformes engagées 56*

2.5. L'école pour tous est un horizon commun pour l'État et les collectivités locales, dont les modalités d'association restent perfectibles.....57

2.5.1. *Des efforts sont actuellement engagés pour faire évoluer les cadres de coopération, mais la pratique est lente à se mettre en place et inégale 58*

2.5.2. *Les enjeux de l'accessibilité sont au cœur des missions des collectivités locales, mais ne font pas l'objet d'une stratégie partagée sur l'école 58*

2.5.3. *La question de la pause méridienne a révélé les carences de la coopération stratégique entre l'État et les collectivités locales pour l'école inclusive..... 59*

2.5.4. *Les ambitions pour l'école inclusive, déjà soutenues et accompagnées par les collectivités locales sur le terrain, méritent une meilleure coopération et une reconnaissance réciproque des complémentarités autour du parcours de l'enfant 60*

3. Construire de nouvelles professionnalités au service d'une école pour tous : pistes pour demain	61
3.1. Au regard de la comparaison internationale et des travaux de recherche, le dispositif des AESH n'apparaît plus adapté aux enjeux de l'école inclusive et à la nécessité de développer l'accessibilité dans une école pour tous	61
3.1.1. <i>En comparaison internationale, le dispositif des AESH incarne le modèle de « l'accompagnement humain précaire »</i>	62
3.1.2. <i>Dans la recherche française et internationale, le dispositif des AESH est un dispositif « à tout faire » inefficace sur les apprentissages</i>	62
3.1.3. <i>Les AESH sont nécessaires à la scolarisation de certains ESH mais elles ne sauraient suffire à répondre à leurs besoins d'autonomie et d'apprentissage</i>	64
3.2. Le système éducatif français a commencé à développer des « ilots » d'accessibilité, qui peuvent servir de modèles ou d'inspiration	64
3.2.1. <i>Les ULIS, un pôle de ressources en matière de handicap interne à l'établissement / école à repositionner au profit d'une politique d'accessibilité</i>	65
3.2.2. <i>Les DAR, qui bénéficient de moyens conséquents, doivent encore faire la preuve du concept de l'accessibilité</i>	67
3.3. Internaliser les ressources spécialisées de l'école inclusive – dont les AESH – au droit commun pour un véritable projet d'école pour tous	68
3.3.1. <i>Un potentiel de ressources pour l'accessibilité sous exploité au sein de l'éducation nationale</i>	69
3.3.2. <i>Vers une nouvelle organisation des ressources de l'école pour tous</i>	74
3.4. Des métiers à créer pour développer l'accessibilité pédagogique	77
3.4.1. <i>Un nouveau métier installé au cœur de l'école : le « conseiller principal accessibilité »</i>	77
3.4.2. <i>Un nouveau métier, l'« assistant d'accessibilité »</i>	79
3.4.3. <i>L'AESH, centrée sur les missions en lien avec la vie quotidienne et la vie sociale des élèves</i>	80
3.4.4. <i>Le statut : un levier au service d'un projet, pas une fin en soi</i>	81
3.5. L'accompagnement au changement : les conditions de la réussite	81
3.5.1. <i>Points d'attention</i>	81
3.5.2. <i>Susciter l'adhésion des enseignants au projet de l'École pour tous à travers un investissement fort dans la formation et une trajectoire de réduction des effectifs</i>	82
3.5.3. <i>Un nécessaire renforcement opérationnel de la gouvernance locale et nationale</i>	83
Conclusion	84

SYNTHÈSE

L'« école pour tous » doit répondre à l'ambition, héritée de la loi fondatrice du 11 février 2005, de rendre la scolarité accessible à tous les enfants. Dans son exposé des motifs, la loi de 2005 *« consacre le devoir de l'éducation nationale d'accueillir tous les enfants handicapés dans l'école la plus proche de leur domicile ou d'assurer, si nécessaire, leur scolarisation dans des établissements adaptés. Elle pose le principe d'une prise en charge effective, dès l'école maternelle et sans discontinuité, permettant à l'enfant de suivre le parcours de formation valorisant au mieux ses capacités »*.

Vingt ans après l'adoption de la loi, par comparaison avec ses voisins européens plus précoces ou plus systémiques, le modèle français, n'a pas encore atteint les objectifs définis en 2005.

Selon le document de présentation du PLF 2025 pour l'éducation nationale, à la rentrée 2025, **les créations nettes de postes d'accompagnantes d'enfants en situation de handicap (AESH) depuis 2017 représentent 35 722 ETPT soit une augmentation de plus de 70 % des effectifs**. Cette hausse a accompagné celle du nombre d'enfants en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire, qui a triplé entre 2006 et 2023¹.

En dépit de cette forte croissance et de l'appui remarquable que les AESH ont apporté à la scolarisation des enfants en situation de handicap, la mission a pu constater que le dispositif d'aide humaine connaît une **crise importante à trois niveaux**.

En premier lieu, il est en décrochage par rapport au rythme d'augmentation des notifications d'aide humaine de la MDPH : chaque année, en moyenne, **10 % des enfants notifiés restent sans accompagnement humain** et, plus globalement, la gestion des affectations d'aide humaine en cours d'année est sous tension, peu lisible au regard des besoins de l'enfant et mal comprise des familles.

Ensuite, les accompagnantes, deuxième population de l'éducation nationale, restent **marginalisées** : mal intégrées au collectif éducatif, souffrant d'une optimisation de la gestion de leur temps de travail (24h en moyenne), faiblement rémunérées, elles sont fortement en demande de reconnaissance, de formation et de stabilité pour l'exercice de leur métier, auquel elles sont attachées.

Enfin, les tensions vives du dispositif d'aide humaine sont le miroir d'un choix collectif : la préférence pour les AESH, mesure individuelle de compensation pour l'enfant, n'a pas permis, simultanément, le nécessaire investissement dans l'accessibilité pédagogique. Cet investissement au cœur de l'école peut prendre appui sur ses partenaires (acteurs médico-sociaux, collectivités locales) mais est d'abord un enjeu de refondation interne. **La mission appelle à un rééquilibrage urgent en faveur de l'accessibilité de l'école et des apprentissages**.

Les préconisations de la mission ont tenu compte d'un contexte dont les contraintes, budgétaires et démographiques (tensions de recrutement sur des métiers clés, baisse du nombre d'élèves) sont autant un risque qu'une opportunité.

Améliorer la gestion des AESH

Les recommandations les plus urgentes de la mission portent sur **l'amélioration de la gestion des AESH** qui resteront durablement une solution clé d'accompagnement pour une partie des enfants reconnus en situation de handicap, en vue d'assurer leur sécurité et leur bien être à l'école.

Les investigations de la mission ont montré qu'une augmentation significative du temps de travail des AESH, à missions constantes, est impossible, s'agissant d'une fonction principalement arrimée au temps scolaire de l'enfant et dont les heures connexes déjà en place n'ont pas été utilisées sur tout le territoire. En dépit de l'intention qui en a été à l'origine, les évolutions législatives relatives à la pause méridienne n'ont pas été davantage un facteur d'amélioration de leur rémunération, soit par choix des AESH elles-mêmes, soit par incapacité à gérer les temps de pause réglementaires dans le temps de travail de celles-ci. On observe en outre encore une forte hétérogénéité de leur mise en œuvre et une coopération insuffisante entre les acteurs.

¹ Chiffres DREES Le handicap en chiffres – 2024.

En revanche, une **revalorisation de la rémunération des AESH de 10%**² pourrait être mise en œuvre par une amélioration de leur grille indiciaire et du rythme d'avancement dans celle-ci ; elle permettrait un rapprochement avec les niveaux de référence de la catégorie B, sans alignement des grilles ni assimilation statutaire, les conditions de recrutement demeurant distinctes. Par ailleurs, l'exercice professionnel multisite des AESH doit être reconnu financièrement, au même titre qu'il l'est pour les personnels enseignants.

La mission a par ailleurs observé **des pratiques de gestion RH insuffisamment organisées et contrôlées**, qui confirment l'urgence de l'actualisation (en cours) du cadre de gestion national de 2019 ainsi que des échanges de bonnes pratiques sur les organisations locales de gestion RH des AESH. La mission préconise également l'installation d'un comité de suivi académique dédié au dialogue social sur les AESH.

Enfin la **formation** des AESH doit être améliorée, tant pour le bon exercice de leurs missions vis-à-vis des enfants accompagnés que pour leur ouvrir un parcours de carrière plus favorable. Une journée de formation préalable à toute première mission doit être systématisée ainsi que la programmation, à l'issue de cette journée, des formations prévues au titre des 60 heures.

Dans un contexte où la transition majeure à opérer consiste à réinvestir massivement dans l'accessibilité et l'accompagnement pédagogique, **la création d'un statut de fonctionnaire pour la profession d'AESH paraît inappropriée** et, en tout cas, prématurée pour être une piste pertinente de résolution de la crise actuelle. **L'hypothèse d'une fonctionnarisation est écartée par la mission** car elle ne paraît ni adaptée aux besoins de flexibilité en cours d'année de l'aide humaine aux notifications de la MDPH, ni conforme à l'évolution des missions d'appui aux apprentissages relevant de la responsabilité pédagogique de la classe.

Renforcer les partenariats pour l'école inclusive

L'amélioration rapide des conditions de travail des AESH est indissociable de l'évolution concomitante du contexte dans lequel elles réalisent leurs missions, et notamment de la qualité des coopérations établies, plus ou moins intensément, par l'école avec les ressources de son environnement – secteur médicosocial, collectivités et familles – et sans oublier les MDPH.

En premier lieu, **la qualité et le partage des données** doivent être renforcés tant pour le suivi des élèves en situation de handicap, que pour les élèves dits à besoins particuliers (EBEP)³. En l'absence de cadre analytique et statistique sur ces derniers, la mission observe, dans les pratiques collectives des acteurs, un glissement de la catégorie EBEP à la catégorie ESH, avec un traitement par le handicap de situations à caractère pédagogique. Il est urgent d'inverser cette logique qui, de l'avis de tous, alimente parfois indument la demande d'aide humaine.

La mission a pu constater sur le terrain la qualité des **relations entre les acteurs éducatifs et médicosociaux**, ainsi que l'impact positif des nouvelles flexibilités de l'offre en ESMS (dispositifs et plateformes). Le manque de fiabilité des données sur les files d'attente en ESMS, mais aussi sur la part des demandes de précaution des familles auprès des MDPH, rendent hasardeux un chiffrage du nombre d'enfants qui seraient à tort ou par défaut orientés en scolarisation ordinaire. L'augmentation de la capacité d'accompagnement médico-social reste cependant une préoccupation forte pour tous les acteurs de l'école inclusive.

La mission a mené des investigations spécifiques sur la **préfiguration des pôles d'appui à la scolarité**. Ce dispositif est un point d'appui important pour le développement de l'accessibilité et il doit être soutenu. La mission préconise que l'affectation des AESH ne soit pas rattachée aux PAS et que l'intervention de ces derniers cible en priorité les EBEP, conformément à la circulaire⁴. En prévision de leur généralisation en 2027, une clarification de leur périmètre (intégration des EMAS, relation au pôle ressource) devra être opérée. Le juste calibrage de leurs territoires d'intervention sera également une condition de leur accessibilité pour les familles et de leur capacité à remplir leurs missions.

² Soit 276 à 300 M€ par an.

³ La DGESCO donne une classification des élèves pouvant être qualifiés d'EBEP : enfants handicapés, enfants en difficulté scolaire grave et durable, enfants en situation familiale ou sociale difficile, enfants intellectuellement précoces, enfants nouvellement arrivés en France, enfants malades, enfants du voyage, enfants mineurs en milieu carcéral.

⁴ Circulaire du 1^{er} septembre 2025 relative aux PAS et cahier des charges (annexe).

Le **partenariat avec les MDPH** est réel et quotidien. Membre du GIP et de l'équipe pluridisciplinaire, l'éducation nationale est partie prenante de toutes les décisions relatives à la scolarité pour les enfants en situation de handicap. Le retard de déploiement du livret personnalisé d'inclusion (LPI) et les adaptations progressives du SI MDPH pèsent encore sur la réactivité de décision et la fluidité des échanges entre équipes. La mission recommande de prioriser la conduite de ces chantiers. La mission recommande que soient poursuivis et finalisés les travaux sur la notification d'aide humaine (référentiels) mais aussi d'ouvrir une réflexion collective sur la graduation des réponses (systématisation des mesures d'aménagements pédagogiques, insuffisamment activées) afin d'ajuster au mieux les demandes d'accompagnement humain au besoin.

Le **manque de confiance des familles** en l'éducation nationale pour s'occuper de leurs enfants à besoins particuliers est un constat exprimé par tous les interlocuteurs de la mission. La mission préconise notamment de mieux associer les familles à la gouvernance des PAS, de revoir les modalités de fonctionnement de l'équipe de suivi de scolarisation (ESS), lieu précieux mais non suffisant, et de systématiser les rendez-vous tripartites, en présence de l'AESH, s'agissant des enfants accompagnés d'une aide humaine. L'écoute des familles comme partie prenante du parcours de l'enfant à besoins particuliers doit constituer un élément structurant et régulier de leur scolarité.

Le **partenariat avec les collectivités locales** a retenu l'attention de la mission, non seulement en raison du contexte d'évolution de la loi du 24 mai 2024 sur la pause méridienne et ses incidences sur l'aide humaine, mais aussi au vu de l'importance des coopérations de terrain autour de l'école inclusive. Mal appréhendé par les données disponibles, l'investissement des collectivités locales dans l'école pour l'accompagnement des enfants à besoins particuliers est significatif, non pas seulement sur leurs compétences (accessibilité des locaux, périscolaire, formation), mais aussi, au niveau de la commune ou du département, pour l'accompagnement des aménagements internes de l'école aux besoins particuliers des élèves. La mission encourage à renforcer par des conventions plus stratégiques ces partenariats.

Créer de nouvelles professionnalités et consolider la stratégie d'accessibilité dans l'école

Au cœur de l'école, la mission a souhaité redéfinir le positionnement de l'aide humaine des AESH, en amorçant un « virage de l'accessibilité ». L'affirmation de cette ligne stratégique est la seule réponse structurelle possible aux difficultés rencontrées par les familles et par les enseignants.

Tant les travaux de recherche sur l'aide humaine à l'école que les comparaisons internationales confirment la nécessité d'inverser l'approche en priorisant d'une part la dimension collective des aménagements pédagogiques dans la classe, d'autre part en limitant tout ce qui peut créer une délégation externe des enfants à besoins particuliers (à l'AESH ou au partenaire médicosocial), même si l'étayage est utile et souhaitable.

La mission invite à mieux utiliser les ressources spécialisées dont dispose l'éducation nationale pour accompagner la professionnalisation collective et propose une réorganisation de celles-ci. Cette stratégie d'accessibilité se développe déjà autour des ULIS et des DAR – avec un impact qui peut être encore accru.

Afin de développer une approche cohérente de l'ensemble des moyens placés au service de l'école inclusive, la mission propose de réinterroger la gouvernance des moyens de l'école inclusive et préconise de déployer au niveau des circonscriptions du 1^{er} degré d'une part, et des collèges / lycées d'autre part des « **conseillers principaux accessibilité** » en charge d'une équipe interne à la circonscription ou à l'EPL pour piloter la politique d'accessibilité de l'unité éducative.

Cette équipe interne serait composée de personnels ressources déjà identifiés (RASED, ERSEH, formateurs, AESH...) mais rattachés hiérarchiquement au conseiller principal accessibilité, auxquels viendraient s'adjoindre des « **assistants d'accessibilité** ». L'expérimentation d'un « agent d'accessibilité », envisagée pour la rentrée 2025 n'a pas pu être observée par la mission. Envisagée comme un débouché de carrière pour les AESH, cette fonction peut effectivement répondre à un besoin, sous réserve d'être articulée avec le PAS et mise à disposition des classes. La mission considère toutefois que cet « assistant d'accessibilité », déjà expérimenté avec succès dans d'autres pays, est un nouveau métier, supposant une forte compétence par VAE ou une formation spécifique. La mission propose en annexe deux fiches de poste pour ces nouvelles fonctions.

À terme, cette filière métiers permettra de recentrer l'aide humaine des AESH sur l'accompagnement quotidien, laissant à l'enseignant étayé par l'assistant d'accessibilité une responsabilité directe sur les apprentissages et les aménagements pédagogiques pour toute la classe.

La mission préconise la tenue d'« **assises des métiers de l'École pour tous** », intégrant la totalité des métiers de l'éducation nationale, du périscolaire, du médico-social et du secteur médical, afin de réaliser une cartographie des métiers nécessaires au développement de l'accessibilité à l'école, et d'explicitier la création au sein du MEN de métiers dédiés à l'accessibilité.

Un enjeu majeur de réussite pour un tel « virage de l'accessibilité » repose sur **l'adhésion des enseignants**. La mission insiste dans ce contexte sur l'importance d'un réel investissement dans la **formation des enseignants** mais aussi sur une **baisse des effectifs des classes**.

Une transition sera nécessaire, durant laquelle la montée en charge des personnels dédiés à l'accessibilité cohabitera avec une présence des AESH forte et nécessaire à la sécurisation des enfants et des familles. A terme, **les gains issus de la baisse démographique peuvent venir financer cette transformation majeure vers une École pour tous**.

Enfin, **la gouvernance nationale doit s'adapter à une mise en œuvre plus opérationnelle**, évaluable et partagée des objectifs de l'école inclusive. Au-delà du comité national réunissant les deux ministres et l'association, encore peu précise dans ses attendus, des collectivités locales via le comité de suivi de la charte d'engagement d'avril 2023, le suivi par projet doit être renforcé en veillant à désigner au sein de la DGESCO et/ou de la DGRH du ministère de l'éducation nationale l'entité plus particulièrement en conduite de projet, de même que pour les projets relevant davantage de la CNSA et de la DGCS.

Liste des préconisations

n°	Recommandation	Priorité	Autorité responsable	Échéance
1	A cadre juridique constant, et afin de valoriser le passage en CDI, revaloriser la grille indiciaire des AESH en accélérant la cadence d'avancement après le premier indice et en ajoutant des indices supplémentaires, et limiter les situations de stagnation.	1	DGRH (MEN)	Juin 2026
2	Réaliser une cartographie des services académiques de gestion des AESH et, sur la base des bonnes pratiques, préconiser les organisations les plus efficaces dans une démarche d'accompagnement à la transformation, par ailleurs préparatoire à la migration vers RenoiRH	1	DGRH/DGESCO (MEN)	Juin 2026
3	Mettre en place un comité académique chargé de faire un bilan des affectations des AESH et d'examiner les alertes RH remontées par le SIRH et les AESH référentes.	1	DGRH/rectorats (MEN)	Juin 2026
4	Finaliser le système d'information de l'école inclusive en le synchronisant avec la migration des AESH dans RenoiRH (fin 2027). Instaurer un pilotage stratégique dédié. Sanctuariser les crédits budgétaires du P 214 concernant le chantier SI de l'école inclusive.	2	DGCR/DGESCO/DNE (MEN)	Fin 2027
5	Valoriser et sécuriser la fonction d'AESH référente par une durée contractuelle de référence à 45 semaines minimum, la création d'au moins un poste par PIAL, et une lettre de mission contractualisée. Consacrer le rôle de l'AESH référente comme conseillère RH de proximité du PIAL, formée et habilitée à remonter les difficultés et à proposer des solutions locales.	1	DGESCO/DGRH (MEN)	Juin 2026
6	Clarifier le décompte des heures connexes en veillant au suivi de leur utilisation pour la formation ; mieux articuler les actions de formations avec les besoins de terrain : accompagnement éducatif, médiation, pédagogie inclusive, gestion de situations complexes.	2	Rectorats	2026-2027
7	Faire de l'affectation à l'année (AFA) la modalité de référence pour les AESH affectées dans un ou deux établissements, en limitant les cas de dérogation à des nécessités justifiées (évolution de notification, fermeture de classe, force majeure). Créer, pour les AESH non bénéficiaires de l'AFA, une indemnité forfaitaire de sujétion spéciale de multi-affectation (ISSM-AESH)	1	DGRH (MEN)	Rentrée 2026
8	Définir un programme de travail commun entre DEPP et DREES sur les données de l'école inclusive en associant le CNIS à son élaboration (recommandation déjà énoncée par les inspections en 2022)	1	DEPP/DREES	
9	Réintroduire par décret la proposition d'une structure d'observation des besoins, interne à la statistique publique, dotée d'une gouvernance ouverte aux parties prenantes, dédiée à l'école inclusive, aux parcours des EBEP et au suivi des dispositifs mis en place (dont PAP, PAI, PPRE...)	1	Cabinet MEN /DGESCO/ DEPP	
10	Expérimenter, dans chaque région le « service médico-social à l'école » avec réintégration des élèves des unités d'enseignement externalisés sous responsabilité du DASEN. Evaluer le dispositif fin 2026.	1	DGESCO/DGCS	1 ^{er} semestre 2026
11	Intégrer le Gevasco dans les pièces de recevabilité du dossier de demande à la MDPH. Renforcer le caractère obligatoire des éléments sur l'observation de l'enfant et des mesures relatives aux ressources internes mobilisées par l'école.	2	CNSA/DGCS	1 ^{er} semestre 2026

n°	Recommandation	Priorité	Autorité responsable	Échéance
12	Envisager une adaptation du droit pour graduer les réponses d'accessibilité et de compensation au service des besoins de l'enfant (priorisation des mesures d'accessibilité ; évaluation de leur effectivité ; puis réexamen pour d'éventuelles mesures de compensation).	2	CNSA/DGCS	Rentrée 2026-2027
13	Poursuivre les travaux initiés par le groupe de travail de la CNSA en vue d'un référentiel national sur l'attribution d'aide humaine, en associant les associations et les fédérations représentatives des parents d'élèves, ainsi que les associations de professionnels (ANMDPH et l'AFER-ERSEH).	1	CNSA	2026
14	Intégrer les associations représentatives des familles dans la gouvernance des PAS (comité de pilotage départemental) et assurer un suivi du ratio des saisines équipes éducatives/familles pour s'assurer d'un équilibre d'usage	1	DGESCO/ARS/rectorats	2026
15	Systématiser un temps d'écoute des familles d'enfants à besoins particuliers ; s'agissant des ESH au moins deux fois par année scolaire (dont une en début d'année), mais aussi pour tout EBEP dont la situation le requiert.	1	Rectorats	1 ^{er} semestre 2026
16	Relancer la coopération avec les collectivités locales. Les associer au suivi des PAS (CDSEI) et à la cartographie d'implantation à venir. Travailler à un schéma départemental commun de l'école inclusive, (description des financements et projets des collectivités locales dans leur champ de compétence et en extra légal). Associer les CAF au titre de la continuité du parcours de l'enfant.	1	Rectorats/ARS/départements	
17	Intégrer un bilan d'étape des ULIS et des DAR dans la mission IGÉSR sur l'accessibilité (PTA 2025-2026) : analyse qualitative des parcours, développement professionnel collectif, articulation avec les personnels médico-sociaux	2	IGÉSR	
18	Placer auprès de l'IEN de circonscription et du chef d'établissement un conseiller principal accessibilité (CPA), avec autorité fonctionnelle sur les personnels ressources de l'école inclusive, en lien avec le PAS, Maintenir la mission d'affectation et de gestion de proximité des AESH hors du périmètre du PAS (cellule ad hoc)	2	DGESCO/rectorats	Juin 2026
19	Revoir la répartition des rôles pour l'élaboration et la mise en œuvre du PAP en responsabilisant le conseiller principal accessibilité, avec la validation du médecin scolaire.	2	DGESCO/rectorats	2026
20	Tenir des « assises des métiers de l'école pour tous » avant l'été 2026, pour une cartographie des métiers et des formations nécessaires au développement de l'accessibilité à l'école. Créer au sein du MEN une filière métier de l'accessibilité. À 3 ans, réaliser un bilan des mutations professionnelles et de missions associées	1	MEN, ministères sociaux MEN/MS/MFP	Rentrée 2026
21	Intégrer au mouvement des personnels pour la rentrée 2026, 3 000 ETP de postes à profil de conseillers principaux d'accessibilité (50 % de la cible finale, dont une partie par redéploiement) et au moins 8 000 ETP d'assistants d'accessibilité (dont 7 200 ETP d'AESH-co). Finaliser le déploiement des CPA et poursuivre celui des assistants d'accessibilité pour la rentrée 2027 (DGRH, rectorats).	1	MEN	Rentrée 2026 Rentrée 2027

n°	Recommandation	Priorité	Autorité responsable	Échéance
22	Prioriser le développement de compétences professionnelles pour l'accessibilité dans le bloc 1 et le bloc 2 de la formation initiale ; assurer la promotion des modules m@gistère sur l'accessibilité dans le premier degré (« acte II » des plans français et mathématiques) et dans les plans académiques de formation du second degré ; développer des formations conjointes enseignants-AESH	1	IGÉSR/DGESCO	Juin 2026

Introduction

Par lettre de mission en date du 14 avril 2025⁵, les directeurs de cabinet respectifs de la ministre d'État, ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, de la ministre du travail, de la santé, des solidarités et des familles, ainsi que de la ministre déléguée en charge de l'autonomie et du handicap ont demandé à l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche et à l'inspection générale des affaires sociales de faire porter leurs travaux sur « le rôle des accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) et les évolutions à envisager tant en termes de statut que de missions ». La saisine mentionne, pour ces évolutions, l'opportunité du rapprochement entre l'école et le secteur médico-social, marquée par la création en cours des pôles d'appui à la scolarité (PAS), ainsi que la perspective d'une éventuelle fonction élargie d'« agent d'accessibilité ».

Cette saisine fait suite à une décision du Comité interministériel du handicap présidé par le Premier ministre le 6 mars 2025, qui a acté le principe d'une mission sur le rôle des AESH et les évolutions à envisager avec l'objectif d'« *associer pleinement les AESH au virage inclusif de l'école* », poursuivant l'intention de la CNH de 2023 qui avait préconisé de « *réformer le cadre d'emploi des AESH* »⁶.

Cet objectif d'évolution est une réponse à trois types de difficultés :

- un décalage persistant entre le besoin croissant d'accompagnement issu des notifications d'aide humaine par les MDPH et la capacité de réponse de l'éducation nationale ;
- un manque de reconnaissance des AESH et des conditions de travail précaires ;
- une interrogation de plus en plus forte sur la pertinence de ce dispositif qui, en France, tient lieu de vecteur majeur, voire unique, d'accès à la scolarisation pour les enfants en situation de handicap.

Ces difficultés sont identifiées depuis plusieurs années et ont donné lieu à des rapports successifs⁷ dont la mission reprend à son compte nombre des recommandations, jusque-là peu suivies d'effet. La mission a donc souhaité identifier les freins structurels qui en sont l'origine et proposer des voies de réforme appropriées.

Deux constats ont présidé à l'élaboration du présent rapport et à ses recommandations : d'une part, au cours des investigations de la mission, réalisées entre juin et octobre 2025, un large consensus a émergé pour appeler à réformer le dispositif d'aide humaine. D'autre part, cette transformation est indissociable d'une mutation profonde et urgente du rapport de l'éducation nationale à l'accessibilité de l'école, indépendamment des partenariats qui doivent l'accompagner (MDPH, offre d'appui médico-social, collectivités locales).

Autrement dit, l'épuisement du dispositif des AESH est la conséquence d'un déficit stratégique du projet de l'école pour tous, en dépit d'un effort budgétaire chaque année plus important et de l'engagement des personnels sur le terrain.

En conséquence, les travaux de la mission se sont structurés en trois temps complémentaires :

- En premier lieu, répondre à l'urgence de la situation précaire des personnels recrutés pour remplir la mission d'aide humaine aux ESH.

La première partie de ce rapport présente un état des lieux et des propositions d'amélioration, à la suite d'échanges directs avec près de 80 AESH dans trois départements et de nombreux entretiens avec l'ensemble des parties prenantes concernées par leur mission ainsi que les administrations en responsabilité. Refonder, pour le parcours de l'enfant à besoins particuliers, les coopérations de l'éducation nationale avec les familles et les associations, les collectivités locales, les acteurs médico-sociaux et les MDPH, en développant données et lieux de pilotage communs.

L'évolution du dispositif d'aide humaine bute sur une défiance réciproque entre l'École et ses partenaires et sur des fonctionnements en silo qu'il est possible aujourd'hui de transformer, comme y invite la mise en

⁵ Annexe 1.

⁶ La CNH de 2023 préconisait de faire évoluer les AESH en créant le métier d'accompagnant à la réussite éducative, piste qui a été abandonnée depuis.

⁷ Cf annexe 5.

place progressive des PAS, à condition de reconnaître leur valeur ajoutée et d'ouvrir les organisations à leur contribution.

- Organiser, avec de nouvelles professionnalités et en s'appuyant sur les travaux de la recherche, le virage de l'école vers l'accessibilité pour tous par le droit commun.

La mission fait le constat que le maintien d'un système fondé sur l'aide humaine bloque le développement de l'école pour tous et est même un obstacle au bon usage de cette aide humaine, qui restera pourtant indispensable à l'accompagnement de beaucoup d'enfants.

Le présent rapport est accompagné d'annexes thématiques, permettant de mettre en perspective l'approche française (recherche, expériences internationales), de dresser un premier bilan des PAS ou encore de mettre en perspective les enjeux de la notification d'aide humaine. Plusieurs annexes sont consacrées aux AESH, tant pour détailler les données aujourd'hui disponibles les concernant que pour traiter l'hypothèse, non retenue par la mission, de la fonctionnarisation de cette population et de mener une approche comparative de leur statut avec d'autres métiers (ATSEM, moniteurs éducateurs).

Le présent rapport emploie le genre féminin pour désigner l'ensemble des accompagnantes et accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH).

Ce choix ne constitue pas une remise en cause de la règle grammaticale de l'usage du masculin comme genre neutre, qui demeure appliquée dans l'ensemble du rapport et de ses annexes.

Conformément aux orientations fixées par la circulaire du 21 novembre 2017 relative aux règles de féminisation dans les actes administratifs et aux plans d'action en faveur de l'égalité professionnelle entre les femmes et les hommes dans la fonction publique, il s'agit d'une adaptation circonscrite visant à rendre visible une profession composée à 94 % de femmes, cette féminisation constituant un élément structurant de l'identité professionnelle et du besoin de reconnaissance des AESH.

1. Les accompagnantes des élèves en situation de handicap (AESH), des personnels contractuels en quête de reconnaissance et en première ligne d'un modèle d'école inclusive sous tension

1.1. Des personnels longtemps méconnus qui sont devenus la deuxième population du ministère de l'éducation nationale et l'objet d'une forte attention

L'émergence rapide et massive des accompagnantes d'élèves en situation de handicap (AESH) au cœur des ressources humaines de l'éducation nationale, en tant que deuxième métier de l'institution en nombre d'agents, résulte d'une conjonction de transformations structurelles qui ont rendu visible un métier longtemps resté en marge de l'école. Quantitativement, la population des AESH a fortement participé de l'augmentation des contractuels, notamment parmi les non-enseignants⁸. Qualitativement, les décisions successives de l'État se sont traduites par une déprécarisation progressive des personnels au rythme de la consolidation de l'école inclusive et de la scolarisation croissante des élèves en situation de handicap. Le recours à ces agents contractuels a été la principale réponse pour absorber la hausse continue des besoins d'accompagnement humain, dans le cadre d'une politique volontariste d'inclusion scolaire. Aujourd'hui, ces personnels accompagnants sont considérés comme des « *des acteurs clés qui contribuent à la mise en place d'une École pleinement inclusive* »⁹.

⁸ À la rentrée 2024, les AESH représentent près de 63 % de l'ensemble des agents non titulaires non-enseignants (134 775 sur environ 214 600), un poids très supérieur à celui des enseignants contractuels, qui représentent 9 % des enseignants (81 300 agents). La progression des emplois non titulaires dans l'Éducation nationale est donc portée très majoritairement par le recrutement d'AESH.

⁹ Selon la présentation qu'en fait le site du ministère de l'éducation nationale Cf. sur le site de [Être accompagnant des élèves en situation de handicap \(AESH\)](#)

1.1.1. Des caractéristiques socio-professionnelles spécifiques qui doivent être appréhendées par diverses sources

Bien que le cadre d'emploi spécifique d'AESH existe depuis 2014, c'est seulement à la rentrée 2020 que les effectifs d'AESH ont pu être comptabilisés de manière complète, lorsque les derniers contrats aidés ont basculé en contrat AESH. Cette bascule a notamment permis un constat important : les AESH sont devenues le premier métier non enseignant de l'éducation nationale et le deuxième par ses effectifs après celui des enseignants.

Dans le même temps, les AESH ont fait l'objet d'une attention croissante dans le débat public ainsi qu'au niveau institutionnel. Depuis 2022, deux lois leur ont été consacrées.

La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) a entrepris un travail d'analyse afin de fournir une connaissance plus approfondie des personnels AESH¹⁰. Le Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire, dans son édition 2024-2025, permet d'accéder à un ensemble de données, complétées par d'autres sources quant aux caractéristiques socio-professionnelles complètes des AESH.

1.1.1.1 Une population qui présente de fortes singularités aux plans démographique, statutaire et salarial

Les AESH en chiffres (2024)

- 134 775 AESH
- 94 % de femmes
- Âge moyen : 45,6 ans (38 % de plus de 50 ans contre 16% de moins de 35 ans)
- 84 % rattachées à un PIAL inter-degré
- 64 % en CDI
- 97,6 % à temps incomplet ; une quotité moyenne de 63,4 % (64,5 % en CDI ; 61,4 % en CDD) ; 70 % (2^d degré) / 62 % (1^{er} degré)
- Salaire net mensuel : 1 030 € ; Salaire temps plein théorique 1 580 €
- 50 % AESH m/ 33 % AESH i / 13 % AESH co (ULIS)¹¹
- 73 % : taux de maintien (2021 à 2024)

Source : DEPP, *Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2024-2025*, éd. 2025.

Les AESH représentent un agent sur dix et près de quatre non-enseignants sur dix. Elles se caractérisent par une très forte féminisation (94 %) et un âge moyen de 45,6 ans plus élevé par rapport aux autres catégories de personnels de l'éducation nationale¹². 64 % des agentes bénéficient d'un CDI ; l'organisation du travail

¹⁰ La DEPP, service statistique ministériel de l'éducation nationale, regroupe dans le **Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire** toute l'information disponible sur les personnels enseignants et non enseignants : effectifs, missions et lieux d'exercice, carrières des agents fonctionnaires, concours de recrutement, rémunérations, formation continue, congés pour raison de santé, perception de leur condition de travail, départs à la retraite, départs volontaires, etc. Un chapitre 12 sur le handicap et les personnels accompagnants apparaît pour la première fois dans l'édition 2022-2023 du Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire, publiée en octobre 2023. La présentation éditoriale de l'édition 2022-2023 indique que deux nouveaux chapitres complètent les thèmes de l'édition précédente, dont un « chapitre 12 » spécifiquement consacré, d'une part, aux personnels en situation de handicap bénéficiaires de l'obligation d'emploi et, d'autre part, aux personnels accompagnant les élèves en situation de handicap.

¹¹ L'aide humaine aux élèves en situation de handicap, référencée dans l'article D. 351-16-1 du code de l'éducation, se décline selon deux modalités : l'aide individuelle et l'aide mutualisée. L'AESH chargée d'une aide individuelle (AESH i) intervient auprès d'un élève pour lequel la CDAPH a identifié un besoin d'accompagnement soutenu et continu, sur une quotité horaire précisément déterminée. L'AESH affectée à une aide mutualisée (AESH m) intervient auprès d'élèves qui ont besoin d'un accompagnement non nécessairement soutenu ni continu. Ses activités sont définies par la CDAPH, mais sans quotité horaire prédéterminée, ce qui confère à sa mission une souplesse organisationnelle. L'AESH-m peut être mobilisée auprès d'un ou de plusieurs élèves, selon les besoins du moment. À côté de ces modalités d'aide humaine, des AESH peuvent être chargées de l'accompagnement collectif (AESH co) dans les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS). Leur affectation relève de l'autorité académique et ne dépend pas d'une décision de la CDAPH. Ces personnels apportent leur aide à l'ensemble des élèves du dispositif, soit au sein de l'ULIS, soit lors des temps d'inclusion dans les classes ordinaires.

¹² Selon *Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2024-2025*, l'âge moyen des AESH est en progression constante depuis l'homogénéisation de leur statut : il passe de 45,3 ans en 2023 à 45,6 ans en 2024. Ainsi, la part des 50 ans ou plus augmente d'un point en 2024 passant à 39 % et la part des moins de 35 ans diminue d'un point passant à 15 % entre 2023 et

repose presque exclusivement sur le temps incomplet (97,6 %), avec une quotité moyenne à 63 % et une rémunération nette inférieure au seuil de pauvreté. Cette quotité résulte du choix de ne décompter comme temps de travail effectif quasi exclusivement que les temps d'accompagnement des élèves.

1.1.1.2 Selon la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) de l'Insee, les AESH exercent un métier du soin, de l'aide et de l'accompagnement

Classées par la Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES) parmi les professions sociales en application du Code de l'action sociale, puisqu'elles accompagnent des personnes en situation de handicap¹³, les AESH s'inscrivent dans l'univers des métiers du soin, de l'aide et de l'accompagnement¹⁴. Officiellement, comme l'indique le site du ministère : « Les AESH sont des personnels sous contrat de droit public, recrutés sur critères de qualification professionnelle »¹⁵. Dans ce cadre, conformément au décret n° 2014-724 du 27 juin 2014 relatif aux conditions de recrutement et d'emploi des accompagnants des élèves en situation de handicap, les AESH sont recrutées notamment (mais pas exclusivement) « parmi les candidats titulaires d'un diplôme professionnel dans le domaine de l'aide à la personne »¹⁶.

Positionnement des AESH dans la PCS 2020

Selon la nomenclature des Professions et Catégories Socioprofessionnelles (PCS 2020) de l'Insee, les AESH relèvent du groupe 52 « employés », et plus précisément du sous-groupe 52C consacré aux métiers de l'aide et de l'accompagnement médico-social.

Elles sont classées sous le code 52C5 « Aides médico-psychologiques et professions assimilées », aux côtés de professions exerçant des missions d'accompagnement direct, avec un faible degré d'autonomie et un niveau de qualification modeste.

La PCS 2020 a profondément remanié le niveau détaillé des professions pour « rendre compte du monde du travail actuel ». Parmi les principes de la rénovation figurait la « création de nouvelles rubriques avec l'émergence de nouveaux métiers ».

Cette rénovation a permis de sortir les AESH d'une invisibilité statistique antérieure. Dans la PCS 2003, les auxiliaires de vie scolaire (AVS) n'avaient pas de rubrique dédiée et étaient classés dans la rubrique 422e « Surveillants et aides-éducateurs des établissements d'enseignement », aux côtés des surveillants scolaires. Cette classification ne rendait pas compte de la spécificité de leur mission d'accompagnement du handicap.

Les AESH côtoient les accompagnants éducatifs et sociaux (AES) et les aides médico-psychologiques (AMP), partageant avec eux des missions de soutien à l'autonomie, d'aide à la participation et d'inclusion sociale ou scolaire¹⁷. La matrice de codification de la PCS 2020 attribue désormais le code 52C5 de manière univoque aux AESH et garantit une identification fiable et systématique de cette profession dans l'ensemble

2024. Cette augmentation de l'âge s'inscrit dans une tendance à long terme puisque depuis 2020 l'âge moyen des AESH a augmenté d'1 an. De même, la part des moins de 35 ans a baissé de 3,5 points et la part des 50 ans ou plus a augmenté dans les mêmes proportions.

¹³ Entretien de la mission avec la DREES, juin 2025.

¹⁴ Dans ce même ensemble professionnel figure également la catégorie 52C1, qui inclut les agents spécialisés de crèche et des écoles maternelles — parmi lesquels les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM) qui constituent un cadre d'emplois de la filière sanitaire et sociale de catégorie C, régi par les dispositions du décret n° 2010-1067 du 8 septembre 2010 modifiant le décret n° 92-850 du 28 août 1992 portant statut particulier du cadre d'emplois des agents territoriaux spécialisés de 1re classe des écoles maternelles. Ils sont soumis au statut général de la fonction publique territoriale (Titre 1 : loi n° 83-634 du 13 juillet 1983 et Titre 3 : loi n° 84-53 du 26 janvier 1984.).

¹⁵ <https://www.education.gouv.fr/etre-accompagnant-des-eleves-en-situation-de-handicap-aesh-12188>

¹⁶ Cependant, les conditions d'accès sont également ouvertes aux « candidats justifiant d'une expérience professionnelle d'au moins neuf mois dans les domaines de l'accompagnement des personnes en situation de handicap » et aux « candidats justifiant d'un titre ou diplôme classé au moins au niveau 4, ou d'une qualification reconnue au moins équivalente à l'un de ces titres ou diplômes », qui structurent bien davantage le recrutement effectif.

¹⁷ La nomenclature PCS de l'Insee confirme donc la filiation professionnelle avec les métiers du secteur social, en particulier, ceux qui sont engagés dans des missions d'autonomie, de participation sociale et de soutien aux personnes vulnérables. Cette classification réinscrit les AESH dans le champ élargi du travail social et éducatif, davantage que dans la seule logique scolaire.

des enquêtes statistiques. Ce rattachement confère aux AESH une visibilité statistique et institutionnelle nouvelle par rapport à la précédente nomenclature datant de 2003.

Dans une certaine mesure, les AESH partagent avec les AED la caractéristique d'un temps incomplet¹⁸. Ce temps incomplet est largement subi selon les retours entendus sur le terrain, sans que se manifeste un souhait unanime de la part des AESH rencontrées de travailler plus pour obtenir un temps complet.

À la différence des autres travailleurs sociaux, souvent employés en droit privé associatif ou intégrés aux fonctions publiques territoriale ou hospitalière, la précarité des AESH se manifeste ici au sein d'un système éducatif massivement fonctionnarisé et organisé autour du temps plein, ce qui accentue sa visibilité et son ressenti.

1.1.1.3 Des qualifications variées selon certaines études académiques que corroborent les retours de terrain malgré une absence de données complètes et officielles

La direction générale des ressources humaines (DGRH), interrogée par la mission, a indiqué que le niveau de qualification des AESH recrutées ainsi que leurs modes d'accès à l'emploi (détention d'un diplôme professionnel dans le domaine de l'aide à la personne, expérience professionnelle dans le domaine de l'accompagnement, niveau de qualification générale) n'étaient pas documentés, faute d'enregistrement de ces données dans les champs prévus à cet effet dans le système d'information RH ministériel.

Le niveau de qualification est vérifié lors de la procédure de recrutement, mais il n'est pas archivé dans les dossiers individuels¹⁹. Même si l'outil EPP prévoit la possibilité d'enregistrer ces informations, celles-ci sont rarement renseignées, de sorte qu'aucune base centralisée ne permet aujourd'hui d'avoir une vision consolidée du niveau de diplôme des AESH.

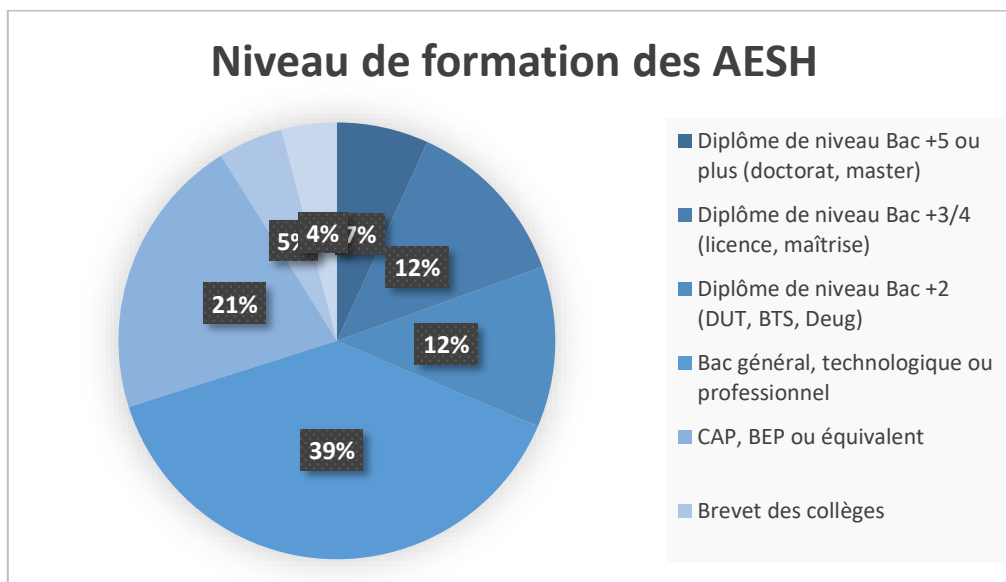
La DEPP conduit actuellement un travail statistique d'enquête auprès d'un échantillon représentatif d'AESH, dont les résultats devraient être publiés en 2026 ; ils fourniront les premières données officielles consolidées sur leur niveau de qualification. Des travaux de recherche en sociologie du travail menés sur le niveau de qualification des AESH, y compris des auxiliaires de vie scolaire-handicap (AVSH), qui ont précédé les AESH, livrent cependant des estimations statistiques intéressantes²⁰. On constate ainsi que près d'un tiers des AESH disposent d'un diplôme de niveau bac+2 et supérieur et que 70 % d'entre elles détiennent au moins le baccalauréat, comme le montre le graphique ci-dessous (établi à partir des données de Durand, 2024)²¹.

¹⁸ 55 % des AED sont en temps incomplet (contre 98 % pour les AESH).

¹⁹ Une vérification conduite dans une académie a confirmé cette lacune : sur 7 800 dossiers d'agents AESH enregistrés dans la base EPP, seuls 120 dossiers avaient la donnée "diplôme" renseignée.

²⁰ Sur ce point voir : Chevalier C., Imbert A., Jacquot A. (2023), « Qui sont les AESH ? Morphologie professionnelle et "prolétarianisation" de l'éducation », *Empan*, vol. 132, n° 4, p. 35-42 et Durand, M. (2024). « Au-delà de nos fonctions » : l'accompagnement socio-éducatif des petites mains de l'Éducation nationale sur un territoire paupérisé. *La Revue de l'Ires*, 114(3), 35-61. Chevalier *et alii* (2023) mobilisent un questionnaire en ligne administré auprès de 1 590 AESH. L'absence de pondération socio-démographique introduit toutefois un biais de sélection, les réponses provenant plus fréquemment d'AESH fortement investies ou disposant d'un niveau de diplôme plus élevé. Ce cadre méthodologique éclaire leurs résultats relativement hauts : 34,7 % de bacheliers et 54,2 % de diplômées de l'enseignement supérieur. À l'inverse, Durand (2024) s'appuie sur les données de l'Enquête Emploi 2022 de l'Insee et de *France, Portrait social 2023* pour établir un tableau comparatif du niveau de diplôme des AESH. Cette approche, statistiquement représentative car pondérée par région, âge et sexe, conduit à des estimations plus prudentes : environ un tiers d'AESH titulaires d'un diplôme post-bac, un tiers au niveau bac et un tiers sans le bac. L'auteur souligne également la forte hétérogénéité interne du groupe, marquée par une surqualification relative dans les grandes aires urbaines et, à l'inverse, une sous-qualification dans les territoires ruraux les plus fragilisés.

²¹ Durand, M. (2024). « Au-delà de nos fonctions » : l'accompagnement socio-éducatif des petites mains de l'Éducation nationale sur un territoire paupérisé. *La Revue de l'Ires*, 114(3), 35-61.



En l’absence de données officielles, les observations de la mission révèlent une grande diversité parmi les AESH rencontrées, incluant des mères en reprise d’activité ou des personnes en reconversion (anciens cadres, commerçantes, etc.). Pour beaucoup, ce métier – souvent un second métier (39 % ont plus de 50 ans) – fait suite à une carrière dans le social ou le médico-social (infirmières, éducatrices, travailleuses sociales). La majorité sont issues d’une reconversion, avec un lien fréquent au handicap dans leur entourage.

1.1.1.4 Une perception du métier contrastée

L’entrée dans le métier relève rarement d’un choix initial, mais plutôt d’une opportunité ou d’une nécessité, comme en témoigne une AESH : « Je suis devenue AESH parce que mon fils n’avait pas d’accompagnant ». D’autres viennent du médico-social ou du soin, transférant leurs compétences relationnelles vers l’école. Leur engagement, souvent subjectif, se traduit par la satisfaction de « voir les enfants progresser » ou « les aider à trouver leur place », ce qui renforce leur intérêt et leur investissement dans ce métier. De fortes attentes et des insatisfactions persistantes selon le baromètre du bien-être au travail de la DEPP malgré une appréciation très positive de la mission et l’expression d’une solidarité entre AESH

Le baromètre du bien-être au travail, dont les résultats pour les AESH sont présentés dans le chapitre 13 du *Panorama statistique des personnels de l’enseignement scolaire 2024-2025* (enquête menée au printemps 2023), permet de brosser un portrait contrasté et spécifique de cette population²². Il signale un groupe professionnel marqué par un engagement subjectif élevé, en dépit d’un cadre institutionnel précaire.²³

Encadré – La perception des AESH de leur qualité de vie au travail selon le Baromètre DEPP 2023 **Un ressenti de l’intérêt de leur travail nettement plus élevé chez les AESH**

Les AESH rapportent des niveaux élevés d’engagement subjectif : impression d’être utile 8,6/10 | fierté liée au métier 7,7/10 | épanouissement 6,9/10 (tous supérieurs aux enseignants). En parallèle, elles déclarent une faible valorisation sociale de leur métier : 2,4/10 (enseignants : ~3,0).

Une insatisfaction forte face à la rémunération et aux carrières

Les AESH se déclarent moins exposées à la charge émotionnelle : épuisement 5,5/10 (vs 7,2 enseignants 1^{er} degré). Mais une très faible satisfaction concernant la rémunération 2,1/10 (note la plus basse de tout le ministère) et les perspectives carrière 2,2/10 (enseignants : ~3,0).

²² Le Baromètre du bien-être des personnels de l’Éducation nationale, mis en place par la DEPP, vise à suivre et comprendre l’évolution de la qualité de vie au travail des personnels. C’est aussi un outil de diagnostic des conditions d’exercice les plus propices à son amélioration. Le Baromètre permet de disposer d’informations régulièrement actualisées à partir d’échantillons nationaux représentatifs.

²³ Voir Rade É, 2024, « Bien-être au travail des personnels de l’Éducation nationale : des résultats stables en 2023 », *Note d’Information*, n° 24.03, DEPP. La note précise quelles AESH ont été interrogées par le Baromètre du bien-être au travail pour la première fois en 2023 et 3 000 réponses ont été collectées. Voir également les analyses de la DEPP dans l’étude qu’elle a consacrée en 2023 au bien-être au travail des personnels de l’éducation nationale et qu’elle reproduit au chapitre 13 du *Panorama statistique des personnels de l’enseignement scolaire 2024-2025*, en y insérant des analyses particulières concernant les AESH.

Une appréciation positive des contextes d'exercice

Les AESH expriment une appréciation positive sur leurs lieux d'exercice 8,4/10 (supérieur aux enseignants) | sentiment de sécurité 8,2/10. Cependant, elles considèrent le manque de formation comme un empêchement : 4,8/10 – problématique plus marquée que chez les enseignants.

Relations interpersonnelles positives mais des relations avec l'administration décevantes

Les AESH déclarent des interactions positives : soutien des collègues 8,0/10 | respect des élèves 7,6/10 et respect parents 7,4/10. En revanche, l'appréciation du soutien institutionnel est plus basse : soutien hiérarchique 7,0/10 (vs 8,0 enseignants 1^{er} degré) et des relations avec l'administration pour la gestion administrative de carrière, l'évaluation, l'animation / accompagnement, les délais | gestion carrière 5,2/10 | accompagnement des missions 5,2/10 – systématiquement inférieurs aux autres personnels.

Les éléments issus du baromètre de la DEPP manifestent un écart ressenti entre leur utilité sociale et leur positionnement périphérique dans le système éducatif, que confirment les témoignages recueillis auprès d'AESH rencontrées par la mission.

Les témoignages recueillis tant auprès des AESH rencontrées par la mission que ceux transmis par une association²⁴ confirment dans leur ensemble plusieurs traits généraux mis en évidence par le baromètre du bien-être au travail 2023 et les travaux de recherche sur les AESH (voir annexe 8).

Le travail quotidien des AESH, inscrit dans le domaine du *care*, demande la gestion des émotions, l'attachement et le maintien d'une « bonne distance ». Le lien établi avec les élèves, la perception d'une utilité directe et la reconnaissance ponctuelle par certaines équipes enseignantes renforcent la motivation des accompagnantes et leur donnent le sentiment d'un travail porteur de sens (Maguet, 2023)²⁵.

Cependant, ce sens du travail coexiste avec une lassitude grandissante face aux contraintes administratives et à la faible visibilité institutionnelle du métier.

Certaines AESH décrivent également des situations professionnelles difficiles et parfois traumatisantes : elles accompagnent des élèves particulièrement fragiles, susceptibles de présenter des troubles du comportement. Ces difficultés peuvent conduire à des situations de crise plus fréquentes, exposant les accompagnantes à un risque accru d'accidents, de violences verbales ou physiques, et d'incivilités. En l'absence de dispositifs de soutien clairement identifiés, ces événements sont vécus comme de véritables épreuves professionnelles. Sur ce point, la mission a constaté que les AESH ayant témoigné de ces situations difficiles n'avaient bénéficié d'aucun dispositif d'écoute, d'orientation ou d'accompagnement destiné à prendre en charge les impacts professionnels et personnels qui en ont résulté, ni d'outils permettant d'en améliorer la compréhension et la prévention.

Les conditions de travail perçues comme dégradées accentuent la fragilité du groupe professionnel. Dans le premier degré, l'isolement est fréquent. À l'inverse, pour celles qui interviennent dans plusieurs établissements, cela crée une charge organisationnelle (et économique) importante. L'absence de temps collectif et la multiplicité des interlocuteurs (direction, coordonnateur PIAL, inspection, DSDEN) rendent le suivi institutionnel confus. Les affectations apparaissent souvent aléatoires : certains profils sont placés dans des postes très exigeants sans accompagnement adapté, avec des changements fréquents d'emploi du temps et un non-respect des zones géographiques assignées.

Le sentiment d'appartenance à l'équipe éducative reste très variable. Certaines AESH évoquent des environnements coopératifs et soutenant ; d'autres se sentent marginalisées. L'une d'elles confie : « *Une professeure m'a barré la porte en me demandant quel diplôme j'avais pour accompagner en maths.* » Beaucoup souhaitent participer pleinement aux réunions d'équipe, être informées des projets d'établissement et impliquées dans les échanges avec les familles. Comme le résume une accompagnante : « *On aimerait être vues comme des professionnelles, pas comme des aides.* » Pourtant les missions confiées aux AESH sont clairement définies comme des missions d'aide, d'appui et d'accompagnement et relèvent

²⁴ Témoignages transmis par l'association « AESH en lumière » et reproduits en annexe.

²⁵ Maguet, U. (2023). *Le travail de care des Accompagnants des élèves en situation de handicap, entre discrétion et vulnérabilité : La face cachée d'un métier essentiel* [Limoges]. <http://aurore.unilim.fr/ori-oai-search/notice/view/2023LIMO0056>

d'un cadre prescriptif assumé²⁶. Cependant, les compétences et les savoir-faire nécessaires à leur mise en œuvre effective demeurent insuffisamment reconnus comme des compétences professionnelles à part entière, et sont encore largement appréhendés comme un engagement personnel tacite et invisible. C'est là, selon la mission, le nœud de la quête de reconnaissance des AESH

Sur le plan salarial, les écarts entre les responsabilités exercées et la rémunération perçue sont jugés considérables : « *Quand j'ai commencé, je gagnais 650 euros, déclare l'une ; « un temps plein en maternelle, c'est 900 euros* », ajoute une autre. Beaucoup cumulent plusieurs contrats à temps partiel ou des activités périscolaires pour survivre, ce qui nourrit une certaine amertume.

Malgré les avancées institutionnelles — création du cadre d'emploi en 2014, accès à un CDI après trois ans, possibilité d'exercer la fonction de référente —, la précarité demeure consubstantielle au dispositif. La recherche montre qu'à la précarité économique des AESH peut s'ajouter une vulnérabilité symbolique et affective : leur travail, considéré comme « naturel » plutôt que technique, reste invisible. Maguet (2023) montre, à travers des portraits concrets, que la posture de *care* les rend « *perméables aux souffrances des élèves* », exposant leur santé psychique. Ainsi, la précarité des AESH est à la fois économique, symbolique et émotionnelle.

Encadré – Paroles d'AESH : ce que déclarent les accompagnants (verbatim) (voir aussi annexe 6)

Ressenti vis-à-vis du travail : engagement fort, faible reconnaissance

« *Quand on est AESH, on devient invisible, personne ne s'intéresse à nous, on nous infantilise.* »

« *J'adore accompagner les élèves, les aider dans leur apprentissage, c'est vraiment un métier qui me passionne.* »

Rémunération, carrière et stabilité : forte insatisfaction déclarée

« *Ce qu'on fait mérite d'être payé plus pour ce à quoi on est confronté.* »

« *Notre rémunération est vraiment déplorable. On devrait avoir un salaire décent, au-delà des 1 000 euros.* »

« *Même si on veut chercher un autre emploi, c'est compliqué : de 8h à 17h, on est AESH, donc on ne peut rien faire à côté.* »

« *Cette année, j'ai eu environ 18 emplois du temps différents. Je suis considérée comme bouche-trou.* »

« *Ne pas savoir où on va être l'année prochaine, c'est très angoissant.* »

Conditions d'exercice : appréciation des lieux, manque de formation et cadrage insuffisant

« *J'ai commencé sans aucune formation, avec un élève TSA très violent. Je me suis retrouvée complètement démunie.* »

« *On fait parfois un travail d'éducateur spécialisé, mais sans formation.* »

« *Nos missions ne sont pas suffisamment claires : accompagner un élève de terminale ou un élève de maternelle, ce n'est pas la même chose.* »

« *Il nous manque beaucoup de choses pour travailler dans de bonnes conditions et aménager les salles pour ces élèves.* »

Relations sociales et relations avec l'administration : soutien des pairs, déficit institutionnel

« *On doit souvent aller à la pêche aux infos : on ne sait pas toujours pourquoi on accompagne un enfant.* »

« *Vous êtes AESH ? Il faut voir avec le rectorat. Et le rectorat dit de voir avec le proviseur.* »

« *Je rejoins mes collègues sur le manque de considération : parfois, j'ai l'impression qu'on nous infantilise.* »

« *Beaucoup d'enseignants ne veulent pas d'AESH dans leur classe, juste parce qu'ils ne veulent pas de regard adulte.* »

Dans les observations faites par la mission, la situation professionnelle des AESH est vécue comme très insatisfaisante par les intéressées, confrontées à des contraintes particulières dans l'exercice de leurs missions d'accompagnement. Face à cette situation, les pouvoirs publics ont engagé une réponse progressive mais encore partielle. Depuis la création du cadre d'emploi d'AESH en 2014, ces personnels ont ainsi fait l'objet d'une activité législative et réglementaire soutenue.

²⁶ Les missions des AESH relèvent d'une aide à l'autonomie de l'élève, d'un soutien à sa participation à la vie scolaire et d'un appui à l'accès aux apprentissages, dans le cadre des adaptations définies par l'équipe éducative, sans se substituer à l'acte d'enseignement. Voir ci-dessous au 1.3.1.1.

1.1.2. Des personnels contractuels progressivement reconnus mais qui demeurent soumis à une réelle précarité

Le recours à des personnels faiblement qualifiés et employés par contrat court s'inscrit dans le double contexte de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » et de la loi n° 2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale, ces deux lois favorisant le recours aux contrats aidés (CUI-CAE) à la fois pour répondre à la montée des besoins d'aide humaine et pour lutter contre le chômage de masse²⁷. La création du statut d'AESH en 2014 marque une rupture. En remplaçant les contrats aidés par des contrats de droit public, l'État a institutionnalisé une ressource humaine indispensable à la gestion des besoins d'aide humaine, tout en la maintenant structurellement flexible. Depuis 2014, les mesures législatives ou réglementaires se sont inscrites dans ce chemin avec l'objectif d'améliorer la situation des AESH ; celles-ci demeurent soumises à une réelle précarité (notamment salariale).

1.1.2.1 . Une politique de «déprécarisation» des AESH progressive, qui reste partielle et essentiellement centrée sur la consolidation contractuelle

La loi n° 2022-1574 du 16 décembre 2022 visant à lutter contre la précarité des AESH et des assistants d'éducation a instauré un dispositif spécifique de stabilisation contractuelle, en permettant l'accès au CDI après trois ans de services, contre six dans le régime de droit commun. Cette mesure constitue l'une des avancées les plus marquantes dans la construction progressive d'un véritable cadre d'emploi pour les AESH.

Encadré – Les étapes de la « déprécarisation » contractuelle des AESH (2013-2025)

1. Sortie des contrats aidés et généralisation du statut public (2014-2020)
 - la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 (*loi pour la refondation de l'école de la République*) : création du statut d'AESH et sortie progressive des CUI-CAE.
 - Décret n° 2014-724 du 27 juin 2014 relatif aux conditions de recrutement et d'emploi des accompagnants des élèves en situation de handicap : organisation du nouveau régime d'emploi.
 - 2014-2020 : coexistence transitoire AESH / CUI-CAE
 - Circulaire n° 2019-090 : à la rentrée 2020, 100 % de l'accompagnement est assuré par des AESH.
2. Stabilisation contractuelle : CDD de trois ans et accès accéléré au CDI (2020-2022)
 - le décret n° 2019-1389 du 18 décembre 2019 fixe la durée du contrat de recrutement à trois ans, renouvelable une fois avant l'accès à un contrat à durée indéterminée. Généralisation du CDD de 3 ans à partir de 2019.
 - loi n° 2022-1574 du 16 décembre 2022 visant à lutter contre la précarité des accompagnants d'élèves en situation de handicap et des assistants d'éducation qui permet la « cédésation » : CDI après un seul CDD triennal.
3. Changement d'employeur : l'État se substitue à l'EPLE et consacre la pérennisation des emplois dans son budget : bascule intégrale sous le titre 2 (2023-2024)
 - Jusqu'en 2023 : 71 000 AESH encore hors titre 2
 - Mission conjointe IGF-IGÉSR de septembre 2021 recommande bascule sur Titre 2 et décisions gouvernementales prises en 2022 (PLPFP 2023-2027)
 - 31 décembre 2024 : intégration complète au programme 230 – Titre 2 et au plafond d'emplois.
4. Une déprécarisation réelle mais incomplète
 - En 2025 : environ 140 000 AESH, tous agents publics, 63 % des AESH en CDI.
 - Déprécarisation centrée sur le contrat ; limites persistantes (statut non titulaire, quotités faibles, manque de formation).

La loi du 16 décembre 2022 a conduit à un triplement du nombre d'AESH en contrat à durée indéterminée (CDI) : de 20,8 % fin 2022 à 63,4 % en janvier 2025.

²⁷ Le statut d'AVS a vu le jour en 2003 et « très vite, la demande est telle que l'État est contraint d'envisager une massification du dispositif dès 2005 » *L'autonomie dans l'invisibilité. Les accompagnantes des élèves en situation de handicap*.

1.1.2.2 Une précarité salariale persistante malgré de récentes avancées

La « déprécarisation contractuelle » s'est accompagnée de plusieurs mesures prises pour améliorer la situation financière des AESH : depuis le 1^{er} septembre 2021, les AESH bénéficient d'un déroulement de carrière qui permet, avec la création d'un échelonnement indiciaire dédié (grille de 11 échelons d'une durée respective de trois ans), une revalorisation régulière et automatique de leur rémunération (avancement en fonction de l'ancienneté). Une revalorisation spécifique des indices de rémunération des AESH est intervenue le 1^{er} septembre 2023²⁸ ainsi que la création d'une indemnité de fonction d'un montant annuel de 1 529 € bruts pour un temps plein²⁹, versée mensuellement à tous les AESH. Une revalorisation de 10 % de l'indemnité versée aux AESH référentes est en vigueur depuis cette même date.

La récente revalorisation de la grille indiciaire des AESH débute à l'indice 366, soit au-dessus de l'indice minimum de traitement de la fonction publique. Ce positionnement peut évoquer, par son point d'entrée, une référence aux grilles des corps de catégorie B. Cet indice se rapproche en effet des indices de début de carrière des fonctionnaires de catégorie B sans toutefois constituer un alignement réel sur ce niveau. En effet, cette proximité avec les corps de catégorie B est limitée au seul grade initial. La comparaison globale fait apparaître des écarts importants :

- la grille AESH plafonne à l'indice majoré 450-455, alors que la grille B1 progresse jusqu'à environ 673³⁰ ;
- l'amplitude de carrière des AESH demeure très réduite et sa progression uniforme, quand la catégorie B bénéficie d'une évolution plus rapide, de grades successifs et de régimes indemnitaires plus favorables.

La revalorisation opérée demeure donc partielle au regard des écarts persistants avec la catégorie B et le temps de travail des AESH, toujours recruté à temps incomplet, limite le bénéfice réel de cette revalorisation³¹. En effet, le salaire mensuel net moyen d'une AESH à quotité moyenne (environ 62 % d'un temps plein) se situe autour de 1 000 euros, ce qui demeure nettement au-dessous du seuil de pauvreté monétaire fixé à 60 % du revenu médian³².

Les mesures récentes de revalorisation — revalorisation progressive de la grille indiciaire, extension des primes REP / REP+³³ et proportion croissante de contrats à durée indéterminée — ont favorisé une forme de reconnaissance, mais demeurent insuffisantes pour sécuriser l'attractivité de la mission. Un effort budgétaire pérenne est nécessaire pour offrir aux AESH en CDI (donc après 3 ans) une progression salariale plus rapide et reconnaître, pour toutes les AESH, la technicité croissante du métier, par un doublement de l'indemnité de fonction (actuellement 1 529 euros bruts annuels) pour la porter à 3 060 euros bruts annuels. Cet effort budgétaire correspondrait à une augmentation de 10 % de la masse salariale actuelle.

²⁸ La grille applicable depuis le 1^{er} septembre 2023, fixée par l'arrêté du 13 juillet 2023 modifiant celui du 23 août 2021, comprend 11 échelons, de l'indice majoré 366 à l'indice 450, avec un passage automatique à l'échelon supérieur tous les trois ans. L'indice majoré 366 est 5 points au-dessus de l'indice minimum de traitement de la fonction publique. Cette nouvelle grille conduit à des gains compris entre 5 et 15 points d'indice, en fonction des échelons.

²⁹ L'indemnité de fonctions AESH instaurée par le décret n° 2023-598 du 13 juillet 2023, constitue l'élément commun à l'ensemble des personnels : son montant annuel est fixé à 1 529 € brut pour un temps plein, soit 127,42 € mensuels, et fait l'objet d'une proratisation stricte en fonction de la quotité de service (environ 79 € brut mensuels pour une quotité de 62 %, soit près de 63,50 € nets).

³⁰ Les indices d'entrée de la grille AESH se situent désormais au niveau du tout début de la catégorie B, mais la progression ultérieure est sans comparaison : les fonctionnaires B1 atteignent IM 673, contre 450-455 pour les AESH, avec davantage de grades, primes et perspectives. Le rapprochement est donc limité au point de départ.

³¹ Raison pour laquelle le salaire net mensuel moyen d'un AESH (1 030 €) est de moitié inférieur à celui d'un fonctionnaire titulaire de catégorie C (2 020 €), même si ces derniers sont les fonctionnaires les moins bien rémunérés du ministère.

³² Selon l'INSEE le seuil de pauvreté est fixé par convention à 60 % du niveau de vie médian de la population. Il correspond à un revenu disponible de 1 288 euros par mois pour une personne vivant seule et de 2 705 euros pour un couple avec deux enfants âgés de moins de 14 ans. Cf. Insee (2025). L'essentiel sur... la pauvreté. Chiffres-clés. Publication en ligne du 7 juillet 2025.

³³ Le Décret n° 2022-1534 du 8 décembre 2022 modifiant le décret n° 2015-1087 du 28 août 2015 portant régime indemnitaire spécifique en faveur des personnels exerçant dans les écoles ou établissements relevant des programmes « Réseau d'éducation prioritaire renforcé » et « Réseau d'éducation prioritaire » a étendu le bénéfice de l'indemnité de sujétions aux assistants d'éducation et aux accompagnants des élèves en situation de handicap : depuis le 1^{er} janvier 2023, les AESH exerçant dans une école ou établissement relevant d'un réseau d'éducation prioritaire bénéficient d'une indemnité de sujétions annuelle de 1 106 € et les AESH exerçant dans une école ou un établissement relevant d'un réseau d'éducation prioritaire renforcé bénéficient d'une indemnité de sujétions de 3 263 € (part fixe) et d'un complément d'au plus 448 € (part modulable).

Recommandation n° 1 : A cadre juridique constant, et afin de valoriser le passage en CDI, revaloriser la grille indiciaire des AESH en accélérant la cadence d'avancement après le premier indice et en ajoutant des indices supplémentaires, et limiter les situations de stagnation.

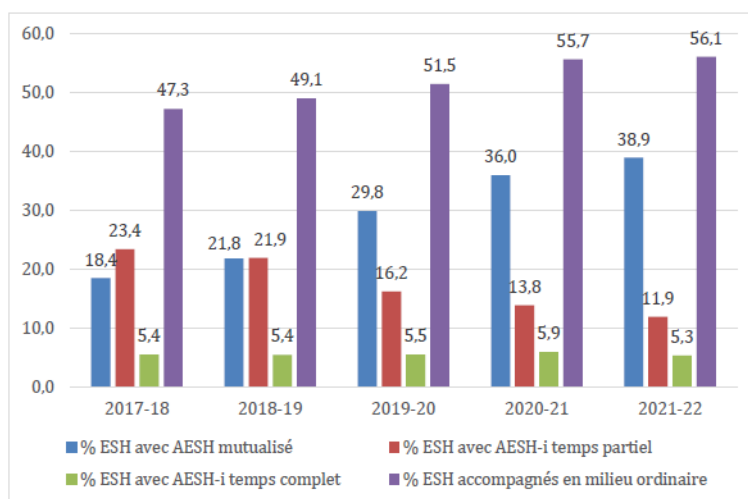
La revalorisation proposée repose non sur une augmentation uniforme des rémunérations, mais sur une révision ciblée des rythmes d'avancement dans la grille indiciaire. Le maintien d'une durée de trois ans au premier indice correspondrait à la phase d'entrée dans le métier, exercée en CDD. À compter du deuxième indice, l'accélération progressive des durées de stationnement, alignée sur les standards observés en catégorie B, permet de consacrer le passage en CDI et de corriger les situations de stagnation prolongée sans modification du cadre juridique d'emploi³⁴. L'ajout d'indices supplémentaires en fin de grille offre une perspective de progression sur le long terme et renforce l'attractivité du métier. Cette approche produit un effet réel sur les trajectoires professionnelles, tout en garantissant un impact budgétaire progressif, différé et soutenable.

1.1.3. Malgré un effort financier continu, la budgétisation des emplois d'AESH ne suit ni le rythme ni la croissance des notifications d'aide humaine

En 2024, le coût de l'accompagnement du handicap s'élève à 4,659 Mds €. La rémunération des AESH en absorbe la majeure partie, avec 3 Mds €, en constante augmentation depuis plusieurs années.

En 2022, le rapport conjoint de l'IGF-IGÉSR souligne que « *la soutenabilité financière et les besoins de recrutement des AESH constituent des limites du système actuel, tout comme les enjeux de professionnalisation de la fonction et de la qualité de l'accompagnement pour favoriser l'autonomie des enfants en situation de handicap*³⁵ ».

Graphique 10 : Proportion d'ESH bénéficiant d'une aide humaine mutualisée et individuelle entre 2017 et 2021



Champ : France métropolitaine + DROM, Public + Privé sous et hors contrat.

Source : DEPP et DGESCO : Enquêtes n° 3 et n° 12 relatives aux élèves porteurs de maladies invalidantes ou de handicaps scolarisés dans le premier degré et dans le second degré. Données de la BCP retravaillées par la mission

Si un fait majeur est celui du triplement du nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire entre 2006 et 2024, un autre fait récent attire l'attention : l'augmentation du recours à l'aide humaine est devenue plus rapide que la hausse du nombre d'élèves en situation de handicap.

Selon la DGESCO, le besoin prévisionnel national d'accompagnement est établi en projetant, à partir des tendances observées, la proportion d'élèves scolarisés susceptibles de recevoir une notification de la CDAPH et de nécessiter un accompagnement humain. La DAF a indiqué à la mission que les besoins ainsi identifiés par le ministère correspondaient à près de 25 000 emplois pour la période 2023-2027. Or le volume d'emplois

³⁴ Les AESH connaissent des durées de stationnement uniformes de trois ans par échelon, contre un à trois ans en catégorie B, ce qui conduit, après dix ans de carrière, à un positionnement indiciaire nettement inférieur (échelon 3 ou 4 contre échelon 7), justifiant un alignement ciblé des rythmes d'avancement dans la limite d'un impact budgétaire plafonné à 10 %.

³⁵ IGF-IGÉSR, La scolarisation des enfants en situation de handicap, Rapport n° 2021-M-072-02 / 2022-062, avril 2022, p.

d'AESH prévus sur quatre ans par la loi de programmation des finances publiques est de 10 000 ETP ³⁶. Dans ce contexte budgétaire contraint, une trajectoire de réduction progressive des créations de postes d'AESH a été inscrite dans la loi de programmation des finances publiques 2023-2027 : 4 000 en 2023, 3 000 en 2024, 2 000 en 2025 et 1 000 prévus en 2026³⁷.

Cette budgétisation des emplois crée une tension structurelle et explique que, chaque année, 8 à 10 % des élèves notifiés ne bénéficient pas de l'accompagnement prévu, un taux en nette aggravation à la rentrée 2025 où le ministre a confirmé que 50 000 élèves restaient sans AESH malgré une notification³⁸.

Elle limite mécaniquement la capacité du ministère à couvrir l'ensemble des notifications et pèse sur l'efficacité du processus budgétaire de répartition entre les académies qui vise moins, schématiquement, à couvrir les besoins qu'à répartir une forme de pénurie.

La DGESCO a ainsi indiqué qu'il demeure difficile de construire un modèle d'allocation aux académies permettant de résorber cet écart entre besoins notifiés et moyens disponibles. L'allocation ministérielle repose sur quatre indicateurs :

- le nombre d'élèves en attente (9 % en moyenne, jusqu'à 18,9 % à Créteil) ;
- le nombre d'élèves accompagnés par ETP (5,15 en moyenne) ;
- la part de l'accompagnement mutualisé (de 42 % à plus de 73 %) ;
- et la capacité de l'académie à pourvoir les postes.

Certaines académies, notamment en Île-de-France³⁹, n'absorbent pas l'intégralité de leur dotation en raison de difficultés de recrutement liées à la faible rémunération, au turnover, ou à la rareté des candidats dans les territoires ruraux. Depuis 2022, la DGESCO encourage la prise en compte fine des accompagnements mutualisés qui constitue selon la DGESCO un levier d'optimisation, mais elle ne compense pas les effets d'une trajectoire budgétaire fondée sur l'hypothèse d'une stabilisation des notifications et d'un effet régulateur des PAS dont le déploiement, plus lent qu'escompté, ne parvient pas à enrayer des notifications en hausse de 14 % par an. Par ailleurs, le modèle de répartition, très complexe, nécessite des ajustements manuels pour éviter des suppressions automatiques d'emplois dans les académies qui ne saturent pas leur dotation, comme Versailles ou Créteil.

Dans ce contexte, les services académiques s'emploient à réduire, dès la rentrée, l'écart entre notifications et accompagnements effectifs, par des recrutements ou des redéploiements. Ces efforts produisent un cycle récurrent : un pic de non-effectivité à la rentrée, une résorption progressive au fil de l'année, puis une nouvelle dégradation à la rentrée suivante⁴⁰.

À cette tension s'ajoutent les rigidités du schéma d'emploi. Ainsi fin 2024, 1 700 emplois d'AESH ont été sous-consommés et déduits définitivement de la dotation ministérielle. Cette sous-consommation⁴¹, paradoxale dans un contexte de tension budgétaire sur les AESH, s'explique pour deux raisons :

³⁶ Loi n° 2023-1195 du 18 décembre 2023 de programmation des finances publiques pour les années 2023 à 2027.

³⁷ Cette programmation repose sur l'hypothèse d'une stabilisation des prescriptions d'aide humaine ainsi que sur l'effet régulateur attendu du déploiement des futurs Pôles d'appui à la scolarité (PAS). Cependant, un décalage croissant apparaît entre cette stratégie budgétaire et la réalité du terrain. Le déploiement des PAS se révèle plus lent qu'anticipé, tandis que la demande d'accompagnement continue de progresser fortement (+ 14 % de notifications par an). Cette dynamique crée une tension structurelle avec une trajectoire de créations de postes orientée à la baisse.

³⁸ Leur nombre était descendu à 42 000 à la veille des vacances d'automne : Cf. Assemblée nationale, Commission d'enquête sur les défaillances des politiques publiques de prise en charge de la santé mentale et du handicap, *Compte rendu n° 42 de la séance du 30 octobre 2025, audition de M. Édouard Geffray, ministre de l'Éducation nationale*, Paris, 2025.

³⁹ Selon la DGESCO, malgré les autorisations budgétaires, il y a une sous-consommation chronique des emplois d'AESH. Certaines académies, notamment les académies de la région Île-de-France et l'académie d'Orléans, n'arrivent jamais à saturer leurs autorisations en raison de contraintes RH.

⁴⁰ « Les écarts s'accroissent mécaniquement en début d'année, se réduisent progressivement, puis se creusent à nouveau à la rentrée suivante » Cf. Audition de M. Édouard Geffray, ministre de l'Éducation nationale, précité.

⁴¹ Le rapporteur du Sénat pour la mission enseignement scolaire dans le cadre du projet de loi de finance pour 2024 indique que « le plafond d'emplois consacrés aux AESH restait sous-consommé de façon importante. Ainsi, il manquait en 2022 3 433 ETPT en exécution par rapport aux prévisions d'emplois et de recrutement en LFI ». Cf. Projet de loi de finances pour 2024 : Enseignement scolaire - Rapport général n° 128 (2023-2024), tome III, annexe 14, déposé le 23 novembre 2023.

- le recrutement d’AESH présente une saisonnalité marquée, avec une montée en charge de janvier à avril, parfois jusqu’en mai ;
- Or le calcul du schéma d’emplois est réalisé par une photographie des emplois au 31 décembre.

Sur une population de contractuels au recrutement sujet à une telle saisonnalité, la règle du schéma d’emplois – actualisée en avril 2025⁴² – est particulièrement pénalisante.

Dans un contexte de forte contrainte budgétaire, l’absence désormais de tout dispositif de rattrapage des sous-exécutions accentue encore la pression sur les académies et limite leur capacité à ajuster leur recrutement à la demande. Si des pistes d’assouplissement sont à l’étude avec le ministère chargé des comptes publics, elles se heurtent pour l’heure à un contexte budgétaire particulièrement contraint.

1.1.4. La souplesse du recrutement contractuel a permis d’absorber la gestion des besoins d’aide humaine, processus amplifié par le déploiement des pôles inclusifs d’accompagnement localisés (PIAL)

1.1.4.1 Le dispositif de recrutement s’est structuré autour d’une logique d’ouverture maximale du vivier

Les conditions d’accès au métier reposent sur un socle de critères minimaux non cumulatifs⁴³. Il n’y a pas de prérequis attestant de maîtrise technique particulière, mais une entrée privilégiant des compétences relationnelles plutôt qu’une formation académique⁴⁴. Ces conditions visent à encourager une entrée rapide et massive dans la profession.

Ce modèle, fondé sur la flexibilité, fragilise la sécurisation des parcours professionnels. La généralisation des contrats à durée indéterminée, a certes réduit la précarité de court terme, mais n’a pas permis d’offrir de véritables perspectives de carrière. La professionnalisation reste inachevée en raison de la difficulté à reconnaître les compétences développées dans la pratique de l’accompagnement.

Cette dynamique a installé durablement l’idée que les besoins des élèves en situation de handicap pouvaient être couverts par un recrutement massif de personnels peu qualifiés, disponibles et adaptables, au prix d’une reconnaissance professionnelle limitée. En conséquence, la montée en charge de l’aide humaine a consolidé un modèle fondé sur la réponse quantitative, au détriment d’une stratégie plus structurelle d’amélioration de l’accessibilité et de montée en compétence des professionnels.

Le recours au contrat confère à l’éducation nationale une souplesse de gestion indispensable dans un dispositif d’aide humaine dont les besoins varient fortement au gré des décisions des MDPH, des mouvements des élèves et des révisions de notifications. Parce qu’elles ne sont pas titularisées sur un poste, les AESH peuvent être recrutées à tout moment de l’année, voir leur quotité horaire ajustée par avenant, être changées d’école ou de niveau en fonction des urgences, et être redéployées rapidement lorsqu’un accompagnement s’interrompt ou qu’un nouveau besoin émerge. Cette flexibilité — plus difficile à mettre en œuvre avec un corps de fonctionnaires soumis à des règles d’affectation et de mobilité beaucoup plus contraignantes — permet à l’administration d’absorber les fluctuations du « flux » de prescriptions, d’optimiser les moyens disponibles sur un territoire et d’assurer une continuité de service malgré la variabilité intrinsèque de l’aide humaine.

Ces souplesses de gestion ont été encore amplifiées, de manière involontaire, par le déploiement des PIAL, dont l’objectif initial était d’accroître la réactivité dans la réponse aux notifications.

1.1.4.2 Le renforcement de la flexibilité contractuelle par les PIAL a rendu les conditions d’exercice du métier plus contraignantes

La mise en place des services départementaux de l’école inclusive (SDEI) et le déploiement des PIAL ont modifié les modalités d’affectation des AESH en séparant, d’une part, la gestion administrative des contrats,

⁴² Premier Ministre, Circulaire du 23 avril 2025 relative aux « orientations en matière de gestion de la masse salariale et des mesures catégorielles ».

⁴³ Ces conditions d’accès sont soit la détention d’un diplôme de niveau 3 orienté vers l’aide à la personne (notamment le DEAES ou un équivalent), soit une expérience professionnelle dans l’accompagnement, soit un niveau équivalent au baccalauréat.

⁴⁴ Chevalier, C., Imbert, A., & Jacquot, A. (2023). Qui sont les aesh ? Morphologie professionnelle et « prolétarisation » de l’éducation. *Empan*, n° 132(4), 35-42. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/empa.132.0035>

assurée par les services académiques (rectorat ou DSDEN) et, d'autre part, l'organisation opérationnelle des missions, qui relève désormais du PIAL. Créés par la loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019, les PIAL sont mentionnés à l'article L. 351-3 du Code de l'éducation. La circulaire du 5 juin 2019 les qualifie de « nouvelle forme d'organisation », soulignant qu'il s'agit d'un dispositif de coordination fonctionnelle et non d'un service administratif doté d'une personnalité juridique ou d'une autonomie propre.

Encadré — Article L. 351-3 du code de l'éducation (extrait)

« Des pôles inclusifs d'accompagnement localisés sont créés dans chaque département. Ils ont pour objet la coordination des moyens d'accompagnement humain au sein des écoles et établissements scolaires de l'enseignement public et de l'enseignement privé sous contrat. »
« Ils constituent des pôles ressources à destination de la communauté éducative ; ils associent à cet effet des professionnels de santé et les gestionnaires des établissements et services médico-sociaux mentionnés aux 2° et 3° du I de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles. »
« Ces dispositifs visent à mieux prendre en compte les besoins éducatifs particuliers de l'élève en situation de handicap en vue du développement de son autonomie. »

À la rentrée 2024, environ 4 090 PIAL assuraient la gestion de proximité des accompagnants d'élèves en situation de handicap, devenant ainsi la structure centrale pour l'allocation d'aide humaine. Le rattachement administratif des AESH à un établissement « tête de PIAL » reste purement formel et ne garantit ni le lieu d'exercice ni la stabilité des missions. C'est le PIAL qui détermine les conditions d'exercice des AESH : élèves accompagnés, niveaux scolaires, organisation des déplacements et emplois du temps.

Cette organisation permet de répondre aux nouvelles notifications d'aide humaine en complétant le temps de service des AESH existantes plutôt qu'en recrutant systématiquement. Elle vise à s'adapter aux évolutions des besoins des élèves et des AESH, optimisant ainsi la gestion opérationnelle pour assurer une couverture maximale des notifications.

La création des PIAL a transformé les conditions de travail des AESH : elles ne sont plus rattachées à une école unique, mais interviennent sur plusieurs établissements, avec une mobilité accrue et un cadre de travail plus variable. Les notifications d'aide mutualisée, sans précision sur le volume horaire, renforcent cette flexibilité de gestion.

La mise en œuvre des PIAL s'est heurtée à trois limites. Premièrement, dédiés à la gestion complexe des AESH, ils n'ont pas joué leur rôle de ressource pédagogique inclusive. Deuxièmement, les PIAL procèdent selon une gestion RH manuelle faute de SI (voir infra les conséquences en termes de gestion RH globale). Troisièmement, par la priorité mise à la logique de gestion des moyens, ils ont été perçus, ainsi que le souligne le rapport de la Défenseure des Droits, comme un obstacle à la mise en œuvre d'une réponse adaptée aux besoins des enfants ⁴⁵.

Pour les familles, passée la phase de satisfaction sur la réactivité à la notification, le PIAL est désormais perçu comme responsable d'évolutions inexplicables des durées d'accompagnement. Pour les AESH, il est responsable d'une mobilité accrue, de plannings instables, et d'un déficit d'information sur les profils des élèves accompagnés. Pour les établissements enfin, et notamment les têtes de PIAL, la mise en œuvre des PIAL se traduit par une charge accrue.

1.1.4.3 Le projet d'évolution des PIAL en pôles d'appui à la scolarité (PAS) ne répond pas aux défauts actuels de la gestion des AESH

Parmi les mesures annoncées dans la CNH 2023 figurait : « Transformer les PIAL en "pôles d'appui à la scolarité" ». Une préfiguration des PAS a été engagée à la rentrée 2024 dans 4 départements sans que les

⁴⁵ Voir le rapport « L'accompagnement humain des élèves en situation de handicap » de la Défenseure des droits, dans la partie II.3 consacrée aux PIAL (« Les pôles inclusifs d'accompagnement localisés : une gestion qui interroge sur la prise en compte des besoins des enfants »). La Défenseure des droits relève que certains PIAL utilisent la marge de manœuvre des aides mutualisées (AESH-m) pour « optimiser » les emplois du temps au détriment des besoins réels, et que la logique de mutualisation RH peut conduire à ce que des élèves notifiés soient accompagnés seulement quand l'AESH est disponible, ce qui brouille la distinction entre le droit notifié (aide mutualisée) et l'organisation interne (mutualisation de postes). Défenseur des droits, *L'accompagnement humain des élèves en situation de handicap*, rapport, 2022.

PIAL ne disparaissent. Il faut noter que dans cette phase de préfiguration observée par la mission les pôles d'appui à la scolarité (PAS) présentaient un périmètre d'intervention élargi par rapport aux PIAL. Dans certains départements, les PAS ont été créés en fusionnant deux ou trois PIAL, avec une conséquence importante pour les AESH puisqu'elles ont vu leur périmètre géographique d'intervention augmenter après une phase de renégociation contractuelle⁴⁶. Au moment où la mission a effectué ses déplacements, les AESH rencontrées étaient peu informées de la création des PAS mais mobilisées sur les conséquences possibles sur leurs conditions de travail. Dans certains territoires, une mesure conservatoire de gestion des AESH au niveau du PIAL a été prise.

1.2. Un cadre de gestion des personnels AESH qui repose sur une gestion déconcentrée, complexe, morcelée et insuffisamment qualitative

1.2.1. Un pilotage national limité à la définition d'un cadre de gestion dont la mise en œuvre est laissée à la main des académies

La DGRH, interrogée par la mission sur la politique RH concernant les AESH, estime que la forte déconcentration de la gestion des personnels contractuels limite largement le rôle opérationnel de l'administration centrale⁴⁷. Son action se concentre sur trois leviers : l'actualisation et la diffusion du cadre de gestion, l'animation régulière de webinaires destinés aux services académiques, et l'entretien d'un réseau collaboratif sur Pléiade permettant aux gestionnaires d'échanger entre pairs et de solliciter un appui juridique ou réglementaire. Le pilotage opérationnel et le management quotidien demeurent exclusivement académiques.

Bien que le « *cadre de gestion des personnels exerçant des missions d'accompagnement d'élèves en situation de handicap (AESH)* »⁴⁸ de 2019 insiste dans sa première partie sur l'importance de « *Renforcer l'appartenance des AESH à la communauté éducative par un suivi adapté et une gestion coordonnée par les services académiques* » et rappelle que « *quel que soit le signataire des contrats, la gestion des AESH relève de la responsabilité des services académiques* », la mission a pu constater que ce pilotage académique est partiel alors que le cadrage national prévoit une coordination académique dans les domaines suivants : pilotage du recrutement et de l'emploi, suivi de l'ensemble des AESH de l'académie, mise en œuvre des processus RH réglementaires et garantie des conditions d'exercice.

La gestion des AESH s'inscrit dans un modèle de gestion entièrement déconcentré, organisé autour d'une chaîne RH qui conduit du recteur, employeur légal, jusqu'aux écoles et établissements via les DSDEN, les services départementaux de l'école inclusive (SDEI) et les PIAL. La mission a pu constater, dans les trois départements visités, trois modèles d'organisation différents avec une forte variabilité des chaînes RH et des périmètres de compétence, y compris au sein d'une même académie. Selon l'organisation académique, le recrutement, la gestion administrative et la paie, le management de proximité peuvent être opérés à trois ou quatre niveaux différents (établissement, PIAL, DSDEN, rectorat), sans instance de coordination ni clarification des responsabilités.

Dans certaines académies, comme Dijon, le Service Interdépartemental de Gestion (SIG-AESH) centralise la paie et la gestion des 2 700 AESH des quatre départements, tandis que les recrutements et affectations relèvent encore des DSDEN et des SEI. Ailleurs, comme à Strasbourg, la plateforme académique de gestion financière ne couvre que la paie, laissant les volets RH aux départements. En Seine-et-Marne, la gestion reste départementale, concentrée au sein d'une division de personnels (DIPATE), sans harmonisation académique. Ces différences d'architecture créent une hétérogénéité de traitement : les quotités de référence peuvent

⁴⁶ La presse s'est faite l'écho de la mise en place du licenciement de 25 AESH par une commission du rectorat de Rennes (Ille-et-Vilaine), en septembre 2025. Elles n'auraient pas accepté de signer un avenant à leur contrat de travail élargissant de plusieurs dizaines de kilomètres le périmètre de leur territoire d'affectation dans le cadre de la préfiguration des PAS par extension du périmètre géographique d'intervention des AESH comme en témoigne un article du journal Le Monde (« Handicap : le licenciement de 25 AESH en Ille-et-Vilaine, malgré la pénurie, symbole de la crise du métier ») daté du 25 octobre 2025 voir ; https://www.lemonde.fr/societe/article/2025/10/10/handicap-le-licenciement-de-25-aesh-en-ille-et-vilaine-malgre-la-penurie-symbole-de-la-crise-du-metier_6645540_3224.html

⁴⁷ Dont témoigne le faible effectif des agents de la DGRH dédiés à ce pilotage de gestion : 2 agents au bureau statutaire qui suivent également d'autres catégories de contractuels.

⁴⁸ Cf. Circulaire n° 2019-090 du 5-6-2019.

varier d'un département à l'autre (24 h en Saône-et-Loire contre 22 h en Côte-d'Or) ; les pratiques d'indemnisation ou de subrogation divergent ; les retards de paie liés à la remontée manuelle des emplois du temps persistent.

De plus, on constate que les DRH académiques ont peu d'intervention directe dans la gestion des AESH sauf pour le pilotage de la commission consultative paritaire. Le rôle actuellement exercé par la direction des ressources humaines académiques à l'égard des AESH reste proche de celui assumé pour d'autres contractuels (AED voire contractuels enseignants), sans prise en charge spécifique des enjeux propres à cette population par les autorités académiques. La principale difficulté tient sans doute à l'absence, au niveau académique, d'une architecture de gestion clairement définie. Les processus – répartition des responsabilités, séquence des actes, circuits d'information, périmètres décisionnels, outils et calendriers – demeurent insuffisamment formalisés, laissant aux acteurs une large marge d'interprétation.

Faute de ce cadre structuré, services départementaux, chefs d'établissement, inspecteurs et coordonnateurs développent des pratiques locales hétérogènes. Le déploiement et la mise en œuvre des PIAL n'ont pas été accompagnés, à l'échelle nationale, d'une modélisation suffisante pour assurer une clarification opérationnelle des processus RH attendus, ce qui nourrit des fragilités persistantes.

Dans ce contexte, une évolution s'impose : le pilotage RH des AESH gagnerait à être davantage assumé par la direction des ressources humaines, dans une logique d'impulsion et d'harmonisation. Cela suppose une architecture de gestion consolidée : formalisation des processus, sécurisation des circuits d'information, montée en compétence des gestionnaires⁴⁹, accompagnement méthodologique renforcé et outillage adapté. Une telle consolidation améliorerait la lisibilité des responsabilités, la cohérence des pratiques et la sécurisation de la gestion d'un ensemble d'agents devenu essentiel au fonctionnement de l'École inclusive.

Recommandation n° 2 : Réaliser une cartographie des services académiques de gestion des AESH et, sur la base des bonnes pratiques, préconiser les organisations les plus efficaces dans une démarche d'accompagnement à la transformation, par ailleurs préparatoire à la migration vers RenoiRH (voir infra).

1.2.2. Des évolutions positives attendues de la refonte en cours du cadre de gestion des AESH

À la suite du dialogue social tenu avec les représentants des personnels réunis, à de nombreuses reprises, au sein d'un groupe de travail national AESH, la DGRH a informé la mission des travaux en cours de finalisation sur une actualisation du cadre de gestion des AESH. Ce projet définit des mesures de nature à consolider leur place dans la communauté éducative et à améliorer leur gestion administrative et les conditions d'exercice de leur métier.

La mission a pu prendre connaissance de ce projet et considère qu'il apporte des modifications importantes et nécessaires. Il dote enfin la filière AESH d'un référentiel homogène et juridiquement sécurisé : procédure de recrutement conforme au Code général de la fonction publique, fiche de poste nationale⁵⁰, grille d'entretien, modèles de contrats, clarification de la chaîne hiérarchique, structuration de l'évaluation professionnelle, cadrage des temps de service et des conditions d'exercice, droit effectif à la formation, et renforcement de l'appartenance à la communauté éducative.

Cependant, les constats de terrain réalisés par la mission montrent que le cadre de gestion ne répond qu'imparfaitement aux objectifs d'une gestion RH qualitative des AESH. En effet, la déconcentration de la gestion RH des AESH, explicite dans le cadre de gestion, se heurte à l'absence d'une filière RH structurée et identifiée dans les académies, la coexistence de multiples acteurs (DSDEN, services École inclusive, plateformes académiques de gestion, établissements, coordonnateurs de PIAL), ainsi que la faible formalisation des procédures ont conduit à maintenir un flou persistant sur les responsabilités et les circuits d'information. Les AESH elles-mêmes peinent à identifier leurs référents, oscillant entre autorité administrative, autorité managériale et autorité fonctionnelle, avec au fond une difficulté à identifier la personne en charge de leur dossier, ou capable de répondre à leurs questions sur leurs arrêts de travail, leur affectation, leur contrat ou leur rémunération.

⁴⁹ Selon la DGRH, les services académiques, souvent composés d'agents récemment positionnés sur ce champ, formulent des questions de niveau juridique simples, révélatrices d'un besoin fort de montée en compétence.

⁵⁰ Le projet 2025 de cadre de gestion formalise un modèle de fiche de poste nationale générique qui sert d'appui aux services académiques pour le recrutement, permettant d'objectiver les critères de sélection des candidats.

La rénovation du cadre de gestion ne sera donc pas à elle seule une garantie d'amélioration de l'emploi des AESH. Pour donner une portée effective à cette ambition, il faut inscrire la fonction RH concernant les AESH dans un pilotage national et académique⁵¹ cohérent afin de rendre lisible et sécurisée une chaîne RH jusqu'à fragmentée. Une fragilité majeure tient à la fonction d'affectation en école et établissement.

1.2.3. La fragilité du processus d'affectation, largement assuré par le PIAL, est renforcée par l'absence de réel outil SIRH

1.2.3.1 Une gestion de l'affectation largement réalisée au niveau infradépartemental

Les services de gestion départementaux affectent les AESH au PIAL. L'affectation précise des AESH dans les écoles et établissements relevant du PIAL et auprès des élèves est organisée par les coordonnateurs de PIAL, qui assument cette mission en plus de leurs fonctions d'enseignants spécialisés ou de directeurs d'école.

Le coordonnateur prépare les répartitions, le pilote PIAL (souvent un chef d'établissement) arbitre, l'enseignant référent transmet les notifications, et le SDEI intervient lorsque les familles expriment une demande urgente ou qu'un ajustement doit être réalisé. Le recrutement, quant à lui, dépend à la fois des capacités locales, des viviers disponibles et de délais incompressibles lorsqu'il est conduit de manière rigoureuse. Il faut noter la difficulté à tracer ces actes de gestion en l'absence de SIRH intégré (voir infra). Ainsi, il est quasi impossible de comptabiliser précisément les changements d'emploi du temps, les déplacements entre établissements, ou encore les conditions d'exercice ouvrant droit à indemnités (comme l'indemnité REP / REP+), ce qui rend complexe tout recalcul ou régularisation.

Dans ce système, les responsabilités apparaissent souvent fragmentées, ce qui déstabilise les AESH. Lorsqu'un changement d'emploi du temps ou d'affectation survient, il leur est difficile d'identifier l'interlocuteur pertinent : le pilote PIAL est parfois difficilement joignable, le chef d'établissement d'exercice n'est pas celui qui décide, le service gestionnaire ne connaît pas toujours les raisons de la décision, et les outils RH ne tracent pas l'historique des lieux d'exercice ou des ajustements effectués. Cette organisation, structurée au niveau départemental, souffre également d'un manque d'uniformité académique, ce qui fausse les repères des agents et ouvre la voie à des pratiques hétérogènes.

Faute d'un cadre unifié, les AESH demeurent confrontées à une mosaïque d'interlocuteurs, chacun responsable d'une part du processus, sans coordination systématique :

- un gestionnaire RH pour la paie et les contrats ;
- un coordonnateur ou pilote de PIAL pour les décisions d'affectation ;
- un directeur d'école ou un chef d'établissement pour les horaires et l'organisation quotidienne ;
- un enseignant pour les consignes fonctionnelles liées à l'accompagnement.

Cette architecture éclatée produit des effets très concrets : erreurs de quotité ou de rémunération, modifications d'affectation en cours d'année sans avenant, absence d'entretien professionnel annuel, circuits de validation des absences multiples et parfois contradictoires. Les accompagnantes se trouvent ainsi placées dans un environnement de gestion peu lisible, où la dispersion des responsabilités alimente un sentiment d'insécurité professionnelle et complique la résolution rapide des situations problématiques.

Ce fonctionnement complexe, et insuffisamment transparent, mine la confiance des équipes ; les enquêtes de climat de travail soulignent d'ailleurs ces difficultés d'accès à l'information et la difficulté de joindre la personne réellement décisionnaire.

La mission propose la mise en place d'un comité académique, sous la présidence du DRH et comprenant les représentants des personnels afin d'installer un véritable dialogue social pour les AESH.

Recommandation n° 3 : Mettre en place un comité académique chargé de faire un bilan des affectations des AESH et d'examiner les alertes RH remontées par le SIRH et les AESH référentes.

⁵¹ Cela passe par une traduction de la politique nationale RH des AESH en académie portée directement par les recteurs d'académie et les secrétaires généraux d'académie, en charge, auprès d'eux de l'administration de celle-ci.

1.2.3.2 *L'absence d'un système d'information RH intégré et de modules dédiés aux AESH est un facteur structurel de désorganisation*

La gestion déconcentrée des AESH, désormais deuxième force de travail du ministère, se heurte à une chaîne RH trop complexe et mal outillée. Les académies doivent composer avec une multiplicité d'outils non interconnectés (Virtuo pour le recrutement⁵², EPP⁵³ pour la paie, solutions locales, tableurs), qui ne tiennent pas compte des spécificités du métier. Cette fragmentation, couplée à des évolutions réglementaires fréquentes, alourdit la charge des gestionnaires, contraints de corriger des anomalies externes, et mine la confiance des agents, surtout en cas d'erreurs sur la rémunération ou le temps de travail.

EPP, outil central, ne dispose d'aucun module dédié aux AESH et ne gère ni les multi-affectations liées aux PIAL, ni la distinction entre affectation contractuelle et réalité du terrain, alors que la mobilité intra-PIAL est la norme. Les gestionnaires dénoncent des retards systématiques dans les mises à jour réglementaires de l'outil, entraînant des corrections manuelles sources d'erreurs.

Les académies ont développé des solutions locales (Ganesh, AGESH⁵⁴), mais celles-ci ne permettent ni d'homogénéiser les pratiques, ni de produire des données fiables à l'échelle nationale. La coexistence de plusieurs supports (Virtuo, EPP, fichiers locaux, AGESH) impose un travail de réconciliation manuel, aggravé par le sous-dimensionnement des équipes. L'absence de modélisation des PIAL dans les SIRH constitue un blocage majeur : le système rattache automatiquement les AESH à l'établissement « tête de PIAL », ignorant leur périmètre réel d'intervention et empêchant l'automatisation des primes ou la traçabilité des quotités effectuées.

Cette défaillance technique aggrave les limites du pilotage déconcentré, multipliant les erreurs, les délais et les réclamations, notamment sur la paie, ce qui alimente les saisines de la médiatrice et renforce le sentiment d'instabilité professionnelle.

La mission préconise d'intégrer dans le SIRH un module de gestion des vœux et des compétences offrant une aide à la décision dans le cadre des procédures d'affectation automatisées.

1.2.3.3 *La migration prioritaire de la population des AESH prévue à l'horizon 2028 dans le SIRH RenoirRH et l'achèvement du chantier du système d'information de l'école inclusive (LPI) sont indispensables*

La migration prioritaire de la population des AESH a été programmée par une décision récente du secrétariat général du ministère pour doter la gestion des 143 000 AESH d'applications efficaces. Toutefois, tant que cette migration n'est pas finalisée (fin 2027), les académies continuent de gérer les AESH à l'aide d'outils éclatés.

Dans l'architecture cible, le LPI ne se limite plus à tracer les parcours des élèves à besoins éducatifs particuliers : il devient le module d'affectation opérationnel, capable d'identifier, à partir de la notification et des besoins pédagogiques, l'AESH mobilisable sur un ou plusieurs élèves, dans un périmètre géographique donné et en cohérence avec sa quotité de service. C'est cette fonctionnalité qui permettra enfin de définir les lieux d'exercice réels des AESH – information aujourd'hui absente des systèmes RH – et de garantir une cohérence entre accompagnement notifié, affectation effective et mise en œuvre dans les établissements⁵⁵.

L'interopérabilité entre les deux outils est donc centrale : l'affectation issue de LPI devra alimenter automatiquement Renoir RH, afin d'éviter les ressaisies, fiabiliser la paie et automatiser les règles

⁵² Virtuo, application de gestion RH qualitative (solution Saas) facilitant et harmonisant la gestion de la formation, des compétences, et du recrutement des contractuels.

⁵³ **E.P.P. (Emplois, Postes, Personnels)** : système d'information ministériel assurant la gestion des personnels du second degré, des emplois et postes, la préliquidation de la paie et le pilotage national et académique.

⁵⁴ AGESH : *Application de Gestion des Élèves en Situation de Handicap* (application académique qui gère les décisions MDPH, la planification des accompagnements et l'affectation des AESH aux PIAL). GANESH (« Gestion Académique Nomade des Élèves en Situation de Handicap ») était l'appellation initiale du système académique de suivi des élèves en situation de handicap ; il a été remplacé par AGESH à compter de 2021 dans les systèmes d'information académiques.

⁵⁵ En recentrant la gestion des AESH sur un module d'affectation adossé aux besoins éducatifs, et en articulant ce module avec Renoir RH pour la sécurisation administrative et financière, le ministère redéfinit profondément la chaîne de gestion : la donnée élève fonde désormais la donnée RH, ce qui constitue une évolution de paradigme : intégrer dans un outil centré sur le parcours de l'élève des fonctions de gestion administrative et humaine, afin d'assurer la continuité entre la notification d'accompagnement, l'affectation effective et le suivi de la mise en œuvre.

indemnitaires – notamment lorsqu’un AESH intervient dans des établissements classés REP / REP+. À l’inverse, les données contractuelles issues de RenoiRH permettront au LPI de vérifier la faisabilité d’une affectation (disponibilité horaire, périmètre d’intervention, quotité restante).

La réussite de ces transformations des systèmes d’information est conditionnée par un investissement budgétaire durable.

Recommandation n° 4 : Finaliser le système d’information de l’école inclusive en le synchronisant avec la migration des AESH dans RenoiRH (fin 2027). Instaurer un pilotage stratégique dédié. Sanctuariser les crédits budgétaires du P 214 concernant le chantier SI de l’école inclusive.

1.2.4. Un dialogue social autour des AESH qui s’appuie sur un fort besoin de reconnaissance professionnelle

Les AESH participent aux élections professionnelles (CSA ministériel⁵⁶ et CCP des contractuels⁵⁷) et leur participation a progressé en 2022 selon la DGRH. Un groupe de travail associant administration et représentants du personnel a récemment été réuni pour réviser le cadre de gestion de 2019 ; les organisations syndicales y ont majoritairement désigné des AESH, renforçant une expression revendicative centrée sur les enjeux identitaires, statutaires et indemnitaires. La DGRH observe un dialogue social porté par des représentants très investis mais peu familiers de ses codes, ce qui peut en limiter l’efficacité. En l’absence d’instance dédiée de type CAP, les AESH relèvent de commissions communes à l’ensemble des non-titulaires, ce qui rend leur représentativité spécifique difficile à isoler. Le dialogue social fonctionne dès lors en silos, par métiers, et aborde peu les enjeux de coopération professionnelle entre enseignants et AESH, pourtant centraux pour la mise en œuvre de l’école inclusive. Les organisations syndicales d’enseignants mettent principalement en avant la gestion de l’hétérogénéité des élèves, sans formuler de demandes de formation conjointe avec les AESH ni d’outillage de la co-construction pédagogique, tandis que les priorités des AESH demeurent essentiellement statutaires et indemnitaires. Malgré les rappels de la DGESCO, notamment dans le guide d’entretien enseignant-AESH-famille, sur l’importance du travail collectif et du positionnement professionnel, ces dimensions restent peu présentes dans les instances de dialogue social. Les organisations syndicales siégeant au CSA ministériel rencontrées par la mission ont toutes dénoncé la précarité statutaire et salariale des AESH. Elles revendiquent la création d’un corps de fonctionnaire de catégorie B pour les AESH⁵⁸. Elles expriment un fort attachement au lien de subordination pédagogique vis-à-vis de l’enseignant.

La mission a également rencontré le collectif « AESH en lumière » qui revendique sa non affiliation syndicale. Il privilégie une action directe d’influence et d’alerte auprès des élus, en particulier les parlementaires. La mission note que la création de ce collectif, qui a su fédérer très largement sur tout le territoire national, fait office à la fois d’espace de partage sur le métier et d’élaboration de réflexions sur les revendications professionnelles ; il illustre, en répondant à un besoin manifeste, le manque d’un véritable dialogue institutionnel avec les représentants des AESH que ce soit au niveau national ou académique et signale le caractère singulier de leur articulation avec les autres personnels du ministère.

⁵⁶ Le **CSA ministériel** (Comité Social d’Administration) est une instance de dialogue social au sein des ministères, où sont discutées les questions relatives aux conditions de travail, à l’organisation des services et aux politiques sociales concernant les agents.

⁵⁷ La **CCP des contractuels** (Commission Consultative Paritaire) est une instance de dialogue social spécifique aux agents non titulaires de l’État. Elle permet de discuter des questions individuelles et collectives liées à leur carrière, leurs conditions de travail et leur gestion administrative.

⁵⁸ « Reconnaître le métier d’AESH » : Déclaration commune CSAMEN du 6 mai 2025 Les organisations syndicales signataires de la déclaration commune CSAMEN du 6 mai 2025 sont la FSU, la CFDT Éducation Formation Recherche Publiques, l’UNSA Éducation, la CGT Éduc’action, le SNALC et SUD Éducation. FO ne fait pas partie des signataires selon les communiqués syndicaux publiés à cette occasion.

1.3. Des missions hétérogènes, un besoin de professionnalisation et une attractivité qui questionne

1.3.1. La mise en œuvre de la circulaire de 2017 révèle la complexité de fonctions hybrides

1.3.1.1 Un rôle professionnel marqué par l'hybridation des missions

À l'origine, les missions de l'accompagnante scolaire sous le statut d'Auxiliaire de Vie Scolaire avaient été précisées par une circulaire de 2008⁵⁹ qui prévoyait des modalités d'intervention plurielles relevant de l'accessibilité des apprentissages, de l'aide à la personne, des gestes techniques, et de la participation éducative et à l'inclusion scolaire. Après la mise en place du statut des AESH, la définition de leurs missions a été précisée par la circulaire n° 2017-084 du 3 mai 2017.

Les activités des personnels chargés de l'aide humaine sont divisées en « trois domaines » :

- l'accompagnement dans les actes de la vie quotidienne, qui relève d'une logique d'aide à la personne (sécurité, installation, déplacement, alimentation, hygiène, etc.) ;
- l'accompagnement dans l'accès aux activités d'apprentissage, relevant d'une logique pédagogique ;
- enfin, l'accompagnement à la vie sociale et relationnelle et à la participation à la vie de l'école, relevant d'une logique éducative et d'intégration.

Cette tripartition inscrit dès l'origine une hybridation de fonctions⁶⁰ : les AESH se situent à la croisée du champ médico-social, éducatif et pédagogique.

Les circulaires de 2019⁶¹ ne modifient pas le contenu de ces missions⁶², et instaurent la fonction d'AESH référente, chargée d'un appui méthodologique auprès de ses pairs⁶³.

Dans la pratique, **les trois missions se scindent en deux**. Le premier versant de l'activité d'accompagnement, **au cœur de la fonction de compensation**, réunit **l'aide à la vie quotidienne et l'aide à la vie sociale**. Ce volet mobilise l'essentiel du temps en classe.

Le second versant, **l'accessibilité aux apprentissages**, soulève des ambiguïtés. Bien que la circulaire sépare clairement l'acte pédagogique (enseignant) du soutien à l'élève, cette frontière reste difficile à appliquer. Les tâches s'entremêlent, créant une zone grise où assistance, pédagogie et gestion du comportement se confondent, parfois au détriment des prérogatives enseignantes.

L'ambiguïté ne vient pas du texte, mais de la difficulté à concilier pédagogie et aide à la pédagogie. Faute de cadre clair, les AESH manquent de repères et peuvent se voir confier des tâches relevant explicitement de la pédagogie ou de la discipline, dépassant leur mission d'accompagnement humain.

⁵⁹ Ministère de l'Éducation nationale, « Assistants d'éducation. Formation des auxiliaires de vie scolaire », circulaire n° 2008-100 du 24 juillet 2008, NOR: MENE0800533C, BOEN n° 31 du 31 juillet 2008. L'annexe 3 de la circulaire précise les « fonctions » dont sont chargés les AVS qui sont : « Accueillir l'élève handicapé et l'aider, entre autres, dans ses déplacements, aider l'élève à effectuer les actes de la vie quotidienne qu'il ne peut faire seul en raison de son handicap (toilettes, prise de repas, aide matérielle...), favoriser la communication entre l'enfant et ses pairs, favoriser la socialisation de l'élève handicapé et contribuer à assurer à l'élève des conditions de sécurité et de confort ».

⁶⁰ Voir Bordeaux, M. et Bourget, G. (2009). Le personnel accompagnant scolaire, une approche socio-historique. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 45(1), 55-69. <https://doi.org/10.3917/nras.045.0055>. Les auteurs interrogent « la nature hybride et indéfinie de l'accompagnant scolaire, ni enseignant, ni éducateur, rend actuellement impossible la constitution d'une culture professionnelle propre à ce « métier » situé à l'interstice de deux territoires professionnels cloisonnés depuis des décennies. »

⁶¹ En particulier la circulaire n° 2019-090 du 5 juin 2019, relative au cadre de gestion des AESH, et la circulaire n° 2019-088 de la même date, sur l'école inclusive.

⁶² Les dispositions de la circulaire de 2019 viennent consolider le cadre administratif et organisationnel du dispositif. Elles se substituent à certaines dispositions de la circulaire n° 2017-084 du 3 mai 2017 afin d'établir une gestion plus pérenne et de renforcer l'appartenance des AESH à la communauté éducative, notamment par l'instauration d'un entretien d'installation. Cette évolution s'inscrit dans le prolongement de la loi du 26 juillet 2019 pour une École de la confiance, qui généralise les pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL) et introduit, à l'article L. 351-3 du code de l'éducation, la possibilité pour les établissements de mutualiser les moyens d'accompagnement humain dans le respect des notifications de la CDAPH.

⁶³ Cette fonction a été précisée par l'arrêté du 29 août 2020.

La porosité entre soutien à l'élève et aide à l'enseignant est d'autant plus marquée que les moyens de formation, de supervision et de temps de concertation demeurent insuffisants. La réalité du métier dépend ainsi fortement du contexte d'exercice, du niveau de compétence des accompagnantes et de la qualité de la coopération avec les équipes éducatives. L'intégration dans la communauté scolaire reste très variable : certains établissements favorisent une collaboration effective, mais nombre d'AESH rencontrées indiquent être encore tenues à l'écart des réunions pédagogiques ou des équipes de suivi de la scolarisation, en raison d'emplois du temps inadaptés⁶⁴.

1.3.1.2 La prédominance de l'aide humaine mutualisée renforce la nécessité d'articulation de l'accompagnement humain avec l'accessibilité pédagogique

La circulaire de 2017 distingue trois modalités d'accompagnement :

Type d'aide	Définition	Fonctionnement	Public concerné
Aide individuelle	Accompagnement dédié pour un élève nécessitant une attention soutenue et continue.	Notification précise du temps hebdomadaire et des activités principales.	Élèves dont le handicap exige une présence constante d'une AESH.
Aide mutualisée	Accompagnement partagé entre plusieurs élèves n'exigeant pas une attention exclusive.	L'AESH partage ses interventions entre différents élèves, la répartition des horaires étant décidée localement.	Élèves ayant des besoins modulables dans le temps et les activités.
Aide collective	Mission d'accompagnement collectif dans une ULIS : aide à l'ensemble des élèves du dispositif, soit au sein de l'ULIS, soit lors des temps d'inclusion dans les classes ordinaires	Relève de l'autorité académique et ne dépend pas d'une décision de la CDAPH.	Élèves scolarisés en ULIS

Décret n° 2012-903 du 23 juillet 2012 relatif à l'aide individuelle et à l'aide mutualisée apportées aux élèves handicapés

Circulaire n° 2017-084 du 3 mai 2017 relative aux Missions et activités des personnels chargés de l'accompagnement des élèves en situation de handicap

L'aide individuelle est accordée par la MDPH lorsqu'un élève a besoin d'une « attention soutenue et continue », tandis que l'aide mutualisée est accordée pour des besoins d'attention plus limités, permettant éventuellement un suivi séquentiel de plusieurs élèves par une même AESH⁶⁵.

L'aide mutualisée n'est pas une aide collective à la disposition de l'enseignant. Elle accompagne des élèves nommément désignés par la CDAPH mais sa quotité horaire d'intervention auprès de chaque élève est fixée par l'éducation nationale.

Selon les données communiquées par la DGESCO, au 31 octobre 2025, l'aide mutualisée (AESH-m) constituait la modalité largement majoritaire dans les notifications d'accompagnement des élèves en situation de

⁶⁴ Ce défaut de participation nourrit une méconnaissance réciproque et contribue à leur invisibilité dans le collectif de travail. De manière générale, la reconnaissance professionnelle demeure partielle et fortement tributaire de la relation quotidienne avec les enseignants, oscillant parfois entre collaboration, subordination et délégation de tâches peu valorisée. Sur ce point voir l'analyse de Buisson-Fenet, H. (2024). Les formes changeantes de l'invisibilité. Les AESH, entre reconnaissance et subordination. Centre Alain Savary, ENS de Lyon. [En ligne]. Disponible sur: <https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/thematiques/ecole-inclusive/les-formes-changeantes-de-linvisibilite-les-aesh-entre-reconnaissance-et-subordination> (consulté le [date de consultation]).

⁶⁵ Dans les deux cas, il s'agit d'un droit individuel ouvert à chaque élève, fondé sur le principe de compensation du handicap (loi du 11 février 2005, art. L. 114-1 et L. 351-3 du Code de l'éducation). La circulaire précitée (§ 3.1) rappelle d'ailleurs que « l'aide mutualisée est accordée à plusieurs élèves dont les besoins d'accompagnement ne requièrent pas une aide individuelle permanente. Elle reste prescrite au bénéfice de chaque élève par la CDAPH ».

handicap, la moyenne nationale se situant autour de 62 % d'aides mutualisées contre 38 % d'aides individuelles. La proportion d'ESH accompagnés par des « AESH mutualisés » est passée de 18,4 % à 38,9 % entre 2017 et 2021⁶⁶.

Cette évolution a des conséquences sur l'exercice des missions des AESH. La mission mutualisée permet officiellement de concentrer l'aide sur les besoins, qui peuvent être ponctuels, des élèves, mais elle s'opère, comme pour les « AESH-i », dans un cadre très large d'intervention : aide physique, soutien pédagogique, gestion comportementale.

Faute d'une évolution des missions elles-mêmes, l'intervention des AESH-m se cale *de facto* sur celle des AESH-i, mais avec des quotités horaires moindres. La mission a recueilli plusieurs témoignages d'AESH qui se plaignent d'un émiettement de leur intervention auprès de plusieurs élèves, parfois pour une seule heure d'accompagnement, souvent dans des écoles ou des établissements différents. Dans le cas d'interventions manifestement insuffisantes et peu articulées aux besoins de l'enfant, elles expriment le sentiment d'être une variable d'ajustement pour assurer l'effectivité d'une notification, au détriment de leur mission. La « mutualisation » est vécue comme un facteur de perte de sens, sans recours disponible, l'établissement d'exercice n'étant pas le lieu où se prennent les décisions qui les concernent.

1.3.2. La fonction d'AESH référente a été instituée pour offrir aux accompagnantes un appui de proximité fondé sur l'entraide entre paires

La fonction d'AESH référente, créée par la loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance et intégrée à l'article L.917-1 du Code de l'éducation, vise à reconnaître des accompagnantes expérimentées chargées de soutenir leurs paires. Entrée en vigueur à la rentrée 2020, cette mission est encadrée par un arrêté du 29 juillet 2020 « relatif aux missions et aux conditions de désignation des accompagnants des élèves en situation de handicap référents prévus à l'article L. 917-1 du code de l'éducation ».

L'arrêté de 2020 définit le rôle de la référente : apporter aide et appui méthodologique aux AESH d'un secteur géographique, soutenir les nouvelles recrutées, contribuer à la mutualisation des pratiques à différents niveaux et participer éventuellement aux actions de formation. La référente exerce dans le cadre d'une lettre de mission fixant ses priorités et la part de son temps de travail dédiée à cette fonction. Pour être désignée, une AESH doit justifier d'au moins trois ans d'expérience sur les six dernières années, d'un parcours diversifié auprès d'élèves en situation de handicap et d'une formation dans le champ de l'école inclusive. La sélection, organisée par l'IEN ASH sous l'autorité du DASEN, se déroule sur candidature, avec une formation spécifique à la prise de fonction.

Si le dispositif précise les missions, il laisse en revanche dans l'ombre la question de la charge de travail et de la rémunération associées, suscitant des interrogations. La fonction d'AESH référente répond au besoin d'appui professionnel de proximité des AESH. Leur rôle consiste à conseiller et accompagner leurs paires, lors d'entretien ou en co-intervention en classe. En sus de leur fonction, elles pratiquent le plus souvent elles-mêmes des accompagnements d'ESH.

Les auditions conduites montrent toutefois une mise en œuvre contrastée. Plusieurs AESH référentes rencontrées ont exprimé une réelle motivation à s'impliquer dans cette mission, mais témoignent du manque de temps et de moyens (frais de déplacement, téléphone portable...) pour assurer une régularité suffisante à leur accompagnement. Encore peu identifiées par les accompagnantes recrutées avant 2019, elles souffrent de moyens hétérogènes d'un département à l'autre : le nombre d'AESH suivies par une référente varie fortement, de même que les conditions d'exercice, allant d'une décharge partielle à une décharge complète selon les territoires.

Ainsi, si la fonction d'AESH référente constitue un levier pertinent pour soutenir la professionnalisation et rompre l'isolement des accompagnantes, sa capacité à structurer un véritable appui continu dépend étroitement des ressources allouées, de la clarté du mandat confié et de son appropriation par les équipes locales. Elle représente toutefois un appui précieux à la prise de poste et, sous réserve de temps dédié, un relai de proximité pour soutenir les pratiques professionnelles et structurer un premier niveau de professionnalisation.

⁶⁶Voir : Rapport IGAS-IGÉSR Acte II-école inclusive (2025) annexes.

Pour que les AESH référentes puissent exercer pleinement leur mission, il est nécessaire de passer d'une indemnisation symbolique (600 €⁶⁷) à une véritable reconnaissance contractuelle des missions exercées par les AESH référents

Recommandation n° 5 : Valoriser et sécuriser la fonction d'AESH référente par une durée contractuelle de référence à 45 semaines minimum, la création d'au moins un poste par PIAL, et une lettre de mission contractualisée. Consacrer le rôle de l'AESH référente comme conseillère RH de proximité du PIAL, formée et habilitée à remonter les difficultés et à proposer des solutions locales.

1.3.3. In fine, une professionnalité indissociable d'une présence auprès de l'élève et un temps de travail conditionné par le temps scolaire

La professionnalité des AESH relève de l'accompagnement humain, fondamentalement ancré dans une présence effective auprès de l'élève, qui structure l'ensemble de leur temps de travail.

La question du temps de travail des AESH s'examine donc dans ce cadre spécifique. La présence de l'AESH n'étant pas requise en dehors du temps scolaire, son activité s'exerce à temps incomplet car limitée à la durée des périodes scolaires, soit 36 semaines dans l'année.

Afin d'intégrer les dimensions nécessaires à l'exercice de la fonction, le temps de service a été étendu à 41 semaines pour couvrir, par exemple, l'accompagnement du ou des élèves, les activités préparatoires ou connexes réalisées pendant ou hors de la période scolaire, les réunions et formations requises.

Détermination des heures connexes : base de calcul et principe de proportionnalité

Le décret n° 2023-597 du 13 juillet 2023 fixe la durée annuelle de travail des AESH à 1 607 heures pour un temps complet et prévoit, en son article 4, que cette durée est calculée au prorata du temps incomplet prévu au contrat :

« La durée de travail annuelle est calculée au prorata du temps incomplet prévu au contrat. »

La circulaire n° 2019-090 du 5 juin 2019 précise l'organisation du service, distinguant :

- 36 semaines de présence auprès des élèves,
- 5 semaines dédiées aux activités dites "connexes" : formation, réunions, concertation, préparation, participation à des temps institutionnels.

Ces cinq semaines constituent la base nationale de calcul des heures connexes. Elles ne s'ajoutent pas aux obligations de service hebdomadaires mais sont incluses dans la durée annuelle de travail. Leur volume est donc strictement proportionnel à la quotité inscrite au contrat : un AESH employé à 50 %, 62 % ou 75 % accomplit 50 %, 62 % ou 75 % du volume d'heures connexes d'un temps plein.

Pourtant, le décret n° 2014-724 du 27 juin qui fixe les conditions de recrutement et d'emploi des AESH précise que « *les AESH peuvent être recrutés à temps complet ou incomplet*⁶⁸ ». La circulaire ministérielle d'application n° 2014-083 du 8 juillet 2014 ne limite pas les obligations de service des AESH au seul temps d'accompagnement notifié par la Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) pour l'élève en situation de handicap. Elle a élargi les obligations de service à toutes les activités liées à la mise en œuvre du projet personnalisé de l'élève pour que le décompte d'heures effectuées permette la signature de contrats à temps complet, notamment par un service réparti sur plusieurs établissements.

En conséquence, la question du temps de travail demeure un point dur d'un éventuel rapprochement des statuts entre celui des AESH et celui d'autres professions comme celle des ATSEM ou des moniteurs-éducateurs. Dans la fonction publique territoriale, le temps de travail est régi par la durée légale fixée à 35 heures hebdomadaires, soit 1 607 heures de travail effectif par an, conformément aux dispositions générales

⁶⁷ Un décret et un arrêté du 23 octobre 2020 ont prévu une indemnité annuelle (« indemnité de fonctions particulières »). Celle-ci est d'un montant, plutôt modeste, de 600 € par an, soit 50 € par mois, l'indemnité étant versée mensuellement. Cf. décret n° 2020-1287 du 23 octobre 2020 portant création de l'indemnité de fonctions particulières allouée aux accompagnants des élèves en situation de handicap exerçant les missions de référent prévues à l'article L. 917-1 du code de l'éducation ; arrêté du 23 octobre 2020 fixant le montant de l'indemnité de fonctions particulières allouée aux accompagnants des élèves en situation de handicap exerçant les missions de référent prévues à l'article L. 917-1 du code de l'éducation (Journal officiel du 24 octobre 2020).

⁶⁸ Article 4.

applicables aux agents territoriaux. Le calcul standard repose donc sur la formule 35 heures × 52 semaines, ajustée selon le principe d'annualisation du temps de travail⁶⁹.

La comparaison avec d'autres métiers du secteur social révèle une spécificité majeure des AESH : contrairement aux professionnels disposant d'un volume horaire annualisé incluant des plages d'activité hors contact direct avec les usagers, **le cœur du métier d'AESH repose sur la co-présence avec l'élève, strictement alignée sur le temps scolaire**. La reconnaissance de 200 heures d'activités connexes ne comble pas l'écart entre leur temps d'intervention effectif (24 h hebdomadaires en primaire, 28 à 30 h en secondaire, sur 36 semaines) et l'obligation légale de 1 607 heures pour un temps plein dans la fonction publique.

Cette **dépendance structurelle au rythme scolaire** consacre un temps de travail incomplet par nature, intrinsèquement lié à la logique de leurs missions : **soutenir l'autonomie, faciliter l'accès aux activités d'enseignement et accompagner les gestes d'apprentissage**. Ainsi, toute réflexion sur leur statut ou la question du temps complet doit intégrer ce principe fondamental : **la professionnalité des AESH se définit avant tout par une fonction d'accompagnement en présence**, élément constitutif de leur identité professionnelle et difficilement extensible sans une refonte profonde du métier.

1.3.4. Une formation à l'emploi postérieure à la prise de fonctions et une formation continue trop peu investie

La formation des AESH est prévue par l'article L. 917-1 du code de l'éducation, qui dispose qu'elles bénéficient d'une formation spécifique pour l'accomplissement de leurs fonctions et d'une formation professionnelle continue⁷⁰.

1.3.4.1 Une formation professionnelle d'adaptation à l'emploi qui demeure aléatoire

La circulaire n° 2019-090 du 5 juin 2019 a rendu obligatoire une formation d'adaptation à l'emploi sur une durée minimale de 60 heures⁷¹ qui doit être complétée par un dispositif de formation continue sur le temps de service et, autant que possible, en dehors du temps scolaire des élèves.

La gestion de la formation est assurée au niveau départemental par le service de l'école inclusive (SDEI) des DSDEN, qui est le niveau de pilotage des moyens d'accompagnement humain et de la programmation des actions de formation. La nécessité d'anticiper les actions de formation à partir d'une analyse des besoins, en lien étroit avec le pilote du PIAL, est rappelée à la fois par le vade-mecum PIAL (édition 2020) et par plusieurs rapports récents⁷².

⁶⁹ Les collectivités peuvent, en fonction des nécessités du service, organiser le travail sous forme de modulation ou d'horaires décalés, notamment dans les établissements médico-sociaux où les interventions se font souvent en roulement (matin, après-midi, nuit, week-end ou jours fériés). Dans les services territoriaux de l'enfance ou de l'action sociale, les horaires sont en général réguliers mais peuvent inclure des astreintes ponctuelles liées aux besoins d'accompagnement ou aux réunions d'équipe.

⁷⁰ Cf. article L. 917-1, al.5 : « Les accompagnants des élèves en situation de handicap bénéficient d'une formation spécifique pour l'accomplissement de leurs fonctions, mise en œuvre en collaboration avec les associations d'aide aux familles d'enfants en situation de handicap. Ils peuvent demander à faire valider l'expérience acquise dans les conditions définies aux articles [L. 2323-10](#), [L. 6111-1](#), [L. 6311-1](#), [L. 6411-1](#) et [L. 6422-1](#) du code du travail. Leur formation professionnelle continue est fixée conformément à un référentiel national et adaptée à la diversité des situations des élèves accueillis dans les écoles et établissements d'enseignement. Un arrêté du ministre chargé de l'éducation nationale précise le cahier des charges des contenus de la formation continue spécifique concernant la prise en charge des enfants en situation de handicap ».

⁷¹ Elle est instituée par la circulaire n° 2019-090 du 5 juin 2019 et précisée par l'arrêté du 23 octobre 2019 fixant le cahier des charges de la formation continue spécifique des AESH précisant son contenu ainsi que l'accès à la plateforme *Cap École inclusive* et aux modules d'initiative nationale (MIN-ASH).

⁷² Les documents institutionnels convergent pour souligner que la formation des personnels, et en particulier des AESH, doit être anticipée à partir d'une analyse fine et contextualisée des besoins. Le vade-mecum des PIAL rappelle ainsi que le pilote a la responsabilité d'identifier les besoins du terrain et d'organiser des actions de formation adaptées. Le rapport IGÉSR-IGAS *Acte 2 de l'école inclusive* insiste, pour sa part, sur la nécessité d'un pilotage local de la formation, conçu comme un levier majeur de l'accessibilité pédagogique et reposant sur une évaluation des besoins réalisée par les PIAL et futurs PAS. La Cour des comptes souligne également l'inadéquation persistante d'une offre de formation trop générique, appelant à la construction de modules spécifiques élaborés à partir d'une analyse partagée des besoins professionnels au niveau local. Enfin, la Médiatrice de l'Éducation nationale recommande de renforcer la formation continue en s'appuyant sur cette même analyse partagée au sein des équipes, tout en développant des modules communs aux enseignants et aux AESH, afin de soutenir une compréhension et une prise en charge cohérentes des besoins des élèves.

Encadré – Organisation de l'accueil et de l'accompagnement des nouveaux AESH dans la DSDEN de Seine-et-Marne (77)

La DSDEN 77 a engagé un investissement spécifique dans la formation initiale et continue des AESH, considérée comme un levier d'attractivité et de stabilisation des équipes. Depuis deux ans, chaque rentrée débute par une journée d'accueil animée par la chargée de mission départementale, offrant les premiers repères sur le cadre réglementaire, les missions, la posture professionnelle et l'organisation locale. Dans le mois suivant, chaque nouvel accompagnant rencontre son AESH référente, selon un phasage structuré : quinze jours d'observation et d'échanges réguliers permettent de sécuriser la prise de fonction et de prévenir les difficultés. Les AESH référentes, identifiées pour leur expérience, jouent un rôle majeur d'appui entre pairs. Mobilisées par les chefs d'établissement, les pilotes de PIAL et les pôles ressources, elles accompagnent l'intégration des nouvelles agentes et contribuent au traitement des situations complexes. Ce soutien de proximité est complété par l'intervention de professionnels spécialisés, notamment l'ERDC⁷³, qui aide les équipes à analyser les situations et à élaborer des réponses concertées.

Les entretiens, menés par la mission avec les AESH, révèlent un écart persistant entre les ambitions en matière de formation et la réalité. Cette formation initiale reste perçue comme trop théorique et déconnectée du travail réel, comme en a témoigné une AESH : « *Ma formation initiale, c'était du cours magistral devant 70 personnes* ». Le calendrier de la formation d'adaptation à l'emploi, ultérieure à la prise de poste, peut la différer de plusieurs semaines ou mois. Les AESH se retrouvent alors à gérer des situations complexes — comportements difficiles, troubles importants du spectre de l'autisme, troubles alimentaires ou besoins liés aux transferts et manipulations — sans préparation. Le contenu de la formation elle-même est jugé trop général, avec peu d'éléments opérationnels sur les troubles spécifiques, les situations de crise, ou encore les attentes pédagogiques des enseignants.

1.3.4.2 Une formation continue incomplète artificiellement imputée à des heures d'activités connexes

Les dispositifs de formation actuels demeurent insuffisamment articulés aux besoins du terrain. Bien que certaines académies aient renforcé leurs offres de formation continue (notamment par des partenariats avec le secteur médico-social), La plupart des actions de formation continue sont programmées sur le temps scolaire, ce qui place les accompagnantes face à un dilemme : se former ou maintenir leur présence auprès de l'élève. Dans certains établissements, l'absence de solution de remplacement les contraint à renoncer à une partie de l'offre formative. Pourtant le statut des AESH prévoit explicitement que les temps de formation sont à décompter des activités « connexes » qui s'ajoutent au temps de présence auprès des élèves.

Si, par conséquent, les formations devraient se tenir en dehors du temps scolaire, la mission a pu constater que les accompagnantes et l'institution sont variablement disponibles pour suivre ou organiser ces actions de formations hors temps scolaire, par exemple pendant les « petites vacances ». L'usage des heures connexes apparaît, en pratique, peu conforme aux textes, considéré par les responsables hiérarchiques d'une partie des AESH comme une souplesse permettant de leur assurer un complément de rémunération sans contrepartie. Les AESH en ont porté témoignage, réticentes à se rendre à des formations en dehors de leurs heures de service d'accompagnement, et estimant que cela représente une charge supplémentaire dans leur service, alors même qu'elle est inscrite à leur contrat. Selon les textes, le service des AESH est construit autour d'un temps incomplet strictement lié aux besoins d'accompagnement élève, tandis que les activités connexes peuvent être placées à d'autres moments de la semaine, mais en pratique ce complément de service ne s'articule pas toujours avec l'emploi du temps prescrit ni avec les contraintes personnelles des agents.

Malgré les limites de l'offre existante, les AESH décrivent un apprentissage réel, essentiellement empirique. Les formations, même appréciées, sont jugées « déconnectées » sans articulation avec les cas concrets.

Le parcours de formation des AESH représente un levier majeur pour définir des perspectives de progression pour celles-ci. Or, il demeure un déficit central de leur emploi. Les parcours restent en conséquence stationnaires, sans véritable reconnaissance des compétences pédagogiques ou relationnelles acquises, exception faite de l'évolution vers la fonction d'AESH référente.

⁷³ Enseignant ressource pour les difficultés de comportement.

Recommandation n° 6 : Clarifier le décompte des heures connexes en veillant au suivi de leur utilisation pour la formation ; mieux articuler les actions de formations avec les besoins de terrain : accompagnement éducatif, médiation, pédagogie inclusive, gestion de situations complexes.

1.3.5. Une attractivité complexe à évaluer

Le défaut d'attractivité du métier d'AESH, est souvent invoqué pour expliquer les situations où les notifications d'accompagnements ne sont pas effectives, ou bien pour réclamer une amélioration du statut des AESH⁷⁴. Le recrutement massif des dernières années a toutefois démontré un intérêt pour la mission et ce, sur tout le territoire ; les contraintes budgétaires ont pesé davantage que le manque d'attractivité pour répondre au besoin d'accompagnement⁷⁵.

Si certaines académies, notamment en Île-de-France, ne parviennent pas à consommer tous les emplois d'AESH alloués, les raisons en sont multiples selon la DGESCO : faibles rémunérations, turnover important et, dans certains territoires ruraux, difficulté à trouver des candidats. Le manque de ressources humaines ou le manque de moyens pour les recruter peut conduire les PIAL à fractionner en très faibles quotités le niveau d'accompagnement dont ils font bénéficier un élève notifié d'une aide mutualisée. Les gestionnaires départementaux ont confirmé à la mission que la première cause de non prise en charge est la tension sur des moyens contraints, et non un choix pédagogique fondé sur une révision des besoins de l'enfant (autonomie croissante, diminution de l'étayage par anticipation d'une révision de la notification). Dans le département de la Côte-d'Or (académie de Dijon), la DSDEN a fait état d'une dotation d'emplois d'AESH insuffisante qui a deux conséquences : la quotité de service de chaque AESH est maintenue autour de 57 % d'un temps plein, sur les territoires en déficit de postes, les « *marges ainsi constituées permettent d'assurer l'accompagnement de nouveaux élèves notifiés* ».

À partir d'un fichier fourni par la DGRH, la mission a pu calculer le taux de fidélisation national des AESH recrutées sur 2 ans, (janvier- août 2023 et encore en poste au 1^{er} septembre 2025) qui est de 77,8 %, d'où se déduit un taux de rotation national (agents partis, toutes causes confondues) de 22,2 %⁷⁶. À titre de comparaison, le taux de maintien des éducateurs spécialisés à deux ans se situe à 79 % — très proche donc du taux constaté pour les AESH⁷⁷.

1.4. Une politique d'amélioration de la qualité de l'emploi permettrait de mieux reconnaître les contraintes particulières du métier d'AESH

1.4.1. Une réforme structurelle des conditions d'emploi et de travail des AESH, dans le cadre de « l'acte II de l'école inclusive », a été annoncée mais elle nécessite des efforts budgétaires

En avril 2025, 64 % des 140 000 AESH (personnes physiques) exerçaient en contrat à durée indéterminée (CDI)⁷⁸. Cette stratégie de pérennisation massive dans l'emploi contractuel des AESH appelle la mise en

⁷⁴ « Le cumul de ces précarités explique le manque d'attractivité du métier d'AESH, qui fait face à une pénurie de plus en plus inquiétante de candidats, à une volatilité grandissante de ses personnels en poste, à des défections de plus en plus nombreuses. » Cf. Sénat, Rapport d'information n° 568 (2022-2023) M. Cédric Vial au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication, sur « les modalités de gestion des AESH, pour une école inclusive ».

⁷⁵ En 2022, lors du débat parlementaire autour proposition de loi visant à lutter contre la précarité des accompagnants d'élèves en situation de handicap et des assistants d'éducation, des arguments comparables ont été mis en avant pour dénoncer les conditions de travail des AESH qui compromettraient leur recrutement en grand nombre en raison de « la piètre reconnaissance et la faible attractivité de leurs fonctions » Cf Sénat, Rapport n° 171 (2022-2023) de Mme Marie-Pierre Monier, fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication sur la proposition de loi visant à lutter contre la précarité des accompagnants d'élèves en situation de handicap et des assistants d'éducation, 1^{er} décembre 2022

⁷⁶ En excluant les académies ultra-marines (Guadeloupe, Guyane, La Réunion, Martinique, Mayotte), sur la période considérée, les trois meilleures académies en fidélisation des AESH (et donc les plus faibles en rotation) sont : Strasbourg (85,1 %), Amiens (84,3 %) et Nice (83,7 %). À l'inverse, les académies avec la plus faible fidélisation (et donc la plus forte rotation) sont : Corse (63,3 %), Versailles (69,8 %) et Nantes (71,9 %).

⁷⁷ Voir par exemple les études relatives aux éducatrices spécialisée et Aides médico-psychologiques publiées sur le site de la DREES : Poulain, J. (2025, mars). [Éducatrices spécialisées : neuf ans après l'entrée dans la profession, une sur deux a quitté le métier](#), Drees, *Études et Résultats*, 1329 ; et Poulain, J. (2024, octobre). [Aides médico-psychologiques : sept ans après l'entrée dans la profession, une sur deux a quitté le métier](#), Drees, *Études et Résultats*, 1314

⁷⁸ Rapport au Parlement sur l'application de la loi n° 2022-1574 du 16 décembre 2022 visant à lutter contre la précarité des accompagnants d'élèves en situation de handicap et des assistants d'éducation, consultable sur :

œuvre d'une politique de ressources humaines garantissant à la fois la professionnalisation du métier et des conditions d'exercice adaptées à leurs missions. Une réforme structurelle des conditions d'emploi et de travail des AESH avait pourtant été annoncée dès novembre 2022. L'engagement des gouvernements successifs depuis 2023 a toujours été de professionnaliser ces personnels et d'améliorer leurs conditions de rémunération, en permettant à celles et ceux qui le souhaitent de bénéficier d'un contrat à temps complet. Or, à date, seulement 2 % des AESH bénéficient d'un temps complet et 86 % ont une quotité de travail inférieure à 62 %.

Aucune des tentatives de permettre le passage à un temps complet, que ce soit le projet de transformation de fusion des AESH et des AED dans un nouveau cadre d'emploi d'assistant de réussite éducative (ARE)⁷⁹ ou bien la dernière en date qui est celle de la prise en charge par l'État de la pause méridienne⁸⁰, n'ont abouti (voir annexe 9).

1.4.2. Mieux prendre en compte les conditions d'exercice : reconnaître et compenser les contraintes de travail

Les AESH exercent dans des conditions qui cumulent temps partiel imposé, horaires fragmentés et multiples lieux d'intervention. Cette fragmentation du temps de travail, souvent réparti sur plusieurs établissements et entrecoupé de déplacements non rémunérés, fragilise leur équilibre de vie et leur revenu global. Une reconnaissance explicite de ces contraintes apparaît indispensable. Les affectations multiples qui engendrent des contraintes spécifiques pourraient être reconnues par une indemnité forfaitaire.

Les AESH sont contractuellement affectés sur une zone géographique élargie (PIAL), couvrant plusieurs écoles ou établissements, ce qui autorise une intervention sur différents lieux. Pourtant, cette flexibilité contractuelle se traduit par une réalité hétérogène sur le terrain.

Selon le dernier Panorama statistique de la DEPP⁸¹, à peine la moitié des AESH exercent sur un seul site : seulement 25 % sont affectés à une seule école et 27 % à un seul établissement du second degré, tandis que près de 48 % interviennent sur plusieurs lieux, le plus souvent en multi-affectation inter-degrés, puisque 39 % accompagnent à la fois des élèves en école et au collège ou lycée. D'autres AESH interviennent dans plusieurs écoles (8 %) ou dans plusieurs établissements du second degré (1 %). Cette mobilité impose de nombreux déplacements, une coordination régulière avec plusieurs équipes pédagogiques, donc des temps non comptabilisés officiellement.

Sans ignorer le besoin de flexibilité dans les affectations, la multi-affectation constitue une contrainte sous-estimée⁸². Elle engendre des frais de déplacement réguliers mal ou peu remboursés et une mobilité contrainte sans reconnaissance indemnitaire.

La mobilité imposée par les PIAL, non compensée financièrement, pèse sur les AESH : déplacements fréquents, emplois du temps fragmentés, difficulté à s'intégrer aux équipes et adaptation permanente à des contextes variés. Contrairement aux enseignants (TZR / TR) qui perçoivent l'ISSR⁸³ pour mobilité ou absence

https://www.legifrance.gouv.fr/contenu/Media/files/autour-de-la-loi/legislatif-et-reglementaire/application-des-lois/rapports-sur-la-mise-en-application-des-lois/2025/rapport_application_loi_2022-1574.pdf

⁷⁹ Lors du CIH du 20 septembre 2023, le Gouvernement avait présenté les prochaines étapes de la trajectoire vers « l'école pour tous ». À cette occasion, la création d'un nouveau métier d'assistant à la réussite éducative (ARE) avait été annoncée. Ce projet visait à instituer un nouveau cadre d'emploi permettant aux accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) et aux assistants d'éducation (AED) qui le souhaitaient d'accéder à un temps plein de 35 heures, en complétant leur service par de nouvelles missions éducatives. Ce projet a finalement été abandonné, mettant un terme à la perspective de fusionner, au moins partiellement, les fonctions d'AESH et d'AED dans un cadre d'emploi commun.

⁸⁰ Loi n° 2024-475 du 27 mai 2024 visant la prise en charge par l'État de l'accompagnement humain des élèves en situation de handicap durant le temps de pause méridienne. Voir partie 2.

⁸¹ Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2024-2025, Octobre 2025, Chapitre 13 : Le bien-être au travail, le climat scolaire et la victimation.

⁸² La dispersion des services des accompagnantes d'élèves en situation de handicap entre plusieurs établissements est une caractéristique qu'avait déjà observée la Cour des comptes qui est directement rattachée selon elle « aux limites des pôles inclusifs d'accompagnement localisés qui font l'objet de critiques récurrentes. » Cf. Rapport p.20.

⁸³ Décret n° 89-825 du 9 novembre 1989 portant attribution d'une indemnité de sujétions spéciales de remplacement aux personnels assurant des remplacements dans le premier et le second degré : L'ISSR compense les contraintes propres à une fonction de

d'affectation fixe, les AESH assument ces contraintes sans indemnité spécifique, bien que cette charge dépasse le cadre strict de l'accompagnement des élèves. Transposer une indemnité de sujétion spéciale adaptée au fonctionnement des PIAL permettrait de reconnaître cette contrainte particulière.

La mission propose la création d'une indemnité forfaitaire sous la forme d'une indemnité de sujétion spéciale de multi-affectation (ISSM-AESH), destinée à reconnaître les contraintes liées, d'une part, à l'alternance de lieux d'exercice différents dans le cadre de l'emploi du temps hebdomadaire et, d'autre part, à la succession de lieux d'exercice différents pendant l'année scolaire (dans ce cas le bénéfice de l'indemnité ne serait ouvert qu'à compter du premier changement de lieu d'exercice).

L'ISSM-AESH serait versée automatiquement (50 €/mois) à toute AESH multi-affectée à la rentrée (au moins deux établissements), sans condition de distance ou de fréquence. Attribuée sur la base des données initiales (emploi du temps, contrat), elle serait maintenue toute l'année scolaire, même en cas de modifications ponctuelles d'affectation. Ce dispositif, simple et pérenne, vise à reconnaître la contrainte structurelle de la multi-affectation, sans alourdir la gestion administrative.

1.4.2.1 Stabiliser les AESH dans les écoles et les établissements quand elles y exercent durablement par une affectation à l'année exclusive de tout déplacement en dehors des opérations de rentrée annuelle

La mission a pu constater que dans beaucoup d'écoles ou d'établissement, un certain nombre d'AESH est durablement affecté parfois depuis plusieurs années. Ce rattachement professionnel durable s'explique le plus souvent par la taille importante de l'école ou de l'établissement. Les besoins d'accompagnement sont constants auprès de certains élèves et se renouvellent régulièrement. Cela permet aux AESH de voir leur activité renouvelée régulièrement (en particulier pour les AESH-m) ou stabilisée durablement lorsqu'elles suivent un élève à titre individuel, souvent tout au long de son parcours dans l'établissement. La mission a pu mesurer la satisfaction des AESH concernées de se sentir mieux intégrées à la communauté éducative et aux équipes pédagogiques. Pour autant, celles-ci ont souvent fait part de leur sentiment d'insécurité concernant leur affectation qui selon elles peut être remise en cause à tout moment par des décisions gestionnaires prises au sein du PIAL.

Un scénario complémentaire au précédent s'inscrit donc dans une logique de stabilité en privilégiant, par principe, une affectation à l'année (AFA)⁸⁴ dans un ou deux établissements au maximum. Cette stabilisation à l'année, reconnue comme orientation nationale (à intégrer dans le cadre de gestion national), serait à réaliser dès lors que l'AESH effectue plus de 80 % de son service dans un même établissement. Elle permet également de réduire la variabilité des interventions et les redéploiements intempestifs, souvent sources de tensions pour les familles, les enseignants et les accompagnantes. L'affectation serait prononcée en début d'année scolaire et pour la durée de l'année scolaire ne pourrait être modifiée qu'à titre exceptionnel, assurant ainsi une protection effective contre les ajustements de circonstance.

Lorsque la répartition des heures notifiées ou les besoins du territoire rendent impossible une AFA, la mobilité intra-PIAL serait encadrée et compensée selon le scénario présenté plus haut.

Recommandation n° 7 : Faire de l'affectation à l'année (AFA) la modalité de référence pour les AESH affectées dans un ou deux établissements, en limitant les cas de dérogation à des nécessités justifiées (évolution de notification, fermeture de classe, force majeure). Créer, pour les AESH non bénéficiaires de l'AFA, une indemnité forfaitaire de sujétion spéciale de multi-affectation (ISSM-AESH).

remplaçant marquée par l'incertitude des affectations et une mobilité imposée tout au long de l'année scolaire. En premier lieu, elle reconnaît la sujétion professionnelle liée à cette mobilité contrainte : le TZR n'étant pas durablement affecté dans un établissement, il peut être déplacé en fonction des besoins du service, et l'ISSR indemnise l'instabilité que cette flexibilité génère.

⁸⁴ L'affectation à l'année (AFA) est une des modalités d'affectation des enseignants titulaires qui s'applique notamment aux personnels enseignants chargés des fonctions de remplaçant qui ne disposent pas d'une affectation fixe dans une école ou établissement mais sont rattachés à une zone de remplacement. Elle correspond à la mobilisation d'un TZR sur un poste vacant pour l'ensemble de l'année scolaire, le plus souvent dès la rentrée de septembre. Bien que leur vocation statutaire soit d'assurer des remplacements temporaires, les TZR sont ainsi fréquemment affectés à l'année sur des postes durablement vacants ou non pourvus. Cette modalité d'affectation emporte des conséquences financières notables, dans la mesure où l'AFA exclut le bénéfice de l'indemnité de sujétions spéciales de remplacement (ISSR), laquelle vise normalement à compenser les contraintes spécifiques liées aux déplacements et à la discontinuité des missions de remplacement de courte durée.

2. L'école pour tous est un enjeu partenarial qui doit conduire le monde scolaire à revisiter sa pratique des coopérations

Les missions des AESH s'exercent dans un contexte scolaire en forte évolution. Les évolutions de leurs missions et de leur rôle dans l'école inclusive sont par définition à considérer à l'aune des mutations que les partenaires de l'école inclusive (ARS, MDPH, collectivités locales mais aussi familles et associations) ont initié ou subissent.

2.1. La stratégie nationale pour l'école inclusive doit clarifier ses concepts et renforcer ses données pour devenir lisible et partagée

2.1.1. L'école inclut les ESH dans la catégorie plus large des EBEP sans définir de politique articulant l'ensemble

2.1.1.1 L'augmentation du nombre d'ESH, une réalité complexe mais manifeste dans la population scolarisée

À la rentrée 2023, 468 270 enfants bénéficiant d'un PPS étaient scolarisés en milieu ordinaire (soit 3,9 % des élèves du milieu ordinaire) ; à la rentrée 2024, ils étaient 496 839⁸⁵ (+ 6 %). La scolarisation en milieu ordinaire s'est accrue en moyenne, depuis 2006, de 5 % par an dans le premier degré et de 10 % dans le second degré⁸⁶. Dans le premier degré, 9 enfants reconnus en situation de handicap sur 10 sont scolarisés à temps plein. Fin 2022, 1 enfant sur 10 accompagnés par un ESMS reste toutefois non scolarisé (8 %), proportion qui a cessé de diminuer depuis 2018 (ils étaient 10 % en 2014, chiffres ES-handicap- DREES).

La question du nombre de personnes en situation de handicap en France n'en est pas moins complexe⁸⁷. La DREES établit en conséquence une fourchette très large, de 5,7 à 18,2 millions de personnes de 5 ans et plus handicapées en France, selon les critères et croisement de critères utilisés. S'agissant des enfants de 5 à 15 ans vivant à domicile, la DREES estime le nombre d'enfants handicapés entre 0,1 et 1,2 million⁸⁸. En pratique, l'approche la plus fréquente du handicap s'opère en s'appuyant sur la reconnaissance administrative du handicap, c'est-à-dire via les droits reconnus par la MDPH.

Sur cette base, entre 2012 et 2022, on constate que le nombre d'enfants bénéficiaires de l'allocation d'éducation de l'enfant handicapé (AEEH) a doublé, passant de 216 400 à 435 000, soit 2,7 % des enfants de moins de 20 ans. En dix ans, ce nombre a augmenté de 7 % par an en moyenne⁸⁹.

2.1.1.2 Le monde scolaire a développé une approche spécifique via la notion d'EBEP, sans y associer de politique dédiée

La France s'est inspirée de la loi sur l'éducation britannique de 1981 (*Education Act*) qui définit l'EBEP comme un enfant rencontrant des difficultés d'apprentissage qui nécessitent des mesures éducatives spéciales⁹⁰. En 2003, la DGESCO donne une classification des élèves pouvant être qualifiés d'EBEP. Cette liste réunit des situations hétéroclites : enfants handicapés, enfants en difficulté scolaire grave et durable, enfants en situation familiale ou sociale difficile, enfants intellectuellement précoces, enfants nouvellement arrivés en France, enfants malades, enfants du voyage, enfants mineurs en milieu carcéral. Cette liste reste en vigueur avec quelques évolutions lexicales.

⁸⁵ Chiffres DEPP et DGESCO, RERS 2025

⁸⁶ *ibid*

⁸⁷ Comme le rappelle la DREES, « il n'y a pas de réponse unique à cette question, parce qu'il n'y a pas de définition unique de ce qu'est une personne handicapée (...) : il n'y a pas de méthode pour dénombrer les personnes handicapées qui fasse l'objet d'un consensus ». En 2022, 14,5M de personnes de 15 ans ou plus déclarent avoir au moins une limitation fonctionnelle sévère⁸⁷ et 5,4M être fortement restreintes dans des activités essentielles du quotidien.

⁸⁸ Chiffres 2022 selon les critères de limitations fonctionnelles sévères et restrictions d'activité globale.

⁸⁹ Chiffres DREES *op cit*

⁹⁰ Seule la loi du 11 février 2005 fait référence. Les textes relatifs aux EBEP sont de niveau réglementaire (circulaires principalement).

Aux origines de la notion d'EBEP

La notion d'élève à besoins particuliers (EBEP) est issue des travaux de Mary Warnock, philosophe spécialiste de l'éducation, placée en 1973 à la tête d'une commission *ad hoc* et chargée de réaliser un audit de l'organisation du système éducatif britannique en lien avec les élèves handicapés et tenant compte de leurs besoins (notamment médicaux). Les travaux de la commission ont adopté une approche systémique, débordant le cadre de l'école mais aussi celui de la question du handicap. « *Nous nous sommes attachés non seulement aux élèves sévèrement handicapés, mais à tous les élèves qui ont besoin d'une éducation spécialisée de quelque forme que ce soit* ».

La priorité du rapport est de donner un contenu à l'« éducation spécialisée » qui « *prend en compte toutes les formes d'accompagnement qui permettent de surmonter les difficultés, quels que soient le lieu et la forme qu'elles peuvent prendre (...). Cela comprend aussi l'idée que, malgré le fait que la nature des troubles que rencontre un élève peut dicter la nature des enseignements et la méthode pédagogique dont il devra bénéficier, le but de leur éducation doit rester le même que tous les autres.* » Le rapport dénonce un système qui repose sur une distinction entre handicap et non handicap, sans rapport avec ce que vivent les élèves.

Depuis 2008, l'OCDE propose également une définition des « *personnes à besoins éducatifs particuliers* », considérées sous l'angle des mesures d'accompagnement : « *[elles] se définissent par les ressources publiques ou privées supplémentaires engagées pour le financement de leur éducation* ». Cette définition est complétée par une approche en trois catégories internationales : les déficiences, les difficultés et les désavantages⁹¹. La pratique des pays membres de l'OCDE est toutefois peu homogène : « *Pour certaines administrations, ce terme porte essentiellement sur le handicap ou l'aspect médical (par exemple pour la communauté flamande de Belgique ou la Suède), alors que pour d'autres, il s'agit davantage des besoins supplémentaires d'apprentissage de ces élèves. Le Portugal, par exemple, a cessé de catégoriser les élèves en 2018. De même, l'Écosse (Royaume-Uni) a adopté le terme « élèves ayant besoin d'une aide supplémentaire. Cette définition est large et s'applique aux enfants ou aux jeunes qui, peu importe la raison, ont besoin d'une aide supplémentaire pour tirer le meilleur de leur enseignement scolaire et être parfaitement inclus* »⁹².

La notion d'EBEP répond à deux objectifs : d'une part élargir au-delà de la reconnaissance de handicap la prise en compte des situations spécifiques des élèves ; d'autre part, centrer les réponses sur le besoin pédagogique et l'accompagnement des apprentissages.

Or, en France, il n'existe pas de suivi statistique de cette population même si, paradoxalement, dans la dernière enquête TALIS (2024), les professeurs français sont parmi les plus nombreux à déclarer avoir plus de 10 % d'EBEP dans leur classe (74 % contre 45 % en moyenne OCDE) et que leur proportion a augmenté de 32 points entre 2018 et 2024⁹³.

La DEPP a mis en place en 2014 une enquête annuelle sur une sous-population, celle des élèves allophones nouvellement arrivés (EANA) mais dont la qualification, pour les besoins de l'enquête, est définie par le passage d'un test de non-maîtrise du français⁹⁴. La mission n'a pas trouvé d'autre dispositif de suivi statistique des EBEP (hors ESH), ce qui rend complexe leur quantification et leur projection sur le territoire.

En pratique, la notion d'élèves à besoins particuliers ne participe paradoxalement pas d'une stratégie de prise en compte des besoins particuliers transverse conduisant à une politique d'accessibilité. La grande

⁹¹ « A/catégorie Déficiences ». Elle concerne les élèves présentant des déficiences ou incapacités considérées du point de vue médical comme des troubles d'origine organique (liés par exemple à des déficiences sensorielles, motrices ou neurologiques). On considère que le besoin éducatif résulte principalement des problèmes imputables à ces déficiences. « B/catégorie Difficultés ». Elle concerne les élèves présentant des troubles du comportement ou des troubles affectifs, ou des difficultés spécifiques d'apprentissage. On considère que le besoin éducatif résulte principalement de problèmes d'interaction entre l'élève et l'environnement éducatif. Catégorie internationale. « C/catégorie Désavantages ». Elle concerne les élèves présentant des désavantages découlant principalement de facteurs socio-économiques, culturels, et/ou linguistiques. Le besoin éducatif consiste à compenser les désavantages imputables à ces facteurs." Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux in Politiques, statistiques et indicateurs, OCDE 2008.

⁹² OCDE (2023), Équité et inclusion dans l'éducation (version abrégée) : La diversité fait la force, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/e9be59d0-fr>

⁹³ OECD. (2025). Results from TALIS 2024. TALIS. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>

⁹⁴ « Un enfant allophone entre dans le champ de l'enquête dès lors qu'il a passé le test de positionnement initial et que celui-ci a identifié son besoin de soutien linguistique. Ces élèves peuvent être scolarisés (...), pris en charge par la mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) ou rester en attente d'une affectation. (...) L'élève sort du champ de l'enquête dès qu'il devient autonome en français et que son besoin disparaît » Note d'information DEPP juin 2025.

hétérogénéité des populations concernées et l'approche par les solutions (intervention des RASED, proposition de PPRE, de PAI ou de PAP principalement, hors situation reconnue de handicap) a conduit à une approche « au cas par cas ».

Seule une sous-partie de l'ensemble, les élèves en situation de handicap, fait l'objet d'une politique construite, portée en partie par des partenaires externes (MDPH et ARS). Ce décalage interroge, alors que la notion d'EBEP porte la promesse d'une universalité de l'accès aux apprentissages⁹⁵.

La mission préconise de mobiliser la recherche et les partenaires (associations de parents, représentants du secteur médical et médicosocial) aux côtés des acteurs de l'École et notamment des enseignants, pour définir le cadre d'une politique d'accessibilité tenant compte des besoins particuliers.

2.1.1.3 Peu activées et ne faisant l'objet d'aucun suivi global, les réponses de droit commun aux « besoins particuliers » doivent être réinvesties à l'heure où s'engagent de nouveaux dispositifs en faveur de l'accessibilité

Dans son rapport public de septembre 2024 sur l'école inclusive, la Cour des comptes relève que « les données présentées par le ministère sont d'une portée limitée puisqu'elles ne renseignent pas (...) sur l'adaptation des enseignements. Elles n'offrent aucun élément d'appréciation sur la différenciation pédagogique (...) et n'indiquent rien sur le volume horaire réalisé. » Il n'existe pas, à ce jour, de dispositif de suivi des plans d'accompagnement mis en œuvre à l'école, qu'il s'agisse des PAI, des PAP et des PPRE⁹⁶. Cette absence d'investissement joue sur la préférence des familles et des associations pour une reconnaissance de handicap par la MDPH au motif qu'elle assure, outre son caractère opposable, un suivi en ESS du plan personnalisé de scolarisation et obligerait à une plus forte vigilance des acteurs de l'école.

Plus largement, les mesures relatives aux aménagements pédagogiques font rarement l'objet d'un suivi, (affectations de matériel pédagogique) voire sont sous-utilisées⁹⁷. C'est notamment sensible pour une des mesures qui semblent le mieux répercuter l'attention aux « besoins particuliers », la « programmation adaptée des objectifs d'apprentissage » (PAOA)⁹⁸, dont le besoin peut faire l'objet d'une notification MDPH au titre du PPS, mais qui est un dispositif de droit commun au même titre que le PAI, le PPRE et le PAP. Or, elle est très rarement utilisée.

La notion de « besoins particuliers » émane d'une conception personnalisée de l'accès aux apprentissages et trouve son ancrage dans la pratique enseignante et ses adaptations. L'émergence des pôles d'appui à la scolarité ainsi que l'expérimentation en cours de lancement des « agents d'accessibilité » constituent à terme un levier important d'aide à la classe et aux enseignants. Une relance de la prise en compte des « besoins particuliers », indépendamment de la reconnaissance de handicap, est aussi une condition de leur réussite.

La mission préconise de procéder à une enquête quantitative et qualitative, le cas échéant sur échantillon, sur les élèves à besoins particuliers et leur accompagnement (nature des aménagements, modalités de suivi, impact sur le parcours) en vue de disposer d'un diagnostic sur les points forts / points faibles dans le premier et second degré (DEPP).

2.1.2. « Besoins particuliers », handicap et « comportements perturbateurs » : un besoin urgent de mieux qualifier la réalité des situations à l'école pour une pleine application de la loi du 11 février 2005

2.1.2.1 Un débat difficile sur la reconnaissance du handicap

La mission a rencontré un nombre important d'associations, le plus souvent portées par des parents d'enfants en situation de handicap, ainsi que des familles dont l'enfant bénéficiait d'une reconnaissance de handicap. Elle a pu mesurer, même si ces parcours de vie débordaient largement le cadre des questions de

⁹⁵ En 2012, Serge Tomazet appelait ainsi « à remettre sur le terrain de l'école le concept de besoins éducatifs particuliers qui tend à devenir un concept administratif lié à la mise en place des dispositifs de compensation » (in « Du handicap aux besoins éducatifs particuliers » 2012, article paru dans Cairn Info)

⁹⁶ Les retards de mise en œuvre du LPI impactent également la constitution de données statistiques relatives aux EBEP.

⁹⁷ Cf la sous consommation persistante des enveloppes de matériel pédagogique.

⁹⁸ Lorsqu'un élève en situation de handicap n'est pas en capacité de suivre les objectifs d'apprentissage du programme, la PAOA permet, dans le PPS, de définir des objectifs d'apprentissage prioritaires, de définir la manière de les atteindre et d'évaluer si les objectifs sont atteints ou pas. L'ESS prend connaissance de cette programmation et s'assure de sa conformité au PPS.

scolarité, l'importance de leur engagement aux côtés de leur enfant, le risque d'épuisement qu'elles encourent, les difficultés que les démarches administratives peuvent représenter.

De même, la mission a pu mesurer leur attachement à la défense de leurs droits, notamment ceux liés à la compensation du handicap dont la MDPH a la responsabilité. Elle a entendu leurs doutes, unanimes, sur la capacité de l'éducation nationale à sortir d'une approche comptable des réponses aux besoins des enfants et leur crainte, en cas de moindre opposabilité de leurs droits, d'une régression des moyens dédiés à l'accompagnement de leurs enfants.

Elle a aussi entendu ces mêmes associations et familles reconnaître que la « protection » d'une reconnaissance de handicap était aussi un moyen mobiliser les enseignants et la communauté éducative, vrai besoin certes mais satisfait par un moyen (la notification par la MDPH) dès lors détourné de sa finalité fondamentale. Pour certaines familles, notamment d'enfants dys, la reconnaissance de handicap facilite la mise en place de mesures d'aménagement pédagogique, relevant normalement du droit commun, parfois plus nécessaires que l'AESH qu'elles demandent également.

Du côté de l'éducation nationale, et sans minorer l'excellence et l'engagement de beaucoup des équipes rencontrées, en établissement, dans l'administration départementale ou en circonscription, la mission a souvent entendu une préoccupation majeure, non sur les situations de handicap à l'école en général, mais sur les comportements violents. La communauté éducative, enseignants et AESH, par défaut de solution alternative, renvoie vers la reconnaissance de handicap et l'étayage par une aide humaine l'accueil des enfants dont le comportement « perturbe » la vie scolaire. L'approche par le handicap est alors mise au service d'une gestion des classes.

Enfin, les personnels issus du secteur médicosocial (éducateurs spécialisés, pédopsychologues, ergothérapeutes...) font également part tout à la fois, du besoin de soutenir la communauté éducative face à des cas complexes mais d'un risque de surréaction face à des profils d'enfants qui peuvent avoir un besoin temporaire d'aide sans relever d'une reconnaissance de handicap.

Structuré autour de ces anticipations négatives et des craintes de modifier des équilibres précaires, le débat sur la reconnaissance du handicap est bloqué. Le processus créé par la loi de 2005 repose pourtant sur l'évaluation des besoins de l'enfant dans son environnement et non sur la mesure de ses incapacités supposées à se plier à une « norme » dont il faudrait, par diverses compensations, lui permettre de respecter le caractère impératif.

2.1.2.2 La totalité des rapports consacrés à l'école inclusive ont pointé le risque d'un usage inapproprié de la reconnaissance de handicap mais leur alerte est restée sans suite

L'IGF et l'IGÉSR, dans leur rapport de 2022, qualifiaient de poreuse la frontière entre « *situation de handicap et simple difficulté scolaire remédiable* ». Pour sa part, la Cour des comptes dans son rapport de septembre 2024 souligne que « *penser en termes de besoins éducatifs particuliers peut conduire à faire de tout élève un enfant "à risque", dans une approche extensive de la politique inclusive et à provoquer une extension de la notion de "handicap", au risque d'y associer des problématiques de natures très variées (sociales, scolaires, cognitives, sanitaires)* ».

De même la mission de l'IGAS relative aux MDPH (2024) fait état dans son rapport de doutes des équipes pluridisciplinaires sur le bien-fondé de certaines demandes qui, en cas de rejet, donnent lieu à des recours administratifs préalables obligatoires voire des contentieux le plus souvent gagnés par les familles, la mesure d'aide humaine étant le pivot sur lequel se joue la reconnaissance de handicap, là où la reconnaissance de handicap devrait plutôt la précéder.

Dans le cadre d'une étude en psychologie expérimentale sur les croyances et les attitudes des acteurs du système scolaire envers les ESH commanditée par la Cour des comptes⁹⁹, il ressort une association forte entre les termes « handicap » et « incompétence », démontrant une difficulté à comprendre et qualifier la difficulté

⁹⁹ Étude réalisée en octobre 2023 auprès de 2084 établissements.

scolaire, aussi bien que le handicap en milieu scolaire¹⁰⁰. Or, l'ensemble de ces rapports relèvent également, comme les interlocuteurs de la mission l'ont fait, l'importance du rôle de « prescripteur » d'aide humaine des enseignants via le Gevasco ; leur compréhension du handicap est un élément crucial, aujourd'hui défaillant, de l'instruction des dossiers soumis à la MDPH.

2.1.2.3 Oser le débat de la juste reconnaissance du handicap dans l'intérêt de l'enfant

La mission mesure la difficulté de questionner les mesures de reconnaissance du handicap, dans un contexte, d'une part, de situations d'urgence des familles souvent en grand besoin d'aide, d'autre part, d'insuffisance flagrante des dispositifs de réponse à leurs besoins, tant dans le secteur médicosocial que dans le cadre de l'accompagnement à la scolarité¹⁰¹.

Pourtant, il semble urgent de disposer d'une analyse partagée, fondée sur des situations individuelles, de la jurisprudence constituée par les CDAPH. Certes, la reconnaissance de handicap repose sur une évaluation individuelle des besoins, sur la base d'un référentiel commun aux MDPH, mais il serait utile de pouvoir examiner, par exemple, les cas ayant donné lieu à recours sur des demandes de reconnaissance du handicap en situation de scolarité et d'étudier en quoi les solutions de compensation proposées étaient ou non accompagnées de mesures d'accessibilité, d'une part, et orientées vers l'autonomie de l'enfant, d'autre part.

Une telle étude pourrait aider à replacer dans le cadre de la loi de 2005 des principes de jurisprudence qui favorisent le respect prioritaire de l'intérêt de l'enfant, la logique d'adaptation / réexamen des solutions apportées en fonction des besoins de l'enfant, l'analyse des natures de besoin (sociaux, médicaux...) et l'impératif d'adaptation de l'environnement par sa mise en accessibilité, là où, à ce jour, la compensation a pris le pas sur la recherche d'accessibilité universelle.

La mission préconise d'initier un travail de recherche-action sur la reconnaissance du handicap pour les enfants scolarisés avec une étude spécifique des recours, en copilotage avec le CNCPH (représentation des MDPH, des familles, des associations et des représentants de l'éducation nationale).

2.1.3. Un travail à plusieurs niveaux sur les données est nécessaire pour créer un socle commun de connaissances, donner de la visibilité aux parties prenantes et piloter des partenariats de territoire

2.1.3.1 Les directions statistiques des ministères concernés ont engagé des travaux, encore inaboutis pour construire un ensemble de données sur la politique d'inclusion scolaire

La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) consacre plusieurs volets de sa publication annuelle, Repères et références statistiques (RERS) aux élèves en situation de handicap bénéficiaires d'un PPS et disposant d'un identifiant national élève (INE)¹⁰². En complément, elle mène tous les ans une enquête auprès de ESMS pour recueillir les données sur les enfants en situation de handicap scolarisés mais ne disposant pas d'un INE (enquête n° 32). Elle avait également initié une enquête longitudinale sur un panel¹⁰³ à la rentrée 2013, aujourd'hui arrivée à son terme.

À la DREES, les données disponibles concernent principalement les adultes et enfants en situation de handicap accueillis en établissements et services médico-sociaux¹⁰⁴, et sont collectées depuis 1982, tous les 4 ans depuis 2006. La DREES est également désormais en charge¹⁰⁵ de l'enquête décennale en population

¹⁰⁰ « Outre les effets négatifs en termes de stigmatisation (Goffman, 1975), le risque majeur est de voir les élèves handicapés "disparaître" derrière leurs étiquettes (...) en amenant les enseignants à adopter des attitudes conformes, non à leurs limitations effectives, mais à celles supposées du fait de leur handicap » Serge Tomazet in « Du handicap aux besoins éducatifs particuliers », 2012.

¹⁰¹ Une association rencontrée par la mission a relevé qu'il était difficile de porter un regard critique argumenté sur le dispositif des AESH alors que celui-ci a continuellement été en sous régime par rapport aux besoins. L'audition fin octobre du ministre de l'Éducation nationale par la commission de l'assemblée nationale sur la santé mentale en a donné une récente illustration avec la très forte croissance du nombre d'enfants reconnus en situation de handicap et notifiés pour une aide humaine, laissés sans solution (12 % en octobre 2025 pour 9 % en mars 2025).

¹⁰² Enquêtes dites n° 3 et n° 12. Ses données alimentent également L'état de l'école et, en version cartographiée, Géographie de l'école.

¹⁰³ 12 800 élèves nés en 2001 ou 2005.

¹⁰⁴ ES-handicap.

¹⁰⁵ Antérieurement INSEE *Handicaps, incapacités, dépendance*.

générale sur l'autonomie dont la collecte et l'exploitation sont en cours, et qui comprend un volet handicap incluant le domicile. L'amélioration progressive du SI des MDPH devrait également faciliter l'accès de la DREES à ces données via un centre de données dédié¹⁰⁶.

Si des échanges existent entre les deux directions, la mission n'a pas eu connaissance d'un programme de travail commun, en vue d'améliorer la couverture de la population en situation en handicap scolarisée ni d'une demande en ce sens des directions métier concernées. Leur coopération semble buter en outre sur le dispositif spécifique d'identifiant de l'Éducation nationale (INE), là où le conseil national de l'information statistique (CNIS) et la CNIL exigent le recours au code statistique non signifiant (CSNS)¹⁰⁷ et le cryptage du NIR. Un premier progrès a toutefois été réalisé, avec la généralisation (encore en cours) de l'INE, qui devrait permettre de simplifier les enquêtes de la DEPP.

Les données statistiques actuelles, complétées des données de gestion émanant de la DGESCO et de la DGRH d'une part, des MDPH et de la CNSA d'autre part, sont encore insuffisamment structurées. Leur éclatement, le caractère aléatoire des remontées par enquêtes et leur incomplétude sont bien identifiés par les deux directions (DEPP et DREES). La mission souscrit aux constats de la mission IGAS-IGÉSR de 2022¹⁰⁸ sur la nécessité d'une meilleure priorité statistique sur ce champ de politique publique, à haute sensibilité, et qui nécessite un socle de données objectivables et récurrentes. Elle invite, en associant le CNIS à la totalité de ces travaux, à une réflexion sur l'harmonisation du suivi statistique entre les deux directions, en lien étroit avec les directions métier et les parties prenantes pour un repérage des besoins non couverts.

La mission préconise d'assurer un pilotage approprié du volet de l'enquête de la DEPP relatif aux AESH et associer des chercheurs à son exploitation.

Recommandation n° 8 : définir un programme de travail commun entre DEPP et DREES sur les données statistiques de l'école inclusive en associant le CNIS à son élaboration (recommandation déjà énoncée par les inspections en 2022)

2.1.3.2 Le pilotage par les données se limite, par défaut, à une focalisation sur les suites données aux notifications d'AESH dont le suivi reste perfectible

La DGESCO tient un tableau de bord, sur la base des remontées des rectorats, du taux de couverture des notifications d'aide humaine auprès des élèves scolarisés en situation de handicap. La mise à jour de ce tableau dont la mission a disposé fin juin de la version arrêtée au 31 mars 2025 pour l'année scolaire 2024-2025 a été à l'origine fin octobre 2025 d'une forte attention médiatique, suite à l'audition des deux ministres en charge respectivement du handicap et de l'Éducation nationale par la commission de l'Assemblée nationale relative à la mission parlementaire sur la santé mentale des jeunes.

Cet épisode illustre l'extrême focalisation du pilotage de l'école inclusive sur la seule donnée du taux de couverture des notifications d'AESH. Sur ce volet sensible, le secteur associatif réclame, afin d'en avoir une image plus exacte, les temps effectifs de scolarisation correspondant aux notifications s'agissant des AESH-i, et des temps attribués par l'éducation nationale s'agissant des AESH-m). Cette donnée de suivi existe sous une forme macro¹⁰⁹ mais, elle ne permet pas d'opérer de rapprochement spécifique entre les notifications et leur mise en œuvre.

¹⁰⁶ Le CNIS a autorisé la DREES à y accéder, avec le statut de « tiers de confiance », sachant que les données déversées dans le centre de données du SI MDPH sont anonymisées.

¹⁰⁷ Défini par la loi pour une République numérique de 2016, le CSNS permet la mise en œuvre d'appariements de fichiers à des fins statistiques en limitant l'usage du NIR. Le principe est d'utiliser une clé d'appariement calculée à partir d'un chiffrement irréversible du numéro de sécurité sociale.

¹⁰⁸ Acte II de l'école inclusive, IGÉSR n° 22-23 107B/IGAS n° 2022-114R – août 2023.

¹⁰⁹ Entre 2017 et 2024 la part des élèves scolarisés à temps partiel diminue dans les deux degrés mais reste plus élevée dans le premier degré.

6 Temps complet de scolarisation des élèves en situation de handicap en classe ordinaire selon le degré de scolarité (en %)

	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Part des élèves à temps complet parmi les élèves scolarisés dans le premier degré	81,2	81,0	82,3	79,9	81,5	81,6	81,7	83,2	84,3	84,7	n.d.	85,9	86,9	87,5	88,8	90,3	91,5	92,0	92,4
Part des élèves à temps complet parmi les élèves scolarisés dans le second degré	91,2	91,5	92,9	92,1	93,0	93,1	93,0	93,9	94,5	94,7	n.d.	94,9	95,2	95,7	96,1	96,7	97,0	97,5	97,6
Part des élèves en classe ordinaire à temps complet par niveau de classe du premier degré (1) :																			
Grande section de maternelle	75,0	74,0	74,6	71,0	71,8	71,3	71,1	71,6	73,5	72,8	n.d.	73,9	75,1	75,8	78,0	82,1	84,4	84,1	84,1
CP	87,2	87,3	88,6	86,2	87,0	86,4	85,8	87,4	88,0	87,9	n.d.	88,9	89,0	89,5	89,9	91,7	92,6	92,0	92,3
CE1	90,2	89,3	90,4	88,6	89,5	89,1	89,1	89,9	91,1	91,1	n.d.	91,8	92,2	92,2	93,0	94,2	94,8	94,4	94,5
CE2	89,3	89,6	90,8	89,7	90,1	90,7	90,3	91,6	92,1	92,2	n.d.	93,1	93,4	93,8	94,4	95,2	95,8	96,0	95,8
CM1	90,5	90,2	92,0	90,6	90,7	90,8	91,2	92,3	92,7	92,5	n.d.	94,0	94,2	94,6	95,2	96,1	96,5	96,4	96,6
CM2	91,9	92,1	93,5	92,0	92,5	91,5	91,2	92,7	93,3	93,3	n.d.	94,0	94,8	95,2	95,4	96,4	96,9	96,8	96,9

Lecture : en 2006, 81,2% des élèves du premier degré sont scolarisés à temps complet.

Notes : les enquêtes n° 3 et n° 12 permettent de rendre compte du temps de scolarisation de l'élève (temps complet dans l'école ou l'établissement scolaire, temps partiel).

1. Hors élèves bénéficiant d'un dispositif ULIS pour des questions de comparabilité de la mesure du niveau de formation dans le temps.

L'année 2016 marquée par la grève des enseignants a généré de la sous-déclaration dans les enquêtes n° 3 et n° 12, c'est pourquoi aucune donnée n'est diffusée sur cette année.

Champ : France (Mayotte à partir de 2012), public + privé (sous et hors contrat).

Source : DEPP et DGESCO, enquêtes n° 3 et n° 12.

DEPP Note d'information n° 025.63- novembre 2025

Il n'existe pas de socle de données harmonisé permettant l'alimentation des CDSEI ou, plus simplement, faisant office de tableau de bord pour le DASEN et son équipe du SDEI. Les académies mettent en général à disposition du public une documentation dédiée à l'école inclusive qui comprend des données (nombre d'ESH, d'AESH, de dispositifs), plus ou moins mises à jour, mais dans une visée prioritaire d'aide à la prise de contact et aux démarches.

2.1.3.3 Sans suite aujourd'hui, la proposition de loi prévoyant la création d'un observatoire sur l'école inclusive présente une vraie pertinence pour renforcer le pilotage partagé par les données

La proposition de loi visant à « *renforcer le parcours inclusif des enfants à besoins éducatifs particuliers* » prévoyait en son article 2 la création d'un observatoire de la scolarisation et de l'insertion professionnelle des personnes en situation de handicap. Le gouvernement avait proposé d'y substituer un rapport annuel remis au Parlement. Accepté par l'Assemblée nationale en première lecture, cet amendement a été rejeté en même temps que le projet d'observatoire par le Sénat. Le texte n'a, à ce jour, pas été réinscrit à l'ordre du jour des assemblées après son rejet en commission mixte paritaire en juillet dernier.

La mission suggère, au vu des enjeux liés au partage des données et au besoin de créer une forte confiance avec les parties prenantes (enseignants, associations, collectivités locales et familles) que ce projet d'observatoire soit reconsidéré. Il s'agit moins de créer des ressources complémentaires et une structure autonome que de donner droit, par ce statut, à un travail commun sur la construction des données, leur collecte, leur diffusion et leur usage partagé. Structure légère, co-portée par la DREES et la DEPP, sa gouvernance serait garante d'un positionnement neutre et favoriserait tant la valorisation des données existantes que la définition d'un nouveau pilotage par les données. La généralisation du LPI et de l'INE constitue un contexte favorable.

On notera que la CNH d'avril 2023 avait annoncé la mise en place d'un observatoire des *besoins* des personnes en situation de handicap, engagement complété par l'annonce, par le CIH 2024, de la mise en place d'observatoires territoriaux de ces besoins, confiés aux ARS. Enfin, le CIH du 6 mars 2025 a confirmé la mise en place d'un « observatoire de l'offre et des besoins ». Ces annonces sont restées sans suite à ce jour mais signalent un manque ressenti de données structurées, lié pour partie à l'immaturation du SI Via trajectoire, qui connaît aujourd'hui de fortes améliorations. La mission souscrit à la proposition de la mission IGAS relative à la transformation de l'offre médico-sociale¹¹⁰ de développer, par anticipation de ce meilleur outillage qui favorisera notamment une meilleure fiabilité des listes d'attente en ESMS, une méthodologie de diagnostic territorial.

Recommandation n° 9 : Réintroduire par décret la proposition d'une structure d'observation des besoins interne à la statistique publique (DREES-DEPP), dotée d'une gouvernance ouverte aux parties prenantes,

¹¹⁰ Rapport n° 2024-017R – janvier 2025.

dédiée à l'école inclusive et aux parcours des EBEP, et au suivi des dispositifs mis en place (dont PAP, PAI, PPRE...).

2.2. La mise en place des PAS confirme l'engagement d'une dynamique partenariale avec le secteur médicosocial, au service de l'enfant à besoins éducatifs particuliers (EBEP) mais aussi de la classe

2.2.1. Depuis quelques années, l'évolution des établissements et services médicosociaux (ESMS) en dispositifs (DIME et DITEP), encore en consolidation, a posé les bases d'un rapprochement avec et au cœur de l'école

2.2.1.1 L'offre de places en ESMS pour enfants, en augmentation, connaît une mutation profonde de son organisation

Fin 2022, selon l'enquête ES-handicap de la DREES, 174 160 enfants et adolescents bénéficient d'un accompagnement, dont 173 790 dans une des 4 030 structures dédiées à l'accompagnement spécifique des enfants et adolescents¹¹¹.

Les établissements représentent 59 % de l'offre pour enfants et adolescents et proposent un accompagnement avec ou sans hébergement, ainsi qu'un accompagnement en milieu ordinaire. Entre 2018 et 2022, le nombre de places a augmenté de 8,2 %. Les ITEP (+ 24 %) et les IME (+ 7 %) contribuent le plus à cette progression. Les services (SESSAD), qui ont connu une forte hausse de capacité jusqu'en 2018¹¹² pour atteindre alors 34 % du nombre total de places n'ont pas augmenté en capacité depuis 2018 (+ 0,3 %).

Ces deux évolutions sont étroitement liées à la mutation d'organisation du secteur médico-social qui, depuis 2016 pour les ITEP et 2019 pour l'ensemble des structures pour jeunes¹¹³ en situation de handicap, sont invités à fonctionner en « dispositif intégré », avec des propositions d'accompagnement élargies¹¹⁴.

Si le fichier FINESS n'identifiait pas encore en 2022 les structures relevant de cette nouvelle organisation, l'enquête ES-handicap a permis de confirmer leur émergence. Ainsi, 93 % des ITEP et 11 % des SESSAD indiquaient fonctionner en DITEP (dispositif intégré). Les textes ont mis fin aux autorisations spécifiques en 2017, avec pour conséquence une hausse des créations de places dans les établissements, dédiées au milieu ordinaire et provoquant mécaniquement une diminution des créations de places en services¹¹⁵.

Entre 2018 et 2022, 5 200 nouvelles places de « prestations en milieu ordinaire » ont été créées¹¹⁶. La CNH du 26 avril 2023 a confirmé l'objectif de passer d'une logique de places (structures segmentées par type d'accompagnement) à une logique d'offre de services coordonnés d'ici 2030 pour l'ensemble des personnes en situation de handicap, adultes et enfants, et initié le plan « 50 000 solutions », adossé à un plan d'aide à l'investissement de 1,5 Mds€ dont 400 M€ pour les solutions dédiées aux enfants et 400 M€ pour le financement de l'appui aux établissements scolaires par les ESMS.

2.2.1.2 Dans un contexte de tension persistante sur les places disponibles, le travail partenarial entre ARS, MDPH et DSDEN est un élément majeur.

Dès le décret du 2 avril 2009 qui fixe les modalités de création des unités d'enseignement pour l'accueil en établissement scolaire, partiel ou total, des enfants suivis en ESMS, le partenariat entre éducation nationale et médicosocial (ARS et MDPH) est un élément central. Des conventions sont mises en place pour

¹¹¹ Il existe également 80 structures mixtes enfants/adultes qui complètent cette offre.

¹¹² + 10 points entre 2006 et 2018.

¹¹³ Loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance et décret n° 2017-620 du 24 avril 2017 relatif au fonctionnement des ESMS en dispositif intégré ; un décret plus récent du 5 juillet 2024 actualise le cahier des charges des établissements fonctionnant en dispositif.

¹¹⁴ Sur décision de la CDAPH, les jeunes peuvent évoluer d'une modalité à l'autre (internat/externat/accompagnement en milieu ordinaire, selon leurs besoins et sans nouvelle validation des orientations par la CDAPH.

¹¹⁵ Les « prestations en milieu ouvert » (PMO) ont vocation à se substituer aux places de SESSAD.

¹¹⁶ Le décret n° 2009-378 du 2 avril 2009 relatif à la scolarisation des enfants, des adolescents et jeunes adultes handicapés et à la coopération entre les établissements mentionnés à l'article L. 351-1 du code de l'éducation et les établissements et services médicosociaux mentionnés aux 2° et 3° de l'article L. 312-1 du code de l'action sociale et des familles : aujourd'hui ; unités d'enseignement en maternelle autisme (UEMA), unités d'enseignement élémentaire autisme (UEAA), dispositifs d'autorégulation (DAR), unité d'enseignement polyhandicap (UEEP), dispositif intégré ITEP (DITEP).

accompagner le fonctionnement de ces unités d'enseignement¹¹⁷, avec une forte accélération sous l'effet de la stratégie autisme à partir de 2018. Il en a été de même s'agissant de l'évolution en dispositif ; le décret du 24 avril 2017 mentionne que le fonctionnement en « dispositif intégré » se décide dans le cadre d'une convention conclue notamment avec la MDPH, l'ARS, les organismes de protection sociale, le rectorat et la DRAAF.

Le travail engagé dans le cadre du plan 50 000 solutions procède du même besoin de coopération. En dépit de situations locales parfois moins favorables, le travail partenarial, adossé au CDSEI plutôt dans un rôle d'instance de partage d'information¹¹⁸, s'est largement installé.

La mission a eu connaissance d'une enquête de l'ANCREAI¹¹⁹ qui s'est intéressée à l'appropriation du fonctionnement en dispositif intégré par les partenaires. Les témoignages d'une prise de conscience de l'enjeu du droit commun, finalité de cette organisation souple en « dispositif », du rôle des enseignants spécialisés et de l'intérêt d'unités d'enseignements externalisées étendues aux enfants hors file active.

2.2.1.3 Les retours de terrain montrent des améliorations réelles mais aussi des fragilités de ces coopérations

La mission a rencontré plusieurs organismes gestionnaires, les MDPH et les ARS de trois territoires, en complément de ses échanges avec les établissements et les services départementaux de l'école inclusive. Elle a pu échanger également avec des associations et des familles qui avaient bénéficié d'accompagnements de dispositifs intégrés.

Il se dégage de ces échanges quelques constats sur les apports et les points de progrès des coopérations locales au service de la scolarité des enfants en situation de handicap.

En premier lieu, la fonction d'appui-ressource des ESMS, explicitée par le décret du 5 juillet 2024¹²⁰, est unanimement saluée, soutenue par la création des équipes mobiles (EMAS / EMASCO) à partir de 2019¹²¹.

Les interlocuteurs rencontrés mentionnent également l'impact bénéfique d'habitudes de travail intégrant les familles. Le projet d'accompagnement propre aux dispositifs intégrés suppose la validation par la famille, au moment de l'orientation en CDAPH (le plus souvent DITEP ou DIME) et sanctuarise la place de la famille. Cette co-construction itérative infuse, au-delà de l'existence de l'ESS, lieu central de dialogue de l'école inclusive, mais souvent trop ponctuelle pour favoriser une évaluation des besoins et intégrer la parole des parents¹²².

Enfin, les interlocuteurs ont beaucoup valorisé l'appropriation d'une dimension plus collective des interventions auprès de l'enfant. Les enseignants et membres de la communauté éducative soulignent l'apport de temps de réunions dédiés à l'enfant et de partage de pratiques pour « rompre l'isolement ». Ils

¹¹⁷ Le rapport remis par Pénélope Komitès au gouvernement, publié le 25 juin 2013, observait toutefois que « *seulement la moitié des établissements spécialisés avaient signé la convention de coopération avec l'Éducation nationale postulée par le décret du 2 avril 2009 relatif à la scolarisation des enfants, des adolescents et des jeunes adultes handicapés ; le renforcement des UEE* ».

¹¹⁸ Il ressort de tous les échanges de la mission que le CDSEI est rarement un lieu d'élaboration stratégique ou de décision. Sa composition, qui associe plus ou moins la MDPH, et où les associations sont plus ou moins considérées comme des partenaires à part entière, autoriserait pourtant un repositionnement plus fort sur le pilotage et la gestion prévisionnelle. C'est d'ailleurs le sens du décret du 5 juillet 2024 qui spécifie que le CDSEI, « instance d'échange et de concertation œuvrant à la programmation commune (...) favorise le déploiement du fonctionnement en dispositif intégré » ; il doit également en « présenter un bilan annuel au conseil départemental de l'éducation nationale (CDEN) » (cahier des charges annexé au décret précité).

¹¹⁹ Étude initiée à la demande de la CNSA : *État des lieux sur l'offre et la description des ESMS pour enfant en situation de handicap fonctionnant en dispositif intégré*, (présentation en comité de pilotage) 6 février 2025.

¹²⁰ « L'ESMS peut répondre aux demandes en matière de conseil ou de sensibilisation-formation de la communauté éducative pour lui permettre une prise en compte des besoins particuliers d'élèves en situation de handicap, dans le cadre de son autorisation », cahier des charges annexé au décret précité.

¹²¹ Initiées par la circulaire n° DGCS/SD3B/2019/138 du 14 juin 2019 relative à la création d'équipes mobiles d'appui médico-social pour la scolarisation des enfants en situation de handicap (EMAS), ces équipes pluridisciplinaires ont pour but de mettre leur expertise au service de la communauté éducative. Des financements spécifiques, à hauteur de 30 M€, ont permis aux agences régionales de santé (ARS) de déployer les EMAS depuis 2020 ; leur fonctionnement a été précisé dans le cahier des charges défini par la circulaire n° DGCS/SD3B/2021/109 du 26 mai 2021.

¹²² S'agissant des élèves bénéficiant d'un accompagnement en dispositif intégré, l'ESS a toutefois une responsabilité renforcée ; il lui revient de valider, sans notification nouvelle par la MDPH, les évolutions de l'accompagnement dès lors qu'il y a accord de la famille et de l'ESMS porteur sur ces nouvelles modalités, pratique qui pourrait gagner, à terme, à être généralisée au-delà de cette file active en dispositif.

soulignent par exemple l'intérêt de disposer d'échanges au sein des dispositifs intégrés avec des professionnels (ergothérapeutes) qui, lors de leurs interventions en libéral, n'ont à l'inverse pas d'interaction avec les équipes.

Toutefois, face à ces trois leviers d'amélioration du parcours de scolarité (fonction appui-ressource, coopération avec les familles et approche collective), quelques alertes émergent sur la capacité à les pérenniser :

- la difficulté à mobiliser des temps dédiés au collectif dans les établissements scolaires. Une école maternelle rencontrée, pourtant exemplaire dans son projet inclusif, était ainsi en juin dernier en train de renoncer aux réunions hebdomadaires avec le dispositif médicosocial intervenant auprès de ses élèves, faute de participants disponibles ;
- la question du financement des transports, bien identifiée des ARS qui ont souvent mobilisé des budgets (y compris crédits non reconductibles) pour pallier l'absence de prise en charge des transports pour les enfants accueillis en prestations en milieu ouvert (PMO) ; ce point a également été relevé par la mission IGAS relative à la transformation de l'offre médicosociale ;
- les difficultés de coopération plus importantes en collège et lycée en raison du manque d'interlocuteur identifié du côté de l'établissement scolaire.

En dépit de ces limites, la mise en place des projets d'accompagnement, la formalisation contractuelle des projets pour l'enfant, intégrant les apprentissages mais en lien étroit avec son parcours de vie ainsi que l'accent mis sur l'appui ressources aux établissements acte une transformation importante de l'appui à la scolarisation qui doit être poursuivie.

2.2.2. Une étape stratégique de renforcement du lien médico-social / éducation nationale, pour l'appui à la classe, est en phase de déploiement via les pôles d'appui à la scolarité (PAS)

Le dispositif des pôles d'appui à la scolarité (PAS) constitue l'une des plus récentes évolutions de l'école inclusive et est notamment porté par les financements dédiés au « plan 50 000 solutions ». En préfiguration dans 100 implantations réparties dans quatre départements¹²³ pendant l'année scolaire 2024-25, les PAS sont en cours de déploiement dans 80 départements à la rentrée 2025, avec la perspective d'une généralisation sur le territoire national en 2027.

La mission a réalisé un état des lieux de l'existant (1^{er} septembre 2025), joint au présent rapport en annexe 12.

Au vu des retours de terrain et des orientations actuelles, la mission confirme la pertinence du dispositif, sous la réserve forte de clarifier ses priorités et les moyens dont il dispose.

2.2.2.1 Le PAS est une bonne réponse au fort besoin d'accompagnement des élèves à besoins particuliers en convergence entre l'éducation nationale et le médicosocial

« Nouveau service rendu aux parents (...) d'enfants présentant des besoins éducatifs particuliers, en même temps qu'une organisation qui vient en appui des professeurs¹²⁴ », le PAS est conçu pour « trouver des réponses rapides et adaptées, en première intention comme au long cours ». Il est constitué d'un « binôme opérationnel », coordonné par un personnel de l'éducation nationale, aux côtés duquel intervient un éducateur délégué à temps plein par un ESMS, mandaté par l'ARS. La saisine du PAS peut se faire, auprès du coordonnateur, par les parents, un directeur d'établissement ou un professeur¹²⁵. La saisine par les parents représente une nouveauté majeure du PAS par comparaison avec le PIAL.

Un tableau joint en annexe 12 détaille les principales orientations du cahier des charges du 1^{er} septembre 2025.

La préfiguration des PAS a fait l'objet d'une évaluation limitée, réalisée conjointement par la CNSA, avec l'appui de l'ANAP, et la DGESCO. Les chiffres disponibles correspondent aux données issues des 4

¹²³ L'Aisne, la Côte d'Or, l'Eure et Loire et le Var.

¹²⁴ Circulaire du 3 juillet 2024.

¹²⁵ La circulaire du 1^{er} septembre 2025 précise qu'elle peut également émaner d'un élève majeur.

départements préfigureurs du 1^{er} avril à fin mai 2025. Ils donnent quelques tendances sur l'usage du dispositif.

Majoritairement utilisé par les équipes enseignantes plutôt que les familles¹²⁶, le PAS a été mis au service de situations d'enfants en difficulté d'apprentissage (51 %) et difficultés de comportement (41 %), loin devant les troubles du neurodéveloppement, qu'il s'agisse de TSA, troubles du langage ou de TDA (25 % au total)¹²⁷.

On constate que les PAS ont bien en priorité été saisis pour des enfants ne disposant pas d'une notification de la MDPH (83 %), même si le PAS joue un rôle pour orienter vers celle-ci (13 % en aide à la constitution de dossier) ou en appui à des enfants dont la demande était en cours (12 %). On observe également une surreprésentation des saisines concernant les élèves du premier degré, avec 70 à 80 % de situations.

Ces tendances demandent à être confirmées mais signalent toutefois :

- un positionnement du PAS en appui des enseignants / classes déjà approprié ;
- une priorité pour les situations hors handicap conforme à son cahier des charges ;
- une focale des interventions sur l'appui aux premières années d'apprentissage, cohérente avec son rôle d'appui à la détection et l'organisation des solutions aux besoins d'apprentissage.

Le tableau ci-après réunit les principales données disponibles :

Tableau de bord - Pôles d'appui à la scolarité préfigureurs						
	Aisne	Côte-d'Or	Eure-et-Loir	Var	TOTAL	
Nombre de sollicitations reçues	778	818	634	2075	4305	
<i>dont sollicitations directes par la famille*</i>	337	126	114	2075	2652	62 %
<i>dont sollicitations par l'établissement scolaire</i>	429	692	520	0	1641	38 %
Nombre d'élèves scolarisés en maternelle	218	263	184	602	1267	30 %
Nombre d'élèves scolarisés en élémentaire	398	407	275	872	1952	46 %
Nombre d'élèves scolarisés en collège	133	139	159	428	859	20 %
Nombre d'élèves scolarisés en lycée	24	9	41	71	145	3 %
Nombre d'élèves ayant bénéficié d'une expertise du PAS	773	818	659	1973	4223	
Nombre d'élèves en situation de handicap ayant bénéficié d'une réponse du PAS	36	51	110	365	562	17 %
Nombre d'élèves hors situation de handicap ayant bénéficié d'une réponse du PAS	543	767	227	1282	2819	83 %
Nombre de réponses "aménagement pédagogique"	390	267		1424	2081	29 %
Nombre de réponses "attribution de MPA"	42	39	3	39	123	2 %
Nombre de réponses "intervention d'un personnel de l'Éducation nationale"	500	818	313	1145	2776	39 %
Nombre de réponses "intervention d'un personnel médico-social"	273	774	39	1052	2138	30 %
TOTAL REPONSES	1205	1898	355	3660	7118	1
Délai d'attente entre la sollicitation et la rencontre avec la famille (en jours)	3,8	3,0	8,0	2,0	4,2	
Délai d'attente pour une réponse de 1er niveau (en jours)	18,2	18,0	16,0	72,3	31,1	
Nombre de familles ayant reçu l'appui du PAS pour une demande MDPH	79	97	126	232	534	

Source : DGESCO- observation avril-mai 2025

* Le nombre de saisines significativement plus important dans le Var (2 075 sur un total de 4 303 saisines) vient en atténuation de la lecture des % : le Var avait imposé un dispositif de saisines à 100 % par les familles, les équipes éducatives étant invitées à passer par les familles pour leur propre saisine. Partout ailleurs, les saisines par les familles représentant 20 à 25 % du total des saisines.

La mission a constaté une forte satisfaction des interlocuteurs du PAS s'agissant des délais de réponse, d'une part, et de l'amélioration des coopérations de travail, d'autre part.

2.2.2.2 La première phase de déploiement doit permettre de clarifier certains points de son cahier des charges et de ses conditions d'exercice des missions

L'annexe 12 propose des analyses sur la préfiguration des PAS et précise les points d'amélioration en mesure de faciliter l'exercice de leurs missions. Trois points d'attention sont ici évoqués plus particulièrement.

¹²⁶ Sauf dans le département du Var où le choix a été fait d'un dispositif de saisines exclusivement par les familles.

¹²⁷ Les motifs de saisine relatifs aux troubles peuvent être multiples pour chaque enfant.

Tout d'abord, il semble nécessaire que la gouvernance nationale et locale permette de procéder à des aménagements, en temps réel, et de tenir le plus grand compte des difficultés remontées par le terrain : territoire géographique d'intervention, outillage, conditions matérielles d'exercice (frais de déplacement, équipement en téléphonie).

Ensuite, le lien avec les EMAS, qualifiées de « proto-PAS » par des interlocuteurs de la mission, interroge. Le cahier des charges ne les intègre pas clairement aux ressources directes du PAS. Leur rôle d'origine auprès des équipes éducatives¹²⁸ concerne les enfants en situation de handicap mais leur positionnement, précisé par le cahier des charges de mai 2021¹²⁹, ne présentait pas d'autre différence significative avec les PAS. La circulaire de la DGCS du 4 septembre 2025 acte déjà des pistes d'adaptation bienvenues¹³⁰. L'année scolaire 2025-2026 devrait permettre de mesurer l'impact d'un maintien des EMAS à l'extérieur du dispositif, en termes de délais, de coût et d'efficacité des réponses du PAS.

La mission préconise de tester l'intégration des EMAS au cours de l'année 2025-2026 sur quelques territoires et étudier, avec les opérateurs, les conditions de sa généralisation pour la rentrée 2027.

Enfin, un point majeur à clarifier concerne le rôle des PAS s'agissant de la mission d'affectation des AESH. Comme évoqué plus haut (partie 1), le fonctionnement des PIAL, dédié à cette mission, a suscité de fortes insatisfactions. Or, si les PAS s'inscrivent dans la lignée des PIAL, cette filiation est plutôt issue des PIAL dits « renforcés¹³¹ ». La mission préconise, quel que soit le rattachement adopté (pôle ressource, IEN, IEN ASH) qu'une cellule *ad hoc* soit maintenue, de préférence hors du PAS.

La mission préconise de préciser, dans le cahier des charges, que la mission d'affectation et de gestion de proximité des AESH est maintenue hors du périmètre du PAS. Conserver une cellule ad hoc avec des moyens dédiés aux AESH. Adapter la proposition de loi en conséquence (cf partie 3).

La mission souhaite compléter ces trois points d'attention d'un quatrième relatif à l'inégale répartition des PAS. À la différence des quatre départements préfigureurs, qui ont bénéficié d'une couverture dense et complète, les 400 PAS de la première vague de déploiement ne couvrent pas le territoire de leurs départements d'implantation en totalité et sont inégalement répartis sur le territoire national, créant une inégalité d'accès et des résultats plus difficilement exploitables pour l'académie comme pour ses partenaires¹³².

2.2.2.3 L'appui du PAS à une stratégie concrète d'accessibilité doit être priorisé, de préférence à un rôle d'antichambre des orientations vers la MDPH et de gestion des AESH

La mission regrette que, au motif légitime d'un débat parlementaire complexe sur les PAS et sans doute aussi en raison des besoins opérationnels d'un dispositif calé sur la rentrée scolaire, les éléments d'évaluation disponibles sur les PAS n'aient pas été mieux partagés. Même lacunaire, leur évaluation apporte des éléments de compréhension précieux sur les besoins qui leur sont remontés et les réponses apportées. Ce partage aurait montré aux parties prenantes que le PAS présente des caractéristiques compatibles avec les attentes des parlementaires rencontrés par la mission et des associations.

Orientés vers l'appui aux classes sur des situations d'élèves en difficulté d'apprentissage et de comportement, les PAS répondent en effet déjà bien à la mission d'aide concrète à l'accessibilité qui leur a été confiée.

¹²⁸ Circulaire n° DGCS/SD3B/2021/109 du 26 mai 2021 : « *Leurs interventions indirectes au bénéfice des établissements scolaires, et non des jeunes directement, tend à favoriser la sensibilisation des professionnels de l'éducation aux aspects relatifs au handicap, apporter des réponses et un appui concret afin de prévenir des ruptures de parcours.* »

¹²⁹ Annexe 1 de la circulaire précitée.

¹³⁰ « Les ARS sont encouragées à asseoir les PAS sur les EMAS. L'organisme gestionnaire porteur de l'EMAS sera à ce titre amené à assurer le recrutement de l'éducateur spécialisé dédié au PAS et permettre l'intervention directe sur mobilisation du PAS. Une EMAS a, dans ce cadre, vocation à couvrir plusieurs PAS. Ce modèle vise à renforcer la cohérence des dispositifs d'accompagnement et à optimiser les ressources. Une convergence des dispositifs (PAS et EMAS) est ainsi visée, avec comme horizon la généralisation des PAS en 2027. » Circulaire n° DGCS/SD3B/2025/119 du 4 septembre 2025.

¹³¹ Les PIAL renforcés étaient en charge d'assurer la coordination entre Éducation nationale et médicosocial, mais sans intégration de ressources issus du médicosocial. Les PIAL renforcés n'ont pas su trouver leur place et, pour l'essentiel, la mission d'affectation des AESH a largement dominé leur activité.

¹³² Une projection cartographique de leur répartition est jointe en annexe 12.

Dans la configuration actuelle, il est essentiel que le PAS puisse conserver un fonctionnement en interventions courtes, la relève étant prise d'une part via le LPI pour la traçabilité des actions et des besoins, d'autre part par les équipes concernées. S'agissant des ESH, ceci suppose en premier lieu une coopération bien définie et suivie avec les ERSEH, en charge du suivi au long cours des ESH et à qui revient la relation avec les MDPH comme la conduite des ESS, en second lieu, comme vu supra, une relation de coopération, mais non de gestion directe avec les AESH. En effet, se joue dans ce partage clair, un positionnement des PAS dans une juste distance avec les dispositifs de compensation du handicap, qui ne doivent ni relever de sa décision comme l'a rappelé à plusieurs reprises le débat parlementaire, ni même de son intervention (sauf mobilisation du MPA et du droit commun). Sa fonction d'aide à la constitution des dossiers doit également s'exercer dans les seuls cas où la communauté éducative, dont relève cette mission, n'est exceptionnellement pas en mesure de le faire (absence d'enseignant, difficultés particulières liées à l'urgence par exemple). Le PAS n'a pas vocation à être le lieu de préparation des Gevasco, ni de suivi des parcours d'enfants notifiés par la MDPH.

2.2.3. Le développement, à l'école, de nouvelles ressources médico-sociales appelle en retour la simplification du parcours de scolarisation pour tous les enfants

2.2.3.1 Du dispositif à l'organisation d'une offre en « plateforme », un objectif renforcé d'adaptation au parcours de l'enfant en situation de handicap scolarisé

La refonte de l'offre médico-sociale en dispositif coïncide avec une évolution à la hausse de la scolarisation en milieu ordinaire¹³³, en établissement scolaire ou en unités d'enseignement externalisées.

Objet de retours positifs de ses bénéficiaires, mais encore incomplètement développé sur le territoire, le fonctionnement en dispositif intégré a facilité la coopération d'une palette de solutions (ex SESSAD et ITEP ou IME) au service du parcours de l'enfant scolarisé. Parallèlement, une réflexion s'est engagée dans certains territoires pour rechercher une intégration plus forte encore via un fonctionnement en plateforme, expérimenté par exemple à l'initiative de la délégation départementale de l'ARS de Seine-et-Marne. Reposant sur les principes d'inconditionnalité de la réponse et de responsabilité populationnelle et territoriale, la plateforme suppose une « déspecialisation » des ESMS pour éviter les cas de compétence négative et de « zone blanche ». Processus long de restructuration de l'offre, la plateforme vient bousculer les typologies d'agrément et suppose une mise à jour des SI financiers (Serafin-PH¹³⁴), ainsi qu'une adaptation, encore difficile à opérer des files actives accueillies, suite aux notifications de la MDPH.

La force d'une telle orientation consiste à la fois dans la fluidité de parcours qu'elle autorise pour les personnes adressées à la plateforme et dans la facilitation des partenariats calés sur des territoires simplifiés (zones d'intervention prioritaire). En Seine-et-Marne, où la transformation est en cours depuis 2019, les équipes des services académiques confirment en mesurer les effets positifs. Elle appelle un fonctionnement en réciprocité, la DSDEN 77 étant attentive à l'intervention en subsidiarité des ESMS et le maintien en milieu ordinaire des enfants faisant l'objet d'un suivi.

Il n'entraine pas dans le champ de la mission de vérifier les résultats de cette orientation. La mission IGAS relative à la transformation de l'offre médicosociale¹³⁵ préconise la « mise en extinction des différentes catégories d'ESMS dédiées aux PSH d'ici 2030 », selon un modèle qui s'inspire de celui qu'expérimente la Seine-et-Marne, tout en veillant aux effets sur la vie des enfants et des familles (transport, temps plus fractionné).

On peut noter que, en miroir de cette simplification des catégories médicosociales, le PAS pourrait engager un premier niveau de « platformisation » des ressources de l'école au service des situations complexes, orientée en l'espèce en priorité vers les élèves à besoins particuliers non notifiés.

¹³³ Entre 2010 et 2022, la part des enfants scolarisés en milieu ordinaire passe de 38 à 46 %, alors que le nombre d'enfants scolarisés dans l'établissement médico-social baisse de 43 à 28 %. La part des unités d'enseignement externalisées (UEE), ie gérées par l'ESMS mais installées dans l'établissement scolaire a évolué à la hausse de 4 à 11 %. (Chiffres ES-handicap 2022 in Etudes et résultats n° 1352- novembre 2025).

¹³⁴ Des évolutions sont actuellement à l'étude à la DGCS.

¹³⁵ Rapport IGAS n° 2024-017R.

2.2.3.2 La réinternalisation des UEE par les établissements scolaires, un test de la responsabilité populationnelle de droit commun de l'école étayée par le médicosocial ?

Le CIH du 6 mars 2025 a proposé une gradation de l'école pour tous en trois niveaux, chacun devant contribuer à l'accessibilité universelle de l'école. La réponse de premier niveau est apportée par les PAS, pour les élèves à besoins éducatifs particuliers « *sans nécessairement recourir à une notification de la CDAPH* »¹³⁶ ; le deuxième niveau concerne les élèves bénéficiant d'une notification « en scolarisation individuelle » de la CDAPH, ce qui renvoie aux mesures d'accompagnement à la scolarisation en milieu ordinaire (aménagement pédagogiques, MPA, AESH, ULIS). Le troisième niveau est créé par le CIH de mars dernier : destiné aux élèves « notifiés en scolarisation collective », c'est-à-dire nécessitant une présence d'accompagnement médicosocial dans l'école, un « service médico-social établi à l'école » est instauré. Il répond à la fois à l'ambition de la CNH d'avril 2023 qui prévoyait le déploiement d'IME dans l'école et au projet du CIH de 2024 instaurant des « SESSAD-école ».

Dans son prolongement, un travail s'est engagé pour faire converger les dispositifs d'appui existant dans cette réponse graduée, conduisant à un projet de constitution de la ressource médico-sociale par transformation des unités d'enseignement externalisées (UEE, UEEMA, UEEA, UEEP). Un texte est actuellement en préparation par la DGCS et la DGESCO pour lancer, dans chaque région, des expérimentations de cette réponse graduée. La force de cette proposition est de prévoir la restauration de la responsabilité de l'école sur la scolarité des enfants dont, jusqu'à présent, l'inscription, l'affectation et le suivi sont restés sous la responsabilité des ESMS gestionnaires, après notification de la MDPH.

Les interlocuteurs de la mission ont souvent souligné le caractère paradoxal d'une gestion divisée des élèves, et appelé au retour de tous sous une même responsabilité¹³⁷, ce que symbolise la mise en place d'un INE pour tous. La « réponse graduée » réaffirme concrètement la responsabilité populationnelle de l'éducation nationale pour tous les enfants scolarisés ; elle l'inscrit dans un suivi de parcours commun, permettant des transitions entre dispositifs, en milieu ordinaire ou spécialisé. Cette conception en plateforme de services médico-social, dans l'école, permet de repositionner le recours aux mesures de compensation (prévues dès le niveau 2), dont la notification d'AESH, en complément de l'accessibilité, et non en premier recours ni en condition implicite de scolarisation.

Recommandation n° 10 : expérimenter, dans chaque région le « service médico-social à l'école » avec réintégration des élèves des unités d'enseignement externalisés sous responsabilité du DASEN. Evaluer le dispositif fin 2026.

2.3. Les MDPH, pivots de la politique de compensation, développent des relations soutenues avec les acteurs de l'école mais ont besoin d'une clarification de leur cadre d'action dans le champ de la scolarité

Au vu de l'enjeu majeur des notifications d'aide humaine et au rôle de la MDPH dans le pilotage de la stratégie pour l'école inclusive, la mission a consacré un développement spécifique en annexe 11 à ces questions, dont certains éléments sont repris ci-après plus succinctement.

2.3.1. Membre du GIP départemental, l'éducation nationale joue un rôle croissant dans l'élaboration des mesures relatives à la scolarité des MDPH

2.3.1.1 L'éducation nationale est le premier partenaire au sein du GIP MDPH

L'éducation nationale est aujourd'hui systématiquement présente au sein des MDPH, tant dans la gouvernance que dans les équipes pluridisciplinaires qui préparent les décisions de la CDAPH, présence confirmée par les interlocuteurs de la mission en départements et attestée par le rapport de l'IGAS relatif aux MDPH¹³⁸.

¹³⁶ Dossier de presse du CIH du 6 mars 2025 (p22).

¹³⁷ Une association a évoqué le droit de tous les enfants à « la porte commune de l'école ». Le caractère intrinsèquement contradictoire de la notion d'« enseignement externalisé »...accueilli dans l'établissement mais hors de sa responsabilité a également été souligné.

¹³⁸ Rapport n° 2023-098- *Accueillir, évaluer, décider : comment les MDPH traitent les demandes des usagers ?* – IGAS – juin 2024

Le CASF prévoit que « l'équipe pluridisciplinaire mentionnée à l'article 146-8 réunit des professionnels ayant des compétences médicales ou paramédicales, des compétences dans les domaines de la psychologie, du travail social, de la formation scolaire et universitaire, de l'emploi et de la formation professionnelle. » Elle précise que « lorsqu'elle se prononce sur des questions relatives à la scolarisation, elle comprend un enseignant du premier ou du second degré »¹³⁹. Aujourd'hui, ces dispositions sont strictement respectées. La mission relative aux MDPH précitée mentionne ainsi que, selon des données transmises par la DGESCO et retraitées par elle, on constate une augmentation des ETP d'enseignants et de psychologues affectés en MDPH de 30 % entre 2016 et 2023¹⁴⁰.

L'éducation nationale est le premier partenaire de la MDPH au sein du GIP, même si les mises à disposition à titre gratuit de l'État prévues par les conventions constitutives sont en diminution¹⁴¹. Elle est directement partie prenante de toutes les décisions qui sont ensuite l'objet de notification dans le champ de la scolarité.

2.3.1.2 Le Gevasco, outil essentiel de partage entre Éducation nationale et MDPH, doit confirmer sa vocation d'aide à l'évaluation des besoins de l'enfant

Le Geva-sco, déclinaison du Geva (guide d'évaluation des besoins de compensation, mis en place en 2008), comprend, en 6 pages, un descriptif de la scolarité, un questionnaire sur les ressources internes mobilisées par l'école, et deux pages dédiées à l'observation des activités de l'enfant. Il souffre de trois limites :

- les informations reportées sont souvent lacunaires. Des compléments peuvent être recherchés, lors de l'instruction¹⁴², par les enseignants (notamment ERSEH) membres de l'équipe pluridisciplinaire ou le référent scolarité avec un impact sur les délais de traitement.
- le Geva-sco n'étant pas une pièce constitutive de recevabilité, la famille n'est pas tenue de le joindre au dossier.
- enfin et surtout, son usage se réduit souvent à une demande d'aide humaine dont les interlocuteurs de la mission ont confirmé une forme prédominante d'auto prescription par les enseignants.

Le contenu du Gevasco est nécessaire à une évaluation fidèle à la loi de 2005 qui a voulu dépasser une approche strictement médicale du handicap. Son instrumentalisation au service de la demande d'aide humaine en a affaibli la portée pour évaluer les besoins de l'enfant dans son environnement, notamment en matière d'aménagements pédagogiques et d'organisation des apprentissages.

Recommandation n° 11 : intégrer le Gevasco dans les pièces de recevabilité du dossier de demande à la MDPH. En revoir les attendus pour renforcer le caractère obligatoire des éléments sur l'observation de l'enfant et des mesures relatives aux ressources internes mobilisées par l'école.

2.3.1.3 Un faible investissement dans les mesures d'aménagement pédagogique et l'absence de suivi de leur mise en œuvre limitent les droits de l'enfant à l'accessibilité de l'école

Dans le cadre du plan personnalisé de compensation que la CDAPH décide pour l'enfant en situation de handicap, l'équipe pluridisciplinaire peut notifier des mesures relevant des aides à la scolarisation de l'Éducation nationale.

Le plus souvent, le Gevasco, quand il est joint au dossier, donne peu de retour sur ces mesures et leur suivi, sinon pour pointer leur « insuffisance » et orienter la demande vers une mesure de compensation, principalement d'aide humaine.

Deux leviers sont, dans ce contexte, peu activés :

La notification de matériel pédagogique adapté (MPA) concerne, au 31 décembre 2023, 105 000 enfants, soit environ un enfant notifié sur quatre. Ce chiffre semble *a priori* faible au regard des enjeux propres à la classe et au besoin d'individualiser la pédagogie qui s'attache à l'accessibilité des apprentissages. Or, le taux de

¹³⁹ R. 146-27 du CASF (code de l'action sociale et des familles).

¹⁴⁰ 200,3 ETP en 2016 ; 261,5 en 2023.

¹⁴¹ La contribution de l'éducation nationale aux charges de personnel des MDPH a baissé de 19 M€ en 2016 à 16,6 M€ en 2023.

¹⁴² Une étude de la DITP avait évalué à 25 % des dossiers concernés par une demande d'éléments complémentaires, chiffre que la mission IGAS sur les MDPH estime sous-estimé.

couverture (70 % en moyenne) apparaît également très en deçà de ces notifications¹⁴³ comme le montre le tableau ci-dessous, sachant que le délai de mise en œuvre atteint 18 mois à 2 ans :

**Tableau n° 5 : proportion moyenne des ESH
bénéficiant de matériels adaptés (en %)**

	2012-2013	2017-2018	2020-2021	2022-2023
1 ^{er} degré	7,2	7,3	5,4	3,7
2 nd degré	20,4	22,8	21,4	18,9

Source : MENJ (RERS)

De même, le recours à la Programmation adaptée des objectifs d'apprentissage (PAOA) est peu mobilisé. Il permet pourtant à l'équipe pluridisciplinaire d'engager les enseignants à définir dans le cadre du conseil de cycle / de classe, des objectifs d'apprentissage prioritaires, la méthode mise en œuvre et l'évaluation de l'atteinte des objectifs. L'ESS doit en prendre connaissance et vérifier sa conformité au PPS.

Dans un objectif de simplification des mesures relevant de la MDPH, la responsabilité d'attribution du matériel pédagogique tend à revenir à l'Éducation nationale¹⁴⁴ et au PAS. Si cette évolution est bienvenue, elle ne doit pas priver les équipes d'évaluation de retours sur les suites données aux notifications ni d'évaluation pertinente sur la mise en œuvre des mesures d'aide à la scolarisation dites « de droit commun ».

Le cadre de la loi de 2005 ne prévoit pas de contrôle par la MDPH de l'activation préalable des mesures de mise en accessibilité de l'école, relevant du droit commun. La mission souscrit au constat de l'IGAS¹⁴⁵ sur la nécessité d'un travail de doctrine pour renforcer ce recours au droit commun. Il s'agirait par exemple de préciser systématiquement dans le PPS les mesures qui en relèvent (dont MPA, PAOA), ainsi que les modalités d'évaluation de leur mise en œuvre, et de conditionner tout renouvellement d'aide à un bilan préalable de celles-ci. S'agissant des enfants non reconnus en situation de handicap, mais présentant des besoins particuliers, les mesures de droit commun préconisées seraient l'objet d'un échange avec l'Éducation nationale en accord avec les familles.

La mission préconise de définir une doctrine commune à la CNSA et à l'éducation nationale en vue de renforcer le recours aux mesures d'aides à la scolarité de droit commun (aménagements pédagogiques, matériel pédagogique adapté et son suivi).

2.3.2. La notification de l'accompagnement humain s'opère sous forte tension, avec des marges d'appréciation contraintes

2.3.2.1 La notification d'aide humaine (AESH i ou m) est perçue comme le principal droit opposable facilitant la scolarisation en milieu ordinaire des enfants connaissant de grandes difficultés

La hausse continue du recours à l'aide humaine a accompagné la croissance du nombre d'enfants en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire. Dès 2012, un rapport constate le doublement des prescriptions d'aide humaine entre 2006 et 2011¹⁴⁶.

¹⁴³ La Cour des comptes signale qu'« Il existe en outre des disparités départementales importantes en termes de couverture : 97 % dans le Morbihan, 96 % dans la Manche et 94 % dans le Cantal, contre 3 % dans les Hauts-de-Seine, 12 % dans le Val-d'Oise et 17 % en Haute-Saône » (rapport septembre 2024 précité).

¹⁴⁴ Cf circulaire du 4 septembre 2025 : « un pôle "matériel pédagogique adapté" est installé au sein de chaque service départemental de l'école inclusive (SDEI), placé sous l'autorité de l'IA-Dasen, en lien avec l'IEN en charge de l'École inclusive. Ce pôle est chargé de la mise en œuvre des décisions de la CDAPH concernant le MPA, et, le cas échéant, des propositions des pôles d'appui à la scolarité. Une procédure est formalisée dans chaque département pour faciliter l'attribution du matériel auprès de l'élève et réduire autant que possible ses délais de mise à disposition ».

¹⁴⁵ Mission MDPH 2024.

¹⁴⁶ « Les attributions d'accompagnement humain ont plus que doublé entre 2006 et 2011 alors que le nombre d'élèves handicapés non accompagnés a diminué pendant la même période (- 2 277). Ce sont désormais six élèves sur dix en primaire et un sur quatre dans le secondaire qui reçoivent le soutien d'une aide individuelle. Mais, si le nombre d'élèves bénéficiaires d'une aide individuelle a très fortement augmenté, les nouvelles prescriptions se sont majoritairement orientées vers des accompagnements à temps partiel. » rapport n° 2012-162 IGAS IGAENR IGEN.

Selon la jurisprudence, les décisions de la CDAPH prononçant une aide individuelle ou mutualisée apportée par un AESH participent à la garantie effective du droit à l'éducation et au respect de l'obligation d'instruction scolaire de l'enfant en situation de handicap¹⁴⁷. Le manquement est constitué dès lors que l'accompagnement n'est pas total par rapport aux exigences posées par la CDAPH¹⁴⁸, sans que le manque de moyens budgétaires puisse justifier le non-respect de la notification¹⁴⁹.

Si certaines associations auditionnées par la mission sont réservées sur la qualité de l'accompagnement procuré par les AESH, elles sont unanimes dans l'attachement à la notification des aides humaines par les MDPH, d'une part, et dans l'attente d'un strict respect de cette notification, d'autre part. Tout en dénonçant une pratique qui lie, dans certains établissements, l'accès à l'école à la présence d'une AESH pour les enfants présentant des troubles de l'apprentissage ou du comportement, mais aussi parfois une déficience sensorielle ou motrice¹⁵⁰, les associations y voient la condition de l'accès et/ou du maintien des ESH en milieu ordinaire. Elles en assument la priorisation, lucides sur les limites du système (moindre autonomisation de l'enfant, « AESH écran »), par défaut de progrès suffisants de l'accessibilité de l'école (manque de formation pour l'adaptation pédagogique).

2.3.2.2 L'aide humaine mutualisée illustre le conflit entre principe de compensation au service des besoins de l'enfant, objectifs de gestion et renforcement de l'école inclusive¹⁵¹

Le décret n° 2012-903 instaure la distinction entre aide individuelle et aide mutualisée apportée à l'élève en situation de handicap. Aux termes de l'article D351-16-2, « l'aide mutualisée est destinée à répondre aux besoins d'accompagnement d'élèves qui ne requièrent pas une attention soutenue et continue ». Ce dernier critère renvoie à l'évaluation du besoin par la CDAPH en conformité avec la recherche d'une compensation des insuffisances de sécurité, d'aide aux apprentissages et de protection de l'enfant dans la classe et l'environnement scolaire.

À l'usage, les quotités horaires étant laissées aux termes du décret à la libre appréciation de l'éducation nationale s'agissant de l'aide humaine mutualisée, celle-ci a été rapidement soupçonnée de relever d'un pilotage sous contrainte de ressources.

Paradoxalement, l'aide humaine mutualisée, selon les chercheurs rencontrés par la mission, favorise, en principe, une meilleure distance à l'enfant, et permettrait, sous réserve d'une intégration différente à la classe, une prise en charge bien adaptée à une partie des enfants notifiés.

Mais la pratique de « saupoudrage » des heures d'AESH-m, le nombre d'enfants suivis par AESH, la faible caractérisation préalable du besoin auquel elle répond, l'absence d'objectifs différenciés entre AESH « i » et « m » ont conduit à l'épuisement de cette voie différenciée d'aide humaine, faute de l'avoir pensée en appui à l'accessibilité.

Le travail initié récemment par la CNSA¹⁵² pour réunir les bonnes pratiques de référentiel d'attribution de l'aide humaine¹⁵³ va favoriser une harmonisation attendue des critères et des méthodes d'évaluation du besoin. Toutefois, il risque de buter sur la conviction ancrée que la notification d'AESH mutualisée reste un pis-aller. Interrogé par la mission sur l'amélioration principale que les AESH appelaient de leurs vœux, le collectif « AESH en lumière » a cité la suppression de la mutualisation de l'aide humaine, au nom de l'intérêt des enfants accompagnés tout autant que pour améliorer l'exercice de leurs missions.

2.3.2.3 À droit constant, l'évaluation des besoins bute sur une préférence sous-jacente pour l'étayage en aide humaine là où une meilleure accessibilité de l'école diminuerait l'attractivité de cette mesure de compensation

Si des améliorations sont possibles à droit constant, une réflexion sur la notification d'aide humaine, la reconnaissance de handicap associée (première étape vers l'aide humaine) et la graduation des réponses

¹⁴⁷ TA de Rennes, 26 juin 2025 n° 2407334. La cour a estimé que la décision du DASEN ne respectait pas le droit à l'éducation de l'enfant, tel que garanti par le code de l'éducation.

¹⁴⁸ TA Nice 2 décembre 2024 n°2406310.

¹⁴⁹ TA de Rennes, 26 juin 2025 n° 2407334.

¹⁵⁰ Cf aussi le rapport de la Défenseure des Droits, L'accompagnement humain des élèves en situation de handicap, 2022.

¹⁵¹ L'annexe 11 comprend des développements plus complets.

¹⁵² Groupe de travail interministériel mis en place fin septembre 2025.

¹⁵³ L'annexe 11 présente ces travaux.

entre accessibilité et compensation paraît aujourd'hui nécessaire. Elle suppose un portage politique clair, respectueux des principes de la loi de 2005, guidé par l'intérêt de l'enfant et à l'écoute des associations. Celles-ci ont investi la défense prioritaire de l'aide humaine par défaut d'écoute de leurs constats et demandes sur l'évolution de l'accessibilité de l'école. Un travail commun, fondé sur les résultats de la recherche, peut ouvrir à des évolutions du droit.

Recommandation n° 12 : envisager une adaptation du droit pour rendre possible la graduation des réponses d'accessibilité et de compensation au service des besoins de l'enfant (priorisation des mesures d'accessibilité ; évaluation de leur effectivité ; puis réexamen pour d'éventuelles mesures de compensation).

2.3.3. Les pratiques de coopération entre éducation nationale et MDPH, encore très hétérogènes, connaissent des progrès en matière d'outils SI et de pilotage dont les effets devront être évalués

2.3.3.1 La coopération sur des « campagnes » de notification, compatibles avec les rythmes de l'éducation nationale, se généralise

La situation reste très inégale, mais des améliorations ont été apportées, constatées par la mission. Elles reposent pour partie sur une forte incitation aux familles à respecter des calendriers prévisionnels avec « dates limites de dépôt » de traitement, même s'ils ne sont pas opposables en droit¹⁵⁴ :

- la plupart des MDPH et des DSDEN travaillent en commun à un calendrier de rentrée scolaire afin d'organiser le traitement des demandes en ménageant un délai de mise en œuvre en amont de la rentrée et, au cours de l'année scolaire, des périodes scolaires¹⁵⁵ ;
- l'instauration de ces calendriers est partagée avec le public pour inciter à des dépôts de demande permettant d'en améliorer la gestion¹⁵⁶

Pour être efficace, ce dispositif suppose que les modalités de travail des équipes pédagogiques (programmation des ESS, information sur les affectations des AESH aux élèves) soient également partagées avec les MDPH. En l'absence d'outils, permettant une information en flux, ces démarches de calendrier commun, nécessaires, restent difficilement évaluables quant aux effets produits.

2.3.3.2 À droit constant, la pratique des référentiels partagés sur la notification d'AESH doit être généralisée

Les travaux engagés par la CNSA évoqués plus haut associent les administrations en charge de la scolarité de l'enfant (MEN et Agriculture), et visent, en premier lieu, à donner un socle évaluatif renforcé à l'équipe pluridisciplinaire (EP) de la MDPH. Toutefois, l'enjeu du travail partenarial est aussi de créer une culture commune de l'aide humaine, de la formulation de la demande à la mise en œuvre de la notification.

L'initiative de la collectivité européenne d'Alsace¹⁵⁷, dans le contexte de la fusion des MDPH de ses deux départements, illustre bien cet enjeu. Son travail a été diffusé tant aux équipes de l'Éducation nationale, qu'aux EP de la MDPH et aux familles.

Recommandation n° 13 : Poursuivre les travaux initiés par le groupe de travail de la CNSA en vue d'un référentiel national sur l'attribution d'aide humaine, en associant les associations et les fédérations représentatives des parents d'élèves à sa réalisation, ainsi que les associations de professionnels concernés (ANMDPH et l'AFER-ERSEH).

¹⁵⁴ Cf ci-joint l'exemple de la Marne : [Plaquelette Scolaire 2025 2026.pdf](#)

¹⁵⁵ C'est le cas des départements dans lesquels la mission s'est déplacée, et ces bonnes pratiques sont valorisées dans le Vademecum de rentrée de la CNSA (cf ed 2025 – p44)

¹⁵⁶ Le site de la MDPH77 indique, pour la rentrée 2025, que « tous les dossiers d'orientation scolaire déposés avant le 30 avril 2025 seront traités prioritairement par la MDPH afin de les notifier d'ici début juillet 2025 pour une affectation dans un établissement scolaire avant les vacances scolaires. Les dossiers d'orientation scolaire déposés après le 1^{er} mai 2025 seront traités dans un délai de 4 mois durant tout l'été, avec des affectations scolaires par l'Éducation nationale possibles pendant les vacances scolaires d'été et jusqu'aux vacances de la Toussaint.

¹⁵⁷ Elle est présentée en annexe 11.

2.3.3.3 *Le LPI et les développements de Via Trajectoire ouvrent des perspectives proches pour gagner en partage d'informations et en rapidité sur les demandes d'accompagnement à la scolarisation*

La mission a pu échanger, tant en MDPH et en établissement scolaire, qu'en administration centrale (direction du numérique éducatif -DNE et direction des SI de la CNSA) sur les évolutions de deux outils majeurs pour l'école inclusive que sont le Livret de parcours inclusif (LPI) et Via trajectoires.

Le **LPI** vise à faciliter le parcours scolaire des élèves à besoins spécifiques et le suivi des aménagements mis en place. Il concerne les élèves en situation de handicap mais aussi les élèves reconnus « à besoins éducatifs particuliers ». Il favorise la circulation d'information entre l'école et la MDPH via une interface dédiée. Les documents dont la mission a disposé montrent une forte accélération du déploiement¹⁵⁸, sachant que toutes les MDPH se sont mises en situation de réaliser via le SI-MDPH des exports de PPS vers le LPI. Toutefois, à ce stade, les envois retour en provenance du LPI ne sont pas généralisés et les échanges de dossiers restent encore limités.

Via trajectoire est un SI national de suivi des orientations en ESMS des personnes en situation de handicap. Il doit notamment permettre de mieux piloter l'adéquation entre l'offre et les besoins (suivi de la mise en œuvre des orientations, anticipation des besoins d'adaptation de l'offre par l'ARS et le conseil départemental, amélioration de la connaissance des besoins des personnes). Une étape nouvelle est prévue avant la fin 2025 avec l'adoption d'un décret portant création du SI commun pour l'évaluation des besoins des personnes en situation de handicap. Le projet de texte cite les services départementaux de l'éducation nationale en destinataires des données « *pour les seules données nécessaires à la mise en œuvre des décisions relatives à la scolarisation des élèves en situation de handicap*¹⁵⁹ ».

Tant pour renforcer la qualité que le suivi des notifications, il est urgent que les équipes locales disposent des fonctionnalités du LPI et de Via trajectoires en déploiement et/ou en construction. À ce stade, le manque d'outillage reste un problème central.

2.4. **La construction de l'École pour tous appelle à une forte évolution de la place dévolue aux familles, pivots du parcours de l'enfant.**

La mission a souhaité entendre les familles, tant sur leur expérience de l'aide humaine dans le parcours de scolarisation que, plus largement, sur leurs attentes, les améliorations perçues ou attendues de l'école et de ses partenaires pour l'accueil des enfants en situation de handicap. Elle a donc mené trois types d'entretiens : avec des familles directement concernées¹⁶⁰, avec les fédérations d'associations de parents d'élèves, avec les associations du monde du handicap, très largement portées et animées par des parents.

2.4.1. **La résistance au besoin de dialogue entre AESH et parents illustre la difficulté à donner une place aux familles dans l'école**

La relation tripartite famille / AESH / enseignant relève d'une pratique de la coéducation qui, dans le cas des familles d'ESH, souffre de deux limites. S'il est souhaitable que l'enseignant soit l'interlocuteur principal de la famille, il arrive parfois qu'il délègue à l'AESH tout ce qui ne relève pas des « progrès » d'apprentissage ; or, deuxième limite, l'AESH est placée dans l'incertitude sur son droit à communiquer avec les familles

2.4.1.1 *Le lien entre famille et AESH est la première revendication des familles*

Dans la grande majorité des entretiens de la mission avec des familles ou leurs représentants, la question des échanges avec les AESH est soulevée pour appeler au renforcement du lien. Une association parle de « communication empêchée ». La consigne donnée aux AESH d'éviter les contacts avec les familles et de passer systématiquement par l'enseignant n'est pas comprise des familles, non par souhait de contourner l'enseignant mais par l'inadéquation de cette consigne au quotidien (difficulté à dégager du temps pour les deux simultanément ; impossibilité matérielle de suivre les problèmes rencontrés hors situation de crise).

¹⁵⁸ Au 12 septembre 2025, 64 MDPH avaient réalisé des exports de décisions vers le LPI.

¹⁵⁹ Article 3-II-2 du projet de décret.

¹⁶⁰ Lors d'un de ces entretiens collectifs, les enfants étaient présents, dont certains sans leurs parents dont le consentement avait été recueilli par les équipes éducatives et en présence d'adultes référents. Une des familles rencontrées avait un enfant en dispositif ITEP.

Les parents revendiquent une « expertise du quotidien » et ont conscience que l'AESH, via ses missions, n'a pas la même perception de l'enfant et de ses compétences que l'enseignant, focalisé sur le suivi des acquis académiques. La Défenseure des droits signale un nombre élevé de réclamations de parents sur « l'interdiction » de parler aux AESH.

En pratique, les familles les plus à l'aise avec les rapports institutionnels, organisent de leur propre initiative des prises de contact informelles et construisent une relation directe à l'AESH (don de matériel, contacts téléphoniques, parfois suivi personnel de l'enfant à domicile en complément). Les autres subissent une mise à distance qu'elles ne souhaitent pas.

2.4.1.2 Les AESH sont conscientes de leur mission d'interface sans les moyens de la mener

Comme évoqué plus haut¹⁶¹, les AESH sont, elles aussi, sous certaines réserves¹⁶², en demande de relation avec les parents. En général, le manque évoqué par les AESH est celui des événements de vie à domicile susceptibles d'impacter la vie scolaire de l'enfant accompagné tout autant que d'informations sur le handicap de l'enfant et ses habitudes de vie.

En pratique, les AESH, sollicitées pour l'accueil et le départ des enfants dont le handicap nécessite une prise en charge de transport spécifique pour les trajets domicile-école, sont *de facto* des acteurs de la transition avec le domicile. Ce statut singulier exige des garde-fous mais la circulation d'information actuellement tolérée et non organisée par l'établissement scolaire est inadaptée aux enjeux d'inclusion de l'enfant.

La mission préconise d'accompagner, sous la responsabilité de l'enseignant, l'organisation d'échanges d'information entre les familles et les AESH (cahier navette, points réguliers, visio) pour faciliter la continuité du parcours de l'enfant entre domicile et école.

2.4.2. Une réticence institutionnelle à la co-construction du parcours de l'enfant avec la famille

2.4.2.1 La réunion dite « équipe de suivi de scolarité (ESS) » est bien identifiée mais ne permet pas d'élaborer une véritable coopération entre l'école et la famille

Prévue par les textes¹⁶³, l'ESS prévoit obligatoirement la participation des parents. En pratique, cette consigne peut être variablement respectée, soit par défaut de transmission de l'invitation, soit par difficulté à accéder à la famille¹⁶⁴. Organisée par l'enseignant référent, à raison d'une par an, elle constitue un moment important et collégial. Sa pratique soulève plusieurs questions :

- si le chef d'établissement ou son représentant et le professeur principal sont généralement présents, les autres participants (professionnels médico sociaux, AESH, médecin scolaire) le sont plus variablement ;
- l'organisation de la réunion permet peu de faire circuler la parole en dépit des efforts des enseignants référents. Une association a évoqué le fait que la « légitimité » de l'ERSEH n'était pas assez reconnue pour qu'il puisse jouer son rôle pleinement. De même, plusieurs autres associations évoquent un fonctionnement en « tribunal » de l'enfant et de sa famille, où on évalue non les réponses apportées par l'éducation nationale aux besoins de l'enfant mais les déficiences de celui-ci et son incapacité présumée à réussir ;¹⁶⁵
- le manque de priorisation de l'ESS sur les besoins de l'enfant, au bénéfice d'une analyse immédiatement focalisée sur ses « manques » et déficiences, conduit à précipiter une demande

¹⁶¹ Partie 1.

¹⁶² Un petit nombre des AESH rencontrées par la mission disait redouter un contact direct, associé à un risque de sur-sollicitation et de pression psychique.

¹⁶³ Article D. 351-10 du code de l'éducation « L'équipe de suivi de la scolarisation, (...) comprenant nécessairement l'élève, ou ses parents, ou son représentant légal ainsi que l'enseignant référent de l'élève, (...) facilite la mise en œuvre du projet personnalisé de scolarisation et assure son suivi pour chaque élève handicapé. Elle procède, au moins une fois par an, à l'évaluation de ce projet et de sa mise en œuvre (...) ».

¹⁶⁴ L'invitation, adressée par le directeur de l'établissement, est généralement envoyée par mail ; environ 20 % des familles n'utilisent pas leur compte. Le cas des familles non francophones ou précarisées a notamment été évoqué par les interlocuteurs de la mission.

¹⁶⁵ Il est également l'objet d'analyses par Chloé Courtot dans sa thèse **L'inclusion à tout prix ? : Devenir parent d'élève en situation de handicap à l'aube des années 2020.**

de réponse en compensation, principalement d'aide humaine, avec une surévaluation du besoin et une tendance à la conservation des droits ouverts rarement questionnés ;

- au-delà de son contenu, le positionnement de l'ESS dans l'année peut être problématique. Son impact est supérieur en début d'année ou lors des changements de cycle où une fréquence annuelle s'avère insuffisante. La mission a été alertée sur le nombre important de situations suivies par ERSEH, en moyenne de 230 actuellement ¹⁶⁶, invitant à une forte vigilance sur le maintien d'une ressource adaptée en ERSEH sur tout le territoire.

Élément central de l'école inclusive, l'ESS souffre d'une forme de divergence d'objectifs de ses participants, soulignée par les familles et les associations. Elle représente pourtant, sous réserve d'un investissement dans la co-construction des documents dont une association indique que, à ce jour, « ils figent le plus souvent des attentes non convergentes », un lieu précieux d'échange autour du parcours de l'enfant. Un usage plus systématique de la PAOA contribuerait à remettre la recherche d'accessibilité au centre des réponses aux besoins de l'enfant et démontreraient aux familles un investissement direct des équipes éducatives.

La mission préconise de réaliser une évaluation du fonctionnement des ESS et de renforcer la place des mesures d'accessibilité (bilan et définition de ces mesures en préalable obligatoire aux propositions de mesures de compensation (en maintien ou en nouvelle mesure)).

2.4.2.2 Le PAS peut contribuer à une évolution culturelle sur la place des familles, sous réserve de certaines clarifications complémentaires de celles évoquées précédemment (2.3)

Le cahier des charges des PAS confirme, à la différence des PIAL, dispositif gestionnaire, leur vocation à répondre aux saisines des familles aussi bien que des équipes éducatives. Parmi les territoires préfigureurs, le Var s'est singularisé par une exclusivité des saisines par les familles, mesure radicale de rééquilibrage au service des parents d'enfants à besoins particuliers, y compris les ESH notifiés. L'attention aux familles s'est traduite, dans l'Aisne, autre département préfigureur, par un positionnement des PAS en « aller vers » via des installations en maisons France service et des visites à domicile.

Ces initiatives sont convergentes avec les textes¹⁶⁷ qui mentionnent explicitement la co-construction avec les familles (point 3 et 4 du cahier des charges), tant pour les interventions de premier niveau (aménagements pédagogiques¹⁶⁸) que pour les interventions médico-sociales en cas de situation « susceptible de relever d'un trouble ou d'évoluer vers une reconnaissance de handicap¹⁶⁹ ».

Toutefois, comme le relève le CNCPH¹⁷⁰, les familles et leurs représentants ne sont pas associés à la gouvernance des PAS. L'appropriation du dispositif, son amélioration *in itere* et la communication sur ses missions sont pourtant indispensables à son succès. Le déséquilibre (à l'exception du Var), lors de la préfiguration, entre saisines par les équipes éducatives (environ 70 %) et par les familles alerte pourtant sur cette nécessité.

Recommandation n° 14 : intégrer les associations représentatives des familles dans la gouvernance des PAS (comité de pilotage départemental) et assurer un suivi spécifique du ratio des saisines équipes éducatives / familles pour s'assurer d'un équilibre d'usage.

2.4.3. La confiance des familles et l'écoute de leurs besoins sont cruciaux pour la réussite des réformes engagées

2.4.3.1 Une forte défiance s'est installée, nourrie par la conviction d'un système peu piloté par l'intérêt de l'enfant

Deux éléments pèsent particulièrement dans cette défiance, soulignée par tous les interlocuteurs de la mission :

¹⁶⁶ L'AFER cite des situations locales avec 450 dossiers par enseignants référents. Cf compte rendu de l'AG de l'AFER ERSEH, 17 septembre 2025.

¹⁶⁷ Circulaires des 3 juillet 2024 (préfiguration des PAS) et 1^{er} septembre 2025 (déploiement de 400 PAS nouveaux) et cahiers de charges associés en annexe.

¹⁶⁸ « le coordonnateur peut évoquer les solutions de premier niveau qui pourraient répondre aux besoins de l'élève. Dans une logique de co-construction, il échange avec la famille sur l'opportunité de les activer », in cahier des charges préc., p6.

¹⁶⁹ « des interventions médico-sociales ponctuelles peuvent être proposées et construites avec la famille », ibid, p7.

¹⁷⁰ Avis du CNCPH sur la circulaire et le cahier des charges relatifs aux PAS (juillet 2025).

En premier lieu, l'aide humaine mutualisée est perçue par les familles comme une mesure de gestion des ressources et non une alternative à l'« AESH-i » fondée sur le besoin de l'enfant¹⁷¹. Plusieurs associations, pourtant sensibles à l'objectif d'une meilleure autonomie de l'enfant et à des besoins de présence très variables selon les enfants accompagnés, ont souligné que l'usage qui en avait été fait a décrédibilisé le recours aux « AESH-m ». Les associations comme les familles entendues ont fait part de leur résignation à se contenter de ce qu'elles ont, par crainte de perdre des heures en cas de désaccord exprimé. Pour autant, chez les familles les plus agiles pour mobiliser des ressources, les RAPO auprès de la MDPH sont croissants sur ce point, en vue d'obtenir une requalification en aide individuelle.

En second lieu, l'absence de référent clair, surtout dans les établissements qui ne bénéficient pas de la présence d'un ERSEH, est un autre point de difficulté. L'interlocuteur des familles est principalement le chef d'établissement. De lui dépend l'organisation, par exemple, d'une réunion de rentrée tripartite entre enseignant, AESH et famille en présence de l'enfant, à ce jour très peu systématisée. Le sentiment prévaut d'un système personne-dépendant où l'intérêt de l'équipe de direction pour les questions d'inclusion est déterminant.

2.4.3.2 Structurer l'échange avec les familles favorisera une meilleure connaissance mutuelle des attentes et des solutions activables

Au motif que le recours aux mesures d'accompagnement de droit commun (PAP, PAI, PPRE) est jugé inefficace, les familles et les associations, alors qu'elles souhaitent seulement « une aide à l'école pour leur enfant » selon une directrice de MDPH rencontrée par la mission, vont préférer la voie complexe de la reconnaissance de handicap pour sécuriser le parcours scolaire de leur enfant¹⁷². La connaissance des solutions alternatives à l'aide humaine doit être renforcée et l'accompagnement de sa mise en œuvre également pour restaurer la confiance. À titre d'illustration de ce besoin, la représentante de la PEEP évoquait l'idée de créer des « cellules d'appui à la parentalité inclusive » en charge d'aider les familles dans leurs droits et démarches. Dans un premier temps, la systématisation des réunions tripartites de rentrée et la mise en place d'un suivi partagé de type « contrat pédagogique » (cf. partie 3) pourraient faciliter la ritualisation des échanges.

L'intégration dans l'école des ressources médico-sociales est un facteur favorable ; même si les relations avec les familles y sont parfois conflictuelles, les habitudes de travail des ESMS sont ancrées dans la prise en compte de l'enfant dans la totalité de son parcours de vie. La coopération avec les familles est donc très présente. Elle se traduit par des points réguliers, des ajustements de la prise en charge, des modalités de partage des informations qui pourront, via les PAS, infuser plus largement dans les établissements scolaires.

Comme évoqué infra¹⁷³, les premières expérimentations de DAR montrent l'importance de l'adhésion des familles et l'établissement d'une relation de confiance avec les enseignants pour assurer le plein effet sur le parcours des enfants¹⁷⁴.

Recommandation n° 15 : systématiser un temps d'écoute des familles d'enfants à besoins particuliers ; s'agissant des ESH au moins deux fois par année scolaire (dont une en début d'année) au-delà de l'ESS mais aussi pour tout EBEP dont la situation le requiert.

2.5. L'école pour tous est un horizon commun pour l'État et les collectivités locales, dont les modalités d'association restent perfectibles

Même si l'analyse des relations entre les collectivités locales et l'éducation nationale dans le champ de l'école inclusive n'entre pas dans le périmètre du présent rapport, la mission a pu, au fil de ses investigations, relever l'importance de cette coopération et de sa qualité pour les acteurs rencontrés. Or, on constate deux réalités

¹⁷¹ La PEEP a transmis des réponses écrites à la mission où elle évoque la « mutualisation forcée des accompagnements ».

¹⁷² Une autre association (Hypersuper TDAH France) a souligné que le problème se pose de façon plus aiguë au collège où le PAP est peu respecté et où la reconnaissance de handicap par la MDPH aide à « prendre au sérieux » le besoin.

¹⁷³ Partie 3.

¹⁷⁴ Cf. échange de la mission avec les équipes du DAR de Bousseix, (Haute-Vienne) : « La famille est toujours partie prenante du projet. Si elle n'accepte pas la guidance, l'enfant ne sera pas accueilli. L'enseignant référent travaille en amont avec la famille sur les difficultés rencontrées. (...) quand les familles sont partie prenante, les progrès sont fulgurants. Si elles ne sont pas convaincues, les progressions sont plus limitées car l'objectif est de pouvoir transmettre des compétences à la famille ».

juxtaposées. D'un côté, les relations de proximité des établissements scolaires avec les collectivités locales témoignent d'un investissement significatif dans la vie scolaire et l'appui à l'accueil des enfants en situation de handicap. Mais, de l'autre, au niveau académique, l'organisation des coopérations est peu priorisée, en raison du retard, au niveau national, à reconnaître le rôle des collectivités locales dans la stratégie d'inclusion scolaire. Cette absence d'articulation entrave directement la gestion de l'aide humaine auprès des ESH.

2.5.1. Des efforts sont actuellement engagés pour faire évoluer les cadres de coopération, mais la pratique est lente à se mettre en place et inégale

Plusieurs évolutions récentes en faveur d'une convergence des politiques nationales et locales peuvent être relevées :

Tout d'abord, lors de la conférence nationale du handicap du 26 avril 2023, une charte d'engagement pour une société pleinement inclusive a été signée entre l'État et quatre associations d'élus locaux¹⁷⁵. Elle rappelle l'importance de l'accessibilité universelle (objectif n° 3) et de la simplification des parcours dans le champ médicosocial (objectif n° 4). On note toutefois que le premier comité de suivi s'est tenu plus de deux ans après la CNH de 2023, relancé par le CIH du 6 Mars 2025¹⁷⁶ et s'en est tenu à définir succinctement quatre comités de pilotage thématiques sans programme de travail ni attendus.

Plus récemment, un protocole d'accord a été signé entre l'association des maires de France, le ministère de l'éducation nationale et le ministère des sports, dédié à l'école. Si son objectif prioritaire est de définir des principes de concertation sur l'élaboration de la carte scolaire dans un contexte d'accélération des fermetures de classes, il inclut également un engagement commun, dans le champ de la politique éducative à « *coordonner durablement leurs actions, dans le respect de leurs compétences respectives*¹⁷⁷ ». Trois points sont évoqués : systématiser la concertation préalable avec les maires s'agissant des modalités de mise en œuvre des partenariats avec le secteur médico-social, associer les maires au déploiement des PAS, informer les maires sur les modalités de prise en charge des ESH sur la pause méridienne dans le cadre de la loi du 27 mai 2024.

Dans les faits, l'AMF a signalé à la mission que le déploiement des PAS de la rentrée 2025 n'avait pas été concerté avec les maires¹⁷⁸. Conçue en priorité pour gérer la carte scolaire, une instance départementale de dialogue a été créée en 2023 dans les départements ruraux¹⁷⁹ ; cet « observatoire des dynamiques rurales », constitue une opportunité de partager des « constats objectivés » selon les termes du protocole d'avril 2025 mais il ne fait aucune place à ce jour à l'élaboration d'une stratégie commune sur l'école inclusive.

La mission préconise de relancer la coopération avec les collectivités locales, notamment en application de la charte d'engagement de 2023 et les associer au suivi des 500 PAS existants (CDSEI) ainsi qu'à la cartographie d'implantation à venir.

2.5.2. Les enjeux de l'accessibilité sont au cœur des missions des collectivités locales, mais ne font pas l'objet d'une stratégie partagée sur l'école

Au-delà des compétences reconnues aux départements avec la création des maisons départementales du handicap, la loi du 11 février 2005 donne une large place aux collectivités locales dans la mise en accessibilité des services de proximité, du logement et de l'espace public ; la création des commissions communales d'accessibilité¹⁸⁰ consacre ce rôle.

¹⁷⁵ Le ministre des solidarités, la ministre déléguée en charge des collectivités territoriales, la ministre en charge de personnes handicapées, la présidente de Régions de France, la présidente de France Urbaine, le président de Département de France et le président de l'association des maires de France.

¹⁷⁶ Comité de suivi pour une société pleinement accessible, présidé par le ministre de l'aménagement du territoire et la ministre déléguée chargée de l'autonomie et du handicap, 30 avril 2025.

¹⁷⁷ Protocole d'accord en date du 8 avril 2025.

¹⁷⁸ Cette information est également confirmée par les retours de terrain de la mission et France Urbaine.

¹⁷⁹ Présidée par le préfet et l'IA-DASEN.

¹⁸⁰ L'article 46 de la loi l'article L. 2143-3 du code général des collectivités territoriales, qui prévoit que dans les communes de 5 000 habitants et plus, il est créé une commission communale pour l'accessibilité aux personnes handicapées incluant des représentants d'associations d'usagers et de personnes handicapées. Elle dresse le constat de l'état d'accessibilité du cadre bâti existant, de la voirie, des espaces publics et des transports. Elle établit un rapport annuel.

Les compétences des collectivités locales sont cruciales dans l'effectivité de l'école pour tous. Outre leurs compétences historiques (aménagement des écoles, collèges et lycées ; transport, périscolaire ; prestations et orientations médico-sociales via la MDPH ; formation), les collectivités locales sont souvent présentes au titre de leurs compétences facultatives sur le champ des dotations de matériel spécifique et d'équipements numériques.

Pourtant, comme le rappelle la Cour des comptes dans son rapport de 2024, les montants dédiés chaque année par les collectivités locales à la politique de l'école inclusive ne sont ni connus ni identifiés, ce qui rend *de facto* difficile la mesure des progrès de l'accessibilité. Dans le champ de l'aménagement des écoles, des collèges et des lycées, la Cour des comptes recommande au ministère de l'éducation nationale et aux collectivités territoriales d'« *établir un état des lieux des besoins restant à couvrir en matière d'accessibilité aux bâtiments et espaces scolaires et d'adaptation de l'environnement éducatif et mettre en œuvre une démarche de programmation en concertation avec les collectivités territoriales* ».

Outre la clarification des budgets dédiés et de l'effort des collectivités locales en faveur de l'école inclusive, ce bilan paraît souhaitable pour faire la part de ce qui relève des collectivités locales, d'une part, et de l'État d'autre part. Lors de ses déplacements, la mission a pu constater des évolutions positives de l'accessibilité, avec un effort important sur l'accessibilité physique et une réflexion, plus rare, sur les dispositifs de circulation adaptée pour les handicaps sensoriel et psychique. Mais des questions sur le financement du « petit matériel » nécessaire pour certains handicaps (tipi, tente, poufs, coussins enveloppants, casques anti-bruit, « timer » ...) ne sont pas réglées et sont des objets de conflit. En lycée professionnel, dans certaines filières (restauration, blanchisserie), l'adaptation des matériels et des process s'avère parfois inexistante, et doit alors être compensée, pour certains profils d'élèves par une présence d'aide humaine assurant principalement la sécurisation de l'élève et de la classe.

L'ADF, au cours de son audition par la mission, a alerté sur le manque de ressources de certains départements pour réaliser des locaux plus adaptés à l'accueil des enfants en situation de handicap (création de salles supplémentaires pour des DAR, des salles de soins, ou encore des développements d'UEE). L'AMF a également souligné le risque d'une baisse des soutiens à l'investissement de l'État et des effets sur ces projets¹⁸¹. La coopération État / collectivités locales paraît tout particulièrement nécessaire, comme le rapporte la Cour des comptes, citant l'ADF pour répondre au « besoin d'accompagnement financier et technique pour la mise en accessibilité aux handicaps sensoriels, psychiques et intellectuels¹⁸² ».

Depuis 2019, une cellule du bâti scolaire a été mise en place, rattachée au secrétariat général du ministère de l'éducation nationale. Productrice de guides et de référentiels, elle ne répond qu'en partie aux besoins des collectivités locales dépourvues de capacités d'ingénierie. Dans les services des rectorats, l'IRE (ingénieur régional de l'équipement) qui pilote la délégation régionale académique de l'immobilier s'occupe surtout de l'enseignement supérieur (CPER, dévolution) et des bâtiments de l'État (essentiellement ceux hébergeant les services académiques (rectorat, CIO, DSDEN, circonscriptions). Il n'a pas de rôle d'accompagnement des collectivités territoriales en matière de bâti scolaire.

Recommandation n° 16 : travailler à un schéma départemental commun de l'école inclusive, incluant une description des financements et projets en cours des collectivités locales dans leur champ de compétence et en extra légal. Associer les CAF au titre de la continuité du parcours de l'enfant (crèches, périscolaire et loisirs).

2.5.3. La question de la pause méridienne a révélé les carences de la coopération stratégique entre l'État et les collectivités locales pour l'école inclusive

Comme évoqué dans l'annexe 9, la réforme de la prise en charge de l'aide humaine sur la pause méridienne répondait à trois objectifs : simplifier les démarches pour les familles qui auraient désormais un seul interlocuteur pour l'accompagnement de leur enfant, décharger les collectivités locales du recrutement et de la gestion des AESH sur un laps de temps ponctuel, et améliorer les conditions de travail ainsi que la rémunération des AESH en augmentant leur quotité horaire. Provoquée par un arrêt du Conseil d'État

¹⁸¹ La question des aménagements bâtimentaires est également relevée par la Cour des comptes dans son rapport public de septembre 2024.

¹⁸² Ibid.

du 20 novembre 2020 qui cantonnait la responsabilité de l'État sur le seul temps scolaire, la refonte de cette prise en charge a été introduite par la loi du 27 mai 2024 : l'article 1^{er} de la loi inscrit au titre des charges de l'État la rémunération des AESH intervenant sur le temps scolaire et le temps de pause méridienne pour chaque degré d'enseignement.

Variablement spécifiée par la MDPH au titre de l'aide humaine¹⁸³, la prise en charge par une AESH de la pause méridienne ne répond pas à des critères objectivables et partagés, mais relève d'une appréciation du besoin au vu du dossier de demande.

Dans ces conditions, alors même que la loi venait clarifier les responsabilités en gestion et en financement, son application s'est avérée complexe et reste à ce jour sensible¹⁸⁴, avec une hétérogénéité sur le territoire que les déplacements de terrain de la mission ont confirmée. Une enquête récente de France urbaine¹⁸⁵, réalisée sur une base déclarative, signale un nombre important de territoires sans AESH de l'État sur le temps de pause méridienne en fin d'année scolaire 2024-2025. La suppression des conventions par décret en février 2025 a privé les communes de la possibilité d'une négociation, sachant que la loi leur retire toute base légale pour procéder à des recrutements.

On constate en revanche que les territoires sur lesquels des pratiques de coopération s'étaient développées en amont ont pu construire rapidement des dispositifs opérationnels, en dépit des mêmes difficultés conjoncturelles que les autres territoires (textes parfois contradictoires, absence de financement¹⁸⁶ dédié à la reprise des AESH sur la pause méridienne, manque de données sur le besoin) : évaluation partagée des situations, répartition des réponses aux besoins, circuit d'information anticipant sur l'affectation d'aide humaine...

Le défaut de pratiques collaboratives entre l'éducation nationale et les communes a aggravé les tensions inhérentes à toute réforme, dans un contexte de difficultés à recruter sur ces fonctions d'accompagnement. La mission souscrit, sur ce point, au constat de France urbaine : « *L'école pour tous appelle une révision en profondeur des coopérations locales*¹⁸⁷ ». L'investissement majeur de l'État dans la prise en charge de l'accompagnement humain mérite une organisation plus performante et doit permettre de faire la part entre les missions de droit commun relevant des communes et de leur personnel (accessibilité des locaux, accessibilité des activités périscolaires, accessibilité de la restauration) et le concours d'une aide humaine décidée en fonction du besoin de l'enfant. Actuellement, les cadres de concertation (CDSEI¹⁸⁸, CDEN) sont peu opérants pour gérer l'organisation de ces coopérations de proximité.

La mission préconise de réaliser au premier semestre 2026 un bilan de l'application, concerté entre académie et collectivités locales, de la loi du 27 mai 2024.

2.5.4. Les ambitions pour l'école inclusive, déjà soutenues et accompagnées par les collectivités locales sur le terrain, méritent une meilleure coopération et une reconnaissance réciproque des complémentarités autour du parcours de l'enfant

Lors des échanges avec les acteurs de terrain (associations, familles, équipes pédagogiques en établissement scolaire), le rôle des collectivités locales est régulièrement invoqué. Le premier des sujets concerne la question des locaux, qu'il s'agisse de l'implantation des PAS, des aménagements liés à l'installation de locaux spécifiques (DAR, salle de remédiation, salle de soins) ou bien des unités d'enseignement externalisé (UEE), en développement depuis 2014. La question des transports est également soulevée, sachant qu'elle relève, s'agissant des enfants et adultes en situation de handicap, de la compétence du département : le développement des interventions en milieu ordinaire (DITEP, DIME) provoque un accroissement des

¹⁸³ Environ 50 % des MDPH pratiquent une notification spécifique d'aide humaine sur la pause méridienne.

¹⁸⁴ Plusieurs communes ont déposé des recours indemnitaires lors de la rentrée 2025, constatant la carence de l'État sur la prise en charge des AESH.

¹⁸⁵ Ses résultats n'ont pas été publiés mais la mission a eu connaissance du retour d'enquête (juillet 2025).

¹⁸⁶ Le besoin de financement en appui à la réforme avait été évalué à 31M€ par la Cour des comptes (septembre 2024), et réévalué à 54 M€ par la DGESCO dans sa demande budgétaire pour 2025, restée sans suite. Le rapport IGF IGÉSR de 2022 évaluait l'impact potentiel de l'arrêt du CE du 20 novembre 2020 pour les collectivités locales (mises à disposition d'AESH) à hauteur de 52M€.

¹⁸⁷ Communiqué du 30 octobre 2025 – <https://franceurbaine.org/actualites/ecole-pour-tous-face-a-la-carence-persistante-de-letat-dans-la-mise-en-oeuvre-de-la-loi-du-27-mai-2024-les-villes-demandent-le-remboursement-des-frais-engages/>

¹⁸⁸ Les communes y sont peu représentées.

dépenses liées à la scolarisation, plus séquentielle. Enfin, la question de la formation conjointe des équipes éducatrices, qu'elles relèvent de l'éducation nationale ou des communes (animateurs sur le temps périscolaire) a pu, ponctuellement, être citée comme une bonne pratique à développer.

Sur le terrain, les témoignages font prévaloir une relation fluide et une écoute réciproque entre collectivités locales et établissements scolaires. À plusieurs reprises ont été évoquées des situations où, faute de financement inscrit à son budget, l'établissement obtenait le complément nécessaire auprès de la commune hors de son champ de compétence.

La coopération inter collectivités locales avec l'éducation nationale peut également être un fort enjeu. Les maires signalent la difficulté pour eux de n'avoir pas d'accès aux notifications de la MDPH et l'importance, sous réserve du respect des données personnelles, d'anticiper les besoins. Le cas des enfants avec double vulnérabilité, ASE et handicap, l'illustre plus encore. L'ADF signale l'enjeu, pour ces enfants dont le nombre est en croissance, d'une scolarisation proche du lieu d'accueil, tout en permettant le maintien du lien aux parents.

Les pratiques locales facilitatrices et la diffusion des bonnes pratiques de coopération institutionnelles observées sur certains territoires doivent rapidement être généralisées. Les réformes de l'école inclusive, tant dans le champ du médico-social que pour l'éducation nationale, se traduisent par une recentration sur le parcours de l'enfant en situation de handicap, adossé au PPS et facilité par le LPI. La logique de continuité qui en découle tout au long de la journée et sans rupture d'année en année invite à créer des temps d'échange plus régulier. Si l'AMF plaide pour la création d'un conseil local pour l'inclusion qui favoriserait la préparation amont de la rentrée (mai-août) et permettrait, en concertation, de définir les lieux et conditions de scolarisation sur les situations complexes, l'ADF met en garde contre une comitologie *ad hoc* s'ajoutant à beaucoup d'autres et souscrit en revanche à la nécessité de consolider et ritualiser les échanges entre éducation nationale et collectivités locales.

3. Construire de nouvelles professionnalités au service d'une école pour tous : pistes pour demain

Les dispositifs d'accompagnement humain, portés par les AESH, bien qu'essentiels pour assurer la scolarisation en milieu ordinaire, révèlent leurs limites dans leur capacité à répondre efficacement et durablement aux enjeux d'accessibilité universelle et d'autonomie pour tous les élèves. Au-delà de la seule logique de compensation et de l'accompagnement individuel, il s'agit désormais d'inventer de nouvelles formes de professionnalité, portées par des équipes pluridisciplinaires et des métiers renouvelés, intégrés de façon cohérente dans le droit commun de l'école.

3.1. Au regard de la comparaison internationale et des travaux de recherche, le dispositif des AESH n'apparaît plus adapté aux enjeux de l'école inclusive et à la nécessité de développer l'accessibilité dans une école pour tous

Le dispositif français des AESH, conçu initialement pour faciliter la scolarisation des élèves handicapés, révèle ses limites face aux enjeux de l'école inclusive. Leur rôle cantonné à l'accompagnement individualisé (y compris sous forme d'« aide humaine mutualisée »), souvent perçu comme une aide technique ou de soin, ne suffit plus à répondre aux nécessités d'une accessibilité véritablement intégrée et collective. L'analyse comparative internationale met en lumière que beaucoup d'autres systèmes éducatifs privilégient une transformation globale des pratiques pédagogiques, une co-construction entre enseignants et accompagnants formés conjointement et une approche portée sur l'adaptation collective de la classe plutôt que sur l'aide individualisée.

Les travaux de recherche quant à eux insistent sur les effets ambivalents d'un accompagnement trop centré sur l'aide directe, qui peut renforcer la dépendance fonctionnelle des élèves en limitant leur autonomie et leur participation active.

Ces constats appellent à repenser le rôle des accompagnants humains et surtout à promouvoir une véritable politique d'accessibilité.

3.1.1. En comparaison internationale, le dispositif des AESH incarne le modèle de « l'accompagnement humain précaire »

Prévues par la convention internationale des droits des personnes handicapées, les accompagnantes d'élèves en situation de handicap sont présentes dans tous les pays étudiés dans la comparaison internationale réalisée pour cette mission (voir annexe 7), mais leur statut, leur formation et leur reconnaissance varient fortement.

De manière synthétique, trois grands modèles se distinguent :

- le modèle nordique (Suède, Norvège, Finlande) : les accompagnantes bénéficient d'une formation universitaire (2 à 3 ans), sont fonctionnaires, et participent activement à la co-construction de l'enseignement. Elles sont intégrées à l'équipe pédagogique et interviennent sur des missions étendues (soutien pédagogique, comportemental, social et émotionnel) ;
- le modèle anglo-saxon (États-Unis, Canada, Royaume-Uni) : la formation est plus courte (certificats), mais les accompagnantes ont des contrats plus stables et des possibilités d'évolution professionnelles. Elles sont souvent affectées à une classe entière, favorisant une approche collective ;
- le modèle continental (France, Allemagne) : L'accompagnement est individualisé, mais la formation est très courte, le statut est précaire (temps incomplet, faible rémunération) et les missions sont centrées sur l'aide aux gestes de la vie quotidienne, avec une séparation nette entre les tâches d'accompagnement et les responsabilités pédagogiques de l'enseignant.

Au Portugal et en Italie, souvent cités en exemple, le modèle repose sur une prise en charge par des enseignants spécialisés, soit dans la classe (Italie), soit intervenant comme personnes ressources (au Portugal, dans un volume supérieur à la France). Des « assistantes de communication » existent en Italie mais en nombre très limité.

Outre la mise en valeur de la précarité des AESH françaises, cette comparaison internationale fait apparaître une autre spécificité française : avec l'Allemagne, la France est le seul pays à avoir à ce point privilégié la prise en charge individuelle, là où les autres privilégient un service à la classe soit par l'intermédiaire d'un enseignant spécialisé soit par une sorte d'assistant d'accessibilité. Cette différence majeure explique les écarts de niveau de recrutement et de statut entre les pays, l'accompagnement individualisé s'étant construit sur des bases moins professionnalisées (donc moins qualifiées et moins rémunérées) que l'accompagnement collectif. Le modèle du service à la classe est par ailleurs privilégié par la recherche en termes d'efficacité sur les apprentissages.

3.1.2. Dans la recherche française et internationale, le dispositif des AESH est un dispositif « à tout faire » inefficace sur les apprentissages

3.1.2.1 Depuis plus de 10 ans, la recherche internationale a montré l'inefficacité de l'accompagnement humain individuel sur les apprentissages

Les recherches française et internationale convergent pour dresser un portrait critique du dispositif AESH, dont l'extension massive depuis les années 2010 marque la réponse quasi-unique à l'inclusion scolaire (voir aussi l'annexe 8). Les études montrent que l'accompagnement individualisé, principalement centré sur le *care* et l'aide technique, se transforme souvent en un « dispositif à tout faire » : l'AESH devient la ressource mobilisée pour tous les types de difficultés, qu'elles soient didactiques, comportementales ou sociales, en raison d'un manque de clarification des rôles et d'une délégation excessive des responsabilités de l'enseignant vers l'accompagnant¹⁸⁹. Ce recours systématique, relevant de la « loi du marteau » (Maslow, 1966), aboutit à une surutilisation de l'AESH pour tout élève à besoin particulier, sans distinction fine des situations¹⁹⁰.

¹⁸⁹ Voir notamment Giangreco, M. F. (2021). Maslow's Hammer : Teacher assistant research and inclusive practices at a crossroads. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 278-293. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901377>

¹⁹⁰ La loi de l'instrument, loi du marteau, marteau de Maslow ou marteau d'or est un biais cognitif qui implique une confiance excessive accordée à un outil. Comme le formule Abraham Maslow en 1966, « j'imagine qu'il est tentant, si le seul outil dont vous disposez est un marteau, de tout considérer comme un clou » (Maslow, 1966).

Cette généralisation du recours à l'AESH participe d'une logique où la présence d'un adulte référent semble garantir l'inclusion, alors même que la recherche révèle un « effet écran » : l'AESH, principalement assignée à une proximité physique et à l'assistance individuelle, tend à faire obstacle entre l'élève et l'ensemble de la classe ou l'enseignant. La création d'un système didactique auxiliaire (SDA) centré sur l'élève accompagné et piloté par l'AESH, fait écran au système didactique principal de la classe, engendrant « désynchronisation didactique », « superposition des discours », inhibition des interactions sociales et maintien d'une situation de dépendance qui freine l'autonomie et relègue l'élève à un rôle d'« invité » (Toullec, 2020, Dupré, 2023)¹⁹¹.

Les recherches, telles celles de Blatchford et al. (2011) au Royaume-Uni ou de Dupré (2023) en France, attestent que plus l'aide individuelle est importante, plus les résultats scolaires des élèves stagnent, voire régressent, du fait précisément de cette effet écran – accentuée par un manque de formation, l'isolement professionnel et l'absence de collaboration structurée avec les enseignants¹⁹².

3.1.2.2 La non prise en compte de ces travaux peut s'expliquer par un poids important du « validisme » chez les acteurs éducatifs

Le « validisme » est un « système faisant des personnes valides la norme sociale », et par extension désigne la « discrimination envers les personnes en situation de handicap »¹⁹³.

Le recours systématique à l'AESH peut être alimenté par des représentations sociales validistes, qui conçoivent le handicap avant tout comme un déficit à compenser individuellement, plutôt que comme une diversité à intégrer dans la dynamique collective du savoir. Ce paradigme se traduit institutionnellement par un double standard : l'inclusion, pensée comme accueil et assistance, tolère finalement qu'un élève ayant les besoins éducatifs les plus complexes soit confié au professionnel le moins qualifié et le plus précaire du système, ce qui perpétue une tolérance à l'inefficacité éducative et à l'exclusion interne du groupe-classe¹⁹⁴. Ces stéréotypes relevant du validisme sont, d'une certaine façon, présents dans l'école française ainsi que l'ont montré Huron et al : les élèves en situation de handicap sont jugés plus « chaleureux » que « compétents », et l'inclusion est encore largement conçue comme une politique d'accueil plutôt que d'accès égal au savoir et à la réussite¹⁹⁵.

Cette prégnance du validisme contribue à la résistance à la transformation profonde du dispositif et légitime le recours systématique à l'AESH comme « prothèse individuelle » plutôt que comme acteur du collectif et de l'accessibilité pédagogique. Une transformation profonde, en particulier sur les plans didactique et organisationnel, n'est donc possible qu'en questionnant et en faisant évoluer ces représentations : il s'agit de passer d'un système produisant des écrans à l'apprentissage à un système misant sur la collaboration, la formation conjointe et une flexibilité réelle de l'accompagnement, pour garantir une accessibilité pédagogique effective à tous les élèves, sans écran ni délégation systématique.

La mission a par ailleurs reçu le témoignage d'AESH sollicitées pour garder la classe en l'absence de l'enseignant, préparer des courriers, faire le travail de l'ATSEM, surveiller la cour, les examens...

¹⁹¹ Voir notamment : Toullec, M. (2020). L'AESH, aide ou écran à l'inclusion scolaire ? Ressources, 22, 64-72.

Dupré, F. (2023). Pratiques inclusives et articulations entre deux systèmes didactiques : L'accompagnement par un AESH est-il un obstacle ou un levier à l'accessibilité didactique. Éducation et didactique, 13(3), 93-112.

¹⁹² Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A., & Webster, R. (2011). The impact of support staff on pupils' 'positive approaches to learning' and their academic progress. *British Educational Research Journal*, 37(3), 443-464. <https://doi.org/10.1080/01411921003734645>

¹⁹³ <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/validisme>

¹⁹⁴ Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., & Russell, A. (2010). Double standards and first principles : Framing teaching assistant support for pupils with special educational needs. *European journal of special needs education*, 25(4), 319-336.

¹⁹⁵ Cour des Comptes. (2024). *L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap | Cahier analyses quantitatives*. <https://www.ccomptes.fr/fr/publications/l'inclusion-scolaire-des-eleves-en-situation-de-handicap>

En psychologie sociale, les croyances véhiculées sur un groupe social donné sont mesurées par l'intermédiaire des stéréotypes. Ceux-ci peuvent être analysés en référence aux modèles actuels du jugement social indiquant que les jugements se déclinent en deux dimensions (pour une synthèse de ces modèles, Abele et al., 2021) : la première, nommée « chaleur », est liée aux qualités sociales et morales des individus et traduit des qualités telles qu'être gentil, sympathique, franc et des défauts tels qu'hypocrite, sournois ou malhonnête ; la seconde, nommée « compétence », fait référence aux capacités des individus et recouvre des qualités telles que consciencieux, intelligent ou motivé et des défauts tels que lâche, incapable ou sans ambition. Dans cette perspective, la plupart des groupes sociaux ne sont pas uniformément dévalorisés mais font l'objet d'un jugement « mixte », c'est-à-dire d'une évaluation négative sur une de ces deux dimensions, mais positive sur l'autre. La plupart des études sur le handicap mettent ainsi en évidence que les personnes en situation de handicap sont mieux jugées sur la dimension de « chaleur » que sur celle des « compétences ».

3.1.3. Les AESH sont nécessaires à la scolarisation de certains ESH mais elles ne sauraient suffire à répondre à leurs besoins d'autonomie et d'apprentissage

Les AESH constituent aujourd'hui un maillon devenu indispensable du dispositif français d'inclusion scolaire, tant leur présence conditionne, dans les faits et de manière contraire au droit¹⁹⁶, la possibilité d'une scolarisation effective pour certains élèves en situation de handicap. Grâce à l'aide humaine, un nombre croissant d'ESH ont pu être scolarisés en milieu ordinaire (par différence avec la scolarisation en établissement médico-social)¹⁹⁷. Leur rôle de médiation quotidienne, d'assistance dans les gestes de la vie scolaire ou de soutien attentionné à la participation des élèves, répond à un besoin réel d'accessibilité humaine, complémentaire des aménagements matériels et des adaptations pédagogiques. À ce titre, leur action rend tangible le principe d'un droit à la scolarisation pour tous.

Cependant, la dépendance systémique qu'a créée le modèle français envers cette catégorie de personnels met en évidence un paradoxe structurel : le recours massif à un accompagnement individuel, conçu comme condition d'accès, a progressivement remplacé la réflexion collective sur la transformation même des pratiques et des environnements d'apprentissage. L'école inclusive se trouve ainsi dans la situation paradoxale de garantir la présence des élèves en situation de handicap par la médiation d'un tiers, au lieu de concevoir, en amont, une accessibilité intégrée, inscrite dans la conception pédagogique et organisationnelle de la scolarité. En ce sens, les AESH pallient les manques d'un système qui les a rendues nécessaires, sans pour autant disposer des leviers institutionnels ou de la formation suffisante pour agir sur les causes structurelles de ces manques.

Les recherches récentes (voir en particulier Toullec, 2023)¹⁹⁸ convergent pour souligner que la dépendance au dispositif des AESH, en individualisant la réponse à la diversité, freine paradoxalement l'émancipation et l'autonomie des élèves accompagnés. En créant les conditions d'un accompagnement rapproché mais souvent non intégré à la dynamique de classe, l'institution entretient une forme d'« inclusion compensée », où l'obstacle est géré mais non levé. Les élèves, apprenant à travers l'intermédiation constante d'un adulte, développent des stratégies d'adaptation qui renforcent la dépendance plutôt qu'elles ne construisent des compétences d'autonomie, un phénomène que plusieurs travaux qualifient de « dépendance fonctionnelle à l'aide ».

La recherche internationale montre au contraire que les environnements véritablement inclusifs reposent moins sur des dispositifs humains individualisés que sur des adaptations structurelles : formation conjointe des enseignants et accompagnants, co-intervention planifiée, différenciation didactique collective, conception universelle de l'apprentissage. L'enjeu est donc moins de continuer d'accroître le nombre d'AESH, que de repenser la place du soutien humain dans un écosystème scolaire porteur d'objectifs d'autonomie et d'apprentissage pour tous les élèves, dans le cadre d'une politique de développement de l'accessibilité pédagogique.

3.2. Le système éducatif français a commencé à développer des « ilots » d'accessibilité, qui peuvent servir de modèles ou d'inspiration

Deux dispositifs font figure d'exception en offrant un cadre de réflexion et d'action plus global : les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) et les dispositifs d'autorégulation (DAR). Les ULIS, historiquement implantées, permettent depuis dix ans d'expérimenter des pratiques collaboratives, le plus souvent avec une AESH au service de la classe ; les DAR, plus récents, se distinguent par une forte présence de professionnels issus du médico-social, par une dynamique d'innovation pédagogique et l'absence d'AESH.

¹⁹⁶ Dans son rapport, la Défenseure des droits rappelle que « la présence d'un personnel chargé de l'accompagnement n'est ni un préalable ni une condition à la scolarisation de l'élève » (p.7), Défenseure des droits. (2022). *L'accompagnement humain des élèves en situation de handicap*. https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/2023-07/ddd_rapport_accompagnement-eleves-handicap_2022_20220825.pdf

¹⁹⁷ Selon les chiffres de la DREES (2024), entre 2018 et 2022 l'enseignement en milieu ordinaire et en unité d'enseignement externe a progressé (+ 3 points pour chacun des deux types) au détriment de l'enseignement au sein des structures médico-sociales. À noter cependant que 8 % des jeunes accompagnés par des ESMS sont non scolarisés en 2022.

¹⁹⁸ Toullec-Théry, M., & Granger, N. (2023). École inclusive et personnes accompagnantes des élèves en situation de handicap : État des lieux de la recherche. *Empan*, 132(4), 26-34. <https://doi.org/10.3917/empa.132.0026>

Ces dispositifs démontrent que l'appui de professionnels spécialisés, combiné à une réflexion sur les pratiques d'enseignement, peuvent construire une école véritablement accessible à tous.

3.2.1. Les ULIS, un pôle de ressources en matière de handicap interne à l'établissement / école à repositionner au profit d'une politique d'accessibilité

Telles qu'elles existent aujourd'hui, les ULIS sont des dispositifs ouverts de l'école inclusive créés en 2015 (voir aussi annexe 13). Elles permettent, à l'école, au collège et au lycée, l'inclusion scolaire d'élèves en situation de handicap qui nécessitent des enseignements adaptés au sein d'un groupe restreint, tout en maintenant leur inscription et leur inclusion dans une classe de référence correspondant à leur âge. Au-delà de cette mission, les ULIS peuvent jouer un rôle stratégique en tant que pôles de ressources internes pour l'accessibilité. Certaines ULIS travaillent avec des ESMS et hébergent des plateaux techniques, comme la mission en a été témoin avec une ULIS pour troubles des fonctions motrices, mais le modèle commun est celui d'un dispositif avec un enseignant coordinateur et une AESH « collective » (AESH-co) au service du dispositif. On compte un peu plus de 7 200 ETP d'AESH-co au 31 mars 2025 pour près de 11 000 dispositifs ULIS (données DGESCO).

3.2.1.1 L'ULIS au service de l'accessibilité

Le dispositif est piloté par un coordonnateur ULIS théoriquement (et majoritairement¹⁹⁹) détenteur d'une certification de type CAPPEI, disposant d'une expertise pédagogique permettant d'adapter les enseignements et d'articuler, pour chaque élève, un parcours entre temps de regroupement spécifique et inclusion en classe de référence²⁰⁰.

Le coordonnateur ULIS, par ses missions de conseil, de coordination d'équipe, de diffusion d'une culture de l'inclusion, peut dans certains cas, et ainsi que la mission en a été le témoin, devenir un véritable point d'appui pour la communauté éducative, les familles et les partenaires, dans la compréhension et la prise en charge du handicap scolaire. Ainsi, et notamment en lycée professionnel pour ce que la mission a pu observer, le coordonnateur ULIS coordonne le travail des AESH au-delà de celles affectées en ULIS, ainsi que le suivi des élèves ayant un PPS, au-delà de ceux scolarisés dans l'ULIS. Il est identifié par le chef d'établissement comme son référent handicap.

Le coordonnateur ULIS met en place des outils permettant d'assurer le suivi partagé des élèves de l'ULIS, avec l'AESH-Co pendant les temps de regroupement et avec les enseignants pendant les temps de classe. Ces outils comportent des éléments d'évaluation des apprentissages en référence notamment au socle commun de connaissances, de compétences et de culture et permettent de suivre les acquisitions des élèves. Le coordonnateur définit l'emploi du temps de l'élève – et notamment les temps d'inclusion. L'enseignant spécialisé coordonnateur d'ULIS est, du fait de son statut enseignant, son niveau de compétences attesté par la certification CAPPEI, plus susceptible d'être regardé comme crédible et légitime par les collectifs d'enseignants.

Néanmoins, la portée réelle de son action au-delà du dispositif reste tributaire de la place qui lui est confiée par le directeur d'école ou le chef d'établissement et des modalités effectives de formation et de collaboration mises en place au sein des équipes. Une coordonnatrice ULIS a ainsi décrit à la mission son arrivée dans un collège : *« Les élèves des classes d'inclusion étaient réfractaires à l'accueil des élèves d'ULIS, ils disaient "tes élèves". Les enseignants disaient "il ne fait pas comme les autres, je ne sais pas comment faire". Il y avait une tension, je longeais les murs et j'évitais la salle des profs. J'ai passé beaucoup d'heures à les écouter se plaindre et à revenir avec des solutions, pour les élèves de l'ULIS et pour les autres aussi. Et on est sorti de ça. »*

3.2.1.2 L'AESH-co préfigurateur des missions d'accessibilité

Les ULIS peuvent bénéficier d'AESH-co qui « apportent leur aide à l'ensemble des élèves du dispositif, soit au sein de l'ULIS, soit lors des temps d'inclusion dans les classes ordinaires. Ils assistent l'enseignant sans pour

¹⁹⁹ À la rentrée 2024, 68,5 % des coordonnateurs ULIS étaient des enseignants spécialisés (données DGESCO).

²⁰⁰ Circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015, *Unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés*, <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo31/MENE1504950C.htm>

autant se substituer à lui pour les tâches qui ne relèvent pas spécifiquement de l'activité d'enseignement, conformément au référentiel d'activités [référentiel commun aux AESH-i et m]. »²⁰¹

L'AESH-co ne limite pas son intervention à l'aide matérielle ou à la surveillance ; elle peut devenir un agent-clé de médiation, de soutien aux apprentissages, de facilitation de la socialisation et de l'inclusion, à condition que ses missions soient clarifiées, reconnues et intégrées à la co-construction des situations éducatives²⁰². Ce positionnement renouvelé de l'AESH-co permet de sécuriser des parcours, de fluidifier le lien entre l'ULIS et les classes ordinaires et de créer les conditions d'une accessibilité réellement partagée dans l'établissement.

En cela, l'AESH-co semble préfigurer des missions d'« assistant d'accessibilité » sous la responsabilité du coordonnateur ULIS. Une fédération de parents d'élèves décrit ainsi l'AESH-co comme un exemple voire un modèle de ce qu'il pourrait être souhaitable de généraliser, constatant la plus grande complexité du public scolaire et l'intérêt d'un « co-enseignement ».

Toutefois, si ULIS, coordonnateur ULIS et AESH-co préfigurent des fonctions centrales dans la chaîne de l'accessibilité, leur impact n'est complet qu'à certaines conditions. Beaucoup d'enseignants, y compris parmi ceux rencontrés par la mission, expriment encore une réserve à l'accueil d'élèves d'ULIS dans leur classe, surtout sans l'AESH-co. La mission a pu constater, à partir des emplois du temps des élèves affichés, que les temps d'inclusion étaient variables selon les élèves et pouvaient être minoritaires. Certains départements, comme la Seine-et-Marne, assurent un suivi de cet indicateur, ce qui paraît nécessaire pour que l'ULIS ne reconstitue pas une logique d'intégration sans inclusion. Enfin, un point d'attention est apparu en lycée professionnel, où le nombre d'ESH peut être très important en ULIS et hors ULIS et les moyens à disposition du coordonnateur pas toujours mis en place à leur juste mesure, soit par les services départementaux, soit au sein des établissements eux-mêmes²⁰³. Le bon fonctionnement de l'ULIS repose sur des temps de régulation, que certaines directions d'école identifient (par exemple en utilisant le conseil des maîtres), des organisations départementales (tous les coordonnateurs ULIS déchargés de classe sur une même demi-journée pour intervenir en formation des enseignants qui accueillent les élèves en inclusion) ou des temps dédiés en établissement. Ces temps ne sont toutefois pas inscrits dans le service des enseignants contrairement au fonctionnement des SEGPA et EREA.

3.2.1.3 Le fonctionnement plus intégratif qu'inclusif des sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) et des établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA) pose question dans le contexte de l'école inclusive

La mission s'est interrogée sur la survivance des SEGPA et les EREA, antérieurs au développement de l'école inclusive et qui relèvent d'un fonctionnement plus intégratif qu'inclusif, c'est-à-dire qui scolarisent les élèves à besoins particuliers (dont ESH) en milieu ordinaire mais de manière séparée²⁰⁴. Les 1 464 SEGPA en fonctionnement en 2024 sont implantées majoritairement dans des collèges publics, socialement défavorisés et de grande taille, souvent dotés d'autres dispositifs et sections spécifiques (ULIS ou UPE2A)²⁰⁵ ; elles accueillent des élèves présentant des difficultés scolaires graves et persistantes, avec ou sans notification de situation de handicap²⁰⁶. Les EREA, quant à eux, sont des établissements proposant un enseignement adapté et un accompagnement global à des élèves en grande difficulté scolaire, sociale ou en situation de handicap, avec souvent un internat. Ces dispositifs privilégient une scolarisation spécialisée, souvent plus cloisonnée que celle des ULIS, avec une organisation pédagogique et sociale distincte de la classe ordinaire, ce qui limite l'inclusion effective des élèves dans les parcours scolaires en milieu ordinaire.

²⁰¹ Ibid.

²⁰² Honoré, G. G. (2024). *Les gestes professionnels efficaces en faveur des élèves en situation de handicap scolarisés en dispositif ULIS-École* (Numéro 2024MULH6226) [Theses, Université de Haute Alsace - Mulhouse]. <https://theses.hal.science/tel-04854099>

²⁰³ Ces observations croisent celles effectuées par la mission IGÉSR, *Le rôle et la place du CAP, entre rôle social et diplôme d'insertion*, N° 24-25 014C – juillet 2025.

²⁰⁴ Voir notamment IGEN. (2018). *Bilan des sections d'enseignement général professionnel adapté (SEGPA)* (Nos. 2018-076). <https://www.education.gouv.fr/bilan-des-sections-d-enseignement-general-professionnel-adapte-segpa-7145>

²⁰⁵ DEPP. (2025). *Les Segpa dans les collèges : Dans quels types d'établissements ? Devant quels professeurs ? Pour quels élèves ?* (Nos. 25-60). <https://www.education.gouv.fr/les-segpa-dans-les-colleges-dans-quels-types-d-etablissements-devant-quels-professeurs-pour-quels-451658>

²⁰⁶ Circulaire n° 2015-176 du 28-10-2015, *Sections d'enseignement général et professionnel adapté*, <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo40/MENE1525057C.htm>

Les élèves en situation de handicap avec une notification PPS représentent aujourd'hui en moyenne 22 % des élèves de SEGPA et 23 % des élèves d'EREA²⁰⁷. Les témoignages recueillis par la mission montrent que si ni les SEGPA ni les EREA ne font l'objet d'orientations relevant de la compétence des MDPH, elles peuvent devenir, dans un contexte de saturation de l'offre d'établissements médico-sociaux et d'ULIS, des orientations proposées alors même que leur fonctionnement n'est structurellement pas inclusif²⁰⁸.

Malgré ce fonctionnement plus intégratif qu'inclusif, le directeur adjoint chargé de SEGPA (DACS) occupe une fonction pivot en matière d'accessibilité éducative au sein des collèges accueillant ce dispositif et ce d'autant plus que certains établissements semblent être spécialisés dans l'accueil de publics spécifiques, comme ce collège rencontré avec une SEGPA inclusive, complétée d'une UEE ITEP en 2018 et d'une ULIS TFC en 2023.

Placé sous l'autorité du chef d'établissement et doté de la certification CAPPEI, le DACS est responsable de la coordination pédagogique, de l'animation de l'équipe pluridisciplinaire et du suivi personnalisé des élèves, notamment ceux bénéficiant d'un PPS. Mais son rôle dépasse souvent le périmètre de la SEGPA et il peut jouer un rôle de conseiller technique en matière d'inclusion dans le suivi des ESH et l'affectation des AESH dans les classes comme la mission a pu le constater. Sa mission l'amène à organiser des concertations régulières, à mobiliser l'ensemble des partenaires éducatifs et socio-médicaux et à s'assurer de la cohérence des parcours de chaque élève au regard de ses besoins spécifiques. Pour l'ensemble de ces raisons, le DACS préfigure des missions de « conseiller principal d'accessibilité » (voir infra).

3.2.2. Les DAR, qui bénéficient de moyens conséquents, doivent encore faire la preuve du concept de l'accessibilité

Expérimentés dans le cadre de la stratégie nationale pour les troubles du neuro-développement (TND) à partir de la rentrée 2021, les DAR proposent un changement de paradigme : passer d'une logique de compensation individuelle du handicap à une transformation des pratiques pédagogiques et éducatives au bénéfice de tous les élèves dans le sens d'une accessibilité pédagogique pour tous²⁰⁹.

Un DAR est implanté au sein d'une école ou d'un collège ordinaire et vise à scolariser un petit groupe d'élèves (généralement 8 à 10) présentant des troubles du comportement relevant de TSA, sans déficience intellectuelle. Grâce au DAR, l'enfant, scolarisé en classe ordinaire, développe ses capacités d'autorégulation, définies comme l'aptitude à « maîtriser ses pensées, ses émotions et ses comportements pour entrer dans les apprentissages ». L'approche cognitivo-comportementale est privilégiée pour travailler des compétences transversales telles que la flexibilité cognitive, l'anticipation et la gestion des émotions. Les DAR disposent également d'un lieu dédié (la « salle du DAR »), dont l'usage doit être au service de l'inclusion²¹⁰.

Le modèle économique repose sur une coopération entre l'ARS et les services académiques. La part du budget annuel d'un DAR – porté par l'ARS – est d'environ 140 000 €, complété par la mise à disposition d'un enseignant surnuméraire (recruté sur poste à profil mais non spécialisé), soit environ 18 000 €/an par enfant. Ce financement permet de constituer une équipe pluridisciplinaire renforcée qui intervient directement dans l'école comprenant généralement des éducateurs spécialisés, et à temps partiel, des psychomotriciens ou

²⁰⁷ DEPP. (2025). *Repères et références statistiques 2025*. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. <https://www.education.gouv.fr/repere-et-references-statistiques-2025-450954>

²⁰⁸ L'observation de la notification SEGPA a été faite dans l'académie de Strasbourg. *L'engorgement des ULIS, symbole des difficultés de la politique d'inclusion scolaire en France*. (2024, novembre 19). *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/societe/article/2024/11/19/l-engorgement-des-ulis-symbole-des-difficultes-de-la-politique-d-inclusion-scolaire_6401992_3224.html. 14000 jeunes sont en attente d'une place en ULIS.

²⁰⁹ MEN, & SE handicap. (2021). *Création de dispositifs d'autorégulation pour les élèves présentant des troubles du spectre de l'autisme, dans le cadre de la stratégie nationale pour l'autisme au sein des troubles du neurodéveloppement* [Instruction ministérielle]. <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo48/SSAA2127473J.htm>

²¹⁰ Sur ce point voir Hérin-Theulière, H., & Toullec, M. (2024). École inclusive : Analyse didactique d'un dispositif d'autorégulation (DAR). *Revue hybride de l'éducation*, 8, 1-25. <https://doi.org/10.1522/rhe.v8i5.1825>. Cette étude de cas menée dans une école ayant mis en place un DAR dès 2018 permet d'éclaircir certaines limites dans la mise en œuvre effective de ces principes. Bien que conçu pour favoriser l'inclusivité, le dispositif observé tendait à segmenter les élèves selon leurs difficultés, créant un espace d'enseignement plus clos dans la salle du DAR. Les enseignantes interrogées soulignaient que les élèves avec autisme présentaient un retard scolaire important et ne maîtrisaient pas suffisamment les compétences scolaires attendues pour être pleinement intégrés dans la classe ordinaire. Ainsi, malgré l'objectif initial d'inclusion, la salle du DAR fonctionnait souvent comme un espace séparé où l'enseignement était délocalisé. L'étude montre que la mise en œuvre effective de l'autorégulation et de l'inclusion nécessite encore des ajustements pratiques pour répondre pleinement aux ambitions institutionnelles.

psychologues. L'enseignant supplémentaire fait le lien entre les approches éducatives (fonctions exécutives) et pédagogiques (programmes scolaires).

La plus-value principale du DAR réside dans sa capacité à transformer les pratiques et à faire monter en compétences l'ensemble de la communauté éducative en matière d'accessibilité. Plutôt que de juxtaposer les expertises, le dispositif organise leur hybridation. Cela passe par des moyens concrets :

- une formation-action commune : tous les personnels (enseignants, AESH, éducateurs, personnels périscolaires) bénéficient de formations conjointes, par exemple sur l'enseignement explicite, les fonctions exécutives, l'empathie ou la gestion des comportements. Ces temps permettent de développer un « *langage commun sur l'éducatif* » et de rendre les pratiques plus fluides²¹¹.
- la co-intervention et la supervision : les professionnels du médico-social interviennent dans les classes, non pas pour « prendre en charge » un élève, mais pour accompagner les enseignants dans l'ajustement de leurs pratiques. Cette présence de personnes ressources est jugée « *bénéfique pour l'école* » et donne confiance aux enseignants, qui peuvent constater les progrès des élèves.
- l'évolution des postures professionnelles : les enseignants développent leur « *capacité à observer les élèves et à analyser les situations* ». Ils s'approprient des outils (routines sensorielles, renforcement positif) qui bénéficient à toute la classe.

Les résultats observés sont probants, tant pour les élèves du DAR que pour toute l'école, favorisant un climat plus serein et le développement de compétences psychosociales chez tous les enfants. Deux éléments du DAR ont par ailleurs attiré l'attention de la mission : contrairement à tous les autres modes de scolarisation des ESH, les élèves du DAR disposent de véritables objectifs d'apprentissages et leurs parents sont pleinement associés à la construction de leur parcours scolaire.

Moins d'une centaine de DAR existent actuellement, ce qui en fait un dispositif marginal de l'école inclusive, sans doute en raison de son coût. La mission a pu constater par ailleurs des difficultés en matière de GRH (personnels en congé de longue maladie, postes non pourvus et recrutement de contractuels) concernant l'enseignant surnuméraire, liées notamment à la complexité de l'exercice professionnel.

Cependant les DAR existants constituent des lieux uniques de développement d'une culture de l'accessibilité et de transformation des représentations sur le handicap. L'enjeu majeur pour l'éducation nationale est d'en faire un véritable levier internalisé de transformation, une « preuve de concept », dans un contexte où ils restent encore « trop adossés au médico-social ».

Recommandation n° 17 : intégrer un focus sur les ULIS et les DAR dans le cadre de la mission IGÉSR sur l'accessibilité (PTA 2025-2026) pour un bilan d'étape : analyse qualitative des parcours d'élèves, rôle des ULIS et des DAR dans les établissements de rattachement, développement professionnel collectif, articulation avec les personnels médico-sociaux (IGÉSR).

3.3. Internaliser les ressources spécialisées de l'école inclusive – dont les AESH – au droit commun pour un véritable projet d'école pour tous

Le PAS questionne l'organisation des structures de l'éducation nationale, à travers la question de son articulation avec le service départemental de l'école inclusive (SDEI), la circonscription, l'EPLÉ, et le travail commun avec d'autres acteurs sur des missions proches, notamment les RASED. Il pose ce faisant la question de la pertinence d'un découpage – voire d'un éclatement – des ressources pour la prise en charge des ESH et des EBEP entre SDEI, piloté par l'IEN ASH, et les organisations de droit commun que sont les circonscriptions et les EPLÉ. Si ce découpage a pu se justifier à une période de montée en puissance des ressources de l'école inclusive, leur volume, et surtout la confusion croissante entre ESH et EBEP évoqué au 2.1, rend envisageable et souhaitable leur intégration pleine et entière aux organisations de droit commun que sont les circonscriptions et les EPLÉ.

Dans les pays les plus inclusifs (notamment l'Italie et le Portugal), l'internalisation des ressources de l'école inclusive (enseignants spécialisés, accompagnants humains) se traduit par une meilleure responsabilisation

²¹¹ Entretiens avec la mission.

et montée en compétence des personnels pédagogiques et éducatifs dans la scolarisation des ESH et des EBEP. L'enjeu est donc, dans le cas de la France, d'explicitier l'impact attendu et les modalités d'une internalisation des ressources de l'école inclusive dans les circonscriptions et les EPLE.

3.3.1. Un potentiel de ressources pour l'accessibilité sous exploité au sein de l'éducation nationale

Outre les enseignants eux-mêmes, les ressources disponibles pour contribuer à l'accessibilité sont nombreuses et éclatées : moyens humains (et notamment enseignants spécialisés) relevant des SDEI, moyens humains relevant des circonscriptions (notamment RASED), moyens humains relevant des PIAL (AESH), matériel pédagogique adapté, et, dans une moindre mesure, médecine scolaire. À l'exception des coordonnateurs ULIS et des DACS, ces ressources sont, soit faiblement pilotées (dans le cas des pôles ressources et des RASED), soit pilotées par des services d'appui plutôt que par la structure de droit commun (circonscription ou EPLE). Selon les observations qu'elle a pu réaliser, la mission fait l'hypothèse que ce mode de pilotage induit une utilisation sous optimale de ces ressources.

3.3.1.1 Atouts et limites de la centralité du service départemental de l'école inclusive (SDEI)

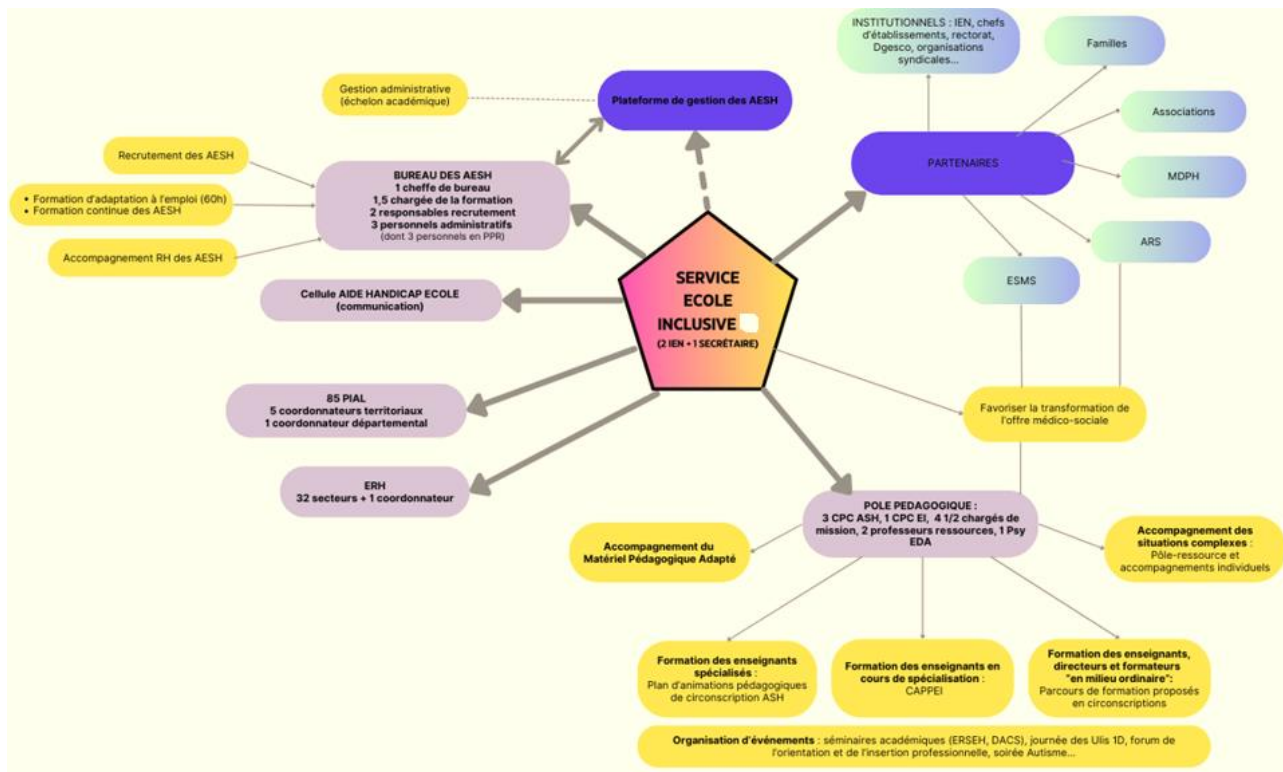
Créés par la circulaire de rentrée 2019, les SDEI ont constitué une véritable valeur ajoutée dans l'organisation de la scolarisation des élèves en situation de handicap en structurant à l'échelle départementale la réponse institutionnelle aux besoins de scolarisation des élèves en situation de handicap²¹². Pilotés par des IEN-ASH sous l'autorité du DASEN, ces services sont organisés différemment selon les départements mais comportent *a minima* :

- un « pôle pédagogique » avec notamment un chargé de mission MPA, une cellule formation, une cellule « situations complexes », un professeur ressource autisme et/ou TND ;
- un bureau des AESH en charge d'un certain nombre d'actes de gestion RH (voir partie 1) ;
- la coordination des PIAL ;
- la coordination des enseignants référents ;
- les relations partenariales.

Le graphique ci-dessous illustre une organisation départementale représentative et montre comment ces services ont vu leurs effectifs augmenter au fil des années²¹³.

²¹² Circulaire n° 2019-088 du 5-6-2019, Pour une École inclusive,
<https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo23/MENE1915816C.htm>

²¹³ À titre indicatif, ce département compte 7700 ESH et un peu plus de 100 000 élèves dans le premier degré.



La mission a constaté que ces services sont aujourd'hui confrontés à la gestion du quotidien plutôt qu'à des missions de pilotage. Cette situation est principalement due à l'augmentation des notifications de la MDPH, à la complexité et au temps passé à la gestion des AESH et des « situations complexes », à l'augmentation des élèves « sans solution » et à l'intensification (positive) des relations partenariales notamment avec les MDPH. Cette gestion du quotidien, qui priorise de fait les élèves « sans solution » et la gestion des AESH, laisse peu de temps notamment aux missions de formation et de pilotage des ERSEH et moins encore pour l'animation des pilotes et coordonnateurs de PIAL, du réseau des DACS et des coordonnateurs ULIS, missions pourtant essentielles pour la professionnalisation de ces acteurs et des enseignants qui les entourent.

Par ailleurs, les SDEI ont une culture professionnelle historiquement ancrée dans le premier degré : ils sont pilotés par des IEN-ASH anciennement IEN de circonscription, et s'entourent principalement de personnels du premier degré. Or depuis 2024, le nombre d'ESH dans le second degré a dépassé celui du premier degré, créant des besoins d'accompagnement particuliers dans les collèges et lycées, non complètement couverts aujourd'hui. La mission a pu observer que des questions spécifiques à la scolarisation des ESH se posent dans le second degré, et notamment : l'organisation disciplinaire des enseignements, la question du niveau de qualification des AESH en lien avec les savoirs scolaires, le souhait d'autonomisation des élèves à l'âge de la puberté, etc. Ces questions viennent ajouter de la complexité à la problématique de l'« AESH-écran » et nécessitent une réflexion sur l'école inclusive s'inscrivant dans les objectifs et modalités d'organisation du second degré. La scolarisation en lycée professionnel nécessite par ailleurs une bonne compréhension de l'alternance, des contraintes (notamment en termes de sécurité) posées par les ateliers voire le milieu professionnel pour les stages et l'insertion professionnelle et de la procédure d'affectation post 3^e, beaucoup de ces sujets étant accompagnés par des personnels de niveau académique (service de l'orientation, de la voie professionnelle, IEN-ET-EG) et non du niveau départemental.

3.3.1.2 Le matériel pédagogique adapté (MPA), un levier d'accessibilité puissant mais encore sous-activé

Le matériel pédagogique adapté (MPA) représente un levier très fort pour l'accessibilité pédagogique, sous mobilisé aujourd'hui tant dans le volume de notifications que dans le taux de couverture. La mission a pu constater la rareté de diffusion du MPA voire de connaissance du MPA par les équipes pédagogiques notamment dans le premier degré et la complexité d'activation de ce MPA. Une enquête nationale menée par la DGESCO auprès des DSDEN en décembre 2023 a ainsi montré qu'en moyenne au niveau départemental, 0,95 équivalent temps plein est dédié au service du matériel pédagogique adapté mais que

38 départements ne disposaient que de 0,5 ETP au mieux et 3 d'aucun²¹⁴. Les missions de ces agents sont susceptibles de recouvrir la responsabilité de la chaîne d'octroi du MPA depuis la saisine (par la notification ou le PAS) jusqu'à la dotation à la famille en passant par la configuration appropriée en lien avec les recommandations d'un ergothérapeute. Pour cela, le chargé de mission MPA est aussi responsable de la procédure d'achat, ce qui implique anticipation, coordination avec la MDPH et optimisation. Enfin, il est responsable de l'accompagnement de l'usage du MPA. En 2024, une fois le MPA indiqué dans le PPS, le délai moyen d'obtention du matériel était de 7,6 semaines (donnée DGESCO citée dans le guide de bonnes pratiques).

L'ensemble de ces questions ont fait l'objet d'un groupe de travail DGESCO-CNSA dont les conclusions ont été synthétisées dans un document de bonnes pratiques et ont débouché en août 2025 sur une circulaire qui permet l'accès au MPA directement via le PAS²¹⁵.

Dans les observations de la mission et avec les apports du guide de bonnes pratiques et de la circulaire, les procédures d'octroi et d'achat fonctionnent de manière satisfaisante. Un point d'attention porte sur la formation des enseignants et des AESH à l'utilisation du numérique au service des élèves. Ainsi dans l'un des départements visités, une formation initiale d'adaptation à l'emploi de deux heures en présentiel permet aux AESH nouvellement nommées de tester les différents logiciels de compensation²¹⁶ et d'apprendre à adapter sous Word des documents pour augmenter leur accessibilité. Une formation continue de trois heures en présentiel, dans les différents bassins du département, permet aux AESH volontaires de revoir les logiciels de compensation des PC et de tester les applications des tablettes. Toutefois peu de formations ciblent les enseignants et principalement les enseignants spécialisés. Dans ce même département, rien n'était proposé pour les enseignants du second degré. Le guide de bonnes pratiques évoque le recours aux enseignants référents aux usages du numérique et les formateurs du service régional du numérique éducatif.

La mission préconise que le guide de bonnes pratiques du MPA soit mis en œuvre dans tous les départements, de prévoir des actions de formation pour les enseignants spécialisés et AESH, ainsi que pour les autres enseignants qui le demandent ; dans le premier et le second degré et identifier des personnes ressources de proximité des enseignants.

3.3.1.3 Des « pôles ressources » toujours insuffisamment structurés et qui, à l'heure des PAS, posent la question de la structuration insuffisante de l'éducation nationale au service de l'école pour tous

La circulaire qui crée le SDEI et les PIAL ne mentionne pas le pôle ressource de la circonscription et ne prévoit pas leur articulation, ce qui peut s'expliquer par la distinction, pertinente en 2019, entre ESH, suivis par le SDEI, et les PIAL et EBEP, suivis par le pôle ressource. La confusion croissante entre ces « catégories » et l'arrivée du PAS questionne cet éclatement.

Les pôles ressources de circonscription, institués en 2014, visent à regrouper :

« tous les personnels que l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) peut solliciter et fédérer pour répondre aux demandes émanant d'un enseignant ou d'une école (conseillers pédagogiques, maîtres-formateurs, animateurs Tice, enseignants référents pour la scolarisation des élèves handicapés, psychologues scolaires, enseignants spécialisés, enseignants itinérant ayant une mission spécifique, etc.). Les personnels sociaux et de santé de l'éducation nationale peuvent être associés autant que de besoin à son action. »²¹⁷.

Membres du pôle ressource, les équipes du RASED ont pour missions, telles que décrites dans la circulaire de 2014 de « *prévenir et remédier aux difficultés scolaires persistantes qui résistent aux aides apportées par les enseignants des classes* »²¹⁸. Même si le terme n'est pas employé, on comprend que le RASED a pour mission la prise en charge des EBEP. Pour cela le RASED se compose de trois types de profil, tous titulaires

²¹⁴ Enquête mentionnée dans MENESR, & CNSA. (2025). *Guide de bonnes pratiques, matériel pédagogique adapté*. <https://share.google/eCMuQVx5hLW8jsfA0>

²¹⁵ MENESR. (2025). *Matériel pédagogique adapté* [Circulaire]. <https://www.education.gouv.fr/bo/2025/Hebdo33/MENE2517971C>

²¹⁶ Prédicteur de mots, synthèse vocale, utilisation de studys extension de Word, modificateur de PDF, logiciel de géométrie

²¹⁷ Circulaire n° 2014-107 du 18-8-2014, Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) et missions des personnels qui y exercent, <https://www.education.gouv.fr/bo/14/Hebdo31/MENE1418316C.htm>

²¹⁸ Les RASED ont été créés en 1990. Leurs missions sont restées sensiblement identiques depuis leur création.

des certifications spécifiques adéquates²¹⁹. Enfin, l'aide apportée par le RASED est centrée sur l'élève, mais la circulaire prévoit qu'il puisse aussi participer à l'évolution des pratiques pédagogiques des enseignants²²⁰.

On comprend à cette lecture que les RASED, comme l'ont expliqué les interlocuteurs de la mission en département préfigurateur, aient pu s'interroger sur le rôle des PAS, dont ils sont de fait très proches par leurs objectifs et leurs modalités d'intervention.

Les RASED ont fait l'objet en 2021 d'un rapport de l'IGÉSR²²¹. Ce rapport s'est explicitement inscrit dans le contexte du service public de l'école inclusive en identifiant la contribution des RASED à l'objectif d'acquisition du socle commun par tous. La mission observe que les constats posés en 2021 restent pleinement d'actualité. Ainsi la mission avait constaté :

- un pilotage incertain du pôle ressource se traduisant par des organisations et des fonctionnements hétérogènes (et donc illisibles dans le cadre d'un travail partenarial par exemple avec le PIAL ou avec des partenaires médico-sociaux)²²² ;
- une priorité politique mise sur la co-intervention en classe mais une réalité de prise en charge des élèves en dehors de la classe en petits groupes et une absence de projet d'aide spécialisée empêchant un travail conjoint formalisé avec l'enseignant sur les objectifs d'apprentissage ;
- des missions de personnes ressources auprès des enseignants prévues par les textes et relayées institutionnellement, mais très peu effectives²²³ ;
- une mobilisation des enseignants du RASED sur des situations à la limite de leurs missions, que ce soit pour une prise en charge d'« enfants éruptifs »²²⁴ ou en « solution d'attente » d'une prise en charge médico-sociale de type orthophoniste.

En conclusion, la mission appelait notamment à « *redéfinir la place du RASED dans le cadre d'une nouvelle circulaire ministérielle* », « *doter chaque RASED d'une feuille de route* » (dont un volet ressources), « *éditer un guide national pour consolider les pôles ressources et encourager à tisser des liens avec les PIAL* ».

²¹⁹ Les trois profils membres du RASED sont : (1) l'enseignant spécialisé chargé de l'aide à dominante pédagogique (maître E) pour « *prévenir et repérer (...) les difficultés d'apprentissage de ces élèves et apporter une remédiation pédagogique dans le cadre d'un projet d'aide spécialisée*. » ; (2) l'enseignant spécialisé chargé de l'aide à dominante rééducative (maître G) pour « *prévenir et repérer (...) les difficultés de comportement de ces élèves et de mettre en œuvre des actions* » ; (3) le psychologue scolaire.

²²⁰ « *Les enseignants spécialisés apportent leur appui aux enseignants pour prévenir et analyser les difficultés d'apprentissage ou de comportement que manifestent leurs élèves, pour objectiver et comprendre les situations, croiser les approches, reconnaître et prendre en compte les différences entre élèves au sein de la classe, cerner leurs besoins et les obstacles qu'ils rencontrent. Ils accompagnent les équipes enseignantes pour l'élaboration de réponses adaptées aux besoins des élèves, la construction de situations d'enseignement qui tiennent compte des stratégies d'apprentissage des élèves en difficultés et pour la mise en œuvre de pratiques pédagogiques qui favorisent la réussite de tous les élèves. Cette aide à l'analyse des situations contribue à la prévention des difficultés d'apprentissage et des risques de décrochage scolaire des élèves, en participant au développement des compétences des équipes enseignantes. Elle permet de fonder une culture partagée sur les composantes de la réussite scolaire, de sensibiliser les maîtres aux aspects pédagogiques qui fragilisent certains élèves plus que d'autres et les mettent en difficulté pour leurs apprentissages.* »

²²¹ IGÉSR. (2021). *L'organisation, le fonctionnement et l'évaluation des effets des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté* (Nos. 2021-013). <https://www.education.gouv.fr/l-organisation-le-fonctionnement-et-l-evaluation-des-effets-des-reseaux-d-aides-specialisees-aux-326800>

²²² La mission de 2021 indique que « *les données recueillies (...) témoignent plutôt d'un pilotage incertain et d'une politique peu lisible* ». En témoignent « *des procédures de signalement, de diagnostic et de traitement de la difficulté scolaire prise en charge par les RASED qui diffèrent d'une circonscription à l'autre, voire d'un "pôle" RASED à l'autre au sein d'une même circonscription* ». Par ailleurs « *la notion de pôle ressource est diversement exploitée et valorisée sur l'ensemble du territoire, avec un niveau d'appropriation variable au niveau de la circonscription.* » « *La mission observe que, durant ses échanges de terrain, la question des pôles ressources a soulevé parfois une réponse embarrassée, voire est souvent restée dans l'ombre, signe d'une diffusion encore fragile de leur existence et de leur action.* »

²²³ La mission de 2021 indique : « *Rarement titulaires du Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF), les enseignants du RASED estiment, pour la plupart, ne pas avoir la "légitimité" d'un formateur* ». « *Cette fonction [ressource] a été identifiée par la mission comme étant difficile à assurer, voire à assumer à certains endroits.* »

²²⁴ Expressions de la mission de 2021 qui indique aussi : « *La problématique des élèves au comportement hautement perturbant peut faire l'objet de recommandations de traitement par les RASED* » « *Le cas des enfants dits "éruptifs" est très régulièrement évoqué lors des entretiens conduits par la mission : leur présence est de plus en plus constatée et conduit souvent à l'interpellation du RASED.* »

Aucune suite n'a été donnée à ce rapport, ce qui peut expliquer que la mission sur les AESH soit amenée à réaliser les mêmes constats²²⁵. Le travail des RASED semble à la fois important pour les équipes d'école et difficile à évaluer au niveau de la circonscription en l'absence d'un réel pilotage. Au-delà du RASED, qui en constitue par ailleurs la partie la plus nombreuse, le pôle ressource reste largement virtuel.

La mission observe ainsi un décalage entre les très fortes mobilisations individuelles pour répondre aux besoins d'appui pour les EBEP et la fragilité de la structuration institutionnelle pour la prise en charge de ces élèves. La mise en place du PAS dont les missions sont très proches de celles des RASED voire du pôle ressource questionne tant les RASED que leur environnement ; au-delà, elle appelle à une prise de conscience au sein de l'institution sur la nécessité de prioriser et structurer les ressources de l'école pour tous.

Enfin, il faut remarquer qu'à l'exception des DACS et des coordonnateurs ULIS, aucune ressource relevant de l'école inclusive ou de l'école pour tous n'est déployée dans le second degré. L'augmentation déjà objectivée du nombre d'EBEP en situation de handicap dans le second degré, l'importance de la transition école-collège et collège-lycée, et les données (non fiabilisées) sur l'augmentation des troubles de comportement hors handicap au collège rendent ce constat très préoccupant et urgent à traiter.

3.3.1.4 Une médecine scolaire en manque de moyens et mal positionnée

En matière de ressources disponibles pour l'école inclusive, la mission s'est interrogée sur le rôle possible de la médecine scolaire tant dans l'appui à l'école inclusive que dans la contribution au partenariat entre l'école et le secteur médico-social à l'heure des PAS.

On peut ici citer le rapport IGAS-IGÉSR de 2023 sur la médecine scolaire : « *Les constats établis montrent que la politique de santé scolaire est très partiellement assumée. Le socle de missions, issu de sédimentations successives, est largement au-delà de ce que peuvent réaliser les effectifs disponibles. L'écart s'accroît sous l'effet de l'ajout régulier de tâches nouvelles et, s'agissant au moins des médecins, de la diminution encore accrue de l'effectif global.* »²²⁶ En l'état actuel de la médecine scolaire, elle ne constitue donc pas un potentiel de ressources mobilisable.

Cela explique la difficulté à mettre en œuvre les plans d'accompagnement personnalisé (PAP) prévus par le code de l'éducation pour « *les élèves dont les difficultés scolaires résultent d'un trouble des apprentissages* »²²⁷. La mise en œuvre du PAP bute aujourd'hui sur la pénurie de médecins scolaires, dont l'avis est requis. Le rapport IGAS-IGÉSR de 2023 met en lumière une confusion des rôles, le médecin se trouvant de fait chargé de la mise en œuvre d'un document à caractère avant tout pédagogique. Le rapport préconise ainsi de « *recentrer le médecin scolaire sur son expertise médicale (le diagnostic du trouble) tout en confiant la responsabilité de l'élaboration des aménagements à l'équipe pédagogique* ».

La mission a reçu de nombreux témoignages – notamment d'associations – indiquant que les PAP n'étant pas effectifs, les familles s'orientaient vers une demande de PPS, avec souvent une demande d'AESH. **Il y a donc un enjeu majeur à repositionner le rôle de la médecine scolaire et à responsabiliser les équipes sur la réalisation des PAP.**

Il découle des constats qui précèdent que l'utilisation des ressources de l'école inclusive n'est pas optimisée, s'agissant aussi bien des ressources du SDEI, que celles du pôle ressource et de la médecine scolaire. Ces éléments de sous optimisation sont à considérer en miroir de la « sur-optimisation » dont font l'objet les AESH, au détriment de la qualité d'accompagnement des élèves et de leurs conditions de travail. La mission a donc souhaité proposer un scénario alternatif d'organisation des ressources du système scolaire qui puisse assurer une meilleure utilisation de ces ressources (dont celle des AESH).

²²⁵ L'inspecteur de l'éducation nationale est le « pilote du pôle ressource » mais dans la pratique, telle que la mission l'a observé, il manque de temps et délègue cela à un enseignant spécialisé. Les fréquences de réunion du pôle ressource sont faibles – une circonscription indiquait réunir le pôle ressource « au moins une fois par période ». La mission n'a pas eu connaissance de politique de formation sur le handicap, de tableau de bord ou de projet de pôle ressource.

²²⁶ IGAS, & IGÉSR. (2023). *Rapport au Parlement sur le devenir de la médecine scolaire et sur la politique de santé scolaire* (Nos. 22-23 034A). <https://share.google/196NaxOICWb6hoDYu>

²²⁷ MENESR. (2015). *Le plan d'accompagnement personnalisé* (Circulaire No. 2015-016). <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo5/MENE1501296C.htm>

3.3.2. Vers une nouvelle organisation des ressources de l'école pour tous

Le SDEI a été créé dans un contexte de priorité donnée à l'école inclusive. Or, pour les raisons évoquées précédemment, la porosité de la frontière entre l'accompagnement des ESH et celui des EBEP s'est accrue, créant une tension sur les ressources strictes de l'école inclusive et dégradant le contexte d'enseignement. Il s'agit désormais de penser l'organisation de « l'école pour tous », sans méconnaître la spécificité de la scolarisation des ESH.

3.3.2.1 Mieux intégrer au droit commun les ressources de l'école inclusive

La comparaison internationale met en lumière des modèles où la proximité joue un rôle clé dans le diagnostic et la définition des modalités d'accompagnement des ESH. La loi de 2005 a à la fois posé un objectif d'accessibilité – notamment pédagogique – et installé un nouvel acteur, la MDPH, guichet unique du handicap dans un rôle central de prescripteur des droits. Sans remettre en cause le modèle français centré sur la MDPH, les exemples, comme ceux du Portugal ou de l'Italie, montrent l'intérêt de développer des réponses locales et intégrées. En France, ces réponses sont d'ailleurs prévues réglementairement (via notamment les PAOA, PAP, PPRE, PAI) mais largement ineffectives sur le terrain. Il s'agit donc de les remettre au centre des priorités.

Par ailleurs, la porosité désormais installée entre ESH et EBEP invite à repenser l'approche strictement individuelle, sous peine d'un épuisement des ressources d'une part, d'une stigmatisation des élèves d'autre part. Ce sont en effet deux points majeurs soulevés par l'OCDE dans son analyse de la politique d'inclusion portugaise²²⁸. Sans changement de paradigme, si une approche collective ne vient pas compléter l'approche individuelle, les ressources spécialisées vont continuer d'être massivement orientées vers des prises en charge individuelles ou en petits groupes, le plus souvent hors de la classe, au détriment de l'accompagnement des équipes et du travail sur les environnements d'apprentissage. Cela alimente les tensions sur les moyens humains et financiers, sans gains durables contre les inégalités de réussite et avec un risque avéré de relégation des enfants concernés : la sédimentation et la multiplication des dispositifs centrés sur des catégories d'élèves (élèves « à besoins », EBEP, nouvellement arrivés, élèves du voyage...) tend à figer les étiquettes et à structurer, dans l'école ordinaire, des cheminements parallèles qui consolident une différenciation intra-établissement.

Afin de développer la personnalisation des enseignements sans multiplier des sous-groupes d'élèves, marginalisés par rapport à une « norme » pédagogique, l'enjeu est donc de redéployer les ressources vers l'accompagnement des enseignants, de développer des dispositifs collectifs à l'échelle des établissements / territoires et de traiter la diversité dans une stratégie globale de développement de l'accessibilité, comme y invite l'exemple portugais. Cela suppose de responsabiliser sur ces objectifs les services de droit commun de l'école, et notamment les circonscriptions et les EPLE, en leur donnant les moyens de les atteindre.

Les SDEI incarnent le service public de l'école inclusive et ont vocation, à ce titre, à jouer un rôle plus stratégique de pilotage, d'expertise et de régulation, combiné à une plus grande autonomie et responsabilisation des échelons de proximité (circonscriptions et EPLE) sur la mise en œuvre opérationnelle de l'école inclusive.

3.3.2.2 Un principe d'organisation, « l'unité école pour tous »

À l'heure où, avec le PAS, de nouvelles ressources sont ajoutées au service public de l'école inclusive, qui intègre formellement l'accompagnement des EBEP, il s'agit de tirer les enseignements de l'ineffectivité de la structuration du pôle ressource depuis dix ans et plus largement de l'accompagnement à la montée en compétences des enseignants sur la prise en charge des élèves à besoins particuliers, pour s'assurer que ces ressources supplémentaires servent effectivement au développement de l'accessibilité à l'échelle des écoles et des établissements.

²²⁸ OCDE. (2022). *Review of Inclusive Education in Portugal* (Reviews of National Policies for Education). https://www.oecd.org/en/publications/review-of-inclusive-education-in-portugal_a9c95902-en.html

La mission propose d'introduire des mécanismes de responsabilisation des circonscriptions et EPLE assortis de moyens dédiés avec la création en leur sein d'une unité « école pour tous » dirigée par un personnel d'encadrement spécialisé, « conseiller principal accessibilité » (voir infra)²²⁹.

Cette unité aurait pour mission d'être un pôle d'impulsion de l'accessibilité. Elle assurerait le suivi pédagogique et administratif des élèves en situation de handicap et des EBEP, la gestion des personnels spécialisés (dont les AESH), la mise en œuvre de la politique de formation de tous les personnels, et l'animation des relations avec les parents, le secteur médico-social (dans le respect des coopérations spécifiques du PAS) et les collectivités territoriales. L'objectif est de promouvoir une approche concertée et une montée en compétences collective autour des principes de l'école pour tous.

Cette proposition implique de rattacher à la circonscription, en plus des RASED et de certains enseignants ressources déjà membres de la circonscription, les ERSEH et les AESH, et d'inclure dans ce collectif les coordonnateurs ULIS²³⁰. La mission a pu établir, à partir des données agrégées communiquées par la DGESCO et des données du RERS, des estimations moyennes des moyens mobilisables à l'échelle d'une circonscription ou d'un établissement. Ces données visent à donner un ordre de grandeur et ne constituent en aucun cas une norme.

Tableau 1

Pour une circonscription du premier degré, il y a, en moyenne...	
3 923	Elèves
171	Élèves en situation de handicap
171 ²³¹	ETP enseignants devant élèves
8	ETP de RASED
0,8	ETP d'ERSEH ²³²
0,5	ETP d'enseignants ressources ²³³
4	ETP de coordonnateurs ULIS
40	AESH ²³⁴

Un travail identique a été mené pour le second degré, à partir du nombre de collèges et de lycées professionnels (LP).

²²⁹ Pour tenir compte des cultures organisationnelles du premier et du second degré, il peut être envisagé deux termes désignant la même fonction : « coordonnateur accessibilité » pour le premier degré et « conseiller principal accessibilité » pour le second degré.

²³⁰ L'un des enjeux de cette réorganisation est de préserver la ressource du PAS pour lui permettre de rester centré sur ses missions et notamment d'éviter la gestion (chronophage) des AESH par le PAS.

²³¹ Par pure coïncidence, il y a, à quelques unités près, autant d'élèves en situation de handicap dans le premier degré que d'enseignants devant élèves.

²³² La mission a divisé le nombre d'ERSEH par 2, considérant que les ERSEH suivent les élèves du premier et du second degré, et qu'il y a autant d'ESH dans le 1D et dans le 2D.

²³³ Enseignants itinérants, ressources, chargés de mission, conseillers pédagogiques ASH

²³⁴ Le ratio a été fait en comptant que les élèves du 1D représentent 60 % des notifications d'aide humaine.

Tableau 2

Pour un collège ou un LP, il y a, en moyenne...	
38	Elèves en situation de handicap
0,2	ETP d'ERSEH
6	AESH
0,9	ETP de coordonnateur ULIS
0,3	ETP de DACS ²³⁵

Le tableau 1 pour le premier degré et le tableau 2 pour le second degré montrent que de nombreuses ressources humaines existent qui peuvent potentiellement être inscrites dans le droit commun, en poursuivant leurs missions actuelles mais dans le cadre d'un projet de territoire ou d'établissement visant le développement de l'accessibilité.

Les propositions de la mission conduisent par ailleurs à la création d'une nouvelle fonction de conseiller principal accessibilité (CPA).

La mission estime que la baisse importante et durable des effectifs scolaires liée au recul démographique dans le premier degré et progressivement dans le second degré, concomitante d'une augmentation des élèves à besoins particuliers, permet d'envisager une réallocation des ressources éducatives en faveur de l'école pour tous, pour des postes de CPA et une réduction des effectifs dans les classes.

La création de 1 379 emplois de CPA dans les circonscriptions du premier degré (un par circonscription) et de 5 000 emplois dans les collèges et lycées professionnels de plus de 300 élèves peut, dans ce contexte, s'effectuer par redéploiement de moyens enseignants.

Financement des nouveaux CPA :

Premier degré :

- 1 379 ETP par redéploiement de moyens enseignants liés à la baisse démographique

Dans les 4 458 collèges (>300 élèves) :

- Dans les 1 370 collèges avec SEGPA, le DACS est responsabilisé sur la mission de CPA (voir 3.2.1.3 pour la faisabilité)

- Dans les 1 093 collèges REP et REP+ qui scolarisent une grande proportion d'EBEP, recruter les nouveaux coordonnateurs REP / REP+ avec une certification CAPPEI

- Dans les 2 000 collèges restants, financement par redéploiement de moyens enseignants liés à la baisse démographique

En lycée professionnel et polyvalent :

- achever la couverture des LP et SEP en ULIS ; garantir la couverture de toutes les ULIS pro en AESH-co ; responsabiliser le coordonnateur ULIS en CPA (voir 3.2.1 pour la faisabilité)

L'unité rendrait compte au DASEN sur une feuille de route intégrant des éléments de suivi des ESH et EBEP, de montée en compétences collective des enseignants, avec des objectifs chiffrés d'accessibilité et d'augmentation des mesures d'aménagement pédagogique. Ces éléments de suivi de la mise en œuvre de la politique d'accessibilité pourraient être coconstruits avec l'aide de l'IEN ASH et du SDEI.

3.3.2.3 Deux déclinaisons distinctes pour le premier et le second degré

La mission propose deux déclinaisons de cette organisation d'unité école pour tous, pour respecter les cultures et organisations distinctes du premier et du second degré.

- pour le premier degré : le conseiller principal accessibilité²³⁶ serait l'adjoint de l'IEN de circonscription. Il assurerait la coordination des AESH, des enseignants spécialisés (dont ERSEH et

²³⁵ Rapporté seulement au nombre de collèges.

²³⁶ Voir aussi la remarque à la note 223.

RASED) et des dispositifs ULIS à l'échelle de la circonscription et viserait à développer l'accessibilité dans les écoles de la circonscription.

- pour le second degré : le conseiller principal accessibilité, membre de l'équipe de direction de l'établissement, aurait pour objectif principal d'intégrer pleinement la question de l'accessibilité dans la stratégie de l'EPLE.

Le risque principal d'une telle organisation est la potentielle rupture dans le suivi du parcours de l'élève, notamment lors du passage entre le premier et le second degré. Des dispositifs de liaison renforcés et la mobilisation du LPI devront impérativement être mis en place pour prévenir cette fragmentation.

Recommandation n° 18 : Placer auprès de l'IEN de circonscription et du chef d'établissement un conseiller principal accessibilité (CPA), responsable du développement de l'accessibilité au sein de la circonscription ou de l'EPLE, avec autorité fonctionnelle sur les personnels ressources de l'école inclusive (notamment ERSEH, formateurs, personnels RASED et AESH), en lien avec le PAS, et faire une mise à plat des différents pôles, réseaux, services, désormais placés au service de la circonscription ou de l'EPLE (MEN, DGESCO).

Recommandation n° 19 : revoir la répartition des rôles pour l'élaboration et la mise en œuvre du PAP en responsabilisant le conseiller principal accessibilité, avec la validation du médecin scolaire (DGESCO).

L'expérience insatisfaisante des pôles ressources de circonscription invite à la prudence quant au potentiel d'une réorganisation autour d'unités « école pour tous ». Dans cette perspective, la création d'une véritable filière métier en charge de l'accessibilité apparaît comme un levier nécessaire, essentiel et complémentaire pour constituer de véritables forces d'impulsion au niveau local en faveur du développement de compétences collectives en matière d'accessibilité, et en appui des PAS.

3.4. Des métiers à créer pour développer l'accessibilité pédagogique

L'« accessibilité », prévue par la loi de 2005, est aujourd'hui encore demandée par de nombreux acteurs, notamment associatifs (en particulier dans le champ des TND) et toujours en complément d'une réponse en termes de compensation. Cette demande repose sur le constat que le déploiement des AESH a eu pour effet de s'exonérer d'une réflexion nécessaire sur l'accessibilité des apprentissages.

Si cette demande a un peu d'antériorité, le déploiement du PAS lui a donné une place beaucoup plus centrale dans la politique de l'école inclusive. Concomitamment, l'idée d'« agent d'accessibilité » proposée par la FNASEPH²³⁷ dès 2021, est aujourd'hui reprise à son compte par le ministère avec quatre départements censés être expérimentateurs à la rentrée 2025 (voir infra).

Si les partenaires médico-sociaux ont vocation à participer à cette dynamique de l'accessibilité (exemple des DAR), le concept questionne d'abord l'organisation pédagogique de la classe, des apprentissages et de leur évaluation. Il questionne donc les métiers de l'enseignement et fait émerger un besoin actuellement non couvert de métiers dédiés à l'accessibilité, présente dans la plupart des pays observés dans la comparaison internationale, regroupant des métiers inscrits dans un continuum allant de l'expertise stratégique à l'intervention de proximité.

3.4.1. Un nouveau métier installé au cœur de l'école : le « conseiller principal accessibilité »

3.4.1.1 La nécessité d'un personnel pédagogique membre de l'équipe de direction / adjoint de l'IEN en charge de l'accessibilité

Sur le terrain, la mission a rencontré des équipes souvent très engagées mais assez éloignées de l'accessibilité pédagogique dans leurs préoccupations professionnelles. Leur sujet de focalisation est la situation de l'élève en situation de handicap, reconnu par la MDPH, et les mesures de compensation dont il fait l'objet (AESH surtout). Les questions de la mission sur l'appui à l'accessibilité des apprentissages ont rencontré peu d'écho. Le MPA étant encore peu déployé, il n'aiguillonne pas la réflexion pédagogique sur l'accessibilité. Les leviers pédagogiques de celle-ci, telles que l'attention aux obstacles potentiels aux apprentissages, l'importance de la pédagogie explicite quant aux consignes, les étapes de la tâche et les critères de réussite, qui permettent

²³⁷ Fédération nationale des associations au service des élèves présentant une situation de handicap (FNASEPH).

de ne pas surcharger les fonctions exécutives de l'élève, n'ont à aucun moment été évoqués par les personnels de terrain rencontrés par la mission²³⁸.

La mission constate un déficit de culture professionnelle partagée sur l'accessibilité pédagogique et une centration encore trop forte sur le strict périmètre des ESH alors que beaucoup de difficultés pédagogiques sont posées par des élèves à besoins particuliers qui ne sont pas en situation de handicap. À cela s'ajoute la question des représentations et du poids du « validisme » (voir supra les travaux de Caroline Huron). C'est dans ce contexte que l'on peut comprendre l'absence de véritable « contrat pédagogique » passé entre l'enseignant et l'élève en situation de handicap quant à ses objectifs d'apprentissage.

C'est donc une transformation pédagogique profonde que l'école doit accomplir qui requiert la présence d'un personnel pédagogique expert, perçu comme légitime par les enseignants et porteur d'une ambition pédagogique pour la scolarisation des élèves en situation de handicap et plus généralement les élèves à besoins particuliers.

3.4.1.2 Missions principales

Comme évoqué au 3.3.2.2 et 3, il est proposé de positionner un cadre avec la certification CAPPEI auprès du chef d'établissement ou de l'IEN de circonscription. Cet « expert » de l'accessibilité, équivalent dans son champ du directeur délégué aux formations professionnelles et technologiques (DDFPT) dans la voie professionnelle, aurait pour mission de piloter la politique d'accessibilité de l'unité éducative.

Les missions de ce nouveau cadre seraient principalement de contribuer à la mise en accessibilité pédagogique de l'école / établissement. Cela suppose d'accompagner le changement de regard et de pratiques de la communauté éducative, d'assurer le suivi pédagogique des élèves en situation de handicap et les EBEP, de renforcer la coéducation avec les familles, de dialoguer avec les collectivités territoriales et les partenaires du secteur médico-social, facilitant ainsi la mise en œuvre de parcours coordonnés, en lien avec les PAS là où ils existent (voir annexe 12).

3.4.1.3 Une mission centrale, aujourd'hui non priorisée : identifier et suivre les objectifs d'autonomie et d'apprentissage des ESH et EBEP

Surtout, le conseiller principal accessibilité, avec son équipe (cf. infra), aurait un rôle central pour s'assurer que de véritables objectifs d'autonomie et d'apprentissage sont élaborés, que les aménagements pédagogiques prévus sont suivis.

Pour les élèves à besoins particuliers, il serait le garant, en lien avec l'ERSEH, de l'élaboration et de la mise en œuvre effective des PPRE et PAP, en lien avec les enseignants et le médecin. L'enjeu est ici d'éviter que ces besoins ne dérivent, par défaut de réponse adéquate, vers une prise en charge de type handicap.

Pour les ESH, il s'assurerait, en lien avec l'ERSEH, de la rédaction conforme du GEVA-Sco première demande. Pour les élèves bénéficiant d'un PPS, il coordonnerait la rédaction du document de mise en œuvre et son suivi régulier.

Pour tous, il serait responsable de la qualité de renseignement du LPI, permettant une traçabilité de la qualité du suivi individuel et l'alimentation d'un tableau de bord de suivi de l'accessibilité et d'augmentation des mesures d'aménagement pédagogique.

3.4.1.4 Les moyens dont il dispose

Pour mener à bien ses missions, et au regard des moyens existants actuellement (voir supra), le conseiller principal accessibilité, dans le premier et le second degré, s'appuierait sur une équipe composée d'au moins un ERSEH, de formateurs accessibilité et d'assistants d'accessibilité, qu'il encadrerait sur un modèle proche de la relation entre le CPE et les assistants d'éducation (AED). Ce sont des personnels actuellement en poste (ERSEH, formateurs, RASED...) qui seraient ainsi rattachés hiérarchiquement au conseiller principal accessibilité.

Il assurerait également la gestion de proximité des AESH, reprenant ainsi cette partie des missions de coordination des PIAL, et mènerait ses missions en lien étroit avec le PAS.

²³⁸ Ces éléments ont été amenés par les associations qui observent qu'ils peuvent être utiles à d'autres élèves à besoins particuliers.

3.4.1.5 La fonction de CPA : l'hypothèse d'une mission fonctionnelle

La fonction de CPA pourrait s'exercer comme une mission fonctionnelle ouverte à des fonctionnaires relevant des corps d'enseignement, ainsi qu'à des agents contractuels de niveau et d'expérience équivalents détenant la spécialisation du CAPPEI ²³⁹. Ce choix permet de définir précisément les missions, conditions d'exercice et modalités de recrutement, dans un calendrier plus allégé.

Le recrutement serait organisé au niveau académique par les recteurs, sur la base d'un référentiel métier national, selon une procédure de poste à profil combinant examen des candidatures et entretien. La première année d'exercice serait probatoire et assortie d'une formation spécifique aux missions de pilotage, de coordination et d'expertise en accessibilité. La poursuite dans la fonction serait conditionnée à une évaluation favorable. Le régime de travail applicable serait celui de la fonction publique d'État, cohérent avec des missions de niveau catégorie A orientées vers l'appui aux équipes et le pilotage de l'école inclusive.

3.4.2. Un nouveau métier, l'« assistant d'accessibilité »

À la rentrée 2025, plusieurs départements « expérimentent » un « agent d'accessibilité ». Selon les informations recueillies par la mission, il s'agirait à terme de sédentariser des AESH en école ou établissement et de leur confier des missions de mise en accessibilité, sans que ces missions ne soient définies, à ce stade, de manière précise. En septembre 2025, ces expérimentations n'étaient pas mises en œuvre, la priorité ayant été donnée à la mise en œuvre du PAS.

Par ailleurs, pour les raisons évoquées supra (manque de culture de l'accessibilité, difficulté des RASED à se positionner en co-intervention auprès des enseignants), la mission considère qu'un assistant accessibilité ne peut seul contribuer à l'accessibilité d'un environnement scolaire et qu'il a besoin de l'appui et de la légitimité hiérarchique d'un conseiller principal accessibilité. La proposition ci-dessous est donc indépendante de l'expérimentation non déployée à la rentrée 2025.

3.4.2.1 Missions principales

Dans le modèle proposé par la mission sur la base des travaux de recherche, de la comparaison internationale, des travaux de la FNASEPH, et des observations réalisées sur les missions des AESH-co, l'assistant accessibilité, placé sous la responsabilité du conseiller principal accessibilité, aurait pour mission d'intervenir non pas de manière individuelle, avec les risques induits d'« écran » aux apprentissages, mais dans un service à la classe et à l'enseignant, sans être nécessairement assigné à la même classe / au même enseignant sur toute l'année scolaire. Il serait non pas assis auprès d'un élève mais mobile dans la classe.

Sous la responsabilité du conseiller principal accessibilité, et en collaboration avec l'ensemble des équipes éducatives et pédagogiques, il agirait au quotidien pour favoriser la scolarisation de tous les élèves, en particulier de ceux présentant des besoins éducatifs particuliers. Ses missions s'organiseraient autour de trois grands champs d'activité :

1. Le fonctionnement inclusif de l'établissement : l'assistant accessibilité participerait à la mise en œuvre du projet inclusif de l'école ou de l'établissement, en veillant plus particulièrement à la prise en compte des situations de handicap dans l'organisation de la vie collective hors la classe. Il veillerait à ce que les temps de récréation, de déplacement et de sortie scolaire soient accessibles et sécurisés pour les élèves à besoins éducatifs particuliers. Il favoriserait la participation sociale des élèves, repèrerait les situations d'isolement ou de conflit, et pourrait proposer ou animer des actions de sensibilisation au handicap avec les équipes éducatives et les élèves. Il contribuerait à la coordination des intervenants extérieurs (notamment médico-sociaux) et au suivi administratif des dispositifs d'accompagnement. Il prendrait part aux actions de formation autour des besoins éducatifs particuliers.
2. L'appui au travail des enseignants : l'assistant accessibilité soutiendrait les enseignants dans la mise en œuvre des PPS, PAP ou autres dispositifs, sans se substituer à leur responsabilité pédagogique. Il contribuerait aux adaptations pédagogiques, à la préparation et à l'ajustement des supports, au bon

²³⁹ À l'instar des fonctions de conseillers en formation professionnelle : Cf. décret n° 90-426 du 22 mai 1990 fixant les dispositions applicables aux conseillers en formation professionnelle relevant du ministre chargé de l'éducation.

usage du MPA, et pourrait mener, à la demande de l'enseignant, des activités de consolidation des apprentissages.

3. L'accompagnement dans les apprentissages : il accompagnerait les élèves à besoins éducatifs particuliers pour faciliter l'accès à l'ensemble des activités scolaires, éducatives, culturelles, sportives, artistiques ou professionnelles. Il aiderait à la compréhension des consignes, soutiendrait l'expression et la prise de notes, favoriserait l'autonomie et veillerait à la mise en œuvre des aménagements prévus lors des évaluations et examens. Pour les ESH accompagnés, il réalise ces missions en lien avec les AESH.

Pour le premier degré, l'assistant d'accessibilité pourrait être présent un jour par semaine avec un enseignant et couvrir un maximum de 4 classes.

Dans le second degré, deux scénarios sont possibles : rattachement à 4 classes de référence ou rattachement à des enseignants. Le rattachement à la classe de référence permet de décroïsonner l'organisation disciplinaire du second degré, de créer du lien entre les enseignants et d'accompagner la dynamique sociale et scolaire de la classe. Le rattachement à des enseignants, sur le modèle des techniciens de recherche et de formation exerçant dans les laboratoires des EPLE, serait plus proche des pratiques en cours dans les établissements et sans doute perçu par les enseignants comme un réel soutien, de nature à conforter l'adhésion au développement de l'accessibilité pédagogique.

3.4.2.2 *Penser la voie d'accès pour les AESH en poste*

Les missions de l'assistant accessibilité impliquent une montée en compétences pédagogiques, un recrutement à un niveau de qualification d'au moins bac+2 et une formation spécifique.

Ces missions, et leurs caractéristiques (et notamment temps plein, niveau de qualification, mission pérenne) justifie la création d'un corps de fonctionnaire. Cette création doit s'accompagner d'une réflexion sur les parcours professionnels. Pour les AESH expérimentées, notamment les AESH référentes, une voie d'accès spécifique par concours interne à ce nouveau corps pourrait être créée. Un plan de formation ambitieux et une reconnaissance des acquis de l'expérience seraient indispensables pour permettre ces évolutions de carrière, offrant ainsi de réelles perspectives aux AESH en poste et contribuant à l'attractivité du métier.

Financement des assistants d'accessibilité

À terme, les assistants d'accessibilité doivent pouvoir répondre de manière plus satisfaisante aux besoins aujourd'hui couverts par les AESH-m.

À court terme, les missions effectives des AESH-co étant proches de celles envisagées pour les assistants d'accessibilité, et leur présence non contrainte par le processus de notification individuelle, les postes d'AESH-co (actuellement de 7 200 ETP) pourraient être transformés en postes d'assistants d'accessibilité avec un passage à temps plein (induisant un surcoût).

Il est difficile d'établir une projection cible du nombre d'ETP d'assistants accessibilité nécessaires à terme. À titre indicatif, sur la base du volume actuel d'AESH-m, ce sont au moins 45 000 ETP d'assistants accessibilité, à temps complet, qui pourraient être déployés. Dans l'optique d'en avoir au moins un par classe un jour de la semaine à l'école et au collège, en l'état actuel de la démographie scolaire, il faudrait environ 85 000 ETP.

3.4.3. *L'AESH, centrée sur les missions en lien avec la vie quotidienne et la vie sociale des élèves*

Le développement d'une filière de l'accessibilité ne peut justifier la disparition de l'aide humaine ; elle conforte au contraire le caractère irremplaçable des AESH pour l'accompagnement de l'enfant sous l'angle de sa sécurité et de sa vie quotidienne et sociale.

Dans cette nouvelle organisation, la mission de l'AESH serait recentrée sur la compensation individuelle en raison d'un handicap lourd (moteur, sensoriel, cognitif). Son rôle, centré sur l'élève, consisterait à assurer sa sécurité, son bien-être, son autonomie dans les actes de la vie quotidienne et sa participation aux activités de la vie sociale et relationnelle. Ces missions incluent l'aide à la mobilité, à l'habillage, aux repas, à la toilette, ainsi que la facilitation des interactions avec les pairs et les adultes. En cela, une formation spécifique et renforcée serait nécessaire sur des gestes techniques (manipulation d'un fauteuil, aide à la toilette, aspiration endo-trachéale, etc.) et la relation d'aide, en fonction des besoins précis des enfants accompagnés. Les

missions d'accompagnement dans les apprentissages s'exerceraient en lien avec le conseiller principal accessibilité.

La mission fait l'hypothèse que le développement de l'accessibilité devrait limiter à terme le recours à la notification d'aide humaine (et notamment celle qui aujourd'hui relève de l'aide mutualisée).

3.4.4. Le statut : un levier au service d'un projet, pas une fin en soi

La question du statut des AESH est au cœur des débats actuels. La comparaison internationale montre que si la précarité du statut des AESH en France est une réalité, la réflexion doit porter plus largement sur la nature des missions et le niveau de qualification requis. La plupart des pays européens font appel à des personnels plus qualifiés et mieux rémunérés mais pour des missions également plus complexes, au service de la classe et non seulement d'un élève.

Pour tenir compte de l'histoire du métier tout en infléchissant la politique d'inclusion, la mission propose une approche différenciée.

La première partie du présent rapport a présenté les points d'évolution souhaitables pour les AESH mais aussi les raisons pour lesquelles un maintien sous statut contractuel constitue la voie la plus appropriée pour l'exercice de leurs missions.

Au terme d'une montée en charge des métiers de l'accessibilité, pour les AESH recentrées sur l'accompagnement à la vie quotidienne et sociale, le maintien d'un statut contractuel en CDI, avec des conditions d'emploi améliorées, semble toujours adapté à une mission liée à une notification individuelle. Toutefois, à l'issue d'une nécessaire période de transition permettant la mise en place de CPA et d'assistants d'accessibilité, la mission estime nécessaire de procéder à un bilan du repositionnement des AESH, y compris dans leur dimension statutaire.

Recommandation n° 20 : tenir des « assises des métiers de l'école pour tous » avant la fin mars 2026, associant ministère de l'éducation nationale et ministère de la santé, qui permette de réaliser une cartographie des métiers et des formations (potentiellement diplômantes) nécessaires au développement de l'accessibilité à l'école, et d'explicitier la création au sein du MEN d'une filière métier de l'accessibilité. À 3 ans, réaliser un bilan des mutations professionnelles et de missions associées (MEN, MS, MFP).

Recommandation n° 21 : Intégrer au mouvement des personnels pour la rentrée 2026, 3 000 ETP de postes à profil de conseillers principaux d'accessibilité (50 % de la cible finale, dont une partie par redéploiement) et au moins 8 000 ETP d'assistants d'accessibilité (dont 7 200 ETP d'AESH-co). Finaliser le déploiement des CPA et poursuivre celui des assistants d'accessibilité pour la rentrée 2027 (DGRH, rectorats).

3.5. L'accompagnement au changement : les conditions de la réussite

La politique de l'école inclusive constitue un défi collectif majeur pour le système éducatif français.

En l'absence d'une politique de développement de l'accessibilité pédagogique, les personnels, enseignants comme accompagnants, se sentent souvent « démunis » et insuffisamment préparés pour faire face à la complexité des besoins. Cette perception est aggravée par la saturation des ressources humaines et matérielles, tant du côté de l'école que du médico-social.

Dans ce contexte ce rapport invite à sortir de la « dépendance au sentier » qu'a constitué le recours quasi exclusif aux AESH pour prendre résolument le virage de l'accessibilité pédagogique. Cette nouvelle orientation stratégique implique une transformation tant des pratiques que des organisations et même de la culture de l'école, en lien avec ses partenaires. Une attention particulière doit être accordée à la conduite du changement, en restaurant la confiance et en alignant les moyens sur les ambitions.

3.5.1. Points d'attention

Le « virage de l'accessibilité » parie sur un rééquilibrage entre compensation et accessibilité. Le recours massif à l'aide humaine, incarnée par les AESH, a eu pour résultat freiner le développement de l'accessibilité pédagogique. La logique des PAS et du droit commun vise à inverser cette tendance en privilégiant les solutions d'accessibilité (matériel adapté, adaptations pédagogiques) et en faisant de l'aide humaine une réponse complémentaire. À terme, cela pourrait conduire à une mise en extinction progressive des

accompagnements mutualisés (AESH-m), tributaires d'une notification individuelle en dépit d'une vocation inaccomplie d'intervention collective, au profit de solutions plus claires, plus structurelles et pérennes dans les établissements. Cet « effet ciseau » — moins de compensation individuelle, plus d'accessibilité collective — doit être activement accompagné pour être effectif sans laisser les équipes et les élèves sans solution durant la transition.

La proposition de reconfiguration de la gouvernance locale, incarnée par l'inscription dans le droit commun des ressources de l'école inclusive et leur articulation avec les PAS, nécessite d'être explicitée quant à ses objectifs. Cette nouvelle organisation s'accompagne d'une réaffectation des ressources d'accompagnement (et notamment des enseignants spécialisés) au plus près des besoins du terrain, en confiant directement à l'IEN ou au chef d'établissement ces ressources, tout en renforçant le rôle d'impulsion du SDEI. Chacun des services concernés (et notamment le SDEI) doit identifier la plus-value de cette réorganisation et ses objectifs non pas tant organisationnels que pédagogiques.

Enfin, les difficultés rencontrées ne sont pas seulement celles des élèves et de leurs familles, mais aussi celles des enseignants face notamment aux situations d'« élèves éruptifs ». En attendant l'effectivité d'une culture de l'accessibilité, ces situations doivent faire l'objet d'un traitement prioritaire et d'échanges de bonnes pratiques à effet rapide pour restaurer la confiance et la sérénité au sein des écoles et établissements.

Exemple de protocole de prise en charge des « élèves éruptifs »

Le SDEI du 77 teste un protocole « 15jours/15jours » qui semble apporter une réponse à la gestion des situations explosives en école. Il s'agit d'un protocole dans lequel une première réunion du conseil des maîtres acte la mise en œuvre du protocole et l'équipe s'engage pendant 15 jours à observer l'élève ; au bout de cette période une nouvelle réunion, avec le pôle ressource, permet de partager les observations et d'identifier des leviers d'action testés pendant 15 jours. Si au terme de ces deux fois 15 jours, la situation ne s'est pas améliorée, un relais extérieur (médico-social) est pris. Ce protocole remobilise le travail d'équipe et en lui donnant un horizon temporel et lui permet de se reconcentrer sur une gestion professionnelle plus qu'émotive de la situation.

3.5.2. Susciter l'adhésion des enseignants au projet de l'École pour tous à travers un investissement fort dans la formation et une trajectoire de réduction des effectifs

Il s'agit en effet de pouvoir répondre structurellement aux difficultés exprimées par les enseignants face à des contextes d'enseignement qui les bousculent. Les données internationales confirment l'urgence d'agir : 74 % des enseignants français, contre 45 % en moyenne dans les pays de l'OCDE²⁴⁰, déclarent qu'ils ont dans leurs classes au moins 10 % d'élèves à besoins éducatifs particuliers. Cette exposition ressentie à la diversité des élèves manifeste une perception qui ne s'accompagne pas d'une préparation adéquate. Seuls 53 % des enseignants estiment pouvoir adapter leurs tâches d'apprentissage à leurs élèves aux profils spécifiques, un chiffre inférieur à la moyenne OCDE qui est de 62 %.

Les propositions de la mission autour du « virage de l'accessibilité » devraient susciter une amélioration des contextes d'enseignement. Pour être pleinement effective celle-ci nécessite cependant l'adhésion et la professionnalisation des enseignants eux-mêmes aux principes et à la mise en œuvre de l'École pour tous.

3.5.2.1 Une priorité en matière de formation des enseignants

Il est urgent et nécessaire de professionnaliser l'ensemble des enseignants, afin qu'ils puissent être autonomes en matière d'accessibilité, superviser efficacement les futurs assistants accessibilité et, *in fine*, améliorer la scolarisation des élèves. Cela passe par une refonte de la formation, tant initiale (en cours) que continue, ainsi que par des formations conjointes enseignant / AESH.

La formation initiale a fait l'objet d'une première évolution importante par le doublement des heures dédiées au module « Adapter sa pratique professionnelle à la diversité des élèves » (bloc 2 de la nouvelle maquette des masters MEEF) (50h au lieu de 25h à compter de la rentrée 2026). Toutefois, des travaux exploratoires menés en INSPÉ avec des experts en didactique et visant à intégrer la pratique des aménagements

²⁴⁰ OECD. (2025). Results from TALIS 2024. TALIS. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>

pédagogiques directement dans les blocs de compétences disciplinaires (mathématiques, français, ...) semblent plus prometteurs.

En matière de formation continue, un parcours de déploiement de l'accessibilité pédagogique a été conçu sur la plate-forme m@gistere. Il a été présenté aux académies en janvier 2025 dans le cadre d'un séminaire du plan national de formation consacré à l'école pour tous et doit pouvoir alimenter les plans de formation continue des premier et second degrés des académies.

La mission inscrite au programme de travail annuel de l'IGÉSR et dédiée à l'accessibilité pédagogique permettra d'alimenter des évolutions en ce sens ²⁴¹.

Recommandation n° 22 : dans le cadre du suivi de la réforme de la formation initiale, attacher une forte priorité au développement de compétences professionnelles pour l'accessibilité dans le bloc 1 et le bloc 2 ; assurer la promotion des modules m@gistere sur l'accessibilité dans le premier degré dans le cadre de « l'acte II » des plans français et mathématiques et dans le second degré dans le cadre des plans académiques de formation ; développer des formations conjointes enseignants-AESH (IGÉSR, DGESCO).

3.5.2.2 Intégrer la priorité à l'École pour tous dans la stratégie sur la taille des classes

La mission s'inscrit dans la perspective d'un développement à l'échelle de la classe – et non plus d'un élève – de l'accessibilité pédagogique. Néanmoins, la taille des classes constitue un élément déterminant de la réussite de cette transformation, en tant que telle et dans l'adhésion des enseignants à la stratégie globale de mise en œuvre de l'École pour tous.

Ainsi, une **réduction ciblée des effectifs dans les classes accueillant une forte proportion d'élèves à besoins éducatifs particuliers**, et **l'intégration formalisée d'un critère « EBEP / ESH » dans les règles d'allocation des moyens aux écoles et EPLE**, apparaissent nécessaires à la réussite de la transformation envisagée. Elle suppose un **renforcement urgent des capacités de suivi statistique des EBEP** sur la base d'une première enquête que la mission suggère de mettre en place sans délai (cf partie 2). **La baisse démographique actuelle est l'occasion unique de procéder à un rééquilibrage.**

3.5.3. Un nécessaire renforcement opérationnel de la gouvernance locale et nationale

Pour piloter une transformation d'une telle ampleur, une feuille de route nationale claire, déclinée localement, est indispensable.

La gouvernance politique de l'école inclusive s'appuie sur un comité national de suivi, coprésidé par les deux ministres compétents, explicitant le caractère stratégique de cette ambition. Ce comité, institué en 2019, est un lieu de concertation avec l'ensemble des acteurs de l'école inclusive, notamment les associations de parents d'élèves en situation de handicap, les collectivités locales, les représentants de l'Éducation nationale et du secteur médico-social. Les orientations qu'il a vocation à définir, à raison de deux réunions par an, gagneraient, comme recommandé supra, à s'adosser aux travaux d'un observatoire dont le comité pourrait contribuer, sur le plan stratégique, à la feuille de route. Son articulation avec l'instance plus particulièrement dédiée au partenariat du ministère chargé du handicap avec les collectivités locales, le comité de suivi « Pour une société pleinement accessible » dont la première réunion s'est tenue le 5 juin 2025, doit être précisée.

Au niveau plus opérationnel, l'administration centrale joue un rôle majeur d'accompagnement des expérimentations de terrain et de la mise en œuvre des orientations nationales. Toutefois, la lisibilité des acteurs et des priorités est parfois complexe : à la DGESCO, le bureau de l'école inclusive est en interaction avec de nombreux autres bureaux, ce qui suppose une réelle transversalité ; l'articulation avec la Direction Générale des Ressources Humaines (DGRH) doit aussi être améliorée.

La mission appelle également à donner une forte lisibilité à la conduite des projets SI et à renforcer la capacité de la DNE à piloter les évolutions et les interfaces du livret de parcours inclusif (LPI) en approche produit, étant donné les enjeux de terrain majeurs qui s'y attachent. Le LPI doit devenir l'outil de suivi de référence. Conçu pour centraliser les plans et aménagements (PPS, PAP, PPRE), il est au cœur des objectifs de continuité

²⁴¹ Sur les modalités et contenus précis, la mission renvoie aux travaux futurs, notamment la mission IGÉSR inscrite au plan de travail annuel 2025-2026 intitulée « L'accessibilité pédagogique : de la formation à la diplomation ».

du parcours de l'élève. Son accessibilité et son appropriation par tous les intervenants (enseignants, familles, professionnels du médico-social) sont cruciaux.

S'agissant du partenariat, aujourd'hui bien effectif entre l'éducation nationale et l'administration du ministère des solidarités, le renforcement d'une conduite par projet, sous le pilotage du comité national de suivi, permettrait de faciliter les coopérations (DGCS, CNSA) dans une visée plus opérationnelle que réglementaire. Les chantiers relatifs au « suivi social dans l'école », à l'installation des pôles d'appui à la scolarité ou encore au développement concomitant d'objectifs renforcés d'accessibilité pédagogique dans l'école et de transformation de l'offre médicosociale demandent une forte concertation et une forte attention aux moyens dégagés pour les mener.

Sans préjudice des chantiers relatifs à l'école inclusive, une réflexion paraît également nécessaire pour initier, entre les administrations en charge de la santé (DGS, DGOS) et l'éducation nationale, de nouvelles coopérations, aujourd'hui peu activées, dans le champ sensible de la santé mentale et les troubles associés des élèves.

Enfin au titre des projets nationaux, la mission confirme l'intérêt de prolonger les échanges et la concertation sur l'école inclusive dans l'esprit d'adapter les cadres hérités de la loi du 11 février 2005 aux besoins d'aujourd'hui des enfants. L'écoute des familles et des associations, mais aussi des chercheurs et des professionnels doit être mise au service d'une mutation urgente en faveur de l'accessibilité de l'école. Plusieurs volets devront être envisagés, parfois hautement sensibles, sur les processus de reconnaissance du handicap, sur la place des EBEP dans les stratégies pédagogiques, sur les métiers de l'école pour tous et leur juste valorisation.

Au niveau local, la mission a proposé supra plusieurs axes concrets de meilleure association des collectivités locales et des familles, au-delà de l'attention croissante qui est portée aux coopérations avec le secteur médicosocial. Les propositions relatives à l'évolution interne des ressources de l'école inclusive (création des unités école pour tous, définition de nouveaux métiers de conseiller principal accessibilité et agent d'accessibilité) doivent être l'occasion d'ouvrir les lieux de pilotage locaux (CDEN, réunions internes aux établissements, comités de pilotage ad hoc comme pour les PAS) à ces partenaires majeurs, dont l'accompagnement et l'adhésion sont une condition centrale de réussite.

Conclusion

Au terme de cette analyse, la mission fait le constat que le modèle actuel de l'accompagnement humain, incarné par les AESH, bien qu'essentiel pour garantir l'accès à l'école, n'est plus adapté aux enjeux de l'inclusion et de l'école pour tous. Centré sur une logique de compensation individuelle, il a engendré un dispositif sous tension, caractérisé par la précarité d'un métier majoritairement féminin et une réponse partiellement inadaptée aux besoins complexes des élèves. Le système a atteint un point de rupture, où la croissance continue du nombre d'accompagnantes ne suffit plus à masquer les failles structurelles d'une approche qui peine à transformer l'environnement scolaire en un lieu nativement accessible.

La transition vers une « école pour tous » exige une transformation profonde des pratiques et des organisations. Le rapport propose ainsi une réorganisation des services de l'éducation nationale pour rapprocher des agents et des usagers les ressources spécialisées. En complément, la proposition centrale est de faire évoluer les professionnalités en créant des métiers dédiés à l'accessibilité, comprenant des conseillers principaux accessibilité dans le premier et le second degré, avec, à leurs côtés des assistants accessibilité et des AESH. L'assistant accessibilité aurait pour mission de rendre l'environnement et les apprentissages accessibles à l'ensemble des élèves avec un renforcement des missions des AESH sur l'accompagnement à la vie quotidienne et sociale. Les AESH resteront un levier important d'accès à la scolarité pour nombre d'enfants en situation de handicap. Enfin, cette stratégie suppose l'adhésion des enseignants, leur professionnalisation et une réflexion renouvelée sur la taille des classes dans le contexte de la baisse démographique.

L'engagement de l'éducation nationale dans une vraie stratégie d'accessibilité devrait permettre aux enfants en situation de handicap et à besoins particuliers de mener un parcours de scolarité adapté, dans lequel les AESH pourront trouver leur juste place, reconnues pour leur professionnalité et pleinement intégrées à la vie de l'école.

Une telle évolution ne saurait aboutir sans un renforcement significatif des coopérations entre l'éducation nationale, le secteur médico-social, les collectivités locales et, de manière cruciale, les familles. La mise en place d'une gouvernance locale de l'école inclusive, s'appuyant sur des diagnostics partagés et des ressources mutualisées, est la condition *sine qua non* pour dépasser les cloisonnements actuels.

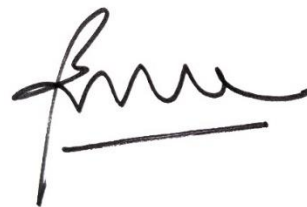
Enfin, l'enjeu n'est pas seulement statutaire ou organisationnel, mais bien culturel et politique. Il requiert un investissement massif dans la formation de tous les acteurs, une communication claire sur les objectifs visés et une volonté politique forte pour porter cette vision renouvelée de l'école inclusive, en l'inscrivant pleinement dans la discussion sur les enjeux de la baisse démographique.

A stylized signature in black ink, featuring a large loop on the left and several horizontal strokes on the right.

Pierre ARENE

A stylized signature in black ink, consisting of a vertical line on the left and a few diagonal strokes on the right.

Laure DE LA BRETECHE

A stylized signature in black ink, featuring a large 'B' on the left and several horizontal strokes on the right.

Bénédicte ROBERT

Annexes

Annexe 1 :	Lettres de saisine et de désignation.....	89
Annexe 2 :	Liste des personnes rencontrées.....	93
Annexe 3 :	Méthodologie de la mission	105
Annexe 4 :	Liste des sigles	110
Annexe 5 :	Synthèse des recommandations des rapports institutionnels depuis 2022	113
Annexe 6 :	Témoignages d'AESH.....	120
Annexe 7 :	Le rôle et les missions des AESH : une comparaison internationale.....	132
Annexe 8 :	Etat de la recherche sur l'accompagnement humain des élèves en situation de handicap.....	141
Annexe 9 :	Le cadre d'emploi contractuel des AESH : des progrès réels et des limites structurelles.....	153
Annexe 10 :	Les travaux sur la fonctionnarisation des AESH se heurtent à une difficile redéfinition des missions et à un temps de travail structurellement incomplet..	171
Annexe 11 :	La notification des mesures relatives à la scolarité en MDPH et la question de l'aide humaine : Etat des lieux, pratiques, évolutions et questions	185
Annexe 12 :	Les pôles d'appui à la scolarité ; Point de situation au 1 ^{er} septembre 2025.....	207
Annexe 13 :	Le dispositif ULIS, ressource interne pour une école inclusive accessible ?	230
Annexe 14 :	Proposition de fiches de poste pour « conseiller principal accessibilité » et « assistant d'accessibilité »	234
Annexe 15 :	Les métiers de l'accompagnement médico-social et de l'accompagnement socio-éducatif	238
Annexe 16 :	L'évolution de l'offre de places en ESMS	244

Lettres de saisine et de désignation



GOUVERNEMENT

Liberté
Égalité
Fraternité

Le directeur du cabinet de la ministre d'état, ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

Le directeur du cabinet de la ministre du travail, de la santé, des solidarités et des familles

Le directeur du cabinet de la ministre déléguée auprès de la ministre du travail, de la santé, des solidarités et des familles en charge de l'autonomie et du handicap

Paris, le 14 AVR. 2025

Madame la cheffe du service de l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche,

Monsieur le chef de l'inspection générale des affaires sociales,

Objet : Lettre de saisine mission AESH

Dans un contexte de transformation profonde de l'École et d'un rapprochement accru entre l'éducation nationale et le secteur médico-social, nous souhaitons engager une mission conjointe de l'Inspection générale des affaires sociales (IGAS) et de l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR). Cette mission portera sur le rôle des accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) et les évolutions à envisager tant en termes de statut que de missions.

La mission établira tout d'abord un état des lieux détaillé des missions actuelles des AESH. Cela implique l'analyse de leurs conditions d'exercice, englobant les aspects de recrutement, de formation, de statuts et de conditions de travail.

La mission identifiera les ajustements nécessaires pour répondre aux défis d'une école pour tous en particulier dans le cadre de la mise en œuvre des Pôles d'appui à la scolarité. La mission analysera comment les évolutions dans le secteur médico-social peuvent contribuer à la montée en compétences des AESH et faciliter l'inclusion scolaire. Elle étudiera aussi les synergies potentielles entre l'éducation nationale et le secteur médico-social dans le cadre du plan des 50 000 solutions. De plus, elle explorera la possibilité d'une validation des acquis de l'expérience (VAE) pour les AESH, en particulier vers les métiers éducatifs, ouvrant ainsi des perspectives d'évolution professionnelle.

La mission étudiera la pertinence de faire évoluer les missions d'AESH vers une fonction élargie d'agents d'accessibilité. Cette évolution viserait à favoriser une meilleure inclusion scolaire et sociale. Dans cette optique, la mission s'attache à identifier les besoins spécifiques en termes de formation et d'outils pour soutenir cette transformation du métier.

Enfin, la mission abordera la thématique spécifique de la pause méridienne. Elle s'intéressera au rôle potentiel des AESH durant ce temps particulier pour garantir un accompagnement adapté aux besoins spécifiques des élèves en situation de handicap. Elle évaluera également l'intérêt des AESH à être mobilisés sur ce créneau spécifique.

Méthodologie

- La mission s'appuiera sur une analyse documentaire, des entretiens avec les parties prenantes (AESH, enseignants, équipes médico-sociales), ainsi que sur des visites terrain dans différents territoires dont départements PAS.
- Une personne qualifiée issue du terrain, telle qu'un AESH référent, sera associée aux travaux afin d'apporter un éclairage pratique sur les réalités quotidiennes et les besoins.

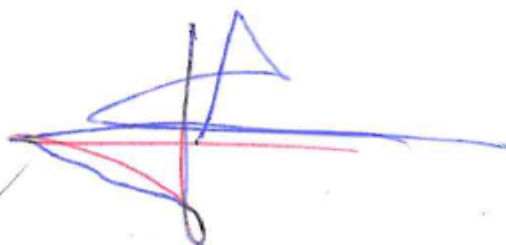
Calendrier et livrables

La mission doit être conduite dans un délai de trois mois avec un rapport remis fin juin présentant :

- Un diagnostic précis de la situation actuelle.
- Des recommandations opérationnelles pour accompagner l'évolution du métier.



François WEIL



Jérôme MARCHAND-ARVIER



Vincent REYMOND

Section des rapports

Mission n° 24-25 229

Affaire suivie par :
Manuèle Richard

Tél : 01 55 55 30 88
Mél : manuele.richard@igesr.gouv.fr

Site Descartes
110 rue de Grenelle
75357 Paris SP 07

Paris, le 22 avril 2025

La cheffe de l'inspection générale de l'éducation,
du sport et de la recherche

à

Madame la directrice de cabinet
de la ministre d'État, ministre de l'éducation
nationale, de l'enseignement supérieur
et de la recherche

Objet : Mission n° 24-25 229 Accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH).

Référence : Votre courrier en date du 14 avril 2025.

Par lettre visée en référence, l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche et l'inspection générale des affaires sociales ont été sollicitées pour effectuer une mission portant sur le rôle des accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) et les évolutions à envisager.

J'ai l'honneur de vous informer que j'ai désigné les inspecteurs généraux suivants pour effectuer cette mission :

Mme Bénédicte Robert, pilote - benedicte.robert@igesr.gouv.fr
M. Pierre Arène - pierre.arene@igesr.gouv.fr



Dominique MARCHAND

CPI :

- M. Thomas Audigé, chef de l'IGAS
- Mme Bénédicte Robert, IGÉSR
- M. Pierre Arène, IGÉSR
- M. Érick Roser, responsable du collège EAE

Le Chef de l'IGAS

Paris, le 20/05/2025

**Le chef de l'inspection générale
des affaires sociales**

à

LAURE DE LA BRETECHE

OBJET : Ordre de mission - Mission sur le rôle des accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) et les évolutions à envisager en termes de statuts et de missions

Code mission : M2025-046

Démarrage le : 20/05/2025

Je vous prie de bien vouloir effectuer la mission citée en objet.

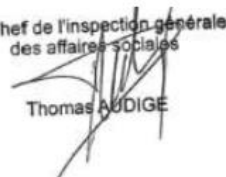
Je vous remercie de vous rapprocher du président du collège Cohésion Sociale pour programmer le premier passage en Copair et, en lien avec mon secrétariat, la réunion de cadrage de la mission

Vous trouverez au sein du [Kiosque Méthodo](#) les repères essentiels pour la conduite de votre mission et les ressources méthodologies utiles.

Si vous pensez être en situation de conflit d'intérêt au regard de cette mission, merci de nous en informer par retour de mail à la direction (copie Président du collège compétent(s)) explicitant cette situation afin que nous puissions l'apprécier.

Le conflit d'intérêt est défini comme étant toute situation d'interférence entre un intérêt public et des intérêts publics ou privés qui est de nature à influencer ou paraître influencer l'exercice indépendant, impartial et objectif des fonctions.

Copie : Président du collège Cohésion Sociale

Le Chef de l'inspection générale
des affaires sociales

Thomas AUDIGE

78/84 rue Olivier de Serres - CS 59234 - 75739 PARIS Cedex

Liste des personnes rencontrées

- **Ministre d'État, ministre de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche**
 - Mme Valérie Maurin-Dulac, conseillère école inclusive, santé, sport, handicap
 - M. Olivier Salerno, conseiller budgétaire
- **Ministre chargée de l'Autonomie et du Handicap**
 - M. Vincent Reymond, directeur de cabinet
 - Mme Charlotte Faïsse
- **Ministre du Travail, de la Santé, des Solidarités et des Familles**
 - Mme Brigitte Chabrol, conseillère
- **Ministre chargé de la Santé et de l'Accès aux soins**
 - Dr. Dinh-Phong Nguyen, conseiller santé publique, prévention et numérique
- **Assemblée nationale**
 - Mme Fatiha Keloua Hachi, députée de Seine-Saint-Denis (8^e circonscription)
 - Corentin Le Fur, député des Côtes-d'Armor (3^e circonscription)
- **Sénat**
 - M. Cédric Vial, sénateur de la Savoie (Auvergne-Rhône-Alpes)
 - M. Olivier Paccaud, sénateur de l'Oise
- **Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO)**
 - M. Matthieu Lahaye, chef de service de l'instruction publique et de l'action pédagogique
 - Mme Catherine Albaric-Delpech, sous-directrice des savoirs fondamentaux et des parcours scolaires
 - Mme Anne Savouroux, adjointe à la sous-directrice des savoirs fondamentaux et des parcours scolaires
 - Mme Céline Kerenflech, cheffe de service du budget et des politiques éducatives territoriales
 - M. Erwan Coubrun, sous-directeur des programmes budgétaires
 - Mme Cécile Goujon, cheffe du bureau du programme « vie de l'élève »
- **Secrétariat général du ministère de l'Éducation nationale, du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Espace et du ministère des Sports, de la Jeunesse et de la Vie associative**
 - M. Thierry Legoff, secrétaire général
 - M. Sébastien Mounié, haut fonctionnaire au handicap et à l'inclusion
 - Mme Christine Gavini-Chevet, chargée d'une mission nationale sur les PAS
- **Service de modernisation des systèmes d'information des ressources humaines (SEMSIRH)**
 - M. Stéphane Trainel, directeur du service
 - Mme Nathalie Escaffre-Andrieu, adjointe au directeur du service
- **Direction du numérique éducatif DNE**
 - M. François Wolf, adjoint au directeur
 - Mme Agnès Duwer, sous directrice des services numériques
 - M. Flavien Kapp, adjoint à la cheffe du bureau des SI de la scolarité – DNE SN2
 - M. Didier Alaux, chef du projet LPI (DNE SN2)

- Mme Amina Chitour, cheffe du bureau DNE SOCLE 1
- M. Adolphe Benjamin, DNE SOCLE 1
- **Direction générale des ressources humaines (DGRH)**
 - M. Christophe Gehin, directeur général
 - Mme Sylvie Thirard, cheffe de service des personnels enseignants de l'enseignement scolaire
 - M. Laurent Crusson, chef du Service de l'attractivité et de la politique des ressources humaines
 - M. Laurent Belleguic, sous-directeur des personnels enseignants, d'éducation et des psychologues de l'éducation nationale
 - M. François Gicquel, chef du département des affaires juridiques, statutaires et indemnitaires
- **Direction des affaires financières (DAF)**
 - Mme Marjorie Soufflet-Carpentier, sous-directrice l'expertise statutaire, de la masse salariale, des emplois et des rémunérations
- **Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)**
 - Mme Magda Tomasini, directrice
 - Mme Guillemette Buisson, cheffe du bureau des études statistiques sur les personnels
 - Mme Sandra Andreux, cheffe du bureau de la conception et du pilotage de l'évaluation des élèves
 - Mme Amandine Weber, adjointe à la cheffe du bureau des études statistiques sur les élèves
 - M. Mickaël BEATRIZ, chef du bureau des études sur les établissements et l'éducation prioritaire
- **Direction générale de la cohésion sociale (DGCS)**
 - M. Jean-Benoît Dujol, directeur général
 - M. Benjamin Voisin, chef de service des politiques sociales et médico-sociales, adjoint au directeur général
- **Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques (DREES)**
 - Mme Julie Labarthe, sous-directrice de l'observation de la solidarité
 - Mme Béatrice Le Rhun, adjointe de la cheffe de bureau des collectivités locales
- **Délégation interministérielle à la stratégie nationale pour les troubles du neurodéveloppement**
 - M. Etienne Pot, délégué interministériel
 - M. Thierry Bour
- **CIH**
 - Mme Céline Poulet, secrétaire générale
 - M. Maxime Oillaux, chef de projet « Participation des personnes »
- **CNSA**
 - Mme Aude Muscatelli
 - Mme Michelle Hermann
 - M. Etienne Deguelle
- **ANAP**
 - M. Stéphane Pardoux
 - Mme Caroline Massot
- **Médiatrice de l'éducation nationale**
 - Mme Catherine Bizot, médiatrice de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur

- Mme Charlotte Avril, adjointe à la médiatrice de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche
- M. Thomas Levigne, chargé de mission
- **Défenseure des droits**
 - Mme Marie Lieberherr, directrice « protection des droits - affaires judiciaires »
 - Mme Valérie Jegu, conseillère experte – handicap/autonomie au secrétariat générale
 - Mme Marguerite Aurenche, cheffe du pôle Défense des droits de l'enfant
- **Conseil national consultatif des personnes handicapées**
 - M. Nicolas Eglin, président de la commission « Education, scolarité, enseignement supérieur et coopération entre éducation ordinaire et éducation adaptée »
 - Mme Marie-Pierre Toubhans
- **ANCREAI**
 - Mme Sandra SINIGAGKIA, responsable de projets, études et formations à la fédération nationale des CREA
- **APF France Handicap**
 - Mme Bénédicte Kail
- **Fédération des dys**
 - Mme Nathalie Groh, présidente
 - Mme Laetitia Branciard , vice-présidente
- **Autisme France**
 - Mme Daniele Langlois, présidente
- **Hypersupers - TDAH**
 - Mme Claudine Casavecchia, présidente
 - Mme Christine Getin, directrice générale
 - M. Daniel Quagliori, vice-président
- **AIRe**
 - Roland Dysli, président de l'association des DITEP
 - Annelise Garzuel, conseiller technique pour l'association des DITEP
 - Olivier Mayette, coordonnateur pédagogique en DITEP
- **ANDIME**
 - M. Dominique Driollet, président
 - Mme Estelle Vertueux, vice-présidente
 - Mme Chloé Joly, éducatrice spécialisée en EMAS
 - Famille Dorso
- **UNAPEI**
 - Mme Sonia AHEHEHINNOU
 - Mme Mathilde Vincent
 - Mme Florence Perret
- **FCPE**
 - M. David Dumont, administrateur national

- **PEEP**
 - Mme Mona Teitgen Le Gendre, administratrice, référente groupe santé prévention
- **AFER (association française enseignants référents)**
 - M. Quentin Cohuau, président
- **AESH en lumière**
 - Caroline Lagadeuc, co-fondatrice de l'association
 - Sandy Guyomard, co-fondatrice de l'association
- **SE UNSA**
 - M. Gilles Langlois, secrétaire national
 - Mme Elisabeth Allain-Moreno, secrétaire générale
- **SNALC**
 - M. Jean-Rémi GIRARD, président national
 - Mme Danielle ARNAUD, membre du bureau national, responsable nationale chargée des AESH
- **CFDT EFRP**
 - Florence Dubonnet, secrétaire nationale
 - Carole Ferlet, secrétaire fédérale en charge du dossier AESH
 - Sarah Zytnicki
- **FNEC FP-FO**
 - M. Christophe Lalande, secrétaire fédéral
- **FSU**
 - Mme Cécile Stassi
 - Mme Virginie Cassand
 - Mme Séverine Brelot
- **AMF**
 - M. Frédéric Leturque, vice-président
- **ADF**
 - Olivier Richefou
 - Jérôme Dumont

Chercheurs

- Mme Marie Toullec, professeure des universités en sciences de l'éducation, CREN, Nantes
- M. Frédéric Dupré, maître de conférences, GRHAPES, INSEI
- Mme Martine Caraglio, inspectrice générale honoraire de l'éducation, du sport et de la recherche

- **Académie de Strasbourg**

Conseillers académiques et DSDEN

- M. Olivier Klein, recteur d'académie
- Mme Claudine Macresy Duport, SGA
- M. Nicolas Feld-Grooten, DASEN
- M. David-Olivier Comte, SG DSDEN
- Mme Patricia Muller, CT ASH, IEN ET EG en SBSSA
- M. Mike Noepfel, IEN ASH

- M. Sylvain Golder, Coordonnateur des PIAL/ PAS
- Mme Sophie-Charlotte Debionne, CPC école inclusive
- Mme Caroline Dreger, cheffe du bureau des AESH
- Mme Christelle Viaud, service académique de gestion des AESH
- Mme Stéphanie Loiseau , chargée de mission MPA
- Mme. Veronique Weibel, IEN ASH
- Mme Claire Avajon, CPC ASH 2D
- Mme Emmanuelle Thillaye, ERSEH
- Mme Ermine Baudais, ERSEH

AESH référentes

- Mme Marion Golder, AESH référente et accompagnatrice de la mission
- M. Dominique Kandel
- Mme Hugette Lambert
- Mme Virginie Lemaire
- Mme Maylis Bourniquel
- Mme Christine Reffin
- Mme Tiphane Comartin
- Mme Karine Guillaume
- Mme Aurore Boegelin
- Mme Ludovic Schaeffer
- Mme Hélène Priss
- Mme Elisabeth Wetzel

MDPH 67

- Mme Laurence Dehan, directrice
- M. François Pyot, responsable parcours de l'usager
- Mme Marie Bogula, responsable service orientation enfant

ARS 67

- Mme Véronique Caspar, Référente financière, secteur autonomie
- Mme. Véronique Le Goff, Correspondante personnes handicapées, secteur autonomie

Etablissements/ personnels médico-sociaux

- M. Valentin Chartier, directeur adjoint DASCA, site de Neuhof, association Adèle de Glaubitz
- M. Pierre-Mickaël Klein Scheidt, cadre intermédiaire équipe mobile d'appui médico-social (EMAS) ARSEA (association régionale spécialisée d'action sociale d'éducation et d'animation)
- Mme Claire Malnoury, (DITEP) St-Charles, Fondation Saint Vincent de Paul, Troubles du langage
- Mme Nathalie Brassel, pôle de compétences et de prestations externalisées (PCPE) Institut médico éducatif Tremplin (APEDI Alsace, association de parents, personnes handicapées intellectuelles et de leurs amis)
- M. Romain DUDKA UEMA IME Tremplin (APEDI Alsace)
- M. Romain Gruner Sessad IME Tremplin (APEDI Alsace)
- Mme Maya Ham-Schmidt, Institut d'éducation motrice (IEM) les Soleils (ARAHM, association régionale d'aide aux handicapés moteur)
- Mme Loriane Giguët, directrice Institut éducatif sensoriel (IES) Auguste Jacoùtot (association Adèle de Glaubitz)

- Mme Raphaëlle Fuzenik, enseignante spécialisée UEE, IES Auguste Jacoùtot
- M. Pierre Kretz, chef de service DITEP les Mouettes,
- Mme Dorcas Hetzel, coordonnatrice pédagogique DITEP les Mouettes

Personnels du lycée Oberlin, Strasbourg

- Mme Rose Da Cruz, enseignante STMS
- Mme Beatrice Jauneau, AESH
- Mme Laurence Irte, AESH à la retraite
- M. Frédéric Torres, AESH
- M. Stéphane Helmbold, AESH
- M. Alexandre Lemos, coordonnateur Ulis
- Mme Sophie Welfringer, proviseure adjointe
- M. Alain Heili, proviseur
- Julien, élève de terminale bac pro métiers de l'accueil, scolarisé en ULIS

Ecole élémentaire Albert Le Grand, Strasbourg

- Mme Claudine Addamiano, AESH
- Mme Florence Hecky, AESH
- Mme Brigitte Tinot, AESH
- Benjamin Philippon, AESH
- Wilfried Ulmann, AESH
- Jessim, élève de CP
- Wassim, élève de CE1
- Faiza, élève de CE1
- Ayaz, élève de CE2
- Noah, élève de CM2
- Mordjane, ULIS
- M.Mahamat Saleh, parent
- Mme Abaki, parent
- Mme Gueroui, parent
- Mme Emilie Kraemer, coordinatrice ULIS
- Mme Just, enseignante
- Mme Zimmermann, enseignante
- M. Gillot, enseignant
- Mme Mourère, directrice
- Et M. Frédéric Fischer-Rosfelder, IEN de circonscription Strasbourg 7

Collège Solignac, Strasbourg

- M. Olivier Wahl, principal
- M. Arnaud Dubus, principal adjoint
- Mme Virginie Fink, directrice de SEGPA
- M. Fidèle Glao, AESH-co
- Mme Gaëlle Jacques, AESH
- Mme Bénédicte Loelhe, coordonnatrice ULIS
- M. Ferdi Butic, père de Samira (élève de 3e SEGPA) et d'Alim (élève de 6^e ULIS)

- Mme Sabine Moca, mère d'Ethan Delancre Mota

Collège Stockfeld, Strasbourg

- M. Guerrier Evrard, principal (par intérim)
- M. Pascal Fuchs, directeur de SEGPA
- Mme Laurine Kielwasser, coordonnatrice ULIS

• Académie de Dijon

Rectorat

- Mme Mathilde Gollety, rectrice d'académie
- Mme Mially Viallet, secrétaire générale
- M. Christophe Petitjean, secrétaire général d'académie adjoint en charge des moyens et de la performance
- M. Pierre-Jean Fave, CT ASH
- Mme Lise Rodriguez, CTR AS

DSDEN Côte d'or

- M. David Muller, inspecteur d'académie, directeur académique des services de l'éducation nationale de Côte d'Or
- M. Dominique Matet, adjoint au DASEN chargé du premier degré
- M. Cédric Petitjean, secrétaire général
- Mme Sylvie Salles, IEN ASH
- Mme Natacha Pallier, chargée de mission ASH.
- Mme Sandrine Marion, coordinatrice départementale gestion des AESH
- Mme Hélène Pison, Cheffe de la division des unités d'enseignement en charge du service de l'école inclusive

Service Interdépartemental de gestion des AESH (SIGAESH) à la DSDEN 71

- M. Stéphane Guiguet, secrétaire général
- Mme Maud Eono, responsable du SIGAESH
- Mme Aurélie Marmier, gestionnaire administrative et financière

Partenaires et professionnels médico-sociaux

- Mme Emmanuelle Coint, 1ère vice-présidente du conseil départemental de Côte d'Or
- M. David Percheron, DGS du conseil départemental de Côte d'Or
- M. Jérôme Pélissier, directeur de la MDPH de Côte d'Or
- Mme Marie-Thérèse Bonnotte, chargée de mission régionale École inclusive pour l'ARS-Bourgogne Franche Comté
- Mme Eva Morisot Vulquain, Direction filière handicap enfance, VYV3 Bourgogne
- Mme Hélène Cohen, Coordinatrice PAS/ EDE, UGECAM
- M. Alain Milot, DG association PEP CBFC
- Mme Martine Pâques, Directrice plateforme scolarité et activités inclusives, PEP CBFC
- M. Christophe Dufour, directeur adjoint du dispositif intégré d'accompagnement des déficiences motrices (DIADEM) du Clos Chauveau (PEP)
- Mme Candice Jacques, ergothérapeute, intervenante au DIADEM
- Mme Jessica Perquin, ergothérapeute intervenante au DIADEM

Collège Jean Rostand, Quétigny

- M.Fabien Belle, principal du collège et pilote de PAS « Quetigny »
- Mme Claire Vautrain, inspectrice de l'éducation nationale, co-pilote du PAS « Quetigny »
- Mme Elodie Bellot, Principale adjointe
- Mme Nirina Andrianarijaona, Directrice adjointe chargée de SEGPA
- Mme Dhez, coordonnatrice ULIS troubles des fonctions cognitives (TFC)
- Mme Guillemaut, enseignante en Unité d'enseignement externalisé (UEE) DITEP
- Mme Beuche, AESH
- Mme Marie Dureuil AESH
- Mme Burois, AESH
- Mme Céline Zenadja, enseignante coordonnatrice de PAS
- Mme Manon Dureuil, éducatrice de PAS

Ecole primaire d'application Chevreul de Dijon

- M. Grosmaire, directeur de l'école
- M.Lucot Royer, directeur de l'accueil collectif de mineurs
- Mme Porta, coordinatrice d'ULIS TFM
- Mme Baudot, coordinatrice d'ULIS TFM
- Mme Dufour, enseignante MS-GS
- Mme Tessé, enseignante en CP
- M. Yann Popovic, enseignant MS-GS
- Mme Halima Zidane, AESH-co
- Mme Caroline Gibert, AESH-co
- Mme Gladys Desmurs, AESH
- Mme Pascale Piquemal, AESH
- Mme Naïma Karym, AESH
- Mme Hortense Guillery, AESH
- M.Abdelatif Jalal, AESH
- Mme Sarah Sucheter, AESH
- Mme Léna Todesco, AESH
- Ophélie Le Foll, maman d'élève
- Aline Dureux, maman d'élève
- Maman de Lucie
- Papa de Louis

Table-ronde avec des AESH

- Mme Gaëlle de Rojas, AESH référente et accompagnatrice de la mission
- Mme Cécile Antona
- Mme Cyrielle Antonio
- Mme Aurélie Antonio
- Mme Sabine Colin
- Mme Claudine Kenzo
- Mme Sophie Bellissent
- Mme Estelle Billaut

- Mme Jennifer Waxin
- Mme Cyndi Herard
- Mme Elsa Huet
- Mme Ilham Jaali
- Mme Jeanne Melin
- Mme Catherine Depralon
- Mme Samira Zbairi
- Mme Emmanuelle Bourgeois
- M. Jalal Abdelghani
- Mme Isabelle Legrand
- Mme Agnès Luquet-Letondal
- Mme Madalena Santos
- Mme Valérie Roy
- Mme Eléonore Rogalski
- Mme Laura Bastos Do Santos
- Mme Nema Dado Umutoniwase
- Mme Fabienne Dupuy
- Mme Natacha Lagrue
- Mme Laura Truillot

Lycée Anna-Judic de Semur-en-Auxois

- M. Christophe Nicod, proviseur du lycée
- Mme Valérie Martin, DDFPT
- Mme Julie Grandperret, coordinatrice ULIS et gestionnaire des AESH du PAS
- Mme Terrien, enseignante de biotechnologie
- Madame Boudier, enseignante de mathématiques
- M.Charlot, enseignant de cuisine
- Mme Alastra, AESH
- Mme Verkindere, AESH
- Mme Cochard, AESH

- M. Frédéric Carroué, principal et co-pilote du PAS « Semur »
- M.Alain Niermont, IEN, co-pilote du PAS « Semur »
- Mme Virginie Semon coordonnatrice du PAS
- Mme Eloïse Courtin, éducatrice du PAS

• Seine-et-Marne, liste des auditions

Rectorat

- M. Jean-François Chanet, recteur de l'académie de Créteil
- M. Mehdi Cherfi, secrétaire général
- Mme Francette Dalle Mese, secrétaire générale adjointe
- Mme Stéphanie Lentz, CT ASH
- Mme Marie-Laure Derrien, CT Service social

DSDEN 77

- Mme Aline Vo Quang, IA-DASEN
- M. Benjamin Royannez, IA-DAASEN
- M. Gilles Bousquet, ADASEN
- Mme Christèle Guyonnet, secrétaire générale
- Mme Natacha L'Yvonnet, cheffe de la division des personnels administratifs et techniques – DIPATE
- Mme Sophie Riard, IEN école inclusive
- Mme Anna Sougakoff, IEN école inclusive
- M. Paul Quesney, IEN école inclusive
- Noëlle Gaudefroy, Chargée de mission école inclusive, formation des AESH
- Sandrine Santoire, chargée de recrutement AESH
- M. Franck Ehlinger, conseiller pédagogique PEI (SEGPA, ESMS, EREA, ULIS lycée)

ARS 77 et personnels MS

- Mme Hélène Marie, directrice départementale de l'ARS
- Mme Aurore Sanson, responsable du département autonomie, DD ARS
- Mme Inès Vansteen, responsable adjointe du département autonomie, DD ARS

MDPH

- Mme Armelle Rousselot, directrice de la MDPH
- Mme Agnès Dominiak, adjointe
- Mme Géraldine Edouard, cheffe du service évaluation et compensation

Personnels médico-sociaux

- M. Slimane Bouaziz, Directeur plateforme P-PIT Fontainebleau, service Ressource
- Mme Aurore Boucher, psychopédagogue sur EMASCO de P-PIT
- Mme Pauline Lienard, coordinatrice de service du DAJE, dispositif d'accompagnement jeunes enfants Melun/ DAR
- Clotilde Hernandez, Directrice future Plateforme EEAP (transfo IEM) en visio

Lycée Antonin Carême, Savigny-le-Temple

- Mme Rhama Touil, proviseure
- Mme Mondé, proviseure adjointe
- Mme Mounia BEN REJEB, AESH
- Mme Valérie PINCE, AESH
- Mme Sandra Labry, coordinatrice ULIS
- M. Stéphane Monin, DDFPT

Personnels EN du PAS de Trilport

- M. Cyril Machavoine-Veau, principal du collège Bois de l'Enclume, Trilport
- M. Vincent Foucault, principal adjoint
- M. Xavier Nicolas, IEN de circonscription
- Mme Emmanuelle Arbaoui, enseignante référente en difficultés comportementales

Personnels médico-sociaux du PAS de Trilport

- Mme Oumou Keita, directrice de l'EPSM de l'Ourcq
- Mme Sasha Riffard, directrice adjointe de l'EPSM de l'Ourcq

- Mme Mylène William, cheffe de service PAS EMASco
- Mme Emilie Piaunier, éducatrice spécialisée, PAS
- M. Jérôme Teboul, coordonnateur, PAS

Lycée polyvalent Pierre de Coubertin, Meaux

- Mme Marie-Hélène Despin-Hirlimann, proviseure
- Mme Isabelle Nevot, coordinatrice ULIS
- Mme Amaria Meftah, AESH
- Mme Adélia Hurtaux, AESH
- Mme Stéphanie Cass, AESH référente du secteur

Ecole DAR Alain 1, Meaux

- M. Martial Depagne, IEN circonscription Meaux Villenoy
- M. Loïc Guyader, directeur
- M. Maxime Faydiza, BD ASH
- Mme Clémence Schuchard-Mathieu, psychomotricienne EPSM de l'Ourcq
- Mme Frédérique De Carli, éducatrice spécialisée EPSM de l'Ourcq
- M. Clément Lorin, éducateur spécialisé EPSM de l'Ourcq

Ecole élémentaire Grossepierre, Meaux

- Mme Emmanuelle Brisset, directrice école élémentaire
- Mme Céline Tombois, directrice école maternelle
- Mme Samia Ferhoum, coordonnatrice ULIS
- Mme Fabienne Pignon, enseignante CE1
- Mme Elisabete Fernandes, enseignante de CP
- M. Jérémy Degiovanni, enseignant de MS
- 3 mamans d'élève en situation de handicap

AESH

- Mme Audrey Brayer, AESH
- Mme Patricia Laureau, AESH
- Mme Anne-Marie-Vitry, AESH
- Mme Falima Messaoud, AESH
- Mme Wawa Buyika Bivannie, AESH
- M. Bakar Lotfi, AESH
- Mme Annie Barthelemy, AESH

• Compléments

Académie de Limoges, DAR

- Mme Magalie Auroy, directrice de l'école primaire de Boisseuil
- Mme Sylvie Graton, éducatrice spécialisée et coordinatrice du DAR école primaire de Boisseuil (PEP87-24)
- Mme Lydie Girard, enseignante du DAR école primaire de Boisseuil
- M. Vincent Estrade, principal du collège Maurice Genevoix de Couzeix
- Mme Lisiane Laramée, enseignante d'autorégulation, DAR TND collège Maurice Genevoix de Couzeix
- Mme Mélina Labarde, éducatrice spécialisée, DAR TND collège Maurice Genevoix de Couzeix

- Mme Nelly Sabatie, directrice IEM 87 APF FH, DAR TND collège Maurice Genevoix de Couzeix
- Mme Amandine Oriol, coordinatrice DAR TND collège Maurice Genevoix de Couzeix
- M. Emmanuel Artur, IEN Ecole inclusive, DSDEN 87

Département de la Meuse

- Mme Caroline Roussé, directrice de la MDPH
- Mme Sylvie Perri, IEN-ASDH de la Meuse

Méthodologie de la mission

La mission relative aux rôles et missions des accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) s'inscrit dans un contexte particulier. Elle résulte du comité interministériel du handicap du 6 mars 2025 qui mentionnait : « Une mission flash visant à associer pleinement les AESH au virage inclusif de l'école sera conduite au cours du premier semestre ».

La lettre de saisine qui en est la suite a résitué cette commande dans le cadre des évolutions de l'école inclusive (transformation en cours de l'offre médicosociale, renforcement de la coopération EN-MS avec les PAS, et projets moins stabilisés de création des agents d'accessibilité et d'évolution de la prise en charge des AESH sur la pause méridienne.

La mission IGAS IGESR, constituée fin mai, a organisé ses travaux selon deux axes :

- en raison de la proximité de la fin d'année scolaire, les déplacements en territoires ont été priorités, incluant les rencontres avec les AESH ;
- à l'issue de ses deux premiers déplacements et au vu des retours d'entretiens avec les parties prenantes, il est apparu nécessaire à la mission d'élargir sa focale, des AESH à strictement parler à un état des lieux du contexte et des partenariats de l'école inclusive, déterminants essentiels des missions actuelles et futures des AESH.

La mission a rencontré certaines limites méthodologiques (carence des données, manque de suivi des dispositifs de l'école inclusive). Ses travaux ont buté sur la difficulté à mobiliser des données objectives, tant sur les AESH que sur les dispositifs qui composent les leviers de l'école inclusive. En raison d'un contexte politique et d'application des textes trop instable, ainsi que de variations d'interprétations locales, la question, posée par la lettre de mission, de la prise en charge de la pause méridienne, n'a pu être investiguée de façon approfondie par la mission ; elle est traitée en partie 2.5 du rapport et en annexe 9.

1. Des déplacements en territoires : principes de sélection des territoires, périmètre des interlocuteurs et organisation des échanges

1.1. Trois territoires choisis pour leur complémentarité

La mission s'est déplacée en juin dans le territoire de la collectivité européenne d'Alsace, avec un périmètre de rencontres limités à la commune de Strasbourg ; puis en Côte d'Or, avec des rencontres à Dijon, Quetigny et Semur en Auxois. En septembre, elle s'est rendue en Seine et Marne, avec des rencontres à Melun, Meaux et Savigny le Temple.

Les territoires choisis étaient pour l'un désigné **préfigurateur pour la fonction d'agent d'accessibilité**, pour l'autre **préfigurateur du PAS sur l'année scolaire 2024-2025**, enfin, le 3^e territoire choisi s'illustre par une **forte maturité de coopération** entre éducation nationale et secteur médico-social, avec un fonctionnement en cours d'installation de dispositifs médicosociaux en plateforme.

Ces trois territoires présentent également des caractéristiques différentes au regard des modalités d'intervention auprès des élèves :

- Faible densité populationnelle en Côte d'Or où la mission a pu rencontrer des équipes pédagogiques en zone rurale ;
- Forts contrastes socio-économiques et de problématiques urbaines et Seine et Marne ;
- Contexte de refonte institutionnelle de la nouvelle collectivité européenne d'Alsace, mais relative unité urbaine de la zone strasbourgeoise visitée par la mission.

1.2. Un déroulé de rencontres dense privilégiant les déplacements en situation scolaire et les rencontres avec les AESH, avec une attention particulière pour les familles

Une **liste de rencontres type** avait été définie par la mission :

- représentants institutionnels (recteur, DASEN) et métier (IEN ASH, équipe de gestion RH,) de l'académie ;
- AR ;,
- MDPH ;
- représentants du conseil départemental ;
- équipes du Pôle d'appui à la scolarité (quand existantes ou en cours d'installation) ;
- visites d'établissements de chaque degré avec des temps spécifiques pour l'observation (dispositifs ULIS, ateliers en lycée professionnel, classes ordinaires, Segpa), des rencontres avec les AESH et l'équipe éducatives ;
- des familles d'enfants en situation de handicap ;
- des équipes médicosociales intervenant en établissement (EMAS ou autre) ;
- et, rencontres essentielles pour la mission, des AESH.

S'agissant des **familles**, elles ont été rencontrées soit en collectif soit en individuel ; certaines d'entre elles sont venues avec leurs enfants ; toutes étaient parents d'élèves en situation de handicap dans les établissements visités, soit en école primaire, soit en collège. Les échanges ont été menés en suivant un guide d'entretien semi directif, avec des questions ouvertes sur la situation de l'enfant, son expérience de la scolarisation, les attentes de la famille et de l'enfant et leur retour sur l'aide humaine dont l'enfant avait pu bénéficier. La mission a privilégié les rencontres hors présence du directeur de l'établissement. Lors d'échanges ultérieurs avec des associations, certaines ont associé des familles et leurs enfants à la rencontre.

Lors de son troisième déplacement, la mission a demandé à visiter un DAR en école élémentaire¹.

En dépit des demandes de la mission, une seule rencontre a pu être organisée avec un conseil départemental (VP solidarités). Certains des échanges envisagés ont été reportées en visio (recteurs, ARS) faute de temps dans le planning des trois jours de déplacement par département.

1.3. Un échange avec les AESH structuré autour d'une trame d'entretien mais laissant la place à des propos libres

La mission a pu rencontrer environ 80 AESH ; ces rencontres ont eu lieu sous trois formats :

- rencontres dans l'établissement d'intervention, en observation ;
- échanges en collectif dans l'établissement
- échanges au rectorat soit avec les AESH référentes (Bas Rhin), soit en collectif AESH et AESH référentes (Cote d'Or), soit AESH exclusivement (deux groupes scolaires de la circonscription de Meaux)

Une **trame d'entretien** avait été préparée par la mission pour guider les échanges mais en laissant le choix libre des sujets à chaque personne présente.

Les thèmes proposés étaient : le parcours personnel (formation, métier d'origine, situation) ; l'exercice du métier (place des trois missions ; reconnaissance) ; le contexte professionnel (échanges avec l'équipe éducative, les familles, les acteurs du médicosocial) ; les perspectives et les souhaits d'amélioration. L'échange a le plus souvent été long et non limité afin de permettre à chacune de s'exprimer.

¹ Elle a complété cet échange par une rencontre en visioconférence avec les équipes des DAR de l'école primaire de Bousseuil et du collège de Couseix (Haute Vienne)

2. Le choix méthodologique de replacer les questions du rôle et des missions des AESH dans leur environnement sans oublier l'urgence de répondre aux besoins d'évolution d'une profession en difficulté

2.1. Défocaliser s'est avéré la seule façon de comprendre les évolutions possibles et souhaitables...

Les AESH étant une partie, considérée à tort comme le tout, de la stratégie d'école inclusive, la question du périmètre d'investigations, susceptible de favoriser des recommandations praticables s'est posée à mesure de l'avancement des travaux.

Plus fondamentalement, **le sens de la mission a pu se poser pour des raisons de calendrier** ; elle a d'ailleurs été soulevée par de nombreux interlocuteurs de la mission, sensibles au fait que la réforme des AESH n'était pas envisageable sans une vision clarifiée des effets des réformes en cours (création des PAS, effets de la transformation de l'offre médicosociale, passage à l'échelle des DAR, renforcement des ULIS).

Cet effet de chronologie a été une des préoccupations majeures de la mission. Les recommandations tiennent compte de l'immaturité de certaines réformes et de la nécessité tant d'en mesurer les effets (réformes de l'outillage SI, développement des ULIS) que, parfois, d'en faire une évaluation in itinere dans une visée d'amélioration (PAS, création des plateformes médicosociales).

2.2. ...mais la priorité a toutefois été maintenue tout au long des travaux de définir des propositions concrètes d'amélioration de l'exercice du métier d'AESH à court terme et à plus long terme

Les échanges de terrain, première étape des travaux de la mission ont confirmé la nécessité de proposer des **réformes urgentes de la profession d'AESH**, issue d'un état des lieux approfondi de leur situation (gestion de carrière, rémunération, conditions d'emploi).

Différentes sources, outre les échanges évoqués ci-dessus, ont été mobilisées :

- données de la DEPP et de la DGESCO et échanges avec les administrations du ministère au niveau national et local ;
- étude du contexte législatif ;
- analyse des métiers présentant des similitudes avec soit la professionnalité soit le statut des AESH ;
- entretiens avec des parlementaires, les fédérations syndicales, le collectif « AESH en lumière ».

En complément, la mission a souhaité définir des **évolutions à plus long terme**, nourries de ses échanges avec les associations, les chercheurs et les acteurs de terrain pour inscrire ces mutations dans un paysage cohérent d'orientations pour l'école inclusive.

Dans les deux cas, **il a été tenu le plus grand compte de la parole des AESH**, dans la diversité de leurs besoins et de leurs situations. Des **verbatim sont joints** au rapport pour favoriser un partage de leurs propos dont la mission a été le bénéficiaire privilégié (voir annexe 6).

3. Limites et apports méthodologiques aux travaux de la mission

3.1. La mission a multiplié les sources d'information en mettant en place une écoute aussi large que possible des parties prenantes

Outre les entretiens avec les représentants de l'Etat au niveau national (cabinets et administrations centrales) et territorial (ARS, MDPH, DSDEN, rectorats), la mission a mené de nombreux entretiens avec des associations, gestionnaires ou de plaidoyer.

Elle a mené des entretiens avec des familles également, avec ou sans les associations dans les trois départements visités et en visioconférence.

Enfin, elle a souhaité recueillir la parole des chercheurs, qui sont une source d'enquêtes qualitatives importante, peu exploitées par les administrations.

Au total, la mission a mené plus d'une centaine d'entretiens, dont une majeure partie en collectif.

3.2. Les données sur l'école inclusive et les AESH sont limitées

A tous les niveaux d'investigation, la mission a buté sur des données limitées en raison de carences des dispositifs de pilotage et des outils associés:

- absence de suivi des AESH par la DEPP ;
- aléa statistique sur la population d'enfants en situation de handicap, en raison de définitions différentes et du biais constitué par la notion administrative de reconnaissance du handicap par la MDPH ;
- absence de suivi statistique des dispositifs de droit commun de l'école inclusive (PAP, PPRE, interventions des RASED, PAS) quantitatif et qualitatif ;
- fragilité de la notion de « file d'attente » dans les dispositifs médicosociaux, faute d'usage harmonisé de Via trajectoire ;
- retards de mise en place du LPI et de l'INE.

Les process locaux sont très variables et ne permettent pas de définir un suivi des décisions ou des travaux réalisés par les équipes même s'il y a des exceptions.

3.3. Une enquête spécifique sur les AESH est un préalable indispensable à certaines orientations pour l'amélioration des conditions d'emploi, même si la mission a veillé à élaborer ses recommandations toutes choses égales par ailleurs

La mission avait envisagé une enquête auprès de toutes les AESH, mais elle a été finalement écartée pour deux raisons principales :

- tout d'abord la DEPP a lancé une enquête climat scolaire sur l'ensemble des professionnels de l'école qui inclut pour la première fois les AESH ; la mission a été informée d'un questionnaire en cours de préparation avec des chercheurs. Elle n'a pas pu y avoir accès mais encourage à une forte attention à quelques données aujourd'hui inexistantes : niveau de diplôme, aptitude à la mobilité, inscription dans un parcours professionnalisant ...
- la réalisation d'une étude ad hoc par la mission a buté sur les outils de diffusion auprès des AESH et le risque d'une surreprésentation, impossible à tracer, par des AESH engagées dans des mouvements militants au détriment d'une image pertinente des positions de chacune.

3.4. Un apport méthodologique : la présence des AESH référentes

La mission a été accompagnée dans chacun de ses déplacements de terrain par une AESH référente, issue respectivement de chacune des académies visitées.

Présente à tous les entretiens (sauf avec les familles), mais attentive à une posture d'écoute non interventionniste, elle a été d'un grand apport pour la mission. Elle a pu éclairer certaines prises de position, élargir la vision au-delà des établissements visités et donner les clés de certaines réalités locales.

A aucun moment, elle n'a limité la liberté d'investigation de la mission.

4. Livrables de la mission

Outre le présent rapport, la mission a élaboré des annexes visant

- soit à éclairer les développements du rapport : annexes relatives aux AESH : hypothèse de la fonctionnarisation, état des lieux, comparaison avec les ATSEM ; annexes relatives à la notification d'aide humaine et à la mise en place des Pôles d'appui à la scolarité ; annexes relatives à la recherche sur les dispositifs d'aide humaine et aux comparaisons internationales ; annexes intégrant des propositions de nouvelles fiches de poste pour l'école inclusive ;

- soit à restituer une parole que le rapport ne permettait pas de donner complètement à voir : verbatim des AESH entendues par la mission ; verbatim adressés par un collectif (cf annexe 6).

Quelques annexes documentaires relatives aux professions de l'école inclusive et à l'état des lieux des places en ESMS complètent cet ensemble.

Enfin la mission a fait le choix de donner à voir les recommandations relatives à l'école inclusive dans les travaux et rapports réalisés au cours des cinq dernières années, tant dans une annexe spécifique qu'au fil du rapport.

La mission a démarré ses travaux alors qu'un projet d'États généraux de l'école inclusive était envisagé par la ministre en place. La mission a placé ses recommandations dans une perspective, quelle qu'en soit la forme, de forte concertation à venir avec l'ensemble des parties prenantes sans lesquelles aucune évolution de l'école inclusive préconisée par la mission n'est envisageable, à l'exception des mesures visant les conditions de travail des AESH qui relèvent d'une négociation plus classique – et urgente.

Liste des sigles

Abréviation	Intitulé complet
AESH	Accompagnant des élèves en situation de handicap
AESH-co	AESH exerçant en dispositif collectif
AESH-i	AESH pour l'aide individuelle
AESH-m	AESH pour l'aide mutualisée
AGESH	Application de gestion des élèves en situation de handicap
ARS	Agence régionale de santé
ASE	Aide sociale à l'enfance
ASH	Adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés
AVS	Auxiliaire de vie scolaire
CAPA-SH	Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap
CAPPEI	Certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive
CAMSP	Centre d'action médico-sociale précoce
CDAPH	Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées
CDD	Contrat à durée déterminée
CDI	Contrat à durée indéterminée
CLIS	Classe pour l'inclusion scolaire
CMPP	Centre médico-psycho-pédagogique
CNED	Centre national d'enseignement à distance
CNH	Conférence nationale du handicap
CNSA	Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie
CNSEI	Comité national de suivi de l'école inclusive
CDSEI	Comité départemental de suivi de l'école inclusive
CRDPH	Convention relative aux droits des personnes handicapées
CT-ASH	Conseiller technique ASH du recteur
DARES	Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques
DASEN	Directeur académique des services de l'éducation nationale
DGESCO	Direction générale de l'enseignement scolaire

DSDEN	Direction des services départementaux de l'éducation nationale
EAFC	École académique de la formation continue
EBEP	Élèves à besoins éducatifs particuliers
EMAS	Équipe mobile d'appui médico-social à la scolarisation
EPL	Établissement public local d'enseignement
EREA	Établissement régional d'enseignement adapté
ERSEH	Enseignant référent pour la scolarisation des élèves en situation de handicap
ESMS	Établissement et service médico-social
ESS	Équipe de suivi de la scolarisation
GEVA-Sco	Guide d'évaluation des besoins de compensation – volet scolaire
HAS	Haute Autorité de santé
IEN-ASH	Inspecteur de l'éducation nationale chargé de l'ASH
IGAS	Inspection générale des affaires sociales
IGÉSR	Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche
IME	Institut médico-éducatif
INSEI	Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation inclusive
ITEP	Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique
LSF	Langue des signes française
MDPH	Maison départementale des personnes handicapées
MENJ	Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse
PAI	Projet d'accueil individualisé
PAP	Plan d'accompagnement personnalisé
PIAL	Pôle inclusif d'accompagnement localisé
PPS	Projet personnalisé de scolarisation
RASED	Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté
REP	Réseaux d'éducation prioritaire
RQTH	Reconnaissance de la qualité de travailleur handicapé
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté
SESSAD	Service d'éducation spéciale et de soins à domicile

TDAH	Trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité
TND	Troubles du neurodéveloppement
TSA	Troubles du spectre de l'autisme
ULIS	Unité localisée pour l'inclusion scolaire

Synthèse des recommandations des rapports institutionnels depuis 2022

De nombreux rapports institutionnels ont été rédigés ces trois dernières années sur l'école inclusive, incluant des recommandations portant sur les AESH. Ces recommandations se recoupant assez largement, il a semblé utile à la mission d'en proposer une synthèse.

Ces rapports sont les suivants (avec l'acronyme proposé pour les références) :

- CC : Cour des comptes. (2024, septembre). *L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap* / Cour des comptes. <https://www.ccomptes.fr/fr/publications/linclusion-scolaire-des-eleves-en-situation-de-handicap>
- DD : Défenseure des droits. (2022). *L'accompagnement humain des élèves en situation de handicap*. https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/2023-07/ddd_rapport_accompagnement-eleves-handicap_2022_20220825.pdf
- AN : Hugues, S., & Portier, A. (2023). *L'instruction des enfants en situation de handicap* (Rapport d'information de l'Assemblée nationale No. 1856). https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/16/rapports/dde/l16b1856_rapport-information
- IG23 : IGESR, & IGAS. (2023). *Acte II de l'école inclusive*. <https://www.education.gouv.fr/acte-ii-de-l-ecole-inclusive-416510>
- IG22 : IGF, & IGESR. (2022). *La scolarisation des enfants en situation de handicap* (Nos. 2022-062). <https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-enfants-en-situation-de-handicap-343648>
- AN25 : Le Nabour, C., & Peytavie, S. (2025). *Mission d'évaluation de la loi n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées* (Rapport d'information de l'Assemblée nationale No. 1692). https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/17/rapports/cion-soc/l17b1692-tii_rapport-information
- Sénat : Vial, C. (2023). *Modalités de gestion des AESH, pour une école inclusive* (Rapport d'information du Sénat No. 568). <https://www.senat.fr/rap/r22-568/r22-568.html>

1. Statut, conditions de travail, gestion des AESH

Donner aux accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) le statut de fonctionnaire, poursuivre l'amélioration de leur niveau de rémunération et de leurs conditions de travail. (AN25)

1.1. Améliorer la gestion RH

Afin de tirer les conséquences de l'intégration budgétaire des accompagnants d'élèves en situation de handicap au sein des effectifs du ministère, mettre en place un cadre renforcé de gestion des ressources humaines pour ces personnels. (CC)

La Défenseure des droits recommande au ministre de l'Education nationale et de la Jeunesse de mettre en place une mission d'évaluation des PIAL afin d'identifier les bonnes pratiques mises en oeuvre, de proposer un fonctionnement clair et homogène de ces structures et d'en faire de véritables plateformes au soutien des besoins réels de l'enfant. (DD)

Redimensionner la taille des PIAL, afin de mieux les adapter aux réalités du contexte local. (Sénat)

Garantir dans l'intérêt des enfants la stabilité des AESH affectés au cours de l'année. (AN)

1.2. Clarifier les missions

Établir une distinction entre aide individualisée et aide mutualisée dans le futur cadre d'emploi des accompagnants de réussite éducative et mettre en place un référentiel de compétences. (IG23)

1.3. Mieux accompagner les AESH

Accompagner et intégrer les AESH en exercice, en : - revalorisant la mission d'appui et de soutien des AESH-référents ; - prévoyant leur accompagnement personnalisé par des référents ou conseillers handicap déployés à l'échelle de chaque académie ; - systématisant l'intégration des AESH au sein des équipes pédagogiques et leur participation aux équipes de suivi de la scolarisation (ESS). (Sénat)

1.4. Recrutement au fil de l'eau et des moyens budgétaires adéquats

De réaliser, quelle que soit la période de l'année scolaire considérée, les diligences imposées pour le recrutement des AESH octroyés aux élèves en situation de handicap par la CDAPH ; (DD)

De prendre les mesures appropriées afin que soit inscrite, au budget de chaque année scolaire, une enveloppe prévisionnelle permettant de prendre en compte les notifications d'accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) quelle que soit la période de l'année scolaire considérée (DD)

Mettre en place un service de remplacement des AESH pour garantir la continuité de la prise en charge des ESH. (Sénat, AN25)

1.5. Mesurer la performance de la politique d'accompagnement humain

Charger la direction de l'évaluation, de la perspective et de la performance (Depp) du ministère de l'Éducation nationale d'un suivi qualitatif, local et national, de la population des AESH, et de la mise en place d'indicateurs, préalables à une évaluation de la performance de la politique publique en faveur de l'accompagnement humain des ESH. (Sénat).

2. Professionnalisation et formation

2.1. Garantir la compétence et la formation des AESH

La Défenseure des droits recommande aux services académiques de veiller à ce que les AESH désignés auprès des enfants en situation de handicap disposent des compétences requises pour répondre au plus près à leurs besoins. (DD)

Favoriser la prise en compte de l'expérience passée de l'AESH dans son affectation. (AN)

Assurer l'effectivité de la formation initiale des AESH, comprenant notamment le rôle de l'AESH auprès de l'enfant et le positionnement de l'AESH auprès des différents interlocuteurs : enseignants, parents, secteur médico-social, etc. ; Assurer l'effectivité des formations spécifiques des AESH aux différents handicaps en proposant des modules pointus tout au long de l'année (DD) Rendre obligatoire la formation des AESH dans un délai de deux mois maximum suivant leur entrée en fonction. (AN25)

Assurer la formation des AESH sur des temps dédiés, hors du temps d'accompagnement des élèves. (DD)

Sensibiliser les directeurs d'école et chefs d'établissement à la nécessité des formations pour les AESH. (AN)

Mettre en place, au bénéfice des AESH, une formation initiale obligatoire d'une semaine avant la prise de poste et un plan ambitieux de formation continue : - garantissant une formation initiale avant la prise de poste, qui reposerait sur des cycles de formation trimestriels et aurait lieu en dehors du temps de prise en charge des ESH ; - assurant une formation continue permettant aux AESH d'acquérir des compétences adaptées et spécialisées en fonction des besoins. (Sénat)

2.2. Prévoir des formations croisées

Renforcer les dispositifs de formation initiale et continue en direction des personnels éducatifs, ainsi que les modules de formations inter-métiers (notamment entre accompagnants et enseignants). (CC)/ Développer les modules de formation communs entre AESH et enseignants. (IG22)

Favoriser les formations croisées et le partage d'expériences entre personnels de l'Éducation nationale, AESH et professionnels du secteur médico-social. (AN)/ favorisant les échanges et les formations conjointes entre les enseignants, les AESH et les professionnels médico-sociaux pour « faire culture commune » (Sénat)

développer les formations croisées entre les professionnels de l'Éducation nationale et les acteurs du médico-social (AN25)

Mettre en place, concrètement, des temps de formation communs avec les enseignants et les professionnels du secteur médico-social, éventuellement par bassin géographique ; (DD)

Systématiser des formations de proximité sur l'école inclusive, à la main des directions des services départementaux de l'éducation nationale et des pôles d'appui à la scolarité, y compris les formations croisées avec le secteur médico-social et les maisons départementales des personnes handicapées, en mobilisant des financements de l'éducation nationale et du champ médico-social (IG23)

2.3. Investir dans la formation et l'accompagnement des enseignants

Mieux former les enseignants et, plus généralement, l'ensemble des acteurs de l'Éducation nationale sur les enjeux de l'école inclusive, l'accueil des enfants en situation de handicap, les différents handicaps mais également sur l'utilisation des outils indispensables à l'évaluation des besoins de l'enfant (DD)/ Mettre en place une formation effective obligatoire de cinq jours sur l'école inclusive avec un plan pluriannuel pour tous les enseignants, sur le modèle des constellations français et mathématiques (IG23)/ S'assurer que la formation initiale en Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE) dispense effectivement les 25 heures sur l'école inclusive, et de prévoir dans le module une période de stage au sein d'un établissement médico-social (AN)/ Sensibiliser les enseignants aux formations et ressources de l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation inclusive (INSEI) (AN)/ Intégrer des modules de formation continue obligatoires en matière de handicap. (AN)/ revoir le contenu de la formation initiale des enseignants pour que le handicap puisse être pris en compte dans la question de la transmission des savoirs propres à chaque discipline, dans le cadre d'une conception universelle des apprentissages ;(AN25)

S'assurer que chaque académie développe une offre de formation continue répondant de façon réactive à l'échelle locale aux besoins des équipes de terrain (enseignants, directeurs d'écoles, chefs d'établissements, coordonnateurs de PIAL, inspecteurs). (IG22) rendre obligatoire des modules de formation aux questions du handicap dans le cadre de la formation continue (AN25)

Accroître la formation initiale et continue des personnels de l'Éducation nationale à la prise en charge des ESH. Mettre en place, à leur bénéfice, un accompagnement ponctuel et adapté, via le déploiement en nombre suffisant de référents ou de conseillers handicap à l'échelle de chaque académie. (Sénat)

Renforcer l'attractivité de la certification des enseignants (CAPPEI) afin d'améliorer la couverture des besoins en matière d'affectation des enseignants spécialisés. (CC)/ Donner une place visible à l'école inclusive dans tous les programmes des concours de recrutement et renforcer les formations spécialisées au Certificat d'aptitude aux pratiques de l'éducation inclusive (IG23)/ Massifier la mise à disposition d'enseignants ressources et d'équipes mobiles. (AN)/ Revitaliser les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED) (AN)/ Déployer les dispositifs dits « intégrés », du type équipe mobile d'appui à la scolarisation ou pôle-conseil médico-social, exerçant une fonction-ressource auprès des professionnels de l'Éducation nationale (Sénat)

3. Le processus de notification

3.1. Renforcer la place du GEVA-sco

Avec l'accord des MDPH concernées, une expérimentation pourrait être mise en oeuvre dès la rentrée scolaire de septembre 2022, imposant l'expression d'un avis favorable par l'enseignant référent de secteur sur le GEVA-sco comme préalable à l'examen d'une demande d'accompagnement. (IG22)

Modifier l'article 1 de l'arrêté du 6 février 2015 relatif au guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation (GEVA-sco) afin de rendre ce guide obligatoire pour une saisine de la MDPH relative à une demande d'accompagnement pour la scolarisation. (IG22)

Faire du guide d'évaluation des besoins de compensation pour la scolarisation (GEVA-sco) rénové, élargi aux mesures d'accessibilité, le document support de la réponse de premier niveau apportée par le pôle d'appui à la scolarité (IG23)

Améliorer le GEVA-sco pour permettre une analyse plus qualitative des besoins de l'élève dans son environnement scolaire, préalable à une demande de compensation (Sénat)

3.2. Envisager des évolutions du processus de notification

Mettre en œuvre un référentiel harmonisé concernant les prescriptions des maisons départementales des personnes handicapées (MDPH), notamment en matière d'accompagnants humains des élèves en situation de handicap individualisés et mutualisés. (CC)/ Partager les référentiels nationaux d'orientation des MDPH auprès de tous les acteurs afin d'assurer une équité entre les territoires et d'assurer une cohérence globale du système de prise en charge.(AN)/ Charger la CNSA, dans le cadre d'un travail concerté, d'élaborer un référentiel national, définissant des outils communs d'évaluation et des indicateurs partagés de prescription, afin d'harmoniser les pratiques des MDPH. (Sénat)

Expérimenter la possibilité, pour les équipes de suivi de la scolarisation (ESS), d'adresser à la MDPH une contre-proposition si les modalités de l'aide ne leur paraissent pas répondre aux besoins de l'ESH dans son environnement scolaire, charge ensuite à la MDPH de valider ou non cette contre-proposition. (Sénat)

Permettre de moduler et d'évaluer les prescriptions dans la durée et/ou dans leur contenu, en fonction de l'évolution des besoins de l'ESH, dans le but d'accompagner celui-ci vers l'autonomie. (Sénat)

Engager, par voie de circulaire du ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et du sport, l'ensemble des services départementaux de l'école inclusive à définir avec les MDPH un calendrier annuel de gestion des demandes et de mise en œuvre des notifications des besoins d'accompagnement dans le domaine scolaire. (IG22)

3.3. Préciser et communiquer le PPS

Rappeler aux MDPH d'adopter un PPS afin, conformément à l'article D. 351-5 du code de l'éducation, de définir et coordonner les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers des élèves présentant un handicap ; (DD)

Afin de permettre une sécurisation et une égalité de suivi du parcours des élèves en situation de handicap, s'assurer que le projet personnalisé de scolarisation est systématiquement rédigé et transmis à la famille et au chef d'établissement. (CC)/ Rendre obligatoire la notification des PPS au directeur d'école ou au chef d'établissement pour validation et transmission à l'enseignant référent. (AN)

Inviter les CDAPH à préciser, dans leurs décisions, les activités à réaliser par les AESH affectés auprès des enfants (DD)

4. Organisation et gouvernance

4.1. Conforter le cadre partenarial au sein des MDPH

Augmenter l'attractivité des fonctions de référent scolarité en MDPH en leur ouvrant le bénéfice de l'indemnité de 1 765 € annuels instituée par le décret n° 2017-964 du 10 mai 2017 instituant une indemnité pour les enseignants spécialisés des premier et second degrés exerçant dans des structures spécialisées. (IG22)

Réévaluer les moyens de fonctionnement des MDPH au regard de l'augmentation de leur charge d'activité, en particulier en matière de scolarisation des ESH, et permettre un suivi, jusqu'alors inexistant, des actions réellement mises en œuvre. (Sénat)

Améliorer les procédures d'instruction et de prescription des MDPH en matière d'aide à la scolarisation des ESH, en : - garantissant le caractère pluridisciplinaire des équipes d'évaluation des besoins ; - dotant les équipes pluridisciplinaires de moyens et d'outils adaptés à une évaluation des besoins de l'ESH dans son environnement (in situ) (Sénat)

4.2. L'affectation et l'offre en ESMS

Généraliser les commissions d'affectation partagées pour l'accompagnement médico-social des enfants en situation de handicap entre éducation nationale, Agence régionale de santé, gestionnaires d'établissements ou de services médico-sociaux et maison départementale des personnes handicapées. (IG23)

Dresser un tableau de bord, sous l'égide de la MDPH, qui recenserait les besoins et l'offre disponible dans chaque département (AN)/ Confier aux agences régionales de santé l'organisation d'une territorialisation de l'offre médico-sociale, adaptée en fonction des territoires, à articuler avec celle de l'éducation nationale à l'échelle des PAS. (IG23)

Accroître l'offre médico-sociale, en augmentant les capacités d'accueil en ESMS et le nombre de professionnels médico-sociaux dans les territoires sous-dotés. (Sénat)

Élargir l'expérimentation « 100 projets pilotes d'IME dans l'École » à l'ensemble des établissements ou services médico-sociaux, et y inclure l'élargissement des missions de ces établissements ou services médico-sociaux, dans une logique de plateforme territoriale (IG23)

Poursuivre le développement des unités d'enseignement externalisées et expérimenter le rapprochement de classes d'unités d'enseignement externalisées et d'unités localisées pour l'inclusion scolaire co-existantes au sein d'un même établissement (IG23)

Ajuster les modalités de financement des établissements ou services médico-sociaux dans le cadre de SERAFIN-PH (Réforme pour une Adéquation des financements aux parcours des Personnes Handicapées) aux enjeux de l'école inclusive et adapter les outils pour permettre le suivi de l'activité des plateformes (IG23)

4.3. Les PAS

Expérimenter dans un premier temps le déploiement des pôles d'appui à la scolarité dans une dizaine de départements volontaires et organiser un suivi du déploiement en associant les parties prenantes (IG23)

Conforter les pôles d'appui à la scolarité avec un cahier des charges national, et désigner comme pilote un personnel d'encadrement à temps plein, avec des moyens administratifs suffisants ; systématiser la mise en place de pôles d'appui à la scolarité interdegrés (IG23)

Mobiliser les équipes médico-sociales du pôle d'appui à la scolarité pour le conseil, la formation et l'évaluation des situations et unifier l'appui-ressource médico-social à l'éducation nationale en leur sein (IG23)

Associer étroitement les enseignants-référents au pilotage des pôles d'appui à la scolarité et renforcer leurs moyens sur le territoire, avec une cible de 150 à 200 dossiers suivis par enseignant (IG23)

Introduire une expertise médico-sociale dans l'école ordinaire (AN)

4.4. Gouvernance globale

Mettre en place, à l'échelle nationale, un comité technique interministériel pour le déploiement de la politique de l'école inclusive, et généraliser les conventions entre ARS et rectorats (IG23)

4.5. Mieux associer les familles

Veiller à la relation parents/AESH en s'assurant de la mise en place de la rencontre prévue par la circulaire du 5 juin 2019 et en favorisant leurs échanges dans le respect de la circulaire n° 2017-084 du 3 mai 2017 relative aux missions et activités des personnels chargés de l'accompagnement des élèves en situation de handicap. (DD)/ Rappeler le caractère obligatoire de la première rencontre entre l'AESH et les parents de l'enfant accompagné.(AN)/ Systématiser, au moins une fois par trimestre, la tenue d'une réunion entre l'équipe pédagogique, l'AESH, les parents et, le cas échéant, l'éducateur de l'enfant. (Sénat)

Associer les familles aux différentes étapes de la réponse de premier niveau et au suivi de sa mise en œuvre (IG23)

4.6. Pause méridienne et périscolaire

Clarifier, juridiquement, la compétence de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) en matière d'évaluation du besoin d'accompagnement sur tous les temps de vie de l'enfant. (DD)/ Prendre en compte le temps périscolaire dans les notifications des CDAPH et les projets personnalisés de scolarisation (PPS). (AN)/ Systématiser la préconisation, par les MDPH, du besoin ou non d'aide humaine sur le temps méridien des ESH, afin d'éclairer la décision des collectivités territoriales et des établissements scolaires privés sous contrat, désormais responsables de sa mise en œuvre, et de garantir une continuité de la prise en charge sur les différents temps de la journée de l'enfant. (Sénat)

Déterminer avec les collectivités territoriales, et pour chaque enfant qui en aurait besoin, comment l'accompagnant intervenant sur le temps scolaire peut également intervenir durant le temps périscolaire, de façon à assurer, si cela se révèle dans l'intérêt de cet enfant, la continuité de l'aide qui lui est apportée ; (DD)

5. Accessibilité et pédagogie

5.1. Améliorer les outils de suivi de la scolarisation des ESH

S'assurer du déploiement complet du livret parcours inclusif sur tout le territoire et de son caractère opérationnel (droits d'accès pour les professionnels et les familles, interopérabilité avec les données MDPH, etc.) au plus tard d'ici la rentrée scolaire 2025 (ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, caisse nationale de solidarité pour l'autonomie). (CC)

Revoir les droits d'accès aux outils de gestion du livret de parcours inclusif et de l'application de gestion des élèves en situation de handicap pour permettre les interfaces fonctionnelles pour les acteurs de terrain. Développer un applicatif pour la gestion des accompagnants des élèves en situation de handicap / accompagnant à la réussite éducative par les pôles d'appui à la scolarité. (IG23)

Mettre en place des outils statistiques permettant d'appréhender finement les modalités et le temps de scolarisation effectif des élèves en situation de handicap, le temps de présence des AESH, les modalités d'accompagnement mises en place, etc. ; (DD)/ Organiser un suivi national quantitatif et qualitatif des temps d'inclusion en classe ordinaire des enfants et jeunes scolarisés dans une unité d'enseignement externalisée des établissements médico-sociaux, ou un dispositif d'unité localisée pour l'inclusion scolaire (ULIS). (IG23)/ Préciser les conditions et la qualité de la scolarisation (volume horaire en particulier) dans les statistiques officielles recensant le nombre d'enfants en situation de handicap scolarisés en classe ordinaire. (AN)

Assurer aux MDPH la possibilité de suivre la mise en œuvre de leurs notifications en leur garantissant l'accès aux données relatives aux affectations et aux accompagnements des élèves ayant bénéficié d'une prescription d'aide humaine. (IG22)/ Systématiser, au bénéfice des MDPH, un retour sur la mise en œuvre de leurs prescriptions d'aide humaine, dans un souci de partage de l'information entre prescripteur et opérateur, ainsi que d'évaluation des mesures prises. (Sénat)/ De mettre en place des indicateurs permettant de suivre, en temps réel, la mise en œuvre des décisions des MDPH en matière de scolarisation des élèves en situation de handicap ; (DD)

5.1.1. « Contrat pédagogique » et valorisation dans les dotations aux écoles et établissements

Mettre en place des modules d'apprentissage (lecture, écriture, calcul, autonomie) qui seraient validés en fonction des progrès des enfants, pour se défaire de la logique de performance et de passage de cycles et niveaux. (AN)

Pour accompagner l'inclusion scolaire dans ses différentes modalités, en cohérence avec le déploiement de l'INE pour tous les enfants, proposer une évolution de la dotation horaire globale des établissements, avec une possible double comptabilisation, un coefficient majoré des élèves ou une limitation des effectifs dans certaines classes, en fonctions des moyens mobilisables. (IG23)

5.2. Accroître le recours au matériel pédagogique adapté

Améliorer les procédures d'acquisition de matériels pédagogiques et de supports d'enseignement adaptés aux élèves en situation de handicap, et prévoir des actions de formation des intervenants éducatifs (CC)

Massifier la mise à disposition de matériels pédagogiques et numériques, en s'appuyant notamment sur les ressources produites par l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation inclusive (INSEI). (AN)

Faire respecter des délais homogènes d'obtention des matériels au plan national (AN)

Élargir l'enveloppe budgétaire consacrée au matériel et aux logiciels. (AN)

Modifier en profondeur le pilotage des ressources en matériel pédagogique adapté (MPA) et de son attribution. Au plan national, créer un pôle de pilotage du MPA. À l'échelle territoriale, confier aux Pôles d'appui à la scolarisation la mission d'évaluation fonctionnelle des besoins de MPA (IG23)

Appeler l'Éducation nationale à assumer pleinement son rôle en matière d'accessibilité en : - développant et systématisant l'accessibilité des matériels pédagogiques, notamment via le cahier des charges s'imposant aux éditeurs, et celle des outils numériques ; - adaptant les fournitures scolaires aux ESH ; - mettant en œuvre les adaptations pédagogiques nécessaires, sans attendre les éventuelles mesures de compensation prescrites par les MDPH. (Sénat) Faciliter l'accès aux matériels pédagogiques adaptés sans passage obligé par les MDPH, accroître les crédits prévus en la matière et former les professeurs et les AESH à leur usage (AN25).

5.3. Conforter l'accessibilité en lien avec les collectivités

Établir un état des lieux des besoins restant à couvrir en matière d'accessibilité aux bâtiments et espaces scolaires et d'adaptation de l'environnement éducatif, et mettre en œuvre une démarche de programmation en concertation avec les collectivités territoriales (CC)/ Accélérer la mise en accessibilité universelle de tous les établissements d'enseignement (AN) ; Garantir l'accessibilité universelle du bâti scolaire à travers une planification des travaux à mener. Veiller à ce que soient prises en compte l'ensemble des formes de handicap dans la conception des aménagements. (AN25)

Créer des espaces de repli et de répit au sein des écoles et établissements, pour permettre aux enfants atteints de troubles du spectre de l'autisme notamment de se reposer dans un environnement calme (AN)

6. Améliorer le suivi des données sur le handicap à l'école

Mettre en place une base de données exhaustive à visée statistique (incluant le médico-social *via* la généralisation de l'identifiant national élève) pour suivre la scolarisation et l'insertion professionnelle de l'ensemble des élèves en situation de handicap (*ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse, ministère du travail, de la santé et des solidarités*). (CC)

Mettre en place un suivi statistique exhaustif de la scolarité de l'ensemble des enfants handicapés, quels que soient leur lieu de vie, leur mode d'accompagnement et les modalités de scolarisation mises en œuvre (AN25)

Relancer sous l'égide du Conseil national de l'information statistique, un groupe de travail réunissant DEPP, DGESCO, DREES, DGCS et CNSA pour élaborer une feuille de route conjointe du suivi statistique de l'école inclusive incluant les priorités d'enquêtes. (IG23)

Témoignages d'AESH

La mission a extrait les verbatims ci-dessous pour donner à entendre le mieux possible la parole des AESH. Ces verbatims sont complétés de témoignages écrits recueillis par une association et communiqués à la mission.

Satisfaction du métier

« Je pensais prendre un « petit boulot » et en fait c'est un vrai travail ; j'ai continué parce qu'il y avait d'autres AESH disponibles pour que je pose des questions ».

« J'ai voulu ce métier car j'ai toujours été dans le social ».

« Je me suis un peu découverte une vocation même si les jours ne sont pas toujours simples, les enfants sont très attachants. »

« Je suis AESH en école maternelle, j'accompagne la même petite fille depuis 3 ans, on a une belle complicité, j'ai pu constater beaucoup de progrès, elle a un syndrome non verbal, elle ne marchait pas, maintenant elle marche. L'inclusion a été réussie. »

« Je suis en CAP cuisine et cette année j'ai eu des difficultés avec les élèves, malgré mon expérience et mon âge. J'accompagne 4 élèves avec 4 pathologies différentes. Des situations très difficiles où je me suis sentie vraiment seule. Par contre j'adore ce que je fais. Mais l'inclusion a ses limites. Des élèves avec troubles du comportement, qui insultent, qui font griller les cuisines. »

« J'adore le milieu scolaire, l'accompagnement des enfants qui ont des difficultés très importantes, ma sœur était dyslexique et elle a eu du mal à faire son trou. Mon cheval de bataille c'est de faire reconnaître notre métier par les collègues, la hiérarchie dans les établissements ».

« AESH co, c'est d'une grande richesse car on a beaucoup de partenaires et ça permet de rester sur le poste longtemps, ça crée une continuité d'emploi ».

Souffrance au travail

« Quand on est une AESH, on devient une invisible, on nous infantilise. C'est bien dommage »

« Je me sens très démunie en élémentaire, c'est plus compliqué en élémentaire ».

« Je me suis sentie démunie, j'accompagnais un enfant de 7 ans en grande section, très violent. Moi je pensais que j'allais accompagner un enfant dans les apprentissages, mais en fait non, l'essentiel du temps je l'ai passé dans la cour. »

« Dans l'école où je me trouve, je ne vois pas ce que je peux apporter. On se contente de surveiller des enfants pour qu'ils ne se blessent pas, ne blessent pas les autres. On ne peut rien leur apprendre. »

« L'an dernier j'ai été utile au moins à un élève. Cette année, je ne sers à rien, l'élève ne m'écoute pas, il a d'énormes problèmes de comportement, il épuise tout le monde. »

« Au début c'était très difficile. Je devais gérer un élève qui pouvait être en crise totale, un élève sans SESSAD. Je pouvais passer des heures dans la cour avec cet élève pour le calmer. »

« Je suis déçue par le poste ; il y a des enfants à qui je ne peux pas apporter grand chose ; est ce qu'on ne va pas nous amener bientôt des enfants dans le coma ? on doit juste surveiller des enfants à qui on ne peut rien apprendre. »

« Maintenant je ne parle plus de mon niveau professionnel passé ; mais je sais que je pourrais être une aide car je vois évoluer les jeunes et des profs en difficulté, mais je dois rester à ma place ».

« On est démunies face à la distinction notifiés/ non notifiés ; les AESH doivent gérer cette injustice dans les classes. Et l'équipe de PAS ne peut pas intervenir sur les élèves notifiés. »

« J'ai l'impression de ne servir à rien, je suivais un élève qui a mal vécu de perdre des heures. J'ai dû l'annoncer moi-même à l'enfant, personne ne l'avait fait ; après, il a refusé de venir, il s'est déscolarisé. L'IDE (infirmier) a appelé la mère, l'enfant ne sortait plus de sa chambre. »

« J'ai un métier passion, j'adore ce que je fais. Mais on a des cas de plus en plus lourds, parfois on ne fait que de la surveillance ».

« Avec les enfants dys, c'est très agréable, il y a une marge de manœuvre sur la progression. »

« Je suis un enfant 7h, ce n'est pas assez. Il se retrouve souvent tout seul dans la classe et il risque de se retrouver en Ulis car il a été suivi trop tard en maternelle ».

Intégration au collectif éducatif/ sentiment d'isolement

« Il manque des contacts collectifs au sein de l'école pour assurer la transmission. Il y a une ESS par an, ce n'est pas suffisant ; parfois les parents n'y sont pas ».

« Il y a des réunions qui se font, des ESS, et on n'est pas conviés. On est constamment avec les enfants, on sait comment ils réagissent... Si on n'est pas conviées, c'est qu'on compte pour du beurre ».

« L'AESH référente est un appui administratif mais pas du tout sur les situations difficiles ».

« On reste pour l'équipe ».

« Il nous faut une place claire dans l'équipe pédagogique et un cadre de travail respectueux ».

« AESH depuis 3 ans, mes deux premières années ont été très compliquées. Je n'ai pas vraiment discuté avec l'AESH référente et j'ai beaucoup de mal à avoir un contact avec la coordinatrice. »

« Quand il y a un souci avec un enfant, on vient me chercher "il faut que tu règles le problème" ».

« J'accompagne un enfant pendant 24h. Je fais un écrit sur les progrès de l'élève pour les ESS. Pendant l'ESS, les difficultés sont mentionnées mais le lendemain je me retrouve toute seule. La plupart du temps je me retrouve seule dans une salle de classe et je gère. J'ai mis en place un cahier pour communiquer avec les parents, ils n'ont jamais écrit. Dans l'ULIS, il n'y a pas de matériel adapté pour cet enfant ; j'ai acheté 40 jeux pour l'enfant avec mes deniers. J'ai plus d'échange avec l'éducatrice qui vient un jour qu'avec l'enseignant. »

« La communication est compliquée, il faut aller à la pêche aux infos ; comme AESH référente, on a souvent des AESH en difficulté par manque d'information : par exemple, la notification est « vie sociale et relationnelle », on ne sait pas toujours le traduire ; ou parfois l'enseignant n'a pas la notification car il faut que les parents le disent. »

« Je suis AESH -i en école maternelle avec un enfant autiste. Au début, vous ne savez rien de l'enfant, c'est compliqué. »

« Je suis depuis ses 6 ans la même enfant TSA depuis 8 ans. Mon métier me passionne. J'ai vu ses progrès ; j'ai appris par l'observation, j'étais incluse dans l'équipe, avec un rôle d'éducatrice. Je suis passée au collège avec l'enfant. Je travaille beaucoup chez moi et je récupère les cours pour elle ».

« Vous avez cet élève, mais on ne sait pas les objectifs, les soins, on apprend sur le tas. Il manque du cadre, des outils de communication. Les enseignants ne sont pas dans la rétention d'information. Je découvre en réunion de régulation, 7 mois après le début de l'accompagnement que la petite que j'accompagnais avait une surdité moyenne à l'oreille gauche ».

Relation AESH-enseignants

« En tant qu'enseignant on a déjà des difficultés avec ces élèves, alors pour donner des conseils aux AESH... (enseignant) »

« Les enseignants ne savent pas discerner l'info à donner ».

« Il y a des signes qu'on ne compte pas ; par exemple il arrive qu'il n'y a pas une table et une chaise pour nous dans certaines classes avec certains enseignants ».

« Il n'y a pas de transmission des situations de l'enfant par les profs. J'ai eu du mal à trouver ma place... On cherche tout le temps les infos et les plannings qui changent souvent... ».

« Ma collègue a des difficultés avec les enseignants, ils n'acceptent pas sa présence (ils lui refusent table et chaise ; ils lui disent « je ne sais pas à quoi tu sers ») » ;

« Je rencontre un manque de considération. La maitresse se positionne en « cheffe de la classe » ; je dois rappeler mes droits par exemple pour les heures connexes ; pour les sorties scolaires, on m'a dit que c'était les heures connexes, or ça n'en est pas. »

(en LP) « Avant quand un AESH venait en classe, des enseignants leur parlaient comme à des élèves, ou les ignoraient, ou leur disaient "voilà le cours, fais ce qu'il faut pour qu'ils comprennent". On a fait évoluer cela. »

Rôle du responsable d'établissement

« Le directeur est à l'écoute. Il y a une bonne égalité avec les enseignants ; on a notre place au sein de cette école ».

« Ici on est bien intégrées mais il y a quand même un manque de reconnaissance malgré tout. On n'est pas citées au spectacle de fin d'année ».

« Ma plus grosse difficulté, ce sont les menaces des parents d'autres enfants ou d'un enfant... je n'ai eu aucun soutien du directeur qui avait peur de la famille et l'enseignante était débordée ».

« Je suis AESH depuis 8 ans; cette année, j'ai eu 18 emplois du temps différents, avec des élèves tous différents. On est considéré comme un bouche trou. J'ai dû déposer une plainte pour harcèlement. La proviseure adjointe m'a dit : « Madame, vous ne savez pas diffuser d'amour ».

« Je suis AESH depuis 6 ans ; la directrice est très bien, elle prend le relai quand il y a des difficultés, elle sait quoi dire et quoi faire ».

Rémunération et quotité de temps de temps de travail

« Le salaire est indécent, c'est déplorable ».

« Mon problème c'est que je travaille 22h par semaine seulement (donc 900€ nets/mois). Je demande depuis des années à faire plus d'heures ; je ne sais pas si je pourrai tenir alors que c'est un métier que j'adore. Et en plus ce n'est pas possible de trouver un autre job à côté car de 8h à 17h on est bloqué. »

« Les AESH [du département voisin] ont plus d'heures que nous, ce n'est pas normal ».

« Je suis devenue AESH co, c'est un métier différent, mais 22h en Ulis c'est beaucoup trop peu. J'en fais beaucoup plus (rester à midi, incident, ...) ; c'est très prenant. »

« Les heures connexes, on ne sait pas à quoi ça sert ».

L'affectation

« J'éprouve une forte angoisse sur l'année suivante. J'aime travailler auprès des collégiens et j'angoisse à l'idée d'aller en primaire. »

« On va devoir attendre tout l'été. Pourtant normalement en juin les proviseurs devraient avoir l'info, non? »

« D'abord je suis restée avec 3 à 4 élèves différents puis j'ai été baladée entre des collèges. Je suis la dernière arrivée donc toujours déplacée. »

« C'est pas toujours simple, on change de classe en milieu de journée, je passe du CP au CM2. »

« Il y a beaucoup de mutualisés. Parfois on a un enfant seulement 1 ou 2h par semaine, ça n'a aucun sens. On déshabille Paul pour habiller Pierre. »

« AESH ce n'est pas le même métier en maternelle et terminale. Les PIAL n'ont pas permis de distinguer ces métiers ; passer au PAS ne change rien ».

L'accessibilité

« Il y a trop de problèmes matériels d'accessibilité : on dit faire de l'inclusion mais il n'y a pas assez d'ascenseurs, trop de bousculade dans les couloirs ; c'est l'angoisse à cause des sacs à dos que les enfants se prennent dans la tête quand ils sont en fauteuil. Il n'y a aucune salle adaptée, elles sont trop petites ; on a l'angoisse des alarmes car on se sent très vulnérable ».

Formation

« Les formations sont trop « maigres » par rapport aux problèmes ».

« Pour les situations complexes, il faut une formation, d'une part plus tôt, et d'autre part plus solide pour faire face aux problèmes de l'enfant ».

« J'ai pu avoir la chance de travailler dans le social. Comme AESH, je prends des cours en parallèle pour moi ».

« Je suis en difficulté pour les enfants à troubles du comportement. La formation de 60h est bien mais intervient trop tard. »

« On fait un boulot d'éduc spé sans formation. J'ai dû réclamer ma formation de 60h et je ne l'ai toujours pas eue ».

« La formation n'est pas suffisante. C'est peau de balle ».

« Il y a un vide abyssal entre les 60h de formation et la réalité du terrain. »

« J'accompagnais un jeune avec un glaucome, j'ai surfé sur le net. On apprend par soi-même. »

« J'ai adoré le PIAL (privé) qui donnait beaucoup de formations ; en neuropsychologie par exemple, on s'appuyait sur les formations du PIAL ».

Outillage

« Il manque beaucoup de cadre et d'outils de communication et de transmission, et de diagnostic pour ajuster la prise en charge ». (ex aide-soignante et éducatrice pour foyer).

« Il y aurait besoin d'une analyse de pratiques mais ça n'existe pas ».

« On manque de matériel. En collège privé, on a des outils ».

Lien aux parents

« Le contact avec les parents est nécessaire pour connaître la situation de l'enfant et ses capacités ; il est prévu dans le vademecum national une rencontre initiale parents, AESH et enseignant. Mais elle n'est pas organisée ».

« A l'époque on ne nous disait "surtout pas de lien avec la famille, restez à distance", mais heureusement on a fait les choses autrement, et c'est un enfant que je vois encore, et c'est une belle histoire. »

L'expérience du PAS

« Le PAS, ce qui ne me plaît pas, c'est que les équipes du service social viennent dans les écoles mais qu'on n'a pas d'interactions avec eux. Alors qu'on nous avait dit que ce serait un binôme AESH/service social ».

« Le PAS a été efficace, il a une réponse très rapide. On a eu 3 séances d'observation, les éducateurs viennent une fois par semaine mais le problème c'est le plan d'action : il y a trop de demandes sur le CAMPS. »

1. Témoignages réunis par l'association « AESH en lumière »

Les témoignages d'AESH ci-dessous ont été communiqués par l'association « AESH en lumière », auditionnée le 23 septembre 2025. Ces témoignages sont reproduits avec l'accord de l'association. Comme pour d'autres contributions citées dans le rapport, cette reproduction ne vaut pas approbation du contenu du rapport par l'association.

- Je souhaite exprimer mon angoisse. Hier, j'ai fait ma pré-rentree dans une grande école primaire de 400 élèves, où travaillent 11 AESH. Durant la réunion, on nous a annoncé trois démissions prévues d'ici la fin du mois ainsi qu'un départ à la retraite.

Dans cette école, il semble – d'après plusieurs collègues – que nous n'ayons pas le droit de manger sur place le midi. Une salle est bien mise à disposition, mais uniquement pour les enseignants. Aux AESH, on dit clairement que c'est la salle des professeurs et que nous n'y sommes pas les bienvenues. Résultat : certaines rentrent chez elles, d'autres déjeunent dans leur voiture et ne peuvent revenir qu'à 13h20. Imaginez cela en plein hiver...

Pour ma part, mon domicile est à 30 minutes de l'école (sans bouchons), et avec la circulation, je dois compter 10 minutes de plus. Il m'est donc impossible de rentrer déjeuner.

Pire encore : certains enseignants affichent clairement une hostilité envers les AESH. Nous sommes parfois placées seules au fond de la classe, en attente que l'enseignant nous appelle pour intervenir auprès de l'élève. Et lorsqu'il estime ne plus avoir besoin de nous, il nous demande d'« aller voir ailleurs » ou de ranger la classe. Le PIAL comme la direction de l'école sont parfaitement au courant de cette situation.

Mon PIAL est informé, mais ferme les yeux.

Aujourd'hui, j'ai juste envie de tout abandonner.

Je suis écoeurée...

- J'ai droit à l'AAEH et la PIM AEEH a été suspendue car la notification est en attente.

Financièrement je n'y arrive plus ! Hier en rentrant du travail j'étais en pleurs en voyant le niveau de mon réservoir d'essence... Je ne pourrais pas finir le mois.

Etant à 18 km, je dois rentrer le midi pour m'occuper de ma fille. Ma voiture consomme beaucoup et a besoin de réparations : aiguille des km qui ne fonctionne plus, perte de liquide de refroidissement huile moteur et huile direction assistée, rétroviseur gauche cassé et recollé, surchauffe du moteur m'obligeant à m'arrêter régulièrement...

Chaque jour j'ai la boule au ventre sur les trajets en espérant ne pas tomber en panne ou ne pas avoir d'accident !

Avec 900€/mois comment faire pour réparer sa voiture ? Comment faire pour racheter une voiture ?

Les aides de la CAF sont coupées en raison d'un transfert de dossier suite à un déménagement et donc un changement de département.

En 1 semaine mon niveau de carburant a déjà diminué des ¾. Je ne finirais pas la semaine prochaine... Comment faire 3 pleins de 87€ pour pouvoir aller travailler avec un salaire de 900€ ?

Je me lève tous les matins pour gagner ma vie et nourrir mes filles.

Il me reste 123€ sur mon compte, j'ai fait le choix de l'alimentation de mes filles au détriment de l'essence.

Cette année aura été ma 9e année d'AESH. J'ai demandé au PIAL une affectation plus proche de mon domicile mais on me répond que dans mon contrat c'est 20km autour du domicile. Je trouve inacceptable de nous imposer cela sachant nos salaires si bas ! Nous n'avons aucune indemnité kilométrique.

● Bonjour ! moi j'avais fait un courrier à mes responsables pour leur exprimer mon mécontentement par rapport aux conditions de travail et aux vœux qui n'ont pas été suivis pour ma part et ceux de certaines collègues et par rapport aussi aux affectations et bien je viens d'avoir un mail pour me prévenir que je vais faire l'objet d'une sanction disciplinaire.... Voilà où on en est aujourd'hui.

● AESH en dispositif ULIS je suis nouvelle et j'ai eu ma pré-rentree hier. Ne pouvant pas manger chez moi j'ai demandé si une salle était dédiée aux personnels pour le repas, on m'a dit « NON ! il n'y a que la salle des maîtres mais celle-ci, pour des raisons de confidentialité, est réservée qu'aux maîtres ; Du coup vous vous débrouillez pour manger ».

Quel horrible sentiment de rejet... Et dire qu'on est dans l'inclusion !!!

● Bonjour à tous,

Je vous prie par avance de m'excuser si tout n'est pas clair ...

Je vous écris aujourd'hui car je suis démunie, désemparée, en situation de stress ... C'est un cri de secours ...

Comme nous tous, j'ai fait ma pré-rentree vendredi, celle-ci était chaotique ... Les collègues AESH me disant clairement que les professeurs des écoles et la directrice se moquent éperdument de nous, nous prennent de haut et, excusez-moi du terme, pour un bouche trou.

J'en ai eu confirmation vendredi ! Je n'ai même pas eu le temps de finir de me présenter, juste nom-prénom et fonction qu'on me coupait déjà la parole en me répondant « ok on va te confier tel et tel enfants ». Deux enfants non notifiés, qui ont blessé une des collègues AESH l'an passé ... Je viens d'arriver dans cette école, j'ai tout de même précisé ma situation de santé étant reconnue adulte handicapée, cela me paraît important même en cas de soucis (connaissant bien sûr mon handicap, afin de faire entre autres de la prévention). On m'a clairement répondu « chacun son tour de prendre les cas difficiles », je tiens à rappeler encore que ces deux enfants ne sont pas notifiés ni même en attente de notification !!! Aucun dossier en cours.

J'ai officiellement 3 enfants notifiés (je suis en élémentaire) les 3 ainsi que les 2 qu'on me demande de m'occuper sont dans la même classe. Sur les 3, 2 sont en individualisés et 1 en mutualisé.

Hier l'institut m'a demandé de gérer les deux non notifiés, je lui ai clairement répondu que ma priorité sont les enfants notifiés ou à la limite, si le temps me le permet ceux en attente de notification. Mais non ! Je dois l'écouter et répondre à ses ordres ... C'est ELLE qui décide ! Je cite ici ses paroles ...

Aujourd'hui de même, je m'occupais sur un exercice, des trois enfants notifiés, elle m'a imposé d'arrêter pour mettre « les deux bagarreurs au travail », je m'exécute, l'un d'eux m'a mordu à sang sur le dessus de l'avant-bras ... Je suis allée voir la directrice qui m'a donné un pansement pour doigt, il était 15h50, on m'a interdit de partir et obligé d'attendre 16h30 pour aller consulter (je suis allée aux urgences après, j'ai 12 points de sutures). J'ai appelé aussitôt sortie des urgences la directrice pour faire une fiche SST, elle m'interdit d'en faire une car l'enfant en question n'est pas notifié et m'a rappelé que « étant donné qu'il n'est pas notifié tu ne peux pas faire valoir ton droit de retrait ».

On m'interdit de consulter le GEVA-sco des enfants notifiés, on m'interdit d'être présente pour le rendez-vous de début d'année avec les parents. Mais on m'impose une réunion la semaine prochaine pour mettre en place des « choses » pour les deux enfants non notifiés ...

Deux jours et je suis déjà à bout et avec la boule au ventre à l'idée d'y retourner ...

Je ne sais pas quoi faire.

Le PAS m'a répondu de gérer ça avec la directrice de l'école ...

Encore désolée ...

Bonne journée ou soirée à vous !

- Bonjour à tous et toutes.

Depuis mon agression physique par une collègue, ma situation professionnelle s'est fortement dégradée. J'ai subi à plusieurs reprises des intimidations (pneu crevé à trois reprises en un mois), le mépris et l'isolement de la direction après avoir signalé les faits au PIAL. Mon emploi du temps est devenu intenable : on m'impose la surveillance intégrale des récréations, sans pause, en plus de la gestion de six élèves. La collègue qui m'a agressée est proche de la directrice, ce qui accentue mon sentiment d'injustice et d'insécurité. Ces deux mois de vacances ont été marqués par l'angoisse et les pleurs à l'idée de reprendre le travail. Ma santé mentale se détériore gravement. J'aimais mon métier et mes élèves, mais je n'ai plus la force de continuer : je suis contrainte de démissionner.

- J'espère que la pré-rentree s'est bien passée ! J'ai besoin d'aide ma collègue et moi avons un élève qui est aveugle, sondé...et qui doit être nourri par seringue à midi. Apparemment il nous appartient de le faire, nous ne sommes pas formées !!!! Comment nous protéger et quel document devons-nous avoir qui nous autorise à le faire. Merci de vos réponses.

- Bonjour, j'ai fait ma pré-rentree au collège. Je suis à 20h/ semaine. La principale adjointe m'a fait un emploi du temps avec pas mal de trous, et parfois des pauses de 4 heures...style 11h00 - 15h. Parfois je reviens juste pour 1h30 de cours. Jusqu'à présent, on nous laissait une certaine liberté dans la gestion des emplois du temps tant qu'on respectait notre quotité horaire. Cette année la principale adjointe veut gérer les choses à sa manière.

Est-ce que quelqu'un saurait me dire ce qui est légal, que dit la législation à ce niveau ? Je sais que rien n'est vraiment cadré mais en termes d'emploi du temps quand ça ne convient pas du tout c'est compliqué ! Merci

- Bonjour pré rentrée aujourd'hui comment dire... J'étais juste une figurante ensuite la directrice est partie j'ai vite fait le tour et fait connaissance et ensuite j'ai attendu sur un banc. On m'a dit de partir et si on a besoin de moi on m'appelle.

- Bonjour à tous, bonne rentrée un peu en avance.

J'ai fait la prérentrée hier comme tout le monde dans mon collège avec une nouvelle principale qui vient d'arriver, on avait la réunion le matin , à midi déjeuner pour tout le personnel, l'après-midi c'était explications du déroulement des aides aux devoirs pour les personnes intéressées, j'y étais avec ma collègue vu qu'on avait le droit de faire les aides aux devoirs (j'ai niveau Bac+4), la principale en distribuant les documents pour les professeurs, elle arrive à moi et ma collègue et ne nous les donne pas et passe à l'autre rang !!!

Un comportement que j'ai trouvé très méprisant et rabaissant à notre égard !!!

Rajoutant à ça le matin elle nous a envoyé un mail concernant l'organisation de la semaine et les informations nécessaires pour la rentrée, il figurait la liste du personnel du collège, tous les noms y apparaissent sauf le mien et celui de ma collègue !!!

Je voulais partager ça avec vous car ça commence déjà mal, elle nous regarde vraiment de très haut !!!

● Bonsoir !

J'ai une question. J'ai en charge un petit le matin et un autre pendant midi (12/13h30)

Et je reprends dans un autre établissement l'après-midi.

Ma question : à votre avis aurais-je le droit de manger avec l'enfant le midi, avant ou après car là, le laps de temps je ne vois pas comment manger !

En soi ce n'est pas grave de ne pas manger mais au moins prendre une collation. Aller au WC ...

Merci d'avance

● Bonjour,

Je travaille en tant que AESH dans un collège depuis 11 ans.

J'ai un contrat de 28 h depuis cette année sinon j'étais à 24 h par semaine pendant 10 ans.

Lorsque j'ai commencé à travailler en collège, je suivais un élève, les années suivantes 2 élèves et aujourd'hui je suis 9 élèves sur 2 niveaux différents (4 ème et 3 ème) dans 5 classes différentes.

Cela représente un énorme travail pour s'adapter à chaque élève et nous n'avons pas assez d'heures pour nous occuper correctement de chacun d'entre eux.

Il y a de plus en plus de besoins et d'élèves notifiés mais nos conditions de travail se dégradent et il est de plus en plus compliqué de recruter des AESH qui n'arrivent pas à vivre de leur salaire et qui démissionnent.

Voilà la réalité de notre métier.

Comme la grande majorité de mes collègues, j'adore mon travail, je suis investie et je suis contente de m'y rendre chaque jour mais il devient urgent pour les élèves et les AESH que nous soyons reconnus comme un vrai corps de métier et qu'il y ait plus de moyens pour non seulement recruter mais aussi former.

● Bonjour,

Je vous recontacte suite à notre échange sur le fil de discussion de l'association. Ça fait plusieurs fois que j'essaye de décrire mon quotidien mais ce n'est pas évident.

J'accompagne deux élèves, un en GS et le second en élémentaire, dans deux écoles différentes. Les deux élèves sont à la limite d'inclusion dans une classe ordinaire. Je suis bien intégrée dans les deux équipes pluridisciplinaires et les relations avec les familles sont bonnes. Ce qui est compliqué, et là où certaines situations peuvent être aberrantes, est vraiment en lien avec les « missions » de l'AESH :

- Il est dit que l'on ne doit pas toucher les élèves or il est nécessaire d'utiliser la contention avec l'un des élèves lorsqu'il se met en danger ou quand il est trop agité.

- J'ai été frappé deux fois au visage par l'un d'entre eux, quand je demande à la coordinatrice du PIAL quel est le protocole et ce que je peux faire lors de ces situations il n'y a pas de réponse claire.

- Coup de gueule d'une AESH en questionnement...

Je me demande sérieusement si je vais continuer ce métier. J'aime profondément travailler auprès des enfants en situation de handicap, c'est une véritable vocation pour moi. Je fais même du soutien en dehors de mon poste d'AESH, tellement j'y crois. Mais aujourd'hui, je trouve le manque de considération pour notre rôle déplorable. Nous sommes traitées comme de simples pions sur un échiquier. Ma référente, par exemple, place les AESH où elle le souhaite, souvent sans tenir compte de nos situations personnelles, sous prétexte qu'« il n'y a pas le choix » et qu'« il manque d'AESH ». Dans notre PIAL, nous avons été nombreuses à apprendre la veille de la rentrée que nous changions d'affectation ! L'année dernière, malgré mes problèmes de dos, on m'a mise en maternelle... et cette année, rebelote. On me confie régulièrement des enfants notifiés IME, alors que je n'ai pas les compétences spécialisées nécessaires. Je tiens à rappeler : nous ne sommes pas éducatrices spécialisées, ni psychomotriciennes, ni ergothérapeutes. Notre rôle est d'accompagner l'inclusion scolaire, pas de remplacer des professionnels formés pour des missions de rééducation. Résultat : les enfants souffrent car ils n'ont pas la structure adaptée, et nous, AESH, nous souffrons aussi.

Comment garder l'envie quand notre travail est non reconnu, sous-payé et mal valorisé ? J'adorais mon ancienne école, en plein quartier difficile, j'adorais les enfants et l'équipe... mais comme j'étais bien, on m'a changée. Où est la logique ?

Et puis... que dire de la partialité de certains référents ? Certains soutiennent et écoutent uniquement leurs « amis » et laissent les autres sur le côté. Pourquoi ne pas remettre en jeu le poste de référent tous les 3 ans ? Ce serait plus juste pour tout le monde. Je lance ce message ici, car je sais que beaucoup vivent la même chose.

Sommes-nous les seules dans notre PIAL à subir ce genre de traitement ?

- Comment savoir quel(s) enfant(s) nous accompagnons ?

J'ai commencé le 2 septembre et on m'a dit : « Tu t'occupes des 5 ! ».

J'ai demandé s'ils étaient tous notifiés... Le directeur me répond « Non, mais les autres sont à 24h !! » Je lui réponds donc que je n'accompagnerai que l'enfant notifié, et il me dit que je dois faire un effort sinon l'enseignant de la classe ne tiendra pas !

Je suis nouvelle dans ce métier et j'ai bien l'impression que l'on veut me faire faire tout et n'importe quoi pour soulager enseignants et ATSEM...

De plus, tout le monde m'ignore : pas un bonjour, pas un regard, pas un sourire...

Tout le personnel confondu hurle sur les enfants (je suis en maternelle !)... Je suis choquée, découragée... Je pense donner ma démission... je ne tiendrai pas avec de tels collègues, un tel mépris et dédain de leur part...

- Cette année je me retrouve avec 8 enfants répartis en 6 classes (que des collégiens).

Je ne suis pas d'accord !

Cela fait 3 ans que je suis dans cette école, j'ai toujours eu 3 ou 4 élèves en primaire.

Cette année on m'enlève les élèves que j'accompagne depuis 3 ans, ce qui est déjà un déchirement, pour me confier 8 collégiens que je ne connais pas.

J'avais demandé, dans ma fiche de vœux, de continuer à suivre mes élèves. Les parents avaient demandé à la directrice que je reste l'AESH de leurs enfants. Au final, on m'a enlevé tous les enfants !

J'ai 8 enfants et 6 emplois du temps !!!

Franchement 24h pour 8 enfants ça fait 3h par enfant alors qu'ils ont quasiment tous droit à 12h d'accompagnement INDIVIDUALISE !

J'ai un élève une fois par semaine 1h en sport... C'est d'un ridicule !

Je suis vraiment très attristée et en colère de cette situation.

- Cette année a été un peu difficile pour moi car j'ai eu un cancer du sein.

Maintenant en rémission, j'ai voulu reprendre mon activité et demandé un mi-temps thérapeutique.

Quelle déception en apprenant que tous les agents de la fonction publique peuvent y prétendre sauf nous les AESH, car le mi-temps est à 20h et pas moins.

En sachant qu'on nous impose des contrats de 24h/semaine, j'ai ressenti encore une profonde injustice...

En plus de ça, s'ajoute le coordinateur PIAL qui m'a mis sur 3 écoles différentes alors qu'il était au courant de ma situation médicale... Je viens de travailler une semaine et je suis déjà épuisée.

On nous rabâche en long, en large et en travers que nous sommes essentielles mais je constate que la considération n'est pas du tout au rendez-vous.

Je suis à bout et pense démissionner alors que j'aime mon travail et que j'ai repris contre avis médical.

- Je crois que je suis arrivée au bout !

Sept ans où j'ai vraiment aimé mon travail, j'ai toujours donné le meilleur de moi-même, jamais absente non plus. Mais là... STOP !

Nouvelle affectation avec un élève en GS qui a de gros troubles du comportement (cris, insultes et violence). Il est scolarisé le reste du temps en ITEP. Depuis la rentrée j'ai déjà reçu des coups de pieds, une baffe, j'ai eu 2 morsures, des insultes « gros cul », « dégage », des menaces « je vais te tuer » etc....

J'ai alerté ma coordinatrice PIAL, la directrice... On me répond de lui laisser le temps... Sauf que moi je ne dors plus, je ne fais que pleurer. Je vais travailler avec une boule dans la gorge. Je ne me sens pas capable d'aider cet enfant, je ne suis pas éducatrice.

J'ai envie de tout arrêter... C'est tellement dur !!!

- Bonjour

J'exerce le métier d'Aesh depuis environ 12ans contrat de 24h.

Au début, je vivais des accompagnements intéressants et soutenu par l'enseignante référente.

L'enseignante référente nous mettait en lien avec les CMP centre recherche autiste ou autre. On pouvait amener nos images pictogrammes. Aujourd'hui je ne peux plus car c'est l'enseignant qui fait le minuteur picto... Si l'enseignant ne le fait pas je ne peux pas travailler.

J'ai dû payer de ma poche la formation « vivre avec autisme » : 60 euros.

Je voudrais faire le langage makaton mais tout est payant et la dsden nous délaisse.

On ne veut pas nous payer les heures de cantine sur un contrat de 24h. On doit récupérer et même se battre pour prendre 20min de pause obligatoire.

Nous avons peu de moyens. Quand un élève TDAH sévère fait une crise en classe, nous n'avons pas le droit de rester seule avec lui. S'il a besoin d'être seul pour éviter de mettre les autres élèves en danger. Comment faire ?

Aujourd'hui devant des handicaps lourds on est seul sans moyens avec une paye qui ne suit pas.

Je suis célibataire et c'est dur.

Le pial nous retire les élèves du jour au lendemain sans nous demander notre avis pour remplacer une collègue par exemple.

On doit préparer les ESS alors qu'on nous envoie ailleurs.

De retour de vacances, je vais quitter mes 3 élèves et les ESS sont les 14 et 28 janvier...

Il nous manque un statut. Aujourd'hui le métier se dégrade...

- Mon témoignage sera sur l'année dernière voire les 3 années en arrière. Je n'ai pas encore fait de rentrée scolaire étant en arrêt depuis le 27/01/2025 suite à une opération de la coiffe des rotateurs (rupture du tendon de l'épaule gauche). J'ai été prise en maladie professionnelle car récurrence suite à la même opération sur la droite en 2021.

Suite à la prise en charge de ma maladie professionnelle par la CPAM, je viens de recevoir un courrier de la médecine du travail de la dsden d'une possible inaptitude à mon poste d'aesh (en gros ils veulent me dégager !!!) je fais ce travail depuis 11 ans (principalement en maternelle) au tout début nous avions 1 voire 2 enfants à nous occuper, depuis la venue du pial c'est 7 voire 9 enfants sur 3 établissements, avec des emplois du temps impossible à gérer et même pas le temps de déjeuner.

Avec les enseignants "c'est ou ça passe ou ça casse", il y a ceux qui sont contents de nous avoir et ceux qui nous ignorent royalement, voire nous méprisent carrément, alors si en plus vous avez 2/3 enfants TSA lourds à vous occuper qui vous prennent pour leur punching-ball et bien vous avez au bout un burn-out qui vous attend.

J'ai eu droit une année au collège à une sous-directrice limite harceleuse, une enseignante qui hurlait toute la journée et me le reprochait pour se défaire de ne pas savoir tenir sa classe, une autre qui vous balance de "changer de métier si vous êtes pas capable de vous occuper d'un enfant TSA" qui passe sa journée à vous taper, et vous crache dessus, une autre qui vous prend pour son ATSEM et vous reproche par contre de faire grève et vous souhaite de "profiter de votre journée de repos" une autre qui ne vous invite jamais aux réunions d'ESS de vos élèves et vous donne même pas le compte-rendu, une autre qui vous enferme dans une classe avec 2 élèves TSA pendant la récré d'après cantine alors que ce ne sont pas vos élèves pendant qu'elles boivent leur petit café dans la cour, bref j'ai un monceau d'anecdotes à dire qui serait trop long.

Je ne vous parle pas non plus des parents qui n'ont même pas un regard pour vous, ni un bonjour, ni un merci, quant à ma hiérarchie, nos diverses référentes (ça change tous les ans) sont infectes avec nous, nous parlent comme à des chiens, nous laissant pas le choix de parler ou de nous plaindre.

En 2023 j'ai fait un burn-out, suite à une cadence infernale pendant 2 ans, suite à ça je me suis syndiquée, et demandé à redescendre sur un 24h (j'étais à 29h), j'ai changé de pial à ma demande, donc je ne sais pas à quelle sauce je vais être mangée quand je vais reprendre.

Actuellement en arrêt je dois reprendre le 4 novembre, avec j'espère des aménagements mais franchement je me dis peut-être vaut-il mieux que l'on me mette en inaptitude et qu'on me licencie, car je me reconnais plus dans mon métier et il n'y a plus la motivation...

- Bonjour

Dernièrement nous avons eu l'appel de la coordinatrice du pial pour nous annoncer qu'ils allaient faire le tour des écoles primaires pour vérifier le taux d'aesh en fonction des besoins. Il s'avère qu'à priori les critères ont changé pour les élèves qui sont mutualisés.

On compte une aesh pour trois élèves soit 8h d'accompagnement ce qui équivaut à 2h30 par élève. Nous sommes actuellement 3 dans l'école pour 9 enfants notifiés mutualisés dont un individualisé à 15h.

Nous étions à 23h30 et un temps à 19h30 hebdomadaire. Finalement c'est ma collègue à 19h30 qui va devoir changer d'établissement après les vacances de la Toussaint. Nous avons actuellement 9 élèves et nous avons déjà mis en place beaucoup de choses pour eux depuis la rentrée scolaire. Tout va être chamboulé à partir de la rentrée prochaine. Nous sommes en colère de ne plus pouvoir accompagner nos élèves comme il se doit et de devoir renoncer à une collègue alors que nous en avons besoin.

Notre métier aujourd'hui se dégrade de plus en plus. Il y a une vraie remise en question sur la qualité de notre travail et notre statut de pion déplacé au fur et à mesure des besoins sans considération, sans possibilité de pouvoir se projeter sur une année scolaire ou sur une organisation dans l'accompagnement de nos élèves. J'avais envie de partager cela avec vous car actuellement je suis en plein questionnement sur la continuité de ce travail qui pourtant m'apporte beaucoup au quotidien mais les conditions deviennent de plus en plus difficiles. Je voulais savoir si vous de votre côté votre pial fait aussi le tour des aesh et si vous êtes assez nombreuses pour les accompagnements ?

- Le second degré : Niveau en ligne de mire pour prôner l'autonomie alors que des besoins existent...qu'ils ont été notifiés par la MDPH

Sur le terrain...l'enseignante référente s'arroge le droit, soutenue par les chefs d'établissements de baisser au maximum les quotités d'accompagnement en disant bientôt...plus d'AESH en lycée ainsi que pour la poursuite d'étude. Il n'y aura aucun accompagnement ou aménagements.

Dans mon établissement le nombre d'élèves en situation de handicap accueillis n'a pas changé depuis 3 ans : 13 élèves...nous sommes 1,5 puisque ma collègue est en double service. Pour la majorité trouble autistique et TDAH en filière professionnelle, avec toutes les problématiques d'intégration dans les classes que nous connaissons chaque année.

Le collège d'à côté, idem. Même nombre d'élèves...elles sont passées de 12 à 7 AESH.

Ici la consigne est claire Plus ou presque plus d'AESH dans le second degré. Comme tout agent de la fonction publique nous sommes pourtant affectées par la DSDEN, mais sur le terrain on ne veut pas de nous (à part les enseignants), et nous sommes écartées de toutes les communications. Même ressenti dans d'autres établissements du coin du second degré

Le rôle et les missions des AESH : une comparaison internationale

La Cour des comptes a réalisé un très riche cahier de comparaison internationale en annexe de son rapport public sur l'école inclusive de 2024 (Cour des Comptes, 2024). Le rapport se concentre sur la politique de l'école inclusive (définition, acteurs, parcours de scolarisation des ESH, financement), en Allemagne, Hongrie, Italie, Portugal, Angleterre, et Suède.

Il ne s'agit donc pas ici de refaire cet exercice mais de traiter quelques questions relatives, dans le cadre de la mission, aux rôles et missions des AESH.

L'objectif est double : analyser en profondeur les spécificités de plusieurs pays européens et mettre en lumière les meilleures pratiques ainsi que les défis communs. Une attention particulière est portée à deux pays considérés comme des modèles pour leurs approches distinctes et historiquement ancrées de l'inclusion : l'Italie, pionnière de la fermeture des établissements spécialisés, et le Portugal, qui a récemment refondu son cadre législatif pour une approche plus holistique de l'école inclusive.

La comparaison s'étend également à d'autres pays comme l'Allemagne, le Royaume-Uni (Angleterre), la Suède, la Finlande, la Norvège et la Hongrie, afin d'offrir une vue d'ensemble plus large des différentes philosophies et organisations.

1. Des équilibres éducation/ médico-social différents mais une tendance à la médicalisation du handicap en Europe

1.1. Une tendance à la désinstitutionalisation mais des réalités qui restent marquées par l'histoire de chaque territoire national

La tension entre un modèle d'éducation ségrégatif (établissements spécialisés) et un modèle inclusif (scolarisation en milieu ordinaire) est un marqueur central des politiques du handicap en Europe.

Deux grands ensembles de pays se distinguent historiquement en Europe :

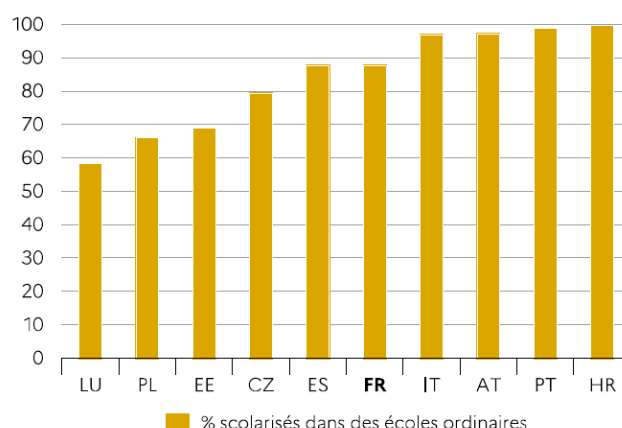
- les pays ayant une forte tradition d'établissements spécialisés (ex: Belgique, Pays-Bas, Allemagne)
- ceux ayant historiquement favorisé le milieu ordinaire (ex: Italie, Grèce, Espagne, Norvège, Suède)

A ces traditions nationales, sont venus s'ajouter à partir des années 1990 des travaux internationaux visant à mieux scolariser les enfants en situation de handicap. En 1994, la déclaration de Salamanque, « pour l'éducation et les besoins spéciaux », adoptée dans le cadre des travaux de l'UNESCO, est inspirée par le « principe de l'intégration et la reconnaissance de la nécessité de travailler à la création d'«écoles pour tous» »². La Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées (CIDPH), adoptée par les Nations unies en 2006, a joué un rôle déterminant dans l'évolution des politiques éducatives à travers le monde. En consacrant le droit à une éducation inclusive pour tous, notamment dans son article 24, la Convention a incité les États à repenser leurs systèmes scolaires afin de favoriser la scolarisation des élèves en situation de handicap dans les établissements ordinaires. Elle considère que l'éducation inclusive constitue un moyen essentiel de garantir l'égalité des chances et la pleine participation sociale. Ainsi, plutôt que de maintenir des structures spécialisées souvent perçues comme ségrégatives, la CIDPH encourage les États à les transformer ou à les intégrer dans un dispositif global d'accompagnement au sein des écoles ordinaires.

Cependant les réalités nationales continuent de refléter des héritages historiques, culturels et législatifs distincts comme le montre le graphique ci-dessous (DEPP, 2024, p. 33) :

² [Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs spéciaux - UNESCO Bibliothèque Numérique](#)

2.4.1 Proportion d'élèves scolarisés dans des écoles/établissements ordinaires, parmi tous les élèves reconnus avec des besoins spéciaux et scolarisés en 2021-2022 (en %)



Champ : ensemble des élèves reconnus avec des besoins éducatifs spéciaux dans toute forme d'éducation aux niveaux CITE 1 à CITE 3.
Source : Agence européenne pour l'éducation adaptée et inclusive (EASNIE), statistiques pour l'éducation inclusive (en ligne), tableau 2 (indicateurs 2.2 et 2.3).

L'Italie a adopté une approche radicale dès les années 1970 en fermant la quasi-totalité de ses établissements spécialisés. Aujourd'hui, la scolarisation en milieu ordinaire est la norme quasi-absolue. En 2020-2021, plus de 300 000 élèves en situation de handicap (3,6 % des inscrits) étaient scolarisés dans les écoles italiennes ordinaires. Seuls quelques instituts spécialisés pour aveugles et sourds, préexistants à la loi, subsistent.

De même le Portugal a une longue histoire de promotion de l'intégration, intensifiée depuis les années 1990. Le décret-loi 3/2008 a initié la transformation de la plupart des écoles spécialisées en centres de ressources pour l'inclusion (CRI), chargés de soutenir les élèves désormais placés en milieu ordinaire. En 2018, le taux de scolarisation en milieu ordinaire pour les élèves à besoins éducatifs particuliers atteignait un niveau exceptionnellement élevé de 98,9 %.

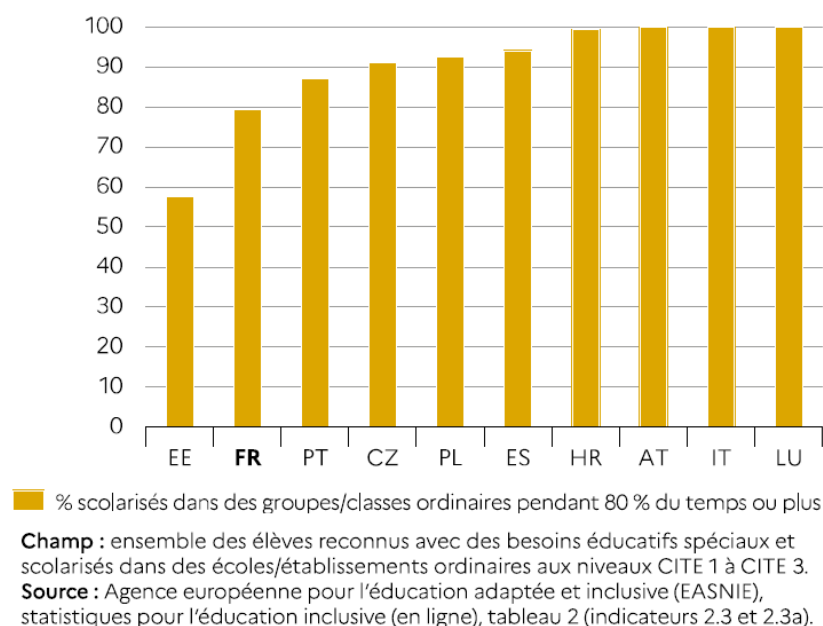
En Allemagne, signataire de la convention internationale, les situations diffèrent selon les Länder, du fait d'une compétence décentralisée. Historiquement basé sur les établissements spécialisés, le pays a vu la part d'ESH scolarisés en milieu ordinaire passer de 18,8 % en 2008 à 43,9 % en 2020. Cependant, des Länder importants comme la Bavière ou le Bade-Wurtemberg conservent une forte dépendance aux établissements spécialisés.

Par ailleurs, le rapport NESSE³ met en garde contre une vision trop optimiste de la fermeture des écoles spécialisées. En effet, de « *nouvelles formes, plus subtiles, de ségrégation* » peuvent apparaître au sein même des établissements ordinaires. Des pays comme l'Écosse ou la Finlande ont vu une augmentation du nombre d'unités spécialisées rattachées aux écoles ordinaires (ex: unités de soutien comportemental). Un élève peut être administrativement inscrit en milieu ordinaire mais passer la majorité de son temps dans une structure séparée, ce qui « *masque l'utilisation de placements spéciaux* ».

Le graphique ci-dessous témoigne de cette réalité, le chiffre français s'expliquant par le fait que les élèves scolarisés en ULIS ne sont pas comptés comme scolarisés en classe ordinaire (DEPP, 2024, p. 32) .

³ NESSE, & Riddell, S. (2012). *Education and disability / special needs Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU* (p. 87). <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/66756d2b-ad70-4c09-9195-518ad1ae98a5>

2.4.2 Proportion d'élèves scolarisés dans des groupes/classes ordinaires parmi les élèves reconnus avec des besoins éducatifs spéciaux et scolarisés dans des écoles/établissements ordinaires en 2021-2022 (en %)



1.2. La prégnance de l'approche médicale par rapport à une approche éducative

La tension entre une approche médicale, qui voit le handicap comme un déficit inhérent à l'individu, et une approche sociale et éducative, qui se concentre sur l'élimination des barrières environnementales, est fondamentale. Les politiques européennes oscillent entre ces deux pôles.

Le rapport NESSE décrit une évolution conceptuelle :

- L'approche médicale « *localise les déficits chez les individus, à traiter par un traitement médical, une réadaptation ou une compensation* ». Elle conduit à des diagnostics, des catégorisations et souvent à des interventions visant à « *changer ou guérir l'enfant* ».
- l'approche sociale, soutenue par les associations du handicap, « *se concentre sur le rôle des barrières économiques, sociales, politiques et culturelles dans la création du handicap* ». La solution réside dans la suppression de ces barrières.
- Le modèle « bio-psycho-social » de l'OMS tente de dépasser la distinction en se concentrant sur les déficiences, les limitations d'activité et les restrictions de participation sociale, intégrant ainsi les facteurs individuels et environnementaux.

Malgré une adhésion de principe à la conception sociale du handicap, l'approche médicale reste prégnante.

La manière dont les pays définissent et catégorisent le handicap révèle leur approche sous-jacente. Le rapport NESSE souligne les « *dilemmes de la différence* ». L'étiquetage peut être « *bénéfique pour justifier l'allocation de ressources supplémentaires* » (aides, services, aménagements) mais il peut aussi être « *extrêmement dangereux s'il conduit à la ségrégation sociale* ».

Le Portugal illustre une tentative de sortir de ce dilemme. Le décret-loi 54/2018 « abandonne le système de catégorisation des élèves » et la logique selon laquelle « il est nécessaire de catégoriser pour intervenir ». Les élèves ne sont plus étiquetés selon leurs caractéristiques personnelles (handicap, origine immigrée, etc.) mais selon le type de mesures de soutien dont ils bénéficient (universelles, sélectives, additionnelles). C'est un changement de paradigme majeur, visant à se concentrer sur les besoins éducatifs plutôt que sur un diagnostic médical et en prenant une approche collective reposant sur une refonte de la pédagogie. Cependant, l'OCDE note que « *de nombreuses parties prenantes interprètent encore l'éducation inclusive*

principalement comme l'inclusion des élèves ayant des BEP », montrant une résistance à ce concept élargi et à sa mise en œuvre dans des pratiques pédagogiques transformées (OCDE, 2022).

En Italie, la loi-cadre n° 104/1992 définit le handicap en termes de déficiences physiques, psychiques ou sensorielles entraînant des difficultés d'apprentissage et un risque d'exclusion. La loi distingue même le « handicap » du « handicap grave », ce qui conditionne le niveau de soutien. En Allemagne, le degré de handicap est évalué par des experts médicaux.

Dans ce contexte, la France, avec le processus de notification de la MDPH qui à la fois met en avant les pièces et l'avis médical et repose sur un examen pluridisciplinaire des dossiers, est, en droit, dans une situation qui combine avis médical et éducatif⁴.

1.3. Un partenariat entre les acteurs de l'éducation et ceux du médico-social allant de la simple consultation à des équipes intégrées

Une inclusion réussie repose sur une collaboration étroite entre le monde de l'éducation et celui de la santé. Les modèles de partenariat varient, allant de la simple consultation à des équipes intégrées.

Plusieurs pays ont institutionnalisé cette collaboration au niveau de l'école ou d'un réseau d'écoles. Ainsi au Portugal, le décret-loi 54/2018 a créé les équipes multidisciplinaires de soutien à l'éducation inclusive (EMAEI) au sein de chaque regroupement d'écoles. Ces équipes sont un pilier du système. Elles rassemblent des professionnels de l'école et de l'extérieur : enseignants, psychologues, travailleurs sociaux et professionnels de la santé. Elles sont responsables de l'identification des besoins, de la mobilisation des mesures de soutien et du suivi des élèves.

En Italie, l'élaboration du plan éducatif individualisé (équivalent du document de mise en œuvre du PPS) se fait en collaboration entre le conseil de classe, les parents et des « professionnels spécifiques à l'intérieur et à l'extérieur de l'école », avec le soutien d'une « unité d'évaluation pluridisciplinaire » du système de santé national. Chaque école dispose également d'un « groupe de travail pour l'inclusion », qui inclut des spécialistes de l'autorité sanitaire locale.

En Allemagne, les écoles allemandes travaillent en étroite collaboration avec des professionnels de la santé (thérapeutes, médecins). Des comités de coordination réunissent les parties prenantes pour planifier le soutien. Les soins peuvent être dispensés au sein de l'école ou dans des centres médicaux spécialisés.

Malgré ces structures, la collaboration n'est pas toujours fluide. L'analyse de l'OCDE sur le Portugal note que si les EMAEI existent au niveau local, la collaboration au niveau national entre le ministère de l'éducation et d'autres acteurs centraux, comme le ministère de la santé, semble limitée. Il est recommandé de « *renforcer la collaboration et les stratégies de consultation avec un plus large éventail de parties prenantes* ».

Un autre défi, souligné dans le rapport NESSE, est que l'implication du secteur médical peut renforcer une approche centrée sur le déficit. La prédominance de « professionnels spécialisés sur les BEP » dans les Centres de Ressources pour l'Inclusion (CRI) au Portugal, ou la forte influence des « lobbys médicaux » dans la reconnaissance de catégories comme le TDAH, montre que le partenariat peut parfois tirer l'école vers une vision plus clinique que pédagogique.

2. Les réponses éducatives et pédagogiques aux besoins des ESH

2.1. L'existence de plans éducatifs individualisés, outil central de la scolarisation

La plupart des pays étudiés utilisent une forme de plan individualisé.

En Italie, le plan éducatif individualisé (PEI) est un document central. Il est élaboré conjointement par le conseil de classe, les enseignants de soutien, les parents et les professionnels de la santé. Il « décrit les interventions prévues » et indique « les outils et les stratégies pour créer un environnement d'apprentissage basé sur les relations, la socialisation, la communication, l'orientation et l'autonomie ». Il précise également les méthodes d'enseignement et d'évaluation adaptées.

⁴ Même si le certificat médical est obligatoire alors que le GEVA-sco est recommandé.

Au Royaume-Uni (Angleterre), le plan EHC (Education, Health and Care) est élaboré suite à une évaluation des besoins (EHC Needs Assessment) menée par l'autorité locale. Il définit les objectifs à long terme et précise les aménagements à fournir, qui peuvent relever de l'éducation, de la santé ou des services sociaux.

Le système portugais, dans sa volonté de dépasser la logique de catégorisation, a une approche nuancée. L'analyse de l'OCDE mentionne un « *abandon du cadre de planification individualisée* » au profit d'une « *personnalisation de l'apprentissage par l'engagement de toute la classe* ». Cependant, pour les élèves nécessitant des « *adaptations curriculaires significatives* », un programme éducatif individuel (PEI) peut être conçu par l'équipe multidisciplinaire (EMAEI). Ce PEI intègre les compétences à développer, les stratégies d'enseignement et les ajustements d'évaluation. Trois ans avant la fin de la scolarité obligatoire, un plan de transition individuel (PIT) est ajouté.

Le cas du Portugal est particulièrement intéressant car il incarne un débat plus large sur la nature de ces plans. L'OCDE recommande au Portugal de « *passer d'un cadre de planification individualisée à une perspective qui personnalise l'apprentissage par l'engagement de toute la classe, en utilisant des approches comme l'apprentissage coopératif* ». Cette vision suggère que l'individualisation, si elle est trop poussée, peut mener à une forme de ségrégation au sein de la classe. L'objectif devient alors de rendre la pédagogie ordinaire suffisamment flexible et reposant sur la conception universelle des apprentissages pour répondre à la diversité des besoins, plutôt que de créer une multitude de parcours parallèles. Le rapport NESSE abonde dans ce sens, prônant des « *curricula flexibles et personnalisés* » et l'utilisation de « *stratégies pédagogiques génériques qui soutiennent l'apprentissage de la majorité des élèves* ». Ces éléments relèvent d'une politique visant à développer l'accessibilité pédagogique.

2.2. Une typologie d'acteurs commune à la plupart des pays mais avec des rôles variables

L'analyse des différents pays révèle une constellation d'acteurs récurrents :

- Les **enseignants de la classe ordinaire** sont en première ligne. Leur formation, leurs attitudes et leur capacité à différencier leur pédagogie sont cruciales.
- Les **enseignants spécialisés** constituent une ressource clé. En Italie, l'« *insegnante di sostegno* » (enseignant de soutien) est une figure centrale, affecté à la classe (et non à l'élève) pour faciliter l'intégration. Au Portugal, les 7 122 enseignants spécialisés (en 2020/21) sont considérés comme des « ressources spécialisées pour les écoles, les enseignants ordinaires et les élèves ».
- Les **accompagnants** (équivalents des AESH) fournissent un soutien direct à l'élève.
- Dans plusieurs pays des **équipes/groupes de soutien internes à l'école** sont formalisées : les EMAEI au Portugal, le GLI en Italie, et le SENCo (*special education needs coordinator*) en Angleterre, qui est un enseignant responsable de la coordination du suivi des élèves à besoins particuliers.
- A ces ressources internes, s'ajoutent des **structures de ressources externes**. Elles apportent une expertise que l'école ne possède pas en interne. Les centres de ressources pour l'inclusion (CRI) au Portugal, issus de la transformation des anciennes écoles spécialisées, en sont un bon exemple. L'Italie dispose de centres territoriaux de soutien (CTS), qui sont des écoles spécialisées dans les technologies pour l'enseignement inclusif.
- Enfin, les **personnels médico-sociaux** (psychologues, orthophonistes, thérapeutes, travailleurs sociaux...) interviennent soit au sein de l'école (comme les psychologues dans les EMAEI portugaises), soit en externe en lien avec l'école.

2.3. Les accompagnants d'élèves en situation de handicap : des missions, un statut et une reconnaissance très variables

Tous les pays investigués ont mis en place des accompagnants mais ceux-ci sont positionnés de manière très différente. On peut distinguer trois grands types d'organisation du soutien aux élèves en situation de handicap.

2.3.1. Le modèle nordique (Suède, Norvège, Finlande) : la professionnalisation intégrale

Ce modèle se caractérise par une approche hautement professionnalisée et intégrée de l'accompagnement. Les accompagnants bénéficient d'une formation universitaire allant de 2 à 3 ans (par exemple, un bachelors en pédagogie spécialisée en Norvège), formation qui constitue un prérequis obligatoire. Alors que la formation française vise à rendre les AESH opérationnels sur des tâches d'aide de base, les formations universitaires nordiques préparent de véritables professionnels de la pédagogie inclusive, capables de comprendre les troubles de l'apprentissage, de développer des stratégies d'adaptation, de participer à l'évaluation des élèves et de collaborer d'égal à égal avec les enseignants. Les accompagnants sont souvent des fonctionnaires municipaux ou d'État, bénéficiant d'une sécurité de l'emploi et d'une reconnaissance institutionnelle forte. Ils bénéficient d'une rémunération élevée et attractive. Ces conditions de recrutement et de travail correspondent à un positionnement et des missions très différentes des AESH français. Les accompagnants sont des membres à part entière de l'équipe pédagogique, participant à la co-planification et au co-enseignement, et intervenant sous la supervision d'équipes pluridisciplinaires spécialisées (enseignants-ressources, psychologues, thérapeutes).

Dans les pays nordiques (comme dans les pays anglo-saxons, voir infra), les accompagnants, forts de leur formation, ont des missions étendues. Ils peuvent participer au co-enseignement en petits groupes, adapter les supports pédagogiques sous la supervision de l'enseignant, contribuer à l'évaluation formative de l'élève en fournissant des observations qualifiées, mettre en œuvre des programmes d'intervention spécifiques (comportementaux, langagiers), animer des temps d'apprentissage en autonomie.

Par exemple le modèle finlandais fonctionne selon 3 niveaux (Sundqvist et al., 2019) :

- Niveau 1 - Soutien général : L'enseignant régulier reçoit une formation de base (50 heures) sur l'éducation inclusive et les besoins spécifiques des élèves en situation de handicap.
- Niveau 2 - Soutien intensifié : Un accompagnant spécialisé (*koulunkäynninohjaaja*) intervient avec une formation de 2 ans (120 crédits ECTS) dans les universités finlandaises. Ces professionnels ont des compétences approfondies en adaptation pédagogique.
- Niveau 3 - Soutien spécialisé : Un enseignant spécialisé intervient qui peut diagnostiquer, planifier et évaluer les besoins d'accompagnement.

La mission centrale de l'accompagnant spécialisé finlandais est de faciliter l'apprentissage et la participation sociale des élèves à besoins particuliers au sein de la classe ordinaire. Il agit comme un pont entre l'élève, l'enseignant et le curriculum (équivalent du programme scolaire), en adaptant les situations d'apprentissage pour les rendre accessibles. Il peut ainsi intervenir dans 4 domaines :

- Soutien pédagogique : Aider l'élève à comprendre les consignes, à organiser son travail, à utiliser des outils de compensation (logiciels, supports visuels). Il peut reformuler les explications de l'enseignant, animer un petit groupe de travail sur une notion spécifique ou préparer du matériel pédagogique adapté.
- Soutien comportemental : Mettre en œuvre des stratégies convenues avec l'équipe pédagogique pour aider l'élève à réguler son comportement, à gérer ses émotions et à maintenir sa concentration. Cela peut inclure l'utilisation de renforcement positif pour encourager les comportements appropriés et stimuler la motivation, de routines visuelles ou de pauses structurées.
- Soutien social et émotionnel : Faciliter les interactions de l'élève avec ses pairs, l'aider à comprendre les codes sociaux et à développer des relations positives. Il peut servir de médiateur lors de conflits mineurs et encourager la participation à des activités de groupe.
- Aide à l'autonomie : Accompagner l'élève dans les gestes de la vie quotidienne scolaire (se déplacer, s'habiller, organiser son matériel) avec pour objectif constant de réduire progressivement son aide pour favoriser l'indépendance.

Cette implication pédagogique transforme l'accompagnant en un véritable partenaire de l'enseignant, au service d'une stratégie d'inclusion globale pour la classe. Ce faisant, ces pays dépassent le problème souligné par le rapport NESSE de risque que l'accompagnant provoque chez l'élève une « *relation de dépendance* » et

devienne une barrière aux interactions de l'élève avec ses pairs et l'enseignant de la classe (voir aussi l'annexe recherche).

2.3.2. Le modèle anglo-saxon (États-Unis, Canada, Royaume-Uni) : la flexibilité structurée

Ce modèle offre une voie médiane, avec une professionnalisation plus variable mais des parcours de carrière définis. La formation va de quelques mois (certificats) à deux ans (diplômes collégiaux ou « associate's degrees »). Elle est souvent plus pratique et spécialisée. Les accompagnants ont le statut d'employé du système éducatif (district scolaire, autorité locale), avec des contrats plus stables que le modèle français et des possibilités de temps plein. Ils disposent d'une rémunération moyenne. Des échelles de carrière existent, permettant une évolution vers des postes de « *senior teaching assistant* » voire devenir enseignant via des passerelles de formation.

L'accompagnement est défini par des plans individualisés (IEP aux États-Unis, EHCP au Royaume-Uni) avec des objectifs clairs. Au Royaume-Uni, les « *teaching assistants* » sont affectés à une classe entière, bénéficiant à tous les élèves et en particulier à ceux ayant des besoins spécifiques. Le ratio peut y atteindre 1 pour 8 ou plus, favorisant une approche plus collective et inclusive.

2.3.3. Le modèle continental (France, Allemagne) : l'accompagnement individualisé précaire

Ce modèle, dont la France est l'exemple type, repose sur une aide humaine individualisée mais souffre d'un manque de professionnalisation. Les accompagnants ont une formation très courte et souvent non qualifiante, axée sur les aspects pratiques immédiats. Leur statut est précaire avec un temps partiel imposé. Leur rémunération est basse, ce qui pose des problèmes d'attractivité et de reconnaissance.

Contrairement aux autres modèles, l'accompagnement est focalisé sur l'aide individualisée stricte - aide aux gestes de la vie quotidienne, aide à la manipulation du matériel, facilitation de la communication, etc. -, avec une séparation nette entre les tâches d'accompagnement et les responsabilités pédagogiques de l'enseignant. Les accompagnants sont assez peu supervisés – la supervision repose principalement sur l'enseignant de la classe sans cadre structuré.

2.4. La formation des enseignants et accompagnants : des manques criants

La formation, initiale et continue, est le levier principal pour faire évoluer les pratiques vers une école plus inclusive. Or, c'est un point faible dans de nombreux systèmes éducatifs.

Un constat quasi unanime émerge des documents : la formation initiale des enseignants (ITE) ne les prépare pas suffisamment à la diversité des élèves. L'analyse de l'OCDE sur le Portugal est sévère : « *L'ITE est jugée insuffisante pour préparer les enseignants à la diversité, à l'équité et à l'inclusion* ». Les cursus manquent de contenu obligatoire sur ces sujets, et les cours optionnels existants se concentrent souvent uniquement sur les BEP ou sur une « *diversité conceptuelle sans application pratique* ». Les enseignants se sentent « *souvent non préparés et incapables de répondre à la diversité dans la classe* ».

La formation continue est souvent perçue comme une solution, mais elle présente ses propres défis. Au Portugal, bien qu'obligatoire (50 heures tous les 4 ans), elle est souvent jugée « *trop théorique et manquant de formation pratique* ». Elle représente une « charge considérable » pour les enseignants qui doivent souvent la suivre en dehors de leurs heures de travail et à leurs frais. En Italie, des actions de formation continue se concentrent sur des sujets comme l'identification précoce des risques ou les mesures didactiques. Les plans sont élaborés par le ministère ou par les écoles elles-mêmes.

2.5. Les parents, des partenaires clés, mais un pouvoir inégal

Les parents sont des partenaires incontournables de l'école inclusive. Leur rôle varie de la simple consultation à une co-construction active du projet de leur enfant.

Le rapport NESSE souligne que « *l'implication des parents d'enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux est un facteur vital dans la scolarisation inclusive* ». Cependant, il note aussi que « *les parents sont souvent opposés aux écoles et aux autorités locales dans une lutte pour des ressources et des ajustements supplémentaires pour leur enfant* ».

Le pouvoir des parents est très variable selon les pays. Aux États-Unis, au Royaume-Uni et en Écosse, les parents disposent de voies de recours judiciaires (tribunaux) ou non-judiciaires (médiation) pour contester les décisions. Ce pouvoir a permis d'augmenter les ressources allouées, mais il bénéficie surtout aux parents les plus informés et dotés en capital culturel. Aux Pays-Bas, la tradition de litige est moins forte et les droits d'appel des parents sont plus faibles, ce qui, selon certains analystes, a ralenti les progrès vers l'inclusion.

La participation des parents peut être formalisée dans l'élaboration des plans individualisés. Ainsi en Italie, les parents collaborent à l'élaboration et à l'approbation du PEI. Au Portugal, les parents font partie de l'équipe multidisciplinaire (EMAEI) et participent à l'élaboration du rapport technico-pédagogique et du PEI. En Belgique (Flandre), une étude a montré le succès d'une expérimentation où les parents avaient un statut égal à celui des professionnels dans l'élaboration et le suivi des « Plans Unifiés de Soutien » (USP).

Conclusion : défis communs et perspectives

Cette comparaison internationale, bien que non exhaustive, révèle des convergences et des tensions significatives dans la manière dont les pays européens abordent l'accompagnement des élèves en situation de handicap. Si l'idéal de l'école inclusive est universellement partagé, sa mise en œuvre se heurte à des défis communs.

1. La place de l'accompagnant dans le système didactique joue sur l'efficacité de son accompagnement. L'enseignant reste le garant des apprentissages de tous les élèves, tandis que l'accompagnant soutient l'accès aux activités et l'autonomie de l'élève en situation de handicap. Leur complémentarité repose sur une coopération quotidienne : co-planification, échanges de pratiques et coordination avec l'équipe éducative. Les systèmes les plus inclusifs définissent clairement cette répartition pour éviter la dépendance ou la confusion des missions.
2. La professionnalisation des accompagnants est un enjeu central. Le modèle italien, avec son corps d'enseignants de soutien spécialisés et formés à l'université, apparaît comme une « bonne pratique », bien qu'il soit confronté à des difficultés de recrutement. Le modèle nordique avec un haut niveau de professionnalisation des accompagnants au service de la classe constitue également un exemple possible. La tendance générale, recommandée par l'OCDE pour le Portugal, est de « *passer d'une allocation de ressources axée sur l'élève individuel à une allocation qui renforce la capacité des enseignants ordinaires et des écoles dans leur ensemble* ». Cela suggère un rôle pour l'accompagnant qui serait moins centré sur l'élève et plus sur le soutien à l'enseignant et à la classe pour créer un environnement inclusivement conçu.
3. La formation de tous les enseignants est le véritable levier du changement. Le constat est unanime : la formation initiale ne prépare pas assez les enseignants à la gestion de la diversité. L'inclusion ne peut reposer uniquement sur des spécialistes. Le succès du modèle portugais, par exemple, dépendra de sa capacité à renforcer les compétences de l'ensemble du corps enseignant, comme le recommande l'OCDE.
4. Le risque de la « ségrégation inclusive » est réel. La présence d'un accompagnant ou le recours à des unités spécialisées au sein de l'école ordinaire peut, paradoxalement, isoler l'élève. Le débat, incarné par le Portugal, entre « *planification individualisée* » et « *conception universelle des apprentissages* » est au cœur des réflexions futures. L'objectif n'est pas seulement de placer un élève dans une classe, mais de transformer la classe pour qu'elle accueille tous les élèves.
5. Le partenariat et la place des parents sont essentiels. Les modèles les plus avancés, comme en Italie et au Portugal, institutionnalisent la collaboration entre l'école, les services de santé et les familles au sein d'équipes pluridisciplinaires. Donner aux parents un rôle de co-décideur, et non de simple demandeur, semble être une condition de la réussite.

En définitive, le rôle et les missions des accompagnants ne peuvent être pensés isolément. Ils s'inscrivent dans un écosystème complexe où la formation des enseignants, la flexibilité des programmes, la culture de l'établissement et la collaboration entre tous les acteurs déterminent la capacité d'un système éducatif à être véritablement inclusif.

Références

- Cour des Comptes. (2024). *L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap | Cahier de comparaison internationale*. <https://www.ccomptes.fr/fr/publications/l-inclusion-scolaire-des-eleves-en-situation-de-handicap>
- Cierpialowska, T., Kyrö-Ämmälä, O., & Lubińska-Kościółek, E. (2024). The Finnish Model of Inclusive Education – an Unmatched Ideal or a Viable Model of Good Practice? *Horyzonty Wychowania*, 23, 83-93. <https://doi.org/10.35765/hw.2024.2368.09>
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE): <https://www.european-agency.org/>
- Eurydice, chapitre 11.1 « Special education needs provision within mainstream education » des rapports pays: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/france/special-education-needs-provision-within-mainstream-education>
- IGAENR, Caraglio, M., & Gavini-Chevet, C. (2018). *L'inclusion des élèves en situation de handicap en Italie*. <https://www.education.gouv.fr/l-inclusion-des-eleves-en-situation-de-handicap-en-italie-41003>
- NESSE, & Riddell, S. (2012). *Education and disability / special needs Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU* (p. 87). <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/66756d2b-ad70-4c09-9195-518ad1ae98a5>
- OCDE. (2022). *Review of Inclusive Education in Portugal* (Reviews of National Policies for Education). https://www.oecd.org/en/publications/review-of-inclusive-education-in-portugal_a9c95902-en.html
- Sundqvist, C., Björk-Åman, C., & Ström, K. (2019). The three-tiered support system and the special education teachers' role in Swedish-speaking schools in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 34, 1-16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1572094>

État de la recherche sur l'accompagnement humain des élèves en situation de handicap

L'accompagnement individualisé de l'élève en situation de handicap (de type AESH) est une disposition prévue par la convention internationale des personnes handicapées, beaucoup de pays y ont eu recours, avec des augmentations très fortes ces dernières années - la situation française n'est pas une exception. L'accompagnement humain fait depuis près de 15 ans l'objet de travaux scientifiques, questionnant en particulier son impact sur les apprentissages.

Loin de confirmer une amélioration systématique des apprentissages, de nombreuses études quantitatives et qualitatives mettent en lumière des effets paradoxaux, voire contre-productifs. La recherche révèle que l'accompagnement, tel qu'il est majoritairement mis en œuvre, peut générer des obstacles didactiques et sociaux, au point de constituer un « écran aux apprentissages », isolant l'élève au sein même de la classe.

Cet état de la recherche propose une synthèse des principaux apports de ces travaux, en explorant les thèmes récurrents qui structurent ce champ d'étude, avec un développement approfondi sur la notion cruciale d'« écran aux apprentissages » et ses implications pour penser les conditions d'une intervention réellement efficace.

Il faut au préalable souligner des manques dans la recherche : même si des études ont investigué la complexité des missions des AESH relevant du « care » (et notamment Maguet, 2023)⁵, elles se sont concentrées majoritairement sur les missions en lien avec les apprentissages. Par ailleurs, aucun des travaux auxquels nous avons pu avoir accès ne mentionne la question des relations avec les familles et la coéducation autour d'un enfant en situation de handicap. Enfin, la collaboration entre les professionnels de l'éducation et les professionnels du médico-social fait également l'objet de peu de travaux, même si cette collaboration est identifiée comme un facteur de réussite pour le parcours de scolarisation des enfants en situation de handicap.

1. Les grands thèmes de la recherche sur les AESH

La recherche sur les AESH s'est structurée autour de plusieurs axes interdépendants qui permettent de dresser un portrait nuancé de cette profession et des enjeux qui la traversent.

1.1. Le quotidien du métier : une profession du « care » sujette à la précarité

1.1.1. AESH, un métier du « care », ce qui participe de son invisibilisation

Le travail quotidien des AESH s'inscrit historiquement et prioritairement dans le domaine du « care » (Maguet, 2023). Ce domaine n'est pas une disposition morale, mais une modalité professionnelle qui englobe des phases précises (se soucier de, prendre en charge, soigner, aider à recevoir le soin). Cet engagement professionnel se traduit par une attention constante aux besoins physiologiques, psychologiques et cognitifs des élèves, allant souvent au-delà des missions prescrites mais indissociables, pour les professionnelles, de l'exercice de leur métier. Il inclut une dimension affective centrale : la gestion des émotions, l'attachement et la nécessité de maintenir une « bonne distance » ne sont pas des aléas, mais une composante structurelle et exigeante du métier.

Ces dimensions constituent l'essentiel de l'attractivité du métier d'AESH. Dans l'enquête réalisée et exploitée par Chevalier et al., plus de la moitié des AESH sont venues dans le métier pour des raisons morales : 30,2 % par « sentiment d'utilité » et 22,4 % par « conviction » (2023). Ce sont ces rétributions symboliques associées à leurs missions qui pourraient, partiellement, compenser les désavantages matériels (voir infra). C'est du moins la théorie des « externalités positives » développée par l'économiste Anne Preston (1989) à propos des travailleurs du secteur privé à but non lucratif (associations, mutuelles, coopératives, etc.).

⁵ Pour faciliter la lecture, les références scientifiques de cette annexe suivent la méthode auteur-date avec références complètes en fin d'annexe.

Toutefois cette perception positive du métier à l'échelle des AESH n'est pas celle qui est renvoyée par son écosystème. En effet, relevant des métiers du « care », le métier d'AESH partage avec les autres métiers de cette famille la représentation qu'il ne s'agit pas véritablement d'un métier, mais d'activités historiquement dévolues aux femmes et considérées comme allant de soi. Ce faisant le travail est invisibilisé dans sa nature (Maguet, 2023).

1.1.2. Précarité et vulnérabilité des AESH

Cette invisibilisation s'ajoute à une précarité économique. Sur ce point, nous ne disposons pas encore d'enquêtes sociales ministérielles complètes⁶. La recherche met en avant que les AESH sont majoritairement des femmes, souvent (mais pas exclusivement) issues des classes populaires, qui occupent des emplois à temps partiel avec des salaires très bas, fréquemment sous le seuil de pauvreté. Cette précarité est historiquement consubstantielle au dispositif malgré les efforts institutionnels faits pour reconnaître ce métier, notamment avec la création du statut d'AESH en 2014, la possibilité d'obtenir un CDI après trois ans, et plus récemment la mise en place des AESH référentes.

Chevalier et al. positionnent les AESH dans une histoire de la démocratisation scolaire où l'hétérogénéité des élèves a conduit les différents gouvernements à promouvoir ou créer des groupes professionnels pour suppléer les enseignants dans leurs missions, d'abord des « professionnels non enseignants » (CO-Psy, CPE), puis des travailleuses plus précaires et moins formées, que Chevalier et al. nomment « *techniciennes de l'éducation* » (2023). Ces travailleuses ont pour caractéristiques d'être moins formées, moins qualifiées, dans des situations d'emploi plus précaires, moins payées et moins représentées dans les instances de négociations professionnelles, ce qui les rend plus vulnérables.

Maguet ajoute une dimension humaine et psychologique en se penchant sur la vulnérabilité des AESH elles-mêmes. Grâce à des portraits détaillés, elle montre comment les conditions de travail se traduisent en souffrance vécue. La thèse documente l'usure liée non seulement à la précarité, mais aussi au surinvestissement affectif et à la gestion constante des émotions (celles de l'élève et les siennes) dans un contexte de manque de temps d'échange et de lieux pour parler des dilemmes éthiques rencontrés. La posture de *care* peut rendre l'accompagnante « *perméable aux souffrances des élèves* », créant un risque pour leur propre santé psychique.

Cette grille de lecture permet de comprendre que la précarité des AESH n'est pas seulement économique, mais aussi symbolique, liée à l'invisibilité d'un travail jugé « naturel » plutôt que technique, et affective (Maguet, 2023).

1.2. Une professionnalité paradoxale

La question de la professionnalité des AESH est centrale et paradoxale. D'une part, toutes les analyses convergent pour souligner le caractère peu qualifié de l'emploi (faible niveau de diplôme requis, référentiel métier relevant principalement du « care », conditions de travail précaires).

D'autre part, nombreuses sont les analyses qui soulignent la complexité de l'activité d'AESH :

"les accompagnantes sont pourtant assujetties à des tâches complexes que les enseignants disent souvent ne pas pouvoir assumer. Un autre paradoxe est à souligner : les enseignants plébiscitent la présence des accompagnantes tout en leur refusant des clés pour mieux connaître l'élève. Ainsi (dans une enquête réalisée en 2021) seules 46,6 % des assistantes sont destinataires du projet personnalisé de scolarisation de l'élève" (Toullec-Théry & Granger, 2023)

Plus précisément, la recherche pointe les dilemmes éthiques auxquels font face les AESH, et ce, dans trois registres (Maguet & Panissal, 2019) :

- par rapport à leur positionnement dans la vie de l'équipe éducative : jusqu'où aller dans le fonctionnement de la vie de classe, avec qui échanger au sein de l'équipe éducative ;

⁶ La mission a eu connaissance par la DEPP de la réalisation d'une enquête nationale de climat scolaire et de vécu professionnel des personnels des écoles et établissements scolaires qui inclurait un panel de 1000 AESH. Ces données, une fois exploitées, devraient venir combler un manque.

- dans l'aide à apporter aux élèves : jusqu'où aller pour permettre à l'élève d'être autonome, auquel s'ajoute le risque d'attachement réciproque ;
- enfin, les dilemmes en lien avec les normes institutionnelles, et notamment le principe d'inclusion universelle – tous les enfants ont-ils leur place à l'école ? – ou l'évaluation – comment évaluer de manière juste un ESH aidé par une AESH.

La thèse de Maguet donne un nom et une substance à cette complexité en identifiant les « *savoir-faire discrets* » des AESH. Il s'agit d'un ensemble de compétences et d'actions subtiles, non prescrites, qui sont pourtant essentielles au bon déroulement de l'accompagnement. L'approche ethnographique de Maguet lui permet de documenter ces gestes du quotidien, qui se déploient à deux niveaux :

- À l'endroit des élèves : les AESH doivent faire preuve d'anticipation (prévoir une crise, préparer le matériel avant même la consigne, sentir la fatigue de l'élève), de transgression (autoriser une pause non prévue, adapter une règle de vie de classe, pour préserver le bien-être et la disponibilité de l'élève aux apprentissages).
- À l'endroit des enseignants : par des « petites attentions » (gestes de soutien à l'enseignant(e) pour maintenir un climat de classe serein), une aide à l'autorité (intervenir discrètement pour rappeler un élève à l'ordre et soutenir l'enseignant) et une aide à d'autres élèves, ce qui, bien que non prescrit, fluidifie le fonctionnement de la classe et favorise l'inclusion du groupe.

Or dans le même temps, le travail des AESH est caractérisé par une grande solitude et un manque de repères, « *un quotidien marqué par la débrouille* » (Chevalier et al., 2022).

1.3. Des besoins en formation, objet de l'attention de la recherche

Le « déficit de formation » est un constat quasi unanime de la recherche internationale. En France, la formation initiale de 60 heures est jugée très insuffisante au regard de la complexité des tâches. Le recours important aux supports numériques (que ce soient les 30h de la formation initiale sur m@gistère⁷, ou les plate-formes comme Cap école inclusive⁸), par ailleurs très riches dans leurs contenus, ne semble pas adapté aux AESH, que ce soit en raison d'une certaine fracture numérique, d'une offre abondante qui rend difficile son exploration ou d'un affichage « enseignants » ou public mixte qui peut être dissuasif (Aissani, 2023).

Ce manque de formation a des conséquences directes sur la qualité de l'accompagnement.

Les recherches pointent la nécessité de formations qui dépassent le simple cadre technique. Les AESH expriment le besoin d'espaces de parole et de délibération pour gérer les dilemmes éthiques et l'affect. Surtout, l'enjeu majeur réside dans la mise en place de formations conjointes avec les enseignants. Comme le montrent les analyses didactiques, l'efficacité de l'aide dépend de la compréhension par l'AESH des enjeux de savoir et des techniques pédagogiques choisies par l'enseignant. Sans cette culture commune, l'aide peut devenir un obstacle. Le conseil scientifique de l'éducation nationale (CSEN) insiste sur ce point, recommandant que les aides humaines soient « formées et supervisées par les enseignants pour mettre en œuvre une intervention pédagogique efficace ».

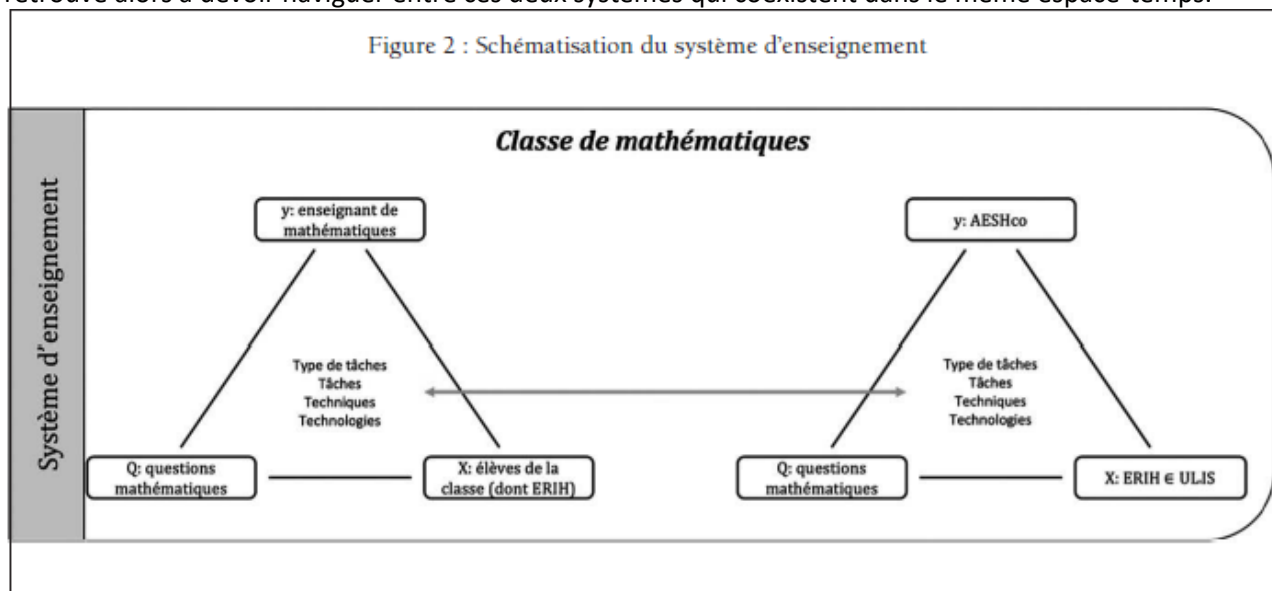
La recherche met également en avant le risque d'un effet contre-productif d'une AESH trop bien formée aux côtés d'un enseignant qui ne l'est pas. C'est ce que Michael F. Giangreco décrit comme le « piège de la formation » (*training trap*) soit le fait que les enseignants abandonnent une part toujours plus grande de la responsabilité pédagogique des élèves handicapés aux AESH, sous prétexte que ces AESH reçoivent une petite formation et ont pour mission l'accompagnement des AESH, et que plus elles sont formées, plus ils supposent que cela signifie qu'elles sont désormais pleinement capables et préparées à soutenir les élèves d'une manière similaire à un enseignant qualifié voire spécialisé (Giangreco, 2021).

⁷ Le catalogue des offres de formation sur M@gistère susceptibles d'intéresser les AESH ne comporte pas moins de 49 modules répartis en 8 catégories parmi lesquelles : l'accompagnement des élèves, le développement personnel, le développement de carrière, l'utilisation du numérique, les valeurs de la République. Les contenus sont élaborés par des experts : des spécialistes en neurosciences cognitives, des chargés d'étude ou des formateurs académiques.

⁸ Cap Ecole inclusive renferme nombre de ressources que les AESH peuvent mobiliser pour répondre aux besoins de leurs élèves, pour mieux connaître les différents types de handicap, mais aussi pour se sensibiliser aux exigences du travail d'équipe, coopérer avec la famille ou gérer les conflits.

1.4. La place de l'AESH dans la classe : un système complexifié

L'introduction d'une AESH dans la classe modifie profondément sa structure. La recherche didactique, notamment les travaux de Marie Toullec et Frédéric Dupré, modélise cette nouvelle configuration comme un « système d'enseignement complexifié » (Dupré, 2023; Nédélec-Trohel & Toullec-Théry, 2010). À côté du « Système Didactique Principal (SDP) », piloté par l'enseignant et incluant toute la classe, émerge un « Système Didactique Auxiliaire (SDA) », piloté par l'AESH et centré sur l'élève accompagné. L'élève se retrouve alors à devoir naviguer entre ces deux systèmes qui coexistent dans le même espace-temps.



Source : (Dupré, 2023), p. 97

Cette configuration est également décrite comme un « système bicéphale dissymétrique », l'enseignement pour un ESH étant pris en charge par deux adultes, dont l'un qui « parle fort » quand l'autre « chuchote » (Nédélec-Trohel & Toullec-Théry, 2010).

La recherche, en France et à l'international, pointe que la relation entre l'enseignant et l'AESH est souvent marquée par une absence de collaboration et de planification conjointe. Les enseignants, tout en plébiscitant la présence de l'AESH, délèguent de fait la responsabilité pédagogique de l'élève. Faute d'indications claires, l'AESH est contrainte d'improviser, adoptant souvent une « position surplombante » (Toullec-Théry & Granger, 2023) pour justifier sa présence. Cette dynamique crée une concurrence involontaire et place l'élève dans une situation de double sollicitation potentielle de la part de l'enseignant et de l'AESH. En pratique, cette double sollicitation se traduit par une relation quasi exclusive à l'AESH, ce qui est au cœur du phénomène d'« écran aux apprentissages ».

2. L'AESH comme « écran aux apprentissages »

L'un des apports les plus critiques et les plus documentés de la recherche récente est la mise en évidence que l'accompagnement humain, loin d'être une aide inconditionnelle, peut paradoxalement faire « écran » à l'inclusion et aux apprentissages de l'élève. Ce concept, exploré en profondeur par des chercheurs comme Marie Toullec-Théry et Frédéric Dupré en France, et Michael F. Giangreco à l'international, décrit les mécanismes par lesquels la présence et l'action de l'AESH peuvent isoler l'élève, entraver son accès au savoir et freiner son autonomie.

2.1. Définir l'« écran » (Marie Toullec) : quand l'aide devient obstacle

La notion d'« écran » désigne une situation où l'AESH, par sa présence physique très proche et ses interventions constantes, s'interpose entre l'élève et son environnement d'apprentissage : l'enseignant, les savoirs, et les autres élèves. L'intention est d'aider, mais l'effet est d'isoler.

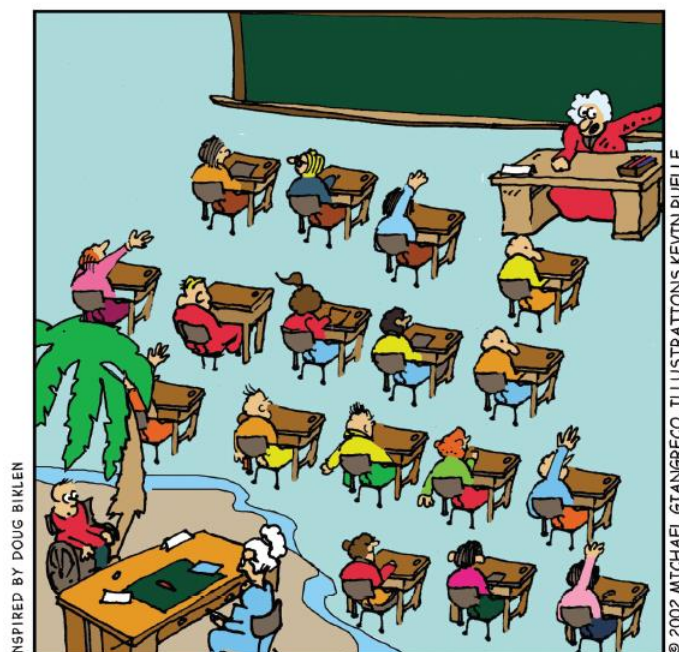
Marie Toullec-Théry a été l'une des premières en France à analyser finement ce phénomène d'écran. Elle observe que « la plupart du temps, l'accompagnante se tient à une distance intime de l'élève accompagné »

(Toullec-Théry & Granger, 2023). Elle met en évidence un paradoxe dans une étude de cas avec un élève avec TSA : l'enseignant et l'AESH désirent tous deux l'autonomie de cet élève et ses interactions avec les pairs, mais leurs pratiques vont à l'encontre de ces objectifs. L'AESH, en répétant systématiquement les consignes de l'enseignant, « dissocie l'élève du collectif de la classe ». L'origine de ce comportement est à chercher dans la dynamique du binôme enseignant-AESH. L'enseignant, novice et angoissé par les possibles « dérapages » de l'élève, délègue à l'AESH une mission de contrôle comportemental. Cette délégation conduit l'AESH à une omniprésence qui, paradoxalement, génère l'angoisse et le rejet chez l'élève.

Le conflit entre X. et l'AESH ne naît donc pas strictement de la distance intime entre eux, mais du fait que l'enseignant délègue à l'AESH un certain nombre de tâches qui incombent normalement au système enseignant (aménagement des situations, maintien de Yohan dans le collectif). Cette délégation de responsabilités à l'AESH [...] atteste qu'il y a alors un risque de relégation de l'élève (exclusion du groupe) au sein même de la classe. (Toullec, 2020)

L'AESH, n'ayant ni la formation ni la mission de rendre les savoirs accessibles, se concentre sur la tâche et le comportement, faisant ainsi écran aux apprentissages et reléguant l'élève à un statut d'« invité » dans la classe, exclu « de l'intérieur ».

Les apprentissages s'effectuent principalement dans le contexte des interactions humaines, la réussite des ESH dans les apprentissages sera corrélée à l'intensité et à la qualité des interactions avec l'adulte, et seront d'autant meilleurs que celui-ci est qualifié (Cullen et al., 2022). Or de fait, les ESH accompagnés par des AESH interagissent principalement avec leur AESH plutôt qu'avec l'enseignant de la classe ou leurs pairs. Ce qui se traduit par le paradoxe relevé par Michael F. Giangreco : « le personnel le moins bien payé, le moins qualifié et souvent insuffisamment encadré a été affecté à l'accompagnement des élèves présentant les caractéristiques d'apprentissage et de comportement les plus difficiles » (Giangreco, 2021). Il a produit un dessin illustratif de cet isolement :



ISLAND IN THE MAINSTREAM
MRS. JONES AND MRS. COOPER ARE
STILL TRYING TO FIGURE OUT WHY FRED
DOESN'T FEEL LIKE PART OF THE CLASS.

Les recherches didactiques ont permis de décomposer ce phénomène général d'isolement de l'ESH avec son AESH en une série d'obstacles concrets et observables qui se manifestent dans l'interaction quotidienne en classe.

2.2. Les obstacles didactiques qui contribuent à ce phénomène d'écran (Frédéric Dupré)

À travers des études de cas fines en classe de mathématiques, Frédéric Dupré a identifié plusieurs phénomènes récurrents qui illustrent comment le système didactique auxiliaire (SDA) piloté par l'AESH peut nuire à l'engagement de l'élève dans le système didactique principal (SDP) de l'enseignant (Dupré, 2023).

2.2.1. La désynchronisation du temps didactique

L'un des risques majeurs est la désynchronisation temporelle. Dans une étude de cas, une élève, Caroline, doit réaliser un exercice sur les critères de divisibilité. Une question nécessite de poser une division. L'AESH l'engage dans une technique d'approximation par multiplications successives, très coûteuse en temps. Lorsque l'enseignante demande de passer à l'activité suivante, l'AESH insiste pour finir la division, indiquant « *on a presque fini* ». Résultat : l'élève reste mobilisée dans le SDA sur la tâche précédente pendant que le reste de la classe avance. Dupré conclut : « *Le second obstacle à l'étude mis en évidence par cet épisode réside dans la désynchronisation du temps personnel de l'élève vis-à-vis des cadres produits par le SDP. En effet, Caroline se trouvant contrainte de rester engagée dans le SDA, elle ne pourra pas prendre place au sein du SDP pendant l'ensemble de la phase 2* ». L'élève est physiquement présent, mais didactiquement absent.

2.2.2. Des élèves potentiellement empêchés de s'engager dans la situation d'apprentissage souhaitée par l'enseignant

L'AESH, n'ayant pas toujours une connaissance précise des enjeux didactiques, peut introduire des techniques qui font obstacle à l'apprentissage visé. Dans une autre étude, l'enseignante propose une activité pour introduire l'égalité des fractions via une comparaison visuelle de surfaces (tablettes de chocolat). Elle souhaite que les élèves découvrent par eux-mêmes la technique du coloriage. Cependant, au sein du SDA, l'AESH prend les devants, prend l'initiative de montrer à l'élève qu'il faut colorier ce qui a été mangé sur les tablettes de chocolat, sans la laisser chercher. Ce faisant, elle introduit et met en œuvre une technique faible, et elle empêche la dévolution, c'est-à-dire le processus par lequel l'élève prend la responsabilité de résoudre le problème.

2.2.3. La superposition des discours et l'empêchement des interactions

La proximité physique constante de l'AESH génère deux autres types d'écrans. Premièrement, la « *superposition des discours* » : l'AESH s'adresse à l'élève en même temps que l'enseignant parle à la classe. L'élève est alors confronté à un dilemme cognitif : quel discours écouter ? Deuxièmement, cette proximité fait « *écran aux interactions avec les pairs* ». Dupré observe que même lors de travaux de groupe, la présence de l'AESH inhibe les échanges entre l'élève accompagné et ses camarades, les interactions se limitant au duo AESH-élève.

2.3. En conclusion, les AESH, un dispositif « à tout faire », inefficace sur les apprentissages et qui témoigne de représentations relevant du « validisme »

2.3.1. Les AESH, exemples de la « loi du marteau », le regard international de Michael F. Giangreco

Les travaux de l'Américain Michael F. Giangreco, menés sur plusieurs décennies, offrent une perspective internationale qui corrobore et enrichit les constats français. Le chercheur pointe les nombreux « *effets délétères involontaires* » liés à la surutilisation des accompagnants, une surutilisation qu'il explique par la loi du marteau de Maslow. La loi de l'instrument, loi du marteau, marteau de Maslow ou marteau d'or est un biais cognitif qui implique une confiance excessive accordée à un outil. Comme le formule Abraham Maslow en 1966, « *j'imagine qu'il est tentant, si le seul outil dont vous disposiez est un marteau, de tout considérer comme un clou* ».

Décliné pour l'école inclusive, cela se traduit par le fait que si le seul moyen à disposition semble être l'AESH, on l'utilisera pour toutes les situations. Les exemples donnés par Giangreco sont très illustratifs :

Un élève a besoin de plus de temps d'enseignement ou de soutien – assignez un AESH. Un nouvel élève en situation de handicap (par exemple, déficience intellectuelle, autisme) va intégrer l'école – assignez un AESH. Un élève présente des troubles du comportement – assignez un AESH. Un enseignant exprime un besoin de soutien..., un parent souhaite

s'assurer que son enfant ne soit pas perdu dans la masse..., une équipe souhaite protéger un élève du harcèlement ou faciliter les interactions avec ses pairs – assignez un AESH.

On comprend dans ce contexte que, faute d'usage d'autres instruments plus adaptés, la concentration sur la demande d'AESH produise à la fois un excès de recours et une insatisfaction sur les résultats obtenus. Par ailleurs, si pour améliorer la scolarisation des ESH on insiste sur l'importance de clarifier les missions des AESH, ou sur leur formation, on risque de retomber dans le « piège de la formation » évoqué précédemment.

2.3.2. Une mesure d'impact négative des AESH sur les apprentissages en Angleterre

L'ensemble de ces éléments peut expliquer que dans les études d'impact (reposant sur des méthodologies quantitatives), une corrélation négative ait été observée entre l'accompagnement humain et les résultats scolaires. Ainsi au Royaume-Uni, le projet de recherche gouvernementale DISS (*deployment and impact of support staff*) a mesuré l'impact de l'aide d'une assistante d'une part sur l'attitude des élèves à l'égard de l'apprentissage et d'autre part sur les résultats scolaires (Blatchford et al., 2011; Webster et al., 2010). Les résultats montrent que l'aide d'une assistante n'impacte positivement ni les attitudes des élèves en situation de handicap ni leurs apprentissages. Un impact négatif existe même sur les progrès scolaires des élèves. Ainsi, plus les élèves en situation de handicap reçoivent une aide de l'assistante, moins ils progressent en anglais, en mathématiques et en sciences. Ces résultats ont induit une évolution des missions des assistants anglais vers un service à la classe.

2.3.3. Ce que le recours systématique aux AESH révèle : la force du « validisme » dans le système scolaire

Le « validisme » désigne le fait de considérer le non-handicap comme la norme et de voir le handicap comme une anomalie à corriger, un déficit (notamment sur le plan des compétences scolaires), plutôt qu'une différence à inclure. Ainsi les travaux de psychologie sociale montrent que les élèves en situation de handicap sont perçus comme « *plus chaleureux que compétents* », et cela est confirmé par une étude sur la représentation du handicap dans le système scolaire français au travers des personnels de direction et des enseignants menée par Caroline Huron, Mickaël Jury, Odile Rohmer (Cour des Comptes, 2024)⁹.

Cette représentation a des conséquences sur la conception de l'école inclusive. Ainsi dans l'étude précédemment citée, la majorité des participants ont une conception de l'école inclusive majoritairement ancrée dans le paradigme intégratif : l'école inclusive vise à accueillir les élèves en situation de handicap et les élèves à besoins spécifiques. A peine un quart indiquent que l'école inclusive vise à répondre aux besoins sociaux et académiques de ces mêmes élèves et un autre quart à considérer l'école inclusive comme une école qui vise à répondre aux besoins sociaux et académiques de tous les élèves.

Pour Giangreco ces représentations s'expliquent par la façon dont l'école inclusive s'est déployée : en insistant initialement sur le volontariat des équipes, en indiquant que cette scolarisation ferait l'objet d'un accompagnement par des AESH, que cela n'impliquait pas de modifier les pratiques pédagogiques, on n'a pas questionné les représentations des personnels de la communauté éducative sur le handicap.

En conclusion, qu'ils soient analysés sous l'angle didactique, sociologique ou systémique, que ce soient des travaux français ou internationaux, les travaux de recherche convergent pour montrer que l'accompagnement humain, lorsqu'il est conçu comme une prothèse individuelle et non comme un soutien au système, risque de devenir un puissant écran aux apprentissages et même à l'inclusion sociale de l'élève.

⁹ En psychologie sociale, les croyances véhiculées sur un groupe social donné sont mesurées par l'intermédiaire des stéréotypes. Ceux-ci peuvent être analysés en référence aux modèles actuels du jugement social indiquant que les jugements se déclinent en deux dimensions (pour une synthèse de ces modèles, Abele et al., 2021) :

- la première, nommée « chaleur », est liée aux qualités sociales et morales des individus et traduit des qualités telles qu'être gentil, sympathique, franc et des défauts tels qu'hypocrite, sournois ou malhonnête ;
- la seconde, nommée « compétence », fait référence aux capacités des individus et recouvre des qualités telles que consciencieux, intelligent ou motivé et des défauts tels que lâche, incapable ou sans ambition.

Dans cette perspective, la plupart des groupes sociaux ne sont pas uniformément dévalorisés mais font l'objet d'un jugement « mixte », c'est-à-dire d'une évaluation négative sur une de ces deux dimensions, mais positive sur l'autre. La plupart des études sur le handicap mettent ainsi en évidence que les personnes en situation de handicap sont mieux jugées sur la dimension de « chaleur » que sur celle des « compétences »

Marie Toullec résume ainsi : « *l'école inclusive peine à advenir, elle conserve l'idée d'un accueil des élèves en situation de handicap, sans faire en sorte que l'enseignement soit substantiel.* » (Toullec-Théry & Granger, 2023).

Ces éléments ne remettent pas en cause toutefois l'impact positif de la scolarisation en milieu inclusif (par opposition à des établissements spécialisés) des élèves en situation de handicap. Un article récent, reposant sur les résultats de nombreuses recherches indique ainsi qu'un contexte inclusif, en comparaison à un contexte spécialisé, obtient des effets majoritairement positifs (parfois nuls, mais jamais négatifs) sur les résultats scolaires et les contacts sociaux des élèves avec besoins éducatifs particuliers. De plus, une éducation inclusive ne génère pas de conséquences défavorables en termes d'apprentissages pour les élèves sans besoins éducatifs particuliers. L'impact positif dépend cependant fortement des systèmes de croyances sous-jacentes des enseignants (Dignath et al., 2022).

3. Vers des conditions d'efficacité de l'intervention

Face au constat critique des effets potentiellement négatifs de l'accompagnement sur la réussite scolaire des ESH, la recherche ne se contente pas de mener une analyse critique mais explore également les conditions qui permettraient de rendre l'intervention de l'AESH réellement efficace et bénéfique pour l'élève. L'enjeu est de transformer l'aide d'un possible obstacle en un véritable levier pour l'accessibilité didactique.

3.1. Repenser le droit commun et faire évoluer les représentations

Les premières préconisations mises en avant par Giangreco, et implicites dans les travaux de Huron et al. sur la représentation du handicap dans le système scolaire au travers des personnels de direction et des enseignants (Cour des Comptes, 2024), visent le droit commun :

1. Contrer les représentations, et notamment le validisme ;
2. Mettre en œuvre pour chaque élève des objectifs d'apprentissage individualisés au sein d'une expérience collective ;
3. Évaluer les besoins, et y répondre, potentiellement avec des ressources de droit commun :

Par exemple, si un élève dyscalculique a besoin d'un soutien supplémentaire en mathématiques, quel est le personnel scolaire le plus qualifié pour l'accompagner ? S'agit-il : (a) d'une AESH qui se dit peu compétente et mal à l'aise en mathématiques ; (b) de l'enseignant spécialisé/de soutien, qui n'a peut-être pas de solides connaissances en mathématiques ; ou (c) du professeur de mathématiques ou d'un spécialiste ? Si un élève de lycée a besoin d'aide pour ses transitions entre les classes, est-il préférable de faire appel à une AESH ou à un camarade de classe qui effectue la transition entre les mêmes classes ? (Giangreco, 2021)

En complément de cette évolution du droit commun, les travaux de recherche insistent pour une évolution du rôle de l'AESH, d'une aide à l'élève à une aide à la classe.

3.2. Faire évoluer le rôle des AESH d'une aide à l'élève à une aide à la classe

Une recommandation forte et transversale est de faire évoluer la conception du rôle de l'AESH. Plutôt qu'une aide attachée à un individu, l'accompagnement devrait être pensé comme un soutien au système d'enseignement dans son ensemble. Cela implique une plus grande flexibilité dans l'intervention. L'AESH ne serait plus systématiquement en « distance intime » avec un seul élève, mais pourrait intervenir auprès de différents élèves, faciliter le travail en petits groupes, ou préparer du matériel, libérant ainsi du temps pour que l'enseignant, l'expert pédagogique, puisse travailler plus directement avec l'élève à besoins particuliers.

Cette approche collective n'empêche pas de penser un véritable projet éducatif individualisé pour les élèves reposant sur une évaluation fine et continue du besoin réel de l'élève et de ses objectifs d'apprentissage. La recherche suggère que le besoin d'aide n'est pas constant. Il doit être « *considéré de manière située en prenant en compte les potentialités de l'élève et les caractéristiques du savoir en jeu au sein d'un chapitre* » (Dupré, 2023). Un élève peut être très à l'aise dans un domaine (par exemple, la géométrie) et ne pas nécessiter d'aide, mais en avoir besoin dans un autre (résolution de problèmes). L'attribution d'un quota

d'heures d'accompagnement ne devrait pas se traduire par une présence systématique, mais par une ressource mobilisable en fonction des besoins réels, identifiés conjointement par l'équipe pédagogique.

Une intervention efficace n'est pas une intervention constante. La recherche met en évidence l'importance de l'« effacement » de l'AESH à des moments clés. Et notamment l'AESH doit savoir se mettre en retrait pour permettre à l'élève de s'engager dans une phase de recherche individuelle et de réflexion, interagir avec ses pairs, être en relation directe avec l'enseignant et le collectif classe. L'étude de Dupré (2023) sur une séquence de géométrie montre que l'un des gestes favorisant l'accessibilité est précisément « la mise en retrait du système auxiliaire » par l'AESH, qui adopte une « posture en retrait » à des moments opportuns. La modulation de la distance physique et interactionnelle est donc une compétence professionnelle clé.

3.3. L'importance de la collaboration, la planification conjointe, la formation et la supervision par l'enseignant

L'efficacité de l'AESH est directement corrélée à la qualité de sa collaboration avec l'enseignant, et plus encore au rôle actif de l'enseignant dans la stratégie pédagogique à adopter pour les ESH (Cullen et al., 2022). Pour éviter les interventions inadaptées ou la création d'un système didactique auxiliaire "étanche", un travail conjoint en amont des séances est indispensable. Ces temps de concertation, aujourd'hui quasi inexistant, sont cruciaux pour que l'enseignant puisse :

- Clarifier les enjeux de savoir : Préciser à l'AESH l'objectif d'apprentissage de la séance, au-delà de la simple réussite de la tâche.
- Partager les techniques attendues : Expliquer les méthodes et stratégies que les élèves doivent mobiliser pour ne pas que l'AESH en induise des non pertinentes.
- Anticiper les obstacles : Identifier les difficultés potentielles pour l'élève et définir les aides et adaptations pertinentes.
- Définir les rôles : Décider des moments où l'AESH doit intervenir et de ceux où elle doit se mettre en retrait pour favoriser l'autonomie de l'élève.

Ces « alliances pédagogiques » sont la condition sine qua non pour que l'articulation entre le SDP et le SDA soit fonctionnelle (Dupré, 2023).

L'efficacité passe par une montée en compétence des AESH, mais aussi par une reconnaissance du rôle de superviseur de l'enseignant. Le CSEN est très clair sur ce point : les aides humaines doivent être « *formées et supervisées par les enseignants pour mettre en œuvre une intervention pédagogique efficace* » (Conseil scientifique de l'éducation nationale, 2023). Cela implique de doter les enseignants de compétences pour former, guider et coordonner le travail de l'AESH. La supervision ne doit pas être vue comme un contrôle hiérarchique mais comme un pilotage pédagogique au service de l'élève.

La collaboration enseignant-AESH n'est pas la seule condition de réussite pour la scolarisation des ESH. Le CSEN (Conseil scientifique de l'éducation nationale, 2023) met également en avant :

- un travail en collaboration avec des professionnels de santé extérieurs (orthophoniste, ergothérapeute, psychomotricien...) ;
- mettre en place des adaptations et des aménagements des tâches et des évaluations scolaires, en fonction des besoins de l'élève, de manière à assurer l'accessibilité des apprentissages pour tous et la possibilité pour chacun de progresser ;
- l'utilisation de technologies adaptées : ordinateurs, tablettes avec des applications et des ressources numériques adaptées ;
- une communication fréquente et constructive avec les parents pour mieux identifier les besoins de l'élève.

3.4. Scénarii

Certains articles vont même jusqu'à définir des scénarii d'évolution et notamment Suc-Mella (2023). Dans cet article, l'auteur identifie trois modèles d'interactions, impliquant également le médico-social (peu fréquemment évoqué par ailleurs dans les travaux de recherche) :

1. L'enseignant-e délègue à l'AESH l'adaptation nécessaire pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, en s'appuyant sur le secteur médico-social pour organiser les conditions d'apprentissage. Dans ce cadre, l'enseignant reste dans une posture traditionnelle. Cela ne conduit pas à une école inclusive mais à une juxtaposition des élèves dans une même classe ;
2. L'enseignant-e détermine l'adaptation du programme pour que l'AESH la mette ensuite en œuvre, tout en ayant l'appui du secteur médico-social pour organiser les conditions d'apprentissage. Cela conduit à une école qui reste encore intégrative plutôt qu'inclusive;
3. L'enseignant-e détermine l'adaptation du programme pour une mise en œuvre ensemble avec l'AESH, en associant l'AESH à la conception, tout en ayant l'appui du secteur médico-social pour organiser les conditions d'apprentissage. Le rôle de l'enseignant reste central mais l'AESH est impliqué-e dans le pédagogique et dans l'approche médico-sociale, ce qui rend l'école inclusive plus pragmatique.

Dans ce dernier scénario,

l'enseignant reste central dans l'organisation pédagogique et dans la structuration de la classe. Mais on passe à une fonction de l'AESH qui est un véritable accompagnant de proximité, impliqué dans le « faire », mais également membre actif de la communauté éducative pour aider à penser l'organisation de la classe dans le sens le plus inclusif possible. On doit alors mesurer l'évolution des postures que cela implique pour tous les professionnels de l'école, mais aussi une évolution de fond qui est de faire basculer complètement le rôle de l'AESH d'auxiliaire de vie individuelle vers celui de mise en accessibilité de l'école, avec un rôle prioritaire de s'adapter à la diversité des situations de l'ensemble des élèves. (Suc-Mella, 2023)

Conclusion

L'état de la recherche sur l'accompagnement humain des élèves en situation de handicap dresse un tableau complexe et critique, qui est ancien (2010), a conduit à des évolutions dans de nombreux pays (Royaume-Uni et Portugal notamment, voir aussi annexe internationale) mais semble avoir été très peu pris en compte dans la politique publique en France. Alors que le recours aux AESH s'est imposé comme la réponse quasi-unique à l'impératif d'inclusion, les travaux scientifiques, tant en France qu'à l'étranger, convergent pour alerter sur les effets paradoxaux de ce dispositif. Loin d'être une panacée, l'accompagnement, tel qu'il est majoritairement pratiqué, peut se transformer en un puissant « écran aux apprentissages ».

Les analyses fines des interactions en classe ont révélé des mécanismes concrets d'obstacles : désynchronisation didactique, empêchement de la dévolution, superposition des discours, inhibition des interactions sociales, et maintien de l'élève dans une situation de dépendance. Ces phénomènes ne sont pas imputables à la seule personne de l'AESH, mais sont le symptôme d'un système d'enseignement complexifié, mal régulé, où le manque de formation, de collaboration et de clarification des rôles conduit à une délégation de la responsabilité pédagogique vers le personnel le moins qualifié. Le risque est paradoxalement d'appauvrir l'approche collective de la classe, en individualisant le suivi en marge du groupe classe.

La remise en question de cet « allant de soi » est donc un enjeu majeur. La recherche ne plaide pas pour la suppression des AESH, mais pour une transformation profonde de leur rôle notamment sur les apprentissages et de leur environnement de travail. L'efficacité de l'intervention repose sur un changement de paradigme : passer d'une aide individuelle centrée sur la compensation du handicap à un soutien flexible et intégré au système d'enseignement. Cela exige d'instituer des temps de collaboration et de formation conjointe pour les binômes enseignant-AESH, de clarifier les rôles en réaffirmant la responsabilité pédagogique de l'enseignant, et d'apprendre à moduler l'aide en fonction des besoins situés de l'élève. En

définitive, la question n'est plus de savoir s'il faut un accompagnant, mais comment faire pour que cet accompagnement devienne un véritable levier d'accessibilité et non un obstacle à l'inclusion.

Références

- Aissani, S. (2023). L'aesh en quête de formation. *Empan*, n° 132(4), 58-64. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/empa.132.0058>
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A., & Webster, R. (2011). The impact of support staff on pupils' 'positive approaches to learning' and their academic progress. *British Educational Research Journal*, 37(3), 443-464. <https://doi.org/10.1080/01411921003734645>
- Caraglio, M. (2019). *Les élèves en situation de handicap*. Presses Universitaires de France. <https://shs.cairn.info/les-eleves-en-situation-de-handicap--9782715401082>
- Chevalier, C., Imbert, A., & Jacquot, A. (2023). Qui sont les aesh ? Morphologie professionnelle et « prolétarianisation » de l'éducation. *Empan*, n° 132(4), 35-42. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/empa.132.0035>
- Chevalier, C., Imbert, A., & Jacquot, A. (2022). L'autonomie dans l'invisibilité. Les accompagnantes des élèves en situation de handicap. *La nouvelle revue du travail*, 20, Article 20. <https://doi.org/10.4000/nrt.11418>
- Conseil scientifique de l'éducation nationale. (2023). La boîte à idées du CSEN. quelques pistes pédagogiques fondées sur la recherche. <https://www.reseau-canope.fr/conseil-scientifique-de-leducation-nationale-site-officiel/publications-et-ressources/boite-a-idees-du-csen.html>
- Cour des Comptes. (2024). *L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap | Cahier analyses quantitatives*. <https://www.ccomptes.fr/fr/publications/l'inclusion-scolaire-des-eleves-en-situation-de-handicap>
- Cullen, M. A., Lindsay, G., Denne, L., Stanford, C., Beqirag, L., Elahi, F., Gemegah, E., Hayden, N., Kander, I., Lykomitrou, F., & Zander, J. (2022). *Special educational needs in mainstream schools : Evidence review*. Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Publications/Send/EEF_SEND_Evidence_Review.pdf
- Dignath, C., Rimm-Kaufman, S., van Ewijk, R., & Kunter, M. (2022). Teachers' Beliefs About Inclusive Education and Insights on What Contributes to Those Beliefs : A Meta-analytical Study. *Educational Psychology Review*, 34, 2609-2660.
- Dupré, F. (2023). Pratiques inclusives et articulations entre deux systèmes didactiques : L'accompagnement par un AESH est-il un obstacle ou un levier à l'accessibilité didactique. *Éducation et didactique*, 13(3), 93-112. <https://doi-org.scpo.idm.oclc.org/10.4000/educationdidactique.12305>
- Ebersold, S., Plaisance, E., & Zander, C. (2016). École Inclusive pour les élèves en situation de handicap; accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels. Rapport scientifique. Cnesco.
- Jury, M., Bergara, J., & Cochetel, G. (s. d.). Etude de la reconnaissance professionnelle des AESH. *La nouvelle revue - éducation et société inclusives*, 92, 157-172.
- L'aide humaine à l'École. Le livre des AESH. (2020). In C. Gallet & J. Puig (Éds.), *L'aide humaine à l'École*. Le livre des AESH. INSEI. <https://books.openedition.org/insei/2418>
- Giangreco, M. F. (2021). Maslow's Hammer : Teacher assistant research and inclusive practices at a crossroads. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 278-293. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1901377>
- Hérin-Theulière, H., & Toullec, M. (2024). École inclusive : Analyse didactique d'un dispositif d'autorégulation (DAR). *Revue hybride de l'éducation*, 8, 1-25. <https://doi.org/10.1522/rhe.v8i5.1825>
- Maguet, U., & Panissal, N. (2019). AESH au service d'une école inclusive et bienveillante : Quelles compétences éthiques ? *Pensée plurielle*, 49(1), 49-59. <https://doi.org/10.3917/pp.049.0049>

- Maguet, U. (2023). *Le travail de care des Accompagnants des élèves en situation de handicap, entre discrétion et vulnérabilité : La face cachée d'un métier essentiel* [Limoges]. <http://aurora.unilim.fr/ori-oai-search/notice/view/2023LIMO0056>
- Maslow, A. H. (Abraham H. (avec Internet Archive). (1966). *The psychology of science; a reconnaissance*. New York, Harper & Row. <http://archive.org/details/psychologyofscie00masl>
- Momiron, D., & Detchart, F. (2023). Être aesh. *Empan*, n° 132(4), 17-25. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/empa.132.0017>
- Mons, N., Chesné, J.-F., Helmeid, E., & Blanchard-Schneider, A. (2016). *Quelle école pour les élèves en situation de handicap ? Dossier de synthèse*. Cnesco. <https://www.cnesco.fr/fr/dossier-handicap/>
- Nédélec-Trohel, I., & Toullec-Théry, M. (2010). Interactions entre un professeur, un AVS et un élève handicapé en classe pour l'inclusion scolaire (CLIS). *Carrefours de l'éducation*, 29(1), 161-180. <https://doi.org/10.3917/cdle.029.0161>
- Nguyen, C., & Boutonnier, J. (2020). Politiques inclusives : Entretien avec une AESH, accompagnante des élèves en situation de handicap. *Empan*, 117(1), 67-73. <https://doi.org/10.3917/empa.117.0067>
- Preston, A. E. (1989). The Nonprofit Worker in a For-Profit World. *Journal of Labor Economics*, 7(4), 438-463. <https://doi.org/10.1086/298216>
- Suau, G. (2023). La prise de fonction des accompagnants des élèves en situation de handicap Référents (AESH-Référents). Quels problèmes professionnels ? *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 97(3), 31-44. <https://doi.org/10.3917/nresi.097.0031>
- Suc-Mella, P. (2023). Quelle place de l'aesh dans l'école inclusive ? *Empan*, 132(4), 108-115. <https://doi.org/10.3917/empa.132.0108>
- Toullec-Théry, M., & Granger, N. (2023). École inclusive et personnes accompagnantes des élèves en situation de handicap : État des lieux de la recherche. *Empan*, 132(4), 26-34. <https://doi.org/10.3917/empa.132.0026>
- Toullec-Théry, M., & Lacroix, F. (2024). L'école inclusive (Retz). https://www.researchgate.net/publication/381609202_L'ecole_inclusive
- Toullec, M. (2020). L' AESH, aide ou écran à l'inclusion scolaire? *ressources*, 22, 64-72. https://www.researchgate.net/publication/344206214_L'_AESH_aide_ou_ecran_a_l'inclusion_scolaire
- Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., & Russell, A. (2010). Double standards and first principles : Framing teaching assistant support for pupils with special educational needs. *European journal of special needs education*, 25(4), 319-336.

Le cadre d'emploi contractuel des AESH : des progrès réels et des limites structurelles

Les AESH ont vu leurs effectifs croître de manière spectaculaire au cours de la dernière décennie, afin de répondre à l'augmentation continue du nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire. Avec plus de 140 000 agents, elles constituent désormais le premier groupe de personnels non enseignants de l'Éducation nationale.

Leur mission s'inscrit dans la mise en œuvre du droit à compensation, principe posé par la loi du 11 février 2005. À l'école, ce droit se traduit notamment par l'attribution d'un accompagnement humain lorsque les besoins de l'élève en situation de handicap ne peuvent être satisfaits par les seules adaptations pédagogiques. Pourtant, malgré leur rôle opérationnel dans la réalisation effective de ce droit, le cadre d'emploi des AESH demeure caractérisé par une précarité structurelle. Celle-ci se manifeste par des rémunérations faibles en raison des quotités de travail réduites, ainsi que des pratiques de gestion hétérogènes, une offre de formation encore lacunaire et l'absence de véritables perspectives de carrière.

Pour répondre à ces fragilités, les pouvoirs publics ont progressivement instauré un dispositif de contractualisation plus protecteur : harmonisation des conditions d'emploi, accès au contrat à durée indéterminée (CDI) après trois ans d'exercice, revalorisations salariales (grille indiciaire, indemnité de fonctions, primes REP/REP+), et développement d'actions de professionnalisation. Si ces mesures contribuent à une certaine stabilisation du métier, elles demeurent insuffisantes pour garantir une sécurisation professionnelle durable.

Ces avancées butent en effet sur un obstacle majeur : le maintien structurel d'un temps de travail incomplet pour la quasi-totalité des AESH. À missions identiques, aucune évolution significative ne permet d'envisager un accès généralisé au temps complet, offrant une véritable stabilité professionnelle et financière. Cette contrainte, liée à la nature même de l'accompagnement humain — limitée au temps scolaire — et à l'organisation du système éducatif, réduit la portée des réformes engagées et perpétue une précarité salariale difficilement surmontable.

Ainsi, l'accompagnement humain, pilier opérationnel du droit à compensation, se trouve aujourd'hui fragilisé par un modèle reposant sur la massification des recrutements sans refonte du cadre d'emploi. Pour garantir la qualité et la continuité de l'aide apportée aux élèves, il devient indispensable de repenser l'articulation entre les missions confiées aux AESH, leurs conditions d'exercice et leur statut, condition nécessaire à la réalisation effective des ambitions d'une école véritablement inclusive.

1. Un recrutement par voie contractuelle pour une adaptation souple à la couverture des besoins d'accompagnement humain

L'histoire du statut des Accompagnantes des Élèves en Situation de Handicap (AESH), anciennement Auxiliaires de Vie Scolaire (AVS), est inséparable de la croissance rapide de la scolarisation des élèves en situation de handicap dont témoigne la progression constante de leur nombre. Ainsi, sur la période 2006 – 2024, le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire a triplé, avec une progression encore plus marquée dans le second degré¹⁰. À la rentrée 2025, 520 600 élèves en situation de handicap sont scolarisés dans les établissements scolaires¹¹.

1.1. Les auxiliaires de vie scolaire (AVS), point de départ de la trajectoire

Le dispositif d'accompagnement humain à l'école trouve son origine dans la création, en 2003, du statut d'Auxiliaire de Vie Scolaire (AVS). Celui-ci résulte de la volonté de l'État de structurer l'aide apportée aux

¹⁰ Weber A., 2025, "Évolution de la scolarité en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap entre 2006 et 2024", *Note d'Information*, n° 25-63, DEPP. <https://doi.org/10.48464/ni-25-63>

¹¹ Selon le nombre indiqué sur la page dédiée « La scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers » le site du ministère <https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-besoins-educatifs-particuliers-1022>

élèves en situation de handicap à une période où les besoins deviennent plus visibles. Les fonctions remplies par ces personnels, à partir de la rentrée 2003, devaient être assurées par des assistants d'éducation, bénéficiant de conditions de recrutement, d'encadrement et de formation spécifiques, prévues à l'article L.351-3 du code de l'éducation et dans le décret du 6 juin 2003. Il est vrai cependant que l'inspiration du dispositif à l'origine postulait même le principe du renouvellement régulier des personnels en charge de l'accompagnement des élèves handicapés (AVS-i), conformément aux dispositions législatives et réglementaires qui avaient instituées les AED, qui limitait à six ans la durée de leur emploi.

Très rapidement, la demande d'accompagnement humain dépasse les capacités du dispositif initial. À partir de 2005, deux dynamiques simultanées accélèrent la montée en charge. D'une part, la loi de programmation pour la cohésion sociale (dite « loi Borloo »)¹² déploie massivement les contrats aidés (CUI-CAE), permettant de mobiliser une main-d'œuvre nombreuse et faiblement coûteuse pour répondre aux besoins croissants en accompagnement. D'autre part, la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances consacre le droit à la scolarisation en milieu ordinaire et renforce le droit à compensation, ce qui entraîne une augmentation importante des notifications d'aide humaine émanant des MDPH¹³. La période 2003-2005 révèle une promesse de professionnalisation immédiatement contredite. Il est alors demandé aux IA-DSDEN de mobiliser préférentiellement, notamment dans les classes de petite et moyenne sections d'école maternelle, des personnels recrutés sur des contrats d'accompagnement vers l'emploi pour assurer les fonctions d'aide à l'accueil et à la scolarisation des élèves handicapés (ASEH)¹⁴.

En deux ans, l'État a créé un cadre institutionnel reconnaissant la spécificité éducative de l'accompagnement (exigence de diplôme, formation obligatoire, droit public), puis a contourné ce cadre en y injectant une main-d'œuvre moins chère, moins formée et plus volatile. Cette contradiction ne sera pas résolue jusqu'en 2014-2017, avec la création du statut unique d'AESH qui reviendra à une logique proche des AVS (exerçant sous statut d'AED), mais après une décennie de précarité accumulée et de rotation des personnels.

Face à l'ampleur des besoins et à la fragilité du statut des AVS, l'État a donc engagé à partir de 2013-2014 une réforme visant à professionnaliser et stabiliser ces personnels. Cette réforme conduit à la création du statut d'Accompagnant d'Élèves en Situation de Handicap (AESH), appelé à remplacer progressivement les AVS et à offrir des conditions d'emploi plus homogènes et un accès au CDI après plusieurs années d'exercice.

Le statut des accompagnantes des élèves en situation de handicap (AESH) est créé par la loi n° 2013-1278 du 29 décembre 2013 de finances pour 2014 qui a introduit l'article L. 917-1 du code de l'éducation 2014 qui a instauré un statut autonome pour cette catégorie d'agents, désormais recrutés par des contrats de droit public à durée indéterminée au terme de six années de travail en contrat à durée déterminée (CDD)¹⁵.

1.2. Une croissance très rapide des effectifs d'AVS/AESH

Le graphique ci-dessous présente l'évolution du nombre d'AESH en distinguant les effectifs en personnes physiques (source DEPP – Panorama statistique 2024-2025, dossiers de presse et lois de finances) et en équivalents temps plein (ETP).

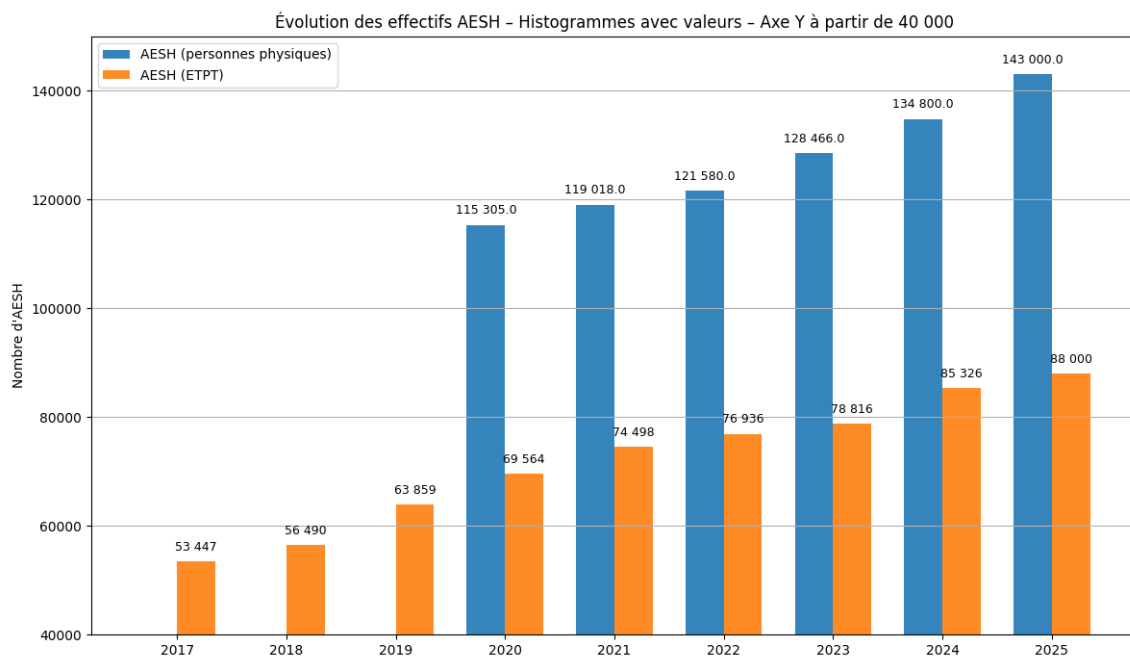
¹² Loi n° 2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale.

¹³ Christophe Chevalier, Arthur Imbert et Alicia Jacquot, « L'autonomie dans l'invisibilité. Les accompagnantes des élèves en situation de handicap », La nouvelle revue du travail, 20, 2022.

¹⁴ Circulaire interministérielle DGAS/SD3 C n° 2005-390 du 19 août 2005 relative à la scolarisation des élèves handicapés : préparation de la rentrée scolaire 2005

¹⁵ L'article 124 de la loi n° 2013-1278 du 29 décembre 2013 de finances pour 2014, publiée au Journal officiel le 30 décembre 2013, a modifié le code de l'éducation pour créer le statut des Accompagnants des Élèves en Situation de Handicap (AESH). L'article remplace les mentions relatives aux assistants d'éducation par celles des accompagnants des élèves en situation de handicap. Les AESH sont recrutés sous contrat de droit public et peuvent bénéficier d'un contrat à durée indéterminée (CDI) après six années continues d'engagement. Cette modification s'inscrit dans le contexte de la loi du 8 juillet 2013, loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, publiée le 9 juillet 2013, laquelle pose les fondements d'une école inclusive. Elle concrétise l'engagement de faire de l'éducation une priorité nationale, en incluant des mesures pour l'accompagnement des élèves en situation de handicap.

Évolution des effectifs AESH en ETPT et en personnes physiques entre 2017 –2025)



ETPT sur la période 2017–2022 : source rapport IGESR – IGF avril 2022

Personnes physiques uniquement à partir de 2020 : source DEPP – Panorama statistique 2024-2025, dossiers de presse et lois de finances) Les années 2017–2019 apparaissent comme non disponibles pour les personnes physiques)¹⁶

Les effectifs d'AESH ont progressé de 115 000 à près de 143 000 personnes entre 2020 et 2025, soit une hausse de 24 %. En équivalents temps plein, la progression est de 69 564 à 88 000 ETP sur la même période (+26 %), traduisant à la fois la création d'environ 10 000 emplois budgétaires sur 2022-2023 et une stabilité de la quotité moyenne autour de 63 %. La tendance projetée pour 2025 situe l'emploi total autour de 143 000 AESH, représentant environ 88 000 ETP.

Parmi les personnels non enseignants (353 900 personnes), les accompagnantes d'élèves en situation de handicap (AESH) constituent la majorité des personnels d'assistance éducative (193 400 au total). Les personnels d'assistance éducative, selon la présentation des statistiques du ministère, tous non titulaires, rassemblent les 58 700 assistants d'éducation (AED), et les plus de 140 000 AESH.

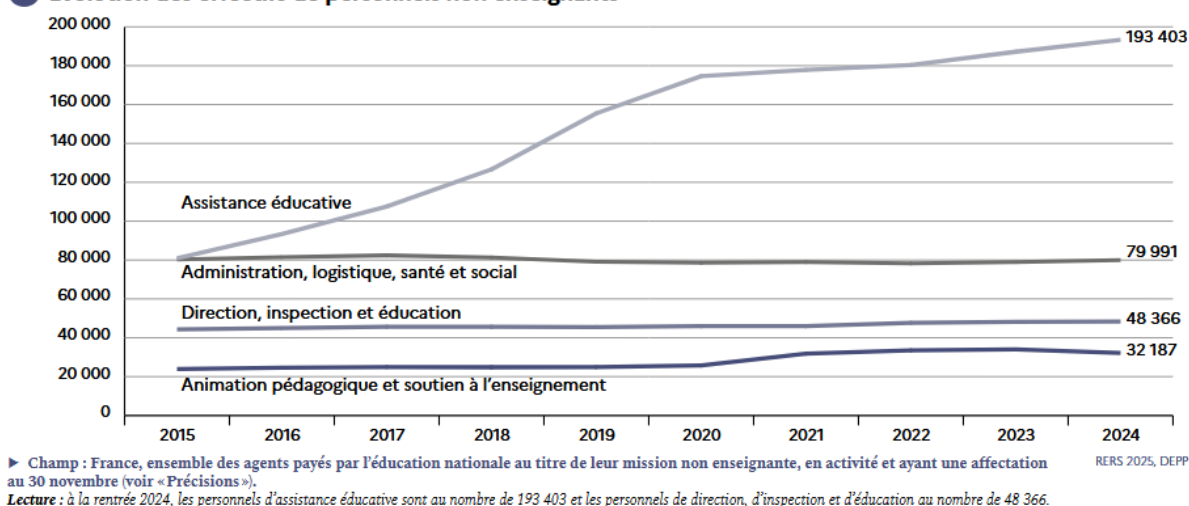
Depuis 2015, la progression des effectifs de personnels non enseignants relevant de l'enseignement scolaire est principalement portée par l'augmentation très marquée des personnels d'assistance éducative, du fait d'un recrutement massif d'AESH dont les effectifs ont crû de 139 % entre 2015 et 2021¹⁷.

Le graphique reproduit ci-dessous, d'après l'édition 2025 des Repères et références statistiques, publié par la DEPP, témoigne de l'essor de cette population au sein de la population des non-enseignants du ministère.

¹⁶ Avant 2014, il n'existe pas d'« AESH » comme catégorie statistique : l'accompagnement est assuré par des AVS sous statut d'AED et par des contrats aidés (EVS, CUI-CAE, etc.) et ces personnels apparaissent dans les statistiques MEN/DEPP sous d'autres rubriques (vie scolaire, contrats aidés), pas sous l'intitulé AESH. Après 2014 et jusqu'en 2020, les AESH ne font pas l'objet d'un décompte séparé avec les derniers AVS ou « contrats aidés » assurant des fonctions similaires.

¹⁷ DEPP, Repères et références statistiques, 2025, p. 362

1 Évolution des effectifs de personnels non enseignants



Les AESH forment désormais le premier collectif de contractuels non enseignants du ministère (plus de 140 000 agents, soit 11,1 % de ses effectifs globaux) recrutés directement par l'État qui est leur employeur.

1.3. Une politique de « déprécarisation » progressive des AESH qui reste partielle et essentiellement centrée sur la consolidation contractuelle

Le décret d'application n° 2014-724 du 27 juin 2014 relatif aux conditions de recrutement et d'emploi des accompagnants des élèves en situation de handicap précise le régime de recrutement et d'emploi des AESH et organise le remplacement progressif des contrats aidés : « Les missions d'aide à l'inclusion scolaire des élèves handicapés sont exercées par des accompagnants d'élèves en situation de handicap. » Dès 2014, les nouveaux recrutements sont donc faits en contrats publics AESH, mais les CUI-CAE en cours continuent à être renouvelés à titre transitoire.

1.3.1. La période transitoire entre les contrats aidés (CUI-CAE) et les AESH (2014-2020)

La période comprise entre 2014 et 2020 constitue une phase de transition durant laquelle ont coexisté deux régimes d'emploi pour l'accompagnement des élèves en situation de handicap :

- d'une part, les accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH), agents contractuels de droit public créés par le *décret n° 2014-724 du 27 juin 2014* ;
- d'autre part, les contrats aidés (CUI-CAE), de droit privé, régis par le *code du travail* et les conventions conclues entre l'État, Pôle emploi et les associations ou collectivités.

Le décret du 27 juin 2014 a posé le cadre juridique des AESH sans abroger immédiatement les dispositifs antérieurs d'auxiliaires de vie scolaire. Son article 7 précise que les personnels recrutés sous les anciens régimes peuvent être maintenus jusqu'à la fin de leur contrat.

Afin de préciser cette disposition, la circulaire n° 2014-083 du 8 juillet 2014, relative à la mise en œuvre du décret précité, a confirmé la possibilité de renouveler à titre transitoire les contrats aidés dans la limite de la durée maximale autorisée par le *code du travail*¹⁸ :

La circulaire du ministère de l'éducation nationale n° 2017-084 du 3 mai 2017 relative aux « Missions et activités des personnels chargés de l'accompagnement des élèves en situation de handicap » a prolongé ce régime mixte en indiquant que « Les missions d'accompagnement des élèves en situation de handicap sont confiées à des personnels qui relèvent de deux statuts différents : les accompagnantes des élèves en situation de handicap (AESH) recrutées sous contrat de droit public et les agents engagés par contrat unique d'insertion – contrat d'accompagnement dans l'emploi (CUI-CAE) recrutés sous contrat de droit privé régi par les dispositions des articles L. 5134-19-1 et suivants du code du travail. »

¹⁸ Circulaire n° 2014-083 du 8 juillet 2014 relative à la mise en œuvre du décret n° 2014-724 du 27 juin 2014, Bulletin officiel de l'éducation nationale n° 28 du 10 juillet 2014, § 1.3.

La circulaire n° 2019-090 du 5 juin 2019 met un terme définitif à cette dualité de statuts en disposant qu'à compter de la rentrée 2020, l'accompagnement des élèves en situation de handicap est exclusivement assuré par des AESH.¹⁹

Ainsi, entre 2014 et 2020, la coexistence des CUI-CAE et des AESH a été successivement encadrée par des textes réglementaires et des circulaires de gestion, jusqu'à l'extinction complète du dispositif des contrats aidés au profit d'un recrutement unique sous statut d'agent public contractuel.

Avec la transformation en 2020 des derniers contrats aidés sur mission d'assistants vie scolaire, l'accompagnement des élèves en situation de handicap est exclusivement assuré par les accompagnantes d'élèves en situation de handicap (AESH), dont les conditions de recrutement ont été facilitées par le décret du 27 juillet 2018 : en particulier par l'assouplissement des conditions d'accès (ouverture aux diplômes de niveau 4).

1.3.2. La généralisation en 2019 du recrutement de ces personnels en contrat de droit public de trois ans s'est accompagnée d'une double gestion sur les dépenses de personnel (T2) et sur les dépenses d'intervention du ministère (HT2) jusqu'en 2023.

Initialement, les AESH étaient recrutées par contrats à durée déterminée d'un an²⁰, alignés sur la durée de l'année scolaire lorsque la notification de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées portait au moins sur cette période. La loi de 2019 « pour une École de la confiance », dans le cadre du renforcement de l'école inclusive²¹, a modifié l'article L. 917-1 du code de l'éducation en portant la durée du contrat à trois ans. Si cette évolution constituait un progrès, elle ne remettait pas en cause la règle générale imposant six années de services pour accéder à un contrat à durée indéterminée, de sorte que l'exercice du métier demeurait majoritairement fondé sur des CDD.

Par ailleurs, jusqu'en 2023, le système de recrutement des AESH faisait cohabiter plusieurs modalités de gestion car une partie de ces personnels étaient directement recrutée et payée par les établissements publics locaux d'enseignement (EPL), la rémunération des AESH étant transférée aux académies lors de leur passage en CDI après 6 ans d'ancienneté. Cette double gestion, sur les dépenses de personnel et sur les dépenses d'intervention du ministère, était génératrice de contraintes d'organisation, de manque de lisibilité et de difficulté de pilotage voire de coûts. Au niveau budgétaire, les emplois en EPLE étaient catégorisés en dehors des dépenses de personnels (HT2) et n'étaient pas décomptés dans le plafond d'emplois, ce qui posait la question de la sincérité du plafond d'emplois en loi de finances, même si les documents budgétaires retracent intégralement ces postes, indépendamment de la nature de leur imputation.

En septembre 2021, le ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports et le ministre délégué auprès du ministre de l'économie, des finances et de la relance, chargé des comptes publics engagent une mission conjointe confiée à l'Inspection générale des finances (IGF) et à l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGESR) pour analyser « les voies et moyens d'unifier les modalités de gestion administrative des AESH en rattachant l'ensemble de ces personnels à la masse salariale du ministère et l'intégration de ces agents au plafond d'emplois ministériel » et recueillir « des pistes permettant de renforcer les quotités de travail des AESH afin d'améliorer l'attractivité de leurs fonctions et leur rémunération. »

En réponse, la mission conjointe de l'IGF et de l'IGESR recommandait dans son rapport de mettre fin à la distinction entre les dépenses de personnel consacrées aux AESH qui relèvent du titre 2 (T2) du budget de l'État et celles qui en sont exclues, au profit d'une gestion unifiée sous le régime T2²².

¹⁹ Les CUI-CAE arrivés à échéance en 2020 ne sont plus reconduits ; leurs titulaires ont pu, sous conditions, être recrutés comme AESH.

²⁰ Selon la version initiale du décret n° 2014-724 du 27 juin 2014 relatif aux conditions de recrutement et d'emploi des accompagnantes des élèves en situation de handicap en vigueur du 30 juin 2014 au 20 décembre 2019.

²¹ Articles 25 à 31 de la Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance.

²² Inspection générale des finances (IGF) – Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGESR), *Scolarisation des élèves en situation de handicap, rapport conjoint*, avril 2022, p. 72-73 : « Transférer l'ensemble des crédits relatifs aux accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) sur le titre 2 afin d'assurer la soutenabilité financière, la transparence et le pilotage de la politique d'inclusion scolaire. »

En septembre 2022, le Gouvernement, dans le cadre du projet de loi de programmation des finances publiques pour les années 2023 à 2027 (publiée en décembre 2023) décide le transfert du financement de la totalité du contingent d'AESH, soit quelque 71 000 agents jusque-là rémunérés par les EPLE sur le hors titre 2 vers le titre 2 et le plafond d'emplois du budget de l'État d'ici 2025. Cette opération de bascule intervient concomitamment avec la mise en œuvre de la loi n° 2022-1574 du 16 décembre 2022 instituant l'accès à un CDI au terme de trois années d'exercice des fonctions d'AESH. Cette mesure est effective depuis le 1er septembre 2023.

La bascule de la totalité des AESH sur le titre 2 du programme 230 au 31 décembre 2024 correspond à un effort de sincérité budgétaire qui marque une rupture complète pour la gestion de cette population qui bénéficie désormais, quel que soit la durée du contrat CDD ou CDI, d'une gestion unifiée sous le régime unique du T2. Cette mesure est présentée par le gouvernement comme la conséquence d'une volonté de déprécarisation par l'octroi d'un CDI : comme le soulignait le ministre délégué chargé des comptes publics de l'époque : « Dès lors que nous voulons remédier à la précarité qui caractérisait ces emplois, le fait de les intégrer au plafond d'emplois de l'État relève de la bonne gestion »²³.

1.3.3. La pérennisation des emplois d'AESH a été complétée par une sécurisation contractuelle opérée par la loi, qui ouvre à toute AESH la possibilité d'accéder à un CDI après trois ans d'ancienneté

La masse salariale de la totalité des AESH relève désormais directement du budget général de l'État et le premier effet de cette opération est de faire passer ces emplois dans le plafond d'autorisation des emplois rémunérés du ministère de l'éducation nationale. Cette bascule budgétaire s'est accompagnée d'une évolution législative qui s'est opérée par la loi n° 2022-1574 du 16 décembre 2022 visant à lutter contre la précarité des accompagnants d'élèves en situation de handicap et des assistants d'éducation qui permet la "cédésation" des accompagnants d'élèves en situation de handicap au bout de 3 ans²⁴.

La loi de 2022, issue d'une proposition de loi émanant de l'Assemblée nationale²⁵, constitue donc une avancée significative par les bénéfices qu'elle procure en matière de stabilité et de sécurité de l'emploi, en offrant aux AESH une protection renforcée et une visibilité accrue sur leur avenir professionnel et personnel.

Les effets de la loi sont rapides : entre 2021 et 2024, la part des AESH en CDI progresse fortement, passant de 16,1 % à 63,9 %, tandis que les effectifs des AESH en CDI sont multipliés par plus de quatre, de 19 176 à 86 118 agents. Cette évolution résulte directement de l'entrée en vigueur du décret n° 2023-597 du 13 juillet 2023, qui a rendu obligatoire la CDIsation après trois ans de service et provoqué un basculement massif dès la rentrée 2023.

Parallèlement, l'effectif total des AESH a augmenté, passant de 119 018 en 2021 à 134 775 en 2024. Malgré cette stabilisation statutaire, les difficultés persistent : la quotité de travail moyenne demeure autour de 63 %, et la rémunération en conséquence toujours faible²⁶, bien que revalorisée par des mesures comme l'indemnité de fonctions de 1 529 euros bruts annuels (soit environ 64 euros nets par mois pour 24 h/semaine) ou l'accès aux primes REP/REP+, demeure souvent inférieure au seuil de pauvreté.

En ouvrant la possibilité de recruter les AESH en contrat à durée indéterminée (CDI) après un seul CDD de trois ans, la loi de 2022 a accéléré le transfert des emplois d'AESH du Hors titre 2 vers le titre 2, dans la mesure où la "cédésation" des accompagnantes d'élèves en situation de handicap était mis en œuvre par l'État et non par l'EPLE lorsqu'il était le recruteur initial de l'AESH. La bascule progressive des emplois d'AESH sous plafond d'emplois à partir de 2023a été totalement réalisée au 31 décembre 2024.

²³ Assemblée nationale, Commission des finances, *séance du lundi 26 septembre 2022, audition de M. Gabriel Attal, ministre délégué chargé des comptes publics*, sur le projet de loi de programmation des finances publiques pour les années 2023 à 2027 (n° 272).

²⁴ En 2021, plus de 80 % des AESH étaient employées sous CDD, le plus souvent à temps incomplet : seuls 2 % occupaient un temps plein, la quotité moyenne s'élevant à 62 %.

²⁵ Prop. de loi visant à lutter contre la précarité des accompagnants d'élèves en situation de handicap et des assistants d'éducation, n° 4781, AN, 7 déc. 2021, 15^e législature, Mme Michèle Victory.

²⁶ La rapporteure du texte à l'Assemblée nationale a elle-même reconnu qu'un simple ajustement législatif ne suffirait pas et qu'un arbitrage global devrait être conduit entre le recrutement de nouveaux AESH et l'augmentation du temps de travail hebdomadaire²⁶.

Une telle opération a rendu manifeste et visible les AESH en tant que catégorie de personnels à part entière parmi l'ensemble des ressources humaines du ministère. Leur nombre qui avoisine les 140 000 agents au 1^{er} janvier 2025 en fait désormais la deuxième population en termes d'effectifs du ministère derrière les 900 000 enseignants. Or cette population est constituée exclusivement de personnels contractuels. Elle assure pourtant des missions, au cœur du modèle d'école inclusive, qui est celui de l'accompagnement humain des élèves en situation de handicap scolarisés dans l'École répondant par là à un besoin essentiel et permanent du service public d'éducation.

2. Le cadre d'emploi des AESH relève de celui d'agents contractuels de droit public, ce qui accentue la singularité de leur métier dans un ministère où prédomine l'emploi de fonctionnaires

2.1. Une exception dans un ministère historiquement composé de fonctionnaires : des emplois permanents mais des services à temps incomplet

L'Éducation nationale compte environ 1,2 million d'agents dont 0,9 million de titulaires (ou sur échelle de titulaires)²⁷ Les AESH constituent désormais le premier collectif de contractuels non enseignants du ministère (près de 140 000 personnes, soit 11,1 % de ses effectifs globaux) recrutés directement par l'État qui est leur employeur. Ces effectifs sont comparables à ceux des maîtres des établissements d'enseignement privés sous contrat avec l'État au nombre, à la rentrée 2024, de 141 500. Ces enseignants exercent leur activité dans l'enseignement privé sous contrat et ont le statut d'agents de droit public depuis l'entrée en vigueur de la loi Censi (rentrée 2005) et dont la grande majorité sont « assimilés titulaires » car ces enseignants du privé sous contrat sont placés sur une échelle de rémunération de titulaires.²⁸

Contrairement aux enseignants, CPE, personnels de direction, administratifs ou techniques, il n'existe pas de corps de fonctionnaires d'AESH ni d'examen de titularisation : La situation statutaire des accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) comme celle des assistants d'éducation (AED) constitue une singularité au sein du ministère de l'éducation nationale.

Cette particularité les place à la marge d'une administration largement structurée autour d'une architecture statutaire de corps de fonctionnaires. La justification principale de cette particularité peut être recherchée dans le principe issu de la loi du 30 juillet 1984, dont les dispositions statutaires sont désormais inscrites au Code général de la fonction publique (CGFP depuis 2022) qui élargit les cas où les employeurs publics peuvent recourir aux contractuels.

Le principe général posé par le CGFP est que les emplois civils permanents de l'État doivent être occupés par des fonctionnaires. L'article L. 311-1 dispose en effet que, sauf dérogation, ces emplois sont réservés aux fonctionnaires de l'État, des collectivités territoriales et de leurs établissements publics administratifs, ou, selon des statuts particuliers, à certaines autres catégories de personnels publics. Ce principe fonde la règle traditionnelle selon laquelle la permanence de l'emploi public s'accompagne de la titularisation des agents qui l'occupent.

Toutefois, le CGFP prévoit des exceptions permettant de recruter des agents contractuels sur des emplois pourtant permanents. L'article L. 332-1 énumère ainsi plusieurs catégories d'emplois publics pouvant

²⁷ Cf. Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire – 2024-2025, p.9.

²⁸ La loi du 5 janvier 2005, dite « loi Censi », a précisé que les maîtres en fonctions dans les établissements d'enseignement privés sous contrat d'association sont des agents de droit public. Les maîtres de l'enseignement privé sous contrat avec l'État n'ont pas le statut de fonctionnaires titulaires de l'État, destinés à occuper des emplois permanents après une année de stage. Néanmoins, les maîtres contractuels ou agréés à titre définitif sont couramment appelés « maîtres titulaires » et les maîtres contractuels ou agréés à titre provisoire « stagiaires ». Dans le premier degré, ils peuvent être classés dans les échelles de rémunération des instituteurs ou des professeurs des écoles. Ceux du second degré sont classés dans les échelles de rémunération des professeurs certifiés, agrégés, etc. Par souci de simplicité, la terminologie utilisée dans le *Panorama statistique des personnels* pour les enseignants du secteur privé est proche de celle adoptée pour les enseignants du secteur public : on parlera donc d'« assimilés titulaires » pour ces enseignants du privé sous contrat placés sur une échelle de rémunération de titulaires. Il existe également des « maîtres délégués », qui sont l'équivalent des non-titulaires de la fonction publique et sont recrutés pour réaliser les remplacements.

(selon le Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire – 2024-2025, pp. 28-29).

déroger à la règle de l'occupation fonctionnaire, notamment les emplois des établissements publics de l'État, certains emplois hospitalo-universitaires et, surtout, les emplois occupés par des assistants d'éducation, des maîtres d'internat et des surveillants d'externat relevant du code de l'éducation. C'est dans ce cadre dérogatoire que s'inscrit le recrutement des accompagnants des élèves en situation de handicap. À l'instar des assistants d'éducation, les AESH sont recrutés par contrat pour exercer des missions permanentes au sein du service public de l'éducation, alors même que, selon la règle de principe, ces emplois devraient être pourvus par des fonctionnaires. Leur cadre d'emploi relève donc explicitement d'une exception prévue par le législateur, qui autorise l'État à recourir durablement à des agents contractuels pour des besoins permanents liés à l'accompagnement humain des élèves.

Les conditions d'emploi des AESH s'inscrit également dans un cadre juridique qui contribue à structurer le recours au temps incomplet : l'article L. 332-3 du CGFP prévoit en effet que les fonctions permanentes exercées dans le cadre d'un service n'excédant pas 70 % d'un temps complet sont assurées par des agents contractuels de l'État.

L'exercice des missions d'AESH correspond le plus souvent à un service à temps incomplet dont la quotité, dans de nombreux cas de figure, n'excède pas 70 % d'un temps plein ; la quotité moyenne de travail d'une AESH s'établit aujourd'hui à 62 % d'un temps plein.

Ainsi, le statut de contractuel de droit public des AESH ne résulte pas d'un régime transitoire, mais bien d'une exception inscrite dans le droit commun de la fonction publique : des emplois permanents mais des temps incomplets. Cette exception contribue à expliquer la singularité de leur cadre d'emploi au sein d'un ministère où, par principe, les emplois permanents sont occupés par des fonctionnaires.

Cette singularité des fonctions d'AESH s'explique par la nature même de la mission d'accompagnement humain du ou des élèves, qui est doublement limitée : d'abord à la présence de celui-ci ou de ceux-ci à l'école pendant les périodes scolaires, soit 36 semaines ; ensuite parce que cette mission d'accompagnement correspond à un service hebdomadaire qui ne peut excéder l'horaire réglementaire d'un élève au sein de l'école ou de l'établissement scolaire, soit 24 heures en primaire et 26 à 28 heures en collège et lycée.

Quand bien même, le Code de l'éducation prévoit que les accompagnantes des élèves en situation de handicap sont recrutées pour exercer des fonctions d'aide à l'inclusion scolaire de ces élèves, « y compris en dehors du temps scolaire », cette possibilité reste largement théorique. Le décret n° 2014-724 du 27 juin 2014, dans son article 4, précise pourtant que les AESH « peuvent être recrutés à temps complet ou à temps incomplet ».

En conclusion, les AESH sont des contractuels de droit public recrutés sur des emplois permanents de l'État, dont la mission définie légalement (exercer des fonctions d'aide à l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap) est, en pratique, limitée à un temps incomplet, ce qui de fait ferme la porte de la fonctionnarisation.

2.2. Un travail sur la rémunération qui s'est appuyé sur des recherches de solutions au temps de travail incomplet, sur la création d'une grille indiciaire spécifique et sur une politique indemnitaire

Les conditions de rémunération des accompagnants des élèves en situation de handicap AESH ont connu des améliorations successives depuis 2019, selon deux axes principaux, l'extension de la durée de référence du temps de travail et la mise en place d'une grille indiciaire propre complétée par un régime indemnitaire spécifique.

2.2.1. Le passage à la référence de 41 semaines pour le calcul du temps de travail des AESH

La première avancée intervient en 2019, avec la mise en place des Pôles inclusifs d'accompagnement localisés PIAL et la publication de la circulaire n° 2019-090 du 5 juin 2019, qui officialise le calcul du temps de service annuel des AESH sur la base de 41 semaines, contre 39 auparavant, afin de mieux prendre en compte le temps de travail masqué correspondant à la préparation des séances, aux réunions pédagogiques, aux équipes de suivi de scolarisation ou encore à la formation. Avant cette réforme, la durée de référence variait selon les académies, ce qui ne permettait pas une reconnaissance uniforme de ces activités.

La rémunération AESH se base désormais sur 41 semaines au lieu de 39, améliorant légèrement le traitement en reconnaissant les heures de préparation, de réunion et de suivi qui étaient auparavant non comptabilisées²⁹. Les 5 semaines ajoutées aux 36 de présence élèves sont donc dédiées aux activités connexes indispensables à l'accompagnement, telles que la formation, la concertation ou la rédaction de bilans.

L'annualisation du temps de travail sur 41 semaines permet ainsi de rémunérer les semaines dédiées aux activités connexes, tandis qu'en cas de missions spécifiques le contrat peut aller jusqu'à 45 semaines, notamment lors de formations longues. Cette mesure constitue une première étape, même si la quotité d'exercice moyenne demeure faible, autour de 62 pour cent selon la DEPP.

2.2.2. Un cadre d'emploi qui est doté de sa propre grille indiciaire instauré en 2021 et complété en 2023 par un régime indemnitaire spécifique et qui rattache les AESH plutôt aux agents de catégorie C

Une seconde avancée intervient à partir de 2021, avec l'introduction d'une grille indiciaire propre au cadre d'emploi des AESH prévoyant une progression automatique de dix points d'indice tous les trois ans sur onze échelons, pour un coût estimé à soixante millions d'euros par an. Cette nouvelle grille indiciaire est entrée en vigueur à la rentrée 2021³⁰. Les AESH relèvent donc d'une grille propre et, à partir du 1er janvier 2023, elles bénéficient aussi d'un régime indemnitaire spécifique ou de l'accès à certaines indemnités existantes, notamment l'indemnité de sujétion en éducation prioritaire.

À la rentrée 2023, une nouvelle revalorisation est intervenue avec la fixation d'un indice plancher supérieur à l'indice minimal de la fonction publique, la création d'une indemnité de fonction annuelle de 1529 euros pour un temps complet et une majoration de dix pour cent de l'indemnité des AESH référents. L'arrêté du 13 juillet 2023 fixe une grille allant de l'indice majoré 366 à l'indice majoré 450, avec un avancement automatique tous les trois ans, mais qui reste inférieure à la grille des fonctionnaires de catégorie B1, tant en termes de progression que de plafond.

Depuis le 1er janvier 2023, la grille indiciaire s'étend, pour un temps complet, d'un indice majoré (IM) 353 à un IM de l'ordre de 435 ; du fait du relèvement de l'indice minimal dans la fonction publique, les deux premiers échelons de cette grille, où se concentre la majorité des AESH, sont désormais alignés sur cet indice minimal, ce qui fige en pratique la rémunération pendant la durée cumulée de ces deux échelons, soit environ six ans.

Comparaison des indices et niveaux de rémunération des AESH et des fonctionnaires de catégories B et C (données 2025)

Critère	AESH (2025)	Fonctionnaire catégorie C (C1, 2025)	Fonctionnaire catégorie B1 (2025)
Premier échelon	IM 366 à 371 (≈ 1 800 € brut mensuel à temps plein)	IM 366 (≈ 1 800 € brut mensuel – minimum de traitement FP)	IM 367 (≈ 1 800 € brut mensuel)
Dernier échelon	IM 450 à 455 (≈ 2 215 à 2 236 € brut mensuel)	IM env. 430 à 450 selon grades C1/C2/C3 (≈ 2 050 à 2 200 € brut)	IM 673 (≈ 3 300 € brut mensuel)
Progression de carrière	11 échelons ; progression lente, amplitude indiciaire limitée	11 à 13 échelons selon C1/C2/C3 ; progression plus rapide en début de carrière	13 échelons ou plus ; progression rapide et forte amplitude indiciaire

²⁹ Exemple : pour un contrat de 24 h/semaine sur 41 semaines, cela correspond à 984 h annuelles, soit 61,2% d'un temps plein (1 607 heures).

³⁰ Entre 2014 et 2021, Les accompagnants des élèves en situation de handicap bénéficiaient seulement d'une rémunération qui ne pouvait « être inférieure au traitement indiciaire correspondant au salaire minimum interprofessionnel de croissance, ni supérieure au traitement afférent à l'indice brut 400 ». Cf. Arrêté du 27 juin 2014 relatif à la rémunération des accompagnants des élèves en situation de handicap et modifiant l'arrêté du 6 juin 2003 fixant le montant de la rémunération des assistants d'éducation, art.1.

Primes / indemnités	IFSE, indemnités REP/REP+, indemnité de fonctions spécifiques (arrêtés du 13 juillet 2023)	IFSE + CIA (RIFSEEP), indemnité de résidence, SFT, NBI éventuelle	IFSE, CIA, IFTS, primes de sujétion, etc.
---------------------	--	---	---

En conclusion, malgré plusieurs revalorisations indiciaires, les AESH sont rémunérées sur une grille propre dont les indices se situent à des niveaux proches de ceux des agents de catégorie C.

À ce socle indiciaire s'ajoutent toutefois quelques compléments indemnitaires, ce qui atténue marginalement la faiblesse globale de leur rémunération sans la compenser structurellement.

2.2.3. L'établissement d'un régime indemnitaire spécifique pour les AESH : une reconnaissance des conditions d'exercice particulières à l'impact financier limité

L'établissement d'un régime indemnitaire spécifique aux accompagnantes des élèves en situation de handicap (AESH), intervenu plusieurs années après la création de ce cadre d'emploi, constitue une modalité significative de reconnaissance des conditions d'exercice de leurs missions et marque l'amorce d'une véritable professionnalisation. Ce régime indemnitaire, qui complète la rémunération indiciaire, s'articule désormais autour de plusieurs composantes :

- l'indemnité de fonctions AESH instaurée par le décret n° 2023-598 du 13 juillet 2023, constitue l'élément commun à l'ensemble des personnels : son montant annuel est fixé à 1 529 € brut pour un temps plein, soit 127,42 € mensuels, et fait l'objet d'une proratisation stricte en fonction de la quotité de service (environ 79 € brut mensuels pour une quotité de 62 %, soit près de 63,50 € nets). Versée dès l'entrée en fonctions, elle vise à reconnaître la technicité de l'accompagnement humain et à homogénéiser les pratiques indemnitaires entre académies.
- l'indemnité spécifique allouée aux AESH exerçant les missions de référent, chargés d'un appui méthodologique auprès des nouveaux personnels : dotée d'un montant annuel de 660 € brut — soit 55 € mensuels — elle a été revalorisée de 10 % en septembre 2023 pour tenir compte de la charge accrue liée au tutorat et à l'animation de réseaux de pratiques.
- depuis l'entrée en vigueur du décret n° 2022-1534 du 8 décembre 2022, les AESH peuvent bénéficier des indemnités d'éducation prioritaire REP et REP+, dont les montants (1 106 € annuels en REP et 3 263 € en REP+, assortis d'une part modulable pouvant atteindre 448 €) sont eux aussi proratisés selon la quotité de travail et le temps effectivement exercé en éducation prioritaire.

Toutefois, cette structuration indemnitaire reste largement conditionnée par la proratisation appliquée à la quotité de travail, majoritairement fixée à 62 % dans la profession. À ce titre, l'indemnité de fonction, qui s'élève à 1 529 € annuels bruts pour un temps plein, se réduit à environ 79 € bruts mensuels (soit près de 63 € nets) pour une quotité de 62 %. Dans ces conditions, l'impact financier réel sur le niveau de vie des AESH demeure marginal.

En effet, cette indemnité ne représente qu'environ 8 à 9 % du salaire brut annuel pour un temps plein, et cette proportion est mécaniquement réduite pour les temps incomplets. Cette part est très en deçà de la part des primes et indemnités dans le salaire brut qui s'observe pour l'ensemble des fonctionnaires qui s'établit à 24,6% en moyenne³¹ L'effet sur le salaire net reste donc très limité et ne modifie qu'à la marge le revenu disponible des agents. Si cette revalorisation indemnitaire marque une reconnaissance plus formelle du cadre d'emploi des AESH, elle n'entraîne pas d'amélioration significative de leur rémunération globale.

L'insatisfaction des AESH à l'égard de leur situation financière se reflète nettement dans les saisines adressées à la Médiatrice de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur. Ils constituent en effet 55 % des réclamations émanant des personnels contractuels non-enseignants, dont 73 % portent sur des litiges

³¹ Cf. « Les rémunérations dans la fonction publique en 2023 », Christophe DIXTE, Mélissa GUITON, Gwendoline VOLAT in Rapport annuel sur l'état de la fonction publique, Édition 2025, Faits et chiffres., p.112.

financiers, principalement liés à leur rémunération³². En 2024, une part importante de ces réclamations concerne le refus de versement rétroactif des indemnités de sujétion REP et REP+, applicables aux AESH et AED uniquement à compter du 1er janvier 2023, conformément aux décrets de juillet 2023 qui les ont instituées sans effet rétroactif³³.

In fine, malgré les revalorisations successives, la rémunération des AESH reste majoritairement inférieure au seuil de pauvreté en raison de la persistance d'un temps de travail incomplet et d'un régime indemnitaire moins avantageux que celui des fonctionnaires titulaires.

2.2.4. Les AESH se distinguent au sein des personnels non enseignants par la précarité salariale à laquelle elles demeurent soumises

Le salaire net mensuel moyen d'une AESH (1 030 €) est de moitié inférieur à celui d'un fonctionnaire titulaire de catégorie C (2 020 €), qui sont pourtant les fonctionnaires les moins bien rémunérés du ministère. Même si l'on considère leur salaire en Équivalent Temps Plein (EQTP), soit 1 580 € net, il reste inférieur à celui d'un fonctionnaire de catégorie C (2 080 € EQTP).

Rémunérations des AESH par rapport aux autres catégories de personnels non enseignants (données 2023) ³⁴

Catégorie de Personnel	Salaire Net Mensuel Moyen (Individuel)	Salaire Net EQTP (Temps Plein simulé)	Quotité de Travail (Moyenne AESH)	Statut Typique
AESH	1 030 €	1 580 €	63 %	Contractuel
Contractuels Non-Enseignants (Ensemble)	1 140 €	1 610 €	N/A	Contractuel (inclut AESH/AED)
Titulaires Catégorie C (e.g., ASS filière technique)	2 020 € (ou 1 879 € pour ASS admin. Cat C)	2 080 € (ou 1 937 € pour ASS admin. Cat C)	N/A	Fonctionnaire
Titulaires Catégorie B (e.g., ASS filière administrative)	2 410 € (ou 2 420 € pour ASS admin. Cat B)	2 480 €	N/A	Fonctionnaire

Sources, *Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2024-2025*, DEPP, novembre 2025. Les données sur les **rémunérations** dans l'édition 2025 (Chapitre 7) sont issues du Système d'information sur les agents des services publics (Siasp), millésime **2023**

En 2023, le salaire moyen d'une AESH reste sensiblement inférieur au seuil de pauvreté (environ 1 330 euros de revenus mensuels en 2024), même après les avancées salariales survenues depuis fin 2022, comme l'attribution d'une indemnité de fonctions (1 529 € bruts annuels). Ce faible salaire est dû au fait que les AESH exercent en moyenne à 63 % d'un temps plein, ce qui correspond au temps de scolarisation des élèves.

De plus, les horaires d'accompagnement sont souvent fragmentés (par exemple, 8h30-11h30 et 13h30-16h30), ce qui complique l'exercice d'une deuxième activité pour compenser le temps incomplet.

En définitive, les AESH perçoivent une rémunération inférieure à celle des titulaires de catégorie C – pourtant les moins bien payés du ministère –, sous le seuil de pauvreté, une précarité encore renforcée par l'impossibilité de cumuler une activité complémentaire en raison de la fragmentation de leurs horaires.

³² Médiatrice de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur. (2024). *Rapport de la médiatrice de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur 2024 : Éviter les ruptures, Faciliter les transitions*. [Paris]: Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, p. 102.

³³ Cette situation trouve son origine dans un contentieux enclenché par un jugement du tribunal administratif de Paris du 14 décembre 2022, confirmé par un arrêt de la cour administrative d'appel de Paris le 8 novembre 2024, qui avait reconnu une rupture d'égalité et ordonné le versement de l'indemnité à un AESH pour une période antérieure à 2023. Cette affaire, fondée sur une requête de 2021 — donc antérieure aux décrets de 2023 — a conduit de nombreux AESH à solliciter, par la suite, la rétroactivité de ces indemnités. L'administration a systématiquement refusé ces demandes, considérant que les textes ne prévoyaient aucun effet rétroactif. Le Conseil d'État, dans deux décisions du 16 juillet 2025 (n° 500427 et n° 500429), a mis un terme définitif à cette incertitude juridique. Il a annulé les arrêts de la cour administrative d'appel et jugé que aucun droit à rétroactivité ne peut être invoqué par les AESH pour des périodes antérieures à l'entrée en vigueur des textes du 1er janvier 2023. Ces décisions mettent ainsi fin au fondement juridique sur lequel s'appuyaient les réclamations, en validant la position constante du ministère et en fermant la voie à tout contentieux ultérieur sur la rétroactivité de ces indemnités.

³⁴ Les données sur les **rémunérations** dans l'édition 2025 (Chapitre 7) sont issues du Système d'information sur les agents des services publics (Siasp), millésime **2023**.

2.3. Le cadre d'emploi contractuel des AESH limite leurs droits en matière de carrière, de mobilité, de sécurité de l'emploi et de reconnaissance professionnelle

Les AESH sont régies par les dispositions réglementaires générales applicables aux agents contractuels de l'État.

Le fait d'être soumis au régime des agents contractuels de l'État entraîne pour les AESH des conséquences importantes par rapport aux règles applicables aux fonctionnaires, notamment en matière de carrière, de mobilité et de sécurité de l'emploi. Leur situation reste plus précaire et moins structurée que celle des personnels titulaires intégrés dans un corps de fonctionnaires.

Les AESH ne sont pas intégrées dans un corps avec des grades et des échelons ; il n'existe donc pas de véritable carrière statutaire, mais une progression de rémunération négociée par contrat, encadrée seulement par des grilles indiciaires spécifiques et des réexamens périodiques prévus par la circulaire de 2019. À la différence des fonctionnaires, ils ne bénéficient pas de promotions de grade ou de concours internes structurés ; les changements de fonctions ou de niveau de responsabilité passent principalement par la signature d'un nouveau contrat ou par une revalorisation décidée localement.

Les AESH n'ont pas accès au « mouvement » au sens des mutations réglementées qui s'appliquent aux enseignants, CPE, etc., car elles ne font pas partie d'un corps de fonctionnaires. Leur mobilité repose sur des dispositifs contractuels : changement d'académie ou d'employeur public via rupture et nouveau contrat, ou via des congés de mobilité pour convenances personnelles prévus par le décret du 17 janvier 1986 pour les contractuels en CDI, sans la garantie générale de mobilité reconnue aux fonctionnaires par le Code général de la fonction publique. En CDD, la relation d'emploi d'un AESH est limitée dans le temps ; le non-renouvellement est possible, même s'il doit être fondé sur l'intérêt du service, alors que le fonctionnaire est titulaire de son grade et bénéficie d'une forte protection contre la perte d'emploi. En CDI, les AESH gagnent une stabilité relative, mais restent des contractuels : leur CDI peut être modifié (quotité de travail, affectation) ou prendre fin selon les règles applicables aux agents contractuels (suppression de besoin, faute, etc.), qui offrent une protection moindre que le régime de la fonction publique pour les titulaires.

Contrairement aux agents titulaires, le régime d'arrêt maladie des AESH, personnels contractuels de l'Éducation nationale, les exclut du mécanisme de subrogation. Ils sont donc contraints de rembourser à leur employeur les indemnités journalières de sécurité sociale (IJSS) perçues pendant leur arrêt, tout en voyant leur salaire maintenu. Cette situation engendre des difficultés financières majeures, telles que des saisies sur salaire ou la perte de prestations sociales³⁵. Un décret de juin 2024 prévoyait l'application de la subrogation pour les AESH à compter du 1er juillet 2025, mais un nouveau décret de février 2025 a reporté cette mesure au 1er janvier 2027, pour des raisons techniques liées aux systèmes d'information.

Ce report prolonge la précarité des AESH, déjà confrontées à des salaires modestes et des conditions de travail instables, et maintient une inégalité de traitement avec les agents titulaires et certains contractuels d'établissements publics qui bénéficient déjà de la subrogation.

Les AESH sont soumises aux droits et obligations des agents publics (neutralité, obligation de service, protection fonctionnelle, etc.), mais sans la reconnaissance d'un statut de fonctionnaire ni l'accès aux mêmes perspectives de carrière interministérielle ou inter-fonctions publiques.

3. Le cadre d'emploi actuel des AESH n'offre aucune solution qui permette de favoriser l'obtention d'un temps complet pour les AESH qui le souhaitent

L'essor significatif du recrutement d'agents contractuels sur des postes permanents a amené l'État à assumer pleinement ses responsabilités d'employeur envers une population dont les conditions matérielles et morales exigeaient une réponse adaptée. Or, le cadre actuel de gestion des fonctions d'accompagnante des élèves en situation de handicap (AESH) ne permet que rarement aux agents qui le souhaitent d'exercer à

³⁵ De plus, le cumul des IJSS et du salaire peut entraîner la suppression de certaines aides sociales et fausser le calcul de l'impôt sur le revenu, le reversement ultérieur des IJSS n'étant pas pris en compte s'il intervient après la fin de l'année civile. Cette situation ubuesque mais aux conséquences très injustes a plusieurs fois été évoquée par des AESH rencontrées par la mission. Elle contribue au ressentiment négatif des AESH à l'égard de leur système de gestion.

temps plein. Cette situation, souvent subie, les contraint à cumuler plusieurs contrats précaires (CDD, missions d'intérim) afin d'atteindre un niveau de rémunération équivalent à un emploi à temps complet.

Dès lors, au printemps 2023 et concomitamment avec le transfert des AESH du HT2 vers le T2, le gouvernement a recherché des voies et moyens afin d'augmenter la quotité de travail des agents chargés de l'accompagnement humain des élèves en situation de handicap en leur procurant des contrats de 35 heures.

3.1. La proposition d'un nouveau cadre d'emploi d'« accompagnant à la réussite éducative » (ARé) aurait permis une augmentation du temps de travail des AESH – moyennant une redéfinition de leurs missions

Lors de la 6^e Conférence nationale du handicap, organisée le 26 avril 2023, le premier des dix engagements vise à ouvrir « l'acte II de l'école inclusive » et à porter une nouvelle ambition : celle de « l'École pour tous ». Cet engagement se décline en plusieurs mesures, dont l'une concerne directement les AESH : la réforme de leur cadre d'emploi par la création d'un nouveau métier d'« accompagnant à la réussite éducative ».

Il est ainsi envisagé de regrouper les cadres d'emplois des AESH et des assistants d'éducation (AED) au sein d'une même fonction, celle d'accompagnant à la réussite éducative (ARE), afin de permettre notamment :

- de consolider les conditions d'emploi des AESH auprès des établissements ;
- d'offrir un passage à temps plein et une évolution professionnelle ;
- de permettre une prise en charge sur les temps périscolaires ;
- d'éviter la démultiplication des accompagnants dans la même classe.³⁶

Cette proposition a soulevé des réserves majeures liées à la nature même des missions. Les principales critiques à ce projet ont porté sur le risque de dénaturation de la mission d'aide humaine, telle qu'elle est exercée par les AESH.

On peut en effet considérer que la finalité de la mission d'aide humaine, telle que définie par la loi, repose sur une relation de proximité éducative, fondée sur la compréhension fine des besoins spécifiques de chaque élève en situation de handicap et sur la mise en œuvre d'adaptations individualisées, décidées dans le cadre du projet personnalisé de scolarisation (PPS) notifié par la MDPH. Elle requiert une posture d'accompagnement pédagogique, cognitive et sociale, mobilisant des compétences spécifiques : observation, reformulation, médiation, anticipation des situations de handicap, coopération étroite avec les enseignants et les équipes médico-sociales. Cette logique de compensation, indissociable du droit à l'égalité d'accès à l'enseignement, confère à la mission une dimension de responsabilité éducative individualisée.

À l'inverse, la mission des AED relève d'une autre finalité : l'encadrement collectif des élèves, la régulation de la vie scolaire et la sécurisation du climat éducatif, sous la responsabilité du conseiller principal d'éducation (CPE). Elle s'exerce dans des temps et des espaces différents – surveillance, accompagnement des déplacements, gestion de l'absentéisme, prévention du harcèlement – et vise à garantir le bon fonctionnement de l'établissement plutôt qu'à soutenir un parcours d'apprentissage individualisé.

Comme l'avait souligné le rapport de l'IGESR et de l'IGAS, « Acte 2 de l'école inclusive », qui avait expertisé cette solution³⁷, la fusion des cadres d'emploi ne saurait donc entraîner une assimilation fonctionnelle des deux métiers. Outre les écarts de culture professionnelle, de formation et de tutelle hiérarchique, la conciliation entre les impératifs de la vie scolaire et l'exigence d'un accompagnement humain individualisé se heurte à des contraintes d'organisation difficilement compatibles. Les conseillers principaux d'éducation (CPE), jusqu'ici peu impliqués dans la scolarisation des élèves en situation de handicap, devraient par exemple articuler la gestion collective des AED avec des missions à forte dimension éducative et médico-sociale.

En outre, la logique d'un cadre unique d'« assistants de réussite éducative » (ARE) pouvait être perçue comme un encouragement au développement de l'accompagnement mutualisé, au détriment de l'aide individualisée qui demeure indispensable pour nombre d'élèves. C'est pourquoi la distinction entre accompagnement individualisé et mutualisé devait, selon les inspections générales, être préservée dans toute réforme.

³⁶ Cf ; « Les mesures de la Conférence nationale du handicap 2023 », Dossier de presse de la CNH 2023, p. 35

³⁷ IGESR-IGAS, *Acte 2 de l'école inclusive*, rapport n° 22-114R, août 2023, pp. 61-62

Le rapport recommandait d'ailleurs, dans l'hypothèse de ce scénario, de maintenir des fiches de poste différenciées – assistants de réussite éducative individualisés (ex-AESH-i) et assistants de réussite éducative collectifs ou mutualisés – et de construire un référentiel de compétences propre à chacune de ces fonctions, garantissant la continuité du droit à la compensation tout en permettant l'évolution vers des parcours professionnels plus complets.

Enfin, selon le rapport cité, la recherche d'un temps plein pour les personnels affectés à l'aide individualisée devait s'appuyer sur des articulations interinstitutionnelles, notamment entre le temps scolaire et le temps périscolaire, en lien avec les collectivités territoriales, afin d'assurer la cohérence du parcours éducatif sans dénaturer la spécificité du métier d'accompagnant.

Certains parlementaires se sont aussi inquiétés d'un tel projet de fusion des AESH et des assistants d'éducation (AED) affectés jusqu'à présent à la vie scolaire en général et relayent les objections des organisations syndicales de l'éducation nationale qui avaient fait part de leur opposition à ce projet. Dans une question écrite transmise au ministère de l'éducation nationale et publiée, un sénateur souligne que « les différences de missions, compétences et cadres d'emploi en feraient des fonctions peu « interchangeables ». Leur fusion irait à l'encontre de la professionnalisation de ces métiers attendue par ceux qui l'exercent, les familles et la communauté éducative. »³⁸

D'autres, comme les rapporteurs pour avis du budget de l'enseignement scolaire, à l'occasion de la préparation du projet de loi de finances 2024, ont estimé que ce projet « permettrait aux AESH d'accéder plus facilement à un temps plein et d'être rattachés à un même établissement. Ils pourraient ainsi également assurer le suivi des enfants sur le temps scolaire et sur le temps périscolaire ». Les rapporteurs relevaient néanmoins que « Cette proposition n'est pas unanimement reçue par les syndicats » et estimaient que « les échanges doivent se poursuivre – en y associant les collectivités territoriales pour achever de résoudre les questions liées à la prise en charge du temps périscolaire – afin de trouver une issue qui permettent de limiter les temps partiels subis et d'accroître l'attractivité du métier. »³⁹

La contestation syndicale du projet de création d'un métier unique d'« assistant à la réussite éducative » (ARE) a, elle, été unanime. Les organisations syndicales ont dénoncé une réforme qui revenait à nier la spécificité des missions d'aide humaine exercées par les AESH. Elles ont alerté sur le risque de dégradation supplémentaire de leurs conditions de travail et de remise en cause de leur reconnaissance professionnelle. La FSU, syndicat majoritaire au sein du ministère, y a vu une négation de la vocation inclusive de l'école et a réaffirmé la nécessité de doter les AESH d'un véritable statut de fonctionnaire, seul garant d'une professionnalisation durable. Les syndicats ont insisté sur le maintien indispensable de la distinction entre les missions d'aide humaine et celles de vie scolaire, rappelant que l'inclusion suppose des moyens dédiés, une formation adaptée et une politique publique cohérente, loin d'une simple mutualisation des personnels.

Finalement le projet est abandonné par le ministère en mai 2024, comme annoncé en groupe de travail aux OS. Cette décision a été officialisée le 16 mai 2024, lors de la 11e édition du comité interministériel du handicap : au titre du suivi de l'engagement de l'école pour tous, le comité réaffirme la spécificité des missions des AESH et l'orientation donnée privilégie « l'élargissement de leur cadre d'emploi » afin de « permettre aux AESH de mieux contribuer à la réussite éducative de tous les élèves en situation de handicap et aux personnels volontaires d'augmenter substantiellement leur temps de travail ».

Le projet d'ARE comprenait deux évolutions majeures dans les missions des AESH : d'une part il mobilisait les AESH plus nettement sur un temps hors la classe, un mouvement contraire au renforcement de la valence pédagogique des AESH à l'œuvre précédemment ; d'autre part, il mobilisait les AESH dans un cadre collectif et non individuel. Selon leurs auteurs, la critique a pu porter sur l'une ou l'autre ou les deux évolutions, laissant peu de chance à leur réalisation. Un enseignement peut être tiré de la séquence quant à l'incapacité probable à redéfinir les missions des AESH.

³⁸ Hervé Maurey, Question écrite n° 08542 au ministre de l'Éducation nationale et de la jeunesse, relative au projet d'« accompagnant à la réussite éducative », Journal officiel du Sénat, 16^e législature, 5 octobre 2023, p. 5207.

³⁹ Cf- Avis Par MM. Philippe FAIT et Christophe MARION de la commission des affaires culturelles sur le projet de loi de finances 2024 – Enseignement scolaire. Assemblée nationale – N° 1781 – octobre 2023.

C'est dans ce contexte qu'est intervenue une nouvelle étape législative impliquant les AESH : le vote de la loi n° 2024-475 du 27 mai 2024 visant la prise en charge par l'Etat de l'accompagnement humain des élèves en situation de handicap durant le temps de pause méridienne, dite loi « Vial »⁴⁰.

3.2. La prise en charge par l'État de l'accompagnement humain des élèves en situation de handicap sur le temps méridien : une clarification utile du financement du dispositif mais une fausse avancée pour la rémunération des AESH

3.2.1. La loi affirme, à la charge de l'État, la continuité de l'accompagnement humain sur l'ensemble du temps scolaire, y compris pendant la pause méridienne

La loi du 27 mai 2024 rétablit la prise en charge par l'État de l'accompagnement des élèves en situation de handicap durant le temps méridien. Cette loi fait suite à une crise déclenchée par une décision du Conseil d'État en novembre 2020⁴¹, qui avait limité le financement étatique au temps scolaire strict, laissant aux collectivités locales la charge de l'accompagnement pendant la pause déjeuner. Entre 2020 et 2024, cette mesure a perturbé l'accompagnement à la cantine en imposant pour les AESH accompagnant des enfants durant la pause méridienne soit d'être mis à disposition de la commune via une convention (la collectivité assumant alors leur rémunération pour ces heures), soit d'être directement employés par la collectivité pour les heures réalisées en dehors du temps scolaire. Les inégalités territoriales se sont creusées, notamment dans les communes rurales, souvent incapables d'assumer financièrement cette nouvelle compétence. Pour les AESH, cette situation aggravait leur précarité, certains devant gérer deux employeurs distincts, ce qui a compliqué leur gestion administrative et réduit leurs droits.

La loi du 27 mai 2024 a pour objectif de rétablir la continuité de l'accompagnement sur l'ensemble du temps scolaire, y compris pendant la pause méridienne, en confiant clairement à l'État la responsabilité financière de cette prise en charge⁴². Elle modifie l'article L. 211-8 du code de l'éducation pour y inscrire explicitement cette compétence, mettant ainsi fin aux disparités locales et aux inégalités d'accès à l'accompagnement. Cependant, son application effective dépend des moyens budgétaires alloués et de la capacité à harmoniser les pratiques entre les différents territoires.

Un an après son adoption, la mise en œuvre de la loi du 27 mai 2024, dite « loi Vial » continue toutefois de rencontrer de nombreuses difficultés. Celles-ci tiennent principalement à la complexité administrative du dispositif, au manque de moyens dédiés, et aux conséquences concrètes de l'application inégale du texte sur le terrain.

3.2.2. Une mise en œuvre décevante de la loi au préjudice des élèves et sans bénéfice pour les AESH

Dès son entrée en vigueur, la loi a été freinée par des procédures administratives lourdes, à rebours de l'objectif initial de simplification. La circulaire d'application, particulièrement détaillée, a été jugée

⁴⁰ L'initiative de ce texte législatif est issue d'une proposition de loi relative à la prise en charge par l'État de l'accompagnement humain des élèves en situation de handicap sur le temps méridien, déposée au Sénat le 5 juillet 2023 par le sénateur Cédric Vial.

⁴¹ Conseil d'État, Section, 20/11/2020, 422248, Publié au recueil Lebon. Selon cette décision : « en vertu de l'article L. 917-1 du code de l'éducation, cité au point 4, les accompagnants des élèves en situation de handicap recrutés par l'État sur le fondement d'une décision d'une commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées ayant alloué l'aide individuelle prévue à l'article L. 351-3 du code de l'éducation, peuvent intervenir " y compris en dehors du temps scolaire ". À ce titre, ils peuvent notamment être mis à la disposition de la collectivité territoriale dans les conditions prévues à l'article L. 916-2 du code de l'éducation, c'est-à-dire sur le fondement d'une convention conclue entre la collectivité intéressée et l'employeur dans les conditions prévues à l'article L. 216-1 du même code, lequel précise qu'il revient à la collectivité territoriale d'assurer la charge financière de cette mise à disposition. Ils peuvent également être directement employés par la collectivité territoriale pour ces heures accomplies " en dehors du temps scolaire ". Enfin, ils peuvent être recrutés conjointement par l'État et par la collectivité territoriale ainsi que le prévoient désormais les dispositions de l'article L. 917-1 du code de l'éducation, dans leur rédaction issue de la loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, non applicable au présent litige. »

⁴² Aux termes de l'article L. 211-1 du code de l'éducation, l'État assume, dans le cadre de ses compétences, des missions qui comprennent le recrutement et la gestion des personnels relevant de sa responsabilité. À ce titre, l'État a notamment la charge des rémunérations d'une large catégorie de personnels intervenant dans le service public de l'éducation (enseignants, personnels administratifs et d'inspection, agents relevant de l'enseignement supérieur et de la recherche) mentionnés à l'article L. 211-8 du code de l'éducation. Avant le vote de la loi Vial, les dépenses de rémunération des personnels AESH, bien qu'ils soient recrutés par l'État, ne figuraient pas dans cette liste. L'État, n'ayant pas l'exclusivité du recrutement des AESH, qui peuvent également être employés par les établissements publics locaux d'enseignement (EPL), les établissements privés sous contrat, ainsi que par la collectivité de rattachement de l'établissement scolaire concerné, soit directement, soit en commun avec l'État.

excessivement complexe. Cette circulaire imposait en effet aux communes la conclusion d'une convention-cadre, suivie de conventions spécifiques, un dispositif qualifié d'« infernal »⁴³.

Un décret publié en février 2025 devait clarifier la situation en se substituant à la circulaire⁴⁴. Toutefois, les deux textes ont cohabité plusieurs mois, avant que la circulaire ne soit finalement abrogée le 15 juin 2025. Cette abrogation, opérée sans communication claire, a semé la confusion parmi les familles, les enseignants et les services académiques, donnant le sentiment d'un « retour en arrière ». Dans plusieurs départements, certaines inspections académiques ont même rédigé leurs propres circulaires locales réintroduisant, de facto, l'obligation de conventions⁴⁵.

Sur le plan financier, la situation n'est guère plus satisfaisante. Bien que la loi impose une prise en charge intégrale par l'État, aucun financement spécifique n'avait été prévu pour le temps méridien dans le cadre du budget 2025. Selon la DGESCO, lors de son audition par la mission, le coût de l'accompagnement humain sur la pause méridienne avait été estimé à 1 650 ETP lors des travaux préparatoires à la loi (sans compter la croissance de la demande d'accompagnement sur ce temps, susceptible de créer de nouveaux besoins).⁴⁶, avant d'être réévalué à environ 2 000 ETP. Bien que ce besoin ait été identifié, aucun financement spécifique n'a été réellement prévu : il a été demandé d'absorber cette charge supplémentaire dans les 3 000 autorisations d'emploi d'AESH allouées pour la rentrée 2024. Ce non-financement de la pause méridienne a créé des dilemmes pour les services de gestion. Les directeurs académiques des services de l'Éducation nationale (DASEN) ont dû réaffecter leurs moyens internes, souvent déjà limités.

La question de la pause méridienne complique également la gestion des emplois du temps des AESH, lorsqu'elles doivent se rendre dans l'après-midi dans une autre école ou un autre établissement : leur présence sur un site durant la pause méridienne les prive du temps nécessaire pour rejoindre leur second lieu d'exercice, compte tenu des temps de transport. Chaque PIAL ou PAS doit donc établir la liste des AESH volontaires pour travailler sur le temps de la pause méridienne, en tenant compte de critères de proximité pour limiter les trajets entre le temps scolaire et périscolaire. Le PIAL ou PAS transmet ensuite au service départemental gestionnaire des AESH la liste du vivier volontaire. Le service départemental de l'école inclusive et/ou le service gestionnaire des AESH est chargé de rédiger l'avenant au contrat de travail de l'accompagnant. Après signature de l'avenant par l'AESH, le PIAL ou le PAS se charge de la mise en œuvre effective de l'accompagnement.

La loi du 27 mai 2024, dite « Vial », a de surcroît engendré un effet paradoxal : désormais responsable de la prise en charge, l'État rend illégale toute substitution des communes. Celles-ci ne peuvent plus financer directement une AESH sur la pause méridienne, sous peine d'irrégularité. Plusieurs maires ont dû maintenir leurs anciens contrats sans remboursement, ou recourir à des « rustines » locales pour éviter des ruptures d'accompagnement.

L'intégration du temps méridien dans le contrat de travail des AESH, prévue par la loi, visait, au-delà de l'objectif de continuité de la prise en charge des élèves en situation de handicap, à constituer un levier d'amélioration de leur situation professionnelle en ajoutant environ huit heures hebdomadaires, et ainsi à permettre à certains d'entre elles de rapprocher leur quotité de travail d'un temps complet. Dans les faits, toutefois, cette mesure s'est révélée d'une portée limitée. La rémunération du temps méridien par l'État a

⁴³ « Huit pages pour une loi de deux lignes ! » a dénoncé le sénateur Cédric Vial, à l'origine du texte Selon les propos auprès de *Maire info* (Édition du jeudi 4 septembre 2025) : « La circulaire imposait aux mairies de faire une convention cadre puis de faire des conventions spécifiques... l'État a tout fait pour rendre ce transfert le plus compliqué possible. » Après avoir été interpellé sur le sujet, le gouvernement a pris en février 2025 un décret qui avait vocation à remplacer cette fameuse circulaire. <https://www.maire-info.com/handicap/financement-des-aesh-pendant-la-pause-meridienne-une-rentree-encore-perturbee--article-29943>

⁴⁴ Décret n° 2025-137 du 14 février 2025 relatif à l'intervention des accompagnants des élèves en situation de handicap sur la pause méridienne

⁴⁵ Ce système de conventions pesait particulièrement sur les petites communes, contraintes de multiplier les délibérations et procédures administratives — parfois sur plusieurs mois — pour un résultat incertain. Nombre de maires reconnaissent ne pas comprendre clairement les modalités d'application du dispositif.

⁴⁶ L'estimation initiale, réalisée en 2021, reposait sur une enquête menée auprès des IEN-ASH, qui avaient analysé les prescriptions papier afin de repérer les accompagnements requis sur le temps du midi. La direction des affaires financières du Ministère, rencontrée par la mission, a confirmé que le surcoût budgétaire important lié à la pause méridienne n'a pas été financé, malgré une demande budgétaire pour 1600 emplois (54 millions d'euros) basée sur l'enquête de la DGESCO.

été présentée comme un moyen d'augmenter la quotité de travail des AESH, mais la plupart des agents concernés étaient déjà rémunérés sur ces plages horaires par les collectivités territoriales, lorsqu'ils intervenaient sur le temps périscolaire. Le transfert de financement n'a donc pas entraîné de revalorisation effective des rémunérations, d'autant que la majorité des contrats d'AESH restent fixés à 24 heures hebdomadaires, temps méridien compris.⁴⁷

Par ailleurs, la possibilité même d'exercer pendant la pause méridienne demeure inégale. De nombreux AESH ne peuvent intervenir sur ce temps en raison de contraintes organisationnelles (déplacement vers un autre établissement pour l'après-midi, absence d'élèves notifiés sur cette plage horaire), personnelles (récupération de leurs propres enfants, nécessité de conserver une activité annexe mieux rémunérée) ou structurelles (impossibilité d'articuler ce temps avec les emplois du temps scolaires). En pratique, cette mesure demeure largement inopérante, comme l'a constaté la mission dans les trois départements visités. Faute de financement dédié, l'extension du service se traduit souvent par un simple redéploiement des heures : le temps passé sur la pause méridienne est compensé par une réduction de la présence de l'AESH en classe, ce qui annule l'effet recherché tant pour l'élève que pour l'agent.

Par ailleurs, plusieurs AESH auditionnées indiquent ne pas souhaiter intervenir dans ces conditions sur la pause méridienne, qui représente pour eux l'un des rares moments de respiration professionnelle : un temps d'échanges entre pairs, mais aussi, dans certains établissements, un espace informel de dialogue avec les enseignants. L'ajout de cette mission, sans reconnaissance ni organisation adaptée, apparaît ainsi difficilement acceptable et peu attractif. De plus, nombre d'AESH n'ont pas la possibilité de travailler pendant la pause méridienne (conciliation avec le temps de déplacement vers un autre établissement pour l'après-midi, besoin de ce temps pour une activité annexe mieux rémunérée, nécessité de récupérer leurs propres enfants sur la pause déjeuner, absence d'enfant ayant une prescription sur ces temps dans leur établissement, etc.).

Enfin, il convient de noter qu'en réduisant le sujet du temps périscolaire à la question de la pause méridienne, le législateur n'a pas remis en cause le partage des compétences entre l'État et les collectivités pour tous les autres temps après la classe, qu'ils se traduisent par des études surveillées, une simple garderie, un accueil de loisirs ou des activités culturelles ou sportives⁴⁸. Ainsi, la mesure, bien qu'animée par un objectif de valorisation et de professionnalisation, n'a pas eu les effets escomptés révélant la difficulté de faire évoluer les conditions d'emploi des AESH en augmentant leur quotité de travail pour améliorer leurs conditions de rémunération.

Conclusion : aucune réforme structurelle du cadre d'emploi des AESH ne pourra se réaliser sans une évolution des missions actuellement exercées

Si 62 % des AESH sont aujourd'hui titulaires d'un CDI, l'objectif affiché par les gouvernements depuis 2023 est d'accroître la professionnalisation du métier et d'améliorer les conditions de rémunération, notamment en ouvrant la possibilité d'accéder à un temps complet pour celles qui le souhaitent. Dans les faits, cette ambition demeure largement inaboutie : seuls 2 % des AESH bénéficient actuellement d'un contrat à temps plein, tandis que 86 % travaillent avec une quotité inférieure à 62 %.

Dans le cadre actuel, les AESH sont recrutées pour exercer des fonctions d'aide à l'inclusion scolaire des élèves qu'ils accompagnent. Cette mission est intrinsèquement et directement adossée au temps scolaire, dont la nature rend structurellement difficile un emploi à 35 heures hebdomadaire. Les inspections générales (rapport IGESR-IGAS *Acte II de l'école inclusive*, 2023) avaient souligné à cet égard que la pérennisation du dispositif d'accompagnement humain devait s'inscrire dans une approche d'école inclusive intégrée, articulant temps scolaire, temps périscolaire et parcours éducatif global⁴⁹.

⁴⁷ Comme l'a fait remarquer une sénatrice lors de l'examen de la proposition de loi en commission ; Cf. Mme Marie-Pierre Monier, intervention lors de l'examen du rapport et du texte de la commission sur la Proposition de loi visant la prise en charge par l'État de l'accompagnement humain des élèves en situation de handicap sur le temps méridien, Commission de la culture, de l'éducation, de la communication et du sport, Sénat, 17 janvier 2024.

⁴⁸ Sur ce point voir : Collin, Émilie, « Prise en charge des AESH par l'État sur le temps méridien, ou comment donner une béquille sur deux aux collectivités », *AJFP – Actualité juridique Fonction publique*, n° 7-8, juillet-août 2024, p. 375.

⁴⁹ IGESR-IGAS, *Acte 2 de l'école inclusive*, rapport n° 22-114R, août 2023, p. 62

Dès lors, l'hypothèse de la création d'un corps de fonctionnaires a pu sembler l'aboutissement logique de la reconnaissance de la profession d'accompagnantes des élèves en situation de handicap. Cela permettrait certes d'intégrer ces professionnelles au service public de l'école inclusive, avec des ressources humaines reconnues et gérées selon les normes de la fonction publique, incluant une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences. Pourtant, cette perspective se heurte à des obstacles majeurs abordés dans l'annexe 10.

Les travaux sur la fonctionnarisation des AESH se heurtent à une difficile redéfinition des missions et à un temps de travail structurellement incomplet

La fonctionnarisation des AESH a été abordée dans le cadre du débat parlementaire⁵⁰. Ce mouvement parlementaire converge avec les revendications des organisations syndicales représentatives—FSU, SE-UNSA, CGT Educ’action, SNALC—pour lesquelles la création d’un statut de fonctionnaire est un levier essentiel d’attractivité et une condition indispensable à la politique d’inclusion scolaire. L’ensemble de ces initiatives souligne que les avancées partielles réalisées ces dernières années (prise en charge du temps méridien, généralisation des CDI) apparaissent insuffisantes pour répondre aux enjeux structurels de précarité et de reconnaissance professionnelle auxquels les AESH demeurent confrontées.

Toutefois cette aspiration à la reconnaissance professionnelle d’un métier par la fonctionnarisation doit être envisagée dans le respect de la cohérence statutaire (temps de travail, niveau d’emploi, modes et conditions de recrutement) avec d’autres professions au sein de la fonction publique, fonctionnaires de catégorie C ou B ou contractuels. Une revalorisation dans le cadre de la reconnaissance des compétences doit être étayée et ne pas susciter des demandes reconventionnelles d’autres corps de métiers qui seraient dès lors injustement traités⁵¹.

La fonctionnarisation des AESH pose principalement la question de leur temps de travail. Ce temps de travail étant défini principalement par rapport au temps d’accompagnement de l’élève, il est donc limité au temps de classe, ce qui se traduit par un temps incomplet incompatible avec le statut de fonctionnaire de l’État. Dans la fonction publique de l’État, les emplois à temps incomplet sont, par principe, pourvus par des agents contractuels, les fonctionnaires étant en principe recrutés sur des emplois à temps complet⁵². L’augmentation du temps de travail des AESH et l’accès à la fonctionnarisation ne peut se faire qu’à travers une redéfinition des missions, soit vers plus de polyvalence soit vers plus de spécialisation.

⁵⁰ Plusieurs propositions de loi ont été déposées par des députés à l’Assemblée nationale en 2024 et 2025. La proposition de loi n° 600, déposée le 19 novembre 2024, prévoit la création d’un corps de catégorie B, la titularisation immédiate des agents en poste, une formation initiale d’un an en établissement d’enseignement supérieur. Dans la même perspective, la proposition de loi n° 664, enregistrée le 3 décembre 2024 et présentée par un ensemble de députés de sensibilités diverses, poursuit également l’objectif de créer un corps de catégorie B afin d’offrir aux AESH un emploi à temps plein, une rémunération revalorisée et une formation qualifiante. Plus récemment, la proposition de loi n° 1933, déposée le 14 octobre 2025, confirme la poursuite de cette dynamique visant une reconnaissance statutaire renforcée.

Au Sénat, Proposition de loi n° 872, Sénat, session 2024-2025, présentée par Mmes Marie-Pierre MONIER, Colombe BROSSEL et autres, visant à intégrer les accompagnants des élèves en situation de handicap dans la fonction publique et à garantir une meilleure inclusion des élèves en situation de handicap et à besoins éducatifs particuliers, enregistrée à la Présidence du Sénat le 31 juillet 2025.. Lors de l’examen au Sénat de la proposition de loi visant à renforcer le parcours inclusif des enfants à besoins éducatifs particuliers, un amendement demandant au Gouvernement de remettre un rapport sur l’intégration possible des AESH dans un corps de catégorie B de la fonction publique de l’État a été déposé, mais finalement rejeté en séance.

⁵¹ Un nombre limité de professions ont été, depuis 1982, revalorisées dans le cadre de la reconnaissance des compétences. Parmi elles, les enseignantes et enseignants du premier degré, les infirmières et infirmiers, les sages-femmes, les officiers de police, les assistantes sociales et assistants sociaux sont désormais recrutés à un niveau de diplôme plus élevé que par le passé et leurs corps ont été reclassés de catégorie B à catégorie A dans la fonction publique.

⁵² Pour la fonction publique de l’État, cf Art. L. 3 du Code général de la fonction publique (CGFP) : « Les fonctionnaires civils de l’État sont les personnes qui ont été nommées dans **un emploi permanent à temps complet** et ont été titularisées dans un grade de la hiérarchie administrative des administrations de l’État ou des établissements publics de l’État autres que ceux mentionnés à l’article L. 5. » La notion d’« emploi permanent à temps complet » est entendu comme l’exercice des fonctions pendant la durée légale du travail, soit 35 heures hebdomadaires et 1 607 heures annuelles.

Pour la fonction publique territoriale, les emplois à temps non complet peuvent être occupés par des fonctionnaires ou par des agents contractuels, quelle que soit la durée de travail et quelle que soit la taille de la collectivité ou de l’établissement employeur. Ces dispositions répondent aux besoins des employeurs territoriaux et sont susceptibles de remédier, au moins partiellement, aux difficultés de recrutement, notamment dans le secteur périscolaire. Toutefois, le régime statutaire des fonctionnaires territoriaux à temps non complet varie en fonction de la quotité de travail : les agents dont la durée hebdomadaire de travail est inférieure à 17 h 30 ne sont pas intégrés dans un cadre d’emplois.

1. L'hypothèse d'une fonctionnarisation en catégorie C des AESH : un rapprochement possible mais socialement peu acceptable avec le cadre d'emploi des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM)

Le positionnement professionnel des AESH peut être analysé non seulement à partir d'une monographie de leurs missions dans un cadre scolaire, mais également en référence à des professions proches. Dans ce contexte, il faut noter que les AESH relèvent, dans le code de l'action sociale des professions sociales de catégorie C puisqu'elles accompagnent des personnes en situation de handicap sur des fonctions d'exécution⁵³.

1.1. Le cadre d'emploi actuel des AESH les assimile à des agents de catégorie C et les rattache à la catégorie socioprofessionnelle des « employés civils et agents de service de la fonction publique »

Dans la nomenclature socioprofessionnelle PCS2020, les AESH sont dans la catégorie des « employés » et plus précisément :

- Groupe socioprofessionnel 5 : Employés / Employées
- Catégorie socioprofessionnelle 52 : Employés administratifs / Employées administratives de la fonction publique, agents / agentes de service et auxiliaires de santé
- Groupe de professions 52C : Aides-soignants / Aides-soignantes, employés / employées d'accueil de la petite enfance et professions assimilées
- Profession 52C5 : Aides médico-psychologiques et professions assimilées

Les AESH sont intégrées, aux côtés des accompagnants éducatifs et sociaux (AES) et des aides médico-psychologiques (AMP), à un ensemble professionnel centré sur l'accompagnement des personnes en situation de handicap.

Tableau présentant les principaux codes et libellés associés à la profession 52C5 « Aides médico-psychologiques et professions assimilées »

Code	Libellé fréquent/exemple	Description
52C5	Accompagnant des élèves en situation de handicap (AESH)	Personnel salarié encadrant des élèves handicapés, principalement en milieu scolaire ⁵⁴
52C5	Aide médico-psychologique (AMP)	Accompagnement médico-social en structure collective ou à domicile
52C5	Auxiliaire de vie scolaire (AVS)	Soutien scolaire et social d'élèves en situation de handicap
52C5	Accompagnant éducatif et social (AES) à l'éducation inclusive et à la vie ordinaire	Aide pour l'autonomie et l'inclusion en école, domicile, ou établissement
52C5	Accompagnant éducatif et social (AES) en structure collective	Accompagnement dans établissements spécialisés, maisons de retraite, hôpitaux

Du côté des anciennes nomenclatures, la PCS 2003 plaçait les surveillants et aides-éducateurs (422e), catégorie dans laquelle étaient rangés les emplois de vie scolaire (EVS) et, par extension, une partie des

⁵³ Entretien de la mission avec la DREES, juin 2025.

⁵⁴ La nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) donne la définition suivante de la profession à laquelle se rattache le métier d'AESH dans la nomenclature de l'INSEE : « Personnels salariés du public, majoritairement, ou du privé qui participent à l'accompagnement des enfants et des adultes handicapés ou des personnes âgées dépendantes. Conduite au sein d'une équipe pluriprofessionnelle, sous la responsabilité de professionnels du travail social ou paramédical, leur activité se déroule dans les établissements scolaires, les hôpitaux, les maisons d'accueil spécialisées, les maisons de retraite, partout où des personnes ont besoin d'une présence et d'un accompagnement individualisé du fait de la gravité de leur handicap ou de leur état de dépendance. »

auxiliaires de vie scolaire (AVS)⁵⁵ qui avaient pour mission d'apporter une aide humaine individualisée ou collective à des élèves en situation de handicap, dans l'ensemble des personnels de la vie scolaire, donc dans une logique avant tout éducative et de surveillance. Cette insertion les alignait statistiquement sur des fonctions scolaires plutôt que sur des métiers de l'aide à la personne. Dans l'étude de 2025 sur les professionnelles du social, l'Insee écrit que « les accompagnantes des élèves en situation de handicap (AESH) sont des professionnelles du social salariées de l'éducation nationale »⁵⁶, tout en précisant qu'elles relèvent pour leurs statistiques détaillées de la DEPP. Cette qualification publique les fait entrer officiellement dans le champ des « professions sociales », défini comme un ensemble de métiers visant l'accompagnement de publics en situation de handicap, d'exclusion ou de fragilité, et non plus dans la seule sphère des personnels éducatifs. Cette évolution s'inscrit dans une continuité fonctionnelle entre les anciens auxiliaires de vie scolaire (AVS) du champ éducatif et les professions du secteur médico-social, telle qu'elle est désormais objectivée par les nomenclatures statistiques nationales. L'inscription des accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) dans la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) de l'INSEE, au sein du code 52C5 – Accompagnants éducatifs et sociaux, reconnaît explicitement la communauté de fonctions exercées autour du soutien à l'autonomie, de l'aide à la participation sociale et de l'accompagnement des parcours inclusifs, qu'ils soient scolaires ou médico-sociaux.

Ce rattachement statistique confère aux AESH une visibilité nouvelle dans les principales sources d'observation de l'emploi public et social. Il permet ainsi une identification stabilisée de ces personnels, une meilleure comparabilité avec les autres métiers de l'accompagnement social et éducatif, et ouvre la voie à des analyses consolidées de leurs effectifs, de leurs conditions d'emploi, de leurs rémunérations et de leurs trajectoires professionnelles.

Le groupe de professions 52C qui contient des professions proches de celle des AESH comprend la profession des agents spécialisés de crèche et des écoles maternelles, qui, comme l'indique le tableau ci-dessous, relève d'un statut de fonctionnaire territorial.

Correspondances entre la nomenclature INSEE (PCS 2020 – Groupe 52C) et les statuts juridiques des professions associées

Code PCS 2020	Intitulé officiel INSEE	Libellés métiers INSEE (exemples)	Statuts / textes réglementaires correspondants	Secteur(s) d'emploi dominant(s)
52C1	Aides-soignants /Aides-soignantes	Aide-soignant ; Agent de soins ; Aide infirmier	Décret n° 2007-118 du 29 janv. 2007 (FPH) ; Code de la santé publique art. R. 4311-4 à R. 4311-5 ; Conventions FEHAP et FHP	FPH, établissements privés sanitaires, EHPAD
52C2	Assistants de professions médicales et paramédicales	Assistant dentaire ; Assistant vétérinaire ; Aide préparateur en pharmacie	Décret n° 2024-635 du 3 juil. 2024 (reconnaissance nouv. catégorie) ; CSP L. 4393-8 s.	Secteur privé médical / paramédical, laboratoires, cabinets dentaires, vétérinaires
52C3	Auxiliaires de puériculture	Auxiliaire de puériculture ; Aide de pouponnière	Décret n° 2021-1131 du 30 août 2021 (diplôme d'État) ; CSP R. 4383-3 à R. 4383-5 ; Décret n° 2007-118 (FPH)	FPH, crèches hospitalières et municipales, secteur associatif
52C4	Agents spécialisés de crèche et des écoles maternelles	ATSEM ; ASEM ; Aide maternelle ; Auxiliaire petite enfance	Décret n° 92-850 du 28 août 1992 (statuts ATSEM) ; Filière médico-sociale territoriale (cat. C) ; Convention collective de la petite enfance	FPT (collectivités territoriales), secteur associatif petite enfance
52C5	Aides médico-psychologiques et professions assimilées	Aide médico-psychologique (AMP) ; AESH ; AVS ; AES ; Accompagnant à la vie sociale	Décret n° 2016-74 du 29 janv. 2016 (D.E. AES) ; Décrets n° 2023-597 et 598 du 13 juil. 2023 modifiant le décret n° 2014-724 du 27 juin 2014 relatif aux conditions de recrutement et d'emploi des accompagnants des élèves en situation de handicap(AESH) ; Circulaire n° 2019-090 du 5 juin 2019 ; CASF D. 451-88 à D. 451-95	Éducation nationale (AESH), FPH/FPT (AES, AMP), secteur privé et associatif médico-social

⁵⁵ Les anciennes auxiliaires de vie scolaire (AVS) avaient pour mission d'apporter une aide humaine individualisée ou collective à des élèves handicapés, afin de soutenir leur autonomie dans la vie scolaire quotidienne, leurs apprentissages et leur participation aux activités de la classe et de l'établissement. Cf Circulaire n° 2003-093 du 11 juin 2003 (abrogée).

⁵⁶ Le Rhun, B., Morel-Jean, C. & Poulain, J. (2025). « Professionnelles du social : de forts besoins mais des rémunérations souvent faibles et des conditions de travail souvent difficiles », in Insee (dir.), *France, portrait social. Édition 2025*

Pour ces raisons, la mission a souhaité étudier les conditions justifiant un statut de fonctionnaire pour les ATSEM, et qui pourraient être également valables pour les AESH.

1.2. Les ATSEM exercent des missions d'assistance et d'accompagnement reconnues par un statut de fonctionnaire territorial

Les ATSEM constituent un cadre d'emploi de la filière sanitaire et sociale de catégorie C, régi par les dispositions du décret n°92-850 du 28 août 1992 portant statut particulier du cadre d'emplois des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles. Fonctionnaires territoriaux, les ATSEM sont soumis aux dispositions du décret n°87-1107 du 30 décembre 1987 portant organisation des carrières des fonctionnaires territoriaux de catégories C et D.

Les missions des ATSEM couvrent l'aide à l'hygiène et l'accueil des enfants, la participation à la mise en œuvre des activités pédagogiques sous supervision de l'enseignant, et l'entretien des locaux et du matériel. Si le décret statutaire des ATSEM, modifié notamment par le décret n° 2018-152 du 1er mars 2018⁵⁷, reconnaît notamment aux ATSEM la possibilité d'assister les enseignants auprès des enfants à besoins éducatifs particuliers, il inscrit leur rôle dans une logique collective de collaboration à l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap en maternelle.

Sur le plan professionnel, les missions des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM) et celles des accompagnantes des élèves en situation de handicap (AESH) sont différentes et présentent des spécificités. Cependant les deux professions participent d'un même champ professionnel : celui de l'appui éducatif au service de l'enfant et contribuent, chacune selon ses modalités d'intervention, à soutenir les apprentissages, favoriser l'autonomie et garantir le bien-être des élèves dans leur environnement scolaire. Leurs personnels sont membres de la communauté éducative⁵⁸

Du côté des ATSEM, l'appui éducatif s'exerce au sein de l'école maternelle, dans une approche globale et collective. Ces agents assurent un accompagnement éducatif, matériel et sanitaire auprès de tous les enfants, en veillant à leur sécurité, leur confort et leur socialisation. Sous l'autorité du professeur des écoles, ils participent à la préparation et à la mise en œuvre des activités pédagogiques et peuvent, conformément à l'article 2 du décret du 1^{er} mars 2018, assister les enseignants dans les classes ou établissements accueillant des enfants à besoins éducatifs particuliers. Leur présence favorise la continuité entre les temps scolaires et périscolaires et contribue à la qualité du climat éducatif dans la classe.

Du côté des AESH, l'appui éducatif s'inscrit dans une démarche plus individualisée. Le rôle d'accompagnement défini par la circulaire n° 2017-084 du 3 mai 2017 repose notamment sur l'aide à l'accès aux apprentissages : l'AESH favorise la compréhension des consignes, soutient la participation de l'élève aux activités scolaires et encourage son autonomie. Le Guide national des AESH (MENJ-DGRH, 2020) réaffirme cette mission centrale en soulignant que les accompagnants contribuent, au sein de l'équipe éducative, à la mise en œuvre du projet pédagogique et inclusif de l'élève ou des élèves accompagnés. Par leur présence et leur médiation, ils facilitent l'accès de l'enfant en situation de handicap aux savoirs, à la vie de classe et à la socialisation.

L'ATSEM intervient donc collectivement auprès de tous les enfants de la classe, tandis que l'AESH accompagne individuellement l'élève en situation de handicap pour compenser son handicap spécifique et favoriser son autonomie.

Ces deux catégories de personnels bien qu'agissant au quotidien auprès du même public et dans un environnement scolaire commun, relèvent de cadres statutaires profondément différents : les ATSEM sont des fonctionnaires territoriaux, intégrés à la fonction publique communale, tandis que les AESH demeurent des agents contractuels de droit public employés par l'État.

⁵⁷ Décret n° 2018-152 du 1er mars 2018 portant diverses dispositions statutaires relatives aux agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles.

⁵⁸ Cette appartenance à la communauté éducative est inscrite de le décret n° 2018-152 pour les ATSEM ; et dans la circulaire n° 2017-084 pour les AESH.

1.3. La polyvalence des ATSEM leur permet d'exercer à temps complet, contrairement aux AESH

Les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM) relèvent d'un cadre d'emploi soumis, pour ce qui concerne la durée et l'organisation du travail, au droit commun applicable aux agents territoriaux (notamment la durée annuelle de 1 607 heures à temps complet et les modalités d'annualisation). Cette insertion dans le régime général du temps de travail conduit les collectivités à mobiliser une forte polyvalence des ATSEM (activités en classe, accompagnement périscolaire, restauration, entretien des locaux, etc.) afin d'assurer la complétude de leur quotité de travail, ce qui favorise la structuration de ces emplois en postes à temps complet.

Le statut particulier des ATSEM précise leurs missions⁵⁹. Ils sont notamment « *chargés de l'assistance au personnel enseignant pour l'accueil et l'hygiène des très jeunes enfants ainsi que de la préparation et la mise en état de propreté des locaux et du matériel servant directement à ces enfants* », d'après l'article 2 du décret n° 92-850 du 28 août 1992 portant statut particulier du cadre d'emplois des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles. Le métier et le cadre d'emplois d'agent territorial spécialisé des écoles maternelles (ATSEM) a connu des évolutions statutaires et fonctionnelles importantes depuis l'entrée en vigueur du décret n°2018-152 du 1er mars 2018 portant diverses dispositions statutaires relatives aux ATSEM. Acteurs de la communauté éducative, ils sont concernés par une double mission d'animation et d'éducation comme le précise ce décret. En effet, d'une part les ATSEM peuvent être chargés de la surveillance des jeunes enfants dans les cantines scolaires et d'animation dans le cadre du temps périscolaire ou de loisirs et d'autre part, ils sont chargés d'assister le personnel enseignant pour l'accueil et l'hygiène des enfants, de préparer et de mettre en état de propreté les locaux et le matériel servant directement à ces enfants, de participer à la mise en œuvre des activités pédagogiques prévues par les enseignants.

Les ATSEM sont statutairement des fonctionnaires des collectivités territoriales placés sous l'autorité hiérarchique du maire pour la gestion de leur emploi mais aussi placés sous l'autorité du directeur de l'école durant les heures scolaires⁶⁰.

Les ATSEM sont donc affectés dans une école et non dans une classe en particulier. Ils peuvent ainsi être amenés à intervenir dans différentes classes, en fonction des nécessités de service ou de l'organisation de l'école, chaque fois que l'intérêt des enfants l'exige.⁶¹

Dans leur rapport conjoint de 2017 sur « Les missions des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM) » l'inspection générale de l'Éducation nationale et l'inspection générale de l'administration soulignaient que temps de travail et le décompte du temps de service des ATSEM reposait sur une organisation complexe, dépendant fortement des besoins locaux, des décisions des communes et de l'évolution de leurs missions, notamment avec l'essor des activités périscolaires ces dernières années. Elles constataient que la polyvalence des ATSEM était « *un besoin pour permettre aux agents d'occuper des postes à temps complet.* »⁶²

⁵⁹ Le statut particulier des ATSEM est défini principalement par le décret n°92-850 du 28 août 1992 (et ses modifications ultérieures, notamment le décret n°2018-152 du 1er mars 2018 et le décret n°2025-360 du 18 avril 2025). Le décret de 2025 modifie profondément les modalités de recrutement des ATSEM, en augmentant à 60 % la part des postes attribués au concours interne. Cette inversion du ratio concours interne/externe permet à un nombre bien plus important d'agents « faisant fonction » – déjà expérimentés et travaillant dans les écoles maternelles – d'accéder au statut d'ATSEM titulaire.

⁶⁰ Pour autant, même si conformément aux dispositions de l'article R. 412-127 du code des communes « [...] pendant son service dans les locaux scolaires, il est placé sous l'autorité du directeur ou de la directrice », il n'est pas prévu pour les ATSEM de temps de présence obligatoire auprès des enseignants des écoles maternelles. Dans les faits, en fonction des besoins et des spécificités organisationnelles de chaque école, la décision est laissée aux directions d'école, en concertation avec les ATSEM, les enseignants et les collectivités territoriales, de définir le temps de présence nécessaire des ATSEM au sein d'une classe d'école maternelle Cf. Assemblée Nationale - Question écrite n° 904 : Temps de présence en classe des ATSEM (Question de : M. Daniel Labaronne) - Publication de la question au Journal Officiel du 23 août 2022, page 3839 - Publication de la réponse au Journal Officiel du 8 novembre 2022, page 5233.

⁶¹ Au 31 décembre 2023, outre les personnels rémunérés par le ministère, 49 700 agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM) sont affectés dans le public dans les écoles du premier degré : huit sur dix sont fonctionnaires ou stagiaires, 17% travaillent à temps partiel. Les femmes représentent 99% des ATSEM. DEPP - Repères et références statistiques 2025, p 362.

⁶² [Les missions des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles \(ATSEM\)](#) - Rapport IGEN-IGA n° 2017-068, juillet 2017, p27

En effet, les ATSEM peuvent occuper des postes à temps complet ou non complet, mais le temps passé uniquement en classe (864 heures annuelles, soit 24 h par semaine sur 36 semaines) ne suffit généralement pas à remplir un temps complet selon la fonction publique territoriale (1607 heures annuelles). Pour arriver à un temps plein, les communes leur confient des missions supplémentaires : garderie (matin/soir), surveillance pendant la restauration scolaire, animation d'activités périscolaires, entretien des locaux, accompagnement lors des sorties, participation aux réunions éducatives ou accueil des enfants et des parents.

La polyvalence des fonctions est donc nécessaire et particulièrement visible dans les petites communes où les ATSEM peuvent changer de tâches tout au long de la journée et de l'année, selon les besoins et le temps de service journalier de l'ATSEM peut avoir une forte amplitude, débutant souvent tôt le matin lors de l'accueil des enfants, se poursuivant sur le temps scolaire, puis sur la restauration et les activités périscolaires jusqu'à parfois tard dans l'après-midi. Il existe une diversité de schémas d'organisation horaire : certaines communes organisent un capital-temps annuel ou hebdomadaire intégré au service permettant la participation des ATSEM aux réunions éducatives (conseil d'école, réunions d'équipe, formation). Lorsque les ATSEM sont mobilisés sur le temps périscolaire, l'entretien des locaux est parfois réduit, et leur charge de travail augmente, entraînant souvent une fatigue accrue⁶³.

1.4. La polyvalence des ATSEM face à la spécialisation des AESH : deux logiques d'emploi public contrastées

La comparaison entre les ATSEM et les AESH met en lumière deux logiques de gestion profondément distinctes au sein du service public d'éducation : d'un côté, la polyvalence contrainte des ATSEM, nécessaire à la complétude de leur temps de travail dans la fonction publique territoriale ; de l'autre, la spécialisation contrainte des AESH, dont les missions sont strictement limitées à l'accompagnement individualisé ou mutualisé des élèves en situation de handicap.

La polyvalence fonctionnelle des ATSEM, analysée par l'Inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) et l'Inspection générale de l'administration dans leur rapport *Les missions des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM)* (n° IGEN 2017-068 / IGA 2017-030, juillet 2017), découle d'abord d'une contrainte structurelle liée au temps de travail légal dans la fonction publique territoriale. En effet, la présence en classe – estimée à environ 864 heures par an – ne permet pas d'atteindre le temps complet réglementaire de 1 607 heures. Pour combler cet écart, les ATSEM doivent cumuler un ensemble de missions périphériques : assistance pédagogique auprès de l'enseignant, entretien et préparation du matériel, surveillance et animation durant la garderie ou la restauration scolaire, participation aux temps d'activités périscolaires, accueil des familles, accompagnement des sorties, sécurisation des locaux, voire travaux d'entretien ménager. Cette polyvalence, particulièrement marquée dans les petites communes, s'impose comme une condition nécessaire à l'emploi à temps plein.

Les AESH, à l'inverse, relèvent d'un cadre national contractuel dans la fonction publique d'État, structuré autour d'un temps incomplet souvent subi, limité à la durée effective de présence des élèves accompagnés. Leur emploi ne prévoit pas de missions périphériques permettant d'atteindre un plein temps légal, ce qui maintient la majorité d'entre eux dans des quotités inférieures à 70 %. Alors que la polyvalence des ATSEM relève d'une logique d'optimisation de leur temps de travail dans le cadre communal, la spécialisation des AESH, inhérente à la mission d'accompagnement humain des élèves en situation de handicap, singularise leur positionnement professionnel et leur emploi au sein de l'école. Ainsi, si ATSEM et AESH partagent une proximité fonctionnelle auprès des élèves et des enseignants, leurs conditions d'emploi illustrent deux modèles opposés : la polyvalence imposée pour garantir le temps plein dans la fonction publique territoriale, et la spécialisation restrictive conduisant au temps incomplet dans la fonction publique d'État.

⁶³ Rapport IGEN-IGA, « Les missions des agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM) », juillet 2017, notamment p. 28.

1.5. Une évolution des missions des AESH vers plus de polyvalence ne semble pas envisageable

ATSEM et AESH exercent des missions proches, mais dans un cadre statutaire distinct. Les ATSEM sont devenus des fonctionnaires territoriaux en acceptant une plus grande polyvalence dans leurs missions. À l'inverse, les discussions récentes sur le statut des AESH ne montrent pas qu'une telle évolution soit envisageable pour elles. Ainsi le projet de 2024 visant à créer des « assistants de réussite éducative », en fusionnant les AESH et les assistants d'éducation, a été rejeté par la plupart des AESH, les organisations syndicales et de nombreux acteurs publics (voir annexe 9).

Cette opposition s'explique par la crainte d'une confusion entre les rôles, contraire à la volonté de professionnaliser le métier d'AESH. Cette extension des missions des AESH vers plus de polyvalence soulève en réalité deux difficultés. D'une part elle implique de passer d'un cadre d'accompagnement individuel à un cadre collectif, ce qui pose problème au regard du respect du droit notifié ; d'autre part, elle implique une mobilisation sur des missions moins pédagogiques qu'éducatives, à rebours de l'évolution des missions des AESH ces dernières années.

Tant les associations, que les organisations syndicales ou les AESH rencontrées par la mission ont marqué leur opposition à cette double évolution, perçue comme une déprofessionnalisation.

La perspective de fonctionnarisation des AESH est portée par la plupart des acteurs vers un corps de catégorie B sans que les implications n'en soient très explicites. La mission a donc exploré le rapprochement avec les professions intermédiaires de la santé et du travail social — telles que les moniteurs-éducateurs, éducateurs spécialisés ou conseillers en économie sociale et familiale —, de catégorie B et qui exercent également des missions d'accompagnement, d'autonomie et d'inclusion auprès d'enfants, d'adolescents ou d'adultes en difficulté.

2. L'hypothèse d'une fonctionnarisation des AESH en catégorie B est incompatible avec les niveaux de qualification attendus

L'examen de la nomenclature socioprofessionnelle de l'INSEE permet d'établir un rapprochement entre les AESH et les « moniteurs éducateurs / monitrices éducatrices », définis comme :

Personnes salariées du privé (majoritairement) ou du public, qui exercent leur fonction auprès d'enfants, d'adolescents ou d'adultes présentant un handicap ou des difficultés d'insertion. À travers un accompagnement particulier, les moniteurs éducateurs et monitrices éducatrices aident quotidiennement à instaurer, restaurer ou préserver l'adaptation sociale et l'autonomie de ces personnes. Ils participent ainsi à l'action éducative, à l'animation et à l'organisation de la vie quotidienne des personnes accueillies en liaison avec les autres professions de l'éducation spécialisée.

Cette description fait apparaître une proximité fonctionnelle manifeste avec les AESH, qui œuvrent elles aussi, mais dans le cadre scolaire, à l'autonomie, à la socialisation et à la participation active des élèves en situation de handicap, tout en s'inscrivant dans un travail collectif coordonné avec les enseignants et les partenaires médico-sociaux.

Les moniteurs éducateurs sont des personnels de catégorie B qui relèvent de :

- Groupe socioprofessionnel 4 : Professions intermédiaires
- Catégorie socioprofessionnelle 43 : Professions intermédiaires de la santé et du travail social
- Groupe de professions 43D : Travailleurs sociaux et socio-culturels / Travailleuses sociales et socio-culturelles

L'appellation « professions intermédiaires » désigne des personnels occupant une position intermédiaire entre les cadres et les agents d'exécution. Leur appartenance à ce groupe est déterminée par leur classification professionnelle : dans la fonction publique, il s'agit principalement d'agents relevant de corps ou cadres d'emplois de catégorie B et assimilés, à l'exception notamment des cadres du travail social classés dans la catégorie socioprofessionnelle 43 ; dans le secteur privé, ces professions correspondent

généralement à des statuts de techniciens ou d'agents de maîtrise, tels que définis par les conventions collectives de branche⁶⁴.

La question se pose donc d'une hypothèse de fonctionnarisation des AESH dans un corps de catégorie B d'autant plus qu'avant 2013, il n'existait pas de cadre d'emploi territorial spécifique de moniteurs-éducateurs, ce qui conduisait les collectivités à recruter soit des agents sociaux territoriaux de catégorie C, soit des contractuels, soit encore des titulaires de diplômes du travail social placés sur des emplois classés en C, faute de cadre adapté. Les agents sociaux territoriaux constituaient ainsi le principal support statutaire pour des missions d'accompagnement social, éducatif ou familial proches de celles aujourd'hui dévolues aux moniteurs-éducateurs, mais sans reconnaissance statutaire du niveau de qualification associé aux diplômes du travail social. La réforme de 2013 correspond donc moins à la promotion d'un cadre d'emplois existant qu'à la création ex nihilo d'un cadre d'emplois de catégorie B⁶⁵, visant à corriger cette inadéquation entre compétences et classement en C, à reconnaître des missions socio-éducatives qualifiées et à ouvrir de véritables perspectives de carrière, notamment via la promotion interne depuis la catégorie.

Ce mouvement de revalorisation se retrouve également dans les évolutions récentes dans le champ des professions sociales — assistants de service social, éducateurs spécialisés, conseillers en économie sociale et familiale — témoignent d'une dynamique de revalorisation statutaire et d'un glissement vers la catégorie A pour les métiers associant expertise relationnelle, accompagnement éducatif et participation à la mise en œuvre des politiques publiques sociales.

Tableau : Professions intermédiaires du travail social et socio-culturel – PCS 43D : Typologie et descriptions

Intitulé du métier	Description synthétique des missions	Champ retenu / codes PCS et NAF
Éducatrices spécialisées	Accompagnent des enfants, adolescents ou adultes présentant un handicap ou des difficultés d'insertion, afin de restaurer ou de préserver leur autonomie.	PCS 43D3.
Monitrices-éducatrices	Assurent un accompagnement éducatif quotidien auprès d'enfants, d'adolescents ou d'adultes en situation de handicap ou de difficulté d'insertion, pour favoriser leur adaptation sociale et leur autonomie.	PCS 43D4.
Éducateurs techniques spécialisés / moniteurs d'atelier	Cumulent les fonctions d'éducateur et de technicien dans un domaine professionnel. Ils favorisent la réinsertion ou l'intégration dans le monde du travail des personnes handicapées ou en grande difficulté d'insertion.	PCS 43D5.
Éducatrices de jeunes enfants (EJE)	Interviennent auprès d'enfants de 0 à 7 ans hors de leur cadre familial, pour favoriser leur développement global (intellectuel, affectif, artistique).	PCS 43D6. Sont exclues les EJE exerçant dans les crèches (NAF 8891A) ou dans l'administration publique (NAF 8411Z , crèches municipales).
Animatrices socio-culturelles	Conçoivent et mettent en œuvre des projets d'animation favorisant l'insertion sociale et la cohésion au sein d'établissements sociaux et	

2.1. Des écarts de qualification et de responsabilité qui écartent une intégration en catégorie A

La perspective d'une évolution des AESH vers un corps de catégorie A, à l'instar de celui des éducatrices spécialisées, apparaît, à ce stade, peu réaliste. Une telle orientation ne pourrait éventuellement se concevoir qu'à travers l'introduction, au sein de l'école, de ces profils d'éducateurs spécialisés exerçant des missions analogues à celles qu'ils remplissent dans les établissements médico-sociaux auprès d'enfants ou de jeunes en situation de handicap.

⁶⁴ Voir pour cette définition des professions intermédiaires sur le site de l'INSEE : <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/pcs2020/groupeSocioprofessionnel/4>

⁶⁵ À ce titre, le décret n°2013-490 du 10 juin 2013 crée un nouveau cadre d'emplois comportant deux spécialités correspondant à des diplômes de niveau IV (niveau bac) : - moniteur-éducateur - technicien de l'intervention sociale et familiale.

La source officielle la plus récente concernant le nombre d'éducateurs spécialisés en France est la DREES (Direction de la recherche, des études, de l'évaluation et des statistiques). Selon une étude publiée par la DREES en mars 2025, il y a 116 000 éducatrices spécialisées en exercice en 2022 en France (79 % de femmes)⁶⁶. Le passage en catégorie A des éducateurs spécialisés, intervenu entre 2018 et 2019 dans les trois versants de la fonction publique, a constitué une revalorisation statutaire mais surtout salariale majeure pour la profession. Dans la fonction publique d'État, le décret n° 2019-420 du 7 mai 2019 a concerné les éducateurs spécialisés exerçant dans les instituts nationaux de jeunes sourds (INJS) et à l'Institut national des jeunes aveugles (INJA), en définissant leur nouveau statut, leur grille indiciaire ainsi que leurs modalités de recrutement et d'avancement, sur la base d'une qualification de niveau bac+3. Dans la fonction publique hospitalière, la revalorisation a été actée par le décret n° 2019-55 du 30 janvier 2019, intégrant les éducateurs spécialisés des établissements sanitaires et sociaux au sein du corps des assistants socio-éducatifs de catégorie A, avec une grille indiciaire alignée sur celle des autres professions sociales diplômées. Dans la fonction publique territoriale, le décret n° 2018-542 du 29 juin 2018 a opéré le même passage en catégorie A pour les assistants socio-éducatifs territoriaux, dont relèvent les éducateurs spécialisés, harmonisant les rémunérations et les perspectives de carrière avec les autres versants de la fonction publique. Dans l'ensemble, cette réforme reconnaît le diplôme d'État d'éducateur spécialisé (DEES, bac+3), offre de nouvelles perspectives d'avancement et traduit la volonté institutionnelle de valoriser l'expertise et les responsabilités croissantes de ces professionnels au sein des équipes pluridisciplinaires. Le passage en catégorie A est ainsi pleinement effectif depuis 2018-2019 dans les trois fonctions publiques, selon des décrets spécifiques mais dans un cadre désormais convergent de reconnaissance et d'harmonisation des carrières.

Les accompagnantes d'élèves en situation de handicap (AESH) ne peuvent, à ce stade, relever d'une reconnaissance statutaire de catégorie A, principalement en raison de la différence de niveau de qualification et de responsabilité qui les sépare des éducateurs spécialisés. Ces derniers, titulaires d'un diplôme d'État de niveau bac+3, sont formés à la conception, à la mise en œuvre et à l'évaluation de projets éducatifs personnalisés auprès de publics en difficulté, dans une posture d'autonomie professionnelle et de responsabilité institutionnelle. Leur appartenance à la catégorie A se justifie par un haut degré d'expertise, de coordination et de décision dans le champ de l'action sociale et médico-sociale.

À l'inverse, les AESH, recrutées à un niveau de formation baccalauréat ou équivalent, reçoivent une formation initiale courte (60 heures) centrée sur l'accompagnement de l'élève dans ses apprentissages et la compensation du handicap, sous la responsabilité pédagogique de l'enseignant. Leur rôle s'inscrit dans une logique d'appui éducatif et de soutien individualisé, sans autonomie dans la conception ou l'évaluation des actions éducatives. Leur mission relève ainsi d'une fonction d'exécution et de médiation, essentielle mais encadrée, au service du projet pédagogique de l'enseignant et du projet de scolarisation défini par la MDPH. Par leur positionnement fonctionnel, les AESH se situent davantage dans la continuité des métiers d'accompagnement social de catégorie B – tels que les moniteurs-éducateurs ou les techniciens de l'intervention sociale – que dans celle des professions d'encadrement et de conception éducative caractéristiques de la catégorie A.

2.2. Un rapprochement avec le cadre d'emploi des moniteurs-éducateurs de catégorie B se heurte à un premier obstacle structurel en matière de niveau de qualification

2.2.1. Les missions des moniteurs-éducateurs ouvrent une perspective comparative intéressante pour la professionnalisation des AESH

Le cadre d'emploi des moniteurs-éducateurs et intervenants familiaux territoriaux, classé en catégorie B de la filière médico-sociale, a été institué par le décret n° 2013-490 du 10 juin 2013 afin de valoriser l'ancien corps des moniteurs-éducateurs territoriaux et d'intégrer les techniciens de l'intervention sociale et familiale. Ces professionnels, estimés à environ 33 000 selon la DREES, exercent dans les services sociaux de l'enfance, de la jeunesse et de l'accompagnement des personnes en difficulté, au sein des collectivités territoriales et de leurs établissements publics. Leurs missions s'appuient sur une double compétence éducative et sociale : accompagnement individuel, soutien à l'autonomie, médiation et prévention des ruptures. L'accès à ces

⁶⁶ DREES, « Éducatrices spécialisées : neuf ans après l'entrée dans la profession, une sur deux a quitté le métier », Études et Résultats, n°1329, mars 2025.

fonctions suppose la détention d'un diplôme d'État de moniteur-éducateur (DEME) ou d'un diplôme d'État de technicien de l'intervention sociale et familiale (DETISF), tous deux classés au niveau 5 du cadre national des certifications professionnelles (ancien niveau III, équivalent à un bac + 2). Ces diplômes, délivrés par le ministère chargé des affaires sociales, attestent d'une formation théorique et pratique d'environ deux années, articulant enseignements en institut de formation et stages en milieu professionnel dans le champ de l'action sociale, médico-sociale et éducative.

Les AESH exercent, pour leur part, des missions qui présentent plusieurs points de convergence avec ces métiers : accompagnement individualisé, aide à la communication, médiation sociale et participation à la vie scolaire. Leur activité repose sur des compétences proches de celles mobilisées dans le travail social : observation, écoute, coopération avec les enseignants et coordination avec les partenaires médico-sociaux, en lien avec le projet personnalisé de scolarisation de l'élève.

Cependant, ces proximités quant aux missions sont dépendantes du niveau de qualification des personnels.

2.2.2. Une reconnaissance en catégorie B des AESH est conditionnée à un niveau de recrutement à bac+2 et à la création d'une filière de formation qualifiante

La comparaison des cadres d'emploi montre que les accompagnantes d'élèves en situation de handicap (AESH) pourraient, au regard de la complexité croissante et de la transversalité de leurs missions, être rapprochées des métiers de catégorie B tels que les moniteurs-éducateurs territoriaux, dont les fonctions associent accompagnement éducatif, soutien social et compétences relationnelles affirmées.

Cependant, il faut souligner les obstacles actuels à une telle évolution. Le premier réside dans le niveau de qualification initial. Les AESH relèvent actuellement d'un cadre contractuel de droit public de catégorie C, sans formation diplômante reconnue par l'État. Leur formation initiale obligatoire n'est pas inscrite au répertoire national des certifications professionnelles (RNCP). À l'inverse, les moniteurs-éducateurs et techniciens de l'intervention sociale et familiale bénéficient d'un cursus qualifiant reconnu, ouvrant droit à un véritable parcours de carrière au sein de la fonction publique territoriale. Près de 60 % des AESH ne disposent pas d'un diplôme supérieur au baccalauréat, alors que les professions de catégorie B exigent une certification d'État de niveau bac+2. Dans le contexte de crise d'attractivité des métiers de la fonction publique, on peut s'interroger sur le vivier disponible de candidats de niveau bac+2 pour un emploi de catégorie B. La grande hétérogénéité des profils – issus pour beaucoup d'anciens contrats aidés, de reconversions ou d'activités à temps partiel – rend par ailleurs difficile toute homogénéisation des critères d'accès ou de concours.

À cela s'ajoute l'absence de filière diplômante reconnue : le cadre actuel se limite à une formation d'adaptation de 60 heures, sans reconnaissance au RNCP ni socle de compétences unifié. La professionnalisation demeure faible : la fonction d'AESH repose encore sur l'expérience pratique plus que sur un parcours structuré de formation, ce qui empêche la constitution d'un véritable corps professionnel doté de perspectives de carrière.

Enfin, le positionnement institutionnel des AESH, agents contractuels hors statut, entretient une ambiguïté durable : leur mission relève davantage de la compensation du handicap que d'un métier éducatif intégré à part entière au service public de l'éducation. En définitive, l

Dans le paysage actuel des professions du médicosocial, l'accès à la catégorie B pour les AESH impliquerait un cadre de qualification initiale plus exigeant (avec le risque d'un rétrécissement possible du vivier) et une véritable formation d'adaptation à l'emploi.

3. La fonctionnarisation repose sur un temps de travail à temps complet, incompatible avec les missions actuelles des AESH

Le principal obstacle à la fonctionnarisation des AESH tient à la définition même de leur temps de travail. Leur activité actuelle repose sur un calendrier de travail, aligné sur la durée effective de présence des élèves, soit environ 24 heures hebdomadaires sur 36 semaines dans le premier degré, complété par cinq semaines de temps de travail annualisé équivalant à une quotité moyenne de 62 % d'un temps plein administratif (1 607 heures), soit un temps de travail effectif de 984h.

Dans le cadre de l'analyse du cadre d'emploi des ATSEM, on a pu voir que le temps plein des ATSEM est rendu possible par une polyvalence de leurs missions. On étudiera ici le temps de travail des fonctionnaires de catégorie B non enseignant, avant d'explorer la comparaison avec le corps enseignant.

3.1. Le temps de travail annuel des corps de fonctionnaires est de 1 607 heures effectives

3.1.1. L'exemple des moniteurs éducateurs

Dans la fonction publique territoriale, le temps de travail des moniteurs-éducateurs et intervenants familiaux est régi par la durée légale fixée à 35 heures hebdomadaires, soit 1 607 heures de travail effectif par an, conformément aux dispositions générales applicables aux agents territoriaux. Ce volume annuel inclut la journée de solidarité et tient compte des congés et jours fériés, ramenant ainsi les 1 820 heures théoriques à 1 607 heures effectives. Le calcul standard repose donc sur la formule 35 heures × 52 semaines, ajustée selon le principe d'annualisation du temps de travail. Les collectivités peuvent, en fonction des nécessités du service, organiser le travail sous forme de modulation ou d'horaires décalés, notamment dans les établissements médico-sociaux où les interventions se font souvent en roulement (matin, après-midi, nuit, week-end ou jours fériés). Dans les services territoriaux de l'enfance ou de l'action sociale, les horaires sont en général réguliers mais peuvent inclure des astreintes ponctuelles liées aux besoins d'accompagnement ou aux réunions d'équipe. En cas de temps partiel ou de service non complet, le décompte s'effectue au prorata du volume de référence de 1 607 heures. Ainsi, quel que soit le site ou le mode d'organisation, la base de calcul du temps de travail d'un moniteur-éducateur territorial à temps plein demeure fixée à 1 607 heures effectives par an, garantissant une homogénéité de référence pour l'ensemble du cadre d'emploi de la filière médico-sociale.

Comparatif des statuts : AESH – ATSEM – moniteurs-éducateurs (ME) territoriaux – moniteurs-éducateurs (ME) Hospitaliers

Critères	AESH (État)	ATSEM (Territoriale)	ME territoriaux (Décret n° 2013-490)	ME hospitaliers (Décret n° 2014-99)
Fonction publique	État (Éducation nationale)	Territoriale	Territoriale	Hospitalière
Catégorie	Contractuels (non titulaires)	Catégorie C	Catégorie B	Catégorie B
Corps / Cadre d'emplois	Contrat AESH	Cadre d'emplois des ATSEM	Cadre d'emplois des moniteurs-éducateurs et intervenants familiaux	Corps des moniteurs-éducateurs
Références	Décret n° 2014-724 du 27 juin 2014 + décrets/arrêtés du 13 juillet 2023	Décret n° 92-850 du 28 août 1992	Décret n° 2013-490 du 4 février 2014	Décret n° 2014-99 du 4 février 2014
Missions	Accompagnement humain d'élèves en situation de handicap	Aide à l'enseignant, hygiène, surveillance en maternelle	Accompagnement socio-éducatif, autonomie, insertion sociale notamment auprès d'enfants et d'adolescents handicapés, inadaptés ou en danger d'inadaptation.	Idem ME territoriaux
Conditions de recrutement	Titulaires d'un diplôme professionnel dans le domaine de l'aide à la personne ; diplôme niveau	CAP AEPE + concours catégorie C	DEME (Diplôme d'État de moniteur-éducateur) Catégorie B	DEME + concours sur titres

	IV ou expérience dans le champ du handicap (9 mois)			
Statut / Grade	Pas de grade CDD → CDI	3 grades : principal 2e cl., 1re cl., classe exceptionnelle	2 grades : ME classe normale / classe supérieure	Idem
Grille indiciaire	IM ~366 à 525 (11 échelons)	IM ~352 à 514 (selon échelon et grade)	IM ~390 à 593 (classe normale) / ~416 à 628 (classe supérieure)	Idem
Indemnités	Indemnité de fonctions (1 529 €), pour un temps plein (proratisée selon la quotité de travail) indemnité référent AESH (660 €/an)	RIFSEEP (IFSE + CIA selon collectivité)	RIFSEEP, indemnités collectivité	Primes FPH (service, sujétion...)
Évolution de carrière	Évolution dans la grille (11 échelons) Accès au CDI	Avancement de grade / mobilité	Avancement de classe / mobilité	Idem
Temps de travail	Temps incomplet (souvent 24h–30h/semaine) Rythmes scolaires : sur 36 semaines + (120 h d'activités connexes annualisées)	35h/hebdo (souvent annualisé selon le calendrier scolaire)	35h/hebdo (Possible internat, WE, soirées)	Idem
Employeur	Rectorat / DSDEN	Commune ou intercommunalité	Département, commune, EPCI	Établissements publics de santé, médico-sociaux
Spécificités	Pas de titularisation possible Grille nationale	Fonction très encadrée par l'équipe enseignante	Souvent rattaché à des structures éducatives sociales locales	Travail souvent en internat, structure sanitaire ou médico-sociale

3.1.2. L'exemple des personnels non-enseignants de l'éducation nationale

Le temps de travail des personnels non-enseignants de l'éducation nationale est régi par la durée annuelle légale de 1 607 heures pour un temps plein (35 h hebdomadaires), mais son application demeure composite en raison de régimes dérogatoires et de modalités de décompte spécifiques selon les métiers et les structures. L'organisation repose sur une annualisation permettant d'ajuster les horaires au calendrier scolaire, dans le respect des garanties minimales fixées par la réglementation : plafond de 10 h de travail quotidien, de 48 h hebdomadaires (ou 44 h en moyenne sur 12 semaines), repos quotidien de 11 h, repos hebdomadaire de 35 h consécutives et pause obligatoire de 20 minutes au-delà de 6 h de travail continu. Pour les personnels administratifs, techniques, sociaux et de santé (ATSS) exerçant notamment en EPLE, la durée annuelle est fixée à 1 593 heures après prise en compte de deux jours de réduction du temps de travail, conformément à la circulaire n° 2002-007 du 21 janvier 2002, toujours utilisée malgré les réserves exprimées par la Cour des comptes qui, dans ses rapports de 2019 puis de 2024, a jugé ce texte non conforme au cadre légal et estimé qu'il conduit à un temps de travail inférieur à la durée réglementaire. Cette circulaire organise une modulation hebdomadaire pouvant varier, pour les personnels administratifs, entre 32 h et 40 h, assortie de compensations pour sujétions particulières (travail de nuit, horaires décalés). L'ensemble illustre un cadre juridique formellement unifié, mais dont les déclinaisons opérationnelles restent hétérogènes et parfois en décalage avec les principes généraux du droit du travail applicable aux agents publics.

Alors que la plupart des personnels non enseignants disposent d'un temps de travail annualisé ou structuré par les besoins organisationnels de l'établissement (CPE, AED, personnels administratifs, ITRF), les AESH exercent leurs missions en fonction des élèves qu'elles accompagnent et du temps scolaire. Le travail ne peut être ni redistribué ni lissé sur l'année : il épouse la discontinuité du parcours scolaire de l'élève, ce qui le distingue des autres métiers où la temporalité est définie par l'institution scolaire elle-même.

3.2. Les AESH, personnels non enseignants, peuvent-ils entrer dans le régime dérogatoire des professeurs du premier ou second degré ?

3.2.1. Un calcul du temps de travail enseignant qui repose sur la préparation des cours, la correction, les réunions, le suivi individualisé et les activités pédagogiques

Les enseignants titulaires de l'éducation nationale sont soumis à une obligation réglementaire de service (ORS) de 24 heures hebdomadaires dans le premier degré et 18 heures dans le second degré⁶⁷. Ce volume, fixé par décret, ne correspond qu'à la part du travail réalisée devant les élèves. Comme l'a rappelé la DEPP dans sa note d'information n° 2025-62, les enseignants à temps plein déclarent 41 heures 30 de travail hebdomadaire hors vacances scolaires, soit environ 1 635 heures sur l'année, dont près de la moitié consacrée à la préparation des cours, la correction, les réunions, le suivi individualisé et les activités pédagogiques⁶⁸. Ce « travail invisible » constitue une part essentielle de leur activité professionnelle et justifie pleinement la rémunération à temps complet, bien que les heures d'enseignement stricto sensu soient réduites.

3.2.2. Le temps de travail des AESH inclut bien des « heures connexes » correspondant notamment à un calcul adapté du temps de préparation

Le temps de travail des AESH repose d'abord sur la présence effective auprès des élèves, selon le calendrier scolaire, dans une logique de soutien à l'autonomie et d'accessibilité pédagogique. Les activités connexes qu'elles effectuent – préparation, concertation, formation – sont intégrées dans la durée annuelle de service à travers le décompte des « heures connexes ». La circulaire du 5 juin 2019 prévoit en effet que leur service comprend, en plus du temps d'accompagnement, un ensemble d'activités connexes (concertation, participation aux ESS, préparation, formation...), dûment reconnues et annualisées dans le calcul du temps de travail.

Sur la base d'un contrat de 24h par semaine, les AESH effectuent donc un temps de travail effectif d'accompagnement d'élève de 864 heures. A cela s'ajoutent les « heures connexes » évaluées à 5 semaines, soit 120h sur la base d'un contrat de 24h. Il ne s'agit pas d'un travail « invisible » non reconnu, mais d'un travail reconnu et encadré.

Ainsi, le temps de travail effectif de la très grande majorité des AESH est donc aujourd'hui de 984h.

3.3. A missions constantes, la recherche d'un temps plein repose sur une extension des horaires et des journées travaillées et demeure structurellement contraint

Le temps de service des AESH est indissociable du temps scolaire de l'élève. Celui-ci se définit strictement par rapport aux activités d'enseignement et aux horaires de la classe.

Les temps éducatifs : Temps scolaire / périscolaire / extrascolaire⁶⁹

- Temps scolaire : Enseignements obligatoires définis par l'État (L.521-1 ; D.521-10 à 13) : 24 h hebdomadaires au premier degré ; au second degré, durée variable selon les niveaux mais correspondant à l'horaire réglementaire des programmes (collège et lycée).

⁶⁷ Décret n° 2014-940 du 20 août 2014 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants exerçant dans un établissement public d'enseignement du second degré. et Décret n° 2008-775 du 30 juillet 2008 relatif aux obligations de service des personnels enseignants du premier degré.

⁶⁸ Idmachiche S., 2025, "Les enseignants déclarent travailler 41 heures 30 en moyenne par semaine hors vacances scolaires", *Note d'Information*, n° 25-62, DEPP. <https://doi.org/10.48464/ni-25-62>

⁶⁹ Pour une définition sémantique voir un rapport de janvier 2000 de l'inspection générale de l'éducation nationale qui définit « Temps scolaire vs temps périscolaire vs temps extrascolaire » et décrit leur articulation : « Temps scolaire: Temps passé par l'enfant en classe (allant de l'ouverture de la classe à sa fermeture) organisé sous la responsabilité de l'institution scolaire et dans le cadre des programmes et des horaires officiels d'enseignement. Temps périscolaire: Temps passé par l'enfant dans l'école ou non, qui encadre le temps scolaire proprement dit. Il recouvre plus précisément le temps d'accueil du matin, la pause méridienne, l'accueil ou l'accompagnement de fin de journée, après la classe. Temps extrascolaire: Temps passé par l'enfant, hors de la responsabilité de l'école, dans les demi-journées "sans école". (selon l'organisation le samedi, le dimanche, le mercredi, les petits congés et les vacances d'été). Cf. Rapport N° 2000-01 : "L'Aménagement des rythmes scolaires à l'école primaire / Ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie, Inspection générale de l'éducation nationale ; Yves Bottin, Michel Delaunay, Sonia Henrich."

-Temps périscolaire : Accueils et activités facultatifs organisés les jours d'école, incluant la pause méridienne, sans se substituer à l'enseignement (L.551-1 ; compétence communale dans le premier degré). -Temps extrascolaire : Accueils de loisirs organisés hors jours d'école : vacances, samedis sans école et dimanches (CASF, R.227-1 et s.).

Le régime du temps de travail des AESH découle directement de la nature de leurs missions d'accompagnement humain auprès d'un ou plusieurs élèves : présence en classe, accompagnement individualisé quand bien même l'aide est dite mutualisée, participation à la vie scolaire, préparation et échanges pédagogiques — autant d'activités difficilement extensibles sans redéfinition de la fonction.

L'hypothèse d'une extension des activités des AESH sur les temps périscolaires — accueil du matin, pause méridienne, études surveillées, accueils de loisirs ou activités organisées après la classe et le mercredi — a été envisagée comme une piste d'augmentation du temps de travail, mais elle se heurte à des contraintes juridiques et fonctionnelles substantielles. Dans une note adressée aux recteurs d'académie en 2023, le directeur de cabinet du ministre de l'éducation nationale⁷⁰ avait eu l'occasion de faire part de la position ministérielle indiquant que la prise en charge des enfants en situation de handicap durant les activités périscolaires dans l'enseignement public relève des collectivités territoriales et non de l'Etat. La loi n° 2024-475 du 27 mai 2024 visant la prise en charge par l'Etat de l'accompagnement humain des élèves en situation de handicap durant le temps de pause méridienne, n'a que partiellement infirmé cette répartition, en raison de son lien direct avec le temps scolaire, sans étendre cette prise en charge aux autres temps périscolaires, qui demeurent de la responsabilité des collectivités territoriales (communes ou intercommunalités)⁷¹.

En conséquence, l'intervention d'AESH en dehors du temps scolaire stricto sensu n'est envisageable que lorsqu'un besoin de compensation strictement identifié le justifie, ce qui limite fortement la portée opérationnelle d'un tel élargissement. Par ailleurs, ces activités — souvent de surveillance, d'animation ou de loisirs — ne requièrent pas nécessairement les compétences spécifiques d'un AESH, au risque de diluer leur cœur de métier, de créer des tensions de disponibilité au détriment de l'accompagnement en classe et de brouiller la frontière entre missions éducatives, périscolaires et sociales. Sans réforme du cadre juridique et sans redéfinition explicite des missions, l'extension des interventions des AESH aux temps périscolaires apparaît donc d'une faisabilité limitée et d'un intérêt fonctionnel incertain.

Conclusion

A missions et cadre législatif constants, le temps de travail des AESH restera structurellement inférieur au temps de travail annuel de la fonction publique (environ deux tiers de ce temps de travail).

L'augmentation de ce temps de travail peut se faire via une évolution des missions vers plus de polyvalence ou plus de spécialisation mais, à l'examen, aucune de ces pistes n'apparaît souhaitable ou réaliste.

Enfin, toute proposition d'évolution doit tenir compte des métiers connexes (notamment ATSEM, enseignants, moniteurs éducateurs) afin d'éviter de déséquilibrer la structure des métiers de l'éducation et du social. Ainsi l'intégration des 140 000 AESH dans la fonction publique, sans modification de leurs missions actuelles ou de leurs conditions de recrutement, aurait très probablement l'effet d'attirer des personnels comme les ATSEM — qui verrait leur temps de travail effectif réduit — ou même des personnels du médicosocial attiré par un temps de travail réduit et moins contraignant en termes de soirs et week-ends. Cette fonctionnarisation déséquilibrerait les métiers de l'accompagnement humain.

Cette intégration — et le passage induit d'un temps partiel (62 % en moyenne) à un temps plein - représenterait une hausse mécanique de la masse salariale, estimée entre 1,2 et 1,5 milliard d'euros par an⁷², sans création de valeur ajoutée pour répondre aux besoins nouveaux d'aide humaine et aux prescriptions en attente.

⁷⁰ Note du 4 janvier 2023 adressée aux recteurs relative à l' « Accompagnement des élèves de l'enseignement public en situation de handicap durant les activités périscolaires ».

⁷¹ Sur ce point voir : É. Collin, « Prise en charge des AESH par l'État sur le temps méridien, ou comment donner une béquille sur deux aux collectivités », *AJFP*, 2024, p. 375.

⁷² Selon les estimation recueillies par la mission auprès de la DGRH

La notification des mesures relatives à la scolarité en MDPH et la question de l'aide humaine : Etat des lieux, pratiques, évolutions et questions

La loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées a largement refondé le droit applicable à la scolarité des enfants en situation de handicap en l'intégrant au nombre des trois axes permettant de décliner le principe de non-discrimination et d'accès aux droits :

- l'obligation d'accessibilité dans toutes les dimensions de la vie collective (transports, écoles, services publics, logement..) ;
- la reconnaissance du droit pour tout enfant porteur de handicap, d'être inscrit en milieu ordinaire dans l'école dont relève son domicile ;
- l'organisation d'un soutien à l'insertion professionnelle des personnes handicapées, notamment en autorisant le cumul AAH/revenus du travail.

Enfin, un principe transverse, soutenu par une gouvernance nouvelle, est affirmé pour la participation des personnes en situation de handicap à toutes les décisions qui les concernent.

S'agissant du droit à la scolarité, l'exposé des motifs de la loi de 2005 acte l'insuffisance des textes en vigueur :

« Le principe de l'obligation éducative inscrit dans la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 est trop souvent resté lettre morte. Un nombre encore trop important d'enfants et d'adolescents handicapés ne bénéficie aujourd'hui d'aucune prise en charge scolaire. La nouvelle législation consacre le devoir de l'éducation nationale d'accueillir tous les enfants handicapés dans l'école la plus proche de leur domicile ou d'assurer si nécessaire leur scolarisation dans des établissements adaptés. »

Dans cet esprit, les articles relatifs à la scolarité de la loi de 2005, réunis dans le Code de l'éducation⁷³, relèvent de son titre IV portant sur l'accessibilité de droit commun⁷⁴. C'est ensuite, en appui à la réalisation de ces droits, au titre V, chapitre 2 que sont évoquées les MDPH⁷⁵, le titre reprenant une partie de leurs missions : « accueil et information des personnes handicapées, évaluation de leurs besoins et reconnaissance de leurs droits ».

La dialectique qui se noue ainsi entre accessibilité au droit commun et compensation fondée sur l'évaluation des besoins est au cœur des enjeux de la notification des mesures relatives à la scolarité des enfants en situation de handicap, encore aujourd'hui. La compensation a été placée par le législateur au service de l'accessibilité.

Si, depuis 2005, le corpus de mesures en faveur de l'enfant et de sa scolarité s'est à la fois précisé et enrichi (1), la pratique d'évaluation des besoins des MDPH, arrimée à un partenariat crucial avec l'éducation nationale, bute encore sur certains obstacles (2). Dans le champ de la scolarité et des notifications d'aide humaine (AESH), la mission a eu connaissance de leviers d'amélioration déjà en cours et à confirmer (3), mais la poursuite de l'objectif d'accessibilité pourrait exiger des évolutions plus profondes (4).

⁷³ Articles 19 à 22 de la loi, in titre IV accessibilité, chapitre 1^{er}, codifiés L. 111-1 et suiv, ainsi que L. 351-1 et suiv. du code de l'Education.

⁷⁴ La priorité donnée au droit commun se manifeste également dans la structuration des deux codes concernés. Ainsi le chapitre II (au titre IV du livre II du CASF) relatif à l'enfant et à l'adolescence handicapés rappelle dans son premier article que « les règles relatives à l'éducation des enfants et adolescents handicapés sont fixées aux articles L. 112-1 à L. 112-4, L. 351-1 et L. 351-2 du code de l'éducation ».

⁷⁵ Article 64 de la loi, codifié L. 146-3 à 146-12 du code de l'action sociale et des familles.

1. Les mesures notifiées par la MDPH ont vocation à accompagner l'enfant et sa famille dans son parcours, en faisant une place majeure à sa scolarisation

1.1. Les droits de l'enfant reconnus par la MDPH se sont précisés au fil du temps

Ces droits recouvrent plusieurs champs : la scolarisation ordinaire, l'orientation en établissement et service médicosociaux, les allocations monétaires (allocation d'éducation pour enfant handicap (AEEH⁷⁶ – socle et compléments) et prestation de compensation (PCH)), et enfin la reconnaissance d'un statut ouvrant des droits spécifiques à la mobilité (carte mobilité inclusion).

Les mesures dans le champ de la scolarité sont décrites à l'article D351-7 du code de l'éducation qui rappelle que relèvent de la compétence de la CDAPH l'orientation en milieu scolaire, y compris en dispositifs adaptés, l'attribution d'une aide humaine, le maintien en classe de maternelle, la mobilisation du matériel pédagogique adapté et la définition d'aménagements pédagogiques.

S'agissant de l'aide humaine, les articles D361-16-1 à D351-16-4 précisent les modalités de choix entre aide humaine individualisée ou mutualisée, sachant que : « *l'aide individuelle a pour objet de répondre aux besoins d'élèves qui requièrent une attention soutenue et continue, sans que la personne qui apporte l'aide puisse concomitamment apporter son aide à un autre élève handicapé. Elle est accordée lorsque l'aide mutualisée ne permet pas de répondre aux besoins d'accompagnement de l'élève handicapé* ⁷⁷ ». Dans les deux cas, la CDAPH doit prévoir les activités de l'accompagnant. Dans le cas de l'aide individualisée, elle précise dans la notification la quotité horaire.

Les dispositifs relatifs à l'aide humaine ont connu plusieurs étapes qui ont permis en premier lieu d'officialiser cette aide⁷⁸, en second lieu de distinguer les deux modalités d'intervention précitées, mutualisée et individuelle.

L'aide humaine à l'école : de l'initiative familiale à la notification

L'initiative d'une aide personnelle auprès des enfants en situation de handicap est lancée par des parents concernés dans les années 1980. S'ils sont tout d'abord tolérés en contrat privé ou sous forme de contrats aidés, en particulier sous contrats jeunes, en 2003, l'éducation nationale reprend le monopole de l'accompagnement scolaire : la loi n°2003-400 du 30 avril 2003 relative aux assistants d'éducation prévoit que « *des assistants d'éducation peuvent être recrutés [...] notamment pour l'aide à l'accueil et à l'intégration des élèves handicapés y compris en dehors du temps scolaire* ».

Suite à la mise en place de ces auxiliaires de vie scolaire (AVS)⁷⁹ sous contrat d'assistants d'éducation, l'accompagnement connaît des formes diverses : assuré par les EVS (employés de vie scolaire) ou ASEH (aides à l'accueil et à la scolarisation des élèves handicaps) à partir de 2005, ils deviennent également Ascol (assistants à la scolarisation) en 2011, puis AESH (accompagnants des élèves en situation de handicap) en 2014.

Si la prescription d'aide humaine à un élève en situation de handicap ne fait pas l'objet d'un développement spécifique dans la loi du 11 février 2005, elle découle tant de ses principes (article 19 de la loi) que des responsabilités dévolues à la commission d'accès aux droits prévue à l'article 66 de la loi⁸⁰. Elle se met en place rapidement, adossée au guide d'évaluation des besoins de compensation (Geva/Geva-sco) mis en place en 2008⁸¹.

⁷⁶ L'article 242-14 du code de l'action sociale et des familles relatif à l'allocation d'éducation de l'enfant handicapé renvoie au code de la sécurité sociale qui fixe les règles relatives à l'allocation de l'AEEH.

⁷⁷ Article D351-16-4 du code de l'Éducation.

⁷⁸ a création des assistants d'éducation/AVS en 2003, entièrement pris en charge par l'éducation nationale (financement, recrutement, formation) vaut reconnaissance officielle de la fonction d'accompagnant scolaire, de facto reconnu comme un besoin permanent.

⁷⁹ Le terme AVS remplace en 2001 celui d' « auxiliaire d'intégration scolaire » dont le signe AIS désignait aussi à l'époque le secteur chargé de « l'adaptation et de l'intégration scolaires »...

⁸⁰ Cf article 66 de la loi du 11 février 2005 - Art. L. 241-6 du CASF. - I. – « La CDAPH est compétente pour : 1° Se prononcer sur l'orientation de la personne handicapée et les mesures propres à assurer son insertion scolaire ou professionnelle et sociale ».

⁸¹ Décret n°2008-110 du 6 février 2012 et arrêté relatif aux références et nomenclatures applicables au guide d'évaluation des besoins de compensation des personnes handicapées (...)

Le décret n°2012-903 du 23 juillet 2012 introduit un élément majeur en distinguant aide individualisée et aide mutualisée, dont l'attribution est décidée selon les besoins de l'enfant (ESH nécessitant ou pas une « *attention soutenue et continue* ») dans un contexte de forte augmentation des demandes d'aide humaine par les familles⁸².

1.2. Les mesures relatives aux enfants (dont scolarité) représentent une part minoritaire de l'activité des MDPH mais leur dynamique est importante avec de fortes disparités territoriales concernant l'aide humaine

En 2023, les principales mesures de prestation ou d'orientation attribuées aux enfants au cours de l'année par les MDPH se répartissent comme suit⁸³ :

- 32% au titre de l'AEEH
- 22% d'aides humaines à la scolarisation
- 15% d'orientations en ESMS enfants
- 15% d'orientations scolaires
- 4% pour le matériel pédagogique
- 2% de PCH enfant.

En termes quantitatifs et de nombre de droits ouverts constatés fin 2023, les mesures « enfants » représentent une part minoritaire. Hors PCH et CMI, les mesures enfant représentent 11,61% des droits ouverts et les droits adultes sont très largement majoritaires (50,34% également hors PCH et CMI).

Nombre de droits ouverts par les MDPH au 31 décembre 2023

Droits et prestations enfants (moins de 20 ans)	Nombre de droits ouverts	% de l'ensemble des droits ouverts
Orientations en établissement et service enfants	320.000	2,28%
Orientations scolaires	328.000	2,34%
Matériel pédagogique adapté	105.000	0,75%
Aide humaine à la scolarisation (AESH)	358.000	2,55%
AEEH (base et compléments)	517.000	3,69%

Source : CNSA, enquête des échanges annuels sur l'activité des MDPH

Les mesures enfants sont minoritaires mais en forte dynamique. Entre 2022 et 2023, le nombre de demandes de prestations pour enfants a augmenté de 8,9%. S'agissant du nombre de bénéficiaires avec un droit ouvert à un accompagnement d'AESH, on constate une dynamique forte également, de 14% en moyenne annuelle depuis 2019 (+8% entre 2022 et 2023).

En moyenne, l'aide humaine à la scolarisation concerne 22 enfants et jeunes de moins de 20 ans sur 1000 en 2023. De toutes les prestations prévues au titre du handicap, adulte et enfant, cette aide est celle qui présente la répartition la plus inégale selon les territoires, comme l'indique, dans le rapport de la CNSA⁸⁴, le coefficient de variation qui atteint 39%⁸⁵ pour l'aide humaine à la scolarisation. Les taux de couverture les plus faibles rapportés à la population des moins de 20 ans s'observent en Outre-mer, ainsi que dans l'Indre (9‰), la Haute-Vienne (9‰) et le territoire de Belfort (10‰). Les taux les plus élevés s'observent notamment dans le sud de la France, le Gers (47‰), l'Ariège (44‰) et le Lot (41‰). Même si de tels écarts interrogent,

⁸² Dès juillet 2012, une mission IGAS/IGAENR/IGEN est commanditée pour procéder à un état des lieux des prescriptions d'aide humaine et proposer des améliorations de leur pilotage, dans un contexte de doublement des attributions d'aide humaine depuis 2006 et de difficultés de l'Education nationale à « *suivre le rythme des prescriptions et d'apporter des réponses ajustées aux besoins des élèves* » (Lettre de mission du 19 juillet 2012 adressée par les ministres en charge aux trois chefs d'inspections).

⁸³ Chiffres issus de la synthèse des Rapports d'activités 2023 des MDPH, CNSA – août 2025

⁸⁴ Rapport d'activité – Synthèse des rapports d'activité 2023 des MDPH – août 2025

⁸⁵ Exprimé en pourcentage, le coefficient de variation équivaut au ratio entre l'écart type par département et la moyenne. Plus le coefficient est élevé donc les valeurs dispersées autour de la moyenne, plus cela se traduit par des écarts territoriaux importants.

les données disponibles ne permettent pas de distinguer, dans ces mesures, ce qui relève de pratiques disparates et ce qui peut légitimement s'expliquer par des taux d'incidence du handicap différents⁸⁶.

2. La MDPH a renforcé son partenariat avec l'éducation nationale, mais l'élaboration des mesures relatives à la scolarisation des enfants en situation de handicap reste complexe

2.1. L'éducation nationale participe systématiquement aux instances exécutives et d'évaluation de la MDPH

La loi du 11 février 2005, en mettant fin aux commissions départementales de l'éducation spéciale (CDES), met fin au rôle dominant de l'Etat et organise les MDPH sous le statut de GIP départemental, dont sont membres de droit les acteurs institutionnels majeurs du parcours de l'enfant en situation de handicap.

Son article 64 prévoit ainsi que *« la maison départementale des personnes handicapées est un groupement d'intérêt public, dont le département assure la tutelle administrative et financière. Le département, l'Etat et les organismes locaux d'assurance maladie et d'allocations familiales du régime général de sécurité sociale définis aux articles L. 211-1 et L. 212-1 du code de la sécurité sociale sont membres de droit de ce groupement⁸⁷. »*

Il est explicitement prévu que l'éducation nationale puisse participer à son comité exécutif comme en témoigne la précision suivante qui mentionne *« des représentants de l'Etat désignés par le représentant de l'Etat dans le département et par le recteur d'académie compétent »*. Le département détient 50% des postes du comité exécutif, les associations un quart et l'Etat, avec les autres organismes membres de droit et/ou signataires de la convention constitutive, le quart restant.

Dans les faits, après une première période de contraction des moyens mis à disposition par l'Education nationale au titre des conventions constitutives, on observe au contraire aujourd'hui une présence confirmée des représentants de l'Education nationale au sein des MDPH, tant dans la gouvernance que dans les équipes pluridisciplinaires qui préparent les décisions de la CDAPH, présence signalée par les interlocuteurs de la mission en départements et attestée par le rapport de l'IGAS relatif aux MDPH⁸⁸.

S'agissant des instances exécutives, la participation de l'Education nationale est assurée le plus souvent par un IEN ou IEN ASH au sein de la commission spécialisée de la CDAPH. En Seine et Marne, la représentante de l'éducation nationale préside cette commission depuis l'été 2025, comme cela a déjà été le cas précédemment.

Le code de l'action sociale et des familles prévoit que *« l'équipe pluridisciplinaire mentionnée à l'article 146-8 réunit des professionnels ayant des compétences médicales ou paramédicales, des compétences dans les domaines de la psychologie, du travail social, de la formation scolaire et universitaire, de l'emploi et de la formation professionnelle. »* Elle précise que *« lorsqu'elle se prononce sur des questions relatives à la scolarisation, elle comprend un enseignant du premier ou du second degré.⁸⁹ »* Aujourd'hui, ces dispositions sont strictement respectées. La mission relative aux MDPH précitée mentionne ainsi que, selon des données transmises par la DGESE et retraitées par elle, on constate une augmentation des ETP d'enseignants et de psychologues affectés en MDPH de 30% entre 2016 et 2023⁹⁰.

L'éducation nationale est aujourd'hui le premier partenaire de la MDPH au sein du GIP, même si les mises à disposition à titre gratuit de l'Etat prévues par les conventions constitutives sont en diminution y compris s'agissant de l'éducation nationale⁹¹.

⁸⁶ La DREES recourt à des enquêtes déclaratives de « limitations d'activité » (Vie quotidienne et santé – 2021), notion qui ne recouvre pas celle de handicap au sens de droit ouvert à la MDPH.

⁸⁷ article L. 146-4 du CASF.

⁸⁸ Rapport n°2023-098- *Accueillir, évaluer, décider : comment les MDPH traitent les demandes des usagers ?* - IGAS – juin 2024

⁸⁹ R.146-27 du CASF

⁹⁰ 200,3 ETP en 2016 ; 261,5 en 2023.

⁹¹ Sa contribution aux charges de personnel des MDPH a baissé de 19M€ en 2016 à 16,6M€ en 2023.

Certains départements, pour faire face à l'activité croissante des notifications enfant, ont renforcé leur équipe pluridisciplinaire de profils issus de l'éducation nationale, à l'instar de la Seine et Marne. La directrice de la MDPH, avec l'appui de la DASEN, a ainsi recruté deux nouveaux profils issus de l'éducation nationale, pour atteindre un volant de 10 enseignants issus du MEN (8 il y a 2 ans) ; elle dispose également d'un poste de psychologue mis à disposition par le MEN et 0,7ETP de travailleur social (non pourvu). Le GIP a recruté en complément un ETP d'enseignant en CDD d'un an et 4 infirmiers. La MDPH 77 a fait le choix de former les ERSEH qu'elle emploie à la totalité de l'évaluation des dossiers enfant, y compris sur les fonctions de tarification, afin d'accélérer la réponse globale aux familles sur toutes leurs demandes. En termes RH, ces mises à disposition prévoient un renoncement à une partie des congés statutaires contre rémunération, afin de caler le traitement des dossiers sur les rythmes scolaires (préparation renforcée en période de vacances pré rentrée).

2.2. L'évaluation des besoins de l'enfant reste fragile en dépit d'une approche partenariale qui se renforce

Si la recevabilité du dossier de demande à la MDPH est strictement encadrée, celle-ci ne permet pas toujours de disposer des éléments nécessaires à l'évaluation des besoins de l'enfant. Pour être recevable, une demande doit comprendre le formulaire de demande MDPH complété, un certificat médical, un justificatif d'identité et un justificatif de domicile. Les compétences réunies au sein de l'équipe pluridisciplinaire doivent, sur cette base, permettre d'instruire l'évaluation.

Trois éléments de fragilisation des évaluations de besoins ont été signalés à la mission et confirmés par ses investigations. Ils signalent certaines failles dans le socle évaluatif, finalement peu encadré par les textes, qui fonde le travail de l'équipe pluridisciplinaire.

2.2.1. Le Geva-sco est une pièce importante de l'évaluation mais souvent difficilement exploitable

Le Geva-sco, déclinaison du Geva (guide d'évaluation des besoins de compensation, mis en place en 2008), a constitué, par son adaptation à l'évaluation des besoins en scolarité, un progrès important pour procéder au partage d'informations à 360° sur les besoins de l'enfant.

Les échanges de la mission en MDPH, avec les associations et les équipes éducatives ont montré toutefois une sous-utilisation du Geva-sco pour les premières demandes. Cette sous-utilisation est moins quantitative que qualitative. Si les demandes adressées à la MDPH pour un enfant en scolarité sont fréquemment accompagnées voire suscitées par l'enseignant de l'enfant, les informations portées au dossier sont le plus souvent insuffisantes pour permettre de mesurer les difficultés rencontrées par l'enfant et fonder un diagnostic de handicap.

Constitué de 6 pages, le Geva-sco comprend un descriptif de la scolarité, un questionnaire sur les ressources internes mobilisées par l'école, et deux pages dédiées à l'observation des activités de l'enfant. Il faut noter qu'aucun espace, éventuellement connexe au document principal d'évaluation des besoins, ne permet de renseigner des éléments de contexte locaux utiles à la compréhension du degré d'accessibilité ou de compensation mis en œuvre dans l'école/ établissement fréquenté par l'élève (formation de l'équipe pédagogique, présence d'un enseignant spécialisé, d'AESH expérimentées, équipement numérique important...), autant d'éléments qui permettraient de prendre la mesure d'une prise en charge de l'ESH au titre de l'accessibilité.

Ce questionnaire et la manière dont il est renseigné fait que les informations reportées sont souvent très lacunaires et surtout orientées principalement vers la demande d'accompagnement humain selon une logique d'auto-prescription. Des compléments peuvent être recherchés, lors de l'instruction du dossier⁹², par les ERSEH de l'équipe pluridisciplinaire ou le référent scolarité mais cette recherche a un impact sur les délais de traitement, sujet de forte tension dans les MDPH.

⁹² Une étude de la DITP avait évalué à 25% des dossiers concernés par une demande d'éléments complémentaires, chiffre que la mission IGAS sur les MDPH estime sous estimées.

Le Geva-sco n'étant pas une pièce constitutive de recevabilité, la famille n'est pas tenue de le joindre au dossier, même si les MDPH en font la demande systématique⁹³ et que la famille procède à son envoi dans la majorité des cas⁹⁴.

L'usage du Gevasco pour les renouvellements de demande est a priori amélioré par le fait qu'il est spécifiquement de la responsabilité de l'enseignant référent (ERSEH) ; il est au cœur des équipes de suivi de scolarité (ESS) dont la réunion, au moins une fois par an et par enfant reconnu en situation de handicap, vise à mettre à jour les actions conduites en milieu scolaire et les résultats obtenus. Plusieurs MDPH ont souligné que, à tort, les ESS pouvaient avoir tendance à se substituer à l'équipe pluridisciplinaire en énonçant des besoins de compensation⁹⁵, et non les constats, liés au « suivi » de scolarité que demande la loi de 2005, et qui permettent de préparer l'évaluation. Il s'en suit, à l'instar des premières demandes, une orientation du Gevasco, plus prescripteur qu'informatif, et le plus souvent pour demander un renouvellement d'aide humaine. Les interlocuteurs de la mission issus de l'éducation nationale, notamment l'AFER-ERSH, ont confirmé cette pratique.

Plusieurs interlocuteurs de la mission, ont évoqué la nécessité de renouveler la structure du Geva-sco pour le rendre plus opérationnel⁹⁶. La mission suggère dans tous les cas d'en préciser mieux les attendus dont, à ce jour, les usages sont peu conformes à ses objectifs.

La mission s'interroge également sur le caractère facultatif de la production du Geva-sco s'agissant des demandes pour des enfants scolarisés. Une forte tension s'observe entre le droit, qui n'en fait pas une pièce de recevabilité, et la pratique, par laquelle les MDPH invitent, y compris dans le dossier de demande, « à joindre impérativement le formulaire Geva-sco » ainsi que la réalité du travail évaluatif qui y trouve des éléments essentiels.

2.2.2. Le poids de l'avis médical est sujet à débat

La recevabilité du dossier de demande adressé à la MDPH est tributaire de la présence d'un certificat médical, signe de l'importance attachée au diagnostic pour contribuer à l'évaluation des besoins.

L'évaluation suppose en miroir, comme prévu par les textes régissant la CDAPH et l'EP, « *des compétences médicales ou paramédicales* » dans l'équipe.

La mission constate toutefois chez ses interlocuteurs - associations, MDPH, familles, professionnels de l'éducation nationale - une forte ambivalence sur la place à donner aux compétences médicales. En 2010, deux ans après la mise en place du Geva, outil partenarial d'évaluation qui compte 8 volets dont un médical, la CNSA rappelait que « dans les équipes techniques des anciennes Cotorep et CDES, les médecins disposaient d'une sorte de prééminence(...). Ainsi c'était le médecin qui « *disait le handicap* ». L'utilisation du guide barème et la fixation du taux étaient en pratique ses prérogatives quasi-exclusives ». Le Geva et sa version adaptée à la scolarité le Geva-sco ont organisé la pluridisciplinarité, en conformité avec la vision du handicap que porte la loi du 11 février 2005, fondée sur l'analyse des limitations dans l'environnement et non plus l'exclusivité du diagnostic médical⁹⁷.

Toutefois, la mission a pu entendre plusieurs MDPH interrogatives sur le caractère encore prédominant de l'avis médical dans leur propre structure et le risque d'un lien de causalité directement établi entre un diagnostic et la reconnaissance du handicap. Il n'entraîne pas dans le champ de la mission d'investiguer ce volet qui touche à l'élaboration de l'évaluation. On peut toutefois constater l'impact que l'avis médical peut avoir, dans le processus d'accès aux droits, tant vis-à-vis des familles que des juridictions en cas de recours.

⁹³ Le dossier de demande indique à sa p12 : « Pour les enfants scolarisés joindre impérativement le formulaire GEVASco pour toute demande de renouvellement d'aide pour la scolarisation et si possible pour toute première demande à ce propos. »

⁹⁴ En 2024, en Seine et Marne, une demande de Gevasco complémentaire a été faite pour 10% des dossiers jugés recevables ; sur les 90% restants, beaucoup ont été récupérés directement par les instructeurs sur le réseau où les ERSEH déversent les Gevasco.

⁹⁵ Un cas fréquent cité est de préconiser en ESS le renouvellement de l'aide humaine en arguant des difficultés/déficiences de l'enfant mais sans faire le bilan précis ni des mesures mises en place en termes d'aménagements pédagogiques, ni de leur impact.

⁹⁶ Ce point a également été évoqué par le sénateur Cédric Vial, tant dans son rapport que lors de l'échange avec la mission.

⁹⁷ L'article 2 de la loi du 11 février 2005 édicte que « constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant »

Alors que la démographie médicale limite l'attractivité de ces postes en MDPH comme en médecine scolaire, celle-ci étant d'ailleurs absente des dispositifs d'évaluation du handicap⁹⁸, la question de la juste expertise, également soulevée par les missions de l'IGAS relatives d'une part aux IME⁹⁹ et d'autre part à la transformation de l'offre médico-sociale¹⁰⁰ se pose tant pour l'avis constitutif de la demande (formation des médecins de ville au diagnostic du handicap en cas de non disponibilité des CAMPS/CMPP) que pour les propositions de notifications (manque de compétence en pédopsychiatrie) par la MDPH.

2.2.3. L'évaluation peut buter sur des demandes « de précaution » ou, à l'inverse, trop limitées

Parce qu'elles sont confrontées à une démarche multidimensionnelle et que le questionnaire du dossier de demande¹⁰¹ le prévoit (cf infra), les familles, dans le cas d'un enfant en scolarité, sont incitées à faire quasi systématiquement une demande d'aide humaine.

C3 Les attentes en matière de vie scolaire / périscolaire / étudiante

Vous souhaitez (plusieurs réponses sont possibles) :

☐ Une adaptation de la scolarité	☐ Un accompagnement pour une réadaptation / une rééducation
☐ Une orientation scolaire différente	☐ Une prise en charge par un établissement sans hébergement
☐ Une aide humaine	☐ Une prise en charge par un établissement avec hébergement
☐ Une aide matérielle	
☐ Autre, préciser :	

Avez-vous déjà identifié un établissement scolaire, universitaire ou médico-social qui pourrait répondre à vos attentes ? Si oui, lequel ?

Avez-vous déjà pris contact avec cet établissement ? ☐ Oui ☐ Non

Extrait du dossier de demande à la MDPH p12.

Les associations rencontrées par la mission et les fédérations de parents d'élèves¹⁰² ont souligné qu'elles recommandaient aux familles d'enfants rencontrant des difficultés d'apprentissage de privilégier autant que possible une demande de reconnaissance de handicap par la MDPH plutôt que de s'appuyer sur les dispositifs d'accompagnement prévus par l'éducation nationale, particulièrement le plan d'accompagnement personnalisé (PAP)¹⁰³. Selon leur retour, il serait plus difficile pour les familles d'obtenir le respect du PAP par les enseignants que du projet personnalisé de scolarité (PPS)¹⁰⁴, issu de la MDPH.

Cette pratique, qui relève de la constitution d'une « ressource de précaution » est également très identifiée chez les enseignants qui sont, via la demande des familles, prescripteurs d'aide humaine. Tant les retours de terrain que les échanges avec les chercheurs rencontrés par la mission ont confirmé une pratique quasi systématique, que l'AFER-ERSEH qualifiait de très difficile à combattre, en dépit d'un caractère inadapté aux besoins de l'enfant dans un nombre significatif de cas.

A l'inverse, l'équipe d'évaluation pluridisciplinaire peut constater au cours de l'instruction du dossier que les familles, focalisées sur la demande d'aide humaine à l'école, ont négligé de demander des aides financières auxquelles elles ont droit, manifestant l'importance de l'analyse d'éligibilité par l'EP¹⁰⁵.

⁹⁸ Les médecins scolaires sont mentionnés à l'article D. 351-11 du code de l'éducation, parmi les membres de l'ESS mais ils n'ont jamais été cités par les interlocuteurs de la mission parmi ses participants effectifs. Ils sont mieux identifiés comme responsables de la validation des plans d'accompagnement personnalisés (PAP).

⁹⁹ Septembre 2025 (rapport non public)

¹⁰⁰ Rapport 2024-017R – janvier 2025

¹⁰¹ Cerfa n°15692*01

¹⁰² Notamment PEEP

¹⁰³ Le PAP s'adresse aux élèves qui rencontrent des difficultés scolaires durables ayant pour origine un ou plusieurs troubles des apprentissages (troubles neurodéveloppementaux tels que les dys, TDAH...) évoluant sur une longue période sans reconnaissance du handicap.

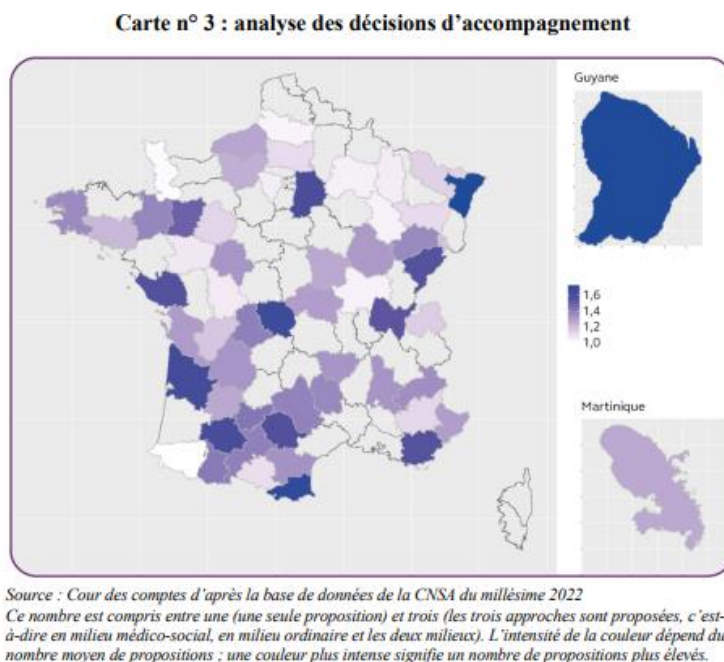
¹⁰⁴ L'article D. 351-5 du code de l'éducation mentionne que le PPS « définit et coordonne les modalités de déroulement de la scolarité et les actions (...) répondant aux besoins particuliers des élèves présentant un handicap ».

¹⁰⁵ Rapport relatif aux MDPH IGAS – juin 2024. « Les MDPH ont confirmé à la mission que, pour les familles, la demande d'une scolarisation adaptée au handicap est tellement prégnante que les aides financières peuvent être omises. (...) Pour son pôle enfants, la MDPH du Finistère estime que 10% des décisions prises sont des accords de droits qui n'étaient pas demandés ».

Les demandes de précaution des familles peuvent aussi se produire pour les demandes de place en ESMS, et se traduire, dans ce cas, par une absence de suite donnée, la famille préférant anticiper sur un besoin futur possible par crainte de nouvelles démarches incertaines. Ce choix des familles de différer le recours à une solution proposée par la CDAPH est peu identifié dans l'analyse des files d'attente, aujourd'hui très lacunaire. Il doit aussi conduire à une certaine prudence dans la lecture des données sur les enfants scolarisés en milieu ordinaire « en attente de place en ESMS ».

2.2.3.1 Une limite à la juste évaluation : des notifications sous contrainte de l'offre existante ?

Dans son rapport public relatif à L'inclusion des élèves en situation de handicap¹⁰⁶, la Cour des comptes interroge le lien entre les décisions individuelles de la MDPH et les contraintes d'offre existant sur son territoire. Elle note une première différence entre territoires selon que la CDAPH a opté pour une ou plusieurs propositions d'orientation (cf infra), l'effectivité des mesures étant assez logiquement supérieure quand une palette de solutions a été définie en CDAPH¹⁰⁷.



Elle s'interroge aussi sur l'impact des spécificités de l'offre locale sur les orientations. Ainsi s'agissant des jeunes sourds, elle observe que la proportion d'élèves sourds en milieu ordinaire peut varier de 100 à 31% en fonction des départements. Or les départements avec la plus faible part d'élèves sourds sont ceux où sont implantés des instituts nationaux des jeunes sourds (INJS) ou des antennes de l'institut des jeunes sourds (IJS).

La Cour des comptes a alerté dans son évaluation sur le risque d'inéquité et de moindre efficacité des politiques d'inclusion scolaire, notamment en appelant l'attention sur de « *très fortes inégalités territoriales*¹⁰⁸ » en soulignant les enjeux de référentiels communs pour l'évaluation des besoins.

3. L'outillage des MDPH et de l'éducation nationale, encore en cours de développement, devrait favoriser un pilotage plus efficace des notifications

¹⁰⁶ Evaluation de politique publique – septembre 2024

¹⁰⁷¹⁰⁷ Le rapport relatif aux MDPH de l'IGAS relève que le choix de proposer des orientations « complémentaires » est une pratique plus fréquente dans les départements sous forte contrainte d'offre.

¹⁰⁸ P83, rapport public précité

par les deux partenaires, mais les outils de suivi du parcours restent inégalement activés.

A l'instar du rapport public de la Cour des comptes précité, l'ensemble des rapports qui traitent des MDPH et de leurs pratiques insistent sur les disparités territoriales dans l'exercice de leurs compétences, placées sous la responsabilité du département¹⁰⁹. Sans doute la genèse des MDPH, créées sans outillage national, après la loi de 2005 et sans que la CNSA les précède dans l'élaboration de guides de pratiques communs, porte-t-elle une part majeure de responsabilité dans cet état de fait. Confrontés à l'urgence de répondre aux besoins des personnes handicapées et de leur famille et d'élaborer des processus nouveaux d'accès à des droits nouveaux, les départements ont, dans le cadre partenarial du GIP, installé des outils et des processus qui leur étaient propres. Ils ont su répondre, après 2005, et en dépit des défis de la mise en œuvre¹¹⁰, à la demande des usagers.

Vingt ans après l'adoption de la loi de 2005, des progrès réels ont été réalisés : l'appui de la CNSA aux MDPH s'est professionnalisé. Sa récente évolution au titre de la branche autonomie lui a permis de dégager des ressources nouvelles, notamment en renfort de ses équipes SI pour structurer sa conduite de projet. Toutefois, s'agissant de la stratégie de scolarisation des enfants en situation de handicap, les travaux engagés, tant en termes de procédure commune que de déploiement SI, produisent encore peu de résultats mesurables, qu'il s'agisse des référentiels communs ou bien des outils SI.

3.1. Des progrès sont enregistrés en matière d'outillage des MDPH et de leur partenaire

3.1.1. Des pratiques nouvelles de référentiel commun sur le sujet sensible des notifications d'AESH

La croissance rapide et continue des notifications d'aide humaine et les enjeux associés, tant en termes de réponse aux besoins de l'enfant qu'en termes de moyens mobilisés¹¹¹, ont justifié un travail partenarial spécifique sur la notification d'aide humaine.

La distinction entre AESHi et AESHm est liée aux besoins de l'enfant

Le décret n°2012-903 instaure la distinction entre aide individuelle et aide mutualisée apportée à l'élève en situation de handicap. Aux termes de l'article D351-16-2, « l'aide mutualisée est destinée à répondre aux besoins d'accompagnement d'élèves qui ne requièrent pas une attention soutenue et continue. Lorsqu'elle accorde une aide mutualisée, la (...) [CDAPH] définit les activités principales de l'accompagnant ».

L'aide mutualisée est définie avant l'aide individuelle par le législateur, ce qui semble soutenir l'idée que la réponse aux besoins d'aide humaine doit en priorité trouver une réponse sous forme « mutualisée ».

A sa suite, l'aide individuelle (art D. 351-16-4) est définie comme suit :

« L'aide individuelle a pour objet de répondre aux besoins d'élèves qui requièrent une attention soutenue et continue, sans que la personne qui apporte l'aide puisse concomitamment apporter son aide à un autre élève handicapé. Elle est accordée lorsque l'aide mutualisée ne permet pas de répondre aux besoins d'accompagnement de l'élève handicapé. Lorsqu'elle accorde une aide individuelle, dont elle détermine la quotité horaire, la commission susmentionnée définit les activités principales de l'accompagnant. »

Le besoin d'attention « soutenue et continue » ou non est donc le critère majeur défini par les textes.

Les difficultés d'application de cette nouvelle modalité i/m ont conduit à un travail de la CNSA puis partenarial sur un arbre de décision commun, préfigurant un indispensable référentiel national

¹⁰⁹ Aux termes de la loi du 11 février 2005, le département en assure la tutelle administrative et financière.

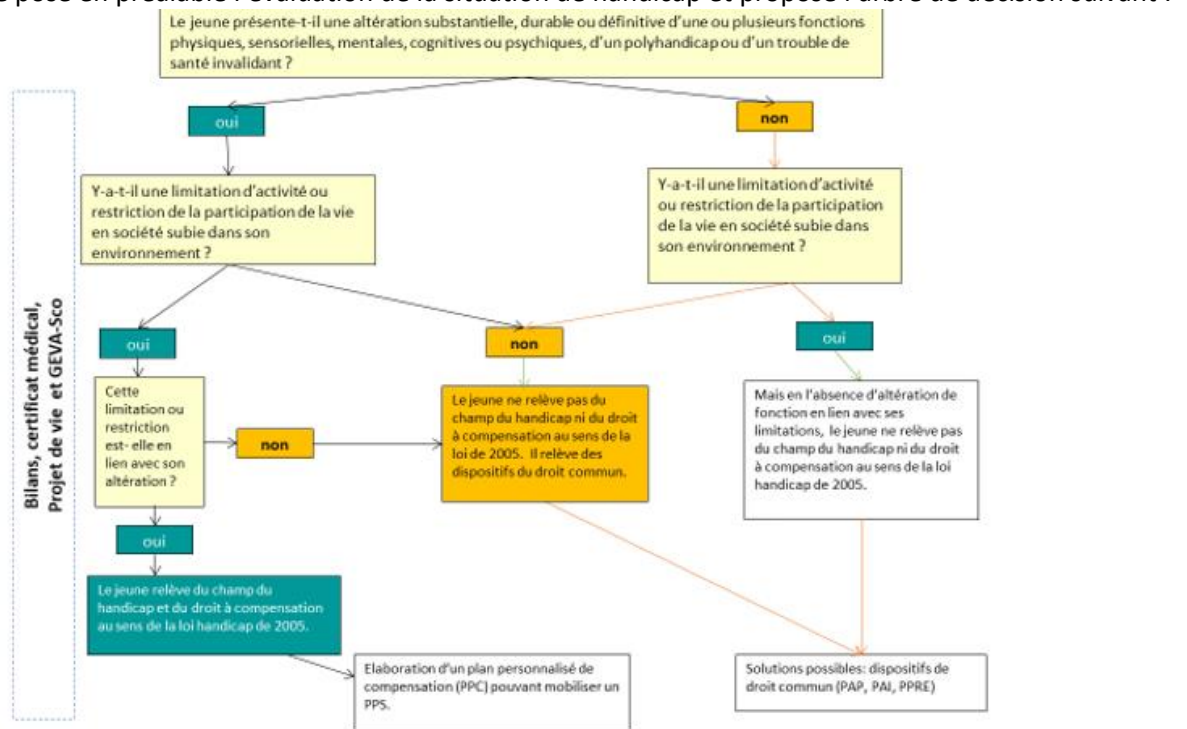
¹¹⁰ Les défis opérationnels nombreux liés à la mise en place des MDPH ont pu générer des difficultés (délais de traitement longs, complexité de l'évaluation de la PCH, accueil du public inégal sur le territoire,...), aujourd'hui en forte amélioration même si la qualité de service reste un sujet d'actualité (cf CIH du 6 mars 2025, « un choc de simplification » p.21 du dossier de presse)

¹¹¹ Croissance de 90% des effectifs d'AESH en ETP depuis 2013.

L'évaluation du « besoin d'attention soutenue et continue » souffre des défauts évoqués supra du socle d'évaluation (dossier de demande limité, Gevasco parfois peu documenté, demande de précaution des familles par crainte légitime de rencontrer des freins à la scolarisation).

Dès lors, un premier travail a été initié par la CNSA conduisant à une fiche technique très complète parue en 2019 et dont l'objectif explicite bien les difficultés rencontrées en MDPH : « *La présente fiche d'appui pour l'attribution d'un accompagnant d'élèves en situation de handicap (AESH) a pour objectif d'aider à la décision les membres de l'équipe pluridisciplinaire d'évaluation (EPE) de la MDPH chargés des situations en lien avec la scolarisation. Ce document répond à un **besoin d'équité de traitement et d'harmonisation des pratiques**.* » Cette première fiche technique s'emploie à préciser ce qu'est et n'est pas une aide humaine ; elle rappelle que « *par principe l'AESH individuel est proposé sur 100% du temps de scolarisation* » ; enfin, elle spécifie qu'il n'est pas de la compétence de l'AESH d'intervenir sur les besoins en soin.

La fiche pose en préalable l'évaluation de la situation de handicap et propose l'arbre de décision suivant :



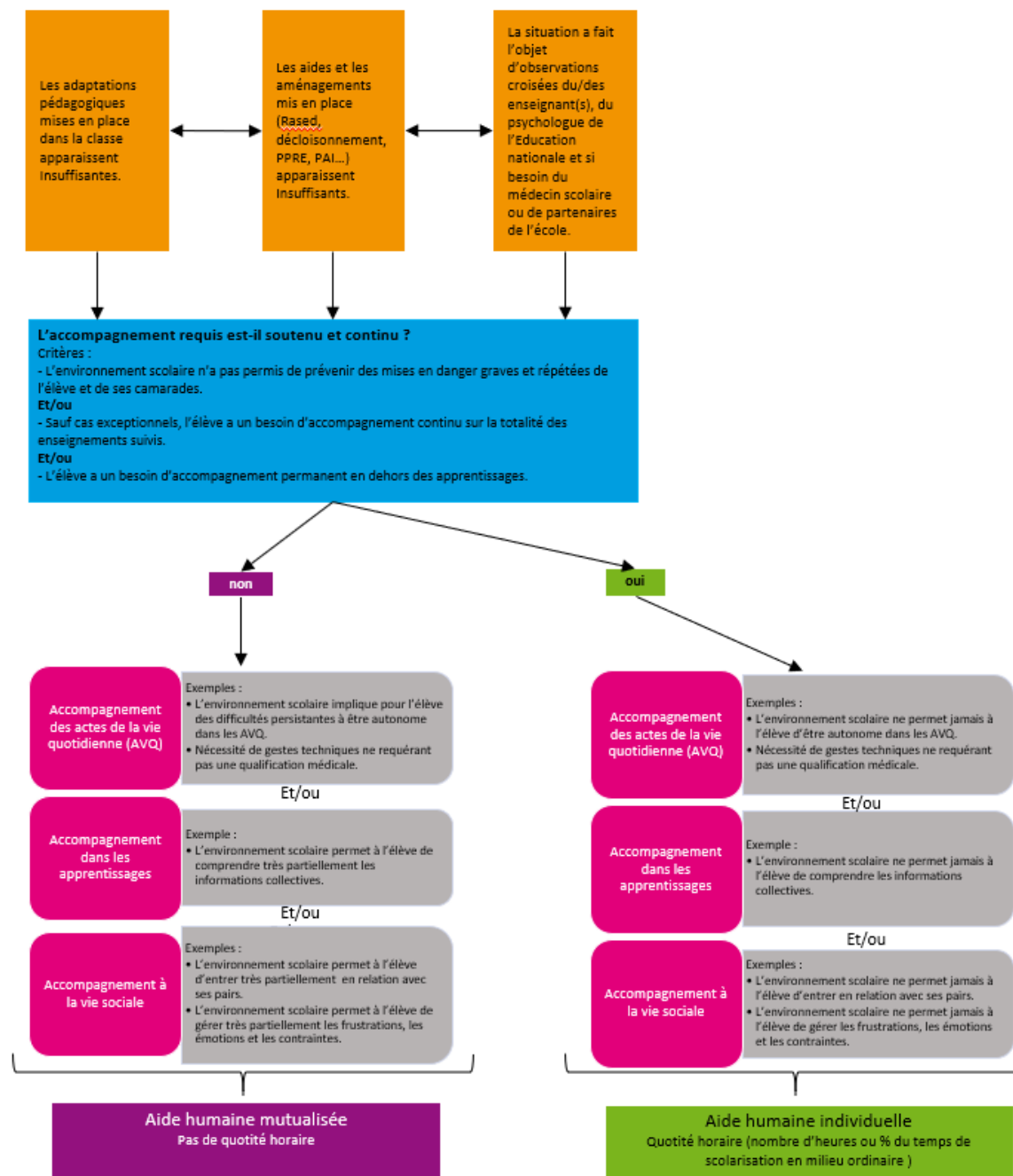
Arbre de décision pour identifier une situation de handicap – fiche technique CNSA -2019

En annexe de la fiche, elle propose un descriptif des « actions des AESH » visant, sur leurs trois grandes missions (vie quotidienne ; accès aux apprentissages ; vie sociale et relationnelle) à faciliter aux EP l'énonciation des tâches attendues pour l'enfant bénéficiaire de la mesure d'aide humaine.

Cette même fiche comprend un arbre de décision relatif au choix entre AESHi et AESHm et rappelle que « *la proposition d'AESH mutualisé est à privilégier par l'EP* ».

Dans le prolongement de ce travail, un vademecum de rentrée scolaire a été rédigé, conjointement par la CNSA, le ministère de l'éducation nationale (DGESCO), le ministère de l'agriculture (DGER) et l'association des directeurs de MDPH en prévision de la rentrée 2025¹¹². Il reprend l'arbre de décision de 2019 relatif à la notification d'AESH i et m :

¹¹² Vademecum de rentrée scolaire – avril 2025



Arbre de décision AESH mutualisé ou individuel – fiche CNSA- vademecum de rentrée 2025 p38

Ce travail, partagé avec les administrations en charge de la scolarité de l'enfant (MEN et Agriculture), vise, en premier lieu, à donner un socle évaluatif renforcé à l'EP de la MDPH ; le document reproduit ci-dessus résulte d'un travail interne de la CNSA.

Toutefois, l'enjeu du travail partenarial est aussi de créer une culture commune de l'aide humaine entre les différents acteurs qui accompagnent les familles et l'enfant, de la formulation de la demande à la mise en œuvre de la notification. A cet égard, la mission a pris connaissance lors de son déplacement à Strasbourg, de l'initiative, soutenue par la CNSA, du département du Bas Rhin qui, dans le contexte de la fusion des MDPH des deux départements formant la nouvelle collectivité alsacienne, a initié un travail dont le résultat a été diffusé tant aux équipes de l'Education nationale, qu'aux EP de la MDPH et aux familles.

L'attribution d'aide humaine, exemple du guide de la collectivité européenne d'Alsace

Co-porté par la collectivité européenne d'Alsace et la MDPH d'Alsace, ainsi que le rectorat, un guide a été élaboré sur « Les critères d'attribution des AESH ». Il a été rendu public avant la rentrée 2025 et a fait l'objet d'une forte communication interne à partir de la fin 2024.

En 5 pages, il rappelle les principes de l'école inclusive, déclinés en dispositifs de droit commun pour les élèves à besoins particuliers et droit complémentaire à compensation pour les enfants reconnus en situation de handicap. Il est attentif, pour cette deuxième catégorie, à rappeler l'importance des aménagements pédagogiques, l'aide humaine étant une modalité citée parmi d'autre et en dernière position sur la liste. En une page, il énonce les critères d'attribution des AESHi, AESHm et AESHco, en partant toujours strictement des besoins de l'enfant, notamment le besoin de sécurité.

Enfin, il définit 4 cas de besoins spécifiques (troubles de l'attention ; orientation en SEGPA ; élève en attente de prise en charge en DITEP ; enfin élève avec trouble du langage écrit et/ou besoin de matériel pédagogique adapté).

Le document converge sur l'importance du recours au droit commun, l'importance du rôle de l'enseignant et s'attache à proposer une palette de solutions, permettant de replacer l'aide humaine dans cet ensemble.

Le vademecum précité comprend en annexe différentes bonnes pratiques issues de MDPH, dont certaines portent sur la clarification des critères d'attribution des aides humaines¹¹³. Dans le prolongement de ces démarches, depuis la fin septembre 2025, un groupe de travail national a été mis en place par la CNSA et la DGESCO afin de partager les bonnes pratiques existantes et d'approfondir, à droit constant, les critères d'attribution d'aide humaine. Ce travail, sous réserve qu'il associe le secteur associatif, pourrait favoriser l'émergence d'un référentiel national partagé et *de facto* réduire les cas de recours sur les motifs d'une attribution en m plutôt qu'en i, cas fréquemment rencontré par les MDPH¹¹⁴.

3.1.2. Une amélioration en cours des outils informatiques, LPI et Via trajectoire, à fort impact sur la connaissance et l'échange d'informations

La mission a pu échanger, tant en MDPH et en établissement scolaire, qu'en administration centrale (Direction du Numérique Educatif -DNE et direction des SI de la CNSA) sur les évolutions de deux outils majeurs pour l'école inclusive que sont le Livret de parcours inclusif (LPI) et Via trajectoire.

Le LPI vise à faciliter le parcours scolaire des élèves à besoins spécifiques, le suivi des aménagements mis en place et la production des documents destinés à formaliser leur accompagnement (plan d'accompagnement personnalisé, programme personnalisé de réussite éducative, projet personnalisé de scolarisation, ...). Il concerne les élèves en situation de handicap mais aussi les autres élèves reconnus comme « à besoins éducatifs particuliers ». Application numérique initialement portée par la CNSA, le LPI est aujourd'hui développé par la DNE du MEN.

Outre sa vocation à accélérer le recours aux aménagements pédagogiques par l'enseignant, au moyen d'une banque de données très large, à simplifier les procédures d'élaboration des plans par l'équipe pédagogique et à les formaliser avec les familles, il a aussi pour objectif la circulation d'information entre l'école et la MDPH via une interface dédiée.

Les documents dont la mission a disposé montrent une forte accélération du déploiement¹¹⁵, sachant que toutes les MDPH se sont mises en situation de réaliser via le SI-MDPH des exports de PPS vers le LPI¹¹⁶. Toutefois, à ce stade, les envois retour en provenance du LPI ne sont pas généralisés et les échanges de dossiers restent encore limités.

S'agissant de l'appropriation du LPI par les équipes pédagogiques auxquelles il est destiné en priorité, la mission a constaté une appétence limitée de ses interlocuteurs, liée à un lancement, en 2024, sans doute insuffisamment sécurisé qui a produit localement du découragement sur les accès aussi bien que sur les fonctionnalités de l'outil. Toutefois, les améliorations réalisées, confirmées par la DNE devraient permettre

¹¹³ Cf p62, brochure de la MDPH d'Ille et Vilaine destinée aux familles

¹¹⁴ La cour des Comptes note dans son rapport public d'évaluation de septembre 2024 : « il n'existe pas, à ce jour, de référentiel permettant de justifier le recours à un accompagnement individualisé ou mutualisé. »

¹¹⁵ Au 12 septembre 2025, 64 MDPH avaient réalisé des exports de décisions vers le LPI.

¹¹⁶ Ces envois sont conditionnés à l'édition d'un « numéro LPI » qui figure sur le Gevasco électronique de l'élève stocké sur le serveur de l'EN. Seuls les enseignants y ont accès ; le profil MDPH ne permet pas de mener cette recherche ...sans numéro LPI. L'extension des accès à l'équipe d'évaluation faciliterait le développement des flux LPI.

de franchir un cap en 2025 très utile au partage d'information sur les notifications, les suites données et le travail sur le parcours de l'élève¹¹⁷.

Via trajectoire est un SI national de suivi des orientations en ESMS des personnes en situation de handicap. Outre ses objectifs de simplification du suivi de leurs demandes par les usagers et de simplification du traitement des demandes d'admission, il doit permettre de mieux piloter l'adéquation entre l'offre et les besoins (suivi de la mise en œuvre des orientations, anticipation des besoins d'adaptation de l'offre par l'ARS et le conseil départemental, amélioration de la connaissance des besoins des personnes).

Lancé à la suite du rapport « Zéro sans solution »¹¹⁸, le projet d'un outil de suivi des orientations a atteint une étape nouvelle en 2022 lorsque Via trajectoire est devenu socle national¹¹⁹. S'il n'a pas encore atteint tous ses objectifs, la CNSA maître d'ouvrage stratégique a acté, à l'été 2025, un cap important pour l'accès des usagers à leur dossier (DUI). Construit postérieurement à la mise en place des MDPH, Via trajectoire s'est heurté, dans un premier temps tant à des problèmes structurels (absence de répertoire commun des établissements, hétérogénéité des pratiques d'orientation, absence de cadre d'urbanisation), qu'à une difficulté, une fois l'outil développé, à en généraliser l'usage dans les MDPH et les ESMS¹²⁰.

A ce jour, des limites demeurent, notamment en matière de gestion des « files d'attente » en ESMS ; certains d'entre eux ont ainsi la pratique, une fois les orientations par la CDAPH effectives, de ne pas enregistrer les demandes tant que leurs places sont pourvues, laissant des bénéficiaires sans visibilité sur les suites données à la notification. La CNSA évoquait l'idée de rendre obligatoire l'enregistrement dans le cadre des renouvellements de CPOM ; on peut même considérer, au regard des droits des usagers et des obligations générales des ESMS envers leurs financeurs (département et/ou Etat), que cette obligation pourrait être l'objet d'une demande directe des MDPH aux ESMS de leur territoire.

Dans tous les cas, une étape nouvelle est prévue avant la fin 2025 avec l'adoption d'un décret portant création du SI commun pour l'évaluation des besoins des personnes en situation de handicap. Réunissant des données personnelles et des données issues des décisions de la CDAPH, ce SI doit faciliter la mise en œuvre et le suivi des orientations, ainsi que la production d'indicateurs et statistiques. Le projet de texte cite les services départementaux de l'éducation nationale en destinataires des données « *pour les seules données nécessaires à la mise en œuvre des décisions relatives à la scolarisation des élèves en situation de handicap* »¹²¹. Simultanément, la CNSA a informé la mission d'un travail en cours, adossé à la brique évaluation de ce SI, pour préparer en 2026 une interconnexion de Via trajectoire avec le LPI en vue de récupérer les données du Gevasco.

Pour renforcer la qualité et le suivi des notifications, la mission a pu constater le besoin urgent de disposer des fonctionnalités du LPI et de Via trajectoires en déploiement et/ou en construction. Pour les équipes de l'éducation nationale sur le territoire et pour l'information des familles, mais aussi pour les EP dont le travail d'évaluation est tributaire d'une information aussi rapide et complète que possible sur la situation de l'enfant en milieu scolaire, le manque d'outillage reste un problème central.

3.1.3. Un effort de synchronisation des calendriers à poursuivre pour l'effectivité de l'aide humaine

Un des sujets fréquemment évoqués par les interlocuteurs de la mission (familles, associations, personnels de l'Education nationale) concerne le délai d'obtention effectif de l'aide humaine. Il s'agit également d'un point d'attention de la Défenseure des droits dans son rapport de 2022 relatif à l'accompagnement humain

¹¹⁷ L'ouverture à la rentrée 2025 d'un accès au LPI pour les coordonnateurs de PAS, chaînon des échanges d'information sur les situations complexes, devrait également contribuer à une meilleure alimentation des MDPH et des équipes pédagogiques et contribuer à son appropriation après une phase décevante.

¹¹⁸ Rapport de Denis Piveteau, 2014

¹¹⁹ A l'origine, l'outil était développé par les hospices civils de Lyon et propriété du GCS Sara.

¹²⁰ La circulaire d'instruction du 15 novembre 2021 n°DGCS/CNSA/DESMS relative au développement des usages et la fiabilisation des données du SI de suivi des orientations mentionne le manque de qualité des données collectées et appelle à une plus grande mobilisation des référents en ARS pour s'assurer de leur fiabilisation.

¹²¹ Article 3-II-2 du projet de décret

des élèves en situation de handicap¹²². Deux éléments se conjuguent : le délai de notification de l'aide et, en aval, le délai de mise en place de la mesure d'aide auprès de l'enfant scolarisé.

Aux termes de la loi de 2005, le dépôt des demandes par les personnes handicapées et leur famille est à leur libre initiative, sans calendrier imposé. Un des indicateurs majeurs de qualité des MDPH est, en revanche, le respect des délais de traitements. La durée réglementaire de traitement est fixée à quatre mois (article R. 241-33 du code de l'action sociale et des familles), délai rarement atteint¹²³.

S'agissant des prestations enfant, et plus particulièrement des notifications d'aide humaine, on peut constater que le délai moyen s'est dégradé en dix ans mais reste malgré tout proche de l'obligation légale.

Délais moyens de traitement entre 2015 et 2023 (en mois)

-	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Tout public	4,3	4,2	4,1	4,1	4,5	4,5	4,4	4,6	4,7
Délais enfants, dont :	3,5	3,6	3,7	4	4,1	4,1	4,1	4,4	4,6
Orientations scolaires	3,1	3,2	3,3	3,4	3,6	3,7	3,6	3,8	3,9
Orientations en ESMS enfants	3,2	3,3	3,6	3,8	4,1	4,2	4,1	4,1	4,4
Aide humaine à la scolarisation	3,6	3,6	3,9	3,8	4	3,9	4	4,1	4,4
AEEH (base ou complément)	3,6	3,8	3,9	4	4,1	4,1	4,1	4,3	4,7
Autres prestations et orientations enfants	4,1	4,2	3,1	4,3	4,4	4,5	4,4	4,4	4,9

CNSA- mars 2025

Pour l'éducation nationale, le calendrier se structure autour de la rentrée (septembre) puis par périodes scolaires (temps de cours inclus entre deux périodes de congés). L'organisation des plannings, la composition des classes et l'affectation des enseignants s'inscrivent dans ces séquences.

Dès lors, le rapprochement des deux calendriers est un enjeu majeur pour rendre effectives les notifications d'aide humaine (délais de recrutement des AESH, formation, organisation locale des ressources et des affectations).

La situation reste très inégale, mais des améliorations importantes ont été apportées constatées par la mission. Elles reposent pour partie sur une forte incitation aux familles à respecter des calendriers prévisionnels avec « dates limites de dépôt » de traitement, même s'ils ne sont pas opposables en droit¹²⁴ :

- la plupart des MDPH et des DSDEN travaillent en commun à un calendrier de rentrée scolaire afin de mieux gérer, d'une part la réception des dossiers de demande, d'autre part pour organiser les traitements des demandes en priorisant les réponses à ce type de demande pour ménager un délai de mise en œuvre en amont de la rentrée et, au cours de l'année scolaire, des périodes scolaires¹²⁵ ;
- l'instauration de ces calendriers est largement partagée avec le public pour inciter à des dépôts de demande permettant d'en améliorer la gestion¹²⁶ .

¹²² Le rapport relate une situation d'enfant sans AESH au motif que « les notifications tardives communiquées après la rentrée scolaire, ne pouvaient être couvertes en raison du manque de budget des services académiques, n'évoluant pas u rythme des ouverture de droits émises par la MDPH. Dans une décision 2022-122, la Défenseure des droits a conclu à une violation des droits de l'enfant ». p12 rapport précité 2022.

¹²³ Le délai moyen de traitement national des demandes (tous droits et prestations confondus) au deuxième trimestre 2024 était de 4,7 mois.

¹²⁴ Cf ci-joint l'exemple de la Marne : [Plaquette Scolaire 2025 2026.pdf](#)

¹²⁵ C'est le cas des départements dans lesquels la mission s'est déplacée, et ces bonnes pratiques sont valorisées dans le Vademecum de rentrée de la CNSA (cf ed 2025 – p44)

¹²⁶ Le site de la MDPH77 indique, pour la rentrée 2025, que « tous les dossiers d'orientation scolaire déposés avant le 30 avril 2025 seront traités prioritairement par la MDPH afin de les notifier d'ici début juillet 2025 pour une affectation dans un établissement scolaire avant les vacances scolaires. Les dossiers d'orientation scolaire déposés après le 1^{er} mai 2025 seront traités dans un délai de 4 mois durant tout l'été, avec des affectations scolaires par l'Education nationale possibles pendant les vacances scolaires d'été et jusqu'aux vacances de la Toussaint.

Pour être efficace, ce dispositif suppose que les modalités de travail des équipes pédagogiques (programmation des ESS, information sur les affectations des AESH aux élèves) soient également partagées. En l'absence d'outils, permettant une information en flux, ces démarches de calendrier commun, nécessaires, restent difficilement évaluables quant aux effets produits.

Surtout, le nombre d'élèves notifiés et non accompagnés est passé de 6,8 à 9 % entre mars 2021 et mars 2025 (resp. 17.536 élèves en 2021 vs 31.952 en 2025), dégradation manifeste en chiffres absolus et en pourcentage du taux de couverture des notifications. Cette dégradation se poursuit selon les derniers chiffres disponibles (12% en novembre 2025).

3.2. Le suivi des décisions reste insuffisamment priorisé

Du point de vue des familles et des personnes concernées, la question cruciale est celle de l'effectivité des mesures.

3.2.1. Des modalités de suivi des notifications imprécises

L'effectivité de mise en œuvre des notifications MDPH fait l'objet d'un rendu compte global dans le cadre de l'exercice budgétaire :

INDICATEUR							
2.3 – Taux de couverture des prescriptions des commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées pour la scolarisation des élèves en situation de handicap							
(du point de vue de l'usager)							
	Unité	2022 Réalisation	2023 Réalisation	2024 Cible	2024 Réalisation	Atteinte de la cible	2025 Cible
2.3.1 - Taux de couverture des prescriptions d'aide humaine	%	91,8	92,2	100	92	absence amélioration	100
Pour information : nombre de prescriptions d'aide humaines reçues	Nb	294 977	316 786	Sans objet	341 394	donnée non retenue	Sans objet
Pour information : taux de couverture des prescriptions d'aide humaine individuelle	%	92,7	93,4	Sans objet	93,2	donnée non retenue	Sans objet
Pour information : nombre de prescriptions d'aide humaine individuelle reçues	Nb	106 932	117 597	Sans objet	129 466	donnée non retenue	Sans objet
Pour information : taux de couverture des prescriptions d'aide humaine mutualisée	%	91,4	91,5	Sans objet	91,3	donnée non retenue	Sans objet
Pour information : nombre de prescriptions d'aide humaine mutualisée reçues	Nb	188 045	199 189	Sans objet	211 928	donnée non retenue	Sans objet
2.3.2 - Taux de couverture des prescriptions de mise à disposition de matériels pédagogiques adaptés	%	63	61,9	80	62,7	amélioration	75
Pour information : nombre de prescriptions de mise à disposition de matériels pédagogiques adaptés reçues	Nb	50 492	56 951	Sans objet	63 314	donnée non retenue	Sans objet
Commentaires techniques							
<u>Source des données</u> : MENESR DEPP – DGESCO.							
<u>Champ</u> : enseignements public et privé des premier et second degrés en France, pour l'aide humaine.							
<u>Mode de calcul</u> :							
Le taux de couverture des prescriptions d'aide humaine individuelle ou mutualisée (le décret du 23 juillet 2012 a créé l'aide humaine mutualisée pour accompagner les élèves qui ne requièrent pas « une attention soutenue et continue ») des commissions des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) est calculé en rapportant le nombre d'élèves en situation de handicap bénéficiant de l'une de ces aides prescrite au 31 décembre de l'année N (année scolaire N / N+1) au nombre de prescriptions reçues à la même date. Le nombre de prescriptions reçues à la date de calcul du taux de couverture est indiqué pour information. Ces données sont recueillies auprès des services académiques et directions académiques des services départementaux de l'éducation nationale (enquête DGESCO).							
<u>Champ</u> : enseignement public des premier et second degrés en France, pour les matériels pédagogiques adaptés.							
<u>Mode de calcul</u> :							
Le taux de couverture des notifications de mise à disposition de matériels pédagogiques adaptés des CDAPH (le décret n° 2014-1485 du 11 décembre 2014 a expressément prévu que la CDAPH se prononce sur l'attribution de matériel pédagogique adapté) est calculé en rapportant le nombre d'élèves bénéficiant de matériel pédagogique adapté au nombre de notifications de matériel pédagogique adapté. Le nombre de notifications à la date de calcul du taux est indiqué pour information. Ces données sont recueillies à partir des enquêtes DEPP – DGESCO sur la scolarisation des élèves en situation de handicap, renseignées par les enseignants référents de ces élèves.							
Pour les deux ensembles de sous-indicateurs, l'année 2024 correspond à l'année scolaire 2023-2024.							
Source : Rapport annuel de performances PLF2024, programme 230							

Les données présentées dans le RAP sont produites par la DGSCO et issues d’une enquête de gestion auprès des acteurs académiques, qui permet également à mi année de disposer des données par académie du nombre d’heures d’accompagnement par élève notifié, du ratio d’élèves pris en charge par AESH, ces chiffres étant spécifiés selon les trois types d’aide possible (individuelle, mutualisée et collective en Ulis).

Si cette enquête de la DGSCO est cruciale, elle ne permet pas de disposer d’une vision qualitative des réponses. Sa modalité de collecte de données peut également poser question. Au niveau local, le manque de SI de gestion des AESH (ex AGESH) crée des difficultés de suivi des notifications qui peuvent expliquer l’hétérogénéité de la qualité des données remontées au niveau national.

Cela étant dit, le taux de couverture des notifications reste un objectif central des acteurs locaux, notamment des PIAL ; dans un contexte de couverture insuffisante des besoins, les PIAL tendent à prioriser les notifications d’AESH-i en faisant varier la quotité d’accompagnement en AESH-m.

Outre le format de la remontée de données, la question de la date de prélèvement de la donnée est également sensible compte tenu de ce qui a été indiqué précédemment sur les questions de décalage de calendrier entre les MDPH et le calendrier scolaire.

3.3. Les notifications de matériel pédagogique adapté (MPA) sont inégalement appliquées et une modification importante de leur attribution est en cours.

Au 31 décembre 2023, 105.000 enfants disposaient d’un droit ouvert par la MDPH à du matériel pédagogique adapté, soit environ un enfant notifié sur 4.

Or le taux de couverture apparaît en deçà de ces notifications¹²⁷ comme le montre le tableau ci-dessous :

**Tableau n° 5 : proportion moyenne des ESH
bénéficiant de matériels adaptés (en %)**

	2012-2013	2017-2018	2020-2021	2022-2023
1 ^{er} degré	7,2	7,3	5,4	3,7
2 nd degré	20,4	22,8	21,4	18,9

Source : MENJ (RERS)

En moyenne, le taux de couverture bénéficiaires/prescription est de 70%, avec des délais de mise en œuvre signalés à la mission comme pouvant atteindre 18 mois à 2 ans. Pourtant, il a été également confirmé à la mission que le budget annuel de MPA fait l’objet d’une importante sous-consommation, alors que, comme le relevait la mission IGESR IGF de 2022, les montants financiers en jeu représentent environ 1% de la dépense consacrée à l’aide humaine.

Les MDPH ont signalé à la mission n’avoir aucun retour sur l’effectivité des mesures de MPA qu’elles décident en CDAPH.

Suite à la CNH de 2023, une orientation nouvelle a été très récemment confirmée pour placer sous la responsabilité directe de l’IA DASEN l’attribution de MPA. Une circulaire du 4 septembre 2025 précise que, dans ce cadre :

« un pôle « matériel pédagogique adapté » est installé au sein de chaque service départemental de l’école inclusive (SDEI), placé sous l’autorité de l’IA-Dasen, en lien avec l’IEN en charge de l’école inclusive. Ce pôle est chargé de la mise en œuvre des décisions de la CDAPH concernant le MPA, et, le cas échéant, des propositions des pôles d’appui à la scolarité. Une procédure est formalisée dans chaque département pour faciliter l’attribution du matériel auprès de l’élève et réduire autant que possible ses délais de mise à disposition ».

¹²⁷ La Cour des comptes signale qu’ « Il existe en outre des disparités départementales importantes en termes de couverture : 97 % dans le Morbihan, 96 % dans la Manche et 94 % dans le Cantal, contre 3 % dans les Hauts-de-Seine, 12 % dans le Val-d’Oise et 17 % en Haute-Saône » (rapport septembre 2024 précité)

Les PAS sont en effet, aux termes de la circulaire du 1^{er} septembre 2025, en droit d'attribuer le matériel pédagogique adapté sans notification préalable de la MDPH. Cette mesure s'inscrit aussi dans les objectifs de simplification d'accès aux droits ouverts par les MDPH: « *L'école pourra déployer l'accessibilité de premier niveau pour éviter des demandes inutiles aux parents (25% des dossiers enfants ne portent que sur des aménagements scolaires aujourd'hui) ; l'attribution du matériel pédagogique adapté (...) sera confiée aux équipes éducatives, en lien avec les enseignants référents, les AESH, et les parents*¹²⁸. » L'enjeu de la formation au MPA, au-delà de son attribution, est également majeur pour l'effectivité des mesures d'accompagnement de l'ESH scolarisé, avec l'appui des EMAS (ergothérapeute). Cette formation devrait être renforcée pour les enseignants et les AESH.

3.3.1. Le suivi des mesures de scolarisation, inégal et dispersé, devrait être facilité par la mise en place du LPI interfacé avec les SI des MDPH

Le suivi de l'effectivité de mise en œuvre des notifications MDPH suppose une première étape qui est l'édition et la transmission du PPS.

La loi de 2005 prévoit la mise en place, pour toute personne reconnue en situation de handicap d'un plan personnalisé de compensation (PPC), dont le PPS est un volet dédié à la scolarisation. Outil partagé principal de suivi tout au long de la scolarité, le PPS est ainsi décrit par la loi de 2005 :

*« En fonction des résultats de l'évaluation, il est proposé à chaque enfant, adolescent ou adulte handicapé, ainsi qu'à sa famille, un parcours de formation qui fait l'objet d'un **projet personnalisé de scolarisation assorti des ajustements nécessaires en favorisant, chaque fois que possible, la formation en milieu scolaire ordinaire.** Le projet personnalisé de scolarisation constitue un élément du plan de compensation visé à l'article L. 146-8 du code de l'action sociale et des familles. Il propose des **modalités de déroulement de la scolarité coordonnées avec les mesures permettant l'accompagnement** de celle-ci figurant dans le plan de compensation ».*

La mission relative aux MDPH précitée¹²⁹ montre que, si la réalisation des PPC (adultes) est très marginale et concentrée sur les dossiers de PCH, sous sa forme de plan personnalisé de scolarité (PPS) son taux de réalisation est supérieur. Sa réalisation est plus particulièrement priorisée s'agissant des mesures susceptibles de faire l'objet d'un RAPO¹³⁰, fréquent sur le champ des mesures accompagnant la scolarisation.

Concernant les PPS, selon les données de la DGESCO, les MDPH respecteraient encore variablement la réalisation et l'envoi de PPS aux familles. Moins d'un sur deux aurait été rédigé lors la rentrée 2022¹³¹. La mission a rencontré cette situation dans le département du Haut Rhin où, avant la fusion au sein de la collectivité alsacienne, la MDPH ne procédait pas à des envois de PPS, privilégiant le Geva-sco par substitution. Or le PPS, à la différence du Geva-sco, est validé par la CDAPH et est garant d'une vision pluridisciplinaire des besoins et des mesures relatifs à l'enfant.

La superposition, en pratique, du Geva-sco d'une part, qui réunit les constats des équipes pédagogiques, sous la responsabilité du directeur d'établissement, pour procéder à une demande de reconnaissance du handicap à la MDPH ou à des adaptations en cas de renouvellement de demande, et du PPS d'autre part, produit par la MDPH à l'occasion de la première demande qui lui est adressée¹³², ne facilite pas la compréhension des fonctions de chacun de ces supports.

Le caractère non systématique du PPS ne facilite pas le suivi de mise en œuvre des préconisations de la CDAPH. Leur mise en œuvre nécessite également un partage d'information entre éducation nationale et MDPH, et un outil informatique commun pour le réaliser. Ce sont ces difficultés qui peuvent expliquer le

¹²⁸ Cf dossier de presse du *Tour de France des solutions*. « La MDPH continuera de jouer un rôle pour les adaptations relevant du cadre médico-social ou qui ne relèvent pas des acquis pédagogiques. Mais pour le matériel standard et reconnu, la réponse sera désormais plus fluide, plus rapide, et plus cohérente avec le vécu scolaire ».

¹²⁹ « *Accueillir, évaluer, décider : comment les MDPH traitent les demandes des usagers* » IGAS- juin 2024, n°2023-098R

¹³⁰ Recours administratif préalable obligatoire.

¹³¹ Chiffre issu du rapport MDPH IGAS 2024

¹³² On trouve souvent la mention qu'il doit être demandé par les familles alors que le document de demande n'en fait logiquement pas mention (seul le Gevasco est demandé en appui des demandes dans le cas d'un enfant déjà scolarisé et tout particulièrement dans les situations de renouvellement de demande).

manque de qualité des données remontées au niveau national. La mise en place du LPI, et le travail d'interface avec les SI des MDPH actuellement en cours, devrait donner une nouvelle dynamique à la réalisation et au partage du PPS qui, pour le moment, est largement cantonné à la réunion annuelle de l'ESS – et à l'ERSEH. A ce jour, PPS, MOPPS (document de mise en œuvre du PPS) et Geva-sco co-existent et leur cohérence est largement déléguée à l'enseignant référent (ERSEH) en charge de préparer les demandes de modification du PPS, initiées dans le Geva-sco. L'ensemble témoigne d'un suivi de la mise en œuvre des notifications institutionnellement insuffisamment priorisé compte tenu de leur caractère central dans la mise en œuvre de la scolarisation des enfants en situation de handicap.

Ces procédures multiples génèrent de la complexité pour les familles qui peinent à distinguer ce qui relève du droit, de l'interprétation du droit par la pratique et du déni de droit. Ainsi, à ce jour, ni les Geva-sco, ni les PPS ne sont opposables. Les notifications d'aide humaine sont, à l'inverse, étayées par un socle juridique puissant, mais qui n'est pas non plus sans soulever des difficultés pour les nouveaux enjeux de l'école inclusive.

4. Le cadre juridique issu de la loi de 2005 protège, en pratique, la notification des droits à compensation dans le champ de la scolarité de l'enfant avant le droit à l'accessibilité, dès lors trop négligé.

4.1. La notification d'aide humaine, seul droit opposable à l'éducation nationale fait l'objet d'une judiciarisation croissante

4.1.1. Le pilotage sous contrainte budgétaire du droit à l'aide humaine « i » et « m » a perturbé la lecture des principes du droit

La hausse continue du recours à l'aide humaine a accompagné la croissance du nombre d'enfants en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire. Dès 2012, un rapport constate le doublement des prescriptions d'aide humaine entre 2006 et 2011¹³³, conjugué à une disparité d'accès à l'aide et de montée de la notification à temps partiel. Cette même année, le décret n°2012-903 a distingué aide individuelle et aide mutualisée et structuré leur notification sur la base des besoins de l'enfant.

D'emblée, cette mesure a été perçue comme une mesure de gestion et suscité des réserves chez les associations et les familles. Depuis 2012, l'alternative de notification en AESH i ou m a souffert de l'absence d'un référentiel métiers et d'une clarification des missions relevant de l'une ou de l'autre solution pour répondre aux besoins de l'enfant, ce qui a rendu d'autant plus nécessaire le travail aujourd'hui en cours sur les critères (cf supra). La mise en œuvre des PIAL à partir de 2018 a certes réduit les délais d'attente mais a également induit des « optimisations » sur la base des flexibilités permises par les notifications de type m qui, dans un contexte budgétaire contraint, ont dégradé tant l'accompagnement des élèves que les conditions de travail des AESH.

La mission ne peut que constater la contradiction forte entre des principes de droit fondés sur les besoins de l'enfant et une pratique qui a cherché, sous contrainte budgétaire, à contenir le recours aux notifications d'AESH-i. Ainsi, plusieurs MDPH ont fait état des cibles fixées par les DSDEN (70 à 80% de notifications en m)¹³⁴. Les services académiques ont systématiquement fait état auprès de la mission des « bons » ou moins bons résultats atteints par les MDPH en matière de ratio d'AESH-m. De même, le terme de « surprescription » de « i » est couramment utilisé pour faire état d'un taux important de notifications d'aide humaine individuelle, sans aucune base de référence permettant de valider cette notion.

¹³³ « Les attributions d'accompagnement humain ont plus que doublé entre 2006 et 2011 alors que le nombre d'élèves handicapés non accompagnés a diminué pendant la même période (- 2 277). Ce sont désormais six élèves sur dix en primaire et un sur quatre dans le secondaire qui reçoivent le soutien d'une aide individuelle. Mais, si le nombre d'élèves bénéficiaires d'une aide individuelle a très fortement augmenté, les nouvelles prescriptions se sont majoritairement orientées vers des accompagnements à temps partiel. » rapport n°2012-162 IGAS IGAENR IGEN

¹³⁴ Ce point est également confirmé par les constats de la mission IGAS de 2024 relative aux MDPH

Cette gestion locale découle d'un cadrage national, répercuté par le pilotage budgétaire des programmes de l'école inclusive. L'optimisation du ratio d'AESH-m fait partie, depuis 2021¹³⁵, des indicateurs de l'école inclusive. La sous-direction des programmes budgétaires procède à la répartition des moyens en emplois au moyen de 4 indicateurs. Le premier d'entre eux est le nombre d'élèves en attente de suite à la notification d'aide humaine (si la moyenne nationale est stable à 9%, ce chiffre reste variable sur le territoire et s'établit à 18% pour l'académie de Créteil par exemple). Le deuxième est le nombre d'élèves accompagnés par un ETP d'AESH (5,15 en moyenne) et le troisième la capacité à consommer les emplois (en évitant de donner des postes aux académies où les difficultés de recrutement créent une vacance importante). Le quatrième s'intéresse au pourcentage d'AESH-m : un taux de 72% sera jugé à l'inverse d'un taux de 52% (académie de Marseille). Sur la base de ce 4^e indicateur, la sous-direction des programmes budgétaires affecte aux académies dont les ratios en AESH-m sont les plus hauts un « bonus » en emplois dans l'idée de ne pas les pénaliser par rapport aux départements dont le ratio en i est resté élevé.

Le pilotage de la ressource en postes d'AESH repose sur une préférence gestionnaire pour la notification d'AESH-m, dont le principe pose problème. Sans remettre en cause le principe de libre évaluation des besoins de l'enfant, il en est pourtant dissocié.

Dans le cadre d'un pilotage partenarial de l'école inclusive, les MDPH ont été conduites à accompagner la mise en œuvre de ces objectifs fixés aux académies. Elles ont alerté la mission sur l'essoufflement de cette gestion par la pénurie qui conduit à « saupoudrer¹³⁶ » les heures d'AESH-m¹³⁷ et pousse les familles, prévenues du risque, à introduire des RAPO pour obtenir une requalification de la notification en AESHi.

4.1.2. Un objet de vigilance pour les associations et la Défenseure des droits

Si certaines associations sont réservées sur la qualité de l'accompagnement procuré par les AESH, elles sont unanimes dans l'attachement à la notification des aides humaines par les MDPH d'une part et l'attente d'un strict respect de celle-ci. Interrogées sur les notifications d'aide humaine mutualisée, certaines en reconnaissent l'intérêt pour les enfants à « faible handicap » ; elles appellent à privilégier l'aide humaine individuelle pour les élèves en situation du handicap du premier degré, mais voient l'intérêt d'un recours à l'aide mutualisée au collège. Elles déplorent que les MDPH procèdent rarement aux auditions des ESH et de leur famille en CDAPH, pourtant prévues par les textes.

La Défenseure des droits, dans un avis récent sur la PPL n°571 déposée par la députée Julie Delpech¹³⁸, a rappelé « *qu'elle est résolument opposée aux modifications apportées par la PPL à l'article L351-3 du code de l'éducation visant à retirer aux CDAPH leurs prérogatives relatives à la fixation de la quotité horaire d'intervention des AESH individualisés auprès des ESH et à la détermination des activités des AESH mutualisés* ». Elle a souligné que « *l'évaluation des besoins d'accompagnement ne peut relever de l'Education nationale (...) au risque de voir persister les dérives dénoncées dans notre rapport de 2022 (réponses inadéquates car apportées en fonction des moyens disponibles et non des besoins de l'élève)* ».

Pour la Défenseure des droits, le maintien d'une distinction entre prescripteur et payeur protège pour les familles « *la possibilité d'initier un contentieux en cas de non-respect par les services de l'éducation nationale de la quotité horaire définie par la CDAPH* ».

4.1.3. Une jurisprudence qui conforte le droit à l'aide humaine au titre de la compensation dans le cadre prévu par la loi de 2005

Selon la jurisprudence, les décisions de la CDAPH prononçant une aide individuelle ou mutualisée apportée par un AESH participent à la garantie effective du droit à l'éducation et au respect de l'obligation d'instruction scolaire de l'enfant en situation de handicap¹³⁹. Le manquement est constitué dès lors que

¹³⁵ La sous-direction des programmes budgétaires a indiqué que cette orientation avait été prise suite à une mission de l'IGAESR.

¹³⁶ Le ratio d'élèves accompagnés par ETP d'AESH recruté s'élève à 6,5 en aide mutualisée (de 13 à 4 selon les académies) pour 2,5 en aide individuelle (chiffres DGESCO 31 mars 2025)

¹³⁷ Aux termes de la loi de 2005, la quotité d'heures d'intervention des AESHm est déterminée par l'équipe pédagogique et non par la MDPH.

¹³⁸ Avis n°25-06 du 5 juin 2025

¹³⁹ TA de Rennes, 26 juin 2025 n°2407334. La cour a estimé que la décision du DASEN ne respectait pas le droit à l'éducation de l'enfant, tel que garanti par le code de l'éducation.

l'accompagnement n'est pas total par rapport aux exigences posées par la CDAPH¹⁴⁰, sans que le manque de moyens budgétaires puisse justifier le non-respect de la notification ¹⁴¹.

La jurisprudence a également confirmé l'impossibilité de sortir d'une alternative stricte entre AESH i et m dans l'évaluation du besoin de l'enfant. Dans sa décision du 26 novembre 2021, le pôle social du tribunal judiciaire de Melun donne ainsi droit à la demande d'un AESHi pour un enfant en situation de handicap et précise, sur la base d'une expertise médicale la quotité d'heures associée (22h15), en rejetant « *l'accord conclu entre l'Education nationale et la MDPH, s'agissant de la mise en place d'une aide mutualisée dite conséquente* » dont la décision précise qu'« elle n'est pas opposable » au requérant. Afin de graduer les réponses d'accompagnement, la MDPH de Seine et Marne avait en effet défini une catégorie particulière au sein de l'aide mutualisée pour les enfants dont les besoins étaient considérés comme ne relevant pas d'une « attention continue et soutenue » mais dont la qualification « conséquente » visait à orienter l'affectation horaire par l'Education nationale. Suite à la décision du tribunal, cette pratique a été suspendue.

Cette vigilance du juge au strict respect de la loi de 2005 laisse peu de marges à l'édiction de règles nationales d'encadrement des notifications et appelle à la prudence sur le contenu des référentiels/arbres de décision relatifs à la notification d'aide humaine¹⁴².

Plus encore, on observe l'apparition d'une jurisprudence qui, au-delà de la notification d'aide humaine, adosse les décisions enjoignant à l'Etat de mettre en place une aide humaine au plan personnalisé de scolarisation. La mission a pu constater une divergence d'interprétation du droit entre la défenseure des droits qui considère le PPS comme opposable¹⁴³ et la CNSA qui a alerté la mission sur cette conception extensive de l'opposabilité. Un arrêt récent de la Cour administrative d'appel de Nantes tendrait effectivement à interpréter la notification comme équivalente aux prescriptions validées par la CDAPH dans le PPS : « *il y a lieu, sur le fondement des dispositions de l'article L. 911-1 du code de justice administrative, d'enjoindre à la rectrice (...) de mettre en place un accompagnement, conformément aux prescriptions mentionnées dans les projets personnalisés de scolarisation ou GEVA-Sco applicables à chaque enfant et à l'évolution éventuelle des besoins des enfants* ».

4.1.4. Une judiciarisation croissante, manifestation d'un droit sous tension ?

Même si la mission n'a pas pu disposer de données consolidées sur le taux de recours relatif aux décisions dans le champ de la scolarité, les MDPH constatent une augmentation de celui-ci. Certaines MDPH ont adapté leur pratique, au vu du fort taux de décisions des juges faisant droit à la demande des familles : en cas de RAPO, la CDAPH infléchit sa position pour anticiper une décision de justice qui lui sera défavorable¹⁴⁴.

Tout autant que les notifications d'aide humaine, la MDPH de Seine et Marne a signalé un taux de recours d'environ 4% sur toutes les orientations et prestations enfant, et en priorité pour les demandes d'Ulis ou d'AEH non satisfaites.

Si, depuis 2005, les associations se sont organisées pour aider les parents à faire valoir leurs droits, on voit aujourd'hui émerger une autre modalité d'offre, de nature commerciale, portée par des cabinets de conseil juridique et dédiée aux notifications d'aide humaine, comme celle proposée par le site « UrgenceAESH » ou plus récemment encore « Monaesh.fr »¹⁴⁵. Ce virage, dans un contexte de fragilité de l'évaluation des besoins et de difficulté de l'Education nationale à faire droit aux demandes croissantes d'aide humaine, invite à s'interroger sur le caractère de quasi-automaticité du recours aux mesures de compensation au détriment de l'objectif d'accessibilité paradoxalement mis en difficulté par la judiciarisation actuelle.

¹⁴⁰ TA Nice 2 décembre 2024 n°2406310

¹⁴¹ TA de Rennes, 26 juin 2025 n°2407334

¹⁴² On peut ainsi s'interroger, dans la fiche technique pour l'attribution d'un AESH réalisée par la CNSA en 2019, sur le conformité aux textes de la mention suivante « la proposition de l'AESH mutualisé est à privilégier par l'EPE. » (p.8).

¹⁴³ C'est également le cas chez certains parents et acteurs associatifs comme en témoigne cette mention sur le site d'information Discussions : « *Le PPS est opposable au code de l'Education Nationale* ».

¹⁴⁴ Le rapport IGF IGESR de 2022 a analysé les recours relatifs aux décisions enfants d'une MDPH (non spécifiée) et constaté en 2020 77% de jugements modifiant les décisions de celle-ci sur 35 dossiers jugés.

¹⁴⁵ https://www.lemonde.fr/societe/article/2025/08/31/des-familles-se-tournent-vers-la-justice-pour-que-leur-enfant-obtienne-un-aesh-lundi-on-est-prets-a-faire-un-recours_6637720_3224.html

4.2. Un risque de déresponsabilisation sur le champ de l'accessibilité

4.2.1.1 Une place limitée des mesures d'accessibilité pédagogique dans le travail d'instruction des CDAPH

La loi de 2005 poursuit, au moyen de mesures de compensation, un objectif d'accessibilité. Pour cette raison, elle n'a pas exclu de la responsabilité de la CDAPH et de l'équipe pluridisciplinaire, la description des mesures relevant de l'accessibilité pédagogique parmi les mesures notifiées en réponse aux besoins de l'enfant. A partir de 2008, le Geva-sco vient même en principe renforcer l'information de l'EP, nourri des observations du milieu scolaire sur l'enfant.

Une première partie du Geva-sco intitulée « Points saillants liés à la scolarisation », inclut ainsi un tableau à remplir sur les aménagements relevant du droit commun mis en place pour l'enfant, tableau qui précède les éléments demandés sur un éventuel suivi médicosocial, et qui est complété d'un tableau sur les conditions matérielles de la scolarisation :

Conditions actuelles de scolarisation (accompagnement ou aide spécifique, conditions matérielles, décloisonnement, autres...)

Plan ou projets formalisés	Commentaires (durée de mise en œuvre, effets...)
☐ PAI	
☐ PPRE ☐ PAP	
☐ Mesures éducatives	
☐ Autres	

Conditions matérielles	Commentaires, précisions
☐ Aménagements et adaptations pédagogiques	
☐ Outils de communication	
☐ Matériel informatique et audiovisuel	
☐ Matériel déficience auditive	
☐ Matériel déficience visuelle	
☐ Mobilier et petits matériels	
☐ Transport	
☐ Autres	

Extrait Geva-sco p2

Toutefois, trois obstacles sont venus en pratique percuter l'ordre de priorité qui se déduit de l'examen de ce document pour instruire en premier les mesures d'accessibilité de droit commun, puis en second lieu le recours à une mesure de compensation (dont aide humaine) :

- Le statut incertain du Geva-sco, certes requis par la MDPH dans le dossier de demande puis de renouvellement de demande, mais non obligatoire pour la recevabilité et l'examen de ladite demande.
- La composition fluctuante des équipes de l'EP, au titre de l'éducation nationale, dont les compétences issues du domaine de la pédagogie n'ont pas toujours été priorisées
- La focalisation des familles elles-mêmes sur la demande d'aide humaine et leur défiance vis-à-vis des alternatives internes à l'Education nationale (PAP, PPRE, PAI), largement confirmées à la mission, par défaut d'investissement des enseignants concernés et de suivi de l'institution scolaire.

4.2.2. L'impossibilité, à cadre juridique constant, de graduer les réponses accessibilité/compensation

Le cadre de la loi de 2005 ne prévoit pas, paradoxalement, une vérification par la MDPH de l'activation préalable des mesures de mise en accessibilité de l'école, relevant du droit commun.

Pilotée par la demande de la famille et le respect des délais de réponse, l'examen des mesures d'accompagnement de la scolarité prend appui sur la totalité des besoins identifiés, sans pouvoir prioriser

la mise en œuvre de mesures d'accessibilité de droit commun. La MDPH de la Meuse a signalé à la mission la difficulté, à droit constant, de graduer les réponses de l'accessibilité à la compensation.

La mission souscrit au constat de l'IGAS¹⁴⁶ sur la nécessité d'un travail de doctrine pour renforcer le recours au droit commun avant la compensation. Actuellement sans support légal clair, plusieurs MDPH, en lien avec les DSDEN, ont développé des pratiques de priorisation tel que le Finistère dont la MDPH, lors des investigations de la mission¹⁴⁷ prenait des décisions de refus des prises en charge spécifiques à l'école si l'EP constatait qu'aucun aménagement pédagogique préalable n'avait été mis en place.

Ces initiatives appellent au minimum un travail de recensement et d'échange sous la responsabilité de la CNSA en lien avec la DGESCO et, dans un second temps, une réflexion sur un support réglementaire commun pour en consolider le cadre d'exercice.

4.2.3. La meilleure articulation entre accessibilité et notification, un sujet d'investigation très concret pour le PAS

Il n'appartient pas à la mission de réinterroger le cadre de la loi de 2005. Dans le champ très sensible des notifications d'aide humaine, une grande majorité de ses interlocuteurs a pointé l'épuisement du dispositif et le besoin d'accroître la place des mesures d'accessibilité.

La judiciarisation en cours prospère toutefois sur la défiance des familles et leur attachement au respect de leurs droits, trop souvent réduits dans le débat à l'obtention d'une aide humaine. Les associations ont été nombreuses à exprimer leur refus de « lâcher la proie (ie le droit opposable aux AESH) pour l'ombre (ie le recours à des mesures d'accessibilité de droit commun) ».

Le déploiement en cours des PAS¹⁴⁸ doit permettre de d'initier la preuve de l'efficacité des mesures de droit commun en organisant d'une part leur mise en œuvre, d'autre part leur suivi dans un processus partagé avec les familles.

La loi du 11 février 2005 plaçait la compensation au service de l'accessibilité et n'avait pas développé de réflexion spécifique sur l'aide humaine. L'évolution des pratiques de notifications, dans un contexte d'atonie des mesures d'accessibilité au cœur de l'école, montre une difficulté importante à concilier le cadre de la loi et l'augmentation continue des mesures d'aide humaine, corsetées par la seule alternative construite autour du besoin d'attention continue et soutenue.

Le développement de partenariats renforcés entre MDPH et éducation nationale doit se poursuivre, autour d'outils de partage permettant de mieux prioriser les mesures d'accessibilité de droit commun et la vérification conjointe de leur effectivité en réponse aux besoins de l'enfant.

¹⁴⁶ Mission MDPH 2024

¹⁴⁷ Premier semestre 2024

¹⁴⁸ 485 PAS sont en place à la rentrée 2025 dans 81 départements au total. La circulaire du 1^{er} septembre 2025 précise qu'ils sont au service des élèves à besoin particulier, notifiés ESH ou non ; dans le cadre de ses missions, le PAS « envisage la meilleure cohérence entre les aménagements pédagogiques (...) et les missions confiées à l'AESH dans le cadre du PPS ». Plus largement, « le PAS vise à l'évolution des pratiques pédagogiques pour un enseignement pleinement accessible ».

Les pôles d'appui à la scolarité ; Point de situation au 1^{er} septembre 2025

La création des pôles d'appui à la scolarité (PAS) résulte de la conférence nationale du handicap du 26 avril 2023. Cette création est annoncée au titre des mesures de meilleure organisation de l'accueil des enfants à besoins particuliers au sein des établissements scolaires comme le rappelle l'encadré ci-dessous.

Assurer la responsabilité de la scolarisation de tous les enfants

Pour que l'Éducation nationale puisse assurer le suivi des enfants tout au long de leur scolarité, chaque enfant disposera désormais d'un **Identifiant National Elève (INE)**, y compris les enfants scolarisés dans les établissements spécialisés.

Les enfants et leurs parents seront reçus par l'Éducation nationale pour identifier des besoins **éducatifs particuliers**. À l'échelle des territoires, des **pôles d'appui à la scolarité, renforcés de professionnels médico-sociaux** auront la responsabilité de **déterminer et de mettre en place des solutions immédiates pour ces élèves** : soutien pédagogique, matériel adapté, appui ponctuel de professionnels du soin et de l'accompagnement. Pour disposer le plus rapidement des outils indispensables à la scolarisation, **un fonds matériel pédagogique**

adapté sera créé. Si ces solutions ne sont pas suffisantes, les maisons départementales des personnes handicapées (MDPH) seront mobilisées pour caractériser le niveau de réponses adaptées (détermination du principe de l'aide humaine, recours à des solutions médico-sociales individualisées).

Pour permettre un plein accompagnement dans les classes, un **grand plan de formation initiale et continue des équipes pédagogiques** sera déployé et des **enseignants référents handicap et accessibilité pédagogique** appuieront leurs collègues dans chaque circonscription pour le primaire et chaque établissement secondaire. **Les temps de coordination** des équipes pour l'accompagnement des élèves en situation de handicap seront valorisés.

Source : Dossier de presse de la CNH du 26 avril 2023

Le comité interministériel du 16 mai 2024 confirme la création des PAS en précisant le public cible, qui inclut explicitement les enfants en situation de handicap (ESH) et non plus seulement les enfants à besoins éducatifs particuliers, et organise la transition avec les PIAL :

« Le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse apportera la première réponse aux besoins de tous les élèves, sans passage préalable par la maison départementale des personnes handicapées (MDPH). D'ici 2027, tous les pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL) deviendront des pôles d'appui à la scolarité (PAS). Ils seront dotés de temps d'enseignant et d'éducateur spécialisés et pourront mobiliser des professionnels médico-sociaux (orthophonistes, ergothérapeutes, masseurs-kinésithérapeutes, psychomotriciens, psychologues). Ces pôles accueilleront les familles et accompagneront tous les élèves à besoins éducatifs particuliers, dont les élèves en situation de handicap. Ils détermineront les accompagnements pédagogiques à mettre en œuvre. Les pôles se chargeront également de l'accès et de l'attribution de matériels scolaires adaptés et mobiliseront les personnels pour accompagner et soutenir chaque élève. À la rentrée 2024, les départements de l'Aisne, de la Côte-d'Or, d'Eure-et-Loir et du Var déploieront les 100 premiers PAS préfigurateurs. (dossier de presse du CIH du 16 mai 2024)

À l'heure où la mission a effectué ses déplacements de terrain (juin-septembre 2025), le dispositif était encore en phase de préfiguration ; à la rentrée 2025, le déploiement de 400 nouveaux PAS a été lancé. Une évaluation, confiée à l'ANAP pour le compte de la CNSA, était attendue pour juin 2025. Toutefois, ses conclusions définitives n'étaient pas encore disponibles en septembre. La répartition des 100 premiers PAS en septembre 2024 entre les 4 départements préfigurateurs était la suivante : 24 dans l'Aisne ; 17 en Côte d'Or ; 18 dans l'Eure et Loir ; 41 dans le Var.

Bien qu'émergent, ce dispositif constitue une voie d'évolution de l'école inclusive, considérée comme significative par les interlocuteurs de la mission. Porté en interministériel par les ministères de l'Éducation nationale (DGESCO, DGRH) et du handicap (DGCS, CNSA), il n'a toutefois pas reçu les suffrages des

parlementaires qui ont rejeté l'amendement parlementaire instaurant les PAS en commission mixte paritaire à l'été 2025.

Après avoir examiné les missions et l'organisation des pôles d'appui à la scolarité (PAS) (1) telles que prévues par les textes¹⁴⁹ et les interrogations qu'elles ont soulevées dans le débat parlementaire, il sera présenté un état des lieux de leur première année de fonctionnement dans les départements expérimentateurs (2), ainsi que les points d'attention que ces débuts mettent en lumière à l'heure de leur première phase de déploiement (3), et des questions à trancher en vue d'une généralisation complète en 2027 (4).

1. Un nouveau service aux missions nombreuses visant à coordonner les interventions éducatives et médico-sociales auprès des enfants à besoins éducatifs particuliers en priorité

Les pôles d'appui à la scolarité, en cours de déploiement, s'appuient sur des textes de mise en œuvre confirmés (circulaires et cahiers des charges), mais leur base légale reste inachevée.

1.1. La circulaire du 1^{er} septembre 2025 précise partiellement une première circulaire adoptée un an plus tôt

Annoncé dès la CNH du 26 avril 2023, le principe des pôles d'appui à la scolarité fait l'objet d'une préfiguration à compter de la rentrée 2024. La circulaire du 3 juillet 2024 en pose les modalités principales et définit son cahier des charges, annexé à la circulaire.

Présenté comme un « *nouveau service rendu aux parents (...) d'enfants présentant des besoins éducatifs particuliers, en même temps qu'une organisation qui vient en appui des professeurs¹⁵⁰* », le PAS est conçu pour « *trouver des réponses rapides et adaptées, en première intention comme au long cours* ».

Pour mener cette mission, il est constitué d'un « *binôme opérationnel* », coordonné par un personnel de l'Éducation nationale, aux côtés duquel intervient un éducateur délégué à temps plein par un ESMS du territoire, mandaté par l'ARS. En septembre 2025, ce modèle est maintenu.

La saisine du PAS peut se faire, auprès du coordonnateur, par les parents, un directeur d'établissement ou un professeur¹⁵¹. La saisine par les parents représente, dès 2024, une nouveauté majeure du PAS par comparaison avec le PIAL.

Le PAS peut mobiliser des moyens relevant de l'éducation nationale et du secteur médico-social sur son territoire tant pour apporter une réponse de premier niveau (aménagements pédagogiques, attribution de matériel pédagogique, intervention en observation) que pour l'appui à une réponse plus approfondie (orientation vers des ressources spécifiques, aide à la préparation d'un dossier de demande de compensation à la MDPH).

La gouvernance du PAS, en phase de préfiguration, est définie simplement par le rattachement des coordonnateurs de PAS aux IA-DASEN, à charge pour eux de les réunir régulièrement avec les DT ARS. Est également mentionnée la constitution d'un « *pilotage local du PAS* » confié simultanément à un directeur d'établissement, un IEN 1^{er} degré et le responsable de l'équipe mobile d'appui médicosociale. Il est recommandé de « *positionner le coordonnateur du PAS dans les différentes chaînes de décision* », mais en proposant aux départements préfigureurs de définir leurs propres modalités de gouvernance. En septembre 2025, un modèle de gouvernance unique est proposé¹⁵² par le cahier des charges des PAS. Le pilotage de proximité est maintenu dans son format initial avec la mission de définir la communication, les procédures de saisine et d'assurer le suivi de l'activité du PAS.

Le tableau ci-dessous reprend les principales orientations du cahier des charges du 1^{er} septembre 2025.

¹⁴⁹ Notamment la circulaire du 1^{er} septembre 2025 et cahier des charges

¹⁵⁰ Circulaire du 3 juillet 2024

¹⁵¹ La circulaire du 1^{er} septembre 2025 précise qu'elle peut également émaner d'un élève majeur.

¹⁵² Ce modèle est inspiré des préconisations de l'ANAP dans son étude de juillet 2025 (cf infra).

Synthèse du cahier des charges du Pôle d'appui à la scolarité – 1^{er} septembre 2025*

Missions	- Apporter des réponses adaptées aux EBEP, sur sollicitation des responsables légaux, de l'élève majeur, des chefs d'établissement, directeurs d'école, inspecteurs et professeurs - Accompagner les familles pour analyser les besoins de l'enfant (aide au GEVA-Sco) - Mettre en œuvre l'accompagnement humain notifié par la MDPH et la coordination des interventions extérieures (médicales et médicosociales)
Public cible	- EBEP sans notification préalable de la CDAPH (« logique d'accessibilité ») - Elèves disposant d'une notification de la CDAPH pour le matériel adapté ou bien « de manière temporaire » pour les élèves notifiés vers un ESMS « en attente de mise en œuvre ».
Organisation et gouvernance	- <u>Périmètre</u> : plusieurs écoles, de préférence de la même circonscription, et des établissements du 2d degré ; l'IA-DASEN et le DT-ARS examinent ensemble la cartographie - <u>Equipe permanente</u> : un coordonnateur personnel de l'EN (sous autorité IA-DASEN) et un éducateur spécialisé déployé par l'équipe MS mandatée par l'ARS dédiés au PAS. - <u>Ressources</u> : le PAS peut mobiliser les professeurs référents numérique, RASED, professeurs ressources TND, conseillers pédagogiques, ERSEH, équipes pédagogiques, AED, psychologues, personnels de santé scolaire et SDEI..ainsi que les AESH référents. « Une équipe d'AESH est rattachée au PAS (...) pour accompagner l'ensemble des ESH notifiés pour un accompagnement humain » ; peuvent également être mobilisés sous l'autorité de l'ESMS porteur des emplois, l'éducateur spécialisé dédié et l'EMAS pour des interventions directes auprès d'élèves. Le coordonnateur peut s'appuyer sur des professionnels libéraux mobilisés par l'EMAS. - <u>Gouvernance</u> : elle comprend 4 niveaux, académique, départemental, local et interne au PAS. L'organisation est présentée en CDSEI pour identifier les ressources mobilisables et coordonner les interventions. - <u>Pilotage et coordination</u> : IEN, chef d'établissement et directeur de l'ESMS porteur sont pilotes et définissent la communication, les procédures de saisine et la régulation du PAS. Le coordonnateur accueille les familles et les EBEP, expertise les besoins pédagogiques et éducatifs, propose les interventions et met en réseau les professionnels. - <u>Implantation du PAS</u> : en priorité dans une école ou un établissement scolaire, choisie en association avec les collectivités locales, avec accès à du matériel informatique et téléphonique. « Les frais de déplacement (...) sont pris en charge par l'autorité de tutelle ». - <u>Accueil des familles</u> : dans les meilleurs délais après saisine ; le coordonnateur a accès au LPI en consultation. Le PAS ne se substitue pas aux équipes pédagogiques en charge de la 1^e réponse. Si une évaluation médico-sociale est proposée, une autorisation parentale est nécessaire.
Réponses de 1^{er} niveau	<u>Aménagements pédagogiques</u> : le PAS peut proposer des adaptations complémentaires, inscrits au LPI. <u>Matériel pédagogique adapté</u> : le coordonnateur peut proposer l'attribution de MPA et adresser directement une demande au service dédié. <u>Soutien pédagogique et/ou médicosocial</u> : en plus des ressources pédagogiques de droit commun (cf supra), recours possible à une aide personnalisée ; en cas de « situation susceptible de relever d'un trouble ou d'évoluer vers une reconnaissance du handicap, des interventions MS ponctuelles peuvent être proposées, à titre temporaire en amont ou en complément de l'existant (PPS, PAP..).

	<u>Ressources territoriales</u> : le PAS peut les solliciter (associations, collectivités ou tout autre appui), sur la base d'un recensement fait avec les collectivités. <u>Accompagnement des familles vers les structures spécialisées</u> : le PAS assure un rôle de conseil, en cas d'insuffisance des réponses de premier niveau, pour accélérer le diagnostic (PCO, CAMPS, CMPP..) ou aider à la constitution d'un dossier MDPH avant relais par les enseignants référents.
Accompagnement humain des ESH	« <i>Les droits à compensation sont la prérogative de la MDPH.</i> ». Le PAS « <i>envisage la meilleure cohérence entre les aménagements pédagogiques (...) et les missions confiées à l'AESH dans le cadre du PPS</i> ». Les académies veillent aux moyens de gestion des AESH en sus des moyens des PAS.
Mission ressource pour les écoles et les établissements scolaires	« <i>le PAS vise à l'évolution des pratiques pédagogiques pour un enseignement pleinement accessible</i> ». Les directeurs d'école/chefs d'établissement peuvent le solliciter ainsi que l'EMAS, soit pour une situation, soit pour « <i>renforcer la coopération avec l'ensemble des professionnels concourant à la réussite scolaire des enfants</i> ».

*en italiques : extraits spécifiques du cahier des charges

La circulaire du 3 juillet 2024 précisait que « en vue d'une généralisation progressive des pôles d'appui à la scolarité à partir de 2025, [l]' expérimentation donnera[it] lieu à des ajustements en fonction du retour d'expérience des quatre territoires ». Il est regrettable que ni la circulaire du 1^{er} septembre 2025 ni le cahier des charges annexé ne fassent état des apports de la préfiguration et/ou n'intègrent une dimension préparatoire à la généralisation de 2027 en réservant des options d'évolution. Alors qu'un « comité de suivi de la phase préfiguratrice » comprenant la DGCS, la DGESCO et la CNSA était annoncé par la circulaire de 2024, l'évaluation dont il a été en charge n'a pas été rendue publique et ses résultats sont peu visibles dans la nouvelle rédaction du cahier des charges des PAS.

A la lecture comparée des deux cahiers des charges (annexés à la circulaire du 3 juillet 2024 et à la circulaire du 1^{er} septembre 2025), on constate toutefois que des enseignements ont été tirés des 6 à 8 mois de fonctionnement en 2024-25. Ainsi, quelques inflexions y sont sensibles consistant principalement à :

- rappeler de façon plus lisible que « les droits à compensation sont la prérogative de la MDPH » ;
- Définir de façon restrictive les interventions auprès des ESH notifiés : élèves disposant d'une notification de la CDAPH pour le matériel adapté ou bien « de manière temporaire » élèves notifiés vers un ESMS « en attente de mise en œuvre » ;
- Formaliser l'association du coordonnateur de pôle aux instances locales de gouvernance de l'école inclusive
- Renoncer à préciser le « délai raisonnable de réponse » aux familles, après saisine du PAS (le cahier des charges 2024 mentionnait que « les parents sont reçus (...) dans un délai qu'il faudra définir »).
- Définir un lien de coopération avec les AESH sans mentionner la fonction d'affectation (le cahier des charges 2024 affirmait que « le coordonnateur du PAS assure la répartition des AESH en fonction des besoins identifiés » ; celui de 2025 mentionne seulement qu'« une équipe d'AESH est rattachée au PAS »)
- Un encadré nouveau évoque les fonctions spécifiques des ERSEH pour la mise en œuvre des PPS, et la possibilité pour les PAS de les solliciter « pour apporter leur expertise sur les besoins des élèves de leur secteur ».

Toutefois les motifs ayant présidé à ces modifications ne sont pas explicités. On verra infra que, par défaut, la circulaire du 1^{er} septembre 2025 peut générer de l'incertitude sur la conduite opérationnelle des missions du PAS.

Sa parution, dans un contexte de débat sur le dispositif, peut expliquer ces imprécisions, reflets d'un doute sur la soutenabilité d'une évolution rapide vers un principe prioritaire d'accessibilité vs compensation.

1.2. Le débat parlementaire, marqué par la défiance vis-à-vis du dispositif des PAS s'est sensiblement orienté vers un rejet des propositions successives du gouvernement.

L'enjeu de transformation des PIAL en PAS a justifié les tentatives successives du gouvernement pour soumettre au parlement la création des PAS, les PIAL étant un dispositif de niveau législatif. La CNH de 2023 a en effet acté la transformation des pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL) en PAS. Or les PIAL ont été créés par la loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance.

Les PIAL ont pour objectif de mieux prendre en compte les besoins éducatifs des élèves en situation de handicap, avec trois missions principales : coordonner les moyens d'accompagnement humain au sein des établissements scolaires ; constituer un pôle ressources à destination de la communauté éducative ; y associer des professionnels de santé et les gestionnaires des établissements et services médico-sociaux.

A la rentrée 2022, on dénombrait 4 089 PIAL. On constate que leur mission s'est le plus souvent limitée à la gestion des affectations des AESH. La mission visant à en faire un « pôle de ressources » et l'objectif d'« association des professionnels de santé » ont, pour leur part, été réservés aux PIAL dits « renforcés », au nombre de 864 à la rentrée 2022, soit 21 % d'entre eux.

Dans ce contexte, la transformation des PIAL en PAS, dont la mission est de coordonner mieux les interventions pédagogiques et celles relevant du secteur médico-social, n'est pas perçue comme une amélioration du droit applicable.

De surcroît, elle a été très tôt perçue par les associations, au-delà des évolutions de dispositifs, comme une tentative de limiter *de facto* les compétences de la MDPH sur la notification des AESH aux enfants en situation de handicap. Ainsi la disposition suivante relative au PAS a été introduite à l'article 53 du projet de loi de finances pour 2024 par le Gouvernement :

*« Lorsque la commission mentionnée à l'article L. 146 9 du code de l'action sociale et des familles constate que la scolarisation d'un enfant dans une classe de l'enseignement public ou d'un établissement mentionné à l'article L. 442 1 du présent code requiert une aide, qui peut, le cas échéant, présenter un caractère individuel, sa décision est communiquée au pôle d'appui à la scolarité mentionné au I du présent article, **qui en détermine les modalités de mise en œuvre et organise son exécution.** Cette aide peut notamment être apportée par un accompagnant des élèves en situation de handicap recruté selon les modalités définies à l'article L. 917 1. »*

Cette disposition a été censurée par le Conseil constitutionnel en tant que cavalier budgétaire ; elle a toutefois créé une alerte sur le risque que les PAS soient les vecteurs d'un affaiblissement du droit à compensation, prérogative des MDPH, en confiant à l'éducation nationale non seulement la mise en œuvre de la décision de la MDPH mais le choix des quotités horaires associées (« modalités de mise en œuvre »).

Associé dès lors à un objectif de régulation des affectations d'AESH, le projet du PAS est par principe suspecté par une majorité de parlementaires. La proposition de loi déposée par la députée Julie Delpech reprend initialement pourtant l'essentiel du texte du PLF :

*« Lorsque la commission mentionnée à l'[article L. 146-9](#) du code de l'action sociale et des familles constate que la scolarisation d'un enfant dans une classe de l'enseignement public ou d'un établissement mentionné à l'[article L. 442-1](#) du présent code requiert une aide individuelle (dont elle détermine la quotité) horaire, ou mutualisée, la décision est communiquée au pôle d'appui à la scolarité mentionné au troisième alinéa du présent article, **qui organise sa mise en œuvre.** »*

Le texte voté par le Sénat limite explicitement les pouvoirs du PAS sur ce volet en précisant à l'article L351-3 du code de l'éducation que « **la décision est communiquée au pôle d'appui à la scolarité mentionné au troisième alinéa du présent article** ». La lecture des débats en commission du 11 juin 2025 au Sénat permettent de comprendre la nature de l'adhésion aux principes du PAS et les points de vigilance qui en justifient *in fine* le rejet¹⁵³. En effet, la rapportrice convainc sur les ambitions théoriques du PAS (extension à

¹⁵³ [Proposition de loi visant à renforcer le parcours inclusif des enfants à besoins éducatifs particuliers - Sénat](#)

tous les EBEP et non pas seulement les ESH ; mise en place d'un binôme intégrant les compétences médicosociales) mais, en complément de la question de l'autorité de notification du droit à compensation, l'expérience peu concluante des PIAL limite l'adhésion des sénateurs au dispositif¹⁵⁴.

Ainsi, en dépit des modifications apportés par le Sénat, le dispositif du PAS est rejeté en commission mixte paritaire dans sa globalité.

A ce jour, les suites données à l'expérimentation des PAS (extension de 100 à près de 500 PAS à la rentrée 2025) sont à considérer dans ce contexte particulier : en droit, les PIAL sont le seul dispositif reconnu par le législateur ; le déploiement des PAS s'effectue donc à droit constant, en superposition des PIAL, sans clarification des missions nouvelles qui leur sont confiées ; bien qu'il y ait un intérêt pour son ambition, la défiance sur la question de la mise en œuvre du droit à compensation ainsi que sur les moyens qui permettront d'assurer l'effectivité des missions des PAS reste forte.

Une proposition de loi visant à généraliser le dispositif à l'horizon 2027 (3000 PAS) devrait être présentée au Parlement à l'automne 2025.

2. La préfiguration des PAS est riche d'enseignements, mais n'a pas permis d'en faire émerger une modélisation claire.

A la rentrée 2024, 4 départements ont été désignés préfigureurs du PAS, à raison de 100 PAS au total.

La CNSA, en charge d'un premier bilan d'évaluation, a confié à l'ANAP une étude sur leur mise en place, finalisée en juillet 2025. Cette étude porte sur une durée de fonctionnement limitée compte tenu d'un démarrage progressif au T4 2024 et d'une remontée des données constitutives de ce premier bilan, variant entre mars et mai 2025 pour les plus récentes. De ce fait, les données disponibles présentent un caractère plus indicatif que conclusif.

La mission, lors de son déplacement en Côte d'Or, département préfigureur, comme lors de ses échanges avec d'autres équipes préparant le déploiement de la rentrée 2025, a pu relever des constats, des pratiques et des questionnements très convergents avec l'enquête réalisée par l'ANAP.

2.1. Le calibrage des PAS préfigureurs a été une phase complexe, avec un fort engagement des acteurs

Le calibrage du PAS pose la question de son territoire, de son périmètre d'action et de sa composition.

S'agissant des territoires, le souhait des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN) a été, en conformité avec l'inscription dans la lignée des PIAL, de faire correspondre les PAS à ces territoires préexistants. Dans les 4 départements préfigureurs, les PAS ont été positionnés auprès des têtes de PIAL, avec des regroupements de PIAL variant de 2 (Var) à 3 voire 4 (Aisne) sans changement des périmètres globaux.

Dès lors, la compatibilité avec les ressources médicosociales et leur propre territorialisation n'a été examinée que dans un second temps, le choix d'une attribution des binômats aux organismes gestionnaires déjà en charge d'une EMAS ayant concouru à simplifier l'organisation. Trois départements¹⁵⁵ ont constitué la cartographie des PAS en croisant avec des critères de nombres d'élèves et de nombre d'AESH à encadrer. En

¹⁵⁴ « On nous indique aujourd'hui que les PAS permettront d'inclure le secteur médico-social, mais c'était déjà prévu dans les PIAL et cela n'a pas fonctionné, faute de moyens mis en œuvre par l'éducation nationale. Aujourd'hui, changer le nom du dispositif ferait surgir les moyens nécessaires... (...) Selon la Dgesco, 3 000 PAS sont prévus, ce qui signifie 6 000 postes nouveaux dont 3 000 dans le secteur médico-social. Même en accordant les crédits nécessaires, les recrutements seraient impossibles, car les agents n'existent pas. Il est impératif de prendre ce sujet à bras-le-corps et de ne pas laisser l'éducation nationale faire semblant de s'occuper de l'école inclusive. C'est la mise en œuvre de ce texte qui pose problème, car l'éducation nationale a la main. Il convient donc d'éviter cet écueil et de placer des garde-fous ; ce texte pourrait y contribuer s'il était amélioré en ce sens ». Intervention du sénateur Cédric Vial en commission du 11 juin 2025.

¹⁵⁵ Var, Aisne et Cote d'Or

revanche, la dimension géographique s'est avérée plus complexe à homogénéiser, créant des différences fortes de distance à couvrir et de temps de déplacement pour les intervenants des PAS¹⁵⁶.

Dans les quatre départements, le recrutement des binômes a pu être effectué rapidement en concédant toutefois des amodiations par rapport aux profils initialement recherchés. Ainsi, s'agissant des coordonnateurs, la mission a pu constater que beaucoup d'entre eux n'avaient pas encore le CAPPEI, même s'ils ont le plus souvent mentionné l'intention de concourir à cette diplomation. S'agissant des éducateurs spécialisés, le poste a présenté une bonne attractivité. Seul le département de l'Aisne a privilégié des profils de moniteurs éducateurs pour préserver les RH des organismes gestionnaires du territoire en éducateurs spécialisés.

Le recrutement de la 2^e ressource médicosociale prévue s'est parfois avéré plus complexe (sachant qu'on constate un décalage entre la compréhension du schéma par l'éducation nationale (2ETP) et les quotités d'ETP prévus par la DGCS et la CNSA (1,6 à 1,8 ETP¹⁵⁷). Rattachées aux EMAS, ces ressources ont pris des formes variables (professionnels de santé, éducateur spécialisé partagé, mix des 2 solutions). Le bilan d'étape de l'ANAP interroge la complétude des équipes, en raison du morcèlement des temps de professionnels correspondant à cette 2^e ressource. La mission a constaté l'originalité du modèle de la Côte d'Or qui s'explique sans doute aussi par son antériorité sur la préfiguration des PAS.

Préfiguration des PAS en Côte d'Or – plateau technique

17 PAS ont été déployés en Côte d'Or depuis la rentrée 2024. Trois partenaires du médico-social (PEP-CBFC, UGECAM-BFC, VYV3-Bourgogne) sont responsables de la gestion des éducateurs spécialisés. Ils ont mutualisé leurs ressources paramédicales dans une équipe mobile reliée au PAS (EMR-PAS) afin de répondre aux besoins des PAS de tout le département. Celle-ci est composée de deux psychologues, d'une neuropsychologue, d'une ergothérapeute, d'une psychomotricienne et de deux orthophonistes.

Le PAS sollicite les paramédicaux de l'EMR-PAS pour un appui d'analyse des besoins des élèves dans les classes, ainsi que pour la construction de réponses de premier niveau.

La Côte d'Or se singularise par une expérimentation antérieure sous pilotage de l'ARS, dès 2022. Constatant une augmentation des troubles du comportement d'enfants à l'école, une équipe de 5 éducateurs est déployée dans le cadre des quartiers politique de la Ville, avec pour mission de rayonner sur 2 ou 3 établissements du premier degré. Selon les interlocuteurs de la mission, cette expérimentation spécifique à la Côte d'Or a fait ses preuves. Elle a fait l'objet d'un très bon accueil par les établissements et les communautés enseignantes (suivi individuel et prise en charge).

Source : Données DSDEN et DT ARS de Côte d'Or

2.2. Le public cible constitue un point central des retours de la préfiguration

Destiné en priorité à favoriser des réponses de premier niveau pour les élèves à besoins éducatifs particuliers (EBEP), les PAS préfigureurs ont pu avoir des doctrines différentes sur la prise en charge des élèves au cours de la première année.

La première difficulté tient au manque de définition claire des EBEP à la différence des enfants en situation de handicap, dont la reconnaissance administrative est confiée à la MDPH. Les EBEP ne constituent pas une catégorie administrative et ne sont pas caractérisés par une définition des troubles ou des limitations éprouvées¹⁵⁸.

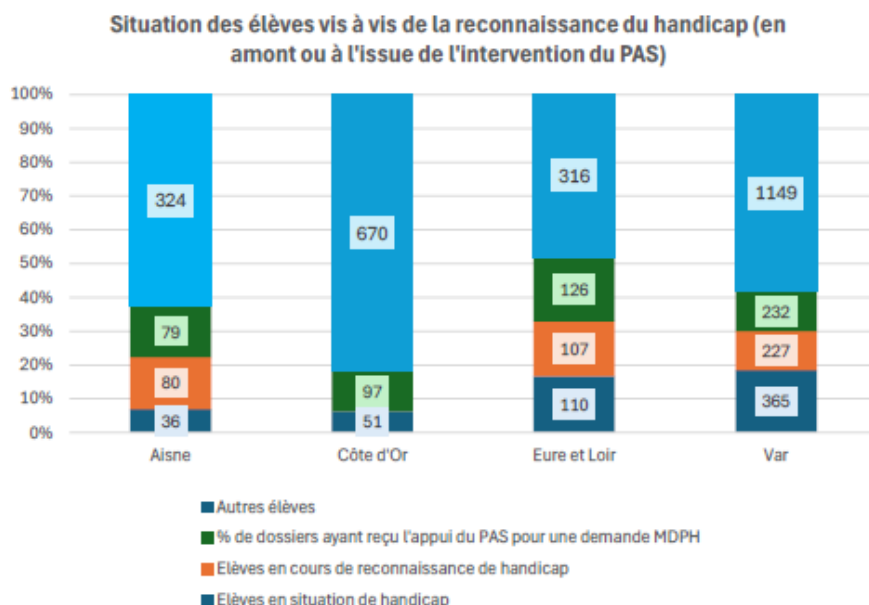
Toutefois, en application de la circulaire de juillet 2024, les PAS ont respecté une priorité qui sous entendait une dépriorisation des ESH. Ainsi, à l'exception du Var, trois départements sur 4 ont fait le choix d'exclure du périmètre d'intervention du PAS les ESH avec notification de la MDPH. Au fil de l'année, les élèves notifiés

¹⁵⁶ Cette évolution de la géographie aura aussi un impact sur les AESH à mesure que les territoires des PIAL seront réajustés à ceux des PAS. A ce jour, la situation reste très hétérogène.

¹⁵⁷ Ce décalage peut s'expliquer par le fait que la dotation sociale est calculée en euros et non en ETP ; toutefois la dotation financières des PAS a été calculée largement comme le montre l'étude de l'ANAP.

¹⁵⁸ La DGESCO le définit comme un élève en situation de handicap, ou en situation de difficulté scolaire, ou en situation familiale ou sociale difficile, ou intellectuellement précoce, allophone nouvellement arrivé, issu des familles itinérantes ou de voyageurs, ou mineurs en milieu carcéral. L'annexe relative aux comparaisons internationales ainsi que la partie 2.1. du rapport développent ce point.

mais sans effectivité de la notification ont été réintégrés dans les files actives mais avec de fortes hétérogénéités selon les départements.



Etude ANAP pour la CNSA – juillet 2025

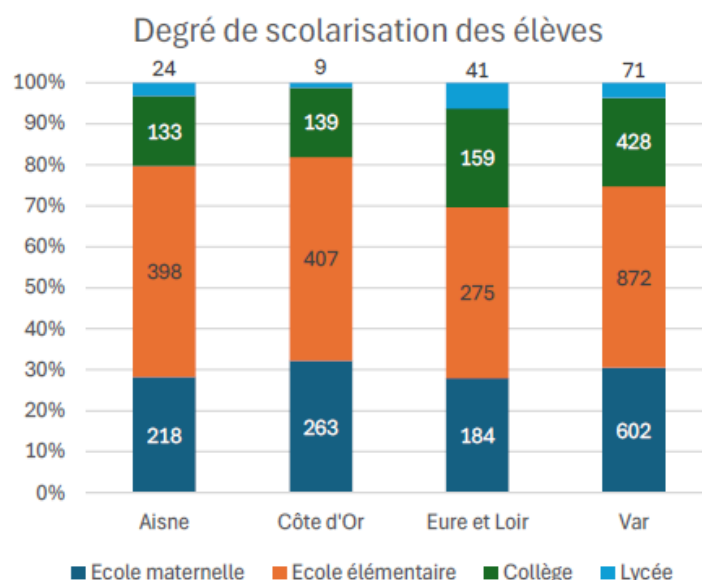
Ainsi, pour une moyenne de 17% d'élèves accompagnés disposant d'une notification de la MDPH, on en compte en fait seulement 6% dans l'Aisne et en Côte d'Or, et 22% dans le Var. La proportion d'élèves relevant potentiellement du champ du handicap (ie avec une démarche en cours auprès de la MDPH) s'élève toutefois à 42% sans que les suites données par la MDPH soient toutefois connues.

Les difficultés des jeunes pris en charge relèvent à 51% des difficultés d'apprentissage et à 41% de difficultés de comportements, les TND (regroupant TSA, TDAH et troubles du langage) représentant 25% (voir tableau p.23)¹⁵⁹. On peut donc constater que **le premier motif d'intervention du PAS est une difficulté relevant des apprentissages pédagogiques.**

En préfiguration, on constate dans tous les PAS une forte prédominance des interventions auprès des élèves les plus jeunes : **75% des accompagnements concernent les élèves de maternelle et de classes élémentaires (plus de 80% en Côte d'Or¹⁶⁰)**. Ce chiffre est conforme à la vocation de détection dévolue au PAS en **première analyse des besoins** ; elle signale toutefois une disproportion avec la répartition des élèves (20% d'interventions du PAS en collège pour 27% des élèves scolarisés et 3% au lycée pour 18% des élèves).

¹⁵⁹ Les pourcentages peuvent cumuler plusieurs qualifications de difficultés (total de 184 points).

¹⁶⁰ Note du 4 avril 2025 – DSDEN de Côte d'Or



Les personnels de l'éducation nationale et des ESMS ont à plusieurs reprises souligné une plus grande facilité d'interaction dans le premier degré, là où le second degré se caractérise par un nombre important d'enseignants par élève moins propice à une observation et un engagement personnalisé. Le premier degré est, en outre, mentionné comme le lieu naturel de la « prévention », c'est à dire de la détection des premiers troubles ou limitations, au cœur des interventions du PAS. Enfin, la moindre proportion d'élèves du collège peut partiellement s'expliquer par le plus grand nombre d'élèves déjà entrés dans le champ de la compensation par la notification MDPH.

2.3. Les modalités de saisine ont été hétérogènes, proposant des modèles parfois alternatifs

Les PAS, à la différence des PIAL, peuvent être saisis par les familles directement. La préfiguration a toutefois poursuivi une tendance de saisines très majoritairement réalisées par les enseignants et les équipes pédagogiques, en moyenne 74% (hors Var). Parfois, c'est délibérément que les saisines par la famille ont été différées, comme par exemple en Côte d'Or où elles ont été ouvertes à compter de mars 2025 seulement. La DSDEN de Côte d'Or déplore toutefois que « *la part des sollicitations des familles reste en retrait (..) malgré la communication mise en œuvre* »¹⁶¹.

Seul le Var a fait prévaloir un principe radical de 100% des saisines par les familles, celles-ci étant le point d'entrée vers le PAS après échange avec l'équipe pédagogique. Sans doute cette particularité a-t-elle conduit à travailler plus avant sur les modalités de saisine, avec la mise en place d'une adresse mail unique et la mise en place de permanences, cette modalité étant partagée avec d'autres départements¹⁶².

L'outillage du PAS pour faciliter les saisines et en assurer le suivi est par ailleurs resté insuffisant. Beaucoup des acteurs rencontrés par la mission ont déploré la difficulté du partage d'information avec les partenaires (non accès au LPI¹⁶³, absence d'annuaires, absence d'interfaces entre les systèmes des organismes gestionnaires et de l'Education nationale). La mission a également pu constater le manque d'identification du PAS par un nombre important d'acteurs des territoires concernés, y compris directeurs d'établissement et plus encore AESH, largement laissées en marge de la communication sur le PAS.

Les effets de la communication et/ou du bouche à oreille ne sont pas lisibles en année de préfiguration, ni ne suivent une évolution linéaire, le nombre maximal de sollicitations ayant été constaté en novembre 2024. Pourtant, des efforts de communication ont été réalisés avec des cibles variées : présentation du PAS en

¹⁶¹ Note du 4 avril 2025 -précitée.

¹⁶² Le rapport provisoire de la CNSA du 5 juin 2025 mentionne notamment les permanences dans les locaux de France service comme présentant l'intérêt de capter une population averse au contact avec l'Education nationale ou en précarité.

¹⁶³ Il est prévu à la rentrée 2025 que les coordonnateurs de PAS aient accès au LPI.

début d'année, réunions spécifiques de directeurs d'établissement et d'écoles, mise à disposition de flyers dans des relais publics (Maisons France service, CCAS, mairies...).

Il faut noter qu'à défaut d'une offre d'appui nationale et de mutualisation entre départements expérimentateurs, un temps important a été passé par les SDEI et les PAS à concevoir les outils nécessaires à leur mission (fiches de saisine, supports, répertoire des acteurs etc..).

2.4. Les retours sur les interventions sont globalement positifs, même si le faible nombre des prises en charge rend difficile une évaluation d'impact

En moyenne les PAS ont reçu 43 sollicitations. Le nombre d'interventions par PAS varie de 10 à 95 avec une moyenne inférieure à 40. Ce nombre d'intervention rapproche le PAS des volumes moyens de prise en charge par un SESSAD, posant la question de l'intensité de prise en charge et du coût unitaire¹⁶⁴.

La rapidité de contact après la première sollicitation fait partie des points de satisfaction majeurs exprimés par les interlocuteurs du PAS. En moyenne, un premier contact avec les familles s'organise en 4 jours. De même, le premier niveau de réponse s'opère en 3 à 4 semaines, dans des délais perçus comme très adaptés, même si les modalités de préanalyse, mobilisant ou non le plateau technique, peuvent modifier le délai et l'élaboration des plans d'action.

Ainsi s'agissant du PAS de Longvic-Quétigny (Côte d'Or), l'IEN signalait que « *la possibilité d'apporter une réponse immédiate aux situations complexes ou aux impasses rencontrées par les équipes constitue une véritable plus-value*¹⁶⁵. »

Dans 3 départements sur 4, une intervention du PAS, comprenant la mise en place du plan d'action, s'opère intégralement pendant la durée d'un période scolaire (7 semaines). Les interlocuteurs de la mission en territoire ont insisté sur la nécessité de limiter dans le temps les interventions du PAS, sous peine de créer l'embolie de celui-ci avec des prises en charge au long cours.

Le contenu de l'intervention est en premier lieu plébiscité pour la coopération native qu'elle prévoit entre le coordonnateur du PAS, issu de l'éducation nationale, et l'éducateur spécialisé mis à disposition par l'ESMS de secteur. Cette coopération reste toutefois tributaire d'une bonne appropriation préalable des codes et de la culture professionnelle réciproque des deux acteurs¹⁶⁶ ; des tensions ont été signalées sur certains PAS où cette phase avait été moins anticipée ou accompagnée.

La première mission du binôme consiste à décider d'une intervention ou d'une réorientation. Dans tous les cas, priorité est donnée à une analyse des accompagnements pédagogiques déjà en place ou pouvant être activés dans le cadre du droit commun. Cette priorité donnée à une démarche de mise en accessibilité pédagogique est signalée comme une plus-value importante du PAS.

Dans la relation aux familles, mais également aux enseignants en difficulté, la présence d'un éducateur spécialisé dans l'équipe socle du PAS est également mentionnée comme un « atout », apte à diminuer la « défiance » des parents vis-à-vis de l'institution scolaire, ou de donner l'autorité d'expertise et l'externalité nécessaires à une évolution des pratiques enseignantes. S'agissant des parents, elle contribue également, pour les étapes de pré-diagnostic, à mieux envisager l'hypothèse du handicap pour l'enfant et à engager des démarches plus sereinement¹⁶⁷.

Sans qu'il soit possible d'évoquer une modélisation des interventions du PAS, **le recours aux phases d'observation dans les classes** (répétées à plusieurs reprises pour une même situation selon le schéma décrit par les interlocuteurs de la mission en Côte d'Or) **représente un élément structurant de l'intervention du**

¹⁶⁴ 3.350€ par accompagnement en moyenne (étude sur les PAS, ANAP – juillet 2025)

¹⁶⁵ Document de présentation et bilan du PAS remis à la mission – 16 juin 2025

¹⁶⁶ Ainsi en Côte d'Or, « *le terme de coordonnateur crée parfois des tensions car la coordination fait partie du référentiel des éducateurs spécialisés. Certains estiment que celui-ci doit leur revenir. (...) Il convient donc d'être en permanence vigilant pour définir les missions de chacun (...). Le statut des écrits professionnels et le secret partagé doivent être clairement définis pour éviter des tensions au sein du binôme.* » note du 4 avril 2025 – DSDEN Cote d'Or

¹⁶⁷ Le parcours des parents confrontés au handicap est spontanément évoqué par de nombreux interlocuteurs institutionnels de la mission comme un « chemin de croix » que l'intervention du PAS soulage significativement, tant en termes d'acceptation du handicap que pour accompagner les démarches associées.

PAS. Parfois accompagné d'une ressource issue de l'EMR-PAS (plateau technique), elle **favorise le diagnostic et facilite les aménagements en classe, l'évolution des pratiques de l'enseignant et la préparation du plan d'action.**

Le PAS, en phase de préfiguration, avait la faculté de proposer l'attribution d'un matériel pédagogique adapté (MPA)¹⁶⁸ et d'en demander au service départemental l'attribution. Trois niveaux de MPA coexistent : niveau 1 (adaptations simples) ; niveau 2 (matériel léger de type casque anti bruit, stylo lecteur) ; niveau 3 (matériel informatique). S'agissant du niveau 3, le PAS intervient à titre temporaire et une reconnaissance de handicap reste nécessaire pour une attribution à long terme¹⁶⁹.

En pratique, l'attribution de MPA a concerné un nombre très limité de sollicitations auprès du PAS (3%). Les pratiques entre départements restent variables parfois sous contrainte de matériel disponible (ex : dans l'Eure et Loir, le MPA est attribué aux ESH principalement en raison d'une pénurie de matériel). En Côte d'Or, le prêt de matériel s'est limité au matériel léger (niveau 2).

La mission a pu disposer des données consolidées par la DGESCO sur les mois d'avril et mai (cf infra), plus restrictives que celles utilisées par l'ANAP via ses enquêtes de terrain ce qui peut expliquer quelques écarts de chiffres.

Tableau de bord - Pôles d'appui à la scolarité préfigureurs						
	Aisne	Côte-d'Or	Eure-et-Loir	Var	TOTAL	
Nombre d'élèves en situation de handicap ayant bénéficié d'une réponse du PAS	36	51	110	365	562	17%
Nombre d'élèves hors situation de handicap ayant bénéficié d'une réponse du PAS	543	767	227	1282	2819	83%
Nombre de réponses "aménagement pédagogiques"	390	267		1424	2081	29%
Nombre de réponses "attribution de MPA"	42	39	3	39	123	2%
Nombre de réponses "intervention d'un personnel de l'Education Nationale"	500	818	313	1145	2776	39%
Nombre de réponses "intervention d'un personnel médico-social"	273	774	39	1052	2138	30%

2.5. La création des PAS n'a pas eu encore d'effets de simplification ou de recomposition de l'écosystème territorial d'acteurs

Si des effets positifs du PAS sont spontanément évoqués par les équipes rencontrées s'agissant de la relation aux familles, des établissements et classes où ont eu lieu des interventions et de la collaboration avec les équipes médicosociales, il est en revanche plus complexe de discerner les effets produits s'agissant de trois types de partenaires :

- Le pôle ressources des DSDEN
- Les EMAS
- Les MDPH.

S'agissant du pôle ressources, selon la circulaire sur le « Fonctionnement des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (Rased) et missions des personnels qui y exercent » (2014) il regroupe tous les personnels que l'inspecteur de l'éducation nationale (IEN) peut solliciter et fédérer pour répondre aux demandes émanant d'un enseignant ou d'une école (conseillers pédagogiques, maîtres-formateurs, animateurs Tice, enseignants référents pour la scolarisation des élèves handicapés, psychologues scolaires, enseignants spécialisés, enseignants itinérant ayant une mission spécifique, etc.). Les personnels sociaux et de santé de l'éducation nationale peuvent également être associés autant que de besoin à son action.

¹⁶⁸ Ces dispositions du cahier des charges de préfiguration ont été confirmées sans changement dans le nouveau cahier des charges de septembre 2025.

¹⁶⁹ Les travaux en cours sur la simplification du recours en MDPH prévoit une bascule complète de la mission d'attribution de MPA aux PAS ; une notification de la MDPH ne sera plus nécessaire, yc pour une attribution durable de matériel. (cf dossier de presse juillet 2025).

Le cahier des charges de préfiguration des PAS ne décrit pas clairement le lien attendu avec le pôle ressources. Cette abstention a suscité de fortes interrogations parmi les RASED, aux missions potentiellement proches des interventions des PAS¹⁷⁰ et parmi les ERSEH dont l'association nationale (AFER- enseignants référents) s'est mobilisée pour obtenir tant des précisions dans la récente circulaire nationale que des clarifications locales¹⁷¹.

En Côte d'Or, un modèle intégré a été mis en place par l'IEN copilote des PAS de Longvic Quétigny et Chenôve (circonscription de Chenôve). « *A la rentrée 2024 2025, dans le cadre du déploiement des PAS (...), les membres des PAS ont été intégrés au sein du pôle ressources de la circonscription* ». Des divergences de relations entre RASED et PAS ont toutefois été constatées au sein de la circonscription (absence de communication, risque de saisines aléatoires des équipes pédagogiques envers les PAS et les RASED), et l'IEN a instauré une information préalable sur toutes les sollicitations pour accord d'intervention, ainsi qu'un examen collectif des situations complexes.

La mention d'une « *intégration* » des membres du PAS interroge sur ses conséquences : la construction du PAS en co-portage DASEN/DT ARS écarte l'hypothèse d'une intégration au sens hiérarchique. Le terme, impropre, éclaire toutefois sur le besoin de créer un lien resserré. L'option inverse, « *intégration* » du pôle ressources dans le PAS, pourrait, en ce sens également se déduire de la rédaction du cahier des charges du 1^{er} septembre 2025¹⁷² mais la nature des liens, croisée avec les autorités hiérarchiques de référence, et leurs conséquences (priorisation des demandes d'intervention, mobilisation obligatoire ou facultative des ressources) ne sont pas clarifiées.

Le lien aux RASED et aux CPC n'a, de fait, pas été organisé, laissant aux territoires expérimentateurs le soin de définir ces coopérations. Ni la préfiguration des PAS, ni la première phase de déploiement n'ont donné lieu à un réexamen des missions et des liens entre ces nouveaux acteurs et les dispositifs plus anciens disponibles au sein des établissements scolaires. Il en va de même du lien aux Ulis ou aux Segpa dont les publics concernent pourtant particulièrement les objectifs d'inclusion poursuivis par le PAS.

S'agissant des EMAS, la mission a eu connaissance de modèles différents de liens aux PAS. De manière générale, la préfiguration a adossé les PAS aux organismes gestionnaires d'EMAS pour les ressources médicosociales. En Côte d'Or, le choix singulier a été fait de réunir les ressources des EMAS disponibles pour le PAS dans une EMR-PAS qui intervient, sur demande exclusive du PAS, en 2^e niveau du PAS (intervention directe) ou pour les accompagnements collectifs prévus par la préfiguration PAS. Dans aucun des 4 départements, l'EMAS n'a été fusionnée au sein du PAS, au motif du caractère distinct des appuis apportés par les EMAS. Cette « *quasi-intégration* ¹⁷³ » préserve un rôle indépendant des EMAS pour intervenir auprès d'autres équipes pédagogiques hors du champ du PAS, même si, en pratique, les mêmes professionnels interviennent au titre de l'EMAS et du « *plateau technique* » du PAS. L'ambiguïté de ce lien interroge, tant du point de vue de la lisibilité pour les partenaires du PAS qu'en termes de clarification des ressources affectées à celui-ci.

Enfin, s'agissant des MDPH, la question des liens inter institutions MDPH/PAS se double d'une interrogation sur un effet potentiel de diversification des réponses aux familles, et permettant éventuellement de minorer le recours aux AESH et l'orientation vers la MDPH pour en demander la notification. Cet effet n'est pas vérifié. Seule l'Aisne fait état d'une diminution des notifications d'AESH (-22% des primo demandes entre le S1 2024

¹⁷⁰ Les maitres G sont des enseignants à dominante rééducative qui s'adressent aux enfants ayant des difficultés à répondre aux attentes et contraintes scolaires, notamment en termes comportementaux. Ils aident l'enfant à devenir élève.

¹⁷¹ Le président de l'association a fait part de ces interrogations auprès de la mission ; la newsletter n°4 de l'AFER indique « *Beaucoup d'ERSEH nous font remonter des inquiétudes sur l'avenir du métier d'ER. Après avoir interrogé l'institution à tous les niveaux, IEN, DASEN, Rectorats et MEN, nos interlocuteurs se sont toujours montrés très rassurants. Les PAS et les ERSEH n'ont rien à voir, même s'ils sont destinés à devenir partenaires* » (site de l'AFER - juin 2025)

¹⁷² « *au sein de l'éducation nationale, peuvent être mobilisés par le coordonnateur du PAS, dans le respect des spécificités professionnelles les professeurs enseignants référents aux usages du numérique, les professeurs ayant une mission d'appui aux EBEP, les professeurs des RASED, les professeurs ressources TND (...)* » cf cahier des charges du 1^{er} septembre 2025 p.3 pour la liste complète qui recouvre les ressources généralement attachées au pôle ressources.

¹⁷³ Cf étude de l'ANAP – juillet 2025

et le S1 2025) difficilement interprétable¹⁷⁴. Sur le fond, le caractère préventif des interventions du PAS¹⁷⁵ est sans doute encore trop récent pour être détectable.

Les procédures d'échange entre MDPH et PAS sont elles aussi peu développées. Un seul département, le Var, a mis en place une fiche de liaison systématiquement transmise à la MDPH, après l'intervention du PAS et si l'élève est orienté vers la MDPH.

Les échanges de la mission en Côte d'or ont porté témoignage de la bonne qualité des dossiers d'enfants adressés après intervention du PAS en vue d'une reconnaissance de situation de handicap. Le plus souvent, bien documentés, ils sont traités dans de meilleurs délais¹⁷⁶. Toutefois, aucune MDPH n'a créé de processus spécifique pour l'analyse des dossiers ayant fait l'objet d'une intervention du PAS. De même, responsables des PAS et MDPH sont vigilants à conserver des logiques distinctes d'intervention : le rôle prioritaire des PAS est de développer l'accessibilité de droit commun au cœur des établissements scolaires, et non de préparer les dossiers orientés vers la MDPH.

2.6. La transition entre PIAL et PAS n'a pas été opérée dans le cadre de la préfiguration

Alors que le CIH du 16 mai 2024 annonçait que « *D'ici 2027, tous les pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL) deviendront des pôles d'appui à la scolarité (PAS).* », la mission a pu constater que cette transition n'avait pas été engagée. En relative contradiction avec le cahier des charges de la préfiguration¹⁷⁷, les deux entités PIAL et PAS ont coexisté pendant l'année scolaire 2024-2025. Les interlocuteurs de la mission ont justifié ce choix par la nécessité de procéder par étapes et d'installer en priorité les missions nouvelles du PAS, notamment l'accueil des familles et le traitement des situations complexes. Les PIAL ont conservé leur mission de gestion de l'affectation de proximité des AESH.

Si la géographie des PAS a bien été calée sur celle des PIAL (cf. supra), il n'y a eu ni mutualisation ni report d'activité entre les deux dispositifs. La mission a pu constater lors de ses échanges avec les AESH de Côte d'Or que celles-ci n'avaient pas été en contact avec les PAS ni sollicitées par eux. Ce choix a d'ailleurs eu pour conséquence une très forte inquiétude pour leur mission chez les AESH et alimenté la crainte que la création des PAS préfigure leur suppression, crainte largement relayée auprès de leurs contacts nationaux¹⁷⁸ (cf. infra).

On peut noter toutefois le choix dans 3 départements sur 4 (hors Cote d'Or) de prévoir, auprès des PAS, un temps dédié d'AESH référent, entre 0,15 (Var) et 0,3 (Aisne) ETP. Ce dispositif n'a toutefois pas permis de rendre lisible pour les AESH le rôle des PAS et l'organisation cible les concernant.

Au total, la préfiguration des PAS, de courte durée, aura permis de disposer de typologies différentes d'organisation selon les territoires, tant en termes de publics que de territoires et de nombre de saisines. Elle fait ressortir quelques points communs sur la **prédominance des interventions dans le premier degré, le bon accueil par les familles et les professionnels de l'Education nationale (enseignants et directeurs des établissements d'implantation des PAS), et la consolidation des coopérations entre secteur médicosocial et acteurs de l'éducation nationale**. En dépit de textes qui en faisaient mention, **la préfiguration n'a quasiment pas traité de l'articulation avec les AESH**, point majeur pourtant de la politique de compensation.

Au vu des coûts significatifs d'intervention des PAS¹⁷⁹, la préfiguration invite aussi à vérifier les objectifs prioritaires assignés aux PAS et les moyens pour les atteindre.

¹⁷⁴ Sans écarter un possible « effet PAS », la MDPH de l'Aisne s'interroge sur un possible retour à la normale après deux années de très forte hausse post Covid en 2022 et 2023.

¹⁷⁵ Le premier objectif des PAS est d'intervenir sur des situations complexes évocatrices de troubles pour en éviter l'installation et l'orientation vers une qualification trop hâtive de handicap.

¹⁷⁶ Ce point est confirmé par l'étude ANAP de juillet 2025.

¹⁷⁷ « *Le PAS a aussi la responsabilité de la mise en œuvre des notifications d'accompagnement humain AESH pour les élèves en situation de handicap notifiés par la CDAPH. Le coordonnateur du PAS assure la répartition des AESH en fonction des besoins identifiés. (...) L'AESH référent relié au PAS peut également être mobilisé pour apporter son appui à l'AESH désigné.* » Cahier des charges – BO du 4 juillet 2024

¹⁷⁸ Collectif AESH en lumière, très engagé contre le maintien des PAS.

¹⁷⁹ Dans un contexte de sollicitations limitées, le financement d'une 2^{ème} ressource médicosociale est considéré par l'étude de l'ANAP comme potentiellement excédentaire (superposition des EMAS et des plateaux techniques, difficulté à tracer les interventions de la 2^e ressource mobilisée par les PAS).

2.7. Les PAS, un possible levier d'accélération vers l'accessibilité au cœur de l'école, sous réserve de consolider rapidement les priorités et les moyens

Les PAS créent une attente positive pour répondre à certains besoins identifiés et mal couverts de l'institution scolaire.

La liste des missions et tâches relevant des PAS est formalisée dans le cahier des charges actualisé du 1^{er} septembre 2025. Comme le montre le tableau supra, les missions mentionnées sont très larges et ambitieuses, avec le risque à terme, en cas de plus forte notoriété et de communication renforcée auprès des familles et de la communauté éducative d'emboliser le dispositif et/ou de créer une frustration sur les résultats obtenus.

Il est apparu nécessaire à la mission de prioriser, au vu des échanges qu'elle a eus avec les parties prenantes, quelques principes d'action qui répondent aux attentes les plus fortes. Ceux-ci sont au nombre de trois :

- aller vers une plus grande co-construction avec les familles du projet de parcours scolaire de leur enfant (y compris amélioration de la détection précoce du handicap) ;
- rapprocher les cultures professionnelles du médicosocial et des acteurs de l'éducation nationale ;
- prioriser et favoriser l'accompagnement des enseignants et des classes pour une pédagogie universelle et différenciée.

2.8. Créer un lieu de prise en compte des familles et introduire une culture de la co construction

Les PAS, à la différence des PIAL, se caractérisent par la possibilité ouverte aux familles de les saisir directement. Ce droit s'accompagne de l'obligation de recevoir les familles qui le demandent et de les associer à toutes les étapes de l'intervention du PAS (autorisation parentale d'intervention, définition préalable des aménagements réalisés et de leur éventuelle réactivation, accusé de réception des demandes, proposition de réponse soumise à la famille et inscrite si accord dans le LPI).

La préfiguration des PAS a fait émerger deux constats qui appellent à une forte vigilance : d'une part, l'installation du PAS représente un enjeu de visibilité et d'accessibilité pour les familles (bonne identification, discrétion de l'accueil, disponibilité hors des périodes scolaires, possibilité de se déplacer pour aller à la rencontre des familles et de l'élève). D'autre part, la communication, très limitée en année de préfiguration et non représentative d'un fonctionnement en période de généralisation, n'a pas permis d'atteindre la cible, les ¾ des saisines ayant émané des enseignants, exception faite du Var qui a instauré une obligation de saisine par les familles.

La mission a été frappée par les nombreux témoignages, y compris de personnels de l'éducation nationale, déplorant la trop faible association des familles aux décisions concernant leur enfant. L'ouverture des PAS aux familles porte donc un fort enjeu pour l'Education nationale. Des représentants associatifs, interrogés sur la création des PAS, relayent les inquiétudes des familles d'un « retour en arrière » et citent les commissions départementales de l'éducation spéciales (CDES), dispositif très critiqué, dont les compétences ont été dévolues aux MDPH en 2006. Dès lors, il pourrait être intéressant de s'inspirer de l'expérience varoise pour systématiser, dans le cas d'une saisine par un enseignant, l'association de la famille à celle-ci dans une logique de co saisine.

L'effectivité de l'association des familles aux décisions, s'agissant d'un dispositif installé dans la communauté scolaire, sera scrutée. Concrètement, elle peut s'opérer, non seulement au niveau des PAS eux même par des rencontres avec les familles concernées, mais aussi dans la comitologie de gouvernance des PAS, à chaque niveau par association de représentants des familles. La mise en place des PAS peut enfin être une opportunité d'installer en routine les échanges entre les enseignants et les familles sur les besoins particuliers des enfants, au-delà de la réunion de rentrée¹⁸⁰, et instaurer une meilleure vision partagée du parcours de l'enfant.

¹⁸⁰ Il a été signalé à la mission que, s'agissant des ESH disposant d'une notification de la MDPH, ces réunions, qui associent notamment, autour du directeur, enseignant, AESH et famille, ne sont pas tenues systématiquement.

2.9. Coordonner la coopération des moyens médico sociaux et de l'éducation nationale en forgeant une culture commune de l'intervention

La structure du PAS, placé sous la responsabilité conjointe du DASEN et du DT-ARS, institue un « binôme » composé d'un coordonnateur issu de l'éducation nationale et d'un éducateur spécialisé, issu d'un organisme gestionnaire du médicosocial, mandaté par l'ARS. Ce partage explicite une forte ambition de pluridisciplinarité pour réunir les ressources nécessaires au service de l'école inclusive.

Répercutée sur la chaîne de gouvernance du PAS, cette coopération a pour premier enjeu de faciliter la mobilisation coordonnée des moyens des deux parties. Son effectivité suppose que plusieurs conditions soient réunies :

- Une bonne appropriation de la culture professionnelle de chacun des membres du binôme par l'autre. L'année de préfiguration a montré l'intérêt de dédier du temps à l'élaboration de son fonctionnement, notamment en systématisant les interventions strictement conjointes du binôme dans les premiers mois, voire pour tout premier contact d'intervention pour une situation.
- L'identification des ressources, dans toute leur étendue, par les acteurs du périmètre d'intervention du PAS, en définissant clairement les attentes vis-à-vis des « plateaux techniques » et/ou EMAS selon l'organisation locale. La bonne association des ressources des RASED (enseignants et personnels médicosociaux) fait partie de ce travail de repérage. Les PAS préfigureurs ont souvent mentionné la nécessité de disposer/créer un annuaire commun des ressources et relais.
- La clarification de la portée et des limites de l'intervention du PAS : de ce point de vue, le rôle des pilotes (IEN, chef d'établissement, responsable de l'ESMS) pourrait être aussi d'aider le PAS à confirmer un temps limité pour l'intervention, les ressources mobilisables en 2d niveau et la préparation du passage de relai, afin d'éviter les frustrations des usagers du PAS, enseignants et/ou parents.

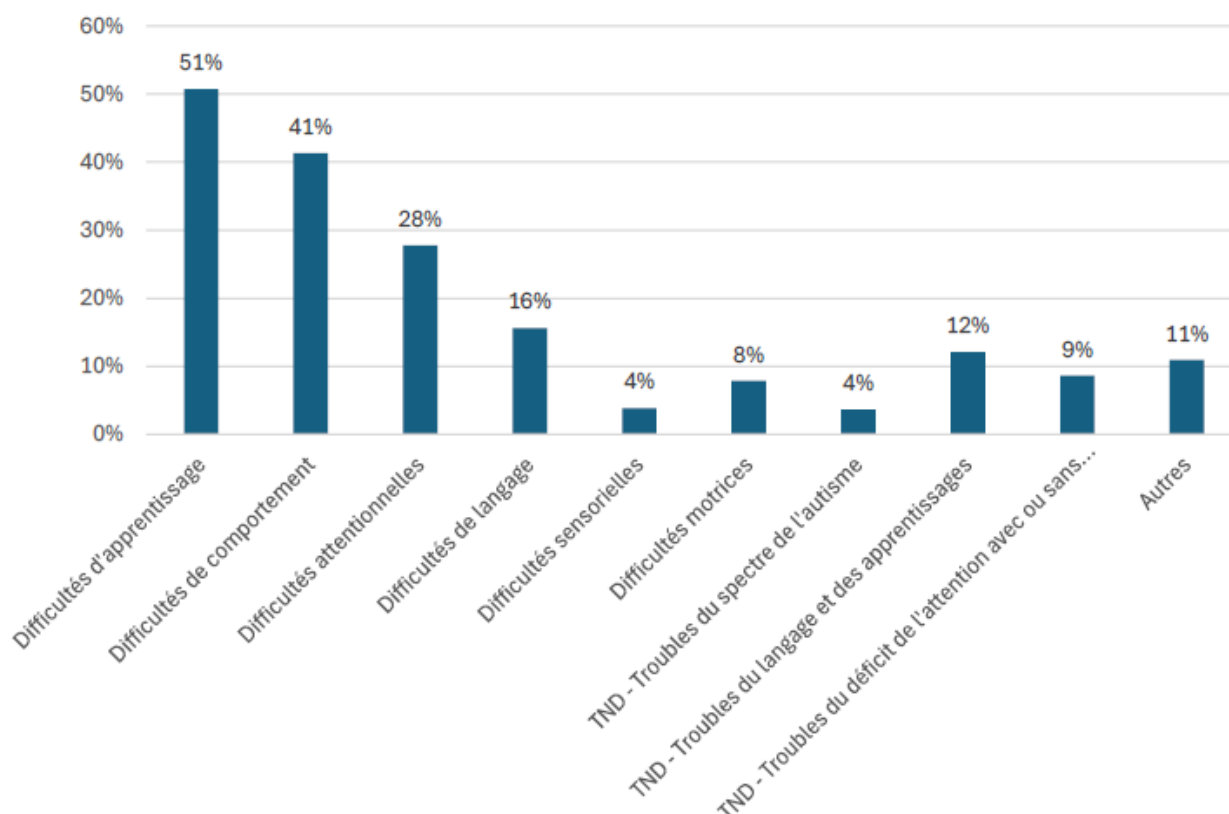
Dans la perspective d'une coopération efficace et qui permette de poser les bases d'un parcours pour l'enfant, la question des périmètres géographiques doit, autant que possible, éviter d'être un facteur de complexité (incohérence avec les EMAS existantes, évolution des zones d'intervention dans les territoires en cours de bascule en dispositifs, densité excessive de situations suivies). Le risque de mise en échec par l'ineffectivité des mesures proposées dans les plans d'action des PAS est réel et doit être accompagné.

Par ailleurs, la simplification des dispositifs est un objectif auxquels les PAS devraient concourir. Il s'agit d'une forte attente des parties prenantes, internes ou externes à l'école. Le modèle de la coordination des interventions, sans intégration claire, pourrait, lors du déploiement en cours, démontrer ses limites. La préfiguration n'a pas permis de faire émerger un modèle de référence. Remettre l'aide à la classe et l'étayage pédagogique au premier plan

Les motifs de saisine du PAS constatés pendant l'expérimentation sont une indication intéressante sur les besoins auxquels les équipes des PAS sont appelés à répondre. Comme le montre le tableau ci-dessous, ils confirment largement une priorité à l'appui pédagogique, le premier motif évoqué étant les « difficultés d'apprentissage » et le second les « troubles du comportement »¹⁸¹. Les difficultés liées à des TND sont très minoritaires.

¹⁸¹ Ce point confirme le recouvrement d'intervention avec les RASED.

Motifs de saisine



Etude ANAP pour la CNSA – juillet 2025

Le positionnement explicite du PAS, bien précisé par le cahier des charges, semble donc validé : tout en œuvrant à la coordination des moyens du MEN et du MS, comme vu supra, il donne une priorité à la recherche de solutions de droit commun par les aménagements pédagogiques, priorité signifiée par le rôle de coordonnateur dévolu à un personnel de l'éducation nationale.

L'expertise internalisée au PAS d'une ressource médicosociale (1,7ETP en préfiguration) est perçue très positivement par les interlocuteurs de la mission, tant en interne qu'en dehors de l'institution scolaire (familles, MDPH, organismes gestionnaires impliqués ou non dans le PAS). Ces interlocuteurs alertent toutefois sur le risque de « délégation » au PAS des enfants à besoins particuliers, hors de la classe, à l'instar de la délégation parfois réalisée par l'enseignant de l'ESH à l'AESH et signalée comme un frein majeur à l'évolution des pratiques enseignantes. Ils expriment de cette façon **la crainte que le traitement médicosocial soit une nouvelle forme d'« externalisation » des EBEP hors du champ scolaire.**

Les gestionnaires de PAS préfigurateurs rencontrés par la mission sont conscients du risque et avertis que leur mission comprend le développement de l'accessibilité dans les pratiques pédagogiques en aidant les enseignants, à partir de situations concrètes, dans leur classe. Ils ont d'ailleurs signalé à la mission leur préoccupation de ne pas devenir les « *pompiers des situations d'urgence* », dans l'hypothèse où le nombre de saisines ne permettrait plus de réserver du temps hors urgence¹⁸².

Les modalités d'intervention qui ont été, en 2024-25, expérimentées et confirmées par le cahier des charges sont de fait à mi-chemin entre l'intervention pour une situation et l'intervention pour le compte d'une classe avec son/ses enseignants. Cette deuxième dimension doit permettre de combler un manque, dans un esprit qui rappelle le cadre d'intervention des RASED, avec une typologie de publics plus large.

Les interlocuteurs de la mission ont, de ce point de vue, beaucoup valorisé les « temps d'observation » mis en place par les PAS, précisément pour le transfert de compétences qu'ils facilitent à partir d'une situation

¹⁸² Le nombre de saisines constatées sur l'année 2024-25 reste très en deçà d'une mise sous tension des ressources, à modalités d'intervention inchangées.

donnée. Cette modalité d'intervention, accompagnante de la classe, est une des formes possibles d'étayage, destinées aux enseignants et complémentaire des formations, initiale et continue, plus théoriques.

Le cahier des charges du 1^{er} septembre 2025 inscrit dans son 6^e et dernier volet une « *mission ressource pour les écoles et les établissements scolaires* », consistant en un accompagnement aux pratiques inclusives pédagogiques déclenché à la demande d'un directeur ou chef d'établissement. L'enjeu de l'accessibilité est tributaire d'une repriorisation progressive de ce 6^e volet.

Afin de rendre toute sa visibilité à cet objectif majeur, il semble important que les suites données à une intervention du PAS soient l'objet d'une particulière attention. En préfiguration, le principe d'une intervention limitée à une période scolaire a prévalu. Qu'il soit ou non questionné, ce principe en appelle un autre : l'obligation de suivi, dans l'institution scolaire, au-delà de la clôture du dossier par le PAS. Autrement dit, quand bien même le relai serait transmis à un étayage médico-social externe, la mobilisation des outils de l'éducation nationale pour transmettre les informations dans la durée et contribuer, dans l'école, au parcours de l'enfant est également nécessaire. Si, à compter de la rentrée 2025, la faculté ouverte au coordonnateur de PAS d'accéder au LPI va faciliter ce suivi, cette question excède celle de l'outillage informatique pour le suivi individuel d'un élève dans son parcours : **les interventions du PAS doivent aussi être « tracées » par l'établissement afin de contribuer à la capitalisation des évolutions pratiques éducatives, dans une logique d'essaimage et de montée en compétence collective.**

3. A l'occasion de la première phase de déploiement des PAS, un certain nombre de choix, cruciaux pour leur réussite opérationnelle, doivent être opérés

La mission a pu constater que le rejet du dispositif des PAS en commission mixte paritaire en juillet 2025 jette un doute sur sa pérennisation et sur la mobilisation des acteurs ; elle pourrait conduire à un relatif attentisme des acteurs nationaux en charge du pilotage des PAS. Toutefois, deux éléments militent pour que des moyens soient mis au service d'une consolidation de leurs principes de fonctionnement et de la doctrine présidant à leur conduite opérationnelle :

- D'une part, si la suppression des PIAL suppose une validation de niveau législatif, l'organisation des PAS n'en est pas strictement tributaire.
- D'autre part, les doutes persistants sur les objectifs et les priorités des PAS, faute d'une évaluation partagée¹⁸³ et d'une clarification des suites de la préfiguration alimentent précisément la défiance et desservent la bonne compréhension du projet.

La mission a souhaité expliciter les questions principales qui lui semblent mériter une clarification.

3.1. Le PAS est-il positionné en guichet unique ou en chaînon manquant des dispositifs existants ?

Le cahier des charges du 1^{er} septembre témoigne d'une difficulté à qualifier le positionnement du PAS en le désignant sous le vocable d'« organisation » (volet 1 – Missions) voire d'« organisation territoriale » (volet 3-1 périmètre des PAS). Dans la circulaire de juillet 2024 en vue de la préfiguration, largement reprise par celle du 1^{er} septembre, il est également désigné comme un « nouveau service offert aux parents et responsables légaux ».

Le cahier des charges de juillet 2024 intégrait un objectif de simplification en précisant son rôle de « *point d'entrée* » des demandes émanant des parents, des responsables légaux, des professeurs, ainsi que des directeurs d'école et chefs d'établissement ». Ce n'est plus le cas à l'heure du déploiement.

Cette évolution lexicale vise à éviter toute polémique sur le positionnement du PAS en moyen de contournement de la MDPH, dont les textes prévoient la possibilité de saisine inconditionnelle par les

¹⁸³ Fin septembre la mission ne dispose pas de l'évaluation finale confiée à la CNSA.

personnes en situation de handicap et leurs représentants légaux. La saisine du PAS ne peut en aucun cas constituer un préalable à celle de la MDPH.

Toutefois, cette définition par défaut a perturbé la lecture du rôle du PAS « nouveau service » parmi les dispositifs existants. De nombreux interlocuteurs de la mission ont souligné les difficultés opérationnelles et symboliques soulevées par le positionnement indéterminé du PAS :

- Pour les familles, le repérage du PAS comme process de simplification des démarches est fragilisé alors que c'est une de ses missions majeures.
- Pour les acteurs du territoire, le ralliement à un lieu d'aiguillage des demandes entrantes n'est pas activé, laissant à chacun (enseignant, directeur d'école..) le choix de solliciter des ressources extérieures au PAS
- Pour les instances de gouvernance, le PAS ne peut pas jouer le rôle de repérage et de recensement unique des demandes sur son territoire, ni vis-à-vis des acteurs internes de l'Education nationale ni, à plus forte raison, vis à vis des acteurs du secteur médico-social.

Si le calibrage des PAS en structures légères peut justifier de craindre son embolie et d'y parer par anticipation, le coût constaté lors de la préfiguration en temps d'intermédiation, de difficulté de pilotage voire de tensions entre acteurs (cf. RASED/PAS) devrait être mieux évalué pour déterminer au besoin un positionnement plus central et simplifié, et préciser l'articulation avec les ressources de droit commun.

D'ores et déjà, les préconisations issues de la préfiguration en matière de communication vers les familles et les efforts des DSDEN pour éviter leur invisibilisation pourraient buter contre ce positionnement ambigu, voire induire un doute sur l'intérêt de l'intervention des PAS, « nouveau service » parmi d'autres.

3.2. La reprise des missions des PIAL, principalement l'affectation des AESH, est-elle compatible avec les objectifs d'accompagnement de l'école et des familles qui incombent au PAS ?

Le lien entre les AESH et les PAS est demeuré très ténu pendant la préfiguration (cf. supra). Toutefois, le cahier des charges du 1^{er} septembre les mentionne, ainsi que les AESH référents comme mobilisables par le PAS, en distinguant les AESH référents « *interlocuteurs (...) notamment lorsqu'un nouvel accompagnement le nécessite* » et « *une équipe d'AESH (...) rattachée au PAS, éventuellement au sein d'un secteur du PAS défini au niveau académique, pour accompagner l'ensemble des élèves en situation de handicap notifiés pour un accompagnement humain* ».

Un volet 5 du cahier des charges est dédié à « l'accompagnement humain des ESH », signalant la spécificité de l'intervention du PAS à leur égard par différence avec les EBEP. Il y est précisé que « les droits à compensation sont la prérogative de la MDPH » pour formuler ensuite un rôle d'expertise du PAS sur la « cohérence entre les aménagement pédagogiques (...) dans l'école (..) et les missions confiées à l'AESH dans le cadre du PPS de l'élève ».

La juxtaposition de ces mentions dresse un paysage peu lisible sur les missions des PAS vis-à-vis des AESH. Si, à droit constant, les textes réglementaires sont dans l'impossibilité d'explicitement une reprise des missions des PIAL par les PAS, la mention des AESH crée un doute sur le périmètre visé.

En pratique, les territoires des PAS ont bien été pensés en cohérence avec les PIAL préexistants pour faciliter une transition. De même, sur le terrain, des estimations de temps dédiés par les PIAL à l'affectation des AESH¹⁸⁴ ont été menées en vue de calibrer la reprise de cette mission par les PAS.

En phase de (pré)déploiement, les départements nouvellement porteurs de PAS à la rentrée 2025 ont manqué de temps pour réajuster les rattachements d'ETP des PIAL aux PAS. Dans l'attente, on constate une

¹⁸⁴ Ces estimations conduisent à des quotités de temps relativement faibles que la mission n'a pas pu vérifier. Les modèles très disparates de gestion des AESH sur le territoire rendent en tout état de cause très difficile une norme commune à ce stade.

prolongation des choix opérés pendant la préfiguration c'est à dire le maintien de la ressource des PIAL en complément des PAS, pour gérer les affectations d'AESH¹⁸⁵.

Dans ce contexte, une forme d'incertitude prévaut, peut-être propice à une ré-interrogation de l'objectif de complète reprise par les PAS des missions des PIAL.

Trois séries de questions pourraient le justifier :

- En premier lieu, les missions des PAS doivent s'orienter vers l'accessibilité et non la compensation, comme le rappelle le cahier des charges lui-même. La responsabilité des affectations des AESH représente de ce point de vue un pas de côté, qui risque de nuire à la lisibilité de ses missions
- En second lieu, complexe et chronophage, la gestion des affectations d'AESH est un facteur important de tension avec les familles. Dans la perspective d'une consolidation de la confiance au cœur de l'école, en s'adossant à un binôme d'accompagnement des situations complexes d'EBEP, la mission de gestion des AESH représente un risque.
- Enfin, en lien avec le point précédent, la mission a pu mesurer que les PIAL, considérés tant par les AESH que par élus qui ont fortement relayé leurs constats et attentes, comme responsables de l'aggravation de leurs conditions de travail par l'accélération de pratiques de mutualisation excessive, ne sont pas un héritage propice à convaincre de l'intérêt des PAS. Leur rejet en commission mixte paritaire s'explique par le soupçon d'une réplique des défauts des PIAL.

Si le 5^e volet du cahier des charges clarifie nettement le départage des missions (accessibilité/compensation) et la nature de l'appui, très souhaitable, des PAS aux AESH, le volet 3.2 cité plus haut, dédié aux ressources en AESH, reste relativement obscur. Il appartiendra aux instances de pilotage locales et nationales d'en opérer la clarification. La mission y a lu le souhait de rendre possible un nouveau positionnement des AESH en « collectif », s'agissant d'une « équipe » dont le calibrage n'est pas précisé¹⁸⁶. Les liens de gestion et de pilotage plus largement applicables aux AESH restent, au titre du PAS, indéterminés, dans le cadre d'un statu quo législatif sur les PIAL.

3.3. La gouvernance des PAS répond-elle aux conditions de simplification et d'efficacité qui doivent présider à leur montée en charge ?

Le dispositif de gouvernance des PAS compte parmi les points d'évolution significatifs de la rentrée 2025, avec l'intention de tirer les enseignements de la préfiguration, délibérément ouverte sur les modalités locales d'organisation.

Le schéma associé (cf supra) prévoit 4 niveaux de gouvernance (académique, départemental, local et d'équipe) et organise la périodicité des instances comme les objectifs relevant de chaque niveau, là où une plus forte flexibilité présidait au schéma antérieur. Apte à permettre une appropriation et un engagement de tous pour la réussite du PAS, il présente paradoxalement des manques.

En premier lieu, il ne prévoit pas d'espace d'échange de pratiques entre les binômes de PAS alors que la préfiguration a montré l'importance de vérifier les convergences de doctrine et de process entre eux pour assurer un service équivalent aux familles et aux enseignants. Le PAS, dans l'élaboration d'une intervention conjointe entre médicosocial et éducation nationale, est porteur d'une forte innovation de méthode et de format. Il est essentiel d'en faire le pivot de l'évaluation des réussites et des limites des PAS, afin d'alimenter les instances de gouvernance par la réalité des pratiques et de procéder par itération à l'amélioration du dispositif.

En second lieu, le modèle de gouvernance présenté n'associe les familles à aucun niveau alors que leur appropriation et leur retour évaluatif sur le dispositif est une dimension majeure de son acceptation. Des

¹⁸⁵ Situation présentée par le rectorat de l'académie de Créteil et confirmée par la DASEN de Seine et Marne pour ses 10 nouveaux PAS. De même dans le département de la Meuse où la ressource des PIAL a été préservée.

¹⁸⁶ Ce descriptif ne semble pas faire écho à l'expérimentation des « agents d'accessibilité envisagée dans trois territoires à la rentrée 2025 mais dont la mission n'a pas été en situation de vérifier le cadrage et la mise en œuvre. Il pourrait s'agir de la création d'un droit d'appel aux AESH pour les faire concourir à la prise en charge d'enfants notifiés sans solution d'aide humaine ou plus simplement d'une reprise des missions des PIAL sans expliciter cette continuité.

relais associatifs issus du secteur du handicap et/ ou de représentation par les associations de parents d'élève devraient contribuer au pilotage local des PAS. Leur participation pourrait mieux garantir, comme le CNCPH l'appelle de ses vœux dans son avis du 17 juillet 2025 sur les PAS, que « *la co-construction en lien avec le souhait des familles soit plus affirmée* »¹⁸⁷.

Enfin, la gouvernance est peu interrogée sur certaines de ses dimensions moins convaincantes, notamment le rôle des pilotes (trois par PAS). La création de quatre niveaux de gouvernance devra en priorité servir les adaptations et remontées de terrain que le pré déploiement rend nécessaires ; l'animation méthodologique et l'écoute des équipes de terrain devraient être les objectifs de cette première phase de gouvernance dont, à terme, il paraît pertinent de réduire l'empilement.

La gouvernance devrait enfin s'appuyer sur un ensemble d'indicateurs, qui doivent signifier les priorités en fonction desquelles l'activité sera pilotée par chacun de ces niveaux. La mission a eu connaissance des indicateurs proposés par la CNSA dont un volet important porte sur la qualification des aménagements pédagogiques proposés (environ dix modalités d'intervention recensées) et un autre sur les ressources médicosociales mobilisées (douze rubriques spécifiées). Cette précision semble en effet bien adaptée à la compréhension des interventions, pour le moment mal connues. Les indicateurs retenus dans le tableau de bord du LPI¹⁸⁸ épousent une logique moins qualitative que quantitative et appellent une vigilance sur le pilotage et l'évaluation ex post qu'ils permettront ; à titre d'exemple, ils comprennent une mention « nombre de réponses AESH » qui ne semble pas pertinente en l'état actuel du droit et des prérogatives de la MDPH sur cette « réponse ». Les indicateurs devraient en priorité permettre aux parties prenantes de la gouvernance, locale et nationale, d'apprécier la valorisation de la mission d'accessibilité par les interventions du PAS, la pertinence de sa file active, les délais d'intervention et la quantification des prises en charge, en vue d'affiner les conditions de déploiement d'ici 2027. La liste jointe au cahier des charges des PAS dans la circulaire du 1^{er} septembre 2025 devra être retravaillée en ce sens.

3.4. Les territoires sont-ils adaptés aux missions des PAS ?

Comme vu supra, la définition des territoires, dès la préfiguration, a représenté un enjeu sensible, afin d'une part d'assurer la continuité avec les périmètres des PIAL¹⁸⁹, d'autre part de concilier la territorialisation scolaire avec le concours des équipes médicosociales désignées pour attribution des PAS.

La mission a pu constater que le pilotage de ces territoires et de leur compatibilité reste une préoccupation pour les équipes de terrain et ce, à deux titres :

La définition des territoires n'a pas pu tenir toujours compte des cibles populationnelles, ou à tout le moins, rarement en priorité. Si une cible de 4 à 5.000 élèves par PAS a été élaborée le temps de la préfiguration, elle n'a pas été maintenue pour le pré-déploiement de la rentrée 2025. En Seine et Marne, un « plafonnement » à 15.000 élèves par PAS est envisagé. Or, s'il existe des données sur le nombre d'enfants en situation de handicap par territoire, il est actuellement impossible de disposer de données sur le nombre estimé d'EBEP, faute de caractérisation claire de cette notion. Or le public prioritaire des PAS est celui des EBEP.

La refonte des territoires des PIAL pour constituer ceux des PAS, le plus souvent regroupés par 2 à 4, soulève deux questions concernant les AESH : d'une part une interrogation sur la soutenabilité d'un pilotage de proximité des collectifs d'AESH (cible envisagée à 55 AESH par PAS à terme en Seine et Marne) ; d'autre part, une inquiétude des AESH sur l'extension de leurs territoires d'affectation, sachant que les déplacements d'un établissement à un autre comptent parmi les motifs d'insatisfaction les plus souvent cités. A l'été 2025, des avenants aux contrats des AESH concernés par des changements de périmètres dans les 100 nouveaux PAS

¹⁸⁷ Dans cet esprit, le CNCPH « souhaite que le comité national du PAS et ses déclinaisons locales comprennent l'ensemble des parties prenantes (associations représentatives, CNCPH, représentants des personnels et de l'administration de l'éducation nationale, des professionnels du secteur social, collectivités locales...) » (Avis du 17 juillet 2025 portant sur le projet de circulaire et le cahier des charges relatifs au déploiement des pôles d'appui à la scolarité).

¹⁸⁸ Ce tableau de bord, transmis par la CNSA, date de mai 2025.

¹⁸⁹ Les PIAL sont au nombre de 7000 pour une cible de 3000 PAS à la rentrée 2027.

ont été envoyés aux intéressés pour réponse sous un mois¹⁹⁰, le refus ou l'absence de réponse enclenchant une procédure de licenciement¹⁹¹.

Or il serait paradoxal que la question du pilotage des AESH, question RH délicate dans un contexte déjà tendu, prenne le pas sur les finalités premières du PAS. La pertinence de son territoire se vérifiera par sa capacité à intervenir sur les établissements/classes qui en feront la demande, par son accessibilité, y compris en aller vers, pour les familles et en capacité à coordonner les ressources internes à l'éducation nationale et médicosociales, en lien avec les capacités de relai de soin.

La mission s'interroge sur le risque que la gestion des AESH constitue soit un obstacle à l'exercice de ces priorités, soit un sujet d'insatisfaction pour l'ensemble des parties prenantes, faute de temps pour dédier le temps nécessaire à une population sensible, déjà en forte attente de considération et d'étayage.

En revanche, un lien est nécessaire qui milite aussi pour une convergence aussi forte que possible de ces territoires et valide l'option de rapprochement des périmètres des PIAL avec ceux des PAS tout en maintenant une forte vigilance sur les conditions de travail et de déplacement des AESH ; en milieu rural, l'accès à des ressources d'étayage peut s'avérer très complexe ; le PAS est alors attendu comme un « sas », un lieu de médiation et d'appui pour les écoles ne disposant pas de ressources de proximité (ni médicosociales ni AESH) et pour lesquelles l'intervention du PAS permet de restaurer un meilleur lien aux familles et d'appuyer le collectif éducatif¹⁹².

Les territoires seront un point de vigilance majeur et de probable réflexion sur les priorisations qu'ils imposent.

3.5. Les moyens déployés sont-ils en adéquation avec les priorités des PAS ?

La préfiguration n'a pas permis de définir une cible claire en termes de moyens associés.

Dans un contexte de saisines peu nombreuses, la mobilisation des ressources médicosociales financées par les ARS semble surcapacitaire, avec un questionnement sur le financement prévu (144K€ par PAS pour la ressource médicosociale) et les ETP correspondants. L'étude de l'ANAP de juillet 2025 préconise à ce titre de limiter le financement par PAS à 100K€.

Etant donné le peu de recul que donne la préfiguration, dont le bilan porte sur 6 mois d'activité, il paraît toutefois pertinent d'avoir maintenu une contribution favorisant une montée en charge plus significative.

Toutefois, une vigilance identique devra s'attacher à la quantification des ressources effectivement mobilisables de l'éducation nationale. A ce jour, le PAS intègre un ETP de l'éducation nationale au titre du poste de coordonnateur. A l'occasion d'une réinterrogation de la gouvernance de l'école inclusive, la mission interroge l'organisation des ressources, mais sans revisiter la structure du PAS lui-même sur ce point. La question d'un 2^e ETP dédié à 100% de son temps (enseignant référent, personnel avec forte expérience des Ulis ou des RASED, professeur ressource TND) pourrait se poser afin de mieux accompagner l'appui aux classes et aux enseignants, enjeu prioritaire des PAS. A tout le moins, cette hypothèse devra être envisagée dans le cas où la mobilisation du pôle ressources s'avérerait inopérante ou trop peu réactive aux demandes du PAS.

Enfin, il sera essentiel que les créations de PAS ne s'effectuent pas, dans l'éducation nationale, par redéploiement de ressources en minorant, par exemple, la capacité d'action des RASED ou des professeurs ressources mais, comme pour les postes issus du médicosocial, par des créations de poste effectives. Ce point majeur, condition d'un partenariat équilibré, se joue aussi sur les ressources dégagées pour le pilotage des AESH. La mission a été informée de situations de PIAL sans pilote depuis plusieurs mois, qui alerte sur une

¹⁹⁰ Le collectif AESH en lumière a dénoncé une adaptation des AESH « sous la menace » de perdre son emploi aux territoires des PIAL.

¹⁹¹ La FCPE 35 s'est fait l'écho de cette évolution : « Fin septembre 2025, le rectorat d'Ille-et-Vilaine a procédé au licenciement de 25 AESH, un choix intervenu malgré une pénurie significative de personnel dans ce domaine. Ces licenciements résultent du refus de ces AESH de signer un avenant à leur contrat leur imposant une extension importante de leur zone d'intervention, dans le cadre de la réforme des PIAL. Cette extension peut atteindre jusqu'à 70 km, alors que la « règle de courtoisie » (limitant théoriquement les déplacements à 20 km) n'est pas écrite dans les contrats ni toujours respectée. L'allongement des trajets n'est pas indemnisé, ce qui constitue une dégradation sensible des conditions de travail ».

¹⁹² Cf échanges de la mission avec les équipes du PAS de Semur en Auxois, Côte d'Or

contraction des moyens et une dégradation des moyens là où la création de ressources nouvelles est nécessaire.

Au-delà des moyens humains, la préfiguration a mis en lumière la fragilité des conditions logistiques d'exercice des missions du PAS : l'éducation nationale n'a pas prévu de ligne budgétaire pour financer les locaux ni les moyens associés à l'exercice des missions des PAS. Or un enjeu majeur porte sur la capacité des équipes du PAS à se déplacer dans les établissements de son territoire. Une projection limitée du PAS sur son territoire, faute de moyens logistiques pour le faire, ne lui permettra pas d'atteindre ses objectifs. D'ores et déjà, la mission a constaté sur les territoires préfigureurs l'effet « lampadaire » de l'installation d'un PAS dans un établissement donné ; si le directeur de l'établissement est investi (souvent par le rôle de pilote qui lui échoit en plus) et y recourt, les directeurs des autres établissements sont peu demandeurs et peu au fait des missions du PAS en dépit d'une communication générale de rentrée 2024.

L'absence de dotation en téléphones professionnels et ordinateurs est également une forte limite concrète¹⁹³ ; il est difficilement envisageable que, lors du déploiement, les équipes du PAS recourent exclusivement au téléphone de l'éducateur spécialisé, alors qu'il n'a pas la fonction de coordonnateur et doit rester en second pour répondre aux sollicitations¹⁹⁴.

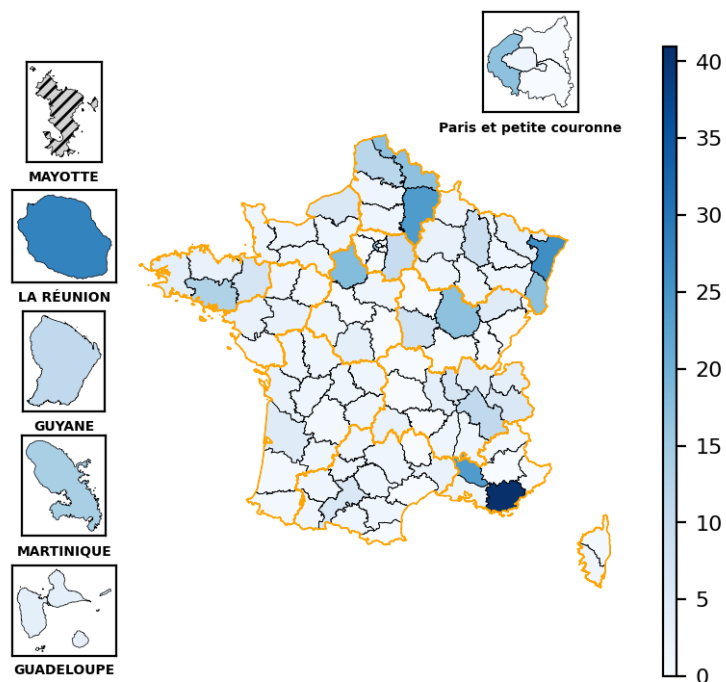
Les PAS peuvent répondre à un besoin clairement identifié de réponse rapide en classe face à des situations d'enfants encore mal diagnostiqués. Centrée sur l'accessibilité des apprentissages, l'intervention du PAS est un levier d'appropriation par les classes des méthodes permettant de faciliter une inclusion différenciée mais universelle des enfants. Dédié aux « besoins particuliers », le PAS ne doit pas être l'antichambre de la MDPH ni un dispensateur d'aide humaine. Les équipes locales rencontrées par la mission sont très conscientes de l'impérieux besoin de repositionner les interventions des PAS avec une ambition différente de celle des PIAL.

Pour assurer la réussite de leur implantation, des clarifications sont nécessaires, fondées sur l'analyse des premiers mois, à une échelle suffisante. A ce stade, comme le montrent les cartes ci-après, l'installation progressive et inégale des PAS sur le territoire va rendre délicate leur évaluation in itinere. L'écoute des retours de terrain et une gouvernance très collective des premiers 500 PAS seront nécessaires à une généralisation optimale en 2027.

¹⁹³ Plus globalement, la mission a constaté la fragilité des moyens des fonctions attachées à la prise en charge du handicap ; ainsi, héritage des CDES, la circulaire 2006-119 du 31 juillet 2006 prévoit que « les frais de fonctionnement [des ERSEH] sont imputés sur les dépenses des MDPH », précisant pour les frais de fonctionnement qu'« il convient de distinguer les (...) prestations de missions pour les MDPH (...) de ceux qui incombent à l'autorité académique ». Jamais mis à jour depuis 20 ans et sous compensé par l'Etat dont les dotations aux MDPH ont réduit au fil du temps, ce dispositif n'est plus adapté aux ambitions de l'école inclusive.

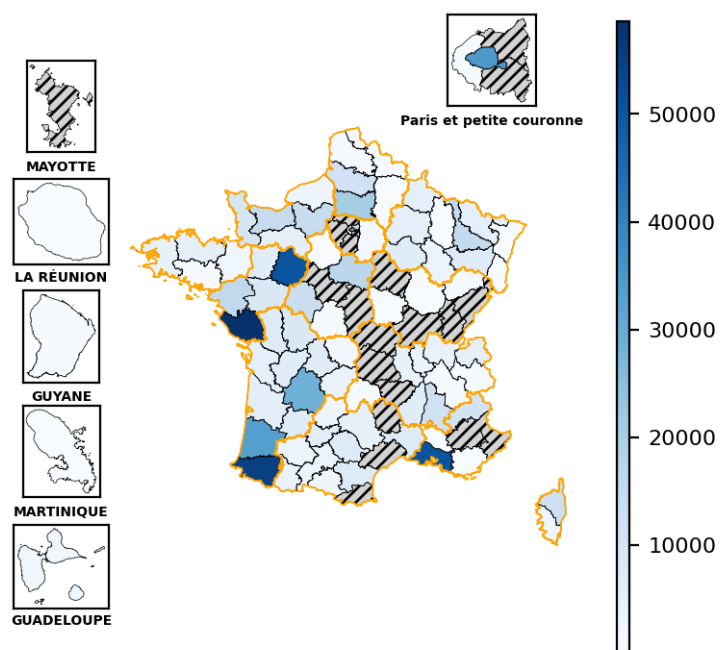
¹⁹⁴ De même, dans 3 départements sur 4 préfigureurs, la voiture de fonction de l'éducateur spécialisé a été utilisée pour les déplacements de l'équipe du PAS. Un département, le Var, a mobilisé une ligne de financement pour rembourser les frais des enseignants coordonnateurs.

Nombre de PAS par département



Source : mission avec le concours du pôle data de l'IGAS – données DGESCO septembre 2025

Nombre d'élèves du 1er et 2nd degré par PAS



Source : mission avec le concours du pôle data de l'IGAS – données DGESCO septembre 2025

Le dispositif ULIS, ressource interne pour une école inclusive accessible ?

Les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) sont des dispositifs ouverts de l'école inclusive. Elles succèdent aux CLIS, qui étaient des classes spécialisées du primaire, sans inclusion en classe ordinaire. Les ULIS permettent, à l'école, au collège et au lycée professionnel, l'inclusion scolaire d'élèves en situation de handicap qui nécessitent des enseignements adaptés au sein d'un groupe restreint, tout en maintenant leur inscription dans une classe de référence correspondant à leur âge¹⁹⁵.

L'ULIS est pilotée par un coordonnateur ULIS qui peut également bénéficier de l'appui d'une « AESH-co ».

L'affectation en ULIS est très demandée ; elle suit une procédure réglementée basée sur la reconnaissance officielle du handicap et la décision de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH), qui émet une orientation vers l'ULIS dans le cadre du projet personnalisé de scolarisation (PPS).

La carte des ULIS est élaborée de manière à garantir sa cohérence et sa complémentarité avec l'offre médico-sociale et l'offre de soins pilotées par les agences régionales de santé (ARS).

1. Une organisation pédagogique dans laquelle le coordonnateur ULIS joue un rôle clé

Les ULIS sont déployées dans le premier degré (ULIS-école) et le second degré (collège, lycée général et professionnel), avec des effectifs limités (généralement 12 élèves en école, 10 au collège et lycée, modulables selon les besoins et projets personnalisés) afin d'assurer un accompagnement adapté.

Les publics accueillis présentent des troubles des fonctions cognitives, troubles du langage, troubles du spectre autistique, troubles moteurs, sensoriels, ou troubles multiples associés. La constitution du groupe vise une compatibilité des besoins et non une homogénéité.

Son organisation repose sur un principe de double appartenance pour l'élève :

- La classe de référence : Chaque élève bénéficiant du dispositif est inscrit dans une classe ordinaire correspondant à sa classe d'âge. Il y suit les enseignements pour lesquels ses besoins ne requièrent pas d'adaptations trop lourdes et participe à la vie de la classe.
- Les temps de regroupement : L'élève bénéficie de temps d'enseignement spécifiques au sein de l'ULIS, animés par un enseignant spécialisé. Ces temps permettent de travailler sur des objectifs définis dans son Projet Personnalisé de Scolarisation (PPS), de consolider des compétences et de bénéficier d'un accompagnement adapté à ses potentialités.

Cette alternance vise à articuler les apprentissages en milieu ordinaire et un soutien spécialisé, favorisant ainsi l'acquisition de compétences scolaires et sociales.

L'ULIS relève de l'école ou de l'établissement scolaire où elle est implantée, sous la responsabilité du directeur ou chef d'établissement. Son fonctionnement est co-piloté entre l'IEN-ASH d'un côté, l'IEN de circonscription ou le chef d'établissement de l'autre.

À la rentrée 2024, on compte près de 11 000 ULIS ouvertes dans le premier et le second degré en France, permettant la scolarisation de 119 000 élèves en situation de handicap, soit près d'un quart des élèves handicapés en milieu ordinaire.

¹⁹⁵ Circulaire n°2015-129 du 21 août 2015, *Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés*, <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo31/MENE1504950C.htm>

Le coordonnateur ULIS est un enseignant spécialisé (titulaire du CAPPEI ou CAPA-SH/2CA-SH selon le degré) chargé de plusieurs missions ¹⁹⁶ :

- Enseigner aux élèves lors des temps de regroupement dans l'ULIS, en adaptant pédagogiquement les contenus aux besoins spécifiques ;
- Coordonner le dispositif en lien avec l'équipe éducative, les partenaires extérieurs, les familles et les enseignants des classes ordinaires afin d'assurer la continuité et la cohérence des parcours individualisés ;
- Conseiller et être personne ressource pour les enseignants de l'établissement accueillant des élèves ULIS, notamment pour faciliter les aménagements pédagogiques dans la classe de référence.

En tant que membre de l'équipe pédagogique de l'établissement, le coordonnateur est un acteur clé pour diffuser une culture de l'inclusion. Il facilite la mise en œuvre des adaptations, aide à la compréhension des besoins des élèves et favorise la collaboration entre les différents professionnels. Cette fonction nécessite une expertise fine de l'impact du handicap sur les apprentissages pour proposer un enseignement le mieux adapté, tout en favorisant l'inclusion dans la classe de référence lorsque cela est possible.

Des recherches (voir infra) montrent cependant que ce rôle de personne ressource est parfois sous-exploité, certains enseignants des classes ordinaires pouvant percevoir le coordonnateur et l'AESH comme les seuls "spécialistes" du handicap, ce qui peut freiner une appropriation collective des enjeux de l'inclusion

2. Un dispositif inclusif ou intégratif ?

Les ULIS ont été officiellement instituées dans leur forme actuelle par la circulaire de 2015, texte qui acte l'emploi du terme ULIS aussi bien à l'école qu'au collège et au lycée, harmonisant ainsi l'appellation et l'organisation sur tout le système scolaire. En effet les ULIS succèdent directement à deux types de dispositifs :

- Les CLIS (Classes pour l'Inclusion Scolaire) dans le premier degré, créées officiellement en 1991 pour accueillir des élèves en situation de handicap à l'école primaire, remplacées par les "ULIS école" à partir de 2015.
- Les UPI (Unités Pédagogiques d'Intégration) dans le second degré (collège/lycée), dispositifs créés en 1995 pour permettre l'intégration de collégiens et lycéens en situation de handicap dans les établissements scolaires ordinaires, organisant des temps de regroupement spécifiques et des temps d'inclusion en classe de référence. A noter que les UPI ont été remplacées par les "ULIS collège/lycée" dès 2010¹⁹⁷.

La réforme de 2015 s'inscrit dans un mouvement amorcé par la loi du 11 février 2005 non pas seulement d'intégration mais d'inclusion, là où CLIS et UPI étaient pensées d'abord comme des dispositifs d'intégration collective.

L'accompagnement par un enseignant spécialisé et un AESH-co vise à permettre une adaptation pédagogique et sociale continue, en articulation étroite avec les autres enseignants et les équipes éducatives. L'élève ULIS est un élève à part entière, bénéficiant d'activités et de projets communs avec le reste de l'établissement. Il faut toutefois noter que les pratiques en matière de comptabilisation des élèves dans les effectifs de la classe ordinaire varient selon les DSDEN et entre le premier et le second degré.

Les ULIS, depuis 2010-2015, marquent l'évolution de la logique intégrative vers une logique inclusive, mais cette dernière dépend beaucoup des pratiques locales¹⁹⁸. En effet, les ULIS sont des dispositifs inclusifs par

¹⁹⁶ Près de 70% des coordonnateurs ULIS sont effectivement titulaires de cette certification, et plus fréquemment dans le second degré que dans le premier.

¹⁹⁷ Circulaire n° 2010-088 du 15 juillet 2010, *Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré*, <https://www.education.gouv.fr/bo/2010/28/mene1015813c.htm>

¹⁹⁸ Caraglio, M. (2019). *Les élèves en situation de handicap*. Presses Universitaires de France. <https://shs.cairn.info/les-eleves-en-situation-de-handicap--9782715401082>

leur intention et leur organisation, mais leur fonctionnement présente parfois des limites intégratives selon les pratiques d'établissement et l'effectivité des démarches d'inclusion.

En effet malgré ces intentions inclusives, les travaux scientifiques et les retours de terrain pointent que l'ULIS peut parfois fonctionner de façon essentiellement intégrative : le dispositif existe parallèlement à la classe ordinaire, et l'inclusion réelle dépend du degré d'ouverture du projet d'établissement, de la collaboration entre équipes, et de la qualité du lien entre le temps en ULIS et la classe de référence¹⁹⁹. Lorsque les regroupements sont trop fréquents ou que l'accompagnement vers la classe ordinaire est limité, il y a un risque de reproduction d'un fonctionnement séparatif, limitant l'accès aux apprentissages partagés et à la citoyenneté scolaire.

La collaboration entre AESH, coordonnateur ULIS et enseignants des classes ordinaires est ici fondamentale et variable. La mission a ainsi été témoin de coordonnateurs ULIS dans des postures d'« aller vers » les enseignants (avec plus ou moins de succès), investis de fonction de coordination des AESH de l'établissement, de salles ULIS lieux de partage ou à l'inverse géographiquement isolées, d'outils communs (carnet de liaison, espaces numériques partagés) plus ou moins présents, d'un soutien de la direction plus ou moins net. Le coordonnateur ULIS joue un rôle pivot de personne ressource pour l'équipe pédagogique, soutenant les enseignants dans la mise en place d'aménagements et la co-construction des situations d'apprentissage adaptées²⁰⁰. Les AESH-co assurent une présence éducative et relationnelle dans tous les espaces de scolarisation, selon l'organisation définie par le coordonnateur.

A la dynamique relationnelle adulte s'ajoute celle des jeunes. Ainsi les sociabilités des élèves en Uli oscillent entre protection mutuelle et cloisonnement²⁰¹. L'enjeu institutionnel est d'organiser l'articulation entre ces espaces sécurisants et une exposition progressive aux exigences et codes du collectif ordinaire, via des temps partagés, des projets inclusifs ou du tutorat.

3. L'AESH-co : des missions au service du collectif et non de l'individuel

Selon la circulaire de missions des AESH de 2017, « *l'affectation des personnels chargés d'une mission d'accompagnement collectif dans une Uli du premier ou du second degré relève de l'autorité académique et ne dépend pas d'une décision de la CDAPH* ». Ainsi, on compte un peu plus de 7200 ETP d'AESH-co au 31 mars 2025 pour près de 11 000 dispositifs ULIS (données DGESCO).

Les missions des AESH-co sont précisées dans la même circulaire de mission de 2017 : « *Ces personnels apportent leur aide à l'ensemble des élèves du dispositif, soit au sein de l'Uli, soit lors des temps d'inclusion dans les classes ordinaires. Ils assistent l'enseignant sans pour autant se substituer à lui pour les tâches qui ne relèvent pas spécifiquement de l'activité d'enseignement, conformément au référentiel d'activités ci-dessous* [référentiel commun aux AESH-i et m]. »

L'AESH-co se différencie principalement de l'AESH-i ou m en ce que son action n'est pas individualisée ni mutualisée au sens large : elle s'inscrit de façon exclusive dans le projet collectif de l'ULIS, au plus près des besoins d'un petit groupe d'élèves à besoins complexes. Par ailleurs, en termes de conditions de travail, l'AESH-co agit en étroite collaboration avec l'enseignant coordonnateur ULIS, participant à l'ensemble des temps pédagogiques, des projets, et de l'inclusion des élèves dans la vie de l'établissement. L'AESH-co est

¹⁹⁹ Lacaille, A. (2011). *L'expérience scolaire en Uli (Unité localisée pour l'inclusion scolaire) d'élèves souffrant de troubles des fonctions cognitives* (Numéro 2011ORLE1117) [Theses, Université d'Orléans]. <https://theses.hal.science/tel-00688952>

Bonnet, J., & Perpigna, M. (2023). L'inclusion scolaire d'élèves en situation de handicap dans un dispositif ULIS au sein d'une école ordinaire. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04522840>

Lansade, G. (2015). Entre classe d'inclusion et Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire en lycée professionnel : Suivis ethnographiques d'une scolarisation adaptée. *Recherches en éducation*, 23. <https://doi.org/10.4000/ree.6800>

Honoré, G. G. (2024). *Les gestes professionnels efficaces en faveur des élèves en situation de handicap scolarisés en dispositif Uli-École* (Numéro 2024MULH6226) [Theses, Université de Haute Alsace - Mulhouse]. <https://theses.hal.science/tel-04854099>

Petry-Genay, I., & Dupré, F. (2024). Des alliances pédagogiques pour favoriser l'accès à l'étude des savoirs : Une étude de cas en Uli collège. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 9899(1), 277-294. <https://doi.org/10.3917/nresi.098.0277>

²⁰⁰ Voir notamment Coince, L. (2025). *Inclusion scolaire et diversité des besoins : Le coordonnateur ULIS au cœur de l'école inclusive*. 49. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-05216167v1>

²⁰¹ Laidi, L. (2023). « *Autrement adolescents* » : Sociabilités juvéniles de collégiens en dispositif Uli [These de doctorat, Université Paris Cité]. <https://theses.fr/2023UNIP7315>

une ressource collective, centrée sur le groupe ULIS et la dynamique inclusive de l'établissement, alors que les AESH-i répondent à des besoins très individuels et que les AESH-m se partagent entre plusieurs élèves mais hors d'un dispositif collectif spécialisé.

Les recherches récentes soulignent que l'AESH-co ne se limite pas à un accompagnement matériel, mais devient un véritable agent de médiation, de soutien aux apprentissages et de socialisation, à condition que ses missions soient clarifiées, reconnues et valorisées au sein de l'équipe²⁰². Leur implication dans la co-construction de séquences et d'accompagnement éducatif dans la classe ordinaire peut être déterminante, préfigurant peut-être en cela la mission d'« assistant d'accessibilité ».

4. L'ULIS, un pôle ressource pour l'école inclusive

En repositionnant les ULIS comme pôles internes de ressources handicap à l'échelle des établissements, elles peuvent alimenter une réflexion plus large sur l'accessibilité et l'adaptation du système éducatif. Leur organisation pédagogique, la qualification du coordonnateur et la complémentarité avec les AESH-co offrent un modèle d'appui dans la conception d'enseignements accessibles à tous, contribuant ainsi à une vraie école inclusive dans la continuité des projets personnalisés.

La réussite du dispositif tient à sa capacité à essaimer des pratiques accessibles et coopératives à l'ensemble de l'établissement. Ce statut de « pôle ressource » suppose toutefois une ouverture du dispositif à l'ensemble de l'équipe éducative, des espaces de formation interne, et une implication visible de la direction.

Conclusion

La mise en œuvre du dispositif ULIS s'impose aujourd'hui comme une composante essentielle du développement d'une école vraiment inclusive, où chaque élève bénéficie de conditions d'apprentissage adaptées à ses besoins spécifiques. L'organisation pédagogique autour du coordonnateur et la complémentarité avec l'AESH-co permettent non seulement une personnalisation de l'accompagnement, mais aussi la diffusion de pratiques inclusives à l'ensemble de l'établissement scolaire. Les ULIS ne doivent pas être envisagées comme des espaces à part, mais comme des leviers pour repenser l'accessibilité pédagogique et l'adaptation du système éducatif dans son ensemble. Toutefois, la réussite de ce modèle repose sur la capacité à ouvrir le dispositif ULIS comme pôle ressource pour tous, encourageant la collaboration, ce qui suppose un engagement fort de la direction et sur la formation continue des équipes.

²⁰² Honoré (2024), Coincé (2025)

Proposition de fiches de poste pour « conseiller principal accessibilité » et « assistant d'accessibilité »

Cette annexe vient apporter des précisions à la partie 3 quant aux deux métiers qu'il est proposé de créer. Il s'agit de propositions qui auraient vocation à nourrir des « assises métier de l'école pour tous ».

1. Fiche de poste : conseiller principal accessibilité (premier ou second degré)

1.1. Missions

Piloter la politique d'accessibilité pédagogique de l'école ou de l'établissement, en lien étroit avec l'IEN ou le chef d'établissement, et veiller à son inscription dans le projet d'école/d'établissement et ses déclinaisons opérationnelles.

Impulser et accompagner l'évolution des pratiques professionnelles vers une pédagogie accessible à tous, en développant la co-intervention, la différenciation, l'utilisation raisonnée des aides techniques (notamment matériel pédagogique adapté) et des aménagements, et en organisant des temps de travail collectif sur les besoins éducatifs particuliers.

Contribuer au développement professionnel des équipes : repérer les besoins de formation, co-construire ou co-animer des actions locales (FIL, formations croisées), diffuser les ressources issues de la recherche et des dispositifs d'expertise (EMAS, centres ressources, etc.).

Assurer le suivi pédagogique des élèves en situation de handicap et des EBEP : repérer les besoins, organiser les réponses de premier niveau, articuler les aides d'accessibilité et de compensation, coordonner les acteurs internes (enseignants, vie scolaire, santé scolaire) et externes (MDPH, médico-social, associations).

Garantir la qualité et l'effectivité des dispositifs de suivi individualisé : élaboration et mise en œuvre des PPRE et PAP pour les élèves à besoins particuliers, élaboration des GEVA-Sco première demande, suivi des PPS et du document de mise en œuvre pour les ESH, vigilance sur les transitions et les changements de palier ou de cycle.

Veiller à l'objectivation et au suivi des aménagements pédagogiques : s'assurer de la définition d'objectifs d'autonomie et d'apprentissage, du suivi régulier des aménagements prévus, et de leur mobilisation lors des évaluations et examens.

Être garant de la qualité de renseignement et de l'exploitation du Livret de Parcours Inclusif (LPI) : sécuriser la traçabilité des besoins, des réponses mises en œuvre et de leurs effets, et alimenter un tableau de bord de l'accessibilité de l'école/établissement (aménagements, accompagnements, formation).

Animer et encadrer une équipe « accessibilité » : ERSEH, formateur accessibilité, assistants accessibilité, personnels RASED, coordonnateur ULIS, sur un modèle de management de proximité comparable au binôme CPE-AED.

Assurer la gestion de proximité des AESH : accueil au sein de l'école/établissement, organisation des emplois du temps en lien avec les besoins des élèves, articulation avec les missions des assistants accessibilité, soutien professionnel, suivi des heures connexes et de la formation (adaptation à l'emploi et formation continue).

Renforcer la coéducation avec les familles : référent accessibilité pour les familles, point de contact sur les démarches (PAP, PPS, MDPH), médiation en cas de désaccord, participation aux ESS et réunions de suivi, appui aux équipes pour construire un discours commun et lisible.

Sous l'autorité de l'IEN ou du chef d'établissement, point de contact opérationnel avec les collectivités territoriales (aménagements matériels, transports, restauration, périscolaire) et, - en lien avec le PAS – les acteurs du secteur médico-social pour favoriser des parcours coordonnés et éviter les ruptures de prise en charge.

1.2. Profil recherché

1.2.1. Conditions de recevabilité

Être titulaire d'un CAPPEI (ou d'un ex-CAPA-SH/2CA-SH reconnu équivalent), avec une expérience significative en ULIS, SEGPA, EREA, RASED ou comme enseignant référent/ERSEH.

Être enseignant du premier ou du second degré, ou cadre pédagogique, justifiant d'une expérience avérée en pilotage de dispositifs ou de projets liés à l'école inclusive (coordination ULIS, direction adjointe de SEGPA, coordination PIAL, etc.).

Connaissance solide du cadre législatif et réglementaire de l'école inclusive (loi de 2005, code de l'éducation, dispositifs PPRE, PAP, PPS, GEVA-Sco, LPI, circulaires AESH), ainsi que des acteurs institutionnels (MDPH, CDAPH, ARS, collectivités).

1.2.2. Compétences attendues

Compétences d'expertise pédagogique en accessibilité : analyse des besoins éducatifs, conception d'aménagements et d'adaptations, articulation entre soutien ordinaire, aides renforcées et compensation, dans une logique de gradation du soutien.

Capacités de pilotage et de management : conduite de projet, animation de collectifs, régulation d'équipe pluri-catégorielle, conduite de réunions (ESS, équipes éducatives), élaboration et suivi de tableaux de bord.

Compétences en accompagnement du changement : appui aux équipes pour faire évoluer les représentations sur le handicap et les EBEP, gestion de situations complexes ou conflictuelles, capacité à construire des compromis opérationnels.

Maîtrise des outils de suivi et de traçabilité (LPI, outils académiques de suivi des EBEP, systèmes d'information des élèves, outils de pilotage des PIAL) et des outils numériques liés aux aides techniques.

Qualités relationnelles et éthiques : sens du travail en équipe, écoute des familles, respect de la confidentialité, posture de ressource plutôt que de contrôle, capacité à travailler avec des partenaires extérieurs.

1.3. Conditions d'exercice

Fonction de cadre pédagogique d'établissement ou de circonscription, placée sous l'autorité du chef d'établissement ou de l'IEN, avec une lettre de mission spécifique annexée au projet d'école/d'établissement.

Service construit principalement sur du temps de pilotage, de coordination et de formation (réunions, observations de classe, entretiens avec les familles, travail avec les partenaires), avec une quotité identique à celle des CPE (40h par semaine).

Encadrement fonctionnel et/ou hiérarchique d'une équipe pluri-professionnelle (ERSEH, assistants accessibilité, AESH, formateurs), en articulation avec les personnels d'encadrement IEN, chef d'établissement.

Participation aux instances de pilotage internes (conseil pédagogique, conseil école-collège, conseil d'administration, conseil de cycle) et, le cas échéant, externes.

Accès prioritaire à une offre de formation continue et à des ressources d'expertise (équipes mobiles d'appui, réseaux de chercheurs, dispositifs européens) afin de maintenir un haut niveau d'expertise sur l'accessibilité pédagogique et organisationnelle.

Possibilité d'exercice sur un établissement support avec responsabilité sur un réseau (circonscription, bassin, réseau d'éducation prioritaire), selon la taille et la configuration du territoire.

2. Fiche de poste : assistant accessibilité (premier ou second degré)

2.1. Missions

Contribuer au fonctionnement inclusif de l'école ou de l'établissement en veillant à la prise en compte systématique des situations de handicap et des besoins éducatifs particuliers dans la vie scolaire hors classe (accueils, récréations, déplacements, restauration, sorties scolaires, internat).

Faciliter la participation sociale de tous les élèves : repérage des situations d'isolement, de conflit ou de harcèlement, médiation entre pairs, mise en place d'activités et de supports favorisant la coopération et l'appartenance au groupe, en lien avec la vie scolaire et les enseignants.

Contribuer au suivi administratif et organisationnel des dispositifs d'accompagnement : coordination des interventions de professionnels extérieurs (médico-sociaux, thérapeutes, associations), gestion des modifications d'emploi du temps, aide au suivi des notifications et des réunions.

Appuyer le travail des enseignants dans la mise en œuvre des PPS, PAP, PPRE et autres dispositifs, sans se substituer à leur responsabilité pédagogique : préparation et adaptation des supports, utilisation et entretien des matériels pédagogiques adaptés (MPA), contribution au lien avec les ressources (Cap École Inclusive, LPI).

Participer à des activités de consolidation des apprentissages définies par l'enseignant : tutorat ponctuel ou en petits groupes pour réinvestir des notions, entraînement, reformulation, accompagnement dans l'organisation du travail.

Accompagner les élèves à besoins éducatifs particuliers dans l'accès à toutes les activités scolaires, éducatives, culturelles, sportives, artistiques ou professionnelles : aide à la compréhension des consignes, soutien à l'expression orale ou écrite, aide à la prise de notes, aide à l'organisation matérielle.

Veiller à la mise en œuvre effective des aménagements prévus lors des évaluations et examens (temps majoré, usage d'outils, transcription, installation matérielle, etc.), en coordination avec les enseignants et, le cas échéant, les AESH.

Travailler en complémentarité avec les AESH : articulation des rôles entre accompagnement individuel en compensation et appui à l'accessibilité au niveau de la classe et de l'établissement, éviter les effets « écran » en favorisant l'autonomie de l'élève.

Participer à des actions de sensibilisation et de formation interne sur les besoins éducatifs particuliers et le handicap (ateliers avec les élèves, échanges de pratiques avec les équipes, participation à des formations locales).

2.2. Profil recherché

2.2.1. Conditions de recevabilité

Être titulaire au minimum d'un diplôme de niveau 5 (Bac+2) dans les domaines de l'éducation, du social, de l'animation, de la santé ou équivalent, ou justifier d'une expérience significative comme AESH, AED, moniteur-éducateur, éducateur spécialisé ou dans des fonctions d'accompagnement d'élèves.

Connaissance de base du système éducatif français, des principes de l'école inclusive et des principaux dispositifs de scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers.

2.2.2. Compétences attendues

Compréhension des besoins éducatifs particuliers et des situations de handicap, capacité à repérer des obstacles à l'apprentissage et à la participation et à les signaler aux enseignants ou au conseiller principal accessibilité.

Compétences relationnelles fortes avec les élèves : posture bienveillante, capacité à encourager, à soutenir l'estime de soi, à favoriser les interactions entre pairs et l'autodétermination des élèves.

Capacité à travailler en équipe pluri-professionnelle, sous la responsabilité du conseiller principal accessibilité et en collaboration étroite avec les enseignants, la vie scolaire, les AESH et les partenaires extérieurs.

Maîtrise des gestes professionnels de base en appui pédagogique : reformulation de consignes, décomposition de tâches, adaptation de supports simples, aide à l'utilisation des outils numériques d'accessibilité (MPA notamment).

Organisation et rigueur : gestion de son emploi du temps sur plusieurs classes ou niveaux, respect des procédures (confidentialité, remontées d'informations, outils de suivi), utilisation d'outils numériques simples de traçabilité.

Intérêt pour la formation continue et l'analyse de pratiques, dans une logique de montée en compétences progressive et de professionnalisation de la filière des assistants éducatifs.

2.3. Conditions d'exercice

Personnel éducatif de catégorie « assistant éducatif » ou équivalent, rattaché à l'établissement scolaire ou à une circonscription, placé sous l'autorité du chef d'établissement ou de l'IEN et sous la responsabilité fonctionnelle du conseiller principal accessibilité.

Service effectué principalement en présentiel dans les écoles et établissements, sur les temps de classe et hors classe ; sur les temps de classe, l'assistant accessibilité est au service de la classe, dans une approche collective plutôt qu'individuelle ; il accompagne le développement de l'accessibilité en classe en fonction des besoins et n'est pas nécessairement attaché à une classe.

Emploi du temps défini annuellement puis ajusté en cours d'année selon les besoins repérés (évolution des profils d'élèves, nouvelles notifications, modifications de dispositifs), en articulation avec le conseiller principal accessibilité.

Participation à des temps institutionnels : réunions d'équipe, synthèses avec le conseiller principal accessibilité, formations internes, éventuellement ESS ou rencontres avec les partenaires sous la responsabilité du cadre.

Bénéfice d'un plan de formation initiale et continue structuré (modules sur l'accessibilité pédagogique, les besoins éducatifs particuliers, la coopération avec les enseignants, les gestes professionnels d'accompagnement), dans une logique de filière de métier et de possibles évolutions vers d'autres fonctions éducatives.

Les métiers de l'accompagnement médico-social et de l'accompagnement socio-éducatif

1. Pour la partie médicosociale

Il existe au total 13 DE (diplômes d'État) du travail social, correspondant chacun à un métier. Les formations y préparant se déroulent au sein d'instituts spécialisés, publics ou privés, agréés par le ministère du Travail, de la Santé, de la Solidarité et des Familles. Plusieurs DE sont accessibles sans le bac et se préparent en 1 à 2 ans, comme le DE accompagnant éducatif et social ou le DE moniteur éducateur. Cinq DE, en 3 ans après le bac, donnent le grade de licence dont le DE assistant de service social ou le DE éducateur spécialisé. Les autres sont accessibles après un premier diplôme de niveau bac + 2 minimum.

S'agissant du secteur du handicap, fin 2022, 343.100 personnes travaillent dans les structures de prise en charge enfants et adultes. Selon la DREES²⁰³, 7 structures sur 10 ont connu des difficultés de recrutement et déclarent plus de difficultés dans le secteur enfant (74%) qu'adulte (68%).

Tout type de structures confondus, le personnel socio-éducatif (éducateurs spécialisés, aides médico-psychologiques) est déclaré par 88% des structures comme le plus difficile à recruter. S'agissant du personnel enseignant, les difficultés de recrutement sont beaucoup moins importantes (23%).

Un nombre croissant de structures recourt à du personnel extérieur (prestataires ou libéraux (88% des IEM par exemple). Les effectifs ont progressé : +7% dans les établissements pour enfants et +4% dans les services. Toutefois, la rotation du personnel augmente également (fin 2022, 28% du personnel est arrivé depuis moins d'un an contre 21% en 2014), dont 30% des psychologues et du personnel paramédical.

En 2022, 58 000 étudiantes et étudiants, dont 84 % de femmes, sont inscrits dans en formation sociale en France. Parmi eux :

- 14 600 sont en formation d'éducateur spécialisé ;
- 10 400 en formation d'accompagnant éducatif et social ;
- 7 100 en formation d'assistant de service social.

Le nombre de personnes inscrites baisse très légèrement en 2022 tandis que le nombre de diplômés, hors validation des acquis de l'expérience (VAE) et allègement de scolarité, s'établit à 21 300, en hausse de 4,8 % par rapport à 2021. Le taux d'interruption définitive en cours de formation atteint 7,2 %.

L'ambition de la loi du 11 février 2005 était de renforcer et compléter les professionnalités et les métiers nécessaires à l'accompagnement des personnes en situation de handicap. Ainsi son article 79 prévoit que :

« Le gouvernement présentera un plan des métiers, qui aura pour ambition de favoriser la complémentarité des interventions médicales, sociales, scolaires au bénéfice de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant. Ce plan des métiers répondra à la nécessité des reconnaissances des fonctions émergentes, l'exigence de gestion prévisionnelle des emplois et le souci d'articulation des formations initiales et continues dans les différents champs d'activités concernés. Il tiendra compte des rôles des aidants familiaux, bénévoles associatifs et accompagnateurs. »²⁰⁴

La CNSA a accompagné et financé la mise en place de plateformes des métiers de l'autonomie qui ont donné lieu à une évaluation in itere depuis 2023 ; seules 16 plateformes sont en fonctionnement en 2025 avec l'appui, le plus souvent des départements concernés et des maisons de l'emploi. Une mission de l'IGAS est en cours sur l'attractivité des métiers du social.

²⁰³ Note Etudes et résultats n°1307 de juillet 2024.

²⁰⁴ Ce plan des métiers, annoncé en février 2008 estimait le besoin à 400.000 emplois à l'horizon 2015, dont 200.000 liés à la création de nouveaux emplois. Ce plan « métier », sous impulsion de l'État, a été porté par la CNSA, les conseils régionaux et la branche professionnelle du secteur privé non lucratif (UNIFAF).

Il n'a pas fait l'objet d'un bilan et a été généralisé à l'ensemble des régions, en 2009.

Sans viser à l'exhaustivité, le tableau ci-après récapitule les formations correspondant aux professions principales sociales et paramédicales, présentes dans le secteur du handicap de l'enfant.

Chargé de mission ASH / École inclusive

Diplôme préparé	Formation	Exercice du métier
Aide soignant	12 mois – DE (niv4)	Soins de la vie quotidienne et des soins aigus
Auxiliaire de puériculture	12 mois -DE (niv4)	Activités d'éveil et soins adaptés.
Psychomotricien	3 ans- DE (niv5)	Rééducation par des techniques de relaxation dynamique, d'éducation gestuelle, d'expression corporelle, des activités rythmiques et de coordination
Ergothérapeute	3 ans – DE (niv 6)	Restauration et maintien des activités humaines pour des PSH ou des personnes recourant à la rééducation, la réadaptation ou la réhabilitation
infirmier	3 ans- DE (niv6)	Soins infirmiers sur prescription ou conseil médical, dans le cadre d'une équipe pluridisciplinaire en établissement et à domicile
kinésithérapeute	4 ans DE (niv7)	Techniques spécifiques pour mobiliser et stimuler les tissus et muscles endommagés pour une rééducation corrective ou compensatrice.
Auxiliaire de vie sociale (AVS) ou Accompagnant éducatif et social (AES)	DEAS-(niv CAP)	intervention au sein d'un organisme de services à la personne ou à domicile pour l'aide à la vie quotidienne
Educateur spécialisé	DE éducateur spécialisé (DEES-niv3)	Participe à la conception du projet socio éducatif permettant la préservation et l'instauration de l'autonomie des personnes en situation de handicap (mais aussi en difficulté sociale, public plus large que le handicap)
Moniteur éducateur	DE moniteur éducateur (DEME – niveau bac)	Aide à instaurer ou préserver ou instaurer l'adaptation sociale et l'autonomie des personnes en situation de handicap (enfants et adultes) en exécution du projet de la personne.
Aide médico-psychologique	DEAS – (niv CAP)	Intervention d'aide à la vie quotidienne en hôpital ou maison d'accueil spécialisé (MAS) là où le handicap requiert un accompagnement individualisé

2. Pour la partie éducative et pédagogique

Du côté de l'éducation nationale, les métiers de l'école inclusive se répartissent entre :

- Les AESH ;
- Les enseignants spécialisés ;
- Les personnels médico-sociaux ;
- Les psychologues scolaires et autres personnels.

Les enseignants spécialisés détiennent le certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI)²⁰⁵. Peuvent se présenter à l'examen pour obtenir le CAPPEI les enseignants du premier degré et du second degré du public et du privé sous contrat.

²⁰⁵ Le CAPPEI, Certificat d'Aptitude Professionnelle aux Pratiques de l'Éducation Inclusive, est la certification qui atteste de la spécialisation des enseignants pour l'éducation inclusive et l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves en situation de handicap (ASH). Cette certification s'inscrit dans une démarche de professionnalisation des enseignants chargés d'accompagner les élèves à besoins éducatifs particuliers.

La préparation au CAPPEI s'étend sur une année scolaire et représente environ 300 heures de formation. Celle-ci est organisée en plusieurs modules : un tronc commun d'environ 144 heures, deux modules d'approfondissement de 52 heures chacun, et un module de professionnalisation dans l'emploi de 52 heures. Dans les cinq années suivant l'obtention du CAPPEI, les enseignants bénéficient généralement d'un complément de 100 heures de formation, souvent réparties entre 25 et 50 heures par an. Ces modules d'initiative nationale permettent d'approfondir ou de diversifier leur spécialisation, afin de répondre aux évolutions des besoins des élèves et des pratiques pédagogiques.

Métiers et formations de l'école inclusive

Métier/Fonction	Diplôme / Formation	Missions principales
AESH	Diplôme niveau 3 médico-social (DEAES ou équivalent) ou diplôme de niveau 4 + formation ≥ 60 h	Chargé de l'aide humaine couvrant l'accompagnement des ESH dans les actes de la vie quotidienne, les apprentissages, la vie sociale et la participation aux activités scolaires. Il a pour mission de favoriser l'autonomie de l'élève en situation de handicap, qu'ils interviennent au titre de l'aide humaine individuelle, de l'aide humaine mutualisée ou de l'accompagnement collectif.
Enseignant spécialisé (ULIS, RASED, SEGPA, UE...)	Enseignant PE ou second degré titulaire du CAPPEI – 300 h de formation après titularisation ou CDI	Spécialiste de l'adaptation pédagogique qui instruit et accompagne les élèves en situation de handicap ou en très grande difficulté scolaire en adaptant les situations d'apprentissage, en contribuant à l'élaboration et au suivi des PPS/PAP Expertise des besoins éducatifs particuliers, aide spécialisée, coordination de dispositifs inclusifs.
Enseignant itinérant ASH (Hors RASED)	PE ou second degré, souvent CAPPEI	Interventions pédagogiques spécialisées sur plusieurs écoles/établissements.
Enseignant ressource ASH	PE ou second degré, souvent CAPPEI	Intervient dans le cadre de l'adaptation scolaire et la scolarisation des élèves handicapés (ASH), sous l'autorité de l'inspecteur de l'Éducation nationale (IEN) et en collaboration avec les acteurs médico-sociaux et de santé.
Coordonnateur ULIS	PE ou certifié + CAPPEI (parcours ULIS)	Chargé d'une Ulis, il organise le travail des ESH dont il a la responsabilité en fonction des indications des PPS, en lien avec l'ERSEH et avec les enseignants des classes de l'école, du collège ou du lycée. Personne ressource pour l'ensemble de l'équipe pédagogique.
Enseignant de SEGPA / ÉREA	PE ou PLP + éventuellement CAPPEI	Enseignement adapté, remédiation, préparation à l'orientation et à la formation professionnelle.
Enseignant en unité d'enseignement (ESMS)	PE ou second degré + CAPPEI (parcours UE)	Enseignement pour élèves scolarisés en milieu médico-social ou sanitaire.
Enseignant référent pour élèves handicapés	Enseignant spécialisé expérimenté (CAPPEI ou ex-CAPA-SH/2CA-SH)	Acteur central du suivi de la scolarisation des élèves en situation de handicap : il est l'interlocuteur privilégié de la famille, réunit et anime les ESS, veille à la continuité et à la cohérence du PPS et assure le lien avec la MDPH pour éviter les ruptures de parcours. Suivi des PPS, animation des ESS, interface MDPH–familles–écoles/établissements.

La certification est délivrée à l'issue du premier bloc de 300 heures et repose sur trois épreuves distinctes. La première consiste en une séance d'enseignement de 45 minutes devant des élèves, suivie d'un entretien de 45 minutes avec une commission. La deuxième épreuve est un entretien de 45 minutes basé sur un dossier présentant la pratique professionnelle du candidat. Enfin, la troisième épreuve évalue la fonction de personne-ressource de l'enseignant, à travers l'analyse de situations d'accompagnement ou de conseil.

Bien que le CAPPEI soit un certificat professionnel de l'Éducation nationale et non un diplôme universitaire, il existe des dispositifs permettant de l'articuler avec un master MEEF « éducation inclusive » ou « pédagogie adaptée ». Ainsi, les enseignants peuvent obtenir à la fois une certification professionnelle et un diplôme de niveau master, en suivant un cursus universitaire associé. Cette double reconnaissance renforce la légitimité et les compétences des enseignants spécialisés dans l'accompagnement des élèves en situation de handicap.

Métier/Fonction	Diplôme / Formation	Missions principales
Coordonnateur AESH	Personnel administratif/éducatif désigné par l'IA-DASEN	Chargé du suivi de la mise en œuvre des PIAL au niveau départemental et de l'affectation des AESH dans chaque PIAL. Veille au recrutement, à l'affectation des AESH et à leur suivi sur le département en appui des coordonnateurs des Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisés (PIAL).
Coordonnateur PIAL / PAS	Directeur d'école (premier degré) ou un membre de l'équipe pédagogique (second degré).	Responsable de l'organisation et de la coordination des AESH au sein d'un territoire scolaire, en tenant compte des besoins des élèves et des dispositions de la MDPH.
Psychologue de l'éducation nationale	Concours de psychologues de l'éducation nationale spécialité « Éducation, développement et apprentissages » (EDA)	Contribue à l'évaluation des besoins des ESH et EBEP, participe aux équipes de suivi de la scolarisation et aux PPS, et apporte son expertise aux équipes (enseignants, AESH, médecins) pour adapter la scolarité et prévenir les ruptures de parcours
Médecin de l'éducation nationale	Titulaires d'un doctorat en médecine et recrutés sur concours,	contribue à la scolarisation des élèves en situation de handicap en évaluant l'impact des troubles de santé sur la scolarité, en donnant un avis médical pour le choix du mode de scolarisation et des aménagements (PPS, éventuellement PAP), et en participant aux équipes de suivi de la scolarisation pour adapter le parcours et assurer le lien entre famille, école, MDPH et soignants.
Infirmier de l'éducation nationale	Titulaire d'un DE Infirmier (niveau 6) et recrutés sur concours	Contribue à la scolarisation des ESH en assurant les soins et suivis nécessaires, en participant à l'élaboration et à la mise en œuvre du PPS (et éventuellement du PAI), en aidant à l'analyse des besoins particuliers et aux aménagements, et en prenant part, si besoin, aux équipes de suivi de la scolarisation.
Assistant de service social en faveur des élèves	Titulaire d'un DEASS (niveau 6) et recrutés sur concours	Participe à l'équipe de suivi de la scolarisation en apportant son expertise sociale sur la situation de l'élève et de sa famille, en contribuant à l'évaluation et à l'ajustement du PPS.
Directeur adjoint chargé de SEGPA (DACS),	Enseignant titulaire du diplôme de directeur d'établissement d'éducation adaptée et spécialisée (DDEEAS)	En charge de l'organisation et la coordination pédagogiques de la SEGPA, des projets individuels de formation des élèves, de l'animation des réunions de coordination et de synthèse, ainsi que la liaison avec la commission départementale d'orientation vers les enseignements adaptés du second degré (CDOEA)
Directeur d'EREA	Personnels de direction, exerçant comme directeurs d'établissement d'éducation adaptée et spécialisée (DEEAS)	Au sein de l'établissement qu'il dirige, veille à la mise en œuvre des PPS pour les élèves concernés (souvent en lien avec un internat éducatif) et coordonne les partenariats avec les services médico-sociaux pour assurer un accompagnement global

Le CAPPEI permet d'accéder au métier d' « enseignant spécialisé ». Celui-ci peut s'exercer :

- principalement en face à face pédagogique en SEGPA, EREA, unités d'enseignement d'établissements médico-sociaux ou de soins (IME, ITEP, hôpitaux de jour, etc.), en centre scolaire hospitalier, à domicile, en milieu carcéral ou centre éducatif fermé ;
- principalement dans des fonctions ressource : comme maîtres E (dominante pédagogique) et maîtres G (dominante rééducative ou relationnelle) des RASED, coordonnateur d'ULIS (école, collège, lycée), enseignant itinérant/ ressource ASH, conseiller pédagogique ASH ;
- dans des fonctions de coordination : chargé de mission ASH ;
- dans des fonctions d'enseignement, ressource, et de coordination pour les coordonnateurs ULIS ;
- comme enseignant référent pour la scolarisation des élèves en situation de handicap en charge du suivi des PPS, animation des ESS, interface MDPH–familles–écoles/établissements.

Les sections d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa) accueillent au sein d'un collège des élèves présentant des difficultés scolaires graves et persistantes auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, d'aide et de soutien.

Les établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA) et les lycées d'enseignement adapté (LEA) sont des établissements publics locaux d'enseignement (EPL) qui accueillent des élèves en grande difficulté scolaire ou sociale ou rencontrant des difficultés liées à une situation de handicap.

Le tableau présenté à la page suivante permet de prendre la mesure de leurs effectifs.

Source : enquêtes postes ASH 2024 (DGESCO A1-3 et B1.2)

Champ : France métropolitaine + DROM, secteur public + privé (P139, P140, P141)

(1) les données des colonnes D, E, F et G sont exprimées en équivalent temps plein (ETP)

(2) L'arrondi du total des postes peut être différent de la somme des arrondis

Postes ASH Secteurs <u>public + privé</u> (p140, p140, p139) - Rentrée 2024			Postes occ enseignants spé (1)	Postes occ enseignants non spé	Postes non occupés (vacants)	Total (2)	% de postes occ par enseignants spé
HANDICAP	HANDICAP MEN	Enseignants itinérants	164	58	13	235	70%
		Enseignants ressources	261	100	19	380	69%
		ULIS école	3 450	2 012	11	5 473	63%
		ULIS collège	3 206	1 232	10	4 448	72%
		ULIS lycée G&T	130	26	2	158	82%
		ULIS Ip	699	147	6	851	82%
		MAD MDPH	174	80	9	262	66%
		Enseignant référent	1 860	449	10	2 319	80%
		Secrétaire de CDOEA	55	26	1	82	67%
		Dir école 3 cl	13	1	-	14	93%
		Conseiller pédagogique ASH	309	74	5	388	80%
		Coordonnateur AESH	85	147	7	239	36%
		Coordonnateur PIAL ou PAS	209	218	18	445	
		Chargés de mission	72	33	1	107	68%
		Autres postes MEN	212	270	11	493	43%
		HANDICAP MEN	10 900	4 873	121	15 895	69%
	HANDICAP HMEN	Etablissements et services médico- sociaux	2 542	2 160	50	4 752	54%
		Etablissements de santé	773	157	12	943	82%
		Unités d'enseignement externalisées (UEE) des établissements spécialisés	969	564	21	1 554	62%
		Coordonnateur pédagogique d'une unité d'enseignement (UE)	349	56	6	410	85%
		Autres situations hors MEN	46	89	20	154	30%
		HANDICAP HMEN	4 679	3 025	109	7 813	60%
	TOTAL HANDICAP		15 579	7 898	230	23 707	66%

ADAPTATION	ADAP MEN	RASED / RGA aide pédagogique	4 637	877	355	5 870	79%
		RASED / RGA aide relationnelle	1 396	98	205	1 698	82%
		RASED / RGA Psychologue	3 171	331	256	3 758	84%
		ERPD	38	66	2	105	36%
		EREA Enseignant éducateur	161	107	10	277	58%
		EREA Enseignant	480	352	3	834	58%
		EREA Directeur	47	13	1	61	77%
		SEGPA Enseignant	4 120	1 883	19	6 021	68%
		SEGPA Directeur	961	300	15	1 275	75%
		APADHE	57	22	1	79	72%
		ADAPTATION MEN	15 066	4 047	866	19 978	75%
	ADAP HMEN	Etab et services socio-éducatifs	139	74	6	219	64%
		Etablissements pénitentiaires relevant d'UPR	368	123	10	501	73%
		Centres éducatifs fermés	31	24	4	59	53%
		CMPP - CAMSP Psychologue ou directeur psychologue	57	-	1	58	98%
		CMPP - CAMSP Enseignant spécialisé ou directeur	192	19	13	224	86%
		ADAPTATION hors MEN	786	240	34	1 060	74%
	TOTAL ADAPTATION		15 852	4 286	899	21 038	75%
	TOTAL HANDICAP + ADAPTATION		31 431	12 184	1 130	44 745	70%

L'évolution de l'offre de places en ESMS

Nombre de structures

	2006	2010	2014	2018	2022
Ensemble des structures	9 490	10 600	11 570	12 430	12 380
Établissements pour enfants	2 080	2 120	2 270	2 370	2 380
Services pour enfants	1 300	1 450	1 630	1 800	1 650
Établissements pour adultes	5 390	5 910	6 410	6 790	6 700
Services pour adultes	720	1 120	1 260	1 460	1 570
Établissements expérimentaux pour personnes handicapées et lieux de vie³	-	-	-	10	80

Nombre de places par type de structures

	2006	2010	2014	2018	2022
Ensemble des structures	408 380	463 240	489 200	510 620	531 040
Établissements pour enfants	106 390	106 920	107 310	108 900	117 860
Services pour enfants	33 360	43 560	50 160	55 790	55 930
Établissements pour adultes	241 520	267 320	281 620	290 240	294 250
Services pour adultes	27 120	45 450	50 100	55 640	61 350
Établissements expérimentaux pour PSH et lieux de vie	-	-	-	40	1 650

Source DREES, enquête ES-Handicap 2006, 2010, 2014, 2018 et 2022.

Le tableau ci-dessus, issu de l'enquête ES-Handicap de la DREES, réalisée tous les quatre ans depuis 2006 montre une évolution significative du nombre de structures sur la période. S'agissant des places pour enfant en ESMS, la dynamique est plus forte en termes de services (SESSAD) entre 2014 et 2018. La diminution observée entre 2018 et 2022 correspond à un déport des créations de places dans le cadre des dispositifs intégrés, au titre des créations de places dans les établissements. Au total (enfants et adultes), les créations de place pour les personnes en situation de handicap ont augmenté de 20.000 entre 2018 et 2022.

Le tableau suivant illustre cette évolution entre 2018 et 2022 pour les structures destinées aux enfants (hors établissements et services expérimentaux, communs aux adultes et aux enfants) : dans le contexte de la transformation de l'offre, le nombre d'établissements est stable (+0,4%), mais le nombre de places augmente de 5,5%. Cette hausse s'explique par celle des dispositifs dont les places de prestations en milieu ordinaire (PMO, ex SESSAD) sont rattachées à des établissements porteurs.

Nombre de structures et de places par type de structures (enfants)

Type de structure	2022			Évolution entre 2018 et 2022 (en %)	
	Nombre de structures	Nombre de places	Nombre de places moyen par structure	Nombre de structures	Nombre de places
Ensemble des structures pour enfants	4 030	173 790	43	-3,4	5,5
Établissements pour enfants	2 380	117 860	50	0,4	8,2
Dont :					
Instituts médico-éducatifs	1 380	75 700	55	6,2	7,0
Instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques	490	19 750	40	6,5	23,6
Établissements pour enfants et adolescents polyhandicapés	190	5 490	29	-5,0	-3,3
Instituts d'éducation motrice	140	7 550	54	0,0	5,2
Instituts pour jeunes déficients sensoriels	110	7 940	72	-8,3	17,8
Établissements expérimentaux	40	770	19	-66,7	-60,1
Autres établissements pour enfants	30	660	22	-25,0	-2,9
Services pour enfants	1 650	55 930	34	-8,3	0,3