

aefinfo.fr

Accompagnement d'élève en situation de handicap : un rapport Igas-IGESR alerte sur l'essoufflement du modèle français

Emmanuel Fontaine

10-13 minutes

Par [Emmanuel Fontaine](#)

Les accompagnants d'élève en situation de handicap, "faute de cadre clair" peuvent se voir confier "des tâches relevant explicitement de la pédagogie ou de la discipline, dépassant leur mission d'accompagnement humain", observent l'Igas et l'IGESR dans un rapport sur les missions et le rôle des AESH publié le 22 mai 2026. Constatant que leur temps de travail, essentiellement scolaire, est "difficilement extensible sans une refonte profonde du métier", ils appellent à "inventer de nouvelles formes de professionnalité" pour un dispositif jugé "inefficace sur les apprentissages" par la recherche.

Les AESH, dont le nombre est monté à 142 200 personnels en avril 2026, sont devenus en quelques années le deuxième métier de l'Éducation nationale. Ces personnels, qui participent à la mise en oeuvre de l'école inclusive, et en suivent l'évolution, font l'objet d'une attention particulière de la part des pouvoirs publics. Après la publication d'un [rapport](#) du Sénat sur l'école inclusive le 21 mai 2026, c'est au tour de l'Igas et de l'IGESR de mettre en ligne, le 22 mai 2026, leurs travaux intitulés : "[Rôle et missions des AESH dans l'école inclusive, aujourd'hui et demain](#)", emboîtant le pas aux premières discussions sur la fonctionnarisation qui se sont [tenues](#) mercredi 20 mai 2026.

Une porosité entre "pédagogie et aide à la pédagogie"

Dans le document, les auteurs Bénédicte Robert, Pierre Arène (IGESR) et Laure de la Bretèche (Igas) rappellent que la définition des missions des AESH a été précisée par une [circulaire](#) de 2017, divisant en trois domaines les activités des personnels chargés de l'aide humaine :

- 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 à la vie sociale et relationnelle et à la participation à la vie de l'école, relevant d'une logique éducative et d'intégration,
- l'accompagnement dans l'accès aux activités d'apprentissage, relevant d'une logique pédagogique.

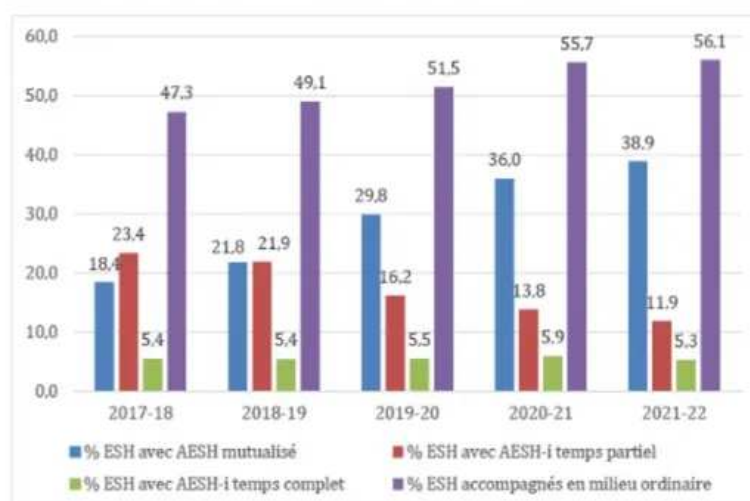
Pour les inspecteurs, cette tripartition "inscrit dès l'origine une hybridation de fonctions" chez les AESH qui se situent "à la croisée du champ médico-social, éducatif et pédagogique". Ils distinguent d'un côté le premier versant de l'activité d'accompagnement, qui réunit aide à la vie quotidienne et aide à la vie sociale. Ce volet, qui se situe au coeur de la fonction de compensation, "mobilise l'essentiel du temps en classe". La problématique vient davantage du second versant, destiné à

l'accessibilité aux apprentissages, en ce qu'il "soulève des ambiguïtés". Les inspecteurs généraux observent une difficulté à séparer "l'acte pédagogique (enseignant) du soutien à l'élève", avec des tâches qui "s'entremêlent, créant une zone grise où assistance, pédagogie et gestion du comportement se confondent, parfois au détriment des prérogatives enseignantes". D'où une certaine porosité entre "pédagogie et aide à la pédagogie" : les AESH, "faute de cadre clair, 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".

La mutualisation "est vécue comme un facteur de perte de sens, sans recours disponible"

Par ailleurs, la circulaire de 2017 distingue comme modalités d'accompagnement l'aide individuelle, l'aide mutualisée et l'aide collective. Selon des données transmises par la Dgesc aux inspecteurs, en moyenne 62 % des notifications d'accompagnement des élèves en situation de handicap concernaient des aides mutualisées au 31 octobre 2025, contre 38 % pour les aides individuelles. En outre, la proportion d'ESH accompagnés par des AESH mutualisés est passée de 18,4 % à 38,9 % entre 2017 et 2021.

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 scolaires dans le premier degré et dans le second degré. Données de la BCP retravaillées par la mission

La proportion d'ESH accompagnés par des AESH mutualisés est passée de 18,4 % à 38,9 % entre 2017 et 2021. **Crédit** : IGAS - IGESR

Or cette évolution "a des conséquences sur l'exercice des missions des AESH", expliquent les inspecteurs : "faute d'une évolution des missions elles-mêmes, l'intervention des AESH mutualisés se cale *de facto* sur celle des AESH individuels, mais avec des quotités horaires moindres". Résultat, la mutualisation "est vécue comme un facteur de perte de sens, sans recours disponible". D'ailleurs, les 75 AESH interrogés par la mission (sur 300 personnels) "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".

Une fonction "d'accompagnement en présence" qui est "difficilement extensible sans une refonte profonde du métier"

Autre observation des inspecteurs missionnés par l'Igas et l'IGESR : la question du temps de travail

des AESH, qui s'établit selon la dernière note de la Depp à une quotité de 63 %. De quoi constituer "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". Car, au contraire des professionnels qui disposent d'un volume horaire annualisé incluant des plages d'activité hors contact direct avec les usagers, "le coeur du métier d'AESH repose sur la co-présence avec l'élève, strictement alignée sur le temps scolaire". Cette "dépendance structurelle" au rythme scolaire, poursuivent-ils, "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". C'est pourquoi toute réflexion sur le statut ou la question du temps complet des ESH "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".

Beaucoup d'autres systèmes éducatifs privilégient une transformation globale des pratiques pédagogiques

Dans la dernière partie de leur rapport commun, les inspecteurs de l'Igas et de l'IGESR appellent à "construire de nouvelles professionnalités" en s'appuyant sur les résultats de recherche et des comparaisons internationales. Ils distinguent trois grands modèles :

- le modèle nordique (Suède, Norvège, Finlande) où les accompagnantes ont une formation universitaire (2 à 3 ans), sont fonctionnaires, et participent activement à la coconstruction 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) qui contient une formation plus courte (certificats), mais où 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) dans lequel 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.

L'analyse comparative internationale, font valoir les inspecteurs généraux, "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". À l'inverse, ils constatent que le dispositif français des AESH "révèle ses limites" face aux enjeux de l'école inclusive : "cantonné à l'accompagnement individualisé (y compris sous forme d'aide humaine mutualisée), leur rôle, souvent perçu comme une aide technique ou de soin, ne suffit plus à répondre aux nécessités d'une accessibilité véritablement intégrée et collective". Il s'agit désormais, "au-delà de la seule logique de compensation et de l'accompagnement individuel, 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.

Plus l'aide individuelle est importante, plus les résultats scolaires des élèves stagnent, voire régressent

Le document de 245 pages s'intéresse également aux apports de la recherche, qu'elle soit française ou internationale, concernant le dispositif des AESH. Celle-ci dresse un "portrait critique" de ce dispositif, constatant que "l'accompagnement individualisé, principalement centré sur le *care* et l'aide technique, se transforme souvent en un 'dispositif à tout faire'". Les chercheurs font en

effet état d'une "surutilisation de l'AESH pour tout élève à besoin particulier, sans distinction fine des situations", ou encore d'un "effet écran", à savoir que "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". Surtout, les résultats de la recherche convergent pour affirmer que "plus l'aide individuelle est importante, plus les résultats scolaires des élèves stagnent, voire régressent". On notera enfin la crainte, formulée par la recherche, que le recours systématique à l'AESH puisse 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", indiquent les inspecteurs généraux. Un paradigme qui, institutionnellement, se traduit par "un double standard : 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 réussite". C'est pourquoi les inspecteurs considèrent qu'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".

Diffusé par les fils d'info

Rubriques associées