



LES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP AU SEIN DE L'ÉCOLE INCLUSIVE

Près de 563 000 élèves en situation de handicap sont scolarisés en France, soit une hausse de 60 % en dix ans. L'école inclusive s'est ainsi imposée comme une priorité des politiques éducatives. Si les dispositifs d'accompagnement se multiplient et que la scolarisation en milieu ordinaire progresse, de nombreuses difficultés persistent : formation insuffisante des personnels, dépendance croissante à l'accompagnement humain, accès inégal au matériel pédagogique adapté ou fragilité des parcours des élèves et de leurs familles. L'enjeu n'est plus seulement l'accès à la scolarisation, mais une adaptation du système pour favoriser la qualité de l'accompagnement, au regard du bien-être, de la réussite scolaire et de la socialisation des élèves. Dix ans après la conférence « École et handicap » du Cnesco, cette note propose un éclairage actualisé sur les avancées et les limites de l'école inclusive en France à travers la situation des élèves en situation de handicap.

Une dynamique de croissance, mais des défis persistants

Depuis une vingtaine d'années, le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés augmente continuellement, quel que soit le mode de scolarisation. L'augmentation des effectifs en milieu ordinaire ne s'accompagne pas d'une baisse en milieu spécialisé, en raison de l'élargissement des publics concernés et du maintien d'une offre spécialisée importante. La scolarisation à temps complet est plus fréquente et l'accompagnement humain a été renforcé. À l'inverse, l'accès au matériel pédagogique adapté et au transport spécifique recule.

Une forte progression des effectifs

En 2024, l'école inclusive concerne 563 000 élèves en situation de handicap, soit presque 5 % des élèves scolarisés. Parmi eux, 86 % sont accueillis en milieu ordinaire, 12 % en établissement hospitalier ou médico-social et 2 % en scolarité partagée (Depp, 2025a). Ils étaient 350 000 élèves en 2015 (environ 3 % des élèves scolarisés), soit une hausse de 60 % en dix ans (Depp, 2025b).

Un renforcement des dispositifs d'accompagnement

Entre 2017 et 2025, le nombre d'accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) a été multiplié par 3,2, passant d'environ 43 000 à 140 000 (Sénat, 2025). Dans le même temps, les unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis) se sont développées : 8 600 à 11 400 Ulis (+ 30 %) (Cour des comptes, 2024 ; ministère de l'Éducation nationale, 2025a). En 2025, 75 nouveaux dispositifs dédiés aux troubles du neuro-développement ont également été déployés, dans le cadre de la Stratégie nationale pour les troubles du neuro-développement (ministère de l'Éducation nationale, 2025a).

Un recul de l'accès aux aides matérielles et à la mobilité

Depuis 2017, le recours au matériel pédagogique adapté est passé de 81 % à 63 %. L'accès au transport spécifique a également reculé (Cour des comptes, 2024 ; ministère de l'Éducation nationale, 2025c).

Décryptage des enjeux actuels de l'école inclusive

L'école inclusive s'est imposée au fil du temps comme un levier structurant des politiques éducatives. Si cette évolution a favorisé l'ouverture de l'école à la diversité des élèves, elle soulève encore d'importants défis.

De l'inclusion scolaire vers l'école inclusive

Le droit à l'éducation pour tous, inscrit dans la Constitution de 1946 et repris dans celle de 1958, fonde l'exigence d'une adaptation du système scolaire à la diversité des besoins des élèves.

Progressivement inscrite dans la législation française à travers plusieurs lois consacrées au handicap, la notion d'« école inclusive » apparaît explicitement dans la loi de refondation de 2013. Cette notion désigne une école capable « d'assurer une scolarisation de qualité à tous les élèves, de la maternelle au lycée, par la prise en compte de leurs besoins partagés pour apprendre et des besoins plus spécifiques de certains d'entre eux » (ministère de l'Éducation nationale, 2026). Elle ne se limite plus aux seuls élèves en situation de handicap, mais englobe plus largement tous les élèves à besoins éducatifs particuliers.

L'école inclusive vise ainsi à rendre les apprentissages accessibles, favoriser la participation et garantir les droits de tous les élèves, en adaptant l'environnement scolaire à leurs besoins (Ebersold, 2022).

➔ Pour aller plus loin : [Budget de l'école inclusive : des moyens qui ont plus que doublé en dix ans](#)



À ce titre, le terme « école inclusive » est souvent préféré à celui d'« inclusion scolaire », jugé réducteur. « Être inclusif » n'implique pas seulement de faire entrer un élève dans un cadre inchangé, mais de transformer ce cadre pour permettre la participation de tous (Toullec-Théry, 2021). La simple présence à l'école ne garantit pas l'inclusion. Sans pratiques adaptées, certains élèves peuvent rester en marge (Boutonnier & Gardou, 2020).

À cet égard, le système éducatif français semble reposer davantage sur une logique d'inclusion scolaire que sur une véritable école inclusive. La coopération avec le secteur médico-social reste limitée. Dans ce contexte, le milieu ordinaire tend à sous-traiter ses missions, notamment par le recours massif aux AESH. Or, l'enjeu réside moins dans l'accroissement du nombre d'élèves ou d'accompagnants que dans une réelle démocratisation du système. Celle-ci suppose des conditions d'apprentissage équitables fondées sur une adaptation de l'environnement scolaire aux besoins des élèves, plutôt qu'un ajustement aux normes.

Qui sont les élèves de l'école inclusive ?

La qualification « en situation de handicap » s'appuie sur la [loi de 2005](#) qui considère le handicap comme le résultat d'une interaction entre une altération des fonctions et un environnement susceptible de limiter la participation sociale. Cette définition ne réduit plus le handicap à une déficience individuelle, mais l'inscrit dans une relation avec le contexte de vie. Depuis, la qualification « d'élèves à besoins éducatifs particuliers » (BEP) s'est progressivement imposée dans le champ éducatif français. Héritée du [rapport Warnock de 1978](#), elle s'inscrit dans le prolongement d'approches internationales qui visent à dépasser les classifications médicales du handicap. Son usage se diffuse avec le développement de l'école inclusive, particulièrement depuis la [loi de refondation de 2013](#).

Les élèves à BEP désignent ainsi ceux qui nécessitent, de façon temporaire ou durable, des adaptations pédagogiques, des aménagements ou un accompagnement spécifique afin de permettre leur participation à un programme éducatif et l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Cette catégorie couvre une population d'élèves très diversifiée : en situation de handicap, malades, présentant des troubles des apprentissages, en grande difficulté scolaire, à haut potentiel, allophones, issus de familles itinérantes, mineurs sous main de justice, etc. Pour autant, si ces notions visent à réduire la stigmatisation, elles peuvent en réalité encore maintenir des logiques de catégorisation, produisant des effets de tri et d'inégalités d'accès aux dispositifs (Armagnague & Ebersold, 2021 ; Benoit, 2020).

ÉCLAIRAGE COMPLÉMENTAIRE

Malgré un cadre législatif commun, les parcours restent fortement influencés par le territoire, le milieu social, le sexe et la prise en compte de la nature des troubles.

➤ Pour aller plus loin :

[L'école inclusive
confrontée à de
fortes disparités](#)



De l'intégration à l'inclusion : un changement de paradigme

Alors que la prise en charge des élèves en situation de handicap reposait principalement sur des structures spécialisées, la [loi de 1975](#) marque un premier déplacement vers une logique d'intégration scolaire, dans laquelle l'élève doit s'adapter au système avec des aménagements (Plaisance, 2024 ; Toullec-Théry, 2021 ; Caraglio, 2025). Cette orientation est prolongée par la [loi de 1989](#) (dite loi Jospin) qui promeut une « intégration des jeunes handicapés » et renforce la collaboration avec les services de santé. La question du handicap entre alors dans le champ des politiques éducatives et plus seulement du secteur médico-social.

À partir des années 1990, sous l'influence des orientations internationales, portées notamment par l'Unesco et l'ONU, l'école inclusive s'impose progressivement comme modèle de référence dans de nombreux pays. Ce second changement de paradigme, fondé sur l'adaptation du système aux besoins de l'élève, influence les lois françaises. En particulier, la [loi de 2005](#) constitue un tournant en consacrant l'école pour tous et en accordant une place croissante aux aménagements de l'environnement scolaire. Elle est ensuite renforcée par les lois [de refondation de 2013](#) et [pour une école de confiance de 2019](#) (voir [frise chronologique](#)).

Des ressources humaines sous tension

Former et accompagner les enseignants

Les enseignants ont fait évoluer leurs pratiques pédagogiques, contribuant à l'ancrage des principes de l'école inclusive. Mais, la diversité de leurs parcours et compétences, combinée à l'hétérogénéité des pratiques rendent incontournable une coopération renforcée avec les acteurs spécialisés (enseignants spécialisés, enseignants référents, professionnels médico-sociaux, dispositifs intégrés, unités d'enseignement, etc.) (Arneton & Numa-Bocage, 2023). Cette situation génère des tensions entre idéal inclusif et contraintes professionnelles. Les enseignants évoquent un sentiment d'isolement, un manque d'accompagnement et une formation initiale et continue encore insuffisante. Adapter les enseignements aux élèves à BEP constitue une source de stress pour près d'un enseignant français sur deux, contre 37 % en moyenne dans les autres pays participants de l'OCDE (TALIS, 2024).

L'Italie constitue, à cet égard, un point de référence. Son modèle repose sur une forte présence d'enseignants spécialisés intervenant en co-enseignement en classe ordinaire et sur une large formation à la pédagogie inclusive (IGESR & IGAS, 2026).

Renforcer la reconnaissance et les conditions d'exercice des AESH

► Un métier en forte expansion mais encore précaire :

Créé en 2014 pour remplacer les auxiliaires de vie scolaire (AVS), le métier d'AESH, exercé à 94 % par des femmes, est devenu le deuxième le plus représenté de l'Éducation nationale après celui d'enseignant. Cette massification reflète l'augmentation des prescriptions d'aides humaines par les MDPH : plus 60 % des élèves en situation de handicap bénéficient d'une notification d'AESH (ministère de l'Éducation nationale, 2025a). Malgré 64 % d'AESH bénéficiant d'un CDI en 2024, ces agents restent confrontés à une faible reconnaissance, à des conditions de travail difficiles et à une forte précarité salariale, avec un salaire mensuel net moyen à quotité moyenne (environ 62 % d'un temps plein) autour de 1 000 euros, au-dessous du seuil de pauvreté. La polyvalence du métier — accompagnement de la vie quotidienne (care), accès aux apprentissages (pédagogique) et à la vie sociale et relationnelle (éducatif) — ainsi que le flou des rôles, contribuent à un épuisement professionnel et parfois à des démissions (IGESR & IGAS, 2026 ; Toullec-Théry & Lacroix, 2024).

► Une organisation en mutation pour mieux répondre aux besoins :

L'organisation des AESH au sein des pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL) est critiquée : leur temps est souvent partagé entre plusieurs élèves, parfois dans différents établissements. Par ailleurs, les notifications de certaines MDPH décrivent un besoin d'accompagnement à certains moments de la journée ou pour des apprentissages particuliers, sans préciser un volume horaire. Or, l'Éducation nationale a parfois attribué un AESH à des moments, ou selon des types d'accompagnement qui ne correspondaient pas aux besoins réels de l'élève (Sénat, 2022).

À partir de la rentrée 2025, les PIAL évoluent vers les pôles d'appui à la scolarité (PAS), davantage conçus pour soutenir les équipes pédagogiques face aux difficultés d'apprentissage et de comportement que pour gérer le service des AESH, en s'appuyant notamment sur de la coopération avec le secteur médico-social (Depp, 2025b ; ministère de l'Éducation nationale, 2025b ; Défenseur des droits, 2025b ; IGESR & IGAS, 2026). Depuis la loi du 27 mai 2024, l'État (auparavant les communes) finance les AESH pendant la pause méridienne afin d'assurer la continuité de l'accompagnement. La mise en œuvre a toutefois été complexe (coordination difficile, application hétérogène sur le territoire, etc.), conduisant à la publication du décret du 14 février 2025 précisant leurs missions.

Les besoins demeurent élevés : fin octobre 2025, plus de 40 000 élèves en situation de handicap, sur les 352 000 élèves bénéficiant d'un droit à l'accompagnement humain, étaient encore en attente d'un AESH.

► Des effets contrastés de l'accompagnement en classe :

Souvent centrée sur un accompagnement très rapproché de l'élève, la présence d'un AESH apparaît, au regard de certains travaux de recherche, plus favorable à la réduction du stress des enseignants qu'à une progression scolaire significative, à l'autonomie ou aux interactions pédagogiques avec l'enseignant (Granger & Toullec-Théry, 2023 ; Toullec-Théry, 2019 ; ministère de la Santé, des Familles, de l'Autonomie et des Personnes handicapées, 2026). Le recours massif aux AESH peut ainsi traduire une forme de délégation accrue, de la part des enseignants, de certaines fonctions de soutien aux élèves. Les travaux de recherche soulignent l'intérêt d'une approche plus collaborative et centrée sur l'accessibilité, dans laquelle les fonctions d'accompagnement ne sont plus tournées vers qu'un seul élève,

mais vers l'ensemble du dispositif pédagogique (animation de petits groupes, conception de supports pédagogiques, etc.) (IGESR & IGAS, 2026 ; Toullec-Théry & Lacroix, 2024).

🔍 ÉCLAIRAGE COMPLÉMENTAIRE

La France se distingue par un recours important à l'accompagnement individuel des élèves, contrairement à d'autres pays privilégiant des approches davantage centrées sur la classe.

➤ Pour aller plus loin :

[Europe et Amérique du Nord : des modèles contrastés de l'école inclusive](#)



Des dispositifs nombreux, une mise en œuvre encore fragile

Les politiques inclusives reposent également sur des dispositifs et des outils permettant leur mise en œuvre.

Les Ulis offrent aux élèves en situation de handicap un enseignement adapté tout en favorisant leur inclusion en classe ordinaire. Leur scolarisation alterne entre des temps en classe ordinaire, souvent avec un AESH, et des temps de regroupement dans un espace dédié avec un enseignant coordonnateur spécialisé. Présents dans certains établissements seulement, ces dispositifs peuvent créer une forme de « classe à part » si l'élève reste peu dans sa classe de référence, questionnant ainsi leur adéquation avec les principes de l'école inclusive.

Parmi les évolutions récentes figure le déploiement de l'autorégulation en milieu scolaire depuis 2024. Centré sur le développement des compétences d'autorégulation (gestion des émotions, attention, etc.), elle vise à favoriser la participation des élèves présentant des troubles du neurodéveloppement aux activités ordinaires de la classe et à faire évoluer les pratiques des équipes éducatives de l'établissement. Elle montre des effets positifs sur l'accessibilité, le climat scolaire et le développement des compétences psychosociales de l'ensemble des élèves.


Mais des enjeux subsistent en matière de disponibilité des équipes pluridisciplinaires, de formation des personnels et d'évaluation des effets sur les parcours et les apprentissages (IGESR & IGAS, 2026 ; Toullec-Théry & Lacroix, 2024).

Ces dispositifs s'inscrivent dans un cadre institutionnel structuré autour de la MDPH et de la CDAPH, qui évaluent les besoins et définissent les parcours, notamment à l'aide du Guide d'Évaluation des Besoins de Compensation en matière de Scolarisation (GEVA-Sco). Cet outil contribue à l'élaboration du projet personnalisé de scolarisation (PPS) de l'élève, en lien avec l'équipe de suivi de la scolarisation (ESS), afin d'ajuster les aides. Il est toutefois critiqué car, souvent réduit à une auto-prescription d'aide humaine par les enseignants, il peut contribuer à médicaliser les difficultés scolaires en les attribuant davantage à l'élève qu'à son environnement. De manière générale, ce cadre implique des procédures longues et complexes, reposant sur la coopération entre les acteurs des secteurs scolaire et médico-social. Si celle-ci s'est renforcée grâce à des dispositifs dits « mobiles » (voir [schéma n°2](#)) elle demeure insuffisamment structurée (Défenseur des droits, 2025b).

Les outils de suivi sont insuffisants pour évaluer l'efficacité de ces dispositifs. Et, leur accumulation nuit à la lisibilité et à l'appropriation de la politique d'inclusion par les acteurs de terrain (Cour des comptes, 2024).

ÉCLAIRAGE COMPLÉMENTAIRE

Le numérique constitue un levier important de l'école inclusive. Son développement se heurte toutefois encore à des inégalités d'équipement et à une formation des enseignants souvent jugée insuffisante.

 Pour aller plus loin :

[Le numérique, entre levier de l'école inclusive et nouvelles inégalités](#)



Des parcours à sécuriser pour les élèves et leurs familles

Favoriser des parcours scolaires plus inclusifs...

Si la scolarisation en milieu ordinaire peut favoriser les comportements adaptatifs et les apprentissages, les élèves en situation de handicap se déclarent plus souvent stressés, moins satisfaits de leur vie scolaire et moins soutenus par leurs pairs, renforçant leur sentiment d'isolement. Ils se disent également davantage exposés au harcèlement, et plus en confiance dans des dispositifs spécialisés, où ils se sentent mieux protégés contre toute forme de discrimination. Par ailleurs, la scolarisation en milieu ordinaire atteint ses limites pour les handicaps sensoriels, troubles psychiques et polyhandicaps, en raison d'un manque de ressources adaptées, de formation spécialisée et de soutien médico-social (Cour des comptes, 2024 ; Défenseur des droits, 2025a ; 2025b).

Face à ces enjeux, le livret de parcours inclusif (LPI), qui coordonne les dispositifs d'accompagnements existants, cherche à assurer la continuité des aménagements (Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie, 2025).

Néanmoins, leur mise en œuvre reste inégale, marquée par des difficultés techniques, des disparités territoriales et des délais liés à la reconnaissance par la MDPH (Défenseur des droits, 2021). Certaines modalités d'évaluation peuvent également être vécues comme des micro-violences lorsqu'elles ne prennent pas suffisamment en compte les besoins des élèves et conduisent à des situations d'échec répétées (Benoit & Bortolon, 2025 ; Défenseur des droits, 2025b).

...et soutenir l'engagement des familles

Les familles jouent un rôle central en développant des stratégies d'adaptation face à la complexité du système, acquérant progressivement une forme d'expertise (Ebersold & Feuilladiou, 2021).

Elles demeurent néanmoins confrontées à plusieurs difficultés. Des déficits d'équipements pédagogiques persistent : en 2022-2023, seuls 4 % des élèves du premier degré et 19 % de ceux du second degré en bénéficient. D'importantes disparités territoriales demeurent, tant en matière de couverture que de délais de mise à disposition (de 18 mois à 2 ans dans certains territoires). Les familles expriment également un manque de confiance envers certains dispositifs, en raison d'une aide mutualisée jugée inadaptée et de difficulté de communication avec les AESH (Depp, 2025b ; Depp, 2023 ; IGESR & IGAS, 2026). Enfin, les parcours scolaires et l'orientation constituent une source importante de stress. Si les élèves en situation de handicap poursuivent plus longtemps leur scolarité qu'auparavant, ils continuent de quitter le système éducatif plus précocement que l'ensemble des élèves (Drees, 2024). Ils présentent en moyenne des résultats scolaires plus faibles, notamment au diplôme national du brevet, et sont davantage orientés vers la voie professionnelle.

Dix ans après la conférence du Cnesco, les enjeux de l'école inclusive dépassent désormais la seule question de l'accès à la scolarisation. Ils interrogent la capacité de la société à garantir à chacun l'accessibilité aux apprentissages, à la citoyenneté, à l'enseignement supérieur et à l'emploi.

ÉCLAIRAGE COMPLÉMENTAIRE

L'accès aux études supérieures progresse, mais les parcours restent marqués par des inégalités d'orientation, d'accompagnement et d'insertion professionnelle.

 Pour aller plus loin :

[Des parcours encore fragiles vers l'enseignement supérieur](#)



ANNEXES

- [Bibliographie](#)
- [Schémas](#)
- [Glossaire](#)

