

N° 3382

ASSEMBLÉE NATIONALE

CONSTITUTION DU 4 OCTOBRE 1958

DIX-SEPTIÈME LÉGISLATURE

Enregistré à la Présidence de l'Assemblée nationale le 21 octobre 2026.

RAPPORT

FAIT

AU NOM DE LA COMMISSION DES AFFAIRES CULTURELLES ET DE L'ÉDUCATION SUR LA PROPOSITION DE LOI *visant à créer un corps de fonctionnaires de catégorie B pour les accompagnants d'élèves en situation de handicap*,

PAR MME MURIELLE LEPVRAUD,

Députée.

SOMMAIRE

	Pages
AVANT-PROPOS	5
I. L'ÉCOLE INCLUSIVE, UNE PROMESSE TRAHIE ?	6
A. L'ÉCOLE INCLUSIVE, CONSÉQUENCE ET ABOUTISSEMENT DU DROIT À L'ÉDUCATION.....	7
B. LES PROGRÈS DE LA SCOLARISATION EN MILIEU ORDINAIRE VONT DE PAIR AVEC LE CREUSEMENT DE CERTAINES INÉGALITÉS.....	8
C. ... ET NE SE SONT PAS TRADUITS PAR UNE ADAPTATION SUFFISANTE DES STRUCTURES DE L'ÉDUCATION NATIONALE, PROVOQUANT UNE SOUFFRANCE DES PERSONNELS, DES ENFANTS ET DES FAMILLES.....	14
II. LES AESH, UN PILIER DE L'INCLUSION SCOLAIRE TRÈS FRAGILE	16
A. ANATOMIE D'UNE PROFESSION PÂTISSANT D'UNE FAIBLE CONSIDÉRATION.....	16
B. DES EMPLOIS PLACÉS SOUS LE SIGNE DE LA PRÉCARITÉ.....	17
III. LA NÉCESSITÉ DE CRÉER UN VÉRITABLE STATUT POUR LES AESH	23
COMMENTAIRE DES ARTICLES	25
<i>Article 1^{er}</i> : Création d'un corps de fonctionnaires de catégorie B pour les accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) et nomination en qualité de fonctionnaires stagiaires des AESH en poste à la rentrée 2026.....	25
<i>Article 2</i> : Gage.....	40
TRAVAUX DE LA COMMISSION	41
ANNEXE N° 1 : LISTE DES PERSONNES ENTENDUES PAR LA RAPPORTEURE	57
ANNEXE N° 2 : CONTRIBUTIONS ÉCRITES REÇUES PAR LA RAPPORTEURE	59
ANNEXE N° 3 : TEXTES SUSCEPTIBLES D'ÊTRE ABROGÉS OU MODIFIÉS À L'OCCASION DE L'EXAMEN DE LA PROPOSITION DE LOI	61

AVANT-PROPOS

« *Cela a été conçu pour qu'on reste des gens pauvres, donc corvéables.* » Ce sentiment, exprimé par une accompagnante d'élèves en situation de handicap (AESH) lors de l'une des auditions conduites par la rapporteure, est largement partagé au sein de la profession. La présente proposition de loi a précisément pour objet de **remédier à la précarité que subissent ces personnes en créant un corps de fonctionnaires de catégorie B pour les AESH et en intégrant dans la fonction publique les personnes qui étaient en poste à la rentrée 2026**. Cette mesure paraît d'autant plus légitime que **les AESH constituent désormais le deuxième groupe de personnels le plus nombreux au sein des établissements scolaires après les enseignants** ⁽¹⁾.

Les AESH sont des personnels contractuels qui interviennent en milieu scolaire pour participer à l'inclusion et à l'accès à la scolarisation des élèves en situation de handicap.

La scolarisation en milieu ordinaire ⁽²⁾ de ces élèves a connu une forte augmentation depuis l'entrée en vigueur 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 : le nombre d'élèves accueillis en milieu scolaire ordinaire est passé d'environ 100 000 en 2006 à 320 000 en 2017, pour atteindre 526 587 à la rentrée 2025 (en hausse de 6 % sur un an) ⁽³⁾.

Le nombre d'AESH, quant à lui, n'a pas augmenté au même rythme, et beaucoup d'enfants qui devraient bénéficier d'une aide humaine demeurent aujourd'hui sans solution. **À la rentrée 2026, selon des données communiquées par le ministère de l'éducation nationale à la rapporteure, 140 000 AESH étaient en poste, pour un total de 88 400 équivalents temps plein (ETP), et près de 39 000 élèves ayant droit à un accompagnement humain étaient sans solution.**

Les résultats d'une enquête menée récemment par l'Union nationale des associations de parents, de personnes handicapées mentales et de leurs amis (Unapei) auprès de 38 associations de son réseau, représentant près de 5 000 enfants, font quant à eux apparaître que 76 % des enfants accompagnés sont scolarisés moins de douze heures par semaine, et seuls 24 % bénéficient de plus de douze heures hebdomadaires ⁽⁴⁾. Plus largement, **l'accès à l'éducation des élèves et des étudiants**

(1) Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp), Évolution de la scolarité en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap entre 2006 et 2024, note d'information n° 25-63, novembre 2025.

(2) La notion de milieu ordinaire désigne à la fois la scolarisation dans les mêmes classes que les autres élèves et au sein des unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis). Le milieu ordinaire se distingue des établissements spécialisés, lesquels regroupent, en particulier, les instituts médico-éducatifs (IME) et les instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques (Itep).

(3) Réponses écrites adressées par la direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco) et la direction générale des ressources humaines (DGRH) du ministère de l'éducation nationale au questionnaire de la rapporteure.

(4) Communiqué de presse publié le 25 août 2026 : https://www.unapei.org/wp-content/uploads/2026/08/CP_Unapei_JPE_25.08.2026.pdf

handicapés reste très insuffisant. En 2025, selon le dernier rapport de la médiatrice de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, 34 % des demandes formulées auprès d'elle avaient trait à une situation de handicap ⁽¹⁾.

Au fil des années, **les AESH se sont imposés comme le principal pilier de l'école inclusive**, même si la rapporteure tient à rappeler que la prise en charge du handicap ne se résume pas à la compensation par l'aide humaine. Or, **parmi les différentes catégories de personnel au service de l'État, les AESH sont l'une des plus précaires**. De l'absence de statut de ces agents découlent des conditions de travail et de rémunération indignes : formation insuffisante ; temps de travail très incomplet, avec pour conséquence un salaire moyen s'établissant à 1 030 euros net mensuels ; intégration au sein de l'équipe éducative et même des classes très variable selon les établissements ; activité menée sur plusieurs sites pour près de la moitié d'entre eux – parfois dans cinq établissements, voire plus, certaines personnes alternant aussi entre le premier et le second degré ; pénibilité inhérente à la situation des élèves qu'ils accompagnent, qui a inévitablement des répercussions psychologiques sur elles ; troubles musculosquelettiques, etc.

Est-il possible de bâtir une école véritablement inclusive sur des fondations aussi fragiles ? La manière dont sont traités les AESH est révélatrice de la manière dont les élèves en situation de handicap sont considérés. Tel est le principal enjeu de la présente proposition de loi.

Dans ces conditions, il n'est pas étonnant que l'éducation nationale soit confrontée à une rotation très rapide des effectifs d'AESH et, corrélativement, à des difficultés de recrutement importantes. **Cette situation met gravement en cause le droit à l'éducation des élèves en situation de handicap**. Qui plus est, elle aggrave les inégalités car certains parents en viennent à recruter des AESH sous contrat de droit privé, quand les moins fortunés doivent se débrouiller seuls, singulièrement les mères, obligées pour certaines de renoncer au moins en partie à leur activité professionnelle.

Pour l'ensemble de ces raisons, **il est nécessaire de créer un véritable statut pour les AESH, en les intégrant dans la fonction publique**.

I. L'ÉCOLE INCLUSIVE, UNE PROMESSE TRAHIE ?

La fonction d'AESH, consacrée dans le code de l'éducation en 2013 (voir *infra*), est intrinsèquement liée au développement de l'école inclusive. Toutefois, l'intégration d'un nombre croissant d'élèves en situation de handicap dans les classes ne s'est pas accompagnée des moyens humains nécessaires. Cette évolution considérable, qui constitue en elle-même une chance pour l'école de la République, n'a pas non plus été suffisamment pensée, de manière à adapter l'organisation des établissements et des équipes éducatives, et à assurer la formation de ces dernières.

(1) Médiatrice de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, rapport 2025, juin 2026.

A. L'ÉCOLE INCLUSIVE, CONSÉQUENCE ET ABOUTISSEMENT DU DROIT À L'ÉDUCATION

« L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à la scolarisation inclusive de tous les enfants, sans aucune distinction. Il veille également à la mixité sociale des publics scolarisés au sein des établissements d'enseignement. [...] Le droit à l'éducation est garanti à chacun afin de lui permettre de développer sa personnalité, d'élever son niveau de formation initiale et continue, de s'insérer dans la vie sociale et professionnelle, d'exercer sa citoyenneté. Pour garantir ce droit dans le respect de l'égalité des chances, des aides sont attribuées aux élèves et aux étudiants selon leurs ressources et leurs mérites.

« La répartition des moyens du service public de l'éducation tient compte des différences de situation, notamment en matière économique, territoriale et sociale.

« Elle a pour but de renforcer l'encadrement des élèves dans les écoles et établissements d'enseignement situés dans des zones d'environnement social défavorisé et des zones d'habitat dispersé, et de permettre de façon générale aux élèves en difficulté, quelle qu'en soit l'origine, en particulier de santé, de bénéficier d'actions de soutien individualisé. »

Ces principes généraux, inscrits au premier article du code de l'éducation (article L. 111-1), consistent, en définitive, à affirmer **le droit à l'éducation de chaque élève et la nécessité pour l'école de la République de s'adapter aux enfants**, et non l'inverse.

Ils créent également pour l'État une obligation de moyens pour obtenir ce résultat : le code de l'éducation dispose qu'il revient à l'État de mettre en place les *« moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants »* en situation de handicap ⁽¹⁾.

Si le droit à une instruction gratuite dispensée à tous les citoyens avait été consacré dès la période révolutionnaire ⁽²⁾ et réitéré à maintes reprises depuis lors,

(1) Article L. 112-1 du code de l'éducation.

(2) Le titre I^{er} de la Constitution de 1791 affirmait ainsi : « Il sera créé et organisé une instruction publique commune à tous les citoyens, gratuite à l'égard des parties d'enseignement indispensables pour tous les hommes. » Condorcet, dans son rapport sur l'instruction publique, présenté à l'Assemblée nationale les 20 et 21 avril 1792, écrivait pour sa part : « offrir à tous les individus de l'espèce humaine les moyens de pourvoir à leurs besoins, d'assurer leur bien-être, de connaître et d'exercer leurs droits, d'entendre et de remplir leurs devoirs ; assurer à chacun d'eux la facilité de perfectionner son industrie, de se rendre capable des fonctions sociales auxquelles il a droit d'être appelé, de développer toute l'étendue des talents qu'il a reçus de la nature, et par là, établir entre les citoyens une égalité de fait, et rendre réelle l'égalité politique reconnue par la loi. Tel doit être le premier but d'une instruction nationale. » Pour ce faire, l'organisation de l'instruction doit

jusqu'à son inscription dans le préambule de la Constitution du 27 octobre 1946 ⁽¹⁾, c'est la loi du 11 février 2005 précitée qui a marqué un tournant juridique, dans la mesure où elle a établi définitivement le droit à la scolarisation en milieu ordinaire de tous les élèves, dans l'école la plus proche de leur domicile ⁽²⁾. Cette orientation faisait suite, en particulier, à la déclaration de Salamanque, adoptée en 1994 sous l'égide de l'Unesco, selon laquelle « *chaque enfant a des caractéristiques, des intérêts, des aptitudes et des besoins d'apprentissage qui lui sont propres* ». Le texte rappelait que « *les systèmes éducatifs d[eva]ient être conçus et les programmes appliqués de manière à tenir compte de cette grande diversité de caractéristiques et de besoins* » et estimait que « *les personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux d[eva]ient pouvoir accéder aux écoles ordinaires, qui doivent les intégrer dans un système pédagogique centré sur l'enfant, capable de répondre à ces besoins* » ⁽³⁾.

En effet, outre les obligations découlant du droit national, de nombreux engagements internationaux que la France a souscrits rappellent le droit pour tous les enfants d'accéder à l'éducation, sans discrimination ⁽⁴⁾. Ainsi, aux termes de l'article 24 de la Convention internationale des droits des personnes handicapées, il appartient à l'État de faire en sorte que le système éducatif « *pourvoie à l'insertion scolaire à tous les niveaux* ».

Comme le souligne le professeur des écoles et chercheur Frédéric Grimaud dans un ouvrage récent, l'inclusion est « *une idée juste, sans doute une des plus belles avancées philosophiques et sociales du XXI^e siècle* », et l'école inclusive « *est l'héritière d'une longue histoire humaniste et sociale* » ⁽⁵⁾. Encore faut-il que sa mise en œuvre soit à la hauteur de l'enjeu.

B. LES PROGRÈS DE LA SCOLARISATION EN MILIEU ORDINAIRE VONT DE PAIR AVEC LE CREUSEMENT DE CERTAINES INÉGALITÉS...

Entre les rentrées 2006 et 2024, le nombre d'élèves en situation de handicap a été multiplié par 2,4 (+ 142,4 %), passant de 232 400 – soit 1,9 % des élèves – à 563 400 élèves (soit 4,7 % des élèves). Leur nombre a été multiplié par 3,2 (+ 219,7 %) pour ceux scolarisés en milieu ordinaire, alors qu'il a crû de 1,6 % s'agissant de la scolarisation dans les établissements hospitaliers et médico-

« rendre, d'un côté, l'éducation aussi égale, aussi universelle ; de l'autre, aussi complète que les circonstances pouvaient le permettre ».

(1) L'article 13 dispose : « La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture. L'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'État. »

(2) Article 19 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, modifiant la rédaction de l'article L. 112-1 du code de l'éducation.

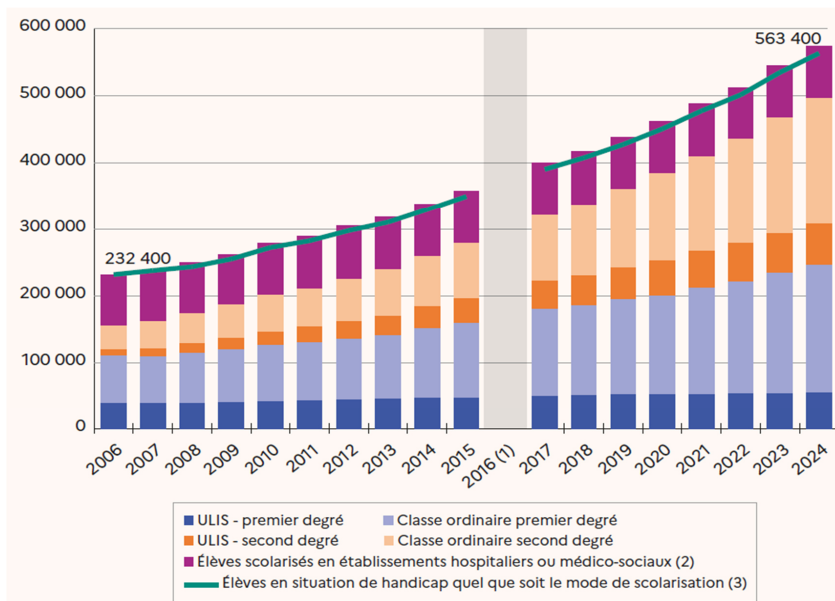
(3) https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_fre

(4) Articles 23 et 28 de la Convention internationale des droits de l'enfant ; article 24 de la Convention internationale des droits des personnes handicapées ; article 14 de la Convention européenne des droits de l'homme et des libertés fondamentales (CEDH) conjugué à l'article 2 du premier protocole additionnel à la CEDH.

(5) Frédéric Grimaud, L'École inclusive, une promesse trahie, ESF sciences humaines, 2026.

sociaux ⁽¹⁾. Le graphique ci-dessous retrace l'évolution des effectifs d'élèves en situation de handicap entre 2006 et 2024. Il montre également que l'augmentation des effectifs est supportée pour l'essentiel par le milieu ordinaire, et que le second degré a progressivement rattrapé son retard sur le premier degré, ce qui témoigne du fait qu'un nombre croissant d'élèves en situation de handicap restent scolarisés plus longtemps.

**EFFECTIFS D'ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP
SELON LE MODE DE SCOLARISATION (2006-2024)**



Source : Depp, Évolution de la scolarité en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap entre 2006 et 2024, novembre 2025.

Cette tendance se poursuit : comme indiqué précédemment, selon le ministère de l'éducation nationale, 526 587 élèves étaient scolarisés en milieu ordinaire à la rentrée 2025. Les projections conduisent à penser que les effectifs continueront à augmenter pendant plusieurs années, avant que les conséquences de la chute de la natalité ne se fassent sentir : 560 800 élèves environ pour l'année scolaire 2026-2027, 597 200 pour l'année scolaire 2027-2028 et 636 000 pour l'année scolaire 2028-2029 ⁽²⁾.

Corrélativement, les moyens consacrés à l'école inclusive ont augmenté au fil des années, même s'ils restent insuffisants. La loi de finances initiale (LFI) pour 2026 prévoyait ainsi une dotation budgétaire de 4,7 milliards d'euros pour l'inclusion scolaire, dont 3,185 milliards d'euros au titre de la rémunération des

(1) Depp, Évolution de la scolarité en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap entre 2006 et 2024, note d'information n° 25-63, novembre 2025.

(2) Ces projections, fournies sous toutes réserves, émanent de la Dgesco.

AESH, 1,549 milliard d’euros au titre de la rémunération des enseignants spécialisés, et 29 millions d’euros pour financer les autres dispositifs. Entre la LFI pour 2023 et la LFI pour 2026, « *les moyens dédiés à l’inclusion des élèves en situation de handicap ont augmenté de 22,7 %, représentant 875 millions d’euros de dépenses en plus, dont 715 millions d’euros supplémentaires liés à la rémunération des AESH* », rappelait récemment un rapport sénatorial ⁽¹⁾.

En dépit du développement massif de la scolarisation des élèves en situation de handicap, **des inégalités importantes persistent, liées notamment au genre, au milieu socio-culturel et à l’origine ethnique**. La discrimination la plus évidente, clairement documentée par les statistiques publiques, est celle qui touche les filles. En effet, **le nombre de garçons en situation de handicap scolarisés a augmenté plus rapidement que celui des filles** : dans le premier degré, il a été multiplié par 2,4, contre 1,9 ; dans le second degré, il a été multiplié par 6,4, contre 4,4. En 2024, les garçons représentaient 71 % des élèves en situation de handicap dans le premier degré comme dans le second degré ⁽²⁾.

Une autre forme de discrimination apparaît dans **la surreprésentation des élèves en situation de handicap dans la voie professionnelle et dans l’enseignement agricole**, traditionnellement dévalués par rapport à la filière générale.

EFFECTIFS D’ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP SCOLARISÉS EN CLASSE ORDINAIRE DANS LE SECOND DEGRÉ

	2006	2010	2015	2020	2024	Rapport 2024/2006
Premier cycle hors Segpa	18 300	27 600	46 300	79 400	117 500	6,4
Segpa	7 700	15 800	16 300	18 000	19 600	2,5
Second cycle général et technologique	5 000	5 500	8 900	13 400	18 600	3,7
Second cycle professionnel	2 800	5 400	10 800	19 900	31 800	11,4
Ensemble des élèves en situation de handicap	34 900	54 900	82 900	130 700	187 800	5,4
Ensemble des élèves toutes situations confondues	5 387 200	5 322 100	5 508 900	5 657 000	5 635 700	1,0
Part des élèves en situation de handicap parmi les élèves du second degré (en %)	0,6	1,0	1,5	2,3	3,3	

Source : Depp, Évolution de la scolarité en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap entre 2006 et 2024, novembre 2025.

Alors que, dans l’ensemble, le nombre d’élèves en situation de handicap scolarisés dans le second degré a été multiplié par 5,4 entre 2006 et 2024, celui de ces élèves en second cycle professionnel a été multiplié par 11,4. Dans une réponse apportée en octobre 2025 à une question parlementaire, le ministère de l’éducation nationale estimait que « *68,4 % des élèves en situation de handicap scolarisés au*

(1) Olivier Paccaud, *Rapport d’information fait au nom de la commission des finances sur l’école inclusive*, Sénat, n° 647 (2025-2026), 20 mai 2026.

(2) Depp, Évolution de la scolarité en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap entre 2006 et 2024, note d’information n° 25-63, novembre 2025.

lycée [étaient] en voie professionnelle »⁽¹⁾. Selon la direction générale de l'enseignement et de la recherche (DGER) du ministère chargé de l'agriculture, à la rentrée 2023, 20 544 élèves, étudiants et apprentis en situation de handicap étaient présents dans les différents établissements de l'enseignement agricole, sur un total de 219 000 apprenants⁽²⁾, soit près de 9,4 %, contre 4,7 % de l'ensemble des élèves scolarisés en France dans le public et le privé sous contrat, selon la Depp⁽³⁾.

À cela s'ajoutent **de graves inégalités entre élèves en ce qui concerne l'accès à l'aide humaine**, que celle-ci soit individuelle ou mutualisée (voir *infra*). De manière générale, les notifications émises par les maisons départementales des personnes handicapées (MDPH) pour un accompagnement individuel ou mutualisé ont connu une augmentation très forte, comme en témoigne le tableau ci-dessous.

**ÉVOLUTION DU NOMBRE DE NOTIFICATIONS D'AIDE HUMAINE
ENTRE 2015 ET 2025**

	2015	2017	2022	2023	2024	2025	Évolution 2015-2025
Notifications d'aide humaine individuelle	83 781	95 471	105 852	113 557	124 999	134 360	60 %
Notifications d'aide humaine mutualisée	47 925	69 121	189 045	192 063	207 834	214 968	349 %
Total notifications d'aide humaine	131 706	164 592	294 897	305 620	332 833	349 328	165 %

Source : Dgesco, réponses au questionnaire de la rapporteure.

L'augmentation des notifications d'aide mutualisée, surtout, apparaît exponentielle. La rapporteure est très attachée aux prérogatives des MDPH dans ce domaine. Toutefois, elle a recueilli de nombreux témoignages la conduisant à penser que, bien souvent, **l'aide mutualisée est notifiée en raison de la pénurie d'accompagnants plutôt que sur la base des besoins des enfants**, ce qui est profondément choquant.

En outre, elle observe que **le « taux de couverture » des notifications d'aide humaine**, pour reprendre la terminologie employée par le ministère de l'éducation nationale – autrement dit, la satisfaction des besoins identifiés –, **a significativement régressé au cours des dix dernières années**, passant de 94 % en 2015 à 90 % en 2025.

(1) Réponse du 28 octobre 2025 à la question écrite n° 3339 de M. Pierrick Courbon, Assemblée nationale, XVII^e législature: <https://questions.assemblee-nationale.fr/q/17/17-3339QE.htm>.

(2) Sur ce nombre, 4 562 ont bénéficié d'un accompagnement humain individualisé ou mutualisé, 9 693 avaient un plan d'accompagnement personnalisé (PAP), 1 925 un projet d'accueil individualisé (PAI) et 5 211 un projet personnalisé de scolarisation (PPS), selon des données communiquées par la DGER du ministère chargé de l'agriculture.

(3) Depp, Évolution de la scolarité en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap entre 2006 et 2024, note d'information n° 25-63, novembre 2025.

TAUX DE COUVERTURE DES NOTIFICATIONS D'AIDE HUMAINE

(en %)

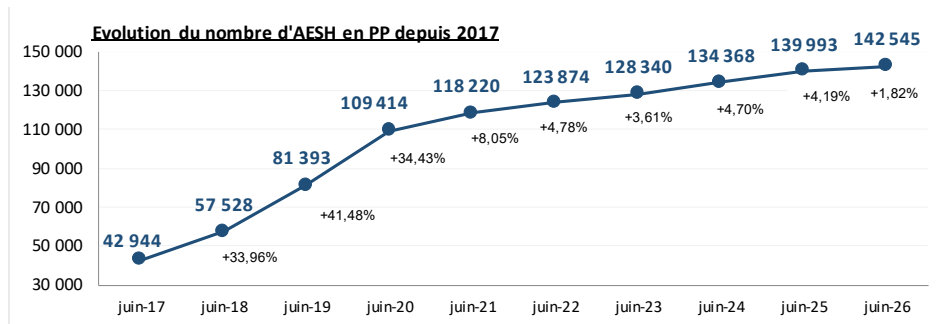
	2015	2017	2022	2023	2024	2025
Taux de couverture des notifications d'aide humaine individuelles	94	93	92	94	93	92
Taux de couverture des notifications d'aide humaine mutualisées	94	91	92	91	91	88
Taux de couverture des notifications d'aide humaine	94	92	92	92	92	90

Source : Dgesco, réponses au questionnaire de la rapporteure.

Autrement dit, en 2025, 10 % des élèves dont une MDPH avait décidé qu'ils devaient bénéficier d'un accompagnement humain en étaient privés.

De fait, le nombre d'AESH, même s'il a augmenté régulièrement au fil des années, est insuffisant pour répondre à l'accroissement des besoins.

ÉVOLUTION DU NOMBRE D'AESH DEPUIS 2017



Source : Dgesco, réponses au questionnaire de la rapporteure.

Alors que le nombre d'élèves en situation de handicap continue de croître de 6 % par an environ, celui des AESH atteint un plateau, ce qui laisse présager une dégradation inévitable de la situation. Or il arrive que l'absence d'accompagnement remette en cause l'accueil en classe des élèves handicapés, sur tout ou partie du temps scolaire. De fait, alors même que la présence de l'AESH ne peut être considérée comme un préalable ou une condition à la scolarisation de l'élève⁽¹⁾, de nombreux témoignages conduisent à penser que certains enseignants ou chefs d'établissements sont réticents à accueillir un élève sans AESH, ou lorsque celle-ci est ponctuellement absente, au motif notamment qu'ils ne pourraient pas, dans ces conditions, assurer la sécurité de cet élève.

(1) La circulaire n° 2017-084 du 3 mai 2017 dispose que « la présence d'un personnel chargé de l'accompagnement n'est ni un préalable ni une condition à la scolarisation de l'élève ».

Il convient d'ajouter que de nombreux élèves, même accompagnés, ne le sont pas sur la totalité du nombre d'heures notifiées. Celui-ci, du reste, n'est pas toujours suffisant. C'est ainsi que, comme la rapporteure l'a mentionné précédemment, selon une enquête de l'Unapei, 76 % des enfants accompagnés sont scolarisés moins de douze heures par semaine ⁽¹⁾. De leur côté, les AESH déclarent intervenir en pratique auprès d'un effectif d'élèves 1,6 fois supérieur en moyenne à celui faisant l'objet d'une notification ⁽²⁾. Autrement dit, **le système connaît des dysfonctionnements à tous les étages.**

En 2022, la Défenseure des droits avait publié une étude montrant que cette situation entraînait de nombreuses réclamations : près de 20 % des saisines de l'institution dans le domaine des droits de l'enfant concernaient des difficultés d'accès à l'éducation d'enfants en situation de handicap, et la plupart évoquaient des difficultés relatives à l'accompagnement en milieu scolaire ⁽³⁾. La Défenseure des droits dénonçait alors le *« décalage existant entre l'augmentation des moyens humains et financiers en faveur de l'accompagnement des élèves en situation de handicap et le nombre grandissant d'enfants dont les besoins sont très largement non ou mal couverts »* ; depuis lors, on l'a vu, la situation a eu plutôt tendance à se dégrader. Elle concluait : *« trop d'enfants ne bénéficient pas d'un parcours scolaire adapté, sont victimes de stigmatisation et ne voient pas leurs besoins pris en compte du fait de l'impréparation du système éducatif qui les a pourtant accueillis au nom de l'inclusion. »* Or, *« l'absence d'AESH a des conséquences dramatiques pour l'enfant qui peine à suivre les apprentissages et, bien souvent, accumule du retard jusqu'à, pour certains, être contraints de redoubler ou d'être scolarisés à domicile »*.

L'association Ambition école inclusive dénombrait ainsi, en 2022, 200 000 enfants déscolarisés faute d'accompagnement ou de places en structure ⁽⁴⁾. L'Unapei, pour sa part, dénonce le fait qu'**une part considérable d'élèves en situation de handicap ne se voient pas délivrer d'identifiant national élève ou étudiant (INE)**, ce qui obère de fait leur possibilité de suivre une scolarité normale : selon une enquête menée par cet organisme, ils étaient 65 % dans cette situation en 2025, et encore 45 % en 2026.

(1) Communiqué de presse publié le 25 août 2026 : https://www.unapei.org/wp-content/uploads/2026/08/CP_Unapei_JPE_25.08.2026.pdf

(2) Depp, Les conditions d'exercice des accompagnantes et accompagnants d'élèves en situation de handicap, mars 2026.

(3) Défenseure des droits, L'accompagnement humain des élèves en situation de handicap, août 2022 : https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/2023-07/ddd_rapport_accompagnement-eleves-handicap_2022_20220825.pdf

(4) <https://www.humanite.fr/societe/assemblee-nationale/handicap-200-000-enfants-descolarises-en-france>.

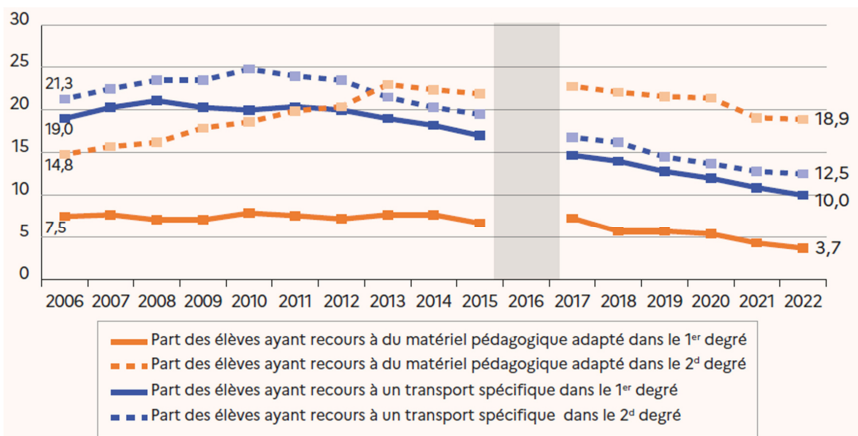
C. ... ET NE SE SONT PAS TRADUITS PAR UNE ADAPTATION SUFFISANTE DES STRUCTURES DE L'ÉDUCATION NATIONALE, PROVOQUANT UNE SOUFFRANCE DES PERSONNELS, DES ENFANTS ET DES FAMILLES

L'école inclusive ne se réduit pas à l'accompagnement humain, tant s'en faut. Or, dans ses autres dimensions, elle n'a pas su, jusqu'à présent, s'adapter à la massification de la scolarisation des élèves en situation de handicap. De nombreuses associations, de même que tous les syndicats des personnels de l'éducation nationale, réclament **des efforts massifs pour améliorer l'accessibilité des bâtiments, du matériel, de la pédagogie, mais aussi des programmes scolaires**. C'est l'école dans son ensemble qui doit s'adapter aux besoins des élèves.

En ce qui concerne **le matériel pédagogique adapté**, par exemple, **le retard tend à s'accroître**. Ainsi, dans le premier degré, la part des élèves ayant recours à du matériel de ce type est passée de 7,5 % en 2006 à 3,7 % en 2022. Dans le second degré, après quelques progrès intervenus entre 2006 et 2013, le pourcentage d'élèves a stagné puis de nouveau diminué. L'utilisation des transports scolaires spécifiques est elle aussi en recul.

RECOURS AU MATÉRIEL PÉDAGOGIQUE ADAPTÉ ET AU TRANSPORT SCOLAIRE SPÉCIFIQUE (2006-2022)

(en %)



Source : Depp, Évolution de la scolarité en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap entre 2006 et 2024, novembre 2025.

Tout en soulignant la nécessité d'améliorer l'accessibilité dans son ensemble, la rapporteure tient à insister sur le fait que **la logique de l'accessibilité ne doit pas reléguer au second plan la compensation du handicap, autrement dit l'accompagnement humain**. Il s'agit bien, comme le souligne la Fédération syndicale unitaire (FSU), de « *deux droits complémentaires : l'accessibilité et la compensation. Rendre l'école accessible suppose des bâtiments adaptés, des supports accessibles, des effectifs réduits, des personnels formés et du temps* ».

collectif. Cela ne supprime pas les besoins individuels d'accompagnement, de soins ou de réponses spécialisées » ⁽¹⁾.

À cet égard, le virage vers l'accessibilité, amorcé depuis 2023 et accentué par la dernière Conférence nationale du handicap (CNH), qui s'est tenue le 4 septembre 2026 ⁽²⁾, n'est sans doute pas de bon augure. Plusieurs syndicats, notamment la CGT Éduc'Action, y voient une façon de renoncer à consacrer davantage de moyens à l'accompagnement, ce qui reviendrait à détourner l'esprit de la loi de 2005.

La formation de l'ensemble du personnel de l'éducation nationale aux enjeux de l'inclusion reste très insuffisante elle aussi, y compris pour les enseignants, qui sont pourtant les plus directement au contact des élèves en situation de handicap. Frédéric Grimaud relève ainsi, à juste titre, que la formation de ces derniers *« connaît une trajectoire paradoxale. D'une part, elle annonce orienter la profession vers une culture de l'inclusion et elle crée un certificat unique censé la diffuser, de l'autre, non seulement l'offre de formation spécialisée se resserre mais celle dispensée à tous les enseignants n'aborde finalement que trop peu et trop tard les pratiques inclusives »* ⁽³⁾.

S'agissant de la formation des personnels, la rapporteure approuve l'une des recommandations du récent rapport d'information du Sénat sur l'école inclusive tendant à *« rendre obligatoire un module de formation continue relatif aux enjeux de l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap pour l'ensemble des personnels »* ⁽⁴⁾. Pour les recrutements futurs, un tel module devrait d'ailleurs figurer dans les maquettes de formation initiale.

L'an dernier, à l'occasion du vingtième anniversaire de la loi de 2005 précitée, la FSU-Snuipp a lancé une grande consultation des personnels scolaires. Le résultat a été un véritable cri du cœur : **« Inclusion : oui ! mais pas comme ça... »** Cette enquête donne à voir une école inclusive à bout de souffle : 60 % des personnels déclarent une dégradation de leurs conditions de travail directement liée à l'absence de moyens affectés à l'inclusion, confirmant *« une difficulté devenue structurelle pour la communauté éducative »*, source d'une grande souffrance au travail. Ils attribuent la note de 3 sur 10 à la qualité de scolarisation actuelle des élèves en situation de handicap. Près de 70 % des répondants appelaient à ouvrir

(1) Contribution écrite reçue par la rapporteure.

(2) La CNH, instituée par l'article 3 de la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées, se réunit tous les trois ans, d'une part pour dresser le bilan des politiques publiques engagées en matière de handicap durant la période précédente, et, d'autre part, pour définir les grandes lignes des politiques publiques du handicap à conduire jusqu'à la prochaine échéance. La CNH réunit notamment les associations représentatives des personnes handicapées, les représentants des organismes gestionnaires des établissements ou services sociaux et médico-sociaux accueillant des personnes handicapées, les représentants des départements et des organismes de sécurité sociale, les organisations syndicales et patronales représentatives et les organismes qualifiés.

(3) Frédéric Grimaud, op. cit.

(4) Olivier Paccaud, Rapport d'information fait au nom de la commission des finances sur l'école inclusive, Sénat, n° 647 (2025-2026), 20 mai 2026.

davantage de places dans les établissements spécialisés. L'organisation rappelait à cette occasion qu'en 2024, 24 000 enfants qui devaient être scolarisés en IME ou ITEP se sont retrouvés en milieu ordinaire faute de places ⁽¹⁾.

Ce faisant, c'est le sens même de l'école inclusive qui se trouve dévoyé. En effet, comme le souligne Frédéric Grimaud, celle-ci « *ne devrait pas être une obligation triste mais une opportunité joyeuse* » ⁽²⁾, tant elle est porteuse de progrès humain, pour les adultes qui accueillent les élèves comme pour ces derniers.

Ce système extrêmement fragile, construit sans avoir été planifié, repose sur les AESH, dont la situation de précarité est révélatrice de la faible considération portée à l'école inclusive.

II. LES AESH, UN PILIER DE L'INCLUSION SCOLAIRE TRÈS FRAGILE

L'absence de véritable statut pour les AESH est la cause principale de la précarité que connaissent ces professionnels et des difficultés de recrutement : manque total de reconnaissance, intégration très variable à la communauté éducative, rémunération trop faible, temps partiel subi, formation lacunaire sont autant de facteurs qui rendent la profession insuffisamment attractive pour permettre d'accompagner la montée en puissance des besoins des enfants en situation de handicap.

A. ANATOMIE D'UNE PROFESSION PÂTISSANT D'UNE FAIBLE CONSIDÉRATION

De nombreux métiers du soin sont exercés en grande majorité par des femmes. C'est particulièrement vrai des AESH : **les femmes comptent pour 94 % d'entre eux**, et la profession tend à se féminiser toujours plus – la part des femmes est ainsi passée de 92 % en 2020 à 93 % en 2022, avant d'atteindre 94 % en 2024 ⁽³⁾. Dans le détail, la situation est parfois plus contrastée : à Paris, par exemple, 19 % des AESH sont des hommes ; à La Réunion, 10 %.

La moyenne d'âge des AESH s'établissait à 45,6 ans en 2024. Pour mémoire, la même année, la moyenne d'âge des femmes dans l'ensemble de la fonction publique, était de 44 ans, et de 46 ans dans la seule fonction publique territoriale ⁽⁴⁾. À cet égard, les AESH ne présentent donc pas de spécificité marquée. Selon la région académique, la moyenne d'âge varie : dans les Hauts-de-France et en Normandie, la part des moins de 35 ans est plus élevée (18 %) que dans le reste de la France hexagonale (15 %) ; au contraire, elle est moins importante en Bretagne

(1) https://35-site.fsu-snuipp.fr/IMG/pdf/dp-ecole_inclusive_oui_mais_pas_comme_ca_.fsu-snuipp_1_.pdf.

(2) Frédéric Grimaud, op. cit.

(3) Depp, Les conditions d'exercice des accompagnantes et accompagnants d'élèves en situation de handicap, mars 2026.

(4) Direction générale de l'administration et de la fonction publique (DGAFP), Caractéristiques des agents de la fonction publique en 2024, juin 2026.

(11 %) ou en Provence-Alpes-Côte d’Azur (12 %). Les départements et régions d’outre-mer, sur ce point, se caractérisent par une proportion très importante de jeunes AESH : 27 % de moins de 35 ans, et jusqu’à 51 % en Guyane.

En ce qui concerne le niveau de diplôme des AESH en poste, contrairement à une idée reçue qui en dit long, d’ailleurs, sur le manque de reconnaissance de ces professionnels, **une écrasante majorité a un niveau égal ou supérieur au baccalauréat : 86 % en 2024**. Parmi eux, 38 % avaient une qualification de niveau bac +2 à bac +4 et 8 % de niveau bac +5 ou plus ⁽¹⁾.

Pour compléter le profil socio-économique des AESH, il n’est pas inutile de rappeler que, parmi eux, les femmes seules avec enfants à charge sont surreprésentées par rapport aux autres catégories de personnel de l’éducation nationale : seules 66 % vivaient en couple, contre 75 %, et 66 % vivaient avec des enfants à charge dans le même logement, contre 59 %. Là encore, comme le relève la Depp, leur profil présente « *des similitudes avec celui d’autres professions du soin aux autres et de l’accompagnement* » ⁽²⁾.

B. DES EMPLOIS PLACÉS SOUS LE SIGNE DE LA PRÉCARITÉ

Le développement progressif et non planifié de l’école inclusive s’est accompagné de l’apparition de fonctions qui, pendant longtemps, n’ont pas été conçues comme constituant un véritable métier. Cela explique l’absence d’un véritable statut des AESH, et leur situation équivoque, dont découle une grande précarité.

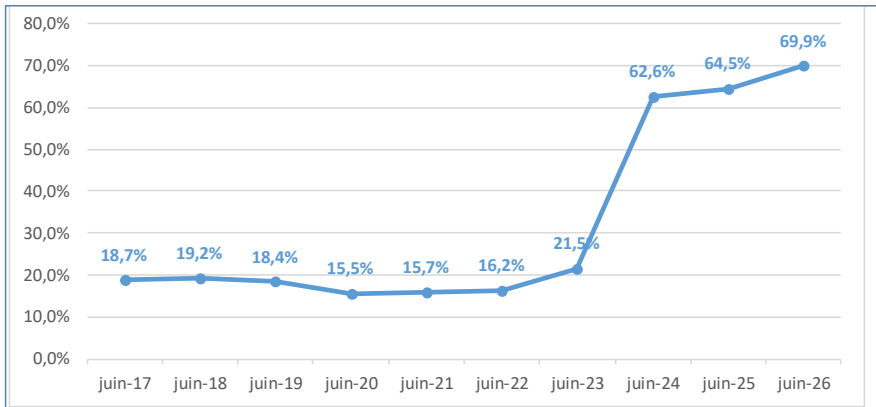
Le cadre juridique de leur recrutement et de leur emploi sera analysé plus avant dans ce rapport. À ce stade, il s’agira surtout d’analyser les conséquences de l’absence d’un véritable statut sur les conditions d’exercice des AESH.

Depuis 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, l’accès des AESH au CDI a été facilité : ils peuvent désormais y accéder au bout de trois ans, contre six ans auparavant. De nombreux agents en ont profité : alors que le nombre d’AESH en CDI stagnait, cette modalité d’emploi est pour ainsi dire devenue la règle à partir de la rentrée 2023.

(1) Depp, Les conditions d’exercice des accompagnantes et accompagnants d’élèves en situation de handicap, mars 2026.

(2) Ibid.

**ÉVOLUTION DE LA PART DES AESH EMPLOYÉS EN CDI
(2017-2026)**



Source : Dgesco, réponses au questionnaire de la rapporteure.

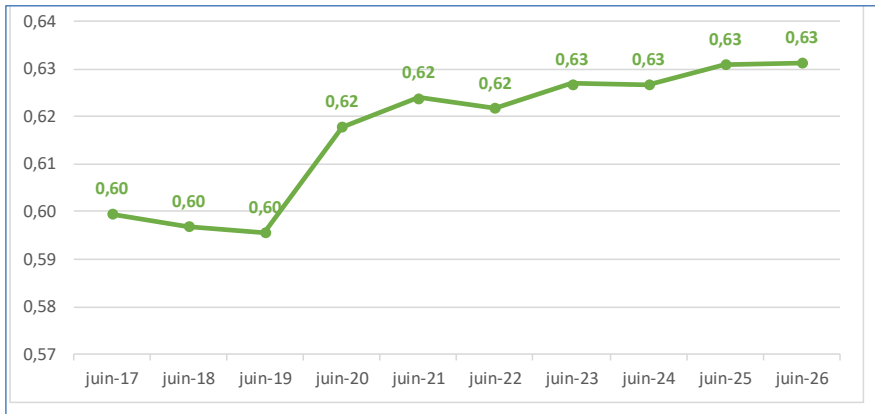
Comme la Dgesco l'a indiqué à la rapporteure, **à la fin du mois de septembre 2026, la proportion de CDI s'établissait même à 72 %.**

Cette évolution mérite d'être soulignée. Toutefois, elle n'a rien changé au temps de travail et à la rémunération des AESH. En 2024, **près 98 % des AESH exerçaient à temps incomplet**. Dans une grande majorité des cas, cette situation est subie. D'une année à l'autre, le constat est identique : la proportion n'évolue pas ⁽¹⁾. Il convient d'ailleurs de rappeler que, contrairement à un temps partiel, un service incomplet ne résulte pas d'un choix de l'agent : il s'agit d'une caractéristique du travail qui lui est proposé.

En outre, **la quotité de travail apparaît très faible : 62 % d'un temps plein** en moyenne sur les dix dernières années. Là non plus, la situation n'évolue pas favorablement dans le temps, comme le montre le diagramme ci-après.

(1) Ibid.

**ÉVOLUTION DE LA QUOTITÉ MOYENNE DES AESH
(2017-2026)**



Source : Dgesco, réponses au questionnaire de la rapporteure.

Dès lors que le temps plein théorique d'un AESH est calculé sur la base de **1 607 heures annuelles**, conformément à l'article L. 611-1 du code de la fonction publique, il en découle des rémunérations extrêmement basses : **1 030 euros mensuels net en moyenne** ⁽¹⁾, soit un montant inférieur au seuil de pauvreté, en dépit des revalorisations intervenues récemment (voir *infra*).

La rémunération des AESH est déterminée en fonction d'une grille indiciaire, ce qui en soi est une garantie – dont tous les contractuels de la fonction publique ne bénéficient pas, d'ailleurs. Cela dit, la manière dont cette grille est construite ne garantit pas une progression salariale acceptable. En outre, les revalorisations successives des échelons les plus faibles, dont l'objectif était de tenir compte de l'évolution du smic, ont progressivement conduit à « écraser » la base de la grille, et à affaiblir la progression de salaire au cours des premières années d'exercice, ce qui est profondément démotivant pour les agents ayant plusieurs années d'expérience. Comme le relevait récemment une mission commune de l'Inspection générale des affaires sociales (Igas) et l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGESR), « 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 673 ; 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

(1) Depp, Les conditions d'exercice des accompagnantes et accompagnants d'élèves en situation de handicap, mars 2026.

indemnitaires plus favorables ». Il en résulte ce que la mission a elle-même caractérisé comme « *une précarité salariale persistante* » ⁽¹⁾.

Une autre source de mal-être pour les AESH tient aux **lacunes de la formation** qui leur est dispensée avant leur prise de poste. De fait, la formation des AESH apparaît largement **insuffisante et inadaptée**. Depuis 2018, les conditions de qualification requises pour exercer la profession d'AESH ont été revues à la baisse en raison des difficultés de recrutement, elles-mêmes liées à l'absence de statut, aux faibles rémunérations et à la pénibilité du métier. Jusqu'alors, les postulants devaient être titulaires d'un diplôme professionnel dans le domaine de l'aide à la personne ou, à défaut, pouvoir justifier d'une expérience professionnelle de deux années dans le domaine de l'aide à l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap ou de l'accompagnement des étudiants en situation de handicap. Désormais, un titre ou diplôme de niveau baccalauréat ou une expérience de neuf mois dans l'accompagnement des personnes, des élèves ou des étudiants en situation de handicap suffit pour être recruté. En outre, seules les personnes non titulaires d'un diplôme professionnel dans le domaine de l'aide à la personne doivent suivre une formation d'adaptation à l'emploi, d'une durée minimale de soixante heures ⁽²⁾. Théoriquement, les AESH ont également accès à des modules de formation continue tendant au développement professionnel des agents ⁽³⁾.

Toutefois, pour l'adaptation à la prise de poste comme pour l'accès à la formation continue, de grandes disparités existent entre les rectorats. Selon les informations recueillies par la rapporteure, la formation de soixante heures n'est dispensée qu'après la prise de fonctions, quand elle l'est. Qui plus est, en tout état de cause, les soixante heures d'adaptation ne suffisent pas pour appréhender l'ensemble des enjeux et des gestes techniques liés au métier. En outre, cette formation n'est pas inscrite au répertoire national des certifications professionnelles et il n'existe aucun socle de compétences unifié. Le collectif AESH en action, entendu par la rapporteure, considère que cette formation s'apparente parfois davantage à une simple information...

La Défenseure des droits indique ainsi avoir été alertée « *de la situation de plusieurs AESH qui n'auraient reçu aucune formation, ni avant leur prise de fonction ni au cours du premier trimestre de l'année scolaire, contrairement à ce qui était spécifié dans leur contrat [...] laissant ces personnels se former eux-mêmes sur le terrain auprès des enfants et par leurs propres moyens. À cela s'ajoute qu'aucune indication ne leur est donnée ni sur l'étendue de leurs missions, ni sur leur rôle auprès de l'enfant, des équipes enseignantes et des parents* ». Elle précise, en outre, que « *parmi les AESH qui auraient reçu une formation, beaucoup l'estiment insuffisante et inadaptée eu égard à l'étendue de leurs missions* » et

(1) IGESR, *Igas, Rôle et missions des AESH dans l'école inclusive, aujourd'hui et demain*, janvier 2026.

(2) Celle-ci est prévue par le décret n° 2018-666 du 27 juillet 2018 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.

(3) Circulaire n° 2019-090 du 5 juin 2019 relative au cadre de gestion des personnels exerçant des missions d'accompagnement d'élèves en situation de handicap.

indique que « *ces situations sont particulièrement préjudiciables, aussi bien pour les nouvelles AESH que pour les enfants, et contraires au droit, pour chaque élève en situation de handicap, de bénéficier d'une scolarité adaptée* »⁽¹⁾. S'agissant de la formation continue, les AESH seraient, le plus souvent, simplement invités à se connecter sur les sites de l'éducation nationale (Magistère, Canopé, Éduscol), lorsque les élèves accompagnés sont absents. Comme le souligne la Défenseure des droits, « *la formation participe à la professionnalisation de la fonction, afin de la rendre davantage attractive* ».

L'ensemble de ces éléments fragilisent les AESH. Dans ces conditions, il n'est pas surprenant que nombre de ces professionnels peinent à s'intégrer pleinement à la communauté éducative, en particulier à l'équipe pédagogique. Cela est d'autant plus vrai que, comme la rapporteure l'a souligné, les autres catégories de personnel sont très mal formées aux enjeux de l'inclusion scolaire. Alors qu'ils sont reconnus par la loi du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance comme appartenant pleinement à la communauté éducative⁽²⁾, les auditions conduites par la rapporteure ont confirmé un constat établi de longue date, à savoir que les AESH n'ont pas le sentiment, la plupart du temps, d'être des membres à part entière de l'équipe pédagogique. Cela s'explique par le peu de moyens mis à leur disposition, le temps insuffisant passé au sein d'un même établissement, mais aussi, dans certains cas, par un manque de considération lié à leur absence de statut. Beaucoup estiment, de même, que la concertation entre les acteurs de la communauté éducative, leur coordination, pourtant indispensable au bon accompagnement de l'enfant, laissent à désirer, quand les AESH ne sont pas purement et simplement écartés. Certaines des personnes entendues par la rapporteure ont ainsi fait état de l'interdiction faite aux AESH de s'entretenir avec les parents.

La Défenseure des droits, dans son rapport précité, indique avoir « *constaté les difficultés rencontrées par les AESH pour trouver leur place au sein des équipes pédagogiques, en raison le plus souvent d'une méconnaissance de leur rôle par celles-ci, de l'absence de préparation de ces équipes à accueillir dans leur classe des AESH et de difficultés à articuler leurs interventions sur le terrain [...]. En pratique, il semblerait qu'en raison, notamment, du manque d'AESH, de leur emploi du temps réduit et de l'intervention sur plusieurs établissements, il ne leur est pas permis de participer systématiquement aux équipes de suivi de scolarisation pour co-construire l'accompagnement des enfants* »⁽³⁾. Elle souligne que « *la précarité*

(1) Défenseure des droits, L'accompagnement humain des élèves en situation de handicap, août 2022 : https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/2023-07/ddd_rapport_accompagnement-eleves-handicap_2022_20220825.pdf.

(2) Parallèlement, la circulaire n° 2019-088 du 5 juin 2019 relative à l'école inclusive prévoit un entretien avec la famille et les enseignants de l'élève en début d'année scolaire de même qu'un accueil personnalisé de l'AESH lors de son affectation par le directeur d'école ou le chef d'établissement. La circulaire précise que les documents de suivi (livret de parcours inclusif, projet pédagogique de la classe, projet d'école et d'établissement) sont mis à la disposition de chaque AESH, de même que des outils doivent leur être attribués, telle qu'une adresse de courrier électronique.

(3) Défenseure des droits, L'accompagnement humain des élèves en situation de handicap, août 2022 : https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/2023-07/ddd_rapport_accompagnement-eleves-handicap_2022_20220825.pdf.

de la fonction d'AESH peut parfois s'accompagner d'un fort sentiment de manque de reconnaissance. De fait, des AESH disent se sentir isolés, tant vis-à-vis des autres acteurs de la communauté éducative (notamment les enseignants) que de leurs pairs ». Elle en conclut que « l'absence d'intégration de la fonction d'AESH dans la fonction publique contribue à un sentiment de marginalisation » alors même qu'il est « pourtant essentiel que ces professionnels puissent être pleinement intégrés aux équipes éducatives, d'une part pour valoriser leur rôle auprès de l'enfant, d'autre part pour favoriser la coopération autour des besoins de l'enfant ».

Les nombreux facteurs de pénibilité liés au métier, précédemment mentionnés, ne sont pas suffisamment pris en compte : activité menée sur plusieurs sites, pénibilité inhérente à la situation des élèves qu'elles accompagnent ; troubles musculosquelettiques, etc.

La création des **pôles inclusifs d'accompagnement localisés (Pial)** a contribué à une dégradation des conditions de travail des AESH comme de la prise en charge des élèves en situation de handicap. Expérimentés dans plusieurs académies à partir de la rentrée scolaire 2018, ils avaient vocation à coordonner les moyens d'accompagnement humain au sein des écoles et établissements scolaires de l'enseignement public et de l'enseignement privé sous contrat et de constituer des pôles ressources à destination de la communauté éducative. Sans attendre le bilan complet de cette expérimentation, la loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance a généralisé le dispositif à la rentrée 2021. La Défenseure des droits a déploré « *que l'expérimentation du dispositif n'ait pas débouché sur une évaluation de celui-ci avant sa généralisation. Les contours des Pial restent dès lors extrêmement flous en pratique, ce qui conduit à un fonctionnement très disparate en fonction des territoires, sans qu'une coordination appropriée n'ait été pensée* ». Certaines AESH évoquent ainsi une quasi-anarchie. En outre, relève la Défenseure des droits, la gestion des Pial « *interroge sur la prise en compte des besoins des enfants* ». Les Pial, de fait, s'assimilent davantage à une modalité d'administration de la pénurie d'AESH qu'à une véritable tentative de prendre en compte au mieux les besoins des enfants et de ceux qui les accompagnent. Ils ont accru le sentiment des AESH d'être des pions, susceptibles d'être déplacés du jour au lendemain. Les témoignages des AESH sont éloquents : « *Avant au moins on avait une notification avec le nom de l'élève, ses heures. Maintenant on nous dit : "Tu vas là, tu vas là"... et on ne sait même pas pourquoi.* » ⁽¹⁾

Enfin, **certaines évolutions en cours risquent d'aggraver la situation des AESH**. Ainsi, le virage vers l'accessibilité est porteur de certains dangers, comme le laisse craindre le dossier de presse de la CNH, qui précise que la place des AESH sera « *repensée dans le cadre d'une politique globale d'accessibilité dans les perspectives d'évolution professionnelle telle que travaillée actuellement par le ministère de l'éducation nationale* » ⁽²⁾. Si des AESH enfin dotés d'un statut ont vocation à devenir des professionnels de l'accessibilité scolaire, dans toutes ses

(1) Frédéric Grimaud, AESH, un vrai métier, Éditions Syllepse, 2025.

(2) <https://handicap.gouv.fr/sites/handicap/files/2026-09/Dossier-presse-CNH-2026.pdf>.

dimensions, il importe de veiller à ne pas les transformer en simples agents d'accessibilité, et encore moins à leur demander de prendre en charge l'ensemble des élèves à besoins particuliers, projet qui est au fondement de la tentation que l'on observe de fusionner leurs fonctions avec celles des assistants d'éducation (AED) pour en faire des assistants de réussite éducative (ARE).

Il en va de même, bien entendu, pour **les pôles d'appui à la scolarité (PAS)**, dont le déploiement a commencé à la rentrée 2024, à titre expérimental (voir *infra*). Sous couvert de proposer une réponse de première intention aux élèves rencontrant des difficultés dans leur apprentissage ou leur parcours scolaire, qu'ils soient ou non en situation de handicap, ils risquent d'être utilisés pour contourner la MDPH et, ce faisant, fermer aux parents toute possibilité de recours. En outre, ils participent de la volonté de détourner les AESH de ce qui constitue le cœur même de leurs missions, alors même que ces derniers ne sont pas en nombre suffisant pour y faire face. Certaines des recommandations du rapport sénatorial précité vont dans le même sens. Le rapporteur Olivier Paccaud préconise ainsi de « *laisser l'éducation nationale décider du nombre d'heures nécessaires en termes d'aide humaine* », d'instaurer une codécision entre les ministères de la santé et de l'éducation nationale pour orienter un élève vers le médico-social, ou encore de « *laisser aux pôles d'appui à la scolarité la responsabilité de prescrire du matériel pédagogique adapté* »⁽¹⁾. La rapporteure met en garde contre ces évolutions qui nuiraient gravement à la qualité de la prise en charge des élèves en situation de handicap.

III. LA NÉCESSITÉ DE CRÉER UN VÉRITABLE STATUT POUR LES AESH

Pour remédier à la précarité organisée dans laquelle les AESH ont été trop longtemps maintenus, et que les évolutions mentionnées précédemment risquent d'aggraver, il apparaît essentiel de les doter d'un véritable statut en les intégrant dans la fonction publique. Tel est l'objet de la présente proposition de loi.

Le texte vise à créer un corps de fonctionnaires de catégorie B pour les recrutements futurs ; s'assurer que ce nouveau statut ne s'accompagnera pas d'une dégradation des conditions d'exercice pour les professionnels concernés en prévoyant un recrutement par des concours organisés au niveau académique et en instaurant une dérogation à la durée de travail légale fixée pour les agents de l'État ; nommer en qualité de fonctionnaires stagiaires les AESH exerçant à la rentrée 2026 dans les établissements d'enseignement publics ou privés sous contrat du premier et du second degré ; enfin, prévoir une formation en alternance ainsi que la mise en place d'un tutorat pour ces fonctionnaires stagiaires.

(1) Olivier Paccaud, *Rapport d'information fait au nom de la commission des finances sur l'école inclusive*, Sénat, n° 647 (2025-2026), 20 mai 2026.

Il convient de rappeler que **l'extension de l'accès au CDI**, voire sa généralisation pour les AESH, **ne suffirait pas à résorber la précarité**. Tout au contraire, elle ne ferait que souligner davantage le paradoxe qu'il y a à faire exercer par des agents non titulaires des fonctions correspondant à des missions pérennes au sein de l'administration, en contradiction avec le droit de la fonction publique.

En outre, des AESH fonctionnaires de catégorie B bénéficieront d'un véritable déroulement de carrière, avec la progression des rémunérations qui y sera associée. Ils acquerront des droits plus larges : pérennité de leur emploi, possibilité de mobilité interne, participation aux instances paritaires, etc.

Une formation initiale robuste, dispensée dans le cadre de la préparation du concours d'accès au corps nouvellement créé, achèvera la professionnalisation du métier. À cet égard, la rapporteure appelle de ses vœux l'instauration de modules de formation communs aux futurs enseignants et aux futurs AESH, de manière à créer une culture professionnelle partagée. Le suivi d'une formation continue en cours de carrière, qui pourrait inclure des formations communes aux différents acteurs de l'éducation, contribuerait-elle aussi à la revalorisation du métier d'AESH. De manière générale, la définition d'un véritable statut au sein de la fonction publique devrait permettre de changer le regard de l'équipe pédagogique sur ces professionnels.

Enfin, il appartiendra au pouvoir réglementaire de déterminer les modalités de reclassement des anciens contractuels dans le corps nouvellement créé, en tenant compte de leur ancienneté. La rapporteure souligne qu'il serait profondément injuste d'intégrer au premier échelon indiciaire du corps des AESH des personnes ayant exercé en tant que contractuels pendant plusieurs années.

COMMENTAIRE DES ARTICLES

Article 1^{er}

Création d'un corps de fonctionnaires de catégorie B pour les accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) et nomination en qualité de fonctionnaires stagiaires des AESH en poste à la rentrée 2026

Adopté par la commission avec modifications

Le présent article vise à modifier les dispositions du code de l'éducation relatives à l'embauche et à la formation des accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH). Il a pour objet d'instaurer un véritable statut pour cette catégorie de personnel en créant un corps de fonctionnaires de catégorie B.

Leur recrutement aura lieu dans le cadre de concours organisés au niveau de chaque académie et les lauréats seront affectés dans l'un des départements de l'académie, à l'image des modalités prévues pour les professeurs des écoles.

L'article instaure une dérogation en matière de durée légale du travail pour tenir compte des spécificités des conditions d'exercice des AESH.

Il prévoit, enfin, la nomination en qualité de fonctionnaires stagiaires des agents non titulaires exerçant au 1^{er} septembre 2026 dans des établissements d'enseignement publics ou privés sous contrat d'association et institue une formation pour ces fonctionnaires stagiaires, en alternance, ainsi que la mise en place d'un tutorat.

La commission a procédé à des modifications de nature purement rédactionnelle et légistique.

I. L'ÉTAT DU DROIT

À l'heure actuelle, les quelque 141 000 accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) en poste à la rentrée 2026 ⁽¹⁾ sont **des personnels contractuels de l'éducation nationale**, régis par l'**article L. 917-1 du code de l'éducation** ainsi que par des dispositions réglementaires, en particulier 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. Ils relèvent également de certaines dispositions du **code général de la fonction publique** ainsi que du décret n° 86-83 du 17 janvier 1986 relatif aux dispositions générales applicables aux agents contractuels de l'État.

(1) Réponses écrites adressées par la direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco) et la direction générale des ressources humaines (DGRH) du ministère de l'éducation nationale au questionnaire de la rapporteure ; ils étaient 142 545 à la fin de l'année scolaire 2025-2026.

A. LES AESH CONTRIBUENT À GARANTIR L'EFFECTIVITÉ DU DROIT À L'ÉDUCATION AU PROFIT DES ÉLÈVES EN SITUATION DE HANDICAP

En application de l'article L. 111-1 du code de l'éducation, il appartient au **service public de l'éducation** de veiller « *à la scolarisation inclusive de tous les enfants, sans aucune distinction* ». Est ainsi consacrée l'approche selon laquelle, quels que soient les besoins particuliers de l'élève, **c'est à l'école de s'assurer que l'environnement est adapté à la scolarité de celui-ci**. Toujours aux termes du code de l'éducation, en son article L. 351-1, « *dans tous les cas et lorsque leurs besoins le justifient, les élèves bénéficient des aides et accompagnements complémentaires nécessaires* », et ce, dès l'âge de 3 ans depuis les modifications apportées à l'article L. 131-1 dudit code, par la loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance. Il résulte de la combinaison de ce droit et de cette obligation légale une **exigence de moyens pesant sur l'État** : l'article L. 112-1 du même code dispose ainsi que « *dans ses domaines de compétence, l'État met en place des moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire des enfants* » en situation de handicap.

L'article L. 351-3 du code de l'éducation définit les conditions dans lesquelles un élève peut bénéficier d'un accompagnement en milieu scolaire de la part d'un ou de plusieurs professionnels spécialisés. Aux termes de l'article L. 146-9 du code de l'action sociale et des familles, la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH), rattachée à la maison départementale des personnes handicapées (MDPH), est chargée de prendre « *les décisions relatives à l'ensemble des droits [d'une] personne, notamment en matière d'attribution de prestations et d'orientation* ». Ces décisions sont prises sur la base de l'avis d'une équipe pluridisciplinaire qui évalue « *les besoins de compensation de la personne handicapée et son incapacité permanente sur la base de son projet de vie [...] et propose un plan personnalisé de compensation du handicap* » (article L. 146-8 du même code).

Le code de l'éducation prévoit **trois cas distincts** pour l'accompagnement d'un élève en situation de handicap :

– lorsque la CDAPH constate que la scolarisation d'un élève requiert **une aide individuelle**, dont elle détermine la quotité horaire, cette aide est soit apportée par un AESH soit confiée à « *une association ou un groupement d'associations ayant conclu une convention avec l'État* » ⁽¹⁾ ;

– lorsque la CDAPH décide d'**une aide mutualisée**, cette fonction est nécessairement confiée à un AESH ⁽²⁾ ;

(1) Article L. 351-3 du code de l'éducation. Par ailleurs, en application de l'article D. 351-16-4 du même code, l'aide individuelle est attribuée à un élève nécessitant « une attention soutenue et continue, sans que la personne puisse concomitamment apporter son aide à un autre élève handicapé ».

(2) Article L. 351-3 du code de l'éducation. L'article D. 351-16-2 du même code précise alors que cette aide est attribuée lorsqu'un accompagnement soutenu et continu n'est pas requis.

– lorsque la CDAPH se prononce en faveur de la scolarisation « *au sein de dispositifs adaptés* », en particulier **des unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis)** ⁽¹⁾, les AESH qui y sont affectés peuvent être amenés à apporter leur concours à l'ensemble des élèves de l'unité.

B. L'ÉVOLUTION DES DISPOSITIONS RÉGISSANT LES FONCTIONS D'AESH, OU L'INSTITUTIONNALISATION PROGRESSIVE DE LA PRÉCARITÉ EN DÉPIT D'AMÉLIORATIONS PONCTUELLES

1. AESH, une fonction encore récente

Jusqu'à la création de la fonction d'AESH par l'introduction dans le code de l'éducation de l'article L. 917-1, résultant de l'article 124 de la loi n° 2013-1278 du 29 décembre 2013 de finances pour 2014, les assistants d'éducation (AED) ou assistants d'éducation auxiliaires de vie scolaire (AVS) ⁽²⁾ assuraient l'accompagnement des élèves en situation de handicap.

Avant même la création de la fonction d'AESH, le besoin de spécialisation de cet accompagnement s'était imposé : dès la loi n° 2003-400 du 30 avril 2003 relative aux assistants d'éducation ⁽³⁾, était ainsi prévu un recrutement d'AED spécialement aux fins d'accompagner ces élèves, avec la mise en place de contrats présentant une durée spécifique, en l'occurrence trois ans, renouvelables dans la limite d'une période totale d'engagement de six ans.

À l'été 2013, un groupe de travail présidé par Mme Pénélope Komitès, alors présidente de la MDPH de Paris, avait conclu à la nécessité de professionnaliser la fonction d'accompagnant. À la suite de cette mission, des mesures visant à offrir aux AVS une véritable perspective professionnelle avaient été annoncées, parmi lesquelles figurait l'accès au CDI, inscrit dans la loi de finances pour 2014 précitée, ainsi que la création de la fonction d'AESH.

2. La définition législative et réglementaire des missions

Aux termes du premier alinéa de l'article L. 917-1 du code précité, les AESH sont recrutés pour « *exercer des fonctions d'aide à l'inclusion scolaire* » des élèves en situation de handicap dans les établissements du premier et du second degré, publics et privés sous contrat. Un accompagnement au cours des activités périscolaires et des temps de restauration peut être également recommandé par la CDAPH.

(1) Article L. 351-1 du code de l'éducation et circulaire n° 2015-129 du 21-8-2015.

(2) La circulaire n° 2003-093 du 11 juin 2003 relative à la scolarisation des enfants et adolescents présentant un handicap ou un trouble de santé invalidant utilisait la dénomination « *auxiliaire de vie scolaire* » (AVS), sans que celle-ci figure dans une disposition législative ou réglementaire.

(3) Loi ayant créé les articles L. 351-3, L. 916-1 et L. 916-2 du code de l'éducation.

Le deuxième alinéa du même article précise que des AESH peuvent également être recrutés pour assister des étudiants fréquentant un établissement d'enseignement supérieur. L'attribution d'une aide à un étudiant est subordonnée à la même procédure, à savoir une décision de la CDAPH.

Sur ce fondement, **les missions des AESH** ont été définies par la **circulaire n° 2017-084 du 3 mai 2017**, que l'on peut classer en trois catégories :

– l'accompagnement dans les actes de la vie quotidienne, dans une logique d'aide à l'élève en vue du développement de son autonomie (sécurité, installation, déplacement, alimentation, hygiène, etc.) ;

– l'accompagnement dans l'accès aux activités d'apprentissage, relevant d'une logique pédagogique ;

– 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.

Au sein des Ulis, les AESH exercent également des missions d'aide à l'ensemble des élèves du dispositif. Dans les classes ordinaires, ils contribuent de fait à développer l'esprit d'inclusion chez les autres élèves.

Enfin, les 1 000 AESH référents apportent de l'aide et un appui méthodologique aux AESH de leur secteur géographique.

3. Le recrutement des AESH

Plusieurs personnes morales disposent de la faculté de recruter des AESH : l'État – à travers ses services déconcentrés – en ce qui concerne le premier degré, et les établissements d'enseignement publics et privés sous contrat d'association, en ce qui concerne le second degré. Pour ces établissements, le recrutement d'AESH est conditionné à l'accord du directeur académique des services de l'éducation nationale (DASEN). Ainsi, même lorsqu'ils interviennent dans les établissements d'enseignement privés sous contrat, les AESH sont des agents contractuels de l'État ⁽¹⁾.

De plus, le quatrième alinéa de l'article L. 917-1 précité, dans sa rédaction issue de l'article 25 de la loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, prévoyait que l'autorité de l'État compétente en matière d'éducation et les collectivités territoriales pouvaient s'associer par voie de convention afin de recruter conjointement les AESH pour la prise en charge du temps périscolaire et de la pause méridienne. La loi n° 2024-475 du 27 mai 2024 a modifié ces dispositions : depuis la rentrée 2024, les AESH sont rémunérés par l'État durant le temps de pause méridienne. La mise à disposition d'AESH auprès de collectivités territoriales par l'éducation nationale reste possible pour permettre la participation aux activités périscolaires.

(1) Voir notamment la réponse du ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse adressée le 4 décembre 2018 à la question écrite n° 10515 de M. Olivier Damaisin (Assemblée nationale, XV^e législature) : <https://questions.assemblee-nationale.fr/q15/15-10515QE.htm>.

4. Durée des contrats et conditions de rémunération

La loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance a introduit une nouvelle disposition au sixième alinéa de l'article L. 917-1, selon laquelle **les AESH «sont recrutés par contrat d'une durée de trois ans, renouvelable une fois»**. Au terme de six ans d'exercice en qualité d'AESH, le nouveau contrat est conclu pour une durée indéterminée. 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 a précisé, en complétant le même alinéa, que **la signature d'un CDI peut être proposée aux AESH au terme de trois années d'exercice**. Désormais, selon les données communiquées à la rapporteure par la Dgesco et la DGRH du ministère de l'éducation nationale, **72 % des AESH exercent en CDI**.

Le temps plein théorique d'un AESH est calculé sur la base de **1 607 heures annuelles**, conformément à l'article L. 611-1, alinéa 2, du code de la fonction publique. Or, en pratique, **98 % des AESH exercent à temps incomplet** ⁽¹⁾, la quotité sur les dix dernières années s'établissant à 62 % d'un temps plein ⁽²⁾. En moyenne, les AESH déclarent travailler **25,5 heures par semaine** ⁽³⁾, et les contrats sont en général établis sur la base de 24 heures hebdomadaires. Le temps de service des AESH est calculé sur une période de 41 à 45 semaines ⁽⁴⁾, alors que l'année scolaire s'étend sur 36 semaines, ce qui permet de prendre en compte certaines tâches connexes (préparation, concertation avec l'équipe pédagogique, etc.).

Il résulte de cette situation **un niveau de rémunération largement insuffisant**, malgré plusieurs mesures de revalorisation indiciaire et la création d'indemnités spécifiques.

La grille indiciaire des AESH a été révisée en 2023, avec l'attribution de 11 points supplémentaires aux échelons 1 et 2, 9 points à l'échelon 3 et 5 points aux autres échelons. Il convient toutefois de rappeler, à cet égard, que la plupart des AESH, compte tenu de la rotation rapide de leurs effectifs, restent cantonnés aux premiers échelons de la grille indiciaire : au 26 septembre 2026, 95 % des AESH en CDD étaient au premier échelon (sur onze). Celles – car il s'agit quasi-exclusivement très majoritairement de femmes – ayant signé un CDI étaient pour 31 % au deuxième échelon, 29 % au troisième et 26 % au quatrième ⁽⁵⁾.

(1) Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp), Les conditions d'exercice des accompagnantes et accompagnants d'élèves en situation de handicap, mars 2026.

(2) Réponses écrites adressées par la Dgesco et la DGRH du ministère de l'éducation nationale au questionnaire de la rapporteure.

(3) Depp, Les conditions d'exercice des accompagnantes et accompagnants d'élèves en situation de handicap, mars 2026.

(4) Réponses écrites adressées par la Dgesco et la DGRH du ministère de l'éducation nationale au questionnaire de la rapporteure.

(5) Réponses écrites adressées par la Dgesco et la DGRH du ministère de l'éducation nationale au questionnaire de la rapporteure.

Depuis le 1^{er} janvier 2023, les AESH exerçant dans les réseaux d'éducation prioritaire (REP) perçoivent les mêmes indemnités que les autres personnels de l'éducation nationale : 1 106 euros bruts annuels pour ceux en poste dans une école ou un établissement relevant d'un REP, 3 263 euros (pour la part fixe) et un complément de 448 euros au maximum (pour la part modulable) pour ceux exerçant dans une école ou un établissement relevant d'un réseau d'éducation prioritaire renforcé (REP+).

Le 1^{er} septembre 2023, une indemnité de fonction a été instaurée, versée mensuellement à tous les AESH sur la base de 1 529 euros bruts annuels pour un temps plein.

En outre, l'indemnité versée aux AESH référents, qui apportent un appui méthodologique et un soutien spécifique aux AESH nouvellement nommés, a été majorée de 10 %.

Au total, entre 2017 et 2025, la rémunération nette mensuelle d'un AESH a progressé en moyenne de 41 %, soit 287 euros nets par mois. **En dépit de ces efforts, la rémunération mensuelle d'un AESH reste de 1 030 euros net en moyenne** ⁽¹⁾.

5. Une formation insuffisante

La **formation des AESH**, quant à elle, est largement considérée comme défailante (voir *supra*).

Selon les termes du décret n° 2014-724 du 27 juin 2014 précité, les AESH « *qui ne sont pas titulaires d'un diplôme professionnel dans le domaine de l'aide à la personne suivent **une formation d'adaptation à l'emploi** d'une durée d'au moins **soixante heures** incluse dans leur temps de service effectif* » (article 8).

Toutefois, une mission commune menée récemment par l'Inspection générale des affaires sociales (Igas) et l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGESR) a relevé « *l'absence de filière diplômante reconnue* », et considéré que « *le cadre actuel se limite à une formation d'adaptation de 60 heures, sans reconnaissance au RNCP ni socle de compétences unifié* ». La conséquence en est que « *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* » ⁽²⁾.

Lors de son audition, Mme Murielle Mauguin, directrice de l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation inclusive (Insei) a confirmé que cette formation présente de nombreux défauts : elle ne répond pas aux besoins professionnels des AESH et se révèle très variable selon les territoires et les équipes.

(1) Depp, Les conditions d'exercice des accompagnantes et accompagnants d'élèves en situation de handicap, mars 2026.

(2) IGESR, Igas, Rôle et missions des AESH dans l'école inclusive, aujourd'hui et demain, janvier 2026.

6. Des professionnels qui se partagent souvent entre plusieurs établissements

Le troisième alinéa de l'article L. 917-1 dispose que **les AESH peuvent exercer leurs fonctions aussi bien dans l'établissement qui les a recrutés que dans une ou plusieurs autres structures**, pour tenir compte de la variabilité des besoins de scolarisation d'enfants en situation de handicap au sein de plusieurs établissements d'enseignement. Le même alinéa prévoit également qu'un AESH peut être affecté dans une ou plusieurs écoles primaires ou maternelles, en fonction des besoins appréciés par l'autorité administrative. Dans ce cas de figure, le ou les directeurs d'école concernés peuvent être associés à la procédure de recrutement.

En application de l'article 5 du décret du 27 juin 2014 relatif aux conditions de recrutement et d'emploi des AESH, les fonctions de ces agents et les établissements dans lesquels ils sont appelés à les exercer figurent dans le contrat qui les lie à l'autorité administrative.

En cas d'affectation au sein d'un **pôle inclusif d'accompagnement localisé (Pial)**, l'exercice des fonctions d'AESH peut en principe concerner l'ensemble des établissements appartenant à ce pôle. Les Pial, créés par l'article 25 de la loi n° 2019-791 pour une école de la confiance, *« 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 »*. Leur mise en place s'est traduite par une détérioration profonde des conditions d'exercice des AESH comme de la prise en charge des élèves en situation de handicap (voir *supra*).

Depuis le 1^{er} septembre 2024, a commencé **le déploiement des pôles d'appui à la scolarité (PAS)** ⁽¹⁾. Expérimenté d'abord dans quatre départements (Aisne, Côte-d'Or, Eure-et-Loir et Var), ce dispositif est en voie de généralisation malgré son rejet réitéré par le Parlement, en juillet 2025 puis en mai 2026 ⁽²⁾ : les PAS ont été déployés dans toutes les académies en 2025, puis dans tous les départements à la rentrée 2026, l'objectif étant de couvrir l'ensemble du territoire en 2027. Les PAS visent à *« proposer des réponses de première intention, rapides et adaptées »* pour procurer *« aide et soutien à tout élève qui rencontre une difficulté dans les apprentissages ou son parcours scolaire »* ⁽³⁾. Autrement dit, ils ne se limitent pas à la prise en charge du handicap : ils prétendent englober l'ensemble des difficultés scolaires. En outre, ils sont fondés sur une collaboration entre l'éducation nationale et le secteur médico-social. À moyens constants, ils ne sauraient être autre chose que **des instruments de gestion de la pénurie**. En outre, comme ils interviennent avant la notification, ils risquent de devenir un moyen de contourner les MDPH, l'éducation nationale étant à la fois ordonnatrice et payeuse.

(1) Circulaires MENE2416076C 3 juillet 2024 et MENE2520651C du 1^{er} septembre 2025.

(2) Dans le cadre de l'examen de la proposition de loi visant à renforcer le parcours inclusif des élèves en situation de handicap, n° 439 (XVII^e législature), Assemblée nationale : une première fois le 1^{er} juillet 2025 dans le cadre de la commission mixte paritaire, une deuxième en commission des affaires culturelles le 5 mai 2026, lorsque l'article 3 bis A a été supprimé, et une troisième le 11 mai 2026, lorsque la réintroduction de cet article a été rejetée en séance publique.

(3) Circulaire MENE2520651C du 1^{er} septembre 2025.

De nombreux acteurs de terrain craignent que les PAS ne conduisent, à terme, à une remise en cause ou à une profonde transformation de l'accompagnement assuré par les AESH, ceux-ci risquant d'être sollicités pour prendre en charge l'ensemble des élèves à besoins éducatifs particuliers. À cet égard, **la rapporteure est attachée à la distinction entre élèves en situation de handicap et élèves à besoins éducatifs particuliers** : si les premiers ont tous des besoins éducatifs particuliers, il importe de ne pas confondre les deux catégories. En outre, d'ores et déjà, les exemples se multiplient d'AESH menacés de licenciement s'ils refusent une modification de leur contrat pour intervenir dans l'ensemble des établissements couverts par le PAS.

Selon des données récentes de la Depp, 75 % des AESH déclarent n'exercer que dans un seul lieu, 15 % dans deux écoles ou établissements, 3 % dans trois, 6 % dans quatre et 1 % dans cinq ou plus ⁽¹⁾. Toutefois, une autre étude du même organisme tend à montrer que seuls 52 % des AESH exercent sur un seul site, 39 % intervenant même à la fois dans le premier et le second degré ⁽²⁾.

L'ensemble de ces constats impose, de toute évidence, une modification radicale des conditions d'embauche, de formation et de rémunération des AESH. Un groupe de travail sur l'évolution du statut des AESH a été constitué au ministère de l'éducation nationale en début d'année. Seules deux réunions ont eu lieu à ce jour, et les discussions semblent bloquées. Il appartient donc aux parlementaires de prendre leurs responsabilités et d'agir. C'est ce à quoi s'attache la présente proposition de loi.

II. LES DISPOSITIONS DE LA PROPOSITION DE LOI

L'article 1^{er} de la proposition de loi modifie l'article L. 917-1 du code de l'éducation et l'article L. 611-1 du code général de la fonction publique.

Il poursuit quatre objectifs qui consistent tous, en définitive, à sortir les AESH de la précarité qui caractérise actuellement leur situation et, ce faisant, à conforter l'inclusion des élèves en situation de handicap. Pour ce faire, le texte vise à :

- créer un corps de fonctionnaires de catégorie B pour les recrutements futurs ;

- s'assurer que ce nouveau statut ne s'accompagnera pas d'une dégradation des conditions d'exercice pour les professionnels concernés en prévoyant un recrutement au niveau académique et en instaurant une dérogation à la durée de travail légale fixée pour les agents de l'État ;

(1) Depp, Les conditions d'exercice des accompagnantes et accompagnants d'élèves en situation de handicap, mars 2026.

(2) Depp, Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2024-2025, octobre 2025.

– nommer en qualité de fonctionnaires stagiaires les AESH exerçant à la rentrée 2026 dans les établissements d'enseignement publics ou privés sous contrat du premier et du second degrés ;

– prévoir une formation en alternance ainsi que la mise en place d'un tutorat pour ces fonctionnaires stagiaires.

A. LA CRÉATION D'UN CORPS DE FONCTIONNAIRES DE CATÉGORIE B

1. Un véritable statut pour les AESH, tenant compte des spécificités du métier...

Afin de favoriser la présence pérenne d'effectifs en nombre suffisant auprès des élèves en situation de handicap, le 1^{er} du I de l'article 1^{er} (**alinéa 3**) prévoit que **les AESH sont classés dans la catégorie B de la fonction publique** prévue à l'article L. 411-2 du code général de la fonction publique, relatif à l'organisation des corps et cadres d'emplois des fonctionnaires. Cet article dispose en effet que *« les corps et cadres d'emplois sont répartis en trois catégories désignées dans l'ordre hiérarchique décroissant par les lettres A, B et C. Le statut particulier de chaque corps ou cadre d'emplois fixe son classement dans l'une de ces catégories selon son niveau de recrutement »*. Il revient ensuite au pouvoir réglementaire de déterminer chacun de ces statuts. Il en ira de même pour ce nouveau corps de la fonction publique, comme l'indique l'alinéa 3.

Du fait de cette disposition, **le recrutement des AESH se fera désormais par voie de concours**, en application de l'article L. 320-1 du code général de la fonction publique, qui dispose que *« les fonctionnaires sont recrutés par concours, sauf dérogation »*. La voie normale de recrutement des AESH sera donc celle qui prévaut lorsqu'il s'agit de pourvoir les emplois civils permanents de l'État, conformément à l'article L. 311-1 du code de la fonction publique. En outre, cette mesure permettra, de fait, l'organisation non seulement de concours externes mais aussi de concours internes.

Par ailleurs, l'article 1^{er} a pour objet de **garantir que la titularisation dans la fonction publique ne s'accompagne pas d'une affectation dans un établissement ou un territoire trop éloigné du lieu de vie de l'AESH**, comme cela est normalement possible en raison des obligations de mutation décidées par l'autorité compétente pour tenir compte des besoins du service. Il est donc prévu (**alinéa 9**) de procéder au recrutement par des concours organisés au niveau de chaque académie, et d'affecter les lauréats au sein d'un des départements de l'académie dans laquelle ils se seront présentés. Ce dispositif reprend le mécanisme retenu pour le concours de recrutement de professeur des écoles et garantit une proximité entre le lieu de résidence et le lieu d'exercice. Les modalités d'application de cette disposition seront déterminées par voie réglementaire.

Il convient de préciser que l'article 1^{er} **n'entraînerait pas l'obligation pour les AESH déjà en poste de présenter un tel concours**, dès lors que l'article L. 326-1 du code général de la fonction publique prévoit la possibilité de recruter les fonctionnaires sans concours « *lors de la constitution initiale d'un corps, cadre d'emplois ou emploi* ».

Le niveau de qualification requis d'un fonctionnaire de catégorie B – baccalauréat ou diplôme équivalent ⁽¹⁾, avec possibilité de substituer une expérience professionnelle au diplôme requis – **correspond strictement à celui qui est aujourd'hui exigé pour accéder à la profession d'AESH** : le décret du 27 juin 2014 précité précise que les AESH sont recrutés parmi les candidats titulaires d'un diplôme professionnel dans le domaine de l'aide à la personne ; justifiant d'une expérience professionnelle d'au moins neuf mois dans les domaines de l'accompagnement des personnes, élèves ou étudiants en situation de handicap ; justifiant d'un titre ou diplôme classé au moins au niveau 4 (soit le baccalauréat), ou d'une qualification reconnue au moins équivalente.

Enfin, l'article 1^{er} a pour objet de tenir compte de la spécificité du métier d'AESH en matière de temps de travail. **La durée actuelle de présence effective auprès d'un ou de plusieurs élèves accompagnés, de vingt-quatre heures par semaine** doit être considérée comme équivalant à un temps plein de trente-cinq heures, et rémunérée comme tel, pour prendre en compte des missions complémentaires indissociables de l'accompagnement réalisées en dehors des heures de présence en classe : préparation, échanges avec les familles, réunions avec les équipes pédagogiques, etc. Il est donc prévu (**alinéa 11**) d'étendre aux AESH l'article L. 611-1 du code général de la fonction publique, qui vise déjà les personnels enseignants et de recherche.

2. ...tout en les faisant entrer dans le droit commun de la fonction publique

L'article 1^{er} tire les conséquences de la création d'un corps de fonctionnaires pour les AESH en supprimant certaines des dispositions de l'article L. 917-1 qui visaient à pallier l'absence d'un véritable cadre d'emploi pour ces professionnels. C'est l'objet des **alinéas 3, 4, 7 et 10**.

Dans la mesure où les AESH seraient désormais des fonctionnaires de l'État, il n'est plus pertinent de préciser que les établissements d'enseignement peuvent recruter directement ces personnes, après accord du Dasen, comme le prévoit l'alinéa premier de l'article L. 917-1 dans sa rédaction actuelle. De la même manière, le sixième alinéa dudit article serait obsolète : il avait pour objectif d'apporter un minimum de sécurité aux AESH en prévoyant leur recrutement sur des contrats à durée déterminée de trois ans, renouvelables une fois, avec la possibilité, à l'issue de ce premier contrat, de conclure un contrat à durée indéterminée.

(1) Article 4 du décret n° 2009-1388 du 11 novembre 2009, modifié, portant dispositions statutaires communes à divers corps de fonctionnaires de la catégorie B de la fonction publique de l'État.

Enfin, l'alinéa 10 de l'article 1^{er} a pour objet de tirer les conséquences de la professionnalisation véritable du métier d'AESH permise par la création d'un statut en supprimant les dispositions du dixième alinéa de l'article 917-1 précité, lesquelles consistaient à prévoir que les services accomplis en qualité d'AED pour exercer des fonctions d'aide à l'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap sont assimilés à des services accomplis en qualité d'accompagnant des élèves en situation de handicap. Cela n'empêchera nullement d'inciter ceux des AED qui le souhaitent à entrer dans la profession d'AESH.

Pour autant, l'article 1^{er} de la proposition de loi ne fermera pas la possibilité de recourir à des agents contractuels : conformément aux dispositions de l'article L. 332-2 du code général de la fonction publique, cette voie de recrutement restera ouverte, notamment lorsque « *les besoins des services le justifient* ». Toutefois, elle sera limitée aux cas prévus par le droit commun de la fonction publique.

B. L'INTÉGRATION DES AGENTS NON TITULAIRES EN QUALITÉ DE FONCTIONNAIRES STAGIAIRES

Le 2^o de l'article 1^{er} (alinéas 5 et 6) prévoit des **dispositions spécifiques concernant les personnels déjà en poste** : les agents non titulaires exerçant dans des établissements d'enseignement publics ou privés sous contrat **seraient nommés fonctionnaires stagiaires**. Cette mesure serait assortie d'une condition : elle concernerait les personnes qui exerçaient ces fonctions au 1^{er} septembre 2026, soit à la date de la dernière rentrée scolaire.

En outre, conformément aux conditions de nationalité qui limitent l'accès à la qualité de fonctionnaire, résultant des dispositions du chapitre I^{er} du titre II du livre III du code général de la fonction publique, cette mesure d'intégration ne pourra concerner que les personnes ayant la nationalité française ou les ressortissants d'un État membre de l'Union européenne ou d'un autre État partie à l'accord sur l'Espace économique européen ⁽¹⁾.

Afin de limiter l'impact de cette obligation légale pour celles des AESH en poste qui seraient ainsi privées de l'accès à la fonction publique, l'article 1^{er} prévoit que ces personnes se verront proposer un contrat de travail à durée indéterminée prévoyant les mêmes conditions de rémunération et de temps de travail que les fonctionnaires titulaires. Tel est l'objet de la deuxième phrase de l'alinéa 6. Toutefois, il importe de souligner qu'un nombre très limité de personnes serait concerné : 0,27 % des AESH en poste à la rentrée 2026, selon les informations communiquées par le ministère à la rapporteure.

Les AESH nouvellement intégrés dans la fonction publique effectueraient **un stage d'un an**, conformément aux dispositions de l'article L. 327-1 du code général de la fonction publique, qui dispose que « *les personnes recrutées au sein de la fonction publique à la suite de l'une des procédures de recrutement [...] accomplissent une période probatoire dénommée stage* ».

(1) Articles L. 321-1 à L. 321-3 du code général de la fonction publique.

C. LA MISE EN PLACE D'UNE FORMATION EN ALTERNANCE POUR CES FONCTIONNAIRES STAGIAIRES

En outre, le 2° du I prévoit explicitement que ces fonctionnaires stagiaires bénéficieraient d'**une formation en alternance**.

La possibilité de bénéficier d'une formation pendant la période de stage est d'ores et déjà prévue par l'article L. 327-1 du code général de la fonction publique précité. Cet article prévoit en effet que la période de stage comprend « *le cas échéant, une période de formation lorsque le statut particulier du corps le prévoit* ».

Les dernières phrases du 2° de l'article 1^{er} insistent sur la nécessité pour l'État de faire bénéficier les fonctionnaires stagiaires de formations dispensées par un établissement d'enseignement supérieur, afin que ceux des AESH qui en ont besoin puissent acquérir les compétences nécessaires à l'exercice de leur métier. Il ne s'agit en aucun cas d'une mesure vexatoire visant les AESH nouvellement intégrées dans la fonction publique. Force est de constater que, jusqu'à présent, l'État a manqué à ses obligations de formation des AESH déjà en poste (voir *supra*).

En outre, cette formation sera dispensée en alternance, afin de tenir compte de la dimension très concrète des fonctions d'AESH. De la même façon, un accompagnement par un tuteur sera assuré. Pour tenir compte de la grande diversité des situations – certains des AESH concernés, en poste depuis de nombreuses années, sont déjà pleinement aptes à exercer leurs fonctions –, il est prévu que le contenu et les modalités de la formation tiendront compte du parcours antérieur des fonctionnaires stagiaires.

III. LA POSITION DE LA RAPPORTEURE

La rapporteure partage pleinement l'objectif consistant à créer un corps de fonctionnaires de catégorie B pour les AESH. Les auditions qu'elle a conduites l'ont renforcée dans la certitude qu'il importe de faire sortir au plus vite ces personnes de la précarité dans laquelle elles ont été maintenues depuis tant d'années, en dépit des quelques aménagements apportés au fil du temps. Cela passe avant tout par **l'établissement d'un véritable statut**. La totalité des syndicats de l'éducation nationale qu'elle a entendus, ainsi que deux des trois principales associations de parents d'élèves – la Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE) et l'Union nationale des associations autonomes de parents d'élèves (Unaape) –, sans oublier les associations œuvrant en faveur de l'inclusion des handicapés auditionnées, ont apporté leur soutien à la mesure.

Si, selon une expression utilisée fréquemment par le ministre de l'éducation nationale, M. Édouard Geffray, **l'école inclusive « constitue désormais un véritable service public »** ⁽¹⁾, la création d'un statut de fonctionnaires pour les AESH s'impose. En effet, **qui dit véritable service public dit agents publics, et**

(1) Sénat, compte rendu des débats, séance du 7 janvier 2026.

qui dit agents publics, dès lors qu'il s'agit d'emplois permanents à temps complet ⁽¹⁾, **dit également corps de fonctionnaires dédié**. En ce qui concerne le temps de travail, précisément, point d'achoppement important aux yeux de certaines personnes opposées à la fonctionnarisation, la rapporteure estime que cette condition est elle aussi remplie si l'on tient compte des heures de préparation, de réunion et de formation, mais aussi des temps de déplacement entre plusieurs lieux d'exercice, et si l'on prend en considération le fait que la montée en compétences des AESH s'accompagnera inévitablement d'une complexification et d'un enrichissement des missions qu'ils exercent.

Le ministre de l'éducation nationale lui-même a reconnu la légitimité du débat sur la création d'un corps de fonctionnaires. Il y a quelques mois, il **a ainsi déclaré** devant la commission des affaires culturelles et de l'éducation de l'Assemblée nationale : *« j'estime que le sens de l'histoire est qu'une partie des AESH puisse devenir fonctionnaires »* ⁽²⁾. Pourquoi ce qui vaudrait pour une partie de ces personnes ne vaudrait-il pas pour la totalité d'entre elles ? Compte tenu de la situation de précarité où se trouvent tous les AESH, établir une différence entre les uns et les autres serait non seulement incompréhensible mais insupportable. Ce serait également contre-productif, car ceux qui ne bénéficieraient pas de cette mesure seraient encore plus découragés, et le manque de perspectives de carrière pousserait un grand nombre d'entre eux à quitter ces fonctions. La rapporteure tient à le souligner avec force : **le sens de l'histoire est bel et bien que l'ensemble des AESH soit fonctionnarisé**.

Durant ces dernières années, les gouvernements successifs, sous la pression des syndicats, des associations et de nombreux parlementaires de tous bords, ont pratiqué une politique des petits pas consistant à élargir progressivement l'accès des AESH au CDI et à revoir leur régime indemnitaire. La rapporteure est convaincue que **l'on est arrivé au bout de cette logique** : malgré les revalorisations successives, la rémunération moyenne des AESH atteint tout juste les 1 030 euros mensuels net en moyenne et, désormais, 72 % d'entre eux sont en CDI (voir *supra*), ce qui n'a rien changé, au fond, à leurs conditions de vie et d'exercice. Un saut qualitatif s'impose donc.

C'est la raison pour laquelle **il convient de nommer en qualité de fonctionnaires stagiaires l'ensemble des professionnels qui étaient en poste à la rentrée 2026**. Il s'agit d'une mesure de justice, qui permettra aussi de préserver le vivier de professionnels, ce qui constitue une impérieuse nécessité compte tenu de la fréquence des départs que l'on observe jusqu'à présent, liée en grande partie aux conditions d'exercice et de rémunération indignes qui sont proposées. À cet égard, même s'il n'existe pas de statistiques fiables, le ministère de l'éducation nationale a communiqué à la rapporteure les résultats d'un suivi de cohorte, qui font apparaître clairement le nombre très important de départs au bout de quelques années d'exercice seulement : **près de 30 % des AESH qui étaient en poste en 2020 avaient quitté l'éducation nationale en 2024**. Ce constat corrobore le sentiment qui a été exprimé

(1) Article L. 3 du code général de la fonction publique.

(2) Assemblée nationale, commission des affaires culturelles et de l'éducation, réunion du 29 avril 2026 : (https://www.assemblee-nationale.fr/dyn/17/comptes-rendus/cion-cedu/117cion-cedu2526069_compte-rendu#).

par les parents d'élèves entendus par la rapporteure, à savoir l'impression que, chaque année, l'éducation nationale doit recommencer une campagne de recrutement laborieuse de professionnels qui la quitteront rapidement. La rapporteure tient à rappeler qu'à la rentrée 2026, selon les chiffres du ministère, **39 000 élèves notifiés n'avaient pas d'AESH. Il faut mettre un terme à ce gâchis humain et à cette perte de temps et d'énergie.**

Le passage par l'étape du stage inquiète certains des AESH avec lesquels la rapporteure a eu l'occasion d'échanger, mais elle correspond au droit commun de la fonction publique pour tout fonctionnaire nouvellement nommé dans un corps (voir *supra*). En outre, cette période de transition permettra d'organiser la montée en compétences de certains AESH qui en ont particulièrement besoin. Jusqu'à présent, on l'a vu, une grande hétérogénéité prévaut dans la formation dispensée aux nouveaux AESH. La formation continue est tout aussi défailante. Une telle montée en compétences est donc souhaitable pour les professionnels eux-mêmes, car elle leur permettra de s'épanouir davantage dans l'exercice de leurs fonctions, mais aussi pour les élèves et l'ensemble de l'équipe pédagogique, qui bénéficieront d'un accompagnement plus adapté aux spécificités de chaque situation.

Plus généralement, la formation qui sera dispensée aux candidats au concours d'AESH devra être conçue de manière à leur permettre de devenir **des professionnels de l'inclusion des élèves handicapés**, et ce dans toutes ses composantes : adaptation du matériel et des supports pédagogiques – sans pour autant décharger l'enseignant de ses responsabilités en la matière, bien entendu –, posture de l'ensemble de l'équipe de l'établissement vis-à-vis de ces élèves, etc. Ils ont vocation à être pleinement intégrés à l'équipe pédagogique, mais aussi, plus largement, à **devenir des leviers de transformation de l'école**. L'accès à la catégorie B de la fonction publique permettra d'opérer cet accroissement du rôle des AESH en confortant leur position et leur légitimité au sein des établissements.

À cet égard, la rapporteure tient à souligner que **l'inclusion des élèves en situation de handicap ne se résume pas à l'accompagnement humain**. Le matériel scolaire doit être adapté ; les bâtiments doivent être rendus accessibles, ce qui n'est pas encore le cas, trop souvent – et renvoie d'ailleurs, en partie, à certaines des revendications des lycéens, qui appellent à une vaste rénovation des établissements scolaires ; plus largement, le regard que porte l'ensemble des membres des équipes pédagogiques sur les élèves en situation de handicap doit évoluer. À cet égard, l'amélioration de la situation des AESH est un préalable indispensable, mais elle ne saurait suffire. Les nombreuses personnes que la rapporteure a entendues l'ont souligné, et elle partage ce constat. Une grande loi d'orientation sur l'école inclusive serait souhaitable. Il appartiendra à la prochaine majorité de la concevoir et de la mettre en œuvre.

Pour accélérer cette évolution des mentalités et des pratiques que la rapporteure appelle de ses vœux, la formation des candidats aux fonctions d'AESH et celle des futurs enseignants devra comporter **un module commun**. Une telle innovation est indispensable pour faciliter la constitution de binômes enseignant-

AESH efficaces. Comme l’a expliqué Mme Murielle Mauguin lors de son audition, lorsque ce binôme dysfonctionne, cela suscite des obstacles supplémentaires à l’apprentissage pour les élèves concernés.

Enfin, la rapporteure tient à souligner l’importance de ne pas omettre les AESH exerçant dans **l’enseignement agricole**. Selon la direction générale de l’enseignement et de la recherche (DGER) du ministère chargé de l’agriculture, à la rentrée 2023, 20 544 élèves, étudiants et apprentis en situation de handicap étaient présents dans les différents établissements de l’enseignement agricole, sur un total de 219 000 apprenants ⁽¹⁾, soit près de 9,4 %, contre 4,7 % de l’ensemble des élèves scolarisés en France dans le public et le privé sous contrat, selon la Depp ⁽²⁾. Les AESH représentent 10 % environ du personnel de ces établissements, soit une proportion comparable à celle que l’on constate dans l’éducation nationale, pour une part d’élèves en situation de handicap deux fois plus importante. Comme l’ensemble du personnel de l’enseignement agricole, les AESH relèvent du ministère de l’agriculture, de l’agroalimentaire et de la souveraineté alimentaire. En l’absence de dispositions spécifiques figurant dans le code rural et de la pêche maritime, les règles prévues par le code de l’éducation s’appliquent aux AESH de l’enseignement agricole ⁽³⁾. Il en va de même du décret du 27 juin 2014 précité. Toutefois, en ce qui concerne la création d’un corps de fonctionnaires, outre le fait qu’un décret du ministre chargé de l’agriculture serait nécessaire pour l’application, la DGER du ministère de l’agriculture, de l’agroalimentaire et de la souveraineté alimentaire, sollicitée sur ce point, considère qu’une disposition législative expresse, comparable à celle prévue dans la présente proposition de loi, devrait être prévue. En outre, compte tenu des limitations imposées par l’article 40 de la Constitution à l’initiative parlementaire, un amendement tendant à inclure l’enseignement agricole dans le champ de la présente proposition de loi serait nécessairement considéré comme irrecevable. La rapporteure le déplore. Elle s’emploiera, dans les prochains mois, à proposer un dispositif permettant de fonctionnariser également les AESH de l’enseignement agricole.

Pour l’ensemble des raisons exposées précédemment, **la rapporteure proposera à la commission d’adopter l’article 1^{er}**, moyennant plusieurs amendements de nature rédactionnelle et légistique.

IV. LES MODIFICATIONS ADOPTÉES PAR LA COMMISSION

Sur proposition de la rapporteure, la commission a apporté plusieurs modifications de nature rédactionnelle et légistique.

(1) Sur ce nombre, 4 562 ont bénéficié d’un accompagnement humain individualisé ou mutualisé, 9 693 avaient un plan d’accompagnement personnalisé (PAP), 1 925 un projet d’accueil individualisé (PAI) et 5 211 un projet personnalisé de scolarisation (PPS), selon des données communiquées par la DGER du ministère chargé de l’agriculture.

(2) Depp, Évolution de la scolarité en milieu ordinaire des élèves en situation de handicap entre 2006 et 2024, note d’information n° 25-63, novembre 2025.

(3) Conformément à l’article L. 810-1 du code rural et de la pêche maritime.

Il s'agissait, d'abord, de clarifier la rédaction de l'article 1^{er} afin de ne pas fermer entièrement la voie d'un recrutement des AESH par voie contractuelle, dans des conditions qui seront désormais celles de droit commun dans l'ensemble de la fonction publique.

Un autre amendement de la rapporteure a permis d'éviter d'inscrire dans le code de l'éducation une disposition de nature transitoire. En effet, une fois que les AESH en poste au 1^{er} septembre 2026 auront été nommés fonctionnaires stagiaires dans le corps nouvellement créé, la mesure ne trouvera plus à s'appliquer. Le 2^o du I de l'article 1^{er} est ainsi devenu un III.

Enfin, le point d'impact du II de l'article a été modifié afin de rendre opérante la modification apportée à l'article L. 611-1 du code général de la fonction publique.

*

* *

Article 2

Gage

Adopté par la commission sans modification

Le présent article a pour objet d'assurer la recevabilité financière de la proposition de loi.

Le présent article prévoit que les charges résultant pour l'État de l'application de la loi sont compensées par la création d'une taxe additionnelle à l'accise sur les tabacs ainsi que par la majoration du taux forfaitaire mentionné à l'article 200 A du code général des impôts – il s'agit du prélèvement forfaitaire unique (PFU) –, de l'impôt sur les sociétés (IS) et de l'impôt sur la fortune immobilière (IFI).

TRAVAUX DE LA COMMISSION

Au cours de sa réunion du mercredi 21 octobre 2026 au matin, la commission examine la proposition de loi visant à créer un corps de fonctionnaires de catégorie B pour les accompagnants d'élèves en situation de handicap (n° 3171) (Mme Murielle Lepvraud, rapporteure) ⁽¹⁾.

M. le président Alexandre Portier. Notre commission avait examiné un texte quasiment identique en octobre 2022, dans la perspective d'une journée réservée au groupe LFI, mais il n'avait pas pu être débattu en séance publique faute de temps.

Mme Murielle Lepvraud, rapporteure. « L'éducation est la première priorité nationale. Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants. Il contribue à l'égalité des chances et à lutter contre les inégalités sociales et territoriales en matière de réussite scolaire et éducative. Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. Il veille à la scolarisation inclusive de tous les enfants, sans aucune distinction. » Ces principes n'émanent ni d'un tract syndical ni du programme de La France insoumise : il s'agit du tout premier article du code de l'éducation.

Ce matin, nous nous penchons sur un volet de l'inclusion scolaire, à savoir la compensation du handicap par l'aide humaine notifiée par la MDPH (maison départementale des personnes handicapées), l'accessibilité globale devant faire l'objet de travaux ultérieurs. Au fil des années, les accompagnantes d'élèves en situation de handicap (AESH) se sont imposées comme l'un des piliers de l'école inclusive – j'emploierai le féminin, car 95 % d'entre eux sont des femmes. Or elles constituent l'une des catégories de personnel au service de l'État les plus précaires. Peut-on bâtir une école véritablement inclusive sur des fondations aussi fragiles ? La manière dont nous traitons les AESH est révélatrice de la considération que nous portons aux élèves en situation de handicap.

En octobre 2022, mon groupe avait déjà inscrit une proposition similaire à l'ordre du jour de sa journée réservée – je salue le travail de Nadège Abomangoli, qui en était la rapporteure. D'autres initiatives parlementaires ont suivi, tant à l'Assemblée nationale, de la part des groupes GDR et DR, qu'au Sénat, où une proposition de loi socialiste ayant le même objet a été récemment examinée, ce qui témoigne d'une préoccupation largement partagée. J'espère que cette volonté transpartisane animera nos travaux ce matin en commission et le 29 octobre dans l'hémicycle. En octobre 2022, la commission des affaires culturelles avait adopté notre texte tout en le vidant de sa substance : la majorité relative de l'époque avait préféré substituer à la fonctionnarisation une simple facilitation de l'accès au CDI au bout de trois ans au lieu de six.

(1) <https://assnat.fr/hwUTpd>

Cette orientation a été consacrée par la loi du 16 décembre 2022, dite loi Victory. Selon la direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco), 72 % des AESH exerçaient en CDI à la rentrée 2026. Mais trois ans de CDD avant d'obtenir un CDI constituent une période d'essai interminable. Malgré la révision indiciaire de 2023, qui n'a bénéficié qu'à une infime minorité, et les revalorisations du salaire et des primes, la rémunération mensuelle nette moyenne d'une AESH reste bloquée à 1 030 euros, soit en deçà du seuil de pauvreté. Les perspectives de carrière sont inexistantes. Les temps partiels imposés aux AESH pour raison de service expliquent en partie ce niveau de rémunération indigne. Le temps plein légal étant fixé, comme pour l'ensemble des agents de la fonction publique, à 1 607 heures annuelles, 98 % des AESH exercent à temps incomplet, la quotité s'établissant en moyenne à 62 % sur les dix dernières années. Dans l'immense majorité des cas, le temps partiel est subi.

Leurs conditions d'exercice sont difficiles : intégration variable au sein de l'équipe éducative et des classes, selon les établissements ; exercice sur plusieurs sites pour près de la moitié d'entre elles, parfois dans cinq établissements, voire plus, certaines alternant aussi entre le premier et le second degré ; pénibilité psychologique et physique ignorée par l'État. S'ajoute à cela un manque critique de formation de la plupart d'entre elles. Selon le décret du 27 juin 2014, qui régit leur situation, les AESH non titulaires d'un diplôme professionnel dans le domaine de l'aide à la personne doivent suivre une formation d'adaptation à l'emploi de 60 heures, qui est insuffisante, de toute évidence, pour leur permettre d'aborder l'ensemble des besoins et des problématiques qu'elles sont susceptibles de rencontrer au cours de leur carrière. Qui plus est, cette formation n'est pas inscrite au répertoire national des certifications professionnelles (RNCP) et il n'existe aucun socle de compétences unifié. Elle est donc très variable selon les territoires et les équipes. Comme l'a souligné un récent rapport de l'Igas (Inspection générale des affaires sociales) et de l'IGESR (Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche), « 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 ».

Tout semble organisé pour empêcher ce métier essentiel d'être reconnu comme tel. Comment s'étonner ensuite du turnover massif ? Selon la Dgesco, près de 30 % des AESH en poste en 2020 avaient quitté l'éducation nationale en 2024. Ce constat corrobore le sentiment de nombreux parents d'élèves et des équipes éducatives. Chaque année, l'institution doit relancer une campagne de recrutement laborieuse. Résultat : à la rentrée 2026, 39 000 élèves notifiés n'avaient pas d'AESH, sans compter ceux bénéficiant d'un accompagnement partiel. C'est un gâchis humain, alors même que le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés, en particulier en milieu ordinaire, n'a cessé de croître – ce dont nous ne pouvons que nous réjouir – pour atteindre plus de 526 000 en 2025, ce qui marque une hausse de 6 % en un an.

Comment peut-on prétendre édifier une école vraiment inclusive en maltraitant de la sorte celles qui sont censées la rendre possible au quotidien ? En définitive, tout le monde pâtit de cette situation : les AESH, maintenues dans la précarité ; les enfants peu ou mal accompagnés, dont on bafoue le droit à l'éducation ; les parents – singulièrement les mères, obligées pour certaines de renoncer au moins en partie à leur activité professionnelle ; les équipes éducatives, enfin, déstabilisées par la prise en charge défailante de ces jeunes élèves.

C'est la raison pour laquelle, sans méconnaître les progrès qui sont intervenus ces dernières années, mes collègues et moi-même persistons à penser qu'il faut changer radicalement de cadre. Un groupe de travail sur l'évolution du statut des AESH a été constitué au ministère de l'éducation nationale. Il n'a tenu que deux réunions à ce jour, et les discussions semblent bloquées. Il nous appartient donc, en tant que parlementaires, de prendre nos responsabilités et d'agir.

Les objectifs de ce texte sont simples. Il s'agit en premier lieu de créer un corps de fonctionnaires de catégorie B pour les futurs recrutements d'AESH. Nous proposons en deuxième lieu de nommer en qualité de fonctionnaires stagiaires les AESH non titulaires exerçant à la rentrée 2026 et de prévoir pour elles une formation en alternance ainsi que la mise en place d'un tutorat, tout en prenant en compte leur parcours antérieur. La proposition de loi vise, en troisième lieu, à s'assurer que ce nouveau statut ne s'accompagnera pas d'une dégradation de leurs conditions d'exercice, en prévoyant un recrutement par un concours au niveau académique et en instaurant une dérogation à la durée de travail légale fixée pour les agents de l'État, à l'image de ce qui existe pour les professeurs des écoles. Les AESH passeront 24 heures en classe avec les élèves et leur service sera complété par les tâches connexes qu'elles exercent déjà : préparation des interventions en classe, concertation avec les autres membres de l'équipe pédagogique au sein de laquelle elles sont pleinement intégrées, communication avec les parents, lien avec les équipes du secteur médico-social. Des AESH mieux formées ont vocation à devenir de véritables professionnelles de l'inclusion des élèves en situation de handicap.

Ces dernières années, les gouvernements successifs ont pratiqué une politique des petits pas, dans une perspective purement gestionnaire. Je suis convaincue que nous sommes arrivés au bout de cette logique. Les conditions de vie et d'exercice des AESH continuent de se dégrader. Un saut qualitatif s'impose donc. Le ministre de l'éducation nationale lui-même a déclaré il y a quelques mois devant notre commission : « j'estime que le sens de l'histoire est qu'une partie des AESH puissent devenir fonctionnaires ». Pourquoi ce qui vaudrait pour une partie ne serait pas valable pour la totalité d'entre elles ? Compte tenu de la situation de précarité dans laquelle se trouvent toutes les AESH, établir une discrimination entre elles serait non seulement incompréhensible, mais insupportable. Ce serait également contre-productif, car celles qui ne bénéficieraient pas de la mesure seraient encore plus découragées et le manque de perspectives de carrière pousserait un grand nombre d'entre elles à quitter leurs fonctions. Le sens de l'histoire est donc bel et bien que l'ensemble des AESH soient fonctionnarisées.

Pour toutes ces raisons, chers collègues, je vous invite à voter en faveur de cette proposition de loi, moyennant quelques amendements d'ordre rédactionnel et légistique.

M. le président Alexandre Portier. Nous en venons aux interventions des orateurs des groupes.

M. Roger Chudeau (RN). Les accompagnants d'élèves en situation de handicap assistent des centaines de milliers d'élèves dans le cadre général de la loi de 2005, qui définit l'obligation d'inclusion dans le système scolaire des élèves porteurs de handicap. Au fil des années et de la montée en charge de l'affectation d'AESH auprès d'élèves par les MDPH, cette fonction est devenue un véritable métier. Je voudrais dire ici, au nom du groupe Rassemblement national, que nous considérons que les AESH exercent un travail difficile, parfois ingrat, mais toujours admirable et digne d'être reconnu par la puissance publique.

Néanmoins, pour le dire d'emblée, nous considérons que la proposition de loi du groupe Insoumis est de nature purement démagogique et qu'elle ne répond nullement aux besoins des élèves ni à ceux de l'institution scolaire. Créer un nouveau corps de fonctionnaires est probablement la dernière chose à faire dans le contexte financier et budgétaire dans lequel nous nous débattons. Laisser croire aux AESH que leur fonctionnarisation serait, comme par magie, la solution aux innombrables difficultés que présente aujourd'hui leur emploi est pour nous une forme de manipulation cynique et moralement indigne.

La proposition du Rassemblement national, qui donnera lieu à des amendements déposés en vue de la séance publique, est la suivante. La professionnalisation de ces agents contractuels passe par la définition d'un référentiel de métier inscrit au RNCP. Les AESH doivent être recrutés soit sur titre, soit en validant un examen d'aptitude – une certification. La cédésation doit intervenir au bout d'un an d'activité sur le rapport des autorités compétentes. Les obligations de service doivent être définies de sorte à porter à 35 heures l'activité effective des AESH, durée qui inclut leur autoformation, la documentation et les séances de concertation, un peu à l'image des professeurs documentalistes. La rémunération devient donc pleine *ipso facto* et ne s'établit plus à 62 % du smic. Une véritable carrière doit être offerte aux AESH, ce qui justifie des mesures telles que la création de fonctions d'encadrement ou l'intervention de formateurs dûment rémunérés. Un cadre d'emploi doit être défini par l'employeur, c'est-à-dire par l'éducation nationale. Enfin, une formation continue obligatoire sera instituée pour ces agents contractuels.

Nous devons aux AESH – dont je répète qu'ils ont droit à toute notre estime et à toute la considération de la représentation nationale – la reconnaissance de l'importance de leur fonction d'accompagnement de la scolarité des élèves porteurs de handicap. Le groupe Rassemblement national amendera en séance le texte de la proposition de loi de sorte que cette reconnaissance ne soit pas illusoire, mais bien réelle, soutenable et opérante.

Mme Julie Delpech (EPR). Il y a ce que votre texte promet et ce qu'il prévoit : pour les AESH, l'écart est considérable. Nous sommes d'accord sur un point : les AESH méritent mieux – mieux qu'un temps partiel subi, qu'un salaire aux alentours de 1 000 euros, que des journées éclatées entre plusieurs écoles. Pour cela, nous avons agi : contrat de droit public en 2019, CDI dès trois ans en 2022, pause méridienne prise en charge par l'État en 2024, effectifs en hausse de 75 % depuis 2017. À présent, il faut aller plus loin.

Nous ne sommes pas opposés à un statut – ce chantier est d'ailleurs ouvert avec les organisations syndicales. Néanmoins, la question n'est pas de savoir si les AESH méritent un statut, mais de déterminer si le texte soumis à notre examen le leur donne. Or la réponse est non. Non, car il ne tient même pas sa promesse centrale : les 24 heures payées comme un temps plein ne figurent pas dans la loi ; le principe est simplement énoncé dans l'exposé des motifs. La mesure phare est donc absente du dispositif.

Non, parce qu'il crée une injustice en titularisant sans concours, sans diplôme et sans ancienneté les AESH actuelles, alors que celles de demain devront passer un concours de catégorie B. Rappelons que ces concours sont du niveau du baccalauréat, alors que près de la moitié des AESH ne l'ont pas.

Non, car il éloigne l'AESH de l'accompagnement des enfants : un corps académique, ce sont des agents mutables dans l'intérêt du service, et non plus en fonction des besoins réels identifiés par les notifications MDPH individuelles et locales. Non, ce texte n'est pas opérant parce qu'il désorganise l'accompagnement qu'il prétend sauver : vous voulez envoyer près de 140 000 agents en stage et en formation sans organiser leur remplacement ni garantir la présence auprès des élèves. Former les AESH est indispensable, mais qui accompagnera les enfants pendant que vous formerez celles qui les accompagnent ?

Non, parce qu'il n'est pas financé : il exige plus de 4 milliards d'euros par an, soit le quasi-doublement du budget de l'école inclusive, sans compter la rupture d'égalité avec tous les autres agents de catégorie B qui, eux, sont astreints aux 1 607 heures.

Non, enfin, parce qu'il n'est pas juridiquement abouti : rédigé d'après une version dépassée du code de l'éducation, il maintient les AESH sous le régime des contractuels au moment où il en fait des fonctionnaires. Votre article unique fait également des AESH du privé des fonctionnaires de l'État, alors même que les enseignants de ces établissements ne le sont pas. Enfin, il oublie l'enseignement agricole, que l'exposé des motifs mentionne pourtant.

En janvier, le Sénat a rejeté un texte comparable, dont la rapporteure avait corrigé les principales failles ; vous avez copié-collé sa version initiale, sans tenir compte des corrections. Les AESH ne demandent ni symbole, ni démagogie, ni affichage. Elles appellent de leurs vœux un statut solide, construit avec elles, financé et applicable. C'est ce travail que nous voulons mener, et c'est pourquoi le groupe Ensemble pour la République votera contre ce texte.

Mme Nadège Abomangoli (LFI-NFP). En 2022, avec le groupe La France insoumise, j'avais proposé la création d'un corps de fonctionnaires pour les AESH. Lors de l'examen du texte en commission, les groupes macronistes et de droite l'avaient vidé de son contenu en le réduisant à un simple passage en CDI. Quatre ans plus tard, il nous faut dresser le bilan du refus de titulariser les AESH en poste. Selon le ministère de l'éducation nationale, 98 % des AESH travaillent toujours à temps incomplet. Leur salaire net mensuel moyen s'élevait à 1 030 euros en 2023, ce qui les place sous le seuil de pauvreté. Les AESH sont à 94 % des femmes, en grande majorité racisées. Comme de nombreuses professions du soin et de l'accompagnement considérées comme féminines, leur métier est sous-rémunéré et n'est pas reconnu.

Dans l'académie de Créteil, dont fait partie mon département de la Seine-Saint-Denis, 19 % des élèves notifiés attendent un accompagnement, soit deux fois plus que la moyenne nationale. Depuis mon élection, en 2022, j'interpelle le rectorat et le ministère au sujet des difficultés rencontrées dans ma circonscription, à Aulnay-sous-Bois, à Bondy ou aux Pavillons-sous-Bois. À chaque rentrée scolaire, c'est la même chose : des AESH manquent dans presque tous les établissements. Cette année, par exemple, au collège Gérard-Philippe d'Aulnay-sous-Bois, on ne compte que quatre AESH, dont deux à temps partiel, alors qu'il en faudrait treize en accompagnement individuel et trente et un en accompagnement mutualisé.

Voilà donc le résultat du refus des macronistes de titulariser les AESH. Voilà la froide réalité derrière la prétendue école inclusive dont nous parle en permanence le gouvernement. La réalité, c'est qu'à la rentrée 2026, 39 000 élèves pour lesquels la MDPH avait notifié un accompagnement n'avaient pas d'AESH. La réalité, c'est que la loi de 2005 est restée lettre morte à cause de la casse continue des services publics, du refus de titulariser les AESH et de reconnaître véritablement leur travail pour le rendre plus attractif.

La proposition de loi vise à mettre fin à la précarité des AESH : elle crée un corps de fonctionnaires de catégorie B, nomme fonctionnaires stagiaires sans concours toutes celles qui sont en poste, garantit une année de stage avec une véritable formation – le talon d'Achille de ce métier – et fixe le temps plein sur la base du temps scolaire, comme pour les enseignants, afin que le temps de préparation et de concertation soit enfin rémunéré. Cette proposition de loi ouvre le chemin d'une école véritablement inclusive, un chemin législatif qui peut se poursuivre puisqu'il reste du temps pour que le Sénat l'examine également.

M. Sébastien Saint-Pasteur (SOC). Il est impossible d'aborder ce texte sans avoir une pensée pour les plus de 500 000 enfants en situation de handicap scolarisés dans notre pays, les 350 000 enfants qui ont un droit ouvert auprès des MDPH, ainsi que pour les 140 000 AESH, qui représentent 90 000 équivalents temps plein. L'examen de cette proposition de loi va nous conduire à parler d'une précarité massive – 94 % de femmes, 98 % de temps incomplets, 1 030 euros de salaire net – qui semble, à certains égards, assumée par le gouvernement.

Le pilotage de l'école inclusive est absolument indigne de la promesse républicaine de 2005 et de la nécessité d'en faire l'un des piliers de notre école. J'avais eu l'honneur d'être rapporteur d'une commission d'enquête dans le cadre de laquelle nous avons relevé que 50 000 enfants étaient sans solution à la rentrée 2025 – étant précisé que près de 40 000 le demeurent aujourd'hui. L'inapplication – choquante – des droits individuels sollicités par les familles suscite une forte incompréhension. Les AESH sont vus comme l'alpha et l'oméga pour tenir à bout de bras une école inclusive à bout de souffle.

Le groupe Socialistes s'est engagé depuis de nombreuses années sur ce sujet, qu'il s'agisse de la proposition de loi de Michèle Victory sur la cédésation, qui constituait un premier pas, ou de l'initiative de Marie-Pierre Monier au Sénat sur la titularisation. Évidemment, sans cette brique consolidée des AESH, nous ne parviendrons pas à honorer la promesse républicaine de 2005.

Néanmoins, je me permets de souligner l'existence de plusieurs écueils dans ce texte, qui sont en partie liés aux contraintes de la journée réservée. D'abord, on ne peut pas penser l'école inclusive en se focalisant uniquement sur les AESH : il faut également se pencher sur la formation, l'aménagement, le lien avec le secteur médico-social et l'accès aux soins. C'est une véritable révolution qu'il convient de mener. Ensuite, il faut faire preuve de beaucoup d'humilité au vu des promesses déçues. Des expressions comme « zéro sans solution » ou « réponse accompagnée pour tous », que l'on a pu lire dans les textes examinés au cours des dix dernières années, résonnent de façon très violente pour les familles dépourvues de solution. L'absence de solution pousse à la judiciarisation ; des associations comme Une École inclusive pour tous, présidée par Audrey Tatry, lancent ainsi des *class actions* face à la défaillance de l'État. Enfin, on oublie trop souvent de calculer les coûts évités : une école inclusive performante, ce sont des trajectoires de vie réussies. Il est hallucinant de toujours penser en termes de dépenses et non d'investissement.

Mme Frédérique Meunier (DR). Nous partageons le constat selon lequel l'école inclusive rencontre de nombreux problèmes, à commencer par le statut des AESH. Ceux-ci, qui sont au nombre de 140 000, permettent chaque jour à des enfants en situation de handicap d'aller à l'école comme les autres. Ils sont employés comme contractuels et subissent des conditions de travail précaires, des temps partiels et de faibles rémunérations, alors que leur mission se développe à mesure que l'école inclusive progresse.

La proposition de loi que nous examinons prévoit la création d'un corps de fonctionnaires de catégorie B et la titularisation des AESH en poste au 1^{er} septembre 2026. Elle institue une rémunération à temps plein, un service d'accompagnement de 24 heures hebdomadaires auprès des élèves sur le temps scolaire, ainsi qu'une formation initiale d'un an alternant théorie et pratique avec un tutorat. Les agents ne remplissant pas les conditions statutaires se verraient proposer un CDI.

Je tiens à rappeler que le concours de catégorie B est destiné à des personnes titulaires du baccalauréat. Or beaucoup d'AESH, souvent expérimentés, ne possèdent pas ce diplôme. Le texte en laisserait donc une partie à la porte.

En outre, en cette période d'extrême tension budgétaire, cette mesure coûterait, selon le ministère, près de 4 milliards d'euros par an, dont 2,5 milliards pour les futures retraites. Dans le contexte actuel, engager de telles sommes est difficilement envisageable, indépendamment même de notre position sur le fond.

D'autres solutions, plus rapides et moins coûteuses, permettraient de revaloriser ce métier : améliorer les perspectives de carrière dans le cadre contractuel, consolider la cédésation, renforcer la formation initiale et continue, mieux organiser le temps de service pour réduire le temps incomplet subi et fluidifier le lien entre la MDPH et l'éducation nationale.

Votre proposition de loi ne suffira malheureusement pas à faire aboutir la dynamique de l'école inclusive. Le changement de statut proposé ne créerait pas un seul accompagnant supplémentaire ; pis, elle en mettrait certains au chômage. Une fois de plus, vous faites des promesses sans vous préoccuper de leur applicabilité.

M. Steevy Gustave (EcoS). Le 5 mars 2025, face à Élisabeth Borne, je lançais l'alerte à propos de la situation de 1 600 enfants sans AESH dans l'Essonne. Je demandais qu'elles bénéficient d'un vrai statut, d'un salaire digne et de conditions de travail respectueuses. La proposition de loi soumise à notre examen propose des solutions concrètes pour remédier à cette précarité due aux temps incomplets imposés, aux journées morcelées entre plusieurs établissements et à la modicité des salaires, qui obligent parfois à chercher un deuxième emploi. Imaginez aider des enfants à avancer toute la journée, avant de rentrer chez vous en vous demandant comment payer votre loyer. Aimer son métier ne suffit pas pour en vivre. Accompagner un élève exige des compétences, une formation et du temps de préparation. Ce texte reconnaît cette exigence en créant un corps de fonctionnaires de catégorie B, une carrière et des perspectives. Il prévoit une année de stage, une formation théorique et pratique ainsi qu'un tutorat, tout en organisant l'accès à ce statut des AESH en poste et en prévoyant une garantie de CDI aux mêmes conditions de rémunération et de temps de travail pour les agents qui ne pourraient pas y accéder.

On nous opposera la question du coût. Mais se demande-t-on qui paie le prix des difficultés actuelles, entre l'AESH, qui cumule les emplois, le parent, qui doit réduire son activité, et l'enfant, dont la scolarité est fragilisée ? Lorsqu'une

AESH quitte son métier parce qu'elle ne peut plus en vivre, l'enfant perd une personne qui avait appris à le comprendre, à le rassurer et qui l'aidait à progresser ; cette confiance doit alors être reconstruite. Voilà pourquoi la stabilité des personnels compte autant. Je connais l'inquiétude des parents, ma petite sœur et mon neveu étant en situation de handicap ; je sais la place que cela représente dans le quotidien d'une famille.

Certes, il faudra recruter et soutenir les équipes, mais cette proposition de loi nous permet déjà d'avancer. Le groupe Écologiste et social votera ce texte. Les AESH ne devraient pas avoir à choisir entre accompagner nos enfants et pouvoir nourrir les leurs ; les parents ne devraient pas se battre chaque matin pour obtenir une place à l'école ; et aucun enfant ne devrait grandir avec le sentiment d'être de trop dans une classe. C'est pour eux que nous devons voter cette loi, pour que leur quotidien change enfin.

Mme Géraldine Bannier (Dem). Dans ce débat si politique, il faut rappeler une énième fois, tant le sujet est régulièrement discuté, le chemin qui a été parcouru. Les auxiliaires de vie scolaire (AVS), qui étaient parfois d'anciens emplois jeunes ou des titulaires d'autres contrats aidés, sont devenus en 2014 accompagnants d'élèves en situation de handicap. Les AESH, qui étaient au nombre de 61 400 en 2017, représentent à l'heure actuelle 90 500 équivalents temps plein, soit 140 000 personnes physiques dans les établissements, étant précisé que 1 300 emplois supplémentaires sont prévus pour 2027.

Cette augmentation exponentielle et attendue s'est accompagnée de la création, en 2021, d'une grille salariale, revalorisée en 2024, qui s'est traduite par l'avancement automatique à l'ancienneté tous les trois ans. En outre, des indemnités de fonction REP (réseau d'éducation prioritaire) et REP+ (réseau d'éducation prioritaire renforcé) ont été créées et une formation initiale de 60 heures, mise en œuvre par la Dasen (direction académique des services de l'éducation nationale), est dispensée depuis juillet 2018. Enfin, depuis la loi du 16 décembre 2022, l'accès au CDI est possible après un premier CDD de trois ans, renouvelable une fois – les deux tiers des AESH en bénéficient déjà. Avec Béatrice Piron, nous avons d'ailleurs énergiquement demandé que la même disposition s'applique aux AED (assistants d'éducation). Le budget de l'école inclusive a plus que doublé depuis 2017, passant de 2,1 à 4,7 milliards d'euros, pour faire face à des besoins croissants. En 2025, on recensait 564 000 élèves en situation de handicap, soit 64 % de plus qu'en 2017 ; 91 % des prescriptions des MDPH sont aujourd'hui couvertes.

Certes, le salaire moyen des AESH, qui est de l'ordre de 1 132 euros brut pour un contrat de 24 heures, reste trop faible, et le temps plein de 35 heures demeure exceptionnel. Nous avons toujours milité au sein du groupe Démocrates pour qu'un temps plein d'une trentaine d'heures hebdomadaires incluant des heures de formation ou de travail en équipe équivaille à un temps plein rémunéré au smic.

La question de la catégorie de classement des AESH dans la fonction publique, évoquée par le texte, est éminemment politique – on devine l’espoir d’un retour sonnante et trébuchant dans les urnes – et soulève plusieurs interrogations. Les personnes concernées ont-elles toutes le baccalauréat requis pour la catégorie B ? Les personnels ATSS (administratifs, techniques, sociaux et de santé), qui travaillent aux côtés des professeurs au sein des établissements scolaires, bénéficieront-ils d’une équivalence de traitement ? Pourquoi des agents de catégorie C disposant d’une formation comparable ne pourraient-ils prétendre au même droit ?

De surcroît, 24 heures de service ne couvrent ni le temps de classe d’un collégien – 26 heures – ni celui d’un lycéen – 28 heures –, et des affectations figées face à des notifications MDPH évolutives pénalisent les enfants. Enfin, les agents, d’un âge moyen de 55 ans, cotiseraient peu de temps ; ils seraient placés à un faible indice et n’auraient pas de réelle perspective de carrière.

Le groupe Démocrates encourage le gouvernement à prolonger le travail en cours avec les organisations syndicales. Nous ne serons pas favorables à la proposition de loi, qui risque de court-circuiter cette démarche et qui n’est ni financée ni aboutie.

Mme Béatrice Piron (HOR). Les accompagnants d’élèves en situation de handicap jouent un rôle indispensable dans notre école : ils permettent à des milliers d’enfants de suivre leur scolarité dans de meilleures conditions et contribuent chaque jour à faire vivre concrètement le principe de l’école inclusive. Nous partageons donc dans une large mesure le constat qui a motivé la proposition de loi : la précarité des AESH est un frein à leur recrutement et à l’attractivité du métier ; les rémunérations sont trop faibles, les temps partiels souvent subis et les conditions de travail difficiles. Tout cela fragilise des professionnels pourtant essentiels.

Mais si le constat est juste, la réponse nous semble inadaptée : créer un corps de fonctionnaires de catégorie B coûterait, selon le ministère, plus de 4 milliards d’euros par an, une dépense considérable qui ne garantirait pas une seule heure d’accompagnement supplémentaire. En douze ans, la situation des anciennes AVS s’est améliorée, et nous devons poursuivre l’effort. Depuis 2023, elles peuvent accéder à un CDI après trois ans de contrat ; l’État prend en charge l’accompagnement pendant la pause méridienne ; des efforts ont été menés en faveur de la formation initiale et continue, même s’il faudrait y ajouter des modules consacrés spécifiquement aux différentes formes de handicap.

Certaines collectivités permettent déjà aux AESH de compléter leur volume horaire en accompagnant des élèves au cours du temps périscolaire ou extrascolaire afin de leur permettre d’accéder à un temps plein, mais on compte, parmi elles, beaucoup de mères de famille qui souhaitent conserver leur temps partiel pour s’occuper de leurs propres enfants.

Ces mesures restent insuffisantes. Il nous appartient de rechercher des solutions concrètes, soutenables, attendues par les AESH. Il faut leur offrir une évolution professionnelle et des rémunérations adaptées à leurs compétences et à leurs diplômes. Il convient de reconnaître les écarts considérables existant, par exemple, entre une AESH qui intervient en maternelle et une autre qui assiste un étudiant en classe préparatoire aux grandes écoles. Cela étant, nous devons veiller à ce que chaque réforme améliore réellement les conditions d'exercice des AESH sans compromettre la capacité de recrutement de l'éducation nationale. Pour le groupe Horizons & indépendants, la fonctionnarisation généralisée n'est pas la bonne solution. Nous défendrons une approche pragmatique, financée et adaptée au terrain.

Mme Soumya Bourouaha (GDR). La loi du 11 février 2005 a consacré la scolarisation en milieu ordinaire des enfants en situation de handicap, mais les moyens n'ont jamais été à la hauteur de cette ambition. Les accompagnants d'élèves en situation de handicap jouent un rôle essentiel au titre de l'inclusion scolaire mais continuent d'être malmenés par nos institutions. Deuxième métier le plus exercé au sein de l'éducation nationale, il est assuré dans 94 % par des femmes dans des conditions d'emploi très précaires.

Les AESH ne peuvent toujours pas accéder au statut de fonctionnaire. Au mieux, ils peuvent obtenir un CDI après trois années en CDD. Leurs rémunérations sont faibles – 1 030 euros net par mois, en moyenne, en 2023 –, et 90 % d'entre eux estiment ce montant insuffisant. À cela s'ajoutent des conditions de travail dégradées par les PIAL (pôles inclusifs d'accompagnement localisé) et les PAS (pôles d'appui à la scolarité) qui multiplient les établissements d'affectation et les déplacements. Rien d'étonnant, dès lors, à ce que 31 % quittent le métier après quatre ans, selon une étude de l'éducation nationale.

Si l'on mesurait l'attention portée au handicap au sort réservé aux AESH et aux enfants qu'ils accompagnent, nous aurions de quoi rougir de honte. Fonctionnariser les AESH, c'est donner à l'inclusion scolaire les moyens de ses ambitions : un emploi public stable, une rémunération digne, une véritable reconnaissance au sein de la communauté éducative et une formation continue. C'est le sens de la proposition de loi que j'avais déposée en octobre 2025 pour créer un statut des accompagnants et accompagnantes d'élèves en situation de handicap.

Cette reconnaissance est indispensable pour garantir aux enfants un accompagnement adapté et répondre à la détresse des familles. En effet, la précarité des AESH rejaillit sur les élèves, dont la scolarité est réduite ou interrompue, l'apprentissage fragilisé, la place à l'école sans cesse remise en question. Elle contraint les parents à un combat quotidien : ils doivent multiplier les démarches, trouver des solutions d'urgence, parfois réduire ou abandonner leur activité professionnelle, au prix de lourds sacrifices financiers et d'un épuisement profond. Nous ne pouvons pas faire reposer sur les familles les conséquences des carences de l'État : le droit à l'éducation doit être garanti à chaque enfant sans que ses parents aient à se battre à chaque rentrée pour le faire respecter. Donner aux AESH les

moyens d'exercer leur métier, c'est défendre leurs droits et ceux des enfants qu'ils accompagnent. La maltraitance de celles et ceux qui font vivre chaque jour l'inclusion scolaire doit cesser. Nous aurions dû appliquer ces mesures il y a longtemps. Il serait insupportable que ce texte soit rejeté en commission et dans l'hémicycle.

M. Maxime Michelet (UDR). Il doit être unanimement reconnu que les AESH méritent une reconnaissance accrue, des formations sérieuses, des conditions salariales consolidées, car elles sont l'un des maillons essentiels de l'inclusion scolaire en permettant l'une de ses modalités, la scolarisation en milieu ordinaire. Mais, face à ces défis, La France insoumise répond par le dogme – celui de la fonctionnarisation –, comme si la transfiguration par le fonctionnariat suffisait à accomplir des miracles. La fonctionnarisation n'est pas une solution mais un alourdissement impuissant à répondre aux difficultés : elle rigidifie la gestion des moyens et nuit à l'adaptabilité, alors que la mission des AESH demande de la souplesse face aux situations spécifiques des élèves et des territoires.

Vous voulez ainsi organiser un concours dont les lauréats seraient affectés par décision de l'académie, ce qui signifierait des trajets plus longs, des contraintes familiales accrues et le risque d'une affectation forcée auprès de plusieurs établissements. Le ministère relevait lui-même que ce système ne garantissait nullement que l'on pourrait être nommé au sein de l'établissement de son choix. À l'inverse, la gestion départementale actuelle permet de rester au plus près des vœux et des vies des agents comme des besoins réels des élèves. Le concours n'apporterait d'ailleurs aucune garantie de formation.

Ce faux cadeau de la fonctionnarisation est à l'image du faux traitement de la place des AESH dans le système éducatif. Depuis plusieurs années, le recrutement d'AESH, peu formées et mal payées, est en effet utilisé pour masquer les graves défaillances du secteur spécialisé, où les places manquent cruellement. Dans un rapport de 2022, l'Inspection générale des finances rappelait ainsi que le recours limité des MDPH aux autres ressources disponibles intensifiait la pression sur les AESH, qui ne constituaient pas toujours l'accompagnement le plus adapté.

Or, pour garantir l'intérêt de l'enfant, nous devons préserver la liberté des familles et, pour ce faire, leur offrir des choix réels. Cela suppose davantage de places en IME (instituts médico-éducatifs) et en Ulis (unités localisées pour l'inclusion scolaire), ainsi que la possibilité d'opter pour une scolarité en milieu ordinaire grâce à des AESH mieux formées et mieux rémunérées. Toutefois, l'inclusion en milieu ordinaire ne doit pas être imposée comme la solution unique, qui pourrait apparaître comme une fausse facilité. Nous appelons également de nos vœux la restauration des libertés de l'instruction en famille.

Au sein du groupe UDR, nous estimons que le financement des structures spécialisées et que la liberté d'enseignement sont les meilleures garanties des droits des familles d'enfants en situation de handicap et qu'ils constituent l'un des premiers combats à mener. La fonctionnarisation des AESH ne leur apporterait

aucune assurance, pas plus qu'aux familles ; ce serait leur faire une énième fausse promesse. En vous focalisant sur le statut – alors que deux tiers des AESH sont en CDI –, vous passez à côté du vrai problème. L'intégration d'une formation continue exigeante au cours des heures travaillées pourrait remédier à la principale difficulté à laquelle ils se heurtent, qui est certainement celle du temps incomplet.

Une politique inclusive mieux calibrée, qui valorise les AESH, en particulier par une formation adaptée aux spécificités des profils accompagnés, conforterait les autres outils de l'inclusion scolaire. L'école inclusive a besoin d'une politique de vérité, de diversité de l'offre, de liberté des familles et non de nouvelles fausses promesses.

M. le président Alexandre Portier. Nous en venons aux questions des autres députés.

Mme Farida Amrani (LFI-NFP). Je voudrais vous parler de Stéphanie, AESH dans ma circonscription, qui m'a décrit son quotidien. De 8 heures à 17 heures, elle accompagne les enfants, qui ont des handicaps différents – troubles du comportement, déficience sensorielle, troubles du spectre de l'autisme. Faute de moyens, elle achète de sa poche le matériel pédagogique nécessaire à leur apprentissage. À 17 heures, elle quitte l'école, mais sa journée ne s'arrête pas là. Le soir et le week-end, elle continue à préparer les supports pédagogiques pour son travail personnel : il s'agit de ces fameuses heures que vous appelez les heures connexes, bien connues des AESH. Pour quelle reconnaissance ? En 2026, les AESH débutantes travaillant 24 heures par semaine perçoivent à peine plus de 900 euros nets par mois. Les AESH sont contraintes de cumuler plusieurs emplois, dans le nettoyage ou l'aide à domicile, simplement pour survivre. Des journées morcelées, une charge émotionnelle écrasante jusqu'à l'anxiété, la dépression et l'épuisement professionnel : voilà à quoi nous avons réduit celles et ceux qui portent l'école inclusive. Des responsabilités considérables pour des salaires misérables : c'est la honte de la République. Merci d'avoir mis cette proposition de loi sur la table.

Mme Fatiha Keloua Hachi (SOC). Je voudrais rappeler quelques chiffres : à la rentrée 2025, près de 49 000 enfants en situation de handicap attendaient toujours un accompagnant, ce qui représente une hausse de 35 % en un an. Les syndicats estiment que, à la rentrée 2026, on a largement dépassé les 50 000 élèves non accompagnés. Malgré les réformes successives, le choix de généraliser à marche forcée les pôles d'appui à la scolarité – en dépit de l'opposition répétée du Parlement –, les gouvernements successifs d'Emmanuel Macron n'ont apporté aucune réponse à la hauteur de l'enjeu de l'inclusion des élèves en situation de handicap. Nous arrivons à un point de non-retour. Des élèves n'ont pas d'accompagnant. Les heures d'accompagnement effectivement assurées restent inférieures aux notifications de la MDPH – le déficit pouvant atteindre 40 % dans certains départements. Cette proposition de loi est bienvenue car il faut véritablement changer de méthode, en recherchant l'efficacité – l'élection

présidentielle nous en offre l'occasion. Il s'agit, rappelons-le, de personnels, de salariés, qu'il faut traiter comme tels.

Mme Sophie Taillé-Polian (EcoS). Évidemment, cette proposition de loi est particulièrement bienvenue. Voilà des années que nous observons un manque criant de personnel formé et normalement rémunéré, disposant d'un statut digne, auprès des élèves en situation de handicap. Je voudrais apporter mon soutien à celles et ceux qui exercent ce travail difficile dans le cadre d'un service public de l'éducation lui-même dégradé et attaqué. J'ai une question à vous soumettre, madame la rapporteure, vous qui avez beaucoup travaillé sur ce sujet et dont on connaît l'engagement, avec d'autres, en la matière. Je me rends souvent – comme vous, certainement – aux côtés de personnes qui se mobilisent pour réclamer la présence d'AESH auprès des élèves. J'ai entendu très souvent des enseignants, des parents d'élèves dire que, après avoir transmis un CV, ils n'ont jamais été rappelés, qu'on ne les a jamais conviés à un entretien. Ne pensez-vous pas que l'on subit un gel des crédits non assumé par le gouvernement depuis des années ?

Mme Delphine Lingemann (Dem). La précarité des AESH est une réalité dont nous avons tous conscience. Leurs contrats de 24 heures sont rémunérés à hauteur de 62 % d'un temps plein et leur salaire net moyen, d'environ 850 euros, les place sous le seuil de pauvreté. Face à une école inclusive à bout de souffle, nous devons mieux accompagner les AESH, les enfants en situation de handicap et leurs familles. Cela exige un vrai statut, qui soit construit avec les intéressés, applicable et financé. Le ministère chiffre votre proposition à 4 milliards d'euros. Aussi, madame la rapporteure, quel budget de l'éducation nationale comptez-vous amputer pour trouver ces crédits ? Ce texte n'est-il pas inadapté et inopérant ?

M. Frédéric Maillot (GDR). Merci de remettre sur la table, au moyen de ce texte, la question des femmes et des hommes qui accompagnent nos enfants en situation de handicap. Comme l'a indiqué Mme Bourouaha, nous avons présenté une proposition de loi allant dans le même sens. Alors que l'on tire la sonnette d'alarme depuis des années, il est plus que nécessaire de remédier à la sous-valorisation de ce personnel dévoué. Personne ne peut nier ici le caractère constitutionnel du droit à l'éducation. Si nos enfants porteurs d'un handicap peuvent suivre une scolarité et exercer ce droit, c'est parce que les AESH existent. En quoi un AESH serait-il moins important qu'un informaticien, un comptable, un conseiller technique travaillant au rectorat ? Si l'on considère que toutes les missions concourent à un même objectif et que l'ensemble de ces personnes participent à l'éducation de nos enfants, il faut soutenir cette proposition de loi. Madame la rapporteure, j'ai une interrogation qui concerne notamment La Réunion : les AESH devront-ils s'éloigner de leur mission pour bénéficier d'une revalorisation correcte de leur salaire ?

Mme Murielle Lepyraud, rapporteure. Chers collègues, je constate qu'à l'exception des membres des groupes LFI, GDR, Socialistes et Écologiste, vous vous opposez à la fonctionnarisation des AESH.

Mme Frédérique Meunier (DR). Nous avons dit que nous nous interrogeons !

Mme Murielle Lepvraud, rapporteure. Vous préférez maintenir 141 000 personnes sous le seuil de pauvreté, sans chercher à améliorer leurs conditions d'existence.

Mme Julie Delpech (EPR). Ce n'est pas ce que nous avons dit !

Mme Murielle Lepvraud, rapporteure. La question du statut a été largement débattue. Les syndicats, les fédérations de parents d'élèves s'accordent tous à dire que l'évolution du statut peut améliorer les conditions de travail des AESH et l'accompagnement des élèves en situation de handicap. Le Rassemblement national manifeste, on le voit, une détestation des fonctionnaires. Cela étant, je tiens à dire que la fonctionnarisation n'entraîne aucune rigidification du statut. De nombreux collectifs d'AESH ont opté pour cette solution. Elle engendre nécessairement une dépense – que nous avons gagée – puisqu'il s'agit de verser un salaire décent à 141 000 personnes. Toutefois, l'argument du coût n'est pas recevable dans la septième puissance économique mondiale.

Mme Frédérique Meunier (DR). Pourquoi cet argument n'est-il pas recevable ?

Mme Murielle Lepvraud, rapporteure. Parce que nous vivons dans un pays riche !

Nous proposons que les AESH bénéficient d'une formation complète, un an durant, ce qui leur permettra d'appréhender l'ensemble des handicaps et des problématiques qu'elles sont susceptibles de rencontrer au cours de leur carrière. Les personnes qui exercent déjà des fonctions d'AESH deviendraient fonctionnaires stagiaires, pour une durée d'un an également. Elles recevraient, au cours de cette période, des formations correspondant à leurs besoins ; on tiendrait compte, notamment, de leur expérience. L'Insei (Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation inclusive) nous a indiqué, au cours de son audition, que ces formations existaient déjà : il n'y a donc pas de difficulté à cet égard.

On peut tout à fait être fonctionnaire à temps partiel : le statut n'emporte aucune rigidification en matière de temps de travail. Nous sommes favorables à un temps de travail de 24 heures, pour un temps plein, en présence des élèves, mais il ne faut pas oublier le travail invisible que les AESH effectuent déjà et qu'elles réaliseront d'autant mieux qu'elles seront mieux formées. Les réunions, le travail de concertation, la préparation des supports ne sont, pour l'instant, absolument pas valorisés, ce qui justifie ce temps de travail de 24 heures, aligné sur celui des professeurs des écoles.

Malgré les petites mesures qui ont été prises, 141 000 AESH demeurent sous le seuil de pauvreté. Le passage des PIAL aux PAS n'a rien amélioré. La généralisation des PAS, qui a été décidée bien que nous ayons voté contre par trois

fois, va détériorer l'accompagnement des élèves en situation de handicap ne serait-ce qu'en raison de la dégradation des conditions de travail des AESH.

Article 1^{er} : *Création d'un corps de fonctionnaires de catégorie B pour les accompagnants des élèves en situation de handicap (AESH) et nomination en qualité de fonctionnaires stagiaires des AESH en poste à la rentrée 2026*

Amendement AC1 de Mme Murielle Lepvraud, rapporteure

Mme Murielle Lepvraud, rapporteure. C'est un amendement rédactionnel.

M. Sébastien Saint-Pasteur (SOC). L'absence de réponse de l'État concernant la mise en œuvre de l'école inclusive a conduit à un tel niveau de délinquance que des parents en sont réduits à se tourner vers des AESH privés, qu'ils rémunèrent eux-mêmes. Cette situation, qui est source d'une injustice majeure, démontre l'impérieuse nécessité d'agir en ce domaine.

*La commission **adopte** l'amendement.*

*La commission **adopte** successivement les amendements rédactionnels AC2, AC5 et AC3 de Mme Murielle Lepvraud, rapporteure.*

*Elle **adopte** l'article 1^{er} **modifié**.*

Article 2 : *Gage*

*La commission **adopte** l'article 2 **non modifié**.*

Titre

*La commission **adopte** l'amendement rédactionnel AC4 de Mme Murielle Lepvraud, rapporteure.*

*Elle **adopte** l'ensemble de la proposition de loi **modifiée**.*

*

* *

*En conséquence, la commission des Affaires culturelles et de l'éducation demande à l'Assemblée nationale d'**adopter** la présente proposition de loi dans le texte figurant dans le document annexé au présent rapport.*

– Texte adopté par la commission : <https://assnat.fr/INbiX7>

– Texte comparatif : <https://assnat.fr/GOXhyA>

**ANNEXE N° 1 :
LISTE DES PERSONNES ENTENDUES PAR LA RAPPORTEURE**

(par ordre chronologique)

➤ *Table ronde des syndicats de l'éducation nationale :*

– **Fédération syndicale unitaire (FSU)** – **Mme Marie-Hélène Plard**, cosecrétaire de la FSU-SNUipp93, et **Mme Ingrid Poitevin**, AESH

– **CGT Educ'Action** – **Mmes Elena Blond Ktorides**, secrétaire nationale, et **Marie Carle**, cosecrétaire

– **Syndicat national des lycées, collèges, écoles et du supérieur (Snale)** – **Mme Camille Nimper** et **M. Xavier Ajderian**, membres du secteur contractuels

– **SUD Éducation** – **M. Charly Lebec**, cosecrétaire fédéral

➤ *Table ronde d'organisations œuvrant pour l'inclusion et les droits des jeunes en situation de handicap :*

– **Accompagner la réalisation des projets d'études de jeunes élèves et étudiants handicapés (Arpejeh)*** – **M. Jérémy Arnault**, responsable des partenariats

– **Fédération nationale des associations au service des élèves présentant une situation de handicap (Fnaseph)** – **M. Arnaud Vella**, chargé de mission

– **Tous pour l'inclusion ! (TouPI)** – **Mme Yasmine Haghighi**, présidente

➤ *Audition commune d'organisations de défense des droits des personnes en situation de handicap :*

– **Fédération française des Dys (FFDys)** – **Mme Nathalie Groh**, présidente

– **Association des paralysés de France (APF)** – **Mme Bénédicte Kail**, conseillère nationale éducation familles

➤ **Union nationale des associations autonome de parents d'élèves (UNAAPE)** – **M. Nabil Bouzerna**, président, et **Mme Marina Tedaldi**, administratrice en charge des relations institutionnelles

➤ *Audition commune :*

– **Direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco)** – **M. Reinold Masure**, chef du bureau de l'école inclusive

– **Direction générale des ressources humaines (DGRH) du ministère de l'éducation nationale** – **Mmes Marine Lamotte d'Incamps**, cheffe de service,

adjointe au directeur général, et **Susie de Laborde-Noguez**, adjointe au chef du département des affaires juridiques, statutaires et indemnitaires

➤ **M. Frédéric Grimaud**, professeur des écoles, chercheur à l'université d'Aix-Marseille

➤ **Mme Murielle Mauguin**, directrice de l'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation inclusive (Insei)

➤ **Collectif AESH en action** – **Mmes Aurélie Chassaing** et **Anne Falciola**, coadministratrices

** Ces représentants d'intérêts ont procédé à leur inscription sur le répertoire de la Haute Autorité pour la transparence de la vie publique, s'engageant ainsi dans une démarche de transparence et de respect du code de conduite établi par le Bureau de l'Assemblée nationale.*

ANNEXE N° 2 : CONTRIBUTIONS ÉCRITES REÇUES PAR LA RAPPORTEURE

- **Association des maires de France et des présidents d'intercommunalité (AMF)**
- **Association pour adultes et jeunes handicapés (Apajh)**
- **Direction générale de l'enseignement et de la recherche (DGER) du ministère de l'agriculture, de l'agro-alimentaire et de la souveraineté alimentaire**
- **Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE)**
- **Fédération des parents d'élèves de l'enseignement public (Peep)**
- **France urbaine**
- **FSU-Snuipp, Snes-FSU, Snuep-FSU, Snetap-FSU**
- **SEA-Unsa**

ANNEXE N° 3 :
TEXTES SUSCEPTIBLES D'ÊTRE ABROGÉS OU MODIFIÉS À
L'OCCASION DE L'EXAMEN DE LA PROPOSITION DE LOI

Proposition de loi	Dispositions en vigueur modifiées	
Articles	Codes et lois	Numéros d'article
1 ^{er}	Code de l'éducation	L. 917-1 et L. 975-1
1 ^{er}	Code général de la fonction publique	L. 611-1