RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
Liberté
Égalité
Fraternité

IGÉSR
INSPECTION GÉNÉRALE
DE L'ÉDUCATION, DU SPORT
ET DE LA RECHERCHE

Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale

L'accessibilité des apprentissages : une École pour tous et par tous

N° 25-26 009B - juillet 2026

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

L'accessibilité des apprentissages : une École pour tous et par tous

Juillet 2026

Bénédicte ROBERT
Arnaud HÉRARD
Isabelle POLIZZI
Aurélie PROLONGEAU

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

SOMMAIRE

Synthèse **1**

Liste des recommandations **3**

Introduction : de l'accessibilité pédagogique à l'accessibilité des apprentissages **5**

1. L'accessibilité : une notion qui met en lumière les difficultés de l'École française au-delà du champ du handicap **6**

1.1. L'accessibilité des apprentissages, un concept en droit international non stabilisé en France 6

1.1.1. Le développement de l'accessibilité à l'École s'est inscrit dans la double dynamique du design universel et de la reconnaissance des droits des élèves en situation de handicap *6*

1.1.2. Plusieurs pays ont déployé un système multi-niveaux de soutien pour l'accessibilité des apprentissages *9*

1.1.3. La politique française du handicap à l'École s'est développée indépendamment de la référence à l'accessibilité des apprentissages *10*

1.2. Les conséquences d'une accessibilité insuffisamment développée dans les situations d'apprentissage 12

1.2.1. En matière de handicap et de troubles des apprentissages, l'école s'appuie principalement sur des réponses médico-sociales et extérieures *12*

1.2.2. Le recours aux catégorisations d'élèves et aux dispositifs fragilise la politique d'inclusion *13*

1.2.3. Une fragilisation des professionnels et du fonctionnement scolaire *15*

1.2.4. Une difficulté persistante à faire de la pédagogie le premier levier de réponse *17*

1.3. Les conséquences d'une accessibilité insuffisamment développée dans les situations d'évaluation, et notamment aux examens 18

1.3.1. Les examens comme révélateur des tensions du modèle scolaire français *19*

1.3.2. La forte progression des aménagements d'examen révèle une accessibilité insuffisamment pensée en amont *20*

1.3.3. Faire des examens un levier de diffusion de la culture de l'accessibilité pédagogique *27*

2. L'accessibilité universelle : une réponse systémique aux défis de l'hétérogénéité scolaire **29**

2.1. L'accessibilité pédagogique : concevoir des situations d'enseignement qui rendent les apprentissages accessibles au plus grand nombre 30

2.1.1. Repenser l'analyse des difficultés scolaires à l'aune de l'accessibilité des apprentissages *30*

2.1.2. Faire de l'accessibilité un principe de conception et de mise en œuvre de l'enseignement *31*

2.1.3. Lever les principaux malentendus autour de l'accessibilité des apprentissages *35*

2.2. Le levier du numérique au service de l'accessibilité des apprentissages : un bilan encore contrasté et difficile à établir 38

2.2.1. Le numérique comme levier de compensation et d'accessibilité corrective *39*

2.2.2. Le numérique comme levier d'accessibilité universelle et de soutien aux apprentissages *40*

2.2.3. Le potentiel des manuels scolaires numériques au service de l'accessibilité pédagogique *43*

2.3. L'accessibilité des apprentissages : un enjeu d'organisation, de coopération et de ressources. 45

2.3.1. Créer les conditions d'une culture professionnelle commune 45

2.3.2. Développer les coopérations professionnelles au service de l'accessibilité des apprentissages 48

2.3.3. Inscrire l'accessibilité universelle dans le fonctionnement ordinaire des écoles et des établissements. 52

3. Construire une École « pour tous » et « par tous » par une stratégie nationale d'accessibilité des apprentissages 55

3.1. Inscrire dans la loi un système multi-niveaux de soutien à l'accessibilité des apprentissages 56

3.1.1. Donner un nouveau cap à l'inclusion à l'école par une nouvelle loi 56

3.1.2. Donner une place plus opérationnelle à l'accessibilité universelle dans le cadre juridique de l'inclusion 56

3.1.3. Clarifier les objectifs d'apprentissage et les modalités de suivi des élèves bénéficiant de mesures d'accessibilité intégrée et corrective 58

3.1.4. Développer l'évaluation de la politique d'inclusion..... 59

3.2. Renforcer l'intégration des organisations scolaires et médico-sociales 60

3.2.1. Consolider la fonction d'appui à l'accessibilité universelle portée actuellement par les PAS..... 61

3.2.2. Mobiliser davantage les ressources du médico-social au service de l'accessibilité..... 62

3.2.3. Simplifier l'organisation des dispositifs et structures de scolarisation inclusive 64

3.3. Adapter la forme scolaire à l'objectif d'accessibilité..... 65

3.3.1. La question des espaces et des temps scolaires 66

3.3.2. Une forme scolaire au collège qui crée de facto la rupture pour les élèves les plus fragiles..... 67

3.3.3. Repenser la finalité du DNB et les modalités d'évaluation au service de l'accessibilité..... 68

Conclusion 70

Annexes 73

SYNTHESE

Vingt ans après la loi du 11 février 2005, la scolarisation des élèves en situation de handicap a connu une progression sans précédent. Cette évolution constitue une avancée majeure de notre système éducatif. Pour autant, l'augmentation continue des besoins de compensation, la progression du nombre d'accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH), la multiplication des plans individualisés et des demandes d'aménagements d'examen témoignent des limites d'un modèle qui demeure principalement organisé autour de réponses individuelles. Cette dynamique mobilise des ressources croissantes, complexifie le fonctionnement des écoles et des établissements, et génère de l'insatisfaction voire de la souffrance pour les familles comme pour les professionnels, sans forcément améliorer l'accès aux apprentissages.

Dans ce contexte, la notion d'« accessibilité pédagogique » s'est progressivement imposée comme une réponse visant à déplacer le regard des besoins individuels vers la conception des situations d'enseignement. Cette inflexion représente une avancée importante. Toutefois, la mission constate que la notion demeure aujourd'hui ambiguë. Elle désigne tantôt la finalité poursuivie – permettre à tous les élèves d'accéder aux apprentissages –, tantôt les moyens mobilisés pour y parvenir : pratiques pédagogiques, ressources, outils numériques, adaptations ou modalités d'organisation. Cette polysémie entretient des confusions qui limitent son appropriation par les acteurs.

La mission propose donc de distinguer clairement finalité de cette démarche et leviers permettant de l'atteindre. Elle retient comme objectif central l'« accessibilité des apprentissages », entendue comme la capacité du système éducatif à permettre au plus grand nombre d'élèves d'accéder aux savoirs et aux exigences scolaires. L'accessibilité pédagogique constitue alors l'un des principaux moyens d'y parvenir, au sein de l'accessibilité universelle et aux côtés de mesures d'adaptation et de compensation.

Ainsi, si le point de départ du rapport est la scolarisation des élèves en situation de handicap, il dépasse ce seul champ. Il s'intéresse à la difficulté scolaire comme résultant de l'interaction entre les caractéristiques des élèves, les situations d'enseignement et l'environnement scolaire. En cela, l'approche bénéficie aux élèves en situation de handicap, et plus largement aux élèves à besoins éducatifs particuliers et, au-delà, à l'ensemble des élèves.

En termes de méthodologie, la mission s'est appuyée premièrement sur un questionnaire à destination des académies, sur un travail bibliographique et de comparaison internationale ; elle a également rencontré près de 400 personnes au cours de ses visites de terrain dans 5 académies et des auditions au niveau national (administrations centrales, organisations syndicales, associations, chercheurs, médecins, éditeurs scolaires).

La mission propose d'engager une évolution vers une école inclusive conçue dès l'origine pour être accessible. Cette évolution consiste à faire de l'accessibilité universelle le principe d'action de l'École, les mesures d'adaptation et, lorsque cela demeure nécessaire, les mesures de compensation venant compléter cette première réponse. Dès lors, elle conduit à replacer l'expertise pédagogique au cœur de la réponse aux besoins des élèves, en articulation avec les expertises médico-sociales.

Cette évolution suppose d'abord de clarifier le cadre juridique de l'accessibilité des apprentissages. La mission recommande d'expliciter la portée du principe d'accessibilité posé par la loi de 2005 dans le champ scolaire, de formaliser une définition interactionnelle du handicap en contexte scolaire et de simplifier les dispositifs individuels afin de mieux articuler accessibilité universelle, adaptation et compensation.

Le deuxième levier concerne les pratiques pédagogiques. La mission montre que l'accessibilité ne constitue ni une méthode supplémentaire ni une remise en cause de la liberté pédagogique. Elle consiste à identifier les obstacles susceptibles d'entraver les apprentissages et à concevoir des situations d'enseignement permettant au plus grand nombre d'élèves d'accéder aux mêmes exigences scolaires. Cela suppose d'expliciter et de consolider les gestes pédagogiques participant de l'accessibilité universelle, de développer des ressources disciplinaires identifiant les obstacles récurrents aux apprentissages, d'améliorer l'accessibilité des évaluations, et de mobiliser le potentiel du numérique et de l'intelligence artificielle au service des apprentissages.

Cette transformation ne peut toutefois reposer sur les seuls enseignants ; elle constitue un enjeu d'organisation collective. L'accessibilité des apprentissages suppose une professionnalisation renforcée des acteurs, le développement de ressources communes, des formations fondées sur l'analyse des situations

d'apprentissage, des espaces d'analyse des pratiques, du co-enseignement et des coopérations régulières entre enseignants, personnels ressources et professionnels du secteur médico-social. Elle nécessite également que les établissements disposent de marges d'autonomie, de moyens et de temps de travail collectif permettant d'inscrire durablement ces pratiques dans leur fonctionnement ordinaire.

La mission souligne également l'importance de mieux documenter les effets de la politique d'inclusion. Les données disponibles demeurent largement centrées sur les moyens mobilisés (nombre d'élèves, d'AESH, de dispositifs) et beaucoup moins sur les apprentissages, les parcours ou le développement de l'autonomie des élèves. Elle recommande de développer une évaluation de la politique d'inclusion centrée sur les apprentissages, la qualité des environnements scolaires et l'aptitude du système éducatif à construire des écoles véritablement capacitantes et affiliatrices.

Enfin, les travaux conduits mettent en évidence deux enjeux structurants qui dépassent le seul champ du handicap. Le premier concerne la forme scolaire, notamment au collège, dont certaines caractéristiques apparaissent de moins en moins adaptées à la diversité des élèves et aux connaissances actuelles sur les apprentissages. Le second concerne les modalités de certification de la fin de la scolarité obligatoire. La mission estime désormais nécessaire d'engager une réflexion d'ensemble sur l'articulation entre les exigences du diplôme national du brevet, l'accessibilité des situations d'évaluation et les modalités de reconnaissance des acquis du socle commun.

Au total, la mission formule 15 recommandations qui s'organisent autour de quatre orientations principales :

- clarifier le cadre juridique et opérationnel de l'accessibilité des apprentissages et mieux articuler accessibilité, adaptation et compensation ;
- faire de l'accessibilité des apprentissages un principe structurant de l'action pédagogique, appuyé sur des ressources adaptées, le développement des compétences professionnelles, le travail collectif, les partenariats et une autonomie renforcée des établissements ;
- renforcer l'accessibilité des examens par la continuité des aménagements, la simplification des procédures, la conception accessible des épreuves et une évolution des modalités de certification ;
- mieux évaluer les effets de la politique d'inclusion sur les apprentissages, les parcours des élèves et la capacité du système éducatif à construire une école pleinement accessible.

Vingt ans après la loi de 2005, le principal défi de l'école inclusive n'est plus seulement de garantir la scolarisation des élèves en situation de handicap, mais de faire de l'accessibilité des apprentissages un principe structurant de l'École : une École pour tous, pensée et construite par tous.

Liste des recommandations

Pour une stratégie nationale de l'accessibilité des apprentissages :

Recommandation n° 9 : faire évoluer le cadre législatif et réglementaire afin de faire de l'accessibilité des apprentissages l'objectif premier du système éducatif et de structurer la réponse éducative autour de trois niveaux complémentaires : accessibilité universelle, mesures sélectives et compensations individuelles.

Recommandation n° 10 : faire évoluer le GEVA-Sco et sa place dans le processus de notification pour en faire l'outil de référence pour l'analyse des besoins de l'élève et l'articulation entre accessibilité universelle et compensation (DGESCO, DGCS, CNSA).

Les leviers de déploiement de l'accessibilité des apprentissages (hors examens) :

Recommandation n° 4 : Intégrer dans les ressources nationales d'accompagnement des programmes des repères disciplinaires fondés notamment sur les enseignements des évaluations diagnostic nationales, identifiant dans la discipline concernée les principaux obstacles aux apprentissages et les médiations pédagogiques permettant à tous les élèves d'accéder aux attendus des programmes (DGESCO, IGÉSR).

Recommandation n° 5 : élaborer, à l'occasion de la CNH, une charte d'engagement en faveur de l'accessibilité des ressources numériques éducatives définissant un socle commun de fonctionnalités minimales et prévoyant son actualisation régulière au regard des évolutions technologiques (ministère de l'éducation nationale, ministère de la culture, syndicat national des éditeurs, EdTech France).

Recommandation n° 6 : instituer dans l'organisation du travail des écoles et des établissements (et notamment en présence de dispositifs d'inclusion de type UPE2A, ULIS, SEGPA, UEE) des temps et des modalités permettant l'analyse collective des situations d'apprentissage, l'observation croisée, la co-conception de situations d'enseignement, le co-enseignement et la mise en discussion des pratiques professionnelles (DGESCO, académies).

Recommandation n° 7 : lever les freins à l'engagement des enseignants du second degré dans les parcours de spécialisation en faisant évoluer les modalités de certification et d'exercice, afin de développer un vivier diversifié de personnes ressources de l'accessibilité des apprentissages davantage ancré dans les disciplines et les collectifs du second degré (DGESCO, DGRH, IGÉSR).

Recommandation n° 8 : expérimenter, dans le cadre des « collèges en progrès », des marges d'autonomie renforcées portant sur au moins 20 % de la dotation horaire globale, afin de permettre aux établissements de mettre en œuvre les principes de l'accessibilité des apprentissages par le développement de la co-intervention, de l'analyse collective des besoins des élèves, de la coéducation et de la mobilisation coordonnée des ressources internes et externes (DGESCO, académies).

Recommandation n° 13 : garantir, dans le cadre des PAS ou d'une autre organisation, l'existence d'une fonction d'appui aux équipes centrée sur l'observation en situation d'apprentissage, l'accompagnement des professionnels et, en partenariat avec le médico-social, la régulation et le suivi des réponses d'accessibilité intégrée et corrective, en particulier à l'école maternelle (DGESCO, DGRH, académies).

Recommandation n° 14 : formaliser un cadre d'intervention partagé entre l'École et le secteur médico-social afin que les interventions du médico-social en milieu scolaire deviennent un levier explicite d'accessibilité des apprentissages et d'accompagnement des équipes pédagogiques, en prévoyant des temps de travail intercatégoriels institutionnellement reconnus et financés (DGESCO, DGCS).

Placer les examens au carrefour de l'exigence et de l'accessibilité des apprentissages :

Recommandation n° 1 : garantir un principe de continuité entre le bénéfice des mesures d'aménagement en cours de scolarité et ceux accordés à l'examen notamment dans le cadre des procédures complètes : le refus devient l'exception quand l'élève a bénéficié de ces aménagements (DGESCO, académies).

Recommandation n° 2 : réévaluer, dans une logique de simplification, les procédures nationales d'aménagement d'examen, en lien notamment avec le déploiement d'INCLUSCOL. Faire une revue de mise en œuvre des procédures en académie, via une mission dédiée des correspondants territoriaux de l'inspection générale dans un souci d'équité de traitement des candidats (DGESCO, IGÉSR, académies).

Recommandation n° 3 : dès la conception des sujets d'examen, conduire un travail systématique d'accessibilité, à partir d'un cahier des charges national portant sur la mise en forme des sujets, leurs contenus et la rédaction des consignes (DGESCO, IGÉSR, académies).

Recommandation n° 15 : engager une réflexion nationale sur les modalités de certification de la fin de la scolarité de tronc commun afin de mieux articuler la valeur certificative du diplôme national du brevet, l'accessibilité des situations d'évaluation et la reconnaissance des acquis du socle commun pour l'ensemble des élèves (DGESCO, DEPP, IGÉSR).

Suivre et évaluer la politique de développement de l'accessibilité des apprentissages :

Recommandation n° 11 : développer des éléments de cadrage nationaux pour une grille d'observation et de suivi des élèves à besoins éducatifs particuliers, commune aux acteurs de l'éducation nationale et du secteur médico-social, mobilisable dans le cadre des PAS (DGESCO, DGCS, CNSA, IGÉSR).

Recommandation n° 12 : élaborer un cadre national d'évaluation de l'impact de la politique d'inclusion, mobilisable à l'échelle des écoles et des établissements (Conseil d'évaluation de l'École).

Introduction : de l'accessibilité pédagogique à l'accessibilité des apprentissages

Le système éducatif français est confronté à une forte diversification des profils d'élèves, de leurs parcours et de leurs besoins. Cette évolution se traduit dans les classes par une hétérogénéité accrue des niveaux scolaires, des situations sociales, des langues maternelles, des situations liées à des parcours migratoires, des troubles et handicaps, et des modalités d'engagement dans les apprentissages. Ainsi, en 2024, 74 % des enseignants français interrogés dans l'enquête TALIS déclaraient enseigner dans une école ou un établissement scolarisant plus de 10 % d'élèves ayant des besoins éducatifs particuliers.

Face à cette diversité, l'institution scolaire a développé des réponses spécifiques, voire des dispositifs dédiés. Cette évolution s'est accompagnée d'une augmentation du nombre de catégorisations administratives et de traitements différenciés, en particulier dans le champ du handicap et des besoins éducatifs particuliers, selon une logique de compensation. Il en ressort des avancées incontestables pour de nombreux élèves, adossées à une augmentation continue des moyens consacrés à l'école inclusive. Pour autant, les enseignants expriment de plus en plus fortement des difficultés à répondre à la diversité des besoins dans les classes, les familles peinent à comprendre la complexité des dispositifs et les services chargés de la mise en œuvre de l'école inclusive font état de nombreuses tensions liées à l'augmentation continue des sollicitations.

C'est dans ce contexte, documenté dans une précédente mission IGÉSR-IGAS[1], que l'IGÉSR a inscrit à son programme de travail 2025-2026 une mission intitulée : « L'accessibilité pédagogique : de la formation à la diplomation ». Au cours de ses travaux, la mission a cependant constaté que l'expression « accessibilité pédagogique » recouvrait des acceptions diverses selon les acteurs rencontrés et entretenait une confusion entre finalités et moyens.

Afin de clarifier son propos, la mission a donc choisi de retenir l'expression d'accessibilité des apprentissages comme objet principal d'investigation, car finalité de la politique d'inclusion scolaire, et entendue comme la capacité du système éducatif à permettre à chaque élève d'accéder aux savoirs, aux compétences et aux exigences du programme scolaire, quels que soient ses besoins, ses caractéristiques ou ses vulnérabilités.

Ainsi définie, l'accessibilité des apprentissages ne saurait être de la seule responsabilité des enseignants. Au cours de ses travaux, la mission a documenté dans de nombreux établissements et écoles des pratiques pédagogiques remarquables, mais relevant souvent d'initiatives portées de manière isolée et dans un effort de différenciation peu soutenable. Ces constats invitent à porter un regard plus systémique : la question n'est pas seulement de savoir comment mieux identifier les besoins particuliers des élèves ou renforcer la différenciation pédagogique ; elle est également de s'interroger sur la capacité de l'environnement scolaire et des situations d'enseignement à accueillir la diversité des élèves, à anticiper leurs besoins partagés.

Cette approche trouve son fondement dans la conception biopsychosociale du handicap consacrée par la loi du 11 février 2005, théorisée mais peu mise en œuvre. Selon cette conception, les difficultés rencontrées par un élève résultent non seulement de ses caractéristiques propres mais également de l'interaction avec l'environnement scolaire. Elle conduit donc à interroger l'accessibilité de cet environnement dans toutes ses dimensions : physique certes, mais aussi organisationnelle, sociale, cognitive, linguistique et pédagogique.

Cette accessibilité universelle, de laquelle participe l'accessibilité pédagogique, apparaît cependant insuffisamment définie, mal comprise et diversement mise en œuvre, et c'est sans doute ce qui explique le fort développement des plans individuels, voire des mesures de compensation. L'effectivité de l'accessibilité universelle dépend en effet de son inscription dans une approche graduée de l'accessibilité des apprentissages, articulant de manière cohérente réponses universelles, individualisation des parcours et dispositifs de compensation.

La première partie du rapport propose un cadrage théorique du concept d'accessibilité à l'École, et met en avant les conséquences de l'insuffisance de son déploiement, tant dans les classes, où se pose la question de la gestion de l'hétérogénéité, qu'au moment des examens. La deuxième partie est consacrée à l'accessibilité

[1] Robert, B., Arène, P. & De La Bretèche, L. (2026). *Rôle et missions des AESH dans l'école inclusive, aujourd'hui et demain* (Rapport public n° 24-25 229A). IGÉSR-IGAS.
https://www.education.gouv.fr/IGÉSR/role-et-missions-des-aesh-dans-l-ecole-inclusive-aujourd-hui-et-demain-504851?auHash=e6t98nPMYpkLHiIpoZKtOYoKl9Ichqk3lwMBSpA3xlk

universelle et aux leviers de son déploiement. La troisième partie fait des propositions pour un déploiement systémique d'une réelle accessibilité des apprentissages en France et ouvre de nouvelles perspectives.

Notions mobilisées dans le rapport

La mission a choisi de retenir comme objectif central celui de **l'accessibilité des apprentissages**, entendue comme la capacité du système éducatif à permettre à chaque élève d'accéder aux savoirs, aux compétences et aux exigences du programme scolaire, quels que soient ses besoins, ses caractéristiques ou ses vulnérabilités.
L'accessibilité des apprentissages implique d'abord de concevoir des environnements et des situations d'apprentissage accessibles au plus grand nombre (**accessibilité universelle**). Elle suppose également de pouvoir mobiliser, lorsque cela est nécessaire, et dans la classe, des réponses plus ciblées ou renforcées destinées à prévenir ou réduire les obstacles rencontrés par certains élèves (**accessibilité intégrée**). Enfin, elle peut nécessiter des mesures individualisées de compensation lorsque les adaptations de l'environnement ne suffisent pas à garantir un accès effectif aux apprentissages (**accessibilité corrective**).
Finalement, la mission emploiera l'expression « **accessibilité pédagogique** » dans un sens précis et restrictif : composante de l'accessibilité universelle, elle s'intéresse à la manière dont les tâches, les supports, les consignes, les activités et les modalités d'engagement des élèves sont conçus afin de favoriser l'accès aux savoirs et de renforcer l'accessibilité des apprentissages pour tous.

En termes de méthodologie, la mission s'est appuyée premièrement sur un questionnaire à destination des académies[2], sur un travail bibliographique et de comparaison internationale[3] ; elle a également rencontré près de 400 personnes au cours de ses visites de terrain dans 5 académies et des auditions au niveau national (administrations centrales, organisations syndicales, associations, chercheurs, médecins, éditeurs scolaires).

1. L'accessibilité : une notion qui met en lumière les difficultés de l'École française au-delà du champ du handicap

En matière de droit des personnes en situation de handicap, la notion d'accessibilité renvoie à un historique important en droit international qui touche l'ensemble des politiques publiques ; dans le domaine de l'École, et de l'accès aux apprentissages, on observe une faible transposition de ce concept en droit français (1.1). La mission fait le lien entre les difficultés manifestes rencontrées dans les classes par les élèves et par les enseignants avec l'absence de développement de l'accessibilité universelle (1.2). L'absence d'une politique explicite de développement de l'accessibilité des apprentissages n'est pas non plus sans lien avec les difficultés importantes rencontrées au moment des examens (1.3).

1.1. L'accessibilité des apprentissages, un concept en droit international non stabilisé en France

1.1.1. Le développement de l'accessibilité à l'École s'est inscrit dans la double dynamique du design universel et de la reconnaissance des droits des élèves en situation de handicap

1.1.1.1 La prise en compte des facteurs environnementaux dans la définition du handicap a permis de transposer le concept architectural d'accessibilité et de design universel aux politiques sociales

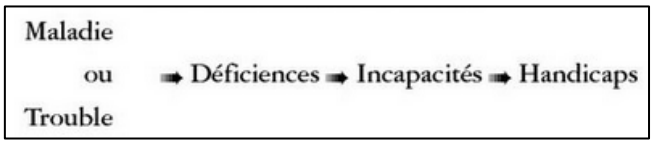
La notion d'accessibilité apparaît initialement dans le champ de l'architecture au cours des années 1970 (voir annexe 3). Elle est d'abord associée à la notion d'« environnement sans barrières » et, aux États-Unis, à une réglementation incluant des exigences d'« accessibilité » dans les espaces publics. Dans les années 1980, le concept de design universel, développé notamment par l'architecte Ronald Mace[4], formalise cette approche : le design universel repose sur le principe selon lequel les environnements, produits et services doivent être conçus dès l'origine pour être utilisables par le plus grand nombre, sans adaptation spécifique ultérieure.

[2] Le questionnaire et ses résultats est présenté plus en détail dans l'annexe 2. 90 % des rectorats et vice-rectorats y ont répondu.
[3] Ce travail, qui figure en annexe 5, a bénéficié des apports considérables de la délégation aux relations européennes, internationales et à la coopération (DREIC) du ministère de l'éducation nationale.
[4] Mace, R. (1998). *The Principles of Universal Design*. Center for Universal Design, North Carolina State University.

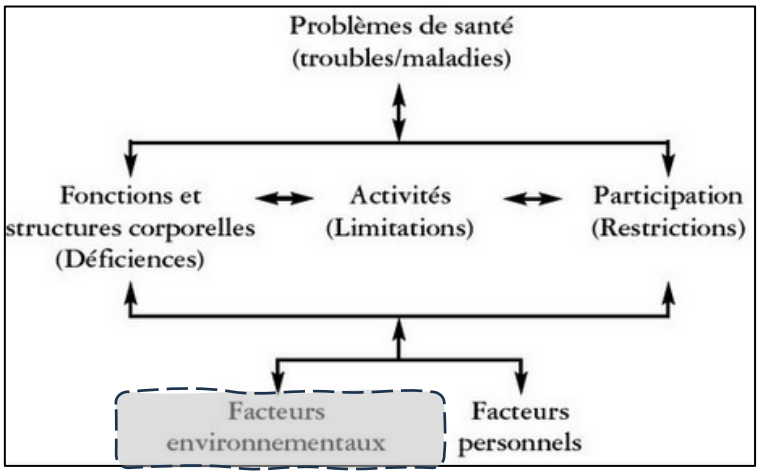
La transposition aux politiques sociales de la notion de design universel a été facilitée par la redéfinition du handicap en 2001. La classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF), élaborée par l'Organisation mondiale de la santé et adoptée en 2001, propose un modèle dit biopsychosocial. Le handicap est conçu comme le résultat d'une interaction dynamique entre plusieurs dimensions : les fonctions et structures corporelles, les activités, la participation sociale et les facteurs environnementaux.

Une définition du handicap qui a fortement évolué entre 1980 et 2001

Depuis 1980 et jusqu'en 2001, le handicap était défini par la Classification internationale des handicaps (CIH) de façon strictement biomédicale, avec une relation linéaire entre déficience, incapacité et désavantage, que l'on peut schématiser ainsi :



Sous l'influence des recherches en sciences sociales, des mobilisations en faveur des droits des personnes handicapées, et des recherches biomédicales, cette définition a été revue. La CIF adoptée en 2001 met en avant l'importance des facteurs environnementaux :



D'après Barral, C. (2007). La Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé : Un nouveau regard pour les praticiens. *Contraste*, *27*(2), 231-246. https://doi.org/10.3917/cont.027.0231

Les facteurs environnementaux occupent désormais une place centrale dans l'analyse : ils peuvent constituer soit des obstacles (et alourdir le handicap), soit des facilitateurs à la participation des individus. Ce changement de paradigme permet de transposer la notion de design universel au champ des politiques sociales.

1.1.1.2 Les trois niveaux de l'accessibilité des apprentissages : accessibilités universelle, intégrée et corrective

Le cadre conceptuel novateur de la CIF a acquis une portée juridique contraignante et normative avec l'adoption de la Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées (CIDPH) en 2006 (ratifiée par la France en 2010). L'article 2 de la Convention définit deux notions essentielles pour la compréhension de l'accessibilité à l'École : la conception universelle (en anglais « *universal design* ») et l'aménagement raisonnable.

Les principes de « conception universelle » et d'« aménagement raisonnable » de la CIPDH

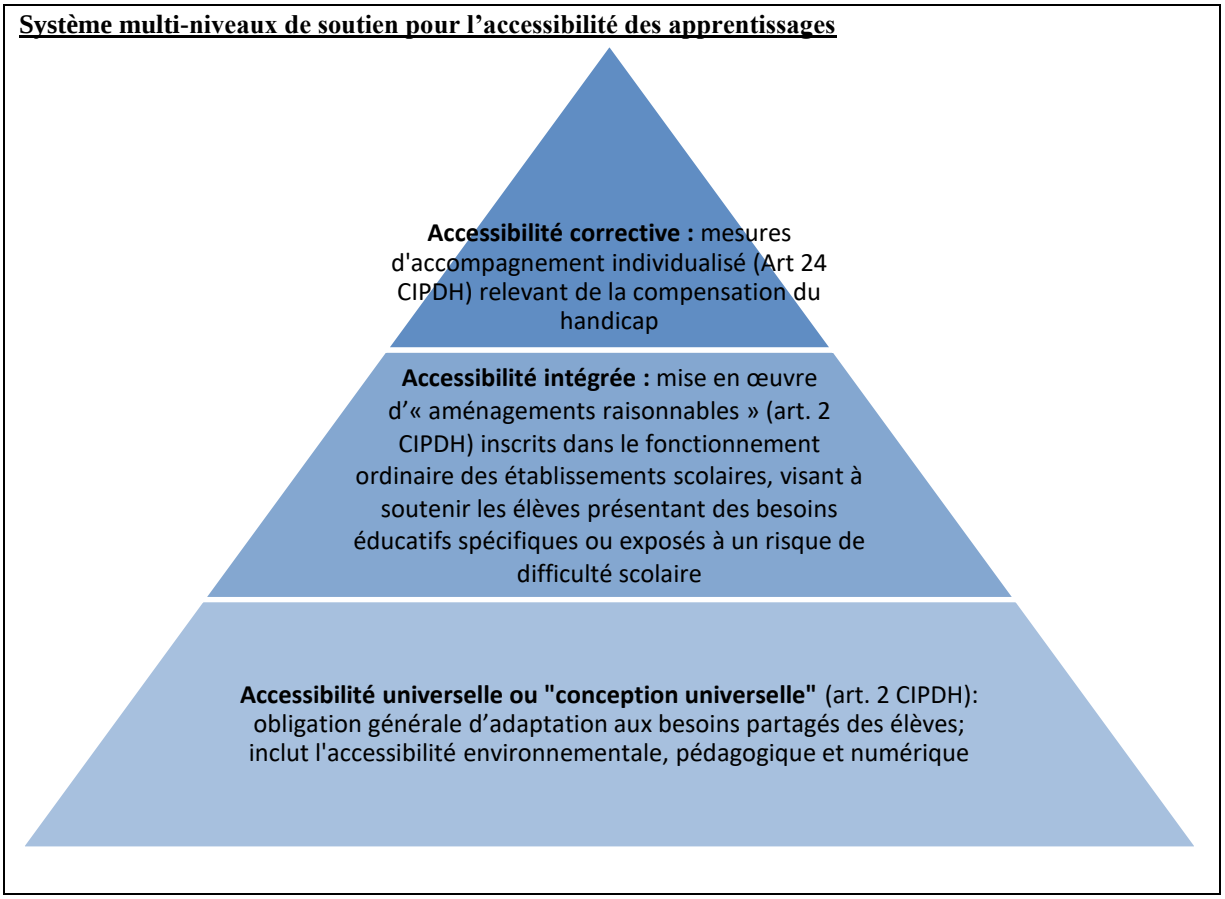
La conception universelle est définie comme « la conception de produits, d'équipements, de programmes et de services pouvant être utilisés par tous, dans toute la mesure du possible, sans nécessiter ni adaptation ni conception spéciale ». Elle vise ainsi à anticiper la diversité des usages dès la conception des environnements et des dispositifs de façon à limiter les obstacles à la participation. En éducation, il s'agit de lever les obstacles aux apprentissages, que ces obstacles soient physiques (ex : ascenseur pour accéder aux classes), mais aussi langagiers (ex : pictogrammes pour des élèves allophones ou faiblement lecteurs), cognitifs (ex : « matrices ») ou encore organisationnels (ex : mobilisation de repères spatio-temporels dans les classes). Les pratiques pédagogiques, et donc l'accessibilité pédagogique, sont un levier essentiel d'accessibilité universelle.
L'« aménagement raisonnable » désigne, quant à lui, « les modifications et ajustements nécessaires et appropriés, n'imposant pas de charge disproportionnée ou indue, apportés en fonction des besoins dans une situation donnée, afin de garantir aux personnes handicapées la jouissance ou l'exercice, sur la base de l'égalité avec les autres, de tous les droits et libertés fondamentales ». Dans le contexte scolaire, cette notion correspond notamment aux adaptations individualisées mises en œuvre lorsque l'accessibilité universelle ne suffit pas à répondre à la diversité des besoins.

Ces deux principes trouvent leur prolongement dans l'article 24 de la Convention, qui constitue le cœur du dispositif relatif à l'éducation. Celui-ci dispose que les États parties doivent garantir un accès à « *un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire* » et assurer que les personnes handicapées ne soient pas exclues du système d'enseignement général sur la base de leur handicap[5]. L'article 24 précise également l'obligation de mettre en place des aménagements raisonnables en fonction des besoins individuels, ainsi que des mesures d'accompagnement individualisées.

L'accessibilité à l'École renvoie donc à un système gradué permettant de rendre l'inclusion véritablement effective. Le schéma ci-dessous – à lire du bas vers le haut – propose une formalisation interprétative, issue du droit international et enrichie des travaux de Serge Ebersold[6].

[5] L'accès de droit des enfants en situation de handicap à l'école ordinaire a été posé au plan international en 1994 avec la Déclaration de Salamanque : « *les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers doivent avoir accès aux écoles ordinaires qui doivent les accueillir dans le cadre d'une pédagogie centrée sur l'enfant* ».

[6] Ebersold, S. (2021). *L'accessibilité ou la réinvention de l'école*. ISTE éditions. https://www.istegroup.com/en/produit/laccessibilite-ou-la-reinvention-de-lecole/



Ce modèle permet de penser l'accessibilité comme un système cohérent, articulant prévention des obstacles, adaptation des pratiques et compensation individualisée.

1.1.2. Plusieurs pays ont déployé un système multi-niveaux de soutien pour l'accessibilité des apprentissages

La comparaison internationale développée dans l'annexe 5 met en évidence une évolution convergente des politiques d'inclusion vers une conception renouvelée de l'accessibilité des apprentissages. Malgré des organisations nationales différentes, plusieurs tendances fortes se dégagent.

La première concerne le déplacement progressif d'une logique centrée sur les catégories d'élèves vers une logique centrée sur la réduction des obstacles aux apprentissages. Dans les systèmes les plus avancés, l'inclusion n'est plus envisagée comme un ensemble de compensations destinées à certains élèves identifiés, mais comme une caractéristique attendue de l'environnement pédagogique lui-même.

La deuxième tendance réside dans la généralisation des approches graduées de soutien. Les pays étudiés ont mis en place des dispositifs organisés en plusieurs niveaux d'intervention permettant d'articuler prévention, différenciation pédagogique et recours progressif à des ressources spécialisées. Cette architecture, inspirée des modèles de « réponse à l'intervention » et des systèmes multi-niveaux de soutien, présente l'intérêt de faire des adaptations pédagogiques ordinaires le premier niveau de réponse aux difficultés rencontrées par les élèves[7].

[7] Les modèles de « réponse à l'intervention » (Response to Intervention – RTI) et les systèmes multi-niveaux de soutien (Multi-Tiered Systems of Support – MTSS) reposent sur un même principe : apporter aux élèves des aides graduées, de plus en plus intensives, en fonction de leurs besoins observés. La différence tient principalement à leur périmètre. La RTI s'est d'abord développée comme un dispositif centré sur les apprentissages, notamment la lecture et les mathématiques, afin de repérer précocement les difficultés et d'ajuster les interventions pédagogiques avant d'envisager une orientation vers des dispositifs spécialisés. Les MTSS reprennent cette logique de niveaux de soutien, mais l'inscrivent dans un cadre plus large qui intègre également les dimensions comportementales, sociales, émotionnelles et de bien-être, ainsi que la coordination des différents professionnels et services intervenant auprès des élèves. Autrement dit, la RTI peut être considérée comme l'un des fondements des MTSS, tandis que les MTSS constituent aujourd'hui un cadre global d'organisation des soutiens visant la réussite, la participation et l'inclusion de tous les élèves.

Troisièmement, les ressources spécialisées demeurent présentes dans tous les systèmes observés, mais leur fonction évolue. Les professionnels spécialisés interviennent moins dans une logique de prise en charge séparée des élèves que comme ressources au service des équipes pédagogiques de classe. Les systèmes les plus inclusifs se caractérisent ainsi par une forte capacité d'appui aux enseignants, reposant sur des dispositifs de co-intervention, d'accompagnement et de coordination interprofessionnelle.

Enfin, la réussite des politiques d'accessibilité apparaît étroitement liée à plusieurs facteurs de mise en œuvre : une formation des enseignants intégrant les principes de l'accessibilité, une autonomie suffisante des établissements pour adapter leur organisation pédagogique, ainsi que des mécanismes de coopération entre acteurs de l'éducation, du médico-social et de la santé.

Les exemples du Portugal et de la Finlande

Parmi les pays étudiés, le **Portugal** constitue aujourd'hui l'exemple le plus abouti d'une transformation systémique fondée sur l'accessibilité universelle des apprentissages. Le décret-loi n° 54/2018 rompt avec une logique d'identification préalable des élèves à besoins éducatifs particuliers et prévoit que les mesures de soutien soient mobilisées en fonction des obstacles rencontrés dans les apprentissages. Le système repose sur trois niveaux de mesures – universelles, sélectives et additionnelles – qui organisent une réponse graduée aux besoins des élèves. Cette réforme s'accompagne d'une référence explicite à la conception universelle des apprentissages (CUA), intégrée dans le cadre législatif, ainsi que de la création des Équipes multidisciplinaires de soutien à l'éducation inclusive (EMAEI), chargées de coordonner les réponses éducatives au sein des établissements. Le Portugal se distingue également par une politique ambitieuse de flexibilité curriculaire permettant aux équipes pédagogiques d'adapter les parcours et les modalités d'enseignement tout en conservant un cadre national commun.
La **Finlande** constitue un second exemple particulièrement intéressant reposant sur système de soutien à trois niveaux – soutien général, soutien renforcé et soutien spécial. Les enseignants spécialisés y occupent une place centrale et interviennent largement en appui des enseignants ordinaires, notamment sous forme de co-enseignement et d'accompagnement des équipes. Cette organisation repose sur une forte confiance accordée aux établissements et aux professionnels, ainsi que sur une culture ancienne de la différenciation pédagogique. L'expérience finlandaise montre qu'un système gradué peut permettre de répondre précocement aux difficultés des élèves tout en limitant le recours aux dispositifs séparés.

1.1.3. La politique française du handicap à l'École s'est développée indépendamment de la référence à l'accessibilité des apprentissages

Tant l'analyse du droit international que la comparaison internationale font apparaître un décalage important de la situation française. Sur le plan juridique, la situation de la France en 2026 résulte de textes issus des politiques du handicap d'un côté (lois handicap de 1975 et 2005) et de textes d'orientation en éducation de l'autre (notamment 1989 et 2013), dans une logique de juxtaposition plutôt que de synthèse. Aucun texte, même circulaire, ne définit l'accessibilité des apprentissages, concept appréhendé « *par petites touches* » (audition DGESCO).

Principaux points des lois handicap (1975, 2005) et d'orientation en éducation (1989, 2013, 2019) qui posent des concepts et principes reliés à l'accessibilité des apprentissages

La loi d'orientation en faveur des personnes handicapées du 30 juin 1975 affirme le droit à l'intégration sociale et scolaire des personnes handicapées. La loi reste cependant centrée sur l'accessibilité physique et s'inscrit dans une logique d'adaptation *a posteriori*.
La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 introduit un principe d'adaptation du service public d'éducation aux élèves (« *Le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves* »), sans pour autant transformer en profondeur les structures.
La loi pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées du 11 février 2005 marque un tournant majeur :

- en consacrant une approche environnementale du handicap : « *Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne* » (Titre I, art. 2) ;

- et en affirmant le droit à la scolarisation en milieu ordinaire : « *Tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements mentionnés à l'article L. 351-1, le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence* » (Titre IV, art. 19).

La loi crée le projet personnalisé de scolarisation (PPS) : « *Un projet personnalisé de scolarisation organise la scolarité de l'élève handicapé et assure la cohérence et la qualité de son accompagnement. Il définit les modalités de déroulement de la scolarité et les actions pédagogiques, psychologiques, éducatives, sociales, médicales et paramédicales répondant aux besoins particuliers de l'élève.* »

Néanmoins, la loi maintient une coexistence entre logique inclusive et organisation différenciée des parcours, notamment à travers les établissements médico-sociaux. La dimension pédagogique de l'accessibilité n'est pas explicitée.

La loi de refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 introduit explicitement la notion d'« *inclusion scolaire* », codifiée dans l'art.1er du Code de l'éducation (« *le service public de l'éducation (…) veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction* »et « *tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser* »). Avec la loi pour une école de la confiance du 26 juillet 2019, l'expression de « scolarisation inclusive » est substituée à celle d'« inclusion scolaire ». Toutefois, cette évolution demeure en grande partie déclarative, sans modalité opérationnelle afférente, à l'exception de la création « *pour les élèves présentant des difficultés scolaires durables en raison d'un trouble des apprentissages* » du plan d'accompagnement personnalisé (PAP)[8] et des mesures qui concernent le « service public du numérique éducatif » : « *Des supports numériques adaptés peuvent être fournis en fonction des besoins spécifiques de l'élève* ».

En matière d'accessibilité des apprentissages, le droit français est très éclaté, et faiblement opérationnel. On peut cependant reconstituer une forme de système multi-niveaux de soutien :

- accessibilité corrective : droit à compensation (dont examens) (L. 112-1, L. 112-2, L. 112-4, D. 351-27 et suivants) ;
- accessibilité intégrée : adaptations pédagogiques de droit commun (PPRE, PAP) (L. 321-4, L. 332-4, D. 311-12, D. 311-13) ;
- accessibilité universelle : « *le service public de l'éducation (…) veille à la scolarisation inclusive de tous les enfants, sans aucune distinction (...) tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser* » (L. 111-1).

L'examen des dispositions du Code de l'éducation fait apparaître trois manques :

- la définition interactionnelle du handicap en contexte scolaire n'est pas explicitée, l'expression « le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves » ne renvoie pas suffisamment explicitement à la responsabilité du système éducatif dans la mise en accessibilité des apprentissages ;
- le contenu de ce qui relève de l'accessibilité universelle n'est pas opérationnalisé, contrairement aux autres niveaux d'accessibilité, alors que cela avait été au cœur des travaux de la conférence de consensus du CNESCO en 2016[9] ;
- les trois niveaux d'accessibilité existent mais ne sont pas formalisés en tant que tels ; aucun système de régulation entre les niveaux n'est véritablement pensé.

Le renforcement du partenariat avec le médico-social depuis 2020, et les travaux menés dans le contexte de la stratégie autisme et pour les troubles du neurodéveloppement, sont à l'origine d'une inflexion conceptuelle. Ainsi l'autorégulation[10] qui vise à favoriser la scolarisation en classe ordinaire des élèves

[8] Le PAP vient s'ajouter au programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) créé par la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005.

[9] Ebersold, S., Plaisance, E. & Zander, C. (2016). *École Inclusive pour les élèves en situation de handicap ; accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels. Rapport scientifique*. Cnesco. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2026/02/rapport_handicap.pdf
Mons, N., Chesné, J.-F., Helmeid, E., & Blanchard-Schneider, A. (2016). *Quelle école pour les élèves en situation de handicap ? Dossier de synthèse*. Cnesco. https://www.cnesco.fr/fr/dossier-handicap/

[10] Instruction interministérielle n° DGCS/SD3B/DGESCO/2021/240 du 3 décembre 2021 relative au déploiement des dispositifs d'autorégulation, accompagnée de son cahier des charges. https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo48/SSAA2127473J.htm

présentant des troubles neurodéveloppementaux, insiste sur les principes d'adaptation de l'environnement d'apprentissage et de soutien à l'autonomie des élèves. Plus récemment, les pôles d'appui à la scolarité (PAS) sont définis comme « *un service rendu aux élèves présentant des besoins éducatifs particuliers et leurs responsables légaux, en même temps qu'une organisation qui vient en appui des communautés éducatives, dans une logique d'accessibilité universelle* »[11]. Que ce soit à travers l'autorégulation, le matériel pédagogique adapté, ou les PAS, le concept d'accessibilité universelle se déploie, mais de manière strictement réglementaire, le débat législatif peinant à le valider[12].

En conclusion, le système éducatif français a structuré de manière robuste les réponses compensatoires, mais n'a pas formalisé de manière opérationnelle l'accessibilité universelle alors que le concept est présent depuis dix ans en France (et plus au niveau international). Les manques s'en font sentir au niveau des classes et des demandes d'aménagement d'examen.

1.2. Les conséquences d'une accessibilité insuffisamment développée dans les situations d'apprentissage

L'absence de structuration du concept d'accessibilité universelle dans le système éducatif français produit des effets directs sur le fonctionnement des classes et les conditions d'exercice des professionnels. Si les réponses relevant de l'accessibilité intégrée et corrective – plans individualisés, aides humaines, dispositifs spécialisés et aménagements – se sont fortement développées, comblant ainsi un retard longtemps préjudiciable aux élèves concernés, l'accessibilité universelle dans la classe ordinaire demeure insuffisamment mise en œuvre.

1.2.1. En matière de handicap et de troubles des apprentissages, l'école s'appuie principalement sur des réponses médico-sociales et extérieures

1.2.1.1 Une appropriation incomplète de l'approche interactionnelle du handicap

Malgré les évolutions introduites par la CIF puis par la CIDPH, le handicap demeure encore largement appréhendé dans le système éducatif français à partir des troubles ou des limitations individuelles des élèves. Ainsi, la seule pièce justificative obligatoire demandée par la MDPH pour l'instruction de la demande de reconnaissance de handicap à l'école est le certificat médical.

Plusieurs enseignants expriment un sentiment de moindre légitimité de leur expertise pédagogique, comme si leur rôle se réduisait à mettre en œuvre des adaptations prescrites par d'autres acteurs. Une organisation syndicale indique : « *La légitimité de l'enseignant dans ces situations, elle est zéro (sic), donc les enseignants ne vont pas engager la discussion. Si le parent veut son bilan orthophoniste, il l'aura* ».

La place des bilans médicaux, paramédicaux ou psychologiques dans la reconnaissance institutionnelle des besoins contribue à médicaliser certaines difficultés scolaires, sans que ne soient envisagées des réponses pédagogiques « de première intention », dans une approche holistique des besoins de l'enfant : « *la difficulté entraîne presque systématiquement une démarche de bilan* » (médecin conseillère technique). Une organisation syndicale en convient : « *On est dans la médicalisation de la difficulté scolaire. On n'a pas su répondre à la massification de la difficulté scolaire et on est débordé par ce sujet aujourd'hui* ».

Réactualisée en 2024 : instruction interministérielle N° DGCS/SD3B/DGESCO/DI-TND/2024/113 du 5 septembre 2024 relative à l'autorégulation en milieu scolaire (https://www.education.gouv.fr/bo/2024/Hebdo34/TSSA2419673J). Cette nouvelle instruction traduit la volonté d'avoir un effet plus global sur l'environnement scolaire : on sort de la notion de dispositif pour aller vers une école, un collège ou un lycée avec autorégulation.

[11] Circulaire n° MENE2520651C du 1er septembre 2025 relative au déploiement des pôles d'appui à la scolarité (PAS), Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 33 du 4 septembre 2025. https://www.education.gouv.fr/bo/2025/Hebdo33/MENE2520651C

[12] Les PAS, qui s'inscrivent dans la volonté actuelle de rendre opérationnelles les mesures d'accessibilité universelle, ont fait l'objet de deux tentatives législatives infructueuses. En mai 2025, le dispositif est introduit par amendement gouvernemental lors de l'examen à l'Assemblée nationale de la proposition de loi visant à renforcer le parcours inclusif des élèves en situation de handicap (« PPL Delpech »), adopté en première lecture par l'Assemblée nationale, puis confirmé par le Sénat en juin 2025, malgré des réserves sur son articulation avec les dispositifs existants de l'école inclusive. Toutefois, lors de la Commission mixte paritaire du 1er juillet 2025, aucun accord n'est trouvé entre les deux chambres, et le compromis législatif échoue. En mai 2026, la proposition de loi est votée à l'unanimité par les députés de la commission des affaires culturelles et de l'éducation, après que l'article sur les PAS a été écarté.

Dans les équipes de suivi de scolarisation (ESS), les échanges portent davantage sur les diagnostics, les droits ouverts, les aménagements et les prescriptions que sur l'analyse des conditions concrètes d'apprentissage. Plusieurs acteurs rencontrés en académie soulignent que même la formation spécialisée, notamment dans le cadre du CAPPEI, reste largement structurée autour d'une approche par catégorie de troubles davantage que par l'analyse des besoins partagés ou des obstacles rencontrés lors des situations d'apprentissage.

1.2.1.2 Une sous-construction des réponses pédagogiques universelles

Contrairement aux dispositifs relevant de l'accessibilité intégrée ou corrective, les gestes pédagogiques permettant d'anticiper les obstacles aux apprentissages restent peu formalisés et insuffisamment identifiés comme constituant un premier niveau d'accessibilité. Cette sous-construction apparaît d'abord dans le cadre juridique et institutionnel. À la différence des dispositifs compensatoires ou individualisés (PAP, PPS, AESH, aménagements d'examen), les mesures relevant de l'accessibilité universelle ne font l'objet ni d'une définition opérationnelle stabilisée, ni d'une codification précise dans le Code de l'éducation. Les principes généraux d'adaptation aux élèves demeurent ainsi largement implicites et reposent fortement sur les initiatives locales ou les pratiques individuelles des enseignants.

Plusieurs équipes rencontrées – au niveau académique ou en école / établissement – ont ainsi développé leurs propres outils et catégories de travail autour des « *besoins partagés* » de « *l'objectif cœur de cible* » ou encore de l'anticipation des obstacles aux apprentissages, afin de construire des réponses pédagogiques plus accessibles dans la classe ordinaire. Des expérimentations[13] accompagnées par les CARDIE académiques ou financées dans le cadre des projets NEFLE mobilisent déjà parfois, sans les désigner explicitement comme telles, des dimensions en relation étroite avec l'accessibilité universelle.

Ces démarches témoignent d'une dynamique réelle d'innovation pédagogique mais également de l'absence d'un cadre national stabilisé permettant de structurer et d'outiller plus largement l'accessibilité pédagogique universelle. Sur le terrain, on repère alors une asymétrie importante entre des dispositifs de compensation désormais fortement institutionnalisés et des démarches d'anticipation pédagogique encore peu visibles dans le fonctionnement ordinaire des classes.

1.2.2. Le recours aux catégorisations d'élèves et aux dispositifs fragilise la politique d'inclusion

1.2.2.1 Une extension continue de la catégorie des « besoins éducatifs particuliers »

On observe un élargissement progressif et continu de la catégorie des « besoins éducatifs particuliers » (BEP), qui tend désormais à agréger des réalités de nature très diverses : élèves en situation de handicap (ESH), élèves allophones nouvellement arrivés (EANA), élèves de l'éducation prioritaire, élèves présentant des troubles des apprentissages ou du comportement… Chacune de ces catégories donne lieu à des dispositifs, des personnels ressources, des outils, des formations, des référentiels ou des organisations propres, souvent construits en relative autonomie les uns par rapport aux autres et notamment : SEGPA, ateliers relais, UPE2A, ULIS, DAR, UEE dont UEMA et UEEA[14]. Cette structuration en « silo » tend à fragmenter l'analyse des difficultés scolaires et à multiplier les logiques de traitement catégoriel.

Cette « *inflation* » (terme qui revient fréquemment dans la bouche de nombreux acteurs) traduit à la fois une volonté accrue de prise en compte de la diversité des élèves et les difficultés du système éducatif à construire des réponses pédagogiques universelles suffisamment robustes dans le cadre de la classe ordinaire. Plusieurs acteurs rencontrés ou entendus par la mission soulignent pourtant que les situations observées dans les classes relèvent de besoins pédagogiques communs et de facteurs imbriqués : difficultés langagières, précarité sociale, instabilité familiale, obstacle cognitif, rapport aux normes scolaires ou troubles plus spécifiques se combinent souvent sans correspondre clairement à une catégorie institutionnelle unique.

---

[13] Dans l'académie de Bordeaux plusieurs projets accompagnés par la CARDIE autour de « la flexibilité des espaces au service de la pédagogie », en lien avec la recherche, interrogent directement les conditions matérielles cognitives et organisationnelles de l'accessibilité des apprentissages : https://podeduc.apps.education.fr/video/88608-webinaire-cardie-bordeaux-la-flexibilite-des-espaces-au-service-de-la-pedagogie/

[14] Sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) ; Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants (UPE2A) ; Unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis). Dispositif d'autorégulation (DAR) ; Unité d'Enseignement Externalisée (UEE) ; Unités d'enseignement maternelle autisme (UEMA) ; Unité d'enseignement élémentaire autisme (UEEA).

Les travaux du CNESCO consacrés à l'école inclusive avaient mis en évidence cette évolution. Les auteurs observaient que l'augmentation de la scolarisation des élèves en situation de handicap était principalement portée par des élèves présentant des troubles des apprentissages ou des troubles du comportement avec une reconnaissance du handicap intervenant souvent *après* l'entrée dans le système scolaire. Ils s'interrogeaient ainsi sur le sens de cette progression : « *On peut donc se demander si l'augmentation du nombre d'élèves handicapés en milieu ordinaire reflète une meilleure réceptivité du système éducatif ou si elle correspond plutôt à une redéfinition du périmètre opératoire de la catégorie politique publique "handicap"* »[15].

Ce contexte génère des interrogations. Une organisation syndicale indiquait ainsi à la mission : « *on a une évolution de l'école inclusive : le mot "handicap" est en train de disparaitre, remplacé par la notion d'élève à besoins éducatifs particuliers, qui n'est pas celle de la loi de 2005. On ne sait plus très bien à qui s'adresse l'école inclusive, est-ce qu'elle ne s'adresse pas à tout le monde finalement ?* ». Par ailleurs, la forte augmentation de l'accompagnement des ESH par des AESH, principalement sous l'effet de l'augmentation des accompagnements dits « mutualisés », peut introduire une confusion sur la place des mesures de compensation dans les réponses aux besoins des élèves[16]. À la rentrée 2025, plus des deux tiers des ESH bénéficiaient en effet d'un droit pour un accompagnement humain[17].

1.2.2.2 Une sédimentation de plans individuels qui complexifie l'action pédagogique

Depuis la loi d'orientation du 10 juillet 1989, les réponses apportées aux difficultés scolaires et aux besoins éducatifs particuliers se sont progressivement construites par ajouts successifs de plans individuels.

Quatre types de plans individualisés pour les élèves :

- projet d'accueil individualisé (PAI) en 2003 pour les élèves présentant des troubles de santé ;
- programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) en 2005 pour les élèves présentant des difficultés scolaires ;
- projet personnalisé de scolarisation (PPS) en 2005 pour les élèves en situation de handicap ;
- plan d'accompagnement personnalisé (PAP) en 2015 pour les élèves présentant des troubles des apprentissages.

Chacun de ces dispositifs répond à des cadres juridiques, des procédures et des modalités de suivi distincts.

La mission s'est rendue dans sept collèges majoritairement dotés d'une ULIS et/ou d'une SEGPA qui tous rencontrent une problématique similaire d'un nombre de plans individualisés trop important pour la capacité de prise en compte par l'établissement. Ainsi, dans l'un des collèges visités (460 élèves, IPS 107, SEGPA, ULIS), 16 % de l'effectif est concerné par un plan individualisé, avec une importante diversité :

- 30 PPS – dont 13 élèves d'ULIS et 11 élèves de SEGPA (sur 52 élèves en SEGPA) ;
- 44 PAP, majoritairement pour des troubles dits « dys » et portant principalement sur les modalités d'évaluation des élèves (temps majoré, allègement du contrôle, passage à l'oral, utilisation de la calculatrice) ;
- 16 PAI ;
- 2 PPRE.

À leur sujet, la direction de l'établissement indiquait que si les aménagements individuels faisaient bien l'objet d'une information et d'une mise en œuvre en classe de sixième, ils s'estompaient avec l'âge, aussi du fait que les élèves ne souhaitaient plus être différenciés. La complexité de mise en œuvre est soulignée :

[15] Ebersold, S., Plaisance, E., & Zander, C. (2016). *École inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. Rapport du CNESCO, p. 36. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/12/rapport_handicap.pdf

[16] L'aide mutualisée ne renvoie pas à une aide à la classe, mais à un accompagnement de plusieurs élèves, à titre individuel, par une AESH.

[17] Données du ministère citées par Durand, A.-A. (2025, septembre 1). Des familles se tournent vers la justice pour que leur enfant obtienne un AESH à l'école : « Lundi, on est prêts à faire un recours ». *Le Monde*. https://www.lemonde.fr/societe/article/2025/08/31/des-familles-se-tournent-vers-la-justice-pour-que-leur-enfant-obtienne-un-aesh-lundi-on-est-prets-a-faire-un-recours_6637720_3224.html

« *Certains PAP ont 25 objectifs. Des objectifs à cocher. Les enseignants ne voient pas comment mettre en œuvre ces aménagements. Quand on demande, "vous arrivez tous à mettre en place les aménagements ?", on a un silence gêné* » (personnel de direction). Dans l'académie de Bordeaux, une équipe de collège rapportait par ailleurs que « *les PAP et PPS ont des contenus indigents, avec des réponses génériques, ils sont inefficients sur le fond* ». Les mesures qui y sont inscrites sont parfois peu reliées à la réalité des situations de classe, ou de l'établissement (difficultés dans la mise en page et l'impression de documents adaptés), quand elles ne se limitent pas à des injonctions formelles (« *expliciter les consignes* », « *autoriser de faire un schéma* ») qui pourraient être posées d'emblée à l'échelle de la classe. De l'aveu même des enseignants, des PAP ne sont pas mis en œuvre, notamment dans le second degré : absence d'usage de l'ordinateur, aménagements non respectés…

Chacun de ces plans nécessite du temps d'élaboration et de validation qui, hormis pour les PPS, doivent être renouvelées tous les ans, ce qui génère charge de travail pour les équipes – une organisation syndicale soulignait « *l'augmentation des tâches périphériques* » – et frustration chez les parents d'élèves : « *on a le sentiment de devoir sans cesse relancer les enseignants, tous les ans il faut refaire, tous les ans il faut se battre pour obtenir les mêmes aménagements* » (fédération de parents d'élèves)[18].

Au-delà des effets organisationnels, cette dynamique produit des conséquences importantes sur les professionnels eux-mêmes et sur le climat de confiance avec les familles.

1.2.3. Une fragilisation des professionnels et du fonctionnement scolaire

1.2.3.1 Un affaiblissement du pouvoir d'agir pédagogique des enseignants

La mission observe chez de nombreux enseignants un sentiment d'efficacité professionnelle dégradé face à l'hétérogénéité croissante des situations rencontrées dans les classes, ce que confirment les données TALIS 2024[19]. Une professeure de collège de l'académie de Bordeaux témoignait : « *Face à l'hétérogénéité de mes classes, je m'épuise à individualiser* ». Lors des auditions, une organisation syndicale indiquait : « *Plus on individualise, moins on a d'ambitions pour toutes et tous* ».

Ce sentiment s'inscrit dans une École française au contexte démographique longtemps favorable – et par conséquent avec des effectifs de classe plus importants que chez les voisins européens – contexte sans doute peu facilitant pour répondre à des injonctions multiples et parfois perçues comme contradictoires : améliorer les performances scolaires et les résultats aux évaluations nationales ou internationales, tout en développant une école plus inclusive dans un système historiquement marqué par des logiques de différenciation des parcours, d'orientation sélective et de recherche d'homogénéité des publics scolaires.

Ainsi, les enseignants rencontrés ou entendus déclarent manquer de repères stabilisés – que ce soit des repères institutionnels ou fournis par la formation – pour construire une accessibilité des apprentissages effective dans la classe ordinaire : dans le premier degré, ils estiment que la formation n'est pas toujours adaptée à leur réalité de classe et dans le second degré, qu'elle est clairement insuffisante et orientée davantage vers l'expertise disciplinaire que vers la prise compte des besoins partagés.

Les enseignants pointent également une difficulté récurrente à articuler liberté pédagogique, et injonctions inclusives. Nombre d'entre eux expriment le sentiment d'être simultanément invités à adapter leur pratique à une diversité croissante de besoins tout en conservant des cadres pédagogiques, curriculaires et évaluatifs fortement normés. Cette tension peut conduire à une forme d'incertitude professionnelle : la crainte de ne plus pouvoir garantir l'égalité de traitement entre les élèves est clairement formulée. Un professeur de lettres, évoquant une de ses élèves en enseignement de spécialité humanités, littérature et philosophie

---

[18] À l'échelle nationale, les plans individuels, ainsi que les GEVA-sco 1ère demande, sont comptabilisés dans l'application LPI. La mission a eu communication d'une extraction du LPI datée de janvier 2026 : on voit ainsi que 672 667 élèves, presqu'exclusivement de niveau école et collège, ont un plan individualisé dont 42 % de PPRE, 12 % de PAP, et 10 % de GEVA-sco 1ère demande, avec une logique d'alimentation qui ne décroit pas (le tableau distingue les projets de plans « en cours » et « finalisés »). Les données ne sont pas entièrement représentatives du fait que le LPI ne soit pas déployé dans tous les établissements (par exemple seulement 95 061 PPS sont recensés pour 496 900 élèves bénéficiaires d'un PPS en 2024-2025), mais elles dressent une photographie a minima suffisante pour indiquer une tendance.

[19] Données TALIS 2024 :
Près de 50 % des enseignants de collège déclarent qu'adapter leur cours aux EBEP est une source de stress.
80 % des enseignants de collège déclarent devoir calmer les élèves perturbateurs.

(HLP), pour laquelle il doit neutraliser l'orthographe et procéder à des aménagements, se demande si on ne « *lui ment pas sur son niveau ainsi que sur sa capacité à poursuivre dans l'enseignement supérieur* » et s'inquiète de ne pas « *être juste* » par rapport aux autres élèves. Au rebours, une enseignante de mathématiques mettant en œuvre l'accessibilité des apprentissages se confie à la mission : « *je reste frustrée de devoir continuer d'évaluer avec des notes, car cela m'amène à donner de mauvaises notes au regard des attendus du programme* ».

Cette fragilisation du pouvoir d'agir des enseignants nourrit parfois une forme de pessimisme pédagogique et un sentiment de déclassement professionnel. La pédagogie apparaît aujourd'hui insuffisamment valorisée dans le débat éducatif alors même qu'elle constitue leur principal levier d'action. Un inspecteur de l'éducation nationale chargé de l'ASH (IEN ASH) résume cette tension en indiquant que « *les enseignants ont déjà tellement à faire pour les situations critiques qu'ils ne voient plus toujours l'intérêt, ni ne prennent le temps, de construire un cadre inclusif, sécurisant et capacitant pour l'ensemble des élèves* ».

1.2.3.2 Un épuisement professionnel qui se manifeste différemment dans le premier degré et dans le second degré

Les équipes pédagogiques demeurent souvent structurées autour d'un modèle implicite d'élève moyen auxquels correspondrait une pédagogie standardisée. On peut alors mobiliser l'image du « choc de l'hétérogénéité » ou celle de la « citadelle assiégée », au sens développé par François Dubet, pour décrire le sentiment d'un système scolaire confronté à une accumulation d'injonctions, de sollicitations et de tensions parfois difficilement conciliables dans le cadre ordinaire du travail enseignant.

Dans le premier degré, la souffrance professionnelle se cristallise particulièrement autour des situations d'élèves qualifiés d'« éruptifs » par les équipes, qui ne relèvent pas nécessairement d'une situation de handicap reconnue[20]. La permanence relationnelle propre à l'école primaire, les effectifs importants et, en maternelle, les diagnostics non encore posés tendent à accroître l'usure professionnelle lorsque les situations de crise deviennent répétées ou difficiles à contenir.

Dans le second degré, les difficultés prennent la forme d'une fragmentation des prises en charge, d'une multiplication des interlocuteurs et d'une tension entre exigences disciplinaires, gestion de classe, rôle de la vie scolaire et mise en œuvre des aménagements. Comme le souligne un DASEN, « *la séparation vie scolaire et classe joue sur l'accessibilité : l'enseignant ne prend pas l'enfant dans la globalité de sa journée, et la dimension éducative est externalisée* ».

Les réponses apportées relèvent également davantage de procédures disciplinaires pouvant aller jusqu'aux exclusions temporaires ou définitives, ce qui soulève la question des élèves « poly-exclus », avec un recours à l'instruction à domicile et des ruptures de parcours scolaire, créant des difficultés dans l'affectation dont sont témoins les IEN-IO. On observe par ailleurs un nombre important d'appels de conseil de discipline, qui cassent la décision initiale du fait d'une absence de respect de la procédure en établissement, à commencer par la non mise en œuvre du PAP de l'élève.

Dans ce contexte, la demande la plus fréquemment formulée par les enseignants demeure l'allègement des effectifs et d'avoir « *du temps* ». Pour la majorité d'entre eux, l'accessibilité pédagogique n'est pas spontanément identifiée comme la réponse prioritaire ou la plus efficace face aux difficultés quotidiennes rencontrées dans les classes. Plusieurs acteurs soulignent ainsi le risque que les enjeux d'accessibilité des apprentissages apparaissent comme une injonction supplémentaire venant s'ajouter à une charge professionnelle déjà perçue comme difficilement soutenable.

1.2.3.3 Une montée des tensions avec les familles

La montée des tensions entre les familles et l'institution scolaire autour des questions d'inclusion, d'adaptation des parcours et de reconnaissance des besoins des élèves est nette. Elle s'inscrit dans un contexte plus général de défiance croissante vis-à-vis de l'École mais apparaît particulièrement marquée lorsque les difficultés scolaires ou comportementales d'un élève peinent à trouver une réponse jugée lisible, rapide ou adaptée. Les associations représentatives des personnes handicapées entendues par la mission soulignent que les familles ont souvent le sentiment que les difficultés de leur enfant ne sont véritablement

[20] À titre d'exemple, dans l'académie de Besançon, 70 % des fiches consignées dans les registres de santé et de sécurité au travail (RSST) concernent des élèves perturbateurs.

reconnues qu'à partir du moment où elles donnent lieu à un diagnostic, à une notification ou à l'ouverture d'un dispositif spécifique. La recherche d'une reconnaissance institutionnelle via un PAP, un PPS ou une notification MDPH devient alors une manière de sécuriser le parcours scolaire de l'élève et d'obtenir des adaptations effectivement mises en œuvre.

Les fédérations de parents d'élèves ont indiqué à la mission les obstacles suivants, qui croisent les observations de la mission :

> *La complexité administrative des démarches, les délais parfois très longs pour obtenir des notifications ou des mises en œuvre effectives, le manque de lisibilité entre les différents dispositifs, les disparités d'application selon les établissements, et le sentiment que certains aménagements existent « sur le papier » sans être pleinement appliqués au quotidien.*

Les parents d'élèves rencontrés lors des déplacements en académie évoquent également des difficultés importantes d'accès au diagnostic, des délais de prise en charge jugés incompatibles avec les besoins des élèves, ainsi qu'un sentiment d'opacité concernant l'attribution des aides humaines ou des aménagements.

Plusieurs associations décrivent un déficit de communication entre les différents acteurs, ce qui conduit parfois les élèves eux-mêmes à faire le lien entre les professionnels, les familles et l'institution scolaire. L'UNAPEI souligne par ailleurs que les interventions des équipes de suivi de scolarisation (ESS) peuvent être vécues par certaines familles comme des modalités centrées sur les incapacités supposées de l'élève plutôt que sur la co-construction effective de son parcours.

Dans ce contexte, plusieurs interlocuteurs signalent un risque croissant de conflictualisation, voire de judiciarisation progressive des parcours scolaires[21]. Les désaccords autour des notifications, des aménagements d'examen, des affectations ou des modalités d'accompagnement peuvent déplacer la relation éducative vers une logique administrative et contentieuse comme en ont témoigné la médiatrice de l'académie de Besançon ainsi que plusieurs responsables des divisions des examens et concours (DEC) en académie (Bordeaux, Créteil, Martinique…). Cette évolution tend à fragiliser la confiance entre les familles et les équipes éducatives tout en renforçant une approche individualisée et procédurale des difficultés scolaires.

1.2.4. Une difficulté persistante à faire de la pédagogie le premier levier de réponse

1.2.4.1 Une réponse pédagogique aux enjeux de l'hétérogénéité partiellement invisibilisée

La mission a constaté une difficulté à faire de la pédagogie le levier principal de la réponse aux besoins des élèves les plus fragiles, alors que de nombreux éléments qu'Alexandre Ployé qualifie de « *patrimoine pédagogique français* » ainsi que les principes de l'enseignement explicite sont particulièrement pertinents dans ce contexte[22]. Mais ces éléments ont pu être partiellement invisibilisés dans le système éducatif français sous l'effet combiné de plusieurs facteurs : focalisation institutionnelle sur les performances disciplinaires (évaluations nationales et internationales) ; poids d'une culture scolaire historiquement marquée par la sélection, fragmentation des politiques éducatives, faible formalisation des gestes pédagogiques universels, organisation disciplinaire des apprentissages limitant les approches transversales. Cela se traduit notamment dans les représentations que peuvent avoir les enseignants des attendus des corps d'inspection. Une IA-IPR témoignait :

> *« Beaucoup d'inquiétudes des enseignants sont disciplinaires : par exemple, est-ce que j'ai bien transmis la grammaire allemande ? Il y a la peur que la transmission des savoirs passe au second plan derrière des questions du type "c'est quoi apprendre, comment je motive les*

[21] Cette évolution est également relevée par les médiations. Dans son rapport consacré à l'accompagnement humain des élèves en situation de handicap, la Défenseure des droits souligne qu'en 2021 près de 20 % des saisines relatives aux droits de l'enfant concernaient l'accès à l'éducation des enfants en situation de handicap, principalement autour des conditions effectives de scolarisation et d'accompagnement (Défenseure des droits, *L'accompagnement humain des élèves en situation de handicap*, 2022). Plus largement, le rapport annuel 2024 de la Médiatrice de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur met en évidence une montée des tensions dans les relations entre familles et institution scolaire et décrit une tendance croissante au déplacement des désaccords éducatifs vers des logiques de recours, dans un contexte où les familles cherchent à faire reconnaître et garantir les droits de leurs enfants. Comme le résume le rapport : « Face au désarroi des familles, qui s'expriment parfois avec véhémence pour faire respecter les droits de leur enfant, les enseignants se sentent souvent démunis et surtout mal préparés ».

[22] Ce point sera approfondi dans 2.1.3.3 *Lever les principaux malentendus autour de l'accessibilité des apprentissages*

élèves, comment je prends l'élève dans sa globalité". Et quand, en PPCR, on vient avec ces réflexions, l'enseignant nous répond "ah, j'aurais jamais osé". Les enseignants attendent surtout de l'IPR un retour sur le fond, plus que sur l'approche pédagogique. »

La mission observe que la formation initiale et continue des enseignants demeure insuffisamment structurée autour des enjeux d'accessibilité pédagogique, malgré les apports de la précédente réforme de la formation initiale à travers le « bloc des 25 heures ». Les enseignants débutants ou confirmés sont principalement formés dans une logique disciplinaire avec une place encore limitée accordée à l'analyse des obstacles pédagogiques, à la gestion de l'hétérogénéité des élèves, à l'explicitation des attendus ou à la construction de réponses collectives.

Dans ce contexte, on peut indiquer que le dispositif « collèges en progrès » renvoie à des problématiques relevant de l'accessibilité pédagogique mais non formalisées en tant que telles. Certes, les résultats des élèves de ces établissements apparaissent comme insuffisants en français et en mathématiques, appelant une réponse didactique adéquate, mais les équipes rencontrées par la mission mettent en avant des besoins plus transversaux, relevant de l'accessibilité pédagogique : besoin de reconnaissance et d'accompagnement des élèves, y compris sur des dimensions de sécurisation psychoaffective, problème de concentration, de surcharge cognitive, manque d'engagement dans les activités par manque de sens et de sentiment de compétence. Dans un collège en progrès de Chartres, le coordonnateur ULIS est une véritable personne ressource pour travailler des aspects tels qu'explicitation des attentes, sécurisation des apprentissages, cohérence des évaluations, stabilité des cadres, accompagnement de l'autonomie ou encore travail collectif des équipes sur ces dimensions, notamment grâce à la co-intervention.

Dans ce contexte, les réponses compensatoires et les dispositifs individualisés ont progressivement acquis une plus forte visibilité institutionnelle que les pratiques pédagogiques ordinaires visant à prévenir les obstacles aux apprentissages.

1.2.4.2 Les acteurs de l'école inclusive comme révélateurs des fragilités ordinaires du système scolaire

La mission a pu observer que l'école inclusive ne constitue pas seulement une politique destinée à certains élèves mais qu'elle est aussi un révélateur du fonctionnement ordinaire de l'institution scolaire. Les difficultés rencontrées dans la scolarisation des élèves en situation de handicap ou à besoins éducatifs particuliers mettent fréquemment au jour des obstacles qui concernent en réalité un public beaucoup plus large : poids des implicites scolaires, faible explicitation des attentes, rigidité des organisations pédagogiques, difficulté à gérer l'hétérogénéité ou encore standardisation des évaluations.

Dans cette perspective, les situations dites « inclusives » agissent comme un révélateur des fragilités ordinaires du système éducatif. La plupart des acteurs de l'école inclusive (IEN ASH, AESH, enseignants spécialisés, coordonnateurs ULIS, PsyEN, personnels médico-sociaux ou de dispositifs d'appui) rencontrés ou auditionnés soulignent que les problématiques traitées dans le champ de l'école inclusive rejoignent en réalité des questions plus générales de qualité pédagogique, de fonctionnement collectif des équipes, et de capacité du système scolaire à penser durablement l'hétérogénéité. Les observations qu'ils formulent portent fréquemment sur des dimensions très ordinaires de la pédagogie.

L'absence de développement structuré de l'accessibilité universelle dans les classes produit ainsi un double effet paradoxal : elle contribue à la fois à l'extension continue des demandes de compensation et à l'affaiblissement du pouvoir d'agir pédagogique ordinaire. La politique d'inclusion tend alors à se déplacer d'une transformation de l'environnement scolaire vers une gestion individualisée des difficultés, au risque d'une médicalisation croissante des parcours scolaires et d'une fragilisation durable des professionnels comme des familles.

1.3. Les conséquences d'une accessibilité insuffisamment développée dans les situations d'évaluation, et notamment aux examens

La mission a constaté que les difficultés rencontrées autour des examens constituent l'un des principaux révélateurs des limites actuelles de l'accessibilité des apprentissages dans le système éducatif français. L'augmentation continue des demandes d'aménagement, les tensions avec les familles, les disparités de traitement ou encore les difficultés organisationnelles traduisent un défaut d'accessibilité des parcours et des modalités d'évaluation elles-mêmes. Ces tensions révèlent également un conflit plus profond entre une

culture scolaire historiquement fondée sur la sélection méritocratique et les principes d'une école inclusive visant l'émancipation et la participation de tous les élèves.

1.3.1. Les examens comme révélateur des tensions du modèle scolaire français

1.3.1.1 Le paradoxe français : une école inclusive dans un système historiquement sélectif

L'immense majorité des interlocuteurs de la mission a abordé la question des examens dès le début des entretiens : ce sujet cristallise les tensions et suscite nombre d'interrogations, occultant parfois le débat sur les pratiques en classe, et ce, bien avant l'examen. Cette entrée par les examens témoigne du poids de la culture de la sélection et de la certification dans le système éducatif français, une culture qui entre en tension avec les principes de l'école inclusive, où les environnements d'apprentissage et l'évaluation sont adaptés à la diversité des élèves.

L'inclusion scolaire pose la difficile question d'une évaluation juste. Hervé Benoit et Sandrine Bortolon soulignent à ce propos :

> *« Dans un système qui cultive l'ambiguïté entre, d'un côté, l'inclusion et l'élévation du bagage scolaire de tous et, de l'autre, la sélection des élites, la fonction différenciatrice de l'évaluation-notation joue un rôle majeur pour instituer, voire creuser, les écarts de performances, alors que sa dimension formative reste confinée dans l'intimité pédagogique du groupe classe et demeure la plupart du temps sans incidence effective sur les décisions d'orientation qui se prennent au vu de la moyenne [23] »*

Les échanges que la mission a pu avoir avec de nombreux professeurs corroborent cette tension ressentie entre leurs pratiques évaluatives – encore très tournées vers une recherche d'égalité formelle dans une logique méritocratique – et la prise en compte d'objectifs en termes d'inclusion. Les adaptations ne sont pas nécessairement perçues comme renforçant l'équité entre les élèves mais comme des « *dérogations* », voire des « *faveurs* » susceptibles d'altérer la robustesse de la note et son caractère sélectif. Certains aménagements mis en place (par un PAP, un PPS, etc.) peuvent d'ailleurs être mentionnés dans les appréciations portées par les enseignants sur les bulletins, souvent pour minorer la portée d'une moyenne satisfaisante.

1.3.1.2 Les modalités d'évaluation et d'examen révèlent une conception des missions de l'école fortement centrée sur les savoirs académiques

Dans ses travaux, le CNESCO[24] rappelait que le potentiel de développement de l'accessibilité des apprentissages d'un système éducatif dépendait de la conception que la société se faisait de ses missions :

> *« L'école peut être considérée comme centrée majoritairement sur une mission d'instruction, pour ne pas dire réduite à cette dimension. Dans ce cas, la prestation d'accompagnement risque de se résumer aux seules logiques d'adaptation et de compensation. Une autre approche peut considérer que la fonction de l'école est de fournir une main d'œuvre qualifiée au marché de travail, le risque étant alors de se contenter de l'activation et de la normalisation aux futures fonctions productives. Enfin, l'école peut être considérée comme un lieu de socialisation, d'apprentissage relationnel et d'épanouissement au risque de ne pas toujours préparer l'enfant aux enjeux à venir. On voit que, plus une école est capable d'assumer une perception large, complexe et ambitieuse de ses missions et de ne pas se réduire à une composante particulière de ses missions potentielles, plus elle devient capable d'offrir un panel d'expériences et de prendre en compte la pluralité des registres expérientiels de ses élèves. Elle s'ouvre alors à la possibilité d'une action capacitante et affiliatrice.[25] »*

---

[23] L'objectif d'une évaluation inclusive face au contrôle scolaire et à l'inaccessibilité pédagogique - Benoit, H. & Bortolon, S. (2025). « L'objectif d'une évaluation inclusive face au contrôle scolaire et à l'inaccessibilité pédagogique », *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, n° 103, p. 40-57. https://doi.org/10.3917/nresi.103.0040

[24] Conférence de comparaisons internationales Rapport scientifique – École Inclusive pour les élèves en situation de handicap, accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels (janvier 2016). https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2015/12/rapport_handicap.pdf

[25] *Ibid*, p 34.

1.3.1.3 Une évolution récente renforçant la logique de sélection notamment pour l'obtention du DNB

La tension entre une sélection basée sur une égalité formelle dans une logique méritocratique et une évaluation fondée sur une plus grande recherche d'équité nécessite de trouver un point d'équilibre partagé par les membres de la communauté éducative. Ce jeu de balancier a pu, au gré des décisions politiques, privilégier l'un ou l'autre de ces objectifs. Plusieurs évolutions récentes traduisent un retour de logiques évaluatives plus sélectives, renforçant la place des évaluations finales, jugées plus robustes et révélatrices du niveau de l'élève. Il s'agit principalement des évolutions relatives au diplôme national du brevet (DNB)[26]. Les associations de parents d'élèves et représentants de famille en situation de handicap ont perçu ces évolutions comme un recul de l'évaluation par compétences au profit d'une moyenne des notes obtenues en classe de troisième, moins révélatrice des progrès des élèves[27].

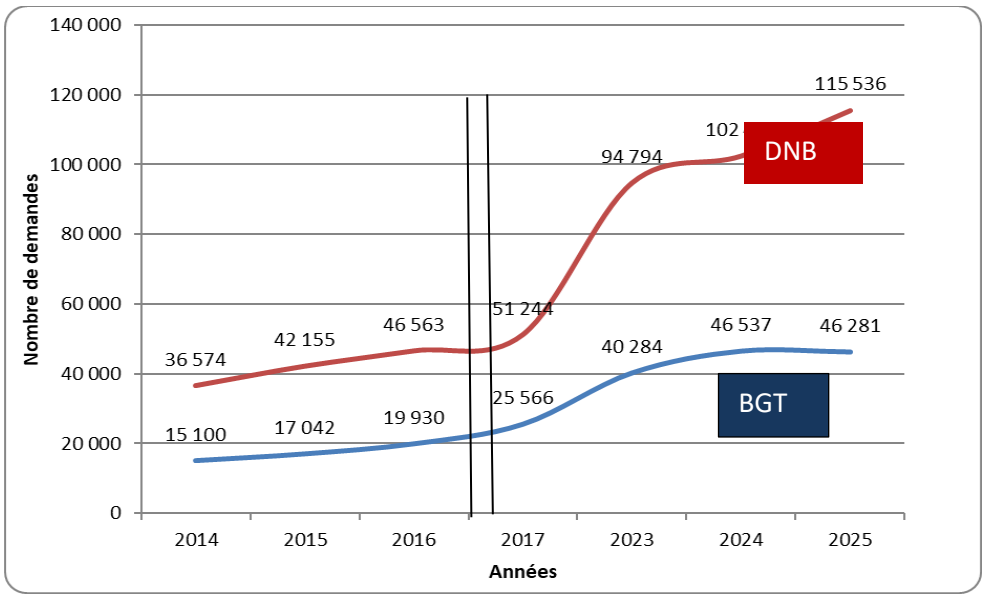
Dans ce contexte, les enjeux liés à l'accessibilité des examens deviennent particulièrement sensibles. Cela se traduit concrètement par une augmentation massive des demandes d'aménagements avec pour corollaire des difficultés croissantes dans leur gestion.

1.3.2. La forte progression des aménagements d'examen révèle une accessibilité insuffisamment pensée en amont

1.3.2.1 Une augmentation continue et exponentielle des demandes d'aménagements

La mission constate une très forte augmentation des demandes d'aménagements. Ainsi, à partir des données transmises par la mission de pilotage des examens, on constate une augmentation exponentielle de ces demandes depuis dix ans[28].

Évolution du nombre de demande d'aménagements en France – 2014 à 2025



Source : Exploitation de données de la mission de pilotage des examens, DGESCO (données 2014 à 2017 et 2023 à 2025).

[26] On peut citer les mesures suivantes : le calcul de la note de contrôle continu à partir des moyennes annuelles de toutes les disciplines (toutes au même coefficient) obtenues en classe de 3e, et non plus à partir des huit composantes du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ; un renforcement du contrôle terminal ; la création symbolique d'une mention « Très bien avec félicitations du jury ».

[27] Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE). (2026). « Tout savoir sur le brevet 2026 ». https://www.fcpe.asso.fr/actualite/tout-savoir-sur-le-brevet-2026

[28] Pour le DNB, cette augmentation, entre 2014 et 2025, est de l'ordre de 216 %. Pour le bac général et technologique (BGT), l'augmentation sur cette même période dépasse 206 %, même si le nombre de demandes est resté à peu près stable entre 2024 et 2025 (– 0,55 %). Pour le bac professionnel (BCP), les données transmises sont moins complètes et n'ont pas permis de retracer un historique aussi précis ; on peut néanmoins constater, que pour la dernière année de référence (2024 - 2025), le nombre de demandes d'aménagement a augmenté de 21,16 % (nombre total de demandes d'aménagements en 2025 : 25 071).

En ce qui concerne le taux d'accord, celui-ci s'avère très élevé, dépassant 97 % pour le DNB depuis trois ans et même 98 % (sur la même période) pour le bac général et technologique, taux qui a avoisiné les 100 % en 2024 pour le bac professionnel[29].

Tant sur le taux d'accord que sur le taux global d'examen passé avec aménagement (intégrant aussi le taux de demandes), on observe une hétérogénéité territoriale. Par exemple, les taux d'accord vont de 95,3 % pour le BGT à Lille à 100 % à Montpellier. La moyenne nationale des candidats ayant passé l'examen du DNB avec un aménagement s'élève à 13 % variant de 9 % à Créteil, Paris, Versailles et Strasbourg à 18 % dans les académies de Corse, Lyon et Toulouse. Pour le BGT, la moyenne nationale est de 8,6 %, avec des disparités académiques : entre 12 % dans l'académie de Lyon et moins de 6 % dans l'académie de Nice. Pour le BCP, la moyenne nationale s'élève à 13,2 %. Là encore des disparités fortes existent selon les académies avec un taux d'aménagement de 18,8 % dans l'académie de Grenoble et bien inférieur dans les académies de Créteil et Versailles (7,4 % et 9,6 %). Ces chiffres questionnent sur les conditions d'équité de passation des examens nationaux.

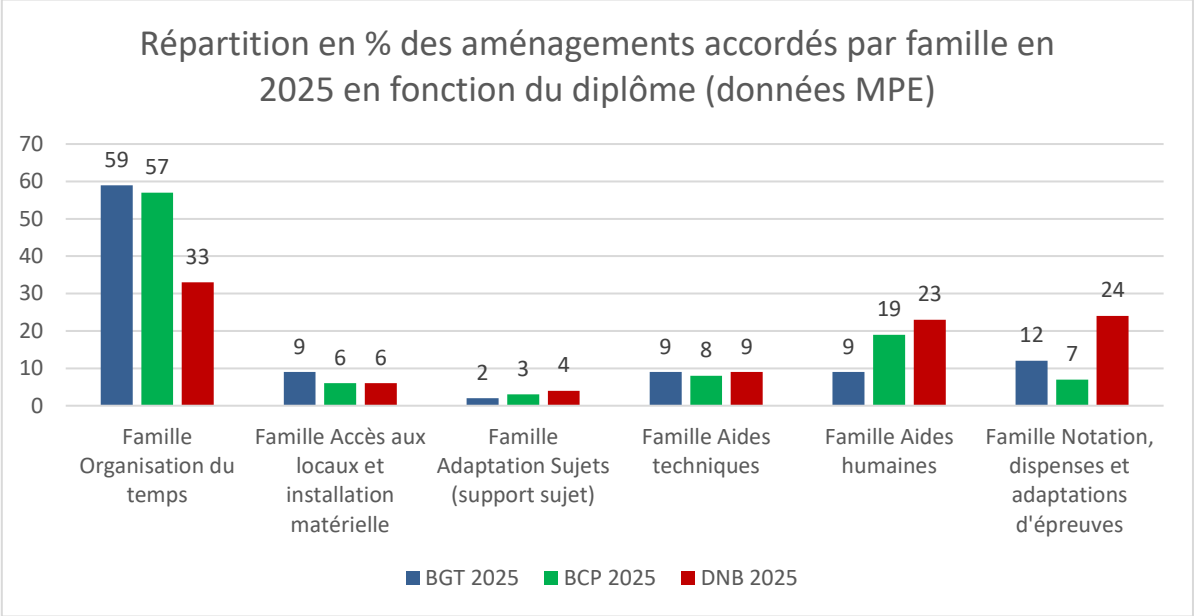
1.3.2.2 Des aménagements divers qui reposent principalement sur une logique de compensation

Les aménagements possibles sont très nombreux : dans le formulaire de demande d'aménagements d'épreuves on en recense plus de 50 pour le DNB et encore davantage pour le baccalauréat, regroupés en dix familles d'aménagements. Ces aménagements s'apparentent pour la plupart à des mesures compensatoires individuelles.

Extrait du formulaire de demande d'aménagements d'épreuves pour le DNB et le CFG et répartition des aménagements accordés en 2025 par famille en fonction du diplôme

Aménagements sollicités par les représentants légaux du candidat ou le candidat majeur	**Appréciation de l'équipe pédagogique** Ne concerne pas les candidats individuels	**Avis du médecin désigné par la CDAPH**	**Réservé à la décision de l'autorité administrative**
TEMPS ou ESPACE			
1. Temps majoré			**Valide la demande**
1.1 Épreuves écrites			
❑ 1.1.1 - tiers temps	❑ 1.1.1	❑ 1.1.1	❑ 1.1.1 – MH102
❑ 1.1.2 – mi-temps pour situation exceptionnelle	❑ 1.1.2	❑ 1.1.2	❑ 1.1.2 – MH101
❑ 1.1.3 - temps inférieur au tiers temps (à préciser)	❑ 1.1.3	❑ 1.1.3	❑ 1.1.3
…… ……			
1.2 Épreuves orales			
❑ 1.2.1 – tiers temps	❑ 1.2.1	❑ 1.2.1	❑ 1.2.1 – MH103
❑ 1.2.2 – mi-temps pour situation exceptionnelle	❑ 1.2.2	❑ 1.2.2	❑ 1.2.2 – MH130
❑ 1.2.3 – temps inférieur au tiers temps (à préciser)	❑ 1.2.3	❑ 1.2.3	❑ 1.2.3
…… ……	**Observations** : …… …… ……	**Avis circonstancié obligatoire si avis défavorable** ❑ Pièces justificatives insuffisantes ❑ Aucune pièce justificative ❑ Aménagements demandés sans rapport avec les difficultés ❑ Autres motifs …… …… …… ……	**Refus à motiver :** …… …… ……

[29] L'accord se définit par l'acceptation d'au moins une des mesures demandées par la famille.



Les aménagements d'examen obtenus concernent en priorité l'organisation du temps et en particulier les majorations de temps de composition ou de passage appelés souvent « tiers-temps » (qui recoupent une diversité de mesures en réalité).

Le DNB se démarque par une représentation plus élevée de deux autres familles d'aménagements d'épreuves avec une quasi équivalence entre les aides humaines (23 %) et les adaptations liées à la notation, les dispenses et les adaptations d'épreuve (24 %)[30]. Les aides humaines représentent des mesures variées : assistance d'une tierce personne, d'une AESH, d'un secrétaire scripteur, d'un interprète en langue des signes française (LSF), aide à l'installation matérielle dans la salle, aide pour le passage aux toilettes, lecture du sujet à haute voix avec reformulation, assistant pour reformuler les consignes, etc. Les adaptations d'épreuve comprennent les dispenses d'épreuve ou de tâches particulières et des adaptations de notations (dispense d'une langue vivante, de la réalisation d'une cartographie, transcription écrite d'une épreuve orale, non prise en compte de l'orthographe etc.) ; une réflexion plus approfondie sur cette famille d'aménagements pourrait permettre de penser en amont une meilleure accessibilité des sujets.

La multiplicité de ces divers aménagements complexifie dans les académies le travail d'organisation des examens, notamment au niveau des établissements centres d'examen, avec des difficultés croissantes en termes de salles et de disponibilités de personnel, ainsi que l'ont relevé 84 % des académies répondantes au questionnaire de la mission.

La mission est convaincue que ces aménagements d'examen participent de l'objectif d'accessibilité tel que décrit par la loi de 2005 et, bien évidemment, il ne s'agit pas ici de proposer un retour en arrière pour ce qui a pu constituer d'importantes avancées pour les élèves. Toutefois, ces aménagements relèvent principalement de la logique de la compensation ; leur augmentation – fortement consommatrice de ressources – peut constituer un frein au développement d'une accessibilité plus structurelle des examens.

1.3.2.3 Le cas particulier du temps majoré : un aménagement très répandu et souvent peu efficace

Plusieurs interlocuteurs de la mission ont partagé leur interrogation quant à la pertinence du temps majoré. En effet, l'allongement du temps, s'il permet de compenser un temps d'appropriation plus long des sujets, ne compense pas les difficultés liées à la charge cognitive, à l'organisation des tâches ou à la compréhension des attendus. Par ailleurs, l'allongement de la durée de composition des épreuves écrites est problématique par rapport à la fatigabilité des élèves[31]. Plusieurs interlocuteurs ont relevé qu'il était, de fait, peu exploité par les élèves qui en bénéficient. Ainsi, une enquête au sein de l'académie de Besançon en 2017 indiquait

[30] Les trois dernières familles représentent les aides techniques (autorisation d'une calculatrice simple, utilisation de logiciels spécifiques habituellement utilisés en classe et hors connexion internet etc.), les adaptations de sujets (agrandissement, format modifié) et les accès aux locaux ou l'installation matérielle (accès aux ascenseurs, accès facilité aux sanitaires, etc.).

[31] Les aménagements relatifs aux temps de préparation des épreuves orales et pratiques ne semblent pas poser les mêmes difficultés en raison de durées bien plus réduites.

que seuls 4 % des candidats en faisaient réellement un usage lors des sessions de baccalauréat. Cela s'explique peut-être par le fait que les élèves ne bénéficient pas nécessairement de ces « tiers temps » dans le contexte de classe ordinaire en raison des complexités organisationnelles qu'ils génèrent, n'en identifient pas l'usage et la plus-value.

La mission estime nécessaire qu'une réflexion soit engagée sur une alternative au temps majoré concernant les épreuves écrites afin de substituer, chaque fois que la discipline le permet, l'allongement de la durée par des aménagements de structure (réduction du nombre d'exercices ou nombre d'exercices à faire au choix). Ce travail ne sera possible que si une réflexion plus globale sur l'accessibilité originelle des sujets est conduite (cf. infra 1.3.3.2).

1.3.2.4 L'expérimentation récente de « matrices d'examen » est venue enrichir la réflexion

La mission a pris connaissance d'expérimentations de « matrices d'examen » menées autour d'épreuves du DNB ou du baccalauréat. Il s'agit de documents de nature méthodologique, dont dispose le candidat le jour de l'épreuve : repérage des mots-clés, explicitation des verbes de consigne, séquençage des opérations à réaliser, guidage méthodologique ou gestion temporelle de l'épreuve. Ces matrices ont fait l'objet de consignes de la part de la Mission Pilotage des examens (MPE) mais n'apparaissent pas explicitement dans la liste officielle des aménagements susceptibles d'être demandés, notamment dans la rubrique « matériel particulier apporté par le candidat ».

Extraits de matrice fournies par la mission de pilotage des examens[32]

Exercice 1 : Analyser et comprendre des documents (HISTOIRE OU GEOGRAPHIE)

- **Je prends connaissance des documents**
  - ☐ Je fais attention au titre qui me donne une indication sur le sujet ou la période interrogée
  - ☐ Je regarde et je lis les documents
  - ☐ Je surligne les éléments importants (titre, date, sujet)
  - ☐ Je situe : où ? /quand ? /quoi ?
- **Je réponds aux questions**
  - ☐ Je lis les questions en entier deux fois chacune
  - ☐ Je surligne les mots importants de chaque question
  - ☐ Je reformule chaque question dans ma tête : « on me demande de... »
  - ☐ Je surligne dans le texte ou l'image les éléments de réponse
- **Je rédige ma réponse**
  - ✓ Si je ne sais pas répondre à une question, je passe à la question suivante !
  - ✓ Je note bien le numéro du document et de la question avant de répondre
  - ✓ Je pense à bien développer ma réponse :
    - ☐ Je m'appuie sur le document, mes cours et mes connaissances pour répondre à chaque question
    - ☐ Je reprends les mots de la question pour rédiger ma réponse
    - ☐ Je suis la consigne et rédige des phrases complètes quand cela m'est demandé
  - ✓ Je pense à bien me relire !
  - ✓ Si j'ai oublié de répondre à une question, ce n'est pas grave, je peux le faire à la fin en recopiant son numéro !

Matrice d'accompagnement

FRANCAIS : 1è partie :

Grammaire et compétences linguistiques

Compréhension et Compétences d'interprétation

- **Installe toi à ta table.**
- **Sors de quoi écrire.**
- **Ecoute et lis les consignes qui te sont données :**

tu vas remplir le haut de ta copie avec ton numéro de candidat dans la case prévue. Les informations sont écrites au tableau par le surveillant.

1. **Travail sur le texte littéraire et sur l'image**
   - **Lis le texte en entier deux fois.**
   - **Lis les questions une par une.**
   - **Suis la fiche ci-dessous pour répondre.**

Les questions

1. **Comprendre les questions** : souviens toi de la fiche vue dans l'année (fiche comprendre et adapter sa stratégie au type de questions).
2. Reformule chaque question dans ta tête : on me demande de ....
3. **Présenter et rédiger sa réponse**

La présentation

Tu vas écrire sur ta copie :

- Note bien les numéros des questions.
- Saute une ligne entre chaque partie pour aérer ton devoir
- Souligne les différentes parties : questions, réécriture, dictée...
- Souligne le titre des œuvres.

Le contenu

- Répondre à une question sur un texte :
  - Reprends les mots de la question
  - Pense à utiliser les termes grammaticaux exacts
  - Justifie ta réponse en citant le texte entre guillemets
  - Ajoute-le numéro des lignes après ta citation entre parenthèse.

Ces outils n'ont pas vocation à fournir des connaissances ou des réponses attendues ; ils visent à réduire certaines surcharges cognitives susceptibles d'entraver l'entrée dans l'activité évaluative et sa réalisation. La vigilance institutionnelle sur ce point apparaît d'ailleurs très forte. Les documents de cadrage rappellent explicitement qu'une matrice d'examen « *ne constitue en aucun cas une fiche mémo, un aide-mémoire ou une liste de formules* » et que sa validation par les corps d'inspection vise précisément à garantir « *l'absence*

[32] Exemples de matrices d'accompagnement pour l'examen du DNB en français et en histoire-géographie fournies par la Mission Pilote des examens de la DGESCO.

d'éléments relatifs aux connaissances ou compétences attendues et évaluées »[33]. Cette distinction est essentielle : elle permet de soutenir l'accès à la tâche sans modifier l'objet même de l'évaluation.

Ces réflexions mettent en lumière les tensions entre accessibilité pédagogique et exigences certificatives. Certains aménagements utiles dans les apprentissages ne peuvent être repris à l'examen lorsqu'ils neutralisent une compétence évaluée. Il importe donc de distinguer les aides facilitant l'accès à l'activité de celles qui modifieraient les attendus certificatifs. Les « matrices d'examen », conçues par les professeurs de l'élève puis validées par les services académiques après avis des corps d'inspection, s'inscrivent dans cette logique et ne doivent pas être confondues avec les matrices utilisées en formation.

La mission a pu échanger avec des inspecteurs territoriaux parfois démunis devant l'arrivée de ces matrices, proposées depuis la session 2023 ; certaines académies s'en sont emparées alors que d'autres n'ont reçu aucune demande. La mission a la conviction que, pour un certain profil d'élèves (avec notamment des troubles du spectre autistique ou des troubles du déficit de l'attention), ces matrices essentiellement procédurales et/ou méthodologiques peuvent permettre d'offrir un cadre sécurisant.

La mission recommande de **formaliser un cadrage national des « matrices d'examen », en les renommant avec un terme plus explicite (« fiche procédurale »), afin d'en cadrer la finalité, les modalités d'élaboration et de validation.** L'information des différents acteurs permettra de garantir une mise en œuvre territoriale égalitaire.

1.3.2.5 Une défiance institutionnelle croissante vis-à-vis des demandes des familles

La croissance très forte des aménagements d'examen s'est accompagnée d'une attitude parfois soupçonneuse vis-à-vis de ces demandes, notamment lorsque celles-ci apparaissent à l'approche des épreuves, ainsi que l'énonce la Défenseure des droits :

> *« C'est arrivé de manière assez massive, les refus d'aménagements qu'on appelle discriminatoires. Pour le bac, pour le brevet. Pourtant le jeune avait bénéficié depuis plusieurs années d'un plan d'accompagnement personnalisé, qui était validé par des professionnels de santé. Ce qui nous a beaucoup étonnés dans l'argumentaire qui était avancé c'est « le jeune réussit, donc il n'a pas besoin de l'aménagement », sous-entendu ça l'avantagerait par rapport aux autres. Parce que de quoi on parle : de l'utilisation d'un ordinateur avec correcteur d'orthographe, et du tiers temps supplémentaire. C'est incroyable ! Parce que c'est justement parce qu'il y a eu un aménagement que le jeune réussit et il faut au contraire permettre qu'il continue de réussir. Ce qu'on veut c'est qu'au bout du compte tous ces jeunes, ils aient un diplôme et ils puissent trouver un travail, et évidemment qu'ils seront tout à fait efficaces dans le travail. Ils ont juste besoin d'une adaptation. »*[34]

Les familles témoignent de refus perçus comme incohérents lorsque les adaptations ont été mises en œuvre pendant plusieurs années mais ne sont pas reconduites pour l'examen. Une association témoigne : « *le collège est le maillon faible, c'est beaucoup là qu'on entend le mot "faveur" accordée aux élèves avec aménagements* ». Certains raisonnements observés reposent parfois implicitement sur l'idée qu'un élève qui réussit ne nécessiterait plus d'aménagement. Cette approche méconnaît le fait que la réussite peut précisément résulter des adaptations mises en place. C'est alors la question de la continuité entre les aménagements de scolarité et ceux accordés en vue de l'examen qui se pose avec acuité et une récurrence certaine.

1.3.2.6 Une articulation insuffisante entre aménagements de scolarité et aménagements d'examen

Des ruptures peuvent exister entre des aménagements mis en place pendant la scolarité et ceux accordés au moment de l'examen, avec des refus notifiés parfois quelques semaines seulement avant la passation des épreuves. Cette situation est particulièrement douloureuse pour les familles qui ne comprennent pas les refus qui leur sont opposés. Ce constat n'est pas nouveau et faisait déjà l'objet de recommandations par

---

[33] Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO), mission du pilotage des examens (MPE). (2025). *Communication relative à l'usage des matrices dans les examens*, document transmis aux académies et aux groupes disciplinaires de l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR).

[34] Hédon, C. (2026). Intervention dans : Cassan, E. « *Troubles dys : des vies à inventer* », *LSD, la série documentaire*, France Culture, mars 2026.

l'inspection générale en 2018[35]. De plus, les procédures actuelles restent complexes et peu lisibles qu'il s'agisse des « procédures complètes » pour des demandes d'aménagement d'examen *ad hoc* ou des « procédures simplifiées ».

Présentation synthétique de la demande d'aménagement d'examen

1. Un candidat peut faire sa demande en « procédure simplifiée » :
- s'il dispose d'aménagements de scolarité dans le cadre d'un PAP/PAI/PPS valide et signé ;
- si les besoins en matière d'aménagements d'examen correspondent à ce qui est prévu dans son dispositif et ses aménagements de scolarité.

Si l'académie a déployé l'application Incluscol[36], le chef d'établissement coche directement les aménagements correspondants et la DEC les notifie. Sinon, ce sont des formulaires papier à remplir : le candidat vient cocher les aménagements, le chef d'établissement les valide et la DEC les notifie.

2. Un candidat devra passer en « procédure complète » avec un avis du médecin scolaire :
- s'il dispose d'aménagements de scolarité dans le cadre d'un PAP, PAI ou PPS mais souhaite d'autres aménagements ;
- s'il ne dispose pas d'un PAP, PAI, PPS valide et signé.

En 2026 dans les académies utilisant Incluscol, on recense 21 % de procédures complètes au DNB et 34 % au BGT, des pourcentages qui ne sont pas en augmentation.

C'est principalement dans le cas des « procédures complètes » (minoritaires) que les aménagements d'examen accordés risquent d'être différents des aménagements de scolarité mis en place, notamment parce que des établissements instaurent des mesures sans qu'un plan particulier ne soit signé ou visé par un médecin de l'éducation nationale désigné par la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH).

Ces témoignages sont corroborés par la Défenseure des droits. Ainsi, cette dernière critique le dispositif actuel d'aménagements d'examen, estimant qu'il ne garantit pas la continuité des compensations accordées pendant la scolarité. Elle considère qu'un élève bénéficiant d'aménagements ne devrait pas être exposé, à l'approche des examens, à une nouvelle procédure susceptible de le placer dans des conditions de composition différentes de celles auxquelles il est habitué. Elle recommande ainsi de reconnaître un droit au maintien des aménagements accordés en cours de scolarité, sans réexamen systématique par l'administration[37].

Il existe toutefois des pratiques que l'institution ne saurait valider. Ainsi, la MPE est-elle sollicitée chaque année à l'occasion de recours à la suite d'aménagements de scolarité non conformes, comme par exemple une dispense d'enseignement obligatoire dont on ne peut être dispensé, ou d'examen (réduction du nombre

[35] Gavini-Chevet, C., Delecluse, Y. & Bigaut, C. (2018). *Les aménagements d'épreuves d'examens pour les élèves et étudiants en situation de handicap*. IGEN-IGAENR. Cette mission concluait déjà à la nécessité de « *la mise en place de commissions d'établissement en charge du suivi des aménagements, notamment pour garantir la validité des décisions prises au cours de la scolarité au regard de la réglementation et permettre la continuité et la cohérence des demandes au moment des examens* ». https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/document/Les%20aménagements%20d'épreuves%20d'examens%20pour%20les%20élèves%20et%20étudiants%20en%20situation%20de%20handicap-246039.pdf

[36] Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO). (2026). *INCLUSCOL – Application des demandes d'aménagements d'examen*. https://eduscol.education.gouv.fr/5454/incluscol-application-des-demandes-d-amenagements-d-examen

[37] « La Défenseure des droits constate, à la lumière des situations dont elle est saisie, que le dispositif de demande d'aménagements des épreuves d'examen, ne garantit pas aux élèves en situation de handicap qui bénéficient d'aménagements durant tout ou partie de leur scolarité, le bénéfice de telles compensations lors des épreuves des examens et concours de l'enseignement scolaire, dès lors qu'il subordonne l'octroi de la poursuite de ces aménagements à une nouvelle décision de l'autorité administrative qui interviendra à quelques mois voire seulement quelques semaines des épreuves.

Elle considère que ce dispositif porte ainsi atteinte aux exigences du droit international et européen qui consacre pour tout enfant en situation de handicap un droit à l'éducation, et notamment à une scolarité adaptée.

Ainsi, au regard des obligations conventionnelles de la France, afin d'éviter d'exposer un élève à des conditions de composition non familières et ne répondant pas à ses besoins, en violation de son intérêt supérieur, la Défenseure des droits considère que le législateur devrait consacrer un véritable droit pour tout élève bénéficiant d'aménagements durant sa scolarité au maintien de ces aménagements lors des examens ou concours tels que le diplôme nationale du brevet, baccalauréat, etc., sans nouvel examen systématique par l'autorité administrative ». https://www.defenseurdesdroits.fr/amenagement-des-epreuves-dexamen-pour-les-eleves-en-situation-de-handicap-le-refus-damenagement

d'exercices non prévue par les textes), et qui ont des conséquences sur la passation de l'examen. Il a été également indiqué à la mission que ces aménagements peuvent faire l'objet d'une pression forte des familles, avec des risques d'aménagement de convenance, de surcompensation notamment pour des raisons liées aux enjeux de Parcoursup et de mention.

La mission considère que la priorité doit aller vers une meilleure prise en compte des aménagements obtenus pendant la scolarité, ce qui implique de modifier la procédure et de mieux articuler aménagements de scolarité et d'examen, voire d'automatiser certains aménagements lorsqu'ils sont déjà stabilisés dans le parcours de l'élève. Les aménagements d'épreuves doivent se faire en cohérence avec les aménagements dont l'élève a bénéficié pendant sa scolarité, sous réserve qu'il s'agisse de mesures prévues par la réglementation. Aucun seuil dans la gravité du trouble ou du handicap n'est exigé par la loi et ne saurait donc être pris en compte dans la procédure.

L'absence de nécessité d'aménagement ne saurait se déduire d'un bon niveau scolaire.

Recommandation n° 1 : garantir un principe de continuité entre le bénéfice des mesures d'aménagement en cours de scolarité et ceux accordés à l'examen notamment dans le cadre des procédures complètes : le refus devient l'exception quand l'élève a bénéficié de ces aménagements (DGESCO, académies).

En complément, la mission préconise que le médecin désigné par la CDAPH, rédige un avis motivé afin d'éclairer les raisons de ce refus, sans que cet avis ne lie les autorités académiques qui disposent d'un pouvoir d'appréciation et doivent prendre en compte tous les éléments qui attestent de la nécessité d'un aménagement des épreuves (rôle de l'avis de l'équipe pédagogique et du chef d'établissement). Les aménagements obtenus lors d'un précédent examen datant de moins de cinq ans – sous réserve de la nature des épreuves et de l'accord des familles – devraient être automatiquement reconduits.

Recommandation n° 2 : Réévaluer, dans une logique de simplification, les procédures nationales d'aménagement d'examen, en lien notamment avec le déploiement d'INCLUSCOL. Faire une revue de mise en œuvre des procédures en académie, via une mission dédiée des correspondants territoriaux de l'inspection générale dans un souci d'équité de traitement des candidats (DGESCO, IGÉSR, académies).

En complément, la mission attire l'attention sur l'importance d'intégrer systématiquement aux réunions d'entente une information sur les connaissances réglementaires et pédagogiques qui permettront de mieux appréhender les enjeux de l'examen pour les candidats en situation de handicap ; il s'agit en particulier que les correcteurs et membres de jury aient la pleine connaissance des éventuels aménagements pour les épreuves écrites et orales quand cela impacte la pratique de correction (exemple de la non prise en compte de l'orthographe sur les plateformes de correction numérique). Il a été rapporté à la mission des cas de multiplication excessive de questions à l'oral à l'occasion d'un tiers temps lors du déroulé de l'épreuve. **Il s'agit également de bien informer et former les personnels qui participent à « l'aide humaine » des élèves et étudiants en situation de handicap[38]. Le rôle des inspecteurs et des DEC est déterminant pour l'animation de ces réunions, ce que mentionnait déjà le rapport relatif aux aménagements d'examen de l'IGEN-IGAENR de 2018[39].**

Au-delà des difficultés administratives, la mission a constaté des limites importantes dans l'accessibilité même des modalités d'évaluation et des sujets d'examen.

[38] Cette préconisation était déjà présente dans le rapport de 2018 sur les aménagements d'examen, (IGEN IGAENR), précité.

[39] Gavini-Chevet, C., Delecluse, Y. & Bigaut, C. (2018). *Les aménagements d'épreuves d'examens pour les élèves et étudiants en situation de handicap*. IGEN IGAENR. Recommandation 4 : développer en académie une offre de formation en direction des jurys d'examens afin de diffuser les connaissances réglementaires et pédagogiques qui permettront de mieux appréhender les enjeux de l'examen pour les candidats en situation de handicap et de mieux former et informer les personnels qui participent à l'aide humaine des ESH.

1.3.3. Faire des examens un levier de diffusion de la culture de l'accessibilité pédagogique

1.3.3.1 Un défaut d'accessibilité des sujets et des consignes

Dans une logique de compensation, il existe des sujets adaptés pour les rendre accessibles aux déficients visuels : police en gros caractères Arial 16, 20, 24, braille intégral et abrégé etc.[40] D'autres adaptations d'épreuves existent pour les sourds et malentendants. Au-delà de cette approche compensatoire, la mission s'interroge sur l'intérêt d'engager un travail d'accessibilisation pédagogique des sujets (pour l'ensemble des candidats), ce travail étant pleinement compatible avec le maintien des exigences.

Comme l'ont confirmé à la mission les DEC rencontrées, les consignes en la matière restent embryonnaires : sur la forme, « *il est conseillé d'utiliser la police de caractère Arial 12* » ; sur le fond, aucune consigne générale n'est prescrite, du moins par écrit. Les choix d'élaboration dépendent du degré de sensibilisation à la question des pilotes de conception de sujets au niveau national (inspecteurs territoriaux et généraux).

Plusieurs situations observées par la mission confirment un manque d'accessibilité des sujets eux-mêmes avec plusieurs problèmes :

- des textes visuellement très denses et une mise en page peu facilitatrice ;
- une formulation des consignes perfectible (succession d'interrogations dans une même question, questions implicitement imbriquées, verbes directeurs peu explicites sur les attendus ; une exigence implicite comme la justification de la réponse variablement indiquée et ce, sur un même sujet, etc…) ;
- une organisation graphique perfectible mobilisant une charge cognitive inutile (surcharge d'informations visuelles).

1.3.3.2 Accessibiliser les examens plutôt que multiplier les aménagements

À l'inverse, certains travaux engagés montrent qu'une amélioration de la conception des sujets est possible et souhaitable tant pour les candidats que pour l'institution. Ainsi un travail spécifique a été mené sur le sujet de mathématiques du DNB professionnel 2025 : l'accessibilisation du sujet a consisté en un travail autour de la lisibilité, de la formulation des consignes et d'un questionnement relatif aux compétences réellement évaluées. Il en a résulté une augmentation de deux points de la moyenne des candidats – sans que le niveau d'exigence ait été abaissé[41].

D'autres disciplines ont réfléchi à l'accessibilité des évaluations certificatives. En EPS, pour permettre une pratique sportive dès que celle-ci est possible, dans le cadre du contrôle adapté, on conserve un degré d'exigence cohérent au regard des besoins et/ou possibilités des élèves et en adéquation avec les attendus d'une fin de cursus de lycée[42]. Ces aménagements sont toujours pensés à partir de préconisations médicales afin de s'assurer de la faisabilité de la pratique aménagée[43]. Une telle réflexion pour les épreuves certificatives bénéficie également aux élèves pendant les cours en situation ordinaire.

---

[40] Les candidats doivent en faire la demande et les académies passent commande au SIEC qui a une mission nationale. La mission de pilotage des examens a précisé à la mission les difficultés liées à ces demandes de sujets adaptés (police, taille) qui peuvent aboutir à des sujets avec un nombre très important de pages ou à une réorganisation complexe à réaliser. Certains aménagements peuvent être coûteux, notamment sur des transcriptions de sujets. Désormais, des alternatives sont possibles avec les sujets numériques et un agrandissement sur ordinateur ou via un vidéoprojecteur.

[41] Cette réflexion a été initiée au sein d'un groupe de travail intitulé « Accessibilité et handicap en mathématiques » copiloté avec l'IGÉSR. Il s'accompagne de différentes actions pour diffuser une culture de l'accessibilité pédagogique (interventions en académie, table ronde enregistrée pour les IA-IPR de mathématiques, webinaire dans le cadre du PNF « Maths au collège » etc.). Voir aussi : https://eduscol.education.gouv.fr/6861/accessibilite-et-handicap-en-mathematiques-au-college-et-lycee

[42] Contrôle adapté **:** il conduit à une situation d'adaptation/modification d'une ou plusieurs épreuves (dites « épreuves adaptées) au regard de l'inaptitude. Ces épreuves sont actuellement remontées à la CAHPN. Il peut également impliquer un aménagement des conditions de la certification (3, 2 ou une épreuve)

Contrôle aménagé **:** le contrôle aménagé conduit à un aménagement des conditions de la certification (sans adaptation/modification de la ou des épreuves)

[43] Afin de prévenir toute démarche contentieuse lors d'un CCF, lorsque le choix d'une épreuve adaptée est préféré à une évaluation différée, il est recommandé de présenter l'épreuve adaptée par écrit au candidat et de recueillir son accord pour acceptation.

La mission considère qu'une politique ambitieuse d'accessibilisation des sujets et des épreuves pourrait améliorer l'équité, diffuser une culture plus large de l'accessibilité pédagogique et réduire le nombre de demandes individuelles. Cette approche suppose qu'au moment de la conception des sujets une réflexion ait lieu sur la lisibilité du sujet, l'explicitation des consignes, la réduction des obstacles inutiles et la diversification des modalités d'accès aux tâches.

Cela suppose d'élaborer **un cahier des charges national** afin de guider la réflexion des concepteurs sur la meilleure **accessibilité dans la mise en forme** des sujets d'examen, incluant, outre les règles de lisibilité actuelles, une feuille de style commune, des principes d'ergonomie cognitive, des recommandations sur la structuration des tâches. Cette partie pourrait être coconçue avec les associations, les experts de l'accessibilité, l'IGÉSR et les concepteurs de sujet. Ce cahier des charges proposerait également un travail sur **l'accessibilité du sujet sur le fond** (consignes explicites, réduction des obstacles inutiles et identification de la compétence cible à évaluer) en lien avec la discipline. **Une réflexion sur un allégement possible du sujet en lieu et place de certains tiers temps pourrait également être menée**.

Recommandation n° 3 : Dès la conception des sujets d'examen, conduire un travail systématique d'accessibilité, à partir d'un cahier des charges national portant sur la mise en forme des sujets, leurs contenus et la rédaction des consignes (DGESCO, IGÉSR, académies).

1.3.3.3 Les évaluations nationales : entre faiblesse des adaptations et exclusion de certains élèves

La mission a pu observer que la question de l'accessibilité pouvait également se poser au moment des évaluations nationales, notamment pour le premier degré[44]. La DEPP, avec l'appui du CSEN, a développé des cahiers et guides adaptés conçus pour répondre à une diversité de besoins éducatifs particuliers, dans une logique la plus universelle possible, en facilitant notamment la compréhension des consignes, le repérage dans la page, l'attention ou encore la réduction de la fatigue et de l'anxiété. Le dispositif comprend un cahier adapté général, un cahier destiné aux élèves sourds et malentendants et un cahier destiné aux élèves non-voyants.

Pourtant, leur diffusion demeure limitée. En 2025, seuls 40,4 % des directeurs d'école répondant à l'enquête de la DEPP ont indiqué que des livrets adaptés avaient été commandés dans leur établissement. Ce taux apparaît faible au regard du nombre d'élèves susceptibles d'en bénéficier. Un renforcement de la communication et de la formation, notamment auprès des IEN ASH, apparaît comme un levier possible pour améliorer la diffusion des ressources existantes et leur appropriation par les équipes

Inclusion / exclusion des ESH et EBEP dans les évaluations internationales d'après des informations de la DEPP

Dans les évaluations internationales standardisées, la question de l'inclusion des élèves à besoins éducatifs particuliers est historiquement abordée à travers un compromis entre standardisation de l'épreuve, règles d'exclusion (handicap cognitif, élèves ne maîtrisant pas la langue de test) et, plus récemment, aménagements de passation. Les études conduites sur les dispositifs de l'IEA[45] montrent une hausse modeste mais continue des taux d'exclusion à l'échelle internationale sur le temps long. Cette évolution est cohérente avec l'augmentation, en France, de la population d'élèves à besoins éducatifs particuliers scolarisés en milieu ordinaire.

[44] Dans le second degré, diverses adaptations sont proposées, reposant sur la simplification et l'harmonisation des consignes selon les principes du FALC (Facile à lire, facile à comprendre), sur des ressources complémentaires en LSF (Langue des signes française), des supports de texte sont proposés selon trois adaptations « exemples » ; les images font l'objet d'alternatives textuelles, etc. Il est conseillé, dans l'ensemble de la communication concernant les évaluations nationales, de mettre en place les accompagnements habituels nécessaires à la bonne passation : accompagnement humain, le matériel adapté ou encore du temps supplémentaire.
La connaissance de ces aménagements est globalement meilleure notamment par les chefs d'établissement mais reste inégale par les professeurs. Parmi les répondants à l'enquête de la DEPP, les personnels de direction déclarant avoir connaissance des adaptations proposées sont 89,7 % en collège mais c'est seulement de 40,7 % pour les enseignants de sixième.

[45] L'IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) est une association internationale d'instituts de recherche nationaux, d'organismes de recherche publique, d'universitaires et d'analystes qui s'efforcent d'étudier, de comprendre et d'améliorer l'éducation dans le monde entier. https://www.iea.nl/fr/intro

Dans plusieurs études internationales récentes, notamment au sein de l'IEA (PIRLS, TIMSS, ICILS et sur le prochain cycle ICCS[46]), des aménagements des conditions de passation sont progressivement introduits ou étendus. Cette évolution demeure cependant récente et encore imparfaitement homogène selon les études et les cycles. Du point de vue français, ces aménagements constituent un progrès nécessaire, mais ils ne remplacent pas un travail de fond sur l'accessibilité des contenus et des outils eux-mêmes.
Le cas d'ICILS 2023 l'illustre de manière explicite. En France, l'usage des aménagements est resté limité, alors même que les besoins de la population scolaire sont croissants. L'analyse conduite par la DEPP montre que, dans ICILS 2023, 1,4 % des élèves ont bénéficié d'au moins un aménagement, contre 3,0 % en moyenne internationale, tandis que le taux d'exclusion dans l'échantillon français est passé de 1,3 % en 2018 à 1,8 % en 2023. La conclusion qui en ressort est que les seuls aménagements de passation ne suffisent pas à répondre pleinement aux besoins des élèves. C'est précisément pour alerter sur cette problématique que la DEPP a partagé au niveau international[47] cette étude spécifique sur l'usage des aménagements dans ICILS 2023 pour le cas français.

La mission recommande que lors de la passation des évaluations nationales, les DASEN veillent à ce que les élèves bénéficient réellement de leurs aménagements habituels dans le cadre de leur plan dédié (PAP, PAI, PPS) et puissent notamment utiliser le « cahier adapté » dans le premier degré et les adaptations prévues dans le second degré.

Les difficultés observées autour des examens traduisent moins une inflation artificielle des demandes qu'un défaut structurel d'accessibilité du système éducatif. Une approche fondée sur l'accessibilisation des apprentissages et des évaluations permettrait de déplacer le regard : il ne s'agirait plus de compenser des déficits individuels, mais de garantir à tous les élèves des conditions équitables d'accès à la réussite scolaire et à la certification.

2. L'accessibilité universelle : une réponse systémique aux défis de l'hétérogénéité scolaire

L'augmentation du nombre d'élèves en situation de handicap à l'école contribue à accroître l'hétérogénéité des classes. En cela, elle réactualise la question de la démocratisation scolaire, comme l'a montré Éric Plaisance. Dans le prolongement des travaux de Pierre Bourdieu, Éric Plaisance a montré que les difficultés scolaires ne peuvent être comprises uniquement à partir des caractéristiques individuelles des élèves, mais sont aussi le produit de décalages entre les exigences implicites de l'école et les ressources socialement distribuées des élèves[48]. Dans cette perspective, l'accessibilité universelle apparaît comme un levier permettant de réduire ces décalages, en rendant explicites les attentes scolaires et en diversifiant les modalités d'accès aux savoirs. Le concept vient également compléter celui d'éducabilité, en déplaçant la focale : il ne s'agit plus seulement d'affirmer que tous les élèves sont capables d'apprendre mais de s'interroger sur les conditions effectives qui rendent l'apprentissage possible.

L'accessibilité universelle invite à réexaminer les conditions ordinaires d'enseignement et d'apprentissage afin d'identifier les obstacles susceptibles de limiter l'accès effectif des élèves aux savoirs et aux activités scolaires (2.1). Elle peut en cela s'appuyer sur le levier du numérique (2.2). Le développement de l'accessibilité universelle ne peut cependant reposer sur chaque enseignant mais suppose un alignement collectif et systémique reposant sur des leviers comme la formation, le co-enseignement, le projet d'établissement (2.3).

[46] PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) ; Trends in International Mathematics and Science Study (TIMS) ; International Computer and Information Literacy Study (ICILS) ; International Civic and Citizenship Education Study (ICCS).

[47] S'agissant de PISA, l'OCDE a engagé des travaux pour renforcer l'accessibilité du prochain cycle. Les travaux publiés à ce stade s'orientent notamment vers la mise à disposition d'un format accessible d'une heure, plus court que le test standard, reposant sur des contenus plus adaptés, des outils de confort de lecture et une organisation plus flexible de la passation. Pour autant, ces principes ne sont pas encore généralisés à l'ensemble du dispositif standard et doivent donc être considérés, à ce stade, comme une dynamique de développement plus que comme un cadre stabilisé.

[48] Plaisance, É. (2013). De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique : Vers un renouvellement des problématiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *63*(3), 219-230. https://doi.org/10.3917/nras.063.0219

2.1. L'accessibilité pédagogique : concevoir des situations d'enseignement qui rendent les apprentissages accessibles au plus grand nombre

L'accessibilité des apprentissages repose d'abord sur un levier pédagogique visant à garantir l'accès aux savoirs pour tous, en complément des réponses individualisées apportées aux élèves ayant des besoins spécifiques.

2.1.1. Repenser l'analyse des difficultés scolaires à l'aune de l'accessibilité des apprentissages

2.1.1.1 Sortir d'une lecture exclusivement centrée sur les caractéristiques des élèves

L'analyse des difficultés scolaires demeure structurée par une lecture centrée sur les élèves eux-mêmes et leurs caractéristiques : troubles identifiés, besoins éducatifs particuliers, fragilités repérées, difficultés d'apprentissage observées. Les réponses au questionnaire adressé aux académies montrent que l'accessibilité reste associée aux seuls besoins éducatifs particuliers, aux aménagements individualisés ou aux situations de handicap[49].

Sans remettre en cause l'utilité de ces approches ni la nécessité des réponses individualisées, l'accessibilité des apprentissages conduit à interroger les obstacles rencontrés dans l'accès aux savoirs : ces obstacles ne peuvent être réduits aux seules caractéristiques individuelles, ils prennent forme dans l'interaction entre les ressources dont disposent les élèves, les exigences des tâches qui leur sont proposées et les conditions dans lesquelles celles-ci sont mises en œuvre. Une même difficulté de compréhension peut relever d'un manque de connaissances préalables chez certains élèves, mais être également amplifiée par une consigne insuffisamment explicite ou par la complexité de la présentation du support proposé[50]. Dans plusieurs académies visitées par la mission, des acteurs ont ainsi souligné qu'« *un élève peut être en difficulté sans avoir de besoins particuliers* ». Cette remarque invite à distinguer plus nettement difficulté d'apprentissage et besoin éducatif particulier, deux réalités qui ne se recouvrent que partiellement.

2.1.1.2 Observer les processus d'apprentissage pour identifier les obstacles à leur accessibilité

Comprendre les obstacles rencontrés par les élèves suppose de dépasser le seul constat de leurs réussites ou de leurs échecs pour s'intéresser aux processus d'apprentissage qu'ils mobilisent. Les évaluations diagnostiques et formatives constituent à cet égard des points d'appui importants lorsqu'elles permettent d'analyser les procédures effectivement mobilisées par les élèves, les raisonnements qu'ils élaborent ou les erreurs qu'ils produisent. Leur intérêt réside moins dans la mesure des performances que dans la compréhension des obstacles rencontrés au cours des apprentissages. Les évaluations nationales peuvent également contribuer à ce travail lorsqu'elles sont utilisées non comme de simples indicateurs de résultats mais comme des outils permettant d'identifier certaines difficultés récurrentes, par exemple dans la compréhension des consignes, le repérage des informations pertinentes, la mobilisation des connaissances ou la résolution de problèmes[51].

La mission recommande **d'exploiter les enseignements issus des évaluations nationales et des travaux académiques existants afin de mieux caractériser les obstacles récurrents rencontrés par les élèves dans l'accès aux apprentissages** et d'enrichir les ressources pédagogiques nationales.

---

[49] Le questionnaire adressé aux académies met en évidence une appropriation encore partielle de la notion d'accessibilité pédagogique, souvent associée aux seuls élèves à besoins éducatifs particuliers ou aux situations de handicap. Dans le second degré, 23 académies répondantes sur 25 situent ainsi la connaissance de la notion à un niveau au plus partiel.

[50] Desombre, C., Carpentier, J.-J., Vincent, E., Sansen, J., Maiffret, C. et Ryckebusch, C. (2013). « Identifier des besoins éducatifs particuliers : analyse des obstacles et propositions pour l'action », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 62, p. 197-207.

[51] Viriot-Goeldel, C. (2023). *La réponse à l'intervention : un référentiel dans la lutte contre les difficultés de lecture*. *Revue française de pédagogie*, 219 | 2023, 91-127. Les approches fondées sur la « réponse à l'intervention » (*Response to Intervention*, RAI) reposent sur l'observation des apprentissages et l'analyse des difficultés rencontrées par les élèves afin d'adapter progressivement les réponses pédagogiques avant toute démarche diagnostique. Elles privilégient l'étude des effets des interventions mises en œuvre et l'identification précoce des obstacles aux apprentissages plutôt qu'une approche centrée d'emblée sur les troubles ou les catégories d'élèves. https://doi.org/10.4000/rfp.12968

2.1.1.3 Comprendre ce que les difficultés observées révèlent des conditions d'accès aux apprentissages

L'analyse des situations d'apprentissage montre que la diversité des difficultés rencontrées par les élèves n'implique pas nécessairement une diversité équivalente de réponses pédagogiques. Derrière des manifestations variées – difficultés de compréhension, erreurs récurrentes, manque d'autonomie, désengagement dans l'activité ou lenteur d'exécution –, apparaissent souvent des besoins communs, ce qui invite à partir d'abord de « *ce qui est commun à tous* » avant de répondre aux besoins particuliers[52].

Ces « besoins partagés » renvoient notamment à la nécessité de **disposer de repères explicites, de comprendre les attentes de la tâche, d'anticiper les étapes d'une activité, ou encore de bénéficier d'un étayage permettant d'y entrer progressivement**[53].

Les formateurs de l'académie de Bordeaux illustrent cette approche en plaçant les enseignants dans des situations où certaines informations essentielles demeurent volontairement implicites. L'expérience met en évidence que les difficultés rencontrées tiennent moins à un manque de compétence qu'à l'absence de repères permettant de comprendre les attendus de la tâche et conduit les enseignants à interroger les conditions de lisibilité des situations d'apprentissage proposées aux élèves.

Cette lecture invite à considérer les élèves les plus fragiles comme des révélateurs des obstacles présents dans les situations ordinaires d'enseignement[54].

2.1.2. Faire de l'accessibilité un principe de conception et de mise en œuvre de l'enseignement

2.1.2.1 Penser l'environnement scolaire comme condition d'accès aux apprentissages

L'environnement scolaire ne constitue pas un simple cadre de l'activité d'enseignement : sa lisibilité, sa prévisibilité et l'accessibilité des ressources influencent directement la capacité des élèves à s'engager dans les apprentissages.

Les dimensions organisationnelles jouent à cet égard un rôle central. La stabilité des repères, la prévisibilité du déroulement des activités, la compréhension des règles de fonctionnement ou encore l'explicitation des usages des espaces et des outils contribuent à rendre l'environnement scolaire plus lisible[55]. Les modules nationaux École pour tous soulignent l'importance de ces caractéristiques pour permettre aux élèves de consacrer davantage d'attention aux apprentissages qu'à la compréhension du cadre dans lequel ils se déroulent.

Observation d'une classe de petite-moyenne section de maternelle dans l'académie d'Orléans-Tours[56]

Dans l'école visitée par la mission, l'accessibilité est définie par l'équipe comme la capacité pour chaque élève à « *anticiper, lire, comprendre son environnement : les espaces, les temps, ce qu'on attend de lui, en utilisant un lexique de scolarisation, des règles qui ne sont pas forcément les siennes* ». Cette conception se traduit par une organisation particulièrement structurée de l'environnement scolaire : rituels stabilisés, repères temporels explicites, espaces identifiés et forte attention portée à l'autonomie des élèves. Lors de la séance observée, associant lecture d'album, développement du lexique, ateliers de motricité fine et d'entrée dans le nombre, les élèves évoluaient dans un cadre suffisamment lisible pour s'engager dans les activités avec une médiation limitée de l'adulte. La présence conjointe de plusieurs professionnels (enseignante, ATSEM, AESH et ponctuellement enseignante ressource TND) s'inscrivait dans une organisation collective visant à sécuriser l'accès aux apprentissages pour l'ensemble des élèves.

Les dimensions matérielles et spatiales de l'environnement scolaire constituent un second levier. L'organisation des espaces, l'accessibilité du matériel, la présence de repères visuels ou l'identification immédiate des lieux de travail participent directement à la capacité des élèves à se repérer et à accéder aux

[52] Module national Magistère « École pour tous – Vers un cadre contenant et sécurisant », DGESCO, 2025.

[53] Feuilladieu, S. (2026). Audition réalisée dans le cadre de la mission IGÉSR sur l'accessibilité pédagogique.

[54] Ryckebusch, C. (2026). Audition réalisée dans le cadre de la mission IGÉSR sur l'accessibilité pédagogique.

[55] Feuilladieu, S. (2024). *Contribution à une sociologie de l'accessibilité. Pistes d'étude du processus d'accessibilisation des environnements scolaires*. *Recherches en éducation*, n° 55.

[56] Mission IGÉSR sur l'accessibilité pédagogique, déplacement dans l'académie d'Orléans-Tours (31 mars – 1er avril 2026), entretien avec l'équipe de direction et observation de classe en école maternelle.

ressources utiles à leur activité. Les observations conduites par la mission montrent que des ajustements parfois modestes peuvent produire des effets significatifs sur les modalités de participation des élèves.

Une séance de mathématiques accessible dans un « collège en progrès »[57]

Une séance de mathématiques en classe de quatrième réunissant des élèves de la classe ordinaire, du dispositif ULIS et d'une unité d'enseignement externalisée a été conçue en co-enseignement avec le coordonnateur ULIS. L'accessibilité repose ici sur une organisation globale de l'environnement d'apprentissage : configuration différenciée de l'espace (travail en îlots pour les élèves les plus autonomes, espace en U à proximité du tableau pour certains élèves nécessitant davantage de guidage, postes de travail à deux pour ceux rencontrant des difficultés dans le travail de groupe), affichages rendant visibles les échéances et les évaluations à venir, supports plastifiés disponibles sur les tables, objectifs explicités en début de séance, consignes détaillées et repères méthodologiques affichés au tableau. Cette organisation vise à fournir à chaque élève des repères stables lui permettant de s'engager dans l'activité tout en maintenant des objectifs d'apprentissage communs.

Les dimensions sensorielles constituent un troisième levier, souvent moins visible mais tout aussi déterminant. La qualité de l'environnement sonore, l'exposition à des sollicitations visuelles concurrentes ou l'accumulation de stimuli susceptibles d'interférer avec l'attention influencent les conditions dans lesquelles les élèves peuvent se concentrer sur l'activité proposée.

2.1.2.2 Concevoir des situations d'enseignement favorisant l'accès aux apprentissages

L'accès effectif des élèves aux apprentissages dépend également de la manière dont les situations d'enseignement sont conçues : l'accessibilité pédagogique conduit à interroger les tâches, supports, consignes susceptibles de faciliter ou, au contraire, d'entraver l'accès aux savoirs.

Un premier obstacle à identifier est l'obstacle langagier. Dans de nombreuses disciplines, l'accès aux savoirs suppose la maîtrise d'un vocabulaire spécifique, de formes de raisonnement, de consignes ou de modalités d'expression propres à la langue de scolarisation. Les approches sensibles à la langue[58] rappellent ainsi que certaines difficultés attribuées aux élèves tiennent moins aux savoirs visés qu'aux obstacles linguistiques qui conditionnent leur accès aux tâches scolaires. Rendre plus explicites ces dimensions langagières constitue dès lors un levier important d'accessibilité des apprentissages. Cette attention peut requérir de mobiliser, lorsque cela s'avère pertinent, des principes inspirés du Facile à lire et à comprendre[59] (FALC), non pour simplifier les savoirs visés mais pour en faciliter l'accès.

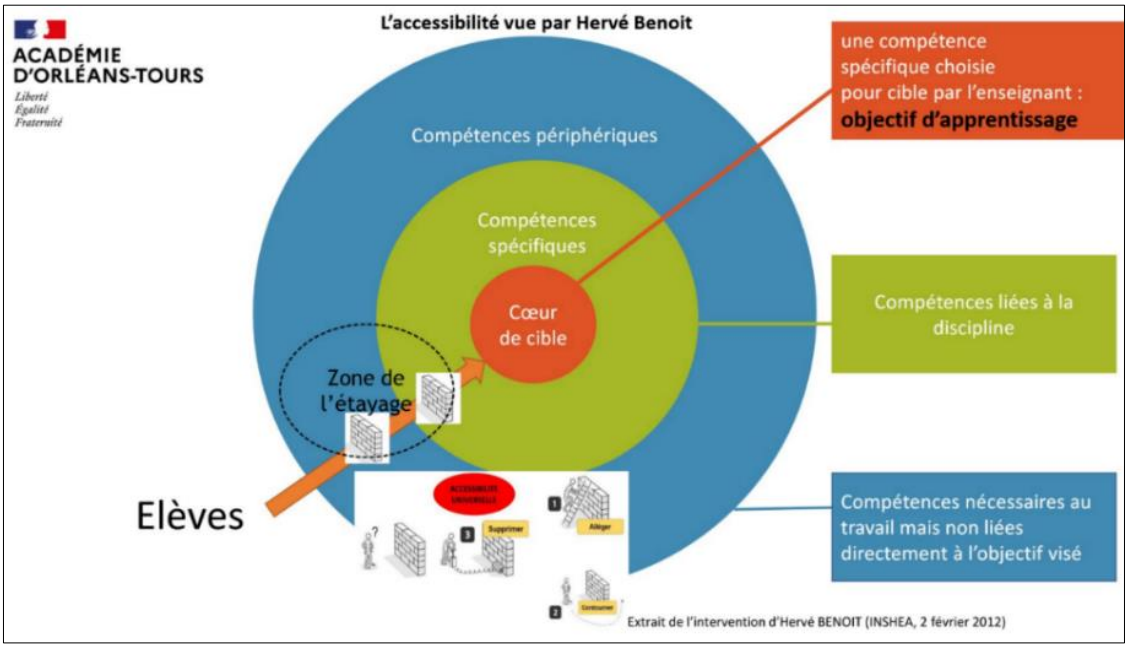
Les travaux de Serge Thomazet et d'Hervé Benoit[60] ont introduit la distinction entre ce qui relève du cœur de cible de l'apprentissage et ce qui est de l'ordre de contraintes périphériques susceptibles d'en compliquer l'accès. Cette distinction est centrale pour la conception d'une séance accessible. Les auteurs montrent que les difficultés rencontrées par les élèves ne proviennent pas toujours du savoir ou de la compétence visés, mais parfois, voire souvent, d'exigences secondaires introduites par la manière dont les tâches sont construites ou présentées. Il ne s'agit pas de supprimer toute difficulté, mais d'identifier celles qui participent réellement à l'apprentissage recherché et celles qui mobilisent inutilement l'attention des élèves hors du cœur de l'activité.

[57] Collège du Loiret. Mission IGÉSR sur l'accessibilité pédagogique, déplacement dans l'académie d'Orléans-Tours (31 mars – 1er avril 2026).

[58] Leisen, J. (2023). *Sprachsensibler Unterricht als Aufgabe aller Fächer* [L'enseignement sensible à la langue comme responsabilité de toutes les disciplines]. IDE – Informationen zur Deutschdidaktik. L'auteur distingue langue du quotidien et langue de scolarisation et montre que de nombreuses difficultés d'apprentissage trouvent leur origine dans des obstacles langagiers implicites présents dans les disciplines.

[59] Inclusion Europe (2009). *Information for All. European standards for making information easy to read and understand*. Bruxelles : Inclusion Europe. Voir aussi la version française : https://www.unapei.org/publication/linformation-pour-tous-regles-europeennes-pour-une-information-facile-a-lire-et-a-comprendre/

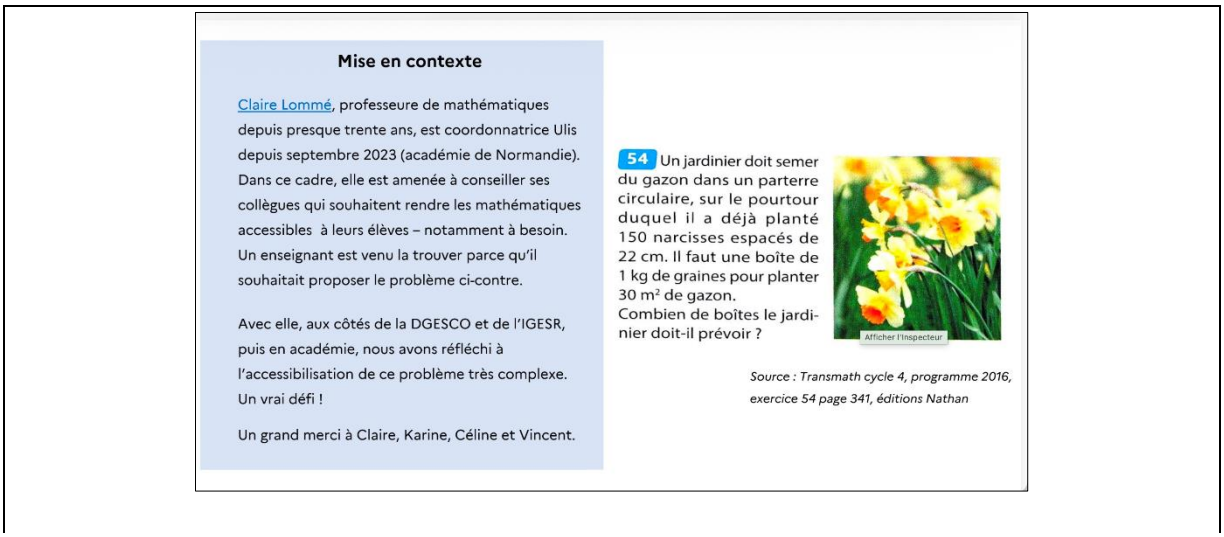
[60] Voir notamment Hervé Benoit H. *Les situations d'apprentissage à l'épreuve de l'accessibilité pédagogique*, conférence présentée lors du séminaire national « École inclusive et accessibilité pédagogique », INSHEA, 2022



Le cœur de cible de l'apprentissage est spécifique à chaque discipline. Les savoirs mobilisés, les démarches intellectuelles attendues, les modes de représentation privilégiés ou les formes d'évaluation utilisées varient sensiblement d'un champ disciplinaire à l'autre. L'accessibilité pédagogique ne constitue donc pas une couche générique qui viendrait s'ajouter aux enseignements ; elle se construit à partir des exigences propres à chaque discipline et des obstacles spécifiques qu'elles peuvent générer[61].

Cette réflexion conduit également à diversifier les voies d'accès aux apprentissages. Cette diversification peut concerner les supports mobilisés, les modes de présentation des informations, les formes d'engagement dans l'activité ou encore les modalités d'expression des acquis.

Exemple en mathématiques : passer d'un énoncé complexe à un énoncé accessible[62]



Mise en contexte

Claire Lommé, professeure de mathématiques depuis presque trente ans, est coordonnatrice Ulis depuis septembre 2023 (académie de Normandie). Dans ce cadre, elle est amenée à conseiller ses collègues qui souhaitent rendre les mathématiques accessibles à leurs élèves – notamment à besoin. Un enseignant est venu la trouver parce qu'il souhaitait proposer le problème ci-contre.

Avec elle, aux côtés de la DGESCO et de l'IGESR, puis en académie, nous avons réfléchi à l'accessibilisation de ce problème très complexe. Un vrai défi !

Un grand merci à Claire, Karine, Céline et Vincent.

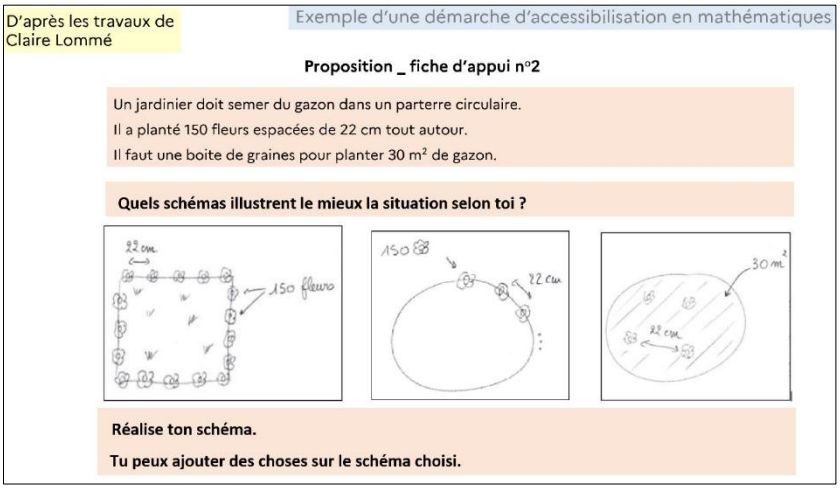
54 Un jardinier doit semer du gazon dans un parterre circulaire, sur le pourtour duquel il a déjà planté 150 narcisses espacés de 22 cm. Il faut une boîte de 1 kg de graines pour planter 30 m² de gazon.
Combien de boîtes le jardinier doit-il prévoir ?

Afficher l'inspecteur

Source : Transmath cycle 4, programme 2016, exercice 54 page 341, éditions Nathan

[61] Voir notamment les travaux du groupe national « Accessibilité en mathématiques », qui montrent comment certaines difficultés rencontrées par les élèves peuvent révéler des obstacles liés à la conception des situations d'apprentissage plutôt qu'aux seuls contenus enseignés.

[62] Académie d'Orléans-Tours, « CUA et EBP : L'accessibilité universelle, une réponse possible pour prendre en compte la diversité des élèves en mathématiques ? », webinaire des Rendez-vous des maths (RDVM), 4 février 2026. Cet exemple est développé dans l'annexe 4.



<u>Exemple en arts plastiques : anticiper l'entrée dans l'activité sans réduire l'ambition créative</u>[63]

Les pratiques expérimentées dans le cadre du DAR de Cestas illustrent l'intérêt de dispositifs de préparation cognitive (« priming ») conçus en amont de l'activité. Avant une séance d'arts plastiques demandant aux élèves de produire une composition à partir de la notion de contraste, certains élèves bénéficient d'un temps bref de préparation : présentation d'œuvres de référence, explicitation du vocabulaire attendu, verbalisation de différentes possibilités de réalisation, repérage du matériel disponible et clarification des étapes de travail. Cette anticipation réduit l'incertitude liée à une tâche très ouverte et sécurise l'entrée dans l'activité sans diminuer les exigences créatives ou réflexives de la production attendue.

Ces éléments montrent que, comme le souligne Alexandre Ployé, « *le véritable geste inclusif se joue lors de la préparation*[64] ».

2.1.2.3 Développer et renforcer les gestes professionnels qui permettent aux élèves de mieux comprendre leurs apprentissages

La conception de situations plus accessibles ne suffit pas à garantir l'appropriation effective des savoirs par les élèves. Les travaux scientifiques, les auditions conduites dans le cadre de la mission ainsi que les observations recueillies dans les académies soulignent le rôle central des gestes professionnels qui, en classe, permettent aux élèves de comprendre ce qui est attendu d'eux, de s'engager dans l'activité, de mobiliser les démarches nécessaires à la réussite et de développer progressivement leur autonomie. Les difficultés rencontrées par certains élèves tiennent fréquemment moins à une incapacité à apprendre qu'à la difficulté d'identifier les démarches intellectuelles attendues, ou les raisonnements mobilisés dans l'activité scolaire. Souvent invisibles pour ceux qui les maîtrisent déjà, ces implicites constituent l'un des mécanismes les plus puissants de production des inégalités d'apprentissage.

L'un des premiers leviers d'accessibilité consiste ainsi à expliciter les objectifs poursuivis, les démarches intellectuelles mobilisées, les critères de réussite ou les stratégies permettant de résoudre une tâche complexe. L'accessibilité ne vise pas à réduire les exigences scolaires, mais à rendre plus perceptibles les raisonnements, les démarches et les opérations intellectuelles nécessaires à leur réalisation.

Les observations conduites dans plusieurs académies montrent que les enseignants développent fréquemment des pratiques de verbalisation des démarches, de mise en discussion des procédures ou d'analyse collective des erreurs (l'erreur est alors appréhendée non comme un écart à la norme attendue mais comme un révélateur des raisonnements effectivement mobilisés dont l'analyse favorise les apprentissages). Ces gestes contribuent à créer les conditions d'un accès plus équitable aux savoirs sans diminuer les exigences scolaires.

[63] DAR de Cestas (47), pratiques de préparation cognitive (« priming ») et d'autorégulation observées dans le cadre de dispositifs d'accessibilité pédagogique associant notamment un professeur d'arts plastiques.

[64] Ployé A. (2026). Audition réalisée dans le cadre de la mission sur l'accessibilité pédagogique.

2.1.2.4 Soutenir l'engagement des élèves par l'étayage puis le désétayage

Si l'explicitation rend les apprentissages plus lisibles, elle ne suffit pas toujours à permettre aux élèves de réaliser seuls l'activité attendue. L'accessibilité des apprentissages repose également sur la capacité des enseignants à soutenir temporairement l'activité des élèves lorsque ceux-ci ne disposent pas encore de toutes les ressources nécessaires pour réussir de manière autonome. Cet étayage peut prendre des formes variées : reformulations, guidage méthodologique, outils intermédiaires, supports d'organisation de la pensée, matrices pédagogiques ou documents d'appui.

Ces appuis n'ont pas vocation à contourner les apprentissages attendus ni à se substituer à l'activité intellectuelle de l'élève mais à rendre possible l'engagement dans la tâche tout en préservant les exigences scolaires. Ainsi, les « matrices pédagogiques » observées par la mission[65] montrent des supports destinés à guider l'analyse d'un sujet de géométrie ou l'écoute active d'un témoignage en langues vivantes à travers une succession d'étapes explicites : identification des informations utiles, mobilisation des connaissances pertinentes, organisation de la démarche, vérification intermédiaire et contrôle final. Leur intérêt réside dans le fait que ces supports ne fournissent pas les réponses attendues mais diminuent la sollicitation des fonctions exécutives de l'élève (planification, organisation, contrôle...) pour que celui-ci puisse se consacrer aux processus d'apprentissage visés.

Les aides à l'apprentissage mises en place gagnent à être ajustées, transformées puis progressivement retirées à mesure que les élèves s'approprient les démarches, les connaissances et les outils nécessaires à leur réussite. Les observations recueillies dans plusieurs académies montrent que les dispositifs les plus efficaces sont ceux qui organisent ce désétayage progressif. Les gestes d'étayage, de médiation et de désétayage rappellent que l'autonomie ne constitue pas un préalable aux apprentissages mais l'un de leurs aboutissements.

Recommandation n° 4 : Intégrer dans les ressources nationales d'accompagnement des programmes des repères disciplinaires, fondés notamment sur les enseignements des évaluations diagnostiques nationales, identifiant dans la discipline concernée les principaux obstacles aux apprentissages et les médiations pédagogiques permettant à tous les élèves d'accéder aux attendus des programmes (DGESCO, IGÉSR).

2.1.3. Lever les principaux malentendus autour de l'accessibilité des apprentissages

L'accessibilité des apprentissages suscite des réserves, parfois fondées sur la crainte d'un affaiblissement des exigences scolaires, d'une remise en cause de la liberté pédagogique ou d'une prescription supplémentaire. Ces interrogations reposent toutefois largement sur des malentendus qu'il importe de clarifier.

2.1.3.1 Rendre les apprentissages plus accessibles ne revient pas à abaisser les exigences scolaires

Les réponses au questionnaire académique montrent que la crainte d'un affaiblissement des exigences scolaires est l'un des principaux obstacles à l'appropriation de la notion d'accessibilité pédagogique[66]. Elle repose toutefois sur une confusion entre les objectifs poursuivis et les conditions permettant aux élèves d'y accéder. Les exigences scolaires renvoient aux savoirs, aux compétences, aux capacités et aux connaissances attendus des élèves, tels qu'ils sont définis par les programmes, les référentiels de formation, les certifications et les diplômes. L'accessibilité pédagogique agit sur un autre registre : elle porte sur la conception des situations d'enseignement, l'organisation des tâches, la lisibilité des supports, l'explicitation des attendus, ou les médiations proposées aux élèves. Son objet n'est pas de modifier les objectifs eux-mêmes mais de s'interroger sur les conditions permettant aux élèves de s'en saisir effectivement.

La notion de cœur de cible des apprentissages permet d'opérationnaliser cette distinction en identifiant ce qui doit être préservé de ce qui peut être aménagé sans altérer les objectifs poursuivis. Rendre une consigne plus explicite, proposer un support plus lisible ou réduire certains obstacles périphériques, notamment dans une évaluation, ne modifie pas les connaissances ou compétences visées ; ces choix permettent au contraire aux élèves de consacrer davantage leurs ressources cognitives à l'apprentissage recherché.

---

[65] Exemples de documents d'appui (« matrices pédagogiques ») fournis par l'académie de Montpellier et utilisés en classes de cinquième (mathématiques) et de quatrième (histoire-géographie).

[66] Questionnaire national adressé aux académies dans le cadre de la mission IGÉSR sur l'accessibilité pédagogique, 2025-2026.

Rendre visible une compétence sans modifier l'exigence certificative[67]

Dans le cadre d'une épreuve certificative du CAP Productions horticoles, une élève devait identifier le nom latin d'une plante à partir d'une photographie. Au cours de l'année, l'enseignante et l'AESH avaient construit avec elle des étiquettes plastifiées reprenant les noms latins des végétaux étudiés, et l'élève devait placer la bonne étiquette sous la photo de la plante (même matériel utilisé à la maison pour réviser). Après validation par l'inspection, l'élève a pu utiliser ce support lors de l'examen et elle a décroché son CAP. Cet exemple illustre l'importance de pouvoir utiliser lors de l'examen les mêmes outils que ceux mobilisés durant l'apprentissage. L'adaptation n'a pas modifié l'objectif de l'épreuve – l'identification des végétaux – mais a permis à l'élève de manifester effectivement ses connaissances selon une modalité d'accès plus accessible.

L'accessibilité pédagogique repose ainsi sur l'hypothèse qu'un plus grand nombre d'élèves est en mesure d'atteindre des objectifs exigeants dès lors que les obstacles inutiles sont identifiés et réduits[68]. Comme l'a souligné Céline Ryckebusch[69] lors de son audition, « *l'enjeu n'est pas seulement de garantir l'accès à l'école mais bien l'accès aux savoirs* ».

Loin de constituer une pédagogie du renoncement, l'accessibilité pédagogique peut être comprise comme une condition d'effectivité de l'exigence scolaire.

2.1.3.2 Interroger l'accessibilité des apprentissages ne remet pas en cause la liberté pédagogique

Dès lors que sont interrogés les conditions d'accès aux apprentissages, la conception des situations d'enseignement ou les obstacles susceptibles d'entraver la réussite des élèves, certains professionnels peuvent redouter une remise en cause de leur autonomie ou la promotion implicite de pratiques considérées comme plus légitimes que d'autres.

Or l'accessibilité des apprentissages n'a pas vocation à prescrire une méthode pédagogique unique ni à désigner certaines démarches comme intrinsèquement supérieures à d'autres. Elle constitue un cadre d'analyse permettant d'interroger les effets des choix pédagogiques sur les possibilités réelles offertes aux élèves d'accéder aux savoirs et aux compétences visés. La question n'est donc pas de déterminer comment les enseignants devraient enseigner, mais d'examiner dans quelle mesure les choix opérés permettent effectivement aux élèves de comprendre les attentes scolaires, d'entrer dans l'activité proposée, et de progresser. L'accessibilité des apprentissages invite moins à opposer des méthodes qu'à interroger les effets des choix pédagogiques sur les apprentissages.

Cette réflexion conduit à interroger certaines orientations pédagogiques qui ont marqué l'école française au cours des dernières décennies. Plusieurs auditions et travaux de recherche ont souligné que certaines interprétations du socioconstructivisme ont parfois conduit à sous-estimer l'importance de l'explicitation et du guidage des élèves, au profit d'une autonomie supposée se construire spontanément dans l'activité. Les difficultés rencontrées par les élèves les plus fragiles rappellent pourtant que l'accès aux savoirs ne résulte pas mécaniquement de la mise en activité des élèves. Il suppose souvent un accompagnement explicite, progressif et structuré permettant de rendre visibles les raisonnements, les démarches et les connaissances attendues.

La liberté pédagogique porte sur le choix des moyens (explicitation, coopération entre pairs, manipulation, démarche de projet, usage d'outils numériques ou diversification des supports…) ; elle ne dispense pas d'interroger leurs effets. Les observations recueillies par la mission montrent d'ailleurs qu'une même préoccupation d'accessibilité peut conduire à des réponses très différentes selon les disciplines, les contextes et les élèves concernés.

---

[67] Unapei, *Contribution à l'audition de l'IGÉSR sur l'accessibilité pédagogique*, 30 janvier 2026, p. 5-6.

[68] L'accessibilité des apprentissages rejoint en cela le principe d'éducabilité selon lequel tout élève est susceptible de progresser et d'accéder aux savoirs dès lors que les conditions de son apprentissage sont réunies. Dans cette perspective, identifier et réduire certains obstacles à l'apprentissage ne revient pas à diminuer les exigences scolaires mais à créer les conditions permettant à un plus grand nombre d'élèves d'accéder à des apprentissages exigeants. Voir notamment : Meirieu, P. (1991), *Le choix d'éduquer. Éthique et pédagogie*, Paris, ESF éditeur, p. 42-47.

[69] Maître de conférences, INSPÉ de Lille.

L'accessibilité des apprentissages ne réduit donc pas le champ de la liberté pédagogique ; elle lui assigne une finalité commune : permettre à tous les élèves d'accéder effectivement aux savoirs, aux compétences et aux exigences scolaires. Elle invite moins à uniformiser les pratiques qu'à développer une réflexion partagée sur les effets des choix pédagogiques et didactiques.

2.1.3.3 Mettre en œuvre l'accessibilité pédagogique ne signifie pas adopter une nouvelle méthode

L'accessibilité pédagogique est parfois perçue comme une nouvelle méthode venant s'ajouter à des prescriptions déjà nombreuses. Les auditions conduites par la mission montrent que cette représentation est fréquente. Alexandre Ployé résume ainsi une réticence fréquemment exprimée par les enseignants : « *Quand les enseignants entendent "accessibilisation", ils se disent "je pervertis le vrai de ce que j'ai à transmettre", l'accessibilité est perçue comme un ajout et pas comme une matrice (accessibilité environnementale, pédagogique et didactique)* [70] ».

Ce malentendu tient à une difficulté à situer l'accessibilité pédagogique dans l'exercice du métier enseignant. Celle-ci ne constitue ni une méthode pédagogique, ni un modèle d'enseignement, ni un ensemble de procédures standardisées. Elle ne répond pas à la question : « comment faut-il enseigner ? », mais invite plutôt à se demander : « comment concevoir les conditions d'enseignement afin de favoriser l'accès effectif des élèves aux savoirs, aux compétences et aux exigences scolaires visés ? ». Elle propose avant tout une grille de lecture permettant d'interroger les effets des choix pédagogiques, didactiques et organisationnels sur les possibilités réelles offertes aux élèves d'accéder aux apprentissages.

L'accessibilité des apprentissages n'est pas davantage un courant théorique homogène venant se substituer aux approches antérieures. Elle mobilise des apports issus de champs variés : travaux sur le handicap et l'approche interactionnelle de l'accessibilité, conception universelle des apprentissages (CUA), psychologie cognitive, sciences de l'éducation ou encore différentes traditions pédagogiques. Elle s'inscrit dans la continuité du « *patrimoine pédagogique français* » [71] évoqué par Alexandre Ployé, en référence notamment aux travaux de Célestin Freinet sur la coopération et l'activité de l'élève, de Philippe Meirieu sur les objectifs-obstacles et la différenciation pédagogique ou encore de Sylvain Connac sur les pédagogies coopératives et l'autonomie progressive. Certains leviers aujourd'hui largement mobilisés, tels que l'enseignement explicite, y participent également.

Les acteurs rencontrés soulignent ainsi moins l'émergence de pratiques entièrement nouvelles qu'une réarticulation de leviers pédagogiques déjà identifiés dans une perspective plus systémique de réduction des obstacles aux apprentissages. Comme l'indique Anne Gombert, les principaux leviers de l'accessibilité pédagogique – différenciation, enseignement explicite et collaboration – reposent largement sur des gestes professionnels déjà présents dans les pratiques enseignantes, mais réinscrits dans un cadre renouvelé par les enjeux contemporains de l'école inclusive[72]. Plusieurs notions fréquemment mobilisées trouvent en effet des traductions concrètes dans des gestes professionnels déjà connus et souvent présents dans les pratiques enseignantes.

---

[70] Ployé A. (2026). Audition réalisée dans le cadre de la mission IGÉSR sur l'accessibilité pédagogique.

[71] *Id.* La formule de « patrimoine pédagogique français » renvoie à l'idée que les principes aujourd'hui regroupés sous le terme d'accessibilité pédagogique trouvent des antécédents dans de nombreux courants et pratiques déjà présents dans l'histoire pédagogique française.

[72] Gombert, A. (2024). Audition réalisée dans le cadre de la mission IGÉSR sur l'accessibilité pédagogique. Voir également : Gombert, A. et Roussey, J.-Y. (2007). « L'intégration en classe ordinaire d'élèves souffrant de troubles spécifiques sévères du langage écrit : adaptations pédagogiques des enseignants de collège et de primaire », *Repères*, n° 35, p. 233-251.

Correspondances entre la terminologie de l'accessibilité des apprentissages et des pratiques pédagogiques déjà identifiées	
Terminologie mobilisée dans le cadre de l'accessibilité des apprentissages	**Concepts ou pratiques pédagogiques déjà identifiés**
Besoins partagés des élèves	Anticipation des obstacles ; prise en compte de l'hétérogénéité ordinaire ; conception de situations accessibles au plus grand nombre
Objectif « cœur de cible »	Attendus d'apprentissage ; objectifs prioritaires ; repères de progression
Environnement d'apprentissage accessible	Organisation spatio-temporelle stable ; repères explicites ; cadre de travail prévisible ; limitation des distracteurs
Réduction des implicites scolaires	Enseignement explicite ; explicitation des procédures ; explicitation des critères de réussite
Accessibilité des consignes et des tâches	Clarification des attendus ; décomposition des tâches complexes ; guidage méthodologique
Accessibilité des supports et des documents	Lisibilité des supports ; hiérarchisation de l'information ; explicitation visuelle ; FALC lorsque pertinent
Diversification des modalités d'accès aux apprentissages	Recours à des supports variés et à des modalités de présentation complémentaires (textes, schémas…), choisis en fonction des objectifs d'apprentissage et des besoins des élèves
Étayage	Différenciation pédagogique ; guidage progressif ; accompagnement vers l'autonomie
Accessibilité de l'évaluation	Évaluation diagnostique ; évaluation formative ; clarification des critères de réussite ; sujets nativement accessibles

Ce rapprochement ne signifie pas que l'accessibilité pédagogique se réduise à une simple reformulation de pratiques existantes mais il permet de rendre plus visibles les liens entre des gestes professionnels souvent pensés séparément et d'en éclairer la contribution commune à l'appropriation des savoirs scolaires. Ainsi comprise, l'accessibilité pédagogique apparaît moins comme une prescription supplémentaire que comme un cadre d'analyse susceptible d'éclairer les choix professionnels sans les normer.

Cette réflexion conduit également à interroger la place d'autres leviers fréquemment mobilisés pour favoriser l'accessibilité des apprentissages. Parmi eux, le numérique occupe une place singulière. Régulièrement présenté comme un facteur de personnalisation des parcours, de compensation des difficultés ou de diversification des modalités d'accès aux savoirs, il suscite des attentes importantes en matière d'accessibilité.

2.2. Le levier du numérique au service de l'accessibilité des apprentissages : un bilan encore contrasté et difficile à établir

L'intelligence artificielle invite à reposer la question de l'opportunité du numérique pour l'accessibilité. Le numérique peut faciliter l'accès aux savoirs pour tous à condition d'être pensé comme un levier d'accessibilité pédagogique. Il est apparu cependant que les acteurs interrogés ne connaissent ou n'utilisent pas les mêmes outils, n'en ont au mieux qu'une vue partielle, et que l'articulation avec le concept d'accessibilité reste à construire. Le terme même de « numérique accessible » recouvre des réalités très différentes : outils de compensation individuelle, d'adaptation des supports, fonctionnalités d'accessibilité dès la conception de l'outil, environnements numériques d'apprentissage, etc.

2.2.1. Le numérique comme levier de compensation et d'accessibilité corrective

Historiquement, c'est la première logique qui a prévalu : le numérique a été perçu, dans le cadre d'une réflexion autour de l'intégration puis de l'inclusion scolaire, comme un moyen de compenser des difficultés liées à un handicap (clavier braille, par exemple). Les outils numériques peuvent correspondre à ce que la CIPDH considère comme des « *appareils et accessoires fonctionnels pour des catégories particulières de personnes handicapées là où ils sont nécessaires* »[73] et entrent également dans la catégorie des « *aménagements raisonnables* »[74]. Ils peuvent effectivement permettre de compenser efficacement un trouble ou de se concentrer sur la compétence cible que l'on cherche à évaluer.

2.2.1.1 La dotation de matériel pédagogique adapté

L'attribution d'un matériel pédagogique adapté (MPA) est une des réponses aux besoins spécifiques des élèves[75], attribué à l'élève soit en compensation d'une situation de handicap[76] soit, depuis septembre 2025, dans le cadre des pôles d'appui à la scolarité (PAS)[77]. Le MPA relève de la compétence des DASEN, et sa gestion est assurée au sein du service départemental de l'école inclusive (SDEI) par un pôle « matériel pédagogique adapté ». La dernière circulaire concernant le MPA rappelle le rôle éminent joué par le corps enseignant[78]. Un guide des bonnes pratiques publié par la DGESCO et la CNSA[79] propose des recommandations à destination des académies et des MDPH, en s'appuyant sur des expériences réussies.

La mission a pu, malgré tout, observer que certains enseignants se trouvent parfois démunis à l'occasion de l'attribution de matériel pédagogique adapté : soit qu'ils ne s'estiment pas assez formés, soit qu'ils peinent à en comprendre la plus-value (cf. cas de stylos lecteurs jugés parfois peu utiles) ou même à l'intégrer dans leurs scénarios de cours. Ainsi, l'élève peut se trouver doté d'un ordinateur, éventuellement d'un logiciel adapté, avoir bénéficié des conseils d'utilisation d'un ergothérapeute, tout en étant confronté à un enseignant (ou des enseignants) qui mobilise(nt) très peu son ordinateur comme un levier d'accessibilité et qui méconnai(ssen)t les fonctionnalités proposées par les différents outils et le paramétrage effectué.

Ce numérique à visée compensatoire se heurte également à des enjeux d'acceptabilité. À partir du collège notamment, certains élèves renoncent à utiliser leur équipement en raison du risque de stigmatisation. Face à cette difficulté, quelques académies (notamment Montpellier, Bordeaux) ont fait le choix dans le cadre des PAS d'une dotation de tablettes numériques, moins stigmatisantes, plus aisément transportables et pourvues, de manière originelle, de nombreuses fonctionnalités d'accessibilité.

Le matériel pédagogique adapté constitue un levier de compensation indispensable mais insuffisant à lui seul. Son efficacité repose sur le choix du matériel, la qualité de l'accompagnement, la formation des enseignants et l'articulation avec les professionnels spécialisés. Les recommandations du guide de bonnes pratiques du MPA doivent être plus connues et mises en œuvre. En particulier, **le déploiement du matériel pédagogique adapté doit être accompagné d'une sensibilisation des enseignants par des professionnels notamment du secteur médico-social** (ergothérapeute, psychomotricien, orthophoniste…).

---

[73] CDPH, convention adoptée le 12 décembre 2006, Cf. article 2. https://www.ohchr.org/fr/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-persons-disabilities

[74] *Id*, article 24 c.

[75] Ce matériel est divers mais peut relever du numérique (ordinateurs, claviers spéciaux, logiciels etc.).

[76] Sur décision de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH) relevant de la maison départementale des personnes handicapées (MDPH)

[77] Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2025). *Matériel pédagogique adapté*. Circulaire n° MENE2517971C du 29 août 2025, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports*, n° 33 du 4 septembre 2025. https://www.education.gouv.fr/bo/2025/Hebdo33/MENE2517971C

[78] *Ibid* : « *les professeurs responsables des élèves bénéficiant d'un matériel pédagogique adapté jouent un rôle essentiel dans leur accompagnement à la prise en main effective de ce matériel. Les pratiques pédagogiques doivent être ajustées en fonction des besoins spécifiques de chaque élève, en veillant à ce que l'utilisation du matériel soit pleinement intégrée dans le processus d'apprentissage et de développement des compétences attendues* »

[79] Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche & Caisse nationale de solidarité pour l'autonomie (CNSA). (2025). *Guide de bonnes pratiques – Matériel pédagogique adapté*. Paris : MENESR – CNSSA. https://eduscol.education.gouv.fr/sites/default/files/document/2025-guide-de-bonnes-pratiques-mpa-v2pdf-112335.pdf

2.2.1.2 L'accessibilisation des supports du professeur

La mission a constaté l'existence de plusieurs outils permettant aux enseignants d'adapter leurs supports d'enseignement à différents besoins : compensation de déficiences sensorielles, prise en compte des troubles spécifiques des apprentissages ou des troubles du neurodéveloppement. Les fonctionnalités proposées sont variées : oralisation du texte, affichage d'un texte avec une police et des couleurs facilitant la lecture pour les dyslexiques, transformations de schémas en textes écrits ou l'inverse. L'intelligence artificielle ouvre le champ des possibles. Certaines de ces ressources sont soutenues par le ministère, à l'image d'Accessdoc[80], soutenu par le cadre du programme Édu-Up, qui vise à rendre plus accessibles des documents pédagogiques initialement peu exploitables par certains élèves. D'autres sont portées par des associations, comme Le Cartable Fantastique[81], qui met à disposition des outils et ressources destinés à faciliter l'adaptation des supports, notamment pour les élèves dyspraxiques.

La mission ne saurait recenser l'ensemble des dispositifs existants. Elle constate toutefois que ces ressources demeurent insuffisamment (re)connues, y compris de professionnels engagés dans les questions d'école inclusive. Ces solutions d'accessibilisation correspondent à un besoin réel des enseignants mais soulèvent des interrogations quant à leur diffusion et leur appropriation par les enseignants, leur pérennité, leur coût et leur plus-value par rapport aux possibilités désormais offertes par les outils d'intelligence artificielle grand public[82].

2.2.2. Le numérique comme levier d'accessibilité universelle et de soutien aux apprentissages

Les outils numériques peuvent également servir à la conception de séquences accessibles au plus grand nombre et à la consolidation des apprentissages de tous.

2.2.2.1 L'émergence de solutions numériques mobilisant l'intelligence artificielle

L'IA générative peut être un outil puissant pour aider l'enseignant à concevoir une séance la plus accessible possible, notamment pour adapter les supports, différencier les consignes, concevoir des séquences selon les principes de la CUA ou accompagner certains publics spécifiques. Cela suppose de générer des *prompts* précis avec des objectifs d'apprentissage, encore difficiles à réaliser de manière experte[83]. Inclus'IA[84] est une plateforme conçue pour accompagner les enseignants dans l'adaptation de leurs supports pédagogiques. Développé comme commun numérique, cet outil guide les enseignants dans la formulation de *prompts* complexes afin de produire des adaptations pédagogiques répondant à différents besoins. Ces propositions constituent toutefois une aide à la conception et non une substitution au travail professionnel de l'enseignant, dont l'expertise didactique et pédagogique demeure indispensable pour apprécier la pertinence des productions générées.

L'essor des outils mobilisant l'IA adaptative (exerciseurs, parcours personnalisés d'apprentissage) ouvre également des perspectives intéressantes. Ces solutions permettent de proposer des exercices d'entraînement adaptés au niveau des élèves, des rétroactions rapides, des aides contextuelles ou encore des possibilités d'oralisation et de reformulation des consignes. Elles peuvent ainsi contribuer à répondre à certains besoins partagés par l'ensemble des élèves.

---

[80] AccessDoc - L'IA au service de l'accessibilité – version Béta - Réalisé par Emmanuel Gaunard

[81] Créée en octobre 2010, cette association a pour objet « l'aide à l'inclusion scolaire d'enfants en situation de handicap, et en particulier, d'enfants dyspraxiques. Qui sommes-nous ? | Cartable Fantastique

[82] C'est souvent leur praticité et leur degré de guidance qui plaident en faveur de solutions ad hoc.

[83] Il convient, en effet, d'indiquer de nombreuses informations contextuelles (niveau de classe, discipline, objectifs, respect des programmes…) tout en veillant à ce que les attentes en matière d'accessibilité soient maitrisées (besoins partagés, obstacles d'apprentissage à anticiper etc.).

[84] https://inclusia.forge.apps.education.fr/ La Forge des communs numériques éducatifs est une communauté d'enseignants qui créent et partagent des logiciels et des ressources éducatives libres

Au sein de l'académie de Montpellier, la mission a pu observer une classe à l'école primaire (CP-CE1) travaillant avec PLUME[85] et CALCUL@TICE[86], chaque application respectivement dédiée à la production d'écrit et au calcul mental. Le cadre numérique permet une interface agréable voire ludique. La classe est fortement hétérogène. La mission a pu faire les constats suivants :
- la mise au travail se fait avec un enthousiasme perceptible, une fois passée l'étape de l'entrée d'un mot de passe qui peut constituer un obstacle pour certains élèves ;
- la rétroaction rapide et les corrections proposées ont vocation à développer des automatismes, ce que la mission n'a pu vérifier car cela supposerait une évaluation avec un protocole robuste ; néanmoins la répétition d'exercices similaires (le double de, la moitié de…) permet un entraînement significatif dans un univers ludique auquel les élèves adhèrent ;
- PLUME permet aux élèves de travailler la construction de mots et de phrases indépendamment de leurs difficultés en termes de graphie ou de maîtrise des compétences orthographiques ;
- les « tutos » pour expliquer la réponse et les corrections semblent peu utilisés par les élèves ; dans PLUME, la fonction d'oralisation des écrits est utilisée par les élèves avec une inégale appropriation ;
- la place de l'enseignante reste centrale ; elle circule et veille à « débloquer » les situations, à apporter une aide complémentaire aux outils. Par ailleurs, elle fait le lien entre les objectifs poursuivis lors de la mobilisation de ces outils et en dehors (dans son cours ordinaire).

Plusieurs risques doivent être anticipés[87] : une externalisation de la difficulté scolaire par une simple mise devant écran, des inégalités d'accès aux outils, une fragmentation entre les activités numériques et les choix didactiques de l'enseignant, ou encore des phénomènes de surcharge cognitive lorsque les interfaces ne sont pas conçues selon des principes d'accessibilité. S'y ajoute la question des biais potentiels des systèmes adaptatifs, dont les modèles d'apprentissage reposent souvent sur des profils d'élèves ne reflétant pas toujours la diversité des besoins éducatifs.

2.2.2.2 La difficile évaluation de l'impact du numérique sur les apprentissages et la faiblesse des usages dans les classes

Les études conduites par la DEPP[88] montrent ainsi que la dotation en matériel numérique ne constitue pas en elle-même un levier d'amélioration des apprentissages. Dans le premier degré, les évaluations relatives aux classes mobiles ne mettent pas en évidence d'effet notable sur les performances des élèves en français et en mathématiques à l'entrée en sixième. Les enseignants identifient l'insuffisance de la formation et des équipements comme les principaux freins à l'usage pédagogique du numérique. À l'inverse, une étude menée par la DEPP en partenariat avec Sciences Po[89] conclut à des effets positifs des tablettes individuelles au cycle 4 en mathématiques et en français, particulièrement significatifs pour les élèves issus des milieux les plus défavorisés. Ces résultats suggèrent que les effets du numérique dépendent moins des équipements eux-mêmes que des conditions de leur utilisation pédagogique.

Cette difficulté à établir un bilan clair s'explique notamment par la faiblesse des usages numériques dans les classes françaises. Comme le souligne une note de synthèse de la DEPP[90], la France figure parmi les derniers pays européens pour l'utilisation pédagogique des ressources et outils numériques à l'école comme au collège. Les enseignants français sont également parmi les moins nombreux à considérer que leur formation initiale les a préparés à l'usage pédagogique du numérique et à percevoir celui-ci comme un levier d'amélioration des résultats scolaires.

---

[85] https://plume-app.co/

[86] https://calculatice.ac-lille.fr/

[87] Il ne serait pas évoqué ici les risques liés à la protection des données, que la mission ne minimise pas mais qui n'entre pas dans son champ de réflexion dédié à l'accessibilité et non aux risques du numérique et de l'IA en général.

[88] Charpentier A., Numérique éducatif – Que nous apprennent les données de la DEPP - Synthèse de la DEPP n° 3 – août 2021 (mise à jour mai 2026) - num-rique-ducatif-que-nous-apprennent-les-donn-es-de-la-depp--516644.pdf

[89] Azmat G., Fougère D., Lermite A., Lobut C., 2022, « L'impact du numérique sur les apprentissages des élèves : évaluation d'une politique d'équipement à grande échelle. Ensemble des résultats au cycle 4 », Document de travail, n° 22-E04, DEPP. https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/52500/l-impact-du-%20numerique-sur-les-apprentissages-des-eleves-evaluation-d-une-politique-d-equipement-a-gr

[90] *Id*.

La faiblesse des usages constitue une occasion manquée de mobiliser pleinement le potentiel du numérique au service de l'accessibilité – universelle, intégrée et corrective – et, plus largement, de l'inclusion.

2.2.2.3 Un besoin d'une plus grande lisibilité concernant les outils existants et leur réelle plus-value

Les échanges conduits par la mission avec la direction du numérique pour l'éducation ont mis en évidence la richesse des initiatives développées ces dernières années, notamment dans le cadre des projets EDU-UP[91]. Nombre de ces outils poursuivent une ambition convergente : faire du numérique non seulement un outil de compensation, mais également un levier d'accessibilité universelle des apprentissages[92]. D'autres dispositifs, tels que le Partenariat d'innovation en intelligence artificielle (P2IA), ont soutenu le développement de solutions mobilisant l'IA adaptative au service des apprentissages fondamentaux en cycle 2 : ce sont des exerciseurs avec une rétroaction rapide et une promesse de personnalisation dans le suivi des apprentissages. Plusieurs ressources – notamment LALILO, MIA seconde[93] -, aujourd'hui largement diffusées, font d'ailleurs l'objet de travaux d'évaluation pilotés par la DEPP[94], dont les résultats sont encore attendus.

Ainsi, de multiples outils numériques se développent ; la réflexion de la recherche sur les liens entre numérique et accessibilité existe mais elle se trouve percutée de plein fouet par la rapidité des innovations technologiques.

Il convient toutefois de mentionner la publication du portfolio du GT NUM[95] « Évaluer l'inclusivité d'un dispositif numérique dans l'éducation »[96], dont l'objet est :

> *de documenter, en France et à l'international, l'évaluation de l'inclusivité des outils numériques dans un cadre pédagogique et didactique, ce qui revient à les positionner sur une échelle d'opérationnalité inclusive selon deux critères :*
>
> *– le premier est leur capacité à favoriser la dynamique individuelle d'accès aux savoirs scolaires de chaque élève, notamment en cas de situation de handicap ;*
>
> *– le second est leur aptitude à concourir à l'accessibilité de l'environnement d'apprentissage de telle sorte qu'il soit capacitant pour tous.*

Un protocole d'observation préfigure une grille d'analyse de l'inclusivité des pratiques numériques. Ces travaux sont les bienvenus car l'apport du numérique en matière d'accessibilité des apprentissages reste encore peu documenté et le besoin d'une plus grande lisibilité se fait sentir. Ainsi, il apparait que le choix de telle ou telle application devient un réel casse-tête, que ce choix soit à faire au niveau de l'école, de l'établissement, des collectivités territoriales ou porté par une politique volontariste de la DRANE en la matière.

Il est nécessaire de dresser un bilan de l'ensemble des solutions numériques déployées dans les classes[97], d'évaluer leur diffusion, de cerner leur plus-value en termes d'apprentissage[98], et de questionner leur modèle

---

[91] Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO). (2026). *Le dispositif Édu-Up : des ressources numériques innovantes et adaptées*. Éduscol. https://eduscol.education.gouv.fr/6753/des-ressources-numeriques-innovantes-et-adaptees-grace-au-dispositif-edu

[92] Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO). (2025). *Livret 1 – Édu-Up*. Éduscol, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. https://edurl.fr/EduUpLivret1

[93] LALILO vise à permettre aux enseignants de consacrer une partie de leur enseignement à des activités de lecture différenciée selon les élèves pour augmenter leurs compétences en lecture. Lalilo a été développé dans le cadre du P2IA.

M.I.A. Seconde (issu d'un PIA), est un service de remédiation en français et en mathématiques dédié aux élèves de seconde. La plateforme

[94] Charpentier A., Numérique éducatif – Que nous apprennent les données de la DEPP - Synthèse de la DEPP n° 3 – août 2021 (mise à jour mai 2026) - num-rique-ducatif-que-nous-apprennent-les-donn-es-de-la-depp--516644.pdf

[95] Le ministère met à disposition en accès ouvert les publications des groupes thématiques numériques (GTnum) animés par des équipes de recherche et des pédagogues.

[96] Direction du numérique pour l'éducation (DNE). (2025). « *IA et éducation* », *Édunum Recherche*. https://edunumrech.hypotheses.org/16397

[97] Notamment celles proposées dans le cadre des territoires numériques éducatifs (cf. le pack « inclusif » d'applications numériques dans l'offre TNE)

[98] Voir : Commission d'experts « Enfants et écrans » (2024), À la recherche du temps perdu. Le rapport reconnaît l'intérêt du numérique comme levier d'accessibilité et d'inclusion, tout en recommandant d'en réserver l'usage aux situations où il apporte une plus-value pédagogique démontrée.

économique. **La mission recommande de confier à la DNE et aux DRANE le recensement, l'évaluation et la mutualisation, sur une plateforme nationale, des solutions numériques favorisant l'accessibilité des apprentissages, en documentant leurs cas d'usage, leurs conditions de réussite, leur modèle économique et les connaissances disponibles sur leurs effets**.

2.2.3. Le potentiel des manuels scolaires numériques au service de l'accessibilité pédagogique

2.2.3.1 Des fonctionnalités vectrices d'une véritable accessibilité des apprentissages

Contrairement aux manuels papier, nécessairement figés[99], les manuels numériques peuvent intégrer des fonctionnalités facilitant l'accès aux contenus : adaptation de la lisibilité, oralisation, explicitation des consignes, multimodalité ou encore personnalisation des supports. Ainsi, un éditeur[100] qui prévoit la coexistence de manuel papier (payant) et de manuel numérique (gratuit) propose des fonctionnalités supplémentaires dans la version numérique accessible avec le manuel papier payant : des fonctions d'accessibilisation (police, taille, contraste...), un clic image pour illustrer un mot par une image, une possibilité d'oralisation avec des modes de lecture audio avec des vitesses différenciées, pour chaque exercice un système de codage de difficulté, une version adaptée des textes pour « dys » et « malvoyants » qui peut être téléchargée.

Toutefois, la mission observe que la situation générale est plutôt celle d'un manuel proposé en version PDF peu interactive. Il en résulte que de nombreux professeurs cherchent à pallier cette difficulté en essayant de rendre accessible par eux-mêmes les supports issus de manuels.

2.2.3.2 Un cadre réglementaire conciliant exigences d'accessibilité et réalités économiques du secteur

Le monde de l'édition – et notamment des manuels scolaires, papiers et numériques – est soumis à une réglementation nationale et européenne en évolution. La mission s'est particulièrement intéressée à la réglementation en matière d'édition numérique. L'article 47 de la loi du 11 février 2005 reconnaît l'accessibilité numérique comme une obligation légale en France. Son domaine d'application concerne désormais un champ élargi : les services numériques publics, les sites internet, les applications mobiles. « *L'accessibilité numérique consiste à rendre les contenus et services numériques compréhensibles et utilisables par les personnes en situation de handicap* »[101]. Pour faciliter la mise en accessibilité des sites et services numériques, la direction interministérielle du numérique (DINUM) édite le référentiel général d'amélioration de l'accessibilité (RGAA).

> **Principes d'accessibilité du RG2A** :
> Les sites et services numériques doivent être :
> - « perceptibles : par exemple, faciliter la perception visuelle et auditive du contenu par l'utilisateur ; proposer des équivalents textuels à tout contenu non textuel ; créer un contenu qui puisse être présenté de différentes manières sans perte d'information ni de structure (par exemple avec une mise en page simplifiée) ;
> - utilisables : par exemple, fournir à l'utilisateur des éléments d'orientation pour naviguer, trouver le contenu ; rendre toutes les fonctionnalités accessibles au clavier ; laisser à l'utilisateur suffisamment de temps pour lire et utiliser le contenu ; ne pas concevoir de contenu susceptible de provoquer des crises d'épilepsie ;
> - compréhensibles : par exemple, faire en sorte que les pages fonctionnent de manière prévisible ; aider l'utilisateur à corriger les erreurs de saisie.
> - robustes : par exemple, optimiser la compatibilité avec les utilisations actuelles et futures, y compris avec les technologies d'assistance »[102].

Des recours d'associations ont pu prospérer en justice pour cause d'interface non respectueuse du RG2A : tel est le cas d'un recours contre l'État pour cause d'inaccessibilité de Pronote[103]. L'accessibilité des sites

---

[99] Sauf possibilité de recourir à QR code pour accéder à des ressources différentes.

[100] https://www.lelivrescolaire.fr/ Les manuels sont enrichis d'un module « AdapteUnDoc » qui permet de « retravailler » dans le sens souhaité le manuel ou tout autre document.

[101] Direction interministérielle du numérique (DINUM). (2026). *Accessibilité numérique*. DesignGouv – Ressources et outils pour concevoir des services publics numériques accessibles. https://design.numerique.gouv.fr/accessibilite-numerique/

[102] Direction interministérielle du numérique (DINUM). (2026). *Notion d'accessibilité numérique*. Portail du Référentiel général d'amélioration de l'accessibilité (RGAA). https://accessibilite.numerique.gouv.fr/obligations/notions-accessibilite-numerique/

[103] Rogeret, C. (2024). « Inaccessibilité numérique à l'école : l'État condamné ! », *Handicap.fr*, 20 septembre 2024.

internet reste encore un axe d'amélioration qui est investi progressivement. Ainsi, la déclaration d'accessibilité concernant les sites reliés à la certification PIX[104] précise un état de conformité partielle[105].

Plus récemment, la directive européenne 2019/882 a marqué une étape supplémentaire en prévoyant que les livres numériques et logiciels spécialisés soient accessibles dès leur conception à compter de juin 2025. Ces évolutions concernent directement les manuels scolaires numériques et conduisent progressivement les éditeurs à intégrer les exigences d'accessibilité dans leurs productions[106].

La mission n'a pas été en capacité de se procurer le pourcentage de manuels scolaires numériques originellement accessibles parus depuis l'entrée en vigueur de la directive européenne. Il semble néanmoins que cela peine à se mettre en place pour les livres numériques en général[107], ce qui s'explique notamment par les exemptions prévues par la directive européenne (pour modification fondamentale et/ou charge disproportionnée[108]) et souvent activées, en particulier dans le cas des manuels scolaires numériques.

En l'état actuel du cadre réglementaire, et sauf démarche volontariste d'un éditeur, le principal levier de production de supports numériques accessibles demeure le recours à l'exception au droit d'auteur en faveur des personnes en situation de handicap[109]. Le projet ANR MALIN (Manuels scoLaires INclusifs[110]) s'inscrit dans cette dynamique en explorant les possibilités offertes par l'intelligence artificielle pour automatiser une partie de l'adaptation des manuels scolaires numériques.

2.2.3.3 Les obstacles structurels au développement des manuels scolaires numériques

Plusieurs facteurs, dont tient compte la réglementation, peuvent expliquer les freins au développement des manuels numériques :

- les interrogations des enseignants concernant le temps d'écran des élèves, la robustesse des équipements ou la plus-value pédagogique réelle de ces ressources ;
- le coût de développement des fonctionnalités d'accessibilité, et, de fait, l'absence d'un marché économiquement viable ;
- enfin, les préoccupations liées à la protection des droits d'auteur et à la diffusion des fichiers numériques.

---

https://informations.handicap.fr/a-inaccessibilite-numerique-a-l-ecole-l-etat-condamne-37255.php

[104] pix.fr, app.pix.fr et pix.fr/support/

[105] 65 % des critères RGAA sont respectés pour le site pix.fr, 61 % des critères RGAA sont respectés pour le site app.pix.fr. Un nouvel audit est prévu pour 2025-2026. https://pix.fr/accessibilite

[106] On trouve trace sur les sites des éditeurs de cet engagement.
https://www.enseignants.hachette-education.com/actualite/laccessibilite-numerique-de-nos-sites/
https://www.nathan.fr/contenu/accessibilite ; https://www.editions-bordas.fr/accessibilite.html

[107] Ainsi, entre le 1er janvier 2024 et le 31 mars 2025, plus des deux tiers (68 %) des livres numériques publiés sur la période par les éditeurs potentiellement assujettis à ces obligations sont en format EPUB, mais seuls 38 % de ces livres ont une structure redimensionnable. Le format PDF représente 21 % des publications tandis que 18 % des ouvrages ne comportent pas de métadonnée indiquant leur format. https://www.arcom.fr/se-documenter/etudes-et-donnees/etudes-bilans-et-rapports-de-larcom/etat-des-lieux-de-laccessibilite-des-livres-numeriques-parus-en-2024-et-au-premier-trimestre-2025

[108] L'article 14 de la directive (UE) 2019/882 du 17 avril 2019 relative aux exigences en matière d'accessibilité applicables aux produits et services autorise, à titre exceptionnel, une dérogation aux exigences d'accessibilité lorsque leur mise en œuvre entraînerait une modification fondamentale de la nature du produit ou du service ou imposerait une charge disproportionnée à l'opérateur économique.

[109] Dérogeant au principe général de non-reproductibilité d'une œuvre sans l'accord de l'auteur, l'exception en faveur des personnes atteintes de handicap est inscrite au 7° de l'article L. 122-5 du code de la propriété intellectuelle. Cette exception vise à garantir l'accès aux œuvres par des personnes atteintes d'une ou de plusieurs déficiences. Les éditeurs doivent mettre à disposition des établissements ouverts au public (bibliothèques, archives, centre de documentation, etc.) les fichiers numériques des œuvres qu'ils éditent dans un format facilitant la production de documents adaptés aux personnes souffrant de ces handicaps par des organismes habilités. La mise à disposition de tels fichiers s'effectue au sein d'un espace sécurisé d'échanges de fichiers mis en place par la Bibliothèque nationale de France (BnF) : la Plateforme de Transfert des Ouvrages Numériques (PLATON). Lorsqu'une demande est déposée sur PLATON, les éditeurs disposent d'un délai maximal de 45 jours pour déposer leur fichier numérique sur PLATON.

[110] Agence nationale de la recherche (ANR). (2021). *MALIN – Manuels scolaires inclusifs* (ANR-21-CE38-0014). Projet coordonné par Olivier Pons (CEDRIC–CNAM), Appel à projets générique 2021, défi CE38 « Révolution numérique : rapports au savoir et à la culture ».

Caroline Huron[111] indiquait ainsi à la mission qu'in fine ce travail d'adaptation était porté par les associations via l'exception au droit d'auteur : « *les manuels sont rarement accessibles aux élèves en situation de handicap. Cette accessibilité est aujourd'hui largement portée par des associations, notamment dans le champ du handicap visuel, et repose sur un travail d'adaptation manuel, lourd et peu mutualisé* ». Elle considère que les manuels scolaires devraient davantage intégrer des possibilités d'adaptation et que les besoins des élèves en matière d'accessibilité devraient être décrits de manière plus précise dans le GEVA-Sco.

La mission considère que la généralisation d'un socle minimal de fonctionnalités d'accessibilité dans les manuels scolaires numériques (adaptation de la lisibilité, oralisation, multimodalité, modularité des formats et possibilité de personnalisation des supports) constitue une étape essentielle pour garantir un accès plus équitable aux apprentissages. Cette généralisation repose sur une mobilisation de l'ensemble des éditeurs, dont l'engagement en faveur d'une société inclusive constitue un levier essentiel de cette ambition collective.

Recommandation n° 5 : Élaborer, à l'occasion de la CNH, une charte d'engagement en faveur de l'accessibilité des ressources numériques éducatives définissant un socle commun de fonctionnalités minimales et prévoyant son actualisation régulière au regard des évolutions technologiques (ministère de l'éducation nationale, ministère de la culture, syndicat national des éditeurs, EdTech France).

Au terme de cette analyse, le numérique apparaît moins comme une solution que comme un levier dont l'efficacité dépend des usages pédagogiques qui en sont faits. L'accessibilité repose avant tout sur les pratiques professionnelles, les coopérations entre acteurs et les conditions d'organisation. Dès lors, l'enjeu est de créer les conditions permettant d'inscrire durablement l'accessibilité universelle dans le fonctionnement ordinaire du système éducatif.

2.3. L'accessibilité des apprentissages : un enjeu d'organisation, de coopération et de ressources

L'accessibilité des apprentissages ne peut reposer sur les seuls gestes professionnels des enseignants. Sa mise en œuvre suppose un socle partagé de références, diffusées notamment dans les formations, des coopérations professionnelles repensées et des organisations capables de soutenir durablement ces pratiques.

2.3.1. Créer les conditions d'une culture professionnelle commune

2.3.1.1 Formaliser et partager un socle conceptuel et professionnel

Malgré le développement des politiques inclusives, des ressources institutionnelles et des expérimentations académiques, l'accessibilité des apprentissages demeure insuffisamment constituée en référence professionnelle partagée. Les réponses au questionnaire adressé aux académies mettent en évidence une appropriation encore largement partielle de cette notion tant dans le premier degré que dans le second degré. Les difficultés évoquées sont convergentes : flou conceptuel persistant, besoin de formation, manque de repères opérationnels et résistances professionnelles parfois alimentées par la crainte d'une remise en cause des exigences scolaires ou des pratiques établies[112]. De fait, au fil des années, le système éducatif a produit un nombre croissant de dispositifs, de ressources, de formations et de prescriptions relatifs à l'école inclusive ; mais en faisant cela, il a davantage développé des outils qu'il n'a construit des repères communs.

Une tension structurelle contribue à expliquer cette situation. Alors que l'accessibilité est de plus en plus présentée comme un principe général de conception des apprentissages au bénéfice de tous les élèves, ses principaux vecteurs de diffusion restent encore largement rattachés au champ du handicap. Les formations les plus structurées, les fonctions ressources les plus identifiées et plusieurs référentiels professionnels continuent ainsi de l'aborder sous cet angle. Cette dynamique a incontestablement contribué à faire émerger la notion dans le système éducatif mais elle en limite également la diffusion : l'accessibilité peine encore à être reconnue comme une dimension ordinaire de l'enseignement.

[111] Psychiatre, chargée de recherche à l'Inserm et au Learning Planet Institute, coordinatrice du groupe de travail « Éducation inclusive et handicap » au CSEN, spécialiste notamment des troubles liés à la dyspraxie.

[112] Mission IGÉSR sur l'accessibilité des apprentissages. (2026). Questionnaire national adressé aux académies sur l'appropriation et la diffusion de l'accessibilité des apprentissages.

La reconnaissance de l'accessibilité des apprentissages comme objectif ordinaire de l'École suppose un renforcement du pilotage et de l'animation nationale. Outre l'inscription de cet objectif dans le corpus législatif (cf. infra 3.1), la construction d'un socle professionnel commun pourrait s'appuyer sur un cadrage national clarifiant les finalités, les principes et les repères communs relatifs à l'accessibilité des apprentissages, en la reconnaissant comme un principe général de conception de l'enseignement au bénéfice de tous les élèves, au-delà du seul champ de l'école inclusive. Ce cadrage gagnerait à être accompagné d'une déclinaison dans les plans nationaux de formation, notamment disciplinaires, afin de favoriser l'appropriation de ces enjeux dans l'ensemble des contextes d'enseignement. Il pourrait également s'appuyer sur une animation nationale de réseau associant inspecteurs, conseillers techniques, responsables académiques, formateurs et personnels ressources, destinée à favoriser les échanges de pratiques, la mutualisation des ressources produites dans les territoires et l'identification des démarches ayant démontré leur efficacité dans différents contextes.

2.3.1.2 Inscrire l'accessibilité des apprentissages au cœur des référentiels et des parcours de formation

La formation initiale constitue un levier déterminant. Les référentiels professionnels et de formation ont connu des évolutions significatives au cours des dernières années[113]. Les notions d'école inclusive, d'accessibilité, de compensation, de coopération avec les partenaires ou encore de prise en compte de la diversité des élèves y occupent désormais une place identifiée. Après l'introduction en 2020 d'un bloc dédié de 25 heures[114], les référentiels de 2026 ont maintenu cette orientation dans le « *bloc 2 : Connaître les élèves et les processus d'apprentissage* », qui regroupe notamment les contenus relatifs à la diversité des élèves, aux besoins éducatifs particuliers, à l'école inclusive, à l'accessibilité des apprentissages et à la différenciation pédagogique.

L'intégration explicite de l'accessibilité dans cet ensemble constitue une avancée importante. Toutefois, plusieurs interlocuteurs auditionnés, notamment Céline Ryckebusch, soulignent que la place occupée par ces questions dans les parcours de formation importe plus que le seul volume horaire qui leur est consacré : une concentration de l'accessibilité dans quelques modules identifiés tend à la constituer en domaine spécialisé, alors que son inscription dans les enseignements disciplinaires et didactiques favorise davantage son appropriation comme composante ordinaire du métier enseignant et facilite la diffusion de références communes à l'ensemble des futurs professionnels.

L'examen détaillé des référentiels montre que plusieurs dimensions directement liées à l'accessibilité des apprentissages sont déjà présentes dans les contenus disciplinaires et didactiques : enseignement explicite de la lecture et de la compréhension, travail sur la fluence et le vocabulaire, prise en compte des obstacles langagiers, contextualisation des savoirs, différenciation disciplinaire, co-intervention ou encore articulation entre enseignements généraux et professionnels. Les formulations les plus avancées se rencontrent principalement dans un certain nombre de CAPET et de CAPLP, où l'articulation entre connaissance des élèves, pédagogie, didactique et situations professionnelles est explicitement recherchée. Les référentiels de la voie professionnelle sont particulièrement éclairants à cet égard. Ils associent fréquemment les enjeux d'accessibilité à la contextualisation des apprentissages, à la bivalence, à l'accompagnement des parcours, à la pédagogie de projet ou à la co-intervention.

Cette logique demeure beaucoup moins visible dans les référentiels disciplinaires du second degré général.

Au-delà des contenus, les modèles de formation eux-mêmes méritent d'être interrogés. Les besoins exprimés par les académies concernent moins l'acquisition de connaissances supplémentaires sur le handicap que le développement de compétences permettant d'observer les apprentissages, d'identifier les obstacles rencontrés par les élèves et de concevoir des situations plus accessibles. Les travaux sur le développement professionnel convergent : les transformations les plus durables reposent sur l'analyse des pratiques et des situations réelles de travail davantage que sur la seule transmission de connaissances théoriques[115].

---

[113] Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. (2026). *Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation et référentiels de formation initiale des enseignants et conseillers principaux d'éducation*.

[114] Voir le cahier des charges relatif aux contenus de la formation initiale spécifique concernant la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers : https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo2/MENE2032812A.htm?utm

[115] Ryckebusch, C. (2026). Audition conduite dans le cadre de la mission IGÉSR sur l'accessibilité des apprentissages.

Des modalités de formation fondées sur l'analyse du travail réel

À l'instar des constellations, les « **résidences pédagogiques** » mises en place en Gironde associent observations en classe, co-conception de réponses pédagogiques, expérimentations et temps d'analyse collective. L'objectif n'est pas d'appliquer un modèle prédéfini mais d'aider les équipes à identifier les obstacles rencontrés par les élèves et à ajuster progressivement leurs pratiques.
D'autres dispositifs reposent sur l'**observation croisée des pratiques**, la **co-intervention** ou encore la **vidéoformation**. Les travaux de recherche[116] montrent que l'analyse collective de séquences filmées favorise le développement d'une véritable culture de l'observation et permet de rendre visibles des dimensions souvent peu perçues de l'activité enseignante : formulation des consignes, organisation des interactions, repérage des obstacles, effets des gestes d'étayage ou de l'environnement de travail sur les apprentissages.

Cette évolution s'accompagne également du développement de ressources et de dispositifs nationaux de professionnalisation. Réseau Canopé occupe à cet égard une place singulière. Lors de son audition, l'opérateur a présenté une approche centrée sur l'accessibilisation des enseignements, des environnements de classe et des organisations de travail, portée par des ressources, formations, webinaires, parcours hybrides, résidences pédagogiques et accompagnement des équipes au plus près des situations de travail. La plateforme Cap École inclusive constitue aujourd'hui l'un des principaux outils nationaux d'appui aux enseignants. Sa refonte engagée en 2026 est significative : elle vise à substituer à une approche centrée sur les troubles une approche fondée sur les besoins partagés et particuliers des élèves et sur l'accessibilité universelle des apprentissages.

L'accessibilité des apprentissages aurait gagné à avoir valeur de principe de formation dans les référentiels de formation initiale et à figurer à ce titre dans les préambules. **La mission recommande de faire de l'accessibilité des apprentissages un principe transversal de formation initiale et continue des enseignants, notamment dans le second degré** (DGRH, DGESCO, INSPE).

2.3.1.3 Mobiliser les corps d'inspection et leurs relais

La diffusion de l'accessibilité des apprentissages ne peut reposer sur l'engagement de quelques acteurs spécialisés. Les académies les plus avancées associent ainsi enseignants, cadres, inspecteurs, formateurs, personnels ressources et accompagnants dans des démarches communes de professionnalisation. Cadres, inspecteurs et formateurs jouent à cet égard un rôle décisif : ils contribuent à structurer les références professionnelles, à légitimer certaines pratiques et à créer les conditions d'une analyse collective des situations d'apprentissage. L'appropriation de l'accessibilité des apprentissages dépend ainsi largement de leur capacité à intégrer ces enjeux dans les pratiques ordinaires de formation, d'accompagnement et de pilotage.

La mission **recommande que l'annexe 4 du présent rapport, qui explicite les grands principes et modalités opérationnelles de l'accessibilité universelle, puisse être diffusée ou adaptée pour les inspecteurs, formateurs et personnels d'encadrement** afin de soutenir la diffusion de cadres d'analyse communs relatifs à l'accessibilité des apprentissages et d'accompagner leur intégration dans les pratiques de pilotage, de formation et d'accompagnement des équipes. (IGÉSR, DGESCO, Réseau Canopé)

Par ailleurs, la structuration historique du CAPPEI autour des besoins éducatifs particuliers, des situations de handicap et des fonctions spécialisées témoigne d'une conception de l'accessibilité encore largement associée à des publics ou à des dispositifs spécifiques. Les analyses conduites par la mission invitent à compléter cette approche par une réflexion davantage centrée sur l'accessibilité des apprentissages, la conception des situations pédagogiques et l'identification des obstacles susceptibles d'affecter l'ensemble des élèves, y compris pour que les enseignants détenteurs du CAPPEI puissent intervenir en tant que formateurs auprès des enseignants dans les classes. L'enjeu n'est pas de substituer une logique à une autre mais de mieux articuler expertise spécialisée et diffusion de compétences au sein des équipes éducatives afin de faire de l'accessibilité une responsabilité véritablement partagée.

[116] Pérez, J.-M., Assude, T., Suau, G. et Tambone, J. (2017). « Usages de la vidéo dans un dispositif de recherche : quelques effets sur les pratiques enseignantes inclusives », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 78, p. 171-184.

La diffusion d'une culture de l'accessibilité suppose aussi de faire de l'analyse des pratiques et de la coopération professionnelle des leviers de transformation.

2.3.2. Développer les coopérations professionnelles au service de l'accessibilité des apprentissages

2.3.2.1 Instituer des espaces d'analyse des pratiques et de co-enseignement au service des apprentissages

La construction d'une culture professionnelle commune de l'accessibilité des apprentissages repose sur des repères partagés à faire vivre dans l'analyse des situations de classe. Les auditions conduites par la mission, les réponses au questionnaire académique ainsi que les expérimentations examinées convergent sur un point : les ressources et les formations produisent pleinement leurs effets lorsqu'elles peuvent être mobilisées et retravaillées au contact du travail réel.

Plusieurs académies, notamment Grenoble et Créteil, ont développé des dispositifs reposant sur l'observation croisée, l'analyse de pratiques ou des communautés professionnelles. Malgré leur diversité, ces démarches poursuivent un même objectif : rendre les pratiques observables, discutables et susceptibles d'être enrichies afin de transformer des expériences individuelles en ressources collectives.

Cette logique trouve un prolongement particulier dans les situations de co-intervention[117]. Les travaux de Marie Toullec-Théry[118] montrent que la présence de plusieurs professionnels permet d'enrichir l'observation des apprentissages et d'ajuster plus finement les réponses pédagogiques, à condition que les objectifs, la préparation et l'analyse des situations soient construits conjointement. Tandis qu'un professionnel anime le collectif, un autre peut observer les procédures mobilisées par les élèves, repérer certaines difficultés récurrentes ou analyser les effets des médiations proposées. Les informations recueillies alimentent ensuite l'ajustement des pratiques pédagogiques. Les observations réalisées par la mission confirment cet apport, notamment dans un collège de Chartres et dans un pôle inclusif itinérant du Doubs, où la coopération entre l'enseignant de la classe et le coordonnateur ULIS a contribué à faire évoluer les pratiques ordinaires d'enseignement et d'évaluation.

Pour autant, la présence de plusieurs adultes dans une même classe ne garantit pas à elle seule une meilleure accessibilité des apprentissages. Les travaux consacrés aux relations entre enseignants et AESH montrent que le risque existe de voir se développer une forme de délégation implicite de la responsabilité pédagogique lorsque les modalités d'intervention ne sont pas construites en commun[119]. Plusieurs recherches soulignent également que l'aide humaine peut parfois limiter les interactions directes de l'élève avec les savoirs, les pairs ou l'enseignant[120]. Ces analyses invitent à considérer la coopération comme une construction professionnelle exigeante reposant sur des objectifs partagés, une préparation commune et une analyse conjointe des apprentissages.

Les évaluations du dispositif « Plus de maîtres que de classes », des co-interventions en éducation prioritaire, des dédoublements ou encore de certaines expérimentations de la voie professionnelle convergent vers une même conclusion : les résultats les plus significatifs apparaissent lorsque les professionnels disposent de temps de préparation communs, poursuivent des objectifs explicites et construisent ensemble l'analyse des apprentissages, à l'instar des enseignants qui interviennent en autorégulation[121].

Recommandation n° 6 : Instituer dans l'organisation du travail des écoles et des établissements (et notamment en présence de dispositifs d'inclusion de type UPE2A, ULIS, SEGPA, UEE) des temps et des modalités permettant l'analyse collective des situations d'apprentissage, l'observation croisée, la co-

---

[117] Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset Bagnoud, D. et Tardif, M. (dir.) (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles : De Boeck.

[118] Toullec-Théry, M. (2019). « Coenseignement, accessibilité des savoirs et analyse des interactions didactiques ». In Tremblay, P. (dir.), *Le coenseignement en contexte inclusif*. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

[119] Toullec-Théry, M. et Dupré, F. (2020). « Les accompagnants des élèves en situation de handicap : un système didactique auxiliaire ? ». *La Nouvelle Revue – Éducation et société inclusives*, n° 88.

[120] Giangreco, M. F. (2010). « *Utilization of Teacher Assistants in Inclusive Schools : Is It the Kind of Help That Helping Is All About?* ». *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), p. 341-345 ; Toullec-Théry, M. (2020). « Coopérations, accompagnement humain et accessibilité des apprentissages ». Communication scientifique.

[121] MENESR – IGEN (2016). *Évaluation du dispositif Plus de maîtres que de classes* ; DEPP (2017). *Premiers résultats de l'évaluation du dispositif Plus de maîtres que de classes*.

conception de situations d'enseignement, le co-enseignement et la mise en discussion des pratiques professionnelles (DGESCO, académies).

Le dispositif « 100 % lecteurs » dans l'académie de Martinique : une coopération interdegrés au service de l'accessibilité des apprentissages[122]

Ce dispositif illustre la logique de coopération au service de l'accessibilité des apprentissages[13]. Fondé sur une coopération entre enseignants du premier et du second degré, il articule observation des élèves, co-construction des situations d'apprentissage, co-intervention et accompagnement progressif des équipes. Les pratiques développées – travail sur la fluence, explicitation du lexique, structuration des supports ou ritualisation de certaines activités – relèvent de gestes d'accessibilité transférables à l'ensemble de la classe. Les textes étudiés demeurent identiques à ceux proposés aux autres élèves ; l'enjeu n'est pas de diminuer les exigences scolaires mais de rendre les apprentissages plus accessibles grâce à un travail d'anticipation et d'étayage. Les résultats observés à mi-parcours témoignent d'effets significatifs sur les apprentissages : 77 % des élèves accompagnés ont augmenté d'au moins cinq points leur nombre de mots lus par minute ; la proportion d'élèves à besoins est passée de 35 % à 20 %, tandis que la part d'élèves présentant des résultats satisfaisants progressait de 5 % à 16 %.

Les constats établis par la mission invitent également à interroger les conditions de professionnalisation des futurs enseignants. Les compétences nécessaires à l'analyse des apprentissages, à l'identification des obstacles à leur accessibilité et à la coopération entre professionnels se construisent difficilement dans les seuls temps de formation théorique. Plusieurs interlocuteurs ont souligné l'intérêt d'une diversification des lieux de stage et d'observation permettant aux futurs enseignants de découvrir des contextes scolaires variés, notamment des dispositifs spécialisés ou des organisations fortement engagées dans les démarches inclusives. Certaines expériences conduites à l'étranger, notamment au Portugal, montrent l'intérêt de périodes d'immersion au sein de classes ou de dispositifs spécialisés pour développer une compréhension plus fine de la diversité des situations d'apprentissage et des réponses professionnelles susceptibles d'y être apportées. Sans viser à former l'ensemble des enseignants à des fonctions spécialisées, ces expériences contribuent à enrichir les capacités d'observation, d'analyse et de coopération qui constituent aujourd'hui des dimensions essentielles du métier.

Dans la mesure du possible, la mission invite à **étudier les conditions d'une diversification des lieux de stage et d'observation permettant aux futurs enseignants de découvrir des contextes pédagogiques et inclusifs variés**.

Quelques repères terminologiques relatifs au travail conjoint des professionnels

Co-conception : travail réalisé en amont d'une séance, d'un projet ou d'un dispositif. Les professionnels élaborent ensemble les objectifs poursuivis, les modalités pédagogiques, les supports ou les critères d'évaluation.
Co-intervention : intervention simultanée ou coordonnée de plusieurs professionnels auprès des élèves. Les rôles peuvent être différenciés et ne supposent pas nécessairement une responsabilité pédagogique identique. La co-intervention peut associer, selon les contextes, enseignants, enseignants spécialisés, AESH ou autres personnels ressources.
Co-enseignement : forme particulière de co-intervention dans laquelle deux enseignants ou professionnels exerçant des fonctions pédagogiques partagent la responsabilité de la conception, de la mise en œuvre et de l'évaluation des apprentissages. Le co-enseignement suppose généralement une préparation conjointe et une responsabilité pédagogique partagée.
Observation croisée : modalité de travail permettant à un professionnel d'observer les procédures mobilisées par les élèves ou les pratiques d'un collègue afin d'enrichir l'analyse des apprentissages et de soutenir les ajustements pédagogiques.

[122] Académie de Martinique, dispositif « 100 % lecteurs : du petit lecteur au lecteur autonome », projet académique 2023-2026 : continuité des apprentissages de lecture du CM1 au lycée professionnel et mobilisation interdegrés autour des fragilités de lecture.

2.3.2.2 Renforcer la fonction ressource au service des pratiques ordinaires et de l'accessibilité des apprentissages

L'augmentation continue des moyens consacrés à l'école inclusive s'est principalement traduite par le développement de l'accompagnement humain. Cette évolution a permis de mieux répondre à certains besoins individuels mais elle n'a pas été accompagnée d'un renforcement comparable des fonctions susceptibles d'agir sur les pratiques pédagogiques elles-mêmes. Or l'amélioration durable de l'accessibilité des apprentissages ne repose pas uniquement sur l'accompagnement de certains élèves ; elle suppose également que les équipes puissent bénéficier d'un appui leur permettant d'analyser les obstacles rencontrés par les élèves, d'interroger leurs choix pédagogiques et de faire évoluer leurs modalités d'enseignement. L'évolution des dépenses consacrées à l'école inclusive montre que les moyens affectés aux AESH ont connu une progression continue, tandis que la part relative des dépenses consacrées aux enseignants spécialisés a diminué[123].

À la rentrée 2024, 21 193 ETP étaient occupés par des enseignants spécialisés exerçant dans des fonctions pouvant contribuer à l'accompagnement des équipes, à l'observation des apprentissages ou à la co-intervention.

Fonction	Effectifs	% de postes occupés par des enseignants spécialisés
Enseignants itinérants et enseignants ressources	425	63 %
Coordonnateurs ULIS école	3450	72 %
Coordonnateurs ULIS collège	3206	72 %
Coordonnateurs ULIS lycée professionnel	699	82 %
Coordonnateurs ULIS lycée général et technologique	130	82 %
Conseiller pédagogique ASH	309	80 %
RASED – aide pédagogique	4637	79 %
RASED – aide relationnelle	1396	82 %
Enseignants SEGPA	4120	68 %
Directeur SEGPA	961	75 %
Enseignants référents	1860	80 %

Les données nationales[124] montrent par ailleurs que certaines fonctions d'appui ou de coordination sont occupées dans des proportions importantes par des personnels non spécialisés. Cette situation fragilise la diffusion des savoirs professionnels spécialisés au sein des équipes alors même que ces fonctions sont appelées à jouer un rôle croissant dans l'accompagnement des enseignants.

Par ailleurs, le rôle de personne ressource est inégalement exercé selon les territoires ; les interactions avec les équipes demeurent variables ; les observations réalisées sur les élèves débouchent encore trop rarement sur une évolution durable des pratiques d'enseignement[125]. L'expertise spécialisée existe ; sa diffusion au sein des collectifs professionnels demeure plus incertaine.

Cette question apparaît avec une particulière netteté dans l'évolution des RASED. Le rapport IGÉSR[126] de 2021 souligne les difficultés dans le passage progressif d'une logique de prise en charge d'élèves à une logique d'expertise pédagogique, relationnelle et psychologique mise au service des écoles et des circonscriptions.

[123] Tableau de bord national école inclusive, données DGESCO. 2024.

[124] Données DGESCO citées dans le rapport IGÉSR-IGAS, « Rôle et missions des AESH »

[125] *Id*. Le rapport relève notamment un exercice très variable de la fonction ressource et des effets inégaux sur l'évolution des pratiques pédagogiques.

[126] Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR). (2021). *L'organisation, le fonctionnement et l'évaluation des effets des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED)* (Rapport n° 2021-013). Paris : IGÉSR.

Ce déplacement repose sur l'idée que les difficultés rencontrées par les élèves ne peuvent être comprises indépendamment des situations d'apprentissage dans lesquelles elles se manifestent.

Les mêmes questions se posent à propos des ULIS. La circulaire[127] relative aux ULIS présente explicitement ces dispositifs comme une modalité de mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique et confie aux coordonnateurs des tâches dépassant largement l'organisation du parcours des élèves. Pourtant, les observations réalisées par la mission montrent que ces fonctions demeurent très inégalement mobilisées au service des équipes. Dans certains établissements, elles restent centrées sur le suivi des élèves[128]. Dans d'autres, elles deviennent de véritables leviers d'accompagnement pédagogique, d'observation des apprentissages et de diffusion de pratiques plus accessibles.

Les expériences les plus convaincantes observées par la mission présentent un point commun : elles rapprochent les personnels ressources du travail réel des enseignants. En Seine-Saint-Denis, la fonction de conseiller à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers (CAS-EBEP) a été créée pour répondre directement aux besoins des professeurs des écoles[129]. Dans plusieurs académies, des coordonnateurs ULIS interviennent régulièrement auprès des équipes pour observer les situations d'apprentissage ou accompagner certaines évolutions pédagogiques. L'expérimentation conduite dans un secteur montagnard du Doubs d'une coordonnatrice ULIS « itinérante » entre un collège et 7 écoles illustre bien cette dynamique. Son principal effet n'a pas été l'accompagnement direct des élèves mais l'évolution des pratiques pédagogiques des équipes[130].

La mission recommande de faire évoluer les lettres de mission, référentiels d'activité et modalités d'intervention des personnels ressources afin de faire de l'accompagnement des équipes, de l'observation des apprentissages et de la co-intervention des composantes explicites de leur activité professionnelle. (DGESCO, DGRH, académies).

Dans le second degré, la difficulté est celle de la constitution d'un vivier de personnels ressources issus du second degré. Peu d'enseignants du second degré s'engagent dans les parcours de spécialisation[131]. Les contraintes de mobilité, la perspective de quitter un poste disciplinaire, les conditions d'exercice des fonctions spécialisées ainsi que l'organisation actuelle du CAPPEI limitent l'attractivité de ces parcours. Cette situation explique en partie que la majorité des enseignants spécialisés exerçant dans les collèges et les lycées soient issus du premier degré.

Par ailleurs, les fonctions ressources existantes dans le second degré demeurent souvent associées à des dispositifs spécifiques ou à certains élèves plutôt qu'à l'accompagnement pédagogique des équipes. Pourtant, les textes relatifs au CAPPEI reconnaissent désormais explicitement la fonction de personne ressource et comportent une épreuve dédiée à cette dimension[132]. Le décalage observé entre cette ambition institutionnelle et les conditions concrètes d'exercice demeure l'un des principaux obstacles à la diffusion des pratiques d'accessibilité dans le second degré.

Recommandation n° 7 : Lever les freins à l'engagement des enseignants du second degré dans les parcours de spécialisation en faisant évoluer les modalités de certification et d'exercice, afin de développer un vivier diversifié de personnes ressources de l'accessibilité des apprentissages davantage ancré dans les disciplines et les collectifs du second degré (DGESCO, DGRH, IGÉSR).

---

[127] Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (2015). *Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis), dispositifs pour la scolarisation des élèves en situation de handicap dans le premier et le second degrés*. Circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 31 du 27 août 2015.

[128] Cette situation peut s'expliquer par le profil des élèves accueillis dans l'ULIS : Les listes d'attente dans le médico-social génèrent un effet de report sur les ULIS, qui accueillent alors des élèves dont les besoins nécessiteraient d'autres modalités d'accompagnement ; cela rend difficile leur inclusion en classe ordinaire et limite d'autant les interactions possibles entre les coordonnateurs et les enseignants de classe ordinaire.

[129] Audition de l'équipe départementale ASH de Seine-Saint-Denis, mission IGÉSR « Accessibilité des apprentissages », 2026.

[130] Académie de Besançon, contribution à la mission IGÉSR « Accessibilité des apprentissages », 2026.

[131] Académie de Créteil, rapport de jury du CAPPEI 2025.

[132] Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2021). *Formation professionnelle spécialisée et certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive (CAPPEI)*. Circulaire n° MENE2101543C du 12 février 2021, *Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, n° 10 du 11 mars 2021.

2.3.3. Inscrire l'accessibilité universelle dans le fonctionnement ordinaire des écoles et des établissements

2.3.3.1 L'inscription de l'accessibilité dans le projet d'établissement pourrait être un levier

Dans une entrée par l'accessibilité des apprentissages, les difficultés scolaires sont d'abord rapportées aux obstacles produits par l'environnement scolaire avant d'être attribuées aux caractéristiques individuelles des élèves. En ce sens, comme le rappelle Serge Ebersold, l'inclusion devient un principe organisateur du fonctionnement de l'établissement et de ses choix pédagogiques, l'établissement s'appuie sur un « *ethos inclusif* », un ensemble de normes, de valeurs, de représentations et de pratiques collectives qui conduisent l'établissement à se penser comme responsable de la réussite et de la participation de tous les élèves. Comme le disait une organisation syndicale : « *Comment rendre les apprentissages accessibles à l'ensemble des élèves ? Cela suppose sans doute une culture d'EPLE autour de l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers* ».

L'inclusion devient une question qui concerne « toute l'école » et doit être portée par le projet collectif de l'établissement. Pour cela, le co-enseignement, la co-intervention, les échanges de pratiques et les formes collectives de résolution de problèmes permettent de diffuser la responsabilité de l'inclusion à l'ensemble de l'équipe éducative.

Le projet d'école ou d'établissement constitue le principal instrument par lequel la communauté éducative traduit localement les objectifs nationaux, et est l'occasion de pouvoir formaliser son engagement inclusif. C'est le cas également de la démarche d'évaluation des écoles et établissements du CEE. Ainsi le guide méthodologique pour l'auto-évaluation doit « *aide*[r] *l'établissement à identifier en contexte les besoins de tous les élèves et à construire une réponse structurée et efficace* ». Tant le projet d'établissement que la démarche CEE ont cependant été peu évoqués à l'occasion des déplacements de la mission en académie.

2.3.3.2 Faire de l'accessibilité une responsabilité collective : le rôle déterminant des directeurs d'école et chefs d'établissement

Dans une logique d'accessibilité universelle, les difficultés rencontrées par les élèves ne doivent pas être accompagnées uniquement par les enseignants spécialisés, les AESH ou des dispositifs dédiés ; elles deviennent une responsabilité collective portée par l'ensemble de la communauté éducative. Les directeurs d'école et chefs d'établissement occupent à cet égard une position déterminante pour impulser une culture commune de l'inclusion, favoriser la coopération entre les acteurs et veiller à la cohérence des réponses apportées aux élèves.

Les constats réalisés par la mission mettent en évidence les effets de la fragmentation des interventions. Malgré l'existence de conseils de cycle, de conseils école-collège, les informations relatives aux besoins des élèves circulent parfois difficilement d'une année sur l'autre ; les familles sont alors conduites à réexpliquer à chaque rentrée la situation de leur enfant. Dans le second degré, certains professeurs principaux indiquent rencontrer des difficultés à partager les informations avec leurs collègues, notamment lorsqu'elles sont perçues comme relevant du secret médical. Cette organisation peut conduire à juxtaposer les réponses plutôt qu'à construire une compréhension collective des besoins éducatifs des élèves.

À l'inverse, les situations les plus favorables reposent sur des espaces réguliers de concertation permettant d'analyser collectivement les obstacles rencontrés par les élèves et d'ajuster les réponses pédagogiques. Dans le premier degré, les conseils des maîtres ou les conseils de cycle consacrés aux élèves à besoins éducatifs particuliers constituent des cadres susceptibles de soutenir cette approche. Une logique comparable pourrait être davantage développée dans le second degré, sans attendre les cellules de veille, à travers des réunions de suivi associant l'ensemble de l'équipe éducative autour des situations nécessitant une attention particulière. Ces espaces auraient vocation à dépasser la seule gestion des dispositifs ou des notifications pour s'intéresser aux effets des réponses mises en œuvre sur les apprentissages, les parcours des élèves et les conditions de travail des équipes.

Cette responsabilité d'organisation concerne également l'intégration des AESH dans la communauté éducative. Les travaux de la mission IGÉSR-IGAS sur les AESH ont montré combien le positionnement de la direction de l'école ou de l'établissement est déterminant pour favoriser leur participation aux échanges professionnels, leur accès à l'information utile à l'accompagnement des élèves et leur inscription dans une

logique de coopération avec les enseignants. Au-delà des situations individuelles, cette intégration contribue à faire de l'accessibilité un objet partagé par l'ensemble des professionnels.

Dans le second degré en particulier, les personnels de direction apparaissent comme des acteurs clés pour soutenir l'ingénierie pédagogique locale, en orientant les équipes vers les ressources pertinentes, en organisant les coopérations nécessaires et en mobilisant les compétences présentes dans l'établissement. À cet égard, dans les observations de la mission, les ressources constituées par les ULIS, les SEGPA ou les UPE2A demeurent encore insuffisamment mobilisées au service de l'ensemble des équipes pédagogiques. Un meilleur partage de ces expertises pourrait contribuer à diffuser les pratiques d'accessibilité au-delà des seuls dispositifs spécialisés.

Dans cette perspective, **la mission estime nécessaire de renforcer l'information des principaux de collège et, plus largement, des personnels d'encadrement à l'accessibilité pédagogique**. Cette formation devrait porter à la fois sur les évolutions culturelles induites par le passage d'une logique principalement centrée sur la compensation à une logique d'accessibilité des apprentissages, mais également sur les dimensions opérationnelles de leur action : organisation des temps de concertation, gestion des ressources humaines, articulation des dispositifs d'appui, recours raisonné aux plans d'accompagnement personnalisés et prise en compte des enjeux liés aux examens.

2.3.3.3 Faire une place à l'expertise d'usage des élèves et des familles

L'accessibilité ne repose pas uniquement sur l'expertise des professionnels ; elle suppose également de prendre en compte l'expérience des élèves et de leurs familles. La mission IGÉSR-IGAS sur les AESH avait déjà mis en évidence une « *réticence institutionnelle à la co-construction du parcours* » avec les parents ainsi qu'une communication souvent insuffisante entre les différents acteurs. Pourtant, les familles disposent d'une connaissance irremplaçable des besoins, des stratégies de compensation et des conditions de réussite de leur enfant, une véritable « *expertise du quotidien* ». Les ESS constituent des temps importants de dialogue, mais leur fréquence et leur fonctionnement ne permettent pas toujours de construire une vision réellement partagée des besoins, des progrès, et des adaptations mises en œuvre.

Les observations conduites dans plusieurs académies montrent pourtant que les relations avec les familles évoluent lorsque les réponses pédagogiques deviennent plus explicites et plus lisibles. Des interlocuteurs du service école inclusive du département de Seine-et-Marne rappellent ainsi la nécessité d'affirmer « *le primat de l'accessibilité* » afin que les réponses proposées ne se traduisent pas d'emblée par une recherche de compensation mais s'appuient d'abord sur les leviers pédagogiques mobilisables dans la classe. Cette orientation semble d'autant mieux comprise qu'elle est rendue visible pour les familles : un parent d'élève de Seine-Saint-Denis exprime ainsi sa satisfaction que « *l'école soit à l'origine des propositions d'adaptation »*, traduisant une attente forte d'explicitation et de partage pédagogique par l'institution. Lors de l'audition de l'AEFE, celle-ci indiquait combien la catégorie « handicap » pouvait être stigmatisante dans certains pays, les parents préférant des réponses en termes d'accessibilité universelle.

Les pôles d'appui à la scolarité (PAS) illustrent également l'importance de cette dimension relationnelle. Une mère d'élève rencontrée dans le cadre de l'expérimentation souligne avoir enfin bénéficié, avec sa fille, d'une véritable « *écoute* ». Ce témoignage rappelle que, pour de nombreuses familles, l'enjeu principal n'est pas seulement l'obtention d'un dispositif ou d'une notification mais la possibilité d'être entendues, reconnues comme partenaires et associées à la recherche de solutions adaptées. Pour beaucoup de familles d'enfants en situation de handicap, il y a une angoisse quant au parcours scolaire de leur enfant ; une CPC EI indiquait ainsi que le PAS pouvait jouer un rôle pour aider les familles à « *conscientiser les parcours possibles (de scolarisation et de soin)* », pour éviter le sentiment d'impasse auquel certaines familles peuvent être confrontées.

Plusieurs initiatives observées par la mission ouvrent des perspectives intéressantes. Un IEN ASH de l'académie de Créteil souligne la nécessité de « *mieux associer les parents et contractualiser avec eux des attendus notamment pour les élèves présentant des troubles du comportement »*. Dans ce département, une fiche de suivi au cycle 3 a été mise en place pour préparer l'entrée en sixième. Celle-ci est jugée « *très efficace quand elle est mise en œuvre de façon bienveillante et concertée avec la famille et l'élève avec une date, des objectifs précis et peu nombreux et que tout le monde joue le jeu* ».

Cette logique pourrait être prolongée par le développement de supports de suivi plus accessibles aux familles. À cet égard, des outils inspirés du projet pédagogique individualisé (PPI) (voir infra 3.1.3.1), lorsqu'ils existent localement, pourraient donner lieu à une restitution synthétique à destination des parents sous la forme, par exemple, d'une carte mentale ou d'un document visuel présentant les objectifs prioritaires, les adaptations pédagogiques retenues et les modalités de suivi. Sans créer un document supplémentaire, l'enjeu serait de rendre plus lisible les objectifs d'apprentissage et de soutenir une véritable co-construction des attendus entre l'école et la famille.

Ces initiatives convergent vers une même logique de coéducation : il ne s'agit plus seulement d'informer les familles mais de construire avec elles une compréhension commune du parcours de l'élève et des priorités retenues. La prise en compte de la voix des usagers ne saurait se limiter aux seuls parents. Alors même que les démarches d'accessibilité visent à favoriser la participation effective des élèves aux apprentissages, peu d'outils permettent aujourd'hui de recueillir de manière structurée leur perception des obstacles rencontrés, des aides mobilisées ou des conditions favorisant leur engagement. La mission AESH a ainsi pu relever l'opposition de certains élèves au maintien de leur accompagnement humain, notamment à l'adolescence, sans que leur voix puisse être entendue. Les élèves sont fréquemment objets d'évaluation mais plus rarement acteurs de l'analyse des situations qu'ils vivent. Pourtant, leur expérience constitue une ressource précieuse pour identifier les freins à l'apprentissage et apprécier les effets des réponses mises en œuvre.

Dans cette perspective, l'accompagnement du parcours des élèves gagnerait à s'appuyer sur des temps d'écoute systématiques des familles et des élèves, organisés au-delà des seules réunions réglementaires. Reconnaître pleinement les familles et les élèves comme partenaires du parcours ne constitue pas seulement un levier d'amélioration de l'inclusion des élèves en situation de handicap. Il s'agit plus largement d'une condition de réussite d'une école attentive à la diversité des besoins des élèves et capable de construire, avec les usagers eux-mêmes, des réponses éducatives adaptées, évolutives et cohérentes tout au long de la scolarité.

La mission recommande que des temps d'information, d'écoute et d'accompagnement des familles soient institutionalisés dans un objectif d'accessibilité des apprentissages, afin de favoriser une compréhension partagée des besoins de l'élève et de faire évoluer les demandes d'une logique de compensation vers une co-élaboration de solutions pédagogiques réalistes, évolutives et partagées.

2.3.3.4 Donner aux établissements les moyens d'agir : mobilisation des ressources et marges d'autonomie

Dans le second degré notamment, les travaux de la mission constatent que les établissements disposent aujourd'hui d'un ensemble de ressources dont la mobilisation demeure souvent fragmentée : enseignants spécialisés, ULIS, SEGPA, UPE2A, personnels sociaux et de santé, psychologues de l'éducation nationale, AESH, dispositifs académiques ou encore partenaires médico-sociaux. Ces ressources interviennent fréquemment selon des logiques parallèles, avec des espaces de coordination limités. L'accessibilité des apprentissages suppose de mieux articuler les compétences pédagogiques, éducatives, sociales et de santé afin de construire une compréhension partagée des situations rencontrées par les élèves.

Au-delà de la question des ressources disponibles, la comparaison internationale montre que les systèmes les plus avancés en matière d'accessibilité universelle accordent aux établissements des marges d'autonomie significatives pour adapter l'organisation des apprentissages.

Au Portugal, les écoles disposent d'une autonomie allant jusqu'à 25 % de flexibilité curriculaire, un levier essentiel pour le développement de l'accessibilité universelle

Depuis le décret-loi 55/2018 sur l'autonomie et la flexibilité curriculaire, les établissements peuvent réorganiser jusqu'à 25 % du temps d'enseignement prévu dans les programmes nationaux, sans demander d'autorisation particulière à l'administration mais sur décision du conseil d'administration de l'école. Il ne s'agit pas de supprimer 25 % des programmes, mais de disposer d'une marge pour adapter les modalités d'enseignement, regrouper des disciplines, développer des projets interdisciplinaires, modifier l'organisation du temps scolaire, approfondir certaines compétences et répondre aux besoins spécifiques des élèves.
Le programme national reste obligatoire. Les écoles doivent atteindre les « apprentissages essentiels » (*aprendizagens essenciais*), mais elles disposent d'une liberté importante sur la manière d'y parvenir. Par exemple, cette marge d'autonomie peut être utilisée pour développer des projets interdisciplinaires, créer des

temps dédiés aux compétences transversales, regrouper des heures de différentes disciplines autour de situations d'apprentissage communes, organiser des co-interventions entre enseignants ou encore mettre en place des dispositifs de soutien intégrés à la classe. Les projets interdisciplinaires et les organisations souples conduisent les enseignants à planifier ensemble, observer davantage les élèves et construire des réponses collectives.
La flexibilité curriculaire agit directement sur les environnements d'apprentissage plutôt que sur les caractéristiques des élèves, elle fournit aux enseignants les moyens organisationnels nécessaires pour mettre en œuvre les mesures d'accessibilité universelle.
Les travaux de l'OCDE et les évaluations portugaises montrent cependant que la flexibilité curriculaire ne produit des effets que lorsque les enseignants sont accompagnés. Les effets les plus intéressants apparaissent lorsque sont réunis une formation solide à l'éducation inclusive, un leadership pédagogique des chefs d'établissement, un travail collectif structuré, l'appui des EMAEI et une culture de l'analyse des besoins des élèves.

Cette expérience invite à s'interroger sur les marges de manœuvre dont disposent aujourd'hui les établissements français pour mettre en œuvre les principes de l'accessibilité universelle. Les expérimentations engagées dans le cadre des « collèges en progrès » pourraient constituer un terrain particulièrement favorable pour explorer de nouvelles formes d'autonomie pédagogique et organisationnelle. Une plus grande souplesse dans l'utilisation des moyens d'enseignement permettrait aux équipes de développer des temps de co-intervention, des regroupements d'élèves plus flexibles, des projets interdisciplinaires, des espaces dédiés à l'analyse collective des besoins des élèves ou encore des temps pour la coéducation. L'enjeu ne serait pas de créer de nouveaux dispositifs mais de donner aux établissements la capacité d'organiser autrement les ressources dont ils disposent déjà afin de construire des réponses plus accessibles et plus cohérentes.

Recommandation n° 8 : Expérimenter, dans le cadre des « collèges en progrès », des marges d'autonomie renforcées portant sur au moins 20 % de la dotation horaire globale, afin de permettre aux établissements de mettre en œuvre les principes de l'accessibilité des apprentissages par le développement de la co-intervention, de l'analyse collective des besoins des élèves, de la coéducation et de la mobilisation coordonnée des ressources internes et externes (DGESCO, académies).

La baisse attendue des effectifs scolaires pourrait permettre d'engager une amélioration durable de la qualité et de l'équité du service public d'éducation. Plus que la seule réduction de la taille des classes, cette évolution démographique pourrait permettre d'investir dans les conditions collectives de l'accessibilité des apprentissages : dégager du temps pour l'analyse partagée des situations d'apprentissage, la co-conception pédagogique, le co-enseignement et la mise en discussion des pratiques professionnelles ; renforcer le rôle des personnels ressources dans l'accompagnement des équipes, l'observation des élèves et la co-intervention ; développer un vivier diversifié d'enseignants spécialisés, notamment dans le second degré, davantage ancré dans les disciplines ; et prévoir des temps d'écoute et de dialogue avec les familles – et les élèves. Elle pourrait également offrir les marges nécessaires pour expérimenter, à l'échelle des établissements, de nouvelles formes d'organisation fondées sur une autonomie accrue et la mobilisation coordonnée des ressources internes et externes. Dans un contexte où l'hétérogénéité des publics constitue l'un des principaux défis du système éducatif, la déprise démographique ouvre ainsi la possibilité de déplacer le centre de gravité des politiques éducatives : d'une logique principalement quantitative de répartition des moyens vers une logique qualitative d'accessibilité des apprentissages, au bénéfice de tous les élèves.

3. Construire une École « pour tous » et « par tous » par une stratégie nationale d'accessibilité des apprentissages

Le système éducatif français a fortement développé à la fois des mesures d'accessibilité intégrée et des réponses correctives ou compensatoires destinées à certains élèves. La deuxième partie du rapport a souligné l'importance de renforcer l'accessibilité universelle, entendue comme une conception des apprentissages et des organisations pensées dès l'origine pour la diversité des élèves. L'enjeu dans cette troisième partie est de penser une meilleure articulation des trois niveaux d'accessibilité – universelle, intégrée et corrective – en organisant leurs modalités de régulation et de complémentarité, tout en poursuivant le développement des mesures d'accessibilité universelle au service d'une École plus inclusive.

3.1. Inscrire dans la loi un système multi-niveaux de soutien à l'accessibilité des apprentissages

3.1.1. Donner un nouveau cap à l'inclusion à l'école par une nouvelle loi

La dernière Conférence nationale du handicap marque une évolution importante en substituant à la notion d'« école inclusive » celle d'« École pour tous ». Toutefois, cette évolution demeure encore peu appropriée dans les pratiques et les organisations. Cela peut notamment s'expliquer par un manque de formalisation d'une stratégie d'ensemble articulée en trois niveaux d'accessibilité :

- une pédagogie accessible par défaut pour la majorité des élèves ;
- des mesures sélectives permettant des aménagements sans rupture de la forme scolaire ;
- des mesures supplémentaires de compensation pour les situations de handicap les plus complexes.

À l'instar d'autres pays européens, cette approche pourrait structurer la réponse institutionnelle selon une logique de pyramide d'interventions et permettre de réaffirmer une définition interactionnelle du handicap en contexte scolaire, en explicitant davantage la responsabilité du système éducatif dans la mise en accessibilité des apprentissages.

Une telle clarification, tant de la définition interactionnelle du handicap, que de l'articulation des différents niveaux de soutien, apparaît indispensable pour crédibiliser le développement des mesures d'accessibilité universelle, au risque sinon de « *passer pour des naïfs, car avec les outils de l'accessibilité pédagogique on ne répond pas aux besoins les plus lourds* » (IEN ASH). Cette clarification est aussi utile pour maintenir la mobilisation des personnels spécialisés, notamment des enseignants de RASED, SEGPA, ULIS ou des ERSEH qui expriment parfois la crainte d'une dilution de leurs missions.

La mission recommande ainsi d'inscrire cette évolution dans une nouvelle étape législative. Une telle dynamique pourrait produire un effet d'entraînement comparable à celui observé au Portugal après le décret-loi de 2018.

Recommandation n° 9 : Faire évoluer le cadre législatif et réglementaire afin de faire de l'accessibilité des apprentissages l'objectif premier du système éducatif et de structurer la réponse éducative autour de trois niveaux complémentaires : accessibilité universelle, mesures sélectives et compensations individuelles.

L'enjeu est de rappeler que l'inclusion ne relève pas des seuls personnels et dispositifs de l'ASH, mais constitue une responsabilité et une culture partagée par l'ensemble du système éducatif.

3.1.2. Donner une place plus opérationnelle à l'accessibilité universelle dans le cadre juridique de l'inclusion

La loi de 2005 poursuit, au moyen de mesures de compensation, un objectif d'accessibilité. Ainsi, la CDAPH et l'équipe pluridisciplinaire peuvent, parmi les mesures notifiées en réponse aux besoins de l'enfant, mentionner des mesures relevant de l'accessibilité universelle. À partir de 2008, le GEVA-Sco vient même, en principe, renforcer l'information de l'équipe pluridisciplinaire, nourri des observations du milieu scolaire sur l'enfant. Une première partie du GEVA-Sco intitulée « Points saillants liés à la scolarisation », inclut ainsi un tableau à remplir sur les aménagements relevant du droit commun mis en place pour l'enfant, tableau qui précède les éléments demandés sur un éventuel suivi médicosocial, et qui est complété d'un tableau sur les conditions matérielles de la scolarisation :

Conditions actuelles de scolarisation (accompagnement ou aide spécifique, conditions matérielles, décloisonnement, autres...)

Plan ou projets formalisés	Commentaires (durée de mise en œuvre, effets...)
☐ PAI	
☐ PPRE ☐ PAP	
☐ Mesures éducatives	
☐ Autres	

Conditions matérielles	Commentaires, précisions
☐ Aménagements et adaptations pédagogiques	
☐ Outils de communication	
☐ Matériel informatique et audiovisuel	
☐ Matériel déficience auditive	
☐ Matériel déficience visuelle	
☐ Mobilier et petits matériels	
☐ Transport	
☐ Autres	

Extrait Geva-sco p2

Toutefois, plusieurs limites viennent, en pratique, fragiliser la mise en œuvre de l'ordre de priorité implicite consistant à examiner d'abord les mesures d'accessibilité de droit commun, puis à mobiliser, si nécessaire, des mesures de compensation. Il s'agit, en premier lieu, du statut du GEVA-Sco, requis par la MDPH dans le dossier de demande ou de renouvellement, mais non obligatoire pour la recevabilité et l'instruction de la demande. S'y ajoute la composition fluctuante des équipes pluridisciplinaires, au sein desquelles les compétences pédagogiques ne sont pas toujours suffisamment valorisées. Enfin, les demandes des familles, voire des enseignants, tendent fréquemment à se concentrer sur l'aide humaine, parfois au détriment d'un recours aux dispositifs de droit commun (PAP, PPRE, PAI).

Dans ce contexte, des évolutions à la marge du processus de notification pourraient être envisagées afin de mieux structurer la place de l'accessibilité universelle. Il s'agirait, d'une part, de mieux valoriser – et interroger – les mesures d'accessibilité mises en œuvre par l'école ou l'établissement, et normalement formalisées dans le cadre du projet d'école ou d'établissement. Comme le souligne un DASEN, « *dans le GEVA-Sco, la case "adaptation pédagogique" est souvent vide : les enseignants font des choses et ne renseignent pas, n'arrivent pas à l'identifier* ». Dans le même sens, Serge Ebersold qui a examiné plus de 2 000 GEVA-sco met en évidence une limite du GEVA-Sco : il documente principalement les difficultés de l'élève et les besoins de compensation, mais beaucoup moins les médiations pédagogiques et les aménagements de l'environnement qui rendent les apprentissages accessibles. Cette observation met en évidence une limite du GEVA-Sco : il documente principalement les difficultés de l'élève et les besoins de compensation, mais beaucoup moins les médiations pédagogiques et les aménagements de l'environnement qui rendent les apprentissages accessibles.

Et il s'agirait, d'autre part, de mieux outiller l'observation de l'élève. Dans le processus de renseignement du GEVA-sco, les éléments relevant de celle-ci sont renseignés à l'échelle de l'équipe éducative, sans que l'autonomie dans les apprentissages soit observée et évaluée par un tiers. Cette absence de regard extérieur fragilise l'explicitation des besoins (de l'élève ou de l'enseignant) et des réponses. Cela a conduit certains territoires, comme la Seine-Saint-Denis, à développer un document complémentaire intitulé « Portrait de l'élève », annexé au GEVA-Sco.

Enfin, il apparaît nécessaire de mieux intégrer la parole de l'élève, conformément à l'idée selon laquelle « *pour être réelle, l'inclusion exige que les intéressés soient directement impliqués et qu'elle ne saurait être menée en leur nom* »[133]. C'est notamment sensible au moment de l'adolescence.

Recommandation n° 10 : Faire évoluer le GEVA-Sco et sa place dans le processus de notification pour en faire l'outil de référence pour l'analyse des besoins de l'élève et l'articulation entre accessibilité universelle et compensation (DGESCO, DGCS, CNSA).

À cette fin, et ainsi que plusieurs rapports d'inspection générale l'ont déjà recommandé[134], **le GEVA-Sco pourrait être intégré aux pièces constitutives des demandes adressées à la MDPH, avec des attendus**

[133] Ebersold, S., Plaisance, E., & Zander, C. (2016). École Inclusive pour les élèves en situation de handicap ; accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels. Rapport scientifique. Cnesco. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2026/02/rapport_handicap.pdf

[134] CRUSSON, L., MOREAU-FAUVARQUE, C., DUTRUEL, C., BOILLOT, L., CHAMOUARD, P., WERNER, F., & FONTAINE, P. (2022). *Scolarisation des élèves en situation de handicap* (PUBLIC Nos 2022-062). IGÉSR/IGF. https://www.education.gouv.fr/la-

clarifiés concernant l'observation de l'élève en situation, la prise en compte de sa parole et la description des mesures d'accessibilité déjà mises en œuvre par l'école ou l'établissement.

3.1.3. Clarifier les objectifs d'apprentissage et les modalités de suivi des élèves bénéficiant de mesures d'accessibilité intégrée et corrective

Dans le champ des mesures d'accessibilité intégrée et corrective, la mission constate un manque du côté de la définition et du suivi des objectifs d'apprentissage des ESH, ce qui peut poser la question de ce que l'on attend de la compensation par l'accompagnement humain – outre l'accueil de l'enfant à l'école.

3.1.3.1 Améliorer le suivi des élèves en situation de handicap

Autant les acteurs rencontrés par la mission ont bien identifié – et souffrent – de la diversité et de la multiplicité des plans individuels (PPRE, PAP, PAI, PPS), autant, au cœur de la classe, et malgré un questionnement systématique, la mission a observé la quasi inexistence de définition des objectifs d'apprentissage des élèves en situation de handicap. Un interlocuteur souligne que c'est particulièrement complexe quand les enfants sont non-verbaux ou ne sont pas lecteurs.

Pourtant, des grilles d'observables (peu utilisées hors ULIS) existent pour évaluer les ESH à partir de quatre champs[135] :

- relationnel : confiance en soi, collaboration, motivation ;
- sensori-moteur : aspects sensoriels, motricité, gestion de l'environnement ;
- cognitif : attention, mémoire, métacognition ;
- culturel : aux savoirs disciplinaires, symbolisation écrite.

Ces quatre entrées sont d'ailleurs celles du document « Portrait de l'élève » utilisé en Seine-Saint-Denis en annexe du GEVA-sco 1ère demande. Elles sont aussi reprises avec des variantes dans le projet pédagogique individuel (PPI), utilisé dans les dispositifs ULIS (mais pas systématiquement, ainsi que la mission a pu l'observer). Outil de formalisation des objectifs et adaptations pédagogiques, le PPI ne fait pas l'objet d'une définition réglementaire nationale explicite. Le gabarit du PPI (avec les champs d'observation et d'objectifs) n'est pas défini nationalement mais relève principalement d'un pilotage local. C'est un document de pilotage pédagogique individualisé, à mi-chemin entre le PPS (qui fixe le cadre de compensation et les orientations décidées par la MDPH) et les programmations ordinaires de la classe. Élaboré de manière partenariale, il formalise des objectifs d'apprentissage prioritaires, les adaptations pédagogiques nécessaires et les modalités concrètes de participation de l'élève aux situations d'enseignement. Il peut prendre une forme numérique, comme dans l'académie d'Orléans-Tours, ce qui permet de générer une carte mentale facilement accessible pour les enseignants accueillant l'élève en inclusion.

À noter d'ailleurs que ces documents ne semblent pas très éloignés de tests utilisés dans le champ médico-social de type « échelle de Vineland » qui cherche à mesurer non pas les capacités « théoriques » d'une personne, mais ce qu'elle fait réellement dans sa vie quotidienne : communiquer, interagir, se déplacer, gérer son autonomie.

Tant pour étoffer le GEVA-sco et professionnaliser – notamment dans le cadre des PAS – l'observation des élèves, que pour assurer le suivi des compétences développées par les ESH, restaurer le sentiment

---

scolarisation-des-enfants-en-situation-de-handicap-la-scolarisation-des-enfants-en-situation-de-343648; TENNE, Y., LOEFFEL, L., MOREAU-FAUVARQUE, C., CANVEL, A., FAUCHIER-MAGNAN, E., FURNON-PETRESCU, H., & GADY-CHERRIER, C. (2023). *Acte II de l'école inclusive. Rapport* (PUBLIC Nos 22-23 107B). IGÉSR/IGAS. https://www.vie-publique.fr/rapport/297562-acte-ii-de-lecole-inclusive-rapport-igas-igesr

[135] Bonjour, P., & Lapeyre, M. (2004). *Le projet individualisé, clé de voûte de l'école inclusive ?* (Éditions Erès). https://www.editions-eres.com/ouvrage/1378/le-projet-individualise-cle-de-voute-de-l-ecole-inclusive.
https://www.reseau-canope.fr/cap-ecole-inclusive/observer.html?tx_cndphandicap_cndphandicap%5Bniveau%5D=1&tx_cndphandicap_cndphandicap%5Baction%5D=createGrille&tx_cndphandicap_cndphandicap%5Bcontroller%5D=Grille&cHash=1d3f2e608425f374823c3d9ffd78116e
Egron, B. (2017). *Scolariser les élèves handicapés mentaux ou psychiques* (Canopé). https://www.insei.fr/ressources/scolariser-les-eleves-handicapes-mentaux-ou-psychiques
Barry, V. (2011). *Identifier des besoins d'apprentissage. Fondements, méthodologie, études de situations*. L'Harmattan. https://doi.org/10.3917/har.thore.2011.01

d'efficacité des enseignants, et réactiver la PAOA (voir infra), il y a un enjeu à disposer d'une grille d'observation de l'élève, partagée au niveau national et avec le médico-social.

Recommandation n° 11 : Développer des éléments de cadrage nationaux pour une grille d'observation et de suivi des élèves à besoins éducatifs particuliers, commune aux acteurs de l'éducation nationale et du secteur médico-social, mobilisable dans le cadre des PAS (DGESCO, DGCS, CNSA, IGÉSR).

Cette grille aurait vocation à objectiver les besoins des élèves, à suivre leurs apprentissages et à mesurer leurs progrès dans le temps. Partagée entre les différents professionnels intervenant auprès de l'élève, elle favoriserait un langage commun, une meilleure articulation des interventions et une appréciation plus fine des réponses relevant de l'accessibilité intégrée ou corrective. À terme, elle pourrait conduire à simplifier et à rationaliser les différents plans individuels existants (PAP, PAI, PPS).

3.1.3.2 Accepter plus de flexibilité dans les objectifs d'apprentissage pour certains élèves

Dans le cadre très normé de l'école, plusieurs interlocuteurs de la mission ont souligné le poids des programmes et celui de la difficulté à enseigner à un élève nettement en décalage avec leurs attendus : « *On a un programme. Et donc l'accessibilité, est-ce que ça veut dire qu'on n'est plus dans les programmes ? Si je suis en CE1, j'ai un élève de niveau CP, comment je fais ?* » (IEN ASH).

Le levier de la programmation adaptée des objectifs d'apprentissage (PAOA) est arrivé tardivement dans les entretiens de la mission, et semble globalement peu activé : « *quand l'élève en difficulté ne parvient pas à atteindre le point de programme, la PAOA déculpabilise, même si les enseignants ont du mal à accepter cela* » (IEN ASH).

La PAOA est un dispositif prévu dans le cadre du PPS permettant d'adapter les objectifs d'apprentissage d'un élève en situation de handicap lorsque ceux-ci sont trop éloignés des attendus de sa classe d'âge. Elle vise à définir, pour une période donnée, des objectifs prioritaires, réalistes et accessibles, en référence aux programmes scolaires et au socle commun de connaissances, de compétences et de culture. La PAOA est encadrée par la circulaire n° 2016-117 du 8 août 2016 relative au parcours de formation des élèves en situation de handicap, qui précise que l'équipe pluridisciplinaire peut inclure ce besoin dans le PPS et que les enseignants doivent formaliser cette programmation au minimum pour une année scolaire.

Dans le contexte du développement de l'accessibilité des apprentissages, la PAOA présente un intérêt majeur : elle contribue à déplacer la logique de compensation individuelle vers une logique d'accessibilité des apprentissages, en rendant les attendus scolaires plus explicites, plus progressifs et davantage ajustés aux possibilités effectives de participation et de réussite de l'élève. Elle favorise ainsi une école plus inclusive, centrée sur l'accès réel aux apprentissages plutôt que sur la seule conformité aux normes scolaires ordinaires.

La mission recommande de **donner à la PAOA un caractère réglementaire renforcé, afin d'en faire un outil de référence pour la formalisation, la diffusion et le suivi des adaptations pédagogiques mises en œuvre en classe, et d'en garantir la pleine reconnaissance dans les dispositifs d'accessibilité intégrée et corrective**.

3.1.4. Développer l'évaluation de la politique d'inclusion

La politique d'inclusion a fait l'objet de nombreux rapports[136]. La plupart soulignent l'absence de données, et l'absence d'évaluation d'impact de la politique sur la scolarisation des enfants en situation de handicap (compétences, parcours) : « *Le pilotage par les données se limite, par défaut, à une focalisation sur les suites données aux notifications d'AESH dont le suivi reste perfectible* »[137].

Le constat a été unanimement partagé par les interlocuteurs de la mission. Pourtant, certains identifient des forces (plus d'élèves en situation de handicap poursuivent au lycée) mais aussi des difficultés : les ESH sont massivement orientés en lycée professionnel et des ruptures de parcours sont encore fréquentes au collège.

[136] Voir notamment TENNE, Y., LOEFFEL, L., MOREAU-FAUVARQUE, C., CANVEL, A., FAUCHIER-MAGNAN, E., FURNON-PETRESCU, H., & GADY-CHERRIER, C. (2023). *Acte II de l'école inclusive. Rapport* (PUBLIC N°s 22-23 107B). IGÉSR/IGAS. https://www.vie-publique.fr/rapport/297562-acte-ii-de-lecole-inclusive-rapport-igas-igesr; Cour des comptes. (2024). *L'inclusion scolaire des élèves en situation de handicap*. https://www.ccomptes.fr/fr/publications/linclusion-scolaire-des-eleves-en-situation-de-handicap.

[137] Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR) & Inspection générale des affaires sociales (IGAS). (2026). *Rôle et missions des AESH dans l'école inclusive, aujourd'hui et demain* (Rapport public n° 24-25 229A). Paris : IGÉSR – IGAS.

Ce dernier point est à relier à l'augmentation des conseils de discipline en collège, en particulier pour des élèves bénéficiant de PAP. Des conseils de discipline « *tombent sec* » (IEN ASH), sans accompagnement ni analyse fine des facteurs scolaires qui ont conduit à la situation, les chefs d'établissement ne saisissent pas la DSDEN, alors même qu'« *il existe une instance départementale qui peut être saisie pour accompagner les équipes »*. La rupture peut aussi intervenir au moment de l'examen parce que « *les établissements ne mettent pas en place l'adaptation, la solution c'est la dispense, mais hors de tout cadre réglementaire* », ce qui pose problème au moment de l'examen quand l'élève n'a suivi aucun enseignement : les familles sont alors « *face à un mur, une réglementation infranchissable* » (DEC).

Le constat réalisé par les auteurs du rapport scientifique du CNESCO en 2016 demeure d'actualité :

> *« Les statistiques révèlent une augmentation du nombre d'enfants en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire ; pour autant, la scolarisation ne saurait être considérée comme une finalité en soi. En elle-même, la présence dans un établissement scolaire ne dit rien ni de la qualité de l'expérience vécue par l'élève (expérience positive, épanouissement, acquisition des compétences sociales) ni de ses effets à long terme. En d'autres termes, en plus de l'évaluation statistique et quantitative, des questionnements qualitatifs sont nécessaires : comment élèves et familles vivent-ils la scolarisation ? Comment les soutiens et les accompagnements sont-ils mis en œuvre dans les établissements et quel est leur effet capacitant ou affiliateur ? L'éducation inclusive n'est un respect du droit que si l'élève a les mêmes chances de réussite que les autres élèves et se trouve reconnu, d'abord, en tant qu'élève[138]. »*

On voit que les objets peuvent être divers pour étudier l'impact de la politique d'inclusion sur les ESH : compétences scolaires et parcours certes, mais aussi bien-être, climat scolaire, effet capacitant de l'établissement… Or actuellement la question est plutôt envisagée dans l'autre sens : non pas « comment l'établissement va-t-il permettre de faire réussir les EBEP » mais « combien d'EBEP y a-t-il qui potentiellement ont un impact (négatif ?) sur le climat scolaire ». Cette entrée se retrouve dans le document d'auto-évaluation des écoles et EPLE du conseil de l'évaluation de l'École, dans lequel la question de l'inclusion n'apparaît pas en tant que telle, sauf sous l'angle des EBEP et des « comportements perturbateurs ».

Il paraît essentiel que la politique d'inclusion puisse se doter d'outils de mesure de son impact qui mettent en avant les réussites : des élèves en situation de handicap plus autonomes, dont les parcours scolaires s'allongent, un climat scolaire qui s'améliore sous l'effet d'une politique d'inclusion volontariste… En l'absence de ces travaux, la focale de l'évaluation porte sur les moyens consacrés (AESH notamment) plus que sur le résultat de la politique, avec par ailleurs des critiques partagées des associations, des organisations syndicales, et des acteurs éducatifs sur les modalités de déploiement de cette politique.

Recommandation n° 12 : Élaborer un cadre national d'évaluation de l'impact de la politique d'inclusion, mobilisable à l'échelle des écoles et des établissements (Conseil d'évaluation de l'École).

Ce cadre viserait à compléter une approche centrée sur les moyens engagés par une évaluation des effets réels de la politique d'inclusion sur les élèves. Respectueux des données individuelles, il pourrait intégrer des indicateurs relatifs aux parcours scolaires, aux acquisitions, au bien-être des élèves, au climat scolaire, aux ruptures de parcours ainsi qu'à l'effet des environnements d'apprentissage et des organisations scolaires sur la participation et la réussite des élèves. Les travaux du Conseil d'évaluation de l'École pourraient également conduire à faire évoluer les référentiels d'auto-évaluation des écoles et des établissements afin d'y intégrer explicitement les enjeux d'accessibilité et d'inclusion comme composantes ordinaires de la qualité éducative.

3.2. Renforcer l'intégration des organisations scolaires et médico-sociales

Les mesures universelles ayant fait l'objet de la partie 2, il s'agit ici d'aborder les mesures d'accessibilité intégrée et corrective, notamment dans le contexte de renforcement du partenariat avec le médico-social.

[138] Ebersold, S., Plaisance, E., & Zander, C. (2016). *École Inclusive pour les élèves en situation de handicap ; accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels. Rapport scientifique*. Cnesco. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2026/02/rapport_handicap.pdf, p. 37

3.2.1. Consolider la fonction d'appui à l'accessibilité universelle portée actuellement par les PAS

La préfiguration des pôles d'appui à la scolarité (PAS) met en évidence leur potentiel comme levier de développement de l'accessibilité universelle au plus près des situations de classe. La mission a constaté que de nombreux départements avaient déjà développé des formes d'appui spécialisées autour des élèves présentant des troubles du comportement ou des besoins éducatifs particuliers, avant même les PAS : enseignants « appui vie scolaire » en Haute-Saône, coordonnateurs CAS-EBEP en Seine-Saint-Denis, enseignants référents « troubles du comportement » en Seine-et-Marne, notamment.

Les PAS peuvent contribuer à structurer et à articuler ces ressources dans une logique davantage centrée sur l'environnement scolaire et les pratiques pédagogiques, en bénéficiant des apports du médico-social.

Les besoins exprimés par les enseignants du premier degré sont importants, en particulier en matière d'écoute, voire de « *délestage* » (IEN ASH), d'analyse des situations et de soutien face au sentiment d'isolement ou de difficulté professionnelle. Des espaces d'écoute informels se sont ainsi développés, moins avec les inspecteurs qu'avec des pairs (référent handicap et accessibilité pédagogique issus de la CNH de 2023 et financés avec des parts de Pacte) ou des acteurs du médico-social (EMAS). Les interlocuteurs de la mission soulignent que les relations hiérarchiques peuvent encore freiner la parole professionnelle, certains formateurs évoquant un rapport inspecteur-enseignant parfois vécu comme « *infantilisant* » (en particulier dans le second degré).

Dans ce contexte, le fonctionnement en binôme dans le cadre du PAS apparaît particulièrement structurant. L'association d'un coordonnateur de l'éducation nationale et d'un éducateur spécialisé permet de croiser une approche centrée sur l'élève et les apprentissages au sein de la classe avec une approche davantage centrée sur l'enfant et son développement. Cette complémentarité est fortement valorisée par les acteurs rencontrés.

Les modalités d'intervention observées montrent que les PAS peuvent constituer un appui concret au développement de l'accessibilité universelle. Une directrice d'école souligne ainsi qu'il est « *difficile dans le quotidien de la classe d'être en observation des élèves pour identifier les besoins, c'est intéressant avec le PAS, sinon tout seul ce n'est pas possible* ». Les temps d'observation et de retour sur les situations permettent de travailler avec les enseignants sur des adaptations susceptibles de bénéficier à l'ensemble de la classe : « *On débriefe ensemble avec l'enseignant, on note les besoins qui nous semblent importants pour l'enfant, et le séquentiel, l'étayage, le planning, l'enseignement explicite peuvent être mis en place pour toute la classe, ainsi que des outils de communication alternative améliorée, du MPA…* » (coordonnatrice PAS). L'accompagnement dans la durée, fondé sur des allers-retours réguliers dans les écoles, est également apparu déterminant : « *venir, revenir, tester des choses, rassurer l'enseignant, aider à construire des outils* » (éducateur spécialisé de PAS).

Ces interventions contribuent à restaurer le pouvoir d'agir des enseignants. L'observation conjointe des situations conduit à l'élaboration de plans d'action centrés sur des objectifs prioritaires et sur les potentialités de l'élève : « *on essaie de réfléchir en objectifs SMART pour que l'enseignant puisse voir les progrès* » (IEN ASH). Les PAS facilitent aussi, lorsque cela est nécessaire, l'accès à des ressources médico-sociales plus spécialisées grâce au maintien du rattachement des éducateurs spécialisés à leur établissement ou service médico-social d'origine : « *L'éduc spé garde un rattachement à l'ESMS, pour tirer la manche de ses collègues et obtenir des choses qu'on n'obtenait pas avant – interventions de pédopsy, d'ergothérapeutes* » (DASEN). Enfin, les PAS permettent de financer certains équipements ou matériels pédagogiques adaptés de faible montant (*timers*, casques antibruit, stylos lecteurs, outils de communication visuelle…).

Le PAS peut jouer un rôle essentiel de mise en œuvre cohérente de la pyramide de l'accessibilité des apprentissages, dans une configuration qui n'est pas sans évoquer la situation portugaise et le rôle des équipes multidisciplinaires d'appui à l'éducation inclusive (EMAEI).

Le rôle de l'EMAEI au Portugal entre mesures d'accessibilité universelle et mesures d'accessibilité intégrée et corrective

L'EMAEI (*equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva*) peut être saisie selon les mêmes modalités que le PAS : à l'initiative des parents ou responsables légaux, des services d'intervention précoce, des enseignants ou d'autres professionnels ou services intervenant auprès de l'enfant ou de l'élève, il peut être demandé au directeur de l'établissement de saisir l'EMAEI.
L'EMAEI analyse les raisons justifiant la nécessité de mesures de soutien à l'apprentissage et à l'inclusion. Cette demande est accompagnée de la documentation pertinente, par exemple un avis médical dans les situations de problèmes de santé physique ou mentale relevant des besoins de santé spécifiques.
À l'issue de cette analyse, l'EMAEI peut décider soit que l'application de mesures sélectives n'est pas justifiée, soit au contraire qu'elles doivent être mises en œuvre.
Dans ce dernier cas, l'EMAEI élabore un rapport technico-pédagogique justifiant l'application des mesures concernées. Les mesures sélectives sont mises en œuvre par le ou les enseignants de la classe, avec la possibilité d'une participation de l'enseignant spécialisé en éducation spéciale.
Le suivi et l'évaluation de l'efficacité des mesures sélectives sont assurés par l'EMAEI.

La mission identifie néanmoins plusieurs points de vigilance. Le premier concerne les risques d'effets de substitution entre les PAS et d'autres ressources existantes, notamment certains postes spécialisés du pôle ressource de circonscription. Le second tient à la forte hétérogénéité des modalités de fonctionnement observées selon les territoires. Certaines organisations apparaissent toutefois structurantes, comme en Eure-et-Loir où une commission réunissant les membres du PAS et la circonscription se tient chaque semaine afin d'assurer une instruction coordonnée des situations. Dans un autre département, une distinction avait été faite, qui peut être questionnée, entre troubles du comportement et troubles des apprentissages, les premiers relevant du PAS, les seconds du RASED. Enfin, plusieurs interlocuteurs alertent sur le risque d'un retrait progressif du coordonnateur de l'éducation nationale, laissant l'éducateur spécialisé intervenir seul en classe, au détriment de l'objectif initial de développement conjoint des pratiques d'accessibilité pédagogique. Ce risque ne fait pas l'objet de consignes suffisamment explicites au niveau national.

Recommandation n° 13 : Garantir, dans le cadre des PAS ou d'une autre organisation, l'existence d'une fonction d'appui aux équipes centrée sur l'observation en situation d'apprentissage, l'accompagnement des professionnels et, en partenariat avec le médico-social, la régulation et le suivi des réponses d'accessibilité intégrée et corrective, en particulier à l'école maternelle (DGESCO, DGRH, académies).

3.2.2. Mobiliser davantage les ressources du médico-social au service de l'accessibilité

Le développement de l'accessibilité pédagogique suppose également une évolution des modalités d'intervention du secteur médico-social à l'école. Les expérimentations observées par la mission mettent en évidence l'intérêt d'un fonctionnement davantage intégré, permettant de faire du médico-social non seulement un partenaire de compensation mais aussi une ressource au service de l'environnement scolaire et des apprentissages. Cette perspective rejoint les travaux selon lesquels les unités d'enseignement externalisées (UEE) peuvent constituer un levier potentiel d'« accessibilisation » de l'institution scolaire[139].

Le partenariat avec les personnels médico-sociaux est apparu essentiel dans la plupart des auditions avec les organisations syndicales de l'éducation. L'une d'entre elles indiquait que cela permettrait de bien positionner chacun, en mettant l'accent sur le fait que « *les profs ne sont pas des soignants* ».

Dans l'académie de Bordeaux, plusieurs interlocuteurs ont ainsi insisté sur l'effet transformant des interventions conjointes menées dans les classes par les EMAS, PAS, SESSAD ou ESMS. Lorsque ces équipes interviennent au plus près des situations pédagogiques, elles contribuent à une forme de formation *in situ* des enseignants à travers l'observation conjointe, l'analyse fonctionnelle des situations ou encore l'apport d'outils concrets : ergonomie de la classe, supports visuels, routines de régulation, protocoles de repli. Cette contribution apparaît particulièrement féconde lorsque les professionnels médico-sociaux articulent leur expertise avec la lecture pédagogique des besoins des élèves portée par les enseignants, en travaillant

[139] Dupont, H. (2021). Les UEE : un outil d'accessibilisation de l'institution scolaire ? In *L'accessibilité ou la réinvention de l'école* (p. 185-204). ISTE éditions. https://www.istegroup.com/en/produit/laccessibilite-ou-la-reinvention-de-lecole/

notamment sur la sensorialité, la structuration de l'espace et du temps, les fonctions exécutives, les compétences psychosociales ou encore la relation avec les familles.

À l'inverse, lorsque les interventions demeurent centrées sur les seuls troubles, sans traduction opérationnelle dans les gestes professionnels des enseignants, elles peuvent renforcer le sentiment d'impuissance des équipes et les logiques de délégation. Plusieurs interlocuteurs soulignent ainsi les effets des écarts de culture professionnelle entre les acteurs de l'éducation nationale et ceux du médico-social. Certains professionnels médico-sociaux conserveraient « *des représentations sévères de l'école* » et se penseraient « *comme des lieux de* care*, pas forcément compatibles avec les missions d'apprentissage de l'école* » (Alexandre Ployé). D'autres évoquent le risque d'un médico-social intervenant à l'école comme un « *goal volant* », sans articulation suffisamment claire avec les objectifs pédagogiques de la classe. En effet, les cultures professionnelles des enseignants et des éducateurs spécialisés diffèrent nettement. Les enseignants abordent chaque élève au sein de l'environnement collectif de la classe alors que les interventions des éducateurs spécialisés sont individuelles, centrées sur l'enfant (un « accompagnement », sur-mesure, affectif et coconstruit avec l'enfant). Dupont cite un éducateur d'ITEP :

> *« Nous, dans notre approche de travail dans le médico-social, on est habitué à travailler en équipe, à proposer des regards croisés, à émettre des regards critiques, à mettre en avant la singularité de l'enfant. Au contraire, l'enseignant dans sa classe, avec ses élèves c'est un peu un regard de groupe qu'il porte. Il n'a pas de vision extérieure, il n'y a pas d'autres professionnels avec lesquels il partage. »*

Dans la continuité de précédents rapports[140], la mission recommande de développer des formations communes aux enseignants, AESH et professionnels ressources notamment du médico-social afin de renforcer leur capacité à analyser ensemble les situations d'apprentissage et à construire des réponses adaptées aux besoins des élèves.

Ces constats soulignent l'importance d'un cadrage partagé des interventions et d'un véritable travail intercatégoriel. Le développement des partenariats entre l'éducation nationale et le médico-social suppose une clarification des attendus, une co-construction des réponses apportées aux élèves ainsi qu'une formation conjointe des professionnels. Dans cette perspective, l'internalisation progressive des ressources médico-sociales au sein des écoles et établissements, notamment à travers les UEE ou certains dispositifs d'appui, peut constituer un levier de transformation des environnements scolaires et de diffusion des pratiques d'accessibilité pédagogique. Elle nécessite cependant, pour être qualitative, des temps de travail partagé, prévus à l'emploi du temps des personnels. En la matière, les conditions d'exercice des enseignants des SEGPA et EREA, qui incluent des temps de coordination non quantifiés mais institutionnels, peuvent inspirer[141].

---

[140] Tenne, Y., Loeffel, L., Moreau-Fauvarque, C., Canvel, A., Canvel, A., Fauchier-Magnan, E., Furnon-Petrescu, H. & Gady-Cherrier, C. (2023). *Acte II de l'école inclusive* (Rapport public n° 22-23 107B). Paris : Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR) – Inspection générale des affaires sociales (IGAS). https://www.vie-publique.fr/rapport/297562-acte-ii-de-lecole-inclusive-rapport-igas-igesr

Robert, B., Arène, P. & De La Bretèche, L. (2026). *Rôle et missions des AESH dans l'école inclusive, aujourd'hui et demain* (Rapport public n° 24-25 229A). Paris : Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR) – Inspection générale des affaires sociales (IGAS). https://www.education.gouv.fr/igesr/role-et-missions-des-aesh-dans-l-ecole-inclusive-aujourd-hui-et-demain-504851?auHash=e6t98nPMYpkLHiIpoZKtOYoKl9Ichqk3lwMBSpA3xlk

[141] Circulaire n° 2015-176 du 28 octobre 2015 relative aux sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA), https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo40/MENE1525057C.htm : *« Sous l'autorité directe du chef d'établissement, le directeur adjoint chargé de la Segpa assure l'organisation et la coordination des actions pédagogiques mises en œuvre par l'équipe pédagogique dans le cadre de réunions de coordination et de synthèse. (…). Les réunions hebdomadaires, auxquelles sont associés les professeurs de lycée professionnels affectés en Segpa et sont invités les professeurs du collège qui scolarisent des élèves de Segpa dans leur classe, permettent :*

la coordination des actions pédagogiques entre les enseignants de la Segpa et les professeurs qui interviennent auprès des élèves bénéficiant de la Segpa ;

la réalisation des synthèses, s'attachant particulièrement pour chaque élève à la progressivité des apprentissages et à la maîtrise des compétences et connaissances en référence au socle commun de connaissances, de compétences et de culture ;

- *la tenue du conseil de classe. »*

Recommandation n° 14 : Formaliser un cadre d'intervention partagé entre l'École et le secteur médico-social afin que les interventions du médico-social en milieu scolaire deviennent un levier explicite d'accessibilité des apprentissages et d'accompagnement des équipes pédagogiques, en prévoyant des temps de travail intercatégoriels institutionnellement reconnus et financés (DGESCO, DGCS).

Ce cadre, particulièrement important dans le cas des UEE, gagnerait à préciser les objectifs, modalités d'intervention et espaces de coopération entre professionnels. Il devrait favoriser les observations conjointes, l'analyse partagée des situations d'apprentissage et la traduction des expertises médico-sociales en adaptations pédagogiques concrètes et transférables aux pratiques de classe. Une telle évolution pourrait conduire à une révision du cahier des charges des UEE afin d'y formaliser plus explicitement ces modalités de coopération et leur contribution à l'accessibilité pédagogique des apprentissages.

3.2.3. Simplifier l'organisation des dispositifs et structures de scolarisation inclusive

3.2.3.1 L'internalisation dans le droit commun des personnels de l'école inclusive

La mission a été particulièrement frappée par la densité et l'hétérogénéité des personnels mobilisés autour de l'école inclusive (RASED, PAS, EMAS, ERSEH, RHAP, coordonnateurs ULIS, CPC, enseignants ressources TND/TSA), donnant le sentiment d'un véritable « mille-feuille » de personnes ressources. Si cette diversité témoigne d'un effort important de structuration de l'appui à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers, elle engendre néanmoins des effets de recouvrement de missions, de dilution des responsabilités et de fragmentation des réponses, avec des coûts de coordination importants, particulièrement lorsque les temps de concertation interprofessionnelle demeurent insuffisamment institutionnalisés et souvent dépendants des initiatives locales. Cette situation nuit à la lisibilité globale de l'offre de soutien, tant pour les équipes éducatives que pour les familles, et appelle une clarification plus nette des rôles et de la contribution de chacun à l'accessibilité des apprentissages.

Dans le second degré, plusieurs interlocuteurs ont également souligné la faible visibilité de certaines ressources départementales d'appui à l'école inclusive, conduisant des équipes à méconnaître les appuis mobilisables dans des situations complexes. Cette insuffisante identification des ressources peut contribuer à des réponses institutionnelles incomplètes, voire à des situations de rupture de prise en charge éducative, notamment lorsque des procédures disciplinaires sont engagées sans que la situation de handicap ou les besoins spécifiques de l'élève aient été suffisamment pris en compte en amont.

Dans ce contexte, et conformément aux recommandations déjà formulées dans le cadre des travaux relatifs aux AESH, la mission recommande d'engager une démarche de clarification et d'internalisation des ressources de l'école inclusive auprès des unités opérationnelles (circonscription et EPLE).

3.2.3.2 Interroger l'articulation entre les dispositifs internes aux EPLE (ULIS, UPE2A, SEGPA, voire UEE, DAR)

L'intégration des dispositifs internes aux EPLE dédiés à la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers (ULIS, UPE2A, SEGPA, voire UEE et dispositifs de type DAR) interroge fortement les conditions effectives de construction de l'accessibilité universelle au sein des établissements. Les observations de la mission mettent en évidence, dans plusieurs contextes, une juxtaposition de fonctionnements parallèles plutôt qu'une véritable mise en synergie des ressources internes. Ainsi, dans un collège où les équipes de direction ont souligné les difficultés des enseignants à adapter leurs pratiques dans un contexte perçu comme excessivement individualisé, le directeur adjoint chargé de la SEGPA ainsi qu'une enseignante spécialisée indiquent pourtant disposer d'une expertise avérée en matière d'accessibilité des apprentissages, sans être sollicités et sans toujours se sentir légitimes à intervenir auprès des équipes ordinaires. Dans le même établissement, le poste de coordonnateur ULIS est assuré par un personnel faisant fonction, sans que soient développées des pratiques de co-intervention, ce qui contribue à maintenir des logiques de fonctionnement largement cloisonnées entre dispositifs et enseignement ordinaire.

Ces constats rejoignent des témoignages recueillis dans d'autres contextes où les personnels soulignent la difficulté persistante des enseignants à solliciter les ressources internes disponibles : « *il y a déjà les PE de SEGPA, le coordonnateur ULIS et les enseignants ne vont pas vers eux. C'est difficile pour les professeurs d'aller demander de l'aide* », indique ainsi une AESH. Ils traduisent l'existence d'une culture professionnelle encore insuffisamment orientée vers la coopération et la mutualisation des expertises au service de l'accessibilité pédagogique.

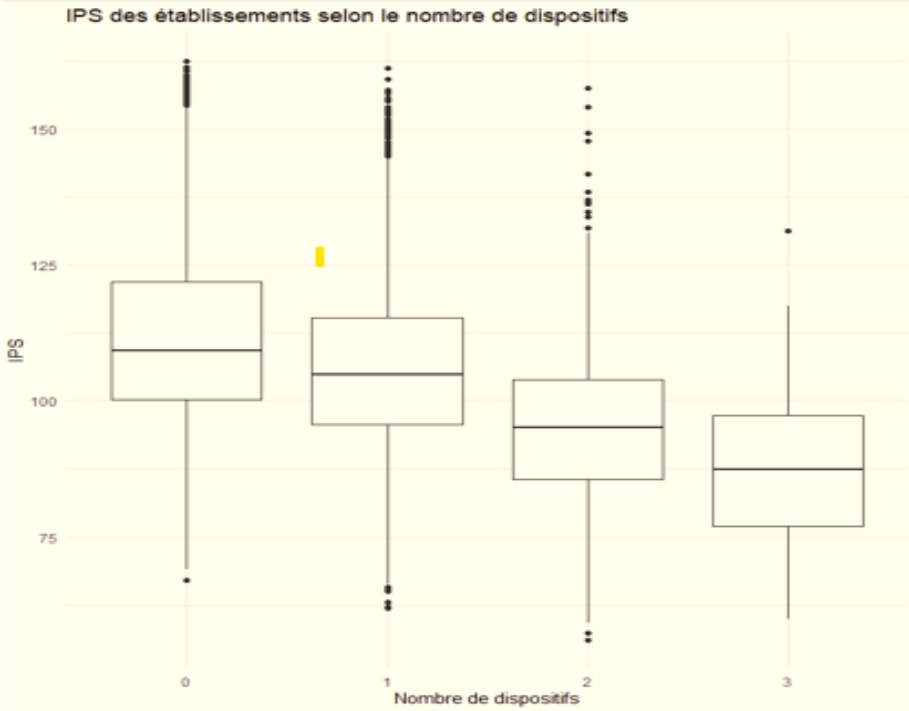
Cette analyse est confortée par les travaux de recherche, notamment ceux d'Hélène Buisson-Fenet[142], qui montrent que les ULIS sont *« majoritairement perçues par les chefs d'établissement comme un dispositif de compensation des déficiences, plutôt que comme un levier de développement de compétences »*. Dans ce cadre, la fonction de personne ressource exercée par les coordonnateurs semble encore largement cantonnée au périmètre du dispositif, sans diffusion systématique vers l'ensemble de l'établissement (à l'exception des collèges en éducation prioritaire).

Des expériences plus intégrées montrent pourtant d'autres possibles. Dans un collège visité de l'académie d'Orléans-Tours, le rattachement des élèves d'ULIS et d'UEE aux effectifs des classes ordinaires contribue à renforcer leur appartenance à la classe de référence et à positionner le coordonnateur ULIS comme une ressource mobilisable par l'ensemble de l'équipe pédagogique. Ces modalités organisationnelles favorisent une conception plus systémique de l'accessibilité, moins centrée sur la segmentation des parcours.

À l'inverse, la tendance à l'externalisation des élèves dans des dispositifs spécialisés peut conduire à la constitution d'environnements sécurisés mais insuffisamment stimulants, comme le souligne un IEN ASH, au risque de limiter les opportunités d'apprentissage en situation ordinaire et de freiner les dynamiques d'inclusion effective.

Ces éléments questionnent d'autant plus que les dispositifs sont souvent regroupés dans un même établissement. Ainsi, et hors UEE, 34 % des collèges publics ont au moins deux dispositifs (SEGPA, UPE2A, ULIS). On constate par ailleurs que la présence des dispositifs est d'autant plus forte que l'IPS de l'établissement est bas comme en témoigne le graphique ci-dessous.

Présence des dispositifs SEGPA, ULIS, UPE2A dans les collèges selon l'IPS



Source : Données issues de la Banque centrale de pilotage et d'Archipel

La mission a pu constater que le maintien de dispositifs internes aux EPLE, parfois au fonctionnement non inclusif (notamment pour les SEGPA), questionne certains acteurs. Le cloisonnement prive par ailleurs de ressources internes. Cette architecture mériterait d'être analysée dans un contexte d'augmentation d'unités d'éducation du médico-social.

3.3. Adapter la forme scolaire à l'objectif d'accessibilité

L'accessibilité des apprentissages pose la question de la manière dont l'école permet l'accès aux savoirs, ce qui interroge la forme scolaire entendue comme l'ensemble des règles, implicites et explicites qui organisent

[142] Directrice de recherche, ENS Lyon. Audition de la mission.

la scolarité de l'élève : espaces, temporalité, progression individuelle ou collective des apprentissages, modalités d'évaluation – avec des différences marquées entre le premier et le second degré. Comme l'a souligné une directrice d'école maternelle, l'enjeu est de permettre à l'élève « *d'anticiper, lire et comprendre son environnement* » qui devient dès lors réellement « capacitant ».

3.3.1. La question des espaces et des temps scolaires

L'accessibilité ne se joue pas uniquement dans les gestes pédagogiques et didactiques, l'anticipation et la levée des obstacles aux apprentissages ; elle se construit dans un environnement plus large qui organise les possibilités d'agir et d'apprendre.

3.3.1.1 Penser les espaces scolaires comme condition d'accessibilité des apprentissages

Les observations conduites en académies montrent que des évolutions parfois modestes dans l'organisation scolaire peuvent produire des effets significatifs sur les conditions d'apprentissage. Dans un collège de l'académie de Créteil, la réorganisation des flux d'élèves au moment de la demi-pension a ainsi contribué à une amélioration sensible du climat scolaire. Ce travail sur les déplacements, les temps d'attente et les usages des espaces collectifs a été identifié par le chef d'établissement comme : « *un levier indirect mais réel de disponibilité pour les apprentissages* ». Dans cette perspective, le climat scolaire ne constitue plus uniquement un objectif éducatif mais devient une composante de l'accessibilité des apprentissages par la réorganisation du cadre de travail.

Plus largement, nombre d'établissements visités ont engagé une réflexion sur la diversification des espaces scolaires. Celle-ci se traduit par le développement de nouveaux lieux dans ou à proximité des classes – salles sensorielles, salles de répit, espace dédié de retrait ou d'apaisement – mais également par une transformation plus diffuse des espaces ordinaires d'apprentissage. Dans le premier degré, des aménagements directement intégrés à la salle de classe ont fréquemment été observés : coin lecture, espace différencié, dispositif de type « tipi », espace permettant aux élèves de moduler leur engagement dans les activités proposées. Évoquant les élèves diagnostiqués TDAH, une directrice d'école de l'académie de Créteil souligne ainsi l'importance du matériel multisensoriel « *dans la gestion quotidienne du trouble* » tout en précisant que ces espaces ont rapidement été investis par les élèves « *ordinaires* ».

Au-delà des équipements eux-mêmes, les observations réalisées montrent que ces évolutions s'inscrivent dans une transformation plus globale des environnements d'apprentissage : travail sur les repères spatiaux, adaptation des espaces de travail ou encore développement des établissements scolaires avec autorégulation, de cogni'classes[143] ou de dispositifs d'appui à la scolarité. Ces initiatives traduisent une évolution du regard porté sur l'environnement scolaire : celui-ci n'est plus uniquement conçu comme le « cadre » des apprentissages mais comme un levier à part entière pour rendre les situations d'enseignement plus accessibles.

3.3.1.2 Penser les temporalités scolaires au service de l'accessibilité

L'accessibilité des apprentissages conduit également à interroger les temporalités scolaires dans une école historiquement construite autour d'un principe d'homogénéité – mêmes rythmes, mêmes supports, mêmes temps d'apprentissage. Comme le rappelle Philippe Perrenoud[144], « *différencier, c'est rompre avec la pédagogie frontale, la même leçon, les mêmes exercices pour tous* ». Dans cette perspective, le temps n'apparaît plus uniquement comme une donnée d'organisation à l'échelle de l'établissement ou de la classe, il devient une composante de « *l'architecture pédagogique et didactique* ».

Les équipes enseignantes rencontrées ont ainsi souligné l'intérêt d'un temps « *plus visible et prévisible* » : affichage des emplois du temps, des étapes de travail, recours à des repères temporels explicites, annonce des objectifs intermédiaires ou stabilisation de certains rituels pédagogiques comme cela a pu être observé dans des classes de maternelle et d'élémentaire. Plus généralement, elles ont constaté que certaines organisations temporelles favorisent les apprentissages : articulation entre temps collectif et temps

[143] Les cogni'classes désignent des démarches de développement professionnel qui s'appuient sur les apports des sciences cognitives pour faire évoluer les pratiques d'enseignement. Elles visent notamment à mieux prendre en compte les mécanismes de l'apprentissage (attention, mémoire, explicitation, métacognition, feedback) afin de favoriser la réussite du plus grand nombre d'élèves. https://www.sciences-cognitives.fr

[144] Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF éditeur, p. 18.

d'appropriation individuelle, séquençage des tâches complexes, temps de transition, d'explicitation, de consolidation ou encore possibilité de revenir sur une acquisition avant d'engager une nouvelle étape.

Dans le second degré, cette réflexion conduit moins à remettre en cause les organisations disciplinaires qu'à interroger les marges de souplesse permettant de mieux articuler les différents temps de l'apprentissage au sein d'un parcours qui reste collectif, la crainte manifestée étant souvent celle de « *la perte de temps* » – avec pour corollaire ne pas « *finir le programme* ».

Au-delà de la temporalité propre à chaque situation d'apprentissage, l'accessibilité interroge également les temporalités de la forme scolaire : organisation des emplois du temps en fonction des besoins des élèves, répartition de la charge de travail et des évaluations, articulation des temps d'apprentissage ou encore prise en compte des rythmes biologiques des élèves, notamment à l'adolescence. Ces dimensions organisationnelles peuvent, elles aussi, constituer des leviers ou des obstacles à l'accès aux apprentissages.

3.3.2. Une forme scolaire au collège qui crée de facto la rupture pour les élèves les plus fragiles

Le passage au collège constitue un moment particulièrement révélateur des tensions entre accessibilité des apprentissages et forme scolaire. Alors même que le cycle 3 a été conçu comme un levier de continuité pédagogique entre l'école et le collège, les constats recueillis par la mission montrent que cette ambition demeure très partiellement réalisée. Pour de nombreux élèves, et en particulier pour ceux en situation de handicap, l'entrée en sixième reste vécue comme une rupture dans les conditions d'apprentissage, rupture qui semble moins relever d'un défaut de connaissance des situations individuelles que d'un changement profond du cadre scolaire.

3.3.2.1 De la transmission des informations à la continuité des environnements d'apprentissage

Plusieurs interlocuteurs soulignent l'écart important entre les aménagements pédagogiques et environnementaux développés dans le premier degré et les pratiques observées dans le second degré. Pour les élèves à besoins éducatifs particuliers, le changement de cadre scolaire peut conduire non seulement à une modification des modalités d'enseignement mais aussi à la disparition de repères ou de conditions d'apprentissage qui avaient permis leur progrès.

Les enseignants du collège sont rarement au fait des aménagements pédagogiques antérieurs. Les outils de liaison entre premier et second degré apparaissent encore peu opérants : les informations transmises sur les besoins éducatifs particuliers des élèves sont souvent jugées trop générales ou insuffisamment traduites en indications pédagogiques directement mobilisables dans la classe. Le recours au livret de parcours inclusif (LPI), lorsqu'il existe, ne semble pas encore constituer un levier suffisant pour soutenir une continuité effective des modalités d'apprentissage.

Les observations réalisées par la mission montrent toutefois que les pistes les plus structurantes reposent moins sur la transmission d'informations que sur la capacité à préserver certaines conditions d'apprentissage d'un degré sur l'autre. L'académie de Martinique offre à cet égard un exemple particulièrement intéressant avec le dispositif « 100 % lecteurs » qui repose sur une logique de continuité des modalités d'apprentissage entre école et collège et non sur une simple articulation institutionnelle inter degrés. Le développement des cogni'classes et des flexi-classes dans cette même académie répond à cette même logique.

Ces préoccupations apparaissent également dans les attentes exprimées par les familles au moment de l'entrée au collège. Un IEN ASH résumait ainsi un phénomène fréquemment observé : « *pour la sixième, la demande de PAP traduit la peur des familles que les aménagements de l'élémentaire ne soient pas repris au collège* », ce qui invite à dépasser une lecture strictement administrative des demandes d'aménagements. Celles-ci apparaissent parfois moins comme l'expression d'un besoin nouveau que comme la recherche de continuité et de sécurisation des conditions d'apprentissage au moment du changement de cadre scolaire. En ce sens, la demande de formalisation peut être interprétée comme un indicateur des difficultés rencontrées pour rendre visibles, partageables et pérennes certaines pratiques pédagogiques mises en œuvre dans le premier degré. Elle interroge ainsi la capacité du système à faire reconnaître les conditions et/ou aménagements ayant permis les progrès de l'élève comme des composantes ordinaires de son parcours d'apprentissage plutôt que comme des adaptations à reconstruire à chaque changement de degré ou de cycle.

3.3.2.2 Interroger les contraintes de la forme scolaire au collège pour préserver l'accessibilité

Au-delà des outils de liaison nécessaires pour que l'entrée en sixième ne crée pas de discontinuité, la mission constate que l'enjeu du passage au collège réside dans la capacité à préserver l'accessibilité des apprentissages dans un cadre scolaire que la plupart des interlocuteurs jugent structurellement moins adapté aux besoins des élèves les plus fragiles – certains allant jusqu'à affirmer que le collège « *n'y parvient plus du tout depuis la massification de l'enseignement* ». Ainsi, ce n'est pas qu'une question de changement d'établissement : l'entrée au collège correspond également à une transformation des règles ordinaires de scolarité – fragmentation des temps d'apprentissages, multiplication des interlocuteurs, segmentation disciplinaire, augmentation des déplacements, emplois du temps « non routiniers », ou encore attentes plus implicites en matière d'autonomie. Ces caractéristiques ne constituent pas en elles-mêmes des obstacles mais peuvent néanmoins produire des effets d'exclusion lorsqu'elles reposent sur des compétences qui ne sont ni explicitées ni enseignées.

Ce changement de cadre scolaire est particulièrement sensible pour les élèves à besoin éducatifs particuliers, notamment lorsque leurs progrès se sont construits, au primaire, grâce à des conditions d'apprentissage plus explicites, davantage étayées ou encore reposant sur des repères pédagogiques plus « stables ». C'est pourquoi il est essentiel de ne pas se contenter de maintenir les aménagements lors du passage au collège mais bien de préserver certains appuis devenus parfois invisibles : explicitation des attendus, repères temporels et spatiaux, modalités d'entrée dans l'activité, étayage de l'autonomie ou médiations corporelles et cognitives. De nombreux acteurs rencontrés ou entendus ont ainsi alerté la mission sur le risque que le collège continue d'interpréter certaines difficultés comme des limites individuelles sans remettre en question les obstacles aux apprentissages générés par sa forme scolaire propre.

Les observations réalisées en académies montrent que l'on peut interroger la forme scolaire au collège pour la faire évoluer, afin qu'elle réponde non seulement à cette question de l'accessibilité des apprentissages mais aussi au malaise des enseignants qui découle de cette inadaptation. Dans l'académie de Montpellier, les équipes ont notamment souligné l'intérêt d'un travail explicite sur les fonctions exécutives, l'accessibilité des supports et la mise en visibilité des attendus afin de mieux accompagner les élèves dans la compréhension des tâches scolaires et dans l'entrée dans l'activité. Le dispositif « Devoirs faits Inclusif » (D-FI) mis en œuvre dans un collège de l'académie illustre cette orientation : intégré dans le temps scolaire des élèves de sixième, il déplace dans « l'ordinaire » de la classe des objets souvent laissés à la charge implicite de l'élève ou de sa famille – ce qui conduit à interroger certaines dimensions de la forme scolaire puisqu'il n'est plus considéré comme un temps supplémentaire. Dans l'académie de Grenoble, des temps collectifs d'analyse s'appuient sur l'étude de situations ordinaires d'apprentissage afin d'identifier les obstacles produits non par les élèves eux-mêmes mais par les conditions dans lesquelles les apprentissages sont organisés – c'est un axe fort *(Ambition 2, Objectif 4.1*) du nouveau projet académique 2026 -2030.

L'ensemble des observations recueillies amène finalement à déplacer la question : il ne s'agit plus seulement de rendre les élèves capables de réussir dans le cadre scolaire existant mais d'examiner dans quelle mesure certaines caractéristiques du collège peuvent elles-mêmes devenir un obstacle à l'accès aux apprentissages, en particulier pour les élèves les plus fragiles. Cette perspective ouvre moins sur une multiplication des aménagements et compensations que sur une réflexion plus structurelle portant sur les évolutions dont le collège peut faire l'objet pour qu'il s'inscrive dans un véritable continuum de « l'École pour tous ».

3.3.3. Repenser la finalité du DNB et les modalités d'évaluation au service de l'accessibilité

3.3.3.1 Diversifier les formes et modalités d'évaluation notamment au collège et faciliter les PAOA

La question de l'évaluation au sein de notre système éducatif doit faire l'objet d'un consensus et d'un portage politique fort. Les pratiques évaluatives en classe restent souvent calquées sur les pratiques d'évaluation certificatives centrées sur des formats standardisés et très cadrés, peu propices à prendre en compte les progrès des élèves.

Par ailleurs, les équipes pédagogiques apparaissent parfois insuffisamment « outillées » pour évaluer le niveau de maîtrise des compétences des élèves rencontrant des difficultés en raison d'un trouble. Ainsi, certains interlocuteurs, notamment au sein de l'académie Bordeaux, ont pu pointer un « *problème d'insincérité de l'évaluation des élèves à besoin particuliers* » : les notes ne reflètent ni les compétences

réelles ni les conditions dans lesquelles elles ont été évaluées. La confusion entre niveau scolaire et compétence serait alors fréquente : un élève peut, par exemple, justifier de l'acquisition d'une compétence à l'oral mais rester pénalisé par des évaluations largement écrites (notamment dans le second degré). D'autres interlocuteurs de la mission ont pu indiquer qu'il leur était impossible d'adapter le rythme pour les élèves les plus en difficultés au regard de la nécessité de « *boucler les programmes* ».

Alexandre Ployé, lors de son audition par la mission, a regretté que l'on « *canonise certaines formes d'évaluation du savoir* » et rappelle l'intérêt d'aller vers une évaluation par compétences, diversifiée dans ses modalités (contrôle continu, formats multiples de restitution etc.), seule capable de valider des parcours singuliers.

Les programmes à respecter, la recherche d'une égalité formelle, des évaluations très tôt calquées sur les épreuves certificatives finales soulèvent la question de la prise en charge de l'hétérogénéité au sein d'une classe. Ces éléments expliquent en grande partie que les adaptations de type PAOA restent trop peu développées.

Cependant, la prise en charge de la difficulté scolaire et de l'hétérogénéité des niveaux doit être examinée à l'aune d'une réflexion plus large qui suppose, entre autres, de questionner les modalités d'évaluation et leur diversification.

Conforter la liberté pédagogique des enseignants afin qu'ils puissent mobiliser des modalités d'évaluation variées, justes et équitables suppose d'engager **une réflexion sur l'accessibilité des situations ordinaires d'évaluation**. Celle-ci doit notamment porter sur les consignes, la structuration des supports, les implicites langagiers et les charges cognitives susceptibles d'entraver la mobilisation effective des compétences attendues, tout en conduisant à repenser les pratiques d'évaluation et de contrôle continu, en particulier au collège, et à renforcer la formation des enseignants sur l'évaluation, les compétences visées et l'accessibilité des sujets.

3.3.3.2 Repenser le DNB comme premier diplôme de la scolarité attestant d'un niveau de compétences

La fin de la scolarité obligatoire en France ne donne pas lieu à une certification systématique des acquis ; le diplôme national du brevet n'est par ailleurs ni obligatoire ni universel. Cette situation crée une discontinuité entre le parcours de scolarisation et la reconnaissance des compétences acquises ; cela contribue à marginaliser les élèves les plus fragiles. Un principal de collège de l'académie d'Orléans-Tours se questionnait ainsi sur le caractère binaire de l'obtention du DNB (réussite ou non), constatant que certains élèves se trouvent confrontés très jeunes à un échec et à une impasse : leur niveau scolaire ne leur permet pas d'obtenir le DNB (ou le DNB Pro) et ce, malgré des efforts et des progrès sensibles. Il s'est alors interrogé sur le bénéfice d'une évolution du DNB avec un positionnement par compétences et un score final chiffré comme pour d'autres certifications, en langues notamment.

Cette interrogation n'est pas sans rappeler la logique qui prévaut déjà dans d'autres dispositifs de reconnaissance des acquis au sein du système éducatif. Les attestations de langues vivantes délivrées à l'issue du baccalauréat, adossées au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), ne reposent pas sur une opposition binaire entre réussite et échec mais sur un positionnement des élèves selon des niveaux progressifs de maîtrise des compétences langagières. De même, les certifications en langues reconnaissent des acquis effectivement atteints sans considérer qu'un niveau non atteint annule les compétences déjà développées. Un candidat qui n'atteint pas le niveau B2 n'est pas pour autant considéré comme étant en échec : ses acquis sont reconnus et attestés au niveau B1 ou A2 effectivement atteint. Cette logique présente l'intérêt de rendre visibles les progrès réalisés tout en maintenant des exigences clairement définies. Elle permet de reconnaître des niveaux de maîtrise différenciés sans renoncer à l'ambition des objectifs poursuivis. Cette approche entre d'ailleurs en résonance avec la logique qui structure déjà l'évaluation de la scolarité française jusqu'au collège. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture repose en effet sur une gradation des niveaux de maîtrise – maîtrise insuffisante, maîtrise fragile, maîtrise satisfaisante et très bonne maîtrise – qui vise précisément à rendre compte des acquis effectifs des élèves et le formalise dans le Livret scolaire unique (LSU). Dès lors, une forme de discontinuité apparaît entre cette logique progressive d'évaluation, mobilisée tout au long de la scolarité obligatoire, et le caractère binaire de la délivrance du diplôme national du brevet.

L'attestation de fin de scolarité pour tous les élèves : l'exemple portugais

Au Portugal, depuis l'adoption du décret-loi de 2018, tous les élèves obtiennent une certification de fin de scolarité obligatoire (*certificado e diploma de conclusão da escolaridade obrigatória*), y compris ceux ayant bénéficié « d'adaptations curriculaires significatives ». Dans ce dernier cas, le certificat mentionne le cycle ou niveau achevé, les éléments pertinents du programme éducatif individuel, les expériences et compétences développées. Autrement dit, il ne s'agit pas exactement d'un diplôme « identique » au sens académique traditionnel. Pour la reconnaissance de la fin de scolarité obligatoire, il a une pleine valeur légale ; pour l'accès à certaines formations ou poursuites d'études, les contenus réellement suivis restent pris en compte

Le renforcement souhaité de la valeur certificative du diplôme national du brevet conduit à interroger l'articulation entre plusieurs objectifs poursuivis simultanément : garantir un niveau d'exigence élevé, reconnaître les acquis de l'ensemble des élèves à l'issue de la scolarité obligatoire et préserver la fonction certificative du diplôme. Si une exigence accrue conduit mécaniquement à une diminution du nombre de diplômés, la question de la reconnaissance des acquis des élèves n'ayant pas obtenu le brevet se posera avec une acuité renouvelée. Le livret scolaire unique permet certes d'attester le niveau de maîtrise du socle commun, mais il ne possède ni la lisibilité ni la portée symbolique d'une certification nationale.

La mission s'interroge ainsi sur les modalités de certification de la fin de la scolarité obligatoire. Le collège, maillon central de cette dernière, ne devrait-il pas constituer un lieu où sont à la fois reconnus les acquis de tous les élèves et où est attesté un niveau d'exigence national ? La reconnaissance des compétences effectivement maîtrisées, y compris lorsqu'elles demeurent partielles, constitue une voie permettant de limiter les effets disqualifiants d'un premier échec scolaire sans renoncer à l'ambition des apprentissages. L'exemple portugais montre qu'il est possible d'articuler certification de fin de scolarité, reconnaissance des acquis et poursuite d'études dans un cadre commun. Cette réflexion ne conduit pas à abaisser le niveau d'exigence du diplôme national du brevet ; elle invite à mieux articuler la valeur certificative du diplôme, l'accessibilité des situations d'évaluation et la reconnaissance des compétences acquises au terme de la scolarité obligatoire.

Recommandation n° 15 : Engager une réflexion nationale sur les modalités de certification de la fin de la scolarité de tronc commun afin de mieux articuler la valeur certificative du diplôme national du brevet, l'accessibilité des situations d'évaluation et la reconnaissance des acquis du socle commun pour l'ensemble des élèves. (DGESCO, DEPP, IGÉSR).

Cette évolution invite plus largement à réinterroger la finalité du collège dans le contexte actuel de massification et d'hétérogénéité des publics. Elle renvoie à une question structurante pour le système éducatif : comment concilier l'ambition d'une école exigeante et porteuse d'excellence avec la capacité à reconnaître les progrès de chaque élève, à adapter les parcours et à garantir l'acquisition d'un socle commun de compétences pour tous ? Cette réflexion pourrait utilement faire l'objet de travaux complémentaires de l'IGÉSR.

Conclusion

La question de l'accessibilité des apprentissages ne se réduit pas à celle de la scolarisation des élèves en situation de handicap. Elle révèle plus largement une difficulté profonde de l'École française à prendre en compte l'hétérogénéité des élèves dans les classes ordinaires. Cette « crise de l'hétérogénéité » se manifeste à travers l'augmentation continue des demandes d'accompagnement, des aménagements d'examen, des dispositifs spécialisés ou encore des sollicitations adressées aux acteurs du soin et du médico-social. Elle traduit les limites de réponses institutionnelles qui se sont souvent construites par strates successives sans parvenir à constituer un cadre d'action suffisamment cohérent et systémique. Dans ce contexte, la réduction des effectifs par classe, si elle peut constituer un levier utile, ne saurait à elle seule répondre aux défis identifiés par la mission.

L'accessibilité des apprentissages apparaît alors comme une question éducative fondamentale. Parce qu'elle part des besoins des élèves, usagers du service public d'éducation, elle incite à replacer les apprentissages au centre de la réflexion collective. Parce qu'elle s'intéresse aux obstacles rencontrés dans les situations d'enseignement et d'évaluation, elle remet la pédagogie et les enseignants au cœur de l'action publique.

Parce qu'elle concerne tous les élèves, tout en accordant une attention particulière à ceux qui rencontrent les difficultés les plus importantes, elle incarne l'objectif d'égalité des chances. À cet égard, l'objectif d'accessibilité des apprentissages devrait être la matrice de toutes les politiques d'éducation.

L'intérêt de cette approche réside également dans sa capacité à réordonner les priorités. Elle invite à considérer les dispositifs, les organisations ou les catégories administratives non comme des fins en soi, mais comme des moyens au service des apprentissages. Elle conduit à déplacer le regard des caractéristiques supposées des élèves vers l'analyse des situations pédagogiques et des environnements d'apprentissage.

Cette évolution implique toutefois de dépasser certains réflexes profondément ancrés dans le fonctionnement et les débats autour du système éducatif : penser l'exigence scolaire principalement à travers la sélection ; répondre aux difficultés d'apprentissage par l'accumulation de prescriptions disciplinaires sans interroger les conditions pédagogiques de leur appropriation ; multiplier les dispositifs spécialisés à mesure que de nouvelles difficultés sont identifiées ; ou encore traiter les manifestations comportementales des fragilités scolaires par des réponses qui peuvent parfois contribuer à les renforcer. À l'inverse, l'accessibilité des apprentissages invite à rechercher des réponses cohérentes, graduées et articulées autour d'un objectif commun : permettre à chaque élève d'apprendre dans un environnement adapté à ses besoins.

L'accessibilité des apprentissages constitue également un levier important pour améliorer le bien-être des élèves et des personnels. En favorisant des environnements d'apprentissage plus inclusifs, plus lisibles et plus flexibles, elle contribue à réduire les situations d'exclusion, de stigmatisation ou d'échec répété. Elle participe ainsi au développement du sentiment d'appartenance, de la confiance dans les apprentissages et de la qualité des relations éducatives. L'accessibilité des apprentissages ne constitue donc pas seulement un enjeu d'efficacité scolaire ; elle participe également à la construction d'une école plus juste et plus apaisée.

Enfin, la mission souligne que le développement d'une véritable stratégie d'accessibilité des apprentissages ne peut reposer sur les seules épaules des enseignants ni être envisagé à moyens constants. Il suppose des investissements durables dans la formation initiale et continue, le développement du co-enseignement et du travail collectif, le renforcement des ressources spécialisées, notamment dans le second degré, ainsi qu'une plus grande capacité des écoles et des établissements à construire des réponses adaptées à leur contexte dans le cadre d'une autonomie restaurée. Il implique également une meilleure articulation entre les ressources de l'École et celles de ses partenaires, notamment médico-sociaux, ainsi qu'un dialogue refondé avec les familles et une clarification des priorités assignées au système éducatif.

Dans un contexte politique et institutionnel marqué par la fragmentation et la multiplication des attentes adressées à l'École, l'accessibilité des apprentissages peut constituer un fil rouge pour l'action publique en éducation. Parce qu'elle relie les enjeux de réussite scolaire, d'inclusion, de bien-être, de formation des professionnels et d'organisation du système éducatif, elle offre un cadre cohérent pour penser les transformations à venir. Construire une École « pour tous » et « par tous » suppose de faire de cette ambition non plus un objectif sectoriel mais un principe structurant de l'action éducative.

Arnaud HÉRARD

Isabelle POLIZZI

Aurélie PROLONGEAU

Bénédicte ROBERT

Annexes

Annexe 1 : Liste des personnes rencontrées..... 75

Annexe 2 : Analyse du questionnaire..... 88

Annexe 3 : Analyse historique, juridique et sociologique de la notion d'« accessibilité pédagogique »..... 96

Annexe 4 : Repères pédagogiques pour penser l'accessibilité des apprentissages..... 110

Annexe 5 : Éléments de comparaison internationale sur l'accessibilité des apprentissages . 133

Annexe1

Liste des personnes rencontrées

- **Administration centrale**

DGESCO

- M. Marc Pelletier, sous-directeur de l'inclusion scolaire et de la vie des établissements
- M. Reinold Masure, chef du bureau de l'école inclusive
- Mme Alexandrine Carra, adjointe
- M. Vincent Audebert, chef du bureau de la formation
- Mme Mélanie Bachimont, chargée de projet école inclusive
- Mme Stéphanie Binet, chargée d'étude 1er degré, chargée de mission PIAL
- Mme Marie Carmen Domingues, cheffe de la Mission de pilotage des examens (MPE)
- Mme Alison Labarre, MPE
- Mme Sylvie Delobelle, cheffe du bureau des écoles maternelles et élémentaires
- Mme Isabelle Mary, chargée d'étude, bureau des écoles maternelles et élémentaires
- M. Julien Girault, chef du bureau des lycées généraux et technologiques
- Mme Aurélie Letellier, cheffe du bureau des collèges
- Mme Sophie Pons, cheffe du bureau des programmes et des ressources pédagogiques
- M. Bertand Cavayé, adjoint chef de bureau des programmes et des ressources pédagogiques

DNE

- M. Patrice Renaud, DNE – TN2, mission Édu-Up et soutien aux ressources innovantes et inclusives pour l'École
- Mme Rozenn Dagorn, cheffe de bureau de l'accompagnement des politiques publiques au numérique, DNE
- M. Marc Lopes, chef de projet national, DNE TN1

CIH

- Mme Céline Poulet, secrétaire générale
- Mme Sophie Rattaire, coordinatrice interministérielle à l'accessibilité universelle
- M. Maxime Oillaux, chef de projet « Participation des personnes »

- **Ministère de l'agriculture – Direction générale de l'enseignement et de la recherche**
  - M. Benoit Bonaimé, directeur général
  - Mme Nathalie Flipo, inspectrice
  - M. Christophe Saunier, inspecteur référent "handicap"
  - Mme Anne Detaille, adjointe au sous-directeur des politiques de formation et d'éducation

Autres acteurs ministériels

- M. Etienne Pot, délégué interministériel aux troubles du neurodéveloppement
- M. Sébastien Mounié, haut fonctionnaire au handicap et à l'inclusion

Opérateurs

- Mme Frédérique Rauscher, AEFE, référente handicap
- Mme Alexandra Wisniewski, CANOPÉ, directrice générale par intérim
- M. Éric Pagotto, CANOPÉ
- Mme Sandrine Marvilliers, CANOPÉ
- Mme Laure Terrail, CANOPÉ
- Mme Anne Szymczak, DG CNED
- M. Jean-Michel Leclercq, directeur de cabinet, CNED
- M. Jérôme Villot, directeur des apprentissages, de la pédagogie et du numérique, CNED
- Mme Rozenn Jarnouen, directrice des formations, CNED

Chercheurs et experts

- M. Serge Ebersold, professeur au CNAM, titulaire de la chaire accessibilité
- Mme Céline Ryckebusch, maîtresse de conférences à l'INSPÉ de Lille
- Mme Anne Gombert, maîtresse de conférences à l'INSPÉ d'Aix Marseille
- Mme Caroline Huron, psychiatre, chargée de recherche à l'Inserm
- Mme Hélène Buisson-Fenet, Directrice de recherche CNRS, ENS Lyon
- M. Frédéric Dupré, enseignant chercheur, maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation à l'INSEI
- Mme Sylviane Feuilladieu, maîtresse de conférences en sociologie- INSPE Aix-Marseille Université
- M. André Tricot, professeur en psychologie cognitive, Université Paul Valéry Montpellier 3, laboratoire Epsylon
- Mme Muriel Mauguin, directrice de l'INSEI
- Mme Zineb Rachedi, directrice des études INSEI
- Mme Stéphanie Biegler, formatrice INSEI
- Mme Anne Vanbrugghe, PE formatrice INSEI
- M. Alexandre Ployé, Professeur des universités, Université de Cergy
- M. Matthieu Lahaye, IGSÉR
- Mme Marie-Odile Bouquet, IGÉSR

Associations

- Mme Bénédicte Kail, APF France handicap
- M. Jérémie Boroy, président du CNCPH
- Mme Marie-Pierre Toubhans, CNCPH
- M. Bruno Ecard, association "Inestimable", CNCPH
- Mme Nathalie Groh, présidente de la FFDys
- Mme Laetitia Branciard, vice-présidente de la FFDys
- Mme Agnès Duguet, administratrice Unapei
- Mme Florence Perret, présidente de l'Adapei 27 et administratrice Unapei
- Mme Mathilde Vincent, chargée de mission enfance-éducation, Unapei
- M. Paolo Zambon, directeur de pôle Adapei 28
- Mme Danièle Langloys, présidente d'Autisme France
- Mme Marie-Christine Philbert, administratrice FNASEPH, ex présidente
- Mme Béatrice Lombarte-Ettouati, présidente par intérim de la FNASEPH, VP

- M. Arnaud Vella, chargé de mission, FNASEPH
- Mme Habiba Hamamès, administratrice, FCPE
- Mme Mona Teitgen Le Gendre, administratrice, PEEP

- **Médecins**
  - Mme Catherine Billard, médecin des Hôpitaux, Neurologue, Pédiatre et Neuropsychologue-présidente de l'association pour la recherche sur les troubles des apprentissages (ARTA)

Ordre national des médecins

- Mme Elisabeth Gormand, présidente Section FCM
- M. Philippe Paquis, vice-président Section FCM
- Mme Sophia Bensedrine, vice-présidente Section FCM
- M. René-Pierre Labarrière, président Section Exercice Professionnel
- M. Sydney Seban, Section Santé Publique
- M. Adam Tornay, directeur des Services du Tableau
- Mme Coralie Rimmelspacher, juriste Section Exercice Professionnel
- Mme Sarah Boussa, juriste Section Formations et Compétences Médicales
- Mme Marine Rollet, juriste Section Formations et Compétences Médicales

- **Organisations syndicales**
  - Mme Elena Blond, secrétaire nationale, professeure des écoles, CGT Éduc'action
  - Mme Audrey Marinelli, AESH, CGT Éduc'action
  - M. Dominique Bruneau, secrétaire général, directeur d'école, CFDT
  - Mme Carine Royer, secrétaire générale, maîtresse de conférences, CFDT
  - M. Jean-Rémi Girard, président, SNALC
  - Mme Béatrice Laurent, secrétaire nationale UNSA éducation
  - Mme Christine Moulin, membre du bureau national du SN MSU, UNSA éducation
  - Mme Audrey Chanonat, secrétaire nationale, SNPDEN-UNSA
  - M. Gwenaël Le Paih, SNES-FSU
  - Mme Coralie Benech, SNEP FSU
  - Mme Anne-Sophie Legrand, SNES FSU
  - Mme Virginie Cassand, SNES FSU
  - M. Yannick Lefevre, SNES FSU
  - M. Besnoist Axe, SNUEP FSU
  - M. Jérôme Dammerey, SNUEP FSU
  - Mme Alexandra Dehouck, FSU SNUipp
  - Mme Joëlle Noller, FSU SNUipp
  - Mme Géraldine Duriez, FSU SNUipp
  - M. Adrien Sauvage, FSU SNUipp

- **Éditeurs scolaires**
  - Mme Guillemette Baroukh, directrice générale, Lelivrescolaire.fr
  - Mme Célia Rosentraub, directrice générale, Hatier, et responsable e-éducation, Hachette Éducation
  - Mme Nathalie Bloch Pujo, directrice générale, Hachette Éducation
  - Mme Fiona Roux, chef de projet e-éducation et responsable Educadhoc, Hachette Éducation

- **Académie de Besançon**

Rectorat

- Mme Nathalie Albert-Moretti, rectrice
- Mme Alma Lopes, secrétaire générale
- M. Christophe Monny, secrétaire général adjoint DOM
- M. Julien Roche, secrétaire général adjoint DRH
- Mme Elodie Pasteur, conseillère technique école inclusive
- Mme Sandrine Boquestal, DEC
- Mme Maryse Adam-Maillet, médiatrice académique
- M. Stéphane Pini, DRANE
- Mme Camille Aranyossy, IA IPR HG
- Mme Cécile Vast, enseignante HG, conceptrice de sujet
- M. Maxime Fourny, enseignant mathématiques et NSI, concepteur de sujet
- M. Joffrey Zolnet Barbe, IA IPR mathématiques
- Mme Isabelle Poyard, directrice EAFC
- Mme Emmanuelle Hardy, DAFPE
- Mme Cassandre Le Mauff, IEN maths physique Co-doyenne IEN ET EG
- M. Paul Luc Estavoyer, IA IPR ST Co-doyen
- M. Ayman Elshafey, IA IPR SVT Co-doyen
- M. Morgan Lesage, formatrice académique école inclusive
- M. Julien Defrasne, chargé de mission pôle académique école inclusive
- Mme Miriam Balloussa, IA IPR, référente établissement, Allemand
- M. Noël Fressencourt, IA IPR, référent établissement, Design et Métiers d'Art

DSDEN du Doubs

- M. Samuel Rouzet, IA-DASEN du Doubs
- Mme Delphine Raba, IEN ASH – adaptation scolaire et scolarisation des élèves handicapés
- M. Fabrice Belin, ERSEH
- Mme Sandra Alves, ERSEH
- Mme Aude Cretin-Maitenaz, enseignante ressources TSA
- Mme Aude Alavoine, ERUN, chargée de mission MPA

DSDEN de la Haute-Saône

- Mme Catherine Ridard, IA DASEN
- Mme Carole Lhote, IEN ASH
- Mme Isabelle Maurer, IEN Vesoul 1
- Mme Catherine Guillaume, coordonnatrice PAS
- Mme Christelle Cupillard, éducatrice spécialisée
- Mme Cécile Pheulpin, psychologue de l'éducation nationale (RASED)
- Mme Elodie Clavier, enseignante spécialisée RASED
- Mme Sovaty Veal, CP ASH - suivi du déploiement du PNF
- Mme Danièle Couturet, CP ASH - référente handicap et accessibilité pédagogique EMAP - MPA

Lycée Toussaint Louverture (Pontarlier)

- M. Philippe Rouillier, proviseur
- Mme Claire Caillaud, enseignante (cuisine)
- M. Laurent Witschi, enseignant maths-sciences
- Mme Katia Pineau, ERSEH
- Mme Lise Crelier, AESH
- M. Philippe Trivaudey, coordonnateur ULIS
- Mme Sarah Camilleri, enseignante lettres-histoire
- Mme Marion Bellaton, DDFPT

Collège René Cassin (Baume-les-Dames)

- M. Ludovic Degrandcourt, principal
- Mme Carole Belmont, principale-adjointe
- M. Benoît Sibon, directeur de SEGPA
- Mme Sandrine Reuche, CPE
- Mme Roselyne Letoublon, PE et coordonnatrice ULIS,
- Mme Hélène Albanesi AESH collective
- Mme Justine Petegnief PE en SEGPA
- Mme Marie-Laure Devevey, professeure d'histoire et géographie

- **Académie de Créteil**

DSDEN de Seine-et-Marne

- Mme Aline Vo Quang, DASEN
- M. Benjamin Royannez, DAASEN
- Mme Christèle Guyonnet, SG DSDEN
- Mme Catherine Massicot, ADASEN
- M. Paul Quesney, IEN école inclusive
- Mme Agnès Guillaume, professeure ressource TND
- M. Steve Soigneux, Personnel ressource LPI, numérique éducatif
- M. Benoît Frossard, AESH référent 1er degré
- Mme Karine Dupré, AESH référents 2nd degré
- Mme Nathalie Chavigner, médecin conseillère technique

DSDEN de Seine-Saint-Denis

- Mme Sandrine Lair, IA-DASEN
- Mme Florence Maron, DAASEN en charge de l'école inclusive
- Mme Lynda Kanounnikov, IEN école inclusive
- M. Vincent Tricotet, conseiller pédagogique de circonscription- école inclusive
- Mme Marie-Hélène Le Calvez, ERSEH- secteur Noisy le Grand
- Mme Céline Soulier, conseillère à la scolarisation des élèves en situation de handicap (CAS-EBEP) - circonscription de Villemomble
- Mme Paule Averbouch, médecin scolaire- secteur Saint-Ouen-Ile Saint Denis
- M. Brahim Aber, IEN école Inclusive (UEEMSS, hôpitaux, stratégie autisme et TND)
- Mme Chrystelle Bogucki, conseillère pédagogique départementales TND
- Mme Séverine Laborie, conseillère pédagogique Départementale TND

Circonscription Epinay-sur-Seine

- Mme Marie-France Boulet, IEN 1er degré
- Mme Christelle Sperling, ERSEH
- Mme Samia Hacini, CAS-EBEP
- Mme Cécile Aggar, CPC Français
- M. Jean-Claude Rolland, CPC Mathématiques
- M. Marc Le Ny, CPC EPS
- Mme Elodie Senoucci-Llorach, coordinatrice ULIS- école Pasteur 2
- Mme Cécile Lorel, directrice d'école-membre du RASED
- M. Bruno Perrichon, directeur d'école-memebre du RASED
- M. Jean-Claude Devaux, MPVS-membre du RASED
- M. Marie-Pierre Lanlo, PsyEn et psychologue scolaire- membre du RASED
- M. Xavier Osmont, aide pédagogique-membre du RASED
- Mme Chalal, mère d'élève et représentante FCPE
- Mme Gasmi, mère d'élève

École maternelle Schoelcher (REP)- Epinay-sur-Seine (93)

- Mme Christelle Carmet, directrice et professeure des écoles en GS
- Mme Souad Lecourbaron, professeure des écoles en MS
- M. Philippe Lepetit, professeur des écoles en PS

École élémentaire Jaurès 1- (REP+) - Epinay-sur-Seine (93)

- Mme Hélène Lefort, directrice
- Mme Virginie Farenq, professeure des écoles CP
- Mme Lydia Kouitini, professeur des écoles CE2
- M. Sébastien Laute, professeur des écoles CE2/CM1
- Mme Amina Mouahid, mère d'élève
- Mme Zahra Mebarki, mère d'élève
- Mme Bouthesina Talbi, mère d'élève

École maternelle Jules Ferry à Brie Comte Robert (77)

- Mme Corinne Estiveau, IEN 1er degré
- Mme Agnès Javaudin, directrice de l'école
- Mme Rossigneux, professeure des écoles
- M. Miel, référent directeur du département
- M. Gouaille Bosseret, enseignant référent en difficultés comportementales
- Mme Melé, RASED, maître E
- M. Philippe Ferragut, coordinateur PAS
- Mme Marie Massin, éducatrice spécialisée PAS, rattachée à la Fondation Hardy
- M. Livache, ERSEH

École primaire de Villemur, Nandy (77)

- Mme Sophie Jacotin, CPC
- Mme Dorothée Laroche, professeure des écoles et directrice

- Mme Sandrine Dolinar, professeure des écoles
- M. Fleury, EREI

Collège François Villon, Saint-Fargeau-Ponthierry (77)

- M. Makhlouk, principal
- Mme Dali, principale
- M. Foucault, principal adjoint
- M. Machavoine-Veau, Principal
- Mme Milasson, DACS
- M. Pondaven, principal adjoint
- Mme Tisserand, principale adjointe

MDPH de Seine-Saint-Denis

- Mme Dufour, directrice
- Enseignantes spécialisées

- **Académie d'Orléans Tours**

Rectorat

- M. Jean-Philippe Agresti, recteur
- M. Ivan Guilbault, SGA
- Mme Séverine Jégouzo, SGA adjointe
- Mme Céline Coton, conseillère technique ASH du Recteur
- M. Jean-François Allard, directeur EAFC
- Mme Anne Fayon, doyenne des IEN ET-EG
- Mme Aliénor Defaux, doyenne des IA IPR, IA-IPR de maths

DSDEN du Loiret

- Mme Valérie Dautresme, IA DASEN du Loiret
- M. Patrice Rousseau, A-DASEN du Loiret
- Mme Heidi Budon-Dugarry, DAASEN 45
- Mme Valérie De Nadaï, IEN EI-CT auprès de la DASEN
- M. Fabrice Ronceray, professeur ressource TND
- Mme Aurore Passigny, professeur ressource TND
- Mme Frédéric Loupil, IEN circonscription Pithiviers
- M. Serge Thomazet, chercheur
- Mme Anne-Lise Verge, chargée de mission association ASTEI
- Mme Manon Lebrin, ARS CVL
- M. Vincent Maingrit, coordonnateur ULIS en lycée
- M. Mathieu Gazeau, conseiller pédagogique pôle départemental EI du 45

DSDEN d'Eure et Loir

- M. Philippe Ballé, DASEN
- Mme Pascale Grimoin, IEN SEI
- M. Thomas Desgrouas, IEN Maternelle
- Mme Agnès Pierrot, PR TND
- Mme Stéphanie Nandillon, ERSEH
- Mme Samia Aoulmi CP SEI

École Leonard de Vinci, Le Coudray (37) et PAS

- Mme Julie Bourdin, CD PAS
- Mme Marie Lévêque, conseillère pédagogique Chartres
- M. Stéphane Techer, IEN
- M. Aymeric Bigot, CD PAS
- M. Karim Mancel, AESH Référente PAS
- Mme Anne Gaudron, coordonnatrice PAS
- Mme Karine Millard, éducatrice spécialisée PAS
- Mme Anne Coeuret, directrice école maternelle
- M. Sophian Khelifi, inspecteur ARS PMI

Collège Victor Hugo, « collège en progrès », Chartres (37)

- M. Fabien Daudé, principal de collège
- M. Pascal Ducrocq, ERSEH
- Mme Delphine de la Salle, enseignante et référente départementale EHP
- Mme Laurine Le Halley, enseignante de mathématiques
- M. Paulin Carrière, coordonnateur Ulis
- M. Anthony Jannière, CP SEI
- Mme Lauriane Bonnin, enseignante UEE collège Victor Hugo
- Mme Fabienne Soubiale, AESH Co ULIS

Chercheurs

- M. Serge Thomazet, maître de conférences en sciences de l'éducation, Université Clermont Auvergne
- Mme Anne-Lise Doyen, MCF psychologie INSPÉ

- **Académie de Bordeaux**

Rectorat

- M. Jean-François Laffont, CT ASH
- Mme Aurélie de Haese, chargée de mission, pôle école inclusive
- Mme Pascale Bouzin, DRANE adjoint
- Mme Florence Bonnin, directrice adjointe de l'EAFC
- M. Stéphane Carrasco, directeur adjoint de l'EAFC
- Mme Aurélie Dongeux, doyenne des IA-IPR, IA-IPR d'histoire-géographie
- Mme Stéphanie Galindo, doyenne des IEN ET-EG-IO, IEN lettres-histoire
- M. Nicolas Salel, IEN STI
- Mme Abla Zenati, directrice de la DEC
- Mme Émilie Braneyre, directrice adjointe de la DEC
- Mme Marion Gallier, chef de bureau, DEC
- Mme Cristina Bustos, médecin scolaire CMS de Pessac

DSDEN de la Gironde

- Mme Stéphanie Ducasse, IEN SDEI
- Mme Marine Devertu, IEN SDEI
- Mme Anne Karine Veau-Bel, IEN SDEI
- M. Emmanuel Ducros, IEN CCPD, copilote du PAS d'Ambarès
- M. Laurent Sicard, IEN CCPD
- Mme Céline Triolet, IEN CCPD
- M. Sébastien Greco, IEN CCPD, co-pilote du groupe départemental sur la difficulté scolaire
- Mme Céline Henry, CPC difficulté scolaire et situation de handicap
- Mme Laetitia Campagne, professeur ressource TND SDEI Gironde
- Mme Claire Mayor-Tannière, professeure ressource TSA SDEI
- Mme Caroline Cabo-Blanco, AESH ressource TSA SDEI
- Mme Céline Bonnafou, conseillère pédagogique SDEI
- Mme Delphine Alibert, conseillère pédagogique SDEI
- Mme Catherine Rivier, conseillère pédagogique SDEI

- M. Mathieu Laborde, CPD SDEI
- M. Valentin Dennery, CPD SDEI
- Mme Catherine Gasnier, CPD SDEI
- Mme Céline Bonnafous, CPD SDEI
- Mme Catherine Gasnier, CPD SDEI
- M. Mathieu Laborde, CPD SDEI
- Mme Eva Carconne, CPC
- Mme Agnès Cohen, CPC
- M. Nicolas Villeneuve, ERSEH
- M. Vincent Perrot, ERSEH
- Mme Céline Foucher, ZIL
- Mme Céline Bourcier, RASED
- Mme Véronique Vivé, RASED
- Mme Gabriela Godoy Diaz, UPE2A
- M. Julien Da Costa, référent handicap et accessibilité pédagogique
- Mme Ambre Salesse, référente handicap et accessibilité pédagogique
- Mme Régine Blatter, référente handicap et accessibilité pédagogique
- Mme Stéphanie Jacquet, psychologue EN
- Mme Salwa Boudinar, psychologue EN stagiaire

MDPH 33

- Mme Marie Darfeuille, enseignante mise à disposition de la MDPH

École Aimé Césaire, Villeneuve d'Ornon (33)

- Mme Marion Gadenne, directrice
- Mme Clara Chadeau, enseignante
- Mme Céline Chalvet, enseignante
- Mme Vanessa Mourlan, enseignante
- Mme Annabel Primas, enseignante
- Mme Koralie Turcato Dumonteil, enseignante
- Mme Charlotte Lalande-Pailler, enseignante
- Mme Anne-Laure Sàuvielle, enseignante
- Mme Charlotte Habert, enseignante
- Mme Agnès Pagnet, enseignante
- Mme Cyrielle Juillac, AESH

Collège Cantelande, Cestas (33)

- Mme Anne Guerreschi, principale
- Mme Emilie Douet, CPE
- Mme Sandrine Danel, enseignante DAR
- M. Samuel Peyrache, professeur d'arts plastiques
- Mme Edith Le Clea'ch, professeure de mathématiques

Collège Nelson Mandela, Floirac (33)

- Mme Mireille Smagghe, principale

- Mme Joëlle Givors, coordonnatrice ULIS
- Mme Aubain, professeure de français
- Mme Bedat, professeure de SVT
- Mme Besse, professeure de français
- Mme Bonneau, professeure de français
- M. Duffour, professeur de mathématiques
- Mme Fernandez, professeure d'arts plastiques
- Mme Georget, professeure de SVT
- Mme Laula, professeure de lettres classiques
- Mme Salaberry, professeure d'anglais
- Mme Chaves, AESH
- Mme Ghezloun, AESH
- Mme Szymanski, AESH
- Élèves du CVL et de la section ULIS

Collège Claude Masse, Ambarès (33)

- Mme Michel Nembrini, principal, copilote du PAS d'Ambarès
- M. Rodolphe Gaul, directeur DITEP Saint-Denis, co-pilote du PAS d'Ambarès
- M. Medhi Beziat, coordonnateur PAS, Éducation Nationale
- M. Fabrice Baillet, coordonnateur PAS, éducateur médico-social

Associations

- M. Christophe Leux, directeur pôle enfance, OREAG
- M. Yann Lafont, chef de service gestionnaire, OREAG
- Mme Rachel Hieber, enseignante CT, OREAG
- M. Thomas Fleutre, enseignant CT, OREAG
- Mme Anaïs Paumard, éducatrice, OREAG
- M. Frédéric Amiel, coordinateur EMAS et PAS, ARI

- **Académie de Corse**
  - M. Rémi-François Paolini, recteur
  - Mme Marie Galena, doyenne des IA-IPR, IA-IPR EVS
  - Mme Valérie Bordes, vice-doyenne, IA-IPR de mathématiques
  - M. Bernard Capelli, IA-IPR de SVT
- **Académie d'Aix-Marseille**
  - M. Mazuyer Christophe, doyen des IA-IPR, Mathématiques
  - Mme Stéphanie Borde-Piarrou, Anglais
  - M. Nicolas Danglade, SES
  - M. Pierre Rigat, Sciences physiques
  - Mme Nathalie Roccaserra-Pomares, Espagnol
- **Académie de Toulouse**
  - M. Marc Pacquetet, doyen des IEN ET-EG, économie-gestion
  - Mme Elsa Bancel, IEN EG lettres-espagnol

- M. Bruce Desilve, IA-IPR de lettres
- M. Vincent Glénat, IA-IPR d'anglais
- M. Michel Martinez, IA-IPR d'espagnol

- **Académie de Grenoble**
  - M. Frédéric Bablon, DASEN de Haute Savoie, référent académique EI
  - Mme Valérie Rondey, IEN SEI
  - M. Grégory Autem, IEN SEI

- **Académie de la Martinique**
  - Mme Nathalie Mons, rectrice
  - Mme Sandra Periers, SGA
  - M. Léonce Belfan, DAASEN
  - Mme Nathalie Zozime, IEN ASH CTR
  - M. Mike Dulcio, doyen des IEN du 1D
  - M. Benoit Thiery, doyen IA-IPR et CARDIE
  - Mme Liliane Monville-Letu, directrice adjointe EAFC en charge de la pédagogie et de l'innovation
  - Mme Jeannette Sahai, directrice des Examens et Concours
  - Mme Marie-Catherine Bourdenet, professeure formatrice spécialisée dans l'enseignement des élèves allophones
  - Mme Cathy Georgelin, enseignante spécialisée, conseillère pédagogique départementale en MDL
  - Mme France Loche-Ertus, professeure formatrice ASH
  - Mme Grava Cassilde Florence, professeure de français au collège Roger CASTENDET
  - Mme Laura Sellay, enseignante de lettres au Collège de SALDES

- **Académie de Montpellier**

Rectorat

- M. Guillaume Laffitte, conseiller technique académique école inclusive
- Mme Laurence Noël, cheffe de la division des examens et concours
- Mme Karine Girard, IA IPR de lettres
- Mme Stéphanie Cialone, IA IPR d'anglais
- M. Damien Delwarde, IA IPR de mathématiques
- Mme Agnès Vrinat, doyenne des IA IPR, IA IPR de lettres
- Mme Fanny Bobin, directrice d'école, Castelnau Le Lez (visio)
- Mme Céline Bonafos, cheffe d'établissement, collège Blaise D'Auriol, Castelnaudary (visio)
- M. Thierry Lafon, chef d'établissement, collège Jules Verne (REP), Carcassonne (visio)
- Mme Anne-Sophie Morena, directrice de l'organisme de formation : A+ autorégulation (visio)
- Mme Céline Rebière, conseillère pédagogique de la circonscription de Castelnau Le Lez (visio)
- Mme Caroline Vincent, ARS Occitanie (cadre référente scolarisation) (visio)

Collège Olympe de Gouges, Loupian

- M. Rédha Benali, chef d'établissement, collège Olympe de Gouges, Loupian
- M. Benjamin Besson, professeur d'histoire-géographie-EMC
- Mme Pauline Chaubaud, professeur de mathématiques

- Mme Mélanie Dubois Mauran, professeure de français
- Mme Céline Forestier, professeure d'histoire-géographie-EMC
- Mme Valérie Jochum-Llorens, professeure d'anglais

École Beethoven Montpellier Sud

- M. Colas Didier, CPD numérique et chargé de mission académique numérique éducatif
- Mme Marie-Élise Dubel, IEN de circonscription
- Mme Marie Eybert, A DASEN de l'Hérault
- Mme Camille Groschene, enseignante CP/CE1 et ERUN de la circonscription

Analyse du questionnaire

Pour éclairer l'état d'appropriation de la notion d'accessibilité pédagogique, la mission a souhaité disposer d'un premier état des lieux national à partir d'un questionnaire adressé à l'ensemble des 34 rectorats et vice-rectorats en janvier 2026. L'objectif n'était pas seulement de recueillir des déclarations de principe, mais d'identifier les dynamiques territoriales, les modalités de pilotage et les pratiques pédagogiques effectivement mobilisées.

Le questionnaire comportait 32 questions organisées en cinq volets (cf. fin de la présente annexe) :

- compréhension et appropriation du concept ;

- pilotage et déclinaison pédagogique ;

- contenus de formation ;

- évaluation, certification et diplomation ;

- besoins, leviers et perspectives.

Les réponses ont été élaborées au niveau académique, en lien avec les services départementaux, ce qui permet d'avoir une vision à la fois stratégique et opérationnelle des politiques menées.

Le taux de réponse est élevé (90 %), ce qui confère à l'analyse une bonne représentativité nationale, même si certaines académies ultramarines ont répondu de manière plus partielle.

1. Une appropriation très progressive et fortement différenciée selon les degrés

Dans le premier degré, une diffusion réelle mais encore en cours d'appropriation

Les réponses académiques indiquent majoritairement que la notion d'accessibilité pédagogique est désormais identifiée dans le premier degré, mais que son appropriation reste partielle et progressive, près de 90 % des répondants situant encore cette connaissance à un niveau insuffisant ou seulement partiel.

Cette diffusion s'appuie sur des actions de formation récentes, en particulier le déploiement du Plan national de formation à la rentrée 2025, structuré autour des parcours Magistère « École pour tous ». Plusieurs académies soulignent à cet égard que « *les conseillers pédagogiques ont été formés et commencent à décliner les formations en circonscription* ».

La dynamique est également portée par différents pôles ressources (École inclusive, CASNAV, PR TND), ainsi que par l'introduction progressive de la notion en formation initiale. Certains outils, comme le LPI, sont mobilisés pour mieux identifier les besoins et concevoir des réponses profitant à tous les élèves.

Toutefois, les références mobilisées par les équipes restent majoritairement celles de la différenciation pédagogique, ce qui traduit une bascule encore incomplète vers une logique d'accessibilité universelle. Comme le souligne un répondant, « *la notion est souvent abordée sous l'angle de la différenciation, plus que comme un principe de conception en amont* ».

La notion apparaît ainsi identifiée mais encore insuffisamment stabilisée comme cadre structurant des pratiques.

Dans le second degré, une appropriation plus limitée et hétérogène

Les académies évaluent globalement le niveau de connaissance de la notion dans le second degré comme insuffisant ou partiel, les deux tiers des répondants (66,7 %) la jugeant insuffisamment connue, voire inexistante, et près de 90 % à un niveau au plus partiel. Les verbatim confirment cette appropriation limitée : « *la notion reste peu connue et souvent confondue avec les aménagements pour les élèves à besoins particuliers* ». L'entrée dans la réflexion demeure largement centrée sur les troubles et la différenciation, plutôt que sur une conception universelle des apprentissages.

Cette situation s'explique notamment par des freins culturels et structurels : forte identité disciplinaire, culture de la sélection et du résultat, pression des programmes, tendance à externaliser les difficultés vers des dispositifs spécialisés (ULIS, AESH, orientation). Elle s'accompagne également d'inquiétudes sur les effets de l'accessibilité pédagogique sur les exigences d'apprentissage, certains acteurs évoquant un risque de « *simplification excessive* » ou de « *rabaissement du niveau* ».

L'ensemble traduit une appropriation encore partielle, traversée par des tensions professionnelles fortes.

Dans quelle mesure la notion d'accessibilité pédagogique est-elle, selon vous, globalement connue des personnels enseignants…

Dans le premier degré — Dans le second degré

Une tension persistante entre logique universelle et logique compensatoire

Les réponses montrent que l'accessibilité pédagogique est très majoritairement associée à l'inclusion d'une part, à la pédagogie explicite et à la conception universelle des apprentissages d'autre part. Une part non négligeable des répondants la relie encore à une logique de compensation.

Les verbatim mettent en évidence cette tension : « *les enseignants peinent à articuler accessibilité pédagogique et aménagements individuels* ». Même si l'accessibilité pédagogique fait l'objet d'une meilleure appropriation dans le premier degré, « *les IEN CCPD ne sont pas tous entrés dans la démarche de l'accessibilité pédagogique. Certaines formations entrent encore par la différenciation sans envisager l'accessibilité* ». Cette tension constitue un point structurant de la politique d'inclusion.

2. Une structuration encore incomplète de la formation et du pilotage

Une formation en développement, mais encore inégalement structurée, avec de fortes différences entre premier degré et second degré

L'accessibilité pédagogique est intégrée dans les plans de formation dans une large majorité d'académies, et prise en compte en formation initiale dans près des trois quarts des cas. Dans le premier degré, le déploiement du Plan national de formation « Ecole pour tous » constitue un levier structurant. Toutefois, son articulation avec les plans disciplinaires reste encore limitée. Dans le second degré, l'offre de formation demeure plus dispersée et peu mobilisée. Certains répondants soulignent que « *les formations proposées réunissent un nombre restreint de participants et peinent à concurrencer les formations disciplinaires* ».

Néanmoins, dans certaines académies, des parcours de formation ont été mis en place, articulant formation initiale et continue, et mobilisant conjointement corps d'inspection, formateurs et INSPE. Ces configurations constituent des points d'appui déjà repérables pour une montée en cohérence du pilotage.

Un pilotage dispersé et inégalement formalisé

L'existence de référents ou de structures dédiées est variable, plus fréquente au niveau départemental qu'au niveau académique, ce qui traduit une structuration encore partielle.

La mobilisation repose sur une pluralité d'acteurs. Un répondant souligne que « *la mobilisation repose sur les inspecteurs, les formateurs et les pôles école inclusive, sans coordination toujours formalisée* ». Dans les réponses au questionnaire, les personnes ressources pour le premier degré sont principalement les IEN ASH

et les CPC ASH ; dans le second degré, ce sont les IEN ASH, les formateurs, les coordonnateurs ULIS et dans une moindre mesure les corps d'inspection (les chefs d'établissement ne sont quasiment pas cités). L'accessibilité pédagogique semble portée par les spécialistes de l'école inclusive plutôt que par les pilotes pédagogiques IEN CCPD et chefs d'établissement.

Les modalités d'accompagnement privilégiées sont les actions de formation, les observations en classe, les séminaires et groupes de travail et les conseils individualisés.

3. Des effets encore limités sur les pratiques pédagogiques

L'appropriation du concept dans les pratiques de classe apparaît fragile

Dans plusieurs académies, des pratiques plus stabilisées émergent, notamment autour de la clarification des consignes, de la structuration explicite des tâches, de la diversification des modalités d'entrée dans les apprentissages ou encore d'une attention plus explicite aux obstacles rencontrés par les élèves. Ces démarches témoignent d'une appropriation plus avancée du concept et constituent des points d'appui utiles pour une diffusion plus large.

Cependant, les effets sur les pratiques restent globalement limités. Une académie indique que « *malgré deux années de formation, les effets visibles dans les pratiques de classe restent modestes* ».

Les réponses soulignent également la nécessité de mieux articuler les pratiques entre les degrés, certains acteurs insistant sur « *l'absolue nécessité de transvaser ce qui se fait dans le premier degré vers le second degré* ».

Une place importante des dispositifs et des outils

Les dispositifs spécialisés (ULIS, DAR), plutôt que les pratiques de classe, apparaissent encore centraux dans le développement de l'accessibilité pédagogique. Un répondant note ainsi que « *les réponses passent encore beaucoup par les dispositifs spécialisés, plutôt que par une transformation des pratiques ordinaires* ».

Le MPA apparaît insuffisamment demandé (selon 2/3 des répondants) et insuffisamment déployé (selon la moitié des répondants). Les outils (numériques, IA, LPI) sont également identifiés comme des appuis, mais leur appropriation demeure inégale.

Le déploiement annoncé des PAS et l'inscription de l'accessibilité comme matrice des plans disciplinaires (maths, français) apparaissent comme des leviers attendus pour favoriser une intégration durable.

4. L'accessibilité pédagogique à l'épreuve des examens : un point de tension majeur

Les académies signalent une augmentation importante des demandes d'aménagements, rendues plus nombreuses encore par la dématérialisation via Incluscol. 84 % d'entre elles indiquant que cette évolution pose des difficultés particulières. Les verbatim font état de difficultés concrètes : « *complexité de l'organisation dans les centres d'examen* », « *difficulté à mobiliser des personnels et des salles en nombre suffisant* ».

Les tensions sur les ressources médicales sont également soulignées : « *la raréfaction des médecins scolaires allonge les délais et fragilise les procédures* ».

Plusieurs réponses mettent en évidence un décalage entre les adaptations en classe et les aménagements demandés pour les examens, seuls 40 % des répondants considérant que la cohérence est assurée pour l'ensemble des élèves concernés. De nombreuses demandes sont déposées uniquement au moment des examens.

Enfin, des tensions avec les familles sont signalées, ainsi qu'un questionnement croissant sur le sens et l'équité des aménagements.

5. Des attentes convergentes et un besoin de structuration nationale

Les besoins exprimés convergent fortement autour de quatre besoins prioritaires :

- être formé à des pratiques concrètes ;

- bénéficier de temps de concertation ;

- disposer de repères clarifiés ;

- avoir accès à des ressources directement mobilisables en classe.

Un répondant souligne la nécessité de « *disposer de repères clairs sur l'articulation entre accessibilité, différenciation et compensation* ».

Ces attentes traduisent un besoin de structuration nationale renforcée, notamment sur le plan conceptuel.

Certaines académies se positionnent par ailleurs comme contributrices, en identifiant des pratiques transférables et en exprimant leur disponibilité pour participer à des démarches de mutualisation à l'échelle nationale. Cette disponibilité constitue un levier important pour appuyer une structuration plus partagée de la politique d'accessibilité pédagogique.

Conclusion

L'analyse met en évidence une dynamique désormais engagée dans l'ensemble des académies, mais encore inégalement structurée, que ce soit en termes de pilotage global, de différence entre le premier et le second degré, ou entre le niveau académique et le niveau départemental.

Elle révèle un système en transition, marqué par une appropriation progressive d'un concept qui reste insuffisamment précisé pour les acteurs, et qui est encore largement adossé à des logiques antérieures – différenciation, dispositifs et compensation – qui en limitent la portée transformatrice.

Cette transition se heurte à des obstacles identifiés, notamment dans le second degré, où les cultures disciplinaires, les contraintes organisationnelles et la structuration de l'offre de formation freinent l'évolution des pratiques.

Elle s'inscrit par ailleurs dans un cadre de pilotage encore dispersé et peu formalisé, qui peine à assurer une diffusion cohérente et systémique de la notion.

Enfin, les tensions observées autour des aménagements d'examen mettent en lumière les limites d'un modèle encore centré sur la compensation individuelle, et interrogent la capacité du système à évoluer vers une logique d'accessibilité pleinement intégrée aux pratiques ordinaires.

Dans le même temps, des points d'appui réels sont identifiables — structuration progressive de la formation, mobilisation des acteurs, émergence de pratiques plus stabilisées — qui constituent des leviers pour une évolution du système.

Questionnaire intégral

A. COMPREHENSION ET APPROPRIATION DU CONCEPT

1. L'académie intègre-t-elle la notion d'accessibilité pédagogique dans ses orientations ?
Oui
Non
Si oui, en préciser la définition
Sinon, passer à la Q21

2. L'accessibilité pédagogique fait-elle l'objet d'un axe de travail ou de projets spécifiques ?
Oui
Oui mais dans un autre cadre (projet CARDIE, projets CNR, PIA…). Préciser le cadre.
Non

3. Les départements de l'académie mènent-ils un travail de réflexion sur l'accessibilité pédagogique ?
Oui, tous
Oui, certains
Non

4. Dans votre académie, diriez-vous que l'accessibilité pédagogique est en lien avec... (plusieurs réponses possibles)
L'inclusion
La compensation

La différenciation
La pédagogie explicite
La conception universelle des apprentissages (CUA)
Autre (préciser)

5. Dans quelle mesure la notion d'accessibilité pédagogique est-elle, selon vous, globalement connue des personnels enseignants du 1er degré ?
Pas du tout
Insuffisamment
Partiellement
Suffisamment
Expliquer la réponse en quelques mots.

6. Dans quelle mesure la notion d'accessibilité pédagogique est-elle, selon vous, globalement connue des personnels enseignants du 2nd degré ?
Pas du tout
Insuffisamment
Partiellement
Suffisamment
Expliquer la réponse en quelques mots.

7. Quels freins principaux l'académie identifie-t-elle à l'appropriation du concept ? (plusieurs réponses possibles)
Manque de formation
Manque de ressources
Difficultés d'articulation avec les aménagements pédagogiques
Perception d'un concept flou
Hétérogénéité importante des besoins
Contraintes organisationnelles
Résistance intellectuelle
Autre frein (préciser)

B. PILOTAGE ET DECLINAISON PEDAGOGIQUE DE L'ACCESSIBILITE PEDAGOGIQUE - PILOTAGE

8. Votre académie dispose-t-elle d'un référent identifié ou d'une structure dédiée à l'accessibilité pédagogique ?
Oui
Non
Si oui, préciser le nom et le contact

9. Au niveau des DSDEN, existe-t-il un référent identifié ou une structure dédiée à l'accessibilité pédagogique ?
Oui
Non
Si oui, préciser le nom et le contact pour chaque département concerné

10. En matière d'accessibilité pédagogique, quelles pratiques sont le plus susceptibles d'être connues et mises en œuvre :
Identification des obstacles cognitifs, linguistiques et organisationnels qui empêchent les élèves d'entrer dans les apprentissages
Anticipation des besoins communs à tous les élèves
Anticipation des différenciations nécessaires à l'autonomie des élèves
Prise en compte des fonctions exécutives
Préparation en amont de séquences adaptées
Pédagogie explicite
Recours au matériel pédagogique adapté
Ressources numériques
Intelligence artificielle
Autre (préciser)

11.1 Le matériel pédagogique adapté est-il suffisamment demandé ?
Oui / Non

11.2 Le matériel pédagogique adapté est-il suffisamment déployé ?
Oui / Non

12. L'intelligence artificielle vous semble-t-elle constituer un levier potentiel pour le développement de l'accessibilité ?
Oui/non

13. Parmi les personnels ci-dessous, quels sont ceux qui contribuent le plus au développement de l'accessibilité pédagogique dans le premier degré ?
IEN ASH
IEN de circonscription
Conseillers pédagogiques EI/ASH
ERUN
Enseignants spécialisés (hors coordonnateurs ULIS et RASED)
Coordonnateurs ULIS
Personnels des RASED
Médecins scolaires
Autre, préciser

14. Parmi les personnels ci-dessous, quels sont ceux qui contribuent le plus au développement de l'accessibilité pédagogique dans le second degré ?
Corps d'inspection
Chefs d'établissement
Coordonnateurs ULIS
IEN ASH
Formateurs
Médecins scolaires
Autre, préciser

15. Quelles sont les modalités d'accompagnement privilégiées par ces personnels en matière d'accessibilité pédagogique ? (plusieurs réponses possibles)
Observations en classe ciblées
Conseils pédagogiques individualisés
Actions de formation
Séminaires / groupes de travail
Production de ressources
Autre modalité (préciser)

16. Quel(s) exemple(s) de bonnes pratiques et/ou de réussites en termes d'accessibilité pédagogique pouvez-vous décrire en quelques lignes
(au niveau académique / départemental / local) ?
Réponse ouverte

17. Dans quelle mesure les pôles d'appui à la scolarité (PAS) sont-ils un levier de développement de l'accessibilité pédagogique ?
Un peu
Plutôt
Beaucoup
Totalement
Ne sait pas

18. Dans quelle mesure les unités localisées pour l'inclusion scolaire (ULIS) sont-ils un levier de développement de l'accessibilité pédagogique ?
Un peu
Plutôt
Beaucoup

Totalement
Ne sait pas

19. Dans quelle mesure les dispositifs d'autorégulation (DAR) sont-ils un levier de développement de l'accessibilité pédagogique ?
Un peu
Plutôt
Beaucoup
Totalement
Ne sait pas

C. CONTENUS DE FORMATION EN MATIERE D'ACCESSIBILITE PEDAGOGIQUE

20. Le kit de formation « École pour tous » est-il connu ?
Oui/Non

20.1 Est-il mis en œuvre pour le premier degré ?
Oui/Non

20.2 Est-il mis en œuvre pour le second degré ?
Oui/Non

21. En termes d'accessibilité pédagogique, quelles ressources académiques sont actuellement disponibles pour les équipes ?
Réponse ouverte

22. L'accessibilité pédagogique est-elle intégrée au plan de formation (EAFC) ?
Oui / Non

23. L'accessibilité pédagogique est-elle intégrée aux travaux en cours sur la licence « professorat des écoles » ?
Oui/Non
Préciser la réponse

D. ÉVALUATION, CERTIFICATION ET DIPLOMATION

24. Des travaux académiques sur le rôle de l'évaluation diagnostique et formative existent-ils pour favoriser l'accessibilité pédagogique ?
Oui
Non
Si oui, préciser

25. L'augmentation des demandes d'aménagement des examens vous pose-t-elle des difficultés particulières ?
Oui
Non
Si oui, préciser

26. Au niveau académique, la cohérence des aménagements d'examen au regard du parcours particulier de l'élève (PAP, PPS…) est assurée…
Pour tous les élèves à parcours particulier
Pour une majorité d'élèves à parcours particulier
Autre, préciser

27. Des travaux sont-ils conduits avec la division ou le département des examens et concours (DEC) sur ~~la~~ l'accessibilité des évaluations certificatives ?
Oui
Non
Si oui, préciser

28. Disposez-vous de données relatives à la réussite aux examens des élèves bénéficiant d'un aménagement particulier ?
Oui

Non
Si oui, préciser

E. BESOINS, LEVIERS ET PERSPECTIVES POUR LE DEPLOIEMENT DE L'ACCESSIBILITE PEDAGOGIQUE

29. Quels sont les besoins prioritaires des personnels ? (plusieurs réponses possibles)
Disposer de repères clarifiés sur l'accessibilité pédagogique et ses liens avec adaptation / compensation
Être formés à des pratiques concrètes de différenciation et de CUA
Accéder à des ressources opérationnelles (outils, exemples de scénarios, guides)
Disposer de temps de concertation pour adapter collectivement les pratiques
Bénéficier d'un accompagnement régulier (inspection, formateurs, réseaux de pairs)
Prévoir un calendrier et concevoir des examens selon la CUA afin de les rendre accessibles au plus grand nombre
Autre, préciser

30. Quels leviers institutionnels seraient les plus utiles pour renforcer l'accessibilité pédagogique ? (plusieurs réponses possibles)
Développer une offre de formation structurée (EAFC) intégrant accessibilité, différenciation et CUA
Produire et diffuser des ressources nationales et académiques de référence (guides, scénarios, outils)
Renforcer l'accompagnement des enseignants et des personnels ressources (visites ciblées, conseils, appui méthodologique)
Faciliter les temps de concertation et de travail collectif dans les établissements
Clarifier l'articulation entre accessibilité, adaptations pédagogiques et aménagements d'examen
Renforcer la communication auprès des familles (Vademecum, choix des dispositifs, mission des différents acteurs…)
Renforcer les modalités de coordination en lien avec la MDPH (partage de données notamment)
Autre, préciser

31. Disposez-vous de pratiques transférables en matière d'accessibilité pédagogique ?
Oui
Non
Si oui, préciser

32. Votre académie souhaite-t-elle proposer des études de cas, des équipes partenaires ou des ressources pédagogiques pour enrichir le travail national ?
Oui
Non
Si oui, préciser

Analyse historique, juridique et sociologique de la notion d'« accessibilité pédagogique »

La notion d'accessibilité appliquée à l'éducation est relativement récente, notamment en France, et, de plus, polysémique. Issue de plusieurs influences – de l'architecture, des recherches notamment en sciences sociales, des mobilisations en faveur des droits des personnes handicapées, du droit international –, elle renvoie à une transformation profonde des cadres d'analyse du handicap, de l'éducation et, plus largement, de la justice scolaire.

Initialement développée dans le champ de l'architecture, l'accessibilité est d'abord une accessibilité physique. En contexte scolaire, la notion s'est ensuite progressivement déplacée vers une conception systémique des conditions et des environnements d'apprentissage, et notamment de la pédagogie.

Ce déplacement s'inscrit dans une mutation plus large des politiques publiques du handicap, adossée à une redéfinition du handicap : de la déficience définie médicalement à la situation de handicap résultant de l'interaction entre une personne et son environnement. Cette redéfinition a fondé un changement d'approche profond dans les politiques du handicap : de la compensation (individuelle) à une logique plus collective d'anticipation des obstacles à la participation des personnes.

En France, l'analyse ci-dessous montre que l'apparition de l'« accessibilité pédagogique » dans la politique publique n'est pas aboutie. Elle résulte d'une construction progressive et fragmentée, relevant d'une « politique en puzzle », où dispositifs, normes et pratiques se superposent sans toujours converger vers une doctrine explicite. Cette analyse met en évidence un paradoxe structurant : alors que les cadres internationaux et le droit français permettent de penser une accessibilité pédagogique systémique, leur traduction opérationnelle demeure fragmentée et largement centrée sur la compensation.

Dans ce contexte, la présente annexe vise à analyser la genèse et les usages de cette notion à travers une quadruple perspective historique et internationale (1), historique en contexte français (2), juridique (3) et sociologique (4).

1. Les origines internationales de l'« accessibilité pédagogique »

De l'accessibilité architecturale au design universel

La notion d'accessibilité apparaît initialement dans le champ de l'architecture au cours des années 1970. Elle est d'abord associée à la notion d'« environnement sans barrières » : il ne s'agit plus d'adapter les individus à leur environnement, mais de transformer les environnements afin de réduire les obstacles à leur usage. Cette évolution est accompagnée par des dispositifs normatifs et législatifs, notamment aux États-Unis avec le *Rehabilitation Act* de 1973, qui introduit des exigences d'accessibilité dans les espaces publics.

Dans les années 1980, le concept de design universel, développé notamment par l'architecte Ronald Mace, formalise cette approche. Il repose sur le principe selon lequel les environnements, produits et services doivent être conçus dès l'origine pour être utilisables par le plus grand nombre, sans adaptation spécifique ultérieure.

Ce changement de paradigme influence progressivement le champ éducatif. L'accessibilité des bâtiments scolaires devient un standard des politiques éducatives inclusives et constitue une condition préalable à la participation scolaire des élèves en situation de handicap, tout en bénéficiant à l'ensemble des usagers, comme le montre le *cartoon* ci-dessous utilisé par de nombreuses académies pour illustrer le concept.

L'accessibilité physique pensée à travers le « *universal design* » s'inscrit ainsi dans une logique similaire à celle qui sera ultérieurement développée dans les approches pédagogiques inclusives : il s'agit de concevoir dès l'origine des environnements qui permettent de réduire les obstacles à la participation. Cette logique de conception anticipée constitue une première étape importante dans la construction d'une approche systémique de l'accessibilité, qui sera ensuite prolongée par les cadres de l'accessibilité pédagogique. L'illustration ci-dessous fait partie également des supports utilisés en formation pour introduire le concept sans que la source ait pu être identifiée.

Égalité **Équité** **Universalité**

En éducation, cette universalité a cependant mis du temps à être conceptualisée. Elle a supposé une première étape indispensable : celle de l'accès de droit des enfants en situation de handicap à l'école ordinaire.

La Déclaration de Salamanque (1994) et la scolarisation inclusive

La Déclaration de Salamanque (1994) marque une étape décisive dans la reconnaissance internationale du principe d'éducation inclusive en ce qu'elle affirme que les systèmes éducatifs ordinaires doivent accueillir tous les enfants, quels que soient leurs besoins spécifiques.

Elle contribue également à la diffusion du concept de besoins éducatifs particuliers, en inscrivant les difficultés d'apprentissage dans une perspective contextuelle et non exclusivement individuelle. La Déclaration souligne en effet que « *les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers doivent avoir accès aux écoles ordinaires qui doivent les accueillir dans le cadre d'une pédagogie centrée sur l'enfant* ». Les réponses éducatives doivent ainsi être pensées en termes pédagogiques et organisationnels, et non uniquement en termes de prise en charge spécialisée. Cette orientation conduit à reconnaître que les

obstacles à l'apprentissage relèvent autant des conditions d'enseignement que des caractéristiques des élèves.

En ce sens, la Déclaration de Salamanque amorce une transformation structurelle des systèmes éducatifs en posant les bases d'une logique d'adaptation de l'école à la diversité des apprenants.

Le modèle interactionnel proposé par la CIF (2001) transforme l'analyse du handicap et pose les fondements de l'accessibilité pédagogique

La Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF), élaborée par l'Organisation mondiale de la santé et adoptée en 2001, est une étape conceptuelle majeure dans la conceptualisation de l'accessibilité dans le champ des politiques sociales. La CIF est une révision critique de la Classification internationale des handicaps (CIH) de 1980, qui reposait sur un modèle biomédical établissant une relation linéaire entre déficience, incapacité et désavantage.

Sous l'influence conjointe des recherches en sciences sociales, des mobilisations en faveur des droits des personnes handicapées, et des recherches en santé publique et en réadaptation, la CIF propose un modèle dit bio-psycho-social, dans lequel le handicap est conçu comme le résultat d'une interaction dynamique entre plusieurs dimensions : les fonctions et structures corporelles, les activités, la participation sociale et les facteurs environnementaux. Ces derniers occupent une place centrale dans l'analyse, en tant qu'ils peuvent constituer soit des obstacles, soit des facilitateurs à la participation des individus.

Ainsi, la CIF opère un déplacement théorique significatif en ne considérant plus le handicap comme une propriété intrinsèque de la personne, mais comme une situation contextualisée, dépendante des conditions matérielles, sociales et institutionnelles dans lesquelles évolue l'individu.

La Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées (2006) pose l'accessibilité pédagogique comme obligation juridique et propose un système de soutien multiniveaux

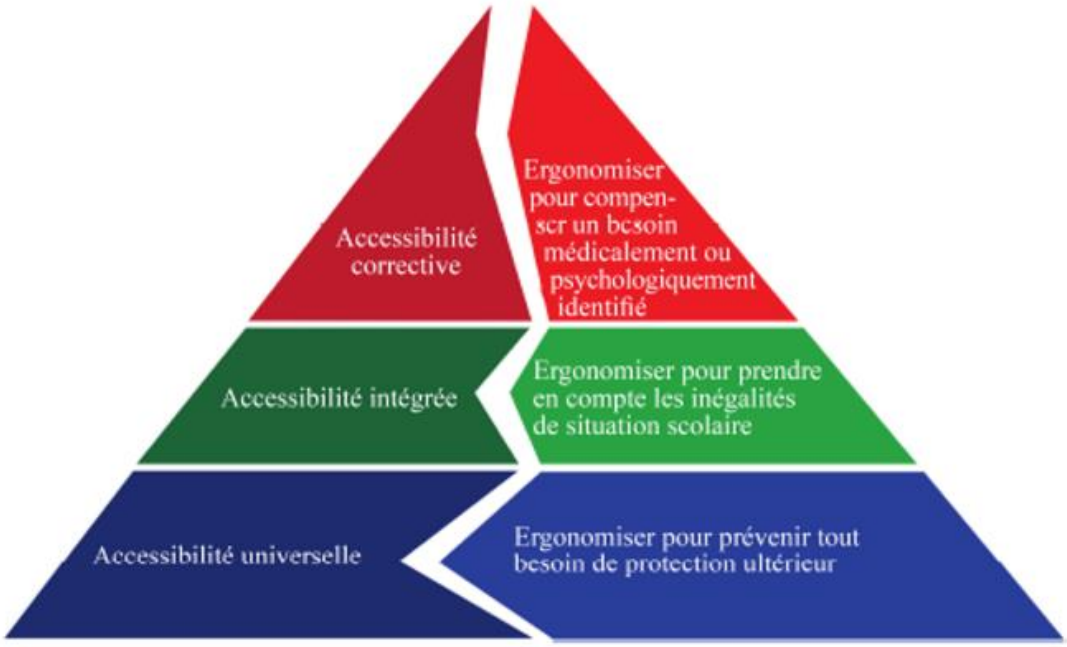
Le cadre conceptuel profondément novateur de la CIF a pris une portée juridique contraignante et normative avec l'adoption de la Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées (CIDPH) en 2006 (ratifiée par la France en 2010). L'article 2 de la Convention définit deux notions essentielles pour la compréhension de l'accessibilité pédagogique : la conception universelle et l'aménagement raisonnable.

La « conception universelle » est définie comme « *la conception de produits, d'équipements, de programmes et de services pouvant être utilisés par tous, dans toute la mesure du possible, sans nécessiter ni adaptation ni conception spéciale* ». Elle vise ainsi à anticiper la diversité des usages dès la conception des environnements et des dispositifs de façon à limiter les obstacles à la participation.

L'« aménagement raisonnable » désigne, quant à lui, « *les modifications et ajustements nécessaires et appropriés, n'imposant pas de charge disproportionnée ou indue, apportés en fonction des besoins dans une situation donnée, afin de garantir aux personnes handicapées la jouissance ou l'exercice, sur la base de l'égalité avec les autres, de tous les droits et libertés fondamentales* ». Dans le contexte scolaire, cette notion correspond notamment aux adaptations individualisées mises en œuvre lorsque l'accessibilité universelle ne suffit pas à répondre à la diversité des besoins.

Ces deux principes trouvent leur prolongement dans l'article 24 de la Convention, qui constitue le cœur du dispositif relatif à l'éducation. Celui-ci dispose que les États parties doivent garantir « *un enseignement primaire inclusif, de qualité et gratuit, et à l'enseignement secondaire* » et assurer que les personnes handicapées ne soient pas exclues du système d'enseignement général sur la base de leur handicap. L'article 24 précise également l'obligation de mettre en place des aménagements raisonnables en fonction des besoins individuels, ainsi que des mesures d'accompagnement individualisées.

Sur la base de ces principes, des chercheurs et des pays (voir annexe comparaison internationale) ont développé une vision systémique de l'accessibilité pédagogique, articulée autour de trois niveaux complémentaires, que le schéma ci-dessous synthétise :



Source : Ebersold, S. (2021). *L'accessibilité ou la réinvention de l'école*. ISTE éditions. p.24, https://www.istegroup.com/en/produit/laccessibilite-ou-la-reinvention-de-lecole/

Le schéma utilise le terme d'« ergonomiser », renvoyant à la notion d'ergonomie dont l'objectif est de travailler sur l'optimisation des interactions entre un individu et son contexte, par exemple entre un élève et son contexte d'apprentissage scolaire.

La pleine participation des enfants à la scolarisation est rendue possible par la mise en œuvre de trois niveaux d'accessibilité.

- **L'accessibilité universelle :** adaptation du principe de « conception universelle » au champ éducatif, l'accessibilité universelle repose sur une logique d'anticipation des besoins de diversité des apprenants dès la conception des environnements d'apprentissage. Elle vise ainsi à réduire en amont la production d'obstacles, en proposant des supports, des modalités pédagogiques et des environnements d'apprentissage intrinsèquement accessibles. Cette approche constitue le premier niveau de l'accessibilité, en ce qu'elle inscrit l'inclusion dans la conception même des dispositifs éducatifs (voir aussi annexe 4).

- **L'accessibilité intégrée :** elle correspond à la mise en œuvre d'« aménagements raisonnables » inscrits dans le fonctionnement ordinaire des établissements scolaires, visant à soutenir les élèves présentant des besoins éducatifs spécifiques ou exposés à un risque de difficulté scolaire. En France, elle se traduit par des dispositifs institutionnels tels que les PPRE, PAP ou PAI. Cette dimension repose sur une logique de prévention et d'adaptation des environnements pédagogiques à l'échelle collective ou semi-ciblée. Elle implique également l'intervention de professionnels spécialisés, chargés d'accompagner les équipes éducatives dans l'accessibilisation des pratiques pédagogiques, la coordination des dispositifs de soutien et le développement de démarches de co-enseignement.

- **L'accessibilité corrective :** elle correspond aux mesures d'accompagnement individualisé prévues par l'article 24 de la CIDPH, consistant à adapter l'environnement scolaire de manière spécifique et ponctuelle en fonction des besoins propres à une personne. En France, ces mesures prennent la forme d'ajustements individualisés inscrits dans le cadre du Projet personnalisé de scolarisation (PPS), impliquant par exemple des aides humaines (AESH) ou techniques (MPA), dont la finalité est soit supplétive (réalisation de tâches rendues inaccessibles sans aide), soit augmentative (amélioration de la qualité, de la rapidité ou de l'autonomie dans les tâches scolaires). Ces mesures constituent ainsi des réponses compensatoires indispensables, mobilisées lorsque les dispositifs universels et intégrés ne suffisent pas à lever les obstacles rencontrés.

- **Les réponses médico-sociales** participent également à cette dimension corrective lorsqu'elles contribuent à la mise en œuvre de soutiens individualisés visant à compenser les limitations d'activité et de participation des élèves en situation de handicap, comme par exemple : interventions spécialisées (orthophonie, ergothérapie, accompagnement éducatif ou psychologique), actions coordonnées avec l'établissement scolaire (SESSAD). À noter que la portée de ces interventions dépasse le seul cadre scolaire, dans la mesure où elles s'inscrivent également dans une dynamique de développement global et de soutien à l'autonomie.

La CIDPH ne se limite pas à poser des principes généraux d'inclusion : elle fournit un cadre normatif permettant de penser l'accessibilité comme un système articulé, combinant conception universelle, adaptations pédagogiques intégrées et ajustements individualisés.

2. Une construction progressive et fragmentée de l'accessibilité pédagogique en France

Si le terme d'« accessibilité pédagogique » a fait son entrée dans le champ institutionnel éducatif français, c'est plus le produit d'une action publique « en puzzle » que d'une ligne politique claire[1].

La loi de 1975 : une accessibilité centrée sur le bâti

La loi n°75-534 du 30 juin 1975 d'orientation en faveur des personnes handicapées constitue le texte fondateur des politiques d'accessibilité en France. En affirmant le principe selon lequel les personnes handicapées ont droit à l'intégration sociale et scolaire, elle marque une rupture importante dans la conception de l'action publique : « *La prévention et le dépistage des handicaps, les soins, l'éducation, la formation et l'orientation professionnelle, l'emploi, la garantie d'un minimum de ressources, l'intégration sociale et l'accès aux sports et aux loisirs constituent une obligation nationale*. »

La loi reste principalement centrée sur l'adaptation des environnements physiques (notamment scolaire). Elle reste générale dans ses principes et s'inscrit dans une logique d'accessibilité par adaptation *a posteriori* (et non de *universal design*).

La loi d'orientation de 1989 : l'émergence d'un principe d'adaptation du service public d'éducation

La loi d'orientation du 10 juillet 1989 constitue une étape importante dans la reconfiguration des principes du système éducatif français. Elle affirme que « *le droit à l'éducation est garanti à chacun* » et que le service public de l'éducation « *est conçu et organisé en fonction des élèves* », ouvrant ainsi la voie à une prise en compte accrue de la diversité des publics scolaires.

Toutefois, cette logique reste encore largement déclarative et ne se traduit pas immédiatement par une refonte structurelle des modalités de scolarisation des élèves en situation de handicap. À partir des années 2000, cette dynamique s'intensifie dans le contexte international évoqué précédemment. La loi du 11 février 2005 constitue un tournant décisif.

La loi de 2005 : un tournant juridique majeur, qui pose le droit à la scolarisation en milieu ordinaire, mais sans refonte pédagogique complète

La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées constitue un tournant majeur dans la construction des politiques d'accessibilité en France, en introduisant une lecture explicitement environnementale du handicap : « *Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subie dans son environnement par une personne* » (article 2). Le handicap n'est plus seulement pensé comme une caractéristique individuelle, mais comme le produit de l'interaction entre une personne et son

[1] Pons, X. (2024). *La fabrique des politiques d'éducation : La rapidité sans la qualité ?* PUF. Dans les travaux de Xavier Pons sur la fabrique des politiques d'éducation, la notion de « politique en puzzle » renvoie à une manière de produire l'action publique qui n'est ni totalement planifiée ni entièrement cohérente *a priori*, mais qui résulte de l'assemblage progressif de pièces hétérogènes. Les politiques ne sont pas conçues comme un ensemble unifié et rationnel, mais comme une addition d'initiatives, de dispositifs, de réformes partielles et de réponses à des problèmes successifs, portés par des acteurs multiples (organisations internationales, Parlement, administration centrale, interministérialité, administrations déconcentrées, experts, associations, établissements). Dans ce cadre, la cohérence globale émerge *a posteriori*, parfois de manière fragile, à partir de la juxtaposition de logiques différentes, voire concurrentes.
https://shs-cairn-info.scpo.idm.oclc.org/fabrique-des-politiques-d-education--9782130854043?lang=fr.

environnement, ce qui conduit à élargir considérablement le périmètre des politiques publiques concernées. Le titre IV de la loi, consacré à l'accessibilité, consacre le principe d'une accessibilité généralisée qui dépasse le seul cadre du bâti ou des transports pour englober l'ensemble des domaines de la vie sociale, y compris l'éducation et l'emploi. Pour l'éducation : « *Le service public de l'éducation assure une formation scolaire, professionnelle ou supérieure aux enfants, aux adolescents et aux adultes présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant. Dans ses domaines de compétence, l'État met en place les moyens financiers et humains nécessaires à la scolarisation en milieu ordinaire* » (Titre IV, article 19).

Dans le champ scolaire, cette ambition se traduit par un droit à la scolarisation en milieu ordinaire, avec une logique d'inscription de l'élève dans l'établissement de secteur, accompagnée d'adaptations pédagogiques et de mesures d'accessibilité des locaux : « *Tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant est inscrit dans l'école ou dans l'un des établissements mentionnés à l'article L. 351-1, le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence.* »

Toutefois, si le terme d'accessibilité est mobilisé dans le texte, il reste principalement associé à l'accessibilité physique des établissements, tandis que la dimension pédagogique relève davantage d'ajustements que d'une refonte globale des pratiques. La loi ne mobilise pas encore le vocabulaire d'« inclusion ». De plus, la loi prévoit l'obligation de scolarisation en milieu ordinaire, mais maintient parallèlement une offre de scolarisation en établissements médico-sociaux (ESMS).

La loi superpose des logiques anciennes et nouvelles : d'un côté, elle affirme un principe fort de droit commun à la scolarisation ; de l'autre, elle maintient des catégories et des circuits institutionnels différenciés. Comme l'a montré Martine Caraglio, l'école française à cette époque – et encore aujourd'hui – continue de distinguer la difficulté scolaire (relevant de dispositifs comme les RASED ou les SEGPA) et le handicap (relevant de l'école ordinaire ou des ULIS), avec des modalités d'orientation distinctes entre l'éducation nationale et les MDPH, des personnels spécifiques…[2] Cette catégorisation des élèves à besoins éducatifs particuliers demeure ainsi plus structurée que dans d'autres systèmes éducatifs, maintenant une séparation interne au sein même de l'école inclusive.

La loi du 8 juillet 2013 : l'affirmation de « l'inclusion scolaire », entre rupture affichée et continuités structurelles

La loi du 8 juillet 2013 de refondation de l'école de la République marque une évolution notable en introduisant explicitement la référence à l'inclusion[3]. Elle inscrit dans l'article 1er du code de l'éducation que « *le service public de l'éducation (…) veille à l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction* » et reconnaît que « *tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser* ». Si la notion d'accessibilité n'est pas explicitement mobilisée dans le texte de 2013, la référence à la « *situation de handicap* » renvoie implicitement à une approche environnementale, où les obstacles à la participation relèvent des contextes scolaires autant que des caractéristiques individuelles. Cela consacre un déplacement important des principes : l'objectif n'est plus seulement d'intégrer certains élèves dans un cadre scolaire inchangé, mais de reconnaître la diversité des apprenants comme constitutive du fonctionnement ordinaire de l'école.

En théorie, cette évolution renvoie au modèle de l'école inclusive, qui se distingue de l'école intégrative en ce qu'elle implique une adaptation de l'environnement scolaire aux besoins des élèves, et non l'inverse. Elle s'inscrit ainsi dans une conception plus large des politiques éducatives, proche des approches environnementales du handicap et des principes de conception universelle. La loi introduit un principe fort au niveau discursif, sans que celui-ci ne s'accompagne immédiatement d'une refonte systémique des structures et des catégories existantes.

Textes réglementaires adoptés dans la continuité de la loi de 2013

[2] Caraglio, M. (2019). *Les élèves en situation de handicap*. Presses Universitaires de France. https://shs.cairn.info/les-eleves-en-situation-de-handicap--9782715401082

[3] Avant la loi de 2013, on note un usage du terme « accessibilité pédagogique » dans une circulaire de 2010 relative aux ULIS, sans toutefois de définition explicite ni d'inscription dans un cadre conceptuel stabilisé. Dispositif collectif au sein d'un établissement du second degré (Circulaire MENE1015813C). (2010). Bulletin officiel n°28. https://www.education.gouv.fr/bo/2010/28/mene1015813c.htm

- **Circulaire n° 2015-129 du 21 août 2015 relative aux Unités localisées pour l'inclusion scolaire (Ulis)** : elle affirme que « *les Ulis, dispositifs ouverts, constituent une des modalités de mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique* »[4]. Cette formulation prolonge l'usage introduit en 2010, tout en l'inscrivant dans une logique de dispositifs, ce qui tend à associer l'accessibilité pédagogique à des structures spécifiques plutôt qu'à une transformation globale des pratiques ordinaires de la classe ;
- **Circulaire n° 2016-117 du 8 août 2016 relative au parcours de formation des élèves en situation de handicap dans les établissements scolaires** : elle vise à mieux structurer la continuité des parcours et à articuler les différents dispositifs d'accompagnement, notamment à travers le plan d'accompagnement global et les outils de coordination entre acteurs (incluant la PAOA)[5]. Toutefois, là encore, la référence à l'accessibilité pédagogique reste implicite et peu formalisée, traduisant une difficulté à stabiliser ce concept dans les textes réglementaires ;
- **Circulaire n° 2017-026 du 14 février 2017 créant le CAPPEI** (certificat d'aptitude professionnelle aux pratiques de l'éducation inclusive) : elle constitue une étape importante dans la structuration des compétences enseignantes en matière d'éducation inclusive, mais ne mobilise pas explicitement la notion d'accessibilité pédagogique, ce qui illustre à nouveau le caractère partiel et non systématique de son appropriation institutionnelle[6].

Cet ensemble de textes et d'initiatives illustre une construction progressive et fragmentée de l'action publique, sans que l'accessibilité pédagogique ne fasse l'objet d'une définition ou d'une opérationnalisation explicite.

Massification de l'inclusion et limites d'une politique publique en manque de clarification conceptuelle

La période 2017-2023 se caractérise par une intensification du pilotage politique de l'école inclusive, notamment à travers les différents Comités interministériels du handicap (CIH), qui fixent des orientations stratégiques et renforcent la coordination entre les acteurs. Cette séquence marque une volonté affirmée de passer d'une logique de principes à une logique de mise en œuvre.

Plusieurs évolutions structurantes peuvent être relevées. D'une part, la loi pour une école de la confiance de 2019 réaffirme que « *le service public de l'éducation (…) veille à la scolarisation inclusive de tous les enfants, sans aucune distinction* », consolidant l'inscription du référentiel inclusif dans le droit. D'autre part, de nouveaux dispositifs organisationnels sont déployés, tels que les pôles inclusifs d'accompagnement localisés (PIAL), visant à mutualiser les ressources humaines (notamment les AESH) et à améliorer la réactivité des accompagnements. Cette période est également marquée par une forte augmentation du nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire et par une professionnalisation accrue des accompagnants. Le rapport IGAS-IGESR sur « le rôle et les missions des AESH » fait l'hypothèse que le contexte 2017-2025 de forte augmentation des notifications et d'accompagnement des ESH par les AESH a renforcé la focale sur la compensation plutôt que la mise en œuvre de l'accessibilité pédagogique.

Cette période illustre une phase de densification et d'accélération de l'action publique, sans pour autant résoudre les tensions structurelles héritées des phases précédentes. Les dispositifs se multiplient (PIAL, EMAS, dispositifs portés par la DI-TND, coordination accrue avec les MDPH), mais s'ajoutent à des cadres existants sans toujours les transformer en profondeur. Les logiques de catégorisation des élèves, les circuits différenciés d'orientation, ainsi que la coexistence entre scolarisation en milieu ordinaire et en établissements médico-sociaux demeurent.

La Conférence nationale du handicap de 2023 contribue à une formalisation plus explicite de l'accessibilité pédagogique en s'inscrivant dans une logique de réponses graduées aux besoins des élèves, et en affirmant notamment la responsabilité de l'éducation nationale dans la mise en œuvre d'une « *réponse de premier niveau* » relevant de la classe ordinaire, entendue comme la mise en œuvre d'accompagnements pédagogiques, l'accès à des matériels adaptés, voire la mobilisation d'appuis médico-sociaux au sein de la classe. Cette réponse vise à apporter des solutions immédiates au sein de l'école, sans mobiliser le circuit décisionnel des MDPH.

[4] https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo31/MENE1504950C.htm
[5] https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo30/MENE%201612034C.htm
[6] https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo7/MENE1704263C.htm

Si cette évolution rapproche les politiques françaises des modèles multiniveaux, elle ne s'accompagne pas d'une formalisation explicite et stabilisée en trois niveaux dans les textes officiels. Elle n'approfondit pas non plus les principes de l'accessibilité universelle.

Le partenariat avec le médico-social : un vecteur de déploiement de l'accessibilité pédagogique décisif mais partiel

Plus récemment, l'émergence et la diffusion du concept d'accessibilité pédagogique au sein du système éducatif français semblent étroitement liées au renforcement des coopérations entre l'éducation nationale et le secteur médico-social, qui constitue un espace privilégié de formalisation et d'expérimentation de cette notion. À partir des années 2020, plusieurs dispositifs témoignent d'une inscription plus explicite de l'accessibilité pédagogique dans les cadres d'action partagés, en particulier dans les politiques relatives à l'autisme et aux troubles du neurodéveloppement.

Le cahier des charges des dispositifs d'autorégulation (DAR) publié en 2021 dans le cadre de la stratégie nationale pour l'autisme, et réactualisé en 2024, illustre cette dynamique[7]. Ces dispositifs visent à favoriser la scolarisation des élèves présentant des troubles du spectre de l'autisme en s'appuyant sur des modalités pédagogiques adaptées et sur une coopération renforcée entre enseignants et professionnels du médico-social. Bien que le terme d'accessibilité pédagogique n'y soit pas systématisé comme catégorie centrale, les principes d'adaptation de l'environnement d'apprentissage et de soutien à l'autonomie des élèves participent déjà de cette logique.

La même année, l'expression apparaît de manière plus explicite dans les textes ministériels, notamment à travers les politiques relatives au matériel pédagogique adapté (MPA). La circulaire relative au MPA précise ainsi que celui-ci peut être attribué « *soit en compensation d'une situation de handicap, sur décision de la commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées (CDAPH), soit comme un outil d'accessibilité proposé à la famille ou à l'élève majeur dans le cadre des pôles d'appui à la scolarité (PAS)* »[8]. Elle ajoute que les enseignants doivent être « *accompagnés et formés à l'usage des outils numériques d'accessibilité et du matériel adapté afin d'adapter leur enseignement* », en précisant que cette démarche « *doit permettre à chaque élève de tirer pleinement parti des outils mis à sa disposition, tout en favorisant l'accessibilité pédagogique* ».

La circulaire relative au déploiement des pôles d'appui à la scolarité (PAS), issue d'un travail interministériel, inscrit explicitement ces structures dans une logique d'accessibilité universelle, en les définissant comme « *un service rendu aux élèves présentant des besoins éducatifs particuliers et leurs responsables légaux, en même temps qu'une organisation qui vient en appui des communautés éducatives, dans une logique d'accessibilité universelle* »[9].

Ces évolutions témoignent d'une inscription croissante de l'accessibilité dans les dispositifs hybrides récents, situés à l'interface entre école et accompagnement médico-social : ils contribuent à donner une consistance opérationnelle à une notion jusque-là relativement diffuse dans les textes éducatifs. Toutefois, cette appropriation demeure progressive et fragmentée : elle s'inscrit dans des dispositifs spécifiques (DAR, MPA, PAS) sans encore constituer un cadre unifié, ce qui confirme le caractère progressif et non linéaire de la construction de l'accessibilité pédagogique dans l'action publique.

---

[7] Instruction interministérielle n° DGCS/SD3B/DGESCO/2021/240 du 3 décembre 2021 relative au déploiement des dispositifs d'autorégulation, accompagnée de son cahier des charges. https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo48/SSAA2127473J.htm
Ministère du Travail, de la Santé et des Solidarités, Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, Direction générale de la cohésion sociale, Direction générale de l'enseignement scolaire, & Délégation interministérielle à la stratégie nationale pour les troubles du neurodéveloppement. (2024, 5 septembre). *Instruction interministérielle n° DGCS/SD3B/DGESCO/DI-TND/2024/113 relative à l'autorégulation en milieu scolaire* (NOR : TSSA2419673J). *Bulletin officiel de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports*, n° 34, 12 septembre 2024. https://www.education.gouv.fr/bo/2024/Hebdo34/TSSA2419673J

[8] Circulaire n° MENE2517971C du 29 août 2025 relative au matériel pédagogique adapté, Bulletin officiel de l'Éducation nationale n°33 du 4 septembre 2025. https://www.education.gouv.fr/bo/2025/Hebdo33/MENE2517971C

[9] Circulaire n° MENE2520651C du 1er septembre 2025 relative au déploiement des pôles d'appui à la scolarité (PAS), Bulletin officiel de l'Éducation nationale n°33 du 4 septembre 2025. https://www.education.gouv.fr/bo/2025/Hebdo33/MENE2520651C

3. Une inscription juridique des principes de l'accessibilité pédagogique dans le code de l'éducation mais non explicitement conceptualisée

Les évolutions législatives et réglementaires relatives à l'accessibilité pédagogique trouvent une traduction substantielle dans le code de l'éducation. Toutefois, cette inscription s'opère sans recours explicite à la notion elle-même, qui n'y est ni définie ni stabilisée. Le droit positif privilégie des catégories juridiques distinctes – inclusion, adaptation de l'enseignement, compensation. L'articulation de ces catégories fait de fait émerger les trois registres de l'accessibilité – universelle, intégrée et corrective – mais sans que cela ne soit explicite.

Une obligation générale d'adaptation du système éducatif (accessibilité universelle)

L'article L.111-1 du code de l'éducation, dans sa rédaction en vigueur, dispose notamment : « *Le service public de l'éducation […] veille à la scolarisation inclusive de tous les enfants, sans aucune distinction. […] Il reconnaît que tous les enfants partagent la capacité d'apprendre et de progresser. […] Il s'adapte aux besoins des élèves.* »

La portée juridique de cette dernière phrase – *« il s'adapte aux besoins des élèves* » – est déterminante. Elle institue une obligation générale d'adaptation du service public de l'éducation, sans la restreindre à une catégorie particulière d'élèves. En ce sens, elle constitue le fondement le plus direct, dans le code, d'une logique d'accessibilité universelle, entendue comme transformation des conditions d'enseignement pour prévenir la production d'obstacles à l'apprentissage.

Les adaptations pédagogiques dans le droit commun (accessibilité intégrée)

Le deuxième niveau correspond à l'inscription des adaptations pédagogiques dans le fonctionnement ordinaire du système éducatif. L'article L.321-4 (niveau école) prévoit : « *Des aménagements et des adaptations pédagogiques sont mis en place au profit des élèves qui en ont besoin*. ». L'article L.332-4 (niveau collège) dispose de manière analogue : « *Des aménagements et des adaptations pédagogiques sont prévus au profit des élèves qui en ont besoin*. »

Ces formulations présentent deux caractéristiques juridiques importantes :

- elles visent « *les élèves qui en ont besoin* », sans condition de reconnaissance administrative du handicap ;
- elles relèvent du droit commun de l'enseignement, et non de dispositifs dérogatoires.

Elles constituent ainsi un ancrage juridique clair d'une accessibilité intégrée. Cette logique est prolongée et précisée par plusieurs dispositifs réglementaires :

- le programme personnalisé de réussite éducative (PPRE), prévu à l'article D.311-12, qui dispose : « *À tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, le directeur d'école ou le chef d'établissement propose aux parents ou au responsable légal de l'élève de mettre en place un programme personnalisé de réussite éducative*. »
- le plan d'accompagnement personnalisé (PAP), prévu à l'article D.311-13, qui précise : « *Les élèves dont les difficultés scolaires durables résultent d'un trouble des apprentissages peuvent bénéficier d'un plan d'accompagnement personnalisé.* »

Ces dispositifs relèvent d'une logique d'adaptation pédagogique organisée, sans nécessaire reconnaissance du handicap par la MDPH. Ils participent ainsi pleinement d'une accessibilité intégrée, en structurant des réponses pédagogiques au sein du cadre ordinaire.

Le droit à compensation (accessibilité corrective)

Le troisième niveau correspond aux mesures individualisées relevant d'une logique de compensation. L'article L. 112-1 dispose :

> *« Pour satisfaire aux obligations qui lui incombent […] le service public de l'éducation assure une formation scolaire […] aux enfants, aux adolescents et aux adultes présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant.[…] Tout enfant, tout adolescent présentant un*

handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école ou dans l'établissement scolaire le plus proche de son domicile, qui constitue son établissement de référence. »

L'article L. 112-2 prévoit :

« Afin que lui soit assuré un parcours de formation adapté, chaque enfant, adolescent ou adulte en situation de handicap a droit à une évaluation de ses compétences, de ses besoins et des mesures mises en oeuvre dans le cadre de ce parcours, selon une périodicité adaptée à sa situation. Cette évaluation est réalisée par l'équipe pluridisciplinaire mentionnée à l'article L. 146-8 du code de l'action sociale et des familles. Les parents ou le représentant légal de l'enfant sont obligatoirement invités à s'exprimer à cette occasion.

En fonction des résultats de l'évaluation, il est proposé à chaque enfant, adolescent ou adulte en situation de handicap, ainsi qu'à sa famille, un parcours de formation qui fait l'objet d'un projet personnalisé de scolarisation assorti des ajustements nécessaires en favorisant, chaque fois que possible, la formation en milieu scolaire ordinaire. Le projet personnalisé de scolarisation constitue un élément du plan de compensation visé à l'article L. 146-8 du code de l'action sociale et des familles. »

Ces dispositions instituent un cadre juridique complet de la compensation, fondé sur l'individualisation des réponses et l'évaluation des besoins.

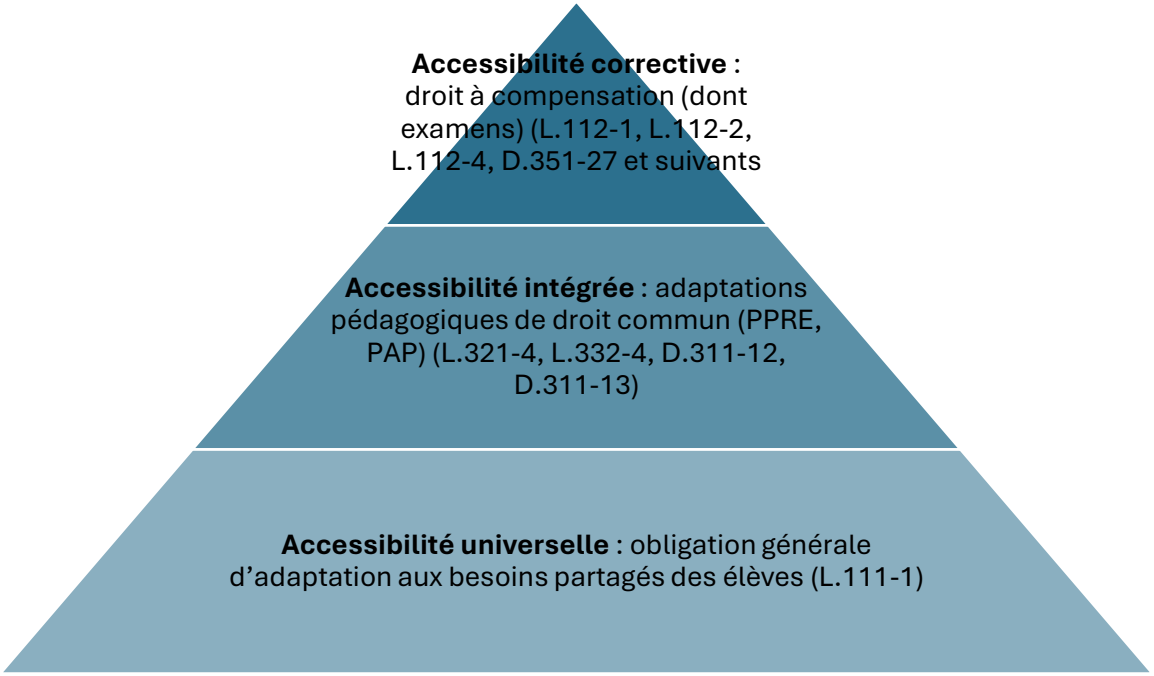
Les dispositions sur les examens relèvent du champ de la compensation et non de l'accessibilité

La question des examens confirme la prévalence de la logique compensatoire dans le droit positif. L'article L. 112-4 dispose : « *Des aménagements appropriés sont prévus pour les candidats présentant un handicap aux examens ou concours organisés par l'État.* ». Les articles D. 351-27 à D. 351-31 précisent les conditions de mise en œuvre de ces aménagements, qui peuvent inclure : l'allongement de la durée des épreuves, l'adaptation des sujets, le recours à des aides humaines ou techniques.

Ces mesures sont accordées individuellement, sur la base de l'évaluation des besoins du candidat. Elles relèvent donc clairement d'une logique de compensation *a posteriori*, et non d'une transformation structurelle des modalités d'évaluation. À ce titre, elles se distinguent d'une approche en termes d'accessibilité universelle des examens.

Une structuration juridique cohérente mais non formalisée

L'analyse du code de l'éducation permet ainsi d'identifier une structuration implicite en trois niveaux :



Toutefois, cette structuration n'est jamais explicitée comme telle. L'« accessibilité pédagogique » n'apparaît pas comme une catégorie juridique autonome ; la pyramide présentée est une reconstruction *a posteriori* par la mission, issue de l'articulation de normes relatives à l'inclusion, à l'adaptation et à la compensation.

On note aussi qu'alors que l'accessibilité universelle est le point essentiel de cette architecture, sa place dans le code de l'éducation apparaît forte sur le plan des principes mais fragile sur le plan de son opérationnalisation, contrairement aux dispositions concernant l'accessibilité intégrée et l'accessibilité corrective – ce qui peut expliquer la forte place des mesures d'accessibilité intégrée et corrective dans la mobilisation des acteurs.

Cette absence de formalisation unifiée, et la fragilité de l'opérationnalité des principes d'accessibilité universelle, contribue à la plasticité du cadre juridique mais peut expliquer des difficultés d'appropriation observées dans les pratiques professionnelles, confirmant le caractère encore émergent de la notion dans le champ du droit de l'éducation, et une dérive vers l'activation de mesures relevant de l'accessibilité intégrée et de l'accessibilité corrective.

4. De la catégorie institutionnelle à l'objet scientifique : comment la recherche en sciences humaines et sociales (SHS) s'est appropriée l'accessibilité pédagogique

La notion d'accessibilité pédagogique, initialement structurée par des cadres internationaux et des évolutions juridiques, a fait l'objet d'une appropriation progressive dans la recherche française en éducation, notamment la recherche en didactique et la recherche sociologique, inscrivant l'accessibilité dans une lecture sociologique des inégalités scolaires, et lui donnant une portée plus large que celle relevant de la politique du handicap.

Transformer les situations d'apprentissage plutôt que compenser : l'intuition du « plan incliné pédagogique » (Hervé Benoît et Jack Sagot, 2008)

Dès 2008, Hervé Benoît et Jack Sagot commencent à évoquer le « plan incliné pédagogique » et proposent de penser l'enseignement non comme une juxtaposition d'aides individuelles (et notamment techniques), mais comme une transformation des situations d'apprentissage elles-mêmes[10].

Cette approche repose sur l'idée que l'enseignement peut être conçu de manière à réduire en amont les obstacles à l'apprentissage, en ajustant les supports, les consignes, les modalités d'évaluation ou encore l'organisation des activités. L'objectif est de permettre à un plus grand nombre d'élèves d'accéder aux apprentissages visés sans recourir systématiquement à des dispositifs compensatoires.

Ces travaux menés dans le cadre de l'INSHEA vont cependant peu essaimer, et rester circonscrits au champ de l'enseignement spécialisé, ce qui explique le retard pris, notamment dans la formation des enseignants sur la question de l'accessibilité pédagogique (voir aussi annexe 4).

Accessibilité pédagogique et inégalités scolaires : une lecture sociologique des obstacles à l'apprentissage (Éric Plaisance, 2013)

Le concept a également fait l'objet d'une appropriation par la sociologie, qui s'en est servi pour réinterroger la démocratisation du système scolaire et les inégalités de réussite. Ainsi, Éric Plaisance, dans le prolongement des travaux de Pierre Bourdieu, s'est intéressé aux facteurs d'explication des difficultés scolaires[11] : celles-ci ne peuvent être comprises uniquement à partir des caractéristiques individuelles des élèves, mais doivent être analysées comme le produit de décalages entre les exigences implicites de l'école et les ressources socialement distribuées des élèves. Dans cette perspective, l'accessibilité pédagogique apparaît comme un levier permettant de réduire ces décalages, en rendant explicites les attentes scolaires et en diversifiant les modalités d'accès aux savoirs.

Le concept vient également compléter celui d'éducabilité, en déplaçant la focale : il ne s'agit plus seulement d'affirmer que tous les élèves sont capables d'apprendre, mais de s'interroger sur les conditions effectives qui rendent cet apprentissage possible. L'accessibilité introduit une dimension contextuelle et systémique, en questionnant les formes scolaires elles-mêmes.

[10] Benoit, H., & Sagot, J. (2008). L'apport des aides techniques à la scolarisation des élèves handicapés. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 43(3), 19 26. https://doi.org/10.3917/nras.043.0019

[11] Plaisance, É. (2013). De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique : Vers un renouvellement des problématiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *63*(3), 219-230. https://doi.org/10.3917/nras.063.0219

La conférence de consensus du CNESCO (2016) : un moment de clarification sans traduction politique

La conférence de consensus organisée en 2016 par le CNESCO constitue une étape importante dans la diffusion et la clarification du concept d'accessibilité pédagogique en France[12]. Les travaux de synthèse coordonnés par Nathalie Mons mettent en évidence la nécessité de dépasser une approche centrée sur les dispositifs pour s'intéresser aux pratiques pédagogiques elles-mêmes. L'accessibilité est alors définie comme la capacité du système éducatif à anticiper la diversité des besoins des élèves dans la conception de l'enseignement. Cette approche s'inscrit dans une logique proche des modèles internationaux d'éducation inclusive, en insistant sur le caractère ordinaire des adaptations pédagogiques. Elle contribue également à structurer le débat scientifique en France, en proposant un cadre d'analyse articulant accessibilité, réussite scolaire et parcours des élèves. Toutefois, malgré la légitimité du CNESCO créé par la loi de refondation de l'École (2013), le concept d'accessibilité pédagogique ne sera pas transposé dans le champ de la politique publique.

L'accessibilité comme impératif sociétal : vers une redéfinition de la justice scolaire (Serge Ebersold)

Aujourd'hui professeur au CNAM et titulaire de la chaire accessibilité, Serge Ebersold travaille depuis 2016 sur cet objet de recherche dont il est devenu l'un des principaux experts, y compris au niveau international. Ses travaux constituent une contribution majeure à la conceptualisation sociologique de l'accessibilité pédagogique, lui donnant une portée politique. Dans son article de 2017 et dans ses travaux ultérieurs, l'auteur inscrit cette notion dans une transformation plus large des sociétés contemporaines[13].

Ebersold rattache l'émergence de l'accessibilité à la transition d'une société salariale vers une société de la connaissance, dans laquelle la participation sociale dépend de plus en plus du niveau de qualification et de maîtrise des compétences. Dans ce contexte, la justice sociale ne peut plus être pensée uniquement en termes d'égalité d'accès, mais doit intégrer la question de la prévention des exclusions en contexte scolaire.

Les inégalités scolaires et sociales sont alors interprétées comme le produit de systèmes inaccessibles. Comme le souligne l'auteur :

> *« D'une nécessité liée à la prise en compte scolaire des personnes présentant une déficience, l'accessibilité est devenue un impératif imposé par les mutations induites par l'avènement d'une société fondée sur la connaissance. Cet impératif consacre de nouvelles grilles de lecture de la justice sociale en portant prioritairement le regard sur les iniquités d'une société qui entrave les possibilités de participation sociale par inaccessibilité. »*[14]

Dans cette perspective, l'école se voit assigner une fonction renouvelée : elle devient un vecteur central de protection sociale, chargé de garantir l'accès de tous aux ressources nécessaires à la participation sociale. Ce déplacement conduit à une conception post-disciplinaire de l'institution scolaire, envisagée comme une « microsociété » responsable de l'affiliation de l'ensemble des élèves.

L'accessibilité pédagogique apparaît ainsi comme un principe structurant de transformation du système éducatif, qui dépasse largement la seule question du handicap pour interroger les fondements mêmes de la justice scolaire.

Entre norme et travail réel : les tensions professionnelles de l'accessibilité pédagogique (Alexandre Ployé)

Les travaux d'Alexandre Ployé occupent une position singulière dans le champ, dans la mesure où ils articulent analyse sociologique – et critique – des politiques éducatives et approche clinique des situations professionnelles. Cette double entrée permet de dépasser une lecture strictement institutionnelle de l'inclusion pour prendre en compte les effets subjectifs des prescriptions sur les acteurs de terrain.

---

[12] Mons, N., Chesné, J.-F., Helmeid, E., & Blanchard-Schneider, A. (2016). Quelle école pour les élèves en situation de handicap ? Dossier de synthèse. Cnesco. https://www.cnesco.fr/fr/dossier-handicap/ ; Ebersold, S., Plaisance, E., & Zander, C. (2016). École Inclusive pour les élèves en situation de handicap; accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels. Rapport scientifique. Cnesco. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2026/02/rapport_handicap.pdf

[13] Ebersold, S. (2017). L'École inclusive, face à l'impératif d'accessibilité. *Éducation et Sociétés*, *40*(2), 89-103. https://doi.org/10.3917/es.040.0089

[14] Ebersold, S. (2021). *L'accessibilité ou la réinvention de l'école*. ISTE éditions. https://www.istegroup.com/en/produit/laccessibilite-ou-la-reinvention-de-lecole/, p.32

Ses analyses montrent notamment que l'écart entre l'idéal normatif de l'école inclusive et les conditions réelles d'exercice du travail enseignant peut générer des tensions professionnelles importantes. Ces tensions traduisent la difficulté d'appropriation des injonctions institutionnelles dans des contextes de travail contraints, marqués par la diversité des publics et la complexité des situations pédagogiques.

Les travaux d'Alexandre Ployé contribuent à déplacer l'analyse de l'accessibilité vers une compréhension plus systémique, attentive aux tensions entre normes, pratiques et expériences professionnelles. Ils invitent ainsi à considérer l'accessibilité pédagogique non comme un état atteint, mais comme un processus socialement et institutionnellement construit, dont la réalisation demeure nécessairement partielle et située.

Conclusion

L'analyse historique, juridique et sociologique de la notion d'accessibilité pédagogique met en évidence un double mouvement. D'une part, une montée en généralité du concept, qui tend à s'imposer comme un principe structurant des politiques éducatives contemporaines, en articulant conception universelle, adaptations pédagogiques et compensation individualisée. D'autre part, et singulièrement en France, une persistance d'instabilités conceptuelles et opérationnelles, liées à la fragmentation des cadres d'action publique et à l'absence de formalisation explicite dans le droit.

Sur le plan international, l'accessibilité pédagogique s'inscrit dans une transformation profonde des référentiels du handicap et de l'inclusion, marquée par l'adoption d'un modèle interactionnel et par la reconnaissance de la responsabilité des environnements dans la production des situations de handicap. Cette évolution a permis de déplacer le regard des caractéristiques individuelles des élèves vers les conditions d'organisation des systèmes éducatifs.

En France, toutefois, la construction de cette notion demeure largement implicite. Les outils de compensation (PPS, GEVA-Sco, AESH) sont juridiquement structurés et opérationnels, tandis que les leviers d'accessibilité universelle restent peu formalisés et faiblement outillés. Par ailleurs, si le droit positif permet d'identifier une structuration cohérente en trois niveaux – accessibilité universelle, intégrée et corrective – celle-ci résulte d'une reconstruction *a posteriori* plutôt que d'un cadre explicitement posé. Cette situation contribue à une appropriation hétérogène du concept, souvent réduite à des dispositifs ou à des mesures compensatoires, au détriment de sa dimension transformative.

Les travaux de recherche en SHS confirment cette tension. Ils montrent que l'accessibilité pédagogique constitue à la fois un levier de réduction des inégalités scolaires et un impératif sociétal dans des sociétés fondées sur la connaissance, tout en soulignant les difficultés concrètes de sa mise en œuvre dans les pratiques professionnelles. Au regard de l'existant, l'enjeu n'est pas d'introduire une catégorie supplémentaire, mais de rendre explicite, pilotable et opérationnelle une responsabilité déjà inscrite dans le droit : celle de l'environnement scolaire dans l'accès effectif aux apprentissages.

Bibliographie

Benoit, H., & Sagot, J. (2008). L'apport des aides techniques à la scolarisation des élèves handicapés. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *43*(3), 19-26. https://doi.org/10.3917/nras.043.0019

Caraglio, M. (2019). *Les élèves en situation de handicap*. Presses Universitaires de France.

https://shs.cairn.info/les-eleves-en-situation-de-handicap--9782715401082

Ebersold, S., Plaisance, E., & Zander, C. (2016). *École Inclusive pour les élèves en situation de handicap ; accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels. Rapport scientifique*. Cnesco.

https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2026/02/rapport_handicap.pdf

Ebersold, S. (2017). L'École inclusive, face à l'impératif d'accessibilité. *Éducation et Sociétés*, *40*(2), 89-103.

https://doi.org/10.3917/es.040.0089

Ebersold, S. (2021). *L'accessibilité ou la réinvention de l'école*. ISTE éditions. Consulté 24 février 2026, à l'adresse https://www.istegroup.com/en/produit/laccessibilite-ou-la-reinvention-de-lecole/ (Édition originale 2021)

Mons, N., Chesné, J.-F., Helmeid, E., & Blanchard-Schneider, A. (2016). *Quelle école pour les élèves en situation de handicap ? Dossier de synthèse*. Cnesco. https://www.cnesco.fr/fr/dossier-handicap/

NESSE, & Riddell, S. (2012). *Education and disability / special needs Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU*.

https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/66756d2b-ad70-4c09-9195-518ad1ae98a5

Plaisance, É. (2013). De l'accessibilité physique à l'accessibilité pédagogique : Vers un renouvellement des problématiques ? *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, *63*(3), 219-230.

https://doi.org/10.3917/nras.063.0219

Ployé, A. (2024). Malaise dans la culture inclusive. *Cliopsy*, *32*(2), 15-31.

https://doi.org/10.3917/cliop.032.0015

Toullec-Théry, M., & Lacroix, F. (2024). *L'école inclusive* (Retz).

https://www.researchgate.net/publication/381609202_L'ecole_inclusive

Repères pédagogiques pour penser l'accessibilité des apprentissages

Car rien ne garantit jamais au pédagogue qu'il a épuisé toutes les ressources méthodologiques, rien ne l'assure qu'il ne reste pas un moyen encore inexploré, qui pourrait réussir là où, jusqu'ici, tout a échoué.[15]

Philippe Meirieu

Introduction – L'accessibilité des apprentissages : une grille de lecture pour faire évoluer les situations d'enseignement

L'École française est confrontée à une diversification croissante des profils d'élèves, de leurs parcours et de leurs besoins. Cette évolution s'est traduite par le développement des dispositifs d'accompagnement, des adaptations pédagogiques, des mesures de compensation et des ressources consacrées à l'école inclusive. Si ces évolutions ont permis des progrès incontestables dans la scolarisation des élèves en situation de handicap et des élèves à besoins éducatifs particuliers, elles mettent également en évidence les limites d'un modèle reposant principalement sur des réponses individuelles. Les travaux conduits dans le cadre de la présente mission invitent toutefois à déplacer le regard : au-delà de l'identification des besoins propres à certains élèves, ils interrogent la capacité des environnements d'apprentissage à permettre au plus grand nombre d'accéder aux apprentissages visés.

L'École dispose désormais de nombreux repères pour mieux prendre en compte la diversité des élèves. La différenciation pédagogique, l'enseignement explicite, les pédagogies coopératives, les travaux consacrés à la charge cognitive ou encore la conception universelle des apprentissages (CUA) ont largement contribué à renouveler les pratiques professionnelles et à enrichir la réflexion pédagogique. Chacune éclaire une dimension particulière des conditions susceptibles de favoriser les apprentissages.

Cette diversité constitue une richesse. Elle peut cependant rendre plus difficile la construction d'une compréhension commune des enjeux de l'accessibilité des apprentissages. Les démarches mobilisées ne poursuivent pas toujours les mêmes objectifs, ne s'inscrivent pas au même niveau d'analyse et ne répondent pas aux mêmes questions professionnelles. Les enseignants disposent ainsi d'un ensemble de ressources particulièrement fécond, sans toujours disposer d'un cadre commun permettant d'en comprendre la complémentarité.

La présente annexe ne propose ni une nouvelle méthode pédagogique, ni un modèle venant se substituer aux démarches existantes. Elle offre une grille de lecture permettant d'analyser les situations d'enseignement à partir d'une question simple : dans quelles conditions les situations proposées permettent-elles effectivement à tous les élèves d'accéder aux apprentissages visés ?

L'enjeu n'est plus seulement de répondre aux difficultés lorsqu'elles apparaissent, mais d'interroger, dès la conception des situations d'enseignement, les conditions permettant aux apprentissages de devenir effectivement accessibles. Cette perspective rejoint les évolutions observées dans de nombreux systèmes éducatifs, qui tendent à considérer l'accessibilité comme une propriété attendue des environnements d'apprentissage avant d'être une succession d'adaptations individuelles. Il ne s'agit en aucun cas de diminuer les exigences scolaires, mais de mieux distinguer ce qui relève des apprentissages eux-mêmes de ce qui peut constituer un obstacle évitable à leur appropriation.

Les pages qui suivent proposent ainsi des repères pour comprendre cette démarche, analyser les situations d'enseignement, concevoir des environnements d'apprentissage plus accessibles et accompagner le développement d'une culture professionnelle commune de l'accessibilité des apprentissages. Elles s'adressent à l'ensemble des acteurs de l'École – enseignants, formateurs, inspecteurs et personnels de

[15] Meirieu, P. (1984). « Le postulat d'éducabilité en pédagogie », dans *Itinéraire des pédagogies de groupe. Apprendre en groupe 1*. Lyon : Chronique sociale, p. 139-163.

direction – en apportant moins un ensemble de prescriptions qu'un cadre partagé de réflexion et d'action au service de la réussite de tous les élèves.

1. Comprendre l'accessibilité des apprentissages

1.1. Une évolution des politiques inclusives : de l'accès à l'École à l'accès aux apprentissages

Depuis plusieurs décennies, les politiques éducatives en faveur de l'école inclusive ont profondément transformé la manière d'appréhender les difficultés rencontrées par les élèves. Longtemps centrées sur la compensation des limitations individuelles et sur la mise en œuvre de réponses spécifiques destinées à certains publics, elles accordent désormais une place croissante aux caractéristiques des environnements dans lesquels les apprentissages prennent place. Cette évolution conduit progressivement à considérer que les difficultés scolaires ne résultent pas uniquement des caractéristiques des élèves, mais également des conditions dans lesquelles les savoirs sont enseignés, explicités, exercés et évalués[16]. L'attention se déplace ainsi progressivement des seuls besoins de certains élèves vers la capacité des situations d'enseignement à permettre à chacun d'accéder aux apprentissages.

Ce déplacement s'inscrit dans un mouvement plus large porté par le droit international et les travaux scientifiques consacrés au handicap et à l'inclusion. La Convention des Nations unies relative aux droits des personnes handicapées fait de l'accessibilité une condition essentielle de l'effectivité du droit à l'éducation, tandis que la Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF) renouvelle l'analyse des situations de handicap en mettant l'accent sur les interactions[17] entre les personnes et leur environnement. Dans le champ éducatif, cette évolution conduit progressivement à dépasser la seule question de l'accès à l'école pour interroger les conditions d'un accès effectif aux apprentissages. Les comparaisons internationales présentées dans l'annexe 5 montrent d'ailleurs que cette évolution se retrouve aujourd'hui dans de nombreux systèmes éducatifs, qui tendent à faire de l'accessibilité une propriété attendue des environnements d'apprentissage avant d'être une succession d'adaptations individuelles.

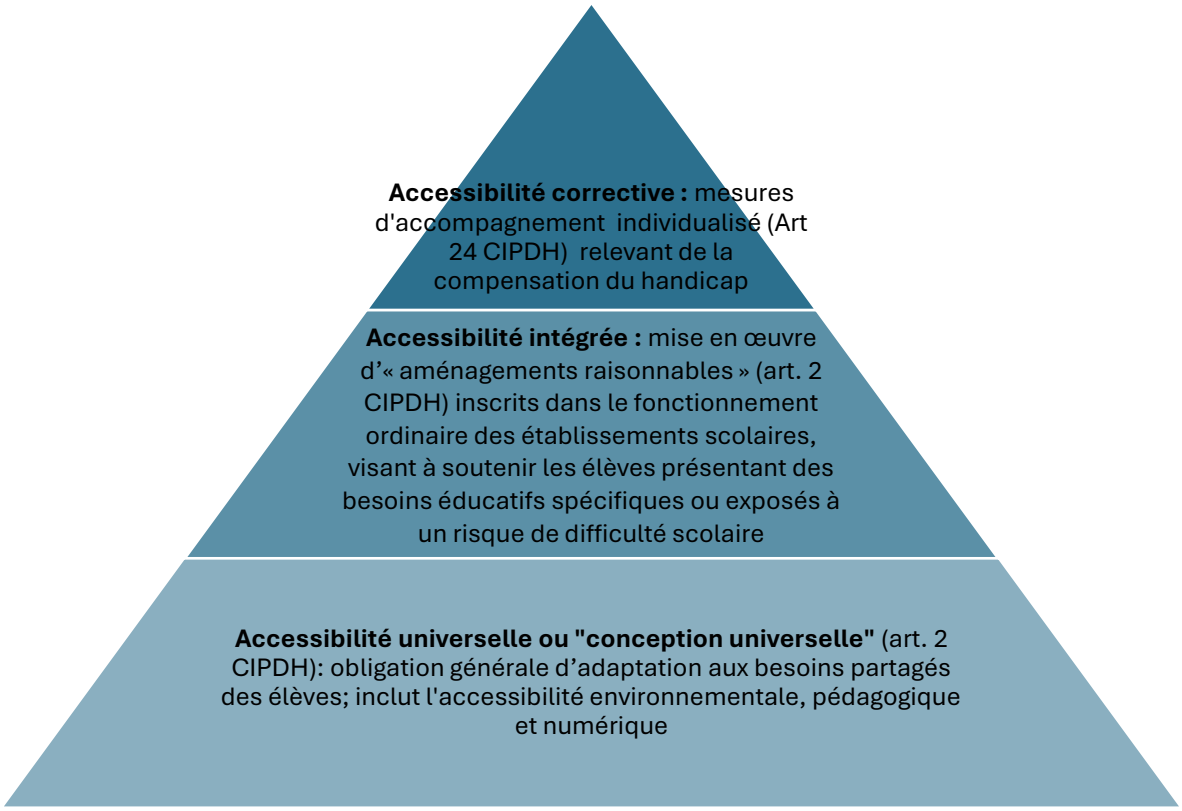
L'enjeu n'est plus uniquement de permettre à chaque élève d'être présent dans la classe. Il s'agit également de créer les conditions lui permettant de comprendre les attentes scolaires, de s'engager dans les activités proposées, de participer aux situations d'apprentissage et de progresser vers les objectifs visés. L'accessibilité apparaît ainsi moins comme un ensemble d'aménagements destinés à certains élèves que comme une propriété attendue des environnements d'apprentissage eux-mêmes. Elle conduit à distinguer ce qui relève des apprentissages visés de ce qui, dans l'organisation de la situation d'enseignement, peut constituer un obstacle inutile à leur appropriation. L'objectif n'est pas d'abaisser les exigences scolaires, mais de rendre celles-ci effectivement accessibles au plus grand nombre.

Cette approche conduit à distinguer plusieurs niveaux complémentaires d'intervention. L'accessibilité universelle constitue le premier niveau de réponse : elle vise à prévenir les obstacles susceptibles de concerner l'ensemble des élèves par la conception même des environnements, des ressources et des situations d'enseignement. Lorsque cette première réponse ne suffit pas, elle peut être complétée par des adaptations plus ciblées, puis, lorsque cela demeure nécessaire, par des mesures individuelles de compensation. Ces différents niveaux ne s'opposent pas ; ils se complètent et participent d'une même ambition : rendre effectif le droit de chacun aux apprentissages.

[16] Organisation des Nations unies (ONU). (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*, art. 24.

[17] Le modèle interactionnel proposé par la CIF (2001) transforme l'analyse du handicap et pose les fondements de l'accessibilité pédagogique.

Repère 1 – Les différents niveaux d'intervention en faveur de l'accessibilité des apprentissages



L'accessibilité pédagogique s'inscrit principalement dans ce premier niveau de prévention. Elle constitue le levier privilégié de l'action enseignante, en agissant sur la conception des situations d'enseignement, les supports, les consignes, les interactions, les modalités d'évaluation ou encore l'organisation du travail des élèves. Elle ne constitue ni une méthode supplémentaire ni une démarche distincte des pratiques ordinaires ; elle conduit à les analyser au regard de leur capacité à rendre les apprentissages effectivement accessibles.

Cette évolution invite également à considérer les apprentissages dans leur environnement. L'organisation des espaces, les ressources disponibles, l'accessibilité numérique, les repères temporels, le climat scolaire ou encore les modalités de communication participent eux aussi aux possibilités d'apprendre. Cette approche rejoint la notion d'**environnement capacitant**, qui désigne un environnement suffisamment clair, sécurisant et structurant pour permettre à chacun de développer pleinement ses capacités et de participer aux apprentissages[18].

En d'autres termes, l'accessibilité des apprentissages ne consiste plus seulement à aider certains élèves à s'adapter à l'École ; elle conduit à rendre l'École elle-même plus accessible aux apprentissages. Ce changement de perspective transforme la manière d'analyser les situations d'enseignement. Elle fournit un cadre d'analyse permettant d'interroger les conditions dans lesquelles les apprentissages deviennent effectivement accessibles avant même de déterminer les réponses pédagogiques les plus pertinentes. Cette nouvelle manière d'observer les situations d'enseignement est précisément l'objet de la section suivante.

1.2. Une nouvelle manière d'appréhender les situations d'enseignement

L'évolution des politiques inclusives[19] conduit à renouveler la manière d'appréhender les situations d'enseignement. **Si l'accessibilité universelle constitue désormais le premier niveau d'intervention, l'enjeu n'est plus seulement de prévoir des adaptations lorsque des difficultés apparaissent, mais d'interroger en amont les caractéristiques mêmes des situations d'apprentissage.** Cette évolution déplace progressivement le regard porté sur les difficultés scolaires: celles-ci ne sont plus uniquement rapportées aux caractéristiques individuelles des élèves, mais également aux conditions dans lesquelles les apprentissages sont proposés.

[18] Ebersold, S. (2019). « La grammaire de l'accessibilité. Réflexivité, environnement capacitant et citoyenneté », *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, n° 86, p. 15-30.

[19] Buisson-Fenet, H. (2024). *L'école inclusive*. Paris : PUF.

Cette perspective conduit à examiner l'ensemble des composantes d'une situation d'enseignement – supports, consignes, interactions, modalités de travail, évaluations, organisation de la classe ou environnement matériel – afin d'identifier ce qui facilite ou, au contraire, entrave l'accès aux apprentissages. L'analyse porte ainsi moins sur les élèves eux-mêmes que sur les obstacles susceptibles de limiter leur engagement, leur compréhension ou leur progression.

1.2.1. Un changement de regard sur les difficultés d'apprentissage

La conception interactionnelle des difficultés d'apprentissage suppose un changement de regard. Les obstacles rencontrés par les élèves ne résultent pas exclusivement de leurs caractéristiques individuelles ; ils prennent également naissance dans l'interaction entre ces caractéristiques et les situations d'enseignement proposées. Une même activité peut ainsi être immédiatement accessible pour certains élèves, tout en présentant, pour d'autres, des obstacles liés à la compréhension des consignes, à la mobilisation des connaissances antérieures, à la charge cognitive, aux supports utilisés ou aux modalités de travail retenues.

Cette approche ne conduit pas à nier les besoins propres de certains élèves ni l'intérêt des mesures individuelles lorsque celles-ci sont nécessaires. Elle invite toutefois à distinguer ce qui relève des difficultés inhérentes aux apprentissages de ce qui procède d'obstacles évitables, susceptibles d'être anticipés dès la conception des situations d'enseignement.

L'accessibilité des apprentissages induit donc de déplacer la question professionnelle. Il ne s'agit plus seulement de se demander pourquoi certains élèves rencontrent des difficultés, mais d'interroger les conditions dans lesquelles la situation proposée permet effectivement à chacun d'accéder aux apprentissages visés.

1.2.2. Des obstacles à l'apprentissage à mieux identifier

Ce changement de regard conduit les enseignants à porter une attention particulière aux obstacles susceptibles d'apparaître au cours des apprentissages. Ceux-ci peuvent être de nature très diverse : consignes insuffisamment explicites, implicites culturels ou scolaires, organisation complexe des tâches, surcharge cognitive, ressources peu lisibles, modalités d'évaluation insuffisamment cohérentes avec les apprentissages visés ou encore environnement matériel et/ou temporalités peu favorables à la concentration.

L'identification de ces obstacles ne vise pas à « simplifier » les apprentissages, mais à distinguer les difficultés constitutives des savoirs enseignés de celles qui résultent des modalités de leur présentation. L'exigence scolaire demeure inchangée ; ce sont les conditions d'accès aux apprentissages qui sont interrogées.

Cette démarche permet d'agir en amont de la difficulté plutôt que d'intervenir uniquement lorsqu'elle est déjà installée. Elle ouvre ainsi la possibilité de concevoir des situations d'enseignement plus accessibles au plus grand nombre, tout en préservant la possibilité de mobiliser, lorsque cela demeure nécessaire, des adaptations ciblées ou des mesures individuelles.

1.2.3. Des besoins partagés plutôt que des difficultés individuelles

Cette nouvelle manière d'appréhender les situations d'enseignement conduit également à déplacer le regard porté sur les besoins des élèves. Les observations réalisées dans les classes montrent en effet que de nombreuses difficultés rencontrées par certains élèves sont, en réalité, largement partagées par un nombre important d'élèves. Les implicites scolaires, les exigences langagières, l'absence de repères explicites, la complexité de certaines consignes ou encore la surcharge informationnelle peuvent affecter simultanément des élèves aux profils très différents.

La notion de **besoins partagés** permet de rendre compte de cette réalité. Elle invite à identifier les besoins fréquemment partagés dans une situation donnée avant de rechercher des réponses individualisées. Cette approche ne nie pas l'existence de besoins spécifiques ; elle souligne qu'une part importante des médiations pédagogiques bénéficie à de nombreux élèves quel que soit leur profil. En agissant sur ces besoins communs, les enseignants peuvent ainsi réduire les obstacles rencontrés par l'ensemble de la classe, tout en limitant le recours ultérieur à des adaptations plus ciblées. Cette logique rejoint les évolutions observées dans de nombreux systèmes éducatifs qui privilégient aujourd'hui des réponses universelles ou graduées avant de recourir, lorsque cela est nécessaire, à des adaptations individualisées.

Cela conduit à déplacer le centre de gravité de l'analyse pédagogique. Les difficultés ne sont plus appréhendées uniquement comme des caractéristiques propres à certains élèves ; elles deviennent également des indicateurs permettant d'interroger les situations d'enseignement elles-mêmes. Les besoins partagés constituent ainsi un repère pour identifier les obstacles susceptibles d'affecter un grand nombre d'élèves et orienter l'analyse vers les dimensions de la situation sur lesquelles les enseignants peuvent agir.

Cette lecture renouvelée des situations d'enseignement constitue le point de départ de l'accessibilité des apprentissages. Une fois les obstacles identifiés et les besoins partagés analysés, l'enjeu n'est plus seulement de comprendre les difficultés rencontrées par les élèves, mais de faire évoluer la conception des situations d'enseignement afin de prévenir ces obstacles. C'est cette démarche de conception qui est présentée dans la deuxième partie de cette annexe.

1.3. L'accessibilité des apprentissages : un cadre d'analyse pour articuler les approches pédagogiques

Les développements précédents montrent que l'accessibilité des apprentissages ne constitue ni une nouvelle méthode pédagogique, ni un modèle venant se substituer aux pratiques existantes. **Elle propose une manière renouvelée de les articuler en interrogeant chacune d'elles à partir d'une même question : dans quelle mesure contribue-t-elle à rendre les apprentissages effectivement accessibles au plus grand nombre d'élèves ?**

La différenciation pédagogique, la conception universelle des apprentissages (CUA), l'enseignement explicite, les pédagogies coopératives, les recherches sur la charge cognitive ou encore les didactiques disciplinaires ont profondément renouvelé les pratiques professionnelles[20]. Ces approches poursuivent des finalités différentes et interviennent à des niveaux complémentaires de l'action pédagogique. Chacune éclaire une dimension particulière des conditions d'apprentissage.

La différenciation pédagogique constitue l'une des principales réponses à l'hétérogénéité des élèves. Elle conduit à ajuster les contenus, les supports ou les modalités de travail afin de mieux prendre en compte la diversité des besoins. Sa mise en œuvre peut toutefois conduire, dans certaines situations, à une multiplication d'ajustements individualisés difficilement soutenable dans le fonctionnement ordinaire de la classe, voire à des adaptations qui modifient implicitement les exigences de certains apprentissages[21].

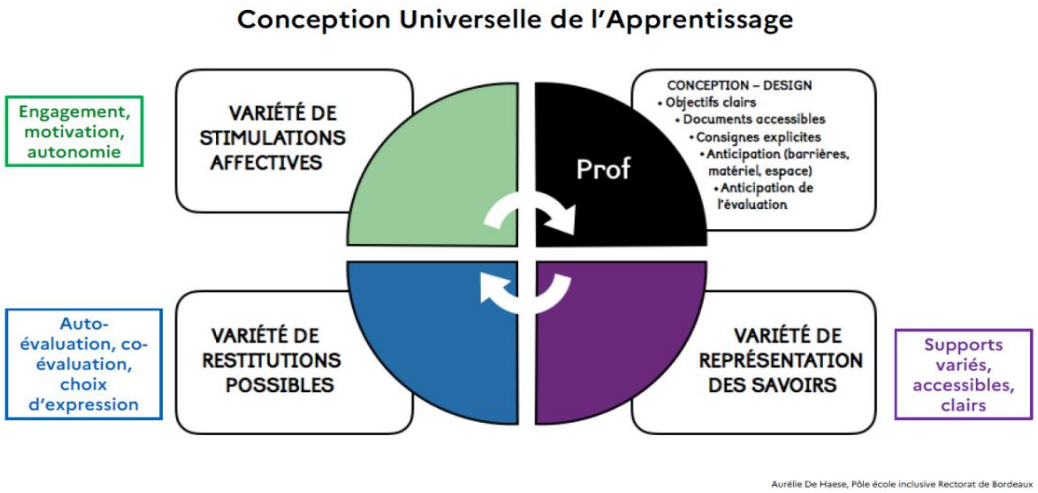
La conception universelle des apprentissages (CUA) s'inscrit dans une logique anticipatrice. Inspirée du design universel, elle consiste à concevoir, dès l'origine, des situations d'apprentissage accessibles au plus grand nombre, avant même d'envisager des adaptations individuelles.

[20] Goigoux, R. (2007). « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *Éducation et didactique*, vol. 1, n° 3, p. 47-69.

[21] Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF éditeur.
Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2nd ed.). Alexandria, VA: ASCD.

Repère 2 – La conception universelle des apprentissages (CUA)

Le cadre développé par le CAST[22] repose sur trois grands principes complémentaires : proposer plusieurs modalités de représentation des informations ; diversifier les modalités d'action et d'expression des élèves ; soutenir des formes variées d'engagement dans les apprentissages.



La CUA ne vise pas à multiplier les adaptations individuelles. Elle invite à concevoir, dès l'origine, des situations d'enseignement suffisamment souples pour répondre aux besoins partagés par le plus grand nombre d'élèves. Les adaptations individualisées conservent toute leur place lorsqu'elles demeurent nécessaires, mais elles interviennent dans un second temps, en complément d'une conception initiale plus accessible des apprentissages. Comme le souligne le dossier thématique paru dans la revue *Éducation et francophonie*[23], « *les recherches actuelles sur la pédagogie universelle […] font ressortir son apport dans la réduction du nombre d'accommodements individuels […], dans un apprentissage répondant mieux aux besoins et aux intérêts variés […] ainsi que dans la création d'une expérience d'apprentissage plus positive, motivante et inclusive* ».

D'autres approches contribuent également à rendre plus efficaces les pratiques pédagogiques. L'enseignement explicite[24] met l'accent sur la clarification des objectifs, des démarches et des critères de réussite ; les pédagogies coopératives soulignent l'importance des interactions entre élèves dans la construction des apprentissages et dans leur degré de motivation ; les travaux consacrés à la charge cognitive[25] montrent combien l'organisation des tâches peut faciliter ou, au contraire, entraver les apprentissages.

L'accessibilité des apprentissages ne constitue ni une nouvelle méthode pédagogique ni un modèle venant se substituer à ces différentes approches. Elle offre une grille de lecture permettant d'en comprendre la complémentarité en interrogeant les situations d'enseignement à partir d'une même question : dans quelle mesure permettent-elles effectivement à tous les élèves d'accéder aux apprentissages visés ?

Cette perspective conduit à examiner l'ensemble des composantes d'une situation d'enseignement – supports, consignes, interactions, modalités de travail, évaluations et environnement – afin d'identifier les obstacles susceptibles de limiter l'accès aux apprentissages. Les différentes approches pédagogiques apparaissent alors comme des ressources complémentaires, mobilisables selon les objectifs poursuivis et les obstacles identifiés. L'apport spécifique de l'accessibilité des apprentissages réside ainsi dans cette logique de prévention et d'analyse des situations d'enseignement.

[22] CAST (Center for Applied Special Technology), *Universal Design for Learning Guidelines version 2.2*, Wakefield (MA), 2018.

[23] Bergeron, L., Rousseau, N. & Leclerc, M. (dir.) (2023). « La pédagogie universelle : la recherche au service de la pratique », *Éducation et francophonie*, vol. 51, n° 1.

[24] Gauthier, C., Bissonnette, S. & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Montréal : ERPI.

[25] Sweller, J. (1988). « Cognitive load during problem solving: Effects on learning », *Cognitive Science*, vol. 12, n° 2, p. 257-285.

2. Concevoir des situations d'enseignement favorisant l'accès aux apprentissages

Les développements précédents ont montré que l'accessibilité des apprentissages constitue une grille de lecture permettant d'analyser les situations d'enseignement. Cette deuxième partie en propose une traduction opérationnelle. Elle présente une démarche de conception qui conduit à clarifier les apprentissages visés, à anticiper les obstacles susceptibles d'en limiter l'accès, à choisir des médiations adaptées puis à faire évoluer les situations d'enseignement à partir de l'observation des apprentissages.

Ces différentes étapes ne constituent pas une méthode supplémentaire. Elles offrent un cadre d'analyse permettant de mobiliser, selon les besoins, les différentes ressources professionnelles présentées dans la première partie.

2.1. Identifier les apprentissages visés

Toute réflexion sur l'accessibilité des apprentissages suppose d'identifier avec précision ce qui constitue l'objet même de l'enseignement. Les difficultés rencontrées par les élèves ne peuvent être analysées qu'au regard des apprentissages effectivement visés. Cette clarification permet de distinguer ce qui relève des exigences propres aux savoirs enseignés de ce qui résulte des modalités selon lesquelles ils sont proposés.

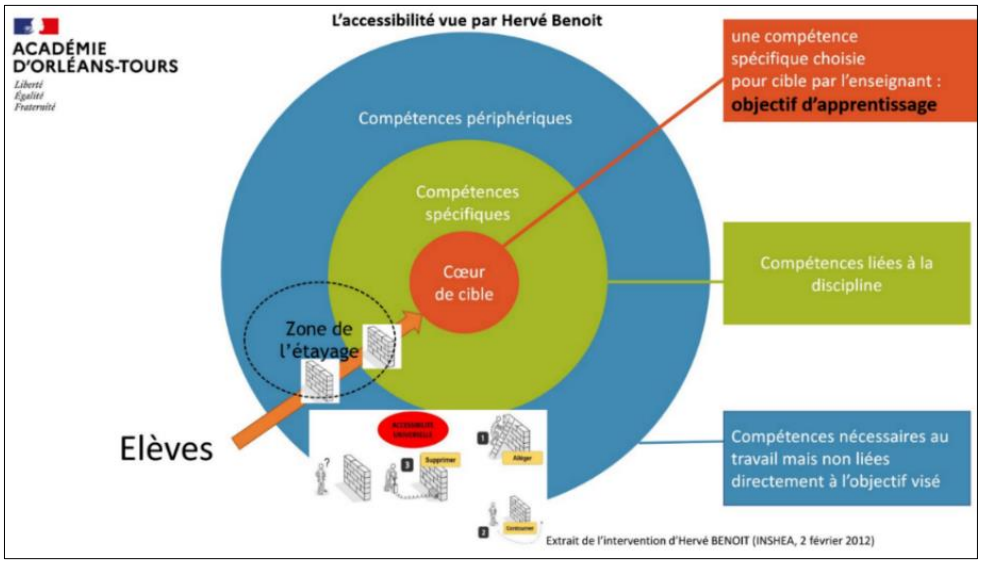
Toute situation d'enseignement associe deux dimensions complémentaires. La première correspond aux apprentissages visés : les connaissances, capacités ou compétences que les élèves doivent acquérir. La seconde renvoie aux modalités retenues pour y accéder : les supports, les consignes, les ressources mobilisées, l'organisation de la tâche, les interactions entre élèves, les outils numériques, les temps d'activité ou encore les modalités d'évaluation. Si ces deux dimensions sont étroitement imbriquées dans la pratique, elles ne relèvent pas du même registre d'analyse. Comme le souligne Alexandre Ployé[26], « le véritable geste inclusif se joue lors de la préparation ». La préparation de la situation d'enseignement devient ainsi le premier espace de réflexion sur son accessibilité.

Cette analyse ne vise ni à anticiper toutes les difficultés possibles ni à simplifier les apprentissages. Elle conduit à identifier, en amont, les éléments qui risquent de détourner l'attention des apprentissages visés ou de mobiliser inutilement les ressources cognitives des élèves. L'analyse distingue ainsi les difficultés constitutives des apprentissages de celles qui résultent des modalités de leur enseignement. Les premières relèvent des exigences propres aux savoirs ; les secondes peuvent faire l'objet d'ajustements sans modifier les objectifs d'apprentissage.

[26] Ployé, A. (2026). Audition réalisée dans le cadre de la mission IGÉSR sur l'accessibilité des apprentissages.

Repère 3 – Le cœur de cible sert à identifier et à isoler les apprentissages visés

La notion de « cœur de cible[27] » développée par Hervé Benoît permet de distinguer ce qui relève de l'objectif d'apprentissage – qui doit rester inchangé et partagé – de ce qui relève des modalités d'accès, susceptibles d'être ajustées. Adapter consiste à agir sur les modalités d'accès aux apprentissages, non sur les apprentissages eux-mêmes. Les ajustements portent sur les médiations, les supports ou l'organisation de la situation d'enseignement, tandis que les exigences liées au cœur de l'apprentissage demeurent inchangées.



Cette distinction permet de penser des ajustements sans modifier les objectifs visés. Elle invite à distinguer ce qui relève de la compétence effectivement évaluée de ce qui relève des conditions d'accès à l'activité. Comme l'a déclaré un IA-IPR à la mission : « *L'accessibilité, c'est se demander quel est l'objectif de la séance et ne pas l'adapter. On adapte ce qui est périphérique. L'exigence reste au même niveau.* »

Une telle distinction offre donc un repère pour analyser les situations d'enseignement, concevoir des médiations adaptées et préserver les exigences propres aux apprentissages. Elle constitue le point de départ de l'analyse des obstacles développée dans la section suivante.

2.2. Anticiper les obstacles pour concevoir des situations d'enseignement plus accessibles

Une fois les apprentissages visés clarifiés, l'analyse peut porter sur les obstacles susceptibles d'en limiter l'accès. Cette étape consiste à examiner les différentes composantes de la situation d'enseignement afin d'identifier celles qui risquent de détourner une partie des élèves de l'apprentissage effectivement visé. L'analyse porte ainsi sur la situation d'enseignement elle-même et non sur les caractéristiques des élèves.

[27] Benoît, H. & Bortolon, S. (2025). « L'objectif d'une évaluation inclusive face au contrôle scolaire et à l'inaccessibilité pédagogique », *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, n° 103, vol. 2, p. 40-57. « *Parmi les compétences embarquées dans une activité scolaire, certaines correspondent très précisément aux objectifs d'enseignement ou à l'objet de l'évaluation visés par l'enseignant, c'est le cœur de cible de la séance, tandis que d'autres ne sont mobilisées que de manière instrumentale : lire (au sens de décoder) l'énoncé (au sens de texte écrit) d'un problème de mathématique est une compétence accessoirement mobilisée, quand le but est d'activer des processus de résolution. Mais il apparaît que la non-maîtrise des secondes peut faire obstacle à l'acquisition (situation d'apprentissage) ou à la manifestation (situation d'évaluation) des premières.* »

Repère 4 – Une grille de questionnement pour analyser les obstacles

Question à se poser	Si la réponse est oui...	Conséquence
Cette difficulté participe-t-elle directement à l'apprentissage visé ?	Obstacle constitutif	Je la maintiens et je l'étaye.
Cette difficulté résulte-t-elle principalement des modalités d'enseignement ?	Obstacle périphérique	Je cherche à la réduire.
Sa suppression modifierait-elle le cœur de cible ?	Oui	Elle fait partie des apprentissages.
Sa suppression faciliterait-elle l'accès aux apprentissages sans en modifier les exigences ?	Oui	Elle peut être repensée.

Les obstacles susceptibles de limiter l'accès aux apprentissages peuvent être liés à la compréhension des consignes, à la complexité des supports, à la charge cognitive induite par la tâche, aux implicites scolaires ou culturels, aux modalités de représentation des connaissances, à l'organisation du travail, aux interactions proposées ou aux modalités d'évaluation.

Cette analyse permet de distinguer les obstacles qui relèvent des apprentissages eux-mêmes de ceux qui résultent des modalités de leur enseignement. Cette distinction éclaire les choix de conception sans modifier les objectifs poursuivis.

Elle met en évidence les ajustements susceptibles de faciliter l'accès aux apprentissages tout en préservant la possibilité de mobiliser, lorsque cela est nécessaire, des adaptations ciblées ou des mesures individuelles.

Exemple en mathématiques – Distinguer l'apprentissage visé des obstacles périphériques[28]

Un jardinier doit semer du gazon dans un parterre circulaire, sur le pourtour duquel il a déjà planté 150 narcisses espacés de 22 cm. Il faut une boîte de 1 kg de graines pour planter 30 m² de gazon.

Combien *de* boîtes le jardinier doit-il prévoir ?

Source .' Transmath cycle 4, programme 2016, exercice 54 page 341, éditions Nathan

Dans la situation proposée l'apprentissage visé porte sur la modélisation d'une situation mathématique et la mobilisation d'un raisonnement de résolution de problème. Les ajustements proposés concernent donc non la compétence évaluée, mais les modalités d'accès à la tâche.
Certains ajustements peuvent ainsi être proposés dès la conception : explicitation du lexique (« parterre »), schématisation de la situation, mise en évidence visuelle des données utiles, découpage des étapes du raisonnement ou guidage intermédiaire permettant aux élèves de planifier leur démarche.

[28] Académie d'Orléans-Tours. (2026). « CUA et EBP : l'accessibilité universelle, une réponse possible pour prendre en compte la diversité des élèves en mathématiques ? », *Rendez-vous des maths*, 4 février 2026.

ACADÉMIE D'ORLÉANS-TOURS
Liberté
Égalité
Fraternité

Exemple d'une démarche d'accessibilisation en mathématiques

Un jardinier doit semer du gazon dans un parterre circulaire.

Il a planté 150 narcisses espacés de 22 cm sur le pourtour.

Il faut une boite de graines de 1 kg pour planter 30 m² de gazon.

Combien de boites le jardinier doit-il prévoir pour semer son gazon ?

Proposition 1

- Police sans empattement (Arial, Calibri, Marianne, etc.).
- Accentuation de l'interligne (1,5).
- Accentuation de l'espacement entre les lettres (ne pas justifier).
- Élimination des distracteurs (photo).
- Une ligne, une phrase.
- Consigne simplifiée.
- Question mise en évidence (en gras, ou surligné ; ne pas utiliser d'italique).

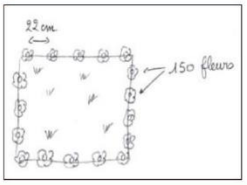
D'après les travaux de Claire Lommé

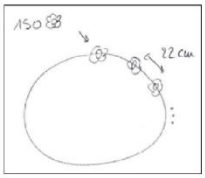
Exemple d'une démarche d'accessibilisation en mathématiques

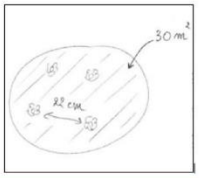
Proposition _ fiche d'appui n°2

Un jardinier doit semer du gazon dans un parterre circulaire.
Il a planté 150 fleurs espacées de 22 cm tout autour.
Il faut une boite de graines pour planter 30 m² de gazon.

Quels schémas illustrent le mieux la situation selon toi ?







Réalise ton schéma.

Tu peux ajouter des choses sur le schéma choisi.

Ces ajustements facilitent l'entrée dans l'activité sans modifier la compétence évaluée. Ils concentrent l'activité cognitive sur le raisonnement mathématique plutôt que sur des difficultés périphériques.

Cet exemple montre que l'identification des obstacles éclaire les choix de conception. Elle prépare l'étape suivante de la démarche, qui consiste à sélectionner les médiations les plus pertinentes au regard des apprentissages poursuivis.

2.3. Concevoir des médiations favorisant l'accès aux apprentissages

L'identification des apprentissages visés et l'analyse des obstacles conduisent au choix des médiations pédagogiques. Celles-ci résultent de l'articulation entre les objectifs poursuivis, les obstacles identifiés et les ressources mobilisées pour en faciliter l'accès.

Les médiations portent sur les modalités d'accès aux apprentissages et non sur les apprentissages eux-mêmes. Leur pertinence s'apprécie à leur capacité à soutenir l'activité des élèves sans se substituer durablement à leurs raisonnements ni modifier les exigences poursuivies. Par ailleurs, les médiations s'inscrivent dans une logique d'étayage. Elles soutiennent temporairement les apprentissages, puis évoluent au fil des acquisitions afin de favoriser une autonomie croissante.

Trois leviers complémentaires sont présentés : expliciter les apprentissages, structurer les situations d'apprentissage et faire évoluer les médiations à partir de l'observation des apprentissages.

2.3.1. Expliciter pour rendre les apprentissages plus lisibles

L'explicitation vise à clarifier les objectifs poursuivis, les connaissances mobilisées, les démarches attendues, les critères de réussite et les stratégies susceptibles d'être mises en œuvre. Elle ne se limite ni à la reformulation d'une consigne ni à la simplification d'un vocabulaire. Elle réduit les implicites susceptibles de limiter l'accès aux apprentissages et facilite l'engagement dans l'activité.

Cette explicitation peut intervenir à différents moments de la séance. **Elle peut porter** sur les objectifs poursuivis, les étapes du travail, les procédures possibles, les erreurs les plus fréquentes ou les critères utilisés pour apprécier les productions des élèves.

Les travaux consacrés à l'enseignement explicite montrent qu'elle bénéficie particulièrement aux élèves les plus éloignés des attentes scolaires tout en améliorant la lisibilité des apprentissages pour l'ensemble de la classe.

Repère 5 – Rendre les apprentissages plus lisibles : quelques questions de préparation
Avant une séance, l'enseignant peut utilement s'interroger :
- L'objectif d'apprentissage est-il clairement identifiable par les élèves, au-delà de la tâche demandée ?
- Les connaissances indispensables ont-elles été rappelées ou réactivées ?
- Les implicites disciplinaires (vocabulaire, codes, procédures attendues) ont-ils été repérés ?
- Les critères de réussite sont-ils suffisamment explicites pour guider le travail des élèves ?
- Les modalités d'explicitation prévues permettent-elles de clarifier les attentes sans empêcher les élèves de chercher, d'essayer et de raisonner par eux-mêmes ?

Expliciter ne revient pas à guider pas à pas chacune des actions des élèves. L'enjeu consiste à rendre visibles les éléments qui conditionnent effectivement l'accès aux apprentissages tout en préservant les espaces de recherche, de raisonnement et de découverte.

Dans plusieurs classes observées dans l'académie d'Orléans-Tours, un court temps d'explicitation ouvre systématiquement la séance. Les objectifs d'apprentissage, les connaissances mobilisées et les critères de réussite sont rendus visibles puis restent accessibles tout au long de l'activité. Les équipes soulignent que cette pratique facilite l'engagement des élèves, réduit les demandes de clarification et soutient le développement de leur autonomie.

Exemple en histoire-géographie – Rendre un document plus accessible[29]

Je retiens

En mai 1958, la IVe République, embourbée dans la guerre d'Algérie et confrontée au risque d'un coup d'État des partisans de l'Algérie française, s'effondre. Le général de Gaulle revient au pouvoir et décide de mettre fin à la IVe République. Tout en garantissant l'essentiel d'un régime parlementaire (le Parlement vote les lois et contrôle le gouvernement), la Constitution de 1958 met en place un **pouvoir exécutif fort** avec la **primauté du président de la République**.

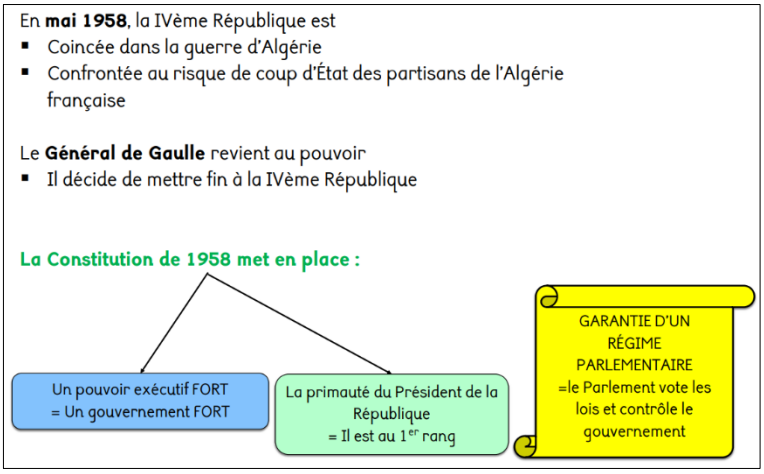
Pour lundi, apprendre la partie « je retiens ».

L'étude d'un document consacré à la naissance de la Ve République illustre la distinction entre les apprentissages visés et les obstacles liés aux modalités d'accès au document. L'objectif demeure inchangé – comprendre la crise de 1958 et le renforcement de l'exécutif – tandis que les ajustements portent sur la densité textuelle, l'organisation visuelle, le lexique institutionnel ou les repères chronologiques.

Les ajustements possibles portent alors sur l'aération et la structuration du document ; l'explicitation du lexique ; l'ajout d'une frise chronologique ; la diversification des modalités d'accès (version audio, schéma des institutions, carte mentale).

L'enjeu n'est pas de simplifier le raisonnement historique attendu, mais de réduire certaines charges cognitives et langagières susceptibles d'empêcher les élèves d'accéder effectivement à l'activité disciplinaire.

[29] Académie de Bordeaux, « Proposition d'accessibilisation » d'un document d'histoire sur la naissance de la Ve République, dans *Pilotage pédagogique Perdir 47*, pp. 75-80, 2025-2026.



2.3.2. Structurer les situations d'apprentissage

L'organisation des situations d'apprentissage influence directement les conditions dans lesquelles les élèves accèdent aux savoirs. La progressivité des tâches, la structuration des supports, la stabilité des repères, le découpage des activités ou encore la limitation des traitements simultanés **réduisent la charge cognitive extrinsèque**, c'est-à-dire les efforts mentaux liés à la présentation et à l'organisation de la tâche plutôt qu'aux apprentissages eux-mêmes (ou aux contenus à apprendre).

Les élèves peuvent ainsi consacrer davantage leurs ressources intellectuelles (ou cognitives, si on veut rester dans le même registre) pour comprendre, raisonner et consolider leurs apprentissages.

Structurer une situation d'apprentissage revient à organiser les conditions dans lesquelles les connaissances pourront être mobilisées efficacement, sans modifier les exigences de l'apprentissage. Cette organisation peut prendre des formes variées : hiérarchiser les informations, segmenter une tâche complexe en plusieurs étapes, proposer des repères visuels stables, ritualiser certaines procédures ou rendre plus prévisibles les différentes phases de la séance.

Ces ajustements profitent à l'ensemble de la classe, tout en répondant plus particulièrement aux besoins des élèves les plus fragiles. Ils recentrent l'activité intellectuelle sur les apprentissages visés plutôt que sur les difficultés d'accès à la tâche.

Repère 6 – Structurer sans simplifier : quelques points de vigilance
La préparation d'une situation d'apprentissage peut être guidée par les questions suivantes :
- La tâche est-elle organisée de manière progressive, sans modifier l'objectif d'apprentissage ?
- Les informations essentielles sont-elles clairement hiérarchisées ?
- Les élèves disposent-ils de repères suffisamment stables pour s'engager dans l'activité ?
- Les aides prévues soutiennent-elles temporairement l'activité sans réaliser la tâche à la place des élèves ?
- Les modalités d'étayage permettront-elles aux élèves de gagner progressivement en autonomie ?

2.3.3. Ajuster les médiations et accompagner l'autonomie

Après avoir structuré les situations d'apprentissage, les médiations peuvent être ajustées en fonction des apprentissages effectivement observés. **L'étayage désigne l'ensemble des médiations temporaires destinées à soutenir l'activité des élèves lorsqu'ils ne peuvent pas encore réaliser seuls les opérations intellectuelles attendues. Ces médiations peuvent prendre des formes variées : reformulation des consignes, questionnement guidé, verbalisation des démarches, exemples intermédiaires, outils d'organisation, supports visuels ou encore accompagnement progressif de la résolution d'une tâche.**

L'étayage soutient l'activité des élèves sans se substituer à leurs raisonnements. Il rend accessibles les démarches, les procédures ou les connaissances qui devront ensuite être mobilisées de manière autonome.

Dans certaines disciplines, cet étayage prend la forme d'outils d'appui temporaires. En langues vivantes, lors d'une activité de compréhension orale, plusieurs médiations peuvent être proposées : mobilisation des connaissances culturelles utiles à la compréhension, anticipation du lexique indispensable, repérage des informations essentielles ou organisation de l'écoute en plusieurs étapes successives. Ces médiations facilitent l'accès au document sans en modifier les objectifs d'apprentissage. Elles sont allégées puis retirées à mesure que les stratégies de compréhension se développent.

Exemple en langues vivantes – Soutenir l'engagement dans l'interaction orale grâce à un sous-main[30]

5e	4e	3e
QUESTIONS POUR LES CAMARADES • ¿ Cuál es la fecha de hoy ? • ¿ Quién falta ?	**QUESTIONS POUR LES CAMARADES** • ¿ Qué tiempo hace ? • ¿ Qué piensas ?	**QUESTIONS POUR LES CAMARADES** • ¿ Qué te parece ? • ¿ Y tú ? ¿ Qué has aprendido ?
EXPRIMER SON OPINION • Para mí • Pienso que • Imagino que • En mi opinión (*A mon avis*)	**EXPRIMER SON OPINION** • Según yo • Opino que • A mi parecer (*A mon avis*)	**EXPRIMER SON OPINION** • Creo que • Diría que • Supongo que
EXPRESSIONS UTILES • ¿ PUEDO…….. ? • Veo que • Comprendo que • Sé que (*Je sais que…*) / No sé… • Puedo añadir que • A mí me toca… (c'est à mon tour)	**EXPRESSIONS UTILES** • Me entero de que… • Puedo decir que… • Noto que …… (je remarque que) • El personaje explica que….. • He comprendido que (*J'ai compris que…*) • He visto que (*J'ai vu que….*)	**EXPRESSIONS UTILES** • Lo digo porque…. • El texto dice que….. • El título indica que…… • El autor utiliza la palabra…… para……. • Lo que me llama la atención….. (ce qui attire mon attention)
ACCORD / DESACCORD • Estoy de acuerdo con... • No soy de la misma opinión que….	**ACCORD / DESACCORD** • Pienso lo mismo que tú. • No comparto tu opinión.	**ACCORD / DESACCORD** • No coincido contigo • Tienes toda la razón.
CONNECTEURS LOGIQUES • Porque • Entonces • También • En efecto, … • Mientras que = En cambio = A diferencia de • Primero, Luego, Después, Por fin	**CONNECTEURS LOGIQUES** • Porque = Ya que = Puesto que • Por eso… (c'est pour ça….) • Efectivamente • Sin embargo = Pero • A continuación • Antes / Después	**CONNECTEURS LOGIQUES** • O sea = Es decir (c'est à dire) • Entonces = Por consiguiente • Al principio / Al final • Por ejemplo,…

Cette logique suppose que les médiations évoluent au fil des apprentissages. Une aide pertinente est une aide qui devient progressivement inutile parce que les connaissances, les stratégies ou les procédures qu'elle soutenait sont désormais maîtrisées et consolidées.

Le désétayage correspond à cette évolution des médiations. Les aides sont allégées ou retirées lorsqu'elles ne sont plus nécessaires, afin de favoriser une autonomie croissante.

Exemple en arts plastiques – Préparer l'entrée dans une tâche complexe

Les pratiques développées dans le dispositif d'autorégulation (DAR) de Cestas (47) illustrent cette logique d'anticipation[31]. Avant certaines séances, un court temps de préparation cognitive permet d'expliciter le vocabulaire, de présenter les références utiles, de repérer le matériel disponible et de clarifier les différentes étapes de la tâche. Les exigences de création demeurent inchangées ; seules les conditions d'entrée dans l'activité sont rendues plus accessibles.

L'efficacité des médiations s'apprécie à partir des apprentissages effectivement observés. L'analyse des réussites, des erreurs et des stratégies mobilisées permet d'ajuster les aides au fur et à mesure des acquisitions.

Il est à noter que les aides proposées ont vocation à demeurer transitoires. Qu'il s'agisse de supports d'organisation de la pensée, de guides méthodologiques, d'amorces de raisonnement ou de documents

[30] Académie de Lille. (2026). *Inclusion en cours de langues vivantes*, fiche thématique n° 2, « Comment aménager sa classe afin d'accueillir les élèves à besoins particuliers ? ».

[31] DAR de Cestas (47), pratiques de préparation cognitive (« priming ») et d'autorégulation observées dans le cadre de dispositifs d'accessibilité pédagogique associant notamment un professeur d'arts plastiques.

d'appui, leur fonction est de rendre visibles des procédures qui deviendront progressivement mobilisables de manière autonome. Cette logique conduit les enseignants à organiser un désétayage progressif[32]. À mesure que les apprentissages se consolident, certaines aides peuvent être allégées, retirées ou laissées à l'initiative des élèves. L'autonomie ne constitue pas un préalable à l'apprentissage ; elle en est l'un des aboutissements.

Enfin, le choix des médiations suppose également de proportionner les ajustements aux obstacles effectivement identifiés. De simples modifications des supports, des consignes, de l'organisation de la tâche ou des interactions suffisent souvent à lever un obstacle sans modifier les apprentissages poursuivis. Des adaptations plus importantes ne deviennent pertinentes que lorsque ces premiers ajustements demeurent insuffisants. Cette progressivité contribue à maintenir les élèves dans une situation d'apprentissage commune et exigeante aussi longtemps que possible.

Repère 7 – Diversifier sans disperser
Lors de la préparation d'une séance, l'enseignant peut utilement s'interroger :
- Les différentes modalités proposées poursuivent-elles le même objectif d'apprentissage ?
- Les supports retenus permettent-ils de lever un obstacle identifié ou ajoutent-ils une difficulté supplémentaire ?
- Les modalités de coopération favorisent-elles réellement les apprentissages attendus ?
- Les outils numériques apportent-ils une plus-value pédagogique ou reproduisent-ils simplement le support papier ?
- Les différentes formes de restitution permettent-elles d'évaluer la même compétence ?
- Les médiations retenues sont-elles proportionnées aux obstacles identifiés, ou transforment-elles plus que nécessaire la situation d'apprentissage ?

Exemple en EPS – Graduer les leviers d'ajustement

1. Modification de certain(s) élément(s) du dispositif de pratique et de l'épreuve certificative, qui n'en perturbent pas le déroulement, n'en changent pas la nature et n'en modifient pas les exigences

Exemples :

CA1	• **Demi-fond** : envisager un temps plus important de récupération entre deux courses afin de doser l'effort
CA2	• **Course d'orientation** : réaliser l'épreuve avec une carte adaptée par exemple dans le cas d'une déficience visuelle
CA3	• **Acrosport :** permettre un ajustement de certaines postures de porteur/voltigeur pour répondre à une problématique physique (par exemple éviter le port de charges lourdes) • **Danse, chorégraphie collective** : ajuster certaines exigences en termes d'enchainements d'actions (éviter par exemple certaines transitions dynamiques sous formes de sauts pour ménager certaines articulations des membres inférieurs)
CA4	• **Basket-ball « 3 contre 3 »** : ajuster certaines consignes de jeu pour favoriser la prise de balle dans des conditions sécurisées (une règle d'invulnérabilité à préciser, par exemple pour éviter des chocs entre certains joueurs) • **Badminton** : ajuster la taille du terrain à couvrir, pour adapter le niveau d'attaque et/ou de défense selon les possibilités physiques du joueur. Donner des consignes de jeu au joueur valide afin d'ajuster son jeu aux possibilités du joueur en inaptitude partielle
CA5	• **Musculation** : adapter le choix des zones musculaires travaillées en fonction de l'inaptitude corporelle constatée

[32] Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris : PUF.

Diversifier les modalités d'accès ne consiste pas à multiplier les propositions, mais à choisir celles qui facilitent effectivement l'accès aux apprentissages visés.

2.3.4. Observer les effets des médiations pour faire évoluer les situations d'apprentissage

Les médiations ne peuvent être appréciées qu'au regard de leurs effets sur les apprentissages. Leur efficacité varie selon les situations, les disciplines et les élèves. la conception des situations d'enseignement s'inscrit donc dans un processus itératif : **l'observation des apprentissages permet d'évaluer les effets des médiations retenues et d'ajuster les situations d'enseignement lors de leur mise en œuvre ultérieure ou de leur réutilisation.**

Cette observation dépasse la seule mesure des résultats obtenus. Elle porte également sur les démarches mobilisées, les obstacles rencontrés, les aides effectivement utilisées, les temps de pratique (= d'entraînement) nécessaires, et les moments où certains élèves cessent de s'engager dans l'activité. Les difficultés observées deviennent ainsi des indicateurs permettant de faire évoluer la conception des situations d'apprentissage[33].

L'observation peut également conduire à réinterroger les modalités d'évaluation retenues. Une évaluation formellement identique pour tous les élèves n'est pas nécessairement équitable dans ses effets lorsque certaines modalités de passation, de compréhension ou de traitement de la tâche empêchent une partie d'entre eux de manifester réellement les acquis attendus[34]. L'enjeu n'est pas de diminuer les exigences, mais de concevoir des évaluations nativement accessibles, dont les consignes, la structuration et les modalités de présentation sont pensées dès leur conception afin de limiter les obstacles périphériques sans modifier les compétences évaluées. Cette réflexion prolonge directement la logique du « cœur de cible » développée précédemment.

Repère 8 – Observer pour ajuster
Au cours ou à l'issue d'une séance, les questions suivantes peuvent guider l'analyse :
- Les élèves ont-ils rencontré les difficultés anticipées lors de la préparation ?
- Certains obstacles n'avaient-ils pas été identifiés ?
- Les médiations proposées ont-elles effectivement facilité l'accès aux apprentissages ?
- Les temps ou occasions de pratique ont-ils été suffisants et adaptés pour consolider les apprentissages visés pour l'ensemble des élèves ?
- Les aides ont-elles pu être progressivement allégées au cours des séances ?
- Les modalités d'évaluation permettent-elles de rendre compte des apprentissages effectivement visés ?
- Quels ajustements seraient utiles lors d'une prochaine mise en œuvre de cette situation ?

L'observation des apprentissages ne vise pas uniquement à apprécier les réussites ou les difficultés des élèves ; elle éclaire également les ajustements susceptibles d'améliorer la conception des situations d'enseignement. Les équipes engagées dans cette démarche ne s'intéressent pas uniquement aux erreurs produites par les élèves. Elles analysent également les moments où ceux-ci hésitent, renoncent, sollicitent une aide ou mobilisent spontanément certaines stratégies. Ces informations permettent d'identifier des obstacles qui n'avaient pas été anticipés et d'ajuster, lors d'une séance ultérieure, les consignes, les supports, les modalités d'étayage ou l'organisation de la tâche. L'observation devient ainsi un véritable outil de conception pédagogique.

Exemple en SVT – Rendre les critères d'évaluation plus explicites
Dans plusieurs collèges de l'académie de Corse, les équipes de SVT utilisent un « barème curseur » décrivant progressivement les différents niveaux de maîtrise attendus. Les critères d'évaluation deviennent ainsi plus lisibles pour les élèves, qui peuvent mieux situer leurs productions et identifier les progrès à accomplir.
Les attendus disciplinaires demeurent inchangés ; seule leur explicitation évolue. Les enseignants rencontrés soulignent que cet outil facilite les échanges autour de l'évaluation, favorise l'autorégulation des apprentissages et rend les critères plus compréhensibles pour les familles.

[33] Goigoux, R. (2007). « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *Éducation et didactique*, vol. 1, n° 3, p. 47-69

[34] Benoît, H. & Bortolon, S. (2025). « L'objectif d'une évaluation inclusive face au contrôle scolaire et à l'inaccessibilité pédagogique », *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, n° 103, vol. 2, p. 40-57.

Cet exemple montre qu'une évaluation plus accessible ne consiste pas à diminuer les exigences, mais à rendre plus lisibles les critères permettant d'apprécier les apprentissages effectivement visés. Il souligne également la continuité entre apprentissage, évaluation et régulation des situations d'enseignement.

Les principes présentés dans cette partie offrent une démarche de conception des situations d'enseignement : clarifier les apprentissages visés, anticiper les obstacles, choisir des médiations adaptées puis observer leurs effets afin de faire évoluer les situations d'apprentissage. Leur mise en œuvre s'enrichit toutefois des échanges entre professionnels, de la mutualisation des ressources et d'une réflexion collective sur les pratiques, qui constituent l'objet de la troisième partie.

3. Inscrire l'accessibilité des apprentissages dans le fonctionnement ordinaire de l'École

Les développements précédents ont présenté une démarche de conception des situations d'enseignement fondée sur l'identification des apprentissages visés, l'anticipation des obstacles, le choix de médiations adaptées et l'observation de leurs effets. Cette démarche ne peut toutefois produire pleinement ses effets si elle demeure le résultat d'initiatives isolées. Elle suppose un environnement favorable, des échanges professionnels, des ressources partagées et une réflexion collective permettant d'enrichir durablement les pratiques.

Cette troisième partie s'intéresse à ces dimensions collectives. Elle montre que l'accessibilité des apprentissages dépend non seulement de la qualité des situations d'enseignement, mais aussi des conditions organisationnelles et professionnelles qui permettent de les concevoir, de les faire évoluer et de les partager.

3.1. Agir sur l'environnement pour favoriser les apprentissages

Les situations d'enseignement ne se réduisent pas aux contenus enseignés ni aux médiations pédagogiques mises en œuvre. Elles prennent place dans un environnement dont les caractéristiques influencent directement les possibilités d'apprentissage. Les espaces, l'organisation temporelle, les ressources disponibles, les outils numériques, les modalités de communication ou encore le climat de la classe peuvent faciliter l'engagement des élèves, soutenir leur attention ou, au contraire, constituer des obstacles supplémentaires.

L'accessibilité des apprentissages conduit ainsi à considérer l'environnement comme une composante à part entière de la situation d'enseignement. Il ne s'agit pas de rechercher un environnement idéal, mais d'interroger les conditions concrètes qui permettent aux élèves de mobiliser leurs ressources cognitives sur les apprentissages visés plutôt que sur des difficultés périphériques.

Cette réflexion rejoint les travaux consacrés aux environnements capacitants, qui montrent que les possibilités d'agir et d'apprendre dépendent largement des ressources offertes par le contexte. Un environnement structuré avec des repères explicites, stable et suffisamment sécurisant favorise l'engagement dans les apprentissages, sans pour autant réduire les exigences intellectuelles qui leur sont propres.

Repère 9 – Observer l'environnement d'apprentissage

L'analyse de l'environnement peut compléter celle des situations d'enseignement. Les questions suivantes peuvent guider cette réflexion :

- Les espaces permettent-ils différentes modalités de travail (collectif, individuel, coopération, retrait ponctuel) ?
- Les repères spatiaux et temporels sont-ils suffisamment explicites pour favoriser l'autonomie ?
- Les conditions sonores, lumineuses et matérielles facilitent-elles l'attention et la concentration ?
- Les ressources pédagogiques et numériques sont-elles facilement accessibles et utilisables ?
- L'organisation de la classe et de l'établissement contribue-t-elle à sécuriser l'engagement des élèves dans les apprentissages ?

Ces dimensions ne constituent pas des aménagements réservés à certains élèves. Elles participent des conditions ordinaires d'accès aux apprentissages et bénéficient, lorsqu'elles sont pensées de manière cohérente, à l'ensemble de la communauté scolaire.

Exemple d'accessibilité environnementale – La restructuration de l'école maternelle Jean Moulin de Rive-de-Gier[35]

L'école maternelle Jean Moulin de Rive-de-Gier (42) a engagé, dans le cadre du Conseil national de la refondation (CNR) et du dispositif Notre École, Faisons-la Ensemble (NEFLE), une réflexion globale visant à améliorer l'accessibilité des apprentissages. Cette démarche ne s'est pas limitée à la transformation des espaces de classe. Elle a progressivement associé l'aménagement des locaux, l'organisation des temps scolaires, l'évolution des pratiques pédagogiques, le développement du travail collectif ainsi que l'accompagnement des équipes.

Les espaces ont été repensés afin de permettre des modalités de travail plus diversifiées : regroupements, ateliers, activités autonomes, espaces de retrait ponctuel ou de coopération. Ces évolutions s'accompagnent d'une réflexion sur les repères spatiaux et temporels proposés aux élèves, la circulation dans l'école, l'organisation des activités et la lisibilité des situations d'apprentissage.

Cette transformation a été soutenue par un accompagnement des équipes associant temps de formation, analyse des pratiques et travail collectif. Les observations conduites par la mission montrent que les professionnels interrogés rapportent notamment une plus grande autonomie des élèves, un engagement plus rapide dans les activités, une diminution de certaines situations de tension ainsi qu'une meilleure disponibilité pour les apprentissages. Ces constats doivent toutefois être interprétés avec prudence, le recul sur cette expérimentation demeurant encore limité.

L'intérêt de cette étude de cas réside moins dans chacune des évolutions mises en œuvre que dans leur articulation. Les effets observés ne peuvent être attribués à une transformation isolée des espaces ou du mobilier scolaire ; ils résultent de la combinaison d'aménagements portant sur les espaces, les temporalités, les pratiques pédagogiques, l'accompagnement des équipes et l'organisation collective de l'école. Cet exemple illustre ainsi que l'accessibilité des apprentissages ne repose pas uniquement sur l'évolution des pratiques pédagogiques, mais sur une transformation cohérente de l'environnement d'apprentissage, soutenue par une mobilisation collective et un accompagnement durable des professionnels[36].

3.2. Construire une compétence collective au service de l'accessibilité des apprentissages

Repère 10 – Quelques repères terminologiques relatifs au travail conjoint des professionnels

Co-conception : travail réalisé en amont d'une séance, d'un projet ou d'un dispositif. Les professionnels élaborent ensemble les objectifs poursuivis, les modalités pédagogiques, les supports ou les critères d'évaluation.

Co-intervention : intervention simultanée ou coordonnée de plusieurs professionnels auprès des élèves. Les rôles peuvent être différenciés et ne supposent pas nécessairement une responsabilité pédagogique identique. La co-intervention peut associer, selon les contextes, enseignants, enseignants spécialisés, AESH ou autres personnels ressources.

Co-enseignement : forme particulière de co-intervention dans laquelle deux enseignants ou professionnels exerçant des fonctions pédagogiques partagent la responsabilité de la conception, de la mise en œuvre et de l'évaluation des apprentissages. Le co-enseignement suppose généralement une préparation conjointe et une responsabilité pédagogique partagée.

Observation croisée : modalité de travail permettant à un professionnel d'observer les procédures mobilisées par les élèves ou les pratiques d'un collègue afin d'enrichir l'analyse des apprentissages et de soutenir les ajustements pédagogiques.

Les observations conduites par la mission montrent que les démarches les plus abouties d'accessibilité des apprentissages reposent rarement sur l'engagement isolé d'un enseignant. Elles se développent plus durablement lorsque les équipes disposent de temps, d'espaces et de modalités de travail permettant d'analyser ensemble les situations d'apprentissage, de partager leurs observations et de construire des réponses communes.

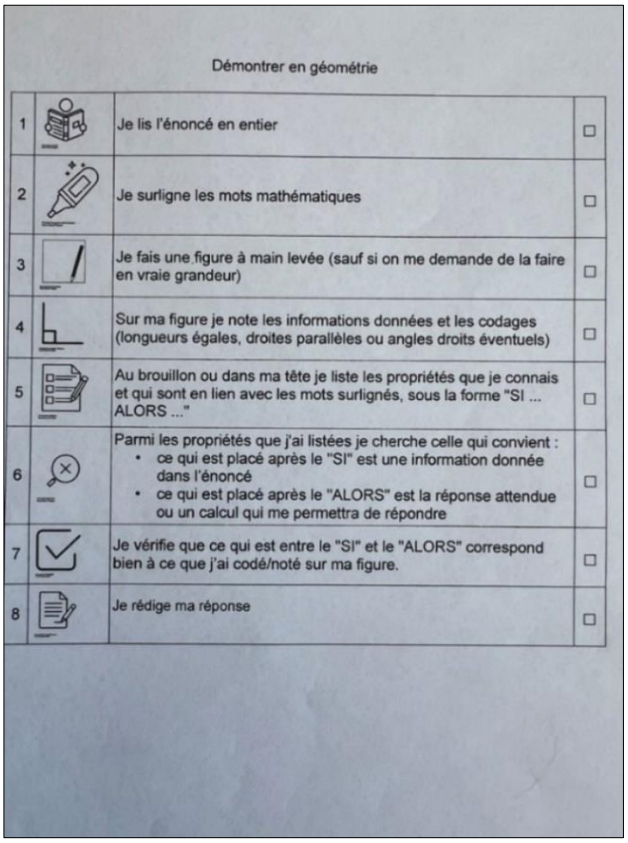
[35] Beer, M.-C., Brasselet, P. & Hérard, A. (2025). *Revue permanente de la direction des services départementaux de l'éducation nationale (DSDEN) de la Loire*. Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR), rapport n° 24-25 071A, juin 2025.

[36] Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y. & Barrett, L. (2015). « The impact of classroom design on pupils' learning », *Building and Environment*, vol. 89, p. 118-133.

Cette compétence collective[37] se construit dans l'activité professionnelle quotidienne. Elle s'appuie sur l'observation des apprentissages, la co-conception de séquences d'enseignement, l'analyse des obstacles rencontrés et les échanges entre professionnels de disciplines, de fonctions ou de métiers différents. Elles permettent de dépasser la juxtaposition d'initiatives individuelles pour construire une culture commune de l'accessibilité des apprentissages.

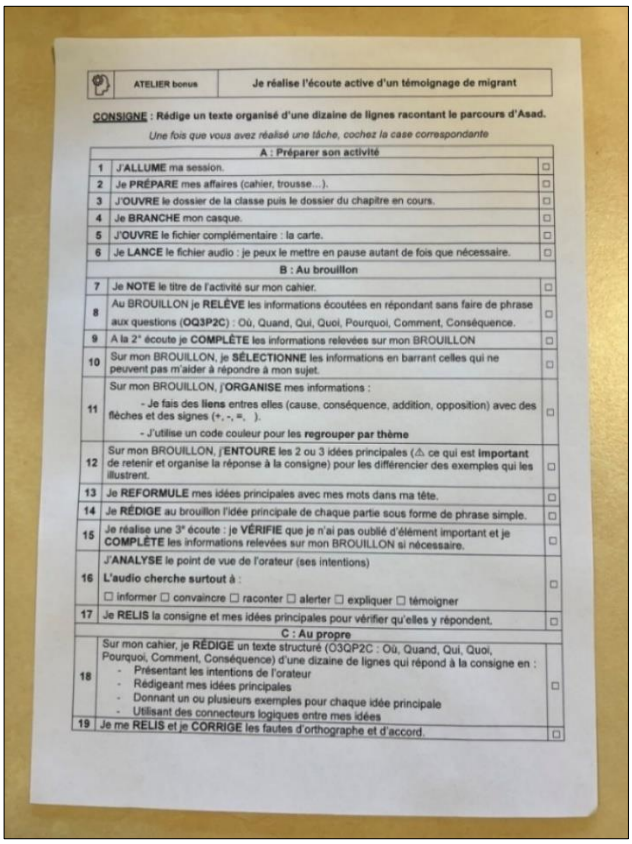
Les personnels ressources – enseignants spécialisés, coordonnateurs ULIS, enseignants référents, conseillers pédagogiques, formateurs, inspecteurs, personnels de direction ou professionnels du secteur médico-social – renforcent cette dynamique lorsqu'ils interviennent prioritairement comme accompagnateurs des équipes plutôt que comme experts chargés de traiter eux-mêmes les difficultés. Leur rôle consiste notamment à soutenir l'analyse des situations d'apprentissage, à favoriser la circulation des pratiques et à accompagner les expérimentations conduites dans les écoles et les établissements.

Les matrices pédagogiques peuvent constituer un support particulièrement utile à ce travail collectif. En explicitant les apprentissages visés, les principaux obstacles identifiés, les médiations retenues et les observations réalisées en classe, elles formalisent les raisonnements professionnels qui président à la conception des situations d'enseignement. Elles facilitent ainsi les échanges entre enseignants, formateurs et inspecteurs, tout en favorisant la production progressive de ressources partageables.



Démontrer en géométrie

1	Je lis l'énoncé en entier	☐
2	Je surligne les mots mathématiques	☐
3	Je fais une figure à main levée (sauf si on me demande de la faire en vraie grandeur)	☐
4	Sur ma figure je note les informations données et les codages (longueurs égales, droites parallèles ou angles droits éventuels)	☐
5	Au brouillon ou dans ma tête je liste les propriétés que je connais et qui sont en lien avec les mots surlignés, sous la forme "SI ... ALORS ..."	☐
6	Parmi les propriétés que j'ai listées je cherche celle qui convient : • ce qui est placé après le "SI" est une information donnée dans l'énoncé • ce qui est placé après le "ALORS" est la réponse attendue ou un calcul qui me permettra de répondre	☐
7	Je vérifie que ce qui est entre le "SI" et le "ALORS" correspond bien à ce que j'ai codé/noté sur ma figure.	☐
8	Je rédige ma réponse	☐



	ATELIER bonus	Je réalise l'écoute active d'un témoignage de migrant

CONSIGNE : Rédige un texte organisé d'une dizaine de lignes racontant le parcours d'Asad.

Une fois que vous avez réalisé une tâche, cochez la case correspondante

	A : Préparer son activité	
1	J'**ALLUME** ma session.	☐
2	Je **PRÉPARE** mes affaires (cahier, trousse…).	☐
3	J'**OUVRE** le dossier de la classe puis le dossier du chapitre en cours.	☐
4	Je **BRANCHE** mon casque.	☐
5	J'**OUVRE** le fichier complémentaire : la carte.	☐
6	Je **LANCE** le fichier audio : je peux le mettre en pause autant de fois que nécessaire.	☐
	B : Au brouillon	
7	Je **NOTE** le titre de l'activité sur mon cahier.	☐
8	Au BROUILLON je **RELÈVE** les informations écoutées en répondant sans faire de phrase aux questions (**OQ3P2C**) : Où, Quand, Qui, Quoi, Pourquoi, Comment, Conséquence.	☐
9	A la 2° écoute je **COMPLÈTE** les informations relevées sur mon BROUILLON	☐
10	Sur mon BROUILLON, je **SÉLECTIONNE** les informations en barrant celles qui ne peuvent pas m'aider à répondre à mon sujet.	☐
11	Sur mon BROUILLON, j'**ORGANISE** mes informations : - Je fais des **liens** entres elles (cause, conséquence, addition, opposition) avec des flèches et des signes (+, -, =,). - J'utilise un code couleur pour les **regrouper par thème**	☐
12	Sur mon BROUILLON, j'**ENTOURE** les 2 ou 3 idées principales (⚠ ce qui est **important** de retenir et organise la réponse à la consigne) pour les différencier des exemples qui les illustrent.	☐
13	Je **REFORMULE** mes idées principales avec mes mots dans ma tête.	☐
14	Je **RÉDIGE** au brouillon l'idée principale de chaque partie sous forme de phrase simple.	☐
15	Je réalise une 3° écoute : je **VÉRIFIE** que je n'ai pas oublié d'élément important et je **COMPLÈTE** les informations relevées sur mon BROUILLON si nécessaire.	☐
16	J'**ANALYSE** le point de vue de l'orateur (ses intentions) **L'audio cherche surtout à :** ☐ informer ☐ convaincre ☐ raconter ☐ alerter ☐ expliquer ☐ témoigner	☐
17	Je **RELIS** la consigne et mes idées principales pour vérifier qu'elles y répondent.	☐
	C : Au propre	
18	Sur mon cahier, je **RÉDIGE** un texte structuré (O3QP2C : Où, Quand, Qui, Quoi, Pourquoi, Comment, Conséquence) d'une dizaine de lignes qui répond à la consigne en : - Présentant les intentions de l'orateur - Rédigeant mes idées principales - Donnant un ou plusieurs exemples pour chaque idée principale - Utilisant des connecteurs logiques entre mes idées	☐
19	Je me **RELIS** et je **CORRIGE** les fautes d'orthographe et d'accord.	☐

Le travail collectif ne vise pas à uniformiser les pratiques. Il permet de construire un langage commun pour analyser les situations d'enseignement, partager les observations réalisées en classe et discuter des médiations les plus pertinentes au regard des apprentissages visés. Les échanges portent ainsi moins sur les caractéristiques supposées des élèves que sur les conditions permettant de rendre les apprentissages plus accessibles. Fondée sur l'observation des apprentissages, cette réflexion nourrit l'expérimentation, la mutualisation des ressources et l'évolution des pratiques professionnelles.

[37] Marcel, J.-F. (2005). *Apprendre en travaillant. Contribution à une théorie du développement professionnel des enseignants*. Toulouse : Octarès.

Exemple en lecture – Le programme « 100 % lecteurs » en Martinique : construire une réponse collective au service des apprentissages

Le programme « 100 % lecteurs », déployé dans les écoles de l'académie de Martinique[38], illustre la manière dont une démarche collective peut améliorer l'accessibilité des apprentissages. Il repose sur une mobilisation coordonnée des enseignants, des conseillers pédagogiques, des inspecteurs et des formateurs autour d'un objectif commun : améliorer les compétences en lecture en intervenant précocement sur les obstacles aux apprentissages. Les équipes disposent de repères communs pour observer les difficultés rencontrées par les élèves, analyser les erreurs, partager les pratiques efficaces et ajuster les situations d'enseignement. Les évolutions portent notamment sur le travail de la fluence, l'enrichissement du lexique, la compréhension des textes, la verbalisation des stratégies de lecture et la structuration des séances. Les élèves travaillent sur les mêmes supports que leurs camarades ; ce sont les médiations pédagogiques qui évoluent, non les objectifs d'apprentissage.

Selon le bilan intermédiaire du dispositif, 77 % des élèves suivis ont progressé d'au moins cinq mots correctement lus par minute. Sur ce même périmètre, la proportion d'élèves nécessitant des aides renforcées est passée de 35 % à 20 %, tandis que la part des élèves atteignant un niveau de lecture jugé satisfaisant est passée de 5 % à 16 %. Ces résultats doivent être interprétés avec prudence : ils correspondent aux observations réalisées dans le cadre du dispositif et ne permettent pas, à eux seuls, d'établir un lien de causalité exclusif entre les évolutions constatées et les actions mises en œuvre.

Au-delà des premiers résultats observés, l'intérêt du programme réside dans la construction d'une culture professionnelle commune. L'exemple montre que l'amélioration de l'accessibilité des apprentissages repose autant sur des pratiques pédagogiques partagées, des outils communs et un accompagnement des équipes que sur les gestes professionnels de chaque enseignant.

Repère 11 – Quelques leviers pour développer une compétence collective

Une dynamique collective peut progressivement se construire autour de quelques pratiques simples :
- observer conjointement une situation d'apprentissage ;
- analyser collectivement les obstacles rencontrés par les élèves ;
- préparer une séquence à plusieurs enseignants ;
- expérimenter une évolution des pratiques puis en analyser les effets ;
- mutualiser les ressources et les exemples produits dans l'école ou l'établissement.

3.3. Construire une culture commune de l'accessibilité des apprentissages

3.3.1. Capitaliser les expériences et produire des ressources partageables

Les démarches collectives présentées précédemment prennent toute leur portée lorsqu'elles conduisent à produire des ressources partageables et à enrichir durablement les pratiques professionnelles. Les analyses de situations d'enseignement, les retours d'expérimentation, les outils élaborés par les équipes ou les ressources disciplinaires constituent autant de supports permettant de conserver, de transmettre et de faire évoluer les connaissances construites dans l'action. Cette capitalisation ne vise pas à uniformiser les pratiques. Elle permet de mettre en commun des analyses, des outils et des exemples susceptibles d'être discutés, adaptés et réinvestis dans d'autres contextes d'enseignement, tout en laissant aux équipes la responsabilité de leurs choix pédagogiques. Les ressources produites localement prennent une valeur particulière lorsqu'elles sont suffisamment explicites pour être discutées, adaptées et réinvesties dans d'autres contextes. Leur intérêt ne réside pas dans leur reproduction à l'identique, mais dans leur capacité à documenter les raisonnements professionnels qui ont guidé leur élaboration.

Une telle capitalisation peut prendre des formes variées : analyses de situations d'enseignement, exemples de médiations, situations d'évaluation, outils d'observation des apprentissages, ressources disciplinaires ou retours d'expérimentation. Ces productions constituent des points d'appui pour la formation, les échanges entre pairs et l'accompagnement des équipes. Elles n'ont pas vocation à prescrire des pratiques standardisées, mais à soutenir la réflexion professionnelle et l'évolution des situations d'enseignement.

Les principes présentés dans cette annexe ont vocation à être investis dans l'ensemble des disciplines. Leur traduction pédagogique dépend toutefois des objets de savoir, des démarches intellectuelles, des langages disciplinaires et des obstacles propres à chaque champ d'enseignement. Chaque discipline est ainsi appelée

[38] Académie de Martinique (2025). Dispositif « 100 % lecteurs ». Bilan intermédiaire communiqué à la mission IGÉSR. Les résultats observés concernent le périmètre du dispositif et ne permettent pas, à eux seuls, d'établir une relation causale exclusive.

à produire progressivement ses propres ressources, à expliciter les obstacles les plus fréquemment rencontrés par les élèves et à identifier les médiations les plus pertinentes au regard des apprentissages visés. L'élaboration de ressources disciplinaires enrichit les pratiques professionnelles tout en consolidant une culture commune de l'accessibilité des apprentissages. Celle-ci ne se diffuse pas principalement par la prescription de nouvelles méthodes, mais par la production, le partage et l'actualisation de connaissances professionnelles issues de l'observation des apprentissages, de la recherche et de l'expérimentation.

Repère 12 – Faire vivre une culture commune de l'accessibilité des apprentissages
Les équipes peuvent progressivement renforcer cette dynamique en veillant notamment à :
- identifier les obstacles récurrents rencontrés dans les apprentissages de leur discipline ;
- formaliser les médiations dont les effets apparaissent les plus favorables ;
- mutualiser les analyses de situations d'enseignement et les retours d'expérimentation ;
- enrichir les ressources disciplinaires accessibles à l'ensemble des enseignants ;
- confronter régulièrement ces ressources aux observations réalisées dans les classes et aux apports de la recherche afin de les faire évoluer.

3.3.2. Faire évoluer les pratiques à partir de l'observation des apprentissages

Les ressources produites collectivement ne constituent pas un aboutissement. Pour demeurer pertinentes, elles doivent être régulièrement confrontées aux situations d'enseignement, enrichies par les observations réalisées dans les classes et adaptées aux évolutions des apprentissages. **L'accessibilité des apprentissages s'inscrit ainsi dans une logique d'amélioration continue, fondée sur une révision régulière des pratiques et des ressources professionnelles.**

Les situations d'enseignement évoluent, les connaissances scientifiques progressent et les équipes enrichissent leurs pratiques au fil de leurs expériences. Cette dynamique conduit à observer les effets des médiations mises en œuvre, à analyser les obstacles qui persistent, à expérimenter de nouvelles réponses lorsque cela apparaît nécessaire et à partager les enseignements tirés de ces expérimentations.

Cette dynamique ne repose pas sur l'application de prescriptions nouvelles. Elle procède d'ajustements réguliers, nourris par l'observation des apprentissages, les échanges entre professionnels et les apports de la recherche. Ces évolutions enrichissent progressivement les ressources disponibles et renforcent la capacité des équipes à concevoir des situations d'enseignement plus accessibles.

Repère 13 – Organiser un cycle d'amélioration continue

Une école ou un établissement peut structurer sa démarche autour de six étapes :

Étape	Question directrice
1. Identifier une priorité partagée	Quel obstacle récurrent limite actuellement l'accès aux apprentissages ?
2. Établir un état initial	Quels constats, observations ou résultats permettent de caractériser la situation ?
3. Expérimenter une évolution circonscrite	Quelle modification réaliste peut être mise en œuvre et dans quel périmètre ?
4. Observer les effets	Quels changements apparaissent dans l'activité, la participation ou les apprentissages des élèves ?
5. Décider collectivement	Faut-il pérenniser, ajuster, étendre ou abandonner l'évolution expérimentée ?
6. Organiser la transmission	Comment conserver et partager les acquis de la démarche malgré le renouvellement des équipes ?

L'amélioration continue ne consiste pas à multiplier les projets ou les dispositifs. Elle repose sur la capacité de l'école ou de l'établissement à identifier quelques priorités, à observer les effets des évolutions engagées et à transformer les enseignements tirés de l'expérience en ressources utiles aux équipes.

Inscrite dans cette perspective, l'accessibilité des apprentissages devient une composante du fonctionnement ordinaire de l'École. Elle ne dépend plus seulement d'initiatives individuelles ou de dispositifs temporaires, mais s'appuie sur des priorités partagées, des modalités de travail identifiées, des ressources régulièrement actualisées et une capacité collective à interroger les effets des choix pédagogiques.

Ainsi comprise, l'accessibilité des apprentissages ne désigne pas une méthode supplémentaire, mais une manière durable de concevoir, d'analyser et de faire évoluer les situations d'enseignement au service de la réussite de tous les élèves.

Conclusion – **L'accessibilité des apprentissages : un principe de transformation de l'École**

L'accessibilité des apprentissages constitue une manière de concevoir l'enseignement qui invite à interroger les conditions permettant à tous les élèves d'accéder effectivement aux apprentissages visés. Elle ne désigne ni une méthode pédagogique supplémentaire ni un ensemble de réponses standardisées, mais une grille de lecture permettant d'analyser les situations d'enseignement, d'en anticiper les obstacles et d'en faire évoluer la conception.

Elle invite ainsi à déplacer le regard : des difficultés attribuées aux seuls élèves vers les conditions d'accès aux apprentissages ; des réponses essentiellement compensatoires vers l'anticipation des obstacles ; des adaptations individuelles vers des situations d'enseignement conçues pour être plus accessibles au plus grand nombre. Cette évolution ne remet nullement en cause les exigences des apprentissages. Elle conduit, au contraire, à mieux distinguer ce qui relève du cœur des apprentissages de ce qui constitue un obstacle évitable à leur appropriation.

L'accessibilité des apprentissages ne repose pas sur l'invention de pratiques entièrement nouvelles. Elle conduit avant tout à rendre plus explicites, plus cohérents et plus partageables des gestes professionnels déjà largement présents dans les pratiques ordinaires. Elle invite également à considérer l'environnement d'apprentissage, le travail collectif des équipes et la production de ressources professionnelles comme des composantes à part entière de la qualité des apprentissages. Cette démarche appelle enfin une vigilance constante : rendre les apprentissages plus accessibles ne consiste ni à supprimer toute difficulté, ni à réduire les exigences intellectuelles, ni à installer durablement les élèves dans des dispositifs d'aide.

Les principes présentés dans cette annexe offrent ainsi un cadre commun d'analyse et d'action. Leur mise en œuvre ne repose ni sur l'application de prescriptions uniformes ni sur la diffusion d'une pédagogie unique. Elle s'enrichit de la diversité des disciplines, des contextes d'enseignement, des recherches disponibles et des ressources progressivement élaborées par les équipes. Ainsi comprise, l'accessibilité des apprentissages ne constitue pas un objectif ponctuel à atteindre, mais un principe durable de transformation de l'École. Elle invite à concevoir les situations d'enseignement, à les faire évoluer à partir de l'observation des apprentissages et à inscrire cette réflexion dans une dynamique collective d'amélioration continue.

Comme le souligne Aziz Jellab, les évolutions portées par l'École inclusive ne conduisent pas seulement à adapter l'institution à certains élèves ; elles interrogent et font évoluer les normes professionnelles elles-mêmes. En ce sens, « la norme apprend aussi de la marge » [39].

Repère 13 – Quatre grands malentendus à lever à propos de l'accessibilité des apprentissages

1. L'accessibilité des apprentissages concerne les élèves à besoins particuliers.

Elle ne se limite pas aux élèves identifiés comme ayant des besoins éducatifs particuliers. En améliorant les situations d'enseignement, les environnements d'apprentissage et les organisations scolaires, elle bénéficie au plus grand nombre, tout en permettant de mieux répondre aux besoins spécifiques lorsque cela est nécessaire.

2. L'accessibilité des apprentissages abaisse les exigences de formation et d'évaluation.

L'enjeu n'est pas de simplifier les apprentissages ou de diminuer les attendus, mais de lever les obstacles qui empêchent certains élèves de mobiliser pleinement leurs connaissances et leurs compétences. Les objectifs demeurent identiques ; ce sont les médiations et les conditions d'accès qui évoluent.

3. L'accessibilité des apprentissages permet de supprimer les adaptations individuelles.

Les adaptations personnalisées conservent toute leur légitimité lorsqu'elles sont nécessaires. Elles s'inscrivent toutefois dans une démarche plus large qui consiste à concevoir, dès l'origine, des situations d'enseignement, des environnements d'apprentissage et des organisations plus accessibles pour l'ensemble des élèves.

4. L'accessibilité des apprentissages constitue une entrave à la liberté pédagogique.

Les principes présentés dans cette annexe ne prescrivent ni une méthode unique, ni des démarches pédagogiques uniformes. Ils invitent les enseignants à analyser les obstacles aux apprentissages et à choisir, dans le cadre de leur liberté pédagogique, les médiations les plus pertinentes au regard des objectifs poursuivis et des besoins des élèves. L'accessibilité des apprentissages n'a pas vocation à normaliser les pratiques ; elle fournit des repères pour éclairer les choix professionnels et pour pouvoir les expliciter au sein des collectifs professionnels.

Bibliographie

Bergeron, L., Rousseau, N. & Leclerc, M. (dir.) (2023). « La pédagogie universelle : la recherche au service de la pratique », *Éducation et francophonie*, vol. 51, n° 1.

Benoît, H. & Bortolon, S. (2025). « L'objectif d'une évaluation inclusive face au contrôle scolaire et à l'inaccessibilité pédagogique », *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, n° 103, vol. 2, p. 40-57.

Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », *Éducation et didactique*, vol. 3, n° 3, p. 29-48.

Buisson-Fenet, H. (2024). *L'école inclusive*. Paris : Presses universitaires de France.

CAST (2018). *Universal Design for Learning Guidelines*, version 2.2. Wakefield (Massachusetts) : CAST.

Ebersold, S. (2019). « La grammaire de l'accessibilité. Réflexivité, environnement capacitant et citoyenneté », *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, n° 86, p. 15-30.

Gauthier, C., Bissonnette, S. & Richard, M. (2013). *Enseignement explicite et réussite des élèves. La gestion des apprentissages*. Montréal : ERPI.

[39] Aziz Jellab, « Les élèves à besoins éducatifs particuliers à l'épreuve de l'égalité des chances ou ce que la "marge" pourrait faire à la "norme" : vers une inclusion réciproque au sein des EPLE ? », *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, n°89-90, 2021, p. 221-239.

Goigoux, R. (2007). « Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants », *Éducation et didactique*, vol. 1, n° 3, p. 47-69.

Organisation des Nations unies (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. New York : Nations unies.

Organisation mondiale de la santé (2001). *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé (CIF)*. Genève : OMS.

Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle*. Paris : Presses universitaires de France.

Perrenoud, P. (1997). *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*. Paris : ESF éditeur.

Ployé, A. (2026). *Audition réalisée dans le cadre de la mission IGÉSR sur l'accessibilité des apprentissages*.

Ryckebusch, C., Carra, A. & Cadalen, A. (2026). *M2PA – Méthode de planification pédagogique de l'accessibilité. Guide pour les formateurs et formatrices. Accompagnement de la mise en œuvre par les enseignants*. Ministère de l'Éducation nationale, Direction générale de l'enseignement scolaire, Plan national de formation, mai 2026.

Sweller, J. (1988). « Cognitive load during problem solving: Effects on learning », *Cognitive Science*, vol. 12, n° 2, p. 257-285.

Tomlinson, C. A. (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners* (2nd ed.). Alexandria (Virginia) : ASCD.

Éléments de comparaison internationale sur l'accessibilité des apprentissages

Introduction

L'amélioration de l'accessibilité des apprentissages s'inscrit aujourd'hui parmi les orientations majeures des politiques éducatives conduites dans de nombreux pays de l'OCDE. Si les terminologies employées diffèrent selon les contextes nationaux, une évolution commune est observable : les systèmes éducatifs tendent progressivement à déplacer leur attention d'une approche centrée sur les déficiences ou les catégories d'élèves vers une politique visant prioritairement la réduction des obstacles à l'apprentissage et à la participation. Cette évolution s'inscrit dans le prolongement de la Convention relative aux droits des personnes handicapées adoptée par les Nations unies en 2006 qui consacre une conception interactionnelle du handicap et affirme le droit des personnes handicapées à accéder à un système éducatif inclusif à tous les niveaux.

L'analyse conduite dans plusieurs pays européens et extra-européens met en évidence trois tendances convergentes : le développement de politiques d'accessibilité universelle des apprentissages, la généralisation de dispositifs gradués de soutien aux élèves et le maintien de ressources spécialisées mobilisées dans une perspective davantage préventive et inclusive que ségrégative. Ces convergences n'effacent pas la diversité des histoires nationales ni des organisations scolaires. Elles permettent toutefois d'identifier plusieurs évolutions communes susceptibles d'éclairer la réflexion conduite en France.

Cette annexe s'appuie sur un corpus comparatif constitué de neuf systèmes éducatifs engagés en matière d'inclusion scolaire, et retenus dans les travaux comparatifs de la DREIC (Département veille, comparaisons internationales et affaires financières) : 6 pays européens (Portugal, Finlande, Irlande, Italie, Lituanie, Norvège), une région canadienne (Ontario), ainsi que la Nouvelle-Zélande et Singapour.

3.4. L'accessibilité des apprentissages dans le cadre législatif et réglementaire des pays du panel

1.1. Des textes qui prévoient l'adaptation du système éducatif aux « besoins » des élèves

La Convention relative aux droits des personnes handicapées (ONU, 2006)[40] constitue aujourd'hui la principale référence internationale des politiques d'éducation inclusive. Cette convention a permis d'accélérer la scolarisation inclusive, même si certains pays étaient déjà mobilisés auparavant.

Ainsi, en **Italie**, le droit à l'éducation inclusive trouve son fondement dans des principes constitutionnels. L'article 3 de la Constitution de la République italienne dispose qu'« *il appartient à la République de supprimer les obstacles d'ordre économique et social qui, limitant de fait la liberté et l'égalité des citoyens, empêchent le plein développement de la personne humaine* »[41]. Cette disposition constitue le fondement de la politique italienne d'inclusion scolaire, développée ensuite par la législation ordinaire, notamment la loi n° 104 du 5 février 1992 relative à l'assistance, à l'intégration sociale et aux droits des personnes handicapées[42].

L'Irlande adopte une approche particulièrement explicite de l'accessibilité de l'éducation. L'*Education Act* de 1998 fait de l'adaptation de l'éducation aux besoins et aux capacités de chaque élève une mission fondamentale des établissements scolaires[43]. Son article 9 prévoit que toute école reconnue dispense « *une éducation adaptée aux aptitudes et aux besoins* » des élèves et veille à ce que « *les besoins éducatifs de tous les élèves, y compris ceux présentant un handicap ou d'autres besoins éducatifs particuliers, soient identifiés et pris en compte* ». La loi cadre *Education for Persons with Special Educational Needs Act* (EPSEN) de 2004

[40] Organisation des Nations Unies. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.

[41] Repubblica Italiana. (1947). *Costituzione della Repubblica Italiana*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana, n. 298, 27 décembre 1947. https://www.gazzettaufficiale.it/dettaglio/codici/costituzione

[42] Repubblica Italiana. (1992). *Legge 5 febbraio 1992, n. 104. Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate*. Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana.

[43] Ireland. (1998). *Education Act 1998* (No. 51 of 1998). Irish Statute Book. https://www.irishstatutebook.ie/eli/1998/act/51/enacted/en/html

prolonge cette orientation en reconnaissant aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers le droit à une éducation appropriée, dispensée, chaque fois que cela est possible, dans un environnement inclusif aux côtés de leurs pairs[44]. Le cadre juridique irlandais appréhende ainsi l'accessibilité non comme un simple accès physique aux établissements, mais comme la garantie d'une réponse éducative adaptée aux besoins de chaque élève.

Le **Portugal** constitue aujourd'hui l'une des traductions les plus abouties de cette évolution conceptuelle. Le décret-loi n° 54/2018 relatif à l'éducation inclusive rompt avec une approche fondée sur la catégorisation préalable des élèves et affirme que les mesures de soutien à l'apprentissage sont destinées à répondre aux besoins de tout élève rencontrant des obstacles à l'apprentissage ou à la participation[45]. Son article 3 énonce que « *l'éducation inclusive vise à répondre à la diversité des besoins et des potentialités de tous les élèves* ».

La **Norvège** illustre une autre modalité de consécration juridique de l'accessibilité. Sans inscrire explicitement le droit à l'éducation inclusive dans sa Constitution, elle a intégré le principe de conception universelle (*universal design*) au cœur de son droit de l'égalité. La loi de 2008 relative à l'interdiction des discriminations fondées sur le handicap, reprise par la loi de 2017 sur l'égalité et la lutte contre les discriminations, impose aux activités destinées au public, parmi lesquelles les établissements d'enseignement, de garantir l'accessibilité de leurs fonctions principales grâce à une conception universelle[46]. Son article 17 reconnaît ainsi un droit à l'accès aux principales fonctions des activités ouvertes au public par la conception universelle, sauf lorsque cette obligation entraîne une charge disproportionnée. L'accessibilité est dès lors appréhendée comme une exigence structurelle applicable aux environnements éducatifs, et non comme une simple mesure d'adaptation individuelle.

Certains pays continuent toutefois d'avoir des visions restrictives de l'inclusion. Ainsi, à Singapour, une évolution importante est intervenue avec l'extension, à compter de 2019, de l'obligation d'éducation aux enfants présentant des besoins éducatifs particuliers modérés à sévères[47]. Jusqu'alors, la réglementation permettait d'exempter de l'obligation scolaire les enfants qui, en raison d'une déficience physique ou intellectuelle, n'étaient pas en mesure de fréquenter une école primaire nationale. La réforme a soumis les enfants concernés à l'obligation d'éducation, celle-ci pouvant cependant être satisfaite dans une école spécialisée financée par le ministère de l'Éducation, et non nécessairement dans un établissement ordinaire. Elle marque ainsi une reconnaissance plus explicite du droit de ces enfants à recevoir une éducation, sans pour autant consacrer un droit général à la scolarisation en milieu ordinaire. Une large part des élèves présentant des besoins modérés à sévères demeure scolarisée dans des établissements spécialisés.

1.2. Des approches « multi-niveaux » formalisées

L'évolution des politiques d'éducation inclusive s'accompagne, dans de nombreux pays, d'une transformation des modalités de soutien aux élèves. Plutôt que d'opposer enseignement ordinaire et dispositifs spécialisés, les systèmes éducatifs tendent à organiser les réponses selon une logique graduée, fondée sur l'intensification progressive des interventions en fonction des besoins observés. Cette transformation s'inscrit dans le développement des approches dites « multi-niveaux » (*multi-tiered systems of support*), qui visent à articuler prévention, différenciation pédagogique et interventions ciblées dans un continuum cohérent de réponses.

Ces approches trouvent leur origine dans le modèle américain de « *response to intervention* » (RTI), développé au début des années 2000 pour prévenir les difficultés d'apprentissage à partir d'interventions pédagogiques de plus en plus intensives, guidées par l'observation régulière des progrès des élèves. Elles ont ensuite connu de nombreuses adaptations nationales. En Europe, elles prennent le plus souvent la forme d'approches graduées (« *graduated approaches* »), qui conservent le principe d'une progressivité des soutiens tout en laissant aux établissements une plus grande souplesse dans l'organisation des réponses pédagogiques. Malgré cette diversité terminologique, les systèmes étudiés convergent aujourd'hui vers une

---

[44] Ireland. (2004). *Education for Persons with Special Educational Needs Act 2004* (No. 30 of 2004). Irish Statute Book. https://www.irishstatutebook.ie/eli/2004/act/30/enacted/en/html

[45] Portugal. (2018). *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho: Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva*. Diário da República, 1.ª série, n.º 129. https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961

[46] Norway. (2017). *Act relating to equality and a prohibition against discrimination (Equality and Anti-Discrimination Act)* (Act No. 51 of 16 June 2017). Lovdata. https://lovdata.no/dokument/NLE/lov/2017-06-16-51

[47] Singapore. (2000). *Compulsory Education Act 2000* (2020 Rev. Ed.). Singapore Statutes Online. https://sso.agc.gov.sg/Act/CEA2000

même logique : proposer à l'élève des soutiens proportionnés à ses besoins, sans conditionner leur mobilisation à une catégorisation préalable ou à une décision administrative.

Le **Portugal** constitue l'un des exemples les plus aboutis d'une organisation des soutiens selon une approche multi-niveaux. Le décret-loi n° 54/2018 relatif à l'éducation inclusive organise les mesures de soutien à l'apprentissage et à l'inclusion selon « *trois niveaux d'intervention : universelles, sélectives et additionnelles* », mobilisés « *tout au long du parcours scolaire de l'élève, en fonction de ses besoins éducatifs* ». Il précise que « *la définition des mesures à mettre en œuvre est fondée sur les données issues du suivi, de l'évaluation systématique et de l'efficacité des mesures dans la réponse aux besoins de chaque enfant ou élève* » (art. 7).

- Les mesures universelles constituent le premier niveau d'intervention. Elles correspondent aux « *réponses éducatives que l'école met à la disposition de tous les élèves afin de promouvoir leur participation et l'amélioration des apprentissages* » (art. 8).
- Les mesures sélectives sont mobilisées lorsque ces premières réponses ne permettent pas de répondre de manière satisfaisante aux besoins identifiés ; elles « *visent à répondre aux besoins de soutien à l'apprentissage qui n'ont pas été satisfaits par l'application des mesures universelles* » (art. 9).
- Enfin, les mesures additionnelles sont réservées aux situations nécessitant des ressources spécialisées et « *visent à répondre aux difficultés importantes et persistantes en matière de communication, d'interaction, de cognition ou d'apprentissage* ». Leur mise en œuvre suppose que « *l'insuffisance des mesures universelles et sélectives* » ait été démontrée et documentée dans le rapport technico-pédagogique (art. 10).

Comme le souligne l'OCDE, cette organisation traduit un changement de paradigme en substituant à une logique fondée sur la catégorisation des élèves une approche centrée sur l'identification des besoins éducatifs et la réduction des obstacles à l'apprentissage et à la participation (OECD, 2022). Elle contribue ainsi à repositionner les réponses pédagogiques ordinaires au cœur du système éducatif, tout en réservant les interventions spécialisées aux situations où elles apparaissent nécessaires.

L'Irlande organise les réponses aux besoins éducatifs selon un *« continuum of support »*, élaboré par le National Educational Psychological Service (NEPS) et repris par le ministère de l'éducation[48]. Les lignes directrices précisent que les écoles doivent identifier et prendre en compte les besoins éducatifs des élèves *« en proportion de l'impact de ces besoins sur leurs apprentissages et leur socialisation* ». Elles distinguent trois niveaux d'intervention :

- le *classroom support*, assuré par l'enseignant dans la classe ;
- le *school support*, mobilisant les ressources complémentaires de l'établissement ;
- et le *school support plus*, destiné aux élèves présentant des besoins complexes ou persistants et pouvant associer les services spécialisés.

Le continuum est conçu comme un processus progressif, « *allant de simples interventions en classe à des interventions plus spécialisées et individualisées* », l'intensification des soutiens reposant sur l'évaluation régulière des réponses déjà mises en œuvre.

La **Finlande** a développé une approche multi-niveaux poursuivant une finalité complémentaire de celle observée au Portugal. Alors que le système portugais inscrit la gradation des mesures dans une politique d'éducation inclusive visant à supprimer les obstacles à l'apprentissage, la réforme finlandaise de 2010 vise avant tout à prévenir l'installation durable des difficultés scolaires par une intensification progressive des soutiens à l'élève. La réforme de la *Basic Education Act* de 2010 a mis en place un système de soutien à trois niveaux (*three-tier support system*) inscrit dans la législation scolaire[49]. En fonction de l'évolution de leurs besoins éducatifs, les élèves peuvent bénéficier successivement :

- d'un soutien général (*general support*),

[48] Department of Education and Youth. (2019, mise à jour 2025). *Special Educational Needs: A Continuum of Support*. Government of Ireland. https://www.gov.ie/en/department-of-education/collections/special-education-needs-a-continuum-of-support/

[49] Finland. (1998). *Basic Education Act (628/1998)*, modifiée par la loi **642/2010** (*Act amending the Basic Education Act*).

- d'un soutien renforcé (*intensified support*)
- ou d'un soutien spécial (*special support*).

Le passage d'un niveau à l'autre repose sur une évaluation pédagogique régulière et sur l'appréciation de l'efficacité des mesures précédemment mises en œuvre.

Le soutien général constitue le premier niveau d'intervention et relève de la responsabilité de l'ensemble des enseignants. Lorsque celui-ci s'avère insuffisant, un soutien renforcé est organisé sur la base d'une évaluation pédagogique individualisée et d'un plan d'apprentissage. Le soutien spécial est réservé aux situations nécessitant des adaptations plus importantes ; il repose sur une décision administrative et un plan éducatif individualisé.

Selon Sundqvist, Björk-Åman et Ström (2019), cette organisation constitue aujourd'hui l'un des principaux leviers de prévention des difficultés scolaires[50]. Cette approche rejoint l'approche portugaise en ce que les enseignants spécialisés n'interviennent pas uniquement auprès des élèves bénéficiant d'un soutien renforcé ou spécial : ils accompagnent également les équipes pédagogiques (et donc la classe) dans la mise en œuvre des soutiens, la co-intervention et les transitions entre les différents niveaux d'accompagnement, contribuant ainsi à renforcer la capacité inclusive des établissements.

La **Lituanie** organise également les réponses aux besoins éducatifs selon une logique de gradation des soutiens, articulant les ressources de l'établissement scolaire et celles des services spécialisés[51]. Les premières réponses relèvent de la responsabilité des équipes pédagogiques, qui adaptent les pratiques d'enseignement en fonction des besoins identifiés des élèves. Lorsque ces adaptations s'avèrent insuffisantes, les établissements peuvent s'appuyer sur les *Pedagogical Psychological Services*, organisés au niveau municipal, ainsi que sur les centres régionaux d'éducation spécialisée et les centres nationaux de consultation. L'identification des besoins éducatifs s'inscrit dans un processus continu d'observation, d'évaluation et d'ajustement des réponses pédagogiques, mobilisant progressivement des ressources plus spécialisées en fonction de la situation de l'élève. Cette organisation traduit une approche multi-niveaux fondée sur la complémentarité entre les capacités d'action des établissements et l'appui des services territoriaux spécialisés.

L'analyse des systèmes éducatifs conduite par l'European Agency for Special Needs and Inclusive Education met en évidence une convergence des politiques nationales vers des organisations graduées des soutiens, même si les modalités de mise en œuvre, les niveaux d'intervention et les cadres juridiques demeurent variables selon les pays.

Le développement des politiques d'accessibilité des apprentissages ne s'accompagne pas de la disparition des catégories administratives ni des dispositifs spécialisés. Dans l'ensemble des systèmes étudiés, ceux-ci continuent de jouer un rôle essentiel pour garantir les réponses les plus adaptées aux élèves présentant des besoins complexes ou persistants. En revanche, leur place dans l'organisation des soutiens évolue. Les ressources spécialisées ne sont plus principalement conçues comme des dispositifs de prise en charge parallèles à l'enseignement ordinaire ; elles contribuent désormais à renforcer la capacité des établissements à répondre à la diversité des besoins des élèves, en accompagnant les équipes pédagogiques, en soutenant la conception de réponses accessibles et en intervenant, lorsque cela est nécessaire, dans un continuum gradué de soutiens.

---

[50] Sundqvist, C., Björk-Åman, C., & Ström, K. (2019). The three-tiered support system and the special education teachers' role in Swedish-speaking schools in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 601-616. https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1572094 .

[51] European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2019*). Country information for Lithuania: Systems of support and specialist provision*. https://www.european-agency.org/country-information/lithuania/systems-of-support-and-specialist-provision

Ministry of Education, Science and Sport of the Republic of Lithuania. (2025). *Inclusive education*. https://smsm.lrv.lt/en/sector-activities/education_1/pupils-with-special-educational-needs/

3.5. Les leviers de mise en œuvre

2.1. La flexibilité curriculaire au service de l'accessibilité des apprentissages

La comparaison internationale montre que l'accessibilité des apprentissages repose sur une évolution des cadres curriculaires. Les systèmes les plus avancés ne remettent pas en cause l'existence d'objectifs nationaux communs, mais développent différentes formes de flexibilité permettant de mieux prendre en compte la diversité des élèves. Trois évolutions peuvent être distinguées : une flexibilité accordée aux établissements dans l'organisation et la mise en œuvre du curriculum, une individualisation progressive des parcours d'apprentissage et, plus ponctuellement, une adaptation des objectifs d'apprentissage pour les élèves présentant les besoins les plus importants.

Le **Portugal** constitue l'exemple le plus abouti d'une flexibilité organisationnelle et curriculaire. Le décret-loi n° 55/2018 relatif à l'autonomie et à la flexibilité curriculaires permet aux établissements de moduler jusqu'à 25 % des horaires d'enseignement, de réorganiser les disciplines, de développer des projets interdisciplinaires et d'adapter l'organisation pédagogique aux besoins des élèves. Cette autonomie est explicitement articulée au décret-loi n° 54/2018 sur l'éducation inclusive afin de favoriser l'accès de tous les élèves au curriculum commun.

La **Finlande** et la **Nouvelle-Zélande** illustrent une autre approche, fondée sur un curriculum national conçu comme un cadre adaptable. Les programmes nationaux définissent des objectifs et des compétences communs, tout en laissant aux collectivités locales, aux établissements et aux enseignants une large autonomie dans leur mise en œuvre. Cette souplesse permet d'ajuster les modalités d'enseignement, les situations d'apprentissage et les rythmes de progression en fonction des besoins identifiés, sans remettre en cause les finalités nationales du curriculum.

L'Italie privilégie quant à elle une logique d'individualisation au sein du curriculum commun. Le Piano educativo individualizzato (PEI), élaboré de manière collégiale, organise les adaptations pédagogiques et les modalités d'accompagnement des élèves en situation de handicap tout en recherchant leur participation la plus complète possible au curriculum ordinaire. L'individualisation porte prioritairement sur les modalités d'accès aux apprentissages avant d'envisager, lorsque cela est nécessaire, des adaptations plus substantielles des objectifs poursuivis.

Malgré la diversité de leurs organisations, ces systèmes convergent vers une même orientation : l'accessibilité des apprentissages repose moins sur la multiplication de parcours distincts que sur la capacité à rendre le curriculum commun suffisamment flexible pour accueillir la diversité des élèves. Les adaptations les plus importantes demeurent réservées aux situations où elles sont nécessaires, sans remettre en cause le principe d'un cadre national de référence.

2.2. Une appropriation institutionnelle des travaux scientifiques sur la « conception universelle des apprentissages » (CUA)

Au-delà de l'affirmation du droit à l'inclusion, plusieurs pays ont progressivement intégré le principe selon lequel l'environnement scolaire doit être conçu pour répondre à la diversité des élèves en s'appuyant notamment sur la CUA. Les travaux relatifs à la CUA (en anglais *universal design for learning*) ont été développés depuis les années 1990 par le Center for Applied Special Technology (CAST) aux États-Unis sous l'impulsion notamment d'Anne Meyer et David H. Rose[52]. S'appuyant sur les sciences cognitives, les neurosciences et les recherches en sciences de l'éducation, ce cadre conceptuel propose de concevoir les situations d'enseignement en anticipant la diversité des apprenants plutôt qu'en adaptant *a posteriori* les dispositifs à certains élèves. Il repose sur trois principes complémentaires : offrir de multiples moyens d'engagement aux élèves, de représentation des savoirs et varier les modalités par lesquelles les élèves réalisent les tâches proposées et témoignent d'apprentissages effectifs. Les lignes directrices élaborées par le CAST constituent aujourd'hui une référence internationale et inspirent de nombreuses politiques d'éducation inclusive, notamment au Portugal, en Irlande et au Canada, sous le vocable de CUA ou celui de l'accessibilité universelle.

[52] Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). *Universal design for learning: Theory and practice*. CAST Professional Publishing. Plus récemment voir aussi : Gordon, D. (Ed.). (2024). *Universal design for learning: Principles, framework, and practice*. CAST Professional Publishing.

Le **Portugal** constitue aujourd'hui l'exemple le plus abouti d'une inscription législative du principe d'accessibilité universelle des apprentissages. Le préambule du décret-loi n° 54/2018 fait explicitement référence au « *Desenho Universal para a Aprendizagem* » (CUA) comme cadre de conception des réponses pédagogiques destinées à prendre en compte la diversité des élèves. Il précise que les établissements doivent concevoir des environnements d'apprentissage accessibles dès l'origine, en anticipant la variabilité des besoins plutôt qu'en recourant principalement à des adaptations individuelles.

L'Irlande s'inscrit dans une logique proche, sans toutefois inscrire explicitement la conception universelle des apprentissages dans sa législation scolaire. Ainsi le *Disability Act* de 2005 a créé, au sein de la *National Disability Authority*, le *Centre for Excellence in Universal Design (CEUD)*[53]. Investi d'une mission statutaire, ce centre est chargé de promouvoir l'intégration des principes de la conception universelle dans les programmes d'enseignement, la formation des professionnels et les politiques éducatives. Il développe ainsi une approche systémique du *Universal Design in Education*, dont la CUA constitue l'une des déclinaisons pédagogiques[54].

Au **Canada**, si aucune législation fédérale n'encadre l'organisation des systèmes éducatifs, certaines provinces ont progressivement intégré les principes de la CUA dans leurs politiques éducatives. **L'Ontario** a progressivement fait de la CUA un principe structurant de ses politiques pédagogiques. Dès le rapport *Education for All* (2005), puis dans *Learning for All* (2013), le ministère de l'Éducation présente la CUA comme le premier niveau de conception des situations d'enseignement, avant la différenciation pédagogique et les interventions plus ciblées[55]. Les systèmes étudiés ne reprennent pas la CUA comme un modèle uniforme. Ils l'interprètent en fonction de leurs traditions éducatives, de leur organisation institutionnelle et de leurs priorités nationales.

2.3. Des ressources humaines spécialisées au service des établissements et des équipes pédagogiques

L'ensemble des systèmes éducatifs étrangers étudiés maintiennent des professionnels spécialisés afin de répondre aux besoins des élèves nécessitant des soutiens renforcés. Leur présence ne disparaît donc pas avec le développement de l'accessibilité universelle et des approches multi-niveaux. En revanche, leurs missions tendent à se diversifier : à l'intervention directe auprès des élèves s'ajoutent des fonctions d'évaluation, de conseil, de coordination, de co-intervention et d'accompagnement des équipes pédagogiques. Les ressources spécialisées contribuent ainsi non seulement à apporter des réponses individuelles, mais aussi à renforcer la capacité des établissements ordinaires à prendre en compte la diversité des élèves.

En **Irlande**, cette organisation repose sur plusieurs catégories de personnels aux fonctions complémentaires. Les *Special Education Teachers* apportent un soutien pédagogique aux élèves dans le cadre du *Continuum of Support* et peuvent intervenir dans la classe ordinaire, auprès de petits groupes ou dans le cadre d'un accompagnement individualisé. Les *Special Needs Assistants* exercent principalement des missions d'aide à l'accès à l'éducation et de soutien aux besoins de soins ou d'autonomie ; ils ne se substituent pas aux enseignants dans la mise en œuvre des apprentissages. Les *Special Educational Needs Organisers* (SENO), placés auprès du *National Council for Special Education* (NCSE), assurent pour leur part une fonction territoriale d'information, de conseil et d'organisation de certaines ressources destinées aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers. La loi irlandaise de 2004 confie explicitement au NCSE des fonctions relatives à l'organisation des services et prévoit l'intervention de SENO sur le territoire.

Au **Portugal**, l'organisation repose notamment sur les *Equipas Multidisciplinares de Apoio à Educação Inclusiva* (EMAEI), constituées dans chaque établissement. Ces équipes associent de manière permanente des personnels de direction, des enseignants de l'enseignement ordinaire et de l'éducation spécialisée ainsi que, selon les situations examinées, d'autres professionnels, les parents et l'élève lui-même. Elles conduisent le processus d'identification des mesures de soutien à l'apprentissage et à l'inclusion, accompagnent leur mise en œuvre et en suivent l'efficacité. Elles jouent également un rôle d'appui auprès des enseignants dans

[53] Ireland. (2005). *Disability Act 2005* (No. 14 of 2005). Irish Statute Book. National Disability Authority. (2024).

[54] Voir en particulier : National Disability Authority. (2024). *Universal Design in Education: The policy landscape in Ireland*. Centre for Excellence in Universal Design. https://universaldesign.ie/education

[55] Ontario Ministry of Education. (2005). *Education for all: The report of the Expert Panel on Literacy and Numeracy Instruction for Students with Special Education Needs, Kindergarten to Grade 6*. Queen's Printer for Ontario.
Ontario Ministry of Education. (2013). *Learning for all: A guide to effective assessment and instruction for all students, Kindergarten to Grade 12*. Queen's Printer for Ontario. https://files.ontario.ca/edu-learning-for-all-2013-en-2022-01-28.pdf

le développement de pratiques pédagogiques inclusives. Le décret-loi n° 54/2018 renforce parallèlement la fonction des enseignants spécialisés, présentés comme des membres actifs des équipes éducatives participant à la définition des stratégies pédagogiques et à l'accompagnement de la diversification curriculaire.

En **Finlande**, les enseignants spécialisés occupent une place centrale dans l'organisation graduée des soutiens. Ils interviennent auprès des élèves à différents niveaux du continuum, mais leur fonction ne se limite pas à une prise en charge séparée. Selon les établissements et les besoins, ils peuvent conseiller les enseignants, participer à la planification des réponses, assurer des interventions auprès de groupes d'élèves et contribuer au travail conjoint dans la classe. Sundqvist, Björk-Åman et Ström (2019) montrent toutefois que les formes de collaboration varient sensiblement selon les contextes : la co-intervention constitue l'une des modalités possibles, sans être systématique, et coexiste avec des formes de consultation ou d'enseignement spécialisé en petits groupes.

La **Nouvelle-Zélande** s'appuie notamment sur les *Resource Teachers : Learning and Behaviour* (RTLB). Ces enseignants expérimentés interviennent auprès de regroupements territoriaux d'écoles et accompagnent les établissements accueillant des élèves rencontrant des difficultés importantes d'apprentissage ou de comportement. Leur action peut porter sur la situation d'un élève, d'un groupe ou sur les pratiques de l'établissement ; elle comprend l'analyse des besoins, la définition d'interventions avec les enseignants, l'accompagnement de leur mise en œuvre et l'évaluation de leurs effets. Le dispositif est ainsi conçu comme une ressource spécialisée venant soutenir les capacités d'action des écoles et des équipes pédagogiques.

Ces exemples font apparaître une évolution commune, sans pour autant effacer les différences entre les métiers. Certains professionnels, comme les enseignants spécialisés ou les RTLB, interviennent directement sur les apprentissages et les pratiques pédagogiques ; d'autres, comme les assistants irlandais, soutiennent principalement l'autonomie et l'accès à la scolarité ; d'autres encore assurent des fonctions d'organisation et de coordination territoriale. La convergence tient donc moins à l'uniformisation de leurs missions qu'à leur intégration croissante dans une responsabilité collective : l'expertise spécialisée n'est plus seulement mobilisée pour prendre en charge séparément certains élèves mais également pour accompagner les équipes ordinaires et développer les capacités inclusives des établissements.

3.6. Principaux enseignements pour la France

L'analyse internationale met en évidence plusieurs enseignements susceptibles d'éclairer les évolutions possibles du système éducatif français.

Premièrement, les systèmes les plus avancés tendent à concevoir l'accessibilité comme une propriété de l'environnement pédagogique plutôt que comme une réponse réservée à certaines catégories d'élèves.

Deuxièmement, l'accessibilité universelle ne conduit pas à la disparition des ressources spécialisées ; elle transforme leur rôle au profit de fonctions d'accompagnement des équipes pédagogiques.

Troisièmement, les approches multi-niveaux apparaissent comme un cadre particulièrement efficace pour articuler prévention, différenciation pédagogique et interventions spécialisées.

Enfin, les exemples observés soulignent l'importance de la formation des enseignants, de l'autonomie des établissements et des coopérations interprofessionnelles pour inscrire durablement l'accessibilité des apprentissages dans le fonctionnement ordinaire des systèmes éducatifs.

Bibliographie

Cierpialowska, T., Kyrö-Ämmälä, O., & Lubińska-Kościółek, E. (2024). The Finnish model of inclusive education – An unmatched ideal or a viable model of good practice? *Horyzonty Wychowania, 23*(68), 83-93. https://doi.org/10.35765/hw.2024.2368.09

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2023). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2022–2023 cross-country report*. Odense, Denmark.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2018). *Supporting inclusive school leadership: Literature review*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2021). *Supporting inclusive school leadership: Policy messages*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2022). *Profile for inclusive teacher professional learning: Including all education professionals in teacher professional learning for inclusion*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

Organisation de coopération et de développement économiques. (2022). *Review of inclusive education in Portugal*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/a9c95902-en

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *Equity and inclusion in education: Finding strength through diversity*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/e9072e21-en

Organisation des Nations unies. (2006). *Convention relative aux droits des personnes handicapées*. Nations Unies, Recueil des Traités, 2515, 3. https://treaties.un.org/Pages/showDetails.aspx?clang=_fr&objid=080000028017bf87

Sundqvist, C., Björk-Åman, C., & Ström, K. (2019). The three-tiered support system and the special education teachers' role in Swedish-speaking schools in Finland. *European Journal of Special Needs Education, 34*(5), 601-616. https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1572094

UNESCO. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all*. UNESCO. https://doi.org/10.54676/JJNK6989