Autistan
Études et suggestions

ARABIE SAOUDITE | 2026
Ministère de l’Éducation
Règlement relatif aux élèves handicapés
Consultation publique Istitlaa

Scolarisation des élèves handicapés, en particulier des élèves autistes

Étude du projet de règlement saoudien « اللائحة المنظمة لشؤون الطلاب ذوي الإعاقة »

19/11/2026 · Contribution originale en français



Sommaire exécutif

Enjeu du document. Le projet de règlement saoudien sur les élèves handicapés ouvre une possibilité importante : faire passer la scolarisation inclusive du registre des principes généraux à celui des garanties concrètes. L'étude analyse les 37 articles à partir des situations où une garantie transforme réellement la vie scolaire, mais aussi de celles où un obstacle non corrigé continue d'empêcher l'élève d'apprendre, malgré l'existence formelle du droit. Le lecteur y trouvera à la fois ce que le projet prévoit déjà, les points de vigilance et les moyens pratiques de rendre ces garanties réellement effectives dans les écoles.

Garanties déjà présentes dans le projet. Le règlement soumis à consultation comprend 37 articles répartis en huit parties. Il affirme déjà plusieurs garanties structurantes : apprentissage aux côtés des pairs comme point de départ (article 11), interdiction de motiver une orientation plus restrictive par le manque de ressources (article 18), continuité de la scolarisation et des soutiens possibles en cas d'indisponibilité d'un service spécialisé (article 19), admission sans attendre la fin de l'évaluation (article 20), plan éducatif individualisé (article 23), aménagements des examens (article 25) et accessibilité de l'environnement scolaire (article 33). Notre contribution montre comment transformer ces principes en obligations vérifiables, suivies et opposables.

Distinction fondamentale de l'Autistan. Le cœur conceptuel de l'étude est la distinction entre l'autisme en tant que nature et les troubles ou difficultés spécifiques de l'autisme. À cela s'ajoutent, sans confusion, les handicaps ou problèmes associés et les atteintes sensorielles, mentales ou autres provoquées ou aggravées par des obstacles extérieurs. Cette distinction évite d'attribuer à l'élève ce qui relève en réalité du bruit, des exigences sociales inutiles, d'une communication inadaptée, d'une règle rigide ou d'une réponse défensive des adultes. Elle permet donc de rechercher plus justement les causes et les solutions.

Cinq domaines d'action complémentaires. La démarche proposée relie l'accessibilité générale de l'école, les aménagements propres à l'élève, la possibilité d'une assistance spécialisée pour résoudre un désaccord, les apprentissages librement choisis — y compris comprendre l'autisme et les codes non autistiques — et les aides personnelles plus intensives lorsqu'elles sont nécessaires. L'école peut agir sur ses propres obstacles, les équipes peuvent organiser les soutiens et l'élève conserve son pouvoir de choix. Chaque domaine appelle des responsables, des mesures observables et une vérification des résultats.

Repérage, évaluation et maintien des droits. L'élève doit pouvoir signaler une difficulté, y compris par écrit, images, outils numériques ou communication alternative. Avant de conclure à une limitation personnelle, les équipes devraient examiner les circonstances concrètes : bruit, lumière, chaleur, moqueries, consignes, cadence, exposition sociale, moyens de communication disponibles et effets des premiers ajustements essayés. Les soutiens initiaux doivent pouvoir commencer pendant l'évaluation. Les scores isolés, classifications globales de "fonctionnement" et désaccords autour d'un diagnostic ne devraient pas conduire à une privation de scolarité ni à une orientation mécanique.

Choix du parcours et qualité réelle de l'inclusion. L'étude insiste sur un point central : être dans le même bâtiment ne suffit pas ; il faut pouvoir apprendre ensemble dans des conditions réellement accessibles. Avant toute séparation, l'établissement devrait démontrer quelles adaptations ont été proposées, avec quels résultats, pendant combien de temps et selon quel retour de l'élève. Un espace calme de récupération doit être volontaire, accessible, non punitif et sans verrouillage. Toute orientation plus spécialisée devrait être réversible, motivée, réexaminable et distinguée d'un simple échec d'accessibilité de l'école ordinaire.

Deux exemples révèlent le problème à résoudre. Un élève peut connaître sa leçon et ne plus pouvoir répondre lorsqu'il doit parler sans préparation devant la classe ; une réponse écrite ou un autre lieu permet d'évaluer la connaissance sans mesurer surtout sa capacité à supporter une situation pénible. Un autre élève peut refuser une salle de sciences en raison d'une alarme, d'une odeur ou d'une proximité physique imposée, tout en restant intéressé par les sciences. Les changements d'environnement et de modalité de réponse permettent d'identifier la cause avant d'attribuer à tort l'obstacle à l'élève. Ces situations, développées dans l'étude, illustrent le passage décisif de l'interprétation d'un comportement à la vérification des conditions scolaires.

Enseignement, projet individuel et examens. Le plan éducatif individualisé devrait distinguer clairement les objectifs d'apprentissage de l'élève et les obligations de l'établissement en matière d'accessibilité. L'enjeu n'est pas d'obtenir une apparence de conformité, mais de permettre des acquisitions réelles, une communication possible et une participation choisie. Les examens doivent mesurer les connaissances recherchées avec des modes de réponse accessibles. L'étude propose également des approfondissements facultatifs, y compris à distance lorsque cela élargit réellement les choix, ainsi qu'un apprentissage réciproque de l'autisme et des codes non autistiques, sans assimilation imposée.

Protection, vie scolaire et prévention des atteintes. Les adaptations ne concernent pas seulement la salle de classe, mais aussi le transport, les repas, les couloirs, la cour, les activités, les internats éventuels, les plateformes numériques et les relations sociales. Lorsqu'un incident survient, il faut reconstituer les faits antérieurs, les obstacles, les interactions entre élèves, les réponses des adultes et les possibilités de prévention, plutôt que d'isoler la seule réaction visible du jeune. Le signalement, la plainte, le refus, la demande de pause ou la contestation d'une mesure doivent pouvoir être exprimés par des moyens accessibles et examinés sans représailles.

Mise en œuvre, contrôle et valeur ajoutée de l'étude. La contribution relie les garanties du projet à des procédures concrètes de responsabilité, de prévention, d'adaptation et de contrôle. Chaque correction d'obstacle devrait avoir un responsable, un délai, une solution provisoire, une voie de recours et une évaluation auprès de l'élève concerné. Les indicateurs d'impact devraient distinguer l'activité administrative et les résultats vécus : admission réelle, accès aux apprentissages, fatigue réduite, participation choisie, protection contre le harcèlement, communication possible et autonomie accrue. La valeur ajoutée du document est précisément d'expliquer ces passages critiques et de montrer, pour chaque domaine, comment éviter que les droits annoncés restent théoriques.

Table des matières

0. Objet, méthode et principes directeurs 6
0.1 Nature de cette contribution 6
0.2 Distinction conceptuelle propre à l'Autistan 6
0.3 Principe pratique de recherche de solutions 7
0.4 Précautions juridiques et chronologiques 8
0.5 Guides saoudiens complémentaires utilisés 8
0.6 Comment identifier les causes et les solutions 8
1. Principes généraux et définitions — articles 1 à 3 9
1.1 Article 1 — Définitions et portée de la notion de handicap 9
1.2 Article 2 — Objectifs du règlement 10
1.3 Article 3 — Champ d'application 11
2. Repérage, évaluation, diagnostic et intervention précoce — articles 4 à 10 12
2.1 Article 4 — Repérage et détection précoce 12
2.2 Article 5 — Premiers soutiens pédagogiques et suivi 14
2.3 Article 6 — Évaluation globale des besoins 14
2.4 Article 7 — Diagnostic et son utilisation éducative 15
2.5 Article 8 — Catégories de handicap 16
2.6 Article 9 — Résultats de l'évaluation et réévaluation 16
2.7 Article 10 — Intervention précoce 17
3. Modalités de scolarisation, soutiens spécialisés et inscription — articles 11 à 20 19
3.1 Article 11 — Principes de choix du mode de scolarisation 19
3.2 Article 12 — Modalités de scolarisation 20
3.3 Article 13 — Inclusion complète 21
3.4 Article 14 — Inclusion partielle 21
3.5 Article 15 — Écoles spécialisées 22
3.6 Article 16 — Modes de soutien éducatif spécialisé 22
3.7 Article 17 — Salle de ressources 23
3.8 Article 18 — Passages entre modalités éducatives 24
3.9 Article 19 — Éligibilité aux services et choix de parcours 25
3.10 Article 20 — Admission et inscription 25
4. Enseignement, technologies, projet individuel et évaluation — articles 21 à 25 28
4.1 Article 21 — Programmes et plans d'études 28
4.2 Article 22 — Matériel pédagogique et technologies d'assistance 29
4.3 Article 23 — Plan éducatif individualisé 29
4.4 Article 24 — Enseignement électronique et contenus numériques 31
4.5 Article 25 — Évaluation des apprentissages 33
5. Services d'appui, communication, transitions et vie scolaire — articles 26 à 30 35
5.1 Article 26 — Services de soutien 35
5.2 Article 27 — Communication 36
5.3 Article 28 — Transitions éducatives et vie après l'école 37
5.4 Article 29 — Vie scolaire, transport et programmes étudiants 37
5.5 Article 30 — Sensibilisation, non-discrimination et lutte contre le harcèlement 39
6. Personnels et formation — articles 31 à 32 41
6.1 Article 31 — Effectifs et compétences des personnels 41

6.2 Article 32 — Développement professionnel 41
7. Accessibilité et organisation de l'environnement scolaire — article 33 43
7.1 Article 33 — Adaptation de l'environnement scolaire 43
8. Instructions d'application, suivi et entrée en vigueur — articles 34 à 37 45
8.1 Article 34 — Guides, formulaires et instructions d'exécution 45
8.2 Article 35 — Mesure d'impact 45
8.3 Article 36 — Droit applicable en l'absence de règle spéciale 46
8.4 Article 37 — Adoption et entrée en vigueur 47
9. Dispositions additionnelles proposées par l'Autistan 48
9.1 Prévention explicite des atteintes causées ou aggravées par les obstacles 48
9.2 Refus, choix et autonomie de l'élève 48
9.3 Interdiction des objectifs scolaires de normalisation non nécessaires 48
9.4 Protection contre le harcèlement, l'escalade et la contrainte 49
9.5 Droit effectif au recours et à la continuité éducative 49
9.6 Participation de personnes autistes expertes et autres parties prenantes 49
9.7 Indicateurs de performance mesurant les droits vécus 50
9.8 Modalité de déploiement et vérification indépendante 50
10. Sources, bases documentaires et références 51
10.1 Textes publics de référence 51
10.2 Informations de presse et distinction du projet 51
10.3 Guides ministériels saoudiens et documents pédagogiques 51
10.4 Portée et articulation des différentes sources 52
10.5 Autres explications publiques librement accessibles 52
10.6 Sources officielles internationales utilisées à titre comparatif 52
10.7 Études scientifiques et portée de leurs résultats 53
11. Mesures opérationnelles complémentaires 55
11.1 Un enseignement hybride à expérimenter sans séparation imposée 55
11.2 Reconstituer les incidents au lieu de sanctionner une réaction isolée 55
11.3 Contrôle indépendant des résultats réellement obtenus 56

Le projet saoudien soumis à consultation comporte huit parties et 37 articles. Les dispositions sont présentées dans leur ordre, puis discutées au moyen de situations précises et de propositions directement applicables. Le lecteur trouvera ici les explications nécessaires : lorsqu'une règle, une pratique ou un risque est mentionné, nous précisons son effet sur un élève, les éléments à examiner, et ce qui pourrait être modifié.

Source principale :
https://istitlaa.scbc.gov.sa/ar/Education/Moe/StudentsWithDisabilitiesRegulatingBylaw/Pages/default.aspx

0. Objet, méthode et principes directeurs

0.1 Nature de cette contribution

Cette contribution porte sur le droit réel des élèves handicapés — et en particulier des élèves autistes — à apprendre avec leurs pairs, à bénéficier des adaptations nécessaires, à communiquer, à circuler et à participer sans obstacle évitable. Le projet saoudien affirme déjà plusieurs garanties importantes. Pour chaque article, nous expliquons donc d'abord ce qu'il prévoit, puis un problème concret d'application et, enfin, une proposition permettant de rendre la garantie effective. Nous distinguons l'enseignement, l'aide individualisée, l'accessibilité de l'école elle-même et la protection des droits.

0.2 Distinction conceptuelle propre à l'Autistan

L'Autistan distingue, comme fondement de son approche, l'autisme en tant que nature et les troubles ou difficultés spécifiques de l'autisme. Il examine séparément les handicaps ou problèmes associés, ainsi que les atteintes et limitations dues ou aggravées par des obstacles extérieurs, qu'elles soient sensorielles, mentales ou autres. Cette distinction permet de reconnaître les difficultés réelles tout en recherchant correctement leurs causes et des solutions adaptées.



Infographie originale de l'Autistan — « Autisme et TSA : casser la fausse équivalence ».

0.3 Principe pratique de recherche de solutions

Avant qu'un changement de comportement ou un transfert vers un cadre plus restrictif soit envisagé, il serait utile d'examiner et de réduire les obstacles modifiables : bruit, lumière, chaleur, imprévisibilité, modalités de communication, harcèlement, exigences sociales non pédagogiques, réactions défensives des adultes, absence de soutien ou défaut d'accessibilité. Évaluer les résultats de ces adaptations auprès de l'élève.

0.4 Précautions juridiques et chronologiques

Le règlement examiné est un projet soumis à consultation, tandis que la loi saoudienne sur l'enseignement général publiée le 24 juillet 2026 comporte des dispositions sur le droit à l'éducation, l'enseignement obligatoire et les responsabilités institutionnelles. Son article 68 fixe une entrée en vigueur 180 jours après sa publication au Journal officiel. La date d'application du futur règlement dépend aussi de la décision du Conseil des affaires de l'enseignement général prévue par l'article 37 du projet.

Loi générale 2026 : https://www.uqn.gov.sa/decisions-and-regulations/4001465

Loi sur les droits des personnes handicapées : https://apd.gov.sa/en/local-regulations

Textes officiels complémentaires : loi sur les droits des personnes handicapées (2023) ; règlement d'application publié le 17 mai 2024. Ce règlement a été approuvé le 28 avril 2024, selon l'Autorité saoudienne pour les personnes handicapées.

0.5 Guides saoudiens complémentaires utilisés

Le corpus saoudien comprend un guide ancien d'organisation des programmes d'autisme, le guide ministériel de 2023 sur l'accessibilité des établissements d'enseignement, une copie de la deuxième édition du guide d'organisation des programmes pour élèves handicapés (1448–1449 H), un guide d'intervention précoce et un guide complet destiné aux enseignants des programmes d'autisme (deuxième édition, 2020). Ces ressources documentent des orientations et pratiques distinctes de celles du projet de règlement. La copie accessible du guide de 49 pages porte l'en-tête du ministère; sa provenance éditoriale et sa valeur juridique actuelles ne sont pas établies par la seule présence de cet en-tête.

0.6 Comment identifier les causes et les solutions

Le raisonnement repose sur quatre questions vérifiables. Premièrement, que cherche à faire ou à apprendre l'élève, et de quelle manière peut-il l'exprimer ? Deuxièmement, quelles difficultés se produisent effectivement, à quel moment et avec quelles conséquences ? Troisièmement, quelles conditions de l'école ou des échanges humains contribuent à ces difficultés et pourraient être modifiées ? Quatrièmement, quels soutiens particuliers restent nécessaires une fois les obstacles corrigés ? On évite ainsi d'appeler « incapacité de l'élève » une situation résultant d'un bruit constant, d'une consigne inaccessible ou d'une attitude hostile.

Notre distinction fondamentale comporte exactement deux termes : d'une part l'autisme en tant que nature, et d'autre part les troubles ou difficultés spécifiques de l'autisme. Une caractéristique autistique ne devient pas automatiquement un trouble parce qu'elle est inhabituelle ou qu'elle déplaît à l'entourage. Inversement, des difficultés importantes peuvent être réelles et nécessiter une aide, sans que toute la personne soit réduite à ces difficultés. Les maladies associées, les obstacles de l'école et les atteintes produites ou aggravées par l'environnement sont des questions importantes, mais distinctes de cette opposition fondamentale. Pour décider d'un aménagement, on examine donc le problème concrètement : par exemple, un élève qui se protège d'un bruit pénible peut réussir la même tâche dans une salle moins bruyante. On ne peut alors attribuer tout l'échec à son autisme. Les adaptations doivent favoriser les apprentissages, la dignité, la liberté et la réduction effective des difficultés, en respectant la nature autistique.

1. Principes généraux et définitions — articles 1 à 3

1.1 Article 1 — Définitions et portée de la notion de handicap

Projet officiel (reformulation) — L'article définit notamment le handicap, le diagnostic, l'évaluation globale, les modalités de scolarisation, les aménagements, les technologies d'assistance, le plan éducatif individualisé et l'accessibilité. La définition de l'élève handicapé évoque une altération ou un trouble durable de fonctions corporelles, mentales, intellectuelles, sensorielles ou psychiques pouvant limiter les apprentissages et la participation.

Une précision à examiner serait de compléter la définition par le rôle déterminant des obstacles de l'environnement, des pratiques institutionnelles et des attitudes d'autrui. Pour les élèves autistes, il serait utile de distinguer explicitement, comme cadre conceptuel de l'Autistan, la nature autistique de possibles difficultés, troubles ou atteintes supplémentaires, et de certaines atteintes produites ou aggravées par l'environnement. Cette distinction permet de rechercher les causes scolaires modifiables plutôt que d'attribuer systématiquement les difficultés à l'élève. L'accessibilité pourrait être définie comme physique, sensorielle, communicationnelle, cognitive, temporelle et attitudinale.

1.1.1 Précision proposée sur la causalité des difficultés

Une réaction de détresse devant un bruit intense, une obligation sociale incompréhensible, une humiliation ou une rupture imprévue ne doit pas être interprétée automatiquement comme manifestation d'une incapacité intrinsèque à fréquenter une école ordinaire. L'évaluation doit comparer la situation avant et après la suppression ou la réduction de l'obstacle et documenter les conditions dans lesquelles l'élève peut apprendre.

Une méthode fiable consisterait à recueillir d'abord le récit de l'élève, les circonstances précises et les éventuelles alertes antérieures, puis à modifier, lorsque c'est possible, un facteur à la fois — intensité sonore, distance d'une source lumineuse, mode de consigne, durée d'une activité — pour examiner si l'accès à la même tâche devient plus facile. Il serait utile de conserver les explications alternatives : un problème de santé, une fatigue indépendante de la classe ou une difficulté spécifique peut aussi intervenir.

1.1.2 Ne pas confondre classification administrative et possibilité d'apprendre

Une classification utilisée pour organiser les services peut être utile : elle permet d'identifier les professionnels disponibles, les aides matérielles et les démarches d'évaluation. Cependant, dans la deuxième édition 1448–1449 H d'un guide organisationnel saoudien de 49 pages, certaines catégories d'élèves sont regroupées selon un diagnostic et un niveau de fonctionnement. Si ces catégories deviennent le seul critère de décision, une même étiquette risque de conduire à la même orientation pour des enfants très différents. La bonne question est au contraire de savoir ce que cet élève précis peut comprendre, faire, apprendre et choisir dans une classe réellement accessible. Le guide ministériel de 2023 sur l'accessibilité apporte un autre levier, en envisageant les adaptations des méthodes et des supports pédagogiques pour rendre la participation possible.

Il pourrait être utile de rendre explicitement opérationnelle la distinction entre la nature autistique, les besoins de soutien, les troubles éventuellement associés et les obstacles institutionnels. Une classification doit ouvrir l'accès aux services, sans présumer une incapacité générale à apprendre ou sans transformer des réactions à un

milieu inaccessible en caractéristiques intrinsèques du jeune. Une grille d'évaluation devrait examiner séparément les compétences effectivement observées, les modes de communication accessibles et les modifications possibles de l'école. La définition administrative ne devrait ni réduire les droits de l'élève ni imposer un objectif de normalisation.

1.1.3 Distinguer les connaissances, la communication et les obstacles

Lorsqu'un élève ne peut répondre oralement à une question, trois explications très différentes doivent être envisagées : il ne possède pas la connaissance recherchée ; il la possède mais ne peut l'exprimer dans le format exigé ; il pourrait répondre, mais le bruit, le stress ou la rapidité de l'échange le rendent momentanément indisponible. Décider qu'il est « incapable d'apprendre » confond ces situations. Le dossier scolaire devrait donc décrire séparément les compétences, les façons possibles de communiquer, les obstacles rencontrés et les effets des aménagements essayés. L'écoute de ce que l'élève ressent est également importante, car une participation apparemment correcte peut avoir un coût sensoriel ou mental important, invisible à l'observateur.

La fiche d'évaluation scolaire pourrait distinguer les caractéristiques et préférences autistiques, les difficultés spécifiques qui nécessitent une aide, les éventuels problèmes de santé ou handicaps associés, puis les obstacles et atteintes produits ou aggravés par le contexte scolaire. La distinction fondamentale reste limitée à l'autisme en tant que nature et aux troubles ou difficultés spécifiques de l'autisme ; les autres rubriques constituent des axes d'analyse distincts. Une demande de soutien doit pouvoir être satisfaite sans faire de l'identité autistique un déficit global, et sans nier la réalité d'une difficulté effectivement rencontrée. Inclure l'élève dans la description des situations et vérifier les interprétations des adultes.

1.1.4 Faire corriger par l'école ce qui relève de l'école

Reconnaître qu'une personne a besoin d'un soutien et reconnaître qu'un service crée un obstacle ne répondent pas à la même question. Un élève peut avoir droit à un moyen de communication adapté, tandis que l'école peut également être tenue d'expliquer ses consignes de façon compréhensible. Il serait erroné de compter l'absence de ces consignes comme une difficulté supplémentaire appartenant à l'élève. En pratique, chaque décision devrait donc séparer deux responsabilités : celle de fournir une aide individuelle réellement nécessaire et celle de corriger les défauts d'accessibilité propres à l'établissement. L'une ne peut servir d'excuse pour négliger l'autre.

Les évaluations pourraient faire apparaître deux résultats signés séparément : le droit personnel à des appuis, et les déficiences d'accessibilité imputables à l'école. La reconnaissance d'une difficulté réelle doit continuer d'ouvrir les soutiens, tandis que l'identification d'une barrière déclenche une obligation institutionnelle de la corriger. Le critère utile n'est pas uniquement « que ne fait pas cet élève ? », mais aussi « que pourrait-il faire si l'établissement changeait cette situation précise ? ».

1.2 Article 2 — Objectifs du règlement

Projet officiel (reformulation) — L'article érige la scolarisation inclusive en principe, mentionne l'égalité d'accès, la suppression d'obstacles, les plans éducatifs individualisés, l'accessibilité, la participation des élèves et de leurs familles ainsi que les qualifications du personnel.

Ces orientations pourraient être conservées et complétées en précisant que l'inclusion ne se mesure pas au seul fait d'être physiquement présent dans une classe générale.

Elle suppose de pouvoir comprendre, communiquer, participer, se sentir en sécurité et progresser sans subir d'efforts disproportionnés d'adaptation à un milieu inaccessible. Parmi les objectifs, il pourrait également être intéressant d'inclure la prévention des atteintes sociogénérées sensorielles, mentales ou autres, le respect de l'autonomie et la réduction mesurable des obstacles matériels et attitudinaux.

1.2.1 Cinq domaines complémentaires d'action à l'école

Pour rendre ce principe opérationnel, cinq niveaux complémentaires d'action peuvent être distingués. Le premier concerne ce que l'école peut rendre accessible à tous, avant qu'un incident se produise : règles lisibles, espaces moins pénibles, attitudes patientes. Le deuxième vise les aménagements propres à une personne : place, horaire, communication, matériel. Le troisième concerne une assistance spécialisée accessible en cas de difficulté entre l'élève, la famille et l'école, afin de clarifier et résoudre une situation. Le quatrième concerne les apprentissages et les expériences librement choisis : comprendre son propre fonctionnement, celui des autres et les connaissances scolaires. Le cinquième correspond aux soutiens individualisés plus intensifs lorsque ceux-ci demeurent nécessaires. Les cinq domaines se combinent selon la situation : une mesure générale d'accessibilité peut coexister avec une aide personnelle nécessaire.

Chaque établissement devrait examiner dans cet ordre logique : 1) ce que l'école corrige pour tous ; 2) les aménagements adaptés à l'élève ; 3) l'accès à une assistance spécialisée pour l'élève, sa famille et les enseignants ; 4) les apprentissages et expériences librement choisis ; 5) les aides personnelles supplémentaires réellement nécessaires. Le défaut du premier niveau ne doit jamais être dissimulé par une multiplication de séances ou de surveillants individuels. L'indicateur final est le développement de la liberté et de la vie scolaire réelle, pas le nombre de prestations distribuées.

1.3 Article 3 — Champ d'application

Projet officiel (reformulation) — Le texte s'applique aux établissements éducatifs concernés, publics ou privés, à leurs services pédagogiques et de soutien ainsi qu'aux programmes d'intervention précoce.

Une clarification pourrait préciser que les exigences d'accessibilité concernent aussi l'admission, la cantine, le transport scolaire, les récréations, les sorties, les événements, les activités extrascolaires, les plateformes numériques et les prestataires intervenant dans l'école. Aucun changement de responsable administratif ni externalisation de service ne devrait interrompre les droits et aménagements.

Cette continuité doit être organisée avant les activités hors de la classe : le responsable de l'établissement transmet au transporteur les informations strictement nécessaires à un embarquement sûr ; l'organisateur d'une sortie annonce les horaires et changements dans un format compréhensible ; le prestataire de restauration prévoit une solution lorsque le bruit ou les odeurs empêchent l'élève de manger. Chaque prestataire doit connaître la personne à contacter en cas de difficulté et l'aménagement à respecter. Sans cette répartition écrite des responsabilités, une garantie théorique d'accessibilité peut disparaître dès que l'élève franchit la porte de la classe.

2. Repérage, évaluation, diagnostic et intervention précoce — articles 4 à 10

2.1 Article 4 — Repérage et détection précoce

Projet officiel (reformulation) — L'article prévoit le repérage de besoins susceptibles d'affecter l'apprentissage ou la participation, l'utilisation de plusieurs indicateurs et la participation du parent, suivie le cas échéant d'une évaluation approfondie ou d'un diagnostic.

Il pourrait être utile d'employer la notion de détection ou de repérage en la distinguant du diagnostic médical. Le signalement d'un obstacle pourrait être ouvert à l'élève lui-même, notamment par écrit ou communication alternative, ainsi qu'aux adultes qui le connaissent. L'accessibilité du contexte pourrait aussi être examinée avant d'attribuer les difficultés à l'élève. La confidentialité serait préservée, et le repérage serait présenté comme une démarche d'ouverture de droits, non comme un mécanisme d'étiquetage ou de tri.

2.1.1 Hypothèse d'une souffrance liée à l'environnement

Une baisse des résultats, un retrait, une irritation ou une absence peuvent être déclenchés par des sons, des lumières, des odeurs, des moqueries, une exposition sociale forcée ou une anxiété anticipatoire. Le relevé des situations déclenchantes et des modifications efficaces devrait précéder toute conclusion généralisante sur les capacités scolaires.

Par exemple, l'élève qui refuse un laboratoire peut ne pas refuser les sciences : une alarme, une odeur ou l'obligation de rester serré contre ses camarades peuvent rendre cette salle inaccessible. Un essai dans un autre espace, avec des supports équivalents, permet d'examiner cette possibilité. Le résultat doit être consigné et expliqué à la famille et à l'élève, plutôt qu'une simple appréciation « refuse les activités collectives ». Lorsque les contraintes ne sont pas la cause, la recherche doit se poursuivre sans culpabiliser l'enfant.

2.1.2 Repérage, désaccords et maintien des droits

Dans le guide organisationnel saoudien de 49 pages, les démarches successives comprennent le signalement, l'examen, la détermination des services et le suivi. Certaines procédures fixent des délais et font intervenir la famille. La difficulté pratique apparaît si l'on cherche d'abord à qualifier l'enfant, puis à attendre qu'un document soit produit avant de changer ce qui le gêne à l'école. Exemple : lorsque l'élève ne vient plus en classe après des épisodes de bruit intense et de moqueries, l'établissement peut immédiatement réduire ces obstacles, tout en poursuivant si nécessaire l'évaluation compétente. Le repérage gagnerait à déclencher une amélioration observable et documentée, pas seulement l'ouverture d'un dossier. Le guide mentionne aussi une réponse à la demande d'évaluation dans les 14 jours ; il décrit une absence de réponse pouvant être interprétée comme un consentement, une observation pouvant durer jusqu'à un semestre, et un délai maximal de 30 jours ouvrables pour l'évaluation et la réunion de planification après accord. Il faut vérifier la force juridique actuelle de ces mécanismes, distincts du nouveau projet.

Il serait utile de distinguer l'absence de réponse, la compréhension et l'accord éclairé, particulièrement lorsqu'une famille ou un élève rencontre une difficulté de communication. Cette démarche pourrait comprendre des informations simples, un interlocuteur joignable par écrit, les aménagements immédiatement disponibles et la possibilité de contester une procédure. Une période d'observation ne doit ni retarder

l'admission ni rendre l'école inaccessible pendant un semestre. À chaque étape, documenter aussi l'environnement scolaire et les adaptations tentées, et non seulement les comportements ou les scores de l'élève.

2.1.3 Désaccords autour de l'évaluation : éviter la privation de soutien

Le même guide décrit aussi des situations où les représentants légaux refusent la procédure proposée ou ses résultats, et prévoit alors une formalisation du désaccord ou du refus. Cette exigence administrative doit être séparée de deux autres questions : le droit de l'élève à continuer d'être accueilli et la nécessité d'offrir sans délai les adaptations déjà possibles. Une famille peut contester une méthode ou une conclusion tout en demandant que les souffrances de l'enfant soient réduites. Une procédure accessible devrait expliquer les conséquences juridiques réelles du désaccord, offrir une possibilité de réexamen et enregistrer ce qui a déjà été essayé ; elle ne devrait pas transformer automatiquement une divergence en « refus de coopération » privant l'enfant d'école. À la page 14 du PDF, le guide prévoit, en cas de refus total par le représentant légal de l'orientation vers l'évaluation ou des résultats de celle-ci, une transmission à l'administration chargée de la protection contre la violence familiale et de la protection de l'enfant. Cette prescription appelle une vérification de son statut juridique actuel et des garanties de procédure : motif précis du refus, information accessible, possibilité de réexamen et critères permettant de distinguer désaccord de bonne foi et danger avéré.

Une clarification utile serait de distinguer précisément une situation de danger réel, nécessitant une protection, d'une contestation de diagnostic, d'une demande de second avis ou d'un refus d'une intervention particulière. Cette distinction pourrait s'accompagner d'une procédure d'explication accessible, de médiation, de second avis et de continuité de la scolarisation ; ne pas présenter le désaccord comme une maltraitance par défaut. Les garanties de protection de l'enfant doivent être préservées pour les dangers avérés, sans devenir un instrument de pression administrative ni de normalisation des particularités autistiques.

2.1.4 Savoir si l'obstacle vient de l'activité ou de son format imposé

Une absence, un silence ou une réaction jugée étrange n'apportent pas, à eux seuls, la preuve d'un manque de motivation ou d'une incapacité scolaire. Imaginez qu'un élève soit capable de rédiger un travail complet chez lui mais demeure muet lorsqu'il doit parler soudainement devant toute la classe. Pour savoir ce qui se passe, l'école peut proposer une réponse écrite, un délai, un autre lieu ou une tâche identique sans public. Le résultat de ces essais permet de distinguer une difficulté à accéder à la situation d'une difficulté à apprendre le contenu. Sans cette vérification, on risque de faire du format imposé la mesure du niveau intellectuel.

Dans le repérage scolaire, une fiche à quatre colonnes pourrait être utile : fait matériel constaté ; interprétation proposée ; conditions d'environnement et interactions antérieures ; résultat obtenu après une correction simple. Avant d'orienter l'élève vers une évaluation clinique supplémentaire, vérifier les consignes contradictoires, l'imprévisibilité, les attentes sociales inutiles, les agressions répétées et les déclencheurs sensoriels. Conserver une voie rapide d'accès au soin lorsqu'un besoin de santé réel est suspecté, mais ne pas médicaliser automatiquement une réaction à une situation mal conçue.

2.2 Article 5 — Premiers soutiens pédagogiques et suivi

Projet officiel (reformulation) — Le texte demande des mesures pédagogiques avant ou pendant l'évaluation et le diagnostic, avec suivi de leur efficacité, sans retarder indûment les procédures spécialisées.

Un essai rapide d'ajustements simples pourrait être organisé et documenté : accès à une salle calme non punitive, régulation de la température et du bruit, consignes écrites, prévisibilité des horaires, temps de récupération, adaptation des interactions sociales et possibilité de répondre dans un autre format. Évaluer non seulement la réponse de l'élève mais également la réponse de l'établissement à ses besoins. L'absence d'effet d'une mesure mal appliquée ne doit pas être présentée comme preuve que l'inclusion est impossible.

L'établissement peut consigner chaque essai sur une fiche très courte : difficulté décrite par l'élève ; aménagement retenu avec lui ; personne responsable ; date de mise en place ; résultat après quelques jours ; décision de maintien, d'adaptation ou de remplacement. Ainsi, si une consigne écrite permet de rendre un travail jusque-là impossible, le soutien doit être maintenu sans attendre le diagnostic. Si la première mesure échoue, l'équipe vérifie si elle a réellement été appliquée et cherche une autre cause au lieu de déclarer prématurément que l'élève ne peut suivre l'enseignement ordinaire.

2.3 Article 6 — Évaluation globale des besoins

Projet officiel (reformulation) — L'article mentionne expressément les obstacles à l'apprentissage et à la participation, l'effet de l'environnement scolaire, des méthodes pédagogiques et de l'accessibilité ainsi que le recours à plusieurs sources d'information.

L'analyse des obstacles externes pourrait constituer une étape explicite et documentée, distincte de l'inventaire des caractéristiques de l'élève. Recueillir le point de vue de l'intéressé dans un format adapté, et étudier ses performances dans plusieurs conditions sensorielles et sociales. Différencier besoins pédagogiques, obstacles matériels, pression à la conformité sociale, souffrance liée à une situation et éventuelles comorbidités. L'équipe pluridisciplinaire devrait inclure, lorsque cela est utile, une expertise de l'accessibilité environnementale et l'apport d'adultes autistes compétents.

2.3.1 Méthode comparative d'évaluation écologique

Une évaluation pourrait décrire précisément la situation de départ, l'obstacle supposé, les ajustements essayés, le résultat observé et le témoignage de l'élève. Cette approche réduit le risque de confondre une limitation du fonctionnement personnel avec un fonctionnement entravé dans un contexte donné.

Un relevé utile pourrait comporter cinq informations : la connaissance à vérifier ; les conditions habituelles ; les variations introduites ; les résultats observés ; et ce que l'élève dit de l'effort et de la fatigue. On ne peut parler d'une véritable amélioration que si l'accomplissement de la tâche progresse ou devient moins pénible dans les conditions accessibles. Un observateur ne doit pas exclure le témoignage du jeune au motif qu'il utilise l'écrit, des images ou une communication non orale.

2.3.2 Distinguer connaissance, performance observée et effort subi

Une évaluation ne peut se limiter à un résultat obtenu dans des conditions uniques. Si un élève échoue dans une salle éclairée fortement, très sonore, devant plusieurs adultes qui le pressent de répondre, puis réussit dans un lieu calme avec des consignes écrites, cet écart mérite d'être expliqué plutôt que de ne conserver que la première note. Les facteurs scolaires pouvant contribuer à l'anxiété comprennent notamment les relations sociales, les exigences de travail et les caractéristiques physiques des locaux ; une revue systématique publiée en 2026 les étudie sans affirmer qu'ils se présentent de la même façon chez tous les enfants autistes. L'enseignant, l'élève et la famille peuvent ensemble documenter les circonstances, les aménagements et les progrès obtenus. Le résultat doit porter sur les connaissances et les obstacles effectivement mesurés.

Pour une même tâche scolaire, une comparaison pourrait examiner si l'élève réussit en environnement calme, avec consigne écrite, sans regard imposé, après une pause, et dans les conditions habituelles. Les résultats pourraient distinguer le savoir démontré, l'effort exigé par le contexte et le coût différé éventuel. Si la difficulté disparaît avec une correction d'environnement, la conclusion pédagogique doit porter sur l'accessibilité défaillante plutôt que sur une supposée incapacité personnelle. Documenter les observations contradictoires, les exceptions et les explications alternatives.

2.4 Article 7 — Diagnostic et son utilisation éducative

Projet officiel (reformulation) — Le diagnostic relève des autorités sanitaires compétentes. Le texte précise que le soutien pédagogique ne dépend pas exclusivement du nom de l'incapacité ou du diagnostic, mais aussi des besoins individuels et de l'évaluation globale.

La séparation entre diagnostic médical et décisions pédagogiques gagnerait à être maintenue, avec des aménagements pendant les délais d'évaluation. Les données médicales ne devraient circuler qu'à raison de leur utilité scolaire, avec un accès restreint et des règles de rectification. Les catégories de diagnostic peuvent être imparfaites ou évoluer : permettre la réévaluation sans retirer brutalement l'assistance effective. Ne jamais déduire du diagnostic d'autisme des objectifs uniformes de comportement, d'expression ou de sociabilité.

2.4.1 Séparer trois questions

Premièrement : quelle est la nature ou la situation de l'élève ? Deuxièmement : de quelles adaptations et formes de soutien a-t-il besoin dans cette école précise ? Troisièmement : quelles difficultés sont dues aux obstacles et aux pratiques scolaires ?

Exemple : un élève est identifié comme autiste et éprouve de la difficulté à écrire sous dictée rapide. Son diagnostic décrit une caractéristique générale, mais ne dit pas à quelle vitesse il traite la consigne ni si une dictée écrite, un clavier ou davantage de temps permettrait d'évaluer ses connaissances. Enfin, si le microphone de la classe fonctionne mal ou si l'enseignant modifie des mots au dernier moment, ces obstacles relèvent de l'organisation scolaire. Les trois questions conduisent donc à des responsabilités et à des solutions distinctes.

2.4.2 Une étiquette ou un test ne peut remplacer l'évaluation individualisée

Un guide organisationnel saoudien consulté pour cette étude présente, dans ses critères administratifs, des documents médicaux et des résultats de tests intellectuels. Il emploie également des catégories de « haut » et « bas fonctionnement ». Il importe d'expliquer le risque précis : un quotient obtenu lors d'une épreuve reflète un résultat dans un cadre de passation, non la totalité des capacités de communication, d'apprentissage, de sensibilité sensorielle et d'autonomie de l'enfant.

Un score ne dit pas s'il entend correctement les consignes, s'il tolère la pièce ou s'il peut communiquer sa réponse. Le projet de règlement, au contraire, entend fonder les services sur une évaluation globale et sur les besoins individuels. Des critères inscrits dans un guide antérieur ne doivent donc pas devenir, sans examen, un motif d'exclusion de l'école ordinaire. Parmi les critères mentionnés dans le guide ancien figure notamment la cinquième version du test Stanford–Binet ou une épreuve équivalente ; un tel résultat doit être interprété selon les conditions réelles de passation.

Une capacité intellectuelle mesurée ne décrit pas à elle seule la possibilité d'apprendre dans une classe, la sensibilité sensorielle, les compétences inégalement réparties, la communication ou l'autonomie. Les résultats des tests peuvent varier selon le mode de passation, la langue, le contexte sensoriel, l'anxiété et l'accessibilité des consignes. Une garantie utile serait qu'un score ne serve jamais de raccourci vers une orientation plus restrictive, qu'une évaluation inadaptée puisse être discutée, et que le soutien pédagogique immédiat ne dépende pas du délai d'obtention d'un rapport médical.

2.5 Article 8 — Catégories de handicap

Projet officiel (reformulation) — Le projet classe les situations selon diverses fonctions et prévoit une liste ministérielle de catégories bénéficiaires des services spécialisés; il permet aussi des aménagements dans certaines situations sans reconnaissance formelle d'une catégorie de handicap.

Une mesure utile à examiner serait de publier la liste et ses critères, de garantir que les élèves autistes qui ont besoin d'appuis n'en soient pas écartés, et de prévoir une voie de réexamen. L'autisme ne devrait pas être automatiquement assimilé à une déficience intellectuelle, à une maladie psychique ou à une incapacité de communication. Les difficultés sensorielles, de traitement de l'information ou d'interaction avec un environnement inaccessible peuvent nécessiter des mesures même quand elles ne figurent pas dans une catégorie administrative étroite.

2.5.1 Les pièges d'un classement global de « fonctionnement »

La deuxième édition 1448–1449 H du guide de 49 pages utilise notamment un seuil de quotient intellectuel d'au moins 70 pour qualifier certains profils autistes de « haut fonctionnement », et une plage de 55 à 69 pour d'autres qualifiés de « bas fonctionnement ». Le guide relie ces appellations à certaines voies de scolarisation. C'est précisément ce raccourci qui pose problème : une valeur numérique ne décrit pas les possibilités d'apprentissage d'une personne dans toutes les matières, ni son mode de communication, son besoin de calme, son autonomie en présence d'aides ou l'évolution de ses compétences. Si l'élève parle peu mais connaît parfaitement une matière, l'étiquette globale peut conduire à l'orienter à tort. Le nouveau projet saoudien doit être appliqué à partir de ses critères individualisés.

Un système descriptif pourrait être envisagé par besoins et par contexte : compétences pédagogiques, communication, accessibilité de l'environnement, assistance nécessaire et éventuelles difficultés distinctes de l'autisme. La présence d'une déficience intellectuelle associée doit être évaluée sans entraîner mécaniquement le classement de toute la personne dans un niveau permanent de « fonctionnement ». Une politique inclusive ne saurait présenter la séparation scolaire comme la conséquence automatique d'un diagnostic ou d'une note de test.

2.6 Article 9 — Résultats de l'évaluation et réévaluation

Projet officiel (reformulation) — Le projet prévoit une nouvelle évaluation en cas de changement majeur, de résultats insuffisants, de transition scolaire ou de demande motivée des parents.

L'élève pourrait également disposer, y compris par mode de communication assistée, d'une possibilité réelle de demander la révision de son plan. Une réévaluation pourrait aussi être réalisée lorsqu'un obstacle scolaire important est modifié, afin de mesurer l'effet d'une accessibilité accrue plutôt que d'identifier uniquement un changement interne à l'élève. Toute suppression d'aide devrait être précédée d'un examen contradictoire des résultats.

Une réévaluation peut être demandée, par exemple, lorsqu'une classe a changé de local, lorsqu'un transport scolaire devient trop pénible, lorsqu'un nouvel enseignant exige des réponses exclusivement orales ou lorsque l'élève retrouve des capacités d'apprentissage après correction d'un obstacle. La demande devrait pouvoir être formulée à l'écrit ou par communication assistée, recevoir un accusé de réception et aboutir à une réponse motivée. Pendant cet examen, les aides utiles restent disponibles ; la modification d'un diagnostic ou d'un score ne suffit pas à les supprimer sans apprécier leurs effets concrets.

2.7 Article 10 — Intervention précoce

Projet officiel (reformulation) — L'article demande de commencer le soutien le plus tôt possible sans subordonner tous les services à l'achèvement d'un diagnostic, avec participation de la famille et préparation des transitions éducatives.

Le texte pourrait confirmer la possibilité d'un accompagnement précoce qui respecte les caractéristiques autistiques et les choix de l'enfant, ses jeux, ses intérêts et ses moyens de communication. Éviter d'évaluer la réussite à la seule réduction de comportements autistiques visibles. Mesurer plutôt les possibilités accrues de comprendre, jouer, communiquer, choisir, se reposer et participer sans détresse. Interdire de conditionner l'accès à l'école à une thérapie ou à une normalisation du comportement.

2.7.1 Aider un jeune enfant sans confondre aide et contrainte

Le guide saoudien d'intervention précoce prévoit un accompagnement des jeunes enfants, notamment avant six ans, l'évaluation de différents domaines de développement, l'implication familiale, un plan individuel et la préparation du passage vers une nouvelle étape scolaire. Ces opérations ont un sens si elles produisent des effets constatables dans la vie de l'enfant : davantage de possibilités de jouer, de communiquer, de comprendre et de participer, avec moins de détresse. Lorsqu'un enfant refuse une activité dans une salle surstimulante, il serait utile d'examiner l'activité, la pièce, l'horaire, les attentes des adultes et ses moyens de communication avant d'en conclure qu'il faut intensifier la méthode. Le guide mentionne une « salle d'intégration sensorielle » ; ce dispositif d'intervention reste distinct de la possibilité, pour l'enfant, de disposer librement d'un lieu calme et de pouvoir en sortir. Les annexes comprennent des formulaires d'éligibilité et de planification des services ; ils ne doivent pas remplacer l'écoute de l'enfant ni empêcher des adaptations immédiates.

Ce corpus fournit des supports pratiques, mais ne dispense pas de vérifier l'expérience réelle du jeune. Chaque programme précoce pourrait utilement partir des intérêts, de la communication et des préférences propres à l'enfant, ainsi que des conditions matérielles et sociales qui le rendent disponible à l'apprentissage. Il importe de distinguer soutien à l'autonomie, accompagnement familial et objectif de suppression des manifestations autistiques. Toute activité sensorielle doit être proportionnée, compréhensible, acceptable pour l'enfant et interrompue en cas de détresse. Les parents doivent pouvoir signaler qu'une méthode détériore le bien-être, sans que l'accès scolaire soit menacé.

2.7.2 Définir des objectifs utiles à l'enfant, sans normaliser son identité

Les programmes d'intervention précoce peuvent viser des objectifs très différents : apprendre à désigner un objet, à communiquer une douleur, à se déplacer en sécurité ou à supprimer une manifestation simplement inhabituelle. Une procédure éducative peut faire diminuer un mouvement répétitif sans améliorer la compréhension, la sécurité ni la liberté de l'enfant ; la baisse d'un signe visible ne permet donc pas de conclure que sa qualité de vie progresse. Certains guides pédagogiques présentent des stratégies de renforcement et d'extinction, mais ne mesurent pas toujours ce que l'enfant éprouve pendant leur application. Une évaluation respectueuse demande à quoi sert l'apprentissage, quelle alternative moins contraignante existe, ce qu'en exprime l'enfant et si le bénéfice se maintient hors de la séance.

Chaque intervention précoce pourrait préciser ce que l'enfant pourra désormais comprendre, choisir, apprendre ou faire plus librement. L'extinction d'un geste répétitif, la fixation du regard ou une apparence de conformité ne sont pas en soi des objectifs scolaires. En cas de retrait, de pleurs ou de refus, une réponse possible serait d'interrompre les sollicitations disproportionnées, d'examiner les sensations et le contexte, et de recueillir le point de vue des proches sans se substituer à l'enfant. Les ressources et l'accompagnement restent disponibles sans imposer de programme de normalisation comme condition d'inscription.

3. Modalités de scolarisation, soutiens spécialisés et inscription — articles 11 à 20

3.1 Article 11 — Principes de choix du mode de scolarisation

Projet officiel (reformulation) — L'enseignement avec les pairs en classe générale constitue le principe de départ; une catégorie ou gravité de handicap ne suffit pas, à elle seule, à décider du mode de scolarisation. Les parents et l'élève participent selon l'âge et les capacités.

Une garantie complémentaire pourrait consister à demander de démontrer, de manière individualisée, que les adaptations raisonnables ont effectivement été offertes avant tout projet de sortie de la classe générale. Il serait également possible de remplacer une référence vague aux capacités de participation de l'élève par la recherche effective des moyens de recueillir son avis. Ne pas considérer comme « échec de l'inclusion » une souffrance produite par l'absence d'aménagements. La charge de rendre l'environnement accessible doit peser sur l'institution, pas sur la capacité du jeune à dissimuler ses particularités.

3.1.1 Vérifier les conditions réelles de l'orientation scolaire

La distinction entre un enseignement avec les pairs et une classe spécialisée située dans le même bâtiment est décisive. Une école peut déclarer qu'un élève est « inclus » parce qu'il franchit la même porte, alors qu'il suit un programme séparé, ne participe presque pas aux activités communes et rencontre les autres élèves seulement dans les couloirs. Le guide organisationnel saoudien de 49 pages décrit plusieurs voies, dont la classe générale avec soutien, la classe spéciale rattachée à une école ordinaire et l'institut spécialisé ; il relie certaines orientations à des catégories de fonctionnement. L'article 11 du projet part au contraire du principe de l'enseignement avec les pairs. Pour rendre cette priorité réelle, chaque orientation doit préciser quelle participation l'élève conserve et quelles adaptations ont été tentées avant une solution plus séparée.

Il importe de garantir qu'un droit général à l'inclusion ne soit pas vidé de son contenu par une instruction pratique plus restrictive. Avant toute orientation, l'école devrait inventorier, appliquer et évaluer les ajustements concrets : environnement sensoriel, communication écrite ou alternative, emploi du temps, aide pédagogique adaptée, lutte contre les attitudes hostiles. Les décisions devraient décrire ce qui a été effectivement offert, le résultat observé, la préférence de l'élève et la possibilité de réexamen, sans faire peser la responsabilité de l'absence d'accessibilité sur lui.

3.1.2 L'école ordinaire ne se mérite pas par une conformité sociale

L'inclusion scolaire n'est pas une récompense pour un enfant exceptionnellement sociable, silencieux ou performant. Un élève autiste peut avoir des gestes répétitifs, éviter le regard, communiquer surtout par écrit, être gêné par une activité collective ou préférer jouer seul : aucune de ces situations ne démontre qu'il doit être exclu de l'enseignement ordinaire. L'article 11 du projet reconnaît déjà l'apprentissage aux côtés des pairs comme point de départ, tandis que l'article 18 interdit d'utiliser le manque de ressources comme motif de transfert vers un cadre plus restrictif. Il serait donc utile d'examiner en premier lieu les moyens réels offerts dans l'école, leur qualité et leur effet, avant de conclure qu'une orientation différente serait dans l'intérêt de l'élève.

L'accueil dans une école ordinaire ne doit pas être un privilège accordé après un examen de sociabilité, de docilité ou de réussite. L'établissement devrait apporter la preuve des conditions réellement adaptées, même lorsque les comportements

autistiques sont inhabituellement visibles. La notion d'« ignorance bienveillante » signifie ici ne pas transformer en événement une particularité inoffensive, tout en restant attentif aux besoins, aux obstacles et aux demandes. Ce n'est ni ignorer la personne, ni tolérer des risques réels : la sécurité et les droits des autres élèves restent pris en compte selon des critères objectifs.

3.2 Article 12 — Modalités de scolarisation

Projet officiel (reformulation) — Le projet énumère inclusion complète, inclusion partielle et école spécialisée, tout en évoquant d'autres possibilités du système général.

Le règlement pourrait préciser que ces modalités sont des organisations de service, non des échelles de valeur personnelle ou d'éducabilité. Préserver l'accès au programme général, aux activités et aux diplômes lorsque cela répond au projet individuel. La flexibilité des horaires ou du travail à distance peut être un aménagement volontaire sans se transformer en obligation d'isolement à domicile.

3.2.1 Être dans le même bâtiment ne signifie pas apprendre ensemble

Dans un guide saoudien, « الدمج الكلي » désigne l'inclusion dans les classes générales avec les soutiens correspondants, tandis que « الدمج المكاني » désigne la présence d'une classe spéciale au sein d'une école générale. Ces deux situations ne donnent pas le même accès aux cours, aux amitiés choisies, aux activités et aux occasions d'apprentissage. Une salle de ressources peut être utile pour travailler momentanément une compétence ; elle peut aussi devenir un lieu de retrait systématique si sa durée et sa finalité ne sont pas contrôlées. Le guide évoque des séjours limités à une partie de la journée, pouvant aller jusqu'à une demi-journée. Pour apprécier le résultat, on doit donc compter non seulement les heures de présence dans le bâtiment, mais le contenu réellement appris, les possibilités de participer et le caractère choisi ou imposé des périodes séparées.

Une approche utile consisterait à évaluer séparément la présence physique, l'accès effectif au programme, les relations choisies, la possibilité de participer aux services communs et le respect des choix de l'élève. Le soutien individualisé ne doit pas se transformer en séparation systématique ni faire disparaître le programme général. Lorsque des activités hors classe sont utiles, fixer leur objectif, leur durée, leur caractère non punitif et la continuité des apprentissages, avec droit à une réévaluation.

3.2.2 Qui est responsable lorsqu'une école refuse une solution ?

Deux systèmes étrangers illustrent des mécanismes de responsabilité scolaire. Aux Pays-Bas, une école à laquelle une famille demande une inscription doit rechercher une solution scolaire adaptée lorsque l'accueil immédiat est impossible : la famille n'est pas censée rester sans interlocuteur responsable. Au Danemark, les procédures d'enseignement spécialisé définissent qui évalue le besoin et comment certaines décisions peuvent être contestées ; dans certains cas, un délai de quatre semaines s'applique. Ce qui peut être utile au projet saoudien est plus simple : lorsque l'école affirme qu'elle ne peut fournir une aide, elle doit l'écrire, indiquer qui peut la fournir, maintenir l'enseignement et ouvrir une voie de contestation intelligible. Le cadre danois fait notamment intervenir un seuil de neuf heures hebdomadaires de soutien pour certaines catégories d'enseignement spécialisé.

Ces exemples invitent à examiner en particulier l'obligation institutionnelle de résultat, la continuité pédagogique, la motivation écrite et le droit de contester. Ne pas importer leurs seuils horaires ou leur logique d'orientation par défaut. Quand un établissement saoudien invoque une impossibilité d'accueillir, consigner précisément les obstacles,

les ajustements non faits, le responsable de l'aide manquante, les solutions temporaires et la possibilité de choix de la famille et de l'élève. La responsabilité d'un réseau d'établissements ne devrait jamais servir à disperser indéfiniment l'enfant d'école en école.

3.3 Article 13 — Inclusion complète

Projet officiel (reformulation) — L'article prévoit enseignement adapté, appuis en classe ou hors classe, coordination des enseignants et suivi, sans isolement injustifié.

Des exigences minimales de qualité pourraient être envisagées : consignes accessibles, prévention de la surcharge sensorielle, protocole de pause, lutte effective contre moqueries et exclusion informelle, facilitation sociale non intrusive et coordination entre les personnes concernées. Une présence continue d'un adulte auxiliaire ne doit pas se traduire par une surveillance ou des interventions corporelles disproportionnées.

3.3.1 Respecter les différences inoffensives sans négliger les besoins

Une attitude que l'on peut appeler « ignorance bienveillante » consiste à ne pas attirer systématiquement l'attention sur une différence inoffensive. Si un élève apprend tout en remuant les doigts, évite le contact visuel ou préfère passer une pause seul, le personnel n'a pas besoin de souligner sa particularité devant les autres ni de lui demander de paraître ordinaire. Dès qu'il indique une douleur, demande une aide, subit des moqueries ou ne peut participer, l'établissement doit intervenir avec sérieux. La différence entre discrétion respectueuse et abandon est donc le critère du besoin réel, du consentement et de la sécurité, non une attente d'apparence sociale.

Une formation pourrait aider les enseignants à ne pas corriger systématiquement un mouvement répétitif, une intonation, un intérêt inhabituel, l'absence de regard direct ou le choix de rester seul durant une récréation. La participation réelle peut être silencieuse, écrite, différée et organisée sans mise en scène de la différence. L'élève conserve le droit de demander de l'aide ou des relations sociales ; la discrétion de l'entourage ne doit jamais devenir un refus de soutien. Les interventions sociales devraient être centrées sur des besoins identifiés, des choix et des interactions réciproques, pas sur une norme d'apparence.

3.4 Article 14 — Inclusion partielle

Projet officiel (reformulation) — L'inclusion partielle est envisagée lorsque les soutiens au sein de la classe générale demeurent insuffisants; le texte prévoit une participation aux activités communes et des réexamens.

Il serait utile d'accompagner la décision d'une description vérifiable des mesures tentées, de la durée, des objectifs, du point de vue de l'élève et des conditions de retour. Prévoir une vigilance particulière contre le glissement de la salle de ressources ou de la classe annexe vers une mise à l'écart permanente, destinée principalement à faciliter le travail des adultes.

3.4.1 Une séparation partielle doit être utile, limitée et réversible

Les grandes classes peuvent poser des problèmes pratiques de bruit, de disponibilité des enseignants et d'attention individualisée. Il serait toutefois erroné d'en déduire qu'un élève autiste doit être déplacé durablement vers une classe spéciale, ou que tout apprentissage à distance est une solution.

On peut organiser les cours fondamentaux avec les pairs, prévoir des soutiens ciblés, puis proposer — sur choix informé et sans surcharge d'emploi du temps — certains approfondissements à distance. Une telle organisation doit être évaluée sur les acquis, les relations librement choisies, la fatigue, la confidentialité et la continuité scolaire. L'exigence centrale n'est pas de modifier le lieu de l'enfant pour le confort de l'école, mais de permettre l'apprentissage avec plusieurs moyens adaptés et réversibles.

Lorsqu'une inclusion partielle est choisie, fixer les cours et activités ordinaires toujours accessibles, les services spécialisés réellement utiles, la durée prévue et les critères de retour. Ne pas confondre le besoin d'approfondir une discipline avec l'incapacité à fréquenter une classe. L'élève doit pouvoir obtenir un espace calme, une pause ou un enseignement complémentaire sans être publiquement désigné comme un problème. Mesurer la possibilité de rejoindre les autres enseignements et les amitiés choisies, plutôt que de compter les heures passées dans chaque type de salle.

3.5 Article 15 — Écoles spécialisées

Projet officiel (reformulation) — Le projet limite en principe cette orientation aux situations où les besoins ne peuvent être convenablement satisfaits par l'inclusion complète ou partielle, avec réexamen régulier.

Il pourrait être utile de prévoir la justification écrite et contrôlable de chaque décision, la possibilité d'un recours et une stratégie régulière d'accès à une école plus inclusive lorsque l'élève le souhaite et que ses besoins peuvent y être satisfaits. La préférence institutionnelle, les préjugés ou le coût d'un ajustement ordinaire ne doivent pas être assimilés à l'impossibilité pédagogique de la scolarisation générale.

3.5.1 Ne pas transformer une défaillance scolaire en incapacité de l'élève

Supposons qu'un élève réagisse fortement après plusieurs semaines de moqueries et de bruits douloureux. Si l'établissement ne consigne que la dernière crise, il risque de présenter son propre défaut de prévention comme la preuve que cet enfant « ne peut pas être inclus ». La reconstitution de l'ordre des faits est essentielle : conditions habituelles, signalements antérieurs, interventions des adultes, actes d'autres élèves, réponse immédiate et possibilité d'éviter la répétition. L'article 18 du projet saoudien interdit déjà de justifier une orientation plus restrictive par un manque de ressources ou de personnel. Un transfert ne devrait donc être étudié qu'après avoir distingué les besoins propres de l'élève des conséquences d'un environnement que l'école peut corriger.

Le texte pourrait préciser que toute orientation vers une école spécialisée doit examiner un scénario contrefactuel : « l'élève rencontrerait-il la même difficulté si les obstacles repérés avaient effectivement été supprimés ? ». Une décision favorable à une modalité spécialisée peut être appropriée selon le choix et les besoins, mais elle ne doit pas blanchir un échec d'accessibilité imputable à l'établissement précédent. Prévoir une réévaluation datée, l'accès aux contenus d'enseignement général, un recours simple et une transition progressive libre de coercition inutile.

3.6 Article 16 — Modes de soutien éducatif spécialisé

Projet officiel (reformulation) — Le projet autorise le soutien en classe, hors classe, mobile, consultatif et d'autres modalités; plusieurs peuvent être combinées.

Les modalités de soutien pourraient expliciter le principe de proportionnalité et de consentement adapté : un soutien utile ne doit pas envahir l'espace personnel,

interrompre sans nécessité l'activité choisie ou accroître les sollicitations. Il doit viser à rendre l'élève plus libre et plus autonome, et non dépendant d'un adulte en permanence. Prévoir des modalités de conseil spécialisées sur la réduction des obstacles scolaires, y compris de la formation de l'équipe entière.

3.6.1 Aider sans surveiller continuellement

Une aide scolaire peut être indispensable sans devoir occuper chaque minute de la journée de l'élève. Un adulte toujours à côté de lui peut, selon les situations, empêcher des relations spontanées avec les pairs, commenter ses gestes, interrompre ses activités ou rendre très visibles des besoins qu'il souhaite garder privés. À l'inverse, une absence totale d'aide peut le priver d'une intervention rapide quand il la demande. La solution consiste à préciser les moments où une présence directe est nécessaire, ceux où un intervenant doit seulement être disponible et ceux où l'élève peut travailler librement. Les critères de réussite incluent l'autonomie, la sécurité, la disponibilité effective de l'aide et le ressenti de l'enfant, pas simplement le nombre d'heures de présence d'un professionnel.

La quantité d'aide gagnerait à ne pas être calculée uniquement en heures de présence d'un adulte auprès de l'élève. Il serait alors utile de définir quand un soutien doit être présent, disponible à la demande, joignable à distance ou temporairement retiré. L'élève peut nécessiter une assistance rapide et de grande qualité tout en préférant travailler seul pendant de longues périodes. Contrôler l'effet d'une présence sur l'intimité, l'autonomie, les interactions choisies et la fatigue sociale. Toute restriction ne devrait résulter ni de la commodité du personnel ni d'un préjugé selon lequel un élève autiste a besoin d'une surveillance permanente.

3.7 Article 17 — Salle de ressources

Projet officiel (reformulation) — Le projet institue un service éducatif spécialisé complémentaire, avec durée et objectifs suivis, et prévoit d'éviter les sorties excessives de la classe générale.

Il pourrait être utile de distinguer expressément la salle de ressources pédagogique d'un espace calme de récupération sensorielle et d'une salle d'isolement disciplinaire. Un élève devrait pouvoir demander une pause de régulation sans être exclu du cours par sanction ou perdre l'accès au contenu. L'espace calme devrait rester librement accessible selon des modalités de sécurité, non verrouillé et non utilisé comme contention indirecte.

3.7.1 Un lieu de repos choisi n'est pas une salle d'isolement

Un espace destiné à diminuer la surcharge n'est protecteur que si l'élève peut y aller sans humiliation, communiquer, en sortir selon des conditions sûres et ne pas être enfermé pour faciliter la gestion d'un incident. Par exemple, proposer à un enfant de se retirer librement dans une pièce peu stimulante après le repas peut lui permettre de retourner ensuite en classe. Le conduire de force dans cette pièce, fermer la porte et le laisser sans possibilité d'exprimer sa souffrance constitue une situation très différente. Une description distincte de ces pratiques pourrait préciser la liberté de sortie, la surveillance proportionnée, l'absence de punition et la réponse donnée à toute demande d'aide.

Les procédures scolaires pourraient préciser les critères vérifiables d'un repos volontaire : initiative ou accord intelligible de l'élève, accès à la communication et à l'eau, possibilité de sortir, absence d'humiliation, traçabilité de toute restriction exceptionnelle liée à un danger réel, retour aux cours sans sanction automatique. La « salle calme » n'est pas un outil visant à rendre les élèves silencieux pour le confort des

adultes. Lorsqu'un impératif immédiat de sécurité impose une mesure restrictive, il resterait important d'en préciser le fondement, d'en limiter strictement la durée, de préserver la possibilité d'appel et de faire réexaminer les circonstances.

3.8 Article 18 — Passages entre modalités éducatives

Projet officiel (reformulation) — Point particulièrement positif : le projet exclut explicitement le manque de ressources, de personnels ou de services comme motif de transfert vers une modalité plus restrictive; il prévoit la révision préalable des adaptations et la documentation de la décision.

Pour donner à cette protection un effet concret, plusieurs modalités pourraient être envisagées : identification du responsable qui doit fournir la ressource manquante, calendrier de correction, continuité de l'enseignement et procédure d'objection. Ne pas réinterpréter un déficit d'aménagements comme aggravation médicale de l'élève. Pour toute transition, préciser le droit de visite, la préparation graduelle, le moyen de communication choisi et la possibilité de revenir sur une décision qui provoque une détresse non anticipée.

3.8.1 Empêcher le transfert lié aux insuffisances institutionnelles

Une mise en œuvre possible consisterait à traduire cette interdiction en mécanismes concrets : trace écrite des adaptations absentes, obligation de mise en conformité, contrôle et maintien de la scolarisation tant que la situation n'est pas résolue.

Par exemple, si le transport spécialisé n'est pas encore disponible ou si le personnel ignore comment utiliser une aide à la communication, l'établissement doit chercher une solution provisoire, nommer le service responsable et fixer une date de résolution. Il ne peut conclure que l'élève a besoin d'un environnement plus restrictif sans distinguer cette carence de ses besoins éducatifs véritables. La famille et l'enfant doivent être informés de la décision et de sa motivation dans un format accessible.

3.8.2 Risque de retour des catégories restrictives par les guides d'application

Le guide d'organisation (PDF p. 18–20) chiffre certaines capacités de classes et oriente les élèves autistes selon des critères diagnostiques et fonctionnels. Ces précisions peuvent faciliter la gestion et la dotation des services, mais ne doivent pas devenir un moyen de contourner la protection de l'article 18 du projet interdisant d'invoquer l'insuffisance de ressources pour transférer un élève vers une solution plus restrictive.

Une possibilité serait que les décisions administratives d'affectation mentionnent les ressources requises, le responsable de leur fourniture et les mesures temporaires de maintien scolaire. La création ou la mise à jour de guides doit être accompagnée d'un contrôle de compatibilité avec le règlement finalement adopté. Les catégories anciennes ou non vérifiées ne doivent pas être introduites silencieusement dans un règlement dont les garanties sont plus fortes.

3.8.3 Rechercher les causes de l'absence avant d'exiger un retour

L'absence scolaire peut résulter d'une maladie, d'une situation familiale, d'une difficulté d'apprentissage, mais aussi d'une souffrance liée aux conditions de l'école. Imaginez un enfant qui redoute chaque matin le transport trop bruyant, un camarade harceleur ou la perte du droit de faire une pause. Exiger simplement le retour sans modifier ces facteurs peut augmenter la peur et prolonger l'absence. L'étude des causes doit commencer par les informations accessibles à l'élève et à la famille, les conditions dans lesquelles la présence est moins pénible et les aménagements réellement tentés. Une recherche systématique de 2026 recense plusieurs catégories de facteurs

sociaux, pédagogiques et matériels associés à l'anxiété scolaire des enfants autistes, sans réduire toutes les absences à une seule cause.

Avant d'employer l'absence ou une baisse de participation pour justifier une orientation plus restrictive, interroger l'élève par les moyens accessibles, analyser la journée scolaire, les conflits, les exigences sensorielles, le transport et la récupération après l'école. Distinguer une maladie, un besoin de soins, une préférence personnelle et une situation de souffrance liée au contexte. Évaluer une adaptation par la sécurité vécue, l'apprentissage retrouvé et l'énergie nécessaire, plutôt que par une présence physique obtenue au prix d'une dissimulation ou d'un épuisement.

3.9 Article 19 — Éligibilité aux services et choix de parcours

Projet officiel (reformulation) — L'éligibilité est évaluée selon les besoins, les observations et les rapports; le diagnostic ne doit pas suffire à lui seul à décider des appuis. L'article précise aussi que l'indisponibilité d'un service spécialisé ne peut priver l'élève d'enseignement ni interrompre les soutiens ou aménagements déjà possibles ; l'établissement doit maintenir cet appui jusqu'à la fourniture du service adapté.

Une garantie utile consisterait à éviter qu'une catégorie administrative fasse obstacle à des aménagements concrets qui sont peu coûteux mais essentiels, notamment l'accès au calme, une communication écrite ou des pauses. Toute décision défavorable devrait être motivée, communiquée dans une forme accessible et ouverte à un réexamen indépendant. Les limitations de budgets doivent être traitées comme un problème de gestion publique, pas comme une non-éligibilité de la personne.

Prenons le cas d'un élève sans document médical actualisé qui ne peut participer à un cours à cause d'une sonnerie extrêmement forte. L'école peut immédiatement diminuer cette exposition ou lui proposer un lieu moins bruyant ; elle n'a pas besoin d'attendre une décision administrative sur son éligibilité pour examiner cet obstacle. À l'inverse, un dispositif coûteux peut nécessiter une évaluation technique et une décision budgétaire. Ces deux situations ne devraient pas être traitées comme un même refus global. Toute décision de refus précisera le besoin présenté, les solutions provisoires offertes, les pièces réellement nécessaires, l'autorité responsable et la procédure accessible de contestation.

3.10 Article 20 — Admission et inscription

Projet officiel (reformulation) — Le projet interdit de refuser une inscription en raison du handicap lui-même et de la suspendre jusqu'à la fin du diagnostic ou de l'évaluation, dès lors que les conditions générales sont remplies.

Le règlement pourrait préciser des délais et une voie rapide de contestation, avec obligation de maintenir une solution éducative et des aménagements immédiats. Cette protection pourrait également couvrir les refus informels, tels que l'incitation répétée à retirer l'enfant, les appels excessifs aux parents sans nécessité ou les horaires artificiellement réduits pour rendre la présence impossible. Former le personnel d'accueil aux formes de communication autistiques.

3.10.1 Effectifs de classe, plafonds et refus d'inscription indirects

La taille des classes influe sur le bruit, les possibilités de travail en petits groupes et le temps consacré à chaque élève. Le guide organisationnel saoudien de 49 pages évoque, dans certaines situations d'inclusion complète, 30 élèves au maximum et une proportion de 25 % d'élèves

handicapés ; il prévoit aussi des plafonds distincts pour certaines classes spécialisées, dont cinq élèves autistes rangés dans une catégorie dite de « bas fonctionnement ». Une autre partie traite, sous conditions, d'une progression de certains pourcentages dans les écoles privées ou internationales. Ces nombres concernent ce guide, dont l'applicabilité doit être vérifiée, et non nécessairement les 37 articles du projet. Un seuil conçu pour organiser les ressources peut devenir une exclusion déguisée si l'école en déduit automatiquement qu'un élève supplémentaire n'a pas droit à une place. Il serait utile de distinguer les moyens à renforcer et les droits d'inscription à garantir. Plus précisément, l'extension volontaire évoquée dans ce guide peut aller de 25 % à 40 % dans certaines écoles privées ou internationales, sous conditions ; des tailles maximales de 15 ou 20 élèves sont aussi mentionnées dans certains cas.

Une limite d'effectif peut servir à garantir des moyens pédagogiques adéquats ; elle devient problématique si elle empêche un enfant d'accéder à l'école qui lui convient ou s'appuie sur une catégorisation arbitraire. Une approche possible consisterait à distinguer le calcul des besoins de personnel de la limitation des droits d'inscription, de prévoir les solutions de renforcement lorsque les places sont insuffisantes et de recueillir des données sur les refus explicites ou indirects fondés sur des quotas. Les seuils doivent être juridiquement vérifiés et interprétés à la lumière de l'interdiction des refus injustifiés énoncée à l'article 20.

3.10.2 Garantir l'inscription sans attendre un long examen d'admission

Certains documents pédagogiques antérieurs ont utilisé des critères d'admission qui peuvent créer de longues périodes d'attente. Un ancien guide spécialisé dans l'autisme mentionne notamment une tranche d'âge de six à quinze ans, un diagnostic établi par une équipe et une phase d'observation pouvant atteindre un semestre avant une décision définitive. La date et le statut juridique actuels de ce guide restent à vérifier. Elle illustre cependant un risque concret à prévenir dans les instructions nouvelles : l'enfant ne doit pas rester sans école et sans soutien pendant que les adultes attendent de terminer des évaluations. Le projet consulté protège expressément l'inscription lorsque les conditions générales sont remplies, même si l'évaluation n'est pas achevée.

Les protections prévues dans le projet, notamment contre les refus fondés sur le handicap et contre la suspension de l'inscription jusqu'à la fin du diagnostic, mériteraient d'être prises en compte dans les instructions d'application. Il pourrait être utile d'éviter que des procédures anciennes de sélection soient maintenues par inertie administrative dans des instructions d'application. Un besoin d'observation peut motiver un accompagnement et des adaptations, non une mise à l'écart scolaire prolongée. La publication d'une table de correspondance indiquant les anciens critères abrogés, remplacés ou encore applicables apporterait une clarification utile.

3.10.3 Les droits ne dépendent pas d'exploits scolaires

Un récit médiatisé peut présenter un élève autiste qui remporte des prix en robotique, excelle en mathématiques ou accomplit une performance exceptionnelle. De tels parcours peuvent donner de bonnes idées : soutenir un intérêt particulier, préserver la continuité des apprentissages ou préparer le passage d'une école à une autre. Mais ils ne disent rien sur le droit d'un autre enfant qui n'obtient aucun prix, communique difficilement ou poursuit des intérêts moins valorisés. Une politique pourrait donc être appréciée à partir de l'accès réel de tous les élèves, y compris ceux dont la réussite est discrète, plutôt qu'à partir des seuls exemples médiatisés.

L'inscription, la considération, les aménagements, l'épanouissement et l'accès aux apprentissages ne dépendent d'aucun exploit, quotient intellectuel, prix ou « potentiel » spectaculaire. Un élève dont les intérêts sont modestes, peu visibles ou éloignés des

sciences a exactement les mêmes droits. Retenir les bonnes pratiques d’un parcours individuel sans présenter celui-ci comme la solution générale : la réussite d’une politique se mesure à l’accès ordinaire des élèves les moins médiatisés, non à la multiplication d’histoires exemplaires. Éviter de confondre estime de soi et reconnaissance sociale, qui peuvent conduire à une pression à la performance.

4. Enseignement, technologies, projet individuel et évaluation — articles 21 à 25

4.1 Article 21 — Programmes et plans d'études

Projet officiel (reformulation) — Le projet privilégie l'accès aux programmes généraux avec adaptations, tout en autorisant selon les besoins des programmes spécialisés.

La distinction entre l'adaptation du mode d'accès aux apprentissages et la réduction de l'ambition intellectuelle mérite d'être explicite. Un élève peu verbal ou non parlant peut avoir des compétences élevées dans certains domaines; ne pas inférer son niveau de compréhension de ses capacités d'expression habituelles. Prévoir l'exploitation des intérêts spécifiques, l'apprentissage autonome, une présentation visuelle ou textuelle des contenus et des voies d'approfondissement selon les forces individuelles.

4.1.1 L'inclusion ne dépend pas d'une liste de comportements préalables

Un ancien guide saoudien pour les enseignants des programmes d'autisme propose, avant certaines formes d'intégration, des aptitudes telles qu'obéir à des ordres, suivre des instructions à deux étapes, attendre son tour, rester tranquillement assis, saluer, lever la main ou rejoindre une file. Il est raisonnable d'enseigner certaines de ces habiletés lorsqu'elles servent une activité réellement choisie ou la sécurité. Le problème apparaît lorsqu'elles deviennent des conditions préalables à l'accès aux connaissances et aux autres enfants. Un élève peut résoudre un problème de mathématiques tout en se levant plusieurs fois ; il peut comprendre une consigne écrite tout en éprouvant des difficultés face à un ordre oral rapide. C'est donc l'organisation de la classe qui doit aussi s'adapter, au lieu de subordonner la scolarisation à une liste de comportements d'apparence ordinaire.

Une attention particulière pourrait porter sur le risque d'inverser la logique inclusive : l'élève n'a pas à démontrer sa capacité à imiter les normes sociales majoritaires avant de bénéficier de l'école. Certains comportements peuvent être enseignés lorsqu'ils ont une utilité réelle, mais ils ne sauraient devenir un examen préalable d'admission. Le programme et la classe doivent aussi s'adapter : consignes écrites, réponses différées, place permettant des mouvements, modalités alternatives de participation et apprentissages centrés sur les savoirs. Les critères d'accès doivent mesurer l'effectivité des aménagements, pas le degré de conformité comportementale.

4.1.2 Enseignement hybride : accéder aux intérêts sans créer de ségrégation

Une école locale ne peut pas toujours offrir, à elle seule, des enseignements approfondis sur tous les domaines auxquels un élève s'intéresse. Un dispositif public partagé entre établissements pourrait, par exemple, proposer un module de botanique, de programmation, de langues, d'histoire, de dessin ou de mécanique accessible à distance, tout en conservant la scolarisation ordinaire et les matières fondamentales. L'élève y accéderait selon son intérêt, non à la condition d'être « exceptionnel » ou de posséder une distinction scolaire. L'idée reste une proposition à expérimenter : il serait utile d'étudier le coût, le temps consacré, l'accès aux appareils, l'accompagnement et le choix réel de l'élève. Des recherches qualitatives sur les intérêts spécifiques montrent leur possible intérêt pédagogique, sans démontrer qu'une même formule fonctionnera pour tous.

Une piste à examiner serait une offre publique, gratuite, facultative et accessible de modules nationaux à distance pour les intérêts réels de chaque élève, qu'ils soient scientifiques, artistiques, historiques, pratiques ou autres. Ils ne doivent pas être

réservés aux élèves « surdoués » ni conditionnés par des prix ou des notes. L'élève continue de bénéficier de l'école ordinaire, de l'enseignement général, des soutiens et des relations librement choisies. Les modules complémentaires ne doivent pas alourdir systématiquement sa journée : ils pourraient prendre une part du temps scolaire prévu, avec accord informé, équivalences et accès aux outils nécessaires. Les obstacles financiers, numériques et géographiques doivent être prévenus dès la conception.

4.2 Article 22 — Matériel pédagogique et technologies d'assistance

Projet officiel (reformulation) — Le projet prévoit des technologies et supports nécessaires à la participation; le ministère les fournit dans le public et les établissements privés doivent aussi répondre aux besoins des élèves accueillis.

Les dispositifs pourraient comprendre les aides de communication alternative, claviers et dispositifs d'écriture, solutions audio et réduction du bruit, supports visuels prévisibles, aides à la planification et outils numériques accessibles. L'école doit vérifier l'acceptabilité sensorielle et sociale de l'appareil pour l'élève, la formation des enseignants et la maintenance. Ne pas imposer des dispositifs intrusifs de géolocalisation ou de surveillance sans justification, contrôle des données et garanties renforcées.

4.2.1 Une aide technique doit réellement aider et respecter la vie privée

Une technologie d'assistance doit enlever un obstacle réel, pas simplement ajouter un appareil à la liste de matériel fourni. Un clavier permet à un élève de communiquer lorsque la parole lui est difficile ; un casque peut réduire des sons pénibles ; un emploi du temps écrit peut diminuer l'incertitude ; une plateforme adaptée peut offrir des pauses et des réponses différées. Mais un logiciel qui oblige à activer la caméra, suit continuellement les mouvements ou interprète automatiquement des expressions faciales peut, au contraire, accroître la pression et produire des erreurs. La décision doit donc documenter le besoin, l'usage accepté par l'élève, la protection des données, l'efficacité mesurée et une solution de remplacement lorsque l'outil lui-même devient une barrière.

Le choix des outils pourrait partir de la fonction souhaitée par l'élève : communiquer, consulter les supports, contrôler le bruit, planifier, participer aux travaux et demander de l'aide. Une technologie d'assistance ne devrait pas entraîner une observation continue. Les appareils équipés de caméra, microphone, localisation ou analyse automatique appellent une justification de nécessité, une minimisation des données, des personnes responsables clairement identifiées et une alternative non intrusive. Les dispositifs sont évalués pour leur confort sensoriel et leur utilité réelle. Un élève ne devrait pas perdre le bénéfice de son matériel personnel de communication en cas de conflit disciplinaire.

4.3 Article 23 — Plan éducatif individualisé

Projet officiel (reformulation) — Le texte prévoit une référence écrite, des objectifs mesurables, les aides, les aménagements, la répartition des responsabilités et la révision de la progression.

Chaque plan pourrait comporter un tableau des obstacles de l'établissement et des obligations correctives assignées à des adultes, pas uniquement des objectifs portant sur l'élève. Les indicateurs doivent porter sur les apprentissages, l'autonomie réelle, la capacité d'exprimer un refus, le sentiment de sécurité et l'accès aux activités, et ne pas assimiler automatiquement la réduction du stimming, la conformité du regard,

l'immobilité ou la sociabilité forcée à des progrès éducatifs. Prendre en compte fatigue, récupération et effets différés d'une journée scolaire apparemment « réussie ».

4.3.1 Colonne distincte : obstacles et responsabilités des adultes

Pour chaque obstacle repéré, il serait utile de consigner la condition de déclenchement, l'aménagement, le responsable, le délai, l'évaluation par l'élève et le réexamen. Ainsi, l'obligation de changer l'école n'est pas convertie artificiellement en objectif thérapeutique demandant à l'élève de s'adapter à l'inadapté.

Exemple de rédaction possible : « Les échanges oraux dans la cantine déclenchent une gêne importante ; la direction organise un espace moins bruyant ou un horaire adapté avant le [date convenue] ; le responsable de la restauration vérifie l'application ; l'élève, avec son mode de communication, indique après deux semaines si le repas est devenu accessible. » Cette formulation rend l'action vérifiable et évite un objectif vague tel que « l'élève apprendra à tolérer la cantine ». Elle permet aussi de conserver un soutien personnalisé si celui-ci reste nécessaire.

4.3.2 Du plan individuel signé aux mesures réellement appliquées

Le plan éducatif individuel ne doit pas être une fiche d'objectifs produite puis oubliée. Le guide organisationnel saoudien présente un travail impliquant une équipe de plusieurs disciplines et la famille, avec des étapes de préparation, d'exécution et de révision. Pour en faire un véritable instrument de soutien, on doit pouvoir suivre la chaîne suivante : un problème est décrit de manière vérifiable ; une mesure concrète est choisie ; une personne ou un service en devient responsable ; une date et un critère de résultat sont fixés ; l'élève est consulté dans son mode de communication ; l'effet est réexaminé. Exemple : « bruit trop intense pendant le repas » doit conduire à une mesure sur le lieu ou l'horaire et à une vérification de son effet, non uniquement à un objectif demandant à l'élève de « tolérer le bruit ». Le guide indique notamment une préparation du plan dans les deux semaines suivant les résultats de l'évaluation, un commencement d'exécution dans la semaine suivante et des réexamens annuels, semestriels ou liés aux besoins. Ces délais documentaires doivent être distingués des futures prescriptions juridiquement applicables.

Le même guide prévoit des objectifs « comportementaux » (PDF p. 24). Il serait utile de réserver ces objectifs aux situations où un bénéfice pédagogique ou de sécurité véritable est établi, sans chercher à supprimer une différence autistique inoffensive. Dans le plan, créer une rubrique autonome consacrée aux obstacles que l'école doit enlever : type de nuisance, responsable, date de correction, solution temporaire, avis de l'élève, indicateurs de résultat. La participation de la famille ne doit pas remplacer celle de l'élève, notamment lorsque celui-ci peut exprimer sa préférence autrement que par la parole.

4.3.3 Séparer les obligations de l'école et les objectifs de l'élève

Un plan individuel peut fixer des objectifs très exigeants à un enfant tout en restant silencieux sur les obligations de l'établissement. Deux colonnes de responsabilité pourraient être utiles, même si elles sont intégrées dans un seul document. Pour l'élève : quelles connaissances, compétences ou possibilités choisies souhaite-t-on développer, avec quels soutiens ? Pour l'école : quel obstacle doit-elle supprimer, quelle adaptation fournir, qui intervient, à quelle date et avec quel contrôle ? Si le jeune échoue parce que la plateforme ne lui permet pas de répondre par écrit, cette difficulté ne doit pas se transformer en une nouvelle exigence comportementale à son encontre. La consultation réelle de l'élève et de la famille est indispensable pour interpréter les résultats.

Le plan aurait deux parties indépendantes, de valeur comparable. PARTIE A, obligations de l'établissement : supprimer un bruit, modifier une consigne, prévoir des pauses,

prévenir une intimidation, permettre la communication choisie, former un adulte, avec nom du responsable, date de réalisation et confirmation par l'élève. PARTIE B, objectifs choisis pour l'élève : savoirs, compétences, autonomie, expériences et aides personnelles. Une absence de progrès dans B ne doit pas effacer la responsabilité de réaliser A. Évaluer le bénéfice éducatif avec la personne, notamment lorsque le résultat positif n'est pas immédiatement visible en classe ; documenter les effets retardés et les désaccords familiaux ou professionnels sans représailles.

4.4 Article 24 — Enseignement électronique et contenus numériques

Projet officiel (reformulation) — Les plateformes et contenus doivent être accessibles et compatibles avec les aides techniques et les modalités de communication de l'élève.

Les enseignements numériques pourraient être proposés sans caméra permanente, sans obligation d'interaction orale synchrone, avec transcription, consignes écrites, navigation prévisible, contrastes adaptés et contrôle des alertes sonores. L'enseignement à distance peut être une facilité transitoire ou complémentaire librement choisie; il ne doit pas devenir le substitut par défaut à l'adaptation de l'école physique. La protection des informations personnelles contenues dans les outils éducatifs ferait également partie de cette démarche.

4.4.1 Vérifier l'accessibilité des plateformes dans la pratique

L'accessibilité numérique ne se résume pas au fait qu'une page Internet s'ouvre sur un écran. Le guide saoudien d'accessibilité publié en 2023 présente des principes de contenu perceptible, utilisable, compréhensible et robuste, et aborde les équivalents textuels, les médias et la navigation. Pour un élève autiste, une interface peut satisfaire certains critères techniques et rester néanmoins pénible : sons inattendus, animations non désactivables, consignes vagues, fenêtres qui se ferment trop vite, notification permanente ou obligation de parler devant une caméra. Il serait donc utile de réaliser des tests avec des élèves concernés, prévoir des modalités de remplacement et mesurer l'apprentissage réellement rendu possible plutôt que le seul nombre d'options techniques.

Il pourrait être utile de relier les procédures d'achat et de contrôle des plateformes à ces standards, en ajoutant des tests d'usage avec des élèves concernés. Prévoir le contrôle du volume sonore, la possibilité d'arrêter les animations et les notifications, les consignes lisibles, un fonctionnement sans caméra obligatoire, l'accès asynchrone et le temps de traitement nécessaire. Les difficultés d'attention ou de communication pouvant être aggravées par une interface, une évaluation doit distinguer l'accessibilité du dispositif des caractéristiques intrinsèques de l'élève. L'école doit pouvoir offrir une solution équivalente si un service numérique reste inaccessible.

4.4.2 Comprendre l'autisme et le non-autisme sans assimilation

L'enseignement social peut être organisé comme l'apprentissage d'une langue étrangère. Lorsqu'on apprend une autre langue, on étudie sa grammaire, ses sous-entendus et ses usages, mais personne n'exige qu'on abandonne sa langue maternelle ni qu'on aime automatiquement toutes les coutumes du pays où elle est parlée. De même, un élève autiste peut apprendre à reconnaître les conventions non autistiques : les allusions, la politesse indirecte, le fait de dire une chose pour en suggérer une autre, ou les risques liés aux jugements d'intention. Le but est de comprendre et de se protéger des malentendus, non d'adopter toutes ces conventions ou de dissimuler l'autisme. Inversement, les autres élèves et les adultes ont besoin de comprendre le fonctionnement autistique : l'apprentissage

doit être réciproque, avec des explications concrètes plutôt qu'une exigence de conformité adressée à un seul groupe.

Deux modules facultatifs complémentaires pourraient être étudiés. Le premier apprend à reconnaître les codes, implicites, erreurs d'interprétation, pièges de conformité sociale et mécanismes de conflit du monde non autistique ; le but est de COMPRENDRE, non de consentir ni de les imiter. Le second explique aux élèves autistes leur propre fonctionnement, les qualités possibles, les difficultés réelles, les droits, la différence autisme/troubles et les moyens de demander une clarification. Ils doivent permettre un débriefing volontaire, confidentiel et respectueux d'expériences concrètes, idéalement avec des personnes autistes expérimentées et compétentes ; aucune divulgation d'épisodes personnels ne saurait être exigée. Les enseignants ordinaires devraient en parallèle apprendre les particularités autistiques, afin que l'effort de compréhension reste réciproque.

L'analogie de l'étranger vivant dans un autre pays — Prenons l'exemple d'un Français qui s'installe au Brésil. Il a intérêt à apprendre le portugais, à comprendre les façons de communiquer et les usages locaux, et à respecter les personnes et les règles applicables. Cela ne l'oblige pas à « devenir brésilien », à renoncer à sa langue maternelle, à son histoire, à sa culture, à ses valeurs ou à ses goûts personnels. Il n'a pas à aimer la cuisine, la musique, l'humour, la politique, le football, la plage ou la forêt du pays, ni à pratiquer ces activités, ni à faire semblant de les aimer. Comprendre un usage, le respecter lorsqu'il concerne autrui et y adhérer personnellement sont trois choses différentes.

Transposition à l'enseignement du non-autisme — Pour une personne autiste, les codes non autistiques peuvent, de façon comparable, être enseignés comme ceux d'une langue et d'une culture étrangères : sous-entendus, attentes non formulées, ironie, conventions variables selon les personnes et les milieux, façons d'exprimer une demande ou un désaccord, et risques de mauvaises interprétations. Comprendre ces mécanismes permet de mieux anticiper des situations et de communiquer, sans qu'il faille les approuver tous, les reproduire, les adopter comme ses propres valeurs ou dissimuler son fonctionnement autistique. L'objectif éducatif est d'acquérir des connaissances utilisables librement, et non de fabriquer une apparence non autistique.

La « première langue » : apprendre aussi l'autisme — Dans la même analogie, une personne apprend une langue étrangère sans que l'enseignement de sa propre langue cesse d'avoir un sens. L'élève autiste peut donc bénéficier de connaissances sur l'autisme lui-même : sa nature, ses caractéristiques, ses qualités possibles, ses difficultés réelles et les moyens de reconnaître des situations inadaptées ou de demander une aide. Cet enseignement ne doit pas construire l'estime de soi sur l'approbation d'autrui ni présenter la conformité sociale comme une preuve de valeur personnelle. Il peut au contraire aider l'élève à distinguer ses propres choix de la pression à l'imitation et à préserver son identité tout en développant ses possibilités d'action.

Un apprentissage réciproque — Les autres élèves, les enseignants et les familles doivent eux aussi apprendre ce qu'est l'autisme, éviter les jugements hâtifs, expliciter

leurs demandes et respecter des particularités inoffensives. La connaissance du non-autisme par les autistes et la connaissance de l'autisme par les non-autistes sont deux démarches complémentaires. Les familles ont notamment besoin de comprendre comment détecter les sources sensorielles, mentales, sociales ou attitudinales des difficultés, plutôt que de chercher immédiatement à corriger la réaction visible de l'élève.

Application pédagogique proposée — Le programme pourrait proposer, selon le souhait et les possibilités de communication de l'élève, des exemples concrets et expliqués de situations sociales, une comparaison entre le sens littéral des paroles et les interprétations possibles, des moyens explicites de demander une précision, et une analyse des conséquences de l'ambiguïté ou d'une exigence de conformité. La compréhension serait évaluée sans imposer d'adhésion aux goûts majoritaires, de simulation d'émotions, de contact visuel ou de comportement destiné uniquement à paraître ordinaire. La participation à de telles activités devrait rester accessible, respectueuse et sans divulgation forcée des expériences personnelles. Cette approche peut trouver sa place dans l'enseignement prévu par le projet de règlement, sans se substituer aux disciplines générales, aux aides individuelles nécessaires ni aux obligations de l'école en matière d'accessibilité.

4.5 Article 25 — Évaluation des apprentissages

Projet officiel (reformulation) — Le texte prévoit des moyens équitables de démontrer les connaissances, des adaptations d'épreuves et des formes alternatives de contrôle.

Selon la compétence évaluée, les modalités pourraient inclure une réponse écrite, une salle moins stimulante, du temps supplémentaire, des pauses, des consignes clarifiées et des supports technologiques. Il serait important de distinguer l'objet de l'examen et les exigences sociales accessoires. La formalisation préalable des aménagements éviterait des négociations anxiogènes à chaque épreuve ; les standards essentiels pourraient être conservés sans imposer un mode d'expression unique.

4.5.1 Évaluer une compétence, pas un mode d'expression imposé

L'évaluation doit mesurer un apprentissage et non la capacité à supporter des obstacles qui ne font pas partie de cet apprentissage. Le guide saoudien d'accessibilité de 2023 aborde les aménagements du programme et des tests ; un guide pédagogique de 2020 évoque aussi des réponses orales, pratiques ou assistées selon les capacités de l'élève. Prenons une question de géographie : si la compétence recherchée est de localiser un pays, un élève peut répondre par écrit, en pointant sur une carte ou en utilisant un outil adapté. Exiger une réponse orale immédiate devant le groupe introduirait un deuxième examen, celui de la performance sociale, qui peut fausser le résultat. La règle proposée est d'identifier la compétence réellement évaluée, puis d'autoriser toutes les modalités qui permettent de la démontrer sans en changer le contenu essentiel.

Pour les élèves autistes, la modalité de contrôle doit correspondre à la compétence recherchée. Si l'objectif est de mesurer une connaissance historique ou scientifique, la contrainte d'une réponse orale rapide, d'un contact visuel ou d'une salle bruyante ne constitue pas nécessairement une composante de cette connaissance. Formaliser les aménagements en amont, vérifier qu'ils ne pénalisent pas la note, permettre une

communication alternative et prévoir un recours lorsque la forme de l'épreuve crée artificiellement une situation d'échec.

4.5.2 Un élève peut réussir malgré une épreuve inaccessible

Un élève peut masquer sa difficulté pendant un examen, se forcer à paraître calme, à regarder l'adulte ou à répondre très vite, tout en subissant une fatigue ou une angoisse importantes. Un bon résultat chiffré ne signifie donc pas nécessairement que la modalité d'évaluation était accessible. Inversement, un regard évité, une posture inhabituelle ou une réponse différée ne disent pas que le savoir manque. Il serait utile d'isoler l'objectif de l'épreuve, de supprimer les exigences accessoires et de vérifier l'effort imposé par la forme du contrôle. Certaines recherches sur le « camouflage » autistique décrivent la différence possible entre apparence extérieure et expérience vécue ; elles n'autorisent pas à présumer ce phénomène chez chaque élève. L'essentiel est de recueillir son expérience propre et d'adapter les examens sur cette base.

Chaque examen pourrait indiquer clairement la compétence testée. Les exigences de conformité sociale étrangères à la compétence testée pourraient être écartées : regard, spontanéité verbale, immobilité prolongée, politesse rituelle, rapidité de réponse en interaction. Plusieurs modalités de démonstration doivent être proposées, tout en maintenant les objectifs pédagogiques pertinents. Une note défavorable ne peut découler de l'impossibilité de supporter une situation sensorielle inaccessible lorsque la connaissance recherchée est démontrable autrement. Un retour de l'élève après l'épreuve pourrait décrire l'effort, la fatigue ou la détresse, en complément de la note obtenue.

4.5.3 Justifier toute contrainte supplémentaire lors des examens

Pour déterminer si une condition d'examen est nécessaire, on peut appliquer un contrôle de proportionnalité simple. Première question : quelle connaissance précise cette condition sert-elle à vérifier ? Deuxième question : poserait-on la même condition à un autre élève possédant la compétence visée ? Troisième question : existe-t-il un moyen moins contraignant produisant une mesure aussi fiable ? Par exemple, imposer à un élève de maintenir son regard sur l'examinateur n'aide généralement pas à mesurer ce qu'il sait en sciences. Maintenir cette exigence sans justification transformerait une particularité de communication en désavantage scolaire. L'article 25 du projet saoudien prévoit déjà une évaluation équitable ; ces questions indiquent comment la rendre effective.

Pour chaque exigence d'examen imposée seulement à des élèves handicapés, une question pourrait être posée : la même exigence serait-elle acceptable pour un autre élève ayant la même connaissance à démontrer ? Si une contrainte de regard, d'expression orale immédiate, d'immobilité, de présence sous éclairage agressif ou de surveillance particulière n'est pas nécessaire à la matière évaluée, son maintien exige une justification sérieuse. La suppression de cette barrière n'est pas une faveur scolaire ni un abaissement du niveau de connaissance.

5. Services d'appui, communication, transitions et vie scolaire — articles 26 à 30

5.1 Article 26 — Services de soutien

Projet officiel (reformulation) — Les services complémentaires sont définis selon les besoins de l'élève, fournis par des spécialistes qualifiés et intégrés au plan individualisé.

Les services pourraient inclure, selon les cas, la médiation éducative et familiale, la facilitation de communication, l'assistance sociale et administrative et l'analyse des obstacles de l'école. L'appui psychologique peut être nécessaire face à une souffrance mais il ne doit pas remplacer le traitement de l'obstacle qui la produit. Toute intervention physique ou de contrôle doit rester soumise aux garanties de sécurité, de proportionnalité et de respect des droits, jamais à la commodité du personnel.

5.1.1 Quand le problème vient de l'environnement, le service doit pouvoir agir sur lui

Des services très différents peuvent intervenir auprès d'un élève : orthophonie pour aider à communiquer, ergothérapie, accompagnement pédagogique, soutien psychologique en cas de souffrance, ainsi que certains dispositifs orientés vers le comportement. Le guide organisationnel saoudien décrit plusieurs de ces métiers. Mais tous les problèmes scolaires ne résident pas dans les fonctions de l'enfant. Si un élève se met à crier uniquement lorsque des alarmes retentissent à répétition, un entraînement à ne pas crier ne remplace pas la recherche d'un signal sonore moins éprouvant ou d'un protocole adapté. Il pourrait donc être utile de permettre aux spécialistes de recommander des changements de l'environnement scolaire et contrôler si ces changements sont appliqués.

Une coordination pertinente des services pourrait commencer par une analyse du milieu : bruit, chaleur, lumière, contradictions dans les consignes, harcèlement, communication inaccessible et comportements adultes aggravants. Les professionnels devraient pouvoir demander des changements institutionnels ; leurs observations ne doivent pas servir exclusivement à adapter l'élève à un cadre non accessible. Les interventions qui touchent directement au corps, à la communication ou à la liberté de mouvement requièrent des garanties explicites de respect, de proportionnalité et de recours.

5.1.2 Une assistance de résolution des difficultés accessible à tous les interlocuteurs

Une assistance spécialisée utile à l'école ne doit pas être confondue avec une thérapie permanente ni avec une personne assignée à surveiller chaque élève autiste. Il peut s'agir d'un service de facilitation accessible aussi aux enseignants, surveillants, familles et administrations. Par exemple, lorsqu'un adulte estime qu'un élève le « provoque » parce qu'il répète une question, ce service peut recueillir le message exact, examiner les réponses déjà apportées, identifier le malentendu et aider à produire une explication compréhensible. Il peut aussi examiner des obstacles sensoriels ou administratifs. Sa fonction est de résoudre des situations et d'éviter leur escalade, sans empêcher la personne de joindre directement un service de plainte ou d'exercer ses droits. Une aide personnalisée plus intensive reste possible quand elle est réellement nécessaire.

Une possibilité serait d'étudier une assistance de résolution de situations accessible à l'élève, à sa famille, aux enseignants, aux surveillants et à l'administration, par écrit et

éventuellement par téléphone ou messagerie, avec suivi de chaque demande. Sa mission serait d'identifier les incompréhensions et obstacles, d'expliquer les deux points de vue sans les rendre artificiellement équivalents, d'aider à une modification concrète et de prévenir l'escalade. L'élève conserve un accès direct aux voies de plainte et aux autres services. Les personnels compétents devraient bénéficier de l'apport d'adultes autistes qualifiés, en respectant la confidentialité et les responsabilités professionnelles.

5.2 Article 27 — Communication

Projet officiel (reformulation) — L'article cite explicitement la communication améliorée et alternative, la langue des signes, le braille et d'autres modes appropriés, utilisables pendant l'enseignement, l'évaluation et les services.

Un élève autiste non parlant ou parlant selon certaines conditions peut communiquer de manière efficace par texte, pictogrammes, technologie ou autre moyen choisi. Former les personnels à attendre une réponse, à éviter les interprétations hâtives des silences et à accepter la communication d'un refus, d'une douleur ou d'une surcharge. Le mode accessible doit fonctionner également dans les procédures disciplinaires et les alertes de sécurité.

5.2.1 Comment une interprétation erronée devient une sanction

Voici un mécanisme concret qui explique pourquoi une difficulté de communication peut devenir un conflit. Un élève demande plusieurs fois : « Pourquoi la consigne a-t-elle changé ? » ; il souhaite seulement obtenir une information exacte. Un adulte peut supposer, sans le vérifier, que l'élève défie son autorité. L'hypothèse devient alors un jugement (« insolent »), puis une donnée dans un dossier (« comportement agressif ») ; si d'autres personnes reprennent ce jugement sans revoir les faits, une simple incompréhension se transforme progressivement en accusation apparemment confirmée. L'élève, qui ignore l'intention qu'on lui prête, répète sa question et paraît ainsi conforter le soupçon. Ce cercle peut aboutir à la punition, à l'exclusion ou à une crise provoquée par l'accumulation d'injustices et de sollicitations. Nous appelons « divination d'intention » la supposition présentée comme un fait, « interprétation brutale » la conclusion immédiate sans clarification et « amalgame glissant » l'aggravation successive des descriptions.

Pour interrompre la chaîne, une démarche utile consiste à conserver la phrase réellement prononcée, demander ce qu'elle signifiait pour son auteur, distinguer le ressenti de l'adulte de l'intention de l'enfant et rechercher les réponses institutionnelles manquantes. L'existence d'une irritation chez le destinataire ne constitue pas la preuve d'une agression voulue. Dans une école, le pouvoir de noter, sanctionner ou exclure appartient généralement aux adultes : une interprétation erronée a donc des effets très asymétriques. La clarification doit être accessible à l'élève — notamment par écrit ou avec un délai — avant qu'une appréciation personnelle ne soit transformée en décision disciplinaire.

Il serait utile de remplacer l'attribution automatique d'intention par une procédure courte : « Voici les faits que j'ai observés ; voici ce que j'ai compris ; est-ce bien cela ? ». Accepter le silence, une réponse différée, l'écrit, un pictogramme ou un dispositif choisi. Face à une phrase jugée déplacée, expliquer clairement la norme plutôt que punir une infraction implicite incomprise. Le même devoir de clarification vaut pour les adultes et les autres élèves, non seulement pour l'élève autiste. Dans un dossier disciplinaire, distinguer paroles exactes, contexte, émotions d'un témoin, interprétations et faits indépendamment établis.

5.3 Article 28 — Transitions éducatives et vie après l'école

Projet officiel (reformulation) — Le projet vise la continuité entre niveaux d'études et vers la formation, l'emploi, l'enseignement supérieur, la vie autonome et la participation sociale, en fonction notamment des préférences de l'élève.

Il serait préférable de partir des projets personnels de l'élève plutôt que de présumer un destin professionnel ou une dépendance à vie d'après l'étiquette diagnostique. Préparer les changements de lieu et de rythme suffisamment tôt, proposer des visites anticipées, transmettre les adaptations efficaces sous contrôle de confidentialité et assurer la continuité du moyen de communication. Évaluer les capacités en environnement accessible et développer les appuis à l'autonomie réelle.

5.3.1 Préparer les changements sans imposer l'assimilation

Une transition vers une nouvelle classe, un nouveau professeur, la formation professionnelle ou l'enseignement supérieur ne concerne pas seulement les horaires. L'élève doit comprendre les règles écrites et implicites du nouveau milieu, savoir qui contacter et pouvoir conserver ses adaptations efficaces. Il peut apprendre pourquoi certains groupes utilisent l'humour, les sous-entendus ou des conventions de politesse sans devoir adopter ces pratiques comme goûts personnels. On doit lui donner une information explicite sur les risques de malentendu et des voies simples pour demander une clarification, tout en formant les adultes qui l'accueillent. La réussite d'une transition se mesure à la continuité des connaissances et aux choix réels, non au degré auquel l'élève se fond dans les habitudes majoritaires.

Dans la préparation d'un nouveau cycle, d'une formation ou d'un emploi, il serait utile de distinguer savoir utiliser une règle sociale et obligation de se conformer aux goûts majoritaires. Des modalités possibles seraient des visites préparatoires, des informations écrites, droit de poser des questions « évidentes », transmission contrôlée des aménagements efficaces et accès à des mentors connaissant l'autisme. L'élève doit pouvoir poursuivre son « chemin de vie particulier » et ses intérêts sans subir une orientation dictée par le désir des adultes d'obtenir une apparence ordinaire. L'autonomie se juge à ses choix effectifs et aux possibilités offertes, pas au degré de camouflage.

5.4 Article 29 — Vie scolaire, transport et programmes étudiants

Projet officiel (reformulation) — L'article prévoit l'accès égal aux activités et services, au transport scolaire, à l'orientation, à la santé, à l'alimentation et aux activités culturelles, sportives et techniques; il interdit les exclusions liées au handicap si les conditions de service sont remplies.

Étendre les aménagements aux bus bruyants, récréations, files d'attente, cérémonies, restauration, voyages et clubs. Permettre une alternative non stigmatisante aux activités sensorielles ou sociales intenses et empêcher que cette alternative soit utilisée pour exclure systématiquement les élèves autistes. Sur les sorties ou transports, prévenir les crises par la conception des situations et former les encadrants à des réponses calmes et non défensives.

5.4.1 Hébergement scolaire : liberté, sécurité et accès à une plainte

Un dispositif d'internat ou d'hébergement lié à la scolarité peut répondre à des besoins particuliers, par exemple lorsque le lieu d'enseignement est éloigné du domicile. Un guide saoudien de 49 pages mentionne certaines possibilités résidentielles dans le secteur privé ou non lucratif. Mais le lieu de vie

ajoute des questions que l'emploi du temps scolaire ne résout pas : qui peut ouvrir la porte, contacter la famille, signaler une humiliation, accéder à une chambre, vérifier les installations en cas d'incendie ? La difficulté est particulièrement grave si un enfant ne peut pas parler ou se protéger lui-même. Les garanties doivent donc être pensées pour les nuits, les urgences, l'intimité, la liberté de mouvement et l'accès à un interlocuteur indépendant.

Pour les internats associés à la scolarisation, des garanties explicites pourraient être envisagées : information et possibilité de plainte dans le mode de communication de l'élève, choix et participation aux décisions, supervision indépendante, respect de la vie privée, possibilité de contacter la famille ou une personne de confiance, évacuation effective en cas d'incendie et absence de verrouillage empêchant de fuir. Une pièce de repos volontaire ne doit pas devenir une pièce d'isolement. La justification d'un dispositif résidentiel doit rester individualisée et contrôlable ; ce guide ne suffit pas à démontrer quelles garanties figurent déjà dans le droit saoudien applicable.

5.4.2 Le « bruit de fond social » peut être aussi pénible que le bruit sonore

Le « bruit de fond social » ne se réduit pas aux décibels. Il désigne l'accumulation des interactions et sollicitations qui entourent l'élève : plaisanteries, remarques sur ses gestes, invitations insistantes, compétition de statut, moqueries ambiguës, regards, changements de groupes et attentes implicites. Un couloir peut être acoustiquement supportable mais socialement épuisant ; à l'inverse, un lieu animé peut être agréable si l'élève y vient volontairement, se sent respecté et peut repartir. Cette charge peut n'apparaître qu'en fin de journée, après le retour à domicile. Une évaluation doit donc recueillir les sensations et les choix de l'élève, examiner les effets différés et prévoir une participation modulable au lieu de confondre présence silencieuse et absence de difficulté.

L'accessibilité doit couvrir les couloirs, les files, le bus, les cérémonies, la cour et les repas. Permettre des interactions choisies, une zone moins sollicitante, un itinéraire moins chargé, la protection contre des remarques non sollicitées et la possibilité d'observer sans participer à tous les jeux sociaux. Prévoir que la fatigue d'une activité collective peut n'apparaître qu'après le retour à domicile. Une bonne adaptation n'est pas une extraction systématique de l'élève de toute vie commune : elle élargit réellement ses options de présence, de retrait et de participation.

5.4.3 Le sport et les loisirs doivent élargir les choix

Le sport, les sorties et les activités collectives peuvent apporter du plaisir, des découvertes, des apprentissages physiques et des rencontres choisies. Ils peuvent aussi devenir des épreuves si l'on impose le contact corporel, une chaleur excessive, des cris, une tenue intolérable ou l'obligation de participer à des jeux sociaux auxquels l'élève ne consent pas. Trois objectifs mériteraient d'être distingués : l'accès à l'activité et à ses bénéfices, la possibilité de choisir une manière adaptée d'y prendre part, et l'exigence injustifiée de se montrer sociable ou ordinaire. Une option moins stimulante, une pause, un rôle alternatif ou le refus d'une partie facultative n'équivalent pas à une exclusion ; ce sont parfois les moyens de rendre une expérience réellement libre et accessible.

L'élève doit pouvoir pratiquer un sport, rejoindre une activité commune, explorer un atelier ou demander une autre option sans devoir prouver son intégration sociale. Les adaptations peuvent porter sur la chaleur, l'éclairage, les contacts physiques, les uniformes, l'annonce des changements et le droit de faire une pause. Mesurer la liberté effective de choisir et de refuser, plutôt que le nombre de sorties ou de conversations produites par l'établissement.

5.5 Article 30 — Sensibilisation, non-discrimination et lutte contre le harcèlement

Projet officiel (reformulation) — Le règlement prévoit une sensibilisation des élèves, du personnel et des familles aux droits, aux stéréotypes, aux discriminations et au harcèlement.

Les campagnes générales pourraient être complétées par une formation visant à identifier les barrières attitudinales concrètes : interpréter la différence comme insolence, exiger des interactions inutiles, punir une détresse, se moquer de la voix ou des intérêts d'un élève, nier sa plainte parce qu'il est autiste. Prévoir une procédure de signalement accessible, des enquêtes impartiales, une protection contre les représailles et une réparation du contexte scolaire. Associer des personnes autistes adultes ayant une expérience pertinente à la conception et à l'évaluation de ces formations.

5.5.1 Formation sur les mécanismes de malentendu et d'escalade

Dans des situations difficiles, la réaction de l'adulte peut amplifier le problème par reproches, haussement de voix, exigence immédiate d'obéissance ou interdiction de quitter une stimulation insupportable. Le personnel doit apprendre à reconnaître le cycle d'escalade, à réduire les contraintes environnementales et à laisser un temps réel de retour au calme.

Par exemple, un élève se couvre les oreilles lorsqu'un exercice d'alarme commence. Si un adulte lui retire les mains, hausse la voix et exige qu'il reste immobile, la peur peut augmenter jusqu'à une réaction de défense. La mesure réellement préventive consiste à annoncer l'exercice lorsque c'est possible, prévoir une protection auditive compatible avec la sécurité, expliquer le trajet d'évacuation et éviter les gestes de contrainte non nécessaires. Un échange ultérieur avec l'élève permettrait de vérifier ce qui l'a aidé et ce qui a aggravé la situation.

5.5.2 Permettre réellement à l'élève de signaler des mauvais traitements

Le droit de signaler un mauvais traitement n'est effectif que si l'élève peut l'exercer sans dépendre exclusivement de la personne qu'il accuse. Le guide organisationnel saoudien indique des obligations des établissements envers les familles : information compréhensible, confidentialité, participation au plan et indication de moyens pour signaler violences, abus ou discriminations. Mais imaginons un enfant non parlant qui subit une humiliation d'un adulte, ou qui craint de perdre l'aide dont il dépend. Il doit pouvoir raconter ce qui s'est passé par pictogrammes, écrit, dispositif de communication ou personne de confiance, recevoir un accusé de réception et savoir qui examinera les faits. La procédure doit préciser comment les preuves sont conservées, comment les représailles sont empêchées et qui décide de mesures de protection immédiates sans punir l'enfant qui s'exprime.

Une plainte ne doit pas être rejetée au seul motif que l'élève a pleuré, crié ou réagi d'une manière inhabituelle : ces manifestations peuvent aussi être des conséquences de ce qu'il a subi. Les questions essentielles sont alors : quels actes ont eu lieu, à quelles dates, devant quels témoins, quelles demandes de protection ont été formulées, et quelles réponses les responsables ont-ils apportées ? Si le personnel de l'école est mis en cause, un examen suffisamment indépendant doit être possible. Le résultat de l'enquête et les mesures correctrices doivent être expliqués d'une manière accessible à l'élève et à sa famille, dans les limites de confidentialité prévues par le droit applicable.

Une extension possible de cette protection viserait explicitement l'élève lui-même, y compris lorsqu'il ne parle pas, communique par écrit ou dépend de la personne mise

en cause. Le signalement doit être accessible, recevoir un accusé de réception, protéger contre les représailles et déclencher une enquête indépendante lorsque les faits l'exigent. Une réaction de détresse ne doit pas justifier le refus d'examiner la plainte. La formation des adultes devrait comprendre la détection des humiliations, des contraintes injustifiées et des escalades provoquées par une mauvaise interprétation des particularités autistiques.

5.5.3 Harcèlement : analyser toute la chaîne des faits

Le harcèlement scolaire ne se réduit pas à une série de conflits isolés. Des moqueries répétées sur la voix, les intérêts ou la manière de bouger d'un élève peuvent s'accompagner d'une mise à l'écart, de provocations calculées et de l'idée répandue qu'il serait « bizarre » ou aurait tort de ne pas imiter les autres. Une hypothèse à étudier est que l'indifférence d'un élève autiste à certaines compétitions sociales peut être ressentie par d'autres comme un décalage déstabilisant. Cette hypothèse sera examinée parmi d'autres à partir des faits de la situation. L'examen pourrait notamment porter sur qui a commencé, quels actes se répètent, qui dispose d'un pouvoir, qui a été prévenu et ce qu'a fait l'école. Si l'élève autiste réagit finalement de façon visible, son geste doit être évalué sans effacer les provocations antérieures. Sans reconstitution chronologique, la victime risque d'être présentée comme le problème.

Une formation utile porterait sur la reconnaissance de l'infériorisation, des moqueries répétées, des imitations humiliantes, de l'isolement imposé et de l'escalade causée par des adultes. Quand un élève autiste pousse un camarade pour se dégager après des provocations, l'examen de son geste pourrait tenir compte des faits antérieurs, tout en préservant la sécurité des autres. Une documentation des dates, paroles, actes, témoins et réponses de l'école pourrait accompagner un récit écrit ou non verbal de l'élève, la protection contre les représailles, la correction des causes et un suivi des mesures prises. La formation devrait analyser le « normalitarisme » et les pressions visant à imposer une apparence ordinaire, leurs mécanismes et leurs effets sur les élèves.

6. Personnels et formation — articles 31 à 32

6.1 Article 31 — Effectifs et compétences des personnels

Projet officiel (reformulation) — La détermination des qualifications et des effectifs est confiée au ministère, compte tenu du nombre d'élèves et de leurs besoins.

Il pourrait être utile de préciser que les effectifs doivent être calculés selon les besoins réels d'accessibilité et non selon des quotas catégoriels qui empêcheraient l'inscription. Les adultes accompagnants doivent connaître les particularités autistiques, la communication accessible, la protection contre les abus et la désescalade sans coercition. Un personnel supplémentaire ne suffit pas si les comportements institutionnels restent intrusifs ou humiliants.

6.1.1 Vérifier les compétences des adultes dans les situations réelles

Former un professionnel ne consiste pas seulement à lui faire écouter un cours sur l'autisme. Il doit ensuite savoir agir dans des situations concrètes : expliquer une consigne ambiguë, reconnaître un déclencheur sensoriel, proposer une réponse écrite, recevoir une plainte sans se défendre, intervenir devant une moquerie et protéger un élève sans le maîtriser physiquement par commodité. On peut vérifier ces compétences par des mises en situation, des observations du travail et les retours des élèves. Une sensibilisation destinée à toute une classe peut aussi rendre visibles des différences ordinaires de communication, à condition qu'elle ne transforme pas les élèves autistes en objets d'exposition. Un programme pédagogique britannique sur la neurodiversité, LEANS, illustre ce type d'enseignement collectif. Le critère ultime reste le changement observable des pratiques de l'établissement.

La formation pourrait s'appuyer sur des situations vérifiables : reconnaître une nuisance sonore ou mentale, expliquer une consigne sans sous-entendu, ne pas prêter une intention à une mimique, répondre sans se défendre à une plainte, protéger la parole de l'élève, distinguer régulation volontaire et isolement, éviter les gestes corporels non nécessaires. La participation d'adultes autistes compétents à la conception, à l'enseignement et à l'évaluation serait également utile, avec rémunération et respect du rôle choisi. Une formation n'est réussie que si les élèves constatent une modification des pratiques et une réduction d'obstacles identifiables.

6.2 Article 32 — Développement professionnel

Projet officiel (reformulation) — Le projet prévoit la formation continue des personnels chargés de l'enseignement et du soutien.

Un programme de formation obligatoire et évalué pourrait couvrir les thèmes suivants : fonctionnement autistique diversifié, différences sensorielles et cognitives, interactions avec l'environnement, communication alternative, prévention des atteintes sociogénérées, aménagements possibles, harcèlement, respect du consentement, limites des interventions corporelles et analyse d'incidents. La formation devrait comprendre la contribution de formateurs autistes compétents et une évaluation des pratiques dans les écoles, au-delà du nombre d'heures suivies.

6.2.1 Mesurer l'effet des méthodes éducatives sur la liberté et le bien-être

Un guide pédagogique saoudien de 2020 présente 27 stratégies d'enseignement ou d'intervention, parmi lesquelles des outils visuels, des approches dites « naturelles », des renforcements,

l'entraînement par essais discrets et des techniques d'extinction ou de redirection de comportements. Ces techniques n'ont ni le même objet ni le même effet sur l'élève. Enseigner un moyen alternatif de demander de l'aide n'est pas la même chose que chercher à supprimer un mouvement répétitif inoffensif ; empêcher une action dangereuse n'est pas la même chose qu'obtenir le silence d'un enfant en détresse. Pour chacune, les responsables devraient écrire le bénéfice attendu pour l'enfant, les méthodes alternatives, les éventuels risques de peur ou de surcharge, la possibilité de refuser et les effets réellement constatés. La qualification générale de « méthode fondée sur des preuves » ne remplace jamais cette analyse de finalité et de proportionnalité.

Il serait utile d'évaluer chaque intervention selon sa finalité, sa nécessité, ses effets réels sur le bien-être et l'apprentissage, son caractère volontaire ou imposé et les alternatives environnementales. Une réduction de gestes répétitifs, d'expression émotionnelle ou de besoins de retrait n'est pas, à elle seule, un résultat favorable. La formation devrait distinguer l'enseignement d'une compétence réellement utile, la désescalade respectueuse et le contrôle comportemental destiné à obtenir une apparence de conformité. Tout épisode de contrainte ou de détresse demande une documentation et un contrôle, pas une appréciation limitée à l'obéissance obtenue.

6.2.2 Former aussi les adultes et les autres élèves aux différences autistiques

L'école peut enseigner aux élèves autistes qui le souhaitent certains usages sociaux pour les rendre compréhensibles, mais elle doit aussi enseigner aux autres élèves et aux adultes les particularités autistiques. Si un enseignant dit « tu sais bien ce que je veux dire » à un enfant qui demande une précision, c'est à l'adulte d'expliciter sa consigne ; l'enfant peut, de son côté, apprendre à demander calmement « pouvez-vous me donner un exemple ? ». Cette réciprocité diminue les malentendus sans imposer à l'un des deux partenaires de devenir semblable à l'autre. Les activités devraient expliquer les différences entre comprendre une convention, la respecter lorsqu'elle concerne autrui et être personnellement obligé de l'adopter. Les intérêts inhabituels, la franchise ou le refus d'une activité sociale facultative ne doivent pas devenir des fautes morales.

Un apprentissage réciproque pourrait être envisagé : les élèves et les adultes non autistes apprennent à respecter les particularités inoffensives, à comprendre les différences de communication et à s'interroger sur leurs propres normes ; les élèves autistes qui le souhaitent apprennent à identifier les règles implicites et les dangers des relations sociales. Aucun volet n'a pour objectif de fabriquer une identité non autistique de substitution. Évaluer la diminution des humiliations et des malentendus, le droit de ne pas s'intéresser à une mode ou une conversation, la capacité à demander des précisions, ainsi que la préservation du bien-être et de l'estime personnelle.

7. Accessibilité et organisation de l'environnement scolaire — article 33

7.1 Article 33 — Adaptation de l'environnement scolaire

Projet officiel (reformulation) — L'article prévoit accessibilité du bâtiment, des informations et services, mobilier et aménagements individualisés, plans d'évacuation, contrôle régulier des obstacles.

Le dispositif pourrait reconnaître explicitement les dimensions sensorielles, mentales/cognitives, communicationnelles et attitudinales de l'accessibilité, en plus de la circulation physique. Prévoir des indicateurs de bruit, réverbération, lumière, odeurs, chaleur, affluence, horaires, imprévisibilité et sur-sollicitation. Une pièce calme, volontairement accessible, sûre et non verrouillée, peut offrir une possibilité de récupération; elle ne doit pas être une salle de punition ou d'isolement forcé. Les exercices d'évacuation et alarmes doivent être préparés avec les élèves concernés, sans les priver de leur sécurité.

7.1.1 Protocole concret d'audit sensoriel et attitudinal

Pour chaque établissement, une démarche possible comporterait les étapes suivantes : consulter les élèves ; effectuer des visites aux heures de pointe; repérer les sources de bruit et lumière, la densité dans les couloirs, les odeurs et situations de conflit; noter les solutions disponibles; établir un calendrier de modification et vérifier l'effet réel. Mesurer si l'on peut effectivement rester, apprendre, se reposer et quitter les lieux en sûreté.

Exemple de vérification : pendant une semaine, relever l'intensité du bruit à l'arrivée des élèves, comparer la gêne exprimée avant et après un changement d'itinéraire et vérifier que ce changement ne prive pas l'enfant de sa première activité. Un compte rendu d'inspection devrait indiquer la source de l'obstacle, la mesure prise, son responsable, la date, la réaction de l'élève et une éventuelle correction supplémentaire. Cette méthode concerne aussi des obstacles attitudinaux, par exemple la manière dont un surveillant répond à une demande écrite.

7.1.2 Transformer une conformité technique en accessibilité vécue

Des critères architecturaux et numériques existent déjà dans un guide saoudien officiel de 2023 : ils concernent notamment l'accès aux bâtiments, les cheminements, les dispositifs d'orientation, la sécurité, les contenus et les services numériques. Ce sont des éléments utiles pour une visite d'établissement, mais leur présence dans un document ne signifie pas qu'ils ont été appliqués ni qu'ils couvrent toutes les difficultés vécues. Un couloir peut respecter les largeurs prévues et demeurer pénible en raison de la réverbération ou d'un éclairage clignotant. Une sortie de secours peut être conforme sur le plan, mais inutilisable si une porte est verrouillée. Pour chaque exigence, le contrôle doit donc réunir une observation matérielle, le témoignage de l'élève et un essai dans les conditions réelles de la journée scolaire.

Une piste serait de reprendre le principe d'une grille d'audit en complétant les paramètres physiques par des critères de bruit, d'éclairage, de température, d'odeurs, d'affluence, de prévisibilité et d'interactions sociales. Pour chaque obstacle : localisation, heures d'exposition, témoignage de l'élève, aménagement possible, responsable, délai et vérification après changement. L'évacuation doit être effectivement possible et préparée, sans verrouillage empêchant de quitter un espace.

La conformité architecturale ne saurait compenser une école qui reste mentalement ou socialement inaccessible.

7.1.3 Inspecter aussi les obstacles mentaux, sensoriels et attitudinaux

Une inspection utile doit relier l'état matériel de l'école aux expériences effectives des élèves. Les lieux, les heures et les activités peuvent modifier fortement la difficulté : un réfectoire calme avant midi peut devenir insupportable à l'heure du repas ; une consigne écrite peut être claire alors que son équivalent oral comporte plusieurs sous-entendus. Des ressources pédagogiques publiques suédoises et néo-zélandaises donnent des exemples d'adaptation de l'environnement et des supports ; des recherches qualitatives recueillent directement les perceptions sensorielles d'élèves autistes. Pour le projet saoudien, la méthode proposée consiste à faire des observations à plusieurs horaires, consulter les enfants avec leurs moyens de communication, tester un changement concret, puis vérifier son effet sur l'apprentissage et la fatigue, y compris après la classe.

Une inspection scolaire pourrait examiner à plusieurs moments de la journée : acoustique, réverbération, appels sonores, éclairage, température, odeurs, possibilités d'attente, densité des circulations, ambiguïté des consignes, pression sociale et réponses défensives des adultes. Un suivi pourrait documenter chaque plainte sans préjuger de sa cause, tester des changements, recueillir l'avis accessible de l'élève et vérifier leur efficacité après plusieurs semaines, y compris à domicile. Le plan d'évacuation pourrait également traiter la gestion des alarmes et prévenir tout verrouillage empêchant de sortir. La qualité ne se réduit pas à une certification du bâti : l'école doit aussi être mentalement, socialement et pédagogiquement accessible.

8. Instructions d'application, suivi et entrée en vigueur — articles 34 à 37

8.1 Article 34 — Guides, formulaires et instructions d'exécution

Projet officiel (reformulation) — Le ministère édicte, dans les limites de ses compétences, les directives, guides et procédures nécessaires à l'application du règlement ; il peut les actualiser en cas de besoin.

Des instructions opérationnelles pourraient être publiées sur les besoins d'accessibilité des élèves, notamment autistes, avec des modèles de plans, des listes de contrôle des obstacles, des voies de recours et des exemples d'aménagements. Elles pourraient distinguer clairement les guides historiques, les nouvelles versions applicables et les documents de simple recommandation. Une consultation accessible des élèves et des organisations spécialisées lors de chaque mise à jour compléterait utilement cette démarche.

8.1.1 Empêcher qu'un vieux formulaire réduise les droits nouveaux

Le ministère devra veiller à ce qu'un guide ancien ne neutralise pas les garanties nouvelles du règlement. La difficulté serait concrète si un formulaire administratif reprenait automatiquement des catégories de « haut » et « bas fonctionnement », exigeait un score intellectuel ou conduisait à une orientation plus séparée, alors que l'article 11 du projet impose d'examiner les aménagements possibles dans la classe générale et que l'article 18 interdit de justifier un transfert plus restrictif par le manque de ressources. Chaque formulaire devrait donc être relu à la lumière du texte finalement adopté. Il faudra identifier les règles remplacées et donner aux familles une indication claire sur les procédures effectivement applicables, afin d'éviter des refus fondés sur des instructions devenues inadaptées.

Un tableau public de concordance élaboré par le ministère pourrait être utile : pour chaque ancienne règle, maintien, modification, abrogation ou simple caractère pédagogique ; autorité responsable ; date d'application ; mécanisme de recours. Les critères de diagnostic, de score intellectuel, de capacité de classe ou d'obéissance ne doivent pas être réintroduits par des formulaires administratifs si le nouveau règlement protège autrement l'élève.

8.2 Article 35 — Mesure d'impact

Projet officiel (reformulation) — Le ministère est chargé de mesurer l'effet des services sur l'accès à l'enseignement, la participation, les apprentissages et l'autonomie, en tenant compte des besoins individuels, puis d'utiliser les résultats pour améliorer les services.

Les statistiques gagneraient à ne pas se limiter au nombre de diagnostics, de places spécialisées, de plans signés ou d'heures de thérapie. Elles pourraient également mesurer les inscriptions refusées ou retardées, les transferts non souhaités, les situations de harcèlement, les absences pour surcharge, les aménagements effectivement fournis, la possibilité d'exprimer un choix, les incidents de contrainte et la satisfaction des élèves selon leur propre mode de communication. Prévoir des indicateurs anonymisés de suppression des obstacles et une analyse qualitative indépendante.

8.2.1 Mesurer les moyens fournis et les possibilités réellement obtenues

Le nombre de plans individuels signés, de formations organisées ou de logiciels installés mesure l'activité administrative ; il ne dit pas si l'élève peut enfin apprendre sans douleur et exercer ses droits. Prenons une école qui a ouvert une salle calme : compter cette salle comme « adaptation réalisée » serait trompeur si elle est fermée aux heures de surcharge, si l'accès dépend d'une sanction ou si l'enfant ne peut pas la quitter. Les formulaires saoudiens disponibles sur l'accessibilité et l'intervention précoce permettent déjà de consigner des moyens et des suivis. Il serait utile d'y ajouter des indicateurs de résultat du point de vue des utilisateurs : accès effectivement obtenu, refus de participer respecté, aides présentes au moment utile, incidents évités et amélioration durable du bien-être.

Il pourrait être utile de suivre deux familles d'indicateurs séparées. D'une part, les moyens réellement disponibles : formations, accessibilité technique, supports, services, délais et personnels. D'autre part, les droits et le vécu : admission sans obstruction, participation voulue, possibilité de se reposer et de refuser une intervention, prévention du harcèlement, autonomie, sécurité et réduction mesurée des obstacles. Les informations doivent pouvoir être recueillies auprès d'élèves non parlants et sans les exposer publiquement.

8.2.2 Le silence n'est pas la preuve du bien-être

Un élève qui devient silencieux après plusieurs interventions n'est pas nécessairement un élève qui va mieux. Il peut avoir obtenu un environnement moins pénible ; il peut aussi avoir cessé de protester par peur, fatigue ou résignation. Les recherches sur les comportements de camouflage, l'anxiété scolaire et les vécus sensoriels attirent l'attention sur cet écart possible entre apparence extérieure et état réel, sans permettre de diagnostiquer la cause dans chaque cas. Pour mesurer un progrès, il serait utile de recueillir une information accessible de l'élève, vérifier le contexte, examiner ses possibilités de choisir, de communiquer et de continuer à apprendre, et suivre les effets dans le temps. Une absence de plainte ne vaut pas preuve de satisfaction si l'élève ne dispose d'aucun moyen sûr pour se plaindre.

Un tableau public pourrait présenter des indicateurs distincts : A) délais d'inscription, de réponse et d'aménagement ; B) obstacles supprimés et maintien des solutions ; C) choix de l'élève, accès aux activités, réclamations et réponses motivées ; D) détresse, peur, fatigue, harcèlement et incidents de contrainte ; E) progrès pédagogiques mesurés par des modalités accessibles ; F) coût et efficacité des différents soutiens. L'absence de plainte ne signifie pas satisfaction si aucun canal sûr n'existe. Une baisse d'agitation peut refléter un soulagement, mais aussi une inhibition, un épuisement ou une exclusion : une vérification auprès de l'élève et un examen du contexte seraient utiles.

8.3 Article 36 — Droit applicable en l'absence de règle spéciale

Projet officiel (reformulation) — Le projet renvoie aux autres lois, règlements et décisions pertinents.

Une articulation explicite pourrait être établie entre les dispositions du projet et la loi de 2026 sur l'enseignement général, la loi sur les droits des personnes handicapées et leurs textes d'application, sans déclarer applicable une règle avant son entrée en vigueur. Une grille d'analyse pourrait indiquer quelle disposition garantit la scolarisation, l'égalité d'accès, la sécurité, la confidentialité, les recours et les responsabilités disciplinaires.

Si une instruction d'établissement contredit une garantie du règlement qui sera adopté, les personnels et les familles doivent pouvoir identifier le texte juridiquement applicable et demander la correction de l'instruction. Une fiche publique devrait indiquer la disposition concernée, sa date d'entrée en vigueur, l'autorité chargée de l'exécuter et la procédure de réclamation. Cette vérification protège notamment contre la réutilisation automatique de critères d'admission ou d'orientation provenant de guides pédagogiques plus anciens dont la valeur juridique n'est pas démontrée.

8.4 Article 37 — Adoption et entrée en vigueur

Projet officiel (reformulation) — Le texte prévoit une adoption par le Conseil compétent et une entrée en vigueur liée à celle de la loi générale sur l'enseignement, sauf date différente dans la décision du Conseil.

Un calendrier transitoire non régressif pourrait être envisagé : continuité immédiate des droits existants, formation et accessibilité dans des délais vérifiables, publication des guides à jour, contrôle des moyens et voies de plainte opérationnelles. L'article 68 de la loi générale prévoit 180 jours après publication; la date exacte d'entrée en vigueur resterait à confirmer à partir de la publication authentique et de la décision d'adoption du règlement.

8.4.1 Qui doit corriger l'obstacle, dans quel délai ?

La mise en application d'une règle scolaire échoue facilement lorsque personne n'est désigné pour agir. Une famille demande une adaptation ; l'enseignant attend le spécialiste ; le spécialiste attend une autorisation ; l'établissement conclut que l'élève ne peut pas rester. La réponse devrait être inverse : définir l'obstacle, identifier une mesure transitoire immédiatement réalisable, désigner le service responsable de la solution durable et donner une date de réexamen. Si l'aide est refusée ou retardée, une explication écrite et une voie de contestation doivent être accessibles. L'entrée en vigueur du règlement, lorsqu'elle aura été légalement établie, doit s'accompagner d'une répartition claire des responsabilités et d'un suivi des effets, sans imposer une attente éducative à l'enfant.

Dès l'entrée en vigueur effectivement constatée, un calendrier de formation et de contrôle pourrait être établi sans suspendre l'accès à l'école et aux aménagements en attendant les guides. Les corrections simples pourraient être engagées en priorité : consignes, écoute, communication alternative, réduction du bruit et du risque de harcèlement. Lorsqu'un soutien manque, une procédure pourrait identifier l'autorité responsable, vérifier les mesures temporaires et empêcher qu'un échec administratif soit interprété comme une limitation de l'élève. L'évaluation doit examiner séparément les progrès de l'école et ceux de l'élève.

9. Dispositions additionnelles proposées par l'Autistan

9.1 Prévention explicite des atteintes causées ou aggravées par les obstacles

Une disposition transversale pourrait prévoir l'obligation de rechercher les sources d'atteintes sensorielles, mentales ou autres pouvant résulter des conditions de scolarisation. Lors d'une situation de détresse, la priorité est de protéger la personne, réduire les stimulations ou agressions et comprendre la situation avant d'attribuer la difficulté à un comportement personnel. Des protocoles de retour au calme volontaires, non humiliants, sans isolement forcé ni verrouillage pourraient être envisagés.

Exemple : si la difficulté apparaît tous les jours après la récréation, rechercher si des moqueries, une bousculade, une sonnerie ou un changement d'horaire précèdent la détresse. Tester des mesures correspondantes et recueillir l'avis de l'élève. La diminution de la crise après la correction de l'environnement renseigne sur le mécanisme ; l'absence de diminution invite à examiner d'autres hypothèses, sans conclure trop vite à un défaut personnel.

9.2 Refus, choix et autonomie de l'élève

Une précision possible serait de garantir la participation effective de l'élève à tous les choix importants : modalité de scolarisation, type d'accompagnement, aide technologique, communication, emploi du temps et transition. Lorsque la communication conventionnelle est difficile, prévoir un délai de réponse et un moyen alternatif. La possibilité d'exprimer un refus, une douleur, une incompréhension ou une plainte est une dimension centrale de l'accessibilité et du respect.

L'expression du choix ne doit pas dépendre uniquement d'une question posée devant plusieurs adultes avec obligation de réponse immédiate. Un élève peut préférer répondre par écrit, comparer deux images, discuter avec une personne de confiance ou disposer d'une journée pour envisager une option. Une absence de réponse ne vaut pas accord. Les décisions importantes devraient conserver la trace du mode de consultation utilisé, du souhait exprimé et de la manière dont il a pesé sur la décision.

9.3 Interdiction des objectifs scolaires de normalisation non nécessaires

Les objectifs pédagogiques pourraient être définis en fonction des connaissances, compétences, choix et besoins de l'élève, non sur la seule conformité de son apparence, de son regard, de ses mouvements répétitifs ou de ses préférences sociales à une norme non autistique. L'apprentissage de compétences nouvelles reste légitime; il devrait être évalué par le bénéfice réel pour l'élève et sa liberté, non par la disparition forcée de signes distinctifs.

Ainsi, « rester immobile pendant trente minutes » peut n'avoir aucun rapport avec la compétence de lecture ou de calcul qui est réellement recherchée. Si des mouvements inoffensifs aident l'élève à se concentrer, les empêcher risque d'abaisser ses résultats. Un objectif de sécurité ou de respect d'autrui reste légitime, mais doit être décrit par son utilité concrète et non par la ressemblance avec les habitudes de la majorité.

9.4 Protection contre le harcèlement, l'escalade et la contrainte

Il pourrait être utile d'envisager une procédure commune de prévention, d'alerte, d'écoute et de réparation concernant intimidation, humiliations, malentendus répétés, contraintes physiques injustifiées et punitions liées à la surcharge. Former les adultes à des réponses calmes et non défensives; tracer les incidents pour en identifier les causes et les possibles modifications de l'environnement. Prévoir un contrôle indépendant des incidents graves ainsi que l'accès, par les familles et l'élève, aux informations nécessaires dans le respect du droit applicable.

Il est important de différencier le danger immédiat, les précautions temporaires nécessaires pour protéger les personnes et l'analyse complète de ce qui a conduit à l'incident. Une intervention d'urgence proportionnée ne dispense pas d'enquêter ensuite sur des humiliations ou des abus éventuels. Les faits, les témoins et les mesures de prévention doivent être enregistrés ; l'élève et la famille doivent pouvoir demander la correction d'une version erronée des événements.

9.5 Droit effectif au recours et à la continuité éducative

Pour les refus d'inscription, changements de mode, retraits d'aide, exclusions d'activité et contestations de plan, un recours rapide, accessible et motivé pourrait être prévu. La contestation ne devrait pas provoquer une interruption de scolarité. Cette voie de recours contribuerait à réduire l'asymétrie entre une institution familière des procédures et une famille souvent contrainte d'expliquer plusieurs fois les mêmes particularités.

Une famille qui conteste une orientation doit savoir à qui écrire, quelles pièces elle peut consulter, dans quel délai une réponse motivée sera donnée et qui assure entre-temps l'enseignement. Lorsque la difficulté porte sur une aide indisponible, le recours ne doit pas rester purement théorique : l'établissement doit maintenir les adaptations possibles pendant que les services compétents cherchent une solution durable.

9.6 Participation de personnes autistes expertes et autres parties prenantes

Des adultes autistes compétents pourraient contribuer, notamment sur l'accessibilité vécue, la communication et les obstacles attitudinaux, à la construction des guides et formations. Leur participation comme partenaires de savoirs, et non comme objets d'observation, serait particulièrement utile. Des voies protégées pourraient également permettre de recueillir les observations des élèves mineurs et des familles, sans exposer publiquement leurs données personnelles.

L'expérience autistique peut éclairer des problèmes que des observateurs extérieurs ne perçoivent pas, notamment une fatigue différée, une communication interprétée à tort ou l'effet d'une sollicitation sociale répétée. La participation d'adultes autistes compétents doit donc être organisée comme un travail utile, défini et respecté, et non comme une présence symbolique. Les témoignages d'élèves mineurs, eux, doivent être recueillis avec des garanties de confidentialité et sans pression à s'exposer publiquement.

9.7 Indicateurs de performance mesurant les droits vécus

Le suivi pourrait mesurer le nombre de situations résolues par élimination d'un obstacle, les délais d'aménagement, les refus d'admission, le maintien souhaité en milieu général, les sorties imposées, le harcèlement, la sécurité ressentie, l'accès à la communication, la présence effective aux activités et le parcours d'apprentissage. Les chiffres administratifs gagneraient à être distingués des améliorations réellement vécues par les élèves, tout en préservant la confidentialité et la possibilité de réponses non orales.

Une école peut améliorer ses statistiques en réduisant artificiellement les situations où les élèves ont le droit de se plaindre ou en excluant ceux qui connaissent le plus de difficultés. C'est pourquoi les indicateurs doivent être lus ensemble : baisse des plaintes, mais aussi accessibilité des canaux de signalement ; diminution des incidents, mais aussi maintien souhaité dans les activités ordinaires ; bons résultats scolaires, mais aussi fatigue et sécurité ressentie.

9.8 Modalité de déploiement et vérification indépendante

Il pourrait être utile de rendre publics un calendrier de mise en œuvre, les textes officiels et des instructions concrètes, disponibles en arabe et dans des formats accessibles, en identifiant les autorités responsables, les ressources, les délais et les mécanismes d'inspection. Un contrôle de l'application dans les écoles compléterait les guides écrits. Les incidents, observations des élèves, résultats des évaluations et évolutions des connaissances pourraient également éclairer les révisions ultérieures.

Le contrôle doit comprendre des visites et des échanges dans les conditions réelles : heure d'entrée, transport, récréation, cours, repas, activités et évacuation. Les guides devraient être revus à partir de situations récurrentes et d'évaluations d'effets, non seulement à partir de taux de formation déclarés.

10. Sources, bases documentaires et références

10.1 Textes publics de référence

Projet Istitlaa (37 articles) : https://istitlaa.scbc.gov.sa/ar/Education/Moe/StudentsWithDisabilitiesRegulatingBylaw/Pages/default.aspx

Loi sur l'enseignement général (Gazette officielle, 2026) : https://www.uqn.gov.sa/decisions-and-regulations/4001465

Loi sur les droits des personnes handicapées et règlements : https://apd.gov.sa/en/local-regulations

Ressources de l'autorité pour les personnes handicapées, incluant un guide sur l'autisme : https://www.apd.gov.sa/en/sources

Ministère de l'Éducation, bibliothèque des guides (dont plusieurs spécifiques à l'autisme) : https://www.moe.gov.sa/en/ministry/about-ministry/rpr

10.2 Informations de presse et distinction du projet

L'article publié par le quotidien Okaz le 18 novembre 2026 concerne un guide organisationnel des programmes pour élèves handicapés et, notamment, des effectifs en classes d'inclusion. Il s'agit d'un document distinct du projet de règlement soumis sur Istitlaa ; le guide de deuxième édition est également examiné dans le présent dossier à titre de source documentaire, sous réserve de son statut juridique. Source : https://www.okaz.com.sa/local/na/2276171

10.3 Guides ministériels saoudiens et documents pédagogiques

Ministère saoudien de l'Éducation, « الدليل التنظيمي لبرامج ذوي الإعاقة » (Guide organisationnel des programmes pour élèves handicapés), deuxième édition, 1448–1449 H, PDF de 49 pages. Copie à en-tête ministériel diffusée sur un site tiers ; son authenticité administrative et sa valeur juridique actuellement applicable n'ont pas été établies de manière définitive. Copie publique consultée : https://fawazhs.sa/pages/p1784645088943.pdf

Ministère saoudien de l'Éducation, « دليل ومعايير الوصول الشامل للأشخاص ذوي الإعاقة في البيئات والمنشآت التعليمية » (Guide et critères d'accessibilité universelle dans les établissements d'enseignement), 1444 H / 2023, PDF de 141 pages. Source officielle : https://www.moe.gov.sa/media/uploads/ae/ae5e27445bb9448000e3ef8a186764edde61f01d2093724eb3a0c9577cad6e0f.pdf

Ministère saoudien de l'Éducation, « دليل المعلم الشامل لبرامج التوحد » (Guide complet destiné aux enseignants des programmes d'autisme), deuxième édition, 1442 H / 2020, PDF de 279 pages. Il expose des méthodes pédagogiques et des conditions d'inclusion qui font l'objet d'une analyse critique dans la présente étude. Source officielle : https://www.moe.gov.sa/media/uploads/e0/e0deaf6bdb9e6275aeae0e50d35dd9166a0b956454bebaeec3740edc12c1ccef.pdf

Ministère saoudien de l'Éducation, « دليل التدخل المبكر للأطفال ذوي الإعاقة والمعرضين للخطر » (Guide d'intervention précoce pour les enfants handicapés ou exposés à un risque), PDF de 65 pages en vis-à-vis, dont les numéros de page imprimés et PDF peuvent différer. Source officielle : https://www.moe.gov.sa/media/uploads/bc/bc49bf4e700594e06501571669b7fbc5cbdc6f142c518efdeeaad17d44598d9a.pdf

Ministère saoudien de l'Éducation, « الدليل التنظيمي للبرامج التربوية والتعليمية لذوي التوحد » (Guide organisationnel ancien des programmes éducatifs pour élèves autistes), PDF de 13 pages. La date précise et le statut juridique actuel de ce guide ne sont pas établis. Source officielle :

https://www.moe.gov.sa/media/uploads/70/7053728b644ae24ad842da21fb870052f6e20245c66cc0754a4d4bb634fb3782.pdf

Les indications de pagination attachées à ces cinq guides visent les pages des fichiers PDF, sous réserve des particularités indiquées pour les pages imprimées. Ces guides doivent être distingués du projet des 37 articles examiné ici.

10.4 Portée et articulation des différentes sources

Les guides ministériels et les textes d'orientation pédagogique cités ne se substituent ni à la loi sur l'enseignement général ni au règlement lorsqu'il sera adopté. Certaines conditions mentionnées dans des documents anciens peuvent avoir été modifiées ou abandonnées ; toute utilisation normative exige l'identification de la version officiellement applicable.

10.5 Autres explications publiques librement accessibles

Les publications suivantes sont librement consultables en ligne et apportent des informations complémentaires aux lecteurs souhaitant approfondir certains aspects.

Organisation Diplomatique de l'Autistan, « Explications sur l'autisme » : https://autistan.org/autisme/ — Présentation publique de la distinction entre autisme et difficultés, et de l'importance des obstacles créés par l'environnement.

Organisation Diplomatique de l'Autistan, compte rendu de la visite de l'Ambassadeur du Népal, 2026 : https://autistan.org/visite-ambassadeur-nepal-ambassade-autistan-approche-humaine-accessible-autisme/ — Explication publique de l'accessibilité, de l'assistance et de l'approche non défectologique.

Organisation Diplomatique de l'Autistan, contribution publique à la réflexion sur le Code brésilien de l'inclusion, 2025, avec rectification conceptuelle en 2026 : https://autistan.ong.br/contribuicoes-autismo-projeto-codigo-brasileiro-inclusao/ — Distinction entre autisme, troubles, obstacles et situations handicapantes.

Alliance Autiste, présentation publique : https://allianceautiste.org/presentation.htm — Présentation des droits, de l'assistance, de l'école et de l'apprentissage social, accessible librement.

10.6 Sources officielles internationales utilisées à titre comparatif

Irlande, Department of Education, Autism Good Practice Guidance for Schools – Supporting Children and Young People, 30 mars 2022, actualisé le 10 février 2025 : https://www.gov.ie/en/department-of-education/publications/autism-good-practice-guidance-for-schools-supporting-children-and-young-people/ . Huit domaines et articulation du soutien global et individualisé. Certaines catégories du guide peuvent ne pas correspondre à la terminologie de l'Autistan.

Angleterre, Department for Education, SEND code of practice: 0 to 25 years, guide statutaire applicable en Angleterre, guide publié sur le portail GOV.UK : https://www.gov.uk/government/publications/send-code-of-practice-0-to-25 .

Angleterre, Leeds City Council, guide officiel sur le flexi-schooling, dispositif négocié de fréquentation scolaire à temps partiel et d'enseignement à domicile, laissé à la discrétion de la direction de l'école :https://www.leeds.gov.uk/one-minute-guides/one-minute-guide-flexi-schooling .

Australie, Department of Education, Disability Standards for Education 2005, ressources officielles pour enseignants : https://www.education.gov.au/disability-standards-education-2005/educators . Obligations d'aménagement, consultation régulière, prévention du harcèlement.

Nouvelle-Zélande, New Zealand Curriculum, Expanded NZC – For Students with Complex Learning Needs : https://newzealandcurriculum.tahurangi.education.govt.nz/5637323077.p . Ressource complémentaire du programme national, et non programme séparé ; équipe avec familles et professionnels.

Suède, Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM), « Autism », ressources sur les environnements d'apprentissage et les ajustements individuels : https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/autism/ . Sa description médicale ne se substitue pas à la distinction conceptuelle originale de l'Autistan.

Danemark, Børne- og Undervisningsministeriet, règles d'enseignement spécialisé et recours : https://uvm.dk/grundskole/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion-og-specialundervisning/specialundervisning/regler-for-specialundervisning et https://uvm.dk/grundskole/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/inklusion-og-specialundervisning/specialundervisning/klagemuligheder/ . Certains recours comportent un délai de quatre semaines.

Pays-Bas, Rijksoverheid, « Zorgplicht en samenwerken scholen in passend onderwijs » : https://www.rijksoverheid.nl/themas/onderwijs/passend-onderwijs/zorgplicht-en-samenwerken-scholen-passend-onderwijsverantwoordelijkheid-van-de-scholen . Devoir de proposer une place adaptée et d'éviter l'absence de solution scolaire ; ce dispositif peut conduire à une autre école et ne doit pas être présenté comme équivalent au droit de l'Autistan à l'école ordinaire choisie.

Brésil, décret nº 12.686 du 20 octobre 2025 instituant la Politique nationale d'éducation spéciale inclusive (PNEEI), texte actualisé après modification par le décret nº 12.773 du 8 décembre 2025 : https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2025/decreto-12686-20-outubro-2025-798166-normaatualizada-pe.html ; Portaria MEC nº 421 du 15 mai 2026, modifiée par la Portaria nº 550 du 18 juin 2026 : https://mecnormas.mec.gov.br/pesquisa/detalhar/11240 . L'Atendimento Educacional Especializado (AEE) et les plans individualisés constituent des comparaisons de mécanismes.

10.7 Études scientifiques et portée de leurs résultats

Fisher, E., Rob, P., MacLennan, K., Mullally, S., Rodgers, J. et Tzemou, E., « School Anxiety Experienced by Autistic Children: A Systematic Review of Contributing Factors », School Mental Health, 21 mars 2026 : https://link.springer.com/article/10.1007/s12310-026-09852-8 . Huit études, 767 participants au total ; facteurs scolaires sociaux, académiques et physiques. Le corpus demeure limité et ne démontre pas une cause identique pour chaque élève.

Wood, R., « Autism, intense interests and support in school: from wasted efforts to shared understandings », Educational Review, publié en ligne 2019, vol. 73(1) paru en 2021 : https://eprints.gla.ac.uk/273222/ . Étude qualitative auprès de dix élèves autistes dans cinq écoles primaires ordinaires d'Angleterre, avec contributions d'enseignants, familles et adultes autistes ; elle n'établit pas la pertinence d'un programme uniforme pour tous.

Université d'Édimbourg, LEANS (Learning About Neurodiversity at School), ressources pédagogiques et indications de portée : https://salvesen-research.ed.ac.uk/leans/about/resources/faq . Programme de compréhension de la neurodiversité pour toute la classe, mais l'organisme souligne explicitement qu'il ne constitue ni une intervention sociale individuelle ni un programme de lutte contre le harcèlement.

Price, J. et Romualdez, A. M., « It just feels unnatural being here », Autism, 2025 : https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/13623613251333860 . Étude qualitative participative

de six élèves autistes âgés de 12 à 16 ans ; ressentis sensoriels, espaces sûrs et besoins de soutien, sans généralisation statistique.

Atkinson, E., Wright, S. et Wood-Downie, H., « Do My Friends Only Like the School Me or the True Me? », Journal of Autism and Developmental Disorders, publié en ligne le 8 janvier 2025, volume daté 2026 : https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-024-06668-w . Étude sur appartenance scolaire, camouflage et anxiété ; les associations empiriques ne remplacent pas une investigation des situations individuelles.

11. Mesures opérationnelles complémentaires

11.1 Un enseignement hybride à expérimenter sans séparation imposée

Un essai contrôlé d'enseignement hybride pourrait être envisagé, sans remplacer l'école ordinaire. L'élève continuerait les cours de base et les expériences communes qu'il choisit ; certains apprentissages d'approfondissement pourraient être dispensés, pendant une partie de son temps scolaire, par un réseau national accessible à distance. Le programme devrait offrir des matières diverses, pas seulement des disciplines où des élèves obtiennent des prix. Il faut déterminer avant l'essai qui produit les cours, comment l'élève communique et pose des questions, quel équipement est fourni, comment sont protégées ses données et quels contenus restent obligatoires. La participation doit être libre, les aménagements scolaires ordinaires doivent subsister et le retour à la modalité antérieure doit être possible sans pénalité. L'évaluation porterait sur les connaissances, la fatigue, la motivation choisie et l'égalité d'accès entre régions.

Cet essai pourrait reposer sur le consentement et sur des modalités décidées avec les élèves : cours communs conservés, modules nationaux d'intérêts choisis, accompagnement de compréhension sociale non assimilateur, tutorat et supports accessibles. Prévoir des équivalences temporelles pour ne pas ajouter une journée de travail supplémentaire, une participation des élèves non parlants et des familles, et des choix de sortie du pilote sans pénalité. Publier des résultats sur les connaissances, la satisfaction réelle, la fatigue, l'autonomie et la participation ; ne sélectionner ni sur les prix scolaires ni sur une présomption de haut fonctionnement.

11.2 Reconstituer les incidents au lieu de sanctionner une réaction isolée

Lorsqu'un enfant hausse le ton, quitte sa place ou repousse une intervention, le personnel doit d'abord rechercher ce qui précède la réaction. Plusieurs adultes peuvent, en voulant rassurer ou maîtriser la situation, se rapprocher simultanément, bloquer une issue, parler tous en même temps ou toucher l'élève sans son accord ; cette accumulation peut augmenter la panique. La réponse à privilégier consiste à réduire le nombre d'interlocuteurs, laisser un espace de circulation sûr, parler sans menaces, proposer l'écrit et permettre une pause volontaire. Après l'incident, distinguer les observations directes des intentions supposées et entendre la version de l'élève par le moyen qui lui convient.

Un incident scolaire ne commence pas nécessairement au moment où un adulte voit un élève crier ou repousser une main. Avant cette manifestation visible, il peut y avoir eu une alarme, un bruit répété, une consigne impossible à comprendre, une humiliation ou plusieurs demandes d'aide restées sans réponse. Pour prévenir les crises, l'établissement doit établir la chronologie : ce qui a déclenché l'inconfort, les tentatives de protection de l'élève, les réactions des autres personnes, les interventions imposées et leurs conséquences. Il faut séparer les faits vérifiables, les hypothèses sur les intentions et les souffrances décrites, puis essayer des modifications concrètes de l'environnement. Une sanction fondée uniquement sur le dernier épisode visible risque de masquer la cause et de rendre la prochaine crise plus probable.

Pour chaque incident significatif, il serait utile de consigner séparément : événement immédiat, déclencheurs antérieurs, obstacles sensoriels et sociaux, actes de tiers, précautions de sécurité nécessaires, explications possibles, témoignages accessibles de l'élève, mesures environnementales tentées et résultat vérifié. Une irritation ne prouve pas une agression ; une agression ne prouve pas automatiquement une dangerosité permanente ; la protection nécessaire doit rester proportionnée. En cas de

conflit avec un adulte, permettre un regard indépendant et éviter la rétorsion. La surveillance ne doit pas prendre la place de la résolution.

11.3 Contrôle indépendant des résultats réellement obtenus

Le contrôle doit pouvoir détecter une protection purement formelle. Par exemple, une école peut afficher un règlement contre le harcèlement tout en obligeant un élève visé par des insultes à participer immédiatement à une « réconciliation » avec ses agresseurs. Une telle rencontre imposée peut lui faire craindre de nouvelles représailles, tandis qu'un refus est présenté à tort comme un défaut de coopération. Il faut d'abord établir les faits, faire cesser les actes hostiles, assurer une possibilité de signalement confidentiel et protéger l'élève contre les représailles ; toute médiation ultérieure suppose une sécurité réelle et un accord librement exprimé. Le suivi doit demander directement à l'élève si les atteintes ont cessé, plutôt que mesurer seulement le nombre de réunions organisées.

La vérification indépendante doit porter sur le fonctionnement réel de l'établissement et non uniquement sur les procédures affichées. On peut examiner un échantillon de situations où un élève a été écarté, une plainte n'a pas reçu de réponse, un aménagement annoncé n'était pas disponible ou un incident s'est répété. Pour chacune, les contrôleurs compareraient les faits initiaux, les témoignages accessibles, les interventions des adultes, la solution annoncée et l'amélioration constatée après plusieurs semaines. Une équipe réunissant compétences pédagogiques, juridiques, techniques et expérience autistique pourrait identifier les erreurs de raisonnement ou les obstacles que les acteurs habituels ne remarquent plus. Les résultats seraient rendus publics de manière agrégée, en protégeant la vie privée des élèves, des familles et des professionnels.

Pour un échantillon d'établissements volontaires et de situations critiques, une vérification indépendante pourrait associer des compétences pédagogiques, juridiques et techniques ainsi qu'une expérience autistique pertinente. Son examen pourrait porter non seulement sur la présence de guides, mais aussi sur les modifications réellement effectuées et sur l'accès effectif des élèves au calme, aux connaissances, à la communication, à la continuité scolaire et aux mécanismes de plainte. Des indicateurs agrégés pourraient être rendus publics sans identifier les élèves, leurs familles ou les personnes mises en cause.

Organisation Diplomatique de l'Autistan	
Siège opérationnel **Ambassade d'Autistan** SHN Quadra 1, Bloco F, Sala 1002 70701-060 Brasília · DF · Brésil	**Siège administratif** F.I. · 37–39 rue de Vermont · C.P. 104 CH-1211 Genève 20 · Suisse
Courriel : contact@Autistan.org **Site Internet :** Autistan.org	