

## ADÉQUATION DES HORAIRES VISUELS UTILISÉS AUPRÈS D'ÉLÈVES PRÉSENTANT UN TROUBLE DU SPECTRE DE L'AUTISME : COMPARAISON ENTRE LES PRATIQUES OBSERVÉES ET LES RECOMMANDATIONS DE L'OUEST

**Géraldine Bernard-Ôna et Nathalie Poirier**

Université du Québec à Montréal. Laboratoire de recherche sur les familles d'enfants ayant un TSA

Les horaires visuels sont couramment utilisés auprès des élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA) pour soutenir la compréhension des routines et l'autonomie. Cette étude analyse 32 horaires visuels utilisés dans une classe spécialisée du primaire et évalue leur adéquation à l'aide de l'Outil d'évaluation des structures du temps (OUEST). Les résultats montrent une forte uniformité des horaires, principalement composés de pictogrammes en couleur accompagnés de mots écrits. Toutefois, seulement 12,5 % correspondent aux recommandations de l'OUEST, tandis que 62,5 % présentent un niveau d'abstraction trop élevé et 25,0 % un niveau inférieur aux capacités des élèves. Ces constats révèlent un écart important entre les pratiques observées et les principes d'individualisation préconisés. Ils soulignent la nécessité de concevoir les horaires visuels à partir d'une évaluation rigoureuse des capacités cognitives et langagières des élèves afin d'optimiser leur efficacité comme soutien à la communication, à l'organisation et à l'autonomie.

*See end of text for English abstract.*

**Mots-clés :** trouble du spectre de l'autisme, horaires visuels, individualisation, OUEST, classe spécialisée, soutien visuel.

**Correspondance :** Géraldine Bernard-Ôna, Département de psychologie, Université du Québec à Montréal, 100, rue Sherbrooke Ouest, Montréal, Québec H2X 3P2, courriel : [bernard-ona.geraldine@courrier.uqam.ca](mailto:bernard-ona.geraldine@courrier.uqam.ca)

© 2026. Association Scientifique pour la Modification du Comportement.  
Tous droits réservés. [www.scienceetcomportement.com](http://www.scienceetcomportement.com)

### Introduction

Les horaires visuels constituent des outils pédagogiques structurés permettant de représenter, au moyen d'objets, de photographies, de pictogrammes ou de mots écrits, la séquence des activités à réaliser dans un laps de temps déterminé. En rendant explicite l'organisation temporelle des tâches, ils favorisent l'anticipation, la compréhension des attentes ainsi que l'autonomie de l'élève. Leur utilisation est particulièrement répandue auprès des élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme (TSA)<sup>1</sup>, chez qui la prévisibilité de l'environnement et la stabilité des routines contribuent à l'adaptation scolaire et à la participation aux activités quotidiennes (Liang, 2025; Liang et al., 2024; Rentschler et al., 2024).

Le TSA est un trouble neurodéveloppemental caractérisé notamment par des particularités sur le plan de la communication sociale ainsi que par la présence de comportements, d'intérêts ou d'activités restreints et répétitifs (American Psychiatric Association [APA], 2023). Toutefois, les élèves présentant un TSA forment un groupe très hétérogène. Leurs capacités cognitives peuvent varier d'un fonctionnement intellectuel déficitaire à supérieur à la moyenne, tandis que leurs habiletés langagières présentent également une grande diversité (Odermatt et al., 2022; Vogindroukas et al., 2022). Cette variabilité influence directement leur capacité à comprendre et à utiliser

<sup>1</sup> Au sein de la communauté scientifique et de celle ayant obtenu un diagnostic de TSA, les préférences diffèrent quant à l'utilisation du langage axé sur la personne ou du langage axé sur l'identité. Cet article scientifique utilise le langage axé sur la personne (adolescent présentant un TSA) tout en respectant et

reconnaissant le choix de ceux qui optent pour un langage fondé sur l'identité. L'utilisation du TSA seul réfère à la catégorie diagnostique.

différents types de soutiens visuels en contexte scolaire. Ainsi, l'efficacité d'un horaire visuel dépend non seulement de sa présence, mais également de son adéquation aux capacités de compréhension de l'élève (Klefbeck, 2023).

Les approches d'enseignement structuré, notamment le modèle TEACCH®, accordent une place importante à l'utilisation de soutiens visuels individualisés afin de favoriser l'autonomie et la compréhension des attentes scolaires (Septianingrum et al., 2024; Zhou et al., 2024). Dans cette perspective, la forme du support visuel doit être adaptée au niveau de représentation que l'élève est en mesure de comprendre. Certains élèves bénéficient davantage de représentations concrètes, telles que les objets ou les photographies, alors que d'autres peuvent utiliser efficacement des pictogrammes ou des mots écrits. Les recommandations issues de l'approche TEACCH® soulignent ainsi l'importance d'ajuster le niveau d'abstraction des indices visuels au profil cognitif et langagier de chaque élève (Li et al., 2025; Mainville et al., 2015).

De nombreuses études ont démontré l'efficacité des horaires visuels pour augmenter les comportements liés aux tâches, soutenir les transitions et favoriser l'autonomie des élèves présentant un TSA (Liang et al., 2024; Rentschler et al., 2024). Malgré cet intérêt, peu de travaux se sont penchés sur les caractéristiques mêmes des horaires visuels utilisés dans les milieux scolaires. La majorité des recherches portent sur les effets des horaires visuels, alors que leur adéquation aux capacités de compréhension des élèves demeure peu documentée. Cette lacune est particulièrement importante puisque l'utilisation d'un horaire trop complexe ou, à l'inverse, insuffisamment exigeant pourrait en réduire l'utilité comme outil de soutien à la compréhension et à l'autonomie (Liang et al., 2024; Mainville et al., 2015).

L'Outil d'évaluation des structures du temps (OUEST) a été développé afin de déterminer les formes d'indices visuels les plus accessibles aux personnes présentant un TSA ou un trouble du développement intellectuel et de guider la conception d'horaires individualisés (Mainville et al., 2015). Cet outil permet d'identifier le niveau de représentation visuelle le mieux compris par l'élève et offre un cadre systématique pour l'élaboration de soutiens adaptés à ses besoins. Or, à notre connaissance, peu d'études ont utilisé l'OUEST pour examiner les caractéristiques des horaires réellement utilisés en milieu scolaire.

À notre connaissance, aucune étude n'a examiné de façon systématique la concordance entre les horaires visuels utilisés en classe et les recommandations obtenues à partir de l'OUEST. La présente étude contribue ainsi à documenter l'adéquation des soutiens visuels réellement implantés

en milieu scolaire, un aspect encore peu exploré dans la littérature scientifique.

## **Objectif**

L'objectif de cette étude est d'examiner les caractéristiques des horaires visuels utilisés par des élèves présentant un TSA fréquentant une classe spécialisée du primaire en école ordinaire et d'évaluer leur adéquation à partir des résultats obtenus à l'OUEST.

## **Méthode**

### **Participants**

L'échantillon est composé de 32 élèves présentant un TSA et fréquentant une classe spécialisée du primaire en école ordinaire. Parmi eux, 26 sont des garçons et 6 sont des filles. Les élèves sont âgés de 5 ans 10 mois à 11 ans 6 mois ( $M = 8$  ans et 9 mois ;  $ÉT = 1$  an et 4 mois). Les données utilisées dans la présente étude proviennent d'un projet de recherche réalisé auprès d'élèves fréquentant des classes spécialisées du Centre de services scolaire de Montréal.

Le recrutement a été effectué auprès d'enseignants ayant participé à une formation visant le développement des compétences didactiques en mathématiques auprès d'élèves ayant un TSA. Les enseignants intéressés ont été contactés par courriel et les élèves de leurs classes ont été invités à participer à l'étude à la suite de l'obtention des consentements requis. Le projet a reçu l'approbation du comité institutionnel d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Montréal. Les photographies des 32 horaires visuels analysés dans la présente étude ont été recueillies dans le cadre de ce projet.

### **Instruments**

#### **Fiche signalétique**

Une fiche signalétique remplie par les parents et les enseignants a permis de recueillir les renseignements sociodémographiques des participants, notamment l'âge, le niveau scolaire et les diagnostics rapportés.

#### **Évaluation du fonctionnement intellectuel non verbal**

Les habiletés cognitives non verbales ont été évaluées à l'aide du *Leiter International Performance Scale-3* (Leiter-3; Roid et al., 2013). Cet instrument standardisé permet d'évaluer le raisonnement non verbal auprès de personnes âgées de 3 à 75 ans. Les études de validation rapportent une cohérence interne

variant de 0,72 à 0,95 ainsi qu'une bonne validité de construit (Roid et al., 2013).

### **Évaluation des habiletés langagières**

Le vocabulaire expressif a été évalué à l'aide de l'*Expressive Vocabulary Test* (EVT-3; Williams, 2019), tandis que le vocabulaire réceptif a été mesuré à l'aide du *Peabody Picture Vocabulary Test* (PPVT-5; Dunn, 2019). Ces deux instruments standardisés permettent d'obtenir un âge d'équivalence du développement langagier et présentent de bonnes propriétés psychométriques (Dunn, 2019; Williams, 2019). Les items des instruments étaient présentés dans leur version originale anglaise, mais les consignes d'administration étaient fournies en français afin de soutenir la compréhension des élèves.

### **Évaluation des structures du temps**

L'*Outil d'évaluation des structures du temps* (OUEST; Mainville et al., 2015) a été utilisé afin d'identifier les formes d'indices visuels les plus facilement reconnues par les élèves. Seul le premier volet de l'outil a été retenu pour la présente étude. Lors de cette évaluation individuelle, différents types d'indices visuels sont présentés à l'élève (objets, photographies, pictogrammes en couleur, pictogrammes en noir et blanc, mots imprimés et mots manuscrits), lequel doit associer chaque indice à son équivalent. Les résultats permettent d'identifier le niveau de représentation visuelle le plus accessible à l'élève et de guider la conception d'un horaire visuel adapté à ses capacités cognitives et langagières (Mainville et al., 2015).

Les données de validation actuellement disponibles pour l'OUEST proviennent d'une préexpérimentation réalisée auprès d'experts dans le cadre de l'examen de sa validité de contenu et de sa validité de construit. Cette démarche a mis en évidence un taux de satisfaction de 90 % et un taux d'accord de 92 % relativement aux recommandations produites par l'outil pour la conception des horaires visuels (Poirier et Mainville, 2010). Bien que ces données soient préliminaires, elles appuient l'utilisation de l'OUEST comme cadre structuré pour l'évaluation des besoins liés aux structures du temps.

### **Procédure**

L'évaluation du fonctionnement intellectuel non verbal, du langage réceptif et du langage expressif

a été réalisée par sept étudiants au doctorat en psychologie formés à l'administration des instruments utilisés. La compréhension des indices visuels a ensuite été évaluée à l'aide du premier volet de l'OUEST afin de déterminer la forme d'indice visuel la plus facilement reconnue par chaque élève. Par la suite, des photographies des horaires visuels utilisés quotidiennement en classe ont été recueillies auprès des participants. Ces horaires avaient été conçus et implantés par les enseignants responsables des classes participantes dans le cadre de leurs pratiques habituelles d'enseignement.

Les horaires visuels ont ensuite été analysés à l'aide d'une grille inspirée des travaux de Poirier et Goupil (2011). Cette grille a permis de décrire les caractéristiques des horaires utilisés et de comparer leur forme aux recommandations issues de l'OUEST.

### **Analyse des données**

Une analyse descriptive a été réalisée afin de documenter les caractéristiques des horaires visuels ainsi que le profil cognitif et langagier des élèves. Afin d'assurer la cohérence du codage, les horaires visuels ont été analysés indépendamment par les deux auteurs à l'aide de la grille d'analyse. Les situations pour lesquelles une divergence ou une incertitude était observée ont fait l'objet d'une discussion jusqu'à l'obtention d'un consensus. Bien qu'aucun indice formel d'accord interjuges n'ait été calculé, cette procédure de codage consensuel a permis de réduire les ambiguïtés liées à la classification des caractéristiques des horaires et d'assurer l'uniformité de leur analyse.

### **Grille d'analyse des horaires visuels**

La grille d'analyse comportait deux volets. Le premier visait à décrire les caractéristiques des horaires visuels observés en fonction de huit dimensions inspirées de l'OUEST : la forme de l'indice visuel, la présentation de l'horaire, sa localisation, la disposition des indices, son mode d'identification, les modalités d'initiation, sa longueur ainsi que son mode d'utilisation. Le Tableau 1 présente des exemples d'application de cette grille à deux horaires visuels recueillis dans l'étude.

**Tableau 1***Description des horaires des élèves selon les huit caractéristiques de l'OUEST*

|         | Forme                                                 | Présentation                            | Localisation                          | Disposition                              | Identification                                    | Initiation                   | Longueur         | Utilisation                                                   |
|---------|-------------------------------------------------------|-----------------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------------|---------------------------------------------------|------------------------------|------------------|---------------------------------------------------------------|
| Élève 1 | Mots écrits à l'ordinateur et pictogrammes de couleur | Horaire inséré dans un cartable         | Placé sur le pupitre de l'élève       | Indices disposés de haut en bas          | Photographie de l'élève et prénom écrit à la main | Consigne verbale de l'adulte | Journée complète | Ajout d'un jeton à la fin de l'activité                       |
| Élève 2 | Pictogrammes de couleur                               | Horaire disposé sur une bande de carton | Placé au-dessus du pupitre de l'élève | Pictogrammes disposés de gauche à droite | Prénom écrit à la main                            | Consigne verbale de l'adulte | Demi-journée     | Pictogramme retiré et placé à l'endroit où se fait l'activité |

Le second volet de la grille regroupait les résultats obtenus aux mesures du fonctionnement intellectuel non verbal, du langage réceptif et du langage expressif, ainsi que la forme d'indice visuel recommandée par l'OUEST. Une comparaison a ensuite été effectuée entre la forme d'horaire utilisée par l'élève et celle recommandée à la suite de

l'évaluation. Les horaires ont ainsi été classés dans l'une des trois catégories suivantes : en dessous, équivalents ou au-delà de la recommandation de l'OUEST. Le Tableau 2 présente un exemple de cette procédure comparative.

**Tableau 2***Résultats cognitifs et langagiers et comparaison avec la forme de l'OUEST*

|         | Quotient non verbal              | Langage réceptif          | Langage expressif                        | Forme privilégiée de l'OUEST | Comparaison entre forme et résultat à l'OUEST |
|---------|----------------------------------|---------------------------|------------------------------------------|------------------------------|-----------------------------------------------|
| Élève 1 | Moyenne (47e r.c. <sup>1</sup> ) | Moyenne faible (14e r.c.) | Limite inférieure à la moyenne (5e r.c.) | Pictogrammes noir et blanc   | Au-delà                                       |
| Élève 2 | Déficitaire (<0,1)               | Déficitaire (<0,1)        | Déficitaire (<0,1)                       | Objets                       | Au-delà                                       |

*Note.* Les rangs centiles ont été utilisés afin de situer les résultats des élèves par rapport aux normes des instruments standardisés. Un rang centile compris entre 25 et 74 est considéré comme se situant dans la moyenne.

## Résultats

### Caractéristiques des participants

Les 32 élèves participant à l'étude fréquentent une classe spécialisée du primaire en école ordinaire utilisant les principes de l'approche TEACCH®. L'échantillon comprend 26 garçons et 6 filles présentant un TSA.

L'évaluation du fonctionnement intellectuel non verbal à l'aide du Leiter-3 révèle une importante hétérogénéité des profils. Huit élèves présentent un fonctionnement déficitaire, trois se situent à la limite inférieure de la moyenne, huit dans la moyenne faible, sept dans la moyenne, trois dans la moyenne élevée et un dans la moyenne supérieure.

Les résultats aux évaluations du langage indiquent également une grande variabilité entre les participants. L'âge équivalent moyen au vocabulaire réceptif, évalué à l'aide du PPVT-5, est de 4 ans et 10 mois (ÉT = 2 ans et 2 mois; étendue = 2 ans et 6 mois à 10 ans et 8 mois).

L'âge équivalent moyen au vocabulaire expressif, mesuré à l'aide de l'EVT-3, est de 4 ans et 9 mois (ÉT = 2 ans et 4 mois; étendue = 0 à 10 ans et 8 mois). Globalement, les élèves démontrent une

compréhension et une utilisation du vocabulaire associé notamment aux objets usuels, aux verbes d'action, aux parties du corps, aux couleurs, aux qualités et aux formes géométriques.

### Caractéristiques des horaires visuels

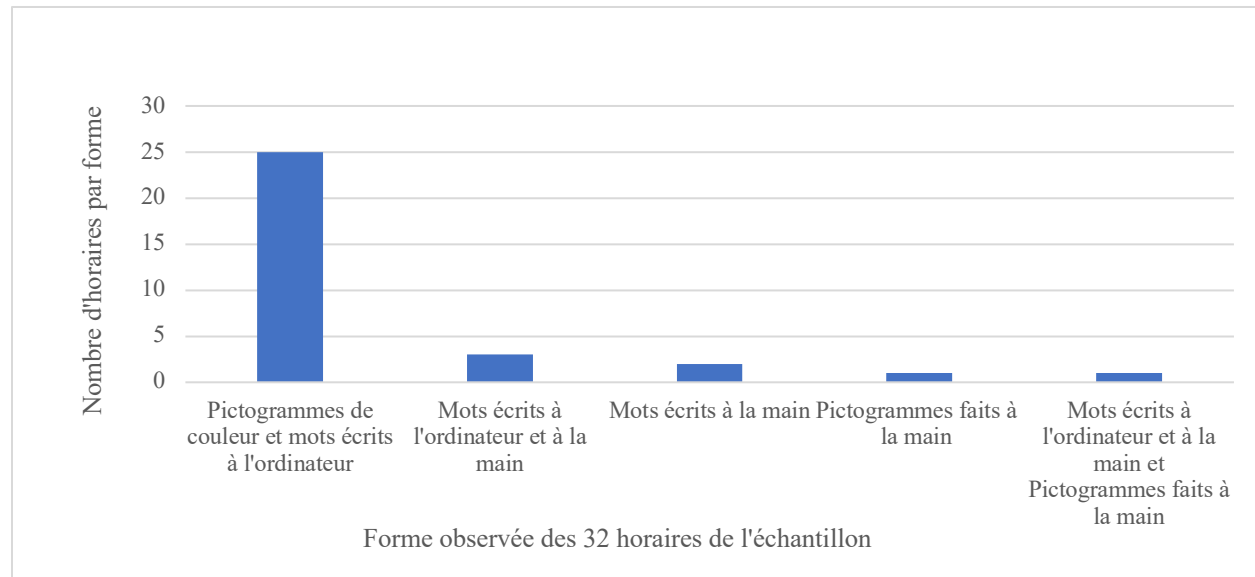
Les 32 horaires ont été analysés selon les huit caractéristiques définies par l'OUEST : la forme, la présentation, la localisation, la disposition, l'identification, l'initiation, la longueur et l'utilisation.

### Forme des horaires

L'analyse des horaires visuels révèle une forte uniformité dans les formes utilisées. La majorité des horaires ( $n = 25$ ) sont composés de pictogrammes en couleur accompagnés de mots écrits à l'ordinateur. Les sept autres horaires présentent des formes variées, soit une combinaison de mots manuscrits et de mots imprimés ( $n = 3$ ), des mots manuscrits seulement ( $n = 2$ ), des pictogrammes dessinés à la main ( $n = 1$ ) ou encore une combinaison de plusieurs formes ( $n = 1$ ). La Figure 1 présente la distribution des différentes formes observées.

**Figure 1**

*Formes d'horaires observés pour les élèves de l'échantillon N=32*



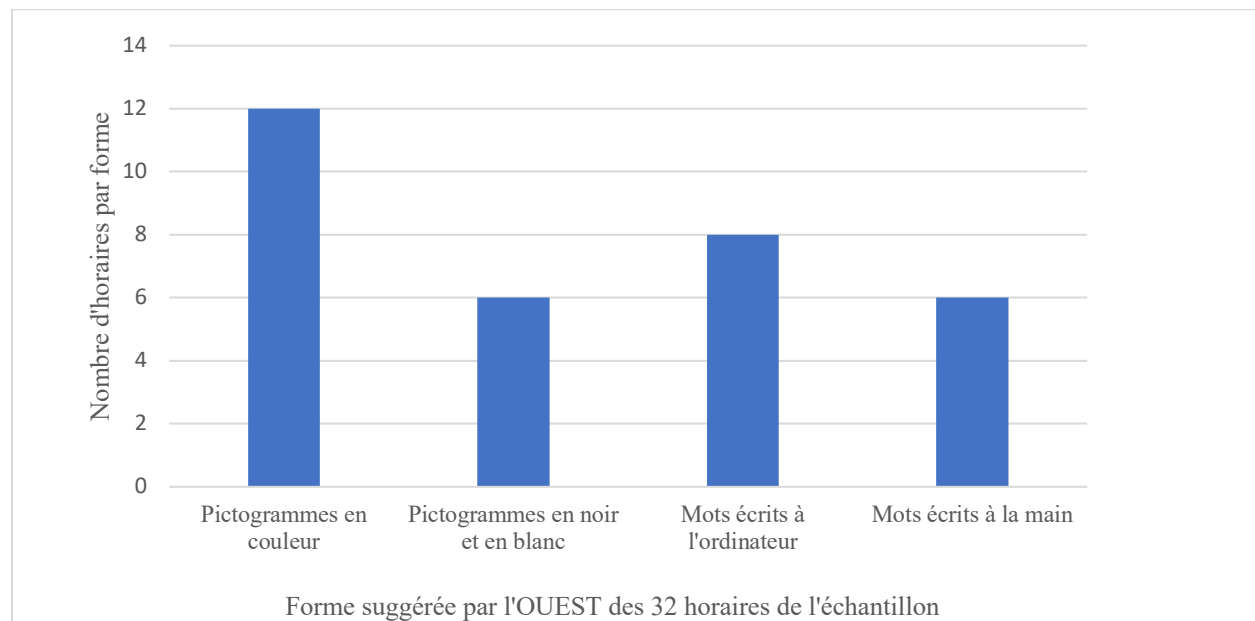
**Formes recommandées par l'OUEST**

Les résultats obtenus au premier volet de l'OUEST montrent toutefois une plus grande diversité quant aux formes d'indices visuels recommandées pour les élèves de l'échantillon. Selon les résultats de l'évaluation, 12 élèves devraient utiliser des

pictogrammes en couleur, 6 des pictogrammes en noir et blanc, 8 des mots écrits à l'ordinateur et 6 des mots écrits à la main. La Figure 2 présente la répartition des formes préconisées par l'OUEST.

**Figure 2**

*Résultats obtenus par l'OUEST pour les types de formes des horaires de l'échantillon n=32*



### Présentation et localisation

La plupart des horaires ( $n = 30$ ) sont de type mobile et placés dans un cartable permettant à l'élève de les transporter. Deux horaires seulement sont fixes et demeurent sur le pupitre de l'élève. Tous les horaires observés sont localisés sur le pupitre de l'élève, qu'ils soient mobiles ou fixes.

### Disposition

La disposition verticale des indices visuels est largement dominante dans l'échantillon. Trente horaires sont organisés de haut en bas, tandis que deux utilisent une disposition horizontale de gauche à droite.

### Identification

Une forme d'identification est présente dans 11 horaires. Dans dix cas, il s'agit du prénom de l'élève écrit à l'ordinateur. Un seul horaire comporte un prénom écrit à la main. Les 21 autres horaires ne présentent aucune identification permettant de distinguer visuellement leur propriétaire.

### Initiation

L'ensemble des horaires nécessite l'intervention d'un adulte pour amorcer leur utilisation. Une consigne verbale est requise dans chacun des cas afin d'inciter l'élève à consulter son horaire.

### Longueur

La majorité des horaires ( $n = 30$ ) présentent les activités d'une journée complète. Deux horaires couvrent uniquement une demi-journée d'activités.

### Utilisation

Dans 26 horaires, un repère visuel est utilisé afin de signaler l'avancement de l'élève dans sa séquence d'activités, principalement par l'ajout d'un jeton. Pour les six autres horaires, aucun système permettant d'indiquer qu'une activité est réalisée ou à venir n'a été observé.

### Concordance entre les horaires observés et les recommandations de l'OUEST

La comparaison entre la forme des horaires visuels utilisés en classe et celle recommandée à la suite de l'évaluation réalisée avec l'OUEST révèle un

écart important entre les pratiques observées et les besoins des élèves.

Parmi les 32 horaires analysés, 20 (62,5 %) présentent une forme plus complexe que celle recommandée par l'OUEST. Ces horaires comprennent généralement des pictogrammes accompagnés de mots écrits alors que les résultats de l'évaluation indiquent que les élèves auraient davantage bénéficié de supports visuels moins abstraits, tels que des pictogrammes simples ou des représentations plus concrètes.

À l'inverse, huit horaires (25,0 %) présentent une forme inférieure au niveau recommandé par l'OUEST. Dans ces cas, les élèves disposaient d'horaires visuels composés d'indices moins abstraits que ceux qu'ils étaient en mesure de comprendre, ce qui pourrait limiter les occasions de mobiliser leurs capacités langagières ou symboliques.

Seuls quatre horaires (12,5 %) correspondent à la forme recommandée à la suite de l'évaluation réalisée à l'aide de l'OUEST. Ainsi, pour une forte majorité des élèves de l'échantillon (87,5 %), la forme de l'horaire utilisé en classe ne correspond pas au niveau d'abstraction suggéré par leur profil cognitif et langagier.

Ces résultats mettent également en évidence un contraste entre l'uniformité des horaires observés et l'hétérogénéité des recommandations issues de l'OUEST. Alors que 25 des 32 élèves utilisent un horaire composé de pictogrammes en couleur accompagnés de mots écrits à l'ordinateur, les résultats de l'OUEST indiquent une répartition beaucoup plus diversifiée des formes d'indices visuels recommandées, variant des pictogrammes en couleur aux mots écrits à la main. Cette différence suggère que la conception des horaires visuels repose davantage sur des pratiques communes à l'ensemble de la classe que sur une individualisation fondée sur les caractéristiques propres à chaque élève. Le tableau 3 rapporte la concordance des horaires observés et les recommandations proposées par l'OUEST.

**Tableau 3**

*Concordance entre les horaires observés et les recommandations de l'OUEST*

| Concordance | n  | %     |
|-------------|----|-------|
| En dessous  | 8  | 25,0  |
| Conforme    | 4  | 12,5  |
| Au-delà     | 20 | 62,5  |
| Total       | 32 | 100,0 |

## Discussion

L'objectif de cette étude était d'examiner les caractéristiques des horaires visuels utilisés auprès d'élèves présentant un TSA et d'évaluer leur adéquation à partir des résultats obtenus à l'OUEST. Les résultats révèlent qu'une forte proportion des horaires analysés ne correspond pas aux recommandations issues de cette évaluation. Plus précisément, 62,5 % des horaires présentent un niveau d'abstraction supérieur à celui recommandé, tandis que 25,0 % apparaissent moins élaborés que ce que les capacités des élèves permettraient. Seuls quatre horaires correspondent à la forme suggérée par l'OUEST. Ces résultats soulignent l'importance de considérer les capacités de compréhension de l'élève lors de la conception des soutiens visuels.

L'adéquation entre la forme de l'horaire et les capacités de l'utilisateur constitue un principe central des approches d'enseignement structuré (Liang et al., 2024; Mainville et al., 2015). Un horaire dont le niveau d'abstraction dépasse les capacités de compréhension de l'élève risque de limiter l'accès à l'information qu'il est censé transmettre. À l'inverse, un support trop simple pourrait ne pas exploiter pleinement les habiletés symboliques ou langagières de l'élève. Les résultats obtenus appuient ainsi l'importance d'une évaluation préalable permettant de sélectionner le niveau de représentation visuelle le plus accessible à chaque élève.

L'étude met également en évidence une forte uniformité dans la conception des horaires visuels. La majorité des élèves utilisent des supports composés de pictogrammes en couleur accompagnés de mots écrits à l'ordinateur, malgré l'hétérogénéité des profils cognitifs et langagiers observés dans l'échantillon. Ce constat suggère que la conception des horaires repose davantage sur une logique organisationnelle ou des pratiques partagées à l'échelle de la classe que sur une démarche d'individualisation. Or, la littérature scientifique souligne que l'efficacité des soutiens visuels dépend de leur adaptation aux caractéristiques propres de chaque élève (Liang et al., 2024; Mainville et al., 2015). Comme les horaires observés avaient été élaborés par les enseignants dans le cadre de leurs pratiques pédagogiques habituelles, cette uniformité pourrait également refléter des choix organisationnels visant à faciliter la gestion de la classe et l'implantation des soutiens visuels auprès de l'ensemble des élèves. Cette interprétation n'exclut toutefois pas l'importance de l'individualisation, particulièrement dans un contexte où les profils cognitifs et langagiers des élèves présentent une grande hétérogénéité.

Certaines caractéristiques observées apparaissent néanmoins cohérentes avec les recommandations formulées dans les écrits scientifiques. La majorité des horaires sont mobiles et

peuvent accompagner l'élève lors de ses déplacements, ce qui favorise la gestion des transitions, souvent plus difficiles pour les élèves présentant un TSA (Banda et al., 2009). De plus, la présence fréquente d'un repère visuel permettant d'indiquer la progression dans la séquence des activités contribue à accroître la prévisibilité des routines quotidiennes.

D'autres caractéristiques soulèvent toutefois des questions quant au soutien de l'autonomie. La plupart des horaires ne comportent aucune identification permettant de repérer rapidement leur propriétaire et leur utilisation dépend systématiquement d'une consigne verbale de l'adulte. Cette dépendance à l'initiation verbale pourrait limiter l'une des fonctions premières des horaires visuels, soit soutenir un fonctionnement plus autonome et réduire le recours aux rappels verbaux (Banda et al., 2009; Cohen et Demchak, 2018).

Dans l'ensemble, les résultats suggèrent que les horaires visuels observés ont davantage été élaborés selon une logique de gestion de classe que selon une démarche systématique d'évaluation des besoins individuels. Pourtant, l'OUEST a précisément été conçu pour guider le choix du niveau de représentation visuelle le plus approprié à chaque utilisateur. L'utilisation de cet outil pourrait ainsi contribuer à favoriser une individualisation plus rigoureuse des horaires visuels et, par conséquent, à optimiser leur valeur comme soutien à la communication, à l'organisation des activités et à l'autonomie.

En somme, cette étude met en évidence un décalage important entre les recommandations de l'OUEST et les pratiques observées en milieu scolaire. Les résultats soulignent la nécessité de dépasser la simple présence d'un horaire visuel pour s'intéresser à son adéquation avec les capacités réelles de l'élève. Une démarche d'évaluation systématique et d'individualisation apparaît essentielle afin de maximiser le potentiel de cet outil largement utilisé auprès des élèves présentant un TSA.

## Conclusion

La présente étude visait à examiner les caractéristiques des horaires visuels utilisés auprès d'élèves présentant un TSA et à évaluer leur adéquation à partir des résultats obtenus à l'OUEST. Les résultats montrent que la majorité des horaires analysés ne correspondent pas aux recommandations issues de cet outil. Plus particulièrement, 62,5 % des horaires présentent un niveau d'abstraction supérieur à celui recommandé, alors que seulement quatre horaires apparaissent concordants avec les capacités de compréhension des élèves. Ces constats mettent en évidence un écart important entre les pratiques observées en milieu scolaire et les principes

d'individualisation préconisés par l'OUEST et l'approche TEACCH®.

Au-delà de la forme des indices visuels, les horaires observés présentent plusieurs caractéristiques communes, notamment une organisation uniforme, une faible personnalisation et une forte dépendance aux consignes verbales de l'adulte. Bien que certaines caractéristiques, comme la mobilité de l'horaire, répondent aux besoins généralement reconnus des élèves présentant un TSA, l'ensemble des observations suggère que la conception des horaires repose davantage sur une logique de gestion de classe que sur une démarche individualisée fondée sur l'évaluation des besoins de chaque élève.

Cette étude contribue à documenter un aspect encore peu exploré de la littérature scientifique, soit l'adéquation entre les caractéristiques des horaires visuels implantés en milieu scolaire et les capacités réelles des élèves auxquels ils sont destinés. Alors que les travaux antérieurs se sont principalement intéressés à l'efficacité des horaires visuels, les présents résultats soulignent l'importance d'examiner également les modalités de leur conception et de leur implantation.

Certaines limites doivent toutefois être reconnues. La portée des conclusions est limitée par la nature de l'échantillon, composé exclusivement d'élèves provenant d'un même centre de services scolaire. Il est donc possible que les pratiques observées reflètent certaines habitudes institutionnelles ou contextuelles propres aux milieux participants. De plus, l'étude ne permet pas de documenter l'utilisation réelle des horaires par les élèves ni leurs effets sur l'autonomie, l'engagement ou les apprentissages. Des recherches futures réalisées dans des contextes scolaires variés permettraient de vérifier la généralisation des résultats et d'examiner les retombées de l'implantation des recommandations de l'OUEST sur l'utilisation et l'efficacité des horaires visuels.

En définitive, les résultats rappellent que la simple présence d'un horaire visuel ne garantit pas sa pertinence ni son efficacité. Pour remplir pleinement sa fonction de soutien à la communication, à l'organisation et à l'autonomie, l'horaire doit être élaboré à partir d'une compréhension précise des capacités cognitives et langagières de l'élève. À cet égard, l'évaluation préalable des capacités de compréhension apparaît comme une étape essentielle dans la conception de soutiens visuels véritablement adaptés aux besoins des élèves présentant un TSA.

**Approbation éthique.** Cette étude implique des participants humains et a été approuvée par le Comité institutionnel d'éthique de la recherche avec des êtres humains – UQAM 4575\_e\_2020. Les participants ont donné leur consentement éclairé avant de participer à l'étude.

**Financement.** La seconde auteure de cet article a obtenu un financement dans le cadre de la Mesure 15350, *Projet de développement en partenariat en adaptation scolaire*. Elle remercie le Centre de services scolaire de Montréal pour sa contribution à la réalisation de ces travaux.

**Remerciements.** Les auteures remercient chaleureusement les membres du laboratoire de recherche LaboTSA pour leurs commentaires et leurs échanges stimulants, qui ont nourri la réflexion à l'origine de cet article.

---

#### Abstract

Visual schedules are widely used with students with Autism Spectrum Disorder (ASD) to support understanding of routines and promote independence. This study analyzed 32 visual schedules used in a specialized elementary school classroom and evaluated their appropriateness using the Time Structures Assessment Tool (OUEST). Results revealed a high degree of uniformity among the schedules, which were predominantly composed of colored pictograms accompanied by printed words. However, only 12.5% were consistent with OUEST recommendations, while 62.5% exhibited a level of abstraction that was too high and 25.0% were below students' abilities. These findings highlight a significant gap between observed practices and recommended principles of individualization. They underscore the importance of designing visual schedules based on a systematic assessment of students' cognitive and language abilities to maximize their effectiveness as supports for communication, organization, and independence.

---

#### Références

- American Psychiatric Association. (2023). *DSM-5-TR : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux, texte révisé* (5e éd.). Elsevier Masson.
- Cohen, A. et Demchak, M. (2018). Use of Visual Supports to Increase Task Independence in Students with Severe Disabilities in Inclusive Educational Settings. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 53(1), 84-99.  
<https://doi.org/10.1177/215416471805300108>
- Dunn, D. M. (2019). Peabody Picture Vocabulary Test (5th ed.) [Measurement instrument]. Pearson
- Klefbeck, K. (2023). Educational approaches to improve communication skills of learners with autism spectrum disorder and comorbid intellectual disability: An integrative systematic review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(1), 51-68.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1983862>
- Liang, Z., Lee, D., Zuo, J. et Liang, S. (2024). The use of visual schedules to increase academic-related on-task

- behaviors of individuals with autism: A literature review. *International Journal of Developmental Disabilities*.  
<https://doi.org/10.1080/20473869.2024.2402124>
- Liang, Z. (2025). CHECK visual schedules to support individuals on the autism spectrum. *Intervention in School and Clinic*, 60(4), 228–235.  
<https://doi.org/10.1177/10534512241300157>
- Mainville, J., Di Lillo, S., Poirier, N. et Plante, N. (2015). *Outil d'évaluation des structures du temps (OUEST) : Pour les personnes présentant un trouble du spectre de l'autisme*. Presses de l'Université du Québec.
- Odermatt, S. D., Möhring, W., Grieder, S. et Grob, A. (2022). Cognitive and developmental functions in autistic and non-autistic children and adolescents: Evidence from the Intelligence and Development Scales–2. *Journal of Intelligence*, 10(4), 112.  
<https://doi.org/10.3390/jintelligence10040112>
- Poirier, N. et Goupil, G. (2011). Étude descriptive sur les plans d'intervention pour des élèves ayant un trouble envahissant du développement. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(3), 459–472.  
<https://doi.org/10.7202/1009177ar>
- Poirier, N. et Mainville, J. (2010, 28 mai). *L'OUEST : L'Outil d'Évaluation de la Structure du Temps : La validité de contenu et de construit* [Communication présentée au colloque]. Colloque Recherche Défi de l'Association du Québec pour l'intégration sociale (AQIS), Shawinigan, QC, Canada.
- Rentschler, L. F., Hume, K. A., Wong, C., Plavnick, J. et Schultz, T. (2024). Use of visual supports with young children with autism. Dans D. R. Dixon, P. Sturmey et J. L. Matson (dir.), *Handbook of early intervention for autism spectrum disorders: Research, policy, and practice* (2e éd., p. 317–341). Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-3-031-64499-3\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-031-64499-3_17)
- Septianingrum, P., Erfantinni, I. H., Rochmah, A. et Rahimah, R. (2024). Application of TEACCH method to sharpen life skills in children with autism. *Al-Athfaal: Jurnal Ilmiah Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(2), 172–184.  
<https://doi.org/10.24042/al-athfaal.v7i2.24343>
- Vogindroukas, I., Stankova, M., Chelas, E.-N. et Proedrou, A. (2022). Language and speech characteristics in autism. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, 18, 2367–2377.  
<https://doi.org/10.2147/NDT.S331987>
- Williams, K. T. (2019). Expressive Vocabulary Test (3rd ed.) [Measurement instrument]. Pearson.
- Zhou, K., Liu, X., Li, S., Zhang, Y., An, R. et Siyue, M. (2024). The use of Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children in schools to improve the ability of children with autism to complete tasks independently: A single case meta-analysis. *Child: Care, Health and Development*, 50(2).  
<https://doi.org/10.1111/cch.13234>
- Zimmerman, K. N., Tyorelli, J. N. et Chow, J. C. (2022). Planning positive reinforcement cycles within behavioral intervention plans. *Behavior Analysis in Practice*, 15, 924–937.  
<https://doi.org/10.1007/s40617-021-00663-8>