

Le tournant réflexif pour une pédagogie neuroaffirmative et la recherche éducative dans l'autisme et la neurodiversité

Dépasser les approches par déficit et les 'protocoles de meilleures pratiques' avec les contributions de Schön, Dewey et Karmiloff-Smith

Constanza Ruiz-Danegger, PhD
Fundación El Pez Volador / Cereña, Universidad Nacional de Jujuy
cruizdanegger@elpezvolador.org

Resumé

Le modèle technico-rationnel dominant dans l'éducation et la recherche sur l'autisme, illustré par des interventions axées sur le déficit et la validation par des Essais Contrôlés Aléatoires (EAC), s'est imposé comme un 'étalon-or'. Cependant, il a suscité des critiques croissantes pour se concentrer sur la conformité à des normes externes et être perçu comme préjudiciable par la communauté autiste. Cet article propose un tournant réflexif fondamental pour établir une Pédagogie neuroaffirmative, éloignant la pratique éducative de la logique pharmacologique. Pour étayer ce changement, nous articulons un cadre conceptuel basé sur la coordination de trois constructions clés : le Praticien Réfléchissant de Donald A. Schön, qui offre la méthodologie de transformation en et sur l'action pour les éducateurs et les familles ; le modèle de Redescription Représentationnelle (RR) d'Annette Karmiloff-Smith, qui explique le mécanisme cognitif du changement épistémique interne de l'agent ; et la philosophie de l'éducation de John Dewey, qui réoriente le foyer épistémologique des "objectifs" fixes et externes vers les "buts et fins" inhérents au processus de croissance continue. Nous soutenons que ce cadre établit non seulement un fondement strictement pédagogique pour la formation des enseignants et des familles, mais jette également les bases d'un nouveau modèle de recherche éducative avec une validité écologique. Cette nouvelle approche de recherche se concentre sur la transformation de l'éducateur/tuteur en tant qu'agent de changement, validant la formation pédagogique comme l'intervention critique et à fort impact.

1. Introduction : Au-delà du Déficit et des 'Protocoles de Meilleures Pratiques'

Plusieurs auteurs trouvent des preuves de la pertinence et même de l'efficacité des dispositifs pédagogiques ou éducatifs dans la prise en charge des personnes autistes par rapport à d'autres types d'interventions (Baron-Cohen, 2010 ; Baron-Cohen & Bolton, 1998 ; Frith, 2004 ; Lansing & Shopler, 1984 ; Odom, Boyd, Hall & Hume, 2010 ; Wing, 1976). Par ailleurs, basé sur les propositions d'O. I. Lovaas (1981), il est devenu courant de considérer les interventions comportementales, notamment celles de type ABA, comme l'étalon-or dans le traitement de l'autisme, ainsi que la recherche de leur efficacité par le biais des EAC (Essais Contrôlés Aléatoires) (par exemple, Bradshaw, Steiner, Gengoux, & Koegel, 2015 ; Daniolou Pandis, & Znoj, 2022 ; Green et al., 2010 ; Kuntz, Santos, & Kennedy, 2020). Conformément à cette situation, dans le domaine de l'éducation pour la neurodiversité, en particulier dans le domaine de l'autisme, le modèle technique-rationnel (cf. Angulo Rasco, 2021) correspondant aux interventions et à la recherche de ce type semble s'être naturalisé comme l'étalon-or.

Bien que cette logique ait généré des résultats mesurables dans l'acquisition de compétences discrètes, ou la modification de comportements considérés comme 'problématiques' pendant plus

de quarante ans d'application intensive, de nombreuses études actuelles soulignent des raisons de remettre en question même cette efficacité (Anderson, 2023 ; Jonkman et al., 2025 ; Jonkman, 2026 ; Yu, Li & Liang, 2020), en plus de rendre compte des conceptions de l'autisme qui sont actuellement analysées et proposées pour leur résolution (Alexandrovsky, Frayne, & Lai, 2025). En particulier, le débat se concentre sur le fait que ces types d'interventions continuent de privilégier la conformité à des normes externes d'uniformité, au lieu de célébrer la neurodiversité (Chapman & Botha, 2021). De plus, des études récentes montrent que ces types de pratiques peuvent être perçues comme préjudiciables par la communauté autiste (Kupferstein, 2018, Leaf et al., 2022 ; Shkedy, Shkedy, & Sandoval-Norton, 2021), en plus d'ignorer la complexité et la nature irremplaçable des interactions éducatives quotidiennes, ainsi que les dimensions subjectives telles que la dignité et l'agentivité de l'apprenant (Melton et al., 2025 ; Wilkenfeld, D. A., & McCarthy, 2020).

Il est à noter que le débat pédagogique et la critique envers les formes éducatives basées sur le comportementalisme avaient commencé il y a des décennies, parallèlement aux critiques de nombreux chercheurs dans le domaine de la Pédagogie. En effet, ce type de pratiques correspond à des logiques étrangères à l'expérience éducative et pédagogique, une divergence signalée il y

a des décennies par John Dewey lorsqu'il a mis en garde contre la primauté des objectifs externes, statiques et prédéfinis sur les buts comme direction continue de la croissance (Dewey, 1916).

Face à cette situation paradigmatique, cet article propose un changement d'approche : passer de la pratique formative et de la recherche centrée sur les interventions comme 'traitements', à se déplacer vers la considération des trajectoires de formation pédagogique, ainsi qu'une manière de mener la recherche pédagogique dans le domaine de l'éducation pour la neurodiversité. Nous fondons ce changement sur la coordination de trois constructions philosophiques et cognitives clés : le Praticien Réfléchissant de Donald A. Schön (1983), la primauté des fins et buts éducatifs proposés par John Dewey, et le modèle de Redescription Représentationnelle (RR) d'Annette Karmiloff-Smith (1992).

Nous soutenons que l'adoption de ce cadre réflexif établit non seulement un fondement strictement pédagogique pour la formation (1) pédagogique de l'enseignant et des familles (mères, pères et soignants, puisqu'ils sont responsables de l'éducation familiale), mais jette également les bases d'un nouveau modèle de recherche éducative avec une validité écologique, ou une voie de recherche-action, qui pourrait être une alternative aux EAC dans certains cas. Ce type d'étude pédagogique, ou modèle de recherche, se concentre sur la transformation interne de l'éducateur/tuteur (2) en tant qu'agent de changement, éloignant la recherche pédagogique de la logique le modèle technique-rationnel.

2. Le Praticien Réfléchissant (Schön) comme Voie de Transformation : Du Protocole à la Recherche-en-Action

La théorie de Schön repose sur l'idée que les professionnels les plus compétents ne se limitent pas à appliquer des règles, mais réfléchissent également à leur propre pratique en temps réel. Ce processus réflexif leur permet d'ajuster leurs stratégies pour aborder des problèmes complexes que la "rationalité technique" ne peut résoudre.

Sa proposition fut révolutionnaire dans le domaine de l'éducation, car elle a remis en question le modèle traditionnel d'enseignement centré sur la théorie, plaidant pour de nouveaux designs de formation pour l'éducation (principalement en tant que formation des enseignants) basés sur la pratique réflexive.

Cette approche privilégie l'apprentissage expérientiel—c'est-à-dire par le faire et l'expérience directe de l'apprenant—plutôt que les théories décontextualisées ou les instructions reçues extérieurement. Elle valorise également les contextes de formation comme scénarios de pratique (ou *practicum*), où les apprenants peuvent acquérir la capacité de réflexion aux côtés d'un mentor. De plus, Schön propose que l'objectif de la formation

est de préparer à affronter les défis complexes et imprévisibles du monde réel, qui ne correspondent pas toujours aux théories standard. Tout cela fait que le modèle de Schön offre un cadre puissant pour le développement professionnel, en particulier dans le domaine éducatif, où il constitue un paradigme de formation reconnu.

La contribution de cet article se concentre sur l'extension et la validation de la proposition du Praticien Réfléchissant pour la formation pédagogique dans le domaine de l'éducation pour l'autisme et la neurodiversité, tant pour les professionnels de l'éducation que dans le domaine de l'éducation familiale.

2.1. Distinguer Rôle et Pratique

Schön soutient que les professionnels opèrent régulièrement dans la "zone indéterminée de la pratique" (situations uniques, incertaines et conflictuelles) qui échappe au champ de la science appliquée. Dans l'éducation pour la neurodiversité, cette zone est la norme. En réponse, il propose deux concepts clés :

- *Réflexion-en-action* : C'est la capacité de penser et d'ajuster en temps réel, tout en effectuant une tâche. C'est un type de connaissance tacite ou implicite que les professionnels développent par l'expérience. C'est le processus réflexif par lequel le praticien, rencontrant une "surprise" (Minz, 2012)—un événement ou une condition qui défie sa prévision—, restructure activement sa compréhension et sa stratégie en temps réel dans une situation éducative donnée. Sa conceptualisation peut être étendue à la forme procédurale de l'Épistémologie Personnelle de l'agent (Muis & Bendixen, 2007), ou à la dimension correspondant à son épistémologie énaïve—distincte de son épistémologie professée, celle qu'il déclare explicitement en paroles ou en déclarations pour quelque raison que ce soit (Louca, Elby, Hammer, & Kagey, 2004).
- *Réflexion-sur-l'action* : Elle a lieu après l'action. Elle consiste à analyser l'expérience passée pour comprendre ce qui s'est passé, pourquoi et comment cela pourrait être amélioré à l'avenir. Cette analyse a posteriori aide à convertir le savoir implicite en savoir explicite.

Les deux processus s'alimentent mutuellement. Nous proposons que cette réflexion systématique puisse être l'outil central de la formation pédagogique, équipant le tuteur (2) ou l'éducateur de la capacité d'affronter l'incertitude et la complexité de chaque personne autiste sans dépendre de protocoles rigides. Le rôle du formateur se déplace de transmetteur de contenu à facilitateur de la réflexion (Perrenoud, 2001).

2.2. Formation Pédagogique pour les Familles (Pères, Mères et Soignants)

Nous proposons d'étendre le paradigme de Schön au domaine de l'éducation familiale, où les pères, mères et autres soignants sont les "praticiens" intensifs.

En les dotant de la méthodologie réflexive de Schön, on leur fournit un outil pour leur développement en tant qu'éducateurs, avec le potentiel de reconnaître les "pièges des bonnes intentions" (Ruiz-Danegger, 2025) et de faciliter que leurs expériences éducatives, y compris les frustrations, erreurs ou échecs possibles, conduisent à des apprentissages utiles et pratiques. Cette approche reconfigure les rôles parentaux dans l'autisme et la neurodiversité, les déplaçant de simples "implémenteurs de thérapie" à des protagonistes et chercheurs de leur propre pratique familiale.

L'accent mis sur la réflexion dans la proposition de Schön facilite la possibilité de générer des connaissances explicites à partir de leurs perspectives, (co-)créant des solutions valides contextuellement, et promouvant leur propre auto-efficacité et agentivité—certains des piliers de la neuroaffirmation. De plus, cette réflexion implique que l'éducateur/tuteur s'accorde avec l'expérience de l'apprenant autiste et aborde positivement le "problème de la double empathie" (Milton, 2012 ; Brosnan & Camilleri, 2025), et conduite à des stratégies qui promeuvent l'agentivité, favorisant l'autonomie, l'autodétermination et l'auto-auteur de l'apprenant (Stenning, 2024).

3. Redescription Représentationnelle (RR) comme Explication du Changement Épistémique à Travers la Réflexion

Le modèle du Praticien Réfléchissant de Schön offre un chemin pour la formation dans la pratique éducative, mais le changement de paradigme requiert un mécanisme cognitif et incarné qui explique comment se produit la transformation interne de l'agent. Pour cela, nous proposons de considérer le modèle de Redescription Représentationnelle (RR) proposé par Annette Karmiloff-Smith (1992).

La RR décrit le processus par lequel la connaissance s'intériorise et se reformule en une série progressive de niveaux représentationnels : partant de ce que Karmiloff-Smith appelle la "maîtrise comportementale", la connaissance progresse en devenant explicite, passant d'un niveau où la connaissance existe de manière implicite, tacite et procédurale ("en-action", E1 dans le modèle RR), vers d'autres niveaux progressivement plus abstraits, explicites et flexibles (E2, E3, et +).

Cette progression permet également de modéliser le risque que la connaissance stagne et devienne une "connaissance inerte" (Perkins, Lesgold, 2001)—information que la personne possède

mais est incapable d'appliquer ou de mobiliser dans de nouveaux contextes. De ce point de vue, le Modèle RR et ses corrélats pédagogiques renferment des clés potentielles pour la transformation profonde de la pratique (Musholt, 2015) nécessaire dans l'éducation pour l'autisme et la neurodiversité.

3.1. Le Rôle Double de la Réflexion et de l'Interaction dans la Pratique

Le processus de RR opère de manière optimale lorsque la réflexion individuelle est intégrée à l'interaction sociale (Perez-Peña et al., 2022). Selon le modèle réflexif que nous proposons pour la pratique, deux niveaux peuvent donc être distingués :

- *Réflexion (RR Interne)* : L'agent se confronte à la "surprise" ou au résultat inattendu dans la pratique (Minz, 2012), forçant la redescription de ses hypothèses, les reconnaissant à nouveau et initiant un processus d'explicitation et de flexibilisation accrues de cette connaissance, au service de l'action éducative dans ce cas.
- *Interaction Sociale* : La verbalisation des hypothèses et la co-construction dans un contexte social (par exemple, lors d'une réunion de tuteurs, ou dans une conversation entre parents pour revoir la journée) fournissent le contexte et l'échafaudage intersubjectif pour les processus qui facilitent l'entrée du savoir tacite dans les phases explicites (E2 à E+) de la RR.

3.2. Neuroaffirmation comme Facilitation du Changement Positif

Le fondement réflexif que nous proposons implique, en outre, de doter l'agent éducatif d'un cadre qui puisse valider son expérience subjective, promouvant son auto-efficacité et son auto-affirmation, et la progression du rôle de soignant-tuteur/éducateur.

Ce processus réduit la réactance et promeut à la fois l'autoconnaissance et l'auto-auteur (Baxter Magolda, 2014 ; Ruiz-Danegger, 2024b). Il pourrait également diminuer la résistance psychologique à abandonner les protocoles technico-rationnels hérités, établissant le déplacement des barrières cognitives internes pour un changement de perspective.

De plus, il facilite ce changement de perspective, permettant à l'agent de développer une plus grande conscience et métacognition, rendant la pratique et les hypothèses sous-jacentes plus compatibles avec les principes neuroaffirmatifs.

En ce sens, l'approche réflexive convertit l'adulte en un "observateur participant réflexif" (Long, 2020), un co-chercheur de l'expérience familiale, au lieu d'un simple directeur ou témoin de comportements.

4. Critique Philosophique et la Transition des Objectifs aux Buts : Une Réorientation Épistémologique et Méthodologique

Le cadre réflexif propose des alternatives à la métrique traditionnelle utilisée dans la recherche appliquée en neurodiversité, dans sa rencontre et son dialogue avec le cœur et la logique même de la recherche pédagogique.

4.1. Le Réductionnisme Épistémologique des Résultats (Outcome)

La grande majorité des études d'intervention dans l'autisme — y compris les EAC — opèrent sous une base épistémologique réductionniste tacite centrée sur l'élicitation et la mesure d'objectifs discrets comme des fins fixes, et qui ne peut se concentrer que sur des changements comportementaux spécifiques, observables et quantifiables.

Cette approche s'appuie sur des points de départ philosophiques, psychologiques et pédagogiques qui limitent ou empêchent la validité écologique, représentant un biais ontologique. En effet, même avec les meilleures intentions, l'empathie ou les ressources, cette base conditionne implicitement des caractéristiques éducatives non désirées, telles que l'objectivation induite des processus ou la négation de l'agentivité des apprenants.

En fixant un résultat comme un "objectif" prédéfini et externe, on ignore la nature organique, incertaine et imprévisible du développement humain (Schön, 1983). De son côté, la personne autiste est réduite à une série de comportements à "corriger" ou à "normaliser", niant son agentivité intrinsèque.

4.2. Limitations Structurelles et Biais de Modèle

La nécessité de cette réorientation n'est pas seulement d'ordre pédagogique ou philosophique de l'éducation, mais aussi due à des limitations méthodologiques dans la conception standard des EAC, dans la mesure où les designs utilisés de manière générale sont basés sur le Modèle Linéaire Général (MLG ou GLM par son sigle en anglais), optimisé pour détecter des changements moyens entre groupes.

Des traditions de recherche aussi diverses que le Modèle des Systèmes Dynamiques (Thelen & Smith, 1994) ou la Psychologie Culturelle (Toomela, 2008, Valsiner et Benigni, 1986) soulignent que la modélisation de changements tels que ceux de nature évolutive ou éducative est intrinsèquement non linéaire, idiosyncratique et micro-développée, ce qui limite la validité du MLG.

Dans le cas des EAC, il existe en outre des critères de base qui sont difficiles, voire impossibles à respecter, tels que l'équivalence de traitement ou l'assignation aléatoire.

4.3. Les Fins et Buts comme Concepts Fondateurs de la Pédagogie

D'autre part, dans la pensée de Dewey, diverses formes de dessein sont inhérentes à la reconstruction de l'expérience, concept central de sa proposition (Garrison, Neubert, & Reich, 2012, 2015).

La philosophie de l'éducation de John Dewey propose de distinguer entre objectifs (desseins fixes) et buts ou fins (desseins inhérents au processus). Un but est une direction continue et orientatrice pour l'action, qui permet la modification constante des moyens au fur et à mesure de l'avancement (Dewey, 1916).

Contrairement au behaviorisme qui se concentre sur les "objectifs" (ce que l'apprenant ou "celui qui subit un traitement" doit démontrer), Dewey priorise la "fin" (l'expérience d'apprentissage) et le "but" (le résultat désiré) comme parties d'un processus organique et évolutif. Dans sa vision, d'une profonde portée éducative, on ne peut pas strictement anticiper les résultats dans le domaine éducatif, mais plutôt la direction souhaitée pour le processus.

4.4. Nouveaux Essais Contrôlés pour la Recherche Pédagogique

Revisiter les propositions de Schön dans l'éducation pour la neurodiversité nous permet de reformuler la méthodologie EAC (Essai Contrôlé Aléatoire) dans le champ pédagogique, en ligne avec ce que la profondeur philosophique de Dewey proposait sur l'éducation.

Nous proposons que l'étude du modèle réflexif puisse contribuer à inverser la situation, en permettant d'estimer la transformation de l'agent (l'éducateur/tuteur) dans le sens de son progrès, et non seulement le changement chez l'apprenant.

Ce changement de focalisation vers la réflexion sur la propre pratique habilite de multiples objets d'étude, tels que des aspects de l'expérience subjective comme la perception d'auto-efficacité, ou de contenu comme ses préférences terminologiques par rapport à diverses propositions et consensus, la trajectoire de développement de l'épistémologie personnelle de l'éducateur/tuteur dans des aspects liés à l'éducation, ou la divergence entre son épistémologie professée et celle énaïve.

En considérant le chemin du professionnel/parent pour être un agent de changement réflexif qui opère par ses propres motivations, fins et buts, ce type d'essai contrôlé valide que la formation pédagogique constitue, en soi, une "intervention" critique et à fort impact.

5. De l'Intervention à la Transformation Pédagogique

La domination du modèle technico-rationnel dans l'éducation de l'autisme a créé un "piège de la bonne intention" qui, malgré ses objectifs déclarés, tend à annuler l'agentivité de l'apprenant et à priver les personnes autistes ou neurodivergentes des outils internes nécessaires pour atteindre les fins et buts de l'éducation à long terme, au-delà des réussites d'apprentissage segmentées.

L'articulation d'un cadre basé sur Schön, Dewey et Karmiloff-Smith fournit un contexte, des conceptualisations et des méthodologies ayant le potentiel de s'éloigner du modèle basé sur le déficit ou de l'adhérence à des standards externes fournis par les 'protocoles de meilleures pratiques', qui sont souvent présentés a priori, manualisés et décontextualisés. À partir du modèle du Praticien Réfléchissant de Schön, les adultes peuvent cesser d'être de simples "implémenteurs de thérapie" et, au lieu de cela, s'engager sur une voie en tant que chercheurs de leur propre pratique (Kinsella, 2010). De plus, le modèle de Redescription Représentationnelle (RR) de Karmiloff-Smith offre une manière de comprendre ce qu'implique le processus réflexif dans sa transition vers la compréhension conceptuelle explicite et la pratique stable. Cette connaissance peut également servir de base pour comprendre et explorer des alternatives, car elle permet de reconnaître le rôle de l'erreur, des défis et des 'allers-retours' (essai et erreur/progression non linéaire). Le cadre philosophique de Dewey fournit un changement dans le niveau d'analyse, ce qui permet de voir le processus éducatif en perspective, avec un accent sur la croissance.

La possibilité d'essais contrôlés pédagogiques dans le domaine de la neurodiversité et des études sur l'autisme représente un changement de focalisation qui permet de considérer le développement professionnel basé sur le développement épistémique. Cela a le potentiel d'embrasser l'incertitude comme moteur de la pensée professionnelle et de déplacer le foyer de la pathologie à la transformation pédagogique de l'agent.

References

- Alexandrovsky, M., Frayne, M., & Lai, M.-C. (2025). What is autism? Identity in jeopardy and the collaborative way ahead. *Autism*, 29(10), 2371-2378. doi: 10.1177/13623613251371485.
- Anderson, L. K. (2023). Autistic experiences of applied behavior analysis. *Autism*, 27(3), 737-750. doi: 0.1177/13623613221118216.
- Angulo Rasco, F. (2021). *El modelo técnico-razional en educación: una crítica epistemológica*. Madrid: Morata.
- Baron-Cohen, S. (2010). *Autism and Asperger Syndrome*. Oxford: OUP.
- Baron-Cohen, S. & Bolton, P. (1998). *Autism: The Facts*. Oxford: OUP.
- Baxter Magolda, M. B. (2014). Self-Autorship. *New Directions for Higher Education*, 166, 25-33.
- Bendixen, L. D., & Rule, D. (2017). The relationship between epistemic cognition and critical thinking. In J. Greene, W. A. Sandoval, & I. Bråten (Eds.), *Handbook of Epistemic Cognition* (pp. 51-68). Routledge.
- Bradshaw, J., Steiner, A., Gengoux, G., & Koegel, L. (2015). Feasibility and Effectiveness of Very Early Interventions for Infants At Risk for Autism Spectrum Disorders. A Systematic Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(3), 778-794. doi: 10.1007/s10803-014-2235-2.
- Brosnan, M., & Camilleri, L. J. (2025). Neuro-affirmative support for autism, the Double Empathy Problem and monotropism. *Frontiers in Psychiatry*, 16, Artículo 1538875. doi: 10.3389/fpsy.2025.1538875.
- Chapman, R., & Botha, M. (2023). Neurodivergence-informed therapy. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 65(3), 310-317. doi: 10.1111/dmcn.15384.
- Daniolou, S., Pandis, N., & Znoj, H. (2022). The Efficacy of Early Interventions for Children with Autism Spectrum Disorders: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Clinical Med*, 11(17), 5100. doi: 10.3390/jcm11175100.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan.
- Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the Enigma*. Second Edition. Wiley-Blackwell.
- Garrison, J., Neubert, S., & Reich, K. (2012). *Educational Philosophy and Practice: An Introduction*. Bloomsbury Academic.
- Garrison, J., Neubert, S., & Reich, K. (2015). *Democracy and Education Reconsidered: Dewey After One Hundred Years*. Routledge.
- Green, J., Charman, T., McConachie, H., Aldred, C., Slonims, V., Howlin, P., LeCouteur, A., Leadbitter, K., Hurdy, K., Byford, S., Barrett B., Temple, K., Macdonald, W., & Picles, A. (2010). Parent-mediated communication-focused treatment in children with autism (PACT): a randomised controlled trial. *The Lancet*, 375(9732), 2152-2160.
- Jonkman, K. M., den Hartog, C., Sloot, B. et al. (2025). Experiences of Autistic Individuals, Caregivers and Healthcare Providers with ABA-Derived Therapies: a Sequential Exploratory Mixed Methods Study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. doi: 10.1007/s10803-025-06958-x.
- Jonkman, (2026). *Rethinking Autism Support. What is used, what helps, and what i matters?* Vrije Universiteit Amsterdam.
- Karmiloff-Smith, A. (1992). *Beyond modularity: A developmental perspective on cognitive science*. The MIT Press.
- Keen, D., Meadan, H., Brady, N. C., & Halle, J. W. (Eds.). (2016). *Prelinguistic and Minimally Verbal Communicators on the Autism Spectrum*. Springer Singapore. doi: 10.1007/978-981-10-0713-2.
- Kinsella, E. A. (2010). The professional as reflective practitioner: An analysis of Schön's contribution to professional education. *Higher Education*, 59(1), 1-13.
- Kuntz, E.M., Santos, A.V., & Kennedy, C.H. (2020). Functional analysis and intervention of perseverative speech in students with high-functioning autism and related neurodevelopmental disabilities. *Journal of Applied Behavioral Analysis*, 53(4), 2421-2428. doi: 10.1002/jaba.669.
- Kupferstein, H. (2018). Evidence of increased PTSD symptoms in autistics exposed to applied behavior analysis. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 31(3), 131-140. doi: 10.1111/jcpp.70055.
- Lansing, M. & Schopler, E. (1984). Educación Individualizada: Un modelo de la escuela pública. En: M. Rutter y E. Schopler (eds.), *Autismo. Reevaluación de los conceptos y el tratamiento* (pp. 418-431). Madrid: Alhambra

- Leaf, J. B., Cihon, J. H., Leaf, R., McEachin, J., Liu, N., Russell, N., Unumb, L., Shapiro, S., & Khosrowshahi, D. (2022). Concerns About ABA-Based Intervention: An Evaluation and Recommendations. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(6), 2838–2853. doi: 10.1007/s10803-021-05137-y.
- Lesgold, A., & Nahemow, M. (2001). Tools to Assist Learning by Doing: Achieving and Assessing Efficient Technology for Learning. En: D. Klahr & S. M. Carver (Eds.), *Cognition and Instruction* (pp. 307–346). Psychology Press. doi: 10.4324/9781410600257-13.
- Long, A. (2020). *Observing the Self: A Reflective Approach to Practice*. Routledge.
- Longo, L. M., et al. (2023). Self-affirmation, processing reflection, and overcoming psychological barriers in critical realism. *Qualitative Health Research*, 33(1), 3–15.
- Louca, L., Elby, A., Hammer, D., & Kagey, T. (2004). Epistemological Resources: Applying a new epistemological framework to science instruction. *Educational Psychologist*, 39(1), 57–68.
- Lovaas, O. I. (1981). *Teaching developmentally disabled children*. Austin, TX: Pro-ed.
- Mann, K. (2016). Using reflective practice to deepen learning: A systematic review. *Medical Education*, 50(2), 209–218.
- Melton, B., Weiss, M. J., Cihon, J., Ferguson, J., Ross, R., Melton, I., & Leaf, J. (2025). Does Applied Behavior Analysis Violate Principles of Ethics and Bioethics? A Response to Wilkenfeld and McCarthy (2020). Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 0(0). doi: 10.1177/10883576251349214.
- Milton, D. E. M. (2012). On the ontological status of autism: the “double empathy problem.” *Disability & Society*, 27(6), 883–887. doi: 10.1080/09687599.2012.710008.
- Minz, D. (2012). The role of “surprise” in reflective practice: Re-evaluating Schön’s framework. *Journal of Workplace Learning*, 24(4), 263–275.
- Muis, K. R., & Bendixen, L. D. (Eds.). (2007). *Personal Epistemology in the Classroom: New Approaches to Research and Intervention*. Springer.
- Musholt, K. (2015). *Thinking about the Self: Epistemic Cognition and Self-Transformation*. The MIT Press.
- Odom, S. L., Boyd, B. A., Hall, L. J., & Hume, K. (2010). Evaluation of comprehensive treatment models for individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(4), 425–436.
- Perez-Peña, M., et al. (2022). The dual role of individual reflection and social interaction in epistemic change mechanisms. *Educational Psychology Review*, 34(4), 1601–1620.
- Perkins, D. N. (1992). *Smart Schools: From Training Memories to Educating Minds*. New York: Free Press.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d’enseignant: Professionnalisation et raison pédagogique* [Developing reflective practice in the teaching profession: Professionalization and pedagogical reasoning]. Paris: ESF.
- Peter, C., Antonietti, E., Antoniou, M., Buaille, E., Osório, J. A., Manificat, S., Rodríguez-Herreros, B., & Chabane, N. (2025). E-coaching for parents of children with autism spectrum disorder: Protocol for a randomized controlled trial. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1547(1), 143–153. doi: 10.1111/nyas.15320.
- Ruiz-Danegger, C. (2024a). *Democratic Education for Flourishing Autism. Notes to Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education of John Dewey*. Salta: Mama Quilla.
- Ruiz-Danegger, C. (2024b). *Autism Learning Tutoring. A path to promote self-determination, autonomy, and self-authorship*. Salta: Mama Quilla.
- Ruiz-Danegger, C. (2025). *Accompanying: The Path to Autonomy. A Practical & Neuro-Affirming Guide for Families*. Salta: Mama Quilla.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Shkedy, G., Shkedy, D., & Sandoval-Norton, A. H. (2021). Long-term ABA Therapy Is Abusive: A Response to Gorycki, Ruppel, and Zane. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 5(2), 126–134. doi: 10.1007/s41252-021-00201-1.
- Stenning, A. (2024). *Narrating the Many Autisms: Identity, Agency, Mattering*. Routledge. doi: 10.4324/9781003036807.
- Thelen, E., & Smith, L. B. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. The MIT Press.
- Thom-Jones, S., & Lowe, J. (2024). Innovative and Neuro-affirming Autistic Approaches to Autism Research. En: H. Bertilsdotter Rosqvist & D. Jackson-Perry (Eds.), *The Palgrave Handbook of Research Methods and Ethics in Neurodiversity Studies* (pp. 161–182). Palgrave Macmillan. doi: 10.1007/978-3-031-66127-3_10.
- Toomela, A. (2008). Variables in psychology: A critique of quantitative psychology. *IPBS: Integrative Psychological & Behavioral Science*, 42(3), 245–265.
- Valsiner, J., & Benigni, L. (1986). Naturalistic Research and Ecological Thinking in the Study of Child Development. *Developmental Review*, 6, 203–223.
- van Dijk, M., & van Geert, P. (2011). Heuristic techniques for the analysis of variability as a dynamic aspect of change. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 34(1), 5–21.
- Wing, L. (1972). *Autistic Children: A Guide for Parents*. London: Constable Publishers.
- Wilkenfeld, D. A., & McCarthy, A. M. (2020). Ethical Concerns with Applied Behavior Analysis for Autism Spectrum “Disorder”. *Kennedy Institute Ethics Journal*, 30(1), 31–69. doi: 10.1353/ken.2020.0000.
- Yu, Q., Li, E., Li, L., & Liang, W. (2020). Efficacy of Interventions Based on Applied Behavior Analysis for Autism Spectrum Disorder: A Meta-Analysis. *Psychiatry Investigation*, 17(5), 432–443. doi: 10.30773/pi.2019.0229.