

## Essential for Living: Un Voyage vers les Compétences de la Vie

Patrick McGreevy and Troy Fry

**Essential for Living est né d'un désir de fournir aux enfants et aux adultes des incapacités modérées à sévères, y compris mais sans s'y limiter, l'autisme, un programme complet de compétences de vie avec une validité sociale, ainsi que des stratégies et des procédures d'enseignement et de mesure fondées sur des données probantes, qui se traduisent par la dignité et la qualité de vie que ces enfants et adultes méritent**



L'idée d'un nouveau programme et d'un nouveau manuel d'enseignement pour les enfants et les adultes souffrant de handicaps modérés à sévères est née en 2004 de conversations entre Patrick McGreevy et Troy Fry, les auteurs de cet article et les auteurs éventuels de Essential for Living. Nous avons passé de nombreuses années à travailler avec ces enfants et ces adultes, en particulier ceux qui avaient des répertoires de compétences limités et des problèmes de comportement graves.

Certaines de ces conversations ont relaté nos expériences antérieures avec des apprenants non verbaux qui, lorsque nous les avons rencontrés pour la première fois, n'avaient pas de méthode alternative efficace pour parler et, par conséquent, ne pouvaient pas satisfaire leurs désirs et leurs besoins.

Nous avons raconté nos expériences en matière d'évaluation fonctionnelle et de formation en communication fonctionnelle [FCT] (Carr & Durand, 1985). Avec beaucoup de nos collègues, nous avons fourni à certains de ces apprenants une évaluation fonctionnelle et un comportement de remplacement, leur permettant de demander l'un des éléments suivants: 'attention' 'en tapotant le bras de quelqu'un', 'une rupture avec les demandes' en faisant un geste ou présenter une carte, ou quelque chose à manger, quelque chose à boire ou quelque chose avec lequel jouer en faisant un geste ou un signe généralisé comme plus. Même lorsqu'un de ces comportements remplaçait les comportements problématiques, des compétences supplémentaires pour parler et écouter devenaient souvent plus difficiles à enseigner, et un répertoire de parole de demandes de désirs et de besoins spécifiques était rarement encouragé et rarement émergent. Avec d'autres enfants et adultes, nous avons fourni uniquement des procédures conçues pour réduire l'apparition de problèmes de comportement ou les protéger des conséquences de ceux-ci.

Beaucoup de ces mêmes conversations ont raconté nos expériences ultérieures en appliquant l'analyse du langage de B.F. Skinner, connue sous le nom de 'comportement verbal' (Sundberg et Partington, 1998; Carbone, 2000-2019; Sundberg et Michael, 2001) avec des enfants minimalement verbaux et non verbaux. et les adultes, mais surtout ceux qui n'ont pas de méthode de parole efficace. Avec certains de nos collègues, nous avons fourni une méthode efficace de parole pour chacun de ces apprenants et avons commencé à construire des répertoires de parole pour eux, qui comprenaient des demandes de désirs et de besoins spécifiques. Certains de ces apprenants ayant des réponses écho ont appris à utiliser des mots parlés, tandis que d'autres ont appris à 'parler' en formant des signes standards, adaptés, tactiles ou idiosyncratiques, en échangeant ou en montrant des images ou des images numériques, ou en sélectionnant des objets ou des mots prononcés par autres. Grâce à l'analyse de B. F. Skinner, ainsi qu'à celle de Barry Lowenkron (1991, 2006), nous avons également pu enseigner efficacement à certains de ces apprenants des formes d'auditeur qui ne leur étaient pas auparavant disponibles.

En 1999 et 2000, de nombreux analystes du comportement et thérapeutes ont commencé à appliquer le comportement verbal, mais presque exclusivement avec des enfants autistes. Ils enseignaient des compétences séquencées par le développement, d'abord dans le cadre de *The Assessment of Basic Language and Learning Skills* [ABLLS] (Partington & Sundberg, 1998), et quelques années plus tard du *Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program* [le VB-MAPP] (Sundberg, 2008). Ces instruments étaient composés de compétences acquises par des enfants de 1 à 4 ans au développement typique et ont été conçus pour aider les jeunes enfants autistes à rattraper ces pairs. De nombreux enfants plus âgés atteints d'autisme apprenaient ces mêmes compétences, mais ne rattrapaient pas leur retard. Ces enfants rencontraient des obstacles à l'acquisition de compétences linguistiques et pré-scolaires qui, même avec un enseignement de très haute qualité, étaient essentiellement insurmontables. En l'absence d'alternative de compétences disponibles dans leurs curriculum, l'enseignement se poursuivait souvent avec ces mêmes compétences avec peu ou pas d'amélioration.

Pendant ce temps, les enfants et les adultes souffrant d'autres handicaps modérés à sévères ne bénéficiaient en grande partie pas de l'analyse de Skinner, c'est-à-dire qu'ils étaient rarement dotés de méthodes efficaces de parole et que les éducateurs et les thérapeutes construisaient rarement des 'répertoires de parole' pour eux. Et ainsi, en 2006, nous avons commencé un voyage qui, en 2013, aboutirait à *Essential for Living*. C'était un voyage qui a commencé provisoirement sous le nom de *Language for Living*, un programme et un manuel d'enseignement conçus pour apporter une méthode de parole et de 'comportement verbal' en tant que locuteur et auditeur aux 'enfants et adultes autistes plus âgés, minimalement verbaux et non verbaux', ainsi que les enfants et les adultes souffrant de tous les autres handicaps modérés à sévères. Au cours de ce voyage, il est devenu de plus en plus évident pour nous que, dans de nombreux États, les normes communes des États, associées à leur pleine inclusion, avaient un impact direct et négatif sur l'éducation de ces enfants. Ils étaient exposés à des leçons académiques avec une valeur pragmatique limitée ou nulle, ainsi que des concepts abstraits et des discriminations conditionnelles avec lesquelles ils lutteraient puissamment. En conséquence, les compétences de la vie quotidienne, y compris les compétences de loisirs et professionnelles, ainsi que les compétences de tolérance, sont devenues une partie de notre programme et *Language for Living* est devenu *Essential for Living*. Nous vous invitons à vous joindre à nous alors que le parcours *Essential for Living* vers les compétences de vie se poursuit.

Patrick McGreevy and Troy Fry

*Essential for Living* (McGreevy, Fry et Cornwall, 2012, 2014) est un instrument d'évaluation basé sur le curriculum, c'est-à-dire un instrument d'évaluation à critères référencés qui est également un programme. Ces instruments ont une longue histoire dans les services d'éducation spécialisée, d'intervention précoce et de transition pour les enfants et les jeunes adultes ayant des troubles d'apprentissage ou de développement (Gickling et Thompson, 1985; Tucker, 1985; Deno, 1989; Shinn, 1989; Bagnato, 1997). Ces instruments sont référencés par rapport à des programmes d'études spécifiques et sont utilisés pour informer et mettre en œuvre les IEP, les FAI, les plans d'enseignement, les plans d'intervention et les plans d'amélioration du comportement.

*Essential for Living* (EFL) est un instrument d'évaluation des compétences fonctionnelles basé sur le programme d'études conçu pour les enfants et les adultes ayant des incapacités modérées à sévères, y compris, mais sans s'y limiter, l'autisme, qui présentent des répertoires de compétences et un comportement problématique limités. EFL est référencé par rapport à des critères, sous la forme de compétences spécifiques au sein de l'instrument, qui sont nécessaires pour une participation sûre, efficace et de haute qualité à la vie familiale, scolaire et communautaire, et qui sont des attentes raisonnables et appropriées en matière d'enseignement.

Certains instruments d'évaluation basés sur le curriculum sont également 'référéncés par rapport à' des critères d'âge associés au développement typique de l'enfant ou au développement du langage typique et incluent les compétences linguistiques, les compétences sociales et les étapes qui sont acquises par les enfants au développement typique entre les âges de un à quatre ans. Ces instruments de développement comprennent *The Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program* [VB-MAPP, 2e. Ed.] (Sundberg, 2008), *The Assessment of Basic Language and Learning Skills* [ABLLS-R] (Partington, 2010), et *The Early Start Denver Model* [ESDM] (Rogers & Dawson, 2010). Ces instruments, avec ces références, sont conçus uniquement pour les jeunes enfants autistes ou présentant des retards de langage pour lesquels l'attente est de rattraper leurs pairs qui se développent typiquement et d'acquérir des compétences pré-universitaires et académiques (ce qui est raisonnable et approprié pour ce public)

La majorité des enfants autistes et de nombreux enfants présentant des retards de langage, même après une intervention intensive, continuent d'avoir des difficultés à acquérir des concepts abstraits, des discriminations [conditionnelles] complexes et des réponses significatives aux questions [réponses intraverbales]. Ces enfants connaissent rarement la généralisation [généralisation du stimulus], l'explosion langagière (Comportement « cusps ») ou l'émergence de nouvelles compétences sans instruction [généralisation des réponses, apprentissage génératif ou relation d'équivalence]. Même avec un enseignement de haute qualité, ces difficultés continueront souvent de fonctionner comme des obstacles à l'acquisition de compétences linguistiques supplémentaires, ainsi que de compétences pré-académiques et académiques. Pour ces enfants, les attentes qui visent à rattraper le niveau de leurs pairs ne seront plus des attentes raisonnables. Au lieu de cela, les attentes compatibles avec une participation sûre, efficace et de haute qualité à la vie de la famille, de l'école et de la communauté devraient être prises en considération et les compétences de vie et *Essential for Living* devraient guider l'enseignement ultérieur. Ce changement d'attentes sera difficile pour les parents de bon nombre de ces enfants et nécessitera des discussions réfléchies au fil du temps. Mais ces discussions doivent avoir lieu ou l'ignorance deviendra notre curriculum (D'Amelio, 1971) et ce que nous n'avons pas envisagé, il est peu probable que nous le changions (Sagan, 1980).

De nombreux enfants atteints de troubles du développement nommés, comme le Syndrome de Down, le Syndrome de Tay Sachs, le Syndrome d'Angelman ou la Microcéphalie, et des déficiences envahissantes, intellectuelles ou développementales sans nom, éprouvent également les difficultés décrites précédemment. Ces dernières années, certains de ces enfants ont également été diagnostiqués avec [c.-à-d., Classés comme ayant] l'autisme. Indépendamment de l'âge ou de l'historique du cursus d'éducation reçu par les enfants ou les adultes, l'utilisation d'un curriculum partant d'un développement typique ou des attentes qui viseraient à « rattraper » leurs pairs avec un développement typique ne sont raisonnables ou appropriées. Les attentes compatibles avec une participation sûre, efficace et de qualité à la vie de la famille, de l'école et de la communauté devraient être acceptées, et les compétences de vie et *Essential for Living* devraient guider l'instruction et l'augmentation de ces compétences.

*Essential for Living* comprend plus de trois mille compétences classées dans des domaines comme la communication, le langage, la vie quotidienne, les compétences sociales, académiques fonctionnelles et de tolérance, ainsi qu'un domaine sur les comportements problèmes graves, qui englobent les composants de base de l'autisme et de nombreux autres troubles du développement. Les compétences dans ces domaines sont séquencées de 'incourtable-à-avoir', à 'bonne-à-avoir', à 'agréable-à-avoir', les attentes visent la sécurité, la participation efficace et de haute qualité avec la famille, l'école et la communauté vie. Les compétences indispensables sont également appelées les huit essentiels:

- 1- Faire des demandes d'accès à des articles et activités hautement préférés et pour la suppression ou la réduction d'intensité de situations spécifiques,
- 2- Attendre après avoir fait des demandes,
- 3- Accepter le retrait - l'interruption des activités préférées, faire des transitions, partager et attendre son tour,
- 4- Effectuer des actions brèves acquises précédemment,
- 5- Accepter le « Non »,
- 6- Suivre les instructions relatives à la santé et à la sécurité,
- 7- Compléter les compétences de la vie quotidienne liées à la santé et à la sécurité, et
- 8- Tolérer les situations liées à la santé et à la sécurité.

Les compétences de *Essential for Living* ne nécessitent pas de généralisation des réponses ou de relations d'équivalence pour les enfants ou les adultes pour parvenir à une participation sûre, efficace et de haute qualité à la vie familiale, scolaire et communautaire. De plus, les compétences de *Essential for Living* informent souvent le cadre approprié pour l'enseignement, en spécifiant le contexte dans lequel ces compétences seront requises dans la vie quotidienne.

L'EFL est un instrument d'évaluation basé sur le curriculum, c'est-à-dire un instrument d'évaluation qui est également un programme

EFL est référencé contre la sécurité et la participation de haute qualité à la vie familiale, scolaire et communautaire

Certaines ACB développementales sont référencées contre le développement typique de l'enfant ou du langage et sont conçues pour les jeunes enfants autistes qui pourraient rattraper leurs pairs.

De nombreux enfants autistes rencontreront des obstacles et ne pourront pas acquérir des compétences linguistiques supplémentaires en plus des compétences pré-académiques et académiques; L'EFL, plutôt qu'un instrument de développement, devrait guider l'enseignement

De nombreux enfants ayant d'autres handicaps nommés et non nommés rencontreront ces mêmes obstacles; L'EFL, plutôt qu'une CBA développementale, devrait également guider l'enseignement

EFL comprend plus de 3000 compétences séquencées du must-have au should-have au good-to-have to nice-to-have; les compétences indispensables sont également appelées les huit essentiels

Les compétences EFL ne nécessitent pas de généralisation pour être fonctionnelles et suggèrent souvent le cadre de l'enseignement

Contrairement à d'autres programmes de compétences de vie (cf. Killion, 2003 [*The Functional Independence Skills Handbook - FISH*]; Partington & Mueller, 2012 [*The Assessment of Functional Living Skills - AFLS*]), *Essential for Living* met l'accent sur la communication et les compétences linguistiques pragmatiques et est spécialement conçu pour les apprenants avec des répertoires de mots parlés limités ou inexistant. Une partie substantielle de l'instrument est consacrée à aider les utilisateurs à déterminer si un enfant non verbal ou minimalement verbal ou si un adulte a besoin d'un autre moyen de parole, afin de déterminer quelles méthodes seraient cohérentes avec son répertoire sensoriel, de compétences et ses comportements actuels? Lesquelles pourraient être à sa disposition en permanence (sur lui de préférence)? Lesquelles lui permettraient de dire fréquemment et sans effort ce qu'il veut et a besoin de dire « CAFE »? Lesquelles seraient le plus susceptibles que d'autres de durer toute une vie?

*Essential for Living* met l'accent sur les interactions et les discriminations qui ont tendance à se produire dans des situations concrètes. De nombreux enfants et adultes atteints de handicaps modérés à sévères peuvent apprendre à exécuter des compétences spécifiques dans ces situations avec fluidité, même au-delà des niveaux de performance généralement présentés par les personnes non handicapées (Lindsley, 1964; Sacks, 1970; Gold, 1978; Barrett, 1979).

La Loi sur l'éducation pour les personnes handicapées aux Etats-Unis exige que les étudiants handicapés qui ont atteint l'âge de 16 ans doivent avoir un plan de transition officiel. Pour les étudiants ayant des incapacités modérées à sévères dont les IEP précédents ont été largement guidés par les normes communes de l'État, *Essential for Living* peut facilement être utilisé pour développer des plans de transition fonctionnels et des compétences de vie.

*Essential for Living* est le seul programme de compétences de vie basé sur l'analyse de B.F. Skinner de la fonction du langage en tant que locuteur et auditeur [comportement verbal] (Skinner, 1957; Catania, 1998; Michael, 2004; Sundberg, 2007; Greer & Ross, 2007), ainsi que les implications pragmatiques de cette analyse pour l'intervention langagière auprès d'enfants et d'adultes aux répertoires limités (Sundberg et Partington, 1998; Sundberg et Michael, 2001; Greer et Ross, 2007; McGreevy, 2009). Dans le contexte de cette analyse, *Essential for Living* est également le seul programme de compétences de vie basé sur le comportementalisme radical de Skinner (Skinner, 1974), traitant spécifiquement des événements privés, c'est-à-dire des pensées, sentiments et sensations, et comment vous pourriez enseigner les réponses verbales fonctionnelles lorsque ces événements se produisent ou compensent leur absence. Cependant, la compréhension et la mise en œuvre d'*Essential for Living* ne nécessitent ni connaissance préalable de ces éléments, ni expérience préalable de leur application.

*Essential for Living* est également le seul programme de compétences de vie qui suggère la collecte de données comme la première opportunité de réponse de l'élève, les premiers essais sans faire la moyenne de l'ensemble des réponses, l'enregistrement de chaque progrès de l'apprenant au fil du temps, en partant de comportements problématiques dans le contexte de l'acquisition de compétences, l'utilisation de guidances et leur estompage, la maîtrise d'une compétence - à la généralisation du matériel et des personnes - à la maintenance de la compétence au fil du temps. Chacune des cases utilisées pour enregistrer les progrès des apprenants représente une amélioration notable de leur qualité de vie.

Et, *Essentiel pour la vie* est le seul programme de compétences de vie qui comprend une gamme de compétences et de répertoires de compétences spécifiquement pour les enfants et les adultes souffrant de handicaps graves, multiples, de conditions médicalement fragiles ou en phase terminale, ou de comportements agressifs et d'automutilation graves. Et, avec ces compétences ou répertoires de compétences, la fonction (ce qu'elle accomplit pour l'apprenant) l'emporte toujours sur la forme. Toujours. *Essential for Living* est également le seul programme d'études sur les compétences de vie qui encourage les professionnels à estomper les guidances, réduire le niveau d'assistance non nécessaires et les formes continues de renforcement qui ne se produisent généralement pas dans les interactions quotidiennes ou qui ne peuvent pas être exécuter aussi indépendamment que possible.

De nombreuses compétences au sein d'*Essentiel pour la vie* sont nécessaires dans des situations quotidiennes fréquentes. Par conséquent, en ce qui concerne leur importance en tant qu'objectifs pédagogiques, ces compétences ont une validité sociale (Wolf, 1976; Kazdin, 1977; Wolf, 1978). Les procédures d'enseignement validées empiriquement qui font partie d'*Essential for Living*, ainsi que la mesure de la fluidité et de la généralisation à travers les personnes et les environnements en tant que résultats de l'enseignement, abordent également cette question importante et continuent à « aider l'analyse du comportement et l'éducation spécialisée à trouver leur cœur » (Wolf, 1978).

*Essential for Living* encourage les utilisateurs, qui enregistrent l'occurrence d'un comportement problématique, à afficher ces données sur une adaptation (McGreevy, 2012, sous presse) du *Standard Celeration Chart* (Haughton & Lindsley, 1968), qui assure une interprétation qui n'est pas influencée par les dimensions des comportements en eux-mêmes. *Essential for Living* permet également, sous forme de tableau, de mesurer les comportements problématiques et les appuis que ces comportements nécessitent au fil des mois et des années.

*Essential for Living* est utilisé dans les salles de classe des écoles publiques. Les compétences de communication, de langage et d'académies fonctionnelles d'*Essential for Living* sont liées aux normes communes de l'État, ce qui permet le développement d'objectifs IEP fonctionnels et individualisés, et pourtant, dans une certaine mesure, liés à ces normes. *Essential for Living* est également utilisé dans les écoles privées, les centres pour enfants autistes, les centres d'accueil de jour et le milieu professionnel, les milieux résidentiels et les milieux hospitaliers pour les enfants et les adultes souffrant de conditions médiocres ou de comportements agressifs ou d'automutilation graves.

EFL met l'accent sur les compétences linguistiques pragmatiques et aide les utilisateurs à déterminer quand une méthode alternative de parler est nécessaire et comment sélectionner une méthode qui répond aux critères CAFE et est susceptible de durer toute une vie

EFL met l'accent sur les situations concrètes dans lesquelles les apprenants peuvent exécuter des compétences couramment, souvent au-delà des niveaux de performance typiques

EFL peut être utilisé pour développer des plans de transition efficaces qui incluent des compétences fonctionnelles et de vie

EFL est le seul programme de compétences de vie basé sur l'analyse de B. F. Skinner du langage en tant que locuteur et auditeur et sa formulation du comportementalisme radical qui comprend des événements privés (sensations, pensées et sentiments

EFL est le seul curriculum qui mesure de petits incréments de progrès, chacun indiquant une amélioration de la qualité de vie

EFL est le seul programme avec des compétences pour les enfants et les adultes ayant un handicap grave et un comportement problématique grave

Les compétences en EFL ont une validité sociale, les procédures d'enseignement sur des preuves et la mesure comprend la fluidité et la généralisation

EFL encourage le comportement standard mesure et Le Tableau de « Célération Standard Adapté

EFL est utilisé dans les salles de classe des écoles publiques, les centres privés, ainsi que dans les activités de jour, les milieux professionnels, résidentiels et hospitaliers

## Les Références

- Bagnato, S. J., Neisworth, J. T., et Munson, S. M. (1997). *Lier l'évaluation et l'intervention précoce: une approche authentique basée sur le curriculum*. Baltimore, MD: Éditions Paul H. Brookes.
- Barrett, B. (1979). La communautarisation et le message mesuré d'un comportement normal. In York, R. & Edgar, E. (éd.), *Teaching the graely handicapé*. Columbus, OH, Presse spéciale.
- Carbone, V. J. (2000-19). *Enseigner la langue aux enfants autistes et autres troubles du développement. Ateliers dans de nombreux endroits à travers le monde*.
- Carr, E. G. et Durand, V. M. (1985). Réduire les problèmes de comportement grâce à une formation à la communication fonctionnelle. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18 (2), 111-126.
- Catania, A. C. (2013). *Apprentissage (5e éd.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- D'Amelio, D. (1971). *Enfants gravement retardés: horizons plus larges*. Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Deno, S. L. (1989). Mesure fondée sur les programmes et services d'éducation spéciale: une relation fondamentale et directe. Dans *Curriculum-based Measurement: Évaluation des enfants spéciaux*, Shinn, M. R. (Ed.), New York: The Guilford Press.
- Gickling, E. E. et Thompson, V. P. (1985). Une vision personnelle de l'évaluation basée sur le curriculum. *Enfants exceptionnels*, 52 (3), 205-218.
- Gold, M. (1978). *Le manuel de formation essayez une autre façon*. Austin, TX: Marc Gold et associés.
- Greer, R. D. et Ross, D. E. (2007). *Analyse du comportement verbal*. New York: Allyn et Bacon.
- Haughton, E. C et Lindsley, O. R. (1968). *Le tableau de célération standard (renommé plus tard le tableau de célération standard)*. Kansas City, KS: Precision Media.
- Kazdin, A. E. (1977). Évaluer l'importance clinique ou appliquée du changement de comportement par la validation sociale. *Behavior Modification*, 1, 427-452.
- Killion, W. (2003). *Le manuel des compétences en indépendance fonctionnelle [FISH]*. Austin, Texas: PRO-ED, Inc.
- Lindsley, O. R. (1964). Mesure directe et prothèse de comportement retardé. *Journal of Education*, 147, 62-81.
- Lowenkron, B. (1991). Contrôle conjoint et généralisation du comportement verbal basé sur la sélection, *The Analysis of Verbal Behavior*, 9, 121-126.
- Lowenkron, B. (2006). Une introduction au contrôle conjoint. *The Analysis of Verbal Behavior*, 22, 123-127.
- McGreevy, P. (2009). Enseigner le comportement verbal aux enfants et aux adultes ayant des troubles du développement, y compris les troubles du spectre autistique. Dans P. Reed (Ed.), *Behavioral theories and interventions for autism*: New York: Nova Science Publishers, Inc.
- McGreevy, P., Fry, T., et Cornwall, C. (2012, 2014). *Indispensable pour vivre*. Orlando, FL: Patrick McGreevy, Ph.D., P.A. et associés.
- McGreevy, P. (2019, sous presse). *Un tableau de célération standard adapté*. Orlando, FL :Patrick McGreevy, Ph.D., P.A. et associés.
- Michael, J. (2004). *Concepts et principes de l'analyse du comportement*. Kalamazoo, MI: Association for Behavior Analysis International.
- Partington, J. W. et Sundberg, M. L. (2008). *Évaluation des compétences linguistiques et d'apprentissage de base révisées: Une évaluation, un guide pédagogique et un système de suivi des compétences pour les enfants atteints d'autisme ou d'autres troubles du développement* Pleasant Hill, CA: Analystes du comportement, Inc.
- Partington, J. W. et Mueller, M. (2012). *L'évaluation des capacités de vie fonctionnelle [AFLS]*. Pleasant Hill, CA: Analystes du comportement, Inc.
- Rogers, S. J. et Dawson, G. (2010). *Modèle de démarrage précoce de Denver pour les jeunes enfants autistes*. NY: The Guilford Press.
- Sacks, O. (1970). *Rebecca*. Dans Sacks, O. (Au.), *L'homme qui a pris sa femme pour un chapeau et d'autres récits cliniques*. New York: Simon & Schuster, Inc.
- Sagan, C. (1980). *Cosmos*. New York: Random House.
- Shinn, M. R. (1989). *Mesure basée sur le curriculum: évaluation des enfants spéciaux*, New York: The Guilford Press.
- Skinner, B. F. (1957). *Comportement verbal*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B. F. (1974). *À propos du comportementalisme*. New York: Random House.
- Sundberg, M. L. et Partington, J. W. (1998). *Enseigner la langue aux enfants atteints d'autisme ou d'autres troubles du développement*. Danville, CA: Analystes du comportement, Inc.
- Sundberg, M. L. (2007). *Comportement verbal*. Dans J. Cooper, T. Heron et W. Heward (Eds.), *Applied behavior analysis (2e éd.)*. Rivière Upper Saddle, NJ: Merrill / Prentice Hall.
- Sundberg, M. L. (2008). *Le programme d'évaluation et de placement des jalons du comportement verbal [VB-MAPP]*. Concord, CA: AVB Press.
- Sundberg, M. L. et Michael, J. (2001). Les avantages de l'analyse de Skinner du comportement verbal des enfants autistes. *Modification du comportement*, 25, 698-724.
- Tucker, J. A. (1985). Évaluation basée sur le curriculum: une introduction. *Exceptional Children*, 52 (3) 199-204.
- Wolf, M. M. (1976). Validité sociale: le cas de la mesure subjective ou de la manière dont l'analyse comportementale appliquée trouve son cœur. Document présenté à la 84e Convention annuelle de l'APA, Washington, DC.
- Wolf, M. M. (1978). Validité sociale: le cas de la mesure subjective ou de la façon dont l'analyse du comportement trouve son cœur. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, 203-214.