

Chapitre 15

Messages éducatifs et autisme

Julie Dachez

Nous présentons ici une recherche conduite dans le cadre de notre travail de thèse. Celle-ci avait pour but d'analyser l'impact d'un message éducatif sur les attitudes de jeunes adultes à l'égard d'un pair autiste de haut niveau, que ce message soit délivré dans une vidéo *via* une voix *off*, ou *in vivo* par un acteur se faisant passer pour un adulte autiste dans une situation d'interaction personnalisée comparativement à un groupe contrôle. Les participant-e-s, des étudiant-e-s en école d'ingénieur-e-s ($N = 104$), devaient renseigner l'échelle multidimensionnelle de Mesure des attitudes (MAS) en trois temps : juste avant le message éducatif (pré-test), juste après (post-test), puis un mois après (suivi).

Notre positionnement

Point de vue situé

Avant de rentrer dans le vif du sujet, il nous semble important de préciser quel est notre positionnement à l'égard de notre objet d'étude. En effet, en tant que personne autiste, notre trajectoire biographique et notre ancrage social sont intimement liés à notre travail de recherche. Loin de la figure fantasmée du chercheur à la neutralité pure et parfaite, nous assumons d'être directement concernée par notre objet d'étude.

Notre situation est en réalité celle de n'importe quel chercheur : « Le savoir est toujours politique, ne serait-ce que parce que le savant est toujours situé socialement » (Naudier et Simonet, 2011). C'est le constat des féministes qui, dans les années soixante-dix, critiquent l'objectivité scientifique. Elles notent que la production du savoir est traversée par les mêmes biais (sexistes, racistes, etc.) qui imprègnent le reste de la société, et revendiquent un positionnement féministe. Celui-ci leur permet de théoriser leur expérience : « Ce qui est un

inconvenient en termes d'oppression peut devenir un avantage en termes de science » (Harding, 1990). Ainsi, le fait d'être directement concernée n'est pas un frein mais plutôt un atout épistémologique accordant une « objectivité forte » (Harding, 1995).

Alors que d'aucuns critiquaient notre « subjectivité », la découverte du point de vue situé nous a permis de nous sentir d'autant plus légitime dans le cadre de notre travail.

Les mots sont importants

Pour reprendre la célèbre formule de Sylvie Tissot et Pierre Tevastian (2010) : les mots sont importants. Ils contribuent à construire notre réalité. Grâce à une habile euphémisation, les violences des dominants sont minimisées (en évoquant, par exemple, un « plan de sauvegarde de l'emploi » pour désigner des licenciements). Dans le même temps, le dominant est celui qui nomme et exclut : « L'Autre c'est celui que l'Un désigne comme tel. L'Un c'est celui qui [...] a le pouvoir de cataloguer, de classer, bref de nommer. » (Delphy, 2008). Ainsi, choisir de catégoriser une partie de la population sous le terme de « Troubles du spectre autistique » en y adjoignant une liste de symptômes n'est pas anodin. Des personnes dont les comportements sociaux s'écartent de la norme se voient ainsi pathologisées. C'est précisément ce que remettent en question les militant·e·s autistes : « L'autisme est une construction sociale, historique et culturelle issue de l'interprétation d'une différence comportementale, qui a été qualifiée d'abord de déficience intellectuelle, puis de maladie mentale, et enfin comme handicap cognitif. Dans tous les cas, cette construction progressive a produit un langage discriminant ("idiot", "débile", "taré", "dingue", "déficient", "autocentré", "dans sa bulle") et des représentations qui ont conduit à inférioriser, essentialiser, stigmatiser et marginaliser les personnes autistes et avec un handicap cognitif¹. »

Afin de ne pas contribuer à la pathologisation de l'autisme, nous utiliserons dans ce chapitre les termes privilégiés par la commu-

1. Extrait du manifeste de l'association d'auto-représentants « Clé autistes » : <https://cle-autistes.fr/politique/notre-manifeste/>

nauté autiste, à savoir : « autisme », « sur le spectre de l'autisme », « personne autiste » (Kenny *et al.*, 2015).

Autisme

Caractéristiques

L'autisme est une condition caractérisée par une très forte hétérogénéité individuelle, tant génotypique que phénotypique, toutes les formes d'autisme se situant sur un *continuum* (Constantino et Charman, 2016; Eapen et Clarke, 2014). Malgré cette hétérogénéité, il existe un socle de caractéristiques communes permettant de poser un diagnostic. Selon le manuel de classification DSM-5 (*American Psychiatric Association*, 2013), la personne autiste a des difficultés à établir et à maintenir des relations sociales, à faire preuve de réciprocité dans l'échange, à saisir le double sens, l'implicite, le second degré. Elle peut également avoir des comportements stéréotypés qui consistent en des gestes répétitifs (comme le *flapping*, qui est un battement stéréotypé des mains), et avoir un intérêt circonscrit à des domaines et activités bien particuliers.

Mais cette définition clinique, basée sur les déficits, ne rend pas hommage aux forces cognitives et aux talents exceptionnels des personnes autistes, qui concerneraient pourtant 88 % d'entre elles (Meilleur, Jelenic et Mottron, 2014). Selon le chercheur Laurent Mottron (2004), l'autisme pourrait même présenter un avantage adaptatif, notamment du fait de capacités de traitement de l'information dans les domaines perceptif et mnésique qui sont supérieures chez les personnes autistes comparativement aux non autistes.

Autisme et enseignement supérieur

Les personnes autistes sont en capacité de faire des études supérieures, surtout lorsque des aménagements sont mis en place (Glennon, 2001 ; Van Bergeijk, Klin et Volkmar, 2008).

La revue de la littérature conduite par Anderson, Stephenson et Carter (2017) indique qu'il existe très peu de recherches portant sur les vécus des personnes autistes dans l'enseignement supérieur. Néanmoins, les études existantes démontrent que les étudiant·e-s

autistes peuvent être réticent-e-s à l'idée de divulguer leur diagnostic, par peur d'être stigmatisé-e-s, et également que leurs besoins ne sont pas toujours bien compris par la communauté universitaire. Parmi les étudiant-e-s autistes, 71 % souffrent d'anxiété, 53 % de solitude et 47 % de dépression (Gelbar, Smith et Reichow, 2014). Par ailleurs, plus la symptomatologie autistique est marquée, plus l'individu a des difficultés à se faire des amis et souffre de solitude (Jobe et White, 2007).

La scolarisation dans l'enseignement supérieur ne se fait donc pas sans heurts, ce qui justifie que la communauté scientifique s'intéresse de plus près à cette question.

Relations intergroupes et attitudes

Attitudes

S'il existe une multitude de définitions du concept d'attitudes, l'une des plus populaires est probablement celle de Eagly et Chaiken (1993, p. 1) : « L'attitude est une tendance psychologique qui est exprimée en évaluant une entité particulière en termes de degré de favorabilité ou de non-favorabilité. »

Selon le modèle tripartite révisé (Cacioppo, Petty et Geen, 1989), une attitude peut être vue comme une évaluation globale à l'égard d'un objet, basée sur trois composantes :

- Une composante affective, qui renvoie aux émotions positives ou négatives que l'individu éprouve vis-à-vis de l'objet (attirance/répulsion). Par exemple : « Les personnes autistes me font peur » ;
- Une composante cognitive, qui renvoie aux connaissances et croyances que l'individu a au sujet de l'objet. Par exemple : « Les personnes autistes sont mutiques » ;
- Une composante conative, qui renvoie à l'intention comportementale de l'individu à l'égard de l'objet. Par exemple : « Je n'irai pas me lier d'amitié avec une personne autiste. »

Modèle de la personnalisation

Basé sur l'hypothèse du contact, le modèle de la personnalisation (« *Personalization Model* ») suggère que le contact intergroupe

devrait être personnalisé afin de réduire le biais négatif associé à l'exogroupe (Brewer et Miller, 1984). Le modèle de la personnalisation est composé de deux éléments : la comparaison sociale, qui permet aux membres de relever les différences et similarités qui existent entre eux, et le *self-disclosure*, à savoir le fait de communiquer verbalement à un tiers des informations personnelles et intimes (Brewer et Miller, 1984 ; Miller, 2002). C'est ce modèle que nous avons choisi de retenir pour notre étude.

Messages éducatifs

Informations descriptives

Les informations *descriptives* mettent l'accent sur les similarités qui existent entre un individu autiste et un individu non autiste aux fins d'améliorer la façon dont l'individu autiste est perçu. Cela va dans le sens du modèle de la personnalisation, et aussi de la théorie de la Consistance cognitive (Heider, 1958) qui suggère que l'individu privilégie les cognitions cohérentes.

Informations explicatives

Les informations *explicatives* permettent, comme leur nom l'indique, de fournir des explications sur l'autisme. Cela repose sur la théorie de l'attribution causale (Heider, 1958), une théorie selon laquelle la façon dont un individu perçoit la responsabilité et le degré de contrôle qu'un tiers a sur son comportement influence ses réponses affectives et par voie de conséquence ses intentions comportementales.

Informations directives

Enfin, les informations *directives* fournissent des clés concrètes pour mieux interagir avec une personne autiste. Il s'agit de « fournir un plan d'action » (Campbell, 2006).

Nous avons choisi de coupler ces trois types d'informations dans l'élaboration de notre message éducatif, tel qu'ont pu le faire préalablement Ranson et Byrne (2014) et Staniland et Byrne (2013).

Hypothèses

Nous avons construit cette recherche dans l'objectif d'examiner les effets d'un message éducatif constitué d'informations descriptives, explicatives et directives associé à l'interaction personnalisée sur les attitudes à l'égard d'un adulte autiste de haut niveau, en comparant les individus ayant déjà expérimenté un contact – même bref – à ceux n'ayant jamais eu aucun contact avec cette population.

Pour ce faire, nous avons fait appel à trois groupes d'étudiant-e-s d'une école d'ingénieur-e-s. Le groupe contrôle visionnait une vidéo mettant en situation un acteur jouant le rôle d'un jeune adulte autiste discutant avec une amie à lui non autiste, sans aucune information additionnelle. Le premier groupe expérimental visionnait cette même vidéo agrémentée d'informations descriptives, explicatives et directives sur l'autisme, fournies par une voix *off*. Le deuxième groupe expérimental visionnait cette même vidéo puis faisait la rencontre de l'acteur présent dans la vidéo qui leur fournissait *in vivo* dans une situation d'interaction personnalisée, les mêmes informations descriptives, explicatives et directives que celles délivrées dans le premier groupe expérimental. Bien entendu, les participants de chaque groupe pensaient être aux prises avec un adulte autiste et ne savaient pas qu'il s'agissait d'un acteur. Ils devaient évaluer leurs émotions, cognitions et comportements en remplissant une échelle de mesure des attitudes, la *Multidimensional Attitude Scale* (Dachez, Ndobu et Ameline, 2015), avant le message éducatif, juste après, puis un mois après. Afin de différencier les étudiant-e-s ayant déjà été au contact de l'autisme, nous leur demandions de nous indiquer s'ils comptaient parmi leur entourage proche une personne autiste (contact direct) ou s'ils avaient déjà lu un livre ou visionné un documentaire sur le sujet (contact indirect).

Nous avons établi les hypothèses suivantes :

- H1) Les participant-e-s de la condition interaction personnalisée ont des émotions, cognitions et comportements significativement meilleurs que les participant-e-s de la condition voix *off* et du groupe contrôle.
- H2) Les participant-e-s de la condition voix *off* ont des émotions, cognitions et comportements significativement plus positifs que les participant-e-s du groupe contrôle.

- H3) Les émotions, cognitions et comportements sont plus positifs en post-test qu'en pré-test et stables lors du suivi un mois après.
- H4) Les participant-e-s ayant déjà été en contact – direct ou indirect – avec une personne autiste ont des émotions, cognitions et comportements significativement plus positifs que les participant-e-s n'ayant jamais été en contact.

Méthodologie

Design

Nous avons utilisé un plan quasi expérimental à mesures répétées. En effet, comme les participant-e-s n'ont pas été assigné-e-s aux groupes de façon aléatoire, nous ne pouvons pas considérer qu'il s'agit d'une expérience expérimentale.

Participant-e-s

Notre échantillon était constitué de 104 étudiant-e-s d'une école d'ingénieur-e-s (32 femmes, 72 hommes). Dans le but de préserver l'anonymat des participant-e-s, nous n'avons pas demandé d'accord écrit et avons simplement recueilli leur accord verbal. La moyenne d'âge était de 21,8 ans. Leur niveau d'études était de Bac+3 (8 sujets), Bac+4 (55 sujets) ou Bac+5 (41 sujets). Parmi cette population, 39 participant-e-s avaient déjà eu un contact préalable avec l'autisme, soit en ayant un proche dans leur entourage qui est autiste (7 sujets), soit en ayant visionné un documentaire ou lu un livre sur le sujet (35 sujets), soit en remplissant ces deux conditions (3 sujets).

Matériel

Nous avons réalisé deux vidéos. La première durait 1 minute et 18 secondes, on y voyait un jeune adulte présenté comme autiste lire un livre puis interagir avec une amie non autiste. Il répétait certaines de ses phrases en écholalie, son regard était peu présent et il avait des comportements stéréotypés (*flapping*, se balance, joue avec ses doigts). Nous avons sollicité l'avis de trois professionnels de santé spécialisés dans l'autisme en leur demandant si le jeune homme présentait, selon

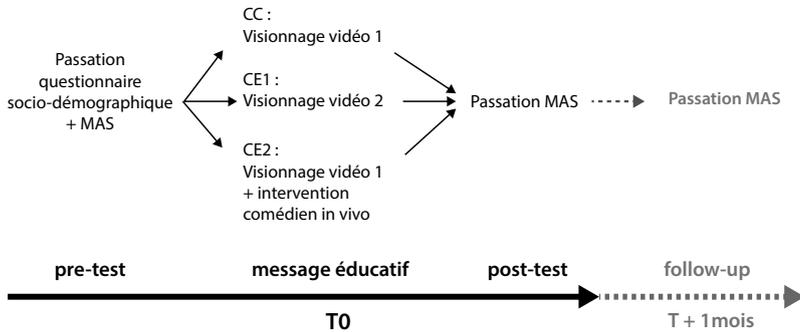
eux, des comportements autistiques. Ils ont répondu qu'ils voyaient une personne avec un « autisme léger », « sans déficience intellectuelle » et que la vidéo était « représentative de signes autistiques ».

La seconde vidéo durait 6 minutes et 10 secondes, on y retrouvait le même extrait que précédemment, complété par des informations descriptives (24 secondes), explicatives (1 minute et 17 secondes) et directives (3 minutes et 51 secondes) fournies par une voix *off*. Pour la réalisation des scripts, nous nous sommes directement inspirées de ceux utilisés par Swaim et Morgan (2001), Campbell et al. (2004) et Silton et Fogel (2012) et les avons simplement adaptés à un adulte autiste.

Il était par ailleurs demandé aux participant-e-s de remplir un questionnaire socio-démographique ainsi qu'une échelle de mesure des attitudes, la *Multidimensional Attitude Scale* (MAS). Cette dernière devait être remplie en trois temps : juste avant le visionnage de la vidéo, juste après, puis un mois après.

Procédure

La procédure est résumée par ce graphique :



Légende :

CC : Condition contrôlée ; CE1 : Condition expérimentale 1 ;
CE2 : Condition expérimentale 2

Résultats

Des Analyse de la variance (ANOVA) ont été réalisées pour tester les différences entre les conditions pour chaque variable dépendante

(émotions, cognitions et comportements) lors du pré-test, ou pour voir s'il existait un effet significatif du contact sur chaque variable dépendante. Nous avons ensuite réalisé une ANOVA à mesures répétées 3 (temps : pré-test, post-test, suivi 1 mois après) x 3 (type d'éducation : groupe contrôle, voix *off*, interaction personnalisée) x 2 (contact : contact préalable, pas de contact préalable). Le temps était le facteur intra-sujet, et le type d'éducation et le contact étaient les facteurs inter-sujets. Nous avons enfin systématiquement réalisé des comparaisons planifiées afin de déterminer quelles étaient les conditions qui différaient.

Effet significatif du message éducatif sur les émotions $F(2,98) = 4.75, p = .01$, les cognitions $F(2,98) = 5.79, p < .005$ et les comportements $F(2,98) = 4.26, p = .02$: ils sont meilleurs en interaction personnalisée qu'en condition contrôle et en voix *off*.

Les comparaisons planifiées révèlent une différence significative entre la condition contrôle et l'interaction personnalisée, ainsi qu'entre la voix *off* et l'interaction personnalisée, mais pas entre la condition contrôle et la voix *off*.

Ainsi, les quatre minutes de commentaires en voix *off* qui ont été ajoutés ne modifient pas significativement les attitudes par rapport à la vidéo de 1 minute et 18 secondes où l'on voit la personne autiste interagir. C'est la combinaison des trois strates d'informations avec l'interaction personnalisée qui a un impact sur les attitudes. Cela confirme notre hypothèse 1 et infirme notre hypothèse 2.

Les émotions et les comportements sont stables dans le temps : une fois qu'ils se sont améliorés, ils restent à ce même niveau. Les cognitions quant à elles finissent par revenir quasiment à leur état initial en suivi. Notre hypothèse 3 est donc globalement confirmée.

Il n'y a pas d'effet du contact préalable sur les attitudes, ce qui infirme notre hypothèse 4.

Limites

Il existe plusieurs limites à notre étude, qu'il convient de souligner.

Premièrement, nous n'avons pas pu analyser le genre comme modulateur des attitudes, du fait d'une importante disparité entre les hommes et les femmes au sein de notre population.

Deuxièmement, notre échantillon est particulièrement homogène, puisqu'il est uniquement constitué d'étudiant-e-s en école d'ingénieur-e-s, ayant tous un niveau d'études et un âge similaire, et il est par ailleurs constitué de groupes d'étudiant-e-s relativement restreints (de 29 à 38 étudiant-e-s par groupe). Si cette configuration nous a permis d'obtenir une bonne validité interne, elle aura compromis la validité externe de l'étude.

Par ailleurs, même si les attitudes sont stables un mois après la passation, nous sommes en droit de nous interroger sur leur stabilité à plus long terme.

De plus, il convient de s'interroger sur la généralisation de l'amélioration des attitudes à l'égard de l'ensemble de la population autiste. En effet, une amélioration des attitudes à l'égard d'un membre de l'exogroupe ne peut pas nécessairement être extrapolée à l'exogroupe dans son ensemble (Cook, 1978).

Conclusion

L'efficacité de la combinaison des informations descriptives, explicatives et directives sur le changement d'attitudes a déjà été démontrée auparavant (Ranson et Byrne, 2014; Silton et Fogel, 2012; Staniland et Byrne, 2013), tout comme l'impact de l'interaction personnalisée sur les préjugés à l'égard de l'endogroupe (Ensari et Miller, 2002). Nous avons pour notre part souhaité analyser l'effet de la combinaison de ces trois strates d'informations avec une situation d'interaction personnalisée sur les attitudes, ce qui à notre connaissance n'avait jamais été étudié par la communauté scientifique, quelle que soit la condition concernée. Nos résultats sont prometteurs et confirment la validité du Modèle de la Personnalisation associé à ces trois types d'informations dans l'amélioration des attitudes intergroupes.

Références

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Anderson, A., Stephenson, J., & Carter, M. (2017). A systematic literature review of the experiences and supports of students with autism spec-

- trum disorder in post-secondary education. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 39, 33-53. doi:10.1016/j.rasd.2017.04.002.
- Brewer, M. B., & Miller, N. (1984). Beyond the contact hypothesis: Theoretical perspectives on desegregation. In N. Miller & M.B. Brewer (Eds.), *Group in contact: the psychology of desegregation* (pp. 281-302). New York: Academic Press.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., & Geen, T. R. (1989). Attitude structure and function: From the tripartite to the homeostasis model of attitudes. In A. E. Pratkanis, S. J. Breckler & A. G. Greenwald (Eds.), *Attitude structure and function* (pp. 275-309). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Campbell, J. M. (2006). Changing children's attitudes toward autism: A process of persuasive communication. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 18, 251-272.
- Campbell, J. M., Ferguson, J. E., Herzinger, C. V., Jackson, J. N., & Marino, C. A. (2004). Combined descriptive and explanatory information improves peers' perceptions of autism. *Research in Developmental Disabilities*, 25(4), 321-339. doi:10.1016/j.ridd.2004.01.005.
- Constantino, J. N., & Charman, T. (2016). Diagnosis of autism spectrum disorder: reconciling the syndrome, its diverse origins, and variation in expression. *The Lancet Neurology*, 15(3), 279-291.
- Cook, S. W. (1978). Interpersonal and attitudinal outcomes in cooperating interracial groups. *Journal of Research and Development In Education*, 12(1), 97-113.
- Dachez, J., Ndobo, A., & Ameline, A. (2015). "French validation of the multi-dimensional attitude scale toward persons with disabilities (MAS): The case of attitudes toward autism and their moderating factors". *Journal of Autism and Developmental Disorders*, doi:10.1007/s10803-015-2417-6.
- Delphy, C. (2008). *Classer, dominer*. Paris: La Fabrique.
- Eagly A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth: Harcourt College Publ.
- Eapen, V., & Clarke, R. A. (2014). Autism Spectrum Disorders: from genotypes to phenotypes. *Frontiers in Human Neuroscience*, 8.
- Ensari, N., & Miller, N. (2002). The out-group must not be so bad after all: The effects of disclosure, typicality, and salience on intergroup bias. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 313-329.
- Gelbar, N. W., Smith, I., & Reichow, B. (2014). Systematic review of articles describing experience and supports of individuals with autism enrolled in college and university programs. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(10), 2593-2601. doi:10.1007/s10803-014-2135-5.
- Glennon, T. J. (2001). The stress of the university experience for students with Asperger Syndrome. *Work*, 17, 183-190.

- Harding, S. (1990). Feminism, Science and the Anti-Enlightenment Critiques. In L. J. Nicholson (Eds.), *Feminism/Postmodernism*. London: Routledge.
- Harding, S. (1995). "Strong objectivity": a response to the new objectivity question. *Feminism and science*, 104(3), 331-349.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Jobe, L. E., & White, S. W. (2007). Loneliness, social relationships, and a broader autism phenotype in college students. *Personality and Individual Differences*, 42(8), 1479-1489. doi:10.1016/j.paid.2006.10.021.
- Kenny, L., Hattersley, C., Molins, B., Buckley, C., Povey, C., & Pellicano, E. (2015). Which terms should be used to describe autism? Perspectives from the UK autism community. *Autism*, 20(4), 442-462. doi:10.1177/1362361315588200.
- Meilleur, A.-A. S., Jelenic, P., & Mottron, L. (2014). Prevalence of Clinically and Empirically Defined Talents and Strengths in Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(5), 1354-1367. doi:10.1007/s10803-014-2296-2.
- Miller, N. (2002). Personalization and the promise of contact theory. *Journal of Social Issues*, 58(2), 387-410.
- Mottron, L. (2004). *L'autisme une autre intelligence: Diagnostic, cognition et support des personnes autistes sans déficience intellectuelle*. Belgique: Éditions Mardaga.
- Naudier, D., et Simonet, M. (2011). *Des sociologues sans qualités ?* Paris : La Découverte.
- Ranson, N. J., & Byrne, M. K. (2014). Promoting Peer Acceptance of Females with Higher- functioning Autism in a Mainstream Education Setting: A Replication and Extension of the Effects of an Autism Anti-Stigma Program. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 2778-2796.
- Silton, N. R., & Fogel, J. (2012). Enhancing positive behavioral intentions of typical children towards children with autism. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 12(2), 139-158.
- Staniland, J. J., & Byrne, M. K. (2013). The effects of a multi-component higher-functioning autism anti-stigma program on adolescent boys. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(12), 2816-2829.
- Swaim, K. F., & Morgan, S. B. (2001). Children's attitudes and behavioral intentions toward a peer with autistic behaviors: Does a brief educational intervention have an effect? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31(2), 195-205. doi:10.1023/A:1010703316365.
- Tissot, S., & Tevanian, P. (2010). *Les mots sont importants*. Paris : Libertalia.
- Van Bergeijk, E., Klin, A., & Volkmar, F. (2008). Supporting more able students on the autism spectrum: College and beyond. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38(7), 1359-1370. doi:10.1007/s10803-007-0524-8.