

Cognition sociale chez le jeune enfant : commentaires sur Astington et Edward, Miller, Moore et Sommerville

Nancy Eisenberg, Ph.D.

Arizona State University, États-Unis

Décembre 2010

Introduction

Astington et Edward,¹ Miller,² Moore³ et Sommerville⁴ ont présenté d'excellents articles sur le développement de la cognition sociale chez les jeunes enfants. Comme ils le font remarquer dans leurs travaux, les manifestations de la cognition sociale dans les premières années incluent une compréhension de l'intentionnalité, des buts et des motifs, la capacité d'identifier les émotions des autres, le développement de la théorie de l'esprit, ainsi que d'autres habiletés qui reflètent la capacité d'interpréter son propre état mental et expérientiel intérieur et celui des autres. Les auteurs soulèvent aussi de nombreuses questions de recherche pressantes, notamment les suivantes : comment l'enfant acquiert-il les connaissances sociocognitives? Comment les facteurs biologiques et environnementaux contribuent-ils ensemble au développement de la cognition sociale? Quelles sont les conséquences sociales des changements sur le plan des habiletés sociocognitives? Les auteurs ont donné un bref aperçu de la recherche sur ces questions, mais il

reste encore beaucoup à apprendre.

Sujet

La principale raison pour laquelle on étudie l'acquisition de la cognition sociale, c'est probablement parce qu'on croit que celle-ci a des répercussions sur la qualité des interactions sociales des enfants. Il ne s'agit pas simplement de chercher à savoir s'il existe un rapport entre le niveau de cognition sociale et la qualité du comportement social; le sujet est plus complexe, et des questions plus nuancées peuvent aussi être soulevées. Par exemple, beaucoup des habiletés sociocognitives que les jeunes enfants acquièrent se manifestent dans un laps de temps relativement court (p. ex., quelques années). Ainsi, à trois ou même quatre ans, le niveau individuel de développement de la théorie de l'esprit varie grandement d'un enfant à l'autre, mais, à six ans, la différence se limite aux tâches typiques de la théorie de l'esprit puisque la plupart des enfants ont atteint une compréhension. D'où l'importance de la question suivante : les différences entre les enfants sur le plan d'une habileté sociocognitive donnée (p. ex., la théorie de l'esprit) dans la période où celle-ci fait son apparition seraient-elles liées non seulement à ce qui est observé dans leur fonctionnement social au même moment, mais aussi à des différences dans la qualité du fonctionnement social après que la majorité des enfants ont acquis l'habileté en question? Ou alors, la différence observée entre les jeunes enfants à l'égard d'une habileté sociocognitive permet-elle de prédire la qualité du fonctionnement social au même moment et jusqu'à ce que l'acquisition de cette habileté soit normative?

Recherche et conclusions

Eggum et collègues⁵ ont trouvé des données correspondant au point de vue selon lequel les habiletés sociocognitives en bas âge annoncent un fonctionnement social ultérieur de grande qualité, alors que les mêmes habiletés sociocognitives n'ont aucune valeur prédictive lorsqu'elles sont évaluées à un âge où la plupart des enfants atteignent un niveau élevé dans l'habileté donnée. Ces chercheurs ont évalué la théorie de l'esprit à l'âge de 54 et 72 mois, ainsi que le comportement prosocial et la sympathie. Les scores des enfants de 54 mois en théorie de l'esprit étaient liés à la sympathie et au comportement prosocial à la même période et à l'âge adulte, mais pas ceux des scores à 72 mois. De même, une mesure de la capacité des enfants à identifier les émotions des autres (p. ex., tristesse, peur, colère, bonheur) à 30 mois était jusqu'à un certain point un meilleur indice du comportement prosocial plus tard que la compréhension des émotions à un âge plus avancé. Ces constatations permettent de croire que les habiletés

sociocognitives sont une meilleure indication de la qualité des interactions sociales – tant au moment même que plus tard – si elles sont mesurées à l’âge où l’habileté en question se manifeste rapidement, et que la cognition sociale dans les premières années permet de prédire le fonctionnement social futur de l’enfant.⁶

Il existe au moins deux explications au fait que les différences entre les enfants sur le plan d’une habileté sociocognitive sont un indice fiable de la qualité du comportement social à un âge ultérieur auquel la plupart des enfants qui se développent normalement maîtrisent l’habileté en question (de sorte que celle-ci ne devrait pas, chez les enfants plus âgés, causer de différences dans le fonctionnement social). D’abord, des facteurs biologiques/génétiques et environnementaux (p. ex., l’éducation donnée par les parents) relativement stables peuvent influencer non seulement sur l’apparition d’habiletés sociocognitives rudimentaires, mais aussi sur l’acquisition ultérieure d’autres habiletés sociocognitives qui, elles, influenceront plus tard sur le comportement social de l’enfant. Autrement, ou en outre, il se peut que l’enfant dont les habiletés sociocognitives sont avancées dès le départ développe des habiletés sociales et adopte des modèles d’interaction sociale de qualité supérieure à un jeune âge, atouts sociaux qui établiront une trajectoire ou une cascade d’interactions positives contribuant à l’acquisition d’habiletés sociales/interactionnelles plus matures par la suite (peu importe que l’enfant continue ou non de présenter une cognition sociale supérieure). On a grandement besoin de renseignements additionnels pour comprendre la relation entre la cognition sociale chez le jeune enfant et le comportement social subséquent.

Il importe aussi de savoir quelles habiletés sociocognitives sont liées à quels aspects des interactions sociales. Comme le font remarquer Miller² et Eisenberg,⁷ des personnes qui présentent des habiletés sociocognitives relativement poussées peuvent s’en servir pour faire du tort aux autres. Le fait qu’une personne se serve de l’information acquise par l’entremise de processus sociocognitifs pour aider, manipuler ou faire du tort dépend probablement des valeurs et des besoins de celle-ci ainsi que de la probabilité que l’habileté sociocognitive en question suscite l’empathie et, en particulier, la sympathie.^{7,8}

Par exemple, la plupart des mesures de la théorie de l’esprit évaluent seulement la compréhension du fait que les autres disposent d’une information et ont des désirs différents des siens, et non la compréhension du fait qu’ils ont des sentiments différents (même si cette dernière peut être mise en corrélation avec les habiletés évaluées par les mesures habituelles de la théorie de l’esprit). De tels renseignements n’ont pas de lien direct avec la qualité du

comportement social d'une personne, sauf pour réduire la probabilité qu'elle interprète mal les situations et, en conséquence, se comporte de façon inappropriée. Il semble improbable qu'une compréhension du fait que les autres possèdent une information différente en raison de leur expérience avec les objets, par exemple, ait un rapport étroit avec la tendance à éprouver de la sympathie ou de l'empathie pour les autres et, par conséquent, à adopter un comportement prosocial.⁹ En revanche, la capacité d'identifier les émotions, de comprendre que les contextes suscitent souvent des émotions particulières chez les gens même s'ils ne les affichent pas, et de saisir la façon dont les émotions influent sur le comportement permet peut-être de mieux prédire des actions prosociales et la coopération. En accord avec ce point de vue, Eisenberg et ses collaborateurs⁸ ont découvert que, chez les adolescents, la prise de perspective cognitive n'était pas directement liée au comportement prosocial; elle ne s'y rattachait que dans la mesure où elle se rapportait également au raisonnement moral et à la sympathie des jeunes (autrement dit, le raisonnement moral et la sympathie expliquent complètement la relation entre la coordination de perspectives des points de vue cognitifs et le comportement prosocial). De plus, il y a certaines preuves qu'une compréhension de l'émotion des autres est liée de façon plus systématique au comportement prosocial qu'une compréhension des cognitions d'autrui.⁶ Ainsi, certaines habiletés sociocognitives semblent devoir davantage que d'autres permettre de prédire des aspects précis du comportement social. Il sera important de découvrir quelles sont les habiletés sociocognitives les plus susceptibles de contribuer aux interactions sociales positives et négatives et de déterminer si ces associations changent avec l'âge.

Même si les chercheurs trouvent des liens cohérents entre l'acquisition d'habiletés sociocognitives et un aspect donné du fonctionnement social, on ne peut évidemment pas présumer qu'il existe un rapport de cause à effet entre les deux éléments. Il est bien possible que des interactions sociales de qualité stimulent le développement de la cognition sociale; cette idée concorde avec les recherches dont il est question dans certains articles portant sur la relation entre la qualité des interactions avec les parents et le développement de la cognition sociale de l'enfant. En outre, diverses variables tierces peuvent avoir des répercussions tant sur le niveau de cognition sociale de l'enfant que sur la qualité de ses interactions sociales. Parmi elles se trouvent la qualité de l'éducation donnée par les parents et le développement du langage.⁶ Une autre de ces variables peut être les risques démographiques (p. ex., la pauvreté) qui peuvent causer du stress, entraîner des problèmes de santé ou limiter les occasions d'apprentissage, trois facteurs pouvant influencer sur la cognition et le comportement. La capacité d'autorégulation de l'enfant et sa maîtrise des fonctions exécutives constituent une quatrième variable. Par exemple,

l'enfant qui a de la difficulté à retenir ses pensées et son comportement a souvent du mal à comprendre la théorie de l'esprit¹⁰ et fait preuve de peu de compétence sociale.^{9,11} Pour compliquer les choses, les habiletés en matière d'autorégulation et de fonctions exécutives sont associées à la qualité de l'éducation donnée par les parents et à des facteurs génétiques/biologiques.¹² Il est donc difficile de déterminer l'influence des différentes variables l'une sur l'autre et de chaque variable sur l'association entre le fonctionnement sociocognitif et le fonctionnement social.

Un dernier point soulevé par Astington et Edwards¹ ainsi que par Sommerville⁴ est la nécessité de tenir compte de la culture dans l'étude du développement et des corrélats des habiletés sociocognitives. Comme l'indique Lillard,¹³ la conception du fonctionnement de l'esprit et la nécessité d'expliquer le comportement et les états intérieurs varient selon les cultures. Par conséquent, les efforts pour comprendre l'état mental des autres ne sont pas valorisés de la même façon dans toutes les cultures. Dans celles qui ne les encouragent pas, l'acquisition d'habiletés sociocognitives peut être plus lente et liée à moins d'aspects (ou à des aspects différents) d'une interaction sociale satisfaisante que dans celles qui les favorisent. Pour bien comprendre ces questions, il faut porter une attention particulière aux influences culturelles (et familiales) sur l'acquisition d'habiletés sociocognitives en bas âge et sur les différences entre les enfants à ce chapitre.

Références :

1. Astington JW, Edward MJ. The development of theory of mind in early childhood. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. Encyclopedia on Early Childhood Development [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2010:1-6. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Astington-EdwardANGxp.pdf>. Accessed September 8, 2010.
2. Miller SA. Social-cognitive development in early childhood. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. Encyclopedia on Early Childhood Development [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2010:1-5. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/MillerANGxp.pdf>. Accessed September 8, 2010.
3. Moore C. Social cognition in infancy. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. Encyclopedia on Early Childhood Development [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2010:1-4. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/MooreANGxp.pdf>. Accessed September 8, 2010.
4. Sommerville JA. Infants' social cognitive knowledge. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. Encyclopedia on Early Childhood Development [online]. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development; 2010:1-6. Available at: <http://www.child-encyclopedia.com/documents/SommervilleANGxp.pdf>. Accessed September 8, 2010.
5. Eggum ND, Eisenberg N, Kao K, Spinrad TL, Bolnick R, Hofer C, Kupfer AS, Fabricius WV. Emotion understanding, theory of mind, and prosocial orientation: Relations over time in early childhood. *Journal of Positive Psychology*. In press.
6. Hughes C, Ensor R. Do early social cognition and executive function predict individual differences in preschoolers' prosocial

and antisocial behavior? In: Sokol BW, Muller U, Carpendale JIM, Young AR, Iarocci G, eds. *Self and social regulation. Social interaction and the development of social understanding and executive functions*. Oxford, UK: Oxford University Press; 2010: 418-441.

7. Eisenberg N. *Altruistic emotion, cognition, and behavior*. Hillsdale, N.J: Erlbaum; 1986.
8. Eisenberg N, Zhou Q, Koller S. Brazilian adolescents' prosocial moral judgment and behavior: Relations to sympathy, perspective taking, gender-role orientation, and demographic characteristics. *Child Development* 2001;72:518-534.
9. Spinrad TL, Eisenberg N, Cumberland A, Fabes RA, Valiente C, Shepard SA, Reiser M, Losoya SH, Guthrie IK. The relations of temperamentally based control processes to children's social competence: A longitudinal study. *Emotion* 2006;6:498-510.
10. Sabbagh MA, Moses LJ, Shiverick S. Executive functioning and preschoolers' understanding of false beliefs, false photographs, and false signs. *Child Development* 2006;77:1034-1049.
11. Eisenberg N, Fabes RA, Guthrie IK, Reiser M. Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology* 2000;78:136-157.
12. Rothbart MK, Bates JE. Temperament. In: Eisenberg N, vol ed. *Social, emotional, and personality development*. 6th ed. New York: Wiley; 2006;99-166. Damon W, Lerner RM, eds. *Handbook of child psychology*, vol 3.
13. Lillard A. Ethnopsychologies: Cultural variations in theories of mind. *Psychological Bulletin* 1998;123:3-32.