

## COGNITION SOCIALE

---

# Développement sociocognitif dans la petite enfance

**Scott A. Miller, Ph.D.**

University of Florida, États-Unis

Décembre 2019, Éd. rév.

### Introduction

La cognition sociale concerne les pensées et les convictions que nous avons sur le monde social. Le sujet englobe nos convictions au sujet des autres, de nous-mêmes et des gens en général, ainsi que des convictions sur des aspects spécifiques des gens (p. ex., les pensées, les désirs, les émotions), et au sujet des groupes sociaux et des institutions sociales. L'élaboration de diverses formes de compréhension sociocognitive représente l'une des plus importantes réalisations du développement cognitif de l'enfance.

### Sujet

Depuis les débuts de la psychologie de l'enfant, la cognition sociale en a été un thème central.<sup>1</sup> Tout comme cela était vrai pour plusieurs domaines, l'approche dominante au cours de la moitié du XXe siècle était celle de Piaget.<sup>2</sup> Selon lui, la pensée des jeunes enfants se caractérise par l'égoïsme ou la difficulté de séparer sa propre perspective de celle des autres. Ainsi, les enfants d'âge préscolaire présument souvent que les autres pensent, sentent ou désirent exactement la même chose qu'eux, ce qui représente un déficit de base de la compréhension cognitive sociale. Les recherches qui ont suivi ont démontré que Piaget sous-estimait quelque peu

les habiletés de la coordination des points de vue des jeunes enfants.<sup>3</sup> Son travail a néanmoins identifié un défi majeur de toute activité sociocognitive : séparer son propre point de vue de celui des autres. En effet, il arrive que dans certaines situations, mêmes les adultes sont portés à répondre de façon égocentrique.<sup>4,5</sup>

La coordination des points de vue n'est qu'une discipline parmi d'autres sous laquelle la cognition sociale a été étudiée. Le travail sur la métacognition, par exemple, examine ce que les enfants comprennent des activités mentales – ce qu'ils savent, par exemple, au sujet de la mémoire, de l'attention ou du langage.<sup>6,7</sup> Pour ce sujet et en général, même les enfants d'âge préscolaire montrent des formes de compréhension simples; cependant, la plupart des développements en matière de compréhension métacognitive ne sont pas manifestes avant les années d'école primaire, et dans plusieurs cas, le développement continue à l'âge adulte.

Ces dernières années, c'est sous le titre de la théorie de l'esprit que la plupart des recherches sur la cognition sociale ont été effectuées.<sup>8,9,10</sup> La théorie de l'esprit a une portée plus vaste que celles qui l'ont précédée, elle englobe la compréhension de toute la gamme des états mentaux, ainsi que les antécédents et les conséquences de cette compréhension. Elle diffère aussi par le fait qu'elle se concentre sur les jeunes enfants; la théorie de l'esprit a commencé en tant que documentation sur l'âge préscolaire, on l'a également étendue, ces dernières années, aux trottineurs et aux nourrissons. Le résultat est à la fois une représentation plus complète et plus positive des habiletés des jeunes enfants qu'elle ne l'a été pour la première génération sur laquelle ont porté les recherches sur la cognition sociale.

## **Problèmes**

Comme cela est le cas pour plusieurs thèmes de la psychologie de l'enfant, le travail en cognition sociale aborde trois questions générales. L'une d'entre elle est une question descriptive : Qu'est-ce qui se développe et quand cela apparaît-il? Les défis à résoudre sont d'imaginer des méthodes pour évaluer de façon optimale les développements en question et de déterminer les interrelations qui existent entre les différentes formes de compréhension.<sup>11,12</sup> La seconde question est pourquoi ces développements apparaissent-ils? Quelles sont les forces causales qui façonnent la compréhension sociocognitive des enfants? La dernière question concerne les incidences des avancées réalisées en cognition sociale. Comment, en particulier, les interactions sociales des enfants changent-elles au fur et à mesure que leurs habiletés sociocognitives évoluent?

## **Contexte de la recherche**

Bien que les données naturalistes puissent jouer un certain rôle,<sup>13</sup> la majorité de ce que nous savons sur le développement sociocognitif provient d'une grande variété de mesures expérimentales ingénieuses. Un exemple – qui est de loin le plus étudié – est l'attribution des fausses croyances.<sup>14</sup> Cette attribution des fausses croyances teste une composante de base dans la compréhension des croyances : lorsque l'enfant réalise que les croyances sont des représentations mentales et qu'elles ne reflètent pas directement la réalité, et donc qu'elles peuvent être fausses. D'autres tâches testent d'autres formes de compréhension épistémique, par exemple, l'habileté à séparer les apparences de la réalité<sup>15</sup> ou savoir comment l'évidence mène à la croyance.<sup>16</sup> Il y a cependant d'autres tâches qui portent sur d'autres états mentaux, quand l'enfant réalise par exemple que différentes personnes peuvent avoir des désirs différents,<sup>17</sup> ou qu'il comprend la relation entre la satisfaction du désir et l'émotion que cela suscite.<sup>18</sup> Les publications de recherche dédiées au développement aux stades ultérieurs à la période préscolaire (à savoir, la capacité relative à la pensée réursive et une meilleure appréciation des différences au niveau de l'état mental entre les individus) se sont accumulées.<sup>19</sup>

## **Résultats récents de la recherche**

Généralement, la recherche qui porte sur la théorie de l'esprit évoque les premiers articles des recherches inspirées de Piaget, en ce sens qu'elle nous surprend souvent concernant ce que les enfants ne connaissent pas encore. Ainsi, avant l'âge de quatre ans, la plupart des enfants ont de la difficulté à comprendre que les croyances peuvent être fausses, qu'il s'agisse de leurs propres croyances ou de celles des autres.<sup>11</sup> Ils laissent voir un nombre infini d'autres conceptions erronées et de confusions, dont des difficultés à séparer les apparences de la réalité<sup>15</sup> et des problèmes à suivre la relation entre l'expérience et la formation des croyances.<sup>16</sup> D'autre part – et en opposition aux recherches basées sur celles de Piaget – les difficultés ne durent pas longtemps pour de nombreux développements de base, y compris la compréhension des fausses croyances, qui apparaît vers l'âge de quatre ou cinq ans. En effet, des études de recherche récentes, néanmoins controversées, suggèrent la présence possible d'une compréhension rudimentaire des fausses croyances dès le plus jeune âge.<sup>20,21</sup> Concernant les états soi-disant non épistémiques, tels que la simulation ou le désir, les formes de compréhension basiques apparaissent même plus tôt que les convictions, dans certains cas vers l'âge de deux ans. Le résultat apporte une rectification précieuse aux premiers articles portant sur la cognition sociale qui avaient essentiellement caractérisé la période préscolaire en termes négatifs. Finalement, les recherches récentes ont non seulement documenté une vaste gamme d'acquisitions sociocognitives d'apparition précoce mais elles ont aussi fourni des données probantes sur les effets de ces acquisitions, démontrant des

relations constantes entre la compréhension sociocognitive et la qualité des interactions sociales des enfants.<sup>22</sup>

## **Lacunes de la recherche**

Comme cela se vérifie dans plusieurs domaines de la psychologie de l'enfant, nous en savons plus sur ce qui se développe en matière de cognition sociale que sur la façon dont cela se développe. Toutes les théories sont d'accord sur le fait que l'expérience sociale et la maturation biologique doivent toutes les deux jouer un rôle; elles diffèrent cependant sur le rôle relatif à accorder à ces facteurs, sur la façon précise dont ils sont avancés pour opérer et sur la forme que le système de connaissance sous-jacent est supposé prendre.<sup>10,23</sup> La résolution de ces divergences demeure un sujet de recherche ultérieur. Un autre enjeu des études à venir est de déployer la portée culturelle de la recherche consacrée à la théorie de l'esprit. Les études publiées jusqu'à présent suggèrent à la fois des similarités fondamentales sur le plan du développement entre les différentes cultures du monde et certaines différences intrigantes émanant d'emphases culturelles distinctes.<sup>24,25</sup>

## **Conclusions**

L'étude de la cognition sociale, qui est l'un des thèmes vénérables de la psychologie de l'enfant, a été restimulée par le travail sur la théorie de l'esprit. Ce travail a identifié une vaste gamme d'acquisitions sociocognitives qui apparaissent dans les premières années de la vie, jusqu'à quatre ou cinq ans. Il a aussi répondu de façon préliminaire aux deux questions qui constituent le sujet des recherches en cours : Quelles sont les origines de la compréhension sociocognitive et quelles en sont les conséquences?

## **Implications**

La cognition sociale – étudiée en particulier sous le concept de la théorie de l'esprit – est essentiellement un thème normatif, du fait qu'elle concerne les acquisitions de base que maîtrise en fin de compte pratiquement chaque enfant. Il y a des exceptions dans certains syndromes cliniques, et plus particulièrement dans l'autisme; en effet, c'est en abordant la théorie de l'esprit que nous avons pu comprendre les difficultés auxquelles sont confrontées les personnes autistes.<sup>26</sup> Cependant, au cours du développement normal, la cognition sociale ne requiert pas d'enseignement explicite par les adultes. Toutefois, cela ne veut pas dire que les parents et les enseignants n'ont aucun rôle à jouer. Toutes sortes d'expériences sociales peuvent accélérer l'apparition des habiletés sociocognitives, y compris certaines formes d'éducation que pourraient

recevoir les enfants de leurs parents.<sup>27</sup> Des recherches récentes révèlent aussi qu'il est en quelque sorte possible de d'enseigner les habiletés sociocognitives; des approches qui mettent l'accent sur le stade mental du langage pertinent pourraient être particulièrement bénéfiques.<sup>28</sup> Au-delà d'une simple accélération du développement, les adultes peuvent influencer sur le contenu des croyances sociocognitives des enfants. Par exemple, tous les enfants forment une conception de soi ou des croyances sur le moi, mais les conceptions de soi de certains enfants sont plus positives et favorables au développement que celles d'autres enfants.<sup>29</sup> Il est possible d'utiliser les habiletés sociocognitives non seulement pour des intentions positives (p. ex., l'empathie, la communication) mais aussi pour des intentions négatives telles que les moqueries et l'intimidation.<sup>30,31</sup> Ces dernières peuvent aussi être affectées par les pratiques parentales. L'implication pragmatique la plus nette du travail sur la cognition sociale a longtemps été évidente : Les interventions qui changent les croyances sociocognitives des enfants dans un sens positif peuvent avoir un impact favorable sur le comportement social et l'acceptation sociale de ces enfants.<sup>32</sup>

## Références

1. Carpendale JIM, Lewis C. The development of social understanding. In: Lerner RM (series ed.), Liben LS, Muller U (vol. eds). *Handbook of child psychology and developmental science: Vol. 2. Cognitive processes*. 7<sup>th</sup>ed. Hoboken, NJ: Wiley; 2015:381-424.
2. Piaget J. *The language and thought of the child*. New York, NY: Harcourt Brace; 1926.
3. Flavell JH. Perspectives on perspective taking. In: Beilin H, Pufall P, eds. *Piaget's theory: Prospects and possibilities*. Hillsdale, NJ: Erlbaum; 1992: 107-139.
4. Birch S, Bloom P. Understanding children's and adults' limitations in mental state reasoning. *Trends in Cognitive Science* 2004;8(6):255-258.
5. Keysar B, Lin S, Barr DJ. Limits on theory of mind use in adults. *Cognition* 2003;89(1):29-41
6. Flavell JH, Miller PH, Miller SA. *Cognitive development*. 4<sup>th</sup>ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall; 2002.
7. Pillow B. *Children's discovery of the active mind: Phenomenological awareness, social experience and knowledge about cognition*. New York, NY: Springer; 2012.
8. Astington JW, Hughes C. Theory of mind: Self-reflection and social understanding. In: Zelazo PD, ed. *The Oxford handbook of developmental psychology: Vol. 2. Self and other*. New York, NY: Oxford University Press; 2013:398-424.
9. Hughes, C., & Devine, R. T. (2015). A social perspective on theory of mind. In: Lerner RM (series ed.), Lamb ME (vol. ed.). *Handbook of child psychology and developmental science: Vol. 3. Socioemotional processes*. 7<sup>th</sup>ed. Hoboken, NJ: Wiley; 2015:564-609.
10. Wellman HM. Making minds: How theory of mind develops. New York, NY: Oxford University Press; 2014.
11. Wellman HM, Cross D, Watson J. Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. *Child Development* 2001;72(3):655-684.
12. Wellman HM., Liu D. Scaling of theory-of-mind tasks. *Child Development* 2004;75(2):523-541.
13. Bartsch K, Wellman HM. *Children talk about the mind*. New York, NY: Oxford University Press; 1989.

14. Wimmer H, Perner J. Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception. *Cognition* 1983;13(1):103-128.
15. Flavell JH, Flavell ER, Green FL. Development of the appearance-reality distinction. *Cognitive Psychology* 1983;15(1):95-120.
16. Miller SA, Hardin CA, Montgomery DE. Young children's understanding of the conditions for knowledge acquisition. *Journal of Cognition and Development* 2003;4(3):325-356.
17. Repacholi BM, Gopnik A. Early reasoning about desires: Evidence from 14- and 18-month-olds. *Developmental Psychology* 1997;33(1):12-21.
18. Wellman HM, Woolley J. From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology. *Cognition* 1990;35(3):245- 275.
19. Miller SA. *Theory of mind: Beyond the preschool years*. New York, NY: Psychology Press; 2012.
20. Heyes C. False belief in infancy: A fresh look. *Developmental Science* 2014;17(5):647-659.
21. Onishi KH, Baillargeon R. Do 15-month-old infants understand false beliefs? *Science* 2005;308(5719):255-258. doi:10.1126/science.1107621
22. Hughes C, Leekam S. What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development. *Social Development* 2004;13(4):590-619.
23. Carruthers P, Smith PK, eds. *Theories of theory of mind*. Cambridge, UK: Cambridge University Press; 1996.
24. Heyes CM, Frith CD. The cultural evolution of mind reading. *Science* 2014;344(6190):1-6. doi:/10.1126/science.1243091
25. Perez-Zapata D, Slaughter V, Henry JD. Cultural effects on mindreading. *Cognition* 2016;146:410-414. doi:10.1016/j.cognition.2015.10.018
26. Baron-Cohen S. *Mindblindness: An essay on autism and theory of mind*. Cambridge, MA: MIT Press/Bradford Book; 1995.
27. Miller SA. *Parenting and theory of mind*. New York, NY: Oxford University Press; 2016.
28. Hofmann SG, Doan SN, Sprung M, Wilson A, Ebesutani C, Andrews LA., Curtis J, Harris, PL. Training children's theory-of-mind: A meta-analysis of controlled studies. *Cognition* 2016;150:200-212. doi:10.1016/j.cognition.2016.01.006
29. Harter S. The self. In: Eisenberg N, ed. *Social, emotional, and personality development*. 6<sup>th</sup>ed. New York, NY: Wiley; 2006:505-570. Damon W, Lerner RM, eds. *Handbook of child psychology; vol 3*.
30. Repacholi B, Slaughter V, Pritchard M, Gibbs V. Theory of mind, machiavellianism, and social functioning in childhood. In: Repacholi B, Slaughter V, eds. *Individual differences in theory of mind*. New York, NY: Psychology Press; 2003:67-97.
31. Sutton J. Tom goes to school: Social cognition and social values in bullying. In: Repacholi B, Slaughter V, eds. *Individual differences in theory of mind*. New York, NY: Psychology Press; 2003:99-120.
32. Ladd GW, Buhs ES, Troop W. Children's interpersonal skills and relationships in school settings: Adaptive significance and implications for school-based prevention and intervention programs. In: Smith PK, Hart, CH, eds. *Blackwell handbook of childhood social development*. Malden, MA: Blackwell Publishers; 2002:394-416.

#### **Note :**

Texte financé par l'Alberta Centre for Child, Family & Community Research