

# La Cognition Sociale

## Fonctions sociales précoces

Les fonctions sociales précoces recouvrent en premier lieu le domaine de la connaissance de soi sans laquelle une interaction sociale « soi-monde » ne saurait exister, puis celui des interactions sociales et de la communication.

Les conceptions relatives à ces domaines ont considérablement évolué avec les travaux qui ont renouvelé les connaissances portant sur les compétences cognitives du bébé (voir chapitre précédent). Par exemple, des recherches assez récentes (P. Rochat, 2004, 2001, 1999)<sup>4a,1b,1c</sup> ont mis en évidence que le nouveau-né arrive au monde extra-utérin avec des capacités de distinction soi-environnement déjà là.

Ces faits nouveaux sont révolutionnaires dans la mesure où ils invalident les théories développementales prévalant jusque-là (J. Piaget ; M. Klein ; J. Lacan)

## Connaissance de soi

« Le soi est à la fois un ensemble de représentations mentales personnelles et multidimensionnelles que l'on a sur nous-mêmes, et le phénomène de *conscience* de soi qui lui est associé. Il est à la base de notre identité individuelle et de notre sentiment de continuité au cours du temps. L'existence et le rôle d'autrui dans la construction de représentations mentales personnelles semblent essentiels ; c'est pourquoi le soi apparaît en relation étroite avec la théorie de l'esprit » (C. Duval et al. 2009)<sup>5</sup>.

---

4a : Rochat, P. (2004). "Connaissance de soi", in R. Lécuyer (éd.), *Le développement du nourrisson*, Paris : Dunod, 371-386 ;

1b : Rochat, P. (2001). *The Infant's World*, Harvard : Harvard University Press. ;

1c : Rochat, P., Striano, T. (1999). "Social-cognitive development in the first year", in P. Rochat (éd.) *Early Social Cognition*, Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum, 3-34.

<sup>5</sup> : Duval, C., Desgranges, B., Eustache, F., Piolino, P. (2009). Le Soi à la loupe des neurosciences cognitives : de la conscience de soi à la conscience de l'autre, *Psychol NeuroPsychiatr Vieil*, vol. 7(1), 7-19.

La connaissance de soi part du corps. Dès la naissance (et même sans doute avant dans la mesure où elle repose sur les sensations extéroceptives et intéroceptives combinées, sur les perceptions kinesthésiques, intermodales, du corps en mouvement), le nourrisson possède un sens de son corps comme entité différenciée au sein de son environnement. Il s'agit d'un soi corporel qui est un soi perçu composant ce qu'U. Neisser (1995)<sup>6</sup> a désigné comme « sens écologique de soi ».

Par exemple, dès la naissance, le bébé montre qu'il discrimine une stimulation péri-orale provoquée par le doigt de l'examineur et celle provoquée par son propre doigt (comparaison des réponses d'enfouissement à la stimulation péri-orale).

#### Définitions

- Sensations extéroceptives : sensibilité aux stimuli extérieurs
- Sensations intéroceptives : sensibilité aux stimuli qui proviennent de l'organisme
- Perceptions kinesthésiques : sensation de mouvement des parties du corps
- Sensations cœnesthésiques : impression générale résultant de l'ensemble des sensations corporelles
- Sensations intermodales : intégration de plusieurs modalités sensorielles, par exemple, auditives, visuelles etc.
- Stimulation péri-orale : autour de la bouche, des lèvres

Dès la naissance, les bébés sont donc « des systèmes actifs et ouverts, capables d'apprentissages orientés vers les choses, que ce soient des objets physiques ou des personnes » (P. Rochat, 2004)<sup>1a</sup>, considérés comme existant indépendamment de leur propre corps.

A partir de ce sens d'un « soi écologique » où son corps est perçu comme différencié, capable d'agir et situé dans l'environnement, le jeune enfant va développer une conception de soi par rapport à autrui. L'émergence de cette « co-conscience » est celle de la **conscience de soi sociale**, ou conscience sociale. Dès 18 mois, l'enfant développe ainsi une conscience de soi de concert avec celle d'autrui.

Cinq étapes vont scander le développement de la connaissance de soi et des autres :

1. Dès les 6 premières semaines de vie, l'enfant a un sens du corps comme entité différenciée, située et agente dans l'environnement ; « différenciée » : nous l'avons vu ; « située », car le bébé a très tôt le sens « de où » il se trouve par rapport aux choses (par exemple quand il s'engage dans des activités orientées vers les choses situées autour de lui) ; « agente », car à travers les activités orientées et planifiées, le bébé développe un sens du corps comme agent dans l'environnement (par exemple quand il prend un hochet pour le secouer afin de produire un son, etc..).
2. A partir du 2<sup>ème</sup> mois et en parallèle avec l'émergence du sourire social vers 6 semaines : naissance du dialogue social et de l'intersubjectivité liée à des échanges en face à face ; cadre des complexes « protoconversations » (premières conversations types) initiées par l'adulte, où jeux imitatifs et mutuels abondent.
3. Entre 2 et 7 mois, le bébé développe des attentes sociales dans ses rapports de réciprocité avec autrui ;

<sup>6</sup> : Neisser, U. (1995). "Criteria for an ecological self", in P. Rochat (éd.), *The Self in Infancy, Advances in Psychology Book Series*, Amsterdam, Elsevier Science Publishers, 17-34.

4. Autour du 9<sup>ième</sup> mois, apparaissent les premières manifestations de l'attention partagée avec autrui : le bébé commence à explorer la réaction d'autrui en référence à un évènement perçu dans l'environnement ; « cette étape marque les débuts d'échanges sociaux qui deviennent non seulement réciproques mais aussi référentiels aux choses et aux évènements de l'environnement ». Le bébé commence à montrer du doigt des objets de l'environnement en s'assurant que l'autre est attentif à l'objet indiqué.
5. Vers le 18<sup>ième</sup> mois se manifeste l'apparition d'une co-conscience de soi et des autres : le regard d'autrui est approprié et intégré au regard de l'enfant. Cette dernière étape ouvre les portes de la pensée symbolique. Elle permet en particulier à l'enfant d'entrer de plain-pied dans la culture de l'adulte qui, outre son caractère verbal et hautement symbolique, est basée sur l'enseignement et une capacité de représentation des perceptions, croyances et connaissances d'autrui (ce que l'on nomme aujourd'hui « théories de l'esprit »), auxquelles la conscience de soi vient s'articuler (voir P. Rochat, 2004)<sup>1a</sup>.

## Cognition sociale : définitions et développement normal

Selon K. Merceron et al. (2011)<sup>7</sup>, la cognition sociale peut être définie comme « l'ensemble des processus cognitifs impliqués dans les interactions sociales. Précisément, il s'agit de la capacité à construire des représentations sur les relations entre soi-même et les autres et à utiliser ces représentations de manière flexible pour ajuster et guider son propre comportement social. Le concept de cognition sociale peut donc être vu comme une interface où interagissent diverses dimensions, entre autres, traitement de l'information émotionnelle, capacité inférentielle et de mentalisation, ainsi que l'empathie ».

C'est ainsi que S. A. Miller (2010)<sup>8</sup> peut préciser que « l'élaboration de diverses formes de compréhension sociocognitive représente l'une des plus importantes réalisations du développement cognitif de l'enfance ».

La cognition sociale désigne donc, pour partie, ce que l'on appelle la « théorie de l'esprit » depuis D. Premack et G. Woodruff (1978)<sup>9</sup>. La théorie de l'esprit désigne la capacité de relier les conduites ou les comportements que l'on observe chez une personne à des états mentaux de cette personne. Par exemple, le bébé observe l'apparition d'un sourire sur le visage de sa mère faisant suite à une vocalisation de sa part ; il en déduit qu'elle est contente et il recommence. La notion de « théorie » indique que l'enfant fait des hypothèses sur les contenus de pensée de l'autre.

Trois grands candidats précurseurs d'une théorie de l'esprit sont actuellement proposés : la synchronie interactionnelle (indissociable de l'échange émotionnel), l'attention conjointe et enfin l'imitation.

---

7 : Merceron K., Cady, F., Vila, E., Prouteau, A. (2011). Evaluation de la cognition sociale dans la schizophrénie : intérêts et limites, In A. Prouteau (éd.), *Neuropsychologie clinique de la schizophrénie*, Paris : Dunod, 161-199.

8 : Miller, S.A. (2010). Social-cognitive development in early childhood. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants* [sur Internet]. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; 2010:1-6.

<http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/MillerFRxp.pdf>

9 : Premack, D., Woodruff, G. (1978). "Does the chimpanzee have a theory of mind ?", *The Behavioral and Brain Sciences*, 4, 515-526.

**a) La formation d'attentes interactionnelles avec les proches** est en lien étroit avec l'attribution d'une intentionnalité aux proches. Dès la fin du 6<sup>ème</sup> mois, le bébé devient capable de généralisation attribuant donc à tout humain des propriétés d'Être interactif et intentionnel. Nous citerons ici une recherche citée dans J. Nadel (2004)<sup>7</sup> montrant que des enfants non verbaux atteints d'autisme ne sont pas perturbés lors de leurs entrées seules dans une pièce où se tient un étranger impassible (still face) qui ne s'adresse pas à eux, ceci contrairement aux autres enfants. Après une période d'interaction avec cet adulte, ils expriment alors des attentes sociales et émotionnelles. Ceci marque une difficulté spécifique pour ces enfants: si la personne n'initie pas l'interaction, l'enfant atteint d'autisme ne le fera pas de lui-même. Pour élaborer une théorie sur les pensées de la personne en face, il faut pouvoir la reconnaître comme intentionnelle et donc lui prêter des pensées d'intention d'interagir.

**b) L'imitation et la reconnaissance de l'imitation.** L'imitation constitue le cas le plus explicite de réponse sélective néonatale à l'environnement humain. Selon A.N. Meltzoff et A. Gopnik (1993)<sup>10</sup>, dès 9 semaines, tout bébé imite sa mère..., et toutes les mères imitent leur bébé.... (Mouvements de la tête, du tronc, protrusion de la langue, expressions faciales...). Ils n'imitent pas, par contre, la protrusion de la langue par un leurre, les bébés réagissant préférentiellement à la naissance aux stimuli humains versus les stimuli physiques (voir D. Muir et J. Nadel, 1998, pour une revue de la question)<sup>11</sup>.

Vers 5 mois, l'enfant réagit émotionnellement au fait d'être imité (rires, pitreries, etc...) et vers 7 mois, émergent des réponses spécifiques telles que l'attente de l'action de l'autre.

Vers 21 mois enfin, l'enfant commence à engager l'imitateur dans des actions ludiques et des jeux de fiction où il s'agit d'imiter et d'être imité. L'imitation est conçue comme une matrice coordonnant différents processus concourant à la capacité à comprendre l'autre comme Être intentionnel.

**c) L'attention conjointe.** L'accès à l'attention conjointe se situe entre 9 et 12 mois. Il s'agit là d'une véritable coupure ontogénétique et phylogénétique : quand les grands singes pointent leur regard vers un objet pour orienter le regard de l'animalier, c'est pour signifier qu'ils désirent cet objet. Il n'y a pas là ce que l'attention conjointe comporte : *partager l'intérêt pour l'objet ciblé sans que celui-ci soit désigné par l'autre autrement que par le regard.*

- À 2 ans, les enfants manifestent clairement qu'ils ont conscience de la différence entre les pensées qu'ils ont à l'esprit et les choses du monde. Ils jouent par exemple à faire semblant. Ils comprennent que les gens se sentiront heureux s'ils obtiennent ce qu'ils veulent et malheureux dans le cas contraire. Ils voient également qu'il peut y avoir une différence entre ce qu'ils veulent et ce qu'une autre personne peut vouloir. Cela se traduit même dans le langage : à 2 ans ils parlent de ce qu'eux même et les autres veulent, aiment et ressentent ;

---

10 : Meltzoff, A., Gopnik, A. (1993). The role of imitation in understanding persons and developing a theory of mind, in S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg, D. Cohen (eds.), *Understanding Other Minds*, Oxford : Oxford University Press, 335-366.

11 : Muir, D., Nadel, J. (1998). Infant social perception, in A. Slater (éd.), *Perceptual Development*, Hove : Psychology Press, 247-285.

- À 3 ans, ils parlent aussi de ce que les gens pensent et savent. Les enfants âgés de 3 ans savent que différentes personnes peuvent vouloir, aimer et ressentir différentes choses.
- Vers 3-4 ans, la direction du regard est utilisée non seulement pour savoir ce que l'autre regarde, mais aussi pour supposer qu'il pense. C'est donc entre 3 et 4 ans qu'émergerait la possibilité d'une théorie de l'esprit explicite et réfléchie à partir de ses prémisses implicites et intuitives.
- A l'âge de 4-5 ans, ils savent que les gens peuvent penser des choses différentes et comprennent les fausses croyances.

#### Définitions

- Prototypique : expression émotionnelle conforme au type d'expression chez tout le monde ;
- valeur hédonique : valeur exprimant le plaisir.

## Troubles de la cognition sociale : T E D dont l'autisme

On appelle TED un ensemble de troubles neuro-développementaux caractérisés par une atteinte des interactions sociales, de la communication et un certain nombre d'intérêts restreints, selon les critères diagnostiques du DSM-IV-TR.

Les TED regroupent le trouble autistique, le Syndrome d'Asperger, le Syndrome de Rett, le trouble désintégratif de l'enfance et les TED Non Spécifié (TED NS) selon les conceptions nosographiques du DSM-IV-TR. Il y a un consensus des cliniciens sur la forme prototypique des TED que représente l'autisme.

Comme le disent C. Aussilloux et A. Baghdadli (2007)<sup>12</sup>, il existe, relativement à la délimitation actuelle du champ de l'autisme, une unité du trépied syndromique au-delà de la diversité des troubles, de leur intensité et des pathologies associées. Ce trépied concerne les interactions sociales, la communication et les comportements répétitifs ritualisés.

C'est ainsi que B. Peres-Al Halaby et al (2008)<sup>13</sup> résumant les conceptions actuelles, avancent que « les troubles autistiques se caractérisent par des troubles précoces du développement de l'enfant qui altèrent l'ensemble des capacités permettant d'établir des interactions sociales entre le sujet et son environnement : déficit de la communication sociale, incapacité à comprendre autrui comme agent intentionnel, manque d'empathie, déficits d'imitation ».

Ces notions caractérisent le champ de la cognition sociale.

C'est pour ces raisons qu'un certain nombre de théoriciens à l'instar de S. Baron-Cohen (1995)<sup>14</sup> ont décrit un déficit spécifique de la théorie de l'esprit comme caractéristique des enfants atteints d'autisme. Cependant d'autres hypothèses existent à ce sujet : même s'il

12 : Aussilloux, C., Baghdadli, A. (2007). *Autisme et TED au regard des données actuelles issues de la recherche*, Journée CREAI <http://www.creaialsace.org/IMG/pdf/Actes/Autisme220307>

13 : Peres-Al Halaby, B., Guedeny, A., Montreynaud, V., Beddock, P., Dugravier, R. (2008). "Contribution à l'étude Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness : An Essay on Autism and Theory of Mind*, Cambridge, MA : MIT Press; trad. fr. J. Nadel et F. Lefebvre, *La cécité mentale*, Grenoble : PUG, 1998.

14 : Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness : An Essay on Autism and Theory of Mind*, Cambridge, MA : MIT Press; trad. fr. J. Nadel et F. Lefebvre, *La cécité mentale*, Grenoble : PUG, 1998.

existe bien un développement atypique des théories de l'esprit chez les enfants atteints d'un TED, dont l'autisme et le syndrome d'Asperger, et même si ce développement atypique est responsable de difficultés dans les relations sociales, ce déficit n'explique pas tout, notamment les autres aspects de la symptomatologie (résistance aux changements, stéréotypies,...) ainsi que le font remarquer C. Aussilloux et A. Baghdadli (2007)<sup>14</sup>, ou encore E. Thommen et al. (2011)<sup>15</sup>. Par ailleurs, ce déficit n'est pas spécifique aux enfants présentant un TED : en effet, les enfants et adultes atteints de déficience intellectuelle présentent eux aussi de tels déficits, comme encore les adultes présentant des pathologies schizophréniques, des troubles de l'humeur, et encore certains troubles de la personnalité.

Ces éléments font conclure à E. Thommen et al. (2011) qu'il « est admis généralement aujourd'hui que la difficulté des enfants avec autisme à propos de la théorie de l'esprit est une conséquence de leur difficulté à analyser les intentions communicatives d'autrui. Toutefois, il est possible pour eux de construire une théorie de l'esprit explicite. (...) Nos données montrent que les enfants atteints d'autisme ou de déficience intellectuelle présentent des difficultés pour maîtriser les raisonnements sur les croyances et les pensées, mais qu'ils sont néanmoins capables de développer ces connaissances ».

Parmi les nombreuses compétences de communication (attention conjointe, pointage, premières conversations) considérées comme étant des prérequis à l'acquisition des théories de l'esprit en ce qu'elles précèdent la compréhension des états mentaux et des intentions, l'accent est alors mis, chez les enfants atteints d'autisme, sur des déficiences dans les processus de l'attention conjointe qui génèrent des déficiences dans la compréhension des états mentaux d'autrui et de leur intentionnalité communicative (E. Thommen et al., 2011 ; S. Baron-Cohen, 1995).

---

<sup>15</sup> : Thommen, E., Cartier-Nelles, B., Guidoux, A., Wiesendanger, S. (2011). Aspects typiques et atypiques du développement de la théorie de l'esprit, *A.N.A.E.*, 23 (112-113), 145-151.

## Petite bibliographie pour aller plus loin

- Astington , J.W., Edward, M.J. (2010). *Le développement de la théorie de l'esprit chez les jeunes enfants*. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants [sur Internet]*. Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; 2010:1-7. Disponible sur le site : <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/Astington-EdwardFRxp.pdf>
  
- Gallagher S. (2011). *When the problem of intersubjectivity becomes the solution*. In: Legerstee M, Haley D, Bornstein M, eds. *The developing infant mind: Integrating biology and experience*. Toronto, ON: Guildford Press
  
- Haute Autorité de Santé (2010). *Autisme et autres troubles envahissants du développement : état des connaissances hors mécanismes physiopathologiques, psychopathologiques et recherche fondamentale : argumentaire*, [www.has-sante.fr](http://www.has-sante.fr)
  
- Miller , S.A. (2010). *Social-cognitive development in early childhood*. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants [sur Internet]*. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; 2010:1-6. <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/MillerFRxp.pdf>
  
- Moore, C. (2010). *Cognition sociale dans la prime enfance*. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants [sur Internet]*. Montréal, Québec: Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; 2010:1-5. <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/MooreFRxp.pdf>
  
- Neisser, U. (1995). "Criteria for an ecological self", in P. Rochat (éd.), *The Self in Infancy, Advances in Psychology Book Series*, Amsterdam, Elsevier Science Publishers, 17-34.
  
- Rochat P. (2010). *La cognition sociale est-elle un oxymoron? Commentaires sur les articles d'Astington et Edward, Miller, Moore et Sommerville*. In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants [sur Internet]*. Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; 2010:1-6. Disponible sur le site : <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/RochatFRxp1.pdf>
  
- Rogé, B. (2008). *Autisme, comprendre et agir : santé, éducation, insertion*, 2<sup>ème</sup> éd. Revue et augmentée, Paris : Dunod.
  
- Sommerville , J.A. (2010) « *Connaissances des nourrissons en matière de cognition sociale* ». In: Tremblay RE, Barr RG, Peters RDeV, Boivin M, eds. *Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants [sur Internet]*. Montréal, Québec : Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants; 2010:1-6. Disponible sur le site : <http://www.enfant-encyclopedie.com/documents/SommervilleFRxp.pdf>
  
- Sporns, O. (2011). *Networks of the Brain*. Cambridge , MA: MIT Press.