

## Développement social de l'intelligence

MUGNY, Gabriel

---

### Reference

MUGNY, Gabriel. Développement social de l'intelligence. In: A. van Zanten. *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Presses Universitaire de France, 2008. p. 406-410

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:4064>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.



**UNIVERSITÉ  
DE GENÈVE**

Mugny, G. (2008). Développement social de l'intelligence.  
In A. van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 406-410).  
Paris: Presses Universitaire de France.

## **DEVELOPPEMENT SOCIAL DE L'INTELLIGENCE**

Dans une perspective culturaliste inspirée par des auteurs comme Baldwin, Luria ou Vygostky, les connaissances sont considérées comme étant acquises non pas seulement par interaction directe avec le monde matériel, mais surtout par l'intermédiaire de relations sociales. Ces rapports de communication sont considérés comme constitutifs des connaissances et de leur développement. On considérera dans une première partie les éléments qui définissent l'approche de la psychologie sociale développementale et contribuent à la compréhension du développement cognitif chez l'enfant. On abordera dans une seconde partie une extension de ces travaux qui porte sur une approche psychosociale de l'apprentissage chez le jeune adulte.

### **Interaction sociale entre pairs et développement cognitif**

Jean Piaget considérait que le progrès logique allait de pair avec celui de la socialisation, deux aspects qu'il considérait comme indissociables : « Si le progrès logique va ainsi de pair avec celui de la socialisation, faut-il dire que l'enfant devient capable d'opérations rationnelles parce que son développement social le rend apte à la coopération, ou faut-il admettre au contraire que ce sont ses acquisitions logiques individuelles qui lui permettent de comprendre les autres et qui le conduisent ainsi à la coopération? Puisque les deux sortes de progrès vont exactement de pair, la question semble sans solution, sauf à dire qu'ils constituent les deux aspects indissociables d'une seule et même réalité, à la fois sociale et individuelle » (Piaget, 1965, 158).

En rendant compte du progrès cognitif, la *psychologie sociale développementale* (cf. Doise et Palmonari, 1984; Mugny, 1985; Perret-Clermont, Grossen, Nicolet et Schubauer-Leoni, 1996) souligne au contraire la dialectique causale entre régulations sociales et individuelles, et puise son origine notamment dans la position énoncée par Vygotsky (1978, 57): « un processus interpersonnel se transforme en un processus intra-personnel. Chaque fonction apparaît deux fois dans le développement culturel de l'enfant: d'abord au niveau social, et, ensuite, au niveau individuel; d'abord entre individus (interpsychologique) et, ensuite, dans l'enfant (intra-psychologique) ».

Cette conception a amené à considérer les liens réciproques entre le social et l'individuel selon une causalité en spirale: des compétences spécifiques permettent à l'individu de participer à des interactions sociales qui engendrent de nouvelles compétences intellectuelles, et ces dernières ouvrent la possibilité de bénéficier d'autres interactions sociales. C'est donc en coordonnant leurs actions et leurs jugements avec ceux d'autrui lors d'interactions sociales que les enfants développent leurs connaissances. Il en découle qu'à un niveau donné de son développement, l'enfant qui effectue des tâches avec des pairs, mais aussi avec des adultes, les réalise à un niveau d'élaboration dont il ne se révèle pas apte s'il y travaille seul. Cette fonction structurante des interactions sociales aboutit à une intériorisation, puisque grâce à ces interactions, l'enfant devient ensuite capable de réaliser ces tâches de manière autonome. En outre, les opérations cognitives qui s'actualisent dans une situation sociale donnée à propos d'une tâche spécifique revêtent un caractère de stabilité (elles se maintiennent dans le temps) et de généralité (elles sont transférables à des tâches ou notions connexes) témoignant d'un authentique progrès cognitif.

### **Le conflit sociocognitif**

Mais par quels mécanismes l'interaction sociale participe-t-elle du développement des connaissances ? L'hypothèse formulée par Doise et Mugny (1997) est que l'interaction sociale est source de progrès cognitif principalement de par les *conflits sociocognitifs* qu'elle suscite. La confrontation *hic et nunc* de différentes approches ou centrations individuelles, qui se traduit par une opposition interindividuelle des réponses données à une même tâche lors de l'interaction sociale, introduit une perturbation sociale et cognitive qui rend nécessaire leur intégration dans une organisation nouvelle. L'occurrence de conflits de communication apparaît ainsi comme une condition favorable, sinon nécessaire, à la décentration intellectuelle et au développement.

Une divergence des jugements est plus ou moins probable selon divers paramètres. Elle peut d'abord découler de la différence de niveau cognitif qui souvent sépare les partenaires de l'interaction. En effet, selon le niveau atteint, les réponses à une même tâche diffèrent, et se contredisent alors. C'est le cas lorsque deux enfants de niveaux différents interagissent à propos d'une tâche réalisée en commun. C'est le cas aussi lorsque l'adulte informe l'enfant de solutions possibles autres que la sienne (et pas nécessairement de la réponse correcte), par exemple en usant de contre-suggestions. Une divergence de jugement est aussi possible à niveau cognitif identique. Il suffit alors qu'existent des centrations ou des points de vue opposés. Lorsque par exemple deux enfants préopérateurs placés face à face doivent pointer la main gauche de l'autre, ils pointent de manière égocentrique sa main droite et suscitent son désaccord. Il en découle que pour être source de développement, la confrontation de réponses n'implique nullement que l'approche opposée soit cognitivement plus avancée que celle de l'enfant, même si celle-ci peut certes contribuer au progrès. L'enfant peut aussi tirer profit de réponses relevant d'un niveau opératoire similaire, voire même d'un niveau inférieur au sien, à condition que les centrations qui en découlent soient opposées aux siennes. Ce constructivisme social ne présuppose donc pas un processus d'imitation des réponses d'autrui, même si de telles dynamiques d'apprentissage social peuvent bien évidemment contribuer au développement (Wynickamen, 1990).

Dans la logique de la causalité en spirale, pour qu'un conflit sociocognitif puisse prendre place et contribuer au développement, il faut que les partenaires de l'interaction disposent déjà de certains instruments cognitifs, ce qui n'est pas sans rappeler la notion de zone proximale de développement. Par exemple, il ne faut pas attendre d'un enfant qui ne sait pas dénombrer qu'il parvienne à la conservation du nombre, même si un conflit sociocognitif est suscité. De même, l'enfant ne profitera de l'interaction que s'il peut donner un sens à la différence entre son approche et celle d'autrui, et établir la communication. Ces compétences cognitives et sociales, qui constituent autant de pré-requis au développement, contribuent à ce que certains enfants ne bénéficient pas d'une interaction sociale, même conflictuelle, parce qu'ils n'ont pas encore acquis ces compétences indispensables, ce qu'ils feront lors d'autres interactions sociales. Il découle aussi de la notion de causalité en spirale qu'après avoir intériorisé les éléments cognitifs nécessaires à la résolution d'un type de problèmes donné, les enfants ne tirent plus nécessairement profit d'une interaction sociale à son propos : les interactions sociales antérieures les ont rendus autonomes dans ce domaine, et ils parviennent à parachever individuellement les outils cognitifs en jeu.

### **Régulations relationnelles et sociocognitives**

Le progrès cognitif n'est pas l'issue inéluctable d'un conflit sociocognitif. Encore faut-il que la résolution de ce conflit porte bien sur les éléments constitutifs des opérations en jeu dans la tâche concernée. De ce point de vue, deux sortes de régulation du rapport conflictuel sont distinguées, l'une qualifiée de sociocognitive, propice au développement, l'autre, qualifiée de relationnelle, introduisant des dynamiques qui interfèrent avec la résolution de la tâche. La première est focalisée sur les éléments cognitifs et les raisonnements pertinents pour la résolution de la tâche, et à terme implique plus probablement l'acquisition des outils cognitifs impliqués. La seconde concerne la gestion du rapport avec l'autre, et a un effet délétère.

Piaget (1965) a avancé l'idée d'une double correspondance entre coopération intellectuelle et autonomie relationnelle, et entre contrainte intellectuelle et hétéronomie. La première caractériserait les rapports 'horizontaux' entre pairs, la seconde ceux plus 'verticaux' prenant place entre l'enfant et l'adulte. Cette distinction laisse supposer que les rapports égalitaires entre enfants seraient plus propices au développement du raisonnement que les rapports plus asymétriques auxquels les enfants participent également. La réalité se révèle plus complexe, et force à nuancer l'approche socioconstructiviste.

Les rapports entre pairs peuvent susciter des régulations relationnelles faisant obstacle au développement. Ils peuvent par exemple prendre la forme d'indifférence réciproque, qui se traduit par une juxtaposition de réponses pourtant inconciliables. C'est le cas lorsque manquent certaines compétences sociales, comme lorsque les enfants ne parviennent pas encore à se décentrer et à prendre en compte les jugements de l'autre, ou lorsqu'ils préfèrent tout simplement éviter la confrontation. Une telle ignorance réciproque n'est bien évidemment pas propice au développement. Par ailleurs, l'opposition des réponses peut devenir un jeu, ou alors les enfants peuvent rester sur leurs positions respectives, sans recherche de solution à la tâche elle-même.

Des régulations relationnelles peuvent aussi s'observer en cas d'asymétrie sociométrique. Sans considérer ici les possibles traits de personnalité qui rendent les individus plus ou moins réceptifs aux influences d'autrui, ou réticents à s'engager dans une confrontation avec autrui, on retiendra que des études expérimentales où les enfants ont à interagir pour résoudre une tâche ont montré que les enfants de niveau cognitif inférieur tendent à céder à ceux maîtrisant la tâche. Ils acceptent alors les solutions que ces derniers proposent, mais de manière passive, voir soumise. Mais il ne s'ensuit pour eux aucun progrès individuel, mesuré lors de post-tests sur la même tâche ou sur des tâches connexes, en dépit du fait que lors de l'interaction la réponse correcte était mentionnée, grâce certes à l'enfant supérieur, et sans contribution de l'enfant inférieur. Le conflit est ici résolu de manière purement relationnelle, le moins avancé faisant simplement preuve de suivisme à l'égard de celui qui détient la solution du problème, dont on sait qu'il est davantage convaincu de ses jugements et plus consistant dans l'interaction sociale, la nature opératoire de son raisonnement induisant une nécessité logique qui le rend plus résistant aux contradictions.

On note donc que l'interaction sociale entre pairs n'est pas automatiquement garante de progrès. Par ailleurs, le fait d'être de même niveau ne permet parfois pas le conflit sociocognitif. En effet, lors d'interactions entre pairs, si les enfants partagent un même point de vue et fournissent de ce fait une solution identique, aucun progrès n'est constaté. Ce n'est que lorsque le contexte amène les enfants à se contredire qu'un progrès apparaît, à supposer qu'aucune régulation relationnelle ne s'instaure.

De nombreuses observations montrent aussi que les tâches cognitives impliquant des enfants et un adulte risquent d'être résolues en termes relationnels, dans une logique d'hétéronomie, pour reprendre les termes de Piaget. Les enfants font en effet preuve de complaisance à l'égard des adultes, ou de simple imitation, du moins lorsque ce dernier se prête à de telles dynamiques. On se rappelle d'ailleurs que Binet avait montré il y a un siècle déjà que les enfants admettent de l'adulte même des réponses qu'ils savent pertinemment incorrectes.

Cependant, une confrontation fortement asymétrique n'induit pas nécessairement une régulation relationnelle et une absence de progrès. Il est tout aussi patent que l'adulte dispose de moyens qui lui permettent de contourner de telles régulations relationnelles. Il peut recourir en particulier à la remise en question systématique des réponses des enfants, en usant par exemple de la contre-suggestion. Cette procédure, qui n'est pas sans rappeler la méthode socratique rapportée par Platon, revient à maintenir un conflit sociocognitif qui fait obstacle à la simple complaisance.

En conclusion, pour être bénéfique au développement, l'interaction sociale doit en même temps susciter le conflit sociocognitif et le maintenir, tout en faisant obstacle à une régulation purement relationnelle en termes de complaisance ou d'opposition. Les deux cas de figure sont possibles autant lors de relations socialement asymétriques entre enfant et adulte, que symétriques entre pairs.

### **Le marquage social**

Une autre notion importante issue des travaux de psychologie sociale développementale, celle de marquage social, renvoie à la mise en relation de connaissances sociales et de relations cognitives portant sur certaines propriétés des tâches ou des objets qui médiatisent ces relations sociales. Une telle correspondance

peut concerner l'interaction entre des partenaires réellement ou symboliquement présents dans une situation spécifique. Ainsi par exemple, la conservation de longueurs inégales sera facilitée si plutôt qu'à raisonner sur des cordelettes de différente longueurs sans signification, on amène des enfants préopérateurs à considérer les cordelettes comme des bracelets qu'ils ont à distribuer l'un à l'expérimentateur adulte, et l'autre à eux-mêmes. La règle sociale, qui veut ici que les adultes ont besoin d'un bracelet en rapport avec leur taille, introduit une contradiction relativement à la réponse que l'enfant non conservant donnerait en fonction de son niveau cognitif. On peut aussi faciliter la conservation du nombre en demandant aux enfants de distribuer entre eux un nombre donné non pas de jetons dénués de toute signification, mais des bonbons, avec pour consigne de tenir compte de ce que certains ont été plus sages que d'autres et sont donc plus méritants, ou au contraire de ce que tous ont été sages et qu'ils doivent donc être traités équitablement. Des jugements découlant du niveau cognitif de l'enfant peuvent ainsi être en conformité ou au contraire en désaccord avec des règles de partage social, comme le mérite ou l'équité.

La notion de marquage social constitue ainsi une extension des études effectuées sur le conflit résultant d'approches cognitives différentes ou opposées. En effet, des réponses suggérées par des connaissances sociales peuvent s'opposer chez un individu à celles qui découlent de son niveau ou de ses raisonnements à propos d'une tâche donnée. Le conflit ne découle pas ici d'une divergence interindividuelle, mais d'une opposition intra-individuelle, entre une connaissance sociale qui suggère une réponse particulière, et la réponse cognitive à la tâche qui découle du niveau cognitif de l'enfant. L'hypothèse guidant les recherches à ce propos a donc été que certains marquages sociaux ont des effets constructivistes sur le mode de résolution de la tâche, et induisent un authentique progrès dans les raisonnements d'un individu (Doise et Mugny, 1987). Notons que l'on peut aussi observer des progrès en cas de 'contre-marquage', c'est-à-dire lorsque la réponse induite sur la base de la règle sociale se trouve correspondre à une réponse d'un niveau cognitif inférieur à celui de l'enfant, ce qui souligne la nature constructiviste de la dynamique de marquage social.

Finalement, il a aussi été montré que l'effet du marquage social ne se résume pas à un simple effet de facilitation issu de la familiarité qu'une règle sociale peut introduire. Le marquage a un effet particulièrement significatif lorsqu'il est accompagné d'une contre-suggestion: les régulations sociales associées aux significations sociales de la tâche contribuent en effet d'autant plus au progrès cognitif qu'elles se conjuguent avec ce qui correspond à un conflit sociocognitif induit sur la base d'une opposition de réponses.

### **Influence sociale et apprentissage**

Les processus d'influence sociale remplissent une fonction essentielle, celle de promouvoir le changement individuel et social (cf. Butera et Mugny, 2001). Une extension de la psychologie sociale développementale à l'apprentissage, notamment chez le jeune adulte, concerne précisément les processus d'influence sociale qui sont à l'œuvre dans les tâches qui mettent en jeu des aptitudes spécifiques (comme la résolution de problèmes de raisonnement verbal ou logico-mathématique) qui renseignent en particulier sur les compétences cognitives ou intellectuelles des

individus (Quiamzade, Mugny, Falomir et Chatard, 2006). La préoccupation première de l'individu est alors de découvrir ou d'approcher la réponse correcte à une tâche dont la solution n'est pas évidente. Etant donné l'incertitude inhérente à ce genre de tâches, les jugements d'autrui peuvent être utiles à des degrés divers, selon qu'autrui présente un haut ou bas degré d'expertise. La compétence associée à l'expertise permet en fait d'établir une analogie avec les interactions auxquelles les enfants participent dans le champ du développement : la confrontation avec des expérimentateurs adultes ou avec des enfants de niveau cognitif supérieur renvoie à une divergence avec des autrui compétents, celle avec des pairs de même niveau ou de niveau inférieur correspondant à un désaccord avec des autrui plus incompetents. Une autre analogie entre les deux champs concerne la conceptualisation du changement comme fondé sur des dynamiques de conflit, c'est-à-dire sur une divergence de jugements. Une dernière analogie concerne la régulation du conflit, qui est considérée comme plus relationnelle dans le cas de relations asymétriques contraignantes, ou davantage sociocognitive dans le cas de rapports sociaux plus symétriques. Dans le cas des adultes, la dimension relationnelle renvoie de manière récurrente aux enjeux identitaires associés aux comparaisons sociales saillantes dans le contexte social (Monteil et Huguet, 1999). De façon analogue à la distinction entre régulations sociocognitives et relationnelles, on peut distinguer la comparaison des réponses, dont la motivation est *in fine* la résolution de la tâche, et la comparaison des compétences, dont la motivation est de maintenir une estime de soi psychologiquement satisfaisante.

Considérons d'abord les dynamiques pour ce qui est d'un individu étant ou se jugeant incompetent face à un problème à résoudre, et qui est confronté à un jugement divergent émanant d'un partenaire tout aussi incompetent, par exemple un pair. L'individu ressentirait une double crainte d'invalidité: il risque de tomber dans l'erreur s'il adopte une réponse jouissant de peu de garanties sociales qui révélerait son inaptitude. Cependant, il encourt aussi le risque d'écarter cette réponse alors qu'elle pourrait se révéler adéquate, ce qui révélerait aussi son inaptitude. En bref, l'incompétence d'autrui ne préjuge en rien de sa propre compétence, et son incertitude est maintenue, sinon accrue. Dans ce contexte, l'individu est centré sur la comparaison des réponses : il hésite à utiliser les jugements d'autrui, sans les rejeter tout à fait. Il s'engage ainsi dans un processus de décentration. Il reconnaît qu'autrui peut avoir adopté une perspective propre, et que selon d'autres perspectives peuvent apparaître des propriétés distinctes de la tâche aussi valides que celles qu'il considérerait. Il recherche activement les divers points de vue possibles, centré qu'il est sur la tâche, et peut parvenir à en élaborer de nouvelles formes de résolution. Ce processus de pensée peut ainsi donner lieu à des réponses innovatrices et plus correctes. On retrouve ici une forme possible de constructivisme social analogue à celle à l'œuvre dans les relations entre enfants.

L'introduction d'une menace identitaire dans la comparaison avec un autrui d'égale incompetence peut contrecarrer cette régulation sociocognitive du conflit, en amenant l'individu à se centrer sur le rapport des compétences. La *comparaison par le bas* correspond à une telle situation, où soi et autrui sont considérés en compétition, la question étant de déterminer qui est le plus compétent, ou le moins incompetent, le conflit représentant dès lors une menace sur l'estime de soi qui en découle pour l'individu. Cette comparaison des compétences empêche l'individu de traiter l'information utile à la résolution de la tâche, et le focalise sur la restauration de l'estime de soi. Il est uniquement préoccupé à rehausser son estime de soi, en

l'occurrence en s'attribuant davantage de compétence qu'à autrui. En effet, si dans l'absolu la comparaison relative à quelqu'un d'inférieur n'augmente pas la compétence de soi, elle l'accroît par l'illusion de supériorité qui en découle, mais a un effet délétère sur l'apprentissage.

Considérons finalement le cas d'un individu se considérant incompetent, ou en situation d'échec dans une tâche donnée, qui est contredit par le jugement d'un autrui compétent, comme il peut en être dans la relation entre un enseigné et un enseignant, où le savoir expert met souvent en question des croyances de sens commun. Etant donné la différence des compétences entre soi et autrui, il se trouve que face à une personne plus compétente que soi, l'individu incompetent peut se sentir menacé, dès lors que la gestion de la différence de jugements est centrée sur la valeur de soi et la distance épistémique, et non pas sur la validité intrinsèque des jugements en opposition. L'individu serait orienté vers une régulation relationnelle de la tâche, la comparaison relative des compétences avec un autrui hautement compétent induisant la perception d'une basse compétence de soi. Il serait alors uniquement préoccupé à restaurer une estime de soi diminuée par cette comparaison. Il augmenterait son estime de soi au travers de l'expression de jugements identiques à ceux de la personne compétente, puisqu'il les suppose plus valides. Cette imitation refléterait cependant une influence superficielle, la comparaison sociale des compétences accaparant une grande partie de l'activité cognitive, au détriment du traitement de la tâche à proprement parler, et donc de l'apprentissage.

Néanmoins, la confrontation à un autrui de compétence supérieure n'a pas toujours un effet délétère sur l'apprentissage. Dans certaines circonstances, la menace peut se trouver contrée. La notion de *dépendance informationnelle* correspond à une dynamique où l'emprise de l'évaluation dans la comparaison avec autrui est relâchée, par exemple du fait d'un style d'autorité plus démocratique. Elle n'engage plus alors l'auto-image d'incompétence, mais l'acquisition de connaissances dans le cadre d'un contrat didactique. L'individu peut aussi utiliser la comparaison des réponses avec quelqu'un de plus compétent pour satisfaire une autre motivation : améliorer ses capacités de résolution de la tâche et partant, son niveau de compétence. Cette régulation sociocognitive du conflit l'amènerait à un réel apprentissage à partir des jugements d'autrui, et à une meilleure résolution de la tâche. La comparaison des jugements propres avec ceux d'un autrui plus compétent est en effet l'occasion de prendre connaissance de réponses probablement plus correctes ou adéquates. Autrui fournit un standard qu'il convient de prendre en considération pour progresser dans la tâche. Améliorer son niveau de compétence serait l'enjeu d'une imitation réfléchie, centrée sur la compréhension des principes organisateurs qui sous-tendent les réponses d'autrui. Cette régulation sociocognitive aboutit à une réelle appropriation des jugements d'autrui, et sert alors de base à l'apprentissage.

## BIBLIOGRAPHIE

Butera, F., et Mugny, G. (Eds.) (2001). *Social influence in social reality: Promoting individual and social change*. Seattle: Hogrefe & Huber.

Doise, W., et Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris: Armand Colin.

Doise W., Palmonari A. (1984). *Social interaction in individual development*, Cambridge, Cambridge University Press.



Monteil, J.M., & Huguet, P. (1999). *Social context and cognitive performance: Towards a social psychology of cognition*. Hove, East Sussex: Psychology Press.

Mugny G. (1985) (Ed), *Psychologie sociale du développement cognitif*, Berne, Peter Lang.

Perret-Clermont A.N., Grossen M., Nicolet M., Schubauer-Leoni M.L. (1996). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Peter Lang.

Piaget J. (1965). *Etudes sociologiques*, Genève, Droz.

Quiamzade, A., Mugny, G., Falomir, J.M., Chatard, A. (2006). De la psychologie sociale développementale à l'influence sociale dans les tâches d'aptitudes. In : R.V. Joule et P. Huguet, *Bilans et perspectives en psychologie sociale*, Vol.1, Grenoble, Presses universitaires de Grenoble.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Winnykamen, F. (1990). *Apprendre en imitant?* Paris: Presses Universitaires de France.