

capacités de penser, au-delà de la seule croissance ontogénétique des individus. Dans cette perspective, l'intelligence apparaît non pas comme une qualité innée mais comme le résultat d'une construction au travers des interactions sociales et des appropriations par l'individu des systèmes symboliques.

Les recherches menées se sont attachées au rôle des différents types d'interactions sociales dans le développement cognitif. Les interactions précoces mère-enfant jouent un rôle majeur dans le développement des outils logiques, au travers des échanges verbaux et non verbaux, des routines et des attentes, où sont développés des schèmes pragmatiques d'action. Les interactions entre enfants partenaires pour la résolution d'un problème permettent de susciter des progrès individuels dans l'acquisition de compétences cognitives. Enfin, les interactions entre enfant et enseignant et, de manière plus générale, les confrontations de l'enfant avec un « expert » jouent un rôle important dans le développement.

Mais l'interaction sociale seule ne suffit pas pour engendrer systématiquement des progrès. D'une part, il faut que le sujet soit « prêt », selon la dynamique de son propre développement, à acquérir telle compétence ; d'autre part, les éléments symboliques des contextes de ces situations ont des implications importantes dans ces processus de développement. En particulier, on remarque que les réponses des sujets dans des situations de questionnement dépendent des significations qu'ils attribuent aux éléments de la situation. Ils élaborent leurs réponses à partir de leurs expériences, liées à leur origine sociale et culturelle, à leur histoire sociale et scolaire, à leur rapport aux contextes et aux objets de l'interaction, tant matériels que symboliques. Dans la situation même d'interaction, ensuite, la *définition de la situation* dé-

pend des attentes de l'interlocuteur, des intentions du partenaire, du matériel proposé et des actions matérielles ou symboliques à effectuer, des règles du jeu, fictives ou réelles, qui structurent la dynamique de l'interaction. Par conséquent, les sujets doivent aller au-delà de leur perspective spécifique ; parce qu'ils doivent s'accorder dans une situation donnée et y produire des réponses socialement acceptables, une *négociation* de ces définitions est nécessaire – autant entre les sujets qu'en conformité avec les règles en vigueur dans la situation de communication précise où ils sont (on parle ainsi de « contrat didactique » dans la recherche sur l'école).

Les dynamiques qui structurent les échanges, qu'il s'agisse de simple communication, de transmission de connaissances, de négociations de définitions, jouent un rôle dans le développement de l'intelligence. Toutefois, il n'y a de structuration cognitive, c'est-à-dire de construction de la pensée, que si d'une part l'altérité des points de vue est gérée en tant que régulation sociale et affective et si d'autre part il se produit dans ces échanges une dynamique dite de *conflit sociocognitif*.

Dans une situation où deux enfants travaillent à la résolution d'un problème, un désaccord peut surgir en étant plus ou moins clairement exprimé ; on parle alors de *conflit de points de vue* socialement vécu. Pour tenir compte de l'existence du point de vue de l'autre, sans le considérer comme une attaque affective ou personnelle, l'enfant doit pouvoir faire un effort de décentration, où il se représente la position différente. Si les partenaires gèrent de façon cognitive la situation en restructurant leur pensée, cette pensée devient apte à tenir compte des deux points de vue ; plus complexe, elle est mieux adaptée à la situation. Ainsi, par la restructuration que demande la résolution

cognitive du conflit, de nouvelles compétences sont développées. Il y a réellement eu progrès cognitif si l'enfant est capable de la réactualiser de lui-même et de la réactualiser plus tard dans d'autres situations.

Ce conflit sociocognitif est donc plus qu'une simple situation de dissonance cognitive vécue sur le plan individuel puisqu'il suppose une confrontation *hic et nunc* ; mais elle n'est pas non plus un simple rapport de forces. Ce qui est important pour le progrès cognitif individuel, c'est moins l'accord qui peut être trouvé ou la pertinence du point de vue d'autrui que le processus de restructuration et son intériorisation. La psychologie sociocognitive, mettant en évidence le rôle structurant du conflit sociocognitif provoqué par l'interaction sociale, montre ainsi que le développement de l'intelligence est loin d'être une sorte d'imitation ou de « transvasement » de compétences de celui qui sait déjà à qui ne sait pas encore. (→ DÉVELOPPEMENT, ENFANT [THÉORIES DE L'INTELLIGENCE CHEZ L'], GÉNÉTIQUE COMPORTEMENTALE, GÉNÉTIQUE [PSYCHOLOGIE].)

BIBLIOGRAPHIE

- Aumont, B., Mesnier, R.-M., 1992, « les Mécanismes du conflit sociocognitif », in *l'Acte d'apprendre*, Paris, P.U.F.
Doise, W., Mugny, G., 1981, *le Développement social de l'intelligence*, Paris, Interéditions.
Perret-Clermont, 1979/1996, *la Construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*, Berne, Peter Lang.
Reuchlin, M., et Bacher, F., 1989, *les Différences individuelles dans le développement cognitif de l'enfant*, Paris, P.U.F.
Wynnkammen, F., Cartron, A., 1995, *les Relations sociales chez l'enfant. Genèse, développement, fonctions*, Paris, Armand Colin.

AUTEURS

T. Zittoun, avec la collaboration de A.-N. Perret-Clermont et F. Carugati

LE DÉVELOPPEMENT SOCIAL DE L'INTELLIGENCE

La psychologie sociale du développement cognitif se donne pour objectif d'identifier et de comprendre les causes et les processus du développement des