



**HAL**  
open science

# Connaissance du prix par les enfants de 5 à 13 ans : une étude exploratoire

Marc Vanhuele, Coralie Damay

► **To cite this version:**

Marc Vanhuele, Coralie Damay. Connaissance du prix par les enfants de 5 à 13 ans : une étude exploratoire. 2005. hal-00457612

**HAL Id: hal-00457612**

**<https://hec.hal.science/hal-00457612>**

Submitted on 17 Feb 2010

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## Connaissance du prix par les enfants de 5 à 13 ans : une étude exploratoire

Marc Vanhuele  
Professeur associé HEC

Coralie Damay  
Doctorante HEC

Mots clés : enfant-consommateur, connaissance des prix, mémorisation et estimation des prix

Très tôt l'enfant devient un véritable consommateur et le prix fait parti de son quotidien. Cette étude exploratoire montre que l'enfant acquiert une connaissance des prix à travers un apprentissage non linéaire et non cumulatif, jalonné d'incidents formants. Il utilise des critères et des stratégies d'évaluation du prix. Ce processus est influencé par l'intérêt, l'expertise et l'expérience du produit des enfants.

## **Introduction**

Quand nous demandons à Gaspard, 7ans, le prix d'un paquet de bonbons et celui d'une voiture il répond très sûr de lui : « 1 euro 50 et 950 euros ». Il est en CP et n'a pas d'argent de poche. Eloïse qui a le même âge, est en CE1 et reçoit 15 euros par mois, est plus hésitante. Elle répond : « 2 euros et 450 euros ». Clément, 13 ans, en CM1, 10 euros par mois, pense qu'un paquet de bonbons est à 1 euro et une voiture à 12000 euros. Comment analyser les réponses de chacun de ces enfants ? Existe-t-il des facteurs cognitifs et/ou sociaux qui expliquent la mémorisation des prix et leur évaluation par les enfants ? De façon surprenante, il existe peu de littérature sur ces sujets :

- Dans les années 50, apparaissent quelques recherches universitaires sur le comportement d'achat des enfants ;

- Dans les années 60, l'enfant est considéré comme marché potentiel. Mais il faut attendre plus de 10 ans pour que les recherches sur l'enfant-consommateur se développent réellement et qu'elles intègrent une dimension marketing ;

- Depuis, l'enfant fait régulièrement l'objet de recherches. Le rôle économique de l'enfant est désormais connu et reconnu (Brée, 1990 ; Mc Neal, 1992 ; Roedder John, 2001) et à l'origine d'études qui peuvent être regroupées en quatre axes. Un premier axe regroupe les recherches qui s'attachent au développement du concept de monnaie, à l'apprentissage de la signification de l'argent (Strauss, 1952 ; Furnham et Argyle 1998). Un second groupe examine l'acquisition par l'enfant des règles de transactions économiques (McNeal et McDaniel, 1981 ; Berti et Bombi 1988 ; Fox et Kehret-Ward 1985, 1990 ; Mc Neal, 1992). Une autre catégorie d'études travaille sur l'argent de poche et sur les valeurs éducatives que les parents souhaitent inculquer à leurs enfants par ce moyen (Abramovitch, Freedman et Pliner 1991 ; Furnham 1998). Enfin, les études qui nous intéressent, s'attachent à la relation de l'enfant avec les prix comme attribut du produit (Donohue, 1975 ; Ward et al, 1977 ; Turner et Brandt, 1978 ; Schwentner, 1980 ; Brée, 1987a, Mc Neal, 1992), mais elles ne s'accordent pas sur la place jouée par le facteur-prix dans le processus de décision du jeune consommateur. De plus, à notre connaissance seule l'étude exploratoire de Muratore (2003) concède que la connaissance des prix n'est pas innée. C'est pourquoi elle cherche à comprendre comment se forme la sensibilité aux prix des enfants au cours de leur développement cognitif.

Nous souhaitons donc évaluer la connaissance que les enfants ont des prix des produits et appréhender comment se développe l'apprentissage des prix en tant que processus mental.

Nous voulons aussi déterminer quels processus conduisent à l'évaluation de la cherté d'un produit par l'enfant et s'ils diffèrent de ceux de l'adulte.

Par connaissance du prix nous exprimons ici à la fois la mémorisation de la donnée chiffrée - support de la transaction commerciale (prix) - et l'évaluation du prix du produit (cherté). En effet, il est impossible que l'enfant, tout comme l'adulte, se souvienne exactement de l'ensemble des prix auxquels il est exposé. Toutefois il peut être capable de donner un prix approximatif à partir de sa mémorisation et d'une estimation de sa cherté.

Dans ce cahier de recherche nous ferons référence à la cherté comme un jugement global personnel du produit par l'individu en fonction de ce qui est reçu et de ce qui est donné, ces derniers relevant de la perception et de l'estimation d'un ensemble de critères dont le prix peut faire parti. Le prix d'un produit conduit à la perception de sa cherté (le DVD « Les aventures de Porcinet » est à 30€<sup>34</sup> et je trouve que c'est cher) et la cherté d'un produit se traduit par un prix (le DVD « Les aventures de Porcinet » est un produit cher : support, nouveauté..., je pense qu'il coûte environ 30€). Le prix d'un produit est une information objective monétaire qui permet la transaction.

Pour trouver des éléments de réponse, nous réalisons tout d'abord une revue de littérature. Celle-ci s'articule autour de deux grands axes.

- Le premier est le prix : Lors d'une décision d'achat, le consommateur dispose de plusieurs facteurs qui l'aident à prendre sa décision parmi lesquels le prix (Desmet et Zollinger 1997 ; Zollinger 2004). Les recherches antérieures (Kalyanaram et Winer 1995, Monroe 1973, Tellis et Gaeth 1990) ont montré qu'en fonction du produit et des informations disponibles l'importance accordée par le consommateur au prix variait. Nous nous intéressons plus particulièrement à la mémorisation des prix et au prix de référence. Ce dernier correspond au prix par rapport auquel les autres sont évalués lors du traitement de l'offre. Enfin, certaines études se sont intéressées aux enfants et aux prix mais ont dégagé des résultats divergeants.

- Le second axe est l'enfant. Bien que maintenant considéré comme acheteur et non plus uniquement prescripteur (Mc Neal, 1992), l'enfant n'est pas un adulte miniature. La prise en compte du développement cognitif est déterminante dans la compréhension des enfants : recueil et traitement de l'information différents des adultes et selon les âges (Roedder John, 2001) par exemple. De même, la connaissance des nombres relève d'un apprentissage et

segmente les enfants. En conséquence, connaître les différents stades cognitifs des enfants est déterminant pour la méthodologie utilisée lors de leur étude.

Suite à la lecture de ces précédentes études, nous nous sommes confrontés à l'enfant afin de mieux appréhender sa connaissance des prix. Nous avons effectué une étude exploratoire basée sur des entretiens articulés autour de questions ouvertes et de petits jeux. L'analyse de ces résultats a permis de :

- Dégager les représentations des prix et de la cherté par les enfants. Les enfants sont totalement intégrés dans notre société de consommation. Prix, cherté et valeur font partis de leur vocabulaire. Toutefois, les enfants ne sont pas tous aussi précis dans leur définition ;
- Identifier l'existence d'un apprentissage non linéaire et non cumulatif. Celui-ci est basé sur des incidents formants c'est-à-dire un ensemble d'événements qui favorisent la connaissance des prix par les enfants de manière directe ou indirecte ;
- Noter le rôle de l'expertise comme un des facteurs explicatifs d'une connaissance non linéaire, les erreurs étant corrélées à l'intérêt et la familiarité de l'enfant avec le produit ;
- Et enfin, d'observer l'utilisation de critères de cherté, pour les aider à juger le prix d'un produit, et de stratégies d'évaluation d'un produit afin d'en donner un prix approximatif.

## 1. Revue de littérature

### 1.1. L'enfant et le prix : des résultats contradictoires

Une fois l'enfant considéré comme un consommateur mais aussi comme un acheteur à part entière (Mc Neal, 1992), c'est tout naturellement que certains chercheurs ont étudié les relations entre l'enfant et le prix. Ces études sont encore peu nombreuses et surtout ont des objectifs et des méthodologies différentes qui rendent leur comparaison délicate. Les diverses recherches sur l'enfant-acheteur déjà menées portent (a) sur la connaissance des règles de transaction et le rôle de l'argent, (b) sur la place accordée au prix lors d'un processus d'achat, (c) ses facteurs explicatifs et (d) sur la restitution des prix.

(a) En 1952, Strauss décrit précisément les stades de développement de la signification de l'argent ainsi que de la transaction commerciale à partir de 4 ans : distinction et valeur relative des pièces de monnaie, caractère mathématiques de la transaction par exemple. Il s'agit d'un développement cumulatif. Concernant la connaissance des points de vente, lieu d'observation

privilegié pour les plus jeunes, l'étude de McNeal et McDaniel (1981) montre que les enfants de 8-9 ans savent que les produits ont des prix et qu'ils diffèrent selon les magasins. Ainsi, les points de vente en libre-service sont-ils des magasins « où ça n'est pas cher » (Brée, 1987b). Cependant, le prix intervient peu dans le choix du point de vente (25 % chez les 5 ans et 45 % chez les 9 ans). D'autres chercheurs (Fox et Kehret-Ward, 1985, 1990 ; Berti et Bombi, 1988) examinent la manière dont les enfants perçoivent la fixation des prix par les commerçants. Ils soulignent aussi les différentes étapes cumulatives de cette acquisition : Les plus jeunes enfants se basent sur des attributs perceptuels tels que la taille, puis sur des attributs fonctionnels comme la qualité avant de tenir compte vers l'adolescence d'attributs contextuels comme l'utilité.

(b) D'autres recherches se sont plus particulièrement intéressées à la place accordée au prix par les enfants lors d'une décision d'achat. Un certain nombre d'études montre que le prix est un facteur important dans le processus de choix des enfants. Grâce à des expérimentations sur des confiseries et le lancement de nouveaux produits, Schwentner (1980) signale que les enfants connaissent les deux fonctions essentielles du prix : la fonction signe qui indique qu'un prix élevé est synonyme de meilleure qualité quand il n'y a pas d'incohérence perçue entre les autres stimuli, et la fonction économique selon laquelle un prix moins élevé offre la possibilité d'acheter autre chose ou d'économiser. Le prix est un critère de choix important (Donohue, 1975) et toutes ses hausses doivent être objectivement justifiées pour être admises. De même, lors d'une étude portant sur l'achat d'une barre chocolatée par les enfants, Brée (1987a) trouve qu'ils cherchent à payer le moins cher possible au détriment de la prime, qu'il s'agisse de leur argent de poche ou de courses sur commande.

Le prix est aussi un critère de valeur qui sert à la comparaison de produits avant l'achat. Lors d'une simulation d'achat, Turner et Brandt (1978) demandent à des enfants quel paquet ils sont prêts à payer le plus cher. La réponse correcte est de confronter les prix en fonction de la quantité. Les résultats montrent que les enfants de 10-11 ans font de meilleures comparaisons prix/quantité que ceux de 4 ans.

D'autres études dévoilent que les enfants accordent relativement peu d'attention et d'importance au facteur prix. Très peu se renseignent sur les prix quand ils répertorient le type d'informations qu'ils voudraient connaître sur un nouveau produit avant de l'acheter (Ward et al, 1977). Quand Mc Neal (1992) demande à des enfants de faire des dessins décrivant l'acte d'achat, « faire des courses » : 38 % représentent des noms de marques et 16 % seulement

représentent des prix. La raison évoquée par l'auteur est que les enfants ne savent pas exactement dans quelle mesure les prix reflètent la valeur des biens et services.

(c) Les facteurs accélérateurs de la restitution des prix par les enfants ont été étudiés afin de comprendre les différences observées. Il peut s'agir de facteurs sociodémographiques : sexe, âge, statut social (Donohue, 1975 ; Abramovitch, Freedman et Pliner, 1991) bien que les résultats soient contradictoires, de facteurs expérientiels : possibilité de gérer de l'argent, de participer à la prise de décision (Turner et Brandt, 1978 ; Fox et Kehret-Ward, 1985 ; Abramovitch, Freedman et Pliner, 1991) ou de facteurs liés au niveau de scolarisation ou plus précisément de mathématiques (Abramovitch, Freedman et Pliner, 1991).

Des études, comme celle de Stephens et Moore (1975) ont approfondi les interactions et synergies possibles entre ces différents facteurs. Selon l'âge, il apparaît que les prédicteurs de l'exactitude de restitution des prix varient. Chez les plus jeunes, il semble que les médias imprimés sont importants alors que chez les plus âgés il s'agit de la communication intra familiale.

(d) Enfin, des études ont montré que la connaissance de la tarification par les enfants est faible. Leur restitution des prix d'articles fréquemment achetés est mauvaise. Les écarts sont essentiellement dus à une surestimation (d'autant plus que le prix des objets est peu élevé), les plus jeunes ont tendance à gonfler la cherté des produits de consommation courante (Stephens et Moore, 1975 ; Brée, 1988). Une des raisons invoquées est le fait que les enfants ont l'habitude de manipuler de petites sommes. Ils tentent donc de refléter la différence entre leurs propres dépenses et celles des adultes.

Pour ces chercheurs, la connaissance du prix est acquise après celle de la marque. Les enfants nomment jeune la marque d'un produit mais éprouvent de plus grande difficulté à estimer son prix. Ainsi les deux tiers des prix donnés par des enfants de 7 ans sont complètement aberrants<sup>1</sup>.

En conclusion de cette partie de revue de littérature sur l'enfant-acheteur, il apparaît que l'enfant développe progressivement les compétences propres à l'acheteur et la connaissance des règles de transactions commerciales. Il est capable d'appréhender de façon formelle qu'un produit est moins cher qu'un autre en utilisant le prix comme critère de comparaison.

---

<sup>1</sup> Réponses considérées comme correctes quand le prix donné appartient à une fourchette des prix observés sur le marché et dans *Consumer reports* (Stephens et Moore, 1975).

Cependant, il maîtrise mal la cherté. En effet, il ne peut restituer correctement le prix d'un produit : problème de mémorisation et d'évaluation.

Il semble aussi qu'il existe une forte corrélation entre la connaissance des prix par les enfants et leur développement cognitif (Berti et Bombi, 1988; Strauss, 1952 ; Fox et Kehret-Ward, 1990). Leur raisonnement devient plus abstrait et l'information prise en compte plus multi attributs. C'est pourquoi il nous est nécessaire de nous intéresser à l'enfant afin de mieux comprendre en quoi ses spécificités peuvent influencer sa connaissance des prix.

## 1.2. L'enfant

En psychologie, les travaux de Piaget (1997, et Inhelder 2003), bien que souvent critiqués (Calder, Robertson et Rossiter, 1975 ; Pascual-Leone, 1987 ; Macnamara, 1975), sont à l'origine de nombreuses études sur le développement cognitif de l'enfant (travaux sur la mémorisation, l'apprentissage du langage...). Elles donnent un éclairage nécessaire à la compréhension de cette population. Nous verrons tout d'abord (a) le développement cognitif de l'enfant et (b) son apprentissage de la numération. Ensuite, nous regarderons en quoi cela peut le distinguer du consommateur adulte et influencer (c) sa socialisation et (d) son processus de décision. Enfin, nous terminerons par les études sur l'argent de poche des enfants qui lui confère un vrai intérêt économique.

(a) En ce qui concerne le développement cognitif de l'enfant, Piaget (et Inhelder, 2003) distingue quatre stades différents délimités par des âges qui sont des indices et non des données figées. Chaque stade nouveau inclut le précédent, et au sein d'une étape donnée, l'enfant est en perpétuelle évolution. Cette approche peut nous permettre d'appréhender les compétences de l'enfant dans son comportement de consommation. Le stade sensori-moteur (de 0 à 1½-2 ans) est celui de la petite enfance, il n'entre pas dans le cadre de notre recherche. Durant le stade préopérateur (de 2 à 7-8 ans), l'enfant manifeste une grande curiosité du monde qui l'entoure qu'il satisfait grâce essentiellement à ses sens. Son comportement est, avant tout, lié à la perception directe. Il ne prend en compte qu'un seul attribut lors de la catégorisation : perception unidimensionnelle du stimulus. De plus, cette perception du stimulus est holistique, il le perçoit comme un tout. C'est aussi à ce stade qu'il maîtrise le langage et développe des capacités symboliques telles que l'imagerie mentale ainsi qu'un raisonnement par transduction : « l'enfant invoque l'existence d'un élément connu pour justifier la raison d'être de l'autre. Il dira par exemple, que les montages sont des cailloux que



l'on a plantés et qui ont poussé » (Bideaud, Houdé et Pedinielli, 2002). Le stade opératoire concret (de 7 à 11-12 ans) se caractérise par l'apparition d'opérations assez complexes où l'enfant conceptualise l'objet, c'est-à-dire qu'il n'appréhende plus l'objet au travers de sa simple apparence mais par sa saisie. Il utilise plusieurs dimensions de nature différente (perceptuelle, fonctionnelle, cognitive). Il met en place un raisonnement inductif et déductif. À partir de 11 ans, l'enfant accède aux modes de pensées abstraites, le modèle adulte apparaît. Il s'agit du stade formel.

Beaucoup de chercheurs (Calder, Robertson et Rossiter, 1976 ; Pascual-Leone, 1987) ont critiqué le modèle piagétien en soulevant, par exemple, le problème du modèle trop formel des différentes classes d'âges. La préoccupation principale des tenants de l'apprentissage social est d'abord d'étudier la croissance de savoir-faire spécifiques et leur utilisation dans des situations bien précises. Ces chercheurs argumentent que la place donnée par Piaget au développement cognitif est surdimensionnée et qu'il ne prête pas assez attention aux facteurs situationnels. Ils pensent que le développement intellectuel et l'apprentissage des enfants dépendent d'abord et avant tout de leurs expériences antérieures.

L'École néo-piagétienne, quant à elle, s'efforce de concilier les deux théories. Elle propose une vue fonctionnelle de la théorie du développement cognitif en cherchant à montrer comment les facteurs environnementaux peuvent favoriser ou inhiber le développement cognitif. Tout comme elle, notre objectif n'est pas de savoir si les progrès de l'enfant relèvent principalement d'un apprentissage cognitif ou au contraire d'un apprentissage social. Nous voulons analyser comment développement cognitif et facteurs sociaux s'articulent, leur complémentarité et les synergies qu'ils entraînent dans le développement de la connaissance des prix par l'enfant.

(b) Après avoir décrit les quatre stades cognitifs identifiés par Piaget et avoir exprimé notre volonté de voir comment ils se combinent avec des facteurs environnementaux, il nous semble pertinent de préciser le développement numérique de l'enfant. Il s'agit pour nous, avant de nous attacher à la connaissance des prix par les enfants, de donner des explications sur le rapport des enfants avec la forme des prix, c'est-à-dire les nombres.

L'enfant doit apprendre ce que signifient les nombres, quelles quantités ils représentent. C'est l'établissement de liens précis entre quantités numériques et symboles linguistiques qui confère aux systèmes de numération toute leur puissance. Il lui faut reconnaître qu'un mot comme « trois » se réfère à un nombre plutôt qu'à une autre caractéristique de son environnement, que « trois » se réfère au cardinal de l'ensemble des objets. Ensuite, l'enfant

doit se rendre compte que « trois » est un nombre sans pour autant savoir s'il veut dire « un », « deux », « trois » ou plus. Enfin, il doit déterminer à quelle quantité exacte se réfère le mot « trois ».

Selon Piaget (1997 ; et Inhelder, 2003), la constitution des nombres entiers s'effectue chez l'enfant en liaison étroite avec celle de sériation et d'inclusion de classes. L'enfant ne possède pas le nombre du seul fait qu'il ait appris à compter verbalement, comptine numérique. En effet, dans un premier temps, le nombre procède simplement d'une mise en correspondance terme à terme entre deux classes ou deux ensembles. L'évaluation numérique de l'enfant est alors liée à la disposition spatiale des éléments, en analogie étroite avec les « collections figurales ». C'est-à-dire que les objets sont disposés de manière à représenter une figure dans l'espace qui facilite le dénombrement. Il lui faut donc appréhender la sériation et l'inclusion des classes.

La sériation (Piaget, 1997 ; et Inhelder, 2003) est un processus constructif de comparaisons qui est acquis vers 7 ans. Il s'agit d'ordonner des éléments selon leurs grandeurs croissantes et décroissantes. Elle nous semble importante dans la mesure où les enfants doivent la maîtriser afin d'arriver à ordonner le prix des produits, à se construire une échelle de prix et pouvoir ainsi les comparer.

L'utilisation du comptage résulte du développement de la mémorisation des éléments basiques. L'enfant peut faire une récupération directe, c'est-à-dire qu'une réponse est associée au problème dans la mémoire à long terme ( $5+4=9$ ). Il peut aussi effectuer une décomposition, c'est-à-dire reconstruire le problème à partir d'éléments mémorisés ( $5+6 : 5+5=10, +1=11$ ). L'apprentissage de la propriété de commutativité de la multiplication est aussi à la base d'une stratégie (si  $8 \times 3=24$  et que  $3 \times 8=8 \times 3$  alors  $3 \times 8=24$ ). Enfin, l'enfant peut utiliser des stratégies d'estimation afin d'évaluer une opération ( $7 \times 9$ ) c'est presque comme  $7 \times 10$  qui est égal à 70). Toutes ces stratégies ne sont en aucune manière exclusives. L'enfant lors de la résolution d'un problème peut se baser de façon complémentaire sur un recouvrement fait-nombre basé sur une pure mémorisation associative et sur des stratégies de comptage basées sur des processus.

(c) Exposons maintenant comment les mécanismes cognitifs préalablement décrits peuvent influencer la socialisation et le processus de décision de l'enfant consommateur.

En ce qui concerne la socialisation, un des précurseurs de la notion de socialisation du consommateur est Ward (1974). Il la définit comme un « processus par lesquels une jeune

personne acquiert les compétences, connaissances et attitudes pertinentes pour son fonctionnement comme consommateur sur le marché ».

Les enfants doivent peu à peu acquérir des connaissances sur les lieux où s'opèrent les transactions, sur l'objet des transactions et sur les procédures (Roedder John, 2001). La petite enfance est une période de développement rapide en matière d'aptitude à comprendre d'où vient l'argent, son rôle dans les transactions d'achat, à reconnaître des pièces et billets et à mener à bien des transactions monétaires faisant seulement appel à l'addition et à la soustraction (Roedder John, 2001). De surcroît, la connaissance que les enfants ont de l'argent comme moyen d'échange (Strauss, 1952) fait partie de la socialisation de l'enfant. Dans le cadre de notre étude nous nous intéressons plus particulièrement au processus de décision d'achat.

(d) Le processus de décision se compose de la recherche d'information et de son coût puis, de la catégorisation et la mémorisation de l'information.

En général, les enfants utilisent moins de sources et d'informations lors de la sélection d'un produit que les adultes. Nous avons vu qu'il est cependant nécessaire de distinguer les enfants en fonction de leur développement cognitif : passage d'une perception unidimensionnelle et holistique des stimuli à une perception multidimensionnelle. Tout comme pour les adultes, la recherche d'informations a un coût. Les résultats sur l'approche coût-bénéfice des enfants ne vont pas tous dans la même direction. Selon certaines études, les enfants n'ont pas une approche coût-bénéfice : ils recueillent plus d'informations que nécessaire (Siegler, 1991). Pour d'autres, les enfants mettent en place des stratégies de recherche selon les bénéfices (Gregan Paxton et Roedder John, 1995).

Une fois l'information recueillie, le jeune consommateur se doit d'entamer un processus de classement. La catégorisation est une structure cognitive mise en place par les individus afin de faciliter le traitement de l'information et le processus de choix. Elle se réalise sur la base des attributs, de leur valeur perçue et des différences perçues (Bahn, 1986). Pour Piaget (et Inhelder, 2003), l'enfant acquiert la possibilité d'accéder et de coordonner de multiples dimensions graduellement, dans une série de stades qualitatifs distincts. Avec le développement des compétences perceptuelles, il a la possibilité de catégoriser les stimuli. Chez les plus jeunes, les objets sont d'abord regroupés sur la base de formes, de couleurs, ce qui ne demande ni expérience ni apprentissage social. Ils rapprochent les objets selon leurs traits perceptuels.

Une fois l'information trouvée et classée, elle doit encore être mémorisée afin de pouvoir être réutilisée ultérieurement dans un processus de choix. L'étude de la mémoire intègre deux facteurs : la capacité de mémorisation et les stratégies de mémorisation. Roedder John et Cole (1986) analysent les études portant sur les déficits de capacité de la mémoire et de stratégies de mémorisation, c'est-à-dire le codage, la rétention et la connaissance de base. Plus précisément, ils identifient et examinent les facteurs qui affectent les déficits de processus d'information entre des enfants de moins et de plus de 12 ans. Ils remarquent que la capacité de mémorisation varie peu avec l'âge. Elle influence peu la mémoire par rapport aux limites liées aux stratégies et aux connaissances de base. Le problème se situe donc principalement au niveau de l'acquisition et de l'utilisation des stratégies de mémorisation. Ainsi, lorsque l'on donne aux enfants des instructions précises sur des techniques de mémorisation, ils sont capables de correctement les utiliser et de la sorte d'accroître la quantité d'informations mémorisées. La majorité des chercheurs pense également qu'il y a un développement progressif dans les compétences stratégiques (Schneider, Kron, Hünnerkopf et Krajewski, 2004). Initialement les savoirs nécessaires aux stratégies de mémorisation sont absents chez les très jeunes enfants. Les grands déficits identifiés sont ceux de médiation, de production, et d'utilisation, lequel soulève encore des controverses.

(e) Enfin, il nous semble important d'étudier les précédentes études sur l'argent de poche. Celles qui nous intéressent plus particulièrement sont celles qui décrivent le pouvoir d'achat des jeunes enfants et celles qui font de l'argent de poche un véritable outil de connaissance des prix.

Les études sur l'allocation d'argent de poche aux enfants sont de véritables justifications à l'étude de cette population. En effet, de par les montants qu'ils reçoivent, les enfants ne sont plus qu'un marché secondaire - prescripteur - mais bel et bien un marché primaire - acheteur. Voici quelques exemples qui nous donnent un aperçu des montants gérés par les enfants.

Selon une enquête de 1992<sup>2</sup>, 74 % des 6-25 ans reçoivent une aide financière de leur famille. Quelque 21 % des enfants ne reçoivent que de l'argent de poche, 29 % bénéficient uniquement d'aides ponctuelles, 24 % cumulent les deux types d'aide et enfin, 25 % ne reçoivent rien. L'argent de poche, seul, versé régulièrement se monte en moyenne à 294,36<sup>3</sup> euros par an et par enfant tandis que les aides ponctuelles seules s'élèvent à 98,55<sup>4</sup> euros. Ces chiffres recouvrent cependant des différences sensibles selon l'âge et le sexe des enfants, leur niveau

---

<sup>2</sup> Publiée par l'Insee dans le numéro de septembre 2001 de sa revue mensuelle « Economie et statistiques ».

<sup>3</sup> En francs à l'époque.

<sup>4</sup> En francs à l'époque.

de scolarité et, bien sûr, les revenus des parents. Ainsi, 50 % seulement des moins de dix ans reçoivent de l'argent de poche mais 75 % des 11-12 ans, 81 % des jeunes autour de 14 ans et 87 % des plus de 17 ans.

Plus récemment, lors d'une étude portant sur des enfants de 11 à 16 ans en Angleterre, Furnham (1999) observe que près de 92 % reçoivent de l'argent pour Noël ou leurs anniversaires et plus de 85 % en reçoivent régulièrement. Le Bigot, Lott-Vernet et Porton-Deterne (2004) estiment que le pouvoir d'achat total annuel des 11-17<sup>o</sup>ans en France représente 3,354 milliards d'euros. Un enfant de cet âge reçoit en moyenne mensuelle 25 euros qui cumulés avec les petits jobs, les cadeaux... peuvent atteindre 166 euros<sup>5</sup>.

Un autre axe de recherche sur l'argent de poche est celui des pratiques monétaires des jeunes personnes et des adultes : sources, allocations... Il existe beaucoup d'études sur l'allocation d'argent de poche, réalisées dans différents pays, dont les résultats sont contre-intuitifs ou contradictoires. Pour certains chercheurs comme Marshall et Magruder (1960), la connaissance des enfants sur l'argent (interviews, *coin test* : noms des pièces, ce qu'on peut acheter avec...) n'est pas liée à l'allocation d'argent par les parents. Inversement pour d'autres, les enfants qui reçoivent une allocation montrent une plus grande acquisition des capacités des consommateurs. Il existe un effet significatif de l'argent de poche régulier. Les enfants plus âgés et ceux qui reçoivent régulièrement de l'argent ont une meilleure connaissance des prix (Abramovitch, Freedman et Pliner, 1991). Le fait de recevoir une allocation monétaire peut faciliter le développement de compétences monétaires (Furnham et Argyle, 1998).

Nous venons de voir en quoi les processus cognitifs influencent le comportement d'achat de l'enfant-consommateur. Il s'agit d'une évolution progressive et cumulative qui tend à faire de l'enfant l'équivalent de l'adulte vers l'adolescence. Après avoir décrit les spécificités de notre population et, avant de poursuivre une recherche sur la connaissance des prix par les enfants, nous allons regarder les résultats des différentes recherches sur le prix.

### 1.3. Le prix

Les recherches qui nous intéressent plus particulièrement sont celles qui s'attachent au prix de référence et à la mémorisation des prix. En effet, le prix plus qu'une simple contrainte

---

<sup>5</sup> Sources Institut des enfants/Junium 2001.

budgétaire est un élément de l'offre qui permet de positionner le produit et d'évaluer les alternatives d'achat. Nous allons voir successivement :

- (a) qu'elle est la dynamique du prix de référence,
- (b) quelles sont les principales théories qui ont servi à justifier le concept de prix de référence,
- (c) et, enfin, nous nous intéresserons à la mémorisation de ces prix de référence.

(a) Le concept de prix de référence (PR) a reçu beaucoup d'attention en recherche depuis 1970. Pour Lambey (2000), « la valeur perçue d'un bien résulte de la comparaison avec un ou plusieurs autres prix, appelés prix de référence ». La littérature distingue le Prix de Référence Externe (PRE) : prix présent, observable sur le point de vente, qui existe dans l'environnement, du Prix de Référence Interne (PRI) : mémorisé, formé par l'accumulation d'informations et d'expériences. Il s'agit soit d'un point soit d'une marge. Les PRI ne sont pas les mêmes pour tous les consommateurs, pour le même individu à des moments différents ou pour différents achats (Jacobson et Obermiller, 1990). C'est sur ces PRI que porte notre recherche.

Des études (Rajendran et Tellis, 1994) se sont attachées au dynamisme des PR. En effet, les marchés connaissent des fluctuations de prix qui conduisent le consommateur à intégrer ces nouvelles adaptations et à réviser ses PR. Les facteurs importants dans sa mise à jour sont la divergence du prix indiqué sur le marché avec le prix en mémoire (c'est-à-dire de référence) et les expériences d'achat.

Il existe plusieurs dimensions pour évaluer un prix. Le concept de PR est multi dimensionnel et ambigu, il connaît de nombreuses définitions. Elles peuvent être liées aux attentes, à un consommateur « orienté vers le futur », à l'expérience ou à l'observation présente. Dans le cas de notre étude, nous serons attentifs à l'ensemble de ces dimensions afin de déterminer si l'une d'entre elles prévaut dans le cas des enfants ou si elles cohabitent à parts égales.

(b) De nombreuses théories ont permis de légitimer l'existence de prix de référence. Nous pouvons, plus particulièrement, en citer deux. Tout d'abord, la théorie du niveau d'adaptation (Helson, 1964 ; Biswas, Wilson et Licata, 1993) selon laquelle le jugement du stimulus se fait relativement au standard existant. Le contexte passé et présent des expériences définit le niveau d'adaptation, ou point de référence relatif, à partir duquel le nouveau stimulus est perçu et comparé. Les perceptions des prix sont relatives aux autres prix et à l'usage du produit. Les acheteurs ne jugent pas chaque prix isolément mais chaque prix est comparé avec

le PR et le reste de l'éventail de prix. Il existe autour du PR une zone d'indifférence telle qu'un écart de prix à l'intérieur de cette marge ne produit aucune modification de perception. La seconde théorie est la théorie de l'assimilation contraste (Sherif et Hovland, 1958 ; Biswas, Wilson et Licata, 1993) selon laquelle le consommateur possède une fourchette interne de prix qui représente sa latitude d'acceptabilité, c'est-à-dire une fourchette de prix acceptables. Quand le prix de la marque est dans cette fourchette le prix est assimilé à cette fourchette et devient acceptable.

(c) Toutefois, l'impact du prix de référence lors du processus de décision tend à être limité par les travaux sur les prix et la mémorisation et, plus spécifiquement, par l'étude de Dickson et Sawyer (1990). Cette dernière est très souvent citée car elle met en relief la capacité limitée des consommateurs à se souvenir des prix payés et, ainsi, tend à souligner un paradoxe : lors d'une décision d'achat le consommateur se réfère à un PRI alors que sa mémorisation des prix est très faible.

Cependant, les travaux récents de Vanhuele et Drèze (2001) ont permis de nuancer ces résultats. Ils montrent que Dickson et Sawyer (1990) se focalisent sur la mémoire à court terme alors que le PR est par définition stocké dans la mémoire à long terme. Ils décrivent trois formes de connaissance du prix :

- Rappel de la connaissance du prix : le consommateur connaît le prix actuel du produit dans le point de vente par cœur (Urbany et Dickson, 1991) ;
- Reconnaissance du prix : il n'y a pas de souvenir spontané, mais un souvenir assisté (Monroe, Powell et Choudhury, 1986). À la vue du prix le consommateur peut dire si c'est le prix usuel ou en mémoire ;
- « Sens de magnitude » : il s'agit de noter si le prix est à l'intérieur ou l'extérieur d'une plage normale de prix précédents, d'avoir un sens du rang du prix normal.

Après avoir vu comment les processus cognitifs influencent le comportement d'achat de l'enfant-consommateur, nous avons regardé les résultats des différentes recherches sur le PR. Il apparaît comme un outil qui autorise l'évaluation de différentes alternatives lors d'une décision d'achat. Ce PR n'est en aucun cas figé, mais il varie en fonction de facteurs expérientiels, individuels et contextuels. Nous souhaitons maintenant savoir quelle connaissance des prix ont les enfants : Ont-ils des PR en mémoire ? Évaluent-ils le prix de produits ? Quels rapports entretiennent-ils avec les prix ?

## 2. Étude exploratoire

### 2.1. Méthodologie

D'un point de vue méthodologique, les études antérieures ont permis de souligner les pièges à éviter lorsque nous travaillons sur les enfants. Il nous semble important de les résumer avant de décrire la méthodologie retenue.

#### 2.1.1. L'enfant comme sujet d'étude : précautions à prendre

Les recherches sur l'enfant se heurtent à deux difficultés majeures : la compréhension par l'enfant de ce qui lui est demandé, c'est-à-dire l'assimilation de la question, et l'expression, la verbalisation de son message réponse. Ces difficultés sont directement liées à son développement. Nous allons soulever quelques points et donner des éléments de solution (Brée, 1993) :

- L'enfant est très visuel, il a des difficultés à comprendre les concepts et les questions simplement énoncés. Une solution est de le mettre en situation concrète avec des objets, des produits... ;
- L'enfant acquiert progressivement le langage, la lecture et l'écriture. Sa compréhension est limitée et la « pauvreté » de son vocabulaire complique les échanges. Il faut utiliser un langage proche de celui de l'enfant, simple, des échelles iconiques, demander peu ou pas de travail de rédaction ;
- L'enfant, de par son âge, a des connaissances encore peu étendues, peu d'expériences. De plus, ses centres d'intérêt portent presque exclusivement sur sa propre personne. Il s'agit donc d'utiliser un domaine de connaissance familier et de se rapprocher de sa vie pour le choix des applications ;
- L'enfant possède des structures cognitives limitées, son raisonnement ne permet pas un traitement élaboré. C'est pourquoi il faut travailler dans un contexte riche afin qu'il puisse coder et trouver l'information facilement ;
- L'enfant a un faible potentiel d'attention, de concentration qui amène à donner les dimensions essentielles, les éléments strictement indispensables ;
- L'enfant est dominé par l'émotionnel par rapport au réel du fait de l'hypertrophie affective. C'est pourquoi il est conseillé de travailler sur des domaines impliquant pour l'enfant ;



- L'enfant a une personnalité peu élaborée ce qui donne beaucoup d'importance à l'influence de l'environnement et conduit à choisir un cadre le plus neutre possible.

De même, selon la méthode retenue de collecte de données, il existe des difficultés inhérentes à l'enfant.

1. Dans son introduction, Montigneaux (2002) reprend les propos de Piaget sur le type de réactions et de réponses que nous pouvons observer chez l'enfant lors d'entretiens et dont il faut avoir conscience :
  - « le nimportequisme » si la question ennue l'enfant ;
  - « la fabulation » quand il invente une histoire sans y croire lui même ;
  - « la croyance suggérée » lorsque l'enfant souhaite faire plaisir à la personne qui l'interroge ou que la question comporte en elle des éléments de réponses suggérés ;
  - « la croyance déclenchée » provoquée par l'interviewer car elle oblige l'enfant à réfléchir et à se poser des questions nouvelles qui pour lui ne se seraient pas posées en dehors de l'entretien, même si la réflexion de l'enfant demeure originale.
2. Concernant l'administration de questionnaires, le principal problème réside dans le système de pensée dominé par l'imaginaire et l'émotionnel. Son égocentrisme le conduit à ne pas se justifier car il croit que tout le monde pense comme lui, il ne conçoit pas les choses autrement. Pour palier à ses connaissances verbales limitées, il faut privilégier des questions fermées.
3. Enfin, citons le cas de l'observation où le chercheur risque de « coller » son mode de pensée, ses propres réflexions sur les actions observées de l'enfant. De plus, elle nous permet de connaître des comportements et non pas des raisonnements qui, dans le cas de l'enfant, sont difficilement déductibles car son mode de fonctionnement est différent de celui des adultes : égocentrisme, impatience, impulsion...

### 2.1.2. Objectifs de l'étude exploratoire

L'objectif de cette étude exploratoire était d'avoir une première connaissance sur le rapport des enfants avec les prix. Pour cela, nous avons choisi des questions ouvertes et des petits jeux enregistrés afin de laisser l'enfant le plus maître possible de la discussion, pour ne pas l'inhiber. En effet, nous étions au début de notre recherche et il était possible que les enfants nous apportent des éclaircissements sur certains points ou en soulèvent de nouveaux. Plus précisément, nous voulions savoir ce que représentent les notions de prix et de cherté pour

l'enfant. Nous nous interrogeons aussi sur l'influence des agents de socialisation sur le rapport de l'enfant avec les prix. Enfin, nous souhaitons comprendre les modes de familiarisation de l'enfant avec l'argent et les prix et comprendre la place du prix dans leurs décisions d'achats. Parallèlement, nous voulions savoir quelle connaissance des prix avaient les enfants.

### 2.1.3. Méthodologie

Entre mai et septembre 2004<sup>6</sup>, nous avons réalisé une étude sur un échantillon de convenance composé de 29 enfants âgés de 5 à 13 ans (cf. annexe 1). Le choix de ces âges repose sur des contraintes pratiques (capacité de dialoguer avec l'enfant) et nous permet de travailler sur deux stades décrits par Piaget (le stade préopératoire et le stade opératoire concret).

Les thèmes abordés lors de l'entretien sont les suivants : le prix (définition, utilité, mémorisation, localisation), la valeur (définition), la cherté (définition), l'argent de poche (fréquence, montant, utilisation), les agents de socialisation (qui, apprentissage) et le processus de choix (achats accompagnés ou seuls, fréquence, critères de choix).

Pour obtenir des informations sur la connaissance des prix qu'ils possédaient, nous avons aussi réalisé quatre petits jeux avec les enfants, inspirés par les travaux de Vanhuele et Drèze (2001) :

- connaissance spontanée, nous demandons à l'enfant de nous donner le prix de certains produits « quel est le prix de XXX ? » aussi précisément que possible ;
- connaissance assistée, pour chacun des dix produits montrés nous lisons quatre étiquettes correspondant aux prix possibles<sup>7</sup> que nous disposons ensuite face à l'enfant « À ton avis quel est le prix de XXX, est-ce XX, XX, XX ou XX ? » ;
- connaissance relative, nous demandons à l'enfant de classer dix produits du moins cher au plus cher « Voici dix objets, peux-tu les classer du moins cher au plus cher ? ». Puis, nous présentons de nouveaux produits à l'enfant et nous lui demandons de les mettre dans quatre différentes catégories de prix « Voici dix objets, et quatre catégories. Chaque catégorie correspond à une fourchette de prix. Par exemple, la première correspond aux

---

<sup>6</sup> Pour la minorité d'enfants interrogés au mois de septembre, nous avons retenu le niveau scolaire de l'année passée pour ne pas biaiser cette variable. En effet, nous ne pensons pas qu'en l'espace de quelques jours ils aient acquis des connaissances significatives en mathématiques.

<sup>7</sup> Les prix proposés correspondent à des différences en valeur absolue de 5, 15 ou 30 % par rapport au prix du catalogue. Ils ont été retenus de façon aléatoire afin que le juste prix ne soit pas toujours à la même place : le plus cher, celui du milieu... De plus, deux de ces prix étaient sous forme décimale (XX €XX).

prix allant de XX à XX € la deuxième... Mets chaque objet dans la catégorie qui correspond le plus à son prix. ».

Pour chaque jeu, nous faisons une rétrospection afin de mieux comprendre comment ils connaissent le prix d'un produit. Les questions qui leur étaient posées étaient : « D'où vient ce prix ? », « Comment le sais-tu, le connais-tu ? », « Que te dis-tu ? », « Comment as-tu fait pour les classer ? »... (cf. annexe 2).

## 2.2. Résultats

Il nous semble important d'attirer l'attention du lecteur sur un élément de recherche mis à jour lors de l'analyse de ces entretiens. En effet, nous avons été conduits à réaliser une distinction entre la cherté et le prix. La cherté, fortement liée au prix, se réfère à quelque chose de plus abstrait, plus subjectif. Elle se rapporte à un jugement réalisé à partir de l'évaluation du produit et du prix proposé. La cherté est une estimation relative du prix du produit. Ainsi, si l'enfant considère qu'une voiture coûte 100 € il s'agit d'un problème d'intégration de la cherté de l'objet et/ou de rappel du prix.

### 2.2.1. La notion de prix

Un premier résultat, qui nous semble incontournable suite à notre analyse, est que les enfants ont une notion de ce qu'est un prix, « *Qu'est ce qu'un prix ? C'est quoi le prix ?* ». Ce résultat va dans le sens d'études précédentes (à titre d'exemple Roedder John, 2001) sur l'enfant-consommateur et son immersion, dès le plus jeune âge, dans notre société de consommation (via la publicité, lors de courses dans le chariot avec ses parents...). La notion de prix leur est familière, fait partie de leur environnement, même pour les plus jeunes (5 ans). Regardons maintenant les définitions que les enfants donnent au prix. Nous pouvons distinguer cinq grands axes qui peuvent cohabiter chez un enfant :

- Sa forme visuelle : le prix est un élément visuel que beaucoup d'enfants identifient par ses chiffres, « *C'est le numéro qu'il y a dessus* » (G. 7 ans et 1 mois), ou son emplacement (étiquettes, codes barres...). Cet axe n'est plus mentionné chez les plus de 10 ans. Cette observation est concordante avec les résultats de Piaget et d'autres recherches (à titre d'exemple Melkman, Tversky et Baratz, 1981) sur la prépondérance des attributs visuels et saillants chez les plus jeunes.

- Son intégration dans une transaction : Le prix fait partie intégrante d'une transaction entre un client qui souhaite un produit et le marchand qui le propose, « *Quand on veut vraiment quelque chose, on doit aller quelque part pour l'acheter et le payer* » (F. 10 ans). Le prix est au centre d'un mécanisme d'échange loyal, qui permet le fonctionnement du marché. Avec l'âge, la description des enfants se fait de plus en plus économique, « *Une somme qui permet de faire un bénéfice sur ce qu'on a dépensé pour construire le produit* » (G. 13<sup>ans</sup> et 2 mois).
- Sa matérialisation : le prix c'est de l'argent. Lors de la transaction, c'est l'argent qui donne au prix sa dimension matérielle, « *Quand on veut vraiment quelque chose, on doit aller quelque part pour l'acheter et le payer* » (F. 10 ans). Pour les plus jeunes, cela permet la concrétisation d'une notion abstraite. Chez les plus âgés, le prix semble être une notion intégrée et ils ne font plus clairement référence à l'argent pour le définir.
- Sa cherté et son coût : le prix est synonyme de la valeur du produit, « *C'est quelque chose qui explique la valeur de la chose qu'on achète.* » (F. 10 ans), et il est lié à la notion de cherté, dans le sens où il est plus ou moins cher. À partir de ce moment là, il représente le coût nécessaire à la possession du produit, « *C'est une chose qui montre combien coûte un objet.* » (F. 11 ans et 6 mois).
- Son utilité : le prix a aussi une utilité que les enfants décrivent en se plaçant soit du côté du vendeur comme résultat d'un travail, « *Sert à gagner de l'argent pour celui qui vend* » (G. 10 ans et 2 mois), soit de l'acheteur comme indication, « *Sert à savoir combien il faut payer pour l'objet* » (F. 11 ans et 6 mois).

Mais les enfants ne se limitent pas à la notion de prix. Ils intègrent très jeunes d'autres notions qui lui sont liées.

### 2.2.2. Les notions de cherté et de valeur

Notre analyse nous conduit à nous intéresser aussi aux notions de cherté, « *Qu'est-ce que « cher » / « pas cher » ?* », et de valeur, « *Que signifie la valeur de quelque chose ?* », car les enfants les citent souvent comme critères leur permettant de connaître le prix d'un produit. Nous voulions savoir ce que ces termes représentaient pour eux. Contrairement à la notion de prix, il leur a été difficile d'expliquer ces mots, qu'ils emploient pourtant fréquemment, et dont les définitions sont parfois entremêlées.

La notion de cherté semble se rapporter au coût d'acquisition de l'objet, à la somme à déboursier, « *Quelque chose de cher c'est quelque chose qui vaut beaucoup d'argent, cher c'est beaucoup en argent* » (G. 9 ans et 7 mois). Ce montant paraît très important dans l'absolu mais aussi par rapport à des contraintes budgétaires, « *C'est cher par rapport à l'argent que j'ai* » (F. 10 ans), au produit lui-même. La cherté d'un produit est une notion contextuelle. Ainsi elle peut différer selon l'occasion d'achat. Ce qui est cher restreint souvent la possibilité d'acheter, « *Les trucs qu'on achète, ils sont très chers parce que ils coûtent très chers et qu'on peut pas les acheter* » (F. 5 ans et 11 mois). Une raison possible peut être trouvée dans le fait que certains parents justifient un refus d'achat par cet argument, argument de cherté du produit, la plupart du temps sans véritable explication, « *Parfois quand je prends un truc, ils me disent : « non Benjamin c'est trop cher » »* (G. 9 ans et 6 mois). La notion de cherté peut être évaluée par rapport à des critères qui peuvent différer selon les tranches d'âges, plus fonctionnels et visuels chez les plus jeunes (taille...), plus abstraits (marque...) chez les plus âgés.

Le nombre d'enfants ayant pu définir la notion de valeur est restreint. Ils décrivent la valeur comme un jugement porté sur l'objet en fonction de critères tels que sa beauté, sa rareté... Certains enfants ont donné des définitions plus abstraites. Un enfant a expliqué que la valeur pouvait être conditionnée par le contexte, « *En prix ça n'a pas la même valeur mais ça dépend pour qui* » (G. 8 ans), un autre que c'était intrinsèque à l'objet, « *La valeur c'est ce qu'il est. Ce qu'il est par rapport aux autres choses, aux autres choses pas comme lui. C'est à peu près pareil en terme de valeur. En terme de combien ça coûte c'est à peu près pareil* » (G. 9 ans et 7 mois), enfin pour un troisième, la valeur est indépendante du prix, « *C'est ce que cela vaut. Tout n'a pas de prix. Les choses ont une valeur en dehors du prix* » (F. 11 ans et 2 mois).

Maintenant que nous avons décrit ce que les enfants mettaient derrière les expressions de prix, cherté et valeur, nous nous penchons sur la manière dont ces concepts se construisent.

### 2.2.3. Un apprentissage non linéaire et non cumulatif

Cette étude nous a permis de mettre à jour des incidents formants qui font de la connaissance du prix - mémorisation et estimation - un apprentissage discontinu. Ces événements formateurs agissent comme des accélérateurs. Il s'agit d'incidents liés à l'expérience des prix des produits : les courses familiales (observation), la « petite souris » (premier argent

personnel), les courses autonomes (acquisition du processus d'achat, expérimentation), l'argent personnel occasionnel ou régulier (réalisation de choix, contrainte budgétaire, recherche d'informations). La scolarisation pour son rôle dans l'apprentissage des mathématiques constitue aussi une série d'incidents formants. Nous observons dans l'apprentissage de l'enfant l'effet positif de l'allocation d'argent de poche ( $p = 0,000$  avec les erreurs de positionnement et  $p = 0,000$  avec les erreurs de catégorisation) et, plus encore, de la réalisation autonome de courses ( $p = 0,017$  avec les erreurs de positionnement et  $p = 0,032$  avec les erreurs de catégorisation).

Les données de cette étude font émerger la participation aux courses comme source d'apprentissage. Cette étude nous a permis de comprendre combien la mémorisation et l'évaluation du prix sont fortement liées à l'expérience et à la rétention des informations disponibles sur les points de vente. Citons à titre d'exemple les problèmes évoqués par les enfants dont les parents font les courses sur Internet, « *J'ai jamais acheté. Je ne me rends pas du tout compte. Maman elle achète sur l'ordinateur* » (G. 8 ans).

L'analyse des données montre que les premiers achats seuls sont généralement réalisés en boulangerie ou dans des épiceries car il s'agit de commerces de proximité offrant une certaine sécurité. Ce sont des achats de commande, les enfants suivant les instructions souvent précises des parents, choisissant le produit habituel (surtout visuel) ou le produit préféré. Le prix semble être un critère mineur de choix, l'argent confié par les parents est souvent proche du montant nécessaire.

Le prix devient un critère de choix lors du processus de décision quand les enfants dépensent leur propre argent et qu'une contrainte budgétaire est dès lors présente. Il leur faut s'assurer d'avoir la somme nécessaire, « *Comme je savais pas trop combien j'avais d'argent j'ai regardé les prix pour que cela ne soit pas trop cher et que je puisse tout acheter avec mon argent* » (G. 9 ans et 7 mois). Ainsi beaucoup des plus âgés expliquent faire plusieurs magasins, comparer les produits et les prix afin de trouver l'article le moins cher possible, pour éviter les regrets, « *Quand j'achète quelque chose et que je passe devant un magasin et que je vois la chose beaucoup moins cher, je me dis que j'ai fait une bêtise car j'aurais pu l'acheter beaucoup moins cher.* » (F. 10 ans). Cette étude relève une recherche d'informations. Celle-ci peut aussi se faire auprès d'amis perçus comme des experts ou auprès de vendeurs.

Nous venons de voir quels sont les incidents qui favorisent la mémorisation et l'évaluation des prix par les enfants. Nous allons dans la suite nous attacher aux différents critères utilisés

par les enfants pour évaluer le prix d'un produit. Il s'agit de critères qui permettent à l'acheteur de juger si le prix proposé est juste ou non.

#### 2.2.4. Détermination de la cherté d'un produit

Nous avons répertorié les explications des enfants, ceux qui les aident à restituer un prix, « *Comment fais-tu ? Que te dis-tu ? Comment le sais-tu ?* ». Ces critères permettent un jugement dans l'absolu mais aussi des comparaisons, soit entre plusieurs produits/prix, soit par rapport à des souvenirs.

La catégorie de produit est un critère amenant à un jugement absolu qui apparaît très fréquemment quelque soit l'âge des interviewés «*Parce que les pantalons c'est pas très cher* ». (F. 6 ans et 7 mois). L'enfant sait ou pense que telle catégorie est chère ou pas chère. Ce raisonnement est proche de la catégorisation. Elle permet de faciliter le processus d'information. La majorité des enfants (surtout les plus jeunes) basent leurs perceptions sur des attributs objectifs et visibles du produit, ils ne tiennent pas compte des caractéristiques fonctionnelles. Elles regroupent : la taille, la quantité (chez les moins de 11 ans), les matériaux utilisés, la beauté d'un produit le rend plus cher « *Par exemple j'ai des baskets qui ont coûté 10 euros et celles-là, elles sont assez belles. Je me dis que celles là elles sont assez belles, elles devraient être assez chères* » (G. 8 ans), les attributs du produit (par exemple l'année du vin, l'imperméabilité du blouson, les options...)

Les autres caractéristiques relevées par l'étude sont plus fonctionnelles et abstraites. Elles apparaissent plus fréquemment chez les enfants plus âgés. Il s'agit de l'utilité « *Les choses qui servent plus que d'autres, c'est plus cher* » (F. 7 ans et 8 mois), la durée de vie (surtout citée chez les 8-10 ans) « *On s'en sert pendant longtemps donc ça vaut assez cher* » (G. 8 ans), la qualité, la nouveauté (à partir de 11 ans) soit idée d'usure (voiture) soit idée de mise sur le marché (DVD), la technologie et un fonctionnement électrique « *C'est quand même assez cher car c'est électronique* » (F. 11 ans et 7 mois), enfin la valeur donnée à un produit explique aussi qu'il soit évalué comme cher. Ces observations sont à rapprocher de celles de Fox et Kehret Ward (1990).

Les effets de mode sont un critère d'évaluation qui apparaît aussi dans les résultats de l'étude. Un produit considéré comme étant à la mode par les enfants est automatiquement jugé plus cher, « *C'est très cher, je trouve, tout ça parce que c'est à la mode c'est très cher. Parce qu'ils en profitent. Comme ils savent que la personne qui va l'acheter elle en veut beaucoup, ils en profitent pour la mettre plus chère* » (G. 8 ans). Le poids de la marque est un critère

proche, « *Comme je ne vois pas de marque, cela ne doit pas être si cher* » (G. 13 ans et 2<sup>o</sup>mois). Il est en partie le résultat de considérations sur la qualité, la beauté, la notoriété... de la marque.

La production, qui regroupe le temps de fabrication estimé du produit, « *C'est quelque chose qui met assez de temps à être fait* » (G. 9 ans et 7 mois) (critère absent à partir de 11 ans), la complexité de fabrication « *En voyant la difficulté à fabriquer* » (G. 7 ans et 1 mois) et les techniques de fabrication de façon anecdotique, pour un enfant de 9 ans et les coûts de fabrication de façon anecdotique, chez un enfant de 13 ans, font aussi partie des critères de jugement.

Nous interprétons d'autres données de l'étude comme étant liées à l'environnement d'achat, au contexte. Les enfants savent, *a priori* car ils l'ont observé, que le prix d'un produit n'est pas quelque chose d'absolu mais qu'il peut dépendre du magasin. Ils expriment un jugement à un niveau global, tel magasin est plus cher que celui là, « *ça dépend du magasin, si c'est un grand magasin ça va être plus cher* » (G. 8 ans), mais aussi à un niveau produit. Ceci explique pourquoi les enfants plus âgés disent effectuer une recherche avant l'achat afin de repérer l'article au meilleur prix, « *Je regarde tous les magasins qui vendent à peu près la même chose que je connais et je vois lequel magasin à les choses le moins cher.* » (F. 10 ans). Cette observation est absente chez les moins de 8 ans. Ces résultats convergent avec l'étude de McNeal et McDaniel (1981) qui souligne que les enfants de 8-9 ans savent que les produits ont des prix, où obtenir l'information sur ces prix et que les prix diffèrent selon les magasins. À la nature du magasin s'ajoute la présence ou non de promotions et la compréhension des tactiques de vente. En effet, certains enfants semblent se rendre compte que l'objectif des commerçants est de vendre et que pour l'atteindre ils usent de différents moyens, « *Ils font ça et après on en a envie et on les achète, mais comme c'est beaucoup ils font de l'argent et ils gagnent beaucoup d'argent* » (F. 5 ans et 9 mois). De façon similaire, ils perçoivent un jeu de l'offre et de la demande mais qui peut fonctionner dans les deux sens. Ainsi, dans une « dimension morale » les produits souvent demandés ne peuvent pas être trop chers, « *Y a beaucoup de gens qui l'achète, donc si tous les gens seront obligés de prendre trop d'argent de dépenser trop d'argent et d'en prendre presque tout le temps cela ne serait pas bien* » (F. 6 ans). À l'inverse, surtout les plus grands, ont conscience qu'une forte demande favorise une hausse des prix, « *Un rouge à lèvres quand même, y a plein de gens qui vont l'acheter donc ils vont en profiter* » (G. 8 ans).

Enfin, la fréquence des citations de l'expérience et la mémorisation, relevée dans notre étude, montre qu'il s'agit de sources très importantes de connaissance pour les enfants. Elles



proviennent des achats antérieurs réalisés par l'enfant ou un tiers, avec ou sans lui, des observations réalisées sur les points de vente, de la lecture de magazines, de la publicité, des discussions qui peuvent être entendues par hasard, ou provoquées dans le cadre de recherche d'informations, ou des indications, ou jugements, fournis par les parents, « *Parce que c'est très, très cher une montre. Parce que la dernière fois j'ai voulu m'acheter une montre et maman m'a dit « non Margaux c'est très, très cher on verra un autre jour » » (F. 8 ans et 2°mois)*. L'absence d'achat est aussi une indication importante. En effet, tout comme pour Internet, les enfants décrivent une grande difficulté à évaluer le prix d'un produit qu'ils n'ont jamais acheté « *J'ai jamais acheté. Je ne me rends pas du tout compte » (G. 8 ans)*, ou pour lequel ils ressentent une absence d'intérêt, « *Je sais pas moi, je ne m'y intéresse pas » (G. 9°ans et 6 mois)*.

Si les enfants ont à leur disposition différents critères qui les aident à connaître le prix d'un produit, il leur faut aussi savoir les utiliser. C'est pourquoi, nous allons nous intéresser aux stratégies qu'ils emploient pour déterminer le prix d'un produit.

#### 2.2.5. Les stratégies de mémorisation et d'évaluation du prix d'un produit

Concernant les stratégies utilisées par les enfants pour estimer le prix d'un produit (mémorisation + estimation), l'étude nous apporte plusieurs éclairages. Les résultats de l'étude nous laissent penser que l'enfant possède des PRI, ou tout au moins des embryons de PRI :

- L'enfant est capable, avec plus ou moins de difficultés, de donner un prix aux différents produits ;
- L'enfant porte parfois un jugement absolu sur un produit : c'est cher ou pas cher ;
- L'enfant peut hiérarchiser les prix en fonction de la catégorie des produits (exemple de la voiture qui est évaluée proportionnellement plus chère que les autres produits) ;
- L'expérience est un élément clé de l'évaluation des prix par les enfants.

En grandissant, le PRI devient un critère de choix lors de la décision d'achat. Il sert lors de stratégies de point de comparaison à l'enfant entre des produits « *Je compare à d'autres choses // quelque chose dont je connais le prix bien et puis je vois si le Nutella™ coûterait moins cher ou plus cher » (G. 12 ans et 2 mois)* ou il lui permet d'évaluer le prix qu'il juge normal grâce à l'ajustement de ce PRI par les critères cités précédemment. Le PRI lui permet aussi d'avoir une idée du juste prix pour le produit et ainsi de formuler un jugement sur la

cherté du prix proposé « *La télévision ça a un prix et si, comment dire, si le prix est dans l'entourage ça veut dire que c'est normal, s'il est moins que l'entourage là ça veut dire qu'il est pas cher et s'il est plus que l'entourage là ça veut dire qu'il est cher.* » (G. 12 ans).

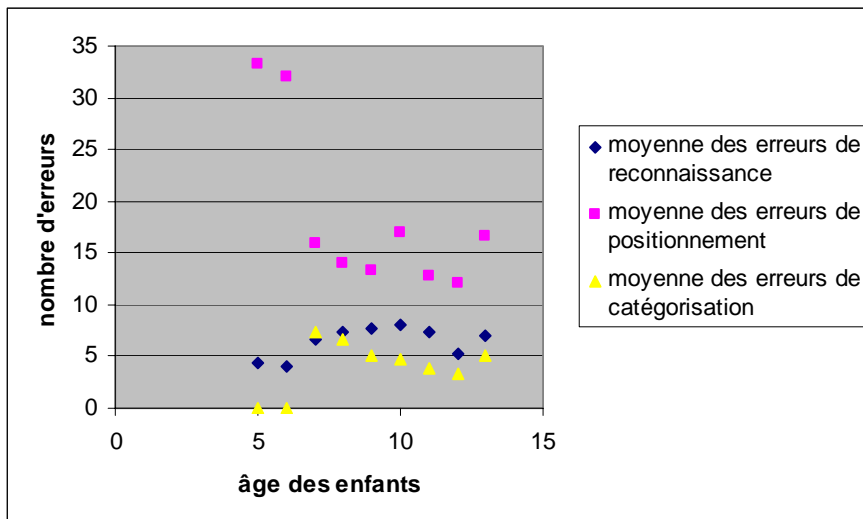
Il semble un peu abusif de parler de PRI dans la plupart des cas. En effet, nous avons vu que le PR s'applique pour un produit particulier, or l'enfant semble parfois se situer à un niveau moins précis. Toutefois ils lui permettent de faire ses premières comparaisons entre les catégories puis entre les produits et les marques.

Il apparaît, à la vue des données, que l'enfant utilise aussi un raisonnement en terme de cherté. Il s'agit d'un jugement catégorique porté par l'enfant qui retient si le produit est cher ou non plutôt que son prix. Des études précédentes ont, en effet, montré la possibilité de changement du stimulus (prix) entre l'acquisition et le stockage, lors de la mémorisation des prix. Par exemple, pour une Barbie™ à 50 euros nous retenons que c'est cher. En plus, de la facilité de mémorisation, nous pouvons penser que d'autres éléments comme le poids de la contrainte budgétaire ou les remarques parentales sont à la base de ce raisonnement.

#### 2.2.6. L'expertise de l'enfant

L'analyse des résultats de cette exploration montre que l'apprentissage des prix par les enfants n'est pas linéaire. Le nombre d'erreurs commises ne décroît pas de manière continue avec l'âge de l'enfant. Nous remarquons une récession dans la mémorisation et l'estimation des prix de produits. C'est-à-dire qu'à certains âges, les enfants commettent plus d'erreurs que des enfants plus jeunes (cf. Figure 1). Ainsi nous pouvons par exemple observer que les plus jeunes enfants (5 et 6 ans) font en moyenne moins d'erreurs de reconnaissance et de catégorisation des prix, mais qu'ils en font beaucoup plus en positionnement des produits que les enfants de 9/10ans.

Figure 1 : Moyenne des erreurs de reconnaissance, de hiérarchisation et de catégorisation commises en fonction de l'âge de l'enfant



À cette observation s'ajoute l'évocation par certains enfants du désintérêt pour certaines catégories de produits qui le conduit à avoir de grandes difficultés à évaluer le prix d'un objet. Cela nous incite à penser qu'il existe des phases dans l'apprentissage des prix et de la cherté des produits par les enfants et que ces étapes sont définies par leur expertise. L'apprentissage ne serait pas à proprement parlé linéaire et cumulatif. Il semble, en effet, qu'à partir d'une dizaine d'années, les enfants soient moins performants dans leurs évaluations de certains produits courants (cf. annexe 3). Chez les plus âgés les réponses pour des produits « généralistes » sont moins précises et comportent une plus grande proportion de réponses fausses, mais plus de justes pour des biens « spécialisés » que pour les plus jeunes. À la vue des commentaires des enfants, nous pouvons trouver des éléments de réponse à ce phénomène dans le fait qu'ils participent moins aux courses familiales : emploi du temps plus chargé (cours, travail le soir, activités) et perte de leur fonction de garderie (peuvent rester seuls). Cette absence de confrontation régulière aux prix, de ce type de produits, est très préjudiciable pour leur mémorisation. Nous avons vu précédemment la place déterminante jouée par l'observation et l'expérience sur la mémorisation des enfants. Nous pouvons donc penser qu'il s'agissait d'une mémoire épisodique et non d'une acquisition à un niveau conceptuel des prix. Ceci coïncide avec ce que Ladwein (1995) décrit. Nous avons une perception séquentielle de l'information prix. Les prix sont empilés en mémoire de travail et peuvent éventuellement s'effacer au fur et à mesure de l'exploration.

Les enfants centralisent leurs intérêts et leurs courses au détriment des biens généralistes. À cet âge, nous pouvons observer l'émergence de deux types d'expertise. L'enfant devient un expert volontaire dans certains domaines qui sont liés à ses centres d'intérêts, à son implication (vêtements, foot...). Il s'agit d'une expertise de goûts. Il peut aussi devenir un

expert de fait pour certaines catégories à force de les côtoyer, suite à une exposition, une implication forcée (courses alimentaire, baguette). Il s'agit d'une expertise d'expérience. Nous pouvons envisager que l'enfant passe d'un stade généraliste à celui de spécialiste pour enfin, comme l'adulte, devenir un généraliste avec des spécialités. Ces étapes se distinguent par le passage d'une mémoire épisodique (d'expériences, court terme) à une mémoire conceptuelle (d'« acquisition », long terme). Nous pouvons aussi nous demander si la phase généraliste ne permet pas la mise en place de la structure des notions de prix et de **cherté**. L'enfant apprend un raisonnement : mémorisation de prix, comparaison de prix, correction de prix sur des produits généralistes. Il peut être intéressant de faire ici un lien avec le rôle de la curiosité et de l'imitation dans l'apprentissage des jeunes enfants. Puis, dans un souci d'économie cognitive, il oublie les produits généralistes retenus précédemment et focalise son attention sur des produits spécialisés. L'économie cognitive peut résulter d'une absence d'intérêt personnel (pas dans sa sphère) et pratique (pas d'achat ou commande précise de produits habituels) et/ou de capacités de mémorisation. À l'âge adulte, les capacités et les stratégies de mémorisation étant plus développées, il devient généraliste (nécessité de faire des courses) avec des spécialités.

## **Conclusion**

La revue de littérature et la recherche menée nous donnent des premiers résultats sur l'apprentissage non linéaire et non cumulatif de la connaissance des prix par les enfants. Il débute très jeune et repose sur des incidents formants, incidents qui vont permettre à l'enfant de forger sa connaissance des prix. Intérêt, expertise ainsi qu'expériences sont des facteurs qui vont influencer sa connaissance des prix, les critères d'évaluation ainsi que les stratégies utilisées pour mémoriser les prix et évaluer la cherté d'un produit. Mais ces résultats ne sont que le point de départ d'un nouveau champ de recherche sur cet apprentissage.

Dans la continuité des résultats trouvés lors de la première étude exploratoire, nous proposons de poursuivre notre recherche sur la connaissance des prix des enfants et, plus particulièrement, sur deux stratégies possibles de mémorisation du prix. Quel est l'impact de stratégies d'apprentissage sur le traitement de l'information-prix ? Permettent-elles d'aider l'enfant à faire un choix averti lors d'une décision d'achat ? Les recherches antérieures nous ont montré que les déficits de mémorisation des enfants reposaient sur plusieurs limites : limite de capacité, mais aussi et surtout, limite de stratégies de mémorisation. Nous

souhaitons observer si le fait de donner à l'enfant des instructions quant aux stratégies possibles, et ainsi palier le déficit de production, peut accélérer son apprentissage et l'aider à devenir un consommateur averti. Nous espérons que c'est le cas. Cette étude nous aidera à formuler les instructions permettant à l'enfant d'élaborer des stratégies pertinentes de traitement de l'information-prix.

Sur un plan académique, nous avons pu remarquer la place importante qu'occupe la variable prix dans les recherches antérieures. Cependant, nous avons peu d'informations sur le développement de sa connaissance. C'est pourquoi nous souhaitons poursuivre nos recherches afin de l'expliquer. Comprendre son élaboration nous donne la possibilité de mieux cerner son rôle dans le processus d'achat du consommateur adulte.

La place de l'enfant au sein du domaine du comportement du consommateur n'étant plus à démontrer, il nous semble primordial de mieux cerner ses comportements. S'il est déjà très compliqué et risqué de vouloir considérer le consommateur adulte comme unique, cela nous semble totalement impossible dans le cas de l'enfant. En effet, l'enfant-consommateur ne nous semble pas exister en tant que tel. Il nous paraît nécessaire de connaître l'évolution de son développement cognitif, développement qui aura une influence non négligeable sur son traitement et sa mémorisation de l'information.

L'analyse de l'étude exploratoire conforte celle de Mc Neal (1992) qui décrit le poids des enfants en tant que marché primaire. Dans notre étude, des enfants de 6 ans ont déjà de l'argent de poche, c'est-à-dire une rémunération fixe et régulière. Nous observons qu'en général ce montant augmente avec l'âge de l'enfant. De plus, ils reçoivent de l'argent pour des occasions particulières (anniversaire, perte de dents...). Cela lui confère très tôt un véritable pouvoir d'achat mais aussi une liberté de choix. Cette variable apparaît importante à la vue de notre analyse car elle implique l'enfant dans le processus d'achat en lui permettant de l'expérimenter.

Sur un plan managérial, ces recherches vont permettre aux professionnels du marketing de mieux comprendre cette cible, son évolution, afin de lui délivrer des messages pertinents. Nous espérons ainsi mettre à jour des groupes d'enfants homogènes sur leur utilisation du prix afin de réaliser une segmentation pertinente.

Le développement cognitif n'étant pas responsable de tous les phénomènes observés et étant difficile à modifier, nous voulons aussi mettre à jour les facteurs permettant de favoriser la

connaissance des prix. Ainsi, nous espérons pouvoir donner des leviers d'apprentissage aux professionnels de l'enfant.

## Annexe 1 : répartition de l'échantillon de convenance de l'étude exploratoire

	5	6	7	8	9	10	11	12	13	TOTAL
F	2	3	2	1	1	2	4	0	2	17
G	1	0	1	2	2	1	1	3	1	12
TOTAL	3	3	3	3	3	3	5	3	3	29

## Annexe 2 : guide d'entretien de l'étude exploratoire

ID : .....  
Prénom : .....  
Date de naissance : .....  
Scolarisation : .....  
Place dans la fratrie : .....  
Argent de poche (O/N) : .....  
Fréquence des courses, type de point de vente : .....  
Télévision (O/N) : .....

### Thèmes à aborder dans l'entretien :

#### Prix :

Qu'est ce qu'un prix ? C'est quoi le prix ?  
À quoi sert un prix ?  
Connais-tu quelques prix par cœur ?  
Où trouves-tu des prix ?  
Que signifie la valeur de quelque chose ?

#### Argent de poche :

As-tu de l'argent de poche ?  
Combien ?  
Pour quoi faire ?

#### Agents de socialisation :

Parles-tu de prix parfois ? Avec qui ?  
Entends-tu parler de prix ? Qui ?

#### Processus de choix :

Fais-tu parfois des courses avec tes parents ? Combien de fois par semaine ? Dans quels magasins ?  
Fais-tu parfois des courses seul(e)s pour aider tes parents ? Qu'achètes-tu ? Raconte-moi comment tu fais ?  
Comment sais-tu qu'un produit est le bon ?  
Qu'est-ce que « cher » / « pas cher » ?  
Imagine que tu doives acheter un cadeau pour ton meilleur ami, raconte moi comment tu fais ? Regardes-tu les prix ?

## Tests sur la connaissance des prix

### Connaissance spontanée

#### Produits sans visuel

Quel est le prix de (une baguette, une voiture, un pot moyen de Nutella, un blouson, une toupie, un paquet de bonbons) ?

Comment fais-tu ? Que te dis-tu ? Comment le sais-tu ?

#### Produits précis avec visuel

Quel est le prix de (cette paire de baskets, ces céréales, ce réfrigérateur, cette brosse à dent, ce paquet de lessive, ce Kinder Bueno<sup>TM</sup>) ?

Comment fais-tu ? Que te dis-tu ? Comment le sais-tu ?

### Connaissance assistée (avec visuel)

Parmi ces quatre prix, quel est le prix de (cette purée, ce pantalon, ce déodorant, ce lot de trois bols, ce téléphone portable, ce tee-shirt, cette Barbie<sup>TM</sup> ou Action Man<sup>TM</sup>, cette peluche, cette Game Cube<sup>TM</sup>, cette télévision) ?

Comment fais-tu ? Que te dis-tu ? Comment le sais-tu ?

### Connaissance relative (avec visuel)

Voici dix objets (beurre, biscuits, riz, vin, chaussettes, tapis de bain, crème anti-ride, Game Cube<sup>TM</sup>, trottinette, montre), peux-tu les classer du moins cher au plus cher.

Comment fais-tu ? Que te dis-tu ?

Voici dix objets (pizza, sirop de grenadine, 6 bouteilles de Coca Cola<sup>TM</sup>, DVD, skate, tee-shirt, Playmobil<sup>TM</sup>, téléphone fixe, lecteur de radio cassette, rouge à lèvres), et quatre catégories. Chaque catégorie correspond à une fourchette de prix. Par exemple, la première correspond aux prix allant de 0 à 10 €, la seconde de 10 à 25 €, la troisième de 25 à 50 € et la dernière plus de 50 €

Mets chaque objet dans la catégorie qui correspond le plus à son prix.

Comment fais-tu ? Que te dis-tu ?



### Annexe 3 : prix donné spontanément

Les figures qui suivent présentent les prix moyens donnés par les enfants d'une tranche d'âge pour différents produits courants. La flèche indique la fourchette de prix observés sur le marché pour chaque produit.

Nous remarquons que les enfants plus âgés ne donnent pas toujours les réponses les plus proches de la réalité. Voici quelques exemples :

- Dans le cas du paquet de céréales Choco Pops<sup>TM</sup>, les meilleures réponses sont celles des enfants de 5 ans puis des enfants de 10 à 12 ans ;
- Dans le cas du pot moyen de Nutella<sup>TM</sup>, les meilleures réponses sont celles des enfants de 5 et 9 ans puis des enfants de 10 à 12 ans ;
- Dans le cas du pack de lessive Le Chat<sup>TM</sup>, les meilleures réponses sont celles des enfants de 6 et 7 ans puis des enfants de 5 à 8 ans.

Figure 2 : Prix moyens donnés pour le paquet de céréales Choco Pops<sup>TM</sup>

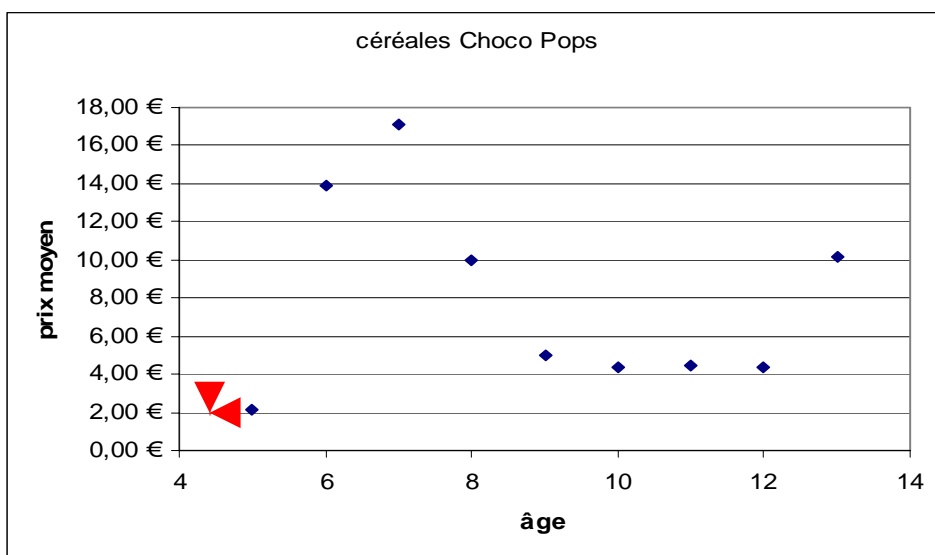


Figure 3 : Prix moyens donnés pour le pot moyen de Nutella<sup>TM</sup>

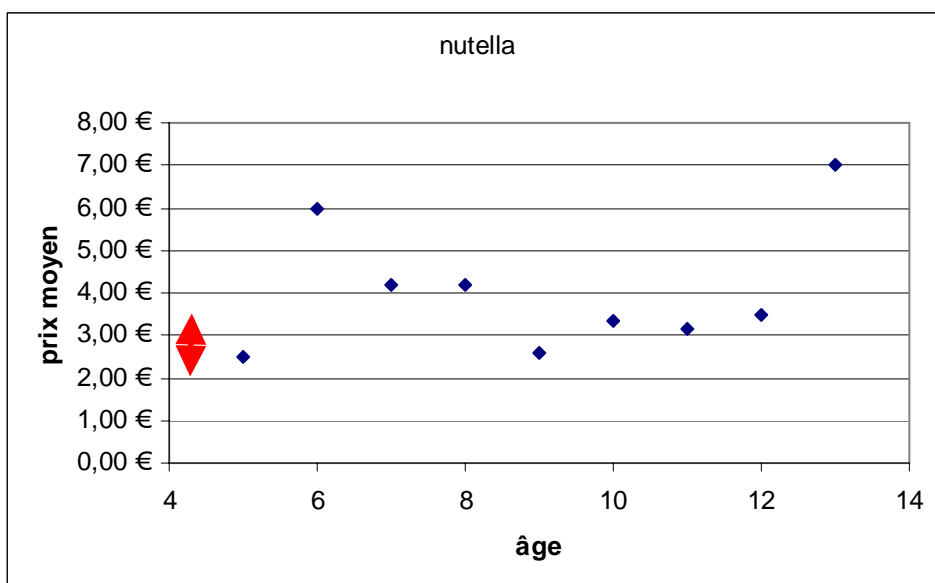
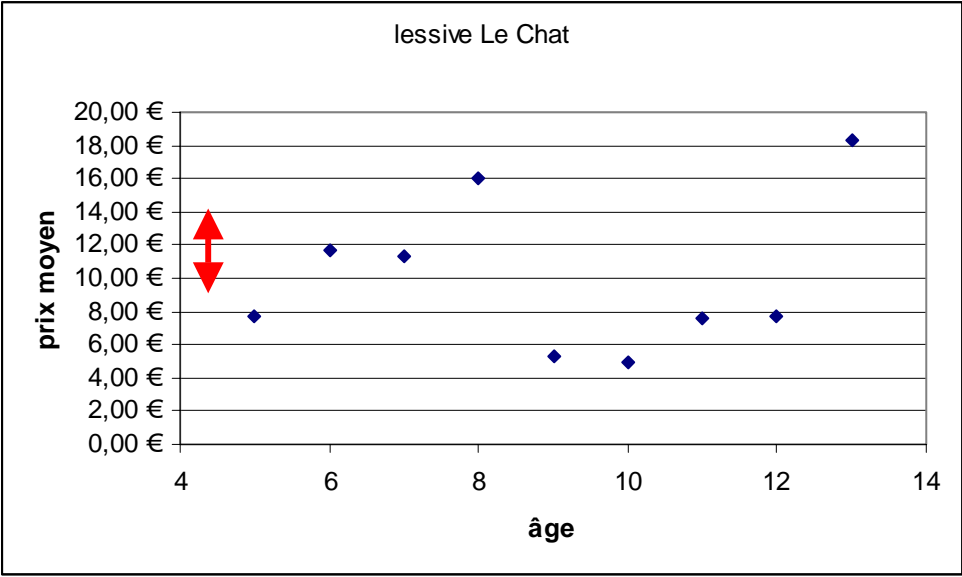


Figure 4 : Prix moyens donnés pour le paquet de lessive Le Chat™



## **Bibliographie**

- Abramovitch R., Freedman J.L. et Pliner P. (1991), Children and money : Getting allowance, credit versus cash, and knowledge of pricing, *Journal of Economic Psychology*, 12, 27-45.
- Bahn K.D. (1986), How and when do brand perceptions and preferences first form? A cognitive developmental investigation, *Journal of Consumer Research*, 13.
- Berti et Bombi (1988), *The child's construction of economics*, New York: Cambridge University Press.
- Bideau J., Houdé O. et Pedinielli J.L. (2002), L'homme en développement, P.U.F.
- Biswas A., Wilson E.J. et Licata J.W. (1993), Reference pricing studies in marketing: a synthesis of research results, *Journal of Business Research*, 27, 3, 239-256.
- Bourdon B. (1908), Sur le temps nécessaire pour nommer les nombres, *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 65, 426-431.
- Brée J. (1987a), L'enfant et le processus de consommation : l'utilisation des attributs "marque, prix et prime" dans l'acte d'achat, *Recherche et Applications en Marketing*, 2.
- Brée J. (1987b), Observation directe du comportement d'achat des enfants de 7 à 12 ans dans les magasins en libre service, *Actes du congrès de l'AFM*, 3.
- Brée J. (1988) Une dimension importante dans la socialisation du consommateur : l'apprentissage du libre service par les enfants, Thèse de doctorat en sciences de gestion, Universités de Rennes 1.
- Brée J. (1990), Les enfants et la consommation; un tour d'horizon des recherches, *Recherche et Applications en Marketing*, 5, 1, 43-70.
- Brée J. (1993), Les enfants, la consommation et le marketing, P.U.F.
- Calder B.J., Robertson T. et Rossiter J. (1976), Cognitive Response to Advertising: The Relation of Child to Adult Models, *Advances in Consumer Research*, 3, 1.
- Dehaene S. (1996), *La bosse des maths*, Editions Odile Jacob.
- Desmet P. et Zollinger M. (1997), Le prix : de l'analyse conceptuelle aux méthodes de fixation, Paris, Economica Gestion.
- Dickson P.R. et Sawyer A.G. (1990), The Price Knowledge and Search of Supermarket Shoppers, *Journal of Marketing*, 54, 3, 42-53.
- Donohue T.R. (1975), Effect of commercials on black children, *Journal of Advertising Research*, 15.
- Fox K.F.A. et Kehret-Ward T. (1985), Theories of value and understanding of price : A developmental perspective, *Advances in Consumer Research*, 12, 1, 79-84

Fox et Kehret-Ward (1990), Naive theories of price: A developmental Model, *Psychology and Marketing*, 7, 311-329.

Furnham A. (1999), The saving and spending habits of young people, *Journal of Economic Psychology*, 20, 677-697.

Furnham A. et Argyle (1998), *The psychology of money*, London: Routledge.

Gregan-Paxton et Roedder John (1995), Are young children adaptive decision makers? A study of age differences in information search behaviour, *Journal of Consumer Research*, 21.

Gruenberg S. et Gruenberg B., (1933), *Parents, children and money*, New York: Viking Press

Helson H. (1964), *Adaptation level theory*, New-York: Harper and Row.

Jacobson R. et Obermiller C. (1990), The formation of expected future price: a reference price for forward-looking consumers, *Journal of Consumer Research*, 16, 4, 420-432.

Kalyanaram G. et Winer X.S. (1995), Empirical generalizations from reference price research, *Marketing Science*, 14, 3.

Ladwein R. (1995), Catégories cognitives et jugement de typicalité en comportement du consommateur, *Recherche et Applications en Marketing*, 10, 2.

Lambey C. (2000), Le prix dans son rôle négatif, *Convegno « Le Tendenze del Marketing in Europa*, novembre.

Le Bigot, Lott-Vernet et Porton-Deterne (2004), *Vive les 11-25*, Eyrolles.

Macnamara J. (1975), A note on Piaget and Number, *Child Development*, 46, 424-429.

Marshall et Magruder (1960), Relations between parent's money, education practices and children's knowledge and use of money, *Child Development*, 31, 253-284.

McNeal et McDaniel (1981), Children's perceptions of retail stores : An exploratory study, *Akron Business and Economics Review*, 12, 3, 39-42.

McNeal J. U. (1992), *Kids as customers, A handbook of marketing to children*, Lexington books.

Melkman R., Tversky B. et Baratz D. (1981), Developmental Trends in the Use of Perceptual and Conceptual Attributes in Grouping, Clustering, and Retrieval, *Journal of Experimental Child Psychology*, 31, 470-486.

Monroe K.B., (1973), Buyer's subjective perception of price, *Journal of Marketing Research*, 10, 70-80.

Monroe K.B., Powell C.P. et Choudhury P.K. (1986), Recall versus recognition as a measure of price awareness, *Advances in Consumer Research*, 13, 594-599.

Montigneaux N. (2002), *Les marques parlent aux enfants grâce aux personnages imaginaires*, Éditions d'Organisation.

Muratore I. (2003), Les significations du concept de prix chez l'enfant : Une étude exploratoire, Colloque « *Regards croisés sur la consommation enfantine* ».

Pascual-Leone J. (1987), Organismic processes for Neo-Piagetian theories : a dialectical causal account of cognitive development, *International Journal of Psychology*, 22, 531-570.

Piaget J. (1997, première édition 1941), La genèse du nombre chez l'enfant, Delachaux et Niestlé.

Piaget J et Inhelder B. (2003), La psychologie de l'enfant, Que sais-je ? P.U.F.

Rajendran K.N. et Tellis G.L. (1994), Contextual and temporal components of reference price, *Journal of marketing*, 58, 1, 22-34.

Roedder John D. et Cole C.A. (1986), Age differences in information processing : understanding deficits in young and elderly consumers, *Journal of Consumer Research*, 13.

Roedder John D. (2001), 25 ans de recherche sur la socialisation de l'enfant-consommateur, *Recherche et Application en Marketing*, 16, 1.

Schneider W., Kron V., Hünnerkopf M. et Krajewski K. (2004), The development of young children's memory strategies: First findings from the Würzburg longitudinal memory study, *Journal Experimental Child Psychology*, 88.

Schwentner G (1980), Value for money-price aspects of consumer goods for children and young people, *Actes du séminaire "Children and Young people : Marketing and Social Research* », ESOMAR, Baden-Near-Vienne, 5-7 novembre 1980, 137-146.

Sherif H. et Hovland C.I. (1958), Assimilation and contrast effects of anchoring stimuli on judgements, *Journal of Experimental Psychology*, 55, 2, 150-155.

Stephens et Moore (1975), Price accuracy as a consumer skill, *Journal of Advertising Research*, 15, 27-34.

Siegler R.S. (1991), *Children's thinking: What develops?* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall

Strauss A. L., (1952), The development and transformation of monetary meanings in the child, *American Sociological Review*, 17, 3, 275-286.

Tellis G.J. & Gaeth G.J. (1990), Best value, price seeking, and price aversion: the impact of information and learning on consumer choices, *Journal of Marketing*, 54, 34-45.

Turner & Brandt (1978), Developmental and validation of a simulated market to test children for selected consumer skills, *Journal of Consumer Affairs*, 12, 2, 266-276.

Urbany J.E. et Dickson P.R. (1991), Consumer normal price estimation : Market versus personal standards, *Journal of Consumer Research*, 18, 45-51.

Vanhuele M. et Drèze X. (2001), Measuring the price knowledge shoppers bring to the store, *Journal of Marketing*, 66, 4, 72-85.

Ward S. (1974), Consumer socialization, *Journal of Consumer Research*, 1.

Ward S., Wackman D.B. et Wartella E. (1977), *How children learn to buy*, Beverly Hills, CA : Sage

Zollinger M. (2004), Le jugement comparatif des prix par le consommateur, *Recherche et Application en Marketing*, 19.