

L'utilisation de l'argent de poche par les enfants : un processus d'autonomisation dans la zone proximale de développement

Marcio Dias, doctorant CEREGE EA 1722 Université de Poitiers

marcio.g.dias@hotmail.com

Valérie-Inés de La Ville, CEREGE, EA 1722, Université de Poitiers

delaville@iae.univ-poitiers.fr

Résumé - Cet article tente d'apporter une première contribution relative au processus par lequel l'enfant s'autonomise en matière de consommation à partir de l'utilisation de l'argent de poche. Il met en valeur les aspects culturels et sociaux qui constituent les facteurs essentiels pour analyser les processus d'apprentissage des enfants et l'évolution de leur développement. L'approche théorique du processus de consommation a été élaborée à partir des concepts de Zone Proximale de Développement proposés par le psychologue russe Lev S. Vygotski. Ce dernier considère que le développement ne peut pas être traité comme un processus progressif d'accumulation de compétences, mais qu'il doit plutôt être abordé comme un processus dialectique complexe, caractérisé par certaines formes de régularités mais aussi par l'irruption d'irrégularités. Ainsi, une vision dialectique du processus d'apprentissage chez les enfants suggère que la « compétence démontrée » dans une situation précise peut uniquement correspondre à une expérimentation à travers laquelle l'enfant cherche à interagir avec le monde qui l'entoure, mais d'une façon encore irrégulière et très peu stable. Dans cette perspective, les expériences liées à l'utilisation de l'argent de poche se déroulent dans le cadre d'une « co-gestion » entre l'enfant et ses parents, sa fratrie et ses amis.

Abstract - This article attempts to provide a first contribution on the process through which the child gains autonomy in consumption by learning to use pocket money. It highlights the cultural and social factors that are necessary when analysing the learning process of children and the evolution of their development. To do this, an analysis of the consumption process in the theoretical framework has been developed based on concepts of Proximal Zone Development developed by the Russian psychologist Lev S. Vygotski. Indeed, Vygotski argues that development cannot be treated as a gradual accumulation of skills, but should rather be seen as a complex dialectical process characterized by certain regular patterns with bursts of irregularities. Thus, a dialectical view of the learning process in children suggests that the "demonstrated ability" in a specific experimental situation can only correspond to an experiment where the child attempts to interact with the world around them, but in an irregular and fairly unstable way. In this way, the experience of spending pocket money takes place as a "co-managed" process involving the child as well as his parents, brothers or sisters, and friends.

L'utilisation de l'argent de poche par les enfants : un processus d'autonomisation dans la zone proximale de développement

Introduction

Les recherches sur le comportement du consommateur ont très souvent privilégié une approche cognitiviste pour démontrer les compétences que doit posséder le consommateur pour être un acteur sur le marché. Quand il s'agit d'aborder la question de la consommation par les enfants, on observe d'une manière générale que les chercheurs en sciences de gestion importent directement ce modèle cognitiviste développé en psychologie. Ainsi, les recherches s'intéressant à la façon dont les enfants et les adolescents deviennent consommateurs, décrivent en général une série d'étapes dans un processus de développement cognitif au cours duquel l'enfant acquiert progressivement des compétences de natures diverses, transposant ainsi directement l'idée de stades de développement cognitif de l'enfant inspiré des travaux de Jean Piaget (Piaget, 1937/1967).

Dans ce modèle théorique de nature linéaire, la formation de la structure psychobiologique précède l'apprentissage, ce qui justifie la façon d'analyser les compétences démontrées par un enfant comme le résultat d'une maturation cognitive déjà établie. Ainsi, la notion d'autonomie – et son corollaire, la capacité de décentration de l'enfant quand il raisonne – est conçue comme l'aboutissement du processus de développement cognitif de l'enfant. Ce présupposé inhérent au modèle de Piaget qui a été directement transposé dans certains modèles de comportement de l'enfant consommateur, a déjà fait l'objet de remises en question (de La Ville & Tartas, 2008) car il conduit en particulier à une conceptualisation du phénomène de la consommation enfantine qui ne parvient pas à intégrer le fait que cette dernière constitue également une construction sociale.

Afin d'étudier la façon dont l'enfant fait sens de la consommation en considérant non seulement les cycles et processus de maturation psychobiologiques déjà aboutis, mais aussi ceux qui sont en formation nous avons repris le concept proposé par Lev Vygotski de « zone proximale ». L'auteur nous met en garde sur le fait que l'apprentissage en matière de consommation est directement lié aux processus socio-culturels vécus par l'enfant, car l'apprentissage est toujours en avance sur le développement de la pensée. Le développement renforce l'apprentissage et vice-versa et les deux progressent en suivant une spirale plutôt qu'une flèche. Dans ce cadre, l'expérience vécue doit être interprétée non comme l'expression d'une autonomie définitive, mais aussi comme la manifestation d'une autonomie potentielle présente dans ce que Vygotski appelle « la zone proximale ».

Cet auteur définit la Zone Proximale de Développement (ZPD) comme « la distance entre le niveau de développement actuel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout seul un problème donné et le niveau de développement potentiel tel qu'on peut le déterminer à travers la façon dont l'enfant résout ce problème lorsqu'il est guidé par un adulte ou quand il collabore avec des pairs plus expérimentés » (Vygotski, 1978 : 86). Ainsi, l'approche vygotkienne nous suggère de rendre compte des modalités de socialisation du jeune consommateur selon une approche processuelle qui considère les irrégularités aussi bien que les instabilités inhérentes à l'apprentissage et au développement de l'enfant.

A partir d'une méthodologie d'inspiration ethnographique, pendant cinq mois, nous avons suivi dans leur vie quotidienne 12 familles poitevines d'élèves de CM2 et 6ème, dès que les enfants rentraient de l'école ou du collège, au moment du repas du soir et lors de leurs sorties pour faire des courses. L'objectif était de comprendre comment l'utilisation de l'argent de poche participait à l'autonomisation du jeune consommateur. Ce choix méthodologique nous a également conduit à élargir notre approche terrain pour aller au-delà de l'enfant lui-même et inclure dans notre travail l'analyse des interactions du groupe familial à propos des activités ordinaires de consommation.

A partir de l'approche théorique esquissée et en prenant appui sur le matériel recueilli auprès de ces différentes familles, nous allons, à partir d'un objet précis – l'utilisation de l'argent de poche –, de tenter de comprendre la façon dont l'enfant développe sa capacité d'autonomisation en matière de consommation.

Partie I – L'argent de poche ou l'avènement de l'enfant consommateur...

D'une manière générale, le processus de socialisation en matière de consommation et les actes de consommation des jeunes consommateurs sont traités par le Marketing de manière dissociée. Alors même que le développement de l'enfant pour qu'il puisse prendre part à des activités de consommation est un thème courant dans les manuels de marketing abordant les pratiques des enfants, les travaux présentés ne prennent pas en considération la globalité du processus de consommation, mais analysent plutôt les capacités présentées par les enfants dans des situations fragmentaires, comme on peut le constater à travers deux études de synthèse (Roedder John, 2001 ; Brée, 1990).

Dans une discussion à partir de la métaphore d'« enfants adultes », Heilbrunn (2004) explique comment l'utilisation de l'argent de poche va permettre à l'enfant d'intégrer le rôle de prescripteur et le rôle d'acheteur pour devenir un consommateur à part entière. L'auteur fait la distinction entre deux types de pouvoir que l'enfant est susceptible de détenir dans la société de consommation : un pouvoir idéologique, associé à ses actions de prescription, influençant les achats de la famille, et un pouvoir économique garanti par la possession d'un budget, plus précisément, de l'argent de poche. Ce qui autorise les entreprises à penser leurs stratégies de communication, de produits, de distribution et de prix sur la base d'un rapport direct entre l'enfant et le marché en partant du principe que l'enfant est effectivement un consommateur à part entière.

Au cours de ses recherches pour clarifier le concept d'« enfant-consommateur », Brée (1993) considère que l'argent de poche constitue un moyen important grâce auquel l'enfant devient « un véritable consommateur ». Selon Brée, cité par Gollety (2007 : 125-126), l'enfant accède au statut de consommateur s'il a déjà acquis « certaines notions économiques de base, notamment relatives à la valeur des biens » ; s'il a déjà acquis une « certaine indépendance dans ses comportements » ; et s'il a à sa disposition un minimum d'argent de poche « dont la gestion lui incombe totalement ; en gérant de manière autonome son pécule personnel, l'enfant apprend à réaliser des arbitrages dans les dépenses qu'il envisage ».

Chez Solomon (2005 : 399) l'enfant acquiert le statut de consommateur à partir de 8 ans, l'âge où « la plupart des jeunes font des achats autonomes et deviennent des consommateurs accomplis », capables de hiérarchiser, de synthétiser, d'évaluer des marques selon des dimensions abstraites. Promu au poste de « guru » du Marketing, Paco Underhill affirme de façon claire : l'enfant « est une puissance économique, aujourd'hui et dans l'avenir, et c'est cela qui compte » (Underhill 1999 : 131).

1. 1 – Argent de poche et autonomie : dépasser quelques évidences...

Ces approches théoriques nous permettent de constater que la figure de l'enfant-consommateur est identifiée par le Marketing, d'une manière générale, à partir de la manifestation de deux états essentiels :

- 1) l'état cognitif, qui correspond aux connaissances acquises (des produits, des marques, des prix, de l'argent, des ses préférences, etc.) et
- 2) l'état financier, qui correspond à son pouvoir d'achat propre (avoir l'argent de poche sur une base régulière ou au coup par coup, etc.) ou prendre part aux dépenses familiales.

Ainsi, ces recherches s'appuient sur les capacités acquises chez les jeunes consommateurs, c'est-à-dire sur des connaissances de nature substantielle, utilisées par le Marketing comme des éléments qui caractérisent la cible : l'enfant qui connaît, l'enfant qui possède, l'enfant qui raisonne. Cependant, comment tous ces éléments peuvent-ils être intégrés dans un seul processus – dans ce cas, le processus de socialisation à la consommation ?

Plusieurs auteurs considèrent l'argent de poche comme le signe émancipateur, le signe de l'autonomie acquise par les enfants au cours du processus de socialisation à la consommation (Barnet-Verzat et Wolff, 2001 ; Heilbrunn, 2004 ; Vulbeau, 2007 ; Davidson, 2010). Vulbeau affirme que le versement de petites sommes d'argent aux enfants s'inscrit dans un apprentissage progressif de l'autonomie ; Heilbrunn fait référence à un enfant de plus en plus autonome et Filser (1994) évoque l'existence d'un marché spécifique constitué par les dépenses autonomes que font les enfants en utilisant leur argent de poche.

Néanmoins, les approches permettant d'étudier le rôle de l'argent de poche dans la socialisation à la consommation doivent être distinguées. D'une part, chez les auteurs en Marketing (Bree, 1993, 2007 ; Heilbrunn, 2004 ; Sheth et al., 2001 ; Filser, 1994) la possession d'argent apparaît liée à l'idée d'un pouvoir économique qui exprime l'autonomie de l'enfant, alors que chez les psychologues (Roland-Levy, 2010 ; Vacher-Neill, 2006) le thème est traité à partir d'une expérience économique qui permet à l'enfant de s'engager dans un processus d'autonomisation. Roland-Levy, par exemple, affirme qu'à partir des expériences liées à l'argent de poche, l'enfant apprend à savoir comment s'informer et consommer, choisir les produits selon différents critères, comparer les prix, etc. L'auteur souligne que cette assimilation de connaissances sur le monde économique et sur la consommation est réalisée de façon active, ce qui nous renvoie à la complexité du processus permettant à l'enfant de devenir consommateur.

Il faut remarquer que, bien que ces auteurs établissent fréquemment une association entre l'« autonomie » et l'argent de poche, ils ne clarifient pas ce qu'ils entendent par « autonomie », comme si le concept était auto-explicatif. On constate néanmoins que certains auteurs cherchent à classer la notion d'autonomie, comme Barnet-Verzat et Wolff, qui relie la possession d'argent de poche à l'acquisition d'une autonomie « financière » chez l'enfant. Cependant, même si des auteurs tel que Octobre (2004) considèrent l'argent de poche comme un indicateur du statut de l'enfant au sein de la famille, le concept d'autonomie financière reste encore relativement flou.

L'autonomie financière est-elle acquise à partir de la simple possession d'argent ou fait-elle aussi référence à la manière dont cet argent est utilisé ? Quelles sont les dimensions qualitatives liées à l'autonomie financière de l'enfant ? Et l'utilisation personnelle de l'argent de poche par l'enfant doit-elle être interprétée comme se produisant sans intervention d'autres personnes ? Ce manque de définition conceptuelle rend difficile la possibilité d'un dialogue fécond entre chercheurs sur ce thème, condition pourtant essentielle de l'avancement théorique et méthodologique de la recherche dans le domaine de la consommation chez les enfants.

Pourtant, les recherches menées autour de l'argent de poche montrent clairement que cette pratique n'est pas envisagée de la même façon par les parents. Un sondage réalisé par téléphone du 4 au 7 juillet 2008 auprès de 503 parents d'enfants âgés de 6 à 15 ans¹, a permis de mieux comprendre ce que le fait de donner de l'argent de poche signifie pour les enquêtés :

- 1) un moyen d'apprentissage de la gestion d'un budget ;
- 2) une récompense par rapport à des enjeux éducatifs (la réussite scolaire, etc.) ;
- 3) un moyen de permettre aux enfants de s'acheter ce qui leur fait envie.

Qu'il soit conçu comme un élément qui s'inscrit dans un processus d'apprentissage ou comme un indicateur d'un état – l'indépendance de l'enfant –, nous constatons que le rapport entre l'argent de poche et l'autonomie n'est pas si direct et que son analyse doit prendre en compte les idiosyncrasies familiales et les différents contextes sociaux. En effet, en ce qui concerne l'« enfant-consommateur », nous pouvons souligner que l'interprétation du terme « autonome » dans le Marketing reste relativement ambiguë, même si cette notion joue un rôle déterminant puisqu'elle représente l'aboutissement du processus de socialisation des jeunes en matière de consommation.

L'utilisation du concept d'autonomie, telle qu'elle s'est développée depuis les études philosophiques de Kant à la fin du 18^{ème} siècle a toujours comporté différentes significations. Comme l'explique Honneth (Honneth 2008 : 351-353), dans la philosophie kantienne, l'autonomie est liée à la capacité humaine de formuler un jugement moral fondé sur des principes universels - qui conditionnent l'inclination personnelle. Si le concept légué par Kant reste encore la référence principale, il faut considérer que les discussions par rapport à cette conception font toujours l'objet de vifs débats, ce qu'attestent les travaux d'auteurs tels que Honneth (2008) ou encore Davidson (2010) qui développent une approche critique de l'autonomie pensée en des termes kantien et proposent une approche théorique alternative fondée sur le concept de « autonomie décentralisée ».

1.2 – De l'autonomie à l'analyse du processus d'autonomisation

Dans les approches théoriques qui traitent de la question du processus de socialisation par la consommation chez les enfants, on observe une présence marquante de la théorie piagétienne et de ses principes théoriques et méthodologiques. Cette influence peut être identifiée sous différentes formes, soit à partir de la transposition des stades de développement cognitif proposés par le psychologue Jean Piaget au processus de socialisation de l'enfant consommateur, soit à partir des approches théorico-méthodologiques basées sur les postulats piagétiens.

Piaget est un héritier des idées d'Emmanuel Kant, dont il a directement emprunté la base théorique pour penser l'autonomie de la personne. Dans son œuvre « Fondements de la métaphysique des mœurs » Kant définit l'autonomie de la volonté comme « cette propriété qu'a la volonté d'être à elle-même sa loi » (Kant, 1986 : 120) et qu'« une volonté libre et une volonté soumise à des lois morales sont par conséquent une seule et même chose » (Kant, 1987 : 128). Le psychologue Piaget (1972) fait ainsi de la morale le principe de base pour la formation de l'autonomie des enfants et il reprend aussi le concept d'hétéronomie, quand la volonté cherche hors d'elle-même la loi à laquelle elle se soumet. Ainsi, le développement d'une dimension morale ne peut pas être dissocié du développement des fonctions cognitives. Ainsi, pour que l'enfant passe d'un comportement d'hétéronomie à la condition d'autonomie, il est nécessaire que des fonctions cognitives se développent. L'être humain se développe, selon Piaget, dans un cycle séquentiel (stade d'intelligence

¹ Sondage CSA pour le Crédit Agricole publié sur le site : www.csa.eu

sensori-motrice, stade préopératoire, stade opérationnel et stade des opérations proportionnelles) dont les étapes doivent être respectées. Selon Piaget, ce n'est qu'après 12 ans - dans le cadre du stade des opérations proportionnelles – que la codification des règles se produit chez les enfants qui prennent conscience de l'existence et de la nécessité de règles formelles dont ils vérifient la cohérence dans le domaine intellectuel et dont ils discutent de la justification dans le domaine moral.

Ainsi, dans la théorie piagétienne, le développement des capacités cognitives suit la maturation organo-psychologique de l'être humain. Chez Piaget, le développement psychobiologique, le niveau de maturation cognitive, est toujours un pré-requis pour l'apprentissage et l'acquisition d'un ensemble de compétences habilite la personne à passer au stade suivant de son développement intellectuel. Cela veut dire que l'approche met l'accent sur l'ordre, les stades, la structure séquentielle du développement vers la maturation et la décentration.

En général, le processus de socialisation décrit par les théories Marketing opère une transposition directe ou une adaptation plus ou moins approfondie des stades du développement cognitif définis par Piaget. Ainsi, Roedder John (2001) propose trois stades de la socialisation du consommateur : le stade « perceptuel » pour les enfants âgés de 3 à 7 ans ; le stade « analytique » pour les enfants entre 7 et 11 ans ; et le stade « réfléchi » présenté par les enfants âgés de 11 à 16 ans. Dans cette approche, le processus de consommation chez les enfants est présenté à partir des tranches d'âges, selon lesquelles les enfants acquièrent certaines capacités cognitives qui les habillent progressivement à participer au fonctionnement du marché.

Ainsi, quand certains chercheurs tels Blosser et Roberts, Butter et all, Stephens et Stutts, cités par Roedder John (2001 : 95), affirment qu'à l'âge de 5 ans, pratiquement tous les enfants sont capables de différencier les publicités télévisées des autres programmes, leurs travaux se fondent sur la mise en valeur - de façon expérimentale - de la compétence démontrée par l'enfant. Il faut cependant souligner que ces recherches, bien qu'elles affirment que la compétence démontrée par l'enfant en situation expérimentale est définitivement acquise, n'expliquent pas réellement le processus selon lequel la compétence manifestée s'est développée. En s'inspirant de la théorie piagétienne, ces approches présentent l'apprentissage en matière de consommation d'une manière linéaire, comme si ce processus suivait une direction unique.

De telles orientations méthodologiques ne permettent pas d'identifier le comportement à partir des conduites produites dans un certain contexte, mais partent d'un cadre conceptuel prédéfini dans lequel les compétences de l'enfant sont évaluées. En conséquence, ces recherches peuvent parfois conduire les professionnels du marketing, lorsqu'ils travaillent sur la cible enfant, à associer directement « tranches d'âge » et « compétences cognitives », sans prendre en considération le type de contexte particulier où telles capacités ont été démontrées par les enfants.

Nous considérons que les recherches en Marketing, en matérialisant l'apprentissage – et le développement - en termes d'âge et compétences, n'abordent pas la façon dont ces compétences sont développées ou appliquées, et privilégient une lecture substantielle des compétences requises pour devenir consommateur. Cela peut amener les professionnels du Marketing à omettre d'autres dimensions fondamentales du processus à travers lequel un enfant devient un consommateur, telles que l'influence des facteurs historico-culturels sur le développement cognitif de l'individu et les instabilités inhérentes à tout processus d'apprentissage et de maturation chez les enfants.

En résistant à cette approche linéaire et substantielle du processus de consommation enfantine, nous avons pris le parti d'une approche procédurale dont la question centrale n'est pas : « Quelles sont les compétences d'un enfant à tel âge ? », mais plutôt : « Comment l'enfant développe-t-il ses compétences en matière de consommation ? » L'objectif est d'expliquer comment le processus

d'autonomisation en matière de consommation se développe à partir de la gestion de l'argent de poche, en respectant le rôle joué par la culture et l'environnement matériel dans ce processus.

Mais en admettant que la présence d'une instabilité inhérente à l'apprentissage et la dimension socio-culturelle conditionnent le processus de développement de l'enfant, comment concevoir l'idée de l'émergence progressive de l'enfant comme un consommateur autonome ? L'idée d'un sujet capable de s'auto-définir, telle qu'elle a été proposée par Kant, et l'idée d'un apprentissage résultant d'une maturation psychobiologique innée, telle que l'a schématisé Jean Piaget, sont épistémologiquement incompatibles avec l'idée d'une autonomisation progressive qui prend corps en fonction du contexte externe. Autrement dit, il faut penser un processus d'autonomisation qui tienne compte des interactions entre individus, et de l'intersubjectivité nécessaire aux rapports sociaux quotidiens (interpersonnels ou institutionnels), où les dimensions morale, sociale et existentielle de l'autonomie sont validées. Pour cela, nous nous montrerons l'intérêt du concept d'« autonomie décentrée » développé chez Honneth (2008) et Davidson (2010).

Bien que la critique de l'idée d'un « sujet », conçu comme une monade isolée, soit un axe commun parmi ces approches, nous observons des différences conceptuelles entre les auteurs, par exemple, en ce qui concerne leur degré de proximité ou d'éloignement des idées kantienne. Honneth (2008) conserve la manifestation de la volonté au sens kantien comme le principe fondamental du processus d'autonomisation, mais il souligne que ce processus ne doit pas être compris comme un choix de l'individu résultant d'une intériorisation voulue par lui-même de la contrainte sociale, mais comme une autonomie construite toujours dans le cadre d'une relation sociale et institutionnelle.

Davidson (2010), part de cette idée d'« autonomie décentrée ». Dans son analyse de la manière dont les enfants négocient la possession d'argent et cherchent à élargir leurs espaces d'autonomie, elle utilise le concept d'« autonomie relationnelle », pour montrer que la façon de décider les questions ayant trait à l'argent se construit dans la relation avec autrui et en particulier avec les parents. Davidson utilise le concept d'autonomie relationnelle dans une perspective critique pour proposer une alternative au concept d'« autonomie personnelle » se trouvant au fondement même de l'idéologie libérale qui entend l'autonomie comme un « libre choix individuel » en omettant de ce fait l'importance des liens sociaux dans les choix faits par l'individu (Davidson, 2010).

Nous considérons que l'étude d'un point de vue procédural de la socialisation à la consommation chez les enfants est tout à fait compatible avec l'idée d'« autonomie décentrée/ relationnelle ». En fait, le concept d'« autonomie décentrée » privilégie les rapports sociaux dans la construction de l'autonomie, ce qui nous permet d'étudier à la fois l'acquisition de compétences et le processus d'autonomisation en lui-même, lequel se développe dans le rapport que l'enfant établit avec les autres (ses parents, sa fratrie, ses pairs, ses éducateurs, ses amis virtuels, etc.). Dans ce sens-là, ce qui nous intéresse c'est de comprendre la manière dont l'enfant construit sa propre autonomie dans la relation, c'est-à-dire comment il interagit, dialogue, négocie à partir de ses expériences concernant l'argent de poche. Nous concevons par conséquent le processus d'autonomisation à propos de la consommation chez les enfants comme une activité conjointe, où l'enfant ne construit pas par lui-même son autonomie puisque cette dernière est construite dans la relation, avec ses parents, ses pairs, etc.

En privilégiant un regard fondé sur l'intersubjectivité nécessaire aux rapports sociaux, nous trouvons chez Vygotski une source riche d'inspiration pour comprendre le processus d'autonomisation de l'enfant consommateur. L'auteur met en lumière autant l'intersubjectivité que les aspects sociaux dans la compréhension du développement de la pensée chez l'enfant. L'idée principale est que l'être humain se constitue en tant que tel dans les relations sociales qui sont traversées par les expériences significatives dans l'histoire de chaque individu. Ainsi, les constants changements des conditions

historiques empêchent le développement de schéma ou de principes et explications universels, car ils ne représenteraient pas adéquatement le rapport dynamique entre les aspects internes et externes du développement de l'enfant. Concrètement en pratique, cela veut dire que l'apprentissage d'un enfant ne suivra pas le même cours que celui d'un autre enfant, si bien que les généralisations en ce qui concerne le rapport entre l'âge et l'acquisition des compétences ne sont pas possibles.

En effet, Vygotski considère que le développement ne peut pas être traité comme un processus progressif d'accumulation de compétences, mais doit être abordé comme un processus dialectique complexe, caractérisé par certaines formes de régularité mais aussi par l'irruption d'irrégularités. Ce qui signifie que la compétence qu'un enfant démontre à un certain moment ne peut pas être automatiquement comprise comme étant une « compétence acquise ». La vision dialectique du processus d'apprentissage chez les enfants nous indique que la « compétence démontrée » à un moment précis peut correspondre uniquement à une expérimentation à travers laquelle l'enfant cherche à interagir avec le monde qui l'entoure, mais d'une façon encore irrégulière et très peu stable. Dans ce sens, la compétence démontrée par l'enfant lors d'une expérimentation ne peut être interprétée comme une compétence définitivement acquise.

Les distinctions opérées par Lev Vygotski entre développement et apprentissage attirent notre attention sur le fait que l'acquisition de compétences de consommation chez les enfants ne progresse pas de manière linéaire, mais plutôt sous la forme d'une spirale. Le psychologue pose le principe d'un apprentissage précédant le développement, ce qui implique la coexistence de fonctions cognitives déjà mûres et celles en maturation, qui s'influencent mutuellement. Ces fonctions se caractérisent par une certaine instabilité et également par le fait qu'elles offrent un potentiel pour le développement.

Dans cette perspective, le développement renforce l'apprentissage et vice-versa et ainsi, l'expérience vécue par les enfants doit être interprétée non comme l'expression d'une autonomie définitive, mais comme la manifestation d'une autonomie potentielle, toujours présente dans le développement de l'individu. Enfin, l'approche vygotkienne nous invite à privilégier une approche processuelle qui considère les irrégularités et les instabilités inhérentes à l'apprentissage. Ayant pour objectif de construire une modélisation de nature procédurale de la socialisation à la consommation chez les enfants, nous utilisons le concept de « zone proximale de développement » créée par Vygotski, car elle nous invite à regarder autant les aspects sociaux que les irrégularités, les instabilités et les dissonances qui font partie du processus de développement.

Partie II – La zone proximale de développement : une application à l'utilisation de l'argent de poche

En reformulant notre problématique en termes vygotkiens, nous sommes conduits à considérer que l'apprentissage en matière de consommation résulte de l'interaction permanente de l'enfant avec le monde qui l'entoure. Dans la société de consommation où l'enfant grandit, son développement en tant que consommateur alterne des moments de maturation psychologique et d'apprentissage. Nous devons par conséquent nous intéresser aussi bien à la maturation – à ce qui a été acquis – qu'aux moments d'apprentissage – ce qui est encore instable dans les raisonnements de l'enfant -, en sachant que la connaissance démontrée par l'enfant dans une situation expérimentale ne peut être considéré comme une connaissance définitivement acquise.

« La zone proximale de développement joue un rôle central dans la théorie de Vygotski en tant que moyen essentiel grâce auquel le monde social guide l'enfant dans le développement de ses fonctions individuelles » (Wertsch & Rogoff 1984 : 4). Par conséquent, notre analyse doit se fonder sur l'activité de l'enfant lui-même, de ses expériences, pour comprendre les problèmes qu'il se pose,

les difficultés qu'il rencontre en pratique et les solutions qu'il parvient à mettre en place pour atteindre les objectifs qu'il s'est fixés, qui lui ont été assignés ou qu'il a négociés.

L'approche socio-interactionniste de Vygotski et en particulier le concept de Zone Proximale de Développement nous permet d'analyser comment l'utilisation de l'argent de poche crée des situations d'apprentissage qui à leur tour influencent le processus de socialisation de l'enfant à la consommation. Dans cette perspective, il est important d'analyser l'expérience de l'enfant en matière d'argent de poche – de la négociation des montants accordés à son utilisation effective pour faire des achats –, pour observer, décrire, identifier et expliquer les différentes manières dont les enjeux liés à l'argent de poche créent des situations d'autonomisation en matière de consommation.

Il nous semble que les apports théoriques de Vygotski fournissent des bases conceptuelles et méthodologiques tout à fait pertinentes pour approfondir cette idée d'une « autonomie décentrée » qui caractérise la situation particulière de l'enfant en matière de consommation. L'interaction sociale, pilier de la théorie vygotkienne, est le point de départ de la conception d'une autonomie décentrée, qui se développe aussi grâce aux multiples interactions auxquelles l'enfant prend part dans sa vie ordinaire. L'idée c'est que l'enfant développe son autonomie dans un ensemble de relations médiatisées à la fois par les parents et d'autres adultes, les pairs, les médias, etc. et par l'ensemble des outils culturels qui sont mis à la disposition de l'enfant – le langage, les normes, les symboles, les objets, etc..

2.1 – L'utilisation de l'argent de poche dans une perspective vygotkienne : concepts clés

Afin de comprendre les mécanismes que l'utilisation de l'argent de poche met en jeu au sein de la zone proximale de développement, nous retenons trois directions d'exploration proposées par Wertsch (1984 : 7 – 18) pour travailler dans une perspective vygotkienne :

- i) la définition de la situation,
- ii) l'intersubjectivité établie dans le rapport social et
- iii) la médiation sémiotique.

Ces concepts permettent d'établir un lien entre l'intériorisation des conditions d'utilisation de l'argent de poche, qui s'opère grâce à différents instruments culturels fournis par des agents avec lesquels l'enfant est en interaction, et le processus plus large de socialisation de l'enfant en matière de consommation.

Une définition de la situation est, selon Wertsch, la manière personnelle dont un contexte est défini par chacun des individus qui sont en relation. Bien que les interactants soient dans le même contexte spatio-temporel, cela ne signifie pas pour autant qu'ils ont une définition de la situation semblable puisque la manière de définir un contexte dépend de leur propre histoire. Dans le cas de l'argent de poche, par exemple, « utiliser son propre argent » peut avoir pour l'enfant une signification très différente de celle donnée par ses parents. En effet, tandis que pour un adulte, « utiliser l'argent de poche » peut signifier un ensemble d'activités complexes, incluant la capacité d'apprendre à économiser, d'apprendre à comparer les prix, d'apprendre à supporter les attentes, etc. ; en revanche, pour l'enfant, « utiliser son argent de poche » peut simplement signifier trouver des occasions de le dépenser.

Dans ce cas-là, le chercheur est confronté à deux représentations très contrastées de la situation. D'ailleurs, pour beaucoup de parents, la pratique consistant à accorder à leur enfant de l'argent de poche s'inscrit dans un projet éducatif visant apprendre aux enfants les éléments qui doivent être observés et analysés pour participer à des actes de consommation. Le fait de donner de l'argent de

poche peut donc constituer une démarche visant à amener l'enfant à transformer sa définition de la situation pour aboutir à une définition plus élaborée.

Ce sont justement ces différentes définitions de la situation, portées par les enfants, les parents, les pairs, etc., qui représentent un des enjeux fondamentaux de la Zone Proximale de Développement, puisque, selon Wertsch, la définition de la situation par l'enfant correspond à ce qu'il est capable de se représenter à un moment précis, c'est-à-dire à son niveau réel ou actuel de développement. A l'interface, la définition de la situation selon l'adulte représente, pour l'enfant, quelque chose de potentiel, un niveau qui demande à être atteint. C'est ce décalage – entre le réel et le potentiel - qui conduit l'enfant à s'engager dans un processus d'autonomisation.

Wertsch (1984) souligne qu'à toute représentation de la situation, est associé ce qu'il appelle « le modèle d'action ». En règle générale, selon la définition de la situation que l'individu se donne, il va agir d'une certaine manière. Par exemple, si pour un enfant « utiliser l'argent de poche » signifie uniquement dépenser son argent, alors, il va chercher des types de produits qu'il pourra acheter avec cet argent. Ce qui ne veut pas dire qu'il n'est pas capable de comparer les prix, d'économiser, d'évaluer le coût-bénéfice des produits, etc. En fait, pour observer les compétences qui correspondent au développement actuel (réel) et celles qui se situent dans la Zone Proximale de Développement, il est important d'observer tout autant la représentation de la situation que le modèle d'action qui oriente le comportement des enfants, des parents ou des pairs.

Ce qui constitue la première démarche pour analyser le rapport entre l'argent de poche et l'autonomisation de l'enfant en matière de consommation est l'identification des situations d'apprentissage créées relatives à l'utilisation de l'argent. Rappelons que l'évolution constante des conditions historiques qui déterminent les opportunités en matière d'expérience, ne permettent pas de parler d'un schéma universel : « Le système fonctionnel d'apprentissage d'un enfant ne peut pas être identique à celui d'un autre » (Vygotski, 2009 : 156).

Pour chaque situation d'apprentissage identifiée, il faut observer ce que l'enfant fait tout seul, ce qu'il fait avec l'aide des autres, ce qu'il tente d'imiter. Si l'observation de ce que l'enfant fait tout seul peut nous renvoyer à son développement actuel, aux compétences qu'il a déjà acquises, l'observation de ce que l'enfant fait avec l'aide d'autrui ou de ce que l'enfant imite, nous renvoie à un apprentissage potentiel dans la Zone Proximale de Développement. Dans ce sens, l'imitation et/ou la dépendance ne doivent pas être vues seulement comme une « non autonomie » ou comme une « hétéronomie » - une catégorisation objective - mais comme une action intersubjective qui donne sens aux fonctions psychologiques plus sophistiquées développées à travers différentes formes de médiation verbale, iconique, technique, etc.

La « définition de la situation » et la référence à un « modèle d'action », constituent des catégories qui nous permettent d'analyser la manière à travers laquelle les parents conçoivent et orientent l'expérience de l'argent de poche pour engager leur enfant dans un processus d'autonomisation en matière de consommation. L'objectif est de comprendre comment dans la relation parent/enfant et enfant/pairs l'argent de poche mène à des situations d'autonomisation en matière de consommation, en faisant ressortir ses dimensions cognitives (l'utilisation et articulation des connaissances), mais aussi ses dimensions morales (le devoir), existentielles (la quête de soi-même) et sociales (l'éthique), dimensions souvent négligées dans la plupart des recherches en marketing qui ont tendance à réduire la socialisation en matière de consommation aux seuls aspects cognitifs.

2.2 – Le projet parental d'autonomisation à partir de l'utilisation de l'argent de poche

En mobilisant la définition de la situation et le modèle d'action, nous avons identifié quatre types d'intervention parentale selon leurs orientations principales en matière d'utilisation de l'argent de poche : la démarche, les objectifs attendus, la manière d'engagement dans l'utilisation de cet argent, les négociations, le degré de structuration de l'expérience, les interventions, etc. Nous avons pu ainsi différencier :

- a) Les parents qui stimulent,
- b) Les parents qui réagissent aux initiatives de l'enfant,
- c) Les parents qui veulent se débarrasser, et
- d) Les parents idéologiques ou critiques.

Soulignons que nous considérons qu'il s'agit d'orientations majeures affichées par les parents, ce qui n'empêche pas de trouver chez eux un comportement relativement diversifié en fonction des différentes situations pratiques liées à « l'utilisation de l'argent de poche ».

a) Les parents qui stimulent

Dans cette catégorie nous avons regroupé les parents qui sont très engagés par rapport à la pratique de l'argent de poche. Ces parents inscrivent leur action dans une démarche qui vise à provoquer un apprentissage en matière de consommation et voient dans la pratique de l'argent de poche un moyen susceptible de permettre à l'enfant de participer de manière plus mature à la société de consommation, de grandir et de conquérir davantage d'autonomie. Ces parents se donnent par conséquent des objectifs élaborés car ils considèrent l'argent de poche comme un outil qui permettra aux enfants d'apprendre à économiser, à évaluer les produits, à savoir distinguer entre un produit de bonne ou mauvaise qualité, à réfléchir avant d'acheter, etc.

Il est important de souligner que, pour ces parents, gérer son propre argent est quelque chose de très complexe dans la perspective d'un apprentissage des compétences clés à maîtriser pour pouvoir consommer. Donc, la définition de la situation que ces parents ont par rapport à ce que signifie pour eux « utiliser l'argent de poche » les amène à un modèle d'action actif, puisque ces parents entrent dans le jeu et s'engagent pour initier et accompagner le processus d'autonomisation de l'enfant. On a observé que ces parents créent des situations de consommation pour conduire l'enfant à y réfléchir, qu'ils engagent avec leurs enfants des discussions relatives à la façon de dépenser l'argent de poche et considèrent avec une certaine fierté les gestes autonomes de leurs enfants, car justement ils sentent qu'ils ont contribué à former leurs compétences de consommateur.

Dans les 12 familles étudiées, nous avons rencontré quatre parents qui utilisent cette définition de la situation et qui agissent selon un modèle d'action qui démontre leur engagement fort en ce qui concerne l'apprentissage en matière de consommation. Ce que nous pouvons constater dans la famille de NC (âgée de 11 ans, élève du CM2). Inscrite pour participer à un vide-grenier, la mère a engagé sa fille pour sélectionner, définir les prix et vendre les produits qui appartenaient à cette dernière, en lui donnant le droit de garder l'argent des ventes.

b) Les parents qui réagissent aux initiatives de l'enfant

Nous avons rencontré d'autres parents qui présentaient une conduite plutôt réactive par rapport à l'utilisation de l'argent de poche. Nous avons pu observer que ces parents considèrent en général que le rapport des enfants à l'argent de poche se limite en général à une notion de « propriété ». Dans ces familles, les achats des enfants sont presque toujours payés par les parents. C'est-à-dire que ces enfants conçoivent l'argent de poche comme un bien en soi et ne font pas de réelle liaison entre l'envie d'un

produit quelconque et les sommes d'argent qui leur appartiennent. Situation qui est renforcée par le fait que de leur côté, les parents sont toujours prêts à payer ce que les enfants réclament.

Bien que l'introduction de l'argent de poche au sein de ces familles s'insère dans une perspective visant à éduquer leurs enfants, ce type de parents en général attend que l'initiative en matière d'argent de poche vienne de leurs enfants. Cette démarche est fondée sur une représentation de la situation qui considère que l'expérience acquise grâce à l'argent de poche permet de faire grandir l'enfant en lui apprenant à être plus autonome, etc. Cependant, même si ces parents ont cette représentation de la situation, le modèle d'action qu'ils privilégient est de type « réactif ». Ce type de parents pense que gérer son propre argent peut aider l'enfant à grandir, mais ce n'est pas pour autant qu'ils vont créer des situations de consommation qui stimulent la participation effective de l'enfant. L'argent de poche reste, dans ces cas là, quelque chose de relativement marginal ou exceptionnel dans la vie de l'enfant, ce dernier oubliant fréquemment de le réclamer, et ses parents oubliant également souvent de le lui donner.

Dans les 12 familles étudiées, on a identifié deux parents qui mobilisent cette définition de la situation et qui voient dans la quête d'autonomie un pré-requis pour participer à la société de la consommation. Mais ces parents utilisent un modèle d'action plutôt réactif face aux rares demandes d'achat de l'enfant avec son propre argent. La famille de BQ (âgés de 10, élève du CM2) est représentative de ce type. En général, les parents ne laissent pas leur fille payer avec son argent de poche sauf quand ils partent en vacances. En-dehors de cette situation, c'est seulement à la fin de l'année scolaire (2009/2010) qu'ils ont répondu positivement à l'initiative de l'enfant d'aller toute seule lui acheter des bonbons à l'épicerie placée à l'entrée de l'immeuble où ils habitent.

c) Les parents qui veulent se débarrasser

Les parents qui développent ce type de comportement ont trouvé dans la pratique de l'argent de poche une bonne manière de se débarrasser des demandes constantes de l'enfant pour acheter des produits. Mais ils voient aussi dans cette expérience une occasion pour amener l'enfant à mieux comprendre la valeur de l'argent et le besoin de contrôler ses envies d'achats. Du point de vue des parents, accorder de l'argent de poche à leur enfant leur permet de ne plus subir la pression constante de leurs enfants en matière de consommation. Dans ce sens, nous pouvons considérer que l'introduction de l'argent de poche par les parents constitue une démarche de type « défensif », c'est-à-dire une manière de réduire les pulsions de consommation de leurs enfants qu'ils jugent en partie abusives.

Ces parents mobilisent la définition suivante de la situation : accorder de l'argent de poche signifie fondamentalement apprendre aux enfants à contrôler leurs pulsions de consommation et apprendre la valeur de l'argent. Cette définition de la situation les amène à un modèle d'action plutôt « réactif » ou « défensif », puisque, même s'ils font des réflexions auprès de ces enfants, la principale justification utilisée pour dire « non » à une demande de consommation de son enfant est : « Maintenant tu as ton propre argent, tu t'achètes ce que tu veux avec ton propre argent » si bien que l'enfant est placé dans une situation de contrainte.

Dans les 12 cas étudiés, nous avons pu observer trois parents qui suivent cette définition de la situation et qui agissent selon un modèle d'action qui cherche surtout à contenir les pulsions de consommation de leurs enfants. Dans la famille de MM (un élève au 6ème), quand l'enfant a exprimé son envie d'acheter un nouveau jeu électronique qui venait de sortir sur le marché, ses parents lui ont donné leur accord conditionnel : « Oui, si tu l'achètes avec son argent ». La même condition a été imposée par les parents quand ce garçon voulait s'abonner à un jeu en ligne.

d) Les parents idéologiques ou critiques

Nous avons rencontré des parents qui sont engagés dans une démarche très critique par rapport à la société de consommation. Pour ces parents, le projet de permettre à l'enfant d'utiliser son propre argent a pour objectif lui apprendre à réfléchir avant de dépenser, tout en faisant la différence entre « ce qu'il veut » et « ce que les autres veulent qu'il ait ». Cette représentation de la situation par rapport à l'argent de poche se situe dans la possibilité de faire réfléchir l'enfant puisque ces parents considèrent que l'enfant doit construire son identité en partie en-dehors de la société de consommation, sur un système de valeurs qui lui soit propre et qui ne lui soit pas imposé par les structures marchandes.

Cette démarche idéologique amène les parents à tenir une conduite basée sur le dialogue continu sur des questions éthiques, morales et identitaires. Ces parents discutent la tension entre le désir d'être en conformité avec les normes du groupe de pairs et le besoin de se définir et de se construire une identité en s'affranchissant de certaines normes sociales. C'est ainsi dans le cadre de ce débat idéologique que ce type de parents situe l'expérience liée à l'utilisation de l'argent. Nous observons aussi que ce type de parents ne crée pas des situations de consommation, parce que ce n'est pas leur objectif. En revanche, lorsque une situation de consommation est initiée par l'enfant, ils s'impliquent dans le dialogue avec l'enfant et l'invitent à réfléchir : « Est-ce que tu as vraiment besoin de ça ? Pour quoi tu veux acheter ça ? Est-ce que tu sais que ce produit là a été fabriqué en Chine, à partir d'exploitation du travail des enfants ? ».

Parmi les 12 familles étudiées, nous avons identifié trois parents de ce type car ils définissent de la sorte la situation et qu'ils agissent selon un modèle d'action « critique » centré sur le débat entre le fait de parvenir à être authentique et celui de suivre la mode ou de suivre les autres. Les parents de TX (11 ans, CM2) n'ont pas laissé passer l'opportunité d'expliquer à leurs fils le degré de pollution provoqué par les jouets en plastique qu'il voulait acheter.

2.3 - La gestion de l'argent de poche dans la ZPD

Après avoir identifié les représentations de la situation et le modèle de conduite des parents par rapport à la pratique de l'argent de poche, nous présentons quelques observations et analyses qui ont été réalisées à partir du matériau empirique recueilli auprès des enfants. Nous nous proposons de trouver, d'un point de vue pratique, la manière dont la Zone Proximale de Développement a été intégrée dans l'apprentissage en matière de consommation à partir des différents types de conduites parentales ci-dessus décrites. Pour illustrer notre propos, nous avons choisi deux cas, en fonction de la diversité de la démarche concernant la pratique de l'argent de poche. L'objectif est surtout de montrer comment l'approche vygotkienne peut être utilisée dans les recherches sur la socialisation en matière de consommation, en intégrant les dimensions socio-culturelles du comportement de consommation des enfants.

Nous allons présenter, pour ces cas, les situations d'apprentissage créées à partir de l'expérience de l'argent de poche, puis nous différencierons, pour chaque situation présentée, ce que l'enfant fait tout seul, ce que l'enfant fait avec l'aide des autres et ce que l'enfant cherche à imiter. Ensuite, nous mettons en regard les instabilités observées pour finir en faisant la relation entre les situations d'apprentissage et le type de médiation parentale.

a) Un fils de parents qui stimulent

QD est le plus jeune des trois fils de FD, une mère divorcée. L'aisance financière de la famille permet qu'elle travaille en tant que professeur d'école à mi-temps. Le fils le plus âgé a déjà 18 ans et le deuxième 16 ans. A 12 ans, QD rêve d'avoir un portable, mais il aura le droit d'avoir le téléphone

seulement quand il aura 16 ans. Même s'il veut acheter l'outil avec son propre argent, cela lui est interdit « par principe ».

Situations d'apprentissage identifiées dans les activités de consommation chez QD :

Situation d'apprentissage	Contexte (où, avec qui et qui a pris l'initiative)	Développement Réel	
		Ce que l'enfant fait tout seul	Ce que l'enfant fait avec l'aide des autres ou ce qu'il tente d'imiter
Les cadeaux de Noël	QD et son père partent au centre ville pour acheter les cadeaux de Noël aux membres de la famille.	QD indique le magasin (Tout à 2 Euros) au moment où il passe devant.	Son père prend l'argent de son fils et fait le paiement. Son père suggère le cadeau : une bougie pour maman.
Un cadeau pour la fête des mères	QD invite un ami pour lui aider à acheter un cadeau pour la fête des mères. Ils vont à pied vers le centre-ville.	QD a reconnu le besoin et a cherché des soutiens (l'aide d'un ami). QD a pris son argent et a payé. QD a suggère le magasin.	Son ami suggère les cadeaux : des couverts à salade et une tasse à café. Il accepte la proposition et ajoute une bougie.
La gestion de son compte bancaire	La mère de QD a ouvert un compte bancaire pour lui apprendre à économiser son argent.	QD décide de faire de retraits pour acheter des cadeaux et des choses pour lui-même.	QD accepte que sa mère l'accompagne dans la gestion de son argent : il consulte sa maman pour savoir combien il en a. Sa maman décide le mode de paiement.
Acheter du pain pour accompagner le dîner	La mère de QD demande qu'il aille à boulangerie acheter des pains	QD part acheter le pain tout seul. QD fait l'achat tout seul. QD garde la monnaie	Sa mère lui explique dans quelle boulangerie il doit acheter. Sa mère lui donne des repères sur l'apparence du pain. Sa mère lui dit combien de monnaie il obtiendra.

A partir du comportement des parents que nous identifions comme une stimulation vers l'autonomisation en matière de consommation, FD a initié la pratique de l'argent de poche à partir de l'offre des cadeaux. « Quand il était petit, on donnait des cadeaux ; maintenant on donne d'argent. » Selon la mère, l'idée est de laisser l'enfant acheter ce qui lui fait plaisir. Aussi les allers et retours de QD à la boulangerie lui rapportent de la menue monnaie qu'il peut garder pour lui. Et quand il part chez son père, il reçoit à peu près 20 euros par semaine pour acheter les choses dont il a envie. « Mais son père est toujours avec lui pour faire les courses ».

La façon de pratiquer l'argent de poche chez QD nous permet de dire qu'il s'agit d'un garçon élevé dans une famille qui voit l'argent de poche comme un outil servant aux enfants à apprendre, à : économiser, évaluer les produits, savoir distinguer entre un produit de bonne ou de mauvaise qualité, à réfléchir avant d'acheter, etc. Et QD n'est pas seul dans cette gestion : il a un compte bancaire mais c'est sa maman qui sait combien d'argent il y a dessus ; il a le droit de jouer en ligne à des jeux électroniques, mais il ne peut disposer que d'un seul abonnement.

En analysant l'expérience de l'argent de poche chez QD on peut observer tout autant des gestes autonomes de sa part que des compétences qu'il est en train de développer. En fait, les situations d'apprentissage créées à partir de la pratique de l'argent de poche permettent à l'enfant d'expérimenter des situations de consommation qui elles-mêmes le conduisent à développer ses compétences de consommateur.

De l'autre côté, il y a des activités qu'il ne maîtrise pas très bien, où l'on peut s'apercevoir qu'il a besoin des autres (de ses parents, de ses amis plus expérimentés) pour les réaliser. Dans ces occasions d'apprentissage, on constate l'influence de la mère qui propose des situations dans lesquelles l'enfant peut développer ses compétences en tant que consommateur (l'ouverture d'un compte bancaire, la suggestion qu'il achète du pain à la boulangerie). La mère propose des situations mais elle se situe « dans le contrôle », elle définit les règles. Par exemple, elle a ouvert le compte bancaire, mais elle ne permet pas à QD d'y accéder directement. Même si ce contrôle pourrait limiter les initiatives de QD, nous considérons que ces règles sont une sorte d'encadrement que lui-même ne ressent pas comme une contrainte, puisqu'il est conscient qu'il en a besoin.

Il faut remarquer que l'enfant connaît ses besoins de consommation par rapport à son argent de poche. Il sait ce qu'il veut acheter avec son propre argent, dans le sens où le fait d'avoir son propre argent lui ouvre des possibilités pour participer à des situations de consommation qu'il ne connaissait pas auparavant. Par exemple, à partir de la pratique de l'argent de poche, il a pu acheter un cadeau pour la fête des mères. De la même façon, il a pu acheter un jeu sur console avec son propre argent, même si sa mère n'était pas très favorable à cet achat. En outre, l'enfant prend des initiatives qui vont au-delà de la simple prise en compte des opportunités de consommation que lui offre l'argent de poche. S'il ne se sent pas capable d'aller faire les courses tout seul, il invite d'autres personnes susceptibles de l'aider.

Même si l'enfant démontre être capable de prendre des initiatives et fait preuve d'indépendance dans certaines activités de consommation ou s'il se débrouille bien dans des situations d'achat, il faut s'intéresser aussi à ce que l'enfant est en train de développer dans le cadre de la Zone Proximale de Développement. En ce qui concerne le choix d'un magasin, on remarque que l'enfant ne dispose pas d'une gamme de magasins parmi lesquels faire un choix en fonction du type d'achat qu'il envisage. Quand il s'agit d'acheter des cadeaux aux autres, il choisit toujours le magasin « Tout à 2 euros » car dans ce magasin il dispose d'une offre variée et à bas prix.

Cela nous amène à affirmer que, dans l'activité d'acheter pour « offrir des cadeaux aux autres », il privilégie la dimension du « prix ». Dans ses achats, rien indique qu'il fait attention à d'autres variables, telles que la qualité du produit ou le rapport coût/ bénéfice. Pour lui, le magasin « Tout à 2 euros » représente vraiment une opportunité d'offrir des cadeaux aux autres ; il a identifié cette opportunité et il ne pense pas à rechercher d'autres possibilités.

Nous soulignons que sa mère crée des situations d'apprentissage pour lui faire prendre en compte d'autres variables à observer quand il fait un achat. Par exemple, quand elle lui demande d'aller à la boulangerie, elle lui donne des consignes sur l'apparence du pain. Alors, elle lui apprend à faire attention à la qualité de ce qu'on achète, puisqu'il ne semble pas encore attiré par cet aspect là car ce n'est pas encore une dimension qu'il a retenue ou incorporée. En suivant l'approche vygotskienne, nous pouvons dire que « comprendre ce que signifie la qualité d'un produit » et « faire attention à cette qualité » sont des compétences en cours d'acquisition dans le cadre de la Zone Proximale de Développement de QD, tant et si bien qu'à travers ces tentatives là, il se trouvera bientôt en capacité de les mettre en œuvre tout seul.

Par rapport aux choix des produits, l'enfant a démontré, dans des situations d'apprentissage, une certaine difficulté à « choisir ». Quand il est sorti avec son père pour acheter les cadeaux de Noël, c'est

son père qui lui a suggéré d'acheter une bougie pour sa mère. Plus tard, quand il est sorti avec son copain pour acheter des cadeaux pour la Fête des Mères, c'est encore son ami qui a suggéré les cadeaux à acheter (les couverts à salade et la tasse à café). QD a ajouté une bougie à son panier d'achat, mais il avait déjà offert une bougie à sa mère pour Noël, en suivant la suggestion de son père. Les données indiquent que QD a encore besoin des autres pour choisir des cadeaux, c'est-à-dire que sa capacité de « choisir » ou son pouvoir de décision n'est pas encore stabilisé. Il est plutôt dans les registres « aide des autres » et « imitation » pour parvenir à choisir des produits.

Pour synthétiser, l'analyse de la socialisation pour la consommation à travers l'argent de poche chez QD nous a permis d'avoir une vision relativement fine de son processus d'autonomisation en matière de consommation. L'enfant possède des capacités qui sont déjà maîtrisées (identifier ses besoins, chercher les moyens nécessaires pour acheter, payer) et d'autres capacités qui sont en train de se développer (choisir les produits, apprécier la qualité du produit, etc.) En ce qui concerne les capacités qui sont en train de se développer, il faut souligner qu'il ne faut pas les considérer comme « acquises » surtout si elles sont apparues seulement une fois dans une situation d'apprentissage précise. En fait, les instabilités peuvent « cacher » à un moment donné, les capacités « en vue du développement ». Dans ce cas là, si on change le contexte, par exemple, l'activité de consommation, les instabilités sont susceptibles d'apparaître. Par exemple, l'enfant peut éventuellement se sentir à l'aise avec ses copains dans un magasin pour acheter, alors qu'il ne s'y sentira pas forcément à l'aise si ses parents l'accompagnent.

b) Une fille de parents qui réagissent aux initiatives de l'enfant

KN (CM2, 10 ans) est une fille qui vit dans une famille recomposée. Ses parents, tous les deux titulaires d'un doctorat et fonctionnaires ont un bon salaire, ainsi que ses grands-parents qui contribuent très fortement à l'aisance économique des enfants. Presque tout l'argent que KN reçoit, elle l'économise. Les jouets, les loisirs, les gourmandises et d'autres envies qu'elle pourrait avoir, ce sont presque toujours ses parents qui les payent. Même quand elle dit qu'elle remboursera après, cela ne fait pas l'objet d'un compromis.

A partir d'un comportement que nous avons identifié comme celui de parents qui attendent que leur enfant prenne des initiatives en matière de consommation, BN a commencé donner d'argent de poche à sa fille « parce que son frère en avait et donc elle a dit qu'elle voulait aussi ». Ces parents croient aussi qu'utiliser son propre argent peut aider KN à grandir, mais ils ne créent pas de situations liées au processus de consommation pour stimuler la participation effective de leur enfant.

Garder son argent de poche est l'objectif de KN. Ses envies ne se trouvent pas mises en relation avec son argent. Si elle va au supermarché avec ses parents, elle demande qu'ils lui achètent les produits : « je n'ai pas d'argent sur moi ». Les sorties pédagogiques d'une journée dans le cadre scolaire ne constituent pas non plus une exception : KN emprunte à ses camarades pour s'acheter des souvenirs. Ainsi, dans ce cas, le rapport entre l'activité de consommation et l'autonomisation de l'enfant est très faible.

KN dispose d'argent de poche, mais cet argent ne semble pas être encore intégré dans sa vie quotidienne. Elle oublie souvent de demander son argent de poche à ses parents et elle n'apporte jamais son argent dans les situations probables d'achat. L'enfant n'identifie pas les opportunités pour dépenser son argent. KN est plutôt dans l'attente de quelqu'un qui puisse la guider vers les situations de consommation. Par conséquent, dans son cas, les situations d'apprentissages sont limitées par rapport à l'apprentissage en ce qui concerne la consommation. D'abord, l'enfant ne s'approprie pas ces situations de manière autonome. Elle ne recherche pas les situations de consommation et quand ces situations se présentent à elle, elle ne semble pas préparée pour y faire face.

Par rapport à l'attitude de ses parents, il n'existe pas une vraie démarche orientée vers « l'apprentissage en matière de consommation ». Nous avons l'impression que donner de l'argent de poche à KN signifie pour les parents « faire ce que KN a demandé ». Avoir de l'argent de poche a été une demande de KN. Elle en voulait parce que son frère en avait. Dans ce sens là, il y a une volonté démontrée de la part de l'enfant d'être plus autonome, de grandir, même si elle cherche à justifier son choix par rapport aux autres et non par rapport à soi-même : « Mon frère a de l'argent de poche, moi j'en veux aussi. »

Situations d'apprentissage identifiées dans les activités de consommation chez KN :

Situation d'apprentissage	Contexte (où, avec qui et qui a pris l'initiative)	Développement Réel / Développement Potentiel	
		Ce que l'enfant fait tout seul	Ce que l'enfant fait avec l'aide des autres ou ce qu'il tente d'imiter
Faire les soldes dans un magasin de vêtements	KN va faire les « soldes » avec ses parents qui ont défini qu'elle paierait ses achats avec son argent de poche.	La veille KN est allée au magasin pour regarder les vêtements. Elle y reste seule pendant que sa mère rentre dans autre magasin.	La veille, KN n'avait pas choisi les vêtements. Le jour de l'achat, sa mère fait des remarques par rapport aux prix et à taille. KN demande toujours l'avis de sa mère. Les parents vont seuls à la caisse. KN n'a pas apporté son argent.
Les courses au supermarché	KN et son père vont au supermarché pour qu'elle puisse choisir ses produits préférés.	KN part seule au rayon des jouets et choisit un petit jouet. KN refuse les céréales choisies par son père.	Le père fait le paiement du jouet. KN dit que les céréales qu'elle préfère sont les mêmes que celles que sa maman mangeait avant. KN demande à son père de lui emprunter d'argent.
La visite au château d'Azay-le-Rideau avec sa classe.	KN est à la boutique du château où ses camarades achètent des souvenirs.	KN emprunte de l'argent et promet de rembourser. KN fait le paiement.	KN demande l'aide aux amies pour trouver un produit qui rentre dans son budget et pour faire son choix
Le pique-nique au Parc du Futuroscope	KN part au Futuroscope avec 2 copines et leurs parents. KN achète son sandwich avec l'argent donné par sa mère.	L'enfant refuse de pique-niquer. Elle décide de s'acheter un sandwich : le sandwich « de toujours ».	KN demande que le père de sa copine paye avec son argent à lui et qu'il soit à son côté pour payer. KN suit le choix de sa copine.

Néanmoins, l'enfant ne démontre pas beaucoup de prises d'initiative par rapport à la gestion de son argent. Ses parents ne créent pas des situations d'apprentissage relatives à la consommation et l'enfant ne recherche pas ce type de situations non plus. La seule situation d'apprentissage créée par ses parents (acheter des vêtements à elle avec son argent de poche) est vécue par l'enfant d'une manière « insouciant » : elle n'apporte pas son argent de poche pour cet achat, elle ne paye pas, elle n'achète

pas, elle se distrait avec d'autres choses pendant que ses parents s'occupent de consolider l'achat. Sa présence au moment-même du paiement de l'achat ne lui est pas requise.

Par rapport à ces propres choix, l'enfant a encore du mal à se décider. La référence aux autres reste très importante dans ses choix : « avoir de l'argent de poche comme mon frère », « acheter les céréales que ma mère aimait », « acheter le même sandwich que ma copine ». Dans la seule situation où elle a été obligée de se débrouiller toute seule, « une visite au château d'Azay-le-Rideau avec sa classe », l'enfant s'est montrée hésitante et a eu besoin de demander de l'aide à l'un des accompagnateurs pour trouver un produit qui rentrait dans son budget et pour arrêter le choix du produit. Cela montre de manière claire ses instabilités dans la Zone Proximale de Développement, puisque c'est elle-même qui a demandé une aide. Néanmoins, il faut remarquer qu'elle a cherché des solutions à ces difficultés, elle a pris l'initiative, ce qui montre que l'autonomie ne doit pas être comprise d'une manière linéaire et substantive mais bien dans le cadre d'une relation.

Il faut souligner que, si l'enfant n'a pas beaucoup d'initiative par rapport à l'utilisation de son argent de poche, elle est quand même capable d'initiative pour « refuser » ce qu'elle ne veut pas. Ainsi, KN a refusé de pique-niquer au Futuroscope car elle avait son propre argent. Elle a pris l'initiative de dire : « non, j'achète mon sandwich, j'ai de l'argent ». Ce refus ne pose pas de problème « moral » pour KN. Elle était invitée et elle a refusé de pique-niquer avec les autres. Dans une autre situation, elle refuse les céréales que son père voulait acheter.

En ce qui concerne le paiement, l'enfant a été capable de le faire tout seule car la situation l'y obligeait (la visite du château dans le cadre scolaire). Néanmoins, si elle est en présence de ses parents, elle ne pense pas à payer elle-même ses achats et laisse ses parents le faire. Cela montre que, même si dans certains contextes elle est capable de payer toute seule ses achats, cette action n'est pas encore intégrée dans ce que représente pour elle « l'activité d'acheter ». Ces évidences nous amènent à affirmer que, pour KN, « effectuer le paiement » fait partie de ses capacités potentielles, en cours de développement.

Enfin, il est clair que le rapport de l'enfant avec l'argent est plutôt dans l'urgence, dans l'immédiat. KN n'a pas une vision de longue durée par rapport à la dépense de son argent. Elle n'économise pas. Elle utilise son argent quand elle a envie d'acheter quelque chose, toujours pour elle-même. Elle ne pense pas encore à utiliser son argent pour acheter des cadeaux aux autres, elle semble être encore dans une position plutôt égoцентриque par rapport à son argent de poche. Pour cet enfant, il reste un long chemin à parcourir dans l'apprentissage en matière de consommation.

Conclusion

L'intégration des aspects socio-culturels dans les études du comportement du consommateur infantin met en cause le point de vue substantiel soutenu dans la plupart des recherches en Marketing. Ces recherches montrent une claire préférence pour identifier l'autonomie à partir des expertises acquises et reproduites dans le processus de consommation lui-même, ce dernier étant souvent présenté comme déconnecté des rapports sociaux qui le sous-tendent. Notre étude empirique nous a permis de constater que l'utilisation de l'argent de poche et les pratiques de consommation chez les enfants font intervenir de façon déterminante autrui : les parents, la fratrie, les pairs.

Cette co-gestion – la présence d'un tiers dans les décisions de consommation, surtout les parents – est présente dans tous les processus de consommation chez les enfants, dès qu'il est décidé au sein de la famille d'accorder de l'argent de poche à l'enfant, dans les choix des produits, dans la prise de

décision d'achat ou dans le projet lié au fait d'épargner. Malgré les différentes visées éducatives apportées par les familles à partir de la gestion de l'argent de poche, un point commun ressort des groupes familiaux que nous avons suivis dans notre recherche : l'utilisation de l'argent de poche ne se produit pas dans une relation directe de l'enfant au marché.

D'autre part, les enfants sont conscients de leur degré de dépendance vis-à-vis des parents, des amis, des enseignants, dans leur propre processus d'autonomisation. Entre ce qui est déjà acquis et ce qui est encore en apprentissage en matière de consommation, l'enfant cherche son autonomie en appliquant parfois de manière sûre, et parfois de manière hésitante, ses compétences mais aussi ses dépendances. L'enfant recherche l'aide des autres, il est conscient de ses limites.

Ainsi, l'argent de poche n'inscrit pas l'enfant dans un acte autonome, mais l'insère dans un processus d'autonomisation que ne doit pas être compris uniquement du point de vue de l'enfant, puisque le processus n'est pas centré exclusivement sur l'enfant, mais sur les rapports que l'enfant établit avec les parents, le marché, les amis, dans sa quête progressive d'autonomie. Cela signifie que l'expérience de l'argent de poche n'est pas uniquement personnelle, mais fondamentalement interpersonnelle. Par conséquent, les théories de marketing devraient considérer les enjeux liés à l'utilisation de l'argent de poche dans une perspective élargie, en tenant compte des compétences et des instabilités présentées par cet apprenti-consommateur.

Chercher à différencier « ce qui est déjà acquis » de « ce qui est en train de se développer » chez l'enfant peut donner aux recherches en Marketing une nouvelle direction susceptible d'enrichir les modèles d'action marketing adressés aux enfants. A partir de la Zone Proximale de Développement nous pouvons comprendre comment les agents médiateurs influencent le processus d'autonomisation de l'enfant dans le cours des activités ordinaires de consommation. En retour, cette approche nous permet aussi de comprendre comment l'enfant transforme cet apprentissage potentiel en une connaissance effective et comment il interagit avec différents médiateurs (parents, discours publicitaires, packaging, etc.).

Références bibliographiques

- Barnet-Verzat, Christine et François-Charles Wolf (2001), « L'argent de poche versé aux jeunes : l'apprentissage de l'autonomie financière », *Economie et Statistique*, N° 343, INSEE, pp. 51-72.
- Brée, J. (1990), « Les enfants et la consommation : Un tour d'horizon des recherches », *Revue et Applications en Marketing*, N° 1, pp. 43-69
- Brée, J. (1993), *Les enfants, la consommation et le marketing*, PUF, Paris, 310p.
- Davidson, Shosh (2010), « Parents should take into consideration the fact that I am considerate – Relational-Autonomy in Parents-teens bargaining interactions », *Communication*, IVth International Conference Child and Teen Consumption, University of Linköping, 21-23 June.
- De La Ville, V.I. et V. Tartas (2008), « Transformer la participation de l'enfant aux activités de consommation alimentaire », in Schaal B. (Ed.), *Revue Enfance*, N°3, P.U.F., pp. 299-307.
- Filser, Marc, 1994, *Le comportement du consommateur*, Editions Dalloz, Paris, 426p.
- Gollety, Mathilde (2007), « La famille : un lieu d'échanges privilégiés pour apprendre à consommer », Joël Brée (coordinateur), *Kids Marketing*, Editions EMS, Paris, pp. 109-135.
- Heilbrunn, Benoît (2004), « Les pouvoirs de l'enfant-consommateurs », François de Singly (dir.) *Enfants Adultes Vers une égalité de statuts ?* Universalis, Paris, pp. 49-63.
- Honneth, A., (2008), L'autonomie décentrée, M. Jouan (dir), *Psychologie morale*, Vrin, Paris, pp. 347-363.
- Kant, Emmanuel (1986), Fondements de la métaphysique des mœurs, 2e section, in *Œuvres philosophiques*, Gallimard, Pléiade, Paris, Tome II.
- Le Bigot, Joël-Yves (2007), « Le marketing jeune n'est plus un jeu d'enfant », Joël Brée (coordinateur), *Kids Marketing*, Editions EMS, Paris, pp. 19-39
- Piaget, J. (1937/1967). *La construction du réel chez l'enfant*. Delachaux et Niestlé. Neuchâtel.
- Piaget, J. (1972), *Problèmes de Psychologie Génétique*, Denoël-Gonthier, Paris, 174 p.
- Roland-Levy, Christine (2010), « Children and Money », in David Marshall, *Understanding children as consumers*, Sage Publications, London, pp. 149-164.
- Roedder-John, D. (2001), « 25 ans de recherche sur la socialisation de l'enfant consommateur. », *Recherche et Applications en Marketing*, Vol. 16, N° 1, pp. 87-129
- Sheth, Jagdish N; Mittal, Banwari; Newman, Bruce I. (2001), *Comportamento do cliente: indo além do comportamento do consumidor*, Atlas, São Paulo, 795 p.
- Solomon, Michael (2005), *Comportement du consommateur*, Ed. Pearson Education, Paris, 586.
- Underhill, Paco (1999), *Vamos às compras*, Editora Campus, Rio de Janeiro, 231p.
- Vacher-Neill, Nicole et Rouet, Marianne (2006) « De l'argent de poche au budget et de son utilité à l'autonomisation de l'adolescent par rapport à sa famille », *Enfances & Psy*, N.31, éRèS, Paris, pp. 149-152.
- Vulbeau, A (2007), « L'argent de poche », *Informations Sociales*, N. 137, Caisse Nationale des Allocations Familiales, pp. 121-122
- Vygotski, L.S. (1978), *Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge, 163 p.
- Vygotski, L.S. (2009), *A formação social da mente*, Ed. Martins Fontes, São Paulo, 182.
- Wertsch, V. et Rogoff, B. (1984), *Children's learning in the zone of proximal development*, San Francisco, Jossey-Bass, 102 p.

Wertsch, James V. (1984), « The Zone of Proximal Development: Some Conceptual Issues », Barbara Rogoff et James Wertsch, *Children's learning in the zone of proximal development*, Jossey-Bass, San Francisco, pp. 7-18.