



**La catégorisation chez l'enfant :
Un enjeu pour la définition des univers de consommation**

Marie-France GAUTHIER

Professeur Chercheur Groupe Sup de Co La Rochelle - CEREGE
102, rue de Coureilles – Les Minimes
17000 La Rochelle Cedex 1
Tèl : 05 46 51 77 00 ; fax : 05 46 51 77 98

Adresse personnelle : Les Perspectives du Lac, Appt 12
9, rue Paul Emile Victor
17000 La Rochelle

E-Mail : gauthiermf@esc-larochelle.fr

La catégorisation chez l'enfant : Un enjeu pour la définition des univers de consommation

Résumé :

Cet article se propose d'étudier le rôle de la catégorisation chez l'enfant dans la définition des univers de consommation. Compte tenu de certaines spécificités de l'enfant consommateur (individu en développement, déficit de connaissance...), il paraît nécessaire d'aborder ses connaissances en matière de consommation.

Afin de proposer aux distributeurs une définition des univers de consommation pour cette cible particulière, nous nous sommes appuyés sur nos travaux sur les représentations catégorielles de la marque.

Mots clés : enfant consommateur, territoire produit de la marque, univers de consommation, connaissance.

The categorization among children: a stake for the product categories definition

Abstract:

This paper aims to analyse the role of categorization among children in the definition of product categories. Because of characteristics of the child consumer (who is still growing, who lacks knowledge), it seems necessary to study his transaction knowledge.

In order to give distributors a product categories definition for this target audience, we used our research about categorical representation of brand.

Key words: child consumer, product line, product categories, knowledge.

INTRODUCTION

L'enfant est devenu un des consommateurs les plus courtisés par les fabricants et les distributeurs. Deux raisons principales expliquent cette tendance : le poids économique des achats réalisés par les enfants eux-mêmes et le montant des achats générés par leur rôle de prescripteur dans la famille, environ 61 milliards d'euros d'achats par an.

Ces études récentes estiment, d'une part, que l'enfant est un « consommateur-décideur » de plus en plus jeune et génère plus de 2,8 milliards d'euros d'achats autonomes par an. D'autre part, l'enfant permet aux producteurs et aux distributeurs de toucher indirectement toute la famille. L'univers de l'enfant participe de près ou de loin à 50% des dépenses des ménages.

Ces dépenses sont principalement réparties dans les secteurs tels que les jouets avec 2,1 milliards d'euros générés par les 0-12 ans par an, la confiserie et le grignotage : 4,6 milliards d'euros et la mode enfantine 3,8 milliards d'euros¹.

Les acteurs traditionnels de cette cible en font toujours plus, les distributeurs ne se limitent plus à un « coin » ou à un « espace » enfant. Nous assistons à la création de chaînes de magasins entièrement dédiées aux enfants.

Des chaînes comme *Imaginarium* ou *Apache* sont des lieux de théâtralisation, où se multiplient les espaces conseil, les animations, et où le mobilier est adapté à la taille des enfants consommateurs.

Ces nouvelles enseignes sont des lieux de vente, mais cherchent aussi à être considérés comme des lieux de rencontre et de divertissement : bornes CD, consoles de jeu, accès Internet...

Ces points de vente présentent globalement l'univers de l'enfant. Ils regroupent dans un même espace des produits destinés à une même personne : l'enfant. Cette logique est semblable à la mise en place de certains univers de consommation dans les grandes surfaces. Cette nouvelle stratégie consiste à aménager des espaces enfant avec des jouets et une ligne pour futures mamans.

Les distributeurs cherchent à séduire les enfants et pas nécessairement à travers leurs parents. L'offre de produits doit alors être structurée sur les modes de catégorisation des enfants.

La définition des univers de consommation doit correspondre à la façon dont le jeune consommateur traite ses besoins et initie ses décisions d'achat. Pour optimiser l'offre en magasin, les distributeurs doivent comprendre la façon dont les enfants évaluent les catégories de produits.

Les multiples travaux sur l'enfant consommateur montrent qu'il ne peut être considéré comme un adulte en « miniature ». Nous devons l'appréhender comme un individu qui possède certaines caractéristiques qui lui sont propres et qui nous empêchent de transposer les résultats obtenus auprès d'un public d'adultes. Le développement cognitif et le développement social de l'enfant sont des processus qui lui permettent d'acquérir certaines connaissances et certaines aptitudes notamment dans le domaine de la consommation.

Cet article a pour objectif de montrer en quoi la définition des univers de consommation, par les professionnels de la distribution, peut être une application du principe de catégorisation. Notre approche réside dans la transposition du territoire produit de la marque à l'enseigne.

Dans un premier temps, nous nous intéressons à la relation entre l'enfant consommateur et les produits et les gammes.

Sur la base des résultats d'une recherche menée sur le territoire produit de marque (Gauthier, 2004), nous souhaitons mettre en évidence les spécificités de l'enfant consommateur dans la construction de catégories. Les critères utilisés par les enfants pour regrouper des produits sous une même marque diffèrent de ceux de l'adulte, mais aussi évoluent au fur et à mesure que l'enfant grandit. Cette étude repose sur une analyse des savoirs et savoir-faire de l'enfant en matière de consommation. Dans cette approche, le processus de catégorisation est considéré comme un processus d'essence cognitive, fondé sur des caractéristiques individuelles.

¹ Consojunior (2002), étude TNS secodip.

Nous tenterons de voir jusqu'où l'enfant est-il prêt à regrouper des produits dans une même catégorie ?

LES CONNAISSANCES DE L'ENFANT CONSOMMATEUR

Le développement des connaissances de l'enfant consommateur à l'égard des produits et des marques est un thème de la socialisation du consommateur relativement développé dans la littérature marketing (Mc Neal, 1992, Ward & al., 1977). Néanmoins, il est indispensable de caractériser les types de connaissances (distinction entre savoirs et savoir-faire), l'influence des déficits de connaissance tant au niveau déclaratif qu'au niveau procédural.

Types de connaissances

Les recherches en comportement du consommateur et tout particulièrement celles sur le développement du jeune consommateur se sont intéressées à la formation des connaissances en matière de consommation. Actuellement une distinction est opérée entre les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales (Ladwein, 1995). Cette opposition entre deux types de connaissances rejoint la distinction couramment utilisée entre savoirs et savoir-faire (Luisi, 1998).

Les connaissances déclaratives

Les connaissances déclaratives sont essentiellement des connaissances formelles. Elles portent sur des faits, des situations, des concepts mais également sur des produits et des marques. Ces connaissances déclaratives sont très utilisées en comportement du consommateur. Elles regroupent des informations telles que le nom de la marque, les attributs du produit, la fonction du produit ou le lieu de distribution du produit (Ladwein, 1995). Les connaissances déclaratives s'apparentent aux savoirs que le consommateur est susceptible de verbaliser, pour qualifier les produits et les marques.

Par ailleurs, Alba et Hutchinson (1987) soulignent que les connaissances déclaratives permettent d'apprécier l'expertise ou les compétences du consommateur ou de l'acheteur.

Les connaissances procédurales

Les connaissances procédurales renvoient à la notion de savoir-faire. Elles représentent des informations relatives à la réalisation de tâches comme l'utilisation du produit dans des contextes variés ou les procédures comportementales permettant son acquisition (Ladwein, 1995). Ces connaissances ne sont pas uniquement relatives au comportement de l'individu. Elles peuvent représenter la connaissance de stratégies ou de processus qui vont permettre à l'individu de stocker des informations en mémoire puis de rappeler ces informations. Le stockage de ces informations en mémoire permettra de réduire les processus de traitement, particulièrement dans le cas de procédures répétitives.

Par exemple, pour acheter une boisson en supermarché, l'individu peut avoir sélectionné des procédures d'évaluation plus ou moins complexes qui tiennent compte de l'occasion de consommation, du nombre de personnes ou de la présence d'édulcorant.

Les déficits de connaissance chez l'enfant

Les travaux de Roedder (1982) et Roedder et Cole, (1986) ont montré que les déficits de connaissance des enfants tant au niveau déclaratif que procédural limitent leur compétence à l'égard de la consommation.

Les lacunes de l'enfant concernant les *connaissances déclaratives* influencent les connaissances qu'il possède sur les produits et les marques. Ces déficits vont être peu à peu comblés par le développement de ses capacités cognitives et par la multiplication des expériences de consommation. Les déficits déclaratifs affectent, de façon générale l'intégration, l'interprétation de nouvelles informations et leur rappel en mémoire. Plus particulièrement, la nature et le nombre d'informations mémorisées évoluent au cours de son développement (Bahn, 1986 ; Roedder-John & Sujan, 1990). Les déficits déclaratifs ont donc une influence sur le nombre des dimensions prises en considération par le jeune enfant dans le processus de choix. Il retient un à deux attributs pour évaluer les produits et les marques chez les plus jeunes, les plus âgés peuvent effectuer des arbitrages plus complexes considérant plusieurs dimensions (Bahn, 1986) dans différentes situations (Brée, 1987).

Les déficits déclaratifs ont également une influence sur la nature des dimensions considérées par le jeune consommateur dans un processus de choix ; au départ, les attributs sont essentiellement perceptuels (Roedder-John & Sujan, 1990). C'est en grandissant qu'il est capable de considérer la valeur symbolique des produits et des marques (Belk, Mayer & Driscoll 1984). Enfin, les lacunes déclaratives limitent les enfants dans de nombreuses situations procédurales.

Les déficits de procédure mis en évidence dans les travaux sur le développement des connaissances de l'enfant concernent les stratégies mises en œuvre dans le traitement de l'information lors de résolution de problèmes ou de situations d'apprentissage.

Deux types de déficits procéduraux ont été identifiés par Roedder-John et Cole (1986) : des déficits de capacité de mémorisation et des déficits de stratégie de mémorisation.

Les déficits de capacité de mémorisation concernent la mémoire à court terme du jeune consommateur, qualifiée de mémoire de travail. Case (1985) accorde un rôle essentiel à cette mémoire lors de situations d'apprentissage. Avec l'âge, cet espace d'activation des structures mentales de l'enfant évolue pour lui permettre de mettre en œuvre des stratégies de plus en plus complexes, entraînant une diminution des capacités requises en mémoire de travail. Ainsi, selon Case, le développement des capacités cognitives s'explique davantage en terme de stratégie mise en œuvre par l'enfant que par une augmentation des capacités de la mémoire de travail.

Les déficits de stratégie de mémorisation sont scindés en deux groupes : les déficits de production et les déficits intermédiaires (Roedder, 1982). Les déficits de production concernent l'impossibilité pour un enfant de produire spontanément une stratégie. Pour améliorer ses performances, il est capable d'utiliser une stratégie suggérée. Ces déficits sont plus fréquents chez les enfants ayant atteint le stade opérationnel concret. Les déficits intermédiaires existent lorsque l'enfant ne peut améliorer ses performances malgré la suggestion d'utiliser certaines stratégies. Dans ce dernier cas, les enfants de quatre à cinq ans sont les plus concernés. Une application de ces déficits est relative à la différenciation progressive des produits et des marques fondée tout d'abord sur des attributs perceptuels puis de plus en plus abstraits (Roedder-John et Sujan, 1990). Le rappel d'information stockée en mémoire par l'enfant et l'interprétation de nouvelles informations sont facilitées par la prise en considération d'attributs fonctionnels ou abstraits et non plus seulement perceptuels.

Ces différentes lacunes, naturelles chez l'enfant, dans le traitement de l'information peuvent être atténuées par plusieurs facteurs. On distingue des facteurs d'ordre quantitatif ou qualitatif.

Ces derniers jouent sur la nature de l'information présentée en facilitant le décodage, l'organisation ou le rappel de l'information. Les enfants, par exemple, mémorisent mieux les informations sous forme picturale plutôt qu'écrite ou parlée. La couleur permet également d'améliorer les performances de l'enfant. Macklin (1996) a montré que la présence d'images en couleur améliore les performances de rappel de noms de marque de façon plus significative auprès des plus jeunes (trois à cinq ans) que chez les plus âgés.

Les facteurs quantitatifs facilitent le traitement de l'information en diminuant le nombre total d'information pour la résolution d'un problème. Roedder-John et Cole (1986) remarquent que les

performances mémorielles de l'enfant consommateur sont plus faibles en présence de nombreuses informations. Toutefois, Macklin (1996) souligne que deux indices permettent d'améliorer les performances de rappel par rapport à un seul indice.

Principe de catégorisation chez l'enfant

Les théories de la catégorisation (Rosch, 1976) vont permettre d'étudier les processus d'organisation mémorielle à savoir comment le jeune consommateur va organiser ses expériences de l'environnement puis les interpréter pour leur donner une signification.

La catégorisation est un type d'activité organisationnelle qui permet à l'individu d'avoir une même réponse efficace lorsqu'il est confronté aux mêmes objets ou à la même situation.

Bideaud et Houdé (1989) considèrent « la catégorisation des objets du monde réel comme une conduite adaptative fondamentale qui permet à l'intelligence humaine de réduire la complexité et la diversité de l'environnement physique et social en l'organisant ».

Des auteurs (Roedder-John et Sujana, 1990 ; Roedder-John et Withney, 1986) ont étudié les processus de catégorisation chez l'enfant afin de mieux comprendre la façon dont il organise par exemple : les informations sur les produits et les marques pour procéder à un choix ou sur les informations qui concernent les situations de consommation.

Afin de structurer de façon optimale ces informations, l'enfant consommateur développe des stratégies de mémorisation. Ces stratégies vont lui permettre d'organiser les connaissances acquises et les expériences passées, vécues au cours de son développement. Ces activités d'organisation mémorielle varient de façon significative au cours du développement cognitif de l'enfant.

Mandler (1979) postule l'existence de deux types de structures à partir desquelles l'enfant organise ses connaissances : les structures catégorielles et les structures schématiques.

Les structures catégorielles

Les catégories font référence au regroupement des objets concrets. La catégorie concerne une collection ou une classe d'objets tels que les jouets, les vêtements, les céréales... Diverses implications découlent du concept de catégorisation. D'une part, la marque peut être considérée comme une catégorie composée de produits (Bousch & Loken, 1991). La catégorie « Seb » est composée de « moulin à café, couteau électrique, mini four... », Ladwein (1993). D'autres auteurs (Alba & Chattopadhyay, 1985 ; Cohen & Basu, 1987) considèrent les produits comme des catégories dont les marques sont des instances catégorielles.

Selon l'étude piagétienne, le développement des catégorisations apparaît comme celui d'organisations cognitives dont les formalisations s'apparentent de plus en plus à la logique des classes (Bideaud et Houdé, 1989). Un système de classes est maîtrisé par un individu lorsqu'il peut distinguer et coordonner en compréhension et en extension les classes impliquées. La compréhension correspond à l'ensemble des ressemblances existant entre les éléments à classer ; l'extension délimite l'ensemble des éléments auxquels s'appliquent les propriétés définies en compréhension. Dans leurs travaux Piaget et Inhelder (1959) distinguent trois étapes dans le processus de différenciation et de coordination simultanées entre compréhension et extension :

- les collections figurales (entre deux et quatre ans) : la ressemblance entre les éléments à classer est mal définie (objet complexe) ;
- les collections non figurales (entre quatre et sept-huit ans) caractérisées par un progrès dans la coordination d'une compréhension et d'une extension bien différenciées : seules les ressemblances sont prises en compte ;
- les classes logiques (à partir de sept huit ans) : les collections se différencient et se hiérarchisent très subtilement, l'enfant est capable de surmonter l'épreuve de quantification de l'inclusion. (L'exemple classique est la question posée à l'enfant

devant dix marguerites et deux roses : « ...Y a-t-il plus de marguerites ou plus de fleurs ? »)

Cette théorie piagétienne nous présente le développement de la catégorisation des objets dans un mode réel comme celui d'une « capture » logique des propriétés de ces objets. Bideaud (1988) note par exemple une variabilité des performances d'inclusion selon les variations expérimentales. « L'approche classique » retenue par Piaget définit des catégories conceptuelles en terme de propriétés nécessaires et suffisantes selon lesquelles tous les exemplaires d'une catégorie sont équivalents.

Les travaux qui se sont inscrits dans le prolongement des études piagésiennes, montrent qu'avant l'accès aux classes logiques, la catégorisation repose sur des relations soit de contiguïté, soit de similarité entre les éléments.

Les modèles de la catégorisation prototypique et de la catégorisation schématique s'opposent dans la littérature à la conception classique dite « aristotélicienne » des catégorisations. Ces études cherchent à mettre en évidence l'importance des contraintes environnementales et insistent sur la prise en compte des relations de similarité perceptive et de contiguïté par l'enfant.

Nous nous attachons à présenter le modèle de Rosch (1976) et ses prolongements, puis nous abordons la catégorisation schématique. Ces deux catégorisations sont qualifiées par Bideaud et Houdé (1989) de « capture » écologique des propriétés des objets.

Pour Rosch, la formation des catégories d'objets pourrait se faire essentiellement autour de relations de similarités perceptives. Selon cette théorie, l'individu serait amené à détecter les co-occurrences existant dans l'environnement afin de structurer le monde réel sous forme de catégories. Dans ce modèle, deux principes de catégorisation co-existent.

Le premier principe concerne l'organisation hiérarchique de l'architecture catégorielle. Concernant les catégorisations naturelles il existe plusieurs niveaux d'abstraction. Le niveau dit « niveau de base » intermédiaire entre le niveau sur-ordonné et le niveau sous-ordonné.

Les catégories de niveau de base apportent plus d'information avec un moindre effort cognitif. Par exemple, un chien peut être classé dans la catégorie supérieure les animaux, alors que d'autres entités comme le caniche ou le fox-terrier sont considérées d'un niveau inférieur.

Dans une approche développementale, les catégories de niveau de base apparaissent comme les premières catégories maîtrisées par l'enfant. D'autres études indiquent qu'elles sont les premières catégories dénommées (Cordier, 1993) et qu'elles suscitent les meilleures performances dans des tâches de catégorisation².

Le second principe a trait à l'organisation des catégories elles-mêmes. Dans l'approche classique tous les exemplaires d'une catégorie sont équivalents, au contraire, dans les catégories « naturelles », les différents exemplaires se répartissent selon un gradient de « typicalité » ou de « représentativité ». L'élément le plus typique de la catégorie est le « prototype ». Ainsi, la marguerite est un représentant typique de la catégorie fleur alors que l'azalée l'est moins.

Il semblerait que les prototypes soient les premiers exemplaires acquis par l'enfant dès la période pré-linguistique (Roberts & Horowitz, 1986). Le développement des connaissances se fait ensuite vers les éléments les moins représentatifs. Par ailleurs, on relève lors de diverses tâches cognitives de meilleures performances pour les exemplaires typiques des catégories que pour les exemplaires atypiques : tâches de dénomination, de classification (Cordier, 1981) ; mémorisation (Bjorklund & Thompson, 1983) et d'apprentissage (Mervis & Pani, 1980).

Cordier met également en évidence la place des apprentissages variés (familiaux et scolaires) sur la connaissance des exemplaires les plus typiques.

² Pour une revue voir Cordier (1986).

Concernant le comportement du jeune consommateur, certaines marques paraissent plus représentatives de la catégorie de produits que d'autres, par exemple Mc Donald pour la restauration rapide (Prodimarque, 1993). Les autres marques seront progressivement considérées au fur et à mesure de son développement et de la multiplication des expériences de consommation. Cette question de l'existence d'une marque de référence qui serait la plus représentative et pourrait être le seul exemplaire perçu est posée par Luisi (1999). Ce phénomène d'organisation des connaissances pose la question de l'existence d'un produit représentatif de l'univers de consommation ou du point de vente.

Les structures schématiques

Les schémas représentent l'autre mode d'organisation des connaissances. Ils évoquent la façon dont l'enfant consommateur se représente certaines situations d'achat ou de consommation (Roedder-John & Withney, 1986). Les schémas, appelés également scripts font référence à une action, une situation ou un objet à partir d'une séquence d'évènements. L'individu mémorise une situation divisée en épisodes. Ces structures schématiques aident l'enfant à se représenter certaines connaissances ou expériences de consommation à partir d'un certain nombre d'actions.

C'est à Mandler (1979) que l'on doit la définition des représentations schématiques par représentations catégorielles. « Un schéma est construit à partir d'expériences passées avec les objets, les scènes ou les évènements et comporte une série d'attentes quant à l'apparence, à la fonction des choses et à leur ordre d'occurrence. Les parties, ou unités, d'un schéma consistent en une série de variables, ou cases (slot), qui peuvent être remplies, ou particularisées, dans une situation donnée par des valeurs qui ont une plus ou moins grande probabilité d'occurrence ». Mandler, distingue deux types de structures schématiques : les schémas situationnels et les schémas évènementiels.

Les schémas situationnels sont considérés comme des représentations de configuration spatiale ou de scènes. Leur existence chez le jeune enfant a été mise en évidence (Goodman, 1980 ; Ratner et Myers, 1981).

Les schémas évènementiels de Mandler ont été introduits et adaptés en psychologie cognitive et développementale par Nelson (1985b). Il s'agit de schémas qui ont la spécificité de constituer une structure temporelle, spatiale et causale par laquelle le sujet se représente une séquence d'actions organisées par rapport à un but. Ce sont ici les contiguités fonctionnelles et temporelles qui prédominent, les contiguités spatiales étant secondaires. L'intérêt des travaux de Nelson réside dans le traitement particulier des rapports entre les schémas évènementiels et la formation de catégories conceptuelles. A la distinction proposée par Mandler entre représentations schématiques et catégorielles, Nelson ajoute l'hypothèse de l'existence, entre celles-ci, d'une relation développementale. Nelson suggère que les catégories conceptuelles sont dérivées des scripts issus de l'expérience. La relation essentielle qu'entretiennent les membres d'une catégorie (ex : « les vêtements ») est la substituabilité au sein d'une case d'un (ou plusieurs) script(s) (ex : la case « vêtements » dans le script « s'habiller pour sortir »).

Roedder-John et Withney (1986) montrent que le développement des scripts chez l'enfant consommateur se caractérise par un accroissement du niveau d'abstraction et de complexité des représentations de certains évènements. Ainsi, les plus jeunes s'attachent à des points de détails, alors que les plus âgés sont capables de représenter des scripts de façon plus globale.

Les travaux menés sur la structure cognitive et le développement cognitif nous conduisent à considérer l'existence de plusieurs modes de catégorisation des informations de l'environnement par l'enfant consommateur. Les chercheurs évoqués reconnaissent la coexistence de différents systèmes de catégorisation, l'un prototypique et/ou schématique, l'autre logique.

Dans une perspective développementale, les modes de catégorisation prototypique et schématique apparaissent plus tôt, permettant d'étudier la structure cognitive de l'enfant consommateur. Les

classes logiques apparaissent plus tardivement, en relation avec les apprentissages scolaires et l'expérience linguistique.

L'enfant consommateur, les produits et les marques

L'évaluation des produits et des marques

Discriminer, évaluer et comparer les produits et les marques sont des opérations mentales plus complexes que la simple reconnaissance. L'individu ne doit pas uniquement faire la différence entre deux items mais il doit pouvoir déterminer ce qui fait que deux éléments se ressemblent ou sont différents. Ainsi, l'enfant doit être capable d'identifier un certain nombre de critères qu'il a déjà stocké en mémoire et qu'il pourra utiliser ultérieurement pour des jugements évaluatifs. Ces représentations mentales préalablement mémorisées devraient lui permettre de caractériser des entités et de faire le lien avec d'autres.

Pour comprendre comment l'enfant classe, évalue ou distingue les produits et les marques, il est indispensable de connaître l'organisation mémorielle des informations concernant ces produits et ces marques.

Les travaux en psychologie développementale reconnaissent une progression dans les activités de catégorisation qui correspondrait à une évolution des représentations cognitives de l'enfant.

- Au stade sensori-moteur (0 à 2 ans), l'enfant se caractérise par un certain égocentrisme qui ne lui permet pas de se représenter un objet sous différents angles. Ainsi, les représentations mentales de l'enfant se caractérisent par l'incapacité à changer de point de vue. Avant deux ans, l'objet n'est pas perçu par rapport à ses attributs physiques mais à partir d'expériences motrices ou sensorielles que l'enfant réalise avec lui. C'est donc à l'occasion de nouvelles actions ou manipulations de l'objet, que l'enfant va acquérir de nouvelles informations sur l'objet et enrichir ses représentations.

Les très jeunes enfants utilisent des attributs perceptuels pour catégoriser les produits (Roedder-John et Suján, 1990 ; Macklin 1996).

- Au stade pré-opératoire (2 à 7 ans), les représentations mentales de l'enfant s'enrichissent et offrent davantage de possibilités d'organisation des produits. Cette période est caractérisée par l'utilisation progressive des attributs des objets pour les regrouper puis les comparer sur la base des informations stockées en mémoire par l'enfant. Les attributs retenus pour différencier les produits sont très variés. Dans les différentes recherches les auteurs distinguent généralement les attributs physiques tels que la forme, la couleur, la texture de la matière des attributs fonctionnels relatifs à l'usage que l'on fait du produit. Les théories du développement cognitif, suggèrent l'existence d'une corrélation entre l'âge de l'enfant et la nature des critères utilisés lors des tâches de catégorisation. L'existence de limites perceptuelles chez les enfants de trois ou quatre ans peut expliquer le recours à des attributs physiques comme la couleur ou la forme pour regrouper ou classer des objets. Les enfants plus âgés opèrent des regroupements sur la base d'attributs plus abstraits, plus symboliques. Parallèlement à la nature des attributs considérés pour l'évaluation de l'objet, le nombre de critères utilisés varie en fonction du développement cognitif de l'enfant. Lors de tâches de comparaison, les plus jeunes n'opposent que deux objets, puis les enfants deviennent capables de dire en quoi les objets se ressemblent ou se différencient.

Ces travaux de psychologie développementale ont été repris par plusieurs auteurs en marketing. Ils ont montré l'évolution du nombre et de la nature des critères d'évaluation des produits et des marques au cours du développement cognitif de l'enfant et de ses expériences de consommation (Bahn, 1986 ; Roedder-John et Suján, 1990 ; Luisi, 1999).

Pendant la première moitié de l'enfance, le jeune consommateur apprend beaucoup sur la structure sous-jacente des catégories de produits. Connaître la façon dont les enfants catégorisent ou jugent

des similarités entre les produits ou entre les marques présente un intérêt tant sur le plan académique que managérial. En grandissant, ils passent de l'utilisation de critères perceptuels à des critères plus sous-jacents, dits « fonctionnels », parce qu'ils donnent une signification réelle à une catégorie ou la fonction que la catégorie peut avoir (Roedder-John, 1999). Par exemple, la caractéristique « naturel » peut regrouper les jus de fruits et les boissons non alcoolisées.

Les très jeunes enfants (4 à 5 ans) utilisent des attributs visuels comme la couleur, la taille ou la forme, pour regrouper les produits ou différencier les marques. Les enfants plus âgés (9 à 10 ans) utilisent des critères sous-jacents (Roedder-John et Suján 1990).

- Au stade au stade opératoire concret (7 à 12 ans), l'évaluation des produits et des marques se fait sur la base de plusieurs attributs différenciés. Pour reprendre les travaux de Roedder-John et Suján (1990), les enfants les plus vieux (neufs et dix ans) regroupent les produits et différencient les marques en utilisant du critère sous-jacent deux fois sur trois. Ce recours à des informations non liées à l'apparence physique du produit nous indique que l'enfant fait appel à son expérience passée. Ainsi, il peut prendre en considération, le goût ou la valeur nutritionnelle d'une boisson ou de céréales.

Une étude plus récente de Luisi (1999) corrobore ces résultats. Elle montre que l'utilisation d'attributs perceptuels pour catégoriser les produits diminue avec le développement cognitif et le niveau scolaire de l'enfant. Inversement, l'utilisation d'attributs abstraits augmente avec le développement cognitif et le niveau scolaire de l'enfant. Toutefois, d'une part, les résultats sont sensiblement différents selon les catégories de produits considérées (biscuits, céréales, poissons surgelés et produits laitiers). Les résultats concernant les produits laitiers et les poissons surgelés montrent que l'utilisation d'indices abstraits est indépendante du développement cognitif et du niveau scolaire. L'auteur explique cette différence par la nature de la catégorie de produit qui se prête moins facilement à une évaluation selon des critères perceptuels. L'évaluation se fait plutôt selon le type de produits (yaourts, petits suisses) ou le destinataire.

D'autre part, il semblerait qu'il existe un pallier de performance quant à l'utilisation de critères abstraits. Concernant le niveau scolaire, les enfants de CP et CE1 utilisent plus fréquemment des attributs perceptuels ; alors que les enfants du CE2 et plus particulièrement des classes de CM1 et CM2 prennent en compte d'autres critères d'évaluation.

Distinction produit-marque

Dans une perspective catégorielle, la structure cognitive du consommateur est considérée comme une construction hiérarchique et intégrative des connaissances. Cette approche de l'apprentissage des marques n'a suscité que peu de travaux et l'ensemble des auteurs considère les catégories de produits comme le niveau supérieur au sein duquel sont regroupées les marques. Par exemple, la catégorie jouets (catégorie de niveau supérieur ou sur-ordonné) regroupe un certain nombre de marques considérées comme des instances catégorielles (de niveau inférieur ou sous-ordonné) Playmobil, Lego, Barbie... qui présentent des caractéristiques communes.

Chez l'enfant, à l'instar d'autres savoir-faire à l'égard des marques, la distinction marque-produit dépend de son développement cognitif et linguistique et de ses expériences de consommation.

En grandissant, les enfants passent de critères perceptuels évidents à des critères abstraits pour catégoriser et juger des similarités entre les objets (Whitney et Kunen, 1983). Par exemple, les enfants peuvent regrouper les produits en fonction d'attributs qui révèlent des relations de classification : les ceintures et les chaussettes ont la caractéristique d'être des habits.

L'existence d'un élément prototypique comme exemplaire le plus représentatif de la catégorie se vérifie chez l'enfant consommateur. Les travaux de Cordier (1981) montrent que lors d'activités de dénomination, l'enfant fait souvent des erreurs de sur-extension. C'est-à-dire, qu'il associe une catégorie d'objets à son élément le plus représentatif. Kapferer (1998) évoque la présence de ce prototype ou marque de référence qui non seulement se substitue, chez les plus jeunes, à la

catégorie de produits, mais également aide à la structuration des connaissances sur la catégorie elle-même.

Chez l'adulte, par souci d'économie cognitive dans l'organisation des connaissances, le consommateur réduit le nombre de produits attachés à la marque.

Chez l'enfant cette différence peut également être associée à des connaissances en formation. Les connaissances structurelles concernent la façon dont l'enfant apprend sur les catégories et développe une meilleure perception du regroupement. En grandissant, les enfants passent de critères perceptuels évidents à des critères plus sous-jacents pour catégoriser et juger des similarités entre les objets (Roedder-John, 1999). En effet, la marque possède des attributs d'image et des attributs liés au produit.

Nous considérons alors, la marque comme une catégorie cognitive. Il est intéressant, de définir et d'opérationnaliser le territoire produit de la marque en vue d'une transposition de ce concept à l'enseigne.

Intérêt de la transposition de ce concept à l'enseigne

Cette recherche vise à enrichir le cadre d'analyse des univers de consommation sur la base des travaux menés sur le territoire produit de la marque (Gauthier, 2004).

Les recherches de Amine et Pontier (1999) justifient la transposition de concepts étudiés sur la marque à l'enseigne par « la similitude entre la structure et l'évolution de la situation concurrentielle qui prévaut dans le champ de la distribution et celle qui domine dans l'univers des marques ».

D'après Changeur et Chandon (1995), « le territoire produit de la marque peut être décrit par des produits qui forment les repères objectifs permettant d'appréhender l'organisation de cet espace et de ses frontières dans l'esprit du consommateur ». Nos travaux précédant montrent que l'enfant fait appel à ses connaissances sur la marque pour structurer ses catégories cognitives.

Dans une démarche de gestion par catégories, les distributeurs cherchent à savoir comment le consommateur perçoit les catégories de produit. L'approche de la catégorisation chez l'enfant appliquée à l'opérationnalisation du territoire produit de la marque nous permettra d'appréhender les univers de consommation adaptés à cette cible.

L'intérêt d'une telle transposition est double. D'une part, cette recherche propose un cadre théorique pour définir les univers de consommation chez l'enfant en tenant compte de ses spécificités. D'autre part, un intérêt managérial en permettant aux distributeurs de proposer une offre différenciée, cohérente du point de vue du consommateur enfant.

Ainsi, il est intéressant de considérer les univers de consommation comme une application du concept de territoire produit chez l'enfant.

METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Choix du domaine empirique et opérationnalisation du territoire produit

Le choix du domaine empirique se porte sur les vêtements. Ce domaine d'étude représente un centre d'intérêt pour les enfants, il recouvre un grand nombre de marques avec des images très différentes et les marques-mère ont des gammes d'étendue variable.

Le choix des marques se fait sur la base du classement Consojunior (2002). Une liste de 109 marques est retenue par cette société pour réaliser leur étude. Le domaine du vêtement destiné aux enfants est beaucoup trop vaste pour envisager de mesurer la notoriété assistée de toutes les marques. Nous avons sélectionné des marques parmi les 30 plus portées par les enfants. Un test de notoriété spontanée et de notoriété assistée nous permet de corroborer les résultats de l'étude

Secodip et de restreindre le nombre de marques pour l'étude empirique finale. En effet, Urban et Hauser (1980) remarquent que les marques peu connues peuvent biaiser les résultats.

Après l'analyse des différents résultats, les marques : Adidas, DDP et Petit Bateau feront l'objet de notre étude.

Afin, de mesurer ce territoire produit, il convient de mettre en place un test permettant d'établir l'ensemble des produits attribués aux marques. Deux alternatives sont envisageables pour réaliser ce test de connaissances : d'une part, une énumération spontanée des produits appartenant aux différentes marques, et d'autre part, un test d'attribution des produits aux marques ou test d'inférence catégorielle à partir d'une liste préétablie des produits.

Deux raisons nous incitent à retenir le test d'inférence pour notre recherche. Premièrement, ce test d'inférence est retenu dans des études antérieures (Ladwein, 1993 ; Changeur et Chandon, 1996), car il permet d'avoir une approche plus détaillée des connaissances catégorielles possédées par les consommateurs. Enfin, compte tenu des caractéristiques de notre cible, il est préférable de leur soumettre une liste de produits afin de stimuler leurs réponses. Pour opérationnaliser le territoire produit, il est demandé aux enfants de dire si, à leur avis, chacun des produits proposés est fabriqué par la marque. La non-réponse n'est pas acceptée car nous attendons une inférence indépendamment de leur degré de certitude (Nedungadi et Hutchinson, 1985). Le territoire produit est composé de la gamme perçue (ensemble des produits associés à la marque parmi les gammes réelles) et de l'évaluation des extensions sélectionnées.

Les différents tests d'inférence réalisés pour mesurer le territoire produit nécessitent la détermination d'une liste de produits. Les seize produits³ retenus font soit partie de la gamme réelle des marques considérées, soit partie d'extensions sélectionnées lors d'une étude qualitative antérieure (jeux vidéo, céréales, peluches et dentifrice).

Composition de l'échantillon et collecte des données

L'étude du jeune consommateur présente de nombreuses contraintes liées au développement cognitif et linguistique de l'enfant. Afin de surmonter certaines difficultés nous avons dû tenir compte des spécificités de cette population dans la composition de notre échantillon. Notre étude porte sur les enfants de sept à onze ans, cette tranche d'âge présente trois intérêts : méthodologique, conceptuel, de cohérence.

Du point de vue méthodologique, cette tranche d'âge permet de pallier certaines difficultés liées à l'étude de l'enfant (Mc Neal, 1992). Les enfants de sept à onze ans, sont capables de comprendre et de répondre aux questions posées par l'enquêteur. A partir de sept ans, les enfants sont également familiarisés avec la catégorie de produits considérée pour notre recherche.

Du point de vue conceptuel, la tranche d'âge des sept à onze ans, est très souvent prise en considération dans les études antérieures, qui soulignent une évolution significative des capacités de mémorisation (Luisi, 1999 ; Félix, 1993), de dénomination (Brée, 1987 ; Macklin, 1996), de classification de marques (Bahn, 1986, Roedder-John et Sujun, 1990) sur cette période. Cette tranche d'âge semble adaptée à l'étude de l'étendue des marques.

Enfin, du point de vue de la cohérence de la classe considérée, après onze ans, l'enfant bascule dans l'adolescence. Dès l'âge de douze ans et l'entrée au collège en classe de sixième, les centres d'intérêts et les préférences ne sont plus semblables à ceux de l'enfance.

La question est posée à chaque enfant pour chacune des trois marques l'une après l'autre. Ainsi, nous obtenons, enfant par enfant, la liste des produits attribués ou non attribués aux marques.

³ « Vêtements », « Chaussures », « Maroquinerie », « Bijoux », « Parfum », « Papeterie », « Linge de maison », « Décoration », « Sous-vêtements », « Accessoires pour le sport », « Gel douche », « Lunettes », « jeux vidéo », « céréales », « dentifrice » et « peluche ».

Le test d'inférence a été soumis à 203 enfants et fournit un échantillon exploitable de 192 questionnaires.

Analyse et discussion des résultats

Pour appréhender le concept de territoire produit nous représentons le territoire produit pour chacune des marques (voir graphique 1), puis nous réalisons une analyse de la structure nominale de ces territoires.

Test d'indépendance entre les catégories de produits et les marques

Au préalable, nous reprenons dans le tableau 1 la répartition des produits aux trois marques.

Produits	Adidas n=192			DDP n=178			Petit Bateau n=162		
	attribution	%	GR*	attribution	%	GR*	attribution	%	GR*
Vêtements	187	97.4	OUI	175	98.3	OUI	157	96.9	OUI
Chaussures	191	99.5	OUI	155	87	OUI	90	55.5	NON
Maroquinerie	145	75.5	NON	155	87	OUI	62	38.3	NON
Bijoux	118	61.5	OUI	137	77	OUI	63	38.9	NON
Parfum	128	66.7	OUI	109	61.2	OUI	83	51.2	NON
Papeterie	136	70.1	NON	159	89.3	OUI	73	45	NON
Draps	100	52	NON	113	63.4	OUI	95	58.6	NON
Décoration	67	34.9	NON	83	46.6	OUI	56	34.6	NON
Sous-vêtements	135	70.3	NON	125	70.2	NON	148	91.4	OUI
Access. Pour sport	188	97.9	OUI	122	68.5	NON	64	39.5	NON
Gel douche	141	73.4	OUI	90	50.5	NON	58	35.9	NON
Lunettes	129	67.2	OUI	150	84.3	OUI	72	44.4	NON
Jeux Vidéo	82	42.7	NON	93	52.2	NON	24	14.8	NON
Céréales	30	15.6	NON	33	18.5	NON	42	25.9	NON
Peluche	124	64.6	NON	131	73.6	NON	131	80.9	NON
Dentifrice	90	46.8	NON	73	41	NON	78	48.1	NON

*gamme réelle

*Tableau 1 : Attribution des produits aux marques
dans le cadre d'une extension de marque et appartenance réelle*

Un test du Chi-deux⁴ permet de vérifier qu'il n'y a pas indépendance entre les catégories de produits et les marques. Chi-deux calculé de 183,684**, Ddl = 30. Ce résultat montre une association significative entre les produits et les marques.

Représentation des territoires produits

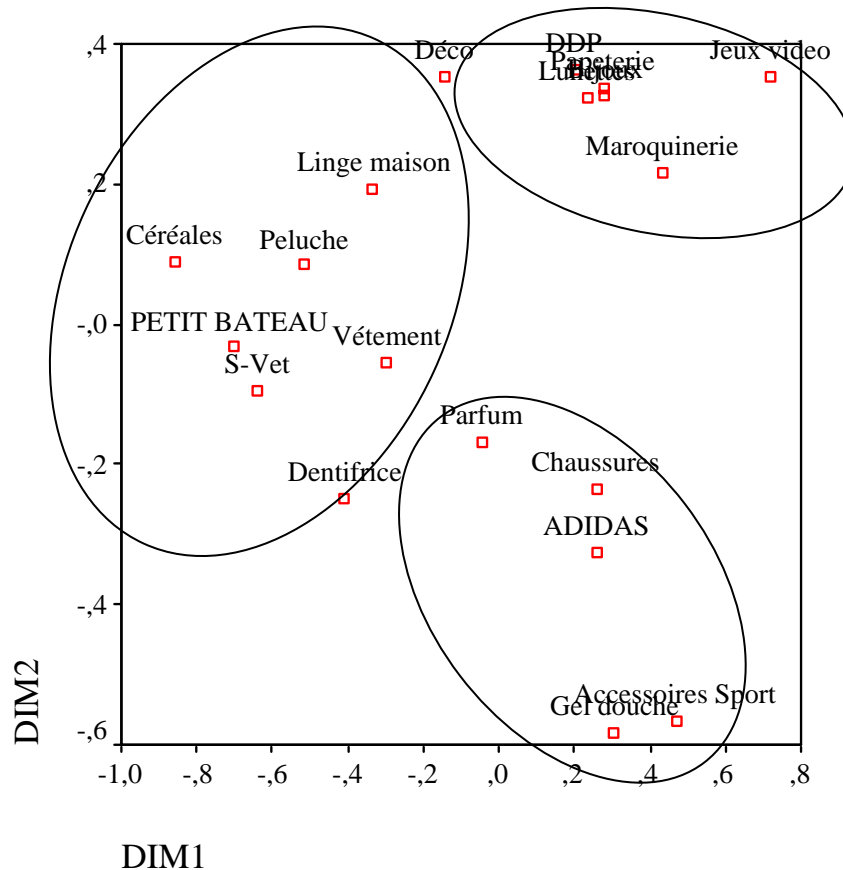
Dans la mesure où il n'y a pas indépendance entre l'attribution du produit à la marque et la marque. Il est possible de considérer que les marques sont structurées autour de concepts catégoriels (Ladwein, 1993).

Nous cherchons à analyser ici les associations réalisées par les consommateurs entre, d'une part, certaines marques et d'autre part, certains types de produits, à l'aide d'une Analyse Factorielle des Correspondances Simples (AFCS) (Volle, 1996).

⁴ Chi-deux =183,684, Ddl=30, significatif au seuil de 1%.

Pour cela, nous avons croisé une variable “Marque”, découpée selon trois modalités⁵ et une variable “Produit” découpée selon seize modalités⁶.

Suite à cette Analyse Factorielle des Correspondances, une analyse typologique⁷ est réalisée à partir des coordonnées sur les axes des produits, d’une part et des marques, d’autre part. Cette typologie va nous permettre d’obtenir des groupes homogènes correspondant au territoire produits des marques considérées (voir graphique 1 ci-dessous).



Graphique 1 : Représentation des territoires produits avec analyse typologique

Nous visualisons les trois territoires produits associés aux marques, exprimés par les enfants. Le territoire produit d’une marque est ici mesuré par la gamme perçue de la marque, complétée par les produits en extension que l’enfant considère comme commercialisables par la marque.

La classe 1 regroupe les produits « Vêtements », « Sous-vêtements », « Linge de maison », « Décoration », « Céréales », « Peluches » et « Dentifrice » autour de la marque Petit Bateau. Le territoire produit de la marque Petit Bateau est constitué des produits de la gamme perçue (Vêtements, Sous-vêtements, linge de maison et Décoration), complétée par trois extensions

⁵ « Adidas », « DDP », « Petit Bateau ».

⁶ « Vêtements », « Chaussures », « Maroquinerie », « Bijoux », « Parfum », « Papeterie », « Linge de maison », « Décoration », « Sous-vêtements », « Accessoires pour le sport », « Gel douche », « Lunettes », « jeux vidéo », « céréales », « dentifrice » et « peluche ».

⁷ Après avoir réalisé une ascendante hiérarchique le nombre de classes a été fixé à 3, nous avons utilisé la procédure de la classification en Nuées Dynamiques.

possibles associées. Ainsi, les céréales, les peluches et le dentifrice sont majoritairement attribués à la marque Petit Bateau. Ces produits représentent la sphère intime de l'enfant. Ils sont le plus souvent consommés ou utilisés dans la sphère familiale de l'enfant. La marque « Petit Bateau » est considérée comme une marque proche de l'enfant, associée à des gestes quotidiens dans un univers personnel.

La classe 2 regroupe les produits « Chaussures », « Parfum », « Gel douche » et « Accessoires de sport » sous la marque Adidas. Le principal résultat obtenu par cette analyse typologique est qu'aucune extension proposée n'a été associée à la marque Adidas. Les résultats montrent que les enfants associent fortement la marque « Adidas » à l'univers du sport. Les extensions proposées ne répondent pas aux exigences des enfants pour faire partie des produits commercialisés par cette marque.

La classe 3 associe les produits « Maroquinerie », « Bijoux », « Lunettes », « Papeterie » et « Jeux vidéo » à la marque DDP. Le territoire produit de la marque DDP est constitué de la gamme perçue et de l'extension « Jeux vidéo » proposée aux enfants. La marque DDP est associée aux accessoires de la personne, aux objets qui permettent à l'enfant de se distinguer dans la sphère extérieure. L'attribution des jeux vidéo à cette marque montre que les enfants perçoivent un échange lors de la pratique des jeux vidéo. Il peut s'agir d'une activité qui suscite des discussions entre enfants. C'est également un produit qui permet à l'enfant de se démarquer et de se valoriser dans un groupe.

Au vu de ces résultats, il semble que les structures cognitives des marques ne varient pas avec l'attribution de produits en extension.

Selon les marques, les enfants interrogés, associent trois extensions à Petit Bateau, une à la marque DDP et aucune extension à Adidas.

Toutefois, il est intéressant de comparer les territoires produits construits avec les gammes réelles commercialisées par ces marques (voir tableau 1). Les erreurs d'attribution, c'est-à-dire les produits associés à une marque qui ne sont pas commercialisés ou inversement ceux qui sont réellement commercialisés et qui ne sont pas associés, nous éclairent sur la composition des territoires produits. Ainsi, la marque Petit Bateau commercialise deux produits (vêtement et sous vêtements) alors que les enfants lui associent un territoire produit composé de sept produits. Ces résultats laissent apparaître une forte attribution de cinq produits, considérés alors comme des extensions pour la marque (linge de maison, décoration, peluches, dentifrice, et céréales). On peut supposer que si la marque Petit Bateau décide de commercialiser un de ces produits, il serait plus facilement accepté par les enfants consommateurs.

Concernant la marque DDP, le territoire produit comprend cinq produits alors que la marque en commercialise réellement neuf sur les seize proposés. Quatre d'entre eux (lunettes, papeterie, maroquinerie et bijoux) existent effectivement sous cette marque. Trois (vêtements, décoration et linge de maison) sont majoritairement associés à la marque Petit Bateau et deux (chaussures et parfum) sont majoritairement associés à la marque Adidas.

Enfin, seuls les jeux vidéo constituent une extension possible pour la marque DDP. Cela signifie que les enfants considèrent majoritairement comme acceptable la commercialisation de jeux vidéo sous la marque DDP.

Enfin, si on compare le territoire produit de la marque Adidas et les produits réellement commercialisés par celle-ci, quatre produits (chaussures, accessoires pour le sport, gel douche et parfum) réellement commercialisés par Adidas sont présents.

Dans tous les cas, les erreurs d'attribution des enfants représentent des omissions de certains produits mais aucune confusion majeure n'a été commise.

Dans cette recherche, la marque Adidas est majoritairement associée au sport. Il semble inconcevable pour les enfants de proposer dans un « Adidas Store » des produits qui ne seraient pas en relation avec cette activité.

Le positionnement de la marque Petit Bateau laisse entrevoir la possibilité d'une offre plus large dans la mesure où celle-ci est associée à l'univers personnel de l'enfant.

CONCLUSION

La définition des univers de consommation et donc d'une offre adaptée aux attentes des consommateurs représente un enjeu important pour les distributeurs.

Cette recherche s'est attachée à faire émerger des relations entre l'attribution d'un produit à une marque et/ou à une enseigne et le principe de catégorisation chez l'enfant.

Par ailleurs, cette étude nous a permis de vérifier qu'entre sept et onze ans, l'enfant est capable de regrouper des produits sur des caractéristiques symboliques. Ce résultat rejoint les travaux sur le développement cognitif. Ceux-ci admettent une progression dans les capacités de traitement de l'information relative aux marques et aux produits (Roedder-John, 2001). Sous une même marque, l'enfant n'a pas cherché à classer des produits comportant les mêmes attributs intrinsèques. Le lien produit / marque s'opère sur la base de critères relatifs à la marque. Le positionnement voulu par la marque est perçu par l'enfant et adopté pour lui associer des produits.

Implications pour les firmes de distribution

Les premiers résultats de cette approche de la marque enseigne comme une catégorie cognitive doivent amener les distributeurs à s'interroger sur l'offre proposée à cette cible dans leurs magasins. Le cas des trois marques évoquées, Adidas, DDP et Petit Bateau, illustre l'importance que peut jouer la conception que l'enfant a de l'enseigne sur la définition de l'offre. L'idée selon laquelle un distributeur peut vendre n'importe quel produit dès lors qu'il est destiné à cette cible semble peu fondée. Les distributeurs doivent donc se demander jusqu'où peuvent-ils aller dans la définition des univers de consommation destinés aux enfants ? Les associations retenues par les enfants sont directement fondées sur le positionnement de la marque. Les distributeurs doivent nécessairement réfléchir à un positionnement clair de leur enseigne à l'égard des enfants.

Par ailleurs, la transposition de travaux menés sur l'attribution d'un produit à une marque chez l'enfant à la relation enfant / produit / enseigne permet aux distributeurs de bénéficier de résultats pertinents pour s'adresser à cette cible privilégiée. Les stratégies d'extension de marque et de co-branding prisées par les entreprises, pour conquérir de nouveaux marchés et étendre leur territoire à de nouveaux univers, ne sont sans danger si les professionnels ne prennent pas en compte les modes de catégorisation de cette cible.

Ce travail présente des limites qui ouvrent des perspectives de recherche.

Limites et voies de recherche

D'une part, malgré les similitudes entre les marques et les enseignes il est difficile de transposer en l'état les résultats de nos travaux antérieurs. Toutefois, sur la base de cette réflexion, il serait intéressant d'étudier explicitement les univers de consommation chez l'enfant dans des enseignes connues de la grande distribution. Le lien entre l'enseigne et l'évaluation de l'offre proposée peut représenter un véritable avantage concurrentiel pour le distributeur qui souhaite séduire et fidéliser cette cible.

D'autre part, considérer la catégorisation comme un processus individuel est une limite à notre approche. Les théories de l'apprentissage et la mise en évidence de facteurs de socialisation (école, pairs, famille, médias) dans les relations entre les enfants et leur perception ou adoption de marque (Rouen-Mallet, 2002 ; Rodhain, 2002) constituent un cadre intéressant pour étudier une telle problématique. Notre recherche s'est focalisée sur l'aspect cognitif du principe de catégorisation, notre démarche future suppose la prise en considération d'influences liées à l'environnement de l'enfant (Moschis & Churchill, 1978) ou à ses pratiques de consommation seul ou en groupe.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Alba J.W. & Chattopadhyay A. (1985), The effects of context and part-category cues on recall of competing brands, *Journal of Marketing Research*, 22, 3, 340-349.

Alba J.W. & Hutchinson J.W. (1987), Dimensions of consumer expertise, *Journal of Consumer Research*, 13, 4, 411-454.

Amine A. et Pontier S. (1999), Rôle de la typicalité dans le positionnement des enseignes, *Décisions Marketing*, 17, 7-15.

Bahn K.D. (1986), How and when do brand perceptions and preferences first form ? A cognitive developmental investigation, *Journal of Consumer Research*, 13, December, 382-393.

Belk R., Mayer R.N. & Driscoll A. (1984), Children's recognition of consumption symbolism in children's product, *Journal of Consumer Research*, n° 10, 386-397.

Bideaud J. (1988), *Logique et bricolage chez l'enfant : classer et ordonner*, Lille, Presses Universitaires de Lille.

Bideaud J. & Houde O. (1989), Le développement des catégorisations : " capture " logique ou " capture " écologique des propriétés des objets ?, *L'Année Psychologique*, 89, 87-123.

Bjorklund D.F. & Thompson B.E. (1983), Category typicality effects in children's memory performance : qualitative and quantitative difference in the processing category information, *Journal of Experimental Child Psychology*, 35, 329-344.

Bousch D.M. & Loken B. (1991), A process-tracing study of brand-extension evaluation, *Journal of Marketing Research*, 28, february, 16-28.

Brée J. (1987), 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*, vol 2, n°2, 1-29.

Carbonnel S. (1982), Influence de la signification des objets dans les activités de classification, *Enfance*, 3, 193-210.

Case R. (1985), *Intellectual development : birth to adulthood*, Orlando, Academic Press.

Changeur S. & Chandon J.L. (1995) : Le territoire-produit : étude des frontières cognitives de la marque, *Recherche et Applications en Marketing*, vol 10, n°2, 31-51.

Changeur S. & Chandon J.L. (1996), Le territoire de marque : gestion des risques liés à l'extension de marque, *Cahier de Recherche du Centre d'études et de Recherche sur les Organisations et la gestion*, Aix-Marseille.

Cohen J.B. & Basu K. (1987), Alternative Models of Categorization : Toward a Contingent Processing Framework, *Journal of Consumer Research*, 13, March, 455-472.

Consojunior (2002), étude TNS secodip.

- Cordier F. (1981), Catégorisation d'exemplaires et degrés de typicalité : étude chez l'enfant, *Cahiers de Psychologie*, 1, 75-83.
- Cordier F. (1993), *Les représentations cognitives privilégiées : typicalité et niveau de base*, Presse Universitaire de Lille, Lille.
- Felix M. (1993), *Communication non verbale et stratégie produit : une proposition de modèles de choix de point de vente : une application aux enfants*, Thèse de Doctorat en Sciences de Gestion, Université de Lille.
- Gauthier M.-F. (2004), *Territoire produit et potentiel d'extension de marque chez l'enfant de sept à onze ans*, Thèse de Doctorat en Sciences de Gestion, Université de Poitiers.
- Goodman G.S. (1980), Picture memory : how the action schema affects retention, *Cognitive Psychology*, 12, 473-495.
- Kapferer J.-N. (1998), *Les marques : capital de l'entreprise*, 3^{ème} édition, Les Editions d'Organisation, Paris.
- Ladwein R. (1993), *Extension de marque et catégories cognitives : contribution expérimentale à l'évaluation de l'extension de marque*, Thèse de Doctorat en Sciences de Gestion, Université de Lille.
- Ladwein R. (1995), Catégories cognitives et jugement de typicalité en comportement du consommateur, *Recherche et Applications en Marketing*, vol 10, n°2, 89-100.
- Luisi G. (1999), *L'influence du développement cognitif sur les savoirs et savoir-faire de l'enfant à l'égard des marques*, Thèse de Doctorat en Sciences de Gestion, DMSP, Université Paris Dauphine.
- Macklin M. C. (1996), Preschoolers' learning of brand names from visual cues, *Journal of Consumer Research*, 23, dec, 251-261.
- Mandler J.M. (1979), *Categorical and schematic organization in memory*, in *Memory Organization and Structure*, R. Puff (eds.), New York, Academic Press.
- Markman E.M. (1979), Classes and collections : conceptual organization and numerical abilities, *Cognitive psychology*, 11, 395-411.
- Mc Neal J.U. (1992), *Children as consumers*, Lexington Books.
- Mervis C.B. & Pani J.R. (1980), Acquisition of basic object categories, *Cognitive Psychology*, 12, 496-522.
- Moschis G.P. & Churchill G.A. (1978), Consumer socialization : a theoretical and empirical analysis, *Journal of Marketing Research*, 15, 4, 599-609.
- Nedungadi P. & Hutchinson J.W. (1985), The prototypicality of brands : relationships with brand awareness, preference and usage, *Advances in Consumer Research*, 12, 498-503.
- Nelson K. (1985b), Le développement de la représentation sémantique chez l'enfant, *Psychologie Française*, 30, 261-268.

- Piaget J. & Inhelder B. (1959), *La génèse des structures logiques élémentaires*, Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.
- Pinto M.-P. (1999), Les univers de consommation : application du principe de catégorisation, *Décisions Marketing*, 17, Mai-Août, 37-43.
- Prodimarque (1993), Spéciales "La marque et l'enfant", n 4.
- Ratner H.H. & Myers N.A. (1981), Long-term memory and retrieval at ages 2, 3, 4, *Journal of Experimental Child Psychology*, 32, 365-386.
- Roberts K. & Horowitz D. (1986), Basic-level generalization in seven and nine-month-old infants, *Journal of Child Language*, 13, 191-208.
- Rodhain A. (2002), L'enfant peut-il nouer une relation avec une marque comme une personne ?, *Actes de la 1 re journ e thématique « Les Marques »*, AFM-IRG.
- Roedder D. (1982), Understanding and Overcoming Children's Processing Deficits, *Advances in Consumer Research*, 9, 148-152.
- Roedder-John D. & Cole C.A. (1986), Age differences in information processing : understanding deficits in young and elderly consumers, *Journal of Consumer Research*, 13, 297-315.
- Roedder-John D. & Sujan M. (1990), Age Differences in Product Categorization, *Journal of Consumer Research*, 16, march, 452-460.
- Roedder-John D. & Withney J.R. (1986), The development of consumer knowledge in children : a cognitive structure approach, *Journal of Consumer Research*, 12, 406-417.
- Roedder-John D. (1999), Consumer socialization of children : a retrospective look at twenty-five years of research, *Journal of Consumer Research*, 26, Dec, 183-213.
- Rosch E. (1976), Classifications d'objets du monde réel : origines des représentations dans la cognition, *Bulletin de psychologie, numéro spécial « La mémoire sémantique »*, S. Erhlich, E. Tulving (Eds), 242-250.
- Rouen-Mallet (2002), Sensibilité aux marques et formation de l'ensemble évoqué chez l'enfant, thèse de Doctorat en Sciences de Gestion , Université Paris 1.
- Urban G.L. & Hauser J.R. (1980), *Design and marketing of new products*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, New Jersey.
- Ward S., D.B. Wackman & Wartella E. (1977), *How children learn to buy : the development of consumer information processing skills*, Sage Publications.
- Whitney P. & Kunen S. (1983), development of hierarchical conceptual relationships in children's semantic memories, *Journal of Experimental Child Psychology*, 35, 2, 278-293.