

Article original

Organisations sociales

## À l'école et au supermarché : le développement des connaissances sur deux organisations sociales

## At school and at the supermarket: The ontogenesis of knowledge about two social organizations

J.-P. Thibaut\*, E. Debiais, C. Mauvieux, F. Cordier, M.-F. Créte

*UMR 6234, CNRS, CeRCA, université de Poitiers, 99, avenue du recteur Pineau, 86000 Poitiers, France*

Reçu le 7 août 2007 ; accepté le 11 mars 2008

---

### Résumé

Le développement de conceptions naïves portant sur des organisations sociales n'a pas reçu la même attention que les connaissances sur le monde biologique ou le monde psychologique. L'école, le monde économique, les conceptions politiques des enfants ont, toutefois, fait l'objet d'études développementales. Nous étudions ici les conceptions des enfants de six, dix, et 14 ans associées à deux organisations sociales familières, l'école et le supermarché. Les questions posées aux enfants portent sur des dimensions organisationnelles, fonctionnelles, institutionnelles. Les enfants les plus jeunes ont de nombreuses connaissances sur ces organisations. L'insertion de ces deux institutions dans des dimensions organisationnelles, institutionnelles et sociales générales peut leur échapper y compris à l'âge de dix ans, et n'est guère maîtrisée que par les enfants de 14 ans.

© 2008 Société française de psychologie. Publié par Elsevier Masson SAS. Tous droits réservés.

### Abstract

The development of naive theories regarding social organizations has not received the same emphasis as other conceptual domains, such as naive biology and naive psychology. However, a number of studies have been devoted to the development of children's naive conceptions of politics, school, or economics, most of them with interviews. In the present study, we studied six-, 10-, 14-year-old children's conceptions regarding two familiar organizations, school and supermarket. Results show that, even young children have knowledge

---

\* Auteur correspondant.

Adresse e-mail : [jean-pierre.thibaut@univ-poitiers.fr](mailto:jean-pierre.thibaut@univ-poitiers.fr) (J.-P. Thibaut).

regarding these two institutions. However, even 10-year-old children might fail to integrate these institutions in more general organizational, institutional and social dimensions. In many cases, only children aged 14 consistently integrate these various dimensions.

© 2008 Société française de psychologie. Publié par Elsevier Masson SAS. Tous droits réservés.

*Mots clés* : Concepts ; Organisations sociales ; Enfants ; Développement

*Keywords*: Concepts; Children; Development; Social organizations

---

## 1. Introduction

La question du développement des connaissances de l'enfant est l'une des plus importantes que pose la psychologie du développement. Depuis 25 ans de très nombreuses recherches ont souligné l'importance de connaissances conceptuelles générales qui résulteraient des connexions entre les concepts et les propriétés qui les composent. Les théories naïves sont des ensembles de concepts qui donnent un sens, une cohérence à l'ensemble des faits, des entités auxquelles elles se rapportent et guident nos inférences (Murphy et Medin, 1985). Dans cette perspective, le développement et l'apprentissage conceptuel sont intimement liés aux théories dites naïves, implicites, que les individus possèdent au sujet d'un domaine particulier (celles du domaine biologique ne sont pas celles qui régissent le domaine des objets manufacturés) (Carey, 1985 ; Gelman, 2003 ; Keil, 1989 ; Murphy, 2002). Les études ont porté sur des champs conceptuels divers, le monde biologique, le monde psychologique (voir le présent numéro spécial), les objets manufacturés (par exemple, Matan et Carey, 2001). Dans ce contexte, la psychologie développementale étudie, analyse, les trajectoires développementales des connaissances des enfants, leur cohérence et les concepts qui organisent ces cohérences, ceci sans aucune référence normative (Gelman, 2003).

Le développement des connaissances est une question cruciale. Dans les différents sous-domaines théoriques étudiés, un grand débat porte sur la présence de connaissances initiales précoces, considérées comme innées ou non. Une autre grande question très générale porte sur la présence de ruptures conceptuelles importantes au cours du développement ou, au contraire, sur la continuité de ce développement (voir Wellman et Gelman, 1998, ou Gelman, 2003). La plupart des recherches, même si elles tentent de se placer dans le cadre de ces débats généraux, ne sont pas conçues pour y répondre directement. Typiquement, les études portent sur un sous-ensemble conceptuel (par exemple, le développement des conceptions de la « planète terre ») et sur l'évolution des concepts qui structurent ce sous-ensemble (par exemple, la notion de mort, les frontières des espaces animales, est-ce que les plantes font partie du vivant, en quels termes ?).

Dans la présente contribution, nous avons étudié le développement des connaissances portant sur des organisations humaines. Plus particulièrement, nous avons comparé quelques dimensions du fonctionnement de deux organisations connues, à des titres divers, de l'enfant. Il s'agit de l'école et du supermarché. Chacune de ces organisations comporte de nombreux niveaux de description qui portent chacun sur des aspects différents des activités humaines : la fonction (à quoi sert chaque institution), les acteurs (quelles sont les différentes personnes qui y sont présentes, leurs activités), les interactions entre ces acteurs (notamment la hiérarchie, et comment elle s'exerce entre les membres de l'organisation), les règles qui y prévalent, la dimension économique, la dimension politique (dans quelle mesure dépend-elle d'un pouvoir organisateur). Comprendre le

fonctionnement d'une organisation, d'une institution,<sup>1</sup> c'est aussi comprendre comment ces différentes dimensions interagissent dans le contexte particulier de cette institution. Comparer deux institutions permet aussi de voir si les enfants ont compris comment chacune de ces dimensions se manifeste dans ces deux contextes.

Avant de présenter notre recherche, nous passons brièvement en revue des travaux portant sur le développement de concepts sociopolitiques et économiques pertinents pour celle-ci.

## 2. Connaissances sociopolitiques, développement entre six et 15 ans

Les attitudes des enfants et leur compréhension des concepts économiques et politiques méritent d'être étudiées pour mieux comprendre la socialisation de l'enfant. Il semble que les prémisses des connaissances politiques, au sens large, apparaissent vers l'âge de six ans. Avant cela, vers cinq à six ans, les enfants confondent les rôles personnels et sociétaux, attribuent la création des lois à la police et ne font guère de différence entre les lois et les autres règles.

Les enfants de six à sept ans manifestent leur manque de connaissances sur l'organisation politique. Ils mentionnent uniquement l'autorité publique, souvent en se référant à une fonction qu'ils définissent de manière floue : l'autorité « aide les gens ». Les notions de chef, de patron, et complémentaires d'employé, apparaissent vers sept à huit ans, mais l'intégration de ces rôles dans une vision globale fait défaut. Cette première distinction entre chef et employé est sans doute à l'origine des conceptions des rôles politiques qui se développeront ultérieurement. Parallèlement, Berti (1988) et Berti et Andriolo (2001) montrent que les enfants de huit à neuf ans ont des conceptions peu développées des fonctions politiques. Ils ont entendu parler de Président de la République, de l'État, mais sans savoir quel concept lui est associé, et très peu ont des connaissances sur le parlement ou le gouvernement. Seules les institutions plus proches de leur expérience comme l'école et la police font l'objet de connaissances plus riches. Si la plupart des enfants ont une idée des rôles de la police, seule une minorité a conscience de leur origine centrale. Aussi, les enfants décriront les lois comme des règles en avouant là encore ne pas savoir ce que c'est réellement. La plupart des enfants de dix à 11 ans mentionnent certains types d'infrastructures en général, telles que les écoles, les hôpitaux, les églises, et certains d'entre eux peuvent parler des organismes gouvernementaux, qu'ils commencent à appréhender comme des organisations. C'est aussi à cet âge qu'apparaît une théorie naïve politique structurée autour du concept d'état-nation, avec aussi le développement d'une distinction entre le pouvoir central associé aux lois et au parlement, et les pouvoirs locaux. Pour les enfants de 12 à 13 ans, « faire les lois » devient un rôle qui appartient à la communauté entière et non pas à plusieurs leaders politiques. C'est aussi à ces âges que des idées politiques apparaissent. Vers 14 à 15 ans, les enfants font de la constitution du gouvernement le point de départ de l'établissement d'une communauté, et évoquent aussi spontanément la possibilité de conflits entre les états. Ils conçoivent aussi la fonction des lois de façon générale et abstraite et commencent à comprendre la notion de parti politique. En conclusion, il ressort de ces travaux que la compréhension de l'existence des structures du pouvoir, local ou central, n'apparaît que vers dix à 11 ans alors que les acteurs et leurs interactions ne sont pas intégrés dans une théorie relativement cohérente de la structure de l'état avant l'âge de 14 à 15 ans.

---

<sup>1</sup> Dans ce texte, nous utilisons les termes « organisations » et « institutions » indistinctement.

### 3. Les concepts économiques

Les organisations humaines sont insérées dans un tissu économique même lorsqu'elles n'ont pas pour objectif de créer de la richesse (financière) ou des profits. C'est le cas si elles sont financées par l'état ou les collectivités, si elles doivent payer leur personnel, si elles perçoivent une rétribution pour les services qu'elles rendent aux personnes ou à d'autres organisations. Les concepts économiques eux-mêmes, comme la notion de banque, d'offre et de demande, d'intérêts ont eux aussi fait l'objet de plusieurs expérimentations.

Berti et Bombi (1979, 1981, 1988) ont montré que les enfants de quatre à cinq ans ignorent d'où vient l'argent des individus. Vers six ans, ils pensent que l'origine de l'argent est indépendante du travail, alors qu'à sept à huit ans les enfants associent ces deux concepts. Jahoda (1979), Furth (1980), Leiser et al. (1990) ont montré que les enfants entre huit et 11 ans comprennent les échanges séparés (entre vendeur et acheteur, entre vendeur et entreprise, par exemple), mais ne les intègrent pas dans un système économique global avant l'adolescence (sur la notion de profit voir Berti et Bombi, 1981 ; Furnham et Cleare, 1988 ; Furth, 1980 ; Jahoda, 1979 ; Otto et Webley, 2001 ; Thompson et Siegler, 2000). Par exemple, Jahoda (1979) montre que la notion de profit que traduisait la compréhension de la différence entre le prix d'achat et le prix de vente, n'est pas comprise avant 11 à 12 ans.

La banque comme acteur important du monde économique est perçue, dans un premier stade, comme un « endroit » où l'argent est déposé en sécurité, et est une « source » d'argent (Berti et Bombi, 1988 ; Jahoda, 1981 ; Jahoda et Woerdenbagch, 1982 ; Takahashi et Hatano, 1994). Ensuite, les enfants commencent à comprendre la notion d'intérêt, et prennent conscience que la banque s'occupe de l'argent de clients, vers dix ou 11 ans. Plus tard, ils parviennent à faire la connexion entre ce qui est emprunté et ce qui est déposé. La fausse croyance la plus populaire des 11 à 16 ans, dans ces études, est que la banque est perçue comme une sorte de coffre-fort contenant l'argent déposé par les clients. Enfin, émerge une compréhension correcte du profit de la banque, mais pour une faible proportion d'entre eux seulement (Jahoda, 1981).

En conclusion, les travaux montrent que la compréhension des aspects dynamiques des échanges économiques, à savoir que le profit naît de la circulation des biens et de l'argent, n'apparaît dans les conceptions naïves des enfants que vers 11 ou 12 ans.

### 4. L'école et son organisation

L'école, en tant qu'environnement social, est probablement la première organisation complexe avec laquelle l'enfant est amené à interagir de manière extensive et dont l'organisation interne va influencer ses comportements, ses perceptions, et fournir des modèles de relations entre les individus. Selon Emler et al. (1987), les expériences vécues à l'école pourront contribuer à des différences de compréhension du système social de l'adulte. De la même manière, Minuchin et Shapiro (1983) pensent qu'il y a une connexion importante entre le fonctionnement social individuel à long terme et l'expérience personnelle à l'école.

Le pouvoir, notamment avec les relations d'autorité et les règles, sont deux des dimensions sociales fondatrices de la structure « école » que les enfants doivent saisir. Ces dimensions vont se traduire dans le fonctionnement spécifique de l'école. Les perceptions des enfants à propos de l'autorité ou des rôles seront influencées par des concepts sociaux et organisationnels qui vont se différencier avec l'âge (Laupa et Turiel, 1993 ; Laupa, 1995). Ainsi, la différence entre les règles

morales et les règles socioconventionnelles qui s'appliquent à l'école est bien comprise par les jeunes enfants qui donnent plus d'importance aux transgressions morales qu'à des transgressions de règles socioconventionnelles ou encore de règles très arbitraires et contingentes (Buchanan-Barrow et Barrett, 1998). Selon Emler et al. (1987), la majorité des enfants pensent que le pouvoir des enseignants à faire et à modifier les règles au sein de l'école possède certaines limites, mais restent incapables de les expliciter. Berti et Bombi (1988) ont montré qu'autour de sept à huit ans, la plupart des enfants comprennent que l'école a besoin d'un chef. À huit et neuf ans, la majorité des enfants comprennent que le directeur a un rôle d'autorité important dans l'école. Vers l'âge de 11 ans, les enfants comprennent que l'école appartient à l'État et que le directeur remplit son rôle pour le compte de l'État.

Pour conclure, l'étude des trois champs étudiés ci-dessus montre que les enfants ne commencent à développer une compréhension de l'insertion de chacun d'entre eux dans des systèmes plus larges que vers l'âge de 11 à 12 ans.

## 5. Notre recherche

Les travaux qui relèvent de la psychologie développementale n'ont pas été réalisés dans la perspective des théories naïves présentée en début d'introduction ou ne s'y réfèrent pas explicitement. Les objectifs sont, cependant, les mêmes : mettre en évidence des étapes de développement, étudier comment les enfants raisonnent sur différents contenus, analyser les différents états de connaissance. Ces travaux sont essentiellement descriptifs et se limitent la plupart du temps à des notions particulières peu connectées à des champs conceptuels plus larges. En cela, ils ne se différencient pas de bien des travaux qui portent sur les théories naïves, souvent limités à des domaines de compétence particuliers. Méthodologiquement, la plupart des travaux ont été réalisés à partir d'entretiens (directifs ou non) et reposent peu sur les paradigmes d'induction de propriété, de catégorisation souvent utilisés dans les travaux portant sur les théories naïves.

Nous partons de deux organisations sociales connues des enfants, l'école et le supermarché. Notre but est d'étudier les connaissances des enfants de six à 14 ans sur différentes dimensions institutionnelles telles qu'elles s'appliquent à ces deux organisations. Souvent les travaux sur les connaissances organisationnelles partent de questions théoriques générales, hors du contexte d'une organisation particulière. Or les connaissances sont très contextualisées et les connaissances générales qui semblent manquer lorsque les enfants sont interrogés hors contexte, apparaissent si le problème est posé dans un contenu familier. Comprendre une organisation sociale c'est, au moins, comprendre la fonction de l'institution, les acteurs qui la composent et leur contribution à cette fonction, les relations entre ces acteurs, entre cette institution et une hiérarchie, et en saisir la place dans l'organisation économique.

Notre premier objectif, descriptif, est d'interroger les représentations conceptuelles des enfants sur plusieurs dimensions organisationnelles par l'intermédiaire des deux institutions. Cet objectif tire sa légitimité d'un manque de travaux, notamment en français, sur le développement de la compréhension des dimensions organisationnelles dans le contexte d'organisations particulières pour détecter d'éventuelles différences entre les deux organisations sur ces dimensions. Notre second objectif, théorique, porte sur les explications des développements constatés. Les références explicites à un modèle de développement ont souvent porté sur le modèle piagétien et ses niveaux de développement cognitif (voir Berti, 2005, pour une discussion). Nous pensons, au contraire, que l'ensemble des connaissances présentes à un âge particulier ne manifeste pas une cohérence entre tous les sous-domaines (par exemple, économique, politique, etc.) qui participent à la défi-

nition des institutions, cohérence qui est le signe d'un stade de développement. Chaque institution n'est associée que très progressivement à chacun de ces sous-domaines, et pas nécessairement au même moment pour chaque institution. Chaque sous-domaine participant à la définition de l'institution n'est lui-même unifié que très progressivement. Nous étudierons donc ces deux organisations comme des systèmes conceptuels connectés à de nombreux autres domaines conceptuels. La compréhension d'une organisation comme l'école résulte donc des relations que l'enfant construit entre son concept de l'organisation et les autres domaines conceptuels dans lesquels cette organisation s'insère. Pour cette raison, nous faisons l'hypothèse que le développement d'un sous-domaine ne peut pas être décrit sous la forme de stades (par exemple, les stades de développement de telle notion économique). Il est plus heuristique de rechercher comment un sous-domaine se connecte aux autres sous-domaines qui le définissent ou qu'il contribue à définir.

À l'intérieur de ces sous-domaines, nous confronterons nos résultats à ceux d'études antérieures qui peuvent leur être rapportés. Nous examinerons également les asymétries entre les deux institutions à travers les réponses non convergentes obtenues pour chaque institution. Les enfants sont-ils conscients de ces différences entre les institutions ? À quel âge ?

Nous avons comparé le développement des connaissances de l'enfant de six, dix et 14 ans sur deux organisations connues de l'enfant, l'école et le supermarché. Les dimensions retenues sont la hiérarchie, évaluée à travers la personne du directeur, à travers son autorité dans l'institution et ses manifestations, à travers l'origine de la nomination à cette fonction ou l'autodétermination des employés quant à leur travail ou les « conditions » du travail. Nous avons posé la question de l'origine de l'institution, à savoir qui sont les responsables de la construction de l'institution à un endroit donné. Nous avons envisagé des aspects économiques associés à cette institution, dans le sens de la circulation de l'argent dans l'institution et les aspects financiers qui lui sont liés (par exemple, l'origine du salaire). Mis à part l'argent et la banque, il n'y a pas, à notre connaissance, de recherche sur la dimension économique telle qu'elle infiltre les institutions.

Dans une étude préliminaire (non publiée) chez des enfants de six à 12 ans, reposant sur une méthodologie similaire, nous avons étudié ces deux institutions. Les résultats montrent que dès l'âge de six ans, les enfants connaissent la fonction des deux organisations envisagées. Les enfants connaissent les personnels associés typiquement à l'organisation et des professions moins typiques comme la technicienne de surface. Le personnel administratif est moins connu par les enfants de six ans. Ce dernier point suggère que les enfants n'ont compris que la fonction de l'organisation et les personnes associées à cette fonction, moins la notion de la mise en œuvre administrative de cette fonction. Sur les aspects matériels, jusqu'à huit ans, beaucoup pensent que ce sont les parents ou les instituteurs qui achètent le mobilier de la classe ou que c'est le directeur, voire les instituteurs, qui possèdent l'école : entre six et neuf ans, il y a peu de référence à un pouvoir non-immédiat (quelle qu'en soit la nature, maire, académie, ministre). Pour le supermarché, les enfants de six ans dissocient la fabrication ou la production des biens de leur vente. Jusqu'à huit ans, beaucoup ignorent s'il existe un pouvoir central pour ces deux institutions et ne différencient pas l'école du supermarché. Cette différenciation intervient vers dix ans. Ils ignorent qui a décidé qu'on doit aller à l'école (mention des parents ou du personnel de l'école et non des niveaux de pouvoir plus éloignés), mais savent qu'ils ne peuvent s'y soustraire. En résumé, ces premiers résultats montraient que les enfants y compris les plus jeunes ont des connaissances sur la fonction, la hiérarchie, l'organisation du travail dans les institutions, mais l'insertion de celles-ci dans des systèmes plus larges est mal connue. Notre objectif dans la suite est de mieux caractériser ces (absences de) connaissances sur les dimensions identifiées ci-dessus.

## 6. Méthode

### 6.1. Participants

Nous avons interrogé 99 participants : 41 enfants de CP (19 garçons et 22 filles) âgés de 6,1 à 7 ans (âge moyen : 6,5), 38 enfants de CM2 (19 garçons et de 19 filles) âgés de 10,1 à 11,4 ans (âge moyen : 10,6) et 20 enfants de 14 ans (11 filles et neuf garçons) âgés de 14 à 15,2 (âge moyen : 14,8). Les participants ont été interrogés individuellement dans leur école, sauf les enfants de 14 ans dont certains ont été interrogés à leur domicile.

### 6.2. Matériel

Un questionnaire comportant des questions sur deux organisations, l'école et le supermarché a été constitué (voir l'*Annexe 1*, pour la liste des questions). Pour chaque institution, la liste est composée de questions qui abordent la dimension hiérarchique de ces structures (par exemple, le directeur est le chef de qui ? La portée de son pouvoir, l'origine de sa désignation), des aspects économiques portant sur le personnel (par exemple, d'où vient l'argent qui paye la maîtresse ? Est-ce que c'est le directeur qui paye la maîtresse ?), ainsi que des questions plus générales portant sur le pouvoir organisateur de chacune des institutions (par exemple, qui a décidé de construire l'école, le supermarché ? Qui a décidé qu'il y avait des choses interdites dans l'école, dans le supermarché ?).

Chaque question a été adaptée pour l'institution correspondante (par exemple, Qui a décidé de construire l'école, le supermarché ?). Toutes les questions ne sont pas posées, car certaines dépendent de la réponse à une question précédente. Certaines questions n'ont été posées que pour le supermarché : la question 28 « D'où vient l'argent qui paie la caissière ? », et les questions 33, 34, 35 et 36 qui lui sont reliées n'ont pas été adaptées pour des personnels de l'école. Ces questions supplémentaires pour le supermarché résultent du plus grand nombre de catégories de personnel connu pour cette organisation. Seule la question portant sur le vendeur a son parallèle dans le cas de l'école avec l'instituteur. De même la question 42 pour l'école sur le recteur d'académie n'a pas d'équivalent dans le cas du supermarché. Dans certains groupes de questions, chaque question porte sur une possibilité (voir par exemple les questions 37 à 43). La plupart des questions demandaient une réponse en « oui » ou « non ». Les autres questions sont ouvertes (par exemple, « qui peut devenir directeur » ?).

### 6.3. Procédure

On commençait par expliquer brièvement à l'enfant l'objectif de l'étude en lui disant qu'on allait lui poser une série de questions sur l'école et le supermarché. Notre étude préliminaire (non publiée) a montré que tous les enfants des âges envisagés connaissent ces deux institutions. Pour les enfants les plus jeunes, on vérifiait qu'ils les connaissaient. On demandait à l'enfant de répondre à chaque question en disant ce que lui pensait réellement. On lui disait également que ce n'était pas grave s'il ne connaissait pas la réponse à certaines questions qui étaient plus difficiles.

La passation du questionnaire durait environ une demi-heure pendant laquelle les questions étaient posées dans un ordre semi-aléatoire. Nous avons varié l'ordre des institutions dans le questionnaire, soit toutes les questions sur une institution, puis toutes les questions sur l'autre institution. Nous avons procédé par institution en considérant qu'il serait plus difficile pour l'enfant de passer sans cesse de l'une à l'autre. À l'intérieur de chaque institution, nous avons défini des

blocs de questions liées thématiquement qui ont été présentés selon cinq ordres aléatoires. La passation se déroulait individuellement en une seule séance à l'école, à l'écart de la salle de classe. Une partie des enfants de 14 ans ont été vus à leur domicile. On enregistrerait toutes les séances pour la retranscription du questionnaire.

## 7. Résultats

Nous avons analysé les résultats obtenus pour chaque organisation séparément. Pour chaque question on a comparé la distribution des différentes catégories de réponses obtenues dans les différentes tranches d'âge. Une absence de différence entre les groupes signifie soit que tous les groupes possèdent la connaissance testée par la question soit que tous les groupes font les mêmes choix, erronés ou non. Dans les cas où apparaissent des différences entre les groupes d'âge, on cherchera à identifier à quelles conceptions correspond cette différence.

Nous avons analysé les données à l'aide du Khi 2, avec l'âge et le type de réponse comme variables indépendantes (voir *Annexe 1* pour les résultats de chaque question). Notons que certaines questions n'ont pas été posées à tous les sujets, car leur présentation ou non présentation dépendait de la réponse à une question précédente. Lorsqu'un enfant ne répondait pas à une question, on ne l'incluait pas dans l'analyse correspondante (une absence de réponse ne signifie pas que le sujet ne connaît pas la réponse à une question puisqu'on ne l'obligeait pas à dire « je ne sais pas » pour conclure cette question). En conséquence, les effectifs ne sont pas identiques pour toutes les questions. Nous commentons surtout les résultats significatifs dans la section suivante en insistant surtout sur les points qui révèlent des différences. Il faut noter que la proportion de réponse « je ne sais pas » diminue avec l'âge.

### 7.1. Résultats significatifs

#### 7.1.1. *Le directeur : Qui peut devenir directeur, ce qu'il fait, et comment devenir directeur ?*

Une première asymétrie apparaît chez les enfants de six ans qui ignorent plus que leurs aînés l'existence d'un directeur pour le supermarché alors qu'ils en connaissent l'existence pour l'école (Q1).<sup>2</sup> Sur la ou les fonctions du directeur, pour les plus grands, le rôle hiérarchique est nettement dominant. Les enfants de six ans lui attribuent aussi un rôle administratif (Q2). À six et dix ans beaucoup (63 %) ignorent qui décide qui sera le directeur là où les plus âgés pensent que c'est la hiérarchie qui décide pour l'école, et le personnel pour le supermarché (Q8). À six ans, ils ignorent les raisons de sa désignation (Q9), des personnes qui peuvent remplir la fonction (Q10), ou des raisons pour lesquelles c'est lui le directeur (Q11) ; à dix ans, encore beaucoup d'ignorance de qui décide (34 %, Q8), ou des raisons de ce choix (32 %) avec basculement vers un processus électif (50 %, Q9). Ignorance en partie partagée à 14 ans (30 %), ou oscillation entre processus électif (20 %) et qualités psychologiques (30 %, Q9).

Aux questions spécifiques sur l'origine de la fonction directoriale, les enfants, surtout les plus jeunes, donnent des réponses signalant encore des connaissances peu intégrées. De manière générale, à six ans les réponses dominantes à plus de 50 % sont souvent modérées par un pourcentage plus élevé de réponses « je ne sais pas ». Dès six ans, plus de la moitié des enfants pensent que

<sup>2</sup> Nous n'avons pas analysé les réponses aux questions 27, 28, 35, 36, soit parce que le nombre de catégories de réponses était trop élevé, soit parce que ces questions dépendaient de la réponse donnée à une question précédente. Compte tenu des réponses obtenues à cette question précédente, un groupe d'âge n'était plus représenté, et l'autre avait des effectifs très réduits.



le directeur des deux organisations n'a pas été élu par d'autres directeurs. Paradoxalement, le pourcentage de oui est plus élevé dans les deux organisations à 14 ans (remplaçant les « je ne sais pas » des âges précédents) (Q12). Dès six ans, ils savent que le directeur n'a pas été élu pour sa force (Q13) ou qu'il n'a pas construit l'école (52 %, Q15), mais il faut attendre dix ans, pour que soient dissociés « directeur » et « avoir plus d'argent que les autres » (Q14). En revanche, pour le supermarché, un grand nombre d'enfants de 14 ans pensent que le directeur l'a construit ou acheté pour une majorité de non dans les deux autres groupes. Si les trois groupes d'enfants ne diffèrent pas sur la croyance que le directeur a fait plus d'études (Q16), les plus âgés penchent majoritairement pour une école de directeur (Q17), contrairement aux deux autres groupes.

En conclusion, ces questions tentaient de lier la fonction de directeur à d'autres dimensions institutionnelles. À six ans, les enfants ignorent certaines raisons du choix et des propriétés du directeur, voire l'existence de directeurs pour le supermarché, mais rejettent correctement certaines options. À dix ans, ils ignorent encore les raisons du choix, mais ont plus de connaissances des propriétés du directeur. À 14 ans, la logique des solutions choisies devient majoritairement hiérarchique ainsi que la fonction du directeur elle-même. Le choix d'une école de directeurs pour les enfants de 14 ans traduit sans doute cette orientation vers une coloration hiérarchique de la fonction en lui donnant une autonomie pour la formation. Le plus grand nombre de choix « achat » à cet âge pour le supermarché manifeste sa plus grande inscription économique, même si elle traduit aussi que ces enfants n'ont pas encore bien saisi toutes les couches de la centralisation économique.

### 7.1.2. *Sur qui s'exerce l'autorité du directeur ?*

Il s'agissait ici de voir comment les enfants conçoivent les relations d'autorité proximales, dans l'institution. Pour les enfants de six ans l'étendue de cette autorité reste floue malgré certaines connaissances. Par exemple, si 34 % des enfants ne peuvent répondre à la question « à qui le directeur commande » (Q3), les enfants qui se prononcent dirigent cette autorité vers le personnel de l'institution (Q3) et une majorité savent qu'il ne commande pas aux parents ou aux clients, mais bien aux élèves (Q5, 6), aux vendeurs (Q4) ou aux caissières (Q6) ou aux maîtres et maîtresses (Q4). Pour les enfants de dix à 14 ans, la fonction s'exerce aussi dans les catégories moins connues de l'organisation comme la technicienne de surface (Q7). La différence entre jeunes et plus âgés porte surtout sur le caractère plus affirmé des choix (au-delà de 70–80 % des réponses) chez les plus grands. En bref, les caractéristiques proximales des manifestations de l'autorité sont présentes vers six ans, mais de manière plus floue et de façon moins affirmée.

### 7.1.3. *Règlement dans les institutions*

Les enfants de six ans ont déjà compris certaines dimensions importantes de ce pouvoir : le directeur prend des sanctions dans les deux institutions (Q18), ils excluent les châtiments corporels pour le supermarché (une plus grande proportion la cite pour l'école !) (Q19) ou nient que les membres du personnel aient la liberté d'aller ou non travailler (Q26). Les enfants de 14 ans semblent donner un pouvoir central, parfois encore mal délimité, aux patrons. Ils pensent souvent que le directeur du supermarché peut prendre le salaire de ses employés ou les empêcher de venir au supermarché en cas de faute (Q20, Q22), moins pour l'école, ou, curieusement, qu'il peut envoyer le personnel en prison, contrairement aux plus jeunes (Q23). En revanche, ils ne peuvent pas obliger le personnel à travailler plus (Q21). De la même manière, les enfants de 14 ans désignent le directeur comme celui qui fait travailler les gens, mais ne le pensent pas pour l'école, (20 %)(Q24).

#### 7.1.4. *Sur l'origine du salaire du personnel*

Une majorité d'enfants de six ans pensent que c'est le directeur qui paye les enseignants contre une majorité d'enfants de 14 ans qui pensent que non. Pour le supermarché, les enfants de six ans et de 14 ans pensent que c'est le cas (Q29), mais pas avec son argent (Q30). Les intuitions salariales sont différentes pour les deux institutions dès l'âge de six ans et se construisent jusque 14 ans, âge auquel les rôles des banques et des pouvoirs hiérarchiques se séparent (Q31, Q32, Q33, Q34, NS).

#### 7.1.5. *Qui a décidé de construire l'édifice qui abrite l'institution correspondante ?*

Les enfants savent que ce n'est pas le personnel (jusqu'au directeur) qui fait construire ou qui est responsable de cette construction (Q38, Q3, Q40, NS). Le maire est largement plébiscité pour les deux institutions à tous les âges (Q41, NS, Q43). Avec l'âge, les références aux institutions hiérarchiques « éloignées » (ministre, académie, etc.) augmentent (Q37).

### 8. Discussion générale

Notre étude testait les connaissances des enfants sur deux institutions familières notamment sur les connexions avec des dimensions structurant les organisations. De manière générale, les enfants de six ans (et une proportion non négligeable des enfants de dix ans) mentionnent souvent leur ignorance des relations entre l'institution et sa hiérarchie (sur l'origine de l'argent qui sert à la construction, ou la décision de la construction, ou la rémunération des membres de l'organisation, par exemple). Ces résultats corroborent, pour les deux institutions étudiées, des résultats antérieurs montrant que les enfants en dessous de dix ans ne saisissent pas les dimensions hiérarchiques éloignées des relations sociales (voir [Berti, 2005](#) pour une synthèse). Cependant, ils indiquent que certaines relations hiérarchiques proches sont connues des enfants (avec le personnel).

Il nous semble qu'un grand nombre de notions sont présentes dans les connaissances des enfants de six ans. C'est leur généralisation et leur connexion avec les autres dimensions de l'institution qui font défaut. Ainsi, la notion de directeur est présente dès six ans, mais pas nécessairement généralisée aux deux institutions par tous les enfants et à toutes les catégories du personnel. Les connexions de cette fonction avec de grandes dimensions structurantes ne sont pas bien connues (modes de désignation du directeur-force ? Élection par d'autres directeurs ? Constructeur de l'école, type de sanction que le directeur peut prendre, sur quel personnel, mais aussi les salaires et son origine). Chez les plus grands, la spécificité de la fonction est plus marquée même si les moyens de cette spécificité sont peu connus (école de directeurs). Une différenciation des deux institutions apparaît également, sur les aspects économiques (origine, salaire, etc.), mais aussi sur l'exercice de l'autorité (plus de pouvoirs au directeur, y compris envoyer en prison !), ce qui révèle une prise de conscience d'une fonction d'autorité générale, même si elle n'intègre pas les différents chaînons des moyens de la justice.

Globalement, ces données montrent que les enfants les plus jeunes ont des connaissances sur tous les thèmes, mais les domaines exacts d'application n'en sont qu'imparfaitement détournés. Aussi, les réponses pour les deux organisations ne sont pas toujours convergentes, avec réponse correcte pour une institution, incorrecte pour l'autre. À un âge donné, ils peuvent connaître partiellement à quels domaines s'applique une dimension particulière sans pouvoir la généraliser.

Nos résultats sont congruents avec ceux obtenus par [Emler et al. \(1987\)](#). Ces auteurs ont montré que les enfants de six à sept ans comprennent bien les limites de l'autorité des instituteurs sur les élèves. Nos données complètent ces résultats en indiquant que les enfants comprennent aussi les limites de l'autorité du directeur, figure d'autorité dont les pouvoirs sont plus étendus. À six

et sept ans, les enfants ne comprennent pas le rôle des institutions hiérarchiques ou des figures politiques par rapport aux organisations étudiées ici ce qui s'explique assez bien par leur ignorance du rôle des figures politiques en général (Brophy et Alleman, 2002 ; voir Berti, 2005, pour une présentation générale).

Selon Berti et Bombi (1988), le concept d'une hiérarchie entre les gens apparaît vers sept à huit ans. Nous pensons, au contraire, que les enfants de six ans ont un concept du directeur et de ses responsabilités hiérarchiques, de ses propriétés, même si le contour exact de son exercice leur échappe. Selon Connell (1971) vers sept à huit ans les enfants n'ont qu'une idée très floue des rôles politiques généraux. Nous pensons que ce sont surtout les rôles politiques généraux, éloignés de l'enfant qui sont inconnus : les enfants ne vont pas au-delà de la figure qui leur est connue dans cette hiérarchie (par exemple, le rôle donné au maire dans la construction de l'école, à tous les âges).

Selon Berti (1994), le rôle du chef est conçu de manière indifférenciée comme « quelqu'un qui donne des ordres » jusqu'à l'âge de dix ans. Cela n'est pas corroboré par nos données indiquant qu'un bon nombre d'enfants de six ans distinguent clairement certains rôles et qu'une majorité d'enfants de dix ans a une vision correcte de la fonction de directeur quant à ses responsabilités, son autorité, ou sa sélection.

De la même manière Berti et Bombi (1988) relèvent que les enfants de huit à neuf ans peuvent penser que le directeur est le propriétaire de l'école. Par comparaison, nos données montrent que, dès six ans, les enfants se prononcent aussi souvent en faveur de la hiérarchie que du directeur lui-même, et ils sont une majorité à penser que le directeur n'est pas le propriétaire de l'école. Cette différence pourrait résulter de différences nationales dans le rôle du directeur, ainsi que le signale Buchanan-Barrow (2005).

Au total, si les enfants connaissent les dimensions définissant les institutions, ils ignorent souvent comment ces organisations s'insèrent dans les dimensions qui définissent la société prise dans un sens large. En termes de théories naïves, on peut considérer que les dimensions hiérarchiques, économiques, politiques des structures sociales sont autant de pôles organisateurs qui structurent toutes nos connaissances sur les organisations sociales. Il n'y a pas véritablement d'âge d'acquisition pour ces notions très richement connectées à d'autres domaines. Très tôt des connaissances sur les organisations sociales sont présentes. Ce qui fait défaut, outre des connaissances factuelles spécifiques, plus ou moins longtemps, c'est l'assimilation de la logique des domaines conceptuels auxquels ces organisations sont liées. Ainsi, l'enfant peut connaître une organisation comme l'école et posséder des informations sur son fonctionnement. L'enfant n'aura une compréhension intégrée des aspects économiques que lorsqu'il aura compris comment la logique économique et/ou politique s'applique à l'école. Comme cela a été montré pour d'autres domaines de connaissances (le monde biologique, par exemple), les enfants peuvent raisonner sur les propriétés d'un domaine de connaissance, de manière cohérente, mais sur la base de leurs connaissances du moment. Comme c'est le cas pour le monde biologique, les détails des mécanismes qui régissent un domaine peuvent rester ignorés y compris des adultes.

Sur le plan méthodologique, nous pensons qu'étudier les dimensions économiques, politiques, indépendamment des structures auxquelles elles s'appliquent est insuffisant, car on ignore comment les enfants implémentent ces dimensions dans des organisations particulières. Or les enfants peuvent connaître des caractéristiques de ces dimensions (politiques et autres), mais ne pas les généraliser à tout le système, à toutes les organisations ou ne pas comprendre comment elles se traduisent dans une institution particulière. Cette spécificité des connaissances a souvent été illustrée par la littérature sur les théories naïves, notamment dans le monde biologique (voir Gelman, 2003, pour une synthèse). Dans cet esprit, nous avons fait l'hypothèse, en introduction,

d'une absence de stade de développement, cela même au niveau de sous-domaines conceptuels. Nous pensons que nos données sont compatibles avec cette hypothèse : présence de connaissances factuelles sur de nombreuses dimensions des organisations étudiées et connexions progressives de ces dimensions à d'autres sous-domaines conceptuels. Sans doute faudrait-il défendre, à cet égard, l'existence de plusieurs théories naïves sur un domaine conceptuel plutôt que d'une seule théorie naïve, fut-elle peu unifiée.

À l'analyse d'organisations comme l'école, on voit bien qu'une théorie naïve de ce type d'objet intègre des notions venant d'univers très variés. La littérature sur les théories naïves nous les présente souvent sous la forme de principes organisateurs dont le reste se déduit (par exemple les lois du monde biologique). On nous décrit souvent les connaissances sous la forme hiérarchique qui prévaut dans l'organisation biologique, des catégories superordonnées, de base, ou subordonnées, et parallèlement, des propriétés plus ou moins générales (voir les arbres ontologiques de Keil, 1979). Nous pensons que dans tous les cas, mais plus particulièrement les organisations sociales, le tissu des connaissances pourrait se décrire sous la forme d'attracteurs conceptuels, non hiérarchisés, et qui enverraient des liens vers un nombre plus ou moins élevé d'entités. La nature et le contenu de ces attracteurs pourraient évoluer avec l'âge, certains gagnant de l'importance, d'autres en perdant. Une théorie naïve plus intégrée se caractériserait par une mise en relation, une convergence des attracteurs adéquats vers les objets étudiés (par exemple, la notion de « hiérarchie » à l'école deviendrait plus connectée à d'autres notions associées aux droits, devoirs des personnes, responsabilité, etc.). Une analogie spatiale serait celle d'une (de) protéine(s) dont la structure, composée de molécules, est plus ou moins repliée, enroulée, sur elle-même. Plus l'enroulement augmente, plus les possibilités de liaisons entre de nombreuses molécules ou de nombreux atomes sont importantes augmentant d'autant le nombre de relations entre de nombreux éléments. Dans ce cadre, le modèle de développement est autant un modèle de ramification et de densification des connaissances qu'un modèle en paliers de compétence. Avec le temps, certaines connexions fortes peuvent se défaire au profit d'autres connexions (des liaisons entre certaines molécules au profit d'autres molécules).

On pourrait nous objecter que les deux organisations étudiées n'existent, par nature, que par leurs connexions avec d'autres systèmes plus fondamentaux (le monde économique) et que la banque, ou plus largement les concepts économiques, présenteraient une structure plus déductive, plus hiérarchique, que celle de nos deux organisations. Nous pensons que cela n'est pas le cas et que les concepts économiques se définissent également par leurs relations avec des personnes, de la hiérarchie, des nombres, des organisations, des rôles. Plus généralement, nous pensons qu'il en va ainsi d'une grande partie des théories naïves et des systèmes conceptuels qui les sous-tendent. Dans le monde biologique, chacun des concepts qui définit ce champ conceptuel est relié à de nombreux autres qu'il construit et dont il est construit. La croissance, telle que nous la concevons naïvement, dépend entre autres de la maturation, de la nutrition. Cette dernière est liée aux types d'aliments et leur assimilation, le cycle de leur production. En fait, aucun de ces concepts ne peut être considéré comme premier. Plutôt, chaque champ de connaissance peut-être envisagé sous un angle particulier qui donnera du relief à certaines connexions conceptuelles. Partant de la nutrition, on peut la considérer sous l'angle de la production des aliments (économique) ou des mécanismes biologiques de l'assimilation ou des habitudes alimentaires et leurs conséquences. Chaque angle de vue apporte ses concepts et contribue à situer, à expliquer la notion envisagée dans un contexte plus large. On ne peut sans doute pas parler de primauté dans un tel système, mais plutôt d'une ramification croissante des liaisons conceptuelles. À l'aune de cette vue, l'organisation hiérarchique des concepts a sans doute été trop largement privilégiée.

Qu'en est-il du développement des connaissances sur les institutions ? Notre contribution n'avait pas pour objet d'élucider les mécanismes de développement, d'ailleurs souvent suggérés plutôt qu'étudiés dans la littérature développementale. Il est, cependant, probable que le développement résulte des mécanismes d'observation et d'apprentissage plutôt que de la maturation. Les concepts étudiés ici sont largement des construits symboliques qui résultent de nos interactions avec le monde. Le rôle des apprentissages informels y est probablement central, mais des apprentissages systématisés peuvent les accélérer. Des expériences ciblées sur la compréhension des notions politiques ont montré que les enfants ignorent leur teneur jusqu'à 12 à 14 ans, mais peuvent en saisir les mécanismes dès huit ou neuf ans lorsque les notions sont enseignées en soulignant la logique qui unit les différents concepts.

Pour résumer, nous avons montré que, dès l'âge de six ans, les enfants connaissent de nombreux faits sur deux organisations sur plusieurs dimensions. Cependant, leur perspective reste souvent locale et peu intégrée aux autres dimensions fondatrices des autres organisations sociales.

**Annexe 1. Liste des questions sur l'école (colonne 1) le supermarché (colonne 3) et les Khi 2 des analyses sur ces deux organisations (école : colonne 2 ; supermarché : colonne 4)**

E1 - Est-ce qu'il y a un directeur de l'école ?	2,89(2) ns	S1 - Est-ce qu'il y a un directeur du supermarché ?	17,78(4)*
E2 - Qu'est-ce qu'il fait le directeur, dans l'école, comme directeur ? (dans le sens de « en quoi est-il le directeur »)	36,55(8)**	S2 - Qu'est-ce qu'il fait le directeur, dans le supermarché, comme directeur ? (dans le sens de « en quoi est-il le directeur »)	31,72(8)**
E3 - À qui le directeur commande-t-il dans l'école ? De qui est-il le directeur ?	31,71(10)**	S3 - À qui le directeur commande-t-il dans le supermarché ? De qui est-il le directeur ?	36,24(6)**
<i>Selon réponse</i>		<i>Selon réponse</i>	
E4 - Aussi des maîtres et maîtresses ?	16,62(4)*	S4 - Aussi des vendeurs (ceux qui sont dans les rayons) ?	4,68(4) ns
E5 - Aussi des parents ?	5,88(4) ns	S5 - Aussi des caissières ?	12,75(4)*
E6 - Aussi des élèves ?	1,75(4) ns	S6 - Aussi des clients ?	15,57(4)*
E7 - Et des autres personnes qui travaillent dans l'école (la personne qui nettoie) ?	20,58(6)*	S7 - Et des autres personnes qui travaillent dans le supermarché (la personne qui nettoie) ?	11,16(4)*
E8 - Qui décide qui est le directeur de l'école ?	34,45(10)**	S8 - Qui décide qui est le directeur du supermarché ?	43,58(12)**
E9 - Comment a-t-on décidé qu'il serait le directeur ? Comment est-ce qu'on a fait pour décider qu'il serait le directeur ?	55,13(6)**	S9 - Comment a-t-on décidé qu'il serait le directeur ? Comment est-ce qu'on a fait pour décider qu'il serait le directeur ?	54,80(8)**
E10 - Qui peut être le directeur d'une école ?	46,42(8)**	S10 - Qui peut être le directeur d'un supermarché ?	43,27(8)**
E11 - Pourquoi est-ce que c'est lui le directeur ?	13,25(6)*	S11 - Pourquoi est-ce que c'est lui le directeur ?	33,80(8)**

E12 - Parce qu'il y a d'autres directeurs qui ont décidé qu'il serait le directeur de l'école ?	12,23(4)*	S12 - Parce qu'il y a d'autres directeurs qui ont décidé qu'il serait le directeur du supermarché ?	8,51(4) ns
E13 - Parce qu'il est le plus fort ?	6,42(4) ns	S13 - Parce qu'il est le plus fort ?	20,80(4)**
E14 - Parce qu'il a plus d'argent que les autres personnes qui travaillent dans l'école ?	9,27(4) ns	S14 - Parce qu'il a plus d'argent que les autres personnes qui travaillent dans le supermarché ?	12,32(4)*
E15 - Parce que c'est à lui l'école, c'est lui qui l'a construite, qui l'a achetée ?	20,74(4)**	S15 - Parce que c'est à lui le supermarché, c'est lui qui l'a construit, qui l'a acheté ?	24,78(4)**
E16 - Parce qu'il est allé à l'école plus longtemps que les autres, qu'il a étudié plus longtemps ?	5,31(4) ns	S16 - Parce qu'il est allé à l'école plus longtemps que les autres, qu'il a étudié plus longtemps ?	6,94(4) ns
E17 - Parce qu'il est allé à une école où on apprend à être directeur ?	13,15(4)*	S17 - Parce qu'il est allé à une école où on apprend à être directeur ?	16,72(6)*
E18 - Si une personne qui travaille fait quelque chose qu'il ne peut pas faire dans l'école, qui est interdit, que peut faire le directeur ?	3,37(4) ns	S18 - Si une personne qui travaille fait quelque chose qu'il ne peut pas faire dans le supermarché, qui est interdit, que peut faire le directeur ?	15,77(6)*
E19 - Est-ce qu'il peut frapper les autres personnes qui travaillent dans l'école quand elles font des choses interdites ?	9,62(4)*	S19 - Est-ce qu'il peut frapper les autres personnes qui travaillent dans le supermarché quand elles font des choses interdites ?	6,60(4) ns
E20 - Est-ce qu'il peut leur prendre leur argent, leur salaire quand elles font des choses interdites ?	5,01(4) ns	S20 - Est-ce qu'il peut leur prendre leur argent, leur salaire quand elles font des choses interdites ?	11,56(4)*
E21 - Est-ce qu'il peut les obliger à travailler plus sans leur donner plus d'argent si elles font des choses interdites ?	7,08(6) ns	S21 - Est-ce qu'il peut les obliger à travailler plus sans leur donner plus d'argent si elles font des choses interdites ?	2,99(4) ns
E22 - Les empêcher de venir à l'école si elles font des choses interdites ?	8,58(4) ns	S22 - Les empêcher de venir au supermarché si elles font des choses interdites ?	16,44(6)*
E23 - Les envoyer en prison si elles font des choses interdites ?	28,71(4)**	S23 - Les envoyer en prison si elles font des choses interdites ?	23,46(4)**
E24 - Dans l'école, les maîtres, les maîtresses sont obligés de travailler, faire la classe. Qui a décidé que les maîtres et maîtresses doivent faire la classe ?	20,31(10)*	S24 - Dans le supermarché, les vendeurs et les caissières sont obligés de travailler, s'occuper des clients. Qui a décidé que les vendeurs et les caissières doivent s'occuper des clients ?	29,18(8)**

E25 - Il y aussi des choses qu'ils ne peuvent pas faire, parce que c'est interdit. Qui a décidé qu'il y a des choses qu'on ne peut pas faire, qu'il y a des choses interdites dans l'école ?	53,11(24)**	S25 - Il y aussi des choses qu'ils ne peuvent pas faire, parce que c'est interdit. Qui a décidé qu'il y a des choses qu'on ne peut pas faire, qu'il y a des choses interdites dans le supermarché ?	24,37(10)*
E26 - Est-ce que le maître ou la maîtresse peut décider qu'il ne va pas faire la classe un jour parce qu'il n'en n'a pas envie ? Par exemple, il peut dire « aujourd'hui je ne vais pas travailler à l'école (faire la classe) parce que je n'ai pas envie ». Est-ce que le maître peut faire ça ?	7,99(4) ns	S26 - Est-ce que le vendeur ou la caissière peut décider qu'il ne va pas s'occuper des clients un jour parce qu'il n'en a pas envie ? Par exemple, il peut dire « aujourd'hui je ne vais pas travailler au supermarché (s'occuper des clients) parce que je n'en ai pas envie ». Est-ce que le vendeur ou la caissière peut faire ça ?	13,15(4)*
E27 - Le maître est payé pour faire la classe. Il reçoit un salaire. Tu sais ce que c'est un salaire ? D'où vient l'argent qui paye le maître ? Avec quel argent est-ce qu'on le paye ?	Non pertinent	S27 - Le vendeur est payé pour s'occuper des clients. Il reçoit un salaire. Tu sais ce que c'est un salaire ? D'où vient l'argent qui paye le vendeur ? Avec quel argent est-ce qu'on le paye ?	Non pertinent
E28 <i>Pas d'équivalent</i>		S28 - La caissière est aussi payée pour s'occuper des clients. Elle reçoit aussi un salaire. D'où vient l'argent qui paye la caissière ? Avec quel argent est-ce qu'on la paye ?	Non pertinent
E29 - Est-ce que c'est le directeur de l'école qui paye le maître ?	23,71(8)*	S29 - Est-ce que c'est le directeur du supermarché qui paye le vendeur ?	12,29(4)*
<i>Si la réponse est oui à E29</i>	4,89(4)	<i>Si la réponse est oui à S29</i>	7,11(4)
E30- C'est l'argent du directeur ?	ns	S30 - C'est avec l'argent du directeur ?	ns
<i>Si ce n'est pas avec l'argent du directeur</i>	22,11(6)*	<i>Si ce n'est pas avec l'argent du directeur</i>	22,44(10)*
E31- C'est de l'argent qui vient d'où ?		S31 - C'est de l'argent qui vient d'où ?	
<i>Si la réponse est non à E29</i>	25,49(8)*	<i>Si la réponse est non à S29</i>	37,78(8)**
E32- Qui donne l'argent au maître, à la maîtresse pour les payer pour leur travail à l'école ?		S32 - Qui donne l'argent au vendeur pour le payer pour son travail au supermarché ?	
E33 <i>Pas d'équivalent</i>		S33 - Est-ce que c'est le directeur du supermarché qui paye la caissière ?	19,28(4)*
E34		<i>Si la réponse est oui à S33</i>	3,56(8)
<i>Pas d'équivalent</i>		S34 - C'est avec l'argent du directeur ?	ns

E35 <i>Pas d'équivalent</i>		<i>Si ce n'est pas avec l'argent du directeur</i>	Non per-ti-ment
E36 <i>Pas d'équivalent</i>		<i>Si la réponse est non à S33</i>	Non per-ti-ment
E37 - Qui a décidé de construire l'école ?	26,64(6)**	S35 - C'est de l'argent qui vient d'où ?	17,16(8)*
<i>Après réponse directe, proposer</i>	6,55(4) ns	S36 - Qui donne l'argent à la caissière pour la payer pour son travail au supermarché ?	7,42(4) ns
E38 - Le directeur ?		S37 - Qui a décidé de construire le supermarché ?	
E39 - Les maîtres ?	4,49(4) ns	<i>Après réponse directe, proposer</i>	
E40 - Les parents ?	3,25(4) ns	S38 - Le directeur ?	3,09(4) ns
E41 - Le maire ?	8,92(4) ns	S39 - Les vendeurs ?	6,26(4) ns
E42 - Le recteur d'académie ?	50,13(4)**	S40 - Les caissières ?	0,47(4) ns
E43 - Le ministre ?	14,64(4)*	S41 - Le maire ?	
E44 - D'où vient l'argent qui a servi à construire l'école ?	57,13(16)**	S42 <i>Pas d'équivalent</i>	2,38(4) ns
E45 - Qui a donné l'argent ?	49,96(10)**	S43 - Le ministre ?	48,87(10)**
		S44 - D'où vient l'argent qui a servi à construire le supermarché ?	
		S45 - Qui a donné l'argent ?	41,01(10)**

Note : les Khi 2 reportés dans les colonnes 2 et 4 portent sur la répartition des types de réponses identifiés pour chaque question en fonction de l'âge (entre parenthèses : le degré de liberté). Les questions 27, 28, 35, 36 n'ont pas été analysées (voir note 2). ns : non significatif.

\*  $p < 0,05$ .

\*\*  $p < 0,001$ .

## Références

- Berti, A.E., 1988. The development of political conceptions in children between 6 and 15 years old. *Human Development* 41, 437–446.
- Berti, A.E., 1994. Children's understanding of the concept of the state. In: Carretero, M., Voss, J.F. (Eds.), *Cognitive and instructional processes in history and the social studies*. Lawrence Erlbaum Associates Inc, Hillsdale, NJ, pp. 49–75.
- Berti, A.E., 2005. Children's understanding of politics. In: Barret, M., Buchanan-Barrow, E. (Eds.), *Children's Understanding of Society*. Psychology Press, Hove, England, pp. 69–99.
- Berti, A.E., Andriolo, A., 2001. Third Graders Understanding of Core Political Concepts (law, nation-state, government) before and after Teaching. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs* 127, 346–377.
- Berti, A.E., Bombi, A.S., 1979. Where does money come from ? *Archiviadi psicologia* 40, 53–77.
- Berti, A.E., Bombi, A.S., 1981. The development of the concept of money and its value: a longitudinal study. *Child Development* 46, 77–91.
- Berti, A.E., Bombi, A.S., 1988. *The Child's Construction of Economics*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Brophy, J., Alleman, J., 2002. Primary-grade student's knowledge and thinking about government as a cultural universal. Unpublished manuscript.
- Buchanan-Barrow, E., Barrett, M., 1998. Children's rule discrimination within the context of the school. *British Journal of Developmental Psychology* 66, 33–46.
- Buchanan-Barrow, E., 2005. Children's understanding of the school. In: Barret, M., Buchanan-Barrow, E. (Eds.), *Children's Understanding of Society*. Psychology Press, Hove, England, pp. 17–38.
- Carey, S., 1985. *Conceptual change in childhood*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Connell, R.W., 1971. *The child's construction of politics*. Melbourne University Press, Carlton, Victoria, Australia.
- Emler, N., Ohana, J., Moscovici, S., 1987. Children's beliefs about institutional roles: a cross-national study of representations of the teacher's role. *British Journal of Psychology of Education* 57, 26–37.



- Furnham, A., Cleare, A., 1988. School children's conceptions of economics: prices, wages, investments and strikes. *Journal of Economic Psychology* 9, 467–479.
- Furth, H.G., 1980. *The world of grown-ups*. Elsevier, New York.
- Gelman, S.A., 2003. *The essential child*. Oxford University Press, Oxford.
- Jahoda, G., 1979. The construction of economic reality by some Glaswegian children. *European Journal of Social Psychology* 9, 115–127.
- Jahoda, G., 1981. The development of thinking about economic institutions: the bank. *Cahiers de Psychologie Cognitive* 1, 55–73.
- Jahoda, G., Woerdenbagch, A., 1982. The development of ideas about an economic institution: a cross-national replication. *British Journal of Social Psychology* 21, 337–338.
- Keil, F.C., 1989. *Concepts, kinds, and cognitive development*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Keil, F.C., 1979. *Semantic and Conceptual Development: An Ontological Perspective*. Harvard University Press.
- Laupa, M., 1995. Children's reasoning about authority in home and school contexts. *Social development* 4, 5–16.
- Laupa, M., Turiel, E., 1993. Authority reasoning and social context. *Journal of Educational Psychology* 85, 191–197.
- Leiser, D., Sevón, G., Lévy, D., 1990. Children's economic socialization: summarizing the cross-cultural comparison of ten countries. *Journal of Economic Psychology* 11, 591–614.
- Matan, A., Carey, S., 2001. Developmental changes within the core of artifact concepts. *Cognition* 78, 1–26.
- Minuchin, P.P., Shapiro, E.K., 1983. The school as context for social development. In: Mussen, P. (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, 4. John Wiley, New York.
- Murphy, G., 2002. *The big book of concepts*. Cambridge University Press, Cambridge, MA.
- Murphy, G.L., Medin, D., 1985. The role of theories in conceptual coherence. *Psychological Review* 92, 289–316.
- Otto, A., Webley, P., 2001. Children's saving. In: Scott, A.J. (Ed.), *Environment and Wellbeing: Proceedings of the 26th Annual Colloquium of IARE*. University of Bath, Bath, pp. 215–219.
- Takahashi, K., Hatano, G., 1994. Understanding the banking business in Japan: is economic prosperity accompanied by economic literacy? *British Journal of Developmental Psychology* 12, 585–590.
- Thompson, D.R., Siegler, 2000. Buy low, sell high: the development of an informal theory of economics. *Child Development* 71, 660–677.
- Wellman, H.M., Gelman, S.A., 1998. Knowledge acquisition in foundational domains. In: Damon, W. (Ed.), *Handbook of Child Psychology*, 2. John Wiley, New York, pp. 523–573.