

Master « Estudis Europeus e Internacionaus »
Especialitat « Estudis Catalans, mobilitats e alteritats »

**La monnaie au sein de la classe :
une hérésie ou une évidence ?**

Memòri presentat per l'obtencion del grade de Master 2
Defenut per **Valérie Védère**
lo 19 de seteme de 2012

Composicion de la jurada :

- Directritz : Martina Camiade
- Tutor : Pierre Johan Laffitte

Estudianta n° : 9014593

“Pratiquement tout est possible, si c'est situé, si on en a parlé, si on a donné sens à ce qui se passe là et paraît insensé ou inéluctable.”

René Laffitte¹.

¹ Laffitte René, enseignant, extrait d'*Une journée dans une classe coopérative*, Vigneux : Matrice, 1999.

MERCEJAMENTS

Que tiei de mercejar,

a Martina Camiade per presidar la jurada e per m'aver deishat la possibilitat de realizar aqueth estudi en dus ans

a Pèire Johan Laffitte e Olivèr Francomme tà m'aver sustienguda e conselhada e tà m'aver permetuda de realisar aqueth estudi qui'm semblava irrealisable

a Patrici Baccou, en purmèr tà aver renduda possibla aquera palanca cap ara professionalisacion nosta e, en dusau, tara sua ajuda preciosa e era sua disponibilitat de cada moment

a Brigitte Vicario qui ei estada d'ua ajuda grana tà arrecaptar monografias

a Corina Lhéritier tàths sués preciós conselhs, tàth sustié e tà m'aver sarrada autan de près aus collègues qui m'an encoratjada tot eth long e aths de qui m'an ajudada en tot participar au questionari

a Sandrina e Isabèu, eras mias collègas d'augan dab qui èi partajat era classa, entà aver escambiat a perpau dera moneda enas nostas classes e tà m'aver portat ua pielassa de causas d'un punt de viste personau e professionau

a Cyril e Laurença tà aver assegurat era partida logistica deth tribalh

a tots los mens amics pròishes o luenhècs qui gràcias ath loé vam an hèit qu'agi podut arribar ath cap d'aquera recèrca

aus mié pairs tà m'aver ajudada tan materiaument qu'espirtuaument

a Eric, estela de tot dia, sus eth quau e'm sòi poduda emparar entà TOT

a Joanís, sorelh mié, tàth sué vam e tara sua paciència

A Eric e Joanís,

A sa pair e sa mair.

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	6
1 MONNAIE ET VALEURS	10
1.1 UN REGARD HISTORIQUE : D’OÙ VIENT LA MONNAIE	10
1.1.1 Le don.....	11
1.1.2 La monnaie marchandise.....	14
1.1.3 La monnaie métallique	15
1.2 ANTHROPOLOGIE DE LA MONNAIE	16
1.2.1 L’influence religieuse	16
1.2.1.1 Les traditions juives	17
1.2.1.2 Les traditions chrétiennes.	19
1.2.1.3 Les traditions islamiques.....	21
1.2.2 Économie et politique.....	23
1.2.3 Social et psychanalyse.....	27
1.3 L’AVIS DES SPÉCIALISTES DE L’ENFANCE.....	31
2 LA MONNAIE DU POINT DE VUE PÉDAGOGIQUE	35
2.1 LA MONNAIE INTÉRIEURE, OU L’INSTITUTION DE L’ÉCHANGEUR UNIVERSEL DANS LA CLASSE.....	35
2.1.1 Les Techniques Freinet et la Pédagogie Institutionnelle (T.F.P.I)	35
2.1.2 La monnaie intérieure.....	38
2.1.2.1 Un outil de médiation.....	38
2.1.2.2 Un outil d’apprentissage	42
2.1.2.3 Un outil de langage	42
2.2 DES DÉFENSES ET RÉTICENCES VIS-À-VIS DE LA MONNAIE INTÉRIEURE ..	44
2.2.1 La monnaie intérieure : les tabous et les limites de son application	44
2.2.2 Traitement du questionnaire à l’intention des enseignants de Calandreta.	46
2.3 DES MONOGRAPHIES	48
2.3.1 La monnaie intérieure dans la classe : quelques monographies.....	48
2.3.2 Un outil thérapeutique ?	54
3 LA MONNAIE DANS L’ATOMIUM DE MES CLASSES	59
3.1 LES ÉCOLES CALANDRETAS.....	59

3.1.1	L'article 3.5 de la Charte des Calandretas	59
3.2	LA CLASSE COOPÉRATIVE ET SES INSTITUTIONS	60
3.2.1	Le Conseil	60
3.2.2	Les ceintures de couleur	61
3.2.3	Le marché.....	62
3.3	MA PRATIQUE DE CLASSE.....	63
3.3.1	Dans notre classe de maternelle	64
3.3.1.1	Présentation.....	64
3.3.1.2	Organisation	64
3.3.2	Dans notre classe de CE1/CE2.....	70
3.3.2.1	Présentation.....	70
3.3.2.2	Organisation	70
	CONCLUSION.....	81
	BIBLIOGRAPHIE	84
	ANNEXES	88

INTRODUCTION

Toujours enseignante à Calandreta, deux ans se sont écoulés entre la réalisation de mon mémoire de Master 1, traitant de la monnaie comme institution, et celle de mon mémoire de Master 2.

Deux années qui m'ont permis de penser, échanger, essayer de convaincre, essayer de comprendre, rechercher, chercher à savoir, et surtout à pratiquer la monnaie, s'agissant ici de l'institution de la monnaie intérieure pratiquée dans la classe coopérative. La définition exhaustive de cette « monnaie scolaire » sera donnée dans la deuxième partie de ce mémoire, et j'y renvoie dès à présent. C'est elle qui est l'objet du présent dessein de ce mémoire, mais pour la donner à voir dans toute sa complexité, un long détour par ses soubassements sociaux et culturels sera nécessaire (cf. première partie). Mais avant cela, quelques mots de contextualisation et de problématisation s'imposent dans la classe.

L'an dernier, en poste sur deux écoles, l'un en cycle 1 et l'autre en cycle 2 et 3, je ne pus pas mettre en pratique, à ma grande frustration, toute la théorie qui avait fait l'objet d'étude de ma première année de Master, malgré la proposition de cet outil à mes collègues. Il me semblait cependant adéquat pour aider les enfants « à grandir », notamment ceux de cycle 2 et 3. Mais l'enseignante dont je complétais le poste n'éprouvait pas le besoin de l'installer dans aucune des deux classes, et la directrice du cycle 1 avait, et à toujours, des réticences quant à l'utilisation de la monnaie.

Toutes deux savaient toutefois que le thème de mon premier mémoire traitait de la monnaie mais il n'en fut question à aucun moment : simple attitude de désintérêt ou sujet tabou, qui sait ? Après avoir quelque peu essayé d'en parler et de les convaincre (je n'ai pas voulu insister outre mesure), il s'avérait que pour la directrice, ses préoccupations étaient les mêmes que celles qui étaient à la source de mon questionnement premier que je développerai dans les lignes qui suivent.

Après avoir mené une enquête furtive lors de mon premier mémoire, il me semblait que les enseignant(e)s du Languedoc avaient plus de facilité à utiliser la monnaie dans leur classe que ceux d'Aquitaine. Enseignante en Aquitaine, je me rendis compte que si la plupart des

enseignants se servaient de la Pédagogie Institutionnelle dans leur classe, l'institution de la monnaie, elle, n'était pas ou peu utilisée.

Ma mise en poste sur deux écoles, cette année encore, différentes de celles de l'an passé, a fait que j'ai enfin pu « côtoyer » la monnaie car elle avait déjà été mise en place les années précédentes. Une pratique de la monnaie, certes, mais pas comme je l'aurais souhaité, j'y reviendrai dans la troisième partie de mon étude.

Il me semble inutile de préciser que la langue utilisée dans mes classes est l'occitan, mais je tiens toutefois à expliquer que j'ai fait le choix de rédiger, dans un premier temps, ce mémoire en français pour de nombreuses raisons. Tout d'abord, et principalement, parce que le temps m'a été compté et je reconnais avoir eu peur, en faisant le choix de rédiger en occitan, de ne pas pouvoir faire le résumé en français. Ensuite, pour en faciliter la relecture aux personnes qui allaient m'aider, occitanophones ou pas.

Après mûre réflexion, et suite aux raisons que j'ai exposées ci-dessus, il me semble légitime de consacrer cette étude à approfondir ce qui me questionna durant le travail de mon premier mémoire, et qui, de par ma pratique pédagogique, m'intéresse au quotidien.

La question centrale de ce mémoire sera donc la suivante : La monnaie est sans doute, des institutions de la classe institutionnelle, la plus scandaleuse, en tout cas celle qui provoque le plus de refus, de défenses (au sens psychologique). Pourquoi ? L'argent est un tabou, sans doute l'un des derniers sur lequel repose notre société (le pédagogue Jacky Chassane remarquait même qu'il était sans doute plus fort que le tabou sexuel, dont on sait que la période post-68 en a entrepris la déconstruction). Pourtant, il ne faut pas confondre ce que l'argent représente dans la civilisation occidentale, et la valeur anthropologique fondamentale de la monnaie. La monnaie représente avant tout un outil d'échange interhumain, qui sert prioritairement à neutraliser et pacifier ces échanges. C'est ce que les anthropologues appellent la fonction d'échangeur universel. C'est très exactement cette valeur que la classe coopérative, recourant à la pédagogie institutionnelle, met en place : la classe institutionnelle se veut un milieu de langage, milieu structuré symboliquement au sein duquel les enfants autant que l'adulte sont des sujets acteurs, décideurs, intégrés dans les échanges au sein du groupe.

Mais une telle pédagogie étant intégrée dans une société occidentale, on peut comprendre que les malentendus entre l'imaginaire social de l'argent d'un côté, et la fonction symbolique de la

monnaie de l'autre, soient nombreux. Rien de plus normal — une sociologie de l'argent n'épargne aucun d'entre nous —, mais ce sont bien ces mélanges affectifs et irrationnels qu'il s'agit de prendre en considération, de neutraliser, et de combattre, lorsque l'on veut faire acte de pédagogue, au sein d'une classe institutionnelle. Ainsi, la thèse en faveur de l'introduction de la monnaie intérieure dans un milieu éducatif est-elle profondément paradoxale : elle va à l'encontre de la doxa, de l'opinion courante concernant et le champ éducatif, et l'imaginaire du « fric ». C'est ce paradoxe que nous souhaitons d'une part éclairer, dans ses différentes expressions et dans ses racines (religieuses, idéologiques, sociales, etc.), et d'autre part dépasser, comme ont bien dû le faire, pour eux-mêmes, pour leurs élèves (et surtout, souvent, pour leurs parents), les enseignants qui ont instauré la monnaie intérieure dans leur classe. Aristote définit, dans sa Rhétorique, la défense d'une thèse comme forcément défense d'un paradoxe — sinon, ladite thèse n'apporterait rien de neuf, de « thought provoking » comme on dit en anglais ; le but de la défense de toute thèse est, au bout du raisonnement, de la faire apparaître comme fondée, et donc, plus si paradoxale que cela.

Nous ne sommes pas dupes : « L'argent à l'école » restera longtemps, non seulement un paradoxe, mais un programme *a priori* scandaleux. Nous souhaitons seulement indiquer en quoi un tel *a priori* est plus un symptôme qu'une réflexion, pour peu qu'on se donne les moyens sérieux d'instaurer l'échangeur universel dans un milieu éducatif soutenu par une éthique, par une certaine conception de la vie coopérative, et surtout par une attention théorique et pratique aux rapports qu'entretiennent les sujets avec l'argent. C'est, dit autrement, tenir compte de l'organisation matérielle du milieu, des phénomènes de groupe et du sujet inconscient : c'est-à-dire le programme exact de la pédagogie institutionnelle.

Lors de ma soutenance de Master 1, quelques conseils m'avaient été donnés afin d'effectuer des recherches en vue de l'élaboration future de mon mémoire de Master 2. C'est de ce fait en toute logique que l'étude que je vais présenter ici sera un prolongement de mon premier mémoire.

C'est donc à partir de cette réflexion que j'ai choisi de développer cette étude de Master 2 en trois temps.

Je tenterai de montrer, dans un premier temps, quelles sortes de valeurs notre société accorde à la monnaie. Pour ce faire, je ferai tout d'abord un détour historique afin de comprendre non seulement comment mais surtout pourquoi la monnaie est apparue, avant de l'analyser d'un

point de vue anthropologique puis de considérer l'avis des spécialistes de l'enfance. Dans un deuxième temps, j'étudierai la monnaie dans le cadre de la pédagogie : j'expliquerai le rôle tenu par la monnaie intérieure au sein de la classe coopérative, puis j'analyserai les réticences que suscite cette monnaie avant de la présenter au travers de quelques monographies. Dans un troisième et dernier temps, je rappellerai tout d'abord un des choix pédagogiques faits par Calandreta, puis, je présenterai l'importance du rôle des institutions pour enfin détailler et analyser d'un point de vue pratique, la mise en place ainsi que l'utilisation de la monnaie dans chacune de mes classes de cette année avant de conclure.

1 MONNAIE ET VALEURS

Il me paraissait impossible de réaliser une étude quelle qu'elle soit sur la monnaie, et d'autant plus sur son utilisation, sans en comprendre son origine.

La monnaie, dans sa définition première, est une pièce de métal frappée par l'autorité souveraine pour servir aux échanges.

C'est un moyen d'échange universellement accepté dans une société, mais plusieurs étapes se sont succédé avant d'en arriver à cette définition.

Les psychanalystes pensent que l'établissement de rapports d'échanges ne va pas de soi, qu'il requiert certaines conditions psychiques. Toutefois, d'après Ilana Reiss Schimmel², l'homme a sans doute une aptitude à l'échange et pour qu'elle s'exerce, il faut que ce soit produit une certaine maturation du psychique.

1.1 UN REGARD HISTORIQUE : D'OÙ VIENT LA MONNAIE

Les théories sur l'origine de la monnaie ne manquent pas et je ne vais pas les détailler ici étant donné que ce n'est pas l'objet principal de mon étude. Il est néanmoins important de comprendre comment et pourquoi est née la monnaie. Je vais donc m'attacher dans cette première partie à dresser un rapide panorama de la naissance de la monnaie.

Dans les temps les plus anciens, I. Reiss Schimmel explique que l'homme, ayant vécu en tribus, clans et autres formes grégaires, a dû recourir à des échanges afin de satisfaire ses besoins primaires (se nourrir, se vêtir, se loger).

Elle ajoute qu'à la fin du siècle dernier, d'après les données ethnographiques de l'époque, Georges Simmel³, a avancé l'idée que l'échange socialement codifié n'avait pas été précédé par l'échange individuel (c'est-à-dire le troc) mais vraisemblablement par la rapine ; hypothèse soutenue également par René Sédillot⁴. Selon elle, cela semble plus plausible que celle selon laquelle les rapports d'échange sont innés et se développent de manière spontanée.

² Reiss Schimmel Ilana, psychanalyste, *La psychanalyse et l'argent*, Odile Jacob, 1993.

³ Simmel Georg, *Philosophie de l'argent*, PUF, 1999.

⁴ Sédillot René, historien français contemporain, *Histoire morale et immorale de la monnaie*, Bordas, 1989.

Pour faire passer une marchandise d'un clan à l'autre, le procédé le plus sommaire, en même temps que le plus expéditif, c'est le rapt. Si le rapt s'exécute dans la violence, s'il accompagne un acte de guerre, il s'appelle pillage et son produit s'appelle butin ; s'il se limite dans la paix à une simple prise de possession, il s'appelle vol [...] De ce stade primitif du transfert des biens, il subsistera quelques traces dans la mythologie et le langage. Ce n'est pas par hasard qu'Hermès-Mercure sera à la fois le dieu du commerce et celui des voleurs [...] Ainsi le souvenir des hommes associera-t-il l'échange et le mensonge, le négoce et la violence, vestige obscur des mœurs de la préhistoire.⁵

Nous notons ici que les premiers échanges ne se faisaient pas de manière consensuelle mais de façon agressive quelle que soit la prise de possession. De la violence de ces échanges en demeurera un *a priori* quelque peu négatif.

Les modalités de changement de propriété qui succèdent au vol sont classées dans la catégorie don/contre-don, prémices du troc.

1.1.1 Le don

Le passage des différents stades des « échanges » se fait de manière progressive. Ilana Reiss-Schimmel précise que dans le cas de la rapine, celui qui vole et qui sera volé à son tour finit par ritualiser des formes de compensations : il est convenu que le voleur sera volé à son tour.

Puis les vols compensés deviennent des dons compensés engendrant de véritables cérémonies.

L'échange dans les sociétés « primitives » apparaît non comme une simple opération économique propre à assurer le bien-être, mais comme un phénomène ayant des implications sur l'ensemble du fonctionnement de la société.

Des trois obligations en jeu lors d'une relation d'échange donner, recevoir, rendre, décrites par le sociologue Marcel Mauss⁶, l'obligation de rendre est celle qui suscite le plus d'interrogation chez lui. Il se demande, également, dans un contexte où toutes les règles sont tacites et où aucun contrat ne régle la relation, ce qui pousse le donataire à rendre au donateur. Il pense trouver la réponse dans une explication fournie par un sage Maori : le « hau⁷ », « l'esprit des choses ».

⁵ *Ibid*, p.12.

⁶ Mauss Marcel, sociologue et généralement considéré comme « le père de l'anthropologie française », *Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*, paru dans *l'Année Sociologique*, 1923-1924.

⁷ Le « hau » signifie l'esprit des choses, c'est-à-dire que dans la tradition Maori, toute chose véhicule une certaine valeur, la chose n'a rien d'anodin bien au contraire, elle représente une partie de son détenteur.

Ce qui oblige à rendre, c'est « l'esprit de la chose donnée ». Marcel Mauss dit à ce sujet : « Ce qui, dans le cadeau reçu, échangé, oblige, c'est que la chose reçue n'est pas inerte ». Même abandonnée par le donateur, elle est encore quelque chose de lui. Les biens donnés ne cessent jamais d'appartenir à leurs détenteurs initiaux. D'où il suit, conclut Mauss, que « présenter quelque chose à quelqu'un, c'est présenter quelque chose de soi ». « On comprend donc clairement et logiquement, ajoute-t-il, dans ce système d'idées, qu'il faille rendre à autrui ce qui est en réalité parcelle de sa nature et substance ». ⁸

Nous pouvons donc comprendre qu'en donnant, le détenteur de l'objet offre une partie de lui et en cela reconnaît l'Autre. Le receveur de l'offrande se sent alors obligé de présenter quelque chose en retour, et donc de rendre.

Le don et le contre-don sont considérés comme la forme archaïque de l'échange selon Mauss. Il distingue 2 sortes de don/contre-don : agonistique et non agonistique.

Dans le don/contre don non agonistique, Marcel Mauss parle d'un premier type de prestation qu'il nomme « les simples prestations totales » de type élémentaire et les caractérise ainsi :

Ce sont des échanges qui relient les groupes entre eux – et non les individus – et qui portent principalement sur des biens symboliques – et pas matériels – tels que « politesses, des festins, des rites, des services militaires, des femmes, des enfants, des danses, des fêtes, des foires dont le marché n'est qu'un des moments et où la circulation des richesses n'est qu'un des termes d'un contrat beaucoup plus général et beaucoup plus permanent ». Ainsi, les mariages entre homme et femme de sous-groupes différents ou l'éducation d'un enfant par la famille de son oncle maternel sont des exemples de ce type d'échange, qui établit des liens durables et où les communautés s'obligent mutuellement. ⁹

Il explique donc qu'un contre don ne peut suffire à éteindre la dette initiale car il s'est créé un état complexe d'endettement et « d'inter-dépendance » qui autorise la recréation permanente du lien social.

Dans le don/contre don agonistique, les prestations prennent un caractère compétitif.

Il donne comme exemple principal de ce type d'échange le Potlach¹⁰ pratiqué par les populations de la côte Pacifique en Amérique du Nord. Marcel Mauss propose d'utiliser le

⁸ Mauss Marcel, sociologue et anthropologue, *Sociologie et Anthropologie*, recueil de textes, préface de Claude Lévi-Strauss. Recueil d'articles comprenant *l'Essai sur le don*, Presses Universitaires de France, 1950.

⁹ *Ibid.*

¹⁰ Potlach est un mot chinook signifiant « donner ». C'est un comportement culturel, souvent sous forme de cérémonie plus ou moins formelle, basé sur le don. Plus précisément, c'est un système

terme Potlatch comme concept anthropologique pour définir les prestations totales de type agnostique en général. Le terme désigne alors des cérémonies grandioses au cours desquelles nombres d'objets, de festins, de rites, de festivités sont donnés, allant même jusqu'à la destruction d'objets de grande valeur, « la consommation et la destruction y sont réellement sans bornes. Dans certains potlatches on doit dépenser tout ce que l'on a et ne rien garder. C'est à qui sera le plus riche et aussi le plus follement dépensier.»¹¹

Dans ce type d'échange, l'honneur des participants et de leur groupe d'appartenance est en jeu, ainsi que leur rang dans la société. Même si l'acte d'échange est réalisé par des chefs, ce ne sont pas des individus qui échangent mais des collectivités toutes entières. C'est avec la distribution de biens qu'un chef acquiert de la reconnaissance sociale. Le don exprime toujours une supériorité du donateur sur le donataire. Il façonne la dette et produit de la dépendance.

Nous pouvons alors considérer que dons et contre dons créent du lien social et simultanément de la différence sociale.

Cependant, le don prend du sens alors par le lien qui s'établit avec le rite sacrificiel.

Le motif de ces dons et de ces consommations forcenées, de ces pertes et de ces destructions folles de richesses n'est, à aucun degré, surtout dans les sociétés à *potlatch*, désintéressé. Entre chefs et vassaux, entre vassaux et tenants, par ces dons c'est la hiérarchie qui s'établit. Donner c'est manifester sa supériorité, être plus, plus haut, *magister*; accepter sans rendre ou sans rendre plus, c'est se subordonner, devenir client et serviteur, devenir petit, choir plus bas (*minister*) [...] Être le premier, le plus beau, le plus chanceux, le plus fort et le plus riche, voilà ce qu'on cherche et comment on l'obtient¹²

De cette façon, la cohésion sociale de la communauté est maintenue. Ainsi, ce système d'échanges favorise le désir de donner plutôt que celui d'accumuler, le don étant non seulement source de prestige et d'ascension sociale mais aussi un moyen de s'attirer les faveurs d'une divinité quelconque.

Ce système requiert donc l'existence d'une instance tierce qui peut prendre la forme des dieux.

de don/contre-don dans le cadre d'échanges non marchands. Une personne offre à une autre un objet en fonction de l'importance qu'elle accorde à cet objet (importance évaluée personnellement) ; l'autre personne, en échange, offrir en retour un autre objet lui appartenant dont l'importance sera estimée comme équivalente à celle du premier objet offert.

¹¹ Mauss Marcel, *supra*.

¹² *Idem*.

Tout ceci implique une évolution de la maturité psychique dans le sens où les dons faits (outils, armes, nourriture, etc.) se substituent symboliquement à l'être vivant sacrifié. Ceci non seulement d'un point de vue individuel mais également en rapport avec la réalité sociale du groupe. Nous entrons donc là dans l'organisation des premières étapes de ce que la psychanalyse appelle « l'activité de représentation ».

Le don est le départ d'une relation de réciprocité mais le contre don est différé dans le temps :

Mais il est, dans toute société possible, de la nature du don d'obliger à terme. Par définition même, un repas en commun, une distribution de kava, un talisman qu'on emporte ne peuvent être rendus immédiatement. Le "temps" est nécessaire pour exécuter toute contre-prestation¹³.

Jacques T. Godbout et Alain Caillé¹⁴ nous disent que rendre sur le moment reviendrait à refuser le don et à le réduire à un simple troc.

Rendre immédiatement signifierait qu'on se dérobe au poids de la dette, qu'on redoute de ne pas pouvoir l'assumer, qu'on tente d'échapper à l'obligation, à l'obligeance qui vous oblige, et qu'on renonce à l'établissement du lien social par crainte de ne pouvoir être assez munificent à son tour.¹⁵

Ce laps de temps nécessaire est celui de la dette qui maintient le lien social actif, le refuser serait vécu comme un affront.

C'est dans ces sociétés très ritualisées que la monnaie aurait émergé mais pas la monnaie telle qu'on la connaît comme moyen d'échange mais en tant qu'unité de compte servant au calibrage des offrandes.

1.1.2 La monnaie marchandise

C'est ainsi que dans la Grèce antique, d'après les textes d'Aristote¹⁶, le bœuf (animal sacrificiel) serait devenu, en quelque sorte, la monnaie de référence qui permettait d'évaluer les objets qui pouvaient s'y substituer.

Nous pouvons donc dire que se détache à ce moment là une autre étape de l'avancée des mutations psychiques. En effet, pouvoir déplacer une chose à une autre et concevoir la notion

¹³ Mauss Marcel, *supra*.

¹⁴ T. Godbout Jacques, en collaboration avec Alain Caillé, sociologues, *L'esprit du don*, La Découverte, 1992.

¹⁵ *Ibid.*

¹⁶ Aristote, philosophe grec.

de mesure relève de l'objectivité et de la relativité de la valeur accordée à l'objet, valeur symbolique qui s'établit peu ou prou à partir des fantasmes inconscients.

Cette avancée du point de vue de la symbolisation est importante car elle aura permis l'ouverture possible vers les rapports d'échanges grâce à l'abstraction.

Le bœuf représente une unité de compte et donc « une monnaie de compte » comme le souligne Ilana Reiss-Schimmel, et non encore un moyen d'échange permettant l'évaluation des objets en raison des offrandes.

Si la notion de « valeur » émane de l'univers fantasmagorique, puisqu'elle plonge ses racines dans l'imaginaire qui fonde la sphère du sacré, l'émergence de l'unité de compte atteste d'une capacité, toute relative, à dépasser l'appréciation subjective. Dans les sociétés modernes, l'unité de compte affecte en effet à un produit une valeur « objective », c'est-à-dire une valeur mesurable relativement à un autre produit. On confère ainsi aux valeurs d'usage une qualité homogène et objective alors qu'elles sont hétérogènes et que leur appréciation est subjective. A l'époque homérique, il ne s'agit certes pas encore d'une conception objective de la valeur, les valeurs d'usage étant toutes surestimées du fait de leur qualité d'offrande.¹⁷

Selon les documents historiques, la monnaie de compte, par son lien avec le sacré, était ressentie comme précieuse, mais au fur et à mesure de sa transformation en simple monnaie d'échange (par le biais des échanges commerciaux), elle apparaîtra dénuée de valeur intrinsèque.

1.1.3 La monnaie métallique

M. Mauss¹⁸ a montré que le système de don/contre-don a évolué d'un côté vers le tribut et la redistribution, de l'autre vers l'achat-vente. D'après lui, si le système du tribut et de la redistribution ne laisse pas de place ni pour la monnaie (en dehors de la monnaie de compte qui prend un large essor) ni pour le troc. Le système de l'achat-vente, lui en revanche pratique assurément le troc.

Dans ce dernier système, ce sont des métaux communs qui feront par la suite office de monnaie, en passant par le lingot puis plaques, bracelets, clous etc. n'excluant pas la pesée. Ces formes n'étant ni simples ni pratiques, il semblerait que la monnaie disque ait été inventée quelques centaines d'années avant J.-C. autour de la mer Egée.

¹⁷ Reiss Schimmel Ilana, *supra*.p.29

¹⁸ Mauss Marcel, *supra*.

Puis, suite à des troubles sociaux occasionnés par la façon dont été utilisée cette monnaie métallique, la frappe de pièces de monnaies portant la marque de l'État (emprise normalisatrice de l'État) s'est imposée. Désormais, la monnaie frappée, reconnue par tous, pouvait ainsi se substituer à la monnaie pesée et naissait ainsi le monnayage.

Le monnayage constitue une grande avancée dans l'histoire de l'échange et donc également dans celle des mutations de la sphère du psychique puisqu'il aura fallu un long travail de représentations de l'unité de soi, de l'altérité de l'autre (et donc de reconnaissance) mais aussi d'intégration de la temporalité et de la relativité afin d'en arriver à l'abstraction.

Si la monnaie a été créée à la base pour faciliter les échanges entre les hommes, nous pouvons considérer que l'argent semble être devenu, aujourd'hui, l'étalon de référence des valeurs humaines. Durant de nombreux siècles décriés voire diabolisés, il semblerait toutefois qu'il soit à l'origine de nombreux freins.

1.2 ANTHROPOLOGIE DE LA MONNAIE

Aujourd'hui, nous sommes confrontés aux affaires de détournements de biens publics, à la célébrité, au luxe, aux fortunes rapidement établies sans compter les scandales politiques au détriment de ceux qui manquent d'argent et que l'on désigne par le terme d'« exclus ». Cela en dit beaucoup sur l'importance et la place qui lui est accordée désormais dans notre société contemporaine : l'argent roi se montre.

De nos jours l'argent s'affiche partout mais cela n'a pas toujours été le cas. Durant de nombreuses générations l'argent a été caché. En détenir en quantité pouvait notamment éveiller des soupçons quant à une acquisition malhonnête.

1.2.1 L'influence religieuse

En apparence, religion et économie ne semblent pas faire bon ménage : en effet, tout semble opposer ces deux domaines bien distincts. D'un côté, la religion relève du spirituel ; d'un autre côté, l'économie relève du matériel. Pourtant, au cours de mes recherches, je me suis rendue compte que les liens entre religion et argent (ou plus largement économie) sont étroits. Grâce à cette étude, j'ai pu observer que toutes les religions ont une certaine vision de l'argent qui leur est propre.

La religion ayant, ou ayant eu, une place importante dans la société, il va de soi d'analyser dans mon étude les rapports qu'elle a entretenus et qu'elle pourrait encore entretenir avec l'argent.

Dans cette étude, je propose d'établir une « cartographie » des trois grandes religions monothéistes présentes dans notre société occidentale : le christianisme, le judaïsme et l'islam, sources de notre rapport actuel à l'argent qui bien souvent sont inconscientes ou mal repérées et qui, pourtant, agissent dans notre vie quotidienne, même si nous ne sommes pas « consciemment » des pratiquants de ces différentes religions.

Habitant dans une région où les trois religions sont présentes, j'ai souhaité prendre contact avec un représentant de chacune d'entre-elles. Ces rencontres n'ont malheureusement pas pu aboutir car soit il m'a été impossible de trouver les responsables des communautés, soit ces responsables ne se sont pas présentés aux rendez-vous donnés... Le sujet serait-il gênant ? La solution a donc été de me documenter afin de comprendre les liens qui existent entre ces trois religions et l'argent.

Dans un souci de ne pas les hiérarchiser, je les présenterai selon leur apparition historique, et la première à avoir vu le jour est le judaïsme.

1.2.1.1 Les traditions juives

Dans l'histoire, la relation des juifs avec l'argent s'est démarquée de celle des autres religions monothéistes et nous allons voir pourquoi.

Jacques Attali souligne que « Du point de vue des fondateurs du monothéisme, la création de richesse est une bonne nouvelle »¹⁹. Dans l'Ancien comme dans le Nouveau Testament, l'argent a une valeur positive, c'est une « Bénédiction de Dieu ». Ainsi, lorsque par exemple Job, qui est riche, accepte toutes les malédictions qui s'abattent sur lui, Dieu le récompense en lui rendant doublement ce qu'il lui avait confisqué. Pour les juifs, avoir de l'argent c'est pouvoir agir dans la société mais en ayant des obligations morales envers autrui.

En 1998, le rabbin Riveline, qui est aussi professeur d'économie à l'Ecole des Mines de Paris, rappelle²⁰ trois principes juifs concernant l'argent :

¹⁹ Attali Jacques, économiste écrivain, *Les Juifs, le monde et l'argent*, Fayard, 2002.

²⁰ Discours tenu lors de sa participation à une série de conférences sur le thème de la spiritualité et du management dans le cadre de l'Université Paris Dauphine, 1998.

- La sainteté est compatible avec la richesse. Mieux, le travail productif est une obligation religieuse. On peut évoquer le quatrième commandement concernant à la fois le repos du sabbat... et l'obligation de travailler durant six jours. « Durant six jours, tu travailleras et tu feras tout ton ouvrage; mais le septième jour est un jour de chômage consacré à Dieu » (Ex 20).
- Le devoir du riche est de donner au moins 10% de sa richesse au pauvre, mais jamais plus de 20%. Le rabbin professeur Riveline commente ainsi : « Lorsque le riche donne moins, il est considéré comme un voleur [...]. Au-delà de 20% de don, le riche mettrait alors sa fortune en péril. Or s'il est riche, c'est parce que Dieu lui a confié la gestion du monde pour une part plus grande que les autres et il n'a pas le droit de se dérober à cette mission. »
- Le riche ne doit pas abuser de la faiblesse de son partenaire. Cela est vrai dans le prêt à intérêt comme dans tout commerce.

La religion juive, contrairement aux deux autres religions, autorise le prêt à intérêt. Elle permet que ses membres s'accordent des prêts sans intérêts entre eux, mais ils accordent des prêts à intérêts aux non-juifs. Les juifs sont donc les seuls à pouvoir prêter de l'argent durant de nombreux siècles. C'est donc eux qui prêtent un argent dont tout le monde a besoin et tous, du plus pauvre au plus riche, ont l'obligation de le faire sous peine d'être chassés de leur pays.

C'est par ce rôle imposé de prêteurs que les Juifs inventent des éléments de base du capitalisme.

Dans la Torah²¹ donc, selon Antoine Spire²² « il n'y a pas de danger spirituel à être riche, à condition que tout le monde puisse accéder à la richesse » et que cela serve à réparer le monde. Le judaïsme encourage donc la création de richesse, ce qui n'est pas tout à fait le cas des religions que nous allons voir ci-après.

²¹ La Torah est, selon le judaïsme et le christianisme, l'enseignement divin transmis par Moïse au travers de ses cinq livres, ainsi que l'ensemble des enseignements qui en découlent.

²² Spire Antoine, journaliste écrivain, « Dieu et l'argent », débat www.histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Dieu_et_l_argent.pdf

1.2.1.2 Les traditions chrétiennes.

Le poids de la religion chrétienne a été déterminant dans le fonctionnement de notre société de ces derniers siècles. Ayant été la religion des pauvres à l'origine, l'emploi de l'argent était destiné à ne servir que Dieu. Selon la Bible²³, la richesse est un moyen de servir Dieu et d'être digne de lui. L'un des textes fondateurs dit « tu aimeras le Seigneur, ton Dieu, de tout ton cœur, de toute ton âme, de toute ta pensée et de toute ta force. » (Marc 12, 29-31), et l'un des commentaires précise : « Cela veut dire de toutes tes richesses. ». On peut donc entendre là que plus riche tu seras, plus de moyens tu auras pour servir Dieu. Entendons que la richesse est un moyen et non une fin, à condition que cette richesse soit une richesse créée, une mise en valeur du monde et non pas une richesse prise à un autre. La richesse est plutôt considérée comme une malédiction, alors que la pauvreté est salvatrice.

On peut donc constater que ce n'est pas tant de posséder de l'argent qui est problématique chez les chrétiens mais plutôt l'utilisation que l'on en fait. Dans le Nouveau Testament lors de la prédication des Béatitudes, la première de celles-ci, recensées par l'apôtre Saint Matthieu, dit : « Bienheureux les pauvres en esprit, le royaume des cieux leur appartient » et, en même temps, elle montre la difficulté : Il n'est pas facile de rester pauvre en esprit, si on a beaucoup de biens. On voit bien avec la société de consommation, qu'il est difficile à l'être humain, dont le moteur est le désir, d'être en mesure de hiérarchiser ses désirs. Pourtant le Christ le dit clairement dans les textes : « Cherchez d'abord le Royaume et la Justice de Dieu et le reste vous sera donné par surcroît. »(Matthieu VI, 33). Et dans le même chapitre, au verset 24 : « Nul ne peut servir deux maîtres ; car ou il haïra l'un et aimera l'autre, ou il s'attachera à l'un et méprisera l'autre. Vous ne pouvez servir Dieu et Mammon. ». Mammon est un mot syriaque qui signifie richesse. Dans la Bible, l'un des noms du diable (qui vient de diabolos, le diviseur, alors que la religion est ce qui, étymologiquement, relie, crée du lien) est Mammon, l'argent. L'argent est donc bien diabolisé par les chrétiens dans le sens où il ne doit pas être une finalité. Dans la Bible, Mammon représente les richesses injustes, produites et acquises abusivement, centrées sur la satisfaction des besoins de l'immédiateté terrestre.

En ce qui concerne le prêt avec ou sans intérêt, la religion chrétienne diffère, tout comme on le verra par la suite avec la religion islamique, d'avec la religion juive car il a été longtemps interdit en Occident chrétien²⁴. La pratique la plus déviante selon le christianisme est donc

²³ La Bible est un ensemble de textes constitué par l'Ancien et le Nouveau Testament.

²⁴ Par le deuxième Concile du Latran de 1139, il a été refusé que l'argent engendre de l'argent. Auparavant il existait des prêteurs chrétiens.

l'usure : le prêt à intérêt car dans cette activité, l'argent s'accapare un autre droit divin, celui du temps : il gagne en valeur au fur et à mesure que le temps s'écoule. Selon Thomas D'Aquin²⁵, il est antinaturel d'échanger de l'argent contre plus d'argent.

C'est à partir du XVI^{ème} siècle, avec la Réforme, que la vision de l'argent changera pour une part des chrétiens ; ainsi le gain d'argent devient possible en échange d'une activité professionnelle, permettant de déjouer un autre pêché capital : la paresse, qui est aussi un trait de l'usurier (qui ne fait rien mais qui accumule quand même de l'argent grâce au temps). L'idée était donc que l'argent devait circuler pour profiter au plus grand nombre.

Dans la tradition catholique, Saint Thomas d'Aquin mettait une condition à l'argent comme facteur d'humanisation ; il rappelait ce principe général sans lequel l'argent est facteur de division et de violence, la destination universelle des biens. Dans la ligne de la morale sociale catholique, la propriété privée n'est défendue que dans cet esprit. Nous ne sommes propriétaires, c'est-à-dire nous avons le « domimium » sur une part de richesse que pour exercer une responsabilité personnelle envers tous. C'est aux antipodes de la notion de propriété qui en fait un pouvoir souverain irresponsable.

Cet esprit se retrouve dans le courant protestant qui veut que l'enrichissement soit légitime dans la mesure où il contribue au développement nécessaire de la communauté. Dans cet esprit, le riche ne peut pas se dérober à sa responsabilité de développer par son travail la richesse qui profitera à chacun. Selon le sociologue Max Weber²⁶, lors d'études sur la provenance du nouveau rapport entre argent et travail, il distingue deux courants à ce niveau là chez les protestants :

- Les luthériens qui pensent que faire son métier relève de l'œuvre de Dieu. Luther élabore le sens moderne de « beruf », terme allemand qui signifie à la fois métier et vocation. Ce concept de « beruf », enrichissement dans leur activité professionnelle pour les capitalistes ou travail pour les ouvriers, est l'élément central du capitalisme. Ceci dit, la religion luthérienne reste éloignée de l'esprit du capitalisme car d'une part elle a un certain rapport critique à la recherche du profit et d'autre part elle a une conception traditionaliste de la soumission à la Providence.

²⁵ D'Aquin Thomas est un religieux de l'ordre des dominicains, il est célèbre pour son œuvre théologique et philosophique.

²⁶ Weber Max, *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, 1905, traduit par Grossein Jean-Pierre et publié en français en 2003.

- Les calvinistes quant à eux pensent que s'enrichir c'est montrer que l'on est élu et que l'on ira au paradis. En effet, d'après Max Weber, le dogme le plus caractéristique du calvinisme est celui de la prédestination : Dieu a décidé de toute éternité qui serait élu ou réprouvé. Chacun est seul face à son destin sans que rien ni personne puisse lui venir en aide : ni l'Eglise ni les sacrements ne peuvent lui assurer le salut ; pas d'absolution, pas de rachat par les bonnes œuvres.

D'où la question angoissante pour chaque calviniste de savoir s'il était bien l'élu. Pour Calvin, la réponse était qu'il fallait savoir que Dieu l'avait décidé et qu'il fallait persévérer dans la confiance qui résulte de la vraie foi. Mais pour les fidèles l'angoisse était insupportable alors les conseils des pasteurs étaient que :

- Se considérer comme un élu est un devoir ; tout doute est le signe d'une foi insuffisante ; il faut gagner au quotidien la certitude subjective de son élection.
- Le meilleur moyen pour arriver à cette confiance en soi est le travail sans relâche dans un métier.

Selon Max Weber, le protestantisme est la religion qui s'adapte le mieux au capitalisme moderne.

Les experts s'accordent-à-dire qu'il existe un double langage, pour ne pas dire une ambiguïté, en ce qui concerne le christianisme et l'argent²⁷. Longtemps diabolisé, cette justification chrétienne de l'argent, voire de l'accumulation, au nom de la communauté, remonte, nous l'avons vu dans le chapitre précédent, à la tradition juive et donc la rejoint en ce point précis.

1.2.1.3 Les traditions islamiques.

Quant à l'islam, Eric Chaumont²⁸ explique que la sunna²⁹ a la même valeur normative que le Coran³⁰ et que l'interprétation des deux quant à l'argent est sensiblement différente.

Selon lui, pour le Coran « Dieu est autosuffisant », ce qui induit que Dieu est riche et que l'homme n'en n'est pas. Un humain ne peut pas être propriétaire d'un bien, seul Allah est propriétaire du monde et l'homme n'en n'est qu'usufruitier.

²⁷ France Culture, « L'argent et la religion », émission du 25 décembre 2010.

www.franceculture.fr/emission-l-economie-en-question-l-argent-et-la-religion-2010-12-25.html

²⁸ Chaumont Éric, chargé de recherche au C.N.R.S Aix-en-Provence, Dieu et l'argent, débat

www.histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf/Dieu_et_l_argent.pdf

²⁹ La sunna selon le coran, englobe les règles « ou lois » de Dieu qui ont été prescrites à tous les prophètes y compris le prophète Mahomet.

³⁰ Le Coran est le livre sacré de l'islam. Sa tradition le présente comme le premier ouvrage rédigé en langue arabe claire.

Par contre, il explique aussi que dans la sunna, la pauvreté se rapproche de la mécréance parce qu'elle peut engendrer l'envie et donc la cupidité. Elle est de ce fait mal vue ; l'islam est donc sur ce point en contradiction complète avec la tradition chrétienne qui la prône.

La conception musulmane de l'argent rejoint par certains aspects les autres monothéismes mais il s'agit avant tout de chercher à trouver le juste équilibre pour empêcher le fidèle de basculer dans l'idolâtrie à l'égard de l'argent, tout en lui faisant prendre conscience de l'importance de cet argent comme moyen d'épanouissement personnel et de développement humain.

Pour l'Islam, il faut considérer l'argent comme moyen et non comme finalité. En ce qui concerne le prêt à intérêts, le Coran est contradictoire. Le mot arabe qui signifie « bénéfice » peut aussi vouloir dire « prêt à intérêt » ou « le change » tandis que l'usure est considérée comme malsaine au nom de l'éthique. Le commerce de l'argent est alors catégoriquement interdit rejoignant ici la tradition chrétienne mais s'opposant à la tradition juive. L'usure est considérée comme l'un des pires péchés capitaux, pire encore que l'adultère.

Afin d'encourager les fidèles à ne pas s'attacher à l'argent, la religion islamique a institué une aumône légale (la zakat³¹), qui n'est pas l'équivalent de l'impôt, mais un taux (2,5% pour l'argent liquide) que le riche doit distribuer aux démunis et nécessiteux. Ainsi Dieu oblige à redistribuer la richesse. L'argent est neutre mais la thésaurisation a une valeur négative : il est préférable que l'argent circule. On retrouve dans cette religion aussi le don, qui encourage ici une sorte de solidarité sociale mais aussi qui permet de ne pas oublier que l'argent est avant tout, selon les textes fondateurs, un don de Dieu auquel il ne faut pas s'attacher. Le don et l'aumône permettent alors de purifier l'argent en réduisant les pulsions possessives des riches.

Ainsi, le verset 29 de la sourate al israa du Coran insiste de façon explicite sur l'importance d'avoir un comportement des plus mesuré avec l'argent : « ne garde pas la main enchaînée à ton cou et ne l'ouvre pas non plus en toute largesse, car tu t'exposerais au blâme et au regret.³² », il convient donc de trouver le juste milieu entre l'avarice et la prodigalité.

Loin donc d'être une fin en soi, l'argent est perçu par l'islam comme un outil qui permet à l'homme non seulement d'assurer ses besoins, mais aussi un moyen qui doit être utilisé pour

³¹ Le sens littéral du mot Zakat signifie : purification des biens.

³² " مَحْسُورًا مَلُومًا فَتَقَعْدَ أَلْبَسْتَ كُلَّ تَبْسُطِهَا وَلَا عُنُقُوكَ إِلَى مَغْلُولَةٍ يَدِكَ تَجْعَلُ وَلَا

29 مقر - ءارسإلا

se rapprocher de Dieu et des hommes. L'islam n'invite pas l'homme à détester l'argent puisqu'il considère que celui qui en possède et qui l'utilise pour faire son propre bonheur et le bonheur des autres est meilleur que celui qui n'en a pas et qui attend l'aumône et le don des autres, contrairement au christianisme, mais il n'en fait pas l'éloge non plus.

Nous pouvons remarquer que ces trois religions ont des points de vue à la fois divergents et convergents dans leurs rapports envers l'argent. Les doctrines s'entremêlent généreusement et ont évolué certainement au cours du temps. Nous pourrions regretter que certaines d'entre elles n'aient pas suivi le dogme initial et se soient enrichies démesurément allant à contre sens d'un élément essentiel qu'elles ont en commun : la circulation de l'argent. Ce point me paraît remarquable car il est contraire aux idées conservatrices que souvent elles véhiculent ; nous observons qu'à l'heure actuelle c'est le reproche principal qui est fait au capitalisme.

1.2.2 Économie et politique

Mon propos n'est pas ici de passer en revue les nombreuses théories de l'argent, mais plutôt d'établir une vue synthétique : je veux repérer ce qui, dans notre « culture subconsciente » oriente notre vision de l'argent. Ces théories me semblent, en effet, être fondatrice de nombreuses de nos conceptions du monde. Elles en révèlent tout du moins les grandes orientations.

Les premières approches de la science économique, au XVIII^{ème} siècle, s'emparent de l'argent de manière assez naturelle ; bien qu'il ne fasse pas la richesse des individus (cette partie incombe au travail de la terre), il permet, selon Adam Smith³³, de faciliter les échanges qui sont préexistants à l'argent. Idée reprise à Aristote, qui voyait dans l'argent la suite logique de l'échange.

C'est après la seconde guerre mondiale que la France s'est bancarisée. Avant la première guerre mondiale, les banques ne s'intéressaient qu'à une couche sociale particulière, dédaignant les autres, ce qui a permis la création de coopératives financières (comme le crédit agricole) dans les milieux sociaux délaissés. Pendant l'entre deux guerres, la bancarisation s'étend à la bourgeoisie urbaine et rurale, et ce jusqu'à 1929, où la crise³⁴ entraîne une perte de confiance dans les banques.

³³ Smith Adam, philosophe et économiste écossais des Lumières. Il reste dans l'histoire comme le père de la science économique moderne, et son œuvre principale, les *Recherches sur la nature et les causes de la richesse des nations*, est un des textes fondateurs du libéralisme économique.

³⁴ La crise boursière de 1929, plus communément appelée « Krash de 1929 », est consécutive à une bulle spéculative, dont la genèse remonte à 1927. La bulle s'amplifia par un nouveau système d'achat à crédit d'actions, qui depuis 1926 était permis à Wall Street. Les investisseurs pouvaient ainsi acheter des titres avec une couverture de seulement 10 % : pour dix dollars achetés, ils ne déposaient

En 1966-67, les lois Debré³⁵ ont abolies les spécialisations des banques, afin de leur permettre de toucher un public plus large, et d'augmenter leurs fonds (il fallait financer les avancées technologiques et le développement industriel alors en marche). En 1966, 18% des ménages sont propriétaires d'un livret ou d'un compte, on passe à 92% en 1984, seulement 18 ans après. De nombreuses réformes ont modifié l'histoire bancaire française, non seulement afin d'améliorer la protection des consommateurs mais aussi pour éviter que certaines parts de la population ne puissent accéder à la bancarisation (création du droit au compte en 1984).

Bien que l'argent se soit dématérialisé de plus en plus, la France reste encore une des plus grandes usagères de la monnaie scripturale (billet, chèques). En 2003, 53% des chèques de la zone euros étaient français. L'argent passe de plus en plus par des intermédiaires, tel que les virements, les chèques, etc. On observe cependant aujourd'hui que la carte bleue a outrepassé l'utilisation des chèques : l'argent dématérialisé s'informatise de nos jours, supprimant le contact direct avec lui.

Avant les lois Debré, le crédit était réservé à la part de la population la plus riche. Le droit au crédit a permis à de nombreux ménages de contracter des crédits auprès de banques. Les banques d'état se désengagent alors petits à petits du crédit, laissant le marché aux établissements privés, qui vont mettre à disposition des clients des crédits de multiples formes³⁶.

Or le crédit va essuyer de nombreuses critiques, notamment celle de promouvoir le plaisir immédiat à défaut de la rigueur du travail et de l'effort, en somme de modifier l'ethos de l'argent alors en place (qui prônait l'épargne).

Mais dans les années 80, la crise économique met en avant un problème : les ménages modestes ayant contracté un crédit à taux élevé se trouvent dans l'impossibilité de rembourser quand l'inflation stagne ; de plus le chômage touche de plus en plus les ménages modestes. Avec la création des procédures de surendettement (loi de Neiertz, 1989³⁷), le crédit est fortement critiqué, et notamment le crédit à la consommation renouvelable (le crédit revolving, dont la capacité se réforme au fur et à mesure que le client rembourse).

qu'un dollar. Le taux d'emprunt variait selon le taux d'intérêt à court terme ; la pérennité de ce système dépendait donc de la différence entre le taux d'appréciation des actions et ce taux d'emprunt.

³⁵ Debré Michel, ministre de l'économie et des finances de 1966 à 1968. Avant ces lois, la spécialisation bancaire et la segmentation des financements étaient source d'inflation et d'incohérence. Des secteurs de financements connaissaient une pénurie alors que d'autres étaient dans une situation favorable. Les taux d'intérêt pratiqués variaient d'un secteur à l'autre et certaines

³⁶ Les banques ou les institutions financières pouvaient se constituer des clientèles captives parce qu'elles avaient le monopole de certains crédits bonifiés. En 1971 par exemple, création du crédit à la consommation.

³⁷ La Loi de Neiertz, 1989 est un texte législatif qui vise à prévenir et accompagner les personnes victimes de surendettement. Elle définit notamment les conditions d'une situation de surendettement pour un ménage.

Les défenseurs du crédit avancent alors le fait qu'il est vecteur d'intégration sociale par le biais de la consommation, et qu'il faudrait le libéraliser encore plus afin de l'ouvrir aux populations « à risque », à savoir les ménages les plus modestes.

Le crédit revolving est un crédit à fort taux d'intérêt (12 – 20%) qui se régénère en fonction du temps : l'utilisateur puise dans son avoir disponible en payant avec une carte de crédit, créant un déficit, et peut choisir entre rembourser entièrement ce déficit à la fin du mois ou bien étaler le remboursement sur plusieurs mois. Cette pratique n'est pas beaucoup développée en France, mais l'est énormément dans la société Anglo-saxonne. Fin 2004, en France, sur 62 millions de personnes, 9 millions de cartes de crédits de ce type circulaient. Ce qui était loin de faire une carte de crédit par personne, alors qu'en 1999 aux Etats-Unis il y en avait en moyenne plus de 10 par personne.

Cette différence s'explique par les techniques de commercialisation américaines : en France, les informations bancaires sont confidentielles, alors que n'importe qui peut consulter celles de n'importe quel individu aux Etats-Unis. Les sociétés de crédits vont donc démarcher les populations les moins risquées en leur envoyant des cartes de crédit « prêtes à l'emploi » : les clients n'ont pas besoin de contracter un crédit, c'est le crédit qui vient à eux.

Cette pratique a longuement été décriée mais elle connaît pourtant certains défenseurs ; pour eux, cette pratique demande encore plus de rigueur que l'épargne car il faut savoir gérer son niveau de dépense tout en travaillant et en mettant de côté. C'est l'avis de Lendol Calder³⁸, qui voit dans le crédit une utilisation optimale des potentialités monétaires des ménages, en somme une taylorisation de la monnaie.

Une fois que les banques ont réussi à bancariser la société, elles ont cherché à rentabiliser leur clientèle, à le faire fructifier ; il y a alors eu multiplication des services bancaires, des crédits et des assurances.

Mais les clients ne sont pas égaux quant à l'intérêt que leur portent les banques. Les foyers modestes sont ainsi délaissés par les banques, les agences ferment dans les quartiers pauvres ; tandis que le nombre d'agences en quartiers riches se développe plus que de nécessaire, et que les clients aisés sont mieux accueillis et plus démarchés.

³⁸ Calder Lendol, historien américain, *A Cultural History of Consumer Credit*, Princeton University Press, 2001.

Les clients pauvres se sentent alors délaissés, et développent une certaine appréhension quant à leurs contacts avec les agences, de peur d'être stigmatisés comme pauvres. L'accès aux produits bancaires peut leur être restreint (interdit de chéquier ou interdiction bancaire, etc.). De fait, les « exclus » vont développer des réflexes d'auto-exclusion et vont alors limiter leurs interactions avec le monde bancaire.

La dernière crise financière dans laquelle l'Europe est entrée en 2008 n'est à ce jour toujours pas terminée. Nombre de personnes et de banques sont victimes des « subprimes ³⁹ », causant de grosses faillites et entraînant quelques pays dans une chute toujours difficilement surmontable à l'heure actuelle.

Le processus de mondialisation qui est en marche depuis une vingtaine d'années engendre donc de grands déséquilibres et notre système monétaire joue un rôle important dans ces dysfonctionnements. Nombreux sont ceux qui cherchent de nouvelles alternatives. De ce fait, de nouveaux modèles de développement concrets voient le jour grâce à des actions engagées afin de répondre aux attentes légitimes de milliards de personnes qui subissent les conséquences négatives de notre système actuel, et dont le but est de contrecarrer les directives politiques actuelles. Selon Bernard Lietaer⁴⁰ « Il s'agit aujourd'hui non pas de savoir si la mondialisation est “bonne” ou “mauvaise”, mais d'élaborer un modèle dans lequel tous les participants seraient gagnants. »⁴¹. Il s'agit là du modèle des « monnaies complémentaires locales ». Sensibilisée de façon personnelle aux solutions alternatives dans d'autres domaines, c'est à ma grande surprise que j'ai découvert, grâce à la fréquentation de ce « milieu », l'existence des monnaies complémentaires par le biais, entre autre, d'un article⁴² passé sur le journal de la localité où je réside.

On recense dans le monde 5000 monnaies locales qui circulent en parallèle aux monnaies officielles. Elles apparaissent presque toujours en temps de crise et permettent de répondre à des besoins auxquels la monnaie officielle ne permet pas ou ne peut plus permettre de répondre. Elles tentent de contrer les effets néfastes du système capitaliste (délocalisation, spéculation, épuisement des ressources, consumérisme...) et permettent les échanges, avec les

³⁹ Le terme « subprime » c'est fait connaître en français suite à la crise des subprimes aux Etats-Unis ; il désigne des emprunts plus risqués pour le prêteur (et à meilleur rendement) que la catégorie « prime », particulièrement pour désigner une certaine forme de crédit hypothécaire.

⁴⁰ Lietaer Bernard économiste et universitaire belge a fait toute sa carrière dans diverses institutions monétaires et est un fervent défenseur des monnaies locales.

⁴¹ Lietaer Bernard et Kennedy Margrit, *Monnaies régionales : de nouvelles voies vers une prospérité durable*, Paris, Charles Léopold Mayer, novembre 2008.

⁴² Cf. Annexe 1 p.89

personnes et entreprises qu'elles soutiennent et ce, localement, dans les régions où elles sont nées. Ainsi que le précise Patrick Viveret⁴³ « 97% des transactions en monnaies “officielles” circulent dans les sphères spéculatives et seulement 3% dans l'économie réelle. Les monnaies locales circulent à 100% dans l'économie réelle. ».

Le terme « complémentaire » indique que les monnaies locales n'ont pas vocation à se substituer à l'euro, mais à circuler parallèlement à la monnaie nationale. D'ailleurs, la valeur des monnaies locales est indexée à cette dernière (où à toute autre monnaie principale), ce qui veut dire qu'ils s'échangent à taux fixe. Chaque monnaie est définie par une Charte propre dans laquelle sont déterminés des critères tels que : la relocalisation, l'écologie, le social (ou l'éthique) pour ce qui concerne les principaux.

La monnaie locale est un pas de plus dans les initiatives alternatives, un signe de reconnaissance entre ceux qui rêvent d'une autre façon d'échanger et de consommer. Mais c'est également une façon de guérir de nos blessures face à l'argent pour le remettre à sa place de serviteur au lieu de maître.

Les économistes considèrent souvent l'argent comme un objet neutre, ayant une fonction primaire de facilitation des échanges (on peut d'ailleurs remarquer que ces échanges sont facilités à l'excès par la mondialisation et favorisent donc la spéculation boursière)

Les sociologues, quant à eux, attribuent à l'argent d'autres fonctions et d'autres symboliques.

1.2.3 Social et psychanalyse

Il ne s'agit pas pour moi de faire ici une analyse qui ne relève pas de mes compétences, mais plutôt de dresser un modeste panorama des rapports que la société entretient avec l'argent.

Les sociologues voient en l'argent des aspects aliénants ou au contraire donneur de liberté et créateur de lien social.

Même si Marx est l'un des auteurs les plus importants sur la question de l'argent, étant le premier à avoir eu une approche sociologique quant à ce sujet, sa position est sujette à critique du fait de sa subjectivité inhérente. On peut voir deux schémas de pensée différente dans son œuvre.

⁴³ Viveret Patrick, a collaboré à la mise sur pied du Sol, en France. Le Sol est une monnaie complémentaire qui donne une dimension sociale et solidaire à l'économie.

Les auteurs Damien de Blic et Jeanne Lazarus⁴⁴ montrent que le « jeune » Marx pense que l'argent cherche à remplacer Dieu, et sa position rejoint la position de l'Eglise. Cependant, contrairement à celle de l'Eglise qui reposait sur des suppositions, la position de Marx se base sur l'observation de la société dans laquelle il évolue, caractérisée par la recherche du profit et de l'accumulation des biens, et par l'égoïsme. Le « besoin pratique » est le pilier fondateur de la société capitaliste, et l'argent en est le moteur. L'argent apparaît dès lors comme d'une importance plus grande que celle des Hommes, et ils constatent que c'est en cela que Marx y voit l'aliénation : l'argent, fruit des hommes, les a dépassés, remplacés dans l'échelle de valeur. Il est le symbole de l'aliénation pour Marx.

Ils démontrent également que au contraire, pour Parsons⁴⁵, la dépersonnalisation du lien social que porte l'argent apporte une nouvelle liberté à l'individu, qui se caractérise selon quatre règles : « Il peut acheter ce qu'il veut, de qui il veut, quand il veut et dans des conditions qu'il peut accepter ou refuser ». L'argent est donc vecteur de libertés individuelles qui ne sont pas présentes dans les sociétés traditionnelles. Il pense qu'en dépersonnalisant la relation marchande, l'argent permet aux individus de ne plus être dépendants de groupe sociaux, ou de systèmes de domination de la part d'autres individus (de l'homme sur la femme, entre autre).

Simmel, quant à lui, exprime cette propriété de l'argent comme désaliénant, libérateur des relations sociales car extérieur aux individus. L'argent permet en somme la médiation des relations humaines.

Cependant, deux critiques principales se sont élevées contre cette libération : les différents processus de domination mis en place par l'argent, et la perte de sens dans l'acquisition d'une trop grande liberté pour l'individu.

Marx reprend la question de l'argent après 1857 et déclare en somme que dès que l'argent passe du statut de moyen à celui de valeur, il devient une fin en soi.

Selon Damien de Blic et Jeanne Lazarus, l'argent n'est pas un objet « neutre », il est soumis à conceptions, et donc à subjectivité, constat qu'il faut prendre en compte dans la recherche sociologique.

⁴⁴ De Blic Damien et Lazarus Jeanne, *Sociologie de l'argent*, La Découverte, 2007.

⁴⁵ Parsons Talcott Edger, sociologue américain principalement connu pour sa théorie de l'action qu'il découpe en quatre éléments essentiels : « l'action suppose un acteur, une situation partiellement contrôlée par lui, une combinaison de fin et de moyen soumis au choix de l'acteur par des critères normatifs ... »

Si, comme nous l'avons vu auparavant, ce médium que l'on appelle argent a été créé afin de faciliter les échanges et donc les rapports sociaux, l'évolution de la société a fait que les principes économiques ont muté et mutent au même titre que les pensées évoluent et notre société occidentale est en pleine mutation.

L'argent, à travers le signe monétaire, représente toujours un signe de reconnaissance au sein d'une communauté. Il est le symbole d'un ordre hiérarchique. La monnaie est le signe du pouvoir, le garant de l'ascension sociale et le facteur de la reconnaissance.

Pierre Johan Laffitte parlera de l'importance de l'« institutionnalisation sociale de la valeur ». Insistant sur la fonction symbolique de l'argent comme échangeur universel, il soulignera notamment que :

Plusieurs notions sont contenues en embryon dans cet « échangeur universel ». Quand on parle de la valeur de l'argent, on pense immédiatement aux pratiques qui lui sont associées : l'économie, ou la dépense. Mais ce ne sont pas elles qui doivent avant tout être prises en compte : telle quelles, elles ne sont que des pratiques ; et ces pratiques qui mettent en œuvre la notion de valeur ne prennent de sens qu'au sein d'une communauté qui reconnaît la possibilité, et le fait de cette valeur. La notion de la valeur ne peut être purement monétaire, et appelle une économie symbolique des pratiques et des échanges. Autrement dit, la valeur est un enjeu symbolique qui ne vaut qu'au sein d'un circuit d'échanges symboliques.⁴⁶

Ainsi entendue, l'économie n'est plus une question d'argent mais une loi de régulation des échanges dans laquelle l'argent symbolise cette force de régulation. Etymologiquement, « payer » vient de *pacare*, qui signifie également « pacifier ». C'est là la fonction de base de l'argent, mais P.J Laffitte précise que l'argent est un outil parmi d'autres, servant à représenter la Loi de l'échange tout en la mettant en acte, et permettant ainsi la communication et l'organisation des communautés humaines. Il remarque également que :

Au sein de cette économie, ce qui est considéré comme universel, c'est avant tout ce qui permet de pouvoir tout échanger, traduire, interpréter, dans l'univers de la communauté. Cela signifie que cet échangeur n'est universel ni au-delà de la communauté qu'il définit et dans laquelle il sert, ni en-deçà. Si cet échangeur a cours au-delà, c'est alors que la communauté n'est pas véritablement une entité culturelle autonome ; inversement, si l'échangeur ne peut avoir cours partout en son sein, c'est qu'il y existe des zones de non loi, et la communauté est en situation d'atomisation.⁴⁷

⁴⁶ Laffitte Pierre Johan, *Pacare – Echangeur universel, singularité et éthique*, article qui est la réécriture d'une intervention, non publiée, donnée lors du Colloque international *Money and Culture*, University College Cork, Irlande, mai 2005.

⁴⁷ *Ibid.*

Cela signifie donc qu'en utilisant une monnaie, les individus peuvent entrer dans la communauté qui reconnaît son cours et donc qu'ils entrent dans l'ère de l'humain. Cela semble être une évidence mais quelques individus ont parfois des difficultés à entrer dans la communauté. Les enfants, par exemple, voient ainsi bloquée la voie vers la maîtrise du langage, de la valeur et de l'échange serein avec leurs contemporains.

L'argent est présent dans toutes les sphères de la vie moderne. Il est nécessaire pour vivre, mais quel genre de vie nous propose-t-il ?

Comme nous l'avons vu précédemment, l'argent, contrairement à ce qu'enseigne la théorie économique standard, n'est pas neutre. Il affecte non seulement l'économie des désirs individuels mais aussi le fonctionnement général des échanges sociaux. Ses ressorts sont archaïques, enfouis dans notre inconscient individuel et social. En conséquence de quoi, personne ne peut prétendre avoir une relation parfaitement libre avec l'argent.

Notre rapport à l'argent est passé, en quelques décennies, d'un extrême à l'autre. Longtemps suspect, voire tabou, l'argent est devenu un idéal tendant à remplacer les anciennes croyances spirituelles. S'il était objet de mépris hier, aujourd'hui il fascine et s'affiche parfois avec ostentation. Parler d'argent et vouloir en gagner beaucoup n'est plus honteux. Actuellement, ne pas être intéressé par l'argent relèverait quasiment de l'anormalité. Les notions manichéennes qui ont régi nos comportements durant des siècles semblent désormais reléguées au second plan.

Il est vrai que la politique acharnée pour le consumérisme de ces dernières années tend à nous faire croire que la méfiance, la réprobation et la malédiction qui pesaient il n'y a pas si longtemps sur l'argent, et qui nous ont été laissées en héritage seraient révolues.

La généralisation du règne de l'argent est à l'origine de nombreuses dérives. Son omniprésence encourage les hommes à tout calculer. On ne compare plus les objets mais leur prix. Avec l'argent, tout devient comparable, échangeable et donc sans valeur, sans intérêt. L'individu devient de plus en plus dépendant des objets qui l'entourent aux dépens de sa vie intérieure, ce qui peut le conduire à de nombreux dérapages.

Si Thierry Gallois, dans son ouvrage « Psychologie de l'argent », détache deux grands types de pathologies liées aux vices de l'argent, Georg Simmel, lui, en a relevé quatre. En plus de l'avare (dans lequel Thierry Gallois intègre les radins, économes et autres) et du prodigue

(dans lequel T. Gallois inclue les dépensiers, flambeurs et dilapidateurs), Georg Simmel rajoute le cynique et le blasé. Les deux premiers, l'avare et le prodigue, voient dans l'argent une « fin en soi » ; le premier prend plaisir en l'accumulant, le second en le dépensant à tout va. Les deux suivants, le cynique et le blasé, sont plus caractéristiques des sociétés modernes selon Simmel ; leurs conceptions de l'argent passent par le système de valeurs mis en place par ce dernier. Pour le blasé, l'argent uniformise les valeurs, il n'y a donc plus de valeurs du tout, si ce n'est l'argent, qui devient fonction mécanique. Le cynique, lui, reconnaît la valeur des choses en dehors de l'argent, et s'en joue sciemment, en les détruisant.

Pour T. Gallois, le rapport que l'on entretient avec l'argent est lié à notre éducation parentale. Il explique que l'enfant se construit en référence au modèle parental :

Mais, dans la mesure où la construction de notre personnalité s'opère par identification aux modèles parentaux, les comportements observés durant l'enfance sont souvent reproduits à l'âge adulte. En psychologie, on parle d'apprentissage par imitation, ou d'apprentissage social, pour désigner cette détermination des attitudes issues de l'éducation.⁴⁸

Notre rapport à l'argent sera donc conditionné soit par le fait de reproduire le modèle parental auquel nous avons été soumis ou bien au contraire, en s'inscrivant en opposition à ce modèle. Bien souvent, nous pouvons remarquer que lorsque nous nous refusons à réitérer des faits de membres de notre famille qui ont pu nous faire souffrir par le passé, nous nous surprenons à les reproduire. « Ce que nous avons vécu en famille est souvent responsable des relations que nous entretenons avec l'argent, de la représentation que nous nous en faisons. », précise T. Gallois.

1.3 L'AVIS DES SPÉCIALISTES DE L'ENFANCE

C'est à partir des années 60 que s'opère une véritable « révolution » dans la pensée populaire française quant à la place de l'enfant dans la société. Grâce aux études menées par les psychanalystes et entre autres par Françoise Dolto⁴⁹, l'enfant sera désormais considéré comme sujet à part entière dès son plus jeune âge. Elle démontrera d'ailleurs dans ces études que « l'enfance a ainsi un rôle fondamental dans le développement de l'individu ».

Le bouleversement éducatif de ces dernières années, tant familial que scolaire s'opère progressivement. Si, au moment de la création de l'école maternelle publique, l'école est

⁴⁸ Gallois Thierry, psychologue-psychothérapeute, *Psychologie de l'argent*, J'ai lu, 2003.

⁴⁹ Dolto Françoise, pédiatre et psychanalyste française qui s'est consacrée à la psychanalyse de l'enfant dont elle est une figure emblématique en France.

« non obligatoire, mais gratuite et laïque »⁵⁰, se seront des « salles d’asile » qui accueilleront les enfants des deux sexes âgés de 2 à 6 ou 7 ans,

Le personnel féminin désigné par l’institution fondatrice (comités de dames patronnesses, puis le Conseil général des Hospices de Paris, institutions locales) était chargé d’assurer leur surveillance et de les instruire. Cette instruction était dispensée sous forme de leçons magistrales avec, pour seul matériel éducatif, le tableau noir, quelques tableaux de lecture, des images, des bouliers.⁵¹

Du point de vue de sa scolarité ce n’est qu’à partir de la loi d’orientation du 10 juillet 1989⁵², que l’enfant se trouvera « au centre du système ». L’émergence de mouvements pédagogiques d’éducation nouvelle (priorisant le fait que l’enfant soit acteur de ses apprentissages), la Convention Internationales des Droits de l’enfant (20/11/1989), feront entre autre que l’enfant sera l’objet d’une préoccupation majeure plus générale. Une reconnaissance donc de l’enfant qui fait que sa parole et sa place auront une place importante dans la société contemporaine, à tel point que l’on parle désormais d’enfant-roi.

Durant de nombreuses années la manipulation et la possession de l’argent a été l’apanage du monde adulte pour les raisons que j’aie évoquées dans le chapitre sur l’anthropologie. De nos jours, les spécialistes de l’enfance s’accordent à dire que ne pas parler d’argent aux enfants reviendrait à les placer dans une bulle alors que cela les aiderait à comprendre leur environnement dont l’argent en est partie prenante. Toujours selon eux, il est de plus nécessaire de permettre à l’enfant de disposer de monnaie et ceci pour plusieurs raisons :

- Dans le cas où le parent est dans la relation du « tu me demandes, je décide et je gère au cas par cas » cela peut avoir des conséquences négatives, souligne Janine Mossuz-Lavau⁵³. Conséquences négatives dans le sens où en agissant ainsi, le parent est dans le contrôle et non seulement l’argent risque de prendre une importance démesurée en accentuant la dépendance de l’enfant avec l’adulte mais en plus cela établira certainement un rapport fondé sur le fait de vouloir plaire et donc irrémédiablement de se soumettre. En cela l’échange est néfaste.
- Le monde consumériste dans lequel nous vivons n’épargne pas les enfants. Ils sont d’une part la cible préférée des enseignes publicitaires dont l’objectif est de créer des

⁵⁰ Loi du 16 juin 1881 et décret du 2 août 1881.

⁵¹ Terrieux Josette, *L’école maternelle*, Hachette Education, 2008.

⁵² La Loi d’orientation sur l’éducation du 10 juillet 1989 (B.O spécial 4, du 31.08.1989) définit une nouvelle politique pour l’école (N.P.E).

⁵³ Mossuz-Lavau Janine, sociologue, article de la revue Fémina, La Dépêche du midi, « Aidons-le à gérer ses sous », octobre 2011

besoins et d'autre part tout le monde environnant fait que la plupart d'entre eux manipulent énormément d'argent en permanence. Il n'y a qu'à regarder de plus près leurs vêtements de marques, leurs jeux mais aussi, pour certains, leurs moyens de communication tels que téléphones portables etc. Tout ceci représente des enjeux sociologiques et économiques relevant du principe d'appartenance, une des règles de fonctionnement inhérente à tous les groupes humains. Comme le souligne Thierry Gallois « Les individus tendent à se regrouper en fonction de caractéristiques communes⁵⁴. ».

- L'enfant qui sera en possession d'une certaine somme devra apprendre à gérer son budget et l'adulte devra, pour cela faire, l'y aider afin de le responsabiliser et de mettre du sens. Si l'enfant par exemple dépense tout son argent rapidement, il devra attendre le prochain argent de poche avant de pouvoir acheter selon son désir, et en cela, l'adulte doit avoir une position ferme. Il devra définir avant tout ce que l'enfant aura à charge de s'acheter avec son argent de poche. Hors de question pour l'adulte qu'il paie quelque chose qui aurait dû être payé avec l'argent de poche, sinon l'intérêt est nul et perd de son rôle éducatif, ce qui est tout de même l'objectif majeur. C'est en étant dans la frustration que l'enfant se structure et se responsabilise, tout comme en acquérant de l'indépendance précise Ilana Reiss- Schimmel. Le fait de faire des choix d'achat lui permettra de construire du sens et de la valeur. Permettre à l'enfant le contact avec l'argent facilitera l'acquisition nécessaire de responsabilités en tant qu'adultes en devenir. Thierry Gallois constate que notre vécu de l'argent enfant déterminera nos rapports futurs en tant qu'adulte.

Mais il faut toutefois avoir à l'esprit qu'accorder un « revenu » à des enfants ne doit pas se faire à n'importe quel prix... avant tout, cela reste un support pédagogique, comme je l'ai montré précédemment.

A ce sujet, au fur et à mesure des lectures que j'ai faites, j'ai pu me rendre compte que les spécialistes expliquent que parler d'argent aux enfants doit se faire mais de façon mesurée. Car, si comme l'indique François de Singly⁵⁵ « les enfants doivent comprendre leur environnement et l'argent en fait partie », Thierry Gallois argue du fait que « l'adulte ne doit pas parler d'argent devant les jeunes enfants, dans le sens où il ne doit ni l'étaler, ni en parler

⁵⁴ Gallois Thierry, *supra*.

⁵⁵ De Singly François, sociologue spécialisé en sociologie de la famille et de l'éducation, article de la revue Fémina, La Dépêche du midi, « Aidons-le à gérer ses sous », octobre 2011.

sans cesse, ni parler des problèmes financiers qu'il peut rencontrer ». A moins que la situation dure et que la vie familiale s'en fasse ressentir, auquel cas il faut leur expliquer très simplement et les rassurer : selon lui, ne pas le faire pourrait créer des angoisses inutiles. Il déclare que notre éducation détermine notre attitude face à l'argent.

Il conseille également de prendre en considération les besoins des enfants selon leur âge : on ne donnera pas la même somme à un enfant en bas-âge et à un adolescent, donc, il faudra bien avoir conscience que l'argent de poche, par exemple, doit rester un outil pédagogique qui servira à aider l'enfant à se structurer.

Si jusqu'ici j'ai exposé le regard de quelques spécialistes contemporains, c'est maintenant d'un point de vue d'autres spécialistes que sont les pédagogues que mon étude va se prolonger. Pédagogues qui sont à l'origine de « l'invention pédagogique » de la monnaie intérieure il y a maintenant quelques décennies, puisqu'elle est apparue pour la première fois dans un article du *Nouvel Educateur* datant de novembre 1955.

2 LA MONNAIE DU POINT DE VUE PÉDAGOGIQUE

S'il m'a fallu, dans les chapitres précédents, m'appuyer sur les approches historiques et anthropologiques afin de conduire mon étude, c'est à présent d'un point de vue pédagogique et psychologique que je vais tenter d'étudier en quoi l'usage de la monnaie par les enfants pourrait être bénéfique ou malsain.

2.1 LA MONNAIE INTÉRIEURE, OU L'INSTITUTION DE L'ÉCHANGEUR UNIVERSEL DANS LA CLASSE

Après avoir « consulté » les avis de spécialistes de l'enfance quant au fait de « rémunérer » les enfants, c'est tout naturellement, en tant que jeune enseignante que je me tourne vers les expériences de classe de mes collègues et précurseurs en la matière, afin d'étayer ma pratique de classe.

2.1.1 Les Techniques Freinet et la Pédagogie Institutionnelle (T.F.P.I)

Célestin Freinet est né en 1896 et il devient instituteur en 1920, peu après la première guerre mondiale. Ayant été blessé pendant la guerre, il lui était difficile de parler longtemps et donc impossible de faire classe de façon traditionnelle. Grâce à des lectures ainsi que de nombreux voyages et rencontres, il découvrira de nouvelles méthodes qui lui permettront de concevoir une pratique pédagogique qu'il appellera «moderne ».

Ses innovations pédagogiques donneront à l'activité propre des élèves la place ordinairement laissée à la parole du maître.

Pour Freinet, l'étude du milieu ne prend tout son sens que dans l'effort pour agir sur lui et le transformer (Vuillet, 1962), de sorte que cette étude se trouvera rapidement amplifiée et enrichie chez lui par deux dimensions complémentaires : d'une part, l'appel aux témoignages individuels, apportés en classe par les élèves désireux de faire part à leurs condisciples des événements qui les ont frappés et auxquels ils ont participé : de là le *texte libre* ; d'autre part, le *journal scolaire* diffusé dans le milieu familial, et surtout la *correspondance inter-scolaire* par laquelle on communique à d'autres écoles la substance de ces témoignages individuels, démocratiquement choisis en classe et amendés en commun en vue de leur communication. La communication, qui équivaut à la socialisation, devient l'instrument par excellence de l'accès à l'écrit. Et c'est pourquoi ce désir de communiquer va, d'une part, transformer l'étude du milieu en une observation

méticuleuse en vue d'une communication à d'autres, étrangers au milieu proche ; d'autre part identifier et créer le moyen technique aux fins d'une telle communication, et ce seront alors : l'"*imprimerie à l'école*" et le "*limographe*". Etude du milieu, imprimerie, journal et correspondance scolaires vont devenir les instruments premiers d'une révolution pédagogique.⁵⁶

De cette pédagogie basée sur l'expression libre des enfants naîtront donc des « techniques » grâce auxquelles il fera de la classe un atelier ouvert au tâtonnement expérimental. Ces techniques sont regroupées en quatre grands ensembles :

- Les techniques d'expression libre dans lesquelles sont pratiquées le dessin libre, l'entretien oral ou débat, le texte libre, la création sonore et musicale, l'expression corporelle, l'expression dramatique, la création manuelle et technique, la création audiovisuelle et la création mathématique ou informatique.
- Les techniques de communication dont la correspondance interscolaire, le journal scolaire (ces deux techniques Freinet sont les plus connues voire même emblématiques) le voyage – échange, les techniques de reproduction papier et de composition, les techniques radiophoniques et les techniques de présentation au groupe.
- Les techniques d'analyse du milieu avec l'incitation au questionnement (boîte à questions et accueil des trouvailles), classes promenades ou sortie de groupe, enquêtes personnelles, plantations et élevages à l'école, expérimentation scientifique, prise en compte de l'actualité avec analyse critique de la presse et approche vécue de l'économie.
- Techniques d'individualisation ayant pour support des outils programmés autocorrectifs afin de permettre le travail individualisé.

Si Célestin Freinet pensait avant tout en termes d'organisation du travail et de coopération avec l'aide de techniques qui favorisent les relations et l'échange, la Pédagogie Institutionnelle insiste notamment sur le rôle de la parole et du débat.

La Pédagogie Institutionnelle (P.I) est le résultat de multiples rencontres entre novateurs de la pédagogie et novateurs de la psychiatrie des années 50.

⁵⁶ *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, no 1-2, mars-juin 1993 p. 407-423. ©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000

C'est Fernand Oury qui en est l'initiateur. Enseignant qui se spécialisera, entre autre, dans l'enseignement aux enfants handicapés, c'est à partir de son expérience propre de la classe qu'il pausera les fondements de sa pédagogie et de ses recherches.

Ce qu'il voit dans quelques écoles ne lui convient pas et il se refuse à enseigner de façon traditionnelle avec des lois implicites et imposées arbitrairement par les maîtres, à cause du manque de repère et de sens pour les enfants. Ce qu'il recherche lui, bien au contraire, c'est de tenter d'inciter les enfants à être acteurs de leurs apprentissages. Sa rencontre avec Célestin Freinet répondra à ses doutes pédagogiques.

Célestin Freinet est celui qui transformera les rêves pédagogiques en réalités quotidiennes.

Mais il échangera également avec les psychiatres François Tosquelles et Jean Oury, la psychologue Aïda Vasquez, et le psychanalyste Jacques Lacan,.

En reliant le matérialisme, la dynamique de groupe et le travail sur l'inconscient, F.Oury créera « La métaphore du trépied ».

Dans cette métaphore il y a :

- le premier pied qui laisse une grande place aux techniques Freinet tout en favorisant le rapport à la production chez l'enfant : le journal scolaire imprimé, la correspondance structurée entre enfants, le travail individualisé...
- le deuxième pied s'intéresse à la dynamique du groupe et à l'observation de l'enfant dans le groupe-classe.
- Le troisième pied tient compte de la psychanalyse, influencée par J. Lacan, Dolto, Freud, et le mouvement de la psychothérapie institutionnelle, avec J. Oury et F. Tosquelles.

Ce trépied sera renforcé par le Conseil de Coopérative qui existe déjà avec C. Freinet mais qui est différent avec F. Oury car il privilégie l'aspect relationnel.

Le pilier de l'institution est essentiellement les « lieux de parole » mis en place dans les classes, lieux où se côtoient les outils de cette pédagogie. Le Conseil est souvent présenté comme « clé de voûte » de l'ensemble.

2.1.2 La monnaie intérieure.

Dans la classe coopérative, il existe une monnaie que l'on appelle « monnaie intérieure » car elle n'est utilisée et n'a de valeur que dans les limites de la classe. C'est un élément fondamental des circuits relationnels qui s'instituent dans la classe. Elle rémunère pour l'essentiel le travail scolaire en tenant compte du rapport entre les niveaux de compétences et la quantité de travail à réaliser. Elle sert aussi à payer les amendes, en tenant compte cette fois des ceintures de comportement.

A échéances régulières, les élèves l'utilisent lors du marché pour acheter et vendre les objets qu'ils s'échangent. Elle est un élément de médiation dans les échanges symboliques qui remanient sans cesse les places, rôles et les fonctions de chacun.

2.1.2.1 Un outil de médiation

- Dans la relation de l'enfant au travail.

Payer un enfant pour son travail fait en classe c'est lui donner un salaire. C'est complètement différent que de lui donner une récompense comme les « bons points » par exemple. La récompense, elle, est le plus souvent attribuée d'une part aux enfants qui travaillent bien, et d'autre part, elle est dépendante de la bonne ou mauvaise volonté de l'enseignant(e).

La paye est accessible à tous et elle est porteuse de reconnaissance sociale, « *l'enfant est une personne* » Françoise Dolto. L'enfant est payé parce qu'il a fait son métier qui est d'utilité collective, mais il paie également une amende⁵⁷ s'il ne respecte pas les lois.

- Dans la relation de l'enfant à l'Autre.

Aujourd'hui, dans notre société, quand un enfant reçoit de l'argent c'est généralement lors de certaines occasions : Noël, anniversaires, fêtes, etc. Nous pouvons donc dire que c'est une monnaie qui n'a aucune « valeur » sauf affective. Affective dans le sens où le donataire donne une « monnaie-cadeau » signe de sa bonté. Mais il faut être vigilant car elle peut aussi être l'outil de domination sur un être qui en conséquence se trouvera aliéné implicitement.

Le salaire, *a contrario*, mets et donne de la valeur à cette monnaie. Les enfants se sentent valorisés et sont respectés par leurs pairs.

⁵⁷

Je reviendrai sur le rôle de l'amende plus loin dans mon propos.

Cela permet également d'entrer en contact avec les autres en ce qui concerne les plus timides, isolés, pour ne pas dire écartés, au moment du marché⁵⁸ où la monnaie agit comme intermédiaire dans les échanges, et nous pouvons aller jusqu'à dire qu'elle agit comme « thérapie » dans le sens où elle aidera à dépasser des tempéraments renfermés et enfermants (autistes, etc.) ou autres.

- Dans la relation de l'enfant aux lois, aux règles.

Les lois sont souvent oubliées, ignorées, transgressées, ce qui provoque une gêne du groupe, de l'enseignant(e) et qui détruit l'ambiance de la classe.

Comme il est hors de question de laisser faire ou d'ignorer, il faut agir et trouver des solutions.

Pour qui ?

- Pour celui qui n'a pas respecté la règle.
- Pour celui qui a été victime.
- Pour la classe ou pour l'école.
- Pour soi-même, en tant que garant des règles et des lois.

Pour quoi ?

- Pour la sécurité des personnes et du collectif.
- Pour l'éducation de celui qui ne respecte pas les autres.
- Pour la réussite de l'équipe éducative et de la vie sociale.
- Pour notre « narcissisme » professionnel et/ou personnel.

Dans ce cas, la monnaie servira à faire respecter les lois communes établies ensemble au Conseil. Quand un enfant ne respecte pas les lois ou une des lois, il paie une amende avec la monnaie gagnée.

Le montant de l'amende sera fixé en Conseil. Ainsi l'enfant paye et il est « lavé », ce qui lui permet de poursuivre son travail et de ne pas solliciter des émotions parasites autant d'un côté comme de l'autre. C'est en ce sens que la monnaie a un pouvoir libérateur.

⁵⁸

Cf. Chapitre 3-2-3 p.62

Evidemment, l'amende ne règle pas tous les problèmes dans une classe mais elle aide à gérer la plupart des transgressions.

Il arrive qu'au moment de payer son amende, l'enfant ne soit pas ou plus solvable, certains sont même très endettés. Cela peut s'expliquer parce qu'il a tout dépensé au marché, parce qu'il n'a pas fait grand-chose en terme de travail ou tout simplement parce qu'il a eu beaucoup trop d'amendes à payer.

Plusieurs possibilités sont alors envisageables :

- en discuter au Conseil et prendre une décision. Il faudra expliquer qu'il est hors de question de trouver une punition puisque la sanction a déjà été posée sous forme d'amende. Il faudra avoir une vigilance sur le fait de ne pas attribuer une « double peine ».

- proposer des travaux utiles à toute la classe qui seront payés (par exemple tailler les crayons, ranger ou ordonner des choses, etc.).

Quoi qu'il en soit, il semble inutile de comptabiliser les dettes et de les accumuler au fil des semaines. Dans l'intérêt éducatif de l'enfant, il convient plutôt de remettre le compteur à zéro.

- Dans la relation de l'enfant au pouvoir et à l'autorité

Comme nous l'avons vu précédemment, le fait de payer son amende permet à l'enfant d'éviter tout sentiment d'agressivité, ce qui est souvent le cas lors d'une sanction classique. Il peut donc plus aisément entrer à nouveau dans son travail.

En ce qui concerne l'enseignant(e), cela lui permet de ne pas agir par désespoir en donnant une sanction disproportionnée, répressive ou entrer dans des discours moralisateurs.

Il peut parfois arriver que l'enseignant(e) ait à payer une amende (dans le cas où il se tromperait par exemple). Le droit à l'erreur valant pour tous. Dans ce cas précis, il paiera en euros à la caisse de la coopérative étant donné que lui est payé en euros (monnaie externe).

C'est en ce sens que la monnaie permet de décaler les statuts et les rôles des personnes, enfants et adultes.

La responsabilisation de l'enfant se met en place grâce à cet outil qui lui permet, en plus, de pouvoir se situer dans un monde à l'intérieur duquel il lui est possible d'avoir une certaine maîtrise.

Tout comme nous l'avons vu dans le chapitre 1-2-2 la monnaie n'est pas neutre dans nos agissements, et en classe elle est révélatrice des problèmes de société et de certains comportements.

J'avais été confrontée auparavant au vol et à la fausse monnaie lors de mon étude de Master 1. Ma formation m'ayant permis d'intégrer de nombreuses classes dans lesquelles j'ai pu observer mais également enrichir ma pratique, je pense pouvoir dire que le vol semble être le problème récurrent.

Vol volontaire avec substitution puis appropriation d'un voire de plusieurs billets ou vol « involontaire » lorsqu'un billet traîne. Une des solutions dans ces cas là est de bien ranger sa monnaie dans son porte-monnaie (et d'en fabriquer un autre s'il est perdu), puis de le ranger soit dans son casier (mais l'endroit peut-être facilement accessible lors de travail de groupes), soit dans son cartable et si cela ne suffit pas dans un des tiroirs du bureau de l'enseignant(e). Cette dernière solution ne me satisfaisait pas car les enfants accédaient difficilement à leur porte monnaie (beaucoup de trajet et de déplacements) et gênaient la circulation de la classe. Ces solutions sont des propositions qui ont été faites lors de Conseils auxquels j'ai pu participer. Le Conseil étant le lieu de parole, de régulation, et donc aussi l'endroit où se règlent les problèmes de la classe coopérative.

Je n'ai pour l'instant pas été à nouveau confrontée au problème de fausse monnaie.

Les cas de non - solvabilité⁵⁹, de racket etc., donc des actions, résultent le plus souvent de pulsions (satisfaction d'un plaisir immédiat).

A partir de là, il est vrai que nous pourrions nous dire qu'avoir une monnaie dans la classe est trop dangereux, trop difficile à maîtriser mais c'est justement là qu'elle a sa place et je m'en explique : ce sont ces problèmes rencontrés dans la classe qui seront les outils pour une éducation à la citoyenneté, pour une éducation au rapport à l'argent et plus généralement pour la construction de la classe.

⁵⁹ Thème que j'évoquerai dans le chapitre 3-3 p.63 traitant de ma pratique de classe.

C'est en cherchant des solutions et en résolvant les problèmes que le groupe social classe progresse. Chercher des solutions à la crise c'est débattre, proposer, argumenter et donc bâtir des valeurs citoyennes. Où se font ces débats ? Au Conseil⁶⁰.

Nous pouvons dire que la classe de Pédagogie Institutionnelle est organisée comme une micro société.

L'importance que ces problèmes apparaissent dans une classe dans lesquelles il y a des instances de régulation est primordiale, plutôt que cela se fasse de façon sauvage, souterraine et incontrôlable comme par exemple aux périphéries des écoles, des collèges etc.

2.1.2.2 Un outil d'apprentissage

Comme je l'ai signalé précédemment, la monnaie intérieure régule les échanges de la classe. Elle permet donc avant tout d'apprendre à ne pas « se faire la guerre », ce qui a été le point d'origine de la création de la monnaie ainsi que nous l'avons vu dans la première partie de cette étude.

Avoir un salaire permet une initiation à l'économie et à la gestion. Il faut savoir gérer l'argent pour trouver un équilibre, ne pas se faire avoir par celui qui vend ou qui achète, en étant vigilant.

C'est aussi apprendre à compter et à échanger la monnaie au moment du marché ou au moment de payer les amendes. Donc des situations de calculs qui arrivent de façon naturelle et où les enfants prennent beaucoup de plaisir mais aussi des situations langagières.

2.1.2.3 Un outil de langage

Les enfants ont parfois tendance à parler en français dans la classe, l'école étant pourtant une école immersive.

Pourtant, lors des institutions telles que le « Quoi de Neuf », le « Conseil », le « Marché », mais aussi durant les échanges induits par la monnaie, c'est la langue occitane qui est privilégiée, langue de communication et donc d'échanges. Corinne Lhéritier expliquera par exemple que la mise en place de pratiques favorisant l'échange (telles les Techniques Freinet) et non la répétition et l'imitation, en instaurant bien évidemment les possibilités matérielles, organisationnelles et psychiques de cet échange, permettent de donner du sens à la langue

⁶⁰ Je présenterai l'institution du Conseil dans le chapitre 3-2-1 p.60

parce qu'elle exerce dans ces cas précis un pouvoir sur l'autre. Elle précisera également que si les enfants s'expriment plus aisément en occitan lors des institutions, c'est certainement parce que c'est quelque chose qu'ils découvrent et qu'ils ne peuvent pas faire de transposition en français :

Évidemment il n'y a peut-être pas de quoi s'étonner d'entendre les enfants commencer à s'exprimer en occitan principalement, pour un temps, au « Conselh » (ou au « Qué de Nòu ? ») : les enfants ne connaissent ces institutions qu'à l'école où ils les découvrent. Contrairement aux noms d'objets usuels (par exemple), ils n'ont pas l'équivalent en français et ne peuvent pas faire le parallèle. À la limite on pourrait penser qu'ils savent ce qu'est un « Qué de Nòu ? », mais pas un « Quoi de neuf ? », peu habitués qu'ils sont à traduire mot à mot. Mais cela ne durerait qu'un temps. Et leurs interventions en occitan, dans ces lieux, ne se limitent pas aux maîtres-mots qu'ils ne pourraient pas trouver ailleurs (« lo conselh que comença », « la paraula es a », « lo qué de nòu es acabat »...). C'est bien l'ensemble de leurs paroles qui se dit, ou du moins qui essaie de se dire, en occitan.⁶¹

Pierre Johan Laffitte précise qu'« institutionnaliser quelque chose c'est mettre à une place symbolique ce “quelque chose”, place dans un langage qui le rende articulable, pour l'ouvrir à la possibilité d'être porté, afin d'en négocier le sens et la valeur ». Concernant l'institutionnalisation de l'occitan, il souligne que :

Institutionnaliser l'occitan c'est porter l'occitan non pas comme on parle occitan en pensant que ça va de soi, mais pour faire advenir l'usage de la langue comme objet de parole pour en situer le sens. Et donc, forcément c'est accepter de courir le risque de descendre ce quelque chose de son piédestal.⁶²

Si nous transposons cette analyse à la monnaie, « négocier le sens et la valeur », c'est faire advenir l'usage de la monnaie comme objet d'échanges (dans son sens le plus large). Ce faisant, on peut considérer qu'elle tombe de son piédestal, et donc que la façon dont les enfants en parleront sera plus libérée et moins chargée d'*a priori*.

Un parallèle peut donc être établi. Lorsqu'on dit que la monnaie est échangeur « universel », c'est qu'elle représente en tout point et à tout instant la loi de la classe ; l'occitan, comme « langue des institutions », c'est la même chose. Autrement dit, l'occitan devient un outil d'échange universel. La langue retrouve alors son sens anthropologique premier, qui est d'incarner la fonction fondamentale de langage symbolique, pour les sujets qui en intègrent les règles (la grammaire, la sémantique, l'usage).

⁶¹ Lhéritier Corinne, extrait de *Calandreta, 30 ans de creacion pedagogica* Edicions La Poesia, Montpellier

⁶² Laffitte Pierre Johan, texte publié dans *Calandreta, 30 ans de creacion pedagogica* Edicions La Poesia, Montpellier

La monnaie, dans une classe coopérative, prend du sens dès lors qu'un questionnement collectif préalable à son intégration est posé. La monnaie deviendra alors une source efficace à la pratique de la classe puisque admise et comprise. Elle deviendra un outil indispensable au groupe dans son fonctionnement et dans sa communication. Elle aura un rôle ni plus ni moins important que les autres institutions de la vie de la classe, certainement ce qu'elle devrait se contenter d'être dans la vie courante : une aide et non un but suscitant des réticences.

2.2 DES DÉFENSES ET RÉTICENCES VIS-À-VIS DE LA MONNAIE INTÉRIEURE

2.2.1 La monnaie intérieure : les tabous et les limites de son application

Dans « Le Mémento de la pédagogie institutionnelle », René Laffitte insiste sur les tabous et les limites liés à la pratique de la monnaie de la classe.

Il cite en premier le refus :

« “J’en veux pas, tu peux te les garder tes sous ! ” : réaction normale de nouveaux arrivés, ex-héros de l’indépendance. C’est leur affaire. Quand ils ne se sentent plus en danger, ils renoncent à leurs défenses inutiles, et vont chercher leurs sous en papier dans la poubelle (d’où parfois, ils ont disparu). »

Le deuxième évoque le vol des points :

« L’expérience prouve qu’il est rare. (...) En général, on trouve des solutions. Intérêt ici, d’une monnaie intérieure : l’incident n’a pas de conséquences catastrophiques. Il devient une expérience sociale utile. Chacun apprend à ne pas laisser traîner ses sous. »

Le troisième aborde la perte :

« (...) Symptômes plus que défaut. (...) »

Le quatrième concerne les associations (...)

Le cinquième insiste sur les fluctuations de la monnaie :

« (...) S'il est fréquent de voir des enfants suivre le cours de la bille, pour en acheter quand il est au plus bas, il arrive aussi que certains achètent des points avec des francs.

La banque ne peut, sans risque, fabriquer de l'argent : nécessité d'une politique monétaire. Intérêt surtout d'y associer les enfants, si l'on croit bon d'utiliser ces phénomènes pour un apprentissage réel de la gestion, voire de l'économie. Nous serions vite accusés de " faire de la politique "... si des réactions plus " affectives " ne venaient au bon moment occulter ce problème :

– Ce n'est pas sérieux, votre monnaie de papier, c'est un jeu : vous n'utilisez pas la vraie monnaie.

Remarque très juste, du reste : hors du territoire de la classe, notre monnaie n'a pas cours. Notre argent pas " vrai " est aussi fictif que le franc et le mark. Les enfants, eux aussi, sont surpris au début, par ces " sous en papier ". Ils sont encore plus surpris quand ils constatent qu'ont peut quand même " acheter des trucs " avec.

Ça leur permet de découvrir que le billet de 10 francs est aussi " en papier ", qu'il n'a cours que sur le territoire national et que, comme toute monnaie au XX^e siècle, c'est une monnaie fiduciaire qui peut se dévaluer. »

Le dernier s'arrête sur la « réaction normale », comme il dit : le scandale.

« Je pourrais sans risque, discourir sur l'autogestion, mais dès qu'il est question d'entraîner réellement les enfants à la gestion financière de leurs propres affaires, à commencer, bien sûr, par ce qui les touche de près, leur budget personnel, alors là, rien ne va plus. Nous sommes voués à la vindicte publique. Phénomène intéressant [Fernand Oury, " L'École et le Fric ", p.34]. »

Plus d'un siècle après Marx, on pourrait savoir distinguer la monnaie, qui permet les échanges, du capital qui assure sa propre accumulation par l'exploitation de la force de travail, et suppose la propriété privée des instruments de production.

« On mélange tout : monnaie, argent, capital, bénéfice, salaire, plus-value... On parle d'exploitation parce qu'un travail libre est payé, de fausse monnaie... et presque d'attentat à la pudeur en voyant un chérubin manipuler de vrais sous...

Il ne s'agit ni d'ignorance ni de débilité. Simplement de réactions affectives qu'il faut bien considérer comme normales... La monotonie du discours est un signe. » [Fernand Oury, *ibid.*]

« Le tabou de l'argent sera peut-être le dernier à résister à la révolution des mœurs, plus coriace encore que celui du sexe. » [Jacky Chassanne, *Les Rois nus*]

Par contre, pas besoin d'avoir lu Freud pour savoir ce que le bon sens nous répète (...) C'est sale, c'est de la merde (...). C'est du pouvoir, aussi. Et le scandale assuré. (...)

Nous n'avons ni l'espoir, ni l'intention de convaincre qui que ce soit : toute discussion dans un tel domaine est impie, donc inutile. Une étude sérieuse des effets de l'argent dans la classe coopérative reste à faire : ce n'est pas le lieu. » (p.88-91)

On retrouve là les grands enseignements de notre première partie, mais traduits ici dans le soucis pédagogique de l'enseignant.

2.2.2 Traitement du questionnaire à l'intention des enseignants de Calandreta.

J'ai voulu comprendre et essayer de trouver d'autres éléments de réponses à la question que je m'étais posée à propos des réticences à l'utilisation de la monnaie en classe coopérative par les enseignants. J'ai donc bâti un questionnaire⁶³ à l'intention des enseignants de Calandreta. Je souhaitais connaître leur vécu personnel par rapport à l'argent mon hypothèse étant que cela aurait des conséquences sur le fait qu'ils aient institué, ou pas, la monnaie dans leur classe.

Afin d'avoir un échantillonnage le plus large possible, j'ai profité de la tenue du Congrès de Calandreta durant lequel les enseignants se retrouvent pour travailler. J'ai donné ce questionnaire en main propre à une centaine d'enseignants, 45 m'ont été retournés. Il comprend 12 questions dont certaines fermées et d'autres semi-ouvertes. Les questions fermées, concernent des renseignements d'ordre général, et les questions semi-ouvertes permettent d'affiner les réponses données et de laisser une place à l'expression.

L'analyse que j'ai faite de ce questionnaire, m'a amenée à remarquer que contrairement à ce que je pensais, la proportion d'enseignants qui utilisent la monnaie en classe est importante.

⁶³ Cf. Annexe 2 p.90

En ce qui concerne la question 3: « Quelles sont les institutions que vous avez, ou qui sont, mises en place dans votre classe »⁶⁴, 35 enseignants ont répondu avoir la monnaie et le marché dans leur classe. Trois utilisent exclusivement la monnaie, et sept n'utilisent aucun de ces deux outils. Je n'ai bien évidemment exploité que les données concernant mon objet d'étude, les autres données ne nous intéressant pas directement dans ce travail.

Nous pouvons constater par les réponses données à la question 4: « En numérotant par ordre de priorité, pour vous avoir de l'argent c'est »⁶⁵, que pour 22 des répondants, avoir de l'argent sert en priorité à répondre aux besoins de première nécessité tels que manger, s'habiller, etc. Pour 19 d'entre eux, l'argent est synonyme de plaisir. Quatre non pas répondu, il serait intéressant de se demander pourquoi. Comme la question est plus personnelle, nous pouvons émettre l'hypothèse qu'il est peut-être plus difficile d'y répondre.

Pourtant, la question suivante : « Comment qualifiez-vous votre rapport à la monnaie ? »⁶⁶ est tout aussi personnelle et il n'y a seulement que deux non répondants. Cependant, dix avouent avoir un rapport compliqué et frustrant avec la monnaie. Nous supposons donc que quelques non répondants à la question 4 se retrouvent certainement dans cette catégorie. Les 35 individus restants estiment quant à eux que leur relation à l'argent est simple et normale. L'objectif visé par ces deux questions était de faire une analyse de mon panel en prenant en considération les pratiques pécuniaires individuelles et sociales, émettant l'hypothèse que je retrouverais des phénomènes dont les racines plongeraient forcément dans les domaines que j'ai présentés auparavant. Ce que je n'avais pas mesuré, c'est que ces deux questions ont été sujettes à ambiguïté ; quelques répondants ont pensé qu'il s'agissait toujours là de la monnaie intérieure. De ce fait, on peut également supposer que quelques non répondants à la question 4 aient été quelque peu déstabilisés. J'ai appris là qu'il serait nécessaire à l'avenir de faire un test auprès de quelques personnes avant de diffuser un questionnaire pour pallier à ce genre d'erreurs.

J'en ai relevé d'autres dans mon questionnaire, comme par exemple à la question 6 : « En numérotant par ordre de priorité, si vous n'utilisez pas la monnaie intérieure dans votre classe c'est parce que : », aucune tendance ne se dégage sur le questionnaire. Cela s'explique par le fait que cette question ne concerne que les enseignant(e)s qui n'utilisent pas la monnaie intérieure (donc ceux qui m'intéressent plus particulièrement puisque faisant partie de mon objet d'étude) et comme nous l'avons remarqué dans l'analyse de la question 3, ils ne sont que

⁶⁴ Cf. Annexe 3 p.94

⁶⁵ Cf. Annexe 3 p.94

⁶⁶ Cf. Annexe 3 (question 5) p.95

sept. Ces répondants n'ont en outre pas répondu par ordre de priorité, faiblesse certainement encore ici de mon questionnaire, tout cela rendant donc mon analyse quasiment impossible à propos de cette question. La seule chose analysable est que sur les sept, parmi les personnes interrogées, un répondant seulement semble ne pas vouloir utiliser la monnaie dans sa classe, à l'analyse de la question 7 : « Pensez-vous un jour la mettre en place dans votre classe ? ». En ce qui concerne les « usagers » de la monnaie intérieure, nous observons qu'à la question 8 : « Pensez-vous que la monnaie est un outil pédagogique : ... »⁶⁷, la grande majorité la considère comme utile et indispensable. Dans les deux dernières questions (la 11 et la 12), peu d'enseignants semblent être contre la tenue d'un « Rescambi »⁶⁸ sur la monnaie mais nous retrouvons toutefois beaucoup d'indécis. La majorité des enseignants ne savent pas s'ils souhaiteraient participer à un atelier sur le thème de la monnaie. La valeur qui ressort donc est que, outre les indécis, 25% environ des enseignants sont pour la tenue d'un « Rescambi » et d'un atelier sur le thème de la monnaie lors d'un Congrès Calandreta.

Finalement, la réalisation de ce questionnaire n'aura pas répondu à mon questionnement principal, du fait non seulement du peu de répondants n'utilisant pas la monnaie dans leur classe, mais certainement, aussi, du fait des faiblesses de conception du questionnaire. Il a été néanmoins intéressant d'observer d'une part, la perception que chacun a de son rapport à l'argent, d'autre part l'importance qui est accordée à la monnaie en tant qu'outil, enfin également que nombreux sont ceux qui l'utilisent, preuve en sont les quelques monographies qui suivent.

2.3 DES MONOGRAPHIES

2.3.1 La monnaie intérieure dans la classe : quelques monographies

Avant tout, afin d'éclairer mon propos, il est important de donner quelques principes de ce qu'est une monographie. Si le dictionnaire Le Petit Robert résume la monographie comme étant une étude détaillée sur un sujet précis, différents ouvrages et travaux de recherches permettent d'étoffer cette vue en mon sens très synthétique.

⁶⁷ Cf. Annexe 3 p. 95

⁶⁸ Les Rescambis sont des moments d'échanges et de discussion au sein des écoles Calandretas entre enseignants, équipe éducative et les parents, sur des sujets concernant l'école et notamment les quatre piliers fondamentaux : Bilingüisme, pédagogie, culture occitane et école associative.

Dans son mémoire de Master 2 de cette année, Corinne Lhéritier⁶⁹ nous indique entre autre que Fernand Oury et Aïda Vasquez⁷⁰ présentent en 1967 un processus d'écriture :

Il s'agit, nous l'avons dit, d'enfants réels, actuels, qui existent parmi d'autres, dans une classe coopérative ; pendant des mois ou des années, chaque jour, le maître a noté des incidents, des paroles, ses propres réactions, collectionné textes et dessins. Pourquoi a-t-il choisi Daniel ou Sophie ? Parfois on ne le sait qu'à la fin. De cette masse de documents il extrait « ce qui lui dit quelque chose », et ce texte long, informe, est lu au groupe ; un groupe qui écoute ce qui est dit, essaie d'entendre ce qui n'est pas dit et réagit. Un groupe qui parle aussi et pas n'importe comment : « Moi, ça me fait penser à... » « Pourquoi ne dis-tu pas ce que tu as eu envie de faire à ce moment-là ? ». On émet des hypothèses aussitôt critiquées, reformulées. [...] Nous ne relatons, dans les monographies, que ce qui « a parlé » à tous espérant par là ne présenter que ce qui est significatif.⁷¹

Elle indique également que dans le texte de la Genèse de la Coopérative, la monographie est présentée comme « langage » si ce n'est « le langage ». Suite à une énumération qu'elle fera d'ouvrages, de travaux et autres textes traitant de la monographie, elle constatera que les praticiens de la pédagogie institutionnelle accordent à la monographie une place des plus importantes. C. Lhéritier notera également que pour Francis Imbert : « on rédige une monographie parce que quelque chose se passe, survient, qui surprend, qui déroute, pose problème, met en difficulté ; fait brèche dans son capital de savoirs ; libère de nouveaux espaces ; de nouveaux savoirs ; ou encore aiguise un savoir que l'on croyait acquis et qui s'était émoussé, avait perdu son tranchant. »

Monographie d'écopier, monographie d'outils ou monographie d'institutions elle ajoutera que :

L'écriture monographique, pour les praticiens de la pédagogie institutionnelle dans la lignée de Fernand Oury, est un outil pour « comprendre ce qui s'est effectivement passé dans leurs classes » et se situe ainsi bien loin d'une « pédagogie prescriptive » fustigée par ce précurseur.⁷²

Puis elle terminera par relever « l'engagement éthique » qui porte et le praticien de la pédagogie institutionnelle et l'écrivain de monographie, signe qu'une monographie de peut pas être écrite par un observateur quel qu'il soit mais bien par une seule et même personne praticienne.

Conduire une classe coopérative institutionnalisée fait se faire poser sans cesse des questions indépendamment, je pense, du nombre d'années de pratique et d'expériences. L'écriture,

⁶⁹ Lhéritier Corinne, enseignante à Calandreta, *La monographie d'écopier, un langage pour la pédagogie institutionnelle*, mémoire de Master 2 non publié pour l'instant, 2012.

⁷⁰ Oury Fernand, Vasquez Aïda, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Vigneux : Matrice, 1981.

⁷¹ *Ibid.*

⁷² Lhéritier Corinne, *supra*.

grâce aux groupes d'élaborations, peut permettre de reformuler des interrogations, de les voir se déplacer, et de mettre au travail ce qui a fait signe. Les groupes qui participent à l'élaboration de monographies sont composés de praticiens. Le texte en cours d'élaboration devient un «objet de méditation» dans ce groupe, tout comme il est aussi pour chacun dans la relation à sa propre pratique.

En ce qui concerne la monnaie intérieure, sa définition fera l'objet du chapitre 2-1-3 de la deuxième partie de mon étude.

Afin de comprendre ce que l'utilisation d'une monnaie dans la classe peut apporter ou pas aux enfants, quoi de mieux donc que de me référer aux monographies suivantes, si précieuses pour mon travail. Nombre d'entre elles mettent à jour le rôle de la monnaie, en relation avec les autres institutions, et c'est pour cela que je souhaite en présenter quelques unes.

Une autre institution : la monnaie intérieure⁷³.

Je présente ce texte en premier non seulement parce que c'est celui que j'ai lu en premier sur la monnaie, mais aussi parce qu'il expose dès le départ les raisons qui font qu'il semble impensable de payer le travail des enfants, donnant des réponses à « simplement je n'y avais pas pensé. Est-ce bien surprenant ? », mais aussi aux questions soulevées dans cette étude. Les raisons qu'il en donne se rapprochent pour l'essentiel du raisonnement que j'avais lors de ma première utilisation « obligée » de la monnaie en classe. Ceci au moment de ma première prise de poste sur un congé maternité, et donc dans la classe d'une collègue⁷⁴.

A savoir, brièvement, ainsi qu'il le dit lui même : «...le travail de l'enfant ne peut être que gratuit et obligatoire⁷⁵». Mais c'est à la lecture de sa monographie que je me suis aperçue que tout d'abord je n'étais pas seule à penser ainsi et que d'autres y avaient réfléchi avant moi. Il apportait des éléments de réponses à mon questionnement qui relevait non seulement d'appréhensions d'adultes mais également qui touchait à mon éducation et donc à mon vécu personnel de l'école en tant qu'enfant.

Si aller à l'école pour travailler devait être un plaisir aux dires des adultes, car c'était là que se jouait mon avenir, le seul contact que j'ai eu avec l'argent, enfant et adolescente (bien sûr

⁷³ Lafitte René, extraits d'*Une journée dans une classe coopérative*, Vigneux : Matrice, 1999.

⁷⁴ Védère Valérie, enseignante à Calandreta, *Une institution dans la classe : la monnaie intérieure*, mémoire de Master 1, 2010.

⁷⁵ Lafitte René, *supra*.

avant d'entrer dans le monde du travail par de petits boulots) a été grâce à « l'argent-cadeau » ainsi défini par René Laffitte. Cet « argent-cadeau » n'est autre que la reconnaissance de l'aliénation du récepteur face à la générosité et à la puissance de la personne qui donne, ainsi qu'il l'explique parfaitement. Et c'est argent bien évidemment, je ne pouvais pas le dépenser comme je le désirais.

Alors pourquoi payer un enfant et pourquoi pas après tout ! « Rémunérer » un enfant c'est reconnaître que son travail a de la valeur et que ses efforts ne sont pas vains, mais c'est aussi faire des acquisitions sociales, apprendre à maîtriser cet argent - pouvoir. Et surtout, au-delà de tout, se serait éliminer le plus possible les ressentiments affectifs, autant du côté de l'enfant qui pourrait croire qu'il faut qu'il travaille bien pour plaire, que de celui de l'adulte qui pourrait dire à l'enfant que c'est bien parce qu'il a bien travaillé ou émettre un tout autre jugement de valeur qui sera supprimé grâce à l'utilisation des amendes.

Si les règles d'obtention de la monnaie sont établies au préalable et modifiables dans la classe coopérative, les amendes sont également définies en Conseil où elles peuvent être aussi discutées. Le paiement d'amendes se fait généralement lorsque les lois de la classe ne sont pas respectées. Cela évite tout ressentiment personnel. Elles remplacent les punitions, les discussions infinies, les discours moralisateurs, les chantages affectifs, les arbitrages douteux, et surtout elles permettent d'être « lavé ». Une fois l'amende payée, l'enfant peut passer à autre chose et continuer le travail sans émotions inutiles.

C'est grâce aux justifications théoriques de cette monographie que mes appréhensions se sont levées et un autre monde s'ouvrait à moi. Si ce texte, que j'ai choisi de présenter en premier, traite de la monnaie de façon plutôt théorique, celui que je soumetts ci-après détaille plus précisément un exemple de pratique de classe de la monnaie ainsi qu'elle est fréquemment vécue dans la classe coopérative.

Fric Story.⁷⁶

C'est en travaillant avec des collègues du groupe ICEM⁷⁷ que Martine Boncourt découvre l'existence de la monnaie intérieure « sujet tabou chez les adultes », à ses dires, et qu'elle n'a pas, rajoute-t-elle. Ne voyant pas vraiment la différence entre la monnaie et les bons points,

⁷⁶ Boncourt Martine, texte mis au point par *l'atelier B* du 7^e stage *Genèse de la Coopérative*, 1987, *Mémento de Pédagogie Institutionnelle*.

⁷⁷ ICEM, Institut Coopératif de l'Ecole Moderne.

c'est lorsque surgissent au Conseil des problèmes sans fin à solutionner que lui est suggéré un jour, par un enfant, d'être payés. Après l'avoir installée dans sa classe, c'est lors d'une correspondance dans laquelle les enfants parlent de leur monnaie qu'elle prend conscience de l'importance que les enfants y accordent. Lorsqu'une de ces élèves dit qu'il s'agit de « fausse monnaie » afin d'expliquer aux correspondants, un autre élève lui rétorque « Tu ne peux pas écrire ça ! C'est quand même des vrais sous ! Écris que ça vaut que dans notre classe ! ». Par cette remarque cet enfant nous démontre qu'il attache de la valeur à cette monnaie de classe, monnaie à laquelle il a donné un nom : l'éco. On peut comprendre que ce n'est pas surprenant que ce soit lui, en tant que « baptiseur » qui intervienne à ce moment là.

M. Boncourt se rend compte que la monnaie est un bon outil car elle solutionne ces problèmes de classe vis-à-vis du respect de la loi commune. Comme je l'ai mentionné quelques lignes plus haut à propos de la monographie de R. Laffitte, elle aussi constate que grâce à cet outil elle évite toute émotion inutile telle que : la morale, les colères, les angoisses, la mauvaise conscience et donc la mauvaise humeur. Ainsi qu'elle le souligne « les amendes tombent paisiblement et avec elles le calme ».

Cette monographie est intéressante en ce sens où elle nous présente quelques avantages à l'usage de la monnaie, mais y sont également représentés quelques travers à cette utilisation du même genre que ceux que l'on peut rencontrer dans nos classes, et c'est ainsi que quelques imprévus se greffent dans l'utilisation de la monnaie dans cette classe. Dans un premier temps elle est confrontée à une affaire où un enfant est victime de la malhonnêteté d'un autre lors d'un marché. Ce cas sera porté au Conseil suivant par d'autres enfants. Nous noterons là l'importance de pouvoir faire cette expérience dans un milieu éducatif qui permettra de ne pas renouveler, plus tard, ce type d'action. Ensuite, une autre affaire plus ennuyeuse surgit qui va déstabiliser la classe. L'enseignante s'aperçoit durant le marché que le prix des objets vendus est anormalement très élevé. Elle se rend alors compte qu'il y a environ 5 fois plus de monnaie qui circule qu'il y a un mois, lorsqu'elle demande comment cela se fait, personne ne répond. Elle décide alors de retirer tout l'argent, désormais la classe fonctionnera sans monnaie pendant quelques temps. C'est une décision à laquelle je n'aurais pas pensé. Je pense que je n'aurais plus payé non plus et que j'aurais annulé le marché, mais je n'aurais pas pensé à retirer la monnaie. Par ce geste, elle permet aux enfants de remettre du sens dans cet apprentissage. Elle remet la monnaie dans la classe par la suite mais avec un nouveau tampon qui fera perdre la valeur des vieux billets qui n'auraient pas été rendus. Heureusement car elle

apprit quelques temps après que tout ceci avait été la conséquence d'un parent d'élève qui s'était procuré l'ancien tampon afin de fabriquer plus de monnaie pour son fils... quelles valeurs sont transmises là en tant que parent ?

J'ai hésité à mettre la monographie qui suit dans le chapitre 1-3-3 suivant car elle y aurait également eu toute sa place. J'ai finalement décidé de la présenter ici car elle me touche de façon plus personnelle dans le sens où c'est la seule, à ma connaissance, qui parle des Calandretas, écoles immersives en occitan, langue que je pratique dans ma vie quotidienne.

Christian, la propreté et la monnaie.⁷⁸

Jaumeta Arribaud nous présente dans cette monographie un enfant qui arriva dans son école, une Calandreta, en petite section alors qu'elle était directrice. Ayant, elle, une classe de grande section et cours préparatoire, Jaumeta s'inquiète vraiment de l'énurésie persistante de cet enfant lors de son année de moyenne section. Il a « fait » tous les jours dans sa culotte depuis le jour de sa toute première rentrée. Sachant que la maman a tout essayé pour qu'il arrête, J. Arribaud, qui en a au préalable parlé avec la maîtresse et avec son accord, parle avec l'enfant. Elle essaie de lui faire comprendre que l'an d'après, dans la classe des grands où il sera, cela ne se fait normalement plus. Il lui fait comprendre que quand il aura 5 ans cela n'arrivera plus, promesse qu'il arriva à tenir tant bien que mal, aux dires de Jaumeta.

Le jour de sa rentrée en Grande Section, Christian parle au « Quoi de neuf ».⁷⁹ Le texte qu'il écrira sera retenu au choix de textes par la classe. Ce moment là est un moment privilégié pour les enfants, principalement parce que la plupart des enfants souhaitent que leur texte soit « choisi », ce qui veut dire en quelque sorte pour eux qu'ils sont reconnus au sein du groupe, qu'il y ont de l'importance et qu'ils ont de l'importance en tant que personne singulière.

Il présentera d'autres textes mais ils ne seront pas choisis par le groupe et à partir de là l'énurésie de Christian tendra à réapparaître. Dans un premier temps, Mme Arribaud lui demande s'il veut retourner chez les petits parce qu'il en a peut-être assez des grands. Elle lui donne ainsi la possibilité de régresser et de redevenir petit s'il le souhaite, pratique que l'on utilise lorsque le besoin s'en fait ressentir partant du principe que tout être humain a le droit

⁷⁸ Arribaud Jaumeta, texte mis au point coopérativement par le groupe ChamPignon de Béziers, 1989, *Mémento de Pédagogie Institutionnelle*.

⁷⁹ Qué de nau : institution, lieu et moment de parole qui a généralement lieu le lundi, durant lequel les enfants parlent librement en toute sécurité. C'est une sorte de « passerelle » entre la maison et l'école.

de régresser par moments. Mais elle lui fait comprendre également à cet instant qu'il n'est peut-être pas aussi grand qu'il le pense et que pour rester dans cette classe il faut qu'il grandisse, mais comment faire ?. Il lui rétorquera qu'il est content d'être avec les grands. C'est en relisant ses notes de classe qu'elle a l'idée d'essayer la monnaie.

Après une réunion extraordinaire du Conseil, elle explique que l'attitude de Christian gêne tout le monde, que lui aussi en est gêné et elle va surtout dire que tout le monde peut l'aider. Elle met ici des mots sur les faits. L'importance de la parole permettra la compréhension.

Elle propose alors au Conseil de payer Christian une forte somme s'il parvient à ne pas se « faire » dessus à chaque fin de journée. Le contrat pourrait s'arrêter là, on se sert de la monnaie pour reconnaître l'enfant dans son travail mais également dans ses efforts et progrès. Mais si Christian, malgré les efforts qu'il fera n'y arrive pas... Que se passera-t-il ? Et bien on pourrait penser qu'il ne sera pas payé et donc qu'il ne gagnera pas cet argent là et puis c'est tout, mais non, J. Arribaud est allée plus loin dans le contrat : s'il se fait dessus, c'est lui qui paiera. Evidemment ! Après tout il gêne tout le monde, alors en payant, il se responsabilise (il est seul responsable de son pipi-caca). Le contrat est accepté par le Conseil et comme le dit Mme Arribaud « ... j'ai payé Christian tous les soirs, et je n'ai jamais été payée. ».

Jaumeta a trouvé en la monnaie un outil médiateur, tout comme certainement la classe... et Christian. Cet outil aura notamment aidé Christian à dépasser un blocage, son énurésie, qui le freinait dans son grandissement, mais aussi aura permis à la classe de trouver un moyen de régulation.

2.3.2 Un outil thérapeutique ?

Comme nous l'avons vu à propos de la monographie précédente, nous pouvons nous demander si la monnaie peut agir en tant qu'outil thérapeutique.

La « paye thérapeutique », ainsi nommée par René Laffitte, est une pratique occasionnelle ayant pour objectif de souligner un effort qui est difficile à faire par un enfant en difficulté dans un domaine. Selon lui :

Le simple fait de voir son travail reconnu socialement, comme on dit pudiquement, ne passe déjà pas inaperçu. Notamment, pour ces vaut rien qui n'existent guère pour autrui et qui, où qu'ils soient, comme chacun sait, devraient être ailleurs... Mais ici, avec l'accord du groupe, un obsessionnel peut être payé à ne rien faire, ou se salir (terre, peinture, modelage, etc.) un caractériel a-social pour avoir souri à ses coéquipiers, un timide parce qu'il a parlé en public, un peureux parce qu'il est entré

en contact dans le match de handball, etc... Pour certains enfants, isolés, interdits de parole, coupés du monde et phobiques de toute relation, acheter, vendre, être payé et payer, échanger, sont des occasions extraordinaires de reprendre contact, de rétablir une ligne qui avait été détruite, de se relier : de (re)venir au monde.⁸⁰

C'est en quelque sorte une dérogation aux modalités de la paye. L'enseignant ou le conseil peut décider d'encourager un enfant qui viendrait de manifester un effort reconnu difficile pour lui. Il s'agit donc de montrer ponctuellement à un enfant que malgré ses peurs ou appréhensions il peut évoluer et prendre part à ses apprentissages.

Il peut s'agir, entre autre, de difficultés disciplinaires ou comportementales.

De nombreuses expériences quant à l'utilisation de cette paye ont été relatées dans de multiples monographies, notamment dans les suivantes :

Mathias : du nourrisson à la Grande Section.⁸¹

Cette monographie fait partie, selon moi, de celles qui expliquent le pourquoi de la monnaie comme outil thérapeutique.

En 1998, Isabelle Robin accueille Mathias, enfant de 3 ans, dans sa classe de maternelle. Elle a en tout 30 élèves de 2 ans à 6 ans.

C'est la maman de Mathias qui contacte Mme Robin et l'informe que cela ne passait pas bien dans l'établissement précédent et que l'enfant s'est bloqué.

Mathias arrivé à l'école, I. Robin constate qu'il semble avoir de nombreuses difficultés à plusieurs niveaux : il ne parle pas (ou plutôt ne veut pas parler mais communique gestuellement), ne mange pas proprement, ne sait pas découper, coller, tenir un crayon, etc., et se « fait » dessus pendant la sieste.

Il se fera régulièrement dessus. La maman de Mathias, qui accapare constamment I. Robin, fait part de son mécontentement à son fils.

Durant l'année la classe de TFPI⁸², grâce à l'aide des institutions mais aussi du groupe – classe, lui permettra d'avoir un cadre dans lequel se repérer. Mathias y évoluera peu à peu.

⁸⁰ Laffitte René, *Une journée dans une classe coopérative*, Matrice, 1995, p.86-88

⁸¹ Robin Isabelle, enseignante, extrait des *Essais de Pédagogie Institutionnelle*, Psychothérapie institutionnelle, 2006.

⁸² TFPI : Techniques Freinet et Pédagogie Institutionnelle.

L'année d'après, Mathias est en moyenne section, toujours dans la même classe mais celle-ci a emménagé dans d'autres locaux durant les grandes vacances. I. Robin explique que Mathias la teste à nouveau, qu'il a besoin de se repérer à nouveau mais aussi de « re-trouver et reconnaître » comme elle le précise. Si l'an passé son entrée dans la communication avec l'Autre avait été laborieux, en cette nouvelle année il aurait plutôt tendance à monopoliser la parole, à vouloir prendre la place, « sa » place. Par contre, après la sieste, il s'est fait pipi dessus. Pour le premier jour, I. Robin ne veut pas laisser la place aux réprimandes comme elle le précise « Nous, nous allons utiliser autre chose. Je ne sais pas encore quoi mais je pense à la monnaie. Je veux attendre ».

Lors du premier marché, Mathias est intéressé par un objet mais il n'a pas suffisamment de « points »⁸³ pour l'acheter. Il se rabattra sur un autre objet. I. Robin lui fait comprendre qu'en travaillant il pourra gagner des « points », grâce à cela il fera le lien entre travail – points – achats au marché. Le système des échanges symboliques est intégré.

Une semaine avant les vacances de la Toussaint, l'A.T.S.E.M⁸⁴ s'énerve contre Mathias car elle pense qu'il la provoque en se faisant dessus lors de la sieste. I. Robin lui explique que désormais, chaque fois que Nathalie (l'A.T.S.E.M) aura à le changer il devra payer car cela lui fait faire du travail en plus, par contre il sera payé s'il ne fait pas pendant la sieste.

Jusqu'aux vacances de la Toussaint, Mathias ira chercher ses sous. Au retour des vacances, le premier jour de classe il paie... peut-être a-t-il besoin de fixer à nouveau les repères. Puis il sera payé jusqu'en janvier, date à partir de laquelle il n'ira plus réclamer son dû.

La monnaie ici a une valeur symbolique. D'après l'analyse de Freud⁸⁵, l'argent est placé sur le plan anal. « L'objet » (le caca) du nouveau né représente en quelque sorte un des moyens de communication entre l'enfant et ses parents. Freud nous dit que « l'objet » représente le cadeau (le don) que l'enfant fait à ses parents. Cadeau qui apportera satisfaction s'il est donné, et inquiétudes s'il ne l'est pas. Les enfants par la suite, inconsciemment, usent ainsi de leurs « fèces » pour exercer un certain pouvoir sur leurs parents.

Du fait de payer le travail, et donc de payer ce que l'enfant « fait », la monnaie agit comme symbole en remplaçant le caca (que l'on fait) et permet donc un transfert de représentations,

⁸³ «Le point » est le nom de la monnaie de cette classe.

⁸⁴ ATSEM : Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles.

⁸⁵ Freud Sigmund : médecin neurologue autrichien, pionnier de la psychanalyse.

qui induit, tout comme nous l'avons vu dans la première partie de cette étude⁸⁶, une maturation psychique. I. Robin dira que : « Il permet un « donner - recevoir » plus socialisé que le « caca archaïque ». Mathias pourra continuer de tirer son pouvoir de ce qu'il « fait » : son travail n'est pas ici « considéré comme de la merde », il est reconnu socialement puisqu'il est payé. ».

Youcef ou le « carton de bon à rien »⁸⁷

Il s'agit dans cette monographie d'un enfant de 7 ans, Youcef, qui redouble son CP.

Mireille Laffitte, l'enseignante, découvre l'école et le quartier suite à une mutation.

D'après le « tableau » qui lui est fait de Youcef, il s'agit d'un enfant difficile, bagarreur et qui semble avoir la vie dure à la maison, les parents ne sachant que faire de lui. Selon l'enseignant qui a eu Youcef en classe l'année précédente « Il n'y a rien à en tirer [...] ».

Dès le premier jour de classe M. Laffitte mesure l'ampleur du travail...La première institution qu'elle mettra en place sera la monnaie. Comme Youcef cherche constamment la bagarre (surtout à la récréation) et qu'il ne travaille pas beaucoup, il cumule les dettes et ne gagne pas beaucoup d'argent. La récréation étant un milieu dans lequel Youcef s'excite encore plus, M. Laffitte décide de l'envoyer dans ces moments là dans la classe de la directrice. Afin de réduire la violence générale de la cour de récréation, ont été mises en place deux récréations et c'est la classe de la directrice qui descend la première. Mais il n'y va pas sans avoir du travail à faire (pour lequel il pourrait être rémunéré et donc serait en capacité de payer ses amendes). Comme l'indique M.Laffitte : « Même s'il ne travaille pas, ça lui permet au moins de ne pas attraper d'amendes supplémentaires et ça a aussi un effet dans la classe où il semble enfin se poser un peu. ».

Le fait de couper le contact avec les autres pendant un moment lui permet alors de se calmer et de se poser, en somme de faire une coupure d'avec le groupe et sa pression.

Suite à un entretien avec son père, M.Laffitte décide de parler à Youcef. Après l'avoir mis quelque peu en confiance, il se met peu à peu au travail et grâce au travail payé qu'il effectue pendant les récréations passées dans la classe de la directrice, il arrive à payer et à effacer sa dette. A partir de là Youcef demandera à pouvoir retourner en récréation. Lors d'un Conseil du

⁸⁶ Cf. Chapitre 1-1 historique de la monnaie de ce présent mémoire.

⁸⁷ Laffitte Mireille, monographie, extraite du Dossier du champPI n°2, p.98, 2012

mois d'octobre, il lui est proposé un essai : « Youcef joue 5 minutes et passe les 10 autres assis sur le banc ». Ça fonctionne ! En tout cas lorsque M.Laffitte est de service car ses collègues finalement baissent la vigilance quant aux horaires et Youcef est à nouveau au milieu des querelles.

Au Conseil suivant, M.Laffite propose que Youcef soit payé à chaque retour de récréation à condition qu'il ne se soit pas battu. Elle explique au Conseil les difficultés de Youcef dans ce domaine et les efforts qui lui sont demandés. Le Conseil accepte. Cela fonctionnera, il réclamera sa paie toute la semaine et s'il n'y pense pas les autres lui rappelleront. A la grande satisfaction de M.Laffitte, cela marchera aussi la deuxième semaine et il ne viendra plus désormais réclamer son dû.

Dans cet exemple également, cette paye exceptionnelle permet à l'enfant de gagner en confiance afin de débloquer la ou les difficulté(s) qui l'« emprisonne(n)t » dans sa zone de stagnation, et donc de grandir.

Les monographies que je viens de présenter montrent à quel point, dans la classe coopérative et donc avec l'aide des autres institutions, l'utilisation de la monnaie intérieure par les enfants permet une régulation à plusieurs niveaux. Outil favorisant les échanges, son rôle d'intermédiaire facilite, régule et libère les rapports que les enfants (et les adultes) ont avec leur(s) affect(s).

La monnaie intérieure, comme institution, est on le voit une réflexion pédagogique profonde qui témoigne de la prise en compte de toutes les dimensions, anthropologiques, économiques, économiques, sociales et culturelles du fait humain total qu'est la monnaie. Cependant, il ne faudrait pas croire que cette réflexion et cette pratique est isolée du reste de la classe : ce serait la pire des erreurs sur le plan éducatif, et pour l'enseignante que je suis cela signerait l'échec de la mise en place de la monnaie dans ma classe. Au contraire, ce n'est que par rapport aux autres institutions que la monnaie trouve sa valeur, son efficacité, sa pertinence – et ses limites. C'est cela que je vais à présent étudier, une fois réintégré la monnaie dans la réalité complexe de la classe.

3 LA MONNAIE DANS L'ATOMIUM DE MES CLASSES

Je ne peux m'empêcher ici de citer Fernand Oury :

Nous proposons une image, schéma et illustration ç la fois de la réalité et de notre mode de pensée.

Nous avons appelé éléments ce qui fait partie de la classe et qui est plus ou moins facilement accessible aux membres du groupe :

- Les activités, l'organisation, les institutions, le matériel (nous simplifions volontairement) et nous avons signalé que ces éléments étaient dialectiquement liés.

Figurons chaque élément par une boule, disposons ces boules sur une sphère idéale et reions chacune des boules à toutes les autres : vous avez reconnu l'Atomium de l'exposition de Bruxelles. Au centre de cette sphère idéale, une place : le lieu de la classe où nous nous trouvons quand nous sommes intégrés dans la classe et soumis à l'action simultanée des différents éléments. Ce lieu nous apparaît comme un champ où peut se produire l'action éducative. (Il n'y a plus lieu ici, de faire la distinction entre les élèves, le maître et la psychologue.) En ce lieu, nous sommes « agis » par les divers éléments, mais nous pouvons aussi agir sur ces éléments, agir et non nous agiter.

Lieu de l'angoisse peut-être, mais aussi lieu de l'action : lieu de vie.⁸⁸

3.1 LES ÉCOLES CALANDRETAS

3.1.1 L'article 3.5 de la Charte des Calandretas

Suite à la création des écoles immersives en occitan, dénommées Calandreta, a été établie « La Charte des Calandretas » qui définit les objectifs d'enseignement et fixe les principes communs aux établissements Calandreta.

Ces principes se structurent autour de quatre grands axes : objectifs – s'associer pour faire école – immersion et pédagogie – action culturelle, complétés par des articles. L'article qui nous intéresse plus particulièrement est l'article 3.5. « Calandreta encourage la mise en place d'institutions dans la classe qui donnent la parole aux enfants, qui les rendent autonomes, qui règlent la vie des groupes, qui ouvrent la classe vers l'extérieur⁸⁹ »⁹⁰.

⁸⁸ Oury Fernand, Vasquez Aïda, extrait de *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Vigneux : Matrice, 1991

⁸⁹ « Calandreta encourage la mise en place d'institutions dans la classe qui donnent la parole aux enfants, qui les autonomisent, qui régulent la vie des groupes, qui ouvrent la classe vers l'extérieur ».

⁹⁰ Charte des Calandretas : <http://calandreta.org/Charte-des-Calandretas.html>

Avec l'institutionnalisation de la monnaie en classe, nous répondons exactement à la demande (nous remplissons tous les critères) de ce présent article. En dehors du fait qu'elle régule la vie du groupe, tel je l'expliquerai ci-après, elle donne la parole aux enfants dans le sens où se sont eux qui la définiront par leurs divers débats et elle sera également vectrice des échanges oraux. Tout ceci, bien évidemment, en ayant non seulement le souci de faire en sorte que l'enfant parvienne à l'autonomie, et ils y arrivent rapidement : dès le cycle 2 la monnaie et le marché peuvent fonctionner sans l'enseignant en autonomie quasi-totale, mais aussi en leur permettant de maîtriser un objet « sacré » qui leur ouvrira les portes du monde adulte.

3.2 LA CLASSE COOPÉRATIVE ET SES INSTITUTIONS

Comme nous l'avons vu précédemment, la monnaie peut être un outil efficace. Mais comme tout outil efficace, il peut être dangereux, et faire naître quelques problèmes, c'est donc pour cela qu'il faut l'utiliser avec prudence.

L'interaction avec les autres institutions est donc indispensable.

3.2.1 Le Conseil

Le cours de la classe s'interrompt, on s'installe au « canton »⁹¹, une institution essentielle va se dérouler dans un temps imparti : Le Conseil.

Le Conseil de classe coopératif est la réunion des élèves où se discute tout ce qui a trait à la vie de la classe. Généralement hebdomadaire, il traite du règlement des conflits, des projets, des décisions à prendre.

C'est l'institution centrale. C'est l'endroit vital de la parole et des décisions. Les règles qui déterminent le travail et la vie du groupe-classe y sont instituées. Comme le disait F. Oury : « Le Conseil est l'oeil, le cerveau, le rein et le coeur du groupe ».

Au Conseil s'y discutent : l'organisation des activités et des lieux, les statuts, les rôles.

⁹¹ Le « canton » est l'endroit physique dans la classe où ont lieu, entre autres, les regroupements. Littéralement, cela veut dire « petit coin » ; je ne l'ai pas traduit dans mon étude car la signification en français est autre...

Il a le pouvoir de créer, de transformer ou de supprimer des institutions dans la classe.

Certaines lois y sont élaborées ou modifiées (le montant des amendes par exemple).

C'est au Conseil que l'on trouve des solutions aux conflits et aux problèmes. Chacun peut intervenir et y faire des critiques, demander des sanctions mais aussi remercier, féliciter, proposer etc. En tant que lieu de parole, c'est l'endroit où l'enfant fait la demande de passer une nouvelle ceinture, de changer de métier mais c'est aussi l'endroit où l'enfant peut se plaindre.

L'institution du Conseil permet que la classe soit orientée vers des relations médiatisées par une instance tierce et non plus à partir de relations duelles.

Si l'enseignant(e) y est toujours le garant de la loi, responsable de la classe et détenteur du droit de veto, l'institutionnalisation permet l'accession aux enfants à des pouvoirs limités, donc réels, dans la classe. Les lois écrites, et pour certaines élaborées collectivement, sont plus accessibles à tous, enseignant(e) inclus(e).

Un enfant à qui on laisse faire n'importe quoi ne peut pas avoir envie de grandir. Un enfant a le droit de se bâtir contre une loi mais ne pourrait pas le faire contre le vide. C'est la frustration qui est structurante. Si l'enfant perçoit le lieu de la classe comme un endroit de repères, de sécurité, de vie où s'y règlent des questions, il se bâtira en tant qu'écolier et il reprendra plaisir à apprendre par son engagement et ses initiatives.

3.2.2 Les ceintures de couleur

C'est afin de prendre en considération toutes les compétences que F. Oury s'est inspiré de son expérience de judoka, partant du postulat de départ qu'une classe homogène n'existe pas. Les ceintures de niveaux permettent aux enfants d'évaluer leur réussite dans tel ou tel domaine d'activité de la classe.

Il existe des ceintures de couleur de comportement et d'autres de compétences.

Les ceintures de comportement font référence au grandissement des enfants et à leur implication dans le fonctionnement institutionnel de la classe.

A une liste de capacités en comportement est associée une série de droits dans la classe.

Obtenues lors du Conseil, elles sont repérables le plus souvent sur un panneau des ceintures, affiché dans la classe et visible par tous.

Les ceintures de compétences, quant à elles, trouvent leur place dans le schéma d'acquisition des capacités scolaires qui touchent essentiellement au plan cognitif. Elles se présentent dans un livret sous forme de séries d'aptitudes à acquérir (ou acquises) au cours de l'année ou du cycle, listées par discipline (lecture, orthographe, calcul, géométrie, etc.) et introduites par la formulation « je sais... ». Chaque nouvelle réussite est cochée dans le livret de l'élève et sur le tableau des couleurs, également affiché dans la classe. Les couleurs deviennent ainsi des références aux progrès, des aides au repérage de chacun dans ses apprentissages : « où j'en suis / vers où je dois aller », de cette manière les enfants savent toujours où ils en sont.

3.2.3 Le marché

Si la monnaie a une valeur symbolique quant à la reconnaissance du travail, de la production, des progrès, du comportement de chacun et de l'entraide, elle a aussi une valeur marchande.

Sans possibilité de dépenser à sa guise, la monnaie n'a pas de sens. C'est là que l'argent doit circuler « L'argent ne doit pas coller aux doigts, sans quoi, c'est de la perversion⁹² » dit J. Oury.

Le marché est un moment surprenant qui prend parfois des formes de « joyeuse pagaille ». Il a généralement lieu de façon hebdomadaire et dure de 15 à 20 minutes maximum. On y utilise la monnaie de la classe pour acheter et vendre des objets divers et de petite valeur. Ces objets peuvent être des fabrications réalisées par les élèves eux-mêmes mais aussi des choses que les enfants apportent de chez eux : jouets, images, billes, etc.

Parfois l'enseignant(e) tient un stand de petit matériel de la classe (crayons, gommes etc.) que les enfants bien souvent perdent ou abîment, ainsi ils apprennent à faire attention à leur matériel et au matériel de façon plus générale.

Chacun ouvre un stand (ou boutique) et installe le matériel à vendre avec les prix qu'il aura fixés (indiqués sur de petites pancartes). J'ai souvent remarqué que chez les grands les pancartes disparaissaient et les prix étaient annoncés oralement au moment de la vente. Les

⁹² Cahiers Pédagogiques n°216, Entretien avec le Docteur Jean Oury, « L'école et le Fric » Septembre 1983.

enfants peuvent fermer leur stand ou le faire tenir par un camarade le temps d'aller acheter quelque chose. Là aussi, j'ai vu des enfants s'organiser et mettre un panneau « Que torni dens duas minutas »⁹³ afin que l'acheteur potentiel repasse.

Bien évidemment, différents types de comportements s'y révèlent : les dépensiers, les « écureuils », les endettés, les inhibés ; d'où son importance d'instrument éducatif.

Même si le marché semble être un moment « désordonné » pour quiconque entrerait dans la classe à ce moment là, il n'empêche que ce laps de temps est très codifié, organisé, ritualisé. L'adulte annonce tout d'abord qu'il laisse 5 minutes pour installer le marché. Puis, il rappelle les lois qui régissent le marché de la classe, par exemple « N'èi pas lo dret de véner objèctes qui èi crompats suu mercat⁹⁴ » et déclare que « Lo mercat qu'ei obèrt !⁹⁵ ». A la fin du temps accordé au marché, il déclarera « Lo mercat qu'ei barrat !⁹⁶ ».

3.3 MA PRATIQUE DE CLASSE

À ce jour, je ne considère pas ma pratique de classe de la monnaie intérieure comme une pratique expérimentée mais plutôt comme une expérimentation. Dans les chapitres suivants « Organisation », j'ai choisi de faire une analyse de ma pratique de classe de l'année en cours de façon chronologique afin de rendre compte de l'évolution des enfants, de la classe mais aussi de la mienne. Ce que je rapporte donc ci-après demeure dans l'ordre chronologique. Je sais qu'il aurait fallu pouvoir développer cela de façon bien plus articulée, mais l'espace de ce mémoire ne me l'a pas permis. Il m'aurait fallu pour cela adopter le dispositif d'écriture monographique, d'écrit par ailleurs dans le mémoire de Master 2 de cette année de Corinne Lhéritier. C'est pour pallier à ce manque que j'ai conservé des paragraphes « transversaux », tout en maintenant ensuite la présentation chronologique du « journal de terrain » : car dans cette chronologie se donne à lire la logique profonde et temporelle de l'historialité du groupe. La succession des évènements permet aux positionnements subjectifs et collectifs vis-à-vis de la monnaie, sous-jacents, de changer, d'évoluer ; et c'est dans ces changements que donne à lire l'efficacité de la monnaie *au sein du reste de la vie de la classe*. On y retrouve ici le fait qu'une institution ne peut jamais se penser ni se mettre en place isolément des autres, sinon

⁹³ « Je reviens dans 2 minutes ».

⁹⁴ « Je n'ai pas le droit de vendre des objets que j'ai achetés au marché ».

⁹⁵ « Le marché est ouvert ! ».

⁹⁶ « Le marché est fermé ! ».

soit elle ne sert à rien, soit, pire, elle se sclérose et se fige, risquant ainsi de figer toute l'ambiance de la classe.

3.3.1 Dans notre classe de maternelle

3.3.1.1 Présentation

Je suis en poste à mi-temps dans cette classe, les mardis et jeudis. Le reste de la semaine est assuré par ma collègue qui est directrice de l'école. Je viens en soutien pédagogique⁹⁷ sur la classe maternelle pendant que ma collègue a l'élémentaire (du CP au CE2) en responsabilité. Lorsque je viens à l'école nous avons chacune notre classe, alors que lorsqu'elle est seule sur l'école, ma collègue a tous les enfants dans une seule et même classe.

L'effectif en maternelle est de 13 enfants se répartissant ainsi :

- TPS : 1 enfant.
- PS : 3 enfants.
- MS : 5 enfants.
- GS : 3 enfants.

3.3.1.2 Organisation

Durant l'été, avant la pré-rentrée scolaire, je rencontre ma collègue. Elle aussi est sur cette école pour la première fois. Nous nous organisons pour l'année et parlons notamment des institutions que nous mettrons en place. La monnaie en fait partie. Elle m'explique que cet outil n'est pas inconnu des enfants et qu'il a déjà été mis en place par l'enseignante l'année précédente. Il n'y aura donc pas de découverte pour les enfants de ce côté-là...d'un côté cela me rassure, mais de l'autre, je suis également quelque peu déçue. J'aurais préféré la leur faire découvrir.

Nous ne la mettons pas en place dès la rentrée. Je sens que ma collègue n'est pas tout à fait prête. Elle veut mieux connaître les enfants, elle a beaucoup de choses à gérer : préparation de la classe entière et donc de tous les niveaux, direction. Je lui laisse du temps. Mon impatience fait que le sujet de l'installation de la monnaie revient souvent dans nos discussions de récréation. Comme nous découvrons toutes les deux les enfants, nous échangeons notamment

⁹⁷ Le soutien pédagogique est un poste supplémentaire mis en place par la Fédération des Calandretas.

sur leurs difficultés et je lui explique que la monnaie pourrait peut-être les aider mais les réticences sont là. Quelques temps après, de retour dans l'école, j'apprends tout d'abord par un enfant puis par elle, que la monnaie a été proposée lors du dernier conseil puis discutée et mise en place lors de moments de classe entière. Je suis à la fois surprise et sur le moment quelque peu « vexée », j'aurais préféré être aussi présente dans ces moments là.

Conseil du jeudi 3 octobre 2011

Le nom de la monnaie a été choisi et voté parmi plusieurs propositions. Ce sera la « pimparèla »⁹⁸. Seront payés les métiers et le travail réalisé (exposés, fiches, etc.). Les métiers en maternelle seront payés 2 « pimparèlas » et le travail 5 « pimparèlas ».

La monnaie sera imprimée à l'imprimante sur du papier normal et il y aura différentes « pimparèlas » selon la valeur de chaque billet. Par décision du Conseil, dans la classe circuleront donc désormais des billets de 2, 5, 10 et 15 « pimparèlas ». La paie se fera chaque vendredi avant le marché.

Quant aux amendes, elles seront de 5 « pimparèlas » pour chaque règle de l'école non respectée.

Mardi 8 octobre 2011

Lors de la récréation, ma collègue m'informe des décisions prises lors du dernier Conseil. Je lui fais part du fait qu'il n'y a pas de monnaie que l'on peut « diviser en deux » dans le cas où un travail ou un métier ne serait pas bien fait et que l'on ne pourrait donc pas payer entièrement. Elle me dit que les enfants ne l'ont pas proposé, que je n'ai qu'à le proposer au Conseil suivant.

Ce qui semblait être un problème pour moi ne semble pas la préoccuper outre mesure. Après tout elle a raison. Pourquoi vouloir absolument installer cette monnaie d'une façon « parfaite » ? Pas besoin d'en parler urgemment en conseil. Je serai toujours à temps de le proposer si le besoin s'en fait sentir et cela permettra justement aux enfants de s'impliquer dans son bon fonctionnement en les laissant se confronter au problème et trouver une solution qui sera la leur.

⁹⁸

Traduction : pâquerette (cf annexe 4 p96).

C'était certainement ma façon de vouloir, sur le moment, poser une pierre que je n'avais pas pu porter à l'édifice.

Quelques semaines passent et dans ma classe, c'est-à-dire en ma présence, les « pimparèlas » ne circulent que pour les amendes puisque c'est ma collègue qui fait la paie le vendredi, jour où je ne suis pas présente. Cela ne me convient pas car j'ai l'impression de n'utiliser la monnaie que dans le cadre des « infractions ». Même si on fait le point ensemble sur ce et qui elle devra payer le vendredi, je souhaiterais tout de même pouvoir les payer moi aussi les jours où je suis à l'école, après tout c'est aussi ma classe. J'en parle avec elle, elle est d'accord.

Conseil du 28 novembre 2011

Valérie (moi) : « En accord avec Sandrine, je propose de vous payer moi les jours où je suis à l'école, après la récréation de l'après-midi. Qui est d'accord ? »

Tous les doigts se lèvent. Pas de désaccord, pas d'abstention.

Je m'organise pour faire ma première paye le mardi suivant.

Mardi 5 décembre 2011

Durant la récréation, je vais chercher la banque dans la classe des grands. Je m'aperçois que les « pimparèlas » de la banque côtoient les porte-monnaie des enfants. Je m'en étonne. Afin d'éviter toute tentation j'aurais clairement séparé les deux dans des boîtes différentes mais ma collègue semble avoir une confiance totale envers les enfants, ou peut-être est-ce une raison pratique. Nous en parlons à la récréation et elle me confirme qu'il n'y a pas de problème. En rentrant de récréation, j'ai le plaisir de faire la première paie de ma classe.

Je m'y tiendrai avec plus ou moins de difficultés.

Mars 2012

Un de mes élèves de grande section compte très loin avec la comptine numérique mais le passage à la dizaine supérieure après 29, c'est-à-dire 30, lui pose des difficultés...il semblerait que le « 30 » ne veuille pas rentrer (ou sortir) alors que tout le reste suit. C'est un élève qui est en avance quant aux apprentissages par rapport aux autres grandes sections mais qui présente

toutefois quelques problèmes de comportements dans sa relation aux autres. Si cela persiste, je compte bien utiliser la monnaie pour l'aider.

Mardi 24 avril 2012

Aujourd'hui Lucie rend un travail vite fait, pour lequel elle ne s'est pas appliquée. Je lui demande si elle est fatiguée et lui dis qu'elle ne sera pas payée pour ce travail. Je lui explique aussi qu'elle pourra le faire à un autre moment si elle le désire et qu'alors, si ses efforts le méritent, elle sera payée. Il est possible que le travail demandé à Lucie lui ait demandé un effort d'attention et de concentration qu'elle ne pouvait donner à ce moment là....ou qu'il y ait une autre raison.

Lucie ne sera finalement pas payée pour ce travail là aujourd'hui.

Jeudi 26 avril 2012.

Lucie a voulu refaire son travail du mardi. Elle s'y est appliquée. Elle sera payée après la récréation, en plus de ce que je lui dois pour la journée.

Conseil du jeudi 26 avril 2012

De nombreuses choses sont à régler au Conseil.

Mathieu, une moyenne section, inscrit dans la rubrique « critiques », me critique : « Je critique Valérie parce qu'elle ne m'a pas payé mon travail de ce matin ». Et il se met à pleurer.

Je lève le doigt pour demander la parole.

Valérie : « Tu as raison, Mathieu, d'en parler au Conseil. Comme je te l'ai expliqué au moment de la paie, je ne te paie pas le travail de ce matin car tu ne l'as pas bien fait. Tu as reconnu toi-même que tu avais fait « n'importe quoi » comme tu as dit. » Les pleurs ne cessent pas.

Il prend la parole sans la demander, il aura un « gêneur ».

Mathieu fait : « Oui, c'est vrai, mais je l'ai quand même fait, c'est pas comme si j'avais rien fait. ».

Je lève à nouveau le doigt.

Valérie : « Je comprends ce que tu veux me dire mais penses-tu qu'il serait juste de payer ton travail de ce matin comme le travail que tu as fait jusqu'à maintenant ? ». Il fait signe que non avec la tête mais pleure toujours autant.

Valérie : « Est-ce que quelqu'un aurait une proposition pour trouver une solution ?

Rémi (G.S) : - On n'a qu'à le payer un peu moins.

Valérie : - On vote pour cette proposition ? ». La majorité de la classe est d'accord.

Décision du Conseil : un travail bâclé sera payé 3 « pimparèlas ».

Valérie : « Comment va-t-on faire pour payer 3 « pimparèlas » ? ». Les enfants me regardent hébétés. Je demande à une grande section d'aller chercher la banque qui est restée sur mon bureau. Je demande aux enfants ce que l'on utilise comme billets. Ce n'est peut-être pas vraiment le moment, à c'est instant du Conseil de résoudre un problème de mathématiques, mais tant pis, je décide de déborder sur le temps du conseil car il est important que ce soit le conseil qui trouve une solution au problème de Mathieu.

Les enfants se rendent compte que payer 3 « pimparèlas » avec les billets que l'on utilise est impossible. Je demande alors comment on peut faire 3 et la solution d'ajouter des « pimparèlas » de valeur 1 à la banque est trouvée rapidement.

Lors de ce Conseil, la décision de fabriquer des « pimparèlas » de 1, sera également prise.

Je propose donc à Mathieu de lui payer une partie de son travail « mal fait » le mardi d'après, une fois les pimparèlas fabriquées. Il est d'accord.

Problème résolu, solution trouvée par le groupe-classe.

Autre souci : plus de la moitié de la classe s'est inscrite pour critiquer le comportement de Bertrand. Des grands de l'autre classe l'ont aussi critiqué. Cela fait quelques temps que Bertrand est critiqué pour son comportement, notamment lors de la récréation. C'est un élève sérieux, curieux et appliqué en classe, mais plutôt bagarreur lors des temps libres. Malgré de nombreuses excuses et promesses, le comportement ne change guère.

Lors d'un Conseil ultérieur, il sera décidé de lui faire payer des amendes, plus importante que les autres petits étant donné qu'il a une ceinture plus « grande ». L'attitude de Bertrand s'améliorera, il en sera félicité en Conseil, mais il lui reste encore du chemin à faire.

Jeudi 9 mai 2012

Bertrand, a toujours des difficultés à retenir le fameux « 30 ». Et pourtant il compte au delà de cent. Jusqu'au mois dernier, on le lui soufflait, afin que cela ne le bloque pas dans son envie de compter le plus loin possible, mais depuis quelques semaines, j'ai décidé de ne plus l'aider à cet endroit là car il me semblait que finalement, comme on le lui soufflait, il ne faisait plus l'effort de le retenir. Je me servais également de la chasse aux trésors⁹⁹ mais en vain. Ceci afin qu'il mesure que s'il ne mémorise pas le « 30 », il ne peut pas aller au-delà. Malgré cela, Bertrand n'arrive pas plus à mémoriser ce 30. Je pensais que de ne plus l'assister l'aurait aidé. Au contraire, face à sa difficulté, il commence à montrer des signes de découragement, voire de dévalorisation alors que jusque là c'était lui qui « comptait le plus loin ». Pourquoi ce « 30 » bloque-t-il Bertrand ?

Lors du Conseil de l'après-midi, je m'inscris en proposition et fait la proposition de payer 5 « pimparèlas » à Bertrand s'il arrive à se rappeler du 30 lorsqu'on compte. Le Conseil est d'accord.

Jeudi 16 mai 2012.

Mardi dernier Bertrand n'a pas pu aller au-delà de 29. Mais aujourd'hui, je peux lui payer 5 « pimparèlas ». Il me les réclamera seulement 2 fois, au moment de la paye.

Jeudi 23 mai 2012

Cela fait quelque temps que deux élèves de grande section perturbent le silence de la classe des débuts d'après-midi et gênent l'autre grande section dans son travail. Aujourd'hui, quelque peu excédée, je leur fais payer une amende. Ils vont chercher leurs porte-monnaie qui se trouvent toujours avec la banque. Comme ils mettent un peu de temps à me payer, je vais voir ce qu'ils font. Apparemment ils cherchent leur argent mais je les trouve bien près de la banque... ce qui en soi est normal puisque tout est dans une seule et même boîte. Afin d'éviter

⁹⁹ La chasse aux trésors est un tableau de numération qui va jusqu'à 99 sur lequel je cache les nombres avec des petites pochettes dans lesquelles j'ai mis un trésor (ou pas). Les enfants, en utilisant plusieurs techniques de comptage, doivent deviner quel nombre se cache sous la pochette puis vérifient s'il y a le trésor dans la pochette ou pas.

le climat de suspicion que je suis en train d'installer malgré moi, je décide de mettre les porte-monnaie dans une autre boîte. C'est en quelque sorte une façon de protéger la classe de moi. J'en fais part à ma collègue. La semaine d'après, lors de la paie, je retrouve à nouveau tout ensemble... je ne dis rien à ma collègue, c'est sans doute plus pratique pour elle d'avoir tout à portée de main. Je vais essayer de contrôler ma suspicion qui vient, d'ailleurs, de je ne sais où.

Pas facile de gérer cette institution à deux. Je me rends compte que j'ai du mal à « lâcher » des choses, sous prétexte que je connais le sujet. Mais le sujet, je suis justement en train de l'étudier, et si ma collègue l'expérimente, tout comme moi, et n'anticipe pas outre mesure ce qui pourrait se passer, et bien moi j'aurais tendance à vouloir mettre tous les pare-feux possibles et inimaginables. J'apprends beaucoup auprès d'elle. Après tout, elle a raison de leur faire confiance, le Conseil sera à temps de régler les travers si travers il doit y avoir... il faut que je garde présent à l'esprit que la monnaie est un outil de régulation mais aussi un outil pédagogique.

3.3.2 Dans notre classe de CE1/CE2

3.3.2.1 Présentation

Dans cette classe je suis à quart temps, le lundi, en décharge de direction. C'est-à-dire que je prends en charge un jour par semaine la classe d'une collègue directrice d'école pour qu'elle puisse s'occuper de la direction.

Dans cette classe l'effectif est de 21 élèves :

- CE1 : 7 enfants.
- CE2 : 14 enfants.

3.3.2.2 Organisation

Lors de l'organisation de la pré-rentrée, ma collègue Isabelle m'informa qu'elle avait installé la monnaie dans sa classe l'année précédente, à ma grande surprise. Isabelle faisait partie auparavant des enseignants qui étaient réticents à l'usage de l'institution de la monnaie. Je m'empressai de lui demander ce qui l'avait fait changer d'avis. Elle me signifia que même si ses réticences et ses doutes perduraient, elle avait gardé cette institution à l'esprit. Un collègue

qui l'avait mise en place dans sa classe et elle-même se trouvant face à une classe difficile, elle décida d'expérimenter la monnaie. Il faut également savoir que cette collègue-là m'aida énormément à la réalisation de mon mémoire de master 1... l'idée aura certainement fait son chemin.

Le Conseil se fait le vendredi, je n'y participe donc pas, et le marché le mardi une fois tous les quinze jours, je n'y participe pas non plus.

C'est ma collègue qui installe la monnaie lors d'un Conseil. Le Conseil décidera d'appeler la monnaie « sorelh »¹⁰⁰. Les métiers¹⁰¹ seront payés ainsi que les efforts fournis. Les métiers seront payés différemment suivant la difficulté et les ceintures, et des règles¹⁰² quant à l'usage de cette monnaie seront établies.

Le prix des amendes sera fixé en Conseil.

Dans cette classe il y aura deux métiers pour la banque, c'est-à-dire que se sont deux enfants qui gèreront la banque et qui en auront la responsabilité. C'est une classe de grands en ceintures, ils sont en droit d'avoir ce métier là.

La banque se trouve dans un des tiroirs du bureau et la paie se fait une fois par semaine, le mardi. Certaines amendes sont payées sur le moment, d'autres, relevées par les « chefs d'équipe »¹⁰³, sont payées lors d'un bilan avant chaque récréation. J'ai trouvé ce fonctionnement un peu lourd et compliqué, cela prenait énormément de temps sur le reste des apprentissages. Maintenant, avec le recul, il me semble que chaque chef d'équipe aurait pu, à la fin de la journée, faire payer les amendes, les récolter toutes pour son équipe et les donner aux banquiers. Il me semble qu'ainsi on aurait gagné du temps, mais je n'avais pas assez de recul à ce moment là, happée par le tourbillon de la classe.

La monnaie sera sous forme de billets de papier avec simplement la valeur notée de couleurs différentes et le tampon de l'école. Il y aura des billets de 1, 2, 5, 10 e 20 « sorelhs ».

Dans cette classe aussi, je me trouve confrontée au même problème qu'avec la classe de maternelle, dans le sens où je ne vois la monnaie circuler que pour les amendes. La seule différence est que là, ce n'est pas moi qui gère tout cela mais les banquiers. Il est vrai que

¹⁰⁰ Traduction : soleil (cf. Annexe 4 p.96)

¹⁰¹ Cf. Annexe 5 p.98

¹⁰² Cf. Annexe 6 p.99

¹⁰³ Les « chefs d'équipe » sont des enfants qui ont groupe d'élèves « en responsabilité ».

cette situation me gêne un peu moins. Cela me permet et nous permet de mettre encore un peu plus de distance.

Mais je suis curieuse et intéressée par mon objet d'étude, je voudrais en apprendre plus, l'expérimenter le plus possible. D'un point de vue personnel mais également afin de pouvoir enrichir cette étude.

J'avais constaté en début d'année que quelques enfants avaient des caractères forts qui parasitaient leur comportement. Par la suite, mes craintes se sont avérées : ces quelques enfants de CE2, ainsi qu'un enfant de CE1, perturbent la classe régulièrement. Cela me pèse et détruit quelque peu l'ambiance générale. Le Conseil me manque. Je demande à ma collègue s'il est possible de faire le Conseil au moins une fois par mois le lundi, lorsque je suis à l'école. Elle me propose de le faire tous les quinze jours le lundi, à mon grand soulagement. Je lui propose de participer à ce Conseil avec nous, lorsqu'elle le peut. Il me paraît important que les enfants sentent notre cohésion.

Grâce à cet espace de parole, je vais enfin pouvoir m'exprimer et on va essayer de régler ensemble l'agitation qui concerne la classe du lundi.

Je me rends compte que je perds pas mal de temps avec la gestion de la monnaie : je ne sais jamais combien ils doivent payer de « sorelhs », bien souvent, je confonds avec la monnaie de mon autre classe, les « pimparèlas », ce qui ne manque pas d'agacer les enfants et de m'agacer moi.

Lundi 13 décembre 2011

Afin de faire un point ensemble, ma collègue et moi-même avons convenu en début d'année d'échanger sur la classe chaque lundi à la pause de midi.

En dehors des soucis de comportements qui revenaient régulièrement dans la discussion, elle me fit part de son inquiétude quant à l'accumulation de dettes contractées par certains et par un élève plus particulièrement. Nous décidons de poser le problème devant le Conseil.

Premier Conseil du 4 janvier 2012

Je m'inscris en propositions.

Valérie : « Je propose d'afficher des tableaux plus clairs concernant la paye et les amendes, ainsi que d'en rajouter un concernant les dettes. Cela m'aidera afin de me repérer et d'éviter de me tromper avec mon autre classe. »

Certains élèves ont des dettes qu'ils remboursent assez rapidement, mais d'autres en ont qui s'accumulent. C'est le cas de Léon, l'enfant de CE1 dont je parlais précédemment.

Son comportement fait qu'il a du mal à respecter les lois de la classe et bien souvent il est dans la provocation, non seulement envers ses camarades mais cela arrive aussi parfois envers les adultes, en tout cas envers moi. C'est un enfant que je connais bien, je l'avais eu dans ma classe quelques années auparavant en moyenne section dans une autre Calandrete. A ce moment là les limites lui posaient déjà problème, à un degré moindre cela été toujours le cas.

Le Conseil vote pour ma proposition, elle est acceptée à la majorité. Désormais tout sera affiché dans un endroit précis de la classe et modifié si nécessaire.

Lundi 22 janvier 2012

Léon, l'élève de CE1, accumule les dettes¹⁰⁴, il doit plus de 200 « sorelhs ». Lorsqu'il a une amende¹⁰⁵, son chef d'équipe est désespéré ainsi que le banquier qui commence à « râler ». Léon, quant à lui, ne prend tout de même pas l'affaire à la légère. Il semble peiné, gêné, mais n'arrive cependant pas à se contrôler. Il participe toujours au marché mais il a le droit de vendre seulement et le peu de « sorelhs » qu'il gagne, il les utilise pour combler sa dette qui ne se résorbera que sommairement.

En accord précédemment avec Isabelle, je leur propose d'en parler le lundi d'après, jour du Conseil.

Conseil du lundi 29 janvier 2012

L'un des banquiers s'inscrit en critiques.

Mario (CE2) : « Je critique Léon parce qu'il a beaucoup de dettes, il doit 220 « sorelhs ». En plus, il continue à faire l'andouille et il ne pourra jamais plus rembourser. »

¹⁰⁴ Cf. Annexe 4 p.97 (tableau des dettes installé dans la classe).

¹⁰⁵ Cf. Annexe 4 p.97 (tableau des amendes de la classe).

Les autres enfants acquiescent. Silence. Léon a la tête baissée, comme lorsqu'il se fait réprimander.

Valérie : « Des solutions ? »

Sébastien (CE2) : - On n'a qu'à le priver de récréation. »

La majorité de la classe semble d'accord.

Valérie : « Il me semble qu'en le privant de récréation, on ne l'aide pas à sortir de sa dette, on le sanctionne une deuxième fois et il me semble important de trouver une solution pour l'aider.

Ludovic (CE2) : - Il n'a qu'à ramasser les papiers de la classe en fin de journée.

Léon (CE1) : - Je propose qu'une récréation passée sur le banc rapporte 20 sorelhs. »

Les propositions de privation de récréation ne me semblent pas être une bonne idée d'autant plus que Léon a besoin de se dépenser et de se défouler. La proposition de Ludovic me semble être la mieux adaptée mais je fais confiance au Conseil. Je suis tout de même contente que Léon fasse une proposition à ce moment là, cela prouve qu'il n'est pas passif vis-à-vis de ce qui se déroule et que même si c'est difficile pour lui, il n'attend pas que ce soit les autres qui trouvent des solutions pour lui, il cherche lui aussi. Cela nous prouve son envie d'avancer.

Après avoir soumis ces trois propositions au vote du Conseil, à mon grand désarroi, ce sera celle de Léon qui sera retenue. Après tout, c'était son choix.

Je ne sais pas si la monnaie l'aura aidé, son comportement évoluera avec des hauts et des bas, cela dépendra des périodes. Quant à sa dette, elle atteindra des sommes extraordinaires à la fin de l'année scolaire. Pour autant, Léon n'aura démontré aucun signe de désintérêt vis-à-vis de la monnaie, ce qui aurait pu arriver en pareil cas.

Je me rends compte avec le recul, et en ayant lu des monographies, que j'aurais pu proposer, en Conseil, d'effacer la dette avant les vacances, par exemple, en expliquant que cela lui permettrait de repartir à zéro à la rentrée prochaine. Ainsi, cela aurait permis à Léon de repartir sur de nouvelles bases plutôt que d'avoir cette lourde casserole à porter qui, de plus, le privait du plaisir de l'achat lors du marché. Je n'y avais pas pensé.

J'aurais également peut-être pu proposer :

- De payer un peu plus certains métiers.
- Proposer à Léon un métier bien payé.
- Revoir la tarification des amendes et notamment celles concernant Léon. Plus « petit »¹⁰⁶ que les autres en comportement, il aurait déjà certainement fallu réajuster le prix des amendes, sans pour autant les brader.

Mais je ne l'ai pas fait et c'est en réalisant cette étude que cela me permet d'y voir plus clair.

Début mars 2012

Isabelle m'annonce qu'elle va devoir subir une intervention chirurgicale importante et qu'elle sera absente durant quelques semaines.

Ma collègue hospitalisée, je commençais au fur et à mesure à ressentir un changement dans l'ambiance de la classe. Les élèves avaient tendance à enfreindre les règles plus facilement et plus ça allait plus les « grands » en comportement et en compétences commençaient eux aussi à s'aventurer dans l'impertinence, et moi à me mettre à hausser le ton régulièrement et à faire pleuvoir les amendes. Après discussion avec d'autres enseignants de l'école, j'apprends que la remplaçante, Sophie, malgré tous les efforts qu'elle fournissait, éprouvait quelques difficultés à gérer ce groupe.

Il me faudra durant ce temps là beaucoup de patience et de rigueur afin de ne pas me laisser déborder par le groupe. C'était déjà difficile de faire ma place d'enseignante ne venant dans cet établissement qu'un jour par semaine. Maintenant, le fait que les enfants n'aient plus leur enseignante référente dans la classe se fait sentir.

Fin mars 2012

Isabelle voit son congé maladie prolongé.

Lundi 26 mars 2012

Certains enfants se plaignent de ne pas avoir été payés depuis longtemps et de ne pas avoir non plus fait de marché. Ils se soucient sans doute de voir leur pécule s'amoinrir. Sophie,

¹⁰⁶ « petit » en comportement signifie que l'enfant n'a pas encore acquis les compétences nécessaires qui lui permettent d'être un « grand » en comportement.

découvrant notre pédagogie et ayant à gérer beaucoup de choses a délaissé ces institutions là de côté.

Après les vacances de Pâques, Sophie ne renouvellera pas son contrat. L'équipe pédagogique se réorganisera afin de pouvoir assurer la classe de CE1/CE2. C'est Chantal, notre collègue de grande section – cours préparatoire qui prendra la classe.

Suite à la remarque des enfants, je propose à Chantal de prendre en charge ces institutions le lundi. Il est vrai que cela allait alourdir mon emploi du temps que je devais pour le coup réorganiser, mais je le vivais comme l'occasion avec un grand « O » de m'intéresser de plus près encore à mon objet d'étude.

Conseil du lundi 30 avril.

Je m'inscris en informations.

Valérie : « J'informe la classe que l'on fera la paie après la récréation. »

Acclamations générales tant et si bien que le Président a du mal à faire le retour au calme. Je mesure là combien cette institution a de l'importance dans cette classe.

Dans l'excitation générale, une élève prend la parole sans la demander.

Dora (CE2) : « Et on va faire le marché aussi ? »

Le Président pose un « gêneur »¹⁰⁷ à Dora. Je demande la parole, le Président me l'accorde, impatient lui aussi de ma réponse.

Valérie : « Nous n'allons pas le faire aujourd'hui mais nous le prévoyons pour lundi prochain ». Je rajoute : « Jusqu'à ce qu'Isabelle revienne et en accord avec Chantal, nous ferons la paie tous les lundis et le marché tous les quinze jours le lundi également. »

Je sens que la classe est comme soulagée, rassurée, apaisée.

De retour de récréation, la paie s'organise. Les banquiers vont chercher la banque et chacun prend son porte-monnaie rangé dans le cartable. Certains ont perdu leur porte-monnaie, problème récurrent. Je leur dis que ce n'est plus le moment pour en fabriquer un, que je leur

¹⁰⁷ Un « gêneur » est un avertissement (lorsqu'on ne respecte pas une règle). Au bout de trois « gêneurs » l'enfant a une amende.

laisserai quelques minutes après pour le faire. Tout le monde s'installe au « canton », les banquiers autour de la table qui se trouve au milieu. Ils paient les métiers qui sont dus depuis le départ d'Isabelle. Je décide de laisser faire et d'être observatrice. Beaucoup d'élèves se lèvent avant qu'ils ne soient appelés par les banquiers, c'est un peu la pagaille pour peu qu'il y ait en plus des contestations, les enfants se poussent, se gênent, certains crient, râlent parce qu'ils ont renversé leur porte-monnaie, les banquiers qui eux sont agenouillés à la table se font marcher dessus, etc. Je fais malgré tout le choix de ne pas intervenir, en tout cas pas sur le moment.

La paie terminée et la paix retrouvée après un chant calme, je leur demande si la façon de gérer la paie leur convient. Il m'est rétorqué qu'ils ont toujours fait ainsi (vrai ou pas, mon expérience fait que je ne peux de toute façon pas me fier à leur parole quant à leur comportement avec un autre adulte parce qu'ils l'arrangent généralement à leur sauce, et puis de toute façon ce n'est pas ce qui m'intéresse et je le leur fait rapidement savoir). Je leur explique qu'ils n'ont pas bien compris ma question et que ce que je leur ai demandé est une sorte de bilan, comme on a la coutume de le faire à la suite, entre autre, des activités.

Ils sont alors nombreux à se plaindre à propos de plusieurs choses dont je ne ferai pas la liste ici mais la plupart des requêtes concernent l'organisation de ce moment de classe.

Je leur soumets l'idée d'y réfléchir durant la semaine, et d'arriver au prochain Conseil avec des propositions.

Conseil du lundi 7 mai 2012

Le sujet de l'organisation de la paie arrive rapidement dans le Conseil.

Guilhèm (CE1) : « J'informe que j'ai des propositions à faire pour la paie de tout à l'heure. »

Je demande la parole et le Président me la donne.

J'explique à Guilhèm que le Président a demandé si quelqu'un de la classe avait des choses urgentes à dire et qu'il y a peut-être d'autres choses plus urgentes que celle-ci et dont il faut parler.

Mario (CE2) : « Mais c'est une urgence, on a trouvé plein de solutions pour que ce soit mieux ! »

C'est un des trois banquiers qui a parlé.

Je demande s'il y a quelqu'un qui a des choses urgentes à dire. Apparemment non. Les propositions pour améliorer le paiement sont ouvertes.

Maina (CE1) : « Je propose que les enfants se lèvent que quand le banquier les appelle.

Luc (CE2) : - Mais oui mais ça c'est ce qu'on doit faire et personne ne le fait ! »

Lui le premier....

Valérie : « Il y a donc bien déjà des règles établies mais le problème vient du fait que vous ne les respectez pas alors ! »

Silence. Je me rends compte que je suis à la porte d'entrée de la morale, je m'interdis d'aller plus loin et pour ce faire je redonne vite la parole aux enfants.

Valérie : « Qui a d'autres propositions ?

Lola (CE2) : - Chacun reste à sa table et c'est nous qu'on les appelle. »

C'est la deuxième banquière qui vient de parler.

Sébastien (CE2) : « D'accord mais on fait quoi pendant ce temps ? »

Sébastien venait de me donner l'occasion de faire une partie de ma proposition mais un autre élève plus rapide que moi demande la parole entre temps.

Laura (CE1) : « Les CE2 ils ont qu'à faire leur paie et nous la nôtre.

Mario (CE2) : - Eh bé, c'est déjà comme ça qu'on fait !

Laura (CE1) : - Mais non, je veux dire que les CE2 ils la font par exemple avant nous, et puis nous on la fait après. »

Les enfants ne comprennent toujours pas ce que Laura veut dire. J'interviens pour essayer d'éclaircir son propos.

Valérie : « Tu veux dire, Laura, que la paie se fait à deux moments différents pour chaque niveau, c'est ça ? »

Laura acquiesce, elle vient de fournir d'autres éléments de la proposition que j'ai en tête.

Léon (CE1) : « Moi je propose que ceux qui ne respectent pas les règles de la paie ont une amende ou alors ils ne sont pas payés. »

Guilhèm (CE1) : - C'est trop dur à gérer parce qu'il y en a plein qui ne respectent pas et on peut pas tout gérer ensemble, la paie et les amendes, après on sait plus où on en est. »

Guilhèm est le banquier des CE1. La gestion de la paie avec le comptage et la lecture du tableau des métiers lui demande beaucoup de concentration et d'attention, il exprime là sans doute son inquiétude de ne pas arriver à tout faire si cette proposition est appliquée.

Les doigts ne se lèvent plus. Je prends l'espace pour faire ma proposition qui en fait combine celles de Laura et de Sébastien.

Valérie : « Suite aux nombreuses propositions que vous avez faites, je vous fais la mienne qui regroupe en partie les propositions de Lola, de Sébastien et de Laura : c'est de faire la paie des CE2 juste après le Conseil pendant que les CE1 seront avec leur plan de travail. Comme il y a deux banquiers pour les CE2, les banquiers pourront se partager le groupe des 14 CE2, la liste est déjà prête si cette proposition est votée. Lorsqu'un élève a été payé, il part à sa place et il prend son plan de travail. Quant aux CE1 ils feront leur paie après la récréation quand les CE2 sont en français. Je vous propose également de mettre cette organisation à l'essai et d'en reparler d'ici quelques temps afin d'en faire un nouveau bilan.

Le Président : - Y a-t-il d'autres propositions ? »

Silence.

Le Président reformule toutes les propositions faites puis procède au vote.

Lola et Laura auront beaucoup de voix pour leurs propositions contrairement à Léon qui n'en aura que quelques unes mais qui en aura tout de même. C'est la proposition que j'ai faite qui a récolté la majorité des voix. Aucun mérite, cela a fait le cumul des voix de Lola et de Laura puisque leurs propositions ont été regroupées dans la mienne.

La paie s'est donc déroulée comme il en a été décidé en Conseil. Cela s'est mieux passé mais il y a eu d'autres améliorations à apporter par la suite, notamment :

- La gestion du temps. Il a été décidé après bilan et lors d'un Conseil ultérieur, d'accorder dix minutes pour la paie des CE2 et un quart d'heure pour la paie des CE1. Chaque cycle grignotait quelques minutes de plus mais le temps était à quelque chose près respecté.
- Le plan de travail. Avant que ne soit décidé de délimiter le temps, la paie avait encore tendance à trop durer. Les enfants qui travaillaient sur leur plan de travail y passaient trop de temps et s'en lassaient d'où un retour à l'agitation. Avec cette nouvelle organisation du temps, cela se passe mieux.

Je ne sais pas si c'est le fait d'avoir remis en place ces institutions dans la classe ou si c'est le fait que Chantal ait également remis des repères dans la classe qui ont fait que j'ai pu retrouver à quelque chose près la stabilité de la classe d'avant le départ d'Isabelle en arrêt maladie... c'est peut-être aussi les deux, je ne le saurai certainement jamais. En tout cas la vie de la classe a été bien plus agréable pour tout le monde et nous avons retrouvé notre véritable rythme de croisière lorsqu'Isabelle a été de retour dans la classe.

CONCLUSION

La fonction première de la monnaie peut se résumer par le terme « d'échangeur universel ». Cette fonction a été largement outre passée. Par son lien originel avec le sacré et au terme d'un long processus psychique, le milieu scientifique constate maintenant que la monnaie a su libérer l'homme de certains de ses affects.

Durant de nombreux siècles elle fut diabolisée : la notion de partage prônée par les religions et la notion d'entraide dictée par les difficultés quotidiennes voire la misère, donnèrent à la valeur-argent un caractère moindre comparé à la valeur-survie et donc aux besoins de première nécessité tels que la nourriture (« era vita » en gascon). Selon les sociologues, il semblerait désormais que pour bon nombre d'entre nous l'argent soit une fin en soi. Des « contes de fées modernes » ont envahi le petit écran : jeux télévisés aux gains colossaux, télé-réalité prometteuse d'une hypothétique célébrité, gage de pouvoir et de reconnaissance. Les valeurs et repères ancestraux s'en trouvent bousculés, engendrant de nombreux dysfonctionnements sociaux et moraux.

Conscients des dérives comportementales que l'argent pouvait engendrer, les adultes se sont longtemps réservé l'exclusivité de son emploi. Autant de raisons, donc, qui viennent en réponse à ma problématique questionnant et expliquant les réticences que peuvent avoir certains adultes quant à l'emploi de la monnaie par les enfants. Ces raisons ont certes lieu d'être, mais l'argent tend désormais à gagner la sphère infantile, si ce n'est directement en tout cas subrepticement. Le monde contemporain et son ouverture à l'information, à la publicité, à la communication intergénérationnelle font que les enfants sont quoi qu'il en soit confrontés d'une manière ou d'une autre à ce monde de l'argent. Ils sont spectateurs de nos achats massifs, notamment de produits onéreux (portables, tablettes, ordinateurs, etc.), que nous semblons faire sans efforts apparents. La disparition entre autre de l'aspect visuel et tactile de la monnaie, au profit de la carte bleue par exemple, supprime la valeur apparente de l'achat. Les enfants d'aujourd'hui n'ont donc plus les mêmes repères que leurs aînés. Pour la plupart d'entre eux, l'argent est perçu comme un objet facile et ils n'estiment pas la valeur des choses, pensant que ce qui est cher est accessible à tous. Vouloir donc absolument continuer à les préserver semble n'être qu'un leurre dangereux.

Plutôt que de leur donner de l'argent au coup par coup, les psychologues et les pédagogues s'accordent à dire que permettre aux jeunes et aux plus jeunes de gérer un budget s'avère nécessaire afin qu'ils puissent s'exercer à une pratique de la monnaie. Il s'agira cependant d'adapter notre discours, en tant qu'adultes, en fonction de leur âge en prenant garde à ne pas faire de l'argent le sujet de conversation privilégié. En leur fournissant précautionneusement quelques clés, nous les préparons à son usage, nous les accoutumons à son emploi.

La monnaie a alors de ce fait une place à part entière au sein du milieu éducatif qu'est la classe. Outil de médiation dans la relation de l'enfant au travail mais aussi à l'autre, aux lois, aux règles, au pouvoir et à l'autorité, outil d'apprentissage tant relationnel que disciplinaire, et également outil de langage, elle est avant tout un formidable outil de régulation qui permet de tempérer les échanges (tout comme le conseil). Mais elle ne peut être tout cela qu'à condition d'avoir installé les autres institutions qui, grâce à leur interaction, garantiront la sécurité du groupe – classe. Autrement, elle serait plus outil de perversion que d'éducation, tout comme d'ailleurs les autres institutions utilisées isolément.

En réponse au sujet de mon mémoire « la monnaie au sein de la classe : hérésie ou évidence ? », je pense avoir démontré que l'introduction de la monnaie intérieure dans la classe coopérative constitue un élément essentiel de l'éducation de l'enfant. C'est justement parce qu'il y a des risques à user de l'argent qu'il est possible de préparer les enfants à son emploi. Ces dérives existantes seront une raison de plus pour se servir de l'école afin de préparer les enfants à comprendre la nature de l'argent, à saisir les raisons de son existence, à situer ses zones de mal emploi pour enfin les aider à s'y référer, sans pour autant en devenir esclave. Ainsi, le conseil ou d'autres lieux de vie de la classe seront l'occasion d'échanger sur des situations où l'argent intervient et alors permettre aux enfants une construction personnelle de son emploi. René Laffitte disait que « tout ce qui est efficace est forcément dangereux » : c'est donc non pas dans un refus d'emblée d'entendre parler d'argent à l'école, par défense et pour des raisons de choix idéologique soit de non-compétence pratique et théorique, mais c'est dans l'acceptation de penser, de gérer et de maîtriser tout ce qu'implique une telle institution (et donc, dans une très grande prudence), que se loge la véritable attitude pédagogique vis-à-vis de l'argent.

Malgré les réticences, justifiées, à l'utilisation de la monnaie par les enfants, je peux dire qu'à la suite de cette étude, les bénéfices que peuvent apporter l'usage de la monnaie intérieure en classe, sécurisée par les institutions en place, sont bien plus grands que les travers. Les travers

repérés seront source d'apprentissage. Dans notre société contemporaine et future, il en va de notre rôle d'éducateur de préparer les enfants à leur vie d'adulte.

Même si l'expérience que j'ai pu en faire jusqu'à présent au sein de la classe a été sujette à quelques frustrations du fait de mes différents postes partagés, elle a été épanouissante. Cela m'a permis, pour une part, de confronter ma vision de cette pratique avec celle de mes différentes collègues et donc d'échanger, et d'autre part, cela a engendré par moments une autoréflexion sur ma relation personnelle à l'argent.

J'espère que ce travail apportera des éléments qui permettront d'éclairer les collègues réticents, et notamment ceux qui ont bien voulu participer à mon questionnaire.

La réalisation de mon mémoire de Master 1 m'avait confortée dans l'idée qu'intégrer l'institution de la monnaie intérieure en classe était nécessaire. À la suite de cette étude, je suis convaincue que cet outil est indispensable à la vie de la classe coopérative. Ma mise en poste cette année sur une seule école et dans une classe à un seul niveau (en Moyenne Section) va me permettre non seulement d'institutionnaliser la monnaie mais aussi de l'expérimenter pleinement avec les enfants pour lesquels se sera une découverte puisqu'elle n'est utilisée jusqu'alors dans cette école qu'à partir de la fin du cycle 2.

BIBLIOGRAPHIE

Pédagogie.

- CONNAC Sylvain, *Apprendre avec les pédagogies coopératives*, ESF éditeur.
- Champ PI, dossier du Champ PI n°2, décembre 2011.
- DALGALIAN Gilbert, *Enfances plurilingues, témoignage pour une éducation bilingue précoce* Paris : L'Harmattan, 2000.
- FERRÉ Xavier, exposé fait à la promotion A1 d'APRENE de 2009.
- HOUSSAYE Jean, *Pédagogues contemporains*, armand Colin (date ?).
- LAFFITE Mireille, *Youcef ou le carton de bon à rien*. Dossier du champ PI n° 2, p. 98-109, 2011.
- LAFFITTE René et le groupe VPI, *Essais de pédagogie institutionnelle*, Nîmes : Champ Social, 2006
- LAFFITTE René, *Mémento de Pédagogie Institutionnelle*, Vigneux : Matrice, 1995.
- LAFFITTE René, *Une journée dans la classe coopérative*, Vigneux : Matrice, 1985
- OURY Fernand, VASQUEZ Aïda, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*, Vigneux : Matrice, 1981.
- OURY Fernand, VASQUEZ Aïda, *Vers une pédagogie institutionnelle ?*, Vigneux : Matrice, 1991
- *Calandreta, 30 ans de creacions pedagogicas*, Edicions La Poesia, Montpelhier, 2010.

Autres.

- AGLIETTA Michel et ORLEAN André, *La violence de la monnaie*, Paris, PUF, 1982.
- ATTALI JACQUES, *Les Juifs, le monde et l'argent*, Fayard, 2002.

- CALDER Lendol, *A Cultural History of Consumer Credit*, Princeton University Press, 2001.
- DE BLIC Damien et LAZARUS Jeanne, *Sociologie de l'argent*, La Découverte, 2007.
- DOLTO Françoise, *L'évangile au risque de la psychanalyse*, Tomes 1 et 2, Le Seuil, 1977.
- ELIADE Mircea, *Le sacré et le profane*, Gallimard, 1965.
- GALLOIS Thierry, *Psychologie de l'argent*, J'ai lu, 2003
- LIETAER Bernard et Kennedy Margrit, *Monnaies régionales : de nouvelles voies vers une prospérité durable*, Paris, Charles Léopold Mayer, novembre 2008.
- LIETAER Bernard, *Au cœur de la monnaie*, Yves Michel, 2011.
- PLEUX Didier, *Un enfant heureux*, Odile Jacob, 2010.
- REISS – SCHIMMEL Ilana, *La psychanalyse et l'argent*, Odile Jacob, 1993.
- SEDILLOT René, *Histoire morale et immorale de la monnaie*, Bordas, 1989.
- SIMMEL GEORG, *Philosophie de l'argent*, Paris, PUF, 1987.
- TERRIEUX Josette, *L'école maternelle*, Hachette Education, 2008.
- WEBER Max, *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, 1905, traduit par Grossein Jean-Pierre et publié en français en 2003.

Revues

- Cahiers Pédagogiques n° 216, « L'école et le fric » Entretien avec le Docteur Jean Oury, Septembre 1983, p. 9, p. 41
- Fémina, La Dépêche du midi, « Aidons-le à gérer ses sous », octobre 2011.
- Historia Thématique n°75, « Islam-Chrétienté : le choc des religions », janvier-février 2002.
- L'année sociologique, MAUSS Marcel, « Essai sur le don », 1923-1924.
- Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, no 1-2, mars-juin 1993 p. 407-423. ©UNESCO : Bureau international d'éducation, 2000

Articles

- DE NODREST Pierre, « Sol violette au pays des rouge-et-noir ! », article publié dans Factotum, octobre 2011, n°162.
- GINISTY Fabien, « Monnaie locales : des valeurs en hausse », article publié dans L'âge de faire, septembre 2011, n°56, p.1 ; p.3 ; p.10-12.
- LAFFITTE Pierre Johann, « Pacare – Echangeur universel, singularité et éthique », article qui est la réécriture d'une intervention, non publiée, lors du Colloque international Money and Culture, University College Cork, Irlande, mai 2005.
- LAFFITTE Pierre Johan, « L'occitan, une institution dans la classe coopérative », article paru dans *Calandreta, 30 ans de creacions pedagogicas*, Edicions La Poesia, Montpelhier,2010.
- NEISS Amélie, « Aidons-le à gérer ses sous », article de Version Femina, La Dépêche du midi, 23/10/2011, p.62 et p.63
- SEVE, « Système d'échange pour vitaliser l'économie », Soleil Levant.org, mai 2012, n°196.
- MAILLÉ A. « La sonnante : une nouvelle monnaie ? », article paru dans La Nouvelle République des Pyrénées, 30/04/2012.
- LHERITIER Corinne, « Calandreta : enseignement en occitan en immersion linguistique, choix pédagogique », article paru dans *Calandreta, 30 ans de creacions pedagogicas*, Edicions La Poesia, Montpelhier,2010.

Instructions Officielles.

- Loi d'orientation de 1989.
- Programmes de l'école primaire, 1995.
- Programmes de 2002.
- Programmes de 2008.

Sites.

- www.cairn.info/
- <http://gallica.bnf.fr>

- www.wikipedia.org/

PEDAGOGIE INSTITUTIONNELLE

- <http://ceepi.org/>
- WALTER Jean-Paul, *Point sur une institution dans la classe : la monnaie*, 2010, http://pagesperso-orange.fr/ibrem/ressources_pedagogiques/point_sur_monnaie.htm

RELIGIONS

- Dieu et l'argent, débat animé par Dominique Borne, www.histoire.ac-versailles.fr/IMG/pdf-Dieu_et_l_argent.pdf.
- www.marianne2.fr/Comment-l-argent-et-la-religion-font-bon-menage
- www.franceculture.fr/emission-l-economie-en-questions-l-argent-et-la-religion-2010-12-25.html

ECONOMIE

- http://econosoc.be/?rub=actualite&page=dossier_monnaies_sociales_locales_complementaires
- <http://www.franceculture.fr/emission-terre-a-terre-les-monnaies-complementaires-2012-02-04#.UAu03DrZcys.email>
- www.alternatives-economiques.fr/philosophie-de-l-argent-georg-simmel

AUTRE

- Charte des Calandretas : <http://calandreta.org/Charte-des-Calandretas.html>

ANNEXES

Annexe1 : L'article de presse « La Nouvelle République des Pyrénées »	89
Annexe 2 : Le questionnaire	90
Annexe 3 : L'exploitation du questionnaire	94
Annexe 4 : La tarification.....	96
- La paie.....	96
- Les amendes.....	97
- Les dettes.....	97
Annexe 5 : Les métiers dans notre classe de CE1/CE2.....	98
Annexe 6 : Les règles de la monnaie dans notre classe de CE1/CE2.....	99

Annexe 1 : article de presse « La Nouvelle République des Pyrénées »

société *La Nouvelle République des Pyrénées* *lun. 30/04/2012*

La sonnante : une nouvelle monnaie ?

Certes, la sonnante ne détrônera pas l'euro mais cette nouvelle monnaie se posera, lorsqu'elle sera créée, comme une monnaie locale complémentaire des bassins de vie de Lannemezan et Bagnères-de-Bigorre.

Déjà, de nombreuses initiatives ont vu le jour dans ce sens, dans tout l'Hexagone.

Couronnées de succès ou pas. En préambule à la création de cette nouvelle monnaie, le comité de création la Sonnante organise, du 3 au 6 mai, à Pinas, Lannemezan, Cieutat et Galan plusieurs manifestations, dont deux conférences animées par Philippe Derudder, écrivain, conférencier et formateur pour le soutien aux économies sociales, sur le thème « Les monnaies complémentaires, effets de mode ou outil réel de développement social ».

Philippe Derudder accompagne le comité de création la Sonnante sur plusieurs jours et nourrit ainsi ce projet de création d'une monnaie complémentaire.

En 1998, alors qu'il a quitté le poste de P-DG qu'il occupait, il a écrit un livre intitulé « Les Aventuriers de l'abondance », qui raconte l'histoire d'un village qui combat le pouvoir et la politique pour développer sa propre monnaie.

Le programme

La première conférence se déroulera le jeudi 3 mai, à 20 h 30, à la salle des fêtes de Pinas. Elle sera suivie d'une seconde, le vendredi 4, à 20 h 30, à la salle des fêtes de Cieutat.

Le 3 mai, à 18 heures, est organisée, à la mairie de Lannemezan, une table ronde réservée aux élus.

Le samedi 5 et dimanche 6, à Galan, est organisé un stage (sur inscription) sur le thème : « De la croyance du manque à la conscience d'abondance ».

Contacts et inscriptions au 09.62.16.98.19, 06.12.24.42.09, ou contact sur internet sur l'e-mail : lasonnate@yahoo.fr

A. Maillé



Le comité de création la Sonnante réfléchit à la création d'une monnaie locale complémentaire. /Photo archives.

Annexe 2 : le questionnaire**QUESTIONARI****LA MONEDA**

Actuaument en preparacion d'un diplòme de Master 2 Estudis Europencs e Internacionaus a l'Universitat de Perpinhan Via Domitia, que realizi un memòri sus :

« l'utilizacion de la moneda en classa. »

Aqueth questionari, qui hè partida deu men tribalh de recèrca, qu'ei forçadament reductor, coma tota lista de questions « barradas » ; totun la question de l'utilizacion de la moneda coma utís pedagogic qu'ei mes que complèxa tà ua pièla de rasons. Que serí urosa e podossietz desvolopar lo vòste punt de vista sus la question aquera, shens la necessitat de « hèr referéncia » a tau autor (qu'ac podetz hèr totun se voletz) o de díser « çò qui cau pensar segon la pedagogia institucionau ».

Lo questionari aqueth que pòt demorar anonim, que s'ageish tà jo de saber quin ei vist aqueth instrument pedagogic, de la faïçon la mei esclarida qui's posca, ençò deus permèrs utilisators (potenciaus).

Mercès per la vòsta ajuda.

VEDERE Valiriá
205, camin costet deu molin
64530 GER
06-33-12-70-50

Omi

Hemna

Atge :.....

Escòla(s) :..... Nivèu(s) :.....

Region :.....

1/ Avètz seguit la formacion d’A1, d’A2 e de PE au Centre Aprene ?

òc

non

pas encüèra.

2/E utilisatz la Pedagogia Institucionau hens la(s) vòsta(s) classa(s) ?

òc

non

en partida

3/ Quaus son las Institucions qui avètz, o qui son, hicadas en plaça hens la(s) vòsta(s) classa(s) ?

Qué de nau

Cintas.

Leis.

Mestièrs

Moneda

Bilanç metèò

Conselh

Mercat

Quin te va ?

Aute.

Precisitz :.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5/ Quin qualificaritz lo vòste rappòrt a la moneda ?

Simple

Complicat

Frustrant

Normau

Aute

Precisitz :.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

6/En tot numerotar per òrdi de prioritat, se n'utilisatz pas la moneda interiora hens la vòsta classa qu'ei en permor que (se l'utilisatz mercès de passar a la question 8):

- Lo(a) vòste(a) collègue(a) non l'utilisa pas e non vòu pas utilizar-la
- Hèr entrar lo monde de la consomacion hens la vòsta classa qu'ei impensable
- Non volètz pas justificar aquera causida pedagogica aus parents
- Non voletz pas justificar aquera causida pedagogica aus associatius
- Avètz peur de non pas saber mestrejar l'utilisacion qui'n serà hèita peus mainats
- N'ètz pas a l'aisa dab la manipulacion de la moneda
- Non sentitz pas la necèra
- Aute

Precisitz :.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

7/ E pensatz un dia hicar-la en plaça hens la vòsta classa ?

- òc
- non
- dilhèu
- perqué pas

Mercès de passar a la question 11.

8/E pensatz que la moneda ei un utís pedagogic :

- Utile
- Accessòri
- Indispensable
- Constrenhent
- Inutile
- Aute

Precisitz :.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

9/ Que sabem que a còps la moneda non « funciona » pas, e v’ei dejà arribat ?

òc non

10/ Se òc, e sabètz perquè ?

òc non

Precisitz:.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

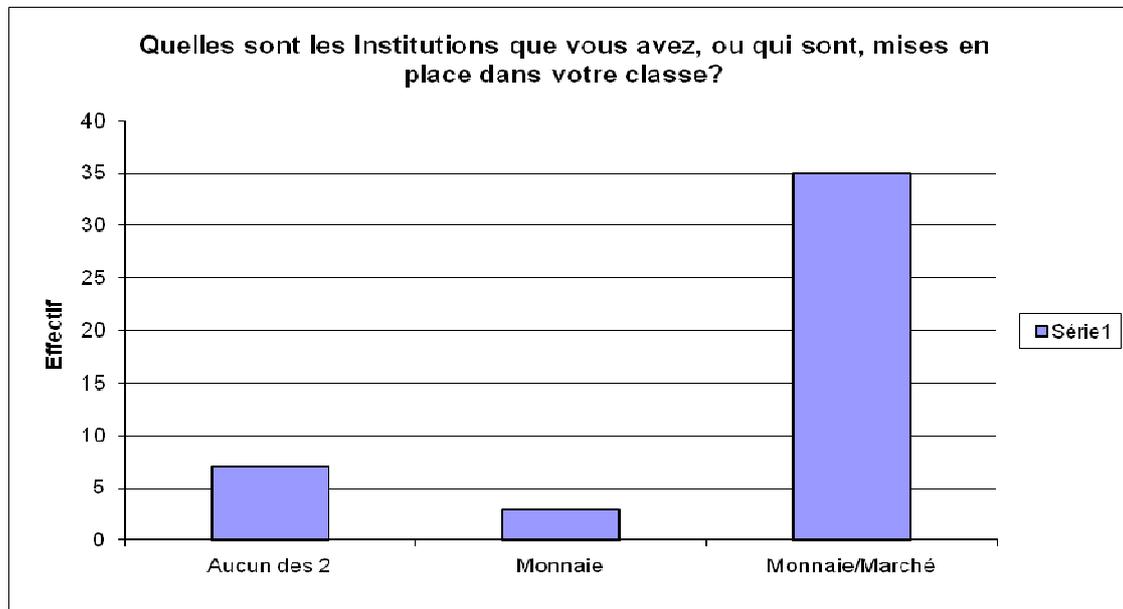
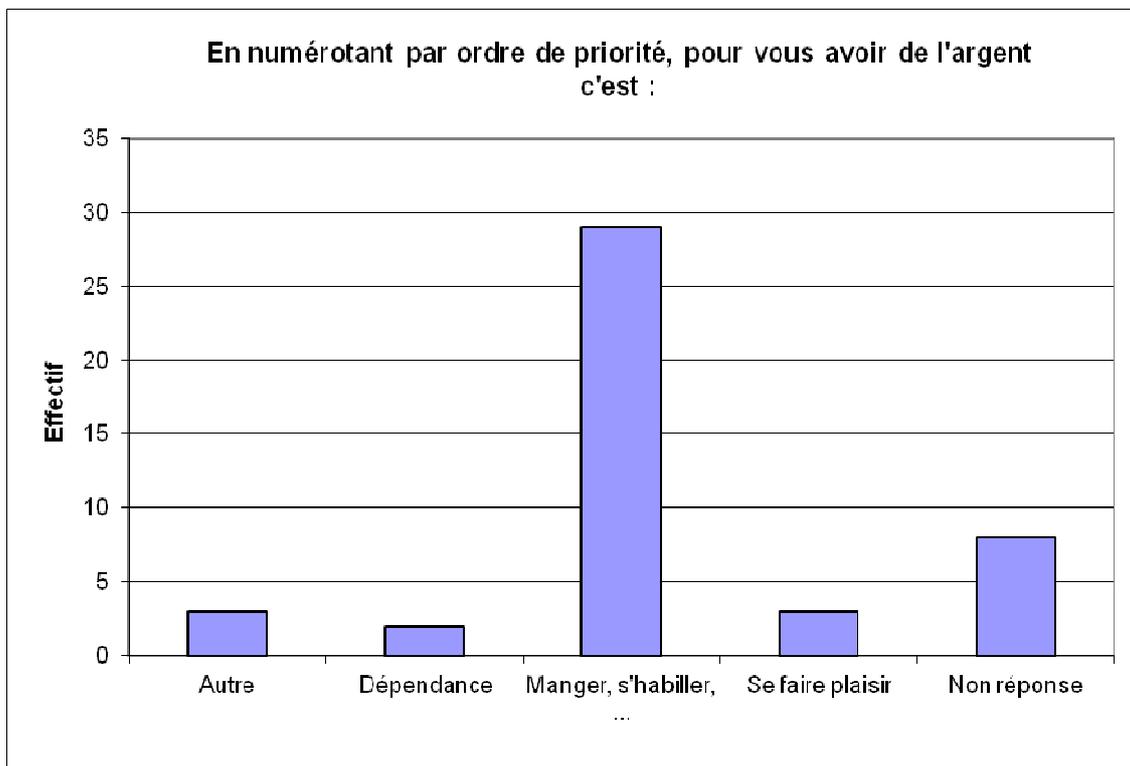
11/ E seritz prèste(a) a participar a un Rescambi sus la moneda interiora?

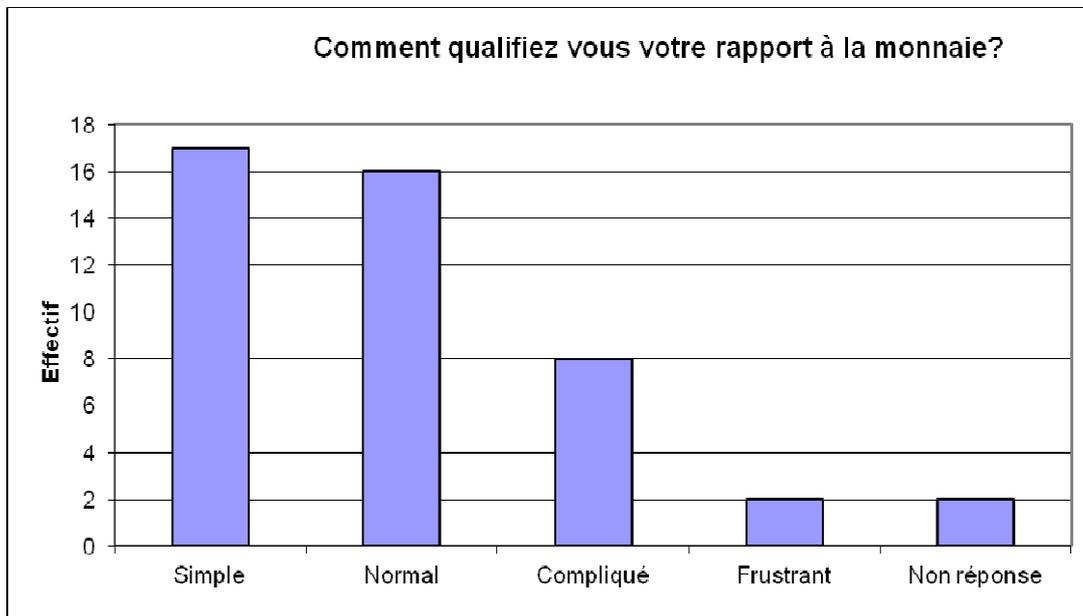
òc non dilhèu perqué pas

12/ E i avosse un talhèr « Utilisacion de la moneda » au Congrès 2014, e i participaritz ?

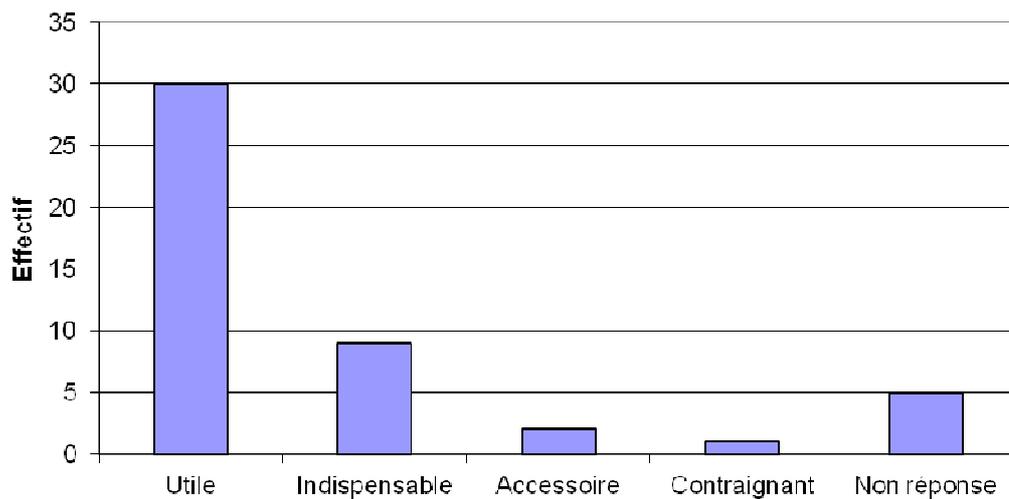
òc non dilhèu perqué pas

Mercès d’aver participat au men tribalh de recèrca, se volètz desvolopar mei de causas sus lo subjècte aqueth, que sòi a la vòsta dispausicion pendent lo Congrès.

Annexe 3 : l'exploitation du questionnaire**Question 3 :****Question 4 :**

Question 5 :**Question 8 :**

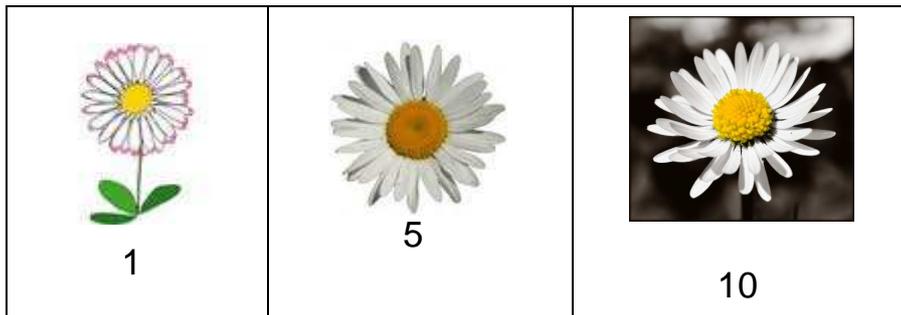
Comment jugez-vous la monnaie en tant qu'outil pédagogique?



Annexe 4 : la tarification

LA PAYE

Les « pimparèlas »



Les « sorelhs »



LES AMENDES

LAS ESMENDAS



3 tissons	20 sorelhs
4 tissons	30 sorelhs
5 tissons	40 sorelhs
10 tissons	100 sorelhs
materiau copiat	20 sorelhs
que radi e que m'arròqui en terra	20 sorelhs
Ve trossa que cada	10 sorelhs
1 atilò...	5 sorelhs
huelhas pas pagada quant s'èst demandat	10 sorelhs
Armar	40

rotar
muntigador 150

Las deudas



LES DETTES

Petit nom	deuda	totau
LEO	20	
LUBAN	20	
LEO	20	
Henkil	20 + 100	
Luban	35 + 0 = 35	
Martin N	10	
Robin	20	
LEO	20	
SAMI	10	
LEO	20 + 10 + 10 + 10 = 40	
LEO	10	
LEO	50 + 10	
Lyna	30 + 20 + 20 = 70	
Paul	20	
LEO	20	
Martin L	50	
Jami	10	
LEO	20	
Samuel	20	

Annexe 5 : les métiers dans notre classe de CE1/CE2
--

LOS MESTIES

Lo matin

		Diluns	Dimars	Dijaus	Divés
Aucupà's deus animaus	5	Ethan	Robin	Emilie	Los 3
Alucar los ordinators	5	Samuel	Djina	Paul	Estebe
Aucupà's de las plantas	5	Emilie	Robin	Martin N	Samuel
Tièra de la cantina	5	Luban	Emilie	Aymeric	Sami
La data	5	Sami	Samuel	Samuel	Samuel
Installar la classa	5	Los 3	Luban, Sami	Martin N	Léo, Antoine
Ajudaire		Ethan	Aymeric	Martin N	Sami

En classa

		Diluns	Dimars	Dijaus	Divés
Triangle		Laureline	Laureline	Laureline	Laureline
Factor de dehens CE1		Estebe			
Factor de dehens CE2			Luban	Luban	Luban
Factor de dehòra		Gaston e	Martin N		
Responsable deu còde de paraula		Aymeric	Aymeric	Aymeric	Aymeric
Responsable de paraula		⊗	⊗	⊗	⊗
Secretari d'amassada		Laureline	Laureline	Laureline	Laureline
Responsable comptina		Baptiste	Baptiste	Baptiste	Baptiste
Responsable de l'òra		Leo	Leo	Leo	Leo
Responsable de har còpias		Lucan	Lucan	Lucan	Lucan
Responsable de mocaders		Martin L	Martin L	Martin L	Martin L
Estruçar la classa lo ser					
Estruçar lo còrn deus libes					
Estruçar lo còrn descubèrta					
Banquièr		Lyna	Martin L	Gaston	
Preséncias		Aymeric	Aymeric	Aymeric	Aymeric
Parquia					
Ridèus					

Hòra de la classa

		Diluns	Dimars	Dijaus	Divés
Cap d'equipe davant		Lea			
Cap d'equipe de darrèr					
Hicar lo cubèrt a la cantina					
Pensar a las tabalhas					
Responsable d'entrar en classa					
Trucar las bròssas deu tablèu, boishar					
Farmacian		Martin L			

Annexe 6 : les règles de la monnaie dans notre classe de CE1/CE2.**La moneda**

Qu'èm pagats quan hèm lo noste mestièr.

Que pagam esmendas quan ne respectam pas las leis .Qu'avem un tisson quan ne repectam pas ua lei.

Quan avem 3 Tissons que pagam ua esmenda.

Au mercat que podem véner sonque causas qui fabricam nosautes.
Que's debana 1 còp tot quinze dias lo dimars vrespe.

La banca que pòt guardar los sòus.

Lo banquièr que preparar la moneda tà pagar.

Que dèu saber quant de sòus e i a a la banca.

Que dèu tièner los comptes

Que dèu percéver las esmendas lo micidia .

Que s'engatja davant deu conselh de respectar e protegir la moneda de la banca de la classa.

Qu'ei lo sol a poder aver accès a la banca.