

Des espaces pour mieux apprendre :

Comment penser un aménagement d'une classe maternelle favorisant les apprentissages du jeune élève de cycle 1 ?



Sommaire :

Classes maternelles d'autrefois et gestion de l'espace

Un aménagement réfléchi : pourquoi ?

La perception de l'espace classe chez l'élève

Du coin activités au coin apprentissages : quelles compétences en jeu ?

Des murs au sol : affichage et signalétique.

Vincent Paré, formateur IUFM La Roche/Yon

Classes maternelles d'autrefois et gestion de l'espace

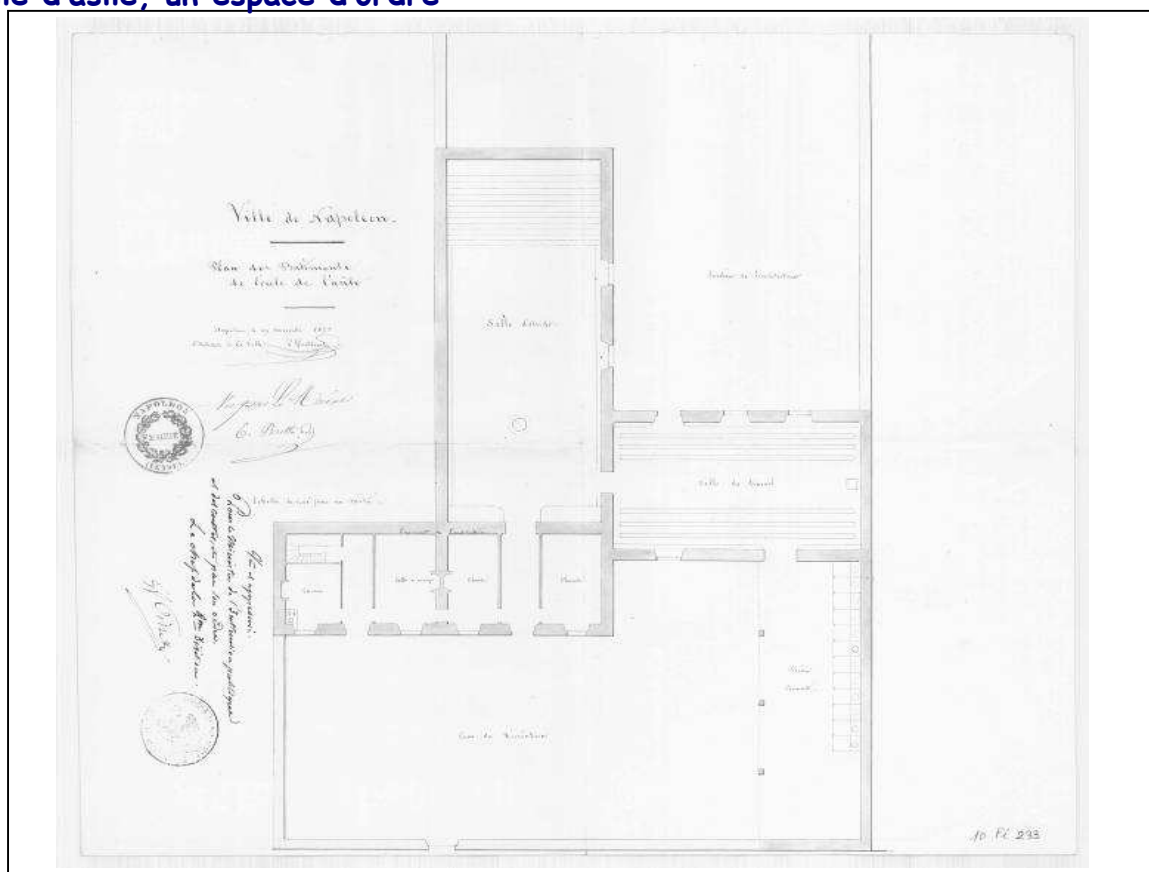
« Laisser faire aux enfants leur métier d'enfants, pour que, devenus hommes, ils puissent faire leur métier d'hommes », telle était la conception de Pauline Kergomard (inspectrice de l'école maternelle) sur les finalités de la pédagogie des classes maternelles, emboîtant le pas des salles d'asile à partir de 1881.

La maternelle ne date par de la III^{ème} République. Les salles d'asile sont créées à partir de 1815 pour suppléer les différentes formes de garderie plus ou moins anarchiques (de la maison de sevrage à l'hygiène déplorable où l'on donnait du sirop de pavot pour calmer les enfants aux hospices des sœurs de la charité en passant par les garderies privées avec 30 enfants par pièce de vie !!!)

« Par la salle d'asile, on rend l'ouvrier plus serein » (Jean Marie Denys Cochin, membre du Comité central de l'Instruction populaire, créateur des premières salles d'asile en 1826)

Influencées par les « Infants school » anglaises d'Owen, les « jardins d'enfants » allemands de Fröbel, s'appuyant sur les principes de « l'Education mutuelle » ou Lancastérienne, les salles d'asile érigent *« l'ordre au sein du mouvement »* comme principe éducatif. Dépassant la simple logique de garde, les ancêtres des classes maternelles ont une finalité essentielle : éduquer le peuple, éviter l'errance de l'enfant abandonné, préparer une jeunesse plus saine et patriote. Cette logique d'ordre se lit dans les programmes (de l'éducation religieuse à la lecture et l'écriture, en passant par les travaux manuels, le dessin et le chant), et dans l'organisation matérielle.

La salle d'asile, un espace d'ordre



Salle d'asile à La Roche/Yon (s.d) Arch. Départ. de Vendée

L'espace classe est construit, pensé, dans cette optique d'ordre. Une double rangée de gradins avec un passage au milieu, des bancs sur le côté avec un espace central, permettent une déambulation quasi militaire, et une écoute attentive, rythmée par les coups de claquoir et de sifflet des directrices qui donnent le signal d'un changement d'activité (prémices des « rituels » de la maternelle !) : un coup de claquoir pour prendre son ardoise, un autre ...pour s'aligner, un autre encore pour mettre le doigt sur la bouche. Jusqu'à 29 fois en une heure d'aller venues des enfants.

Des tableaux, planches noires pour écrire, et des images viennent tapisser les murs aux fenêtres à deux mètres du sol pour éviter aux enfants toute tentation de distractions. La cour de « récréation », constituée d'un préau, d'un auvent pour ranger les paniers de repas, d'un « lieu d'aisance », dispose d'un sol en terre meuble pour éviter les blessures en cas de chute.

Remettant en cause l'enseignement inapproprié des salles d'asiles (pédagogisme de l'ordre militaire, lourdeur du programme scolaire, personnel parfois incompetent, locaux insalubres), le législateur pointe les conditions de travail difficiles pour les enseignants et les élèves (classe de 100 à 150 enfants).

Les règlements du 2 août 1881 stipulent que les enfants de moins de six ans sont accueillis dans *« des établissements d'éducation où ils reçoivent les soins que réclament leur développement physique, intellectuel et moral »*.

« L'école maternelle telle que nous la concevons aujourd'hui ne ressemble plus à la salle d'asile d'autrefois, à cette sorte de refuge où l'on se contentait de garder les enfants, c'est une véritable maison d'éducation ».

L'arrêté du 2 juillet 1882, empreint des réflexions de **Pauline Kergomard**, souligne cette volonté de rompre avec les salles d'asile.

Troquer le claquoir et le sifflet pour un programme d'exercices sensoriels, programme sans fatigue pour les enfants où chacun sera respecté selon son rythme, l'éducation préscolaire républicaine ne se définit plus comme une rééducation systématique des familles populaires.

La réforme esquissée en 1887 souligne le souci d'un aménagement spatial en lien avec ... (tables collectives et chaises individuelles, tables scolaires à deux places qui tranchent avec les gradins des salles d'asile).

Les différentes circulaires et instructions de 1905 à 1921, mettant en exergue les dérives d'une école maternelle débordée par l'enseignement primaire (programme et classes chargés, primauté aux connaissances) pointent la nécessité des soins élémentaires de l'enfant, la place du jeu, la manipulation sensorielle. Le ministère demande un mobilier proportionné à la taille des enfants. (Instructions du 16 mars 1908).

Les recherches en neurophysiologie, psychologie génétique et cognitive des années 1970 influencent les contenus et méthodes d'enseignement préscolaire, centrées sur *« une pédagogie du développement en vue d'une éducation globale de la personnalité »* (circulaire du 2 août 1977), vantant les effets bénéfiques d'une action éducative précoce. La classe est pensée comme espace de cette pédagogie active qui respecte les stades de maturation physique, intellectuelle et psychique de l'enfant (mobilier adapté, coins « d'imitation », de « manipulation », salle de motricité...).

Un aménagement réfléchi : pourquoi ?

Une dînette : pour quoi ?

Un coin rangement ?



Un vide sécurisant ?
Pour quelle lisibilité
des coins ?

Une table, pour quoi
faire ? Pour quels
apprentissages ?

Un élève qui ne tient pas en place est un élève qui ne connaît pas sa place !!!

Cet aménagement de l'espace classe offre-t-il les éléments sécurisants pour l'enfant ? Tout apprentissage se fait dans un temps et un espace donné. Pour apprendre, l'élève doit connaître la tâche à accomplir, l'objectif visé et surtout dans quel espace donné. Mon espace-classe permet-il de fixer naturellement et explicitement la posture intellectuelle de l'élève ?

L'espace classe doit répondre à 3 exigences :

- Assurer la sécurité
- respecter des conditions d'hygiène
- développer des apprentissages inscrits dans une démarche pédagogique adaptée

Penser l'aménagement, c'est fixer **des éléments sécurisants** : un espace **lisible**, ciblé sur **des apprentissages spécifiques**, avec des « coins » **délimités** (ce qui ne veut pas dire fermés).

Modalités de conception :

Il est plus aisé de penser un aménagement d'un espace ex nihilo que de transformer une organisation pré-existante. « De quel mobilier puis-je disposer ? » : telle est la préoccupation majeure de nombreux enseignants-aménageurs. Cette préoccupation met en exergue la primauté de l'outil et relègue les apprentissages au second rang. Or l'enjeu d'un aménagement n'est pas la seule fonctionnalité et esthétique du mobilier.

L'agencement doit traduire une volonté didactique et pédagogique. Montre-moi ta classe, je te dirai quelle est ta pédagogie ! **L'espace doit se donner à voir, à lire, à comprendre.** Pourquoi un « coin » regroupement, quelle forme et quelle localisation dans la classe ? Quels « coins » mettre en œuvre ? Ai-je besoin de tous les « coins » habituels ?

Une proposition d'aménagement : l'espace au service d'une pédagogie



Justification des choix : l'approche globale.

La réflexion a porté sur le sens des différents « coins » de l'espace classe.

Le coin regroupement

Le coin regroupement est fait pour regrouper. Il représente l'espace de début d'activités, le lieu de transition des rituels, et le coin qui institutionnalise la fin de journée. Or ce coin regroupement est toujours relégué dans un renfoncement ou confiné le long d'un mur de classe : l'espace central n'est jamais au centre ! D'où cette volonté de fixer le coin regroupement comme lieu de rencontre, élément charnière de tous les temps d'apprentissage, espace qui embrasse l'ensemble des coins de la classe.

Les élèves participent aux rituels d'entrée, puis vont se disperser dans les différents coins en fonction des consignes de l'enseignante. La journée d'apprentissage se donne à lire dans l'espace classe, à partir du lieu central qu'est le regroupement.



Un tableau mobile double face sépare le coin regroupement du coin graphisme. La petitesse de l'espace affichage présente deux intérêts majeurs :

- obliger l'enseignant à sélectionner des documents en lien avec les apprentissages journaliers ou hebdomadaires
- éviter le fourre-tout affichage, obstacle aux repères visuels de l'enfant.

Au final, laisser vivre un affichage qui correspond aux apprentissages du moment. (voir à ce sujet, la thématique suivante : des affichages à lire, à vivre)

Les autres coins s'égrènent autour du lieu central en suivant des critères d'agencement particuliers :

- **une bonne délimitation de l'espace** (par des meubles bas en guise de séparation, par un marquage au sol, constitué de linoléum de couleurs).

La délimitation (qui n'est pas l'enfermement), par la matérialisation de chaque espace-coin, permet de fixer une posture intellectuelle de l'élève sécurisante. Le vide est insécurisant et participe des difficultés de l'enfant à structurer ces actes en fonction d'actions attendues dans un espace donné qui n'est pas, justement, identifié comme tel. L'élève

ayant reconnu l'espace dans toutes ces dimensions peut s'inscrire dès lors dans une démarche d'apprentissage. « *Je suis dans le coin sciences, car je l'ai reconnu et ai repéré les limites* ».



- une organisation générale dictée par les logiques d'apprentissage et les contraintes architecturales (coin des doudous, transition entre la posture d'enfant et celui d'élève à l'entrée de la classe, coins jeux dînette près des larges fenêtres où l'affichage apprentissage est moins essentiel) .
- **des espaces didactiques identifiés** : le coin du Temps, le coin de l'Espace, le coin des Sciences, l'espace graphisme, le coin musique. On a privilégié une entrée disciplinaire plutôt que d'action, ces fameux « espaces d'activité » (coin « écoute » renvoie à une compétence qui n'est pas spécifique à l'atelier musique ; le coin manipulation sollicite des compétences que l'on retrouve dans de nombreux ateliers de la classe, tel le coin dînette ou coin constructions).

Gros plan sur quelques coins :

Le coin du Temps :

Ce coin n'est jamais identifié comme tel dans l'espace classe habituel. Le travail sur le Temps (mélangeant d'ailleurs allègrement dans un même bain sémantique temps qui passe (jours) et temps qu'il fait (météo)), se limite à un affichage de divers calendriers et/ou frise de la semaine, punaisés sur le tableau du coin regroupement entre des photocopies du dernier poème ou du conte étudiés.

Ce petit coin, accessible visuellement du lieu de regroupement, permet à deux élèves de manipuler et s'approprier les différents marqueurs du Temps (pendule, sablier, calendrier, éphéméride, jeux de succession).



La pendule « sécurisante » : l'enfant, gardien du Temps qui passe.

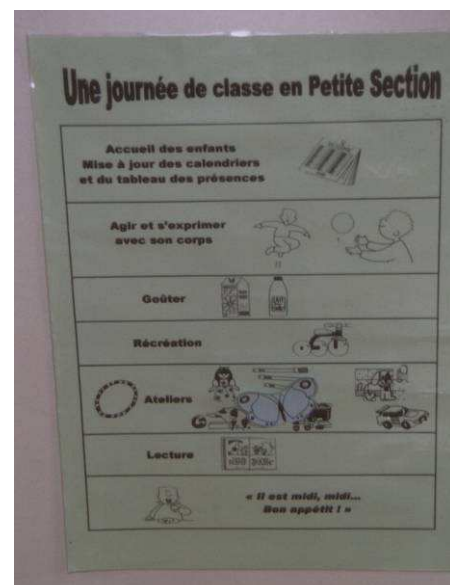
Imperceptible à aucun de nos 5 sens, (le Temps qui passe ne se voit pas, ne se touche pas, ne s'arrête pas), le Temps est un concept éminemment complexe à travailler. Or ce travail se limite souvent à un apprentissage des jours de la semaine, qui sollicite des compétences de reconnaissances grapho-morphologiques, mais ne mobilise que très peu de notions temporelles (la succession, la simultanéité, la durée, le rythme, l'irréversibilité).

L'enjeu est de permettre à l'enfant, dans la logique des rituels (qui favorise chez l'enfant l'appropriation par la répétition, de ce temps invisible), de saisir le Temps par anticipation. Ce n'est plus le maître qui prend en charge les transitions des rituels de classe, mais un élève, gardien du Temps, grâce à un aller-retour permanent entre deux outils :

La pendule des animaux



L'emploi du Temps ritualisé de la journée ou de la demie-journée



L'enfant scrute la grande aiguille de la pendule (l'aiguille des heures ne pouvant servir, car obligeant des séances beaucoup trop longues d'une heure). Lorsqu'elle arrive sur tel animal (le lion par exemple), l'élève descend le curseur de l'emploi du Temps (ici, un papillon) au rituel suivant en annonçant le changement aux autres. Cette grande aiguille va passer plusieurs fois dans la matinée ou la journée sur ce même lion : la confrontation de cette pendule avec le curseur de l'emploi du Temps va lui permettre de définir le nouveau changement de rituel. La pendule seule n'ouvre pas sur la maîtrise du Temps.

Déplacer le curseur de l'emploi du Temps renvoie davantage à des compétences spatiale (gestion de l'espace feuille). Mais le croisement des deux outils favorise l'appropriation (par des repères objectifs) de ce Temps qui passe.

Le coin de l'Espace

Les activités corporelles sont souvent l'apanage de la salle de motricité. Mais la maîtrise des notions spatiales passent par la manipulation et la verbalisation. Mobiliser des temps de manipulation et solliciter la parole de l'ensemble des élèves d'une classe maternelle ne sont pas choses aisées. Et si on intégrait un coin spécifique de l'espace dans lequel l'élève pourrait développer ses compétences spatiales ?

Le coin de l'Espace, lui même bien délimité, développe, par manipulation, les notions de début, fin, haut, bas (avec le petit toboggan et tout autre support de petite escalade), la maîtrise du **schéma corporel** (**double miroir pour croiser les perceptions, toise**), la **matérialisation des reliefs** (maquette montagne, objets d'accumulation).

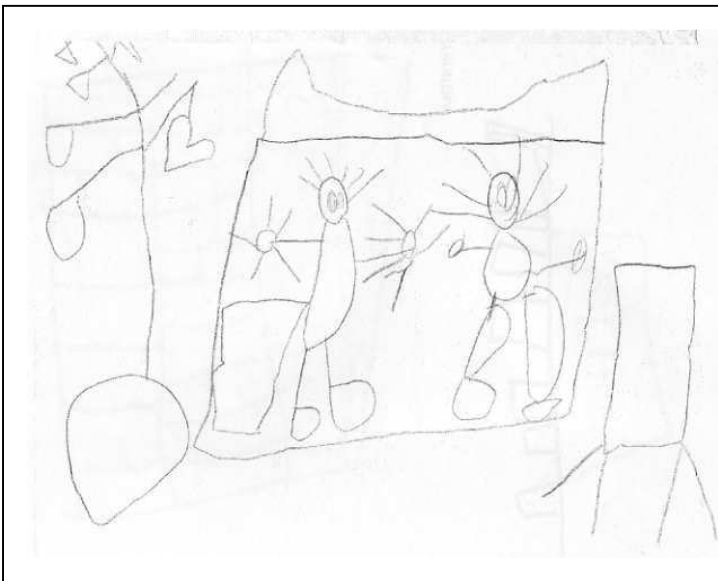


La perception de l'espace classe chez l'élève

« L'œil crée la perspective, la marche la fait vivre » (Le Nôtre, jardinier du Roi-Soleil)

« Dessine le plan de ta classe. »

Ce dessin d'un élève de fin de MS (4 ans) reflète le niveau de représentation spatiale de l'enfant et traduit ce conflit permanent entre l'égoцентризм (registre de la perception) et le synchrétisme (registre du raisonnement).



De 18 mois à 4 ans, l'enfant se situe dans un espace vécu (un espace sensori-moteur) pour aller ensuite vers un espace plus représenté, structuré par des repères (objets remarquables, mobilier, latéralité, position).

L'expérience proposée à une classe de TPS-PS souligne cette perception du « paysage-classe » chez des enfants oscillant entre pointillisme (contenu qui définit l'espace) et généralisme (contenant) des coins de la classe. Des photographies des différents « coins » ont été proposées à la lecture des élèves. Le but était de reconnaître les différents coins présentés. Pour vérifier leur niveau de perception et de raisonnement, les photographies ont été « maquillées » (des objets remarquables ont été enlevés ou gommés).



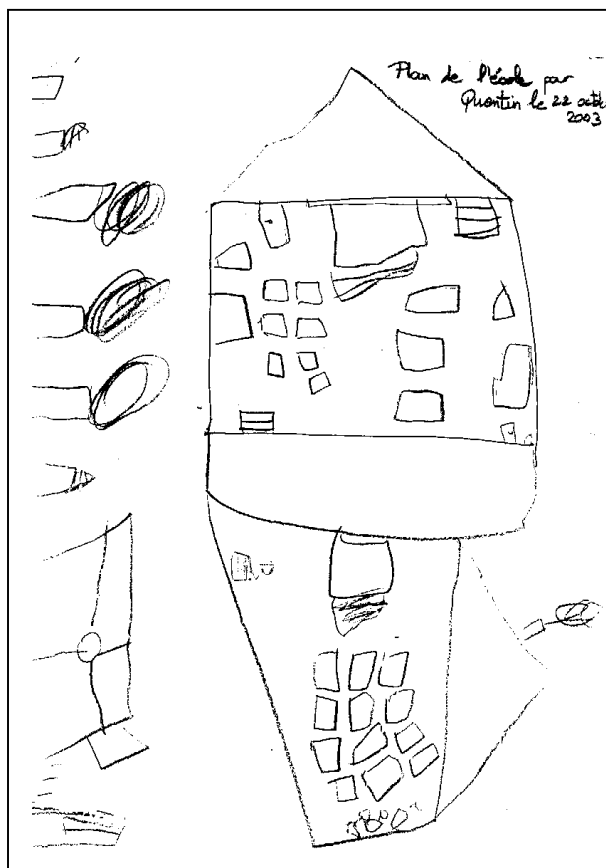
Résultats : sur les 11 élèves, 3 retrouvent les différents coins à partir des photographies modifiées, sans avoir recours aux photographies complètes.

Par contre, 3 autres ne reconnaissent pas les coins et ont besoin des photographies complètes pour se repérer. Un élève explique que ce n'est pas le même endroit parce qu'il n'y a pas la même chose. Les explications que le maître avait enlevé volontairement des objets n'y suffisent pas.

Enfin, 5 enfants n'arrivent pas à se localiser avec les deux types de photographies. La raison évoquée : ce n'est pas leur classe car il n'y a pas les enfants sur les photographies. Un élève va plus loin dans l'expression de son égocentrisme : « C'est pas ma classe. J'suis pas sur la photo. »

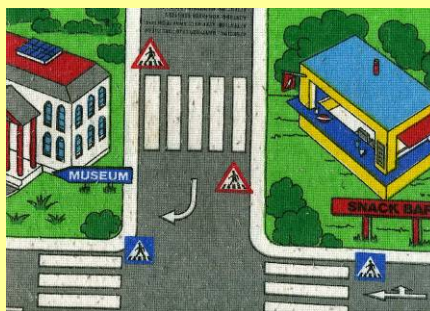
De la nécessaire bonne représentation de l'espace plan :

Ce plan de classe dessiné par un enfant de 5 ans (début de GS) traduit cette nécessaire manipulation corporelle et visuelle de l'espace pour se l'approprier. Quentin est capable de représenter les tables et leur agencement dans la classe, vus de dessus, ainsi que la classe adjacente des CP. Par contre, il n'arrive pas à dessiner en plan le tableau, la porte, les étagères, la toiture, la cheminée. Le terrain de sport de la cour est révélateur de sa perception spatiale : le contour est dessiné vu de dessus, pas les buts ni les arbres. Personne n'a initié Quentin à la représentation plane. S'il y arrive, c'est qu'il s'est rendu compte, visuellement, de cette projection. Debout, il a vu la forme des tables : il a inconsciemment, corporellement, manipulé le passage de la 3D à la 2D.

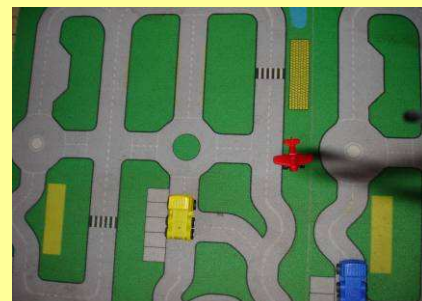


Favoriser cette appréhension de la 2D renvoie à l'impérieuse nécessité d'offrir un maximum de situations de manipulation visuelle de l'espace plan, ainsi qu'une juste représentation.

Le tapis de voiture est l'exemple de mauvaise représentation spatiale qui nuit à l'intégration, chez le jeune élève, de la perception plane.



Evitons le croisement de représentations diverses (plane, profil, trois-quarts) mais préférons un support sans dessin et intégrons des jeux en 3D.



De 4 à 7ans, l'enfant intègre un espace topologique, ou espace des lieux (positions relatives).

L'utilisation de la maquette de classe, traditionnellement exploitée en cycle 2 lors du travail sur le plan, peut, en cycle 1, être un bon outil de manipulation de cet espace-classe, et du vocabulaire spatial inhérent. Les enfants vont s'approprier leur espace-classe en jouant avec cette maquette : les apprentissages en jeu sont d'ordre topographique (manipulation visuelle du plan) et langagiers (verbalisation de repères spatiaux : sur, devant, sous...). L'aller-retour permanent entre espace classe et maquette va favoriser la compréhension de l'espace multidimensionnel.



Du coin activités au coin apprentissages : quelles compétences en jeu ?

Les coins de la classe se confondent souvent avec l'activité. Et c'est souvent l'activité qui va définir et organiser l'espace de la classe. Mais au fait, un coin dînette pour quoi faire ? Mettre un canapé dans l'espace bibliothèque, un intérêt ?

Il y a nécessité, pour identifier les apprentissages en jeu, de partir des compétences et des besoins de l'enfant pour agencer un coin facilitateur d'apprentissages.

Nous aimons à dire qu'il n'y a pas de vérité absolue en pédagogie. La seule vérité revendiquée comme certaine, est celle de l'apprentissage de l'élève. Toute situation, organisation, qui suscite l'apprentissage est digne d'intérêt. Encore faut-il pointer ces apprentissages.

Dans une démarche d'aménagement de la classe, le maître fait souvent le point sur les coins à mettre et le matériel disponible, les deux composantes se nourrissant l'une l'autre.

Un coin bibliothèque : pour apprendre quoi ? Là où le mobilier oriente l'activité.



Un canapé,
pour être
bien assis ?

Un coin
« écoute »
pour se
détendre ?

Des caisses
pour mieux
ranger les
livres ?

Et si on laissait de côté ces deux composantes pour pointer les grands domaines de compétences mobilisés en cycle 1.

Afin de :

Rendre le rangement lisible.
Assurer le respect des ouvrages.

Maintenir l'intérêt.

Faire circuler les livres.

Penser à :

- Bacs de couleurs étiquetés suivant le classement choisi.
- Photocopie des pages de couverture sur le présentoir.
- Offrir des moyens de rangement fonctionnels.
- Présenter des livres en bon état.
- Renouveler le stock (échange entre collègues)
- Modifier le classement.
- Prévoir un lieu réservé à la présentation des livres lus.
- Prévoir un stock d'étiquettes avec prénoms ou photos pour s'inscrire à un prêt de livres.
- Un fichier, Affichage.
- Alphabets.
- Calligraphies variées.
- Cartes routières...

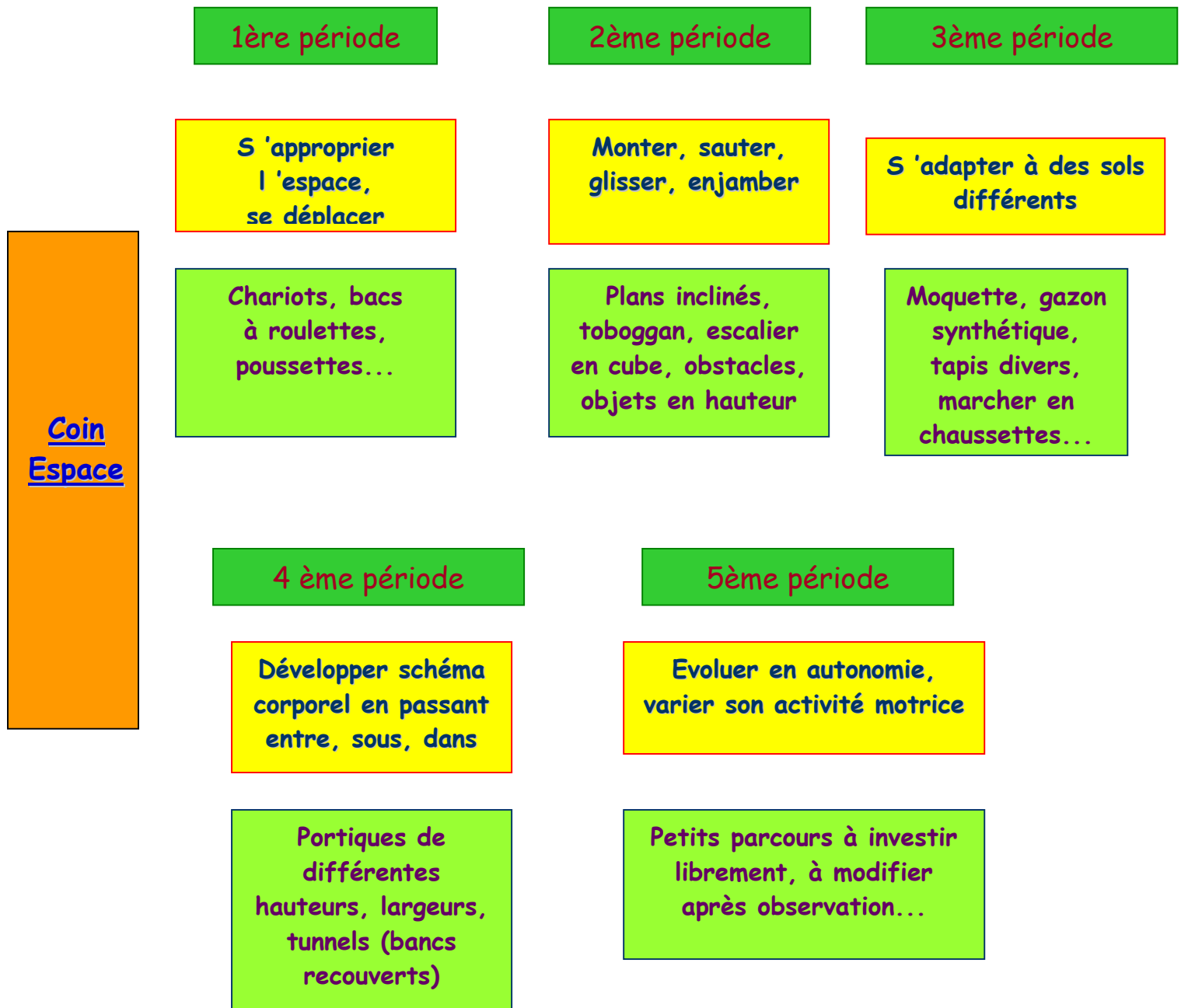


Un espace classe figé ? Et si on pensait évolution des coins ?

L'espace doit se donner à voir, à lire, a-t-on dit. En ce sens, l'agencement des coins doit traduire une réflexion didactique et pédagogique. Tout apprentissage s'inscrit dans la durée dans le cadre d'une progression. Les différents coins résument et rendent lisible cette progression.

L'obstacle à l'évolution des coins invoqué à juste titre est la difficulté de réaménager l'espace classe continuellement. Or, penser une évolution des coins en lien avec la progressivité des apprentissages ne conduit pas à une transformation radicale de l'architecture de la classe.

L'exemple suivant souligne une progression des coins sans modification des grosses structures d'aménagement (l'enseignant ne devient pas déménageur !)



Et si on envisageait un aménagement des coins pensé par l'élève ?

Pour s'approprier l'espace, l'enfant doit le vivre. Pour l'intégrer, pourquoi ne pas le construire lui même, conscientiser un aménagement ?

Démarche possible :

- Proposer un coin : exemple de la bibliothèque
- « A quoi sert une bibliothèque ? »
- En fonction des représentations des élèves, réfléchir ensemble à un recensement du matériel nécessaire.
- Puis le maître pointe ce que les élèves vont apprendre pendant cette année : les élèves réfléchissent aux moyens nécessaires pour répondre au mieux aux finalités.

En somme, réaliser avec leurs propres mots le tableau d'entrée par compétence présenté ci-dessus (voir Des coins d'activité aux coins d'apprentissage)

- L'aménagement final prendra donc en compte toutes les dimensions esthétiques, matérielles, organisationnelles pour fixer avec les enfants la posture intellectuelle de l'élève dans chaque espace. Une affiche précisera cette posture à l'entrée de chaque coin.

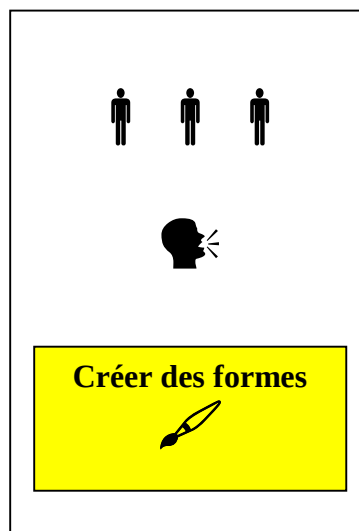
Combien d'élèves possibles,
Sans se gêner ?



Quelle attitude ? Quelles actions ?



Qu'allons-nous apprendre ?



Les compétences sollicitées ou les objectifs d'apprentissage , qui évoluent au fil des semaines en lien avec la progression seront fixés par le maître sur des étiquettes mobiles (étiquette jaune)

Des murs au sol : affichage et signalétique.

Un affichage à voir, à lire, à vivre.

Qu'il soit institutionnel (donc obligatoire), didactique et/ou esthétique, l'affichage est le reflet des pratiques pédagogiques. Montre moi ton affichage, je te dirai quelle pédagogie tu développes !

Si l'objectif communicationnel est mis en exergue, la finalité esthétique (dans une logique de valorisation des productions des élèves) prend souvent le pas sur la finalité didactique : un outil de référence qui mémorise et formalise les apprentissages de la classe.



Affichage et espaces d'apprentissage sont intimement liés. Si l'affichage doit être fonctionnel, sa forme, son emplacement, le type d'écrits proposé, orientent une posture de lecteur différente.

A qui et pour quoi ? Là encore se pose le problème du sens donné à l'affichage.

Fonctionnel d'abord : s'adressant en priorité aux élèves, comme support d'aide aux apprentissages, il doit être visible (exposé à hauteur des enfants), lisible (qualité calligraphique) et compréhensible (forme et fond définissant clairement la posture de lecteur de l'apprenant).

Didactique surtout : l'affichage est un outil de référence qui doit être accessible (intellectuellement parlant) immédiatement.

Il ne doit pas être noyé dans une masse informe de documents variés. D'où la nécessité de définir des coins d'apprentissage spécifiques qui vont offrir des espaces d'affichage définis.

Un espace, un affichage

« J'ai besoin d'aller vérifier une information sur la pousse des plantes, je vais dans le coin science. »

La multiplicité de l'affichage empêche la structuration de l'apprentissage. La logique d'affichage du maître n'est pas forcément celle de l'élève.

de l'élève), avec un affichage lui-même désordonné ?

L'affichage du coin regroupement est à ce titre souvent révélateur des dérives. Véritable fourre-tout documentaire, le panneau n'offre pas une lisibilité immédiate et efficace de l'information. La frise des jours côtoie l'album de la semaine et les photos de la dernière sortie. Comment mettre de l'ordre dans le désordre de la pensée enfantine (déjà sujette au syncrétisme, où tout se mélange dans la tête



Un affichage à vivre

L'affichage doit refléter les apprentissages en cours. S'inscrivant dans une progression, il doit donc être évolutif.

La séquence d'apprentissage terminée, il n'est pas la peine de conserver ad vitam aeternam des affiches qui ne renvoient à aucun apprentissage actuel. De même que les coins évoluent, les affichages peuvent être « délocalisés » dans un autre espace en réponse à d'autres objectifs de travail.

Exemple : un affichage exposé dans le coin science pour répondre à des notions de découverte du monde va devenir affichage dans le coin du Temps pour travailler sur la succession (les étapes de pousse de la plante).

Le sol, espace d'apprentissage privilégié de l'enfant

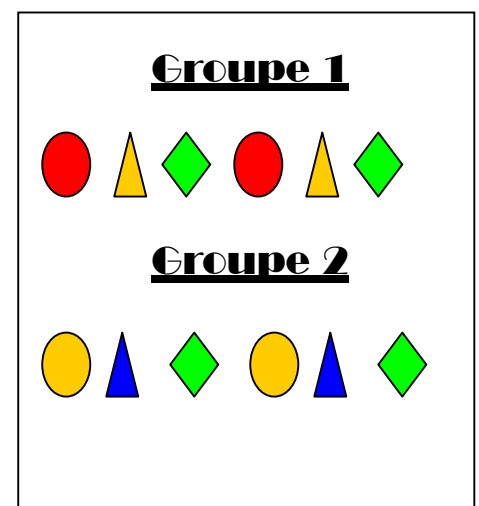
Nous avons vu l'intérêt d'une délimitation au sol. Pourquoi ne pas utiliser la classe dans toutes ses dimensions, et exploiter, dans une optique pédagogique, l'espace sol comme objet d'apprentissage.

Démarche d'exploitation du sol comme espace d'apprentissage :

Le sol est peu utilisé comme un espace d'affichage. Or il constitue un outil privilégié de manipulation pour l'enfant. L'espace est accessible visuellement et corporellement.

L'enjeu est de faciliter la transposition du manipulable vers le non manipulable, vers la représentation symbolique, prémices à la conceptualisation.

L'enseignant a, au préalable, collé des formes géométriques de couleurs différentes. Au début de la séance, au coin regroupement, une fiche de parcours est proposée aux élèves.

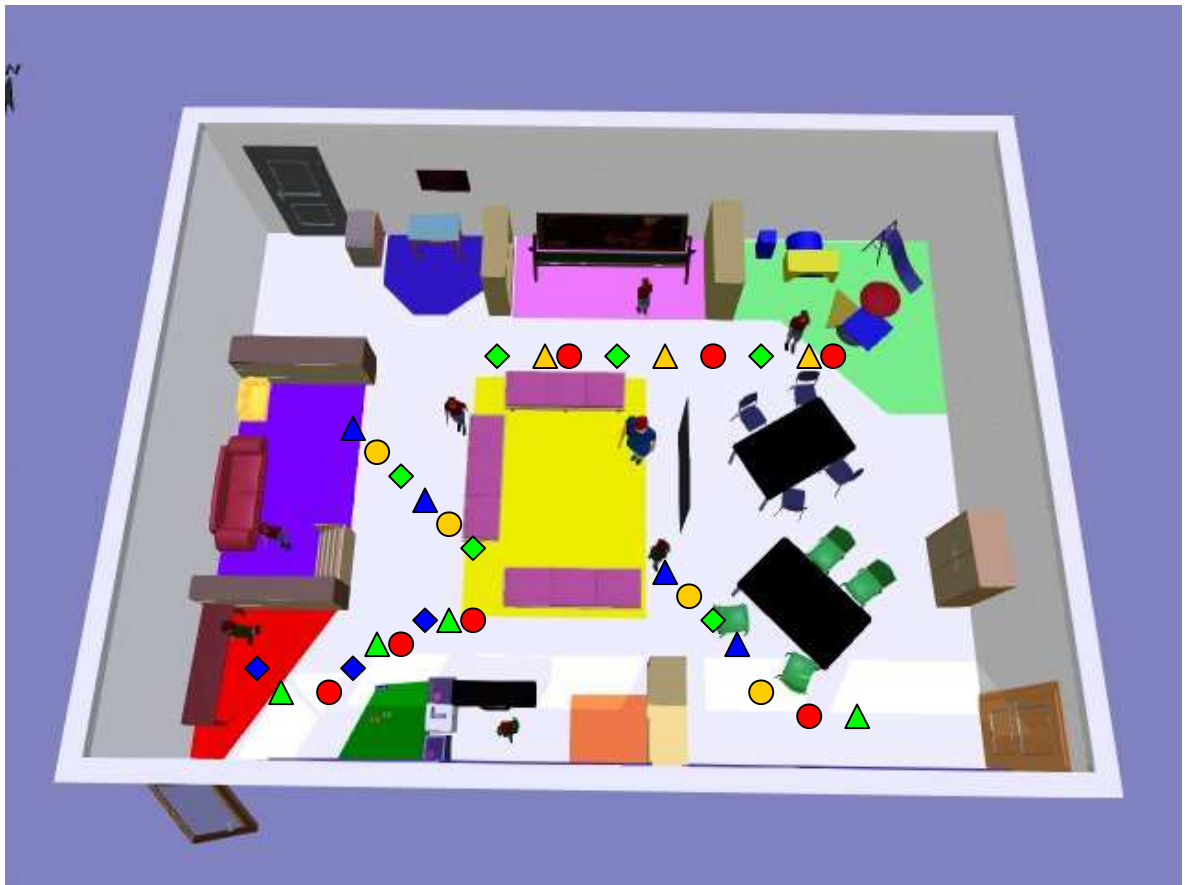


L'enjeu est de retrouver le coin d'apprentissage indiqué par le parcours sur la fiche.

Les objectifs cognitifs sont divers. La démarche mobilise des compétences de maîtrise du Temps (travail sur la notion de succession). Elle permet aussi de manipuler les formes géométriques simples, ou la reconnaissance des couleurs. Mais l'intérêt est ailleurs. Dans le cadre d'une différenciation pédagogique, l'utilisation du sol va permettre de multiplier les situations de manipulation par la confrontation d'activités complémentaires.

L'élève va de prime abord manipuler la succession corporellement, pour ensuite la confronter par un travail algorithmique avec des perles dans le coin espace, et enfin procéder à une transposition symbolique de la recherche avec des gommettes sur un espace-feuille dans le coin graphique.

Du corporel à la représentation symbolique, l'intérêt réside dans la confrontation des langages au service d'un même objectif, en favorisant les allers-retours permanents entre les différentes activités.



Le sol peut être utilisé pour répondre à de multiples objectifs. Des pas pour travailler le rythme aux lignes pour la motricité ou l'appropriation graphique, les modes d'affichage sont aussi variés que les compétences sollicitées.

