



Programme d'études – Mathématiques 30311A

**Apprentissages essentiels, développement de compétences
et projet de vie et de carrière**

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance

Direction des programmes d'études (2013)

NOTE EXPLICATIVE :

Une collaboration entre des équipes du MÉDPE, des districts scolaires et des membres du personnel enseignant a permis de ressortir les apprentissages jugés essentiels qui sont mis de l'avant dans ce document.

Sachez que la poursuite de l'Objectif 1 du [Plan d'éducation de 10 ans](#) demeure une priorité. Ainsi, la diminution des contraintes au niveau des contenus vise à :

- assurer que les apprentissages préalables et essentiels* soient bien acquis;
- donner place au bien-être (mieux-être et résilience);
- proposer des situations d'apprentissage authentiques et signifiantes;
- favoriser l'interdisciplinarité;
- favoriser le développement des compétences du [Profil de sortie](#);
- favoriser le développement du projet de vie et de carrière de chaque élève;
- faciliter la collaboration des communautés apprenantes;
- favoriser l'acquisition d'autres apprentissages durables et diversifiés, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de la discipline.

* Notez que l'importance doit être mise sur l'acquisition des apprentissages essentiels et non sur l'enseignement de ces apprentissages essentiels.

Les apprentissages ciblés comme étant essentiels ont été surlignés **en jaune** dans le plan d'études.

Table des matières

INTRODUCTION.....	4
1. Orientations du système scolaire	5
1.1 Mission de l'éducation	5
1.2 Objectifs et normes en matière d'éducation	5
2. Composantes pédagogiques.....	6
2.1 Principes directeurs	6
2.2 Résultats d'apprentissage transdisciplinaires.....	6
2.3 Modèle pédagogique	13
3. Orientations du programme	18
3.1 Présentation de la discipline	18
3.2 Domaines conceptuels et résultats d'apprentissage généraux.....	18
3.3 Principes didactiques.....	20
PLAN D'ÉTUDES	23
ANNEXE A – GLOSSAIRE MATHÉMATIQUE	45
ANNEXE B – GLOSSAIRE : THÉORIE DES GRAPHES	50
ANNEXE C – TABLEAU D'AMORTISSEMENT	51
ANNEXE D – TABLE D'AMORTISSEMENT	51
BIBLIOGRAPHIE COMMUNE.....	53
BIBLIOGRAPHIE PROPRE À LA DISCIPLINE	55

INTRODUCTION

Le programme d'études comprend deux parties : le cadre théorique et le plan d'études. Le cadre théorique (*sections 1 et 2*) constitue un ensemble de référence et est destiné aux professionnels de l'enseignement; il sert essentiellement à expliciter les intentions pédagogiques qui rejoignent les visées du système d'éducation. Quant au plan d'études, il précise les attentes reliées aux savoirs, savoir-faire et savoir-être que réalisera l'élève. La structure du programme d'études offre donc une vision globale et intégrée des intentions éducatives, tout en maintenant la spécificité, la « couleur », des différentes disciplines.

Note : Dans le but d'alléger le texte, lorsque le contexte de rédaction l'exige, le genre masculin est utilisé à titre épïcène

1. Orientations du système scolaire

1.1 Mission de l'éducation

« Guider les élèves vers l'acquisition des qualités requises pour apprendre à apprendre afin de se réaliser pleinement et de contribuer à une société changeante, productive et démocratique. »

Le système d'instruction publique est fondé sur un ensemble de valeurs dont l'opportunité, la qualité, la dualité linguistique, l'engagement des collectivités, l'obligation de rendre compte, l'équité et la responsabilité.

Dans ce contexte, la mission de l'éducation publique de langue française favorise le développement de personnes autonomes, créatrices, compétentes dans leur langue, fières de leur culture et désireuses de poursuivre leur éducation toute leur vie durant. Elle vise à former des personnes prêtes à jouer leur rôle de citoyennes et de citoyens libres et responsables, capables de coopérer avec d'autres dans la construction d'une société juste fondée sur le respect des droits humains et de l'environnement.

Tout en respectant les différences individuelles et culturelles, l'éducation publique favorise le développement harmonieux de la personne dans ses dimensions intellectuelle, physique, affective, sociale, culturelle, esthétique et morale. Elle lui assure une solide formation fondamentale. Elle a l'obligation d'assurer un traitement équitable aux élèves et de reconnaître que chacun d'eux peut apprendre et a le droit d'apprendre à son plein potentiel. Elle reconnaît les différences

individuelles et voit la diversité parmi les élèves en tant que source de richesse.

L'éducation publique vise à développer la culture de l'effort et de la rigueur. Cette culture s'instaure en suscitant le souci du travail bien fait, méthodique et rigoureux; en faisant appel à l'effort maximal; en encourageant la recherche de la vérité et de l'honnêteté intellectuelle; en développant les capacités d'analyse et l'esprit critique; en développant le sens des responsabilités intellectuelles et collectives, les sens moral et éthique et en incitant l'élève à prendre des engagements personnels.

Toutefois, l'école ne peut, à elle seule, atteindre tous les objectifs de la mission de l'éducation publique. Les familles et la communauté sont des partenaires à part entière dans l'éducation de leurs enfants et c'est seulement par la coopération que pourront être structurées toutes les occasions d'apprentissage dont ont besoin les enfants afin de se réaliser pleinement.

1.2 Objectifs et normes en matière d'éducation

L'apprentissage qui se fait dans les écoles est important, voire décisif, pour l'avenir des enfants d'une province et d'un pays. L'éducation publique doit avoir pour but le développement d'une culture de l'excellence et du rendement caractérisée par l'innovation et l'apprentissage continu.

Les objectifs de l'éducation publique sont d'aider chaque élève à :

1. développer la culture de l'effort et de la rigueur intellectuelle, ainsi que le sens des responsabilités;
2. acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires pour comprendre et exprimer des idées à l'oral et à l'écrit dans la langue maternelle d'abord et ensuite, dans l'autre langue officielle;
3. développer les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires à la compréhension et à l'utilisation des concepts mathématiques, scientifiques et technologiques;
4. acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être nécessaires pour se maintenir en bonne santé physique et mentale et contribuer à la construction d'une société fondée sur la justice, la paix et le respect des droits humains;
5. acquérir les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être reliés aux divers modes d'expression artistique et culturelle, tout en considérant sa culture en tant que facteur important de son apprentissage; et
6. reconnaître l'importance de poursuivre son apprentissage tout au long de sa vie afin de pouvoir mieux s'adapter au changement.

L'ensemble de ces objectifs constitue le principal cadre de référence de la programmation scolaire. Ils favorisent l'instauration du climat et des moyens d'apprentissage qui permettent l'acquisition des compétences dont auront besoin les jeunes pour se tailler une place dans la société d'aujourd'hui et de demain.

2. Composantes pédagogiques

2.1 Principes directeurs

1. Les approches à privilégier dans toutes les matières au programme sont celles qui donnent un **sens** aux apprentissages de part la pertinence des contenus proposés.
2. Les approches retenues doivent permettre **l'interaction** et la **collaboration** entre les élèves, expérience décisive dans la construction des savoirs. Dans ce contexte l'élève travaille dans une atmosphère de socialisation où les talents de chacun sont reconnus.
3. Les approches préconisées doivent reconnaître dans l'élève un acteur **responsable** dans la réalisation de ses apprentissages.
4. Les approches préconisées en classe doivent favoriser l'utilisation des médias parlés et écrits afin d'assurer que des liens se tissent entre la matière apprise et l'actualité d'un monde en changement perpétuel. Tout enseignement doit tenir compte de la présence et de l'utilisation des **technologies** modernes afin de préparer l'élève au monde d'aujourd'hui et, encore davantage, à celui de demain.
5. L'apprentissage doit se faire en **profondeur**, en se basant sur la réflexion, plutôt que sur une étude superficielle des connaissances fondée sur la mémorisation. L'enseignement touche donc les savoirs, les savoir-faire, les savoir-être et les stratégies d'apprentissage. Le questionnement fait appel aux opérations intellectuelles d'ordre supérieur.
6. L'enseignement doit favoriser **l'interdisciplinarité** et la **transdisciplinarité** en vue de maintenir l'habitude chez l'élève de procéder aux transferts des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être.
7. L'enseignement doit respecter les **rythmes** et les **styles** d'apprentissage des élèves par le biais de différentes approches.
8. L'apprentissage doit doter l'élève de **confiance** en ses habiletés afin qu'il s'investisse pleinement dans une démarche personnelle qui lui permettra d'atteindre un haut niveau de compétence.
9. L'élève doit développer le goût de **l'effort intellectuel** avec ce que cela exige d'imagination et de créativité d'une part, d'esprit critique et de rigueur d'autre part, ces exigences étant adaptées en fonction de son avancement. À tous les niveaux et dans toutes les matières, l'élève doit apprendre à appliquer une méthodologie rigoureuse et appropriée pour la conception et la réalisation de son travail.
10. L'enseignement doit tenir compte en tout temps du haut niveau de **littératie** requis dans le monde d'aujourd'hui et s'assurer que l'élève développe les stratégies de lecture nécessaires à la compréhension ainsi que le vocabulaire propre à chacune des disciplines.
11. L'enseignement doit transmettre **la valeur des études postsecondaires** qui contribuent véritablement à préparer l'élève aux défis et perspectives de la société d'aujourd'hui et de demain.
12. Tous les cours doivent être pour l'élève l'occasion de développer son sens de **l'éthique** personnelle et des valeurs qui guident les prises de décision et l'engagement dans l'action, partant du fait que la justice, la liberté et la solidarité sont la base de toute société démocratique.
13. **L'évaluation**, pour être cohérente, se doit d'être en continuité avec les apprentissages. Elle est parfois sommative, mais est plus souvent formative. Lorsqu'elle est formative, elle doit porter aussi bien sur les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être, alors que l'évaluation sommative se concentre uniquement sur les savoirs et les savoir-faire.

2.2 Résultats d'apprentissage transdisciplinaires

Un **résultat d'apprentissage transdisciplinaire** est une description sommaire de ce que l'élève doit savoir et être en mesure de faire dans toutes les disciplines. Les énoncés présentés dans les tableaux suivants décrivent les apprentissages attendus de la part de tous les élèves à la fin de chaque cycle.

La communication

Communiquer clairement dans une langue juste et appropriée selon le contexte.

À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :
<ul style="list-style-type: none"> démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité; exprimer spontanément ses besoins immédiats, ses idées et ses sentiments de façon adéquate et acceptable à son niveau de maturité; utiliser le langage approprié à chacune des matières scolaires; prendre conscience de l'utilité des textes écrits, des chiffres, des symboles, des graphiques et des tableaux pour transmettre de l'information et commencer à discerner le sens de certains gestes, pictogrammes, symboles. 	<ul style="list-style-type: none"> démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité; exprimer avec une certaine aisance ses besoins sur les plans scolaire, social et psychologique en tenant compte de son interlocuteur; poser des questions et faire des exposés en utilisant le langage spécifique de chacune des matières; comprendre les idées transmises par les gestes, les symboles, les textes écrits, les médias et les arts visuels et les utiliser dans sa vie courante. 	<ul style="list-style-type: none"> démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité; exprimer ses pensées avec plus de nuances, défendre ses opinions et justifier ses points de vue avec clarté; utiliser le langage approprié à chacune des disciplines pour poser des questions et rendre compte de sa compréhension; interpréter et évaluer les faits et les informations présentés sous forme de textes écrits, de chiffres, de symboles, de graphiques et de tableaux, et y réagir de façon appropriée. 	<ul style="list-style-type: none"> démontrer sa compréhension de messages oraux variés en réagissant de façon appropriée ou en fournissant une rétroaction orale, écrite ou visuelle acceptable à son niveau de maturité; défendre ses opinions, justifier ses points de vue et articuler sa pensée avec clarté et précision, qu'il traite de choses abstraites ou de choses concrètes; démontrer sa compréhension de diverses matières à l'oral et à l'écrit par des exposés oraux, des comptes rendus, des rapports de laboratoire, des descriptions de terrain, etc. en utilisant les formulations appropriées et le langage spécifique aux différentes matières; transcoder des textes écrits en textes schématisés tels que des organisateurs graphiques, des lignes du temps, des tableaux, etc. et vice versa, c'est-à-dire de verbaliser l'information contenue dans des textes schématisés.

Les technologies de l'information et de la communication

Utiliser judicieusement les technologies de l'information et de la communication (TIC) dans des situations variées.

À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :
<ul style="list-style-type: none"> • utiliser l'ordinateur de façon responsable en respectant les consignes de base; • utiliser les principales composantes de l'ordinateur et les fonctions de base du système d'exploitation; • commencer à naviguer, à communiquer et à rechercher de l'information à l'aide de support électronique; • s'exprimer en utilisant un logiciel de dessin et de traitement de texte. 	<ul style="list-style-type: none"> • utiliser le matériel informatique de façon responsable en respectant les consignes de base; • utiliser l'ordinateur et son système d'exploitation de façon appropriée, et se familiariser avec certains périphériques et la position de base associée à la saisie de clavier; • naviguer, communiquer et rechercher de l'information à l'aide de support électronique; • s'exprimer en utilisant un logiciel de dessin, de traitement de texte et se familiariser avec un logiciel de traitement d'image; • commencer à présenter l'information à l'aide de support électronique. 	<ul style="list-style-type: none"> • utiliser le matériel informatique et l'information de façon responsable et démontrer un esprit critique envers les TIC; • utiliser l'ordinateur, son système d'exploitation et différents périphériques de façon autonome et utiliser une position de base appropriée pour la saisie de clavier; • naviguer, communiquer et rechercher des informations pertinentes, de façon autonome, à l'aide de support électronique; • s'exprimer en utilisant un logiciel de dessin et de traitement de texte de façon autonome et se familiariser avec certains logiciels de traitement d'image, de sons ou de vidéos; • utiliser un logiciel de présentation électronique de l'information et se familiariser avec un logiciel d'édition de pages Web. 	<ul style="list-style-type: none"> • utiliser le matériel informatique et l'information de façon responsable et démontrer une confiance et un esprit critique envers les TIC; • utiliser l'ordinateur, son système d'exploitation et différents périphériques de façon autonome et efficace et démontrer une certaine efficacité au niveau de la saisie de clavier; • naviguer, communiquer et rechercher des informations pertinentes, de façon autonome et efficace, à l'aide de support électronique; • s'exprimer en utilisant un logiciel de dessin et de traitement de texte de façon autonome et efficace et utiliser différents logiciels afin de traiter l'image, le son ou le vidéo; • utiliser un logiciel de présentation électronique de l'information et d'édition de page Web de façon autonome et se familiariser avec un logiciel d'analyse ou de gestion de données.

Pensée critique

Manifester des capacités d'analyse critique et de pensée créative dans la résolution de problèmes et la prise de décision individuelles et collectives.

À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :
<ul style="list-style-type: none"> prendre conscience des stratégies qui lui permettent de résoudre des problèmes en identifiant les éléments déterminants du problème et en tentant de déterminer des solutions possibles; reconnaître les différences entre ce qu'il pense et ce que les autres pensent; faire part de ses difficultés et de ses réussites. 	<ul style="list-style-type: none"> déterminer, par le questionnement, les éléments pertinents d'un problème et de discerner l'information utile à sa résolution; comparer ses opinions avec celles des autres et utiliser des arguments pour défendre son point de vue; faire part de ses difficultés et de ses réussites. 	<ul style="list-style-type: none"> résoudre des problèmes en déterminant les éléments pertinents par le questionnement, en discernant l'information utile à sa résolution, en analysant les renseignements recueillis et en identifiant une solution possible; discerner entre ce qu'est une opinion et un fait. Fonder ses arguments à partir de renseignements recueillis provenant de multiples sources; faire part de ses difficultés et de ses réussites en se donnant des stratégies pour pallier ses faiblesses. 	<ul style="list-style-type: none"> résoudre des problèmes en déterminant les éléments pertinents par le questionnement, en discernant l'information utile à sa résolution, en analysant les renseignements recueillis, en proposant diverses solutions possibles, en évaluant chacune d'elles et en choisissant la plus pertinente; discerner entre ce qu'est une opinion, un fait, une inférence, des biais, des stéréotypes et des forces persuasives. Fonder ses arguments à partir de renseignements recueillis provenant de multiples sources; faire part de ses difficultés et de ses réussites en se donnant des stratégies pour pallier ses faiblesses.

Développement personnel et social

Construire son identité, s'approprier des habitudes de vie saines et actives et s'ouvrir à la diversité, en tenant compte des valeurs, des droits et des responsabilités individuelles et collectives.

À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :
<ul style="list-style-type: none">• identifier quelques-unes de ses forces et quelques-uns de ses défis et reconnaître qu'il fait partie d'un groupe avec des différences individuelles (ethniques, culturelles, physiques, etc.);• reconnaître l'importance de développer des habitudes de vie saines et actives;• faire preuve de respect, de politesse et de collaboration dans sa classe et dans son environnement immédiat.	<ul style="list-style-type: none">• décrire un portrait général de lui-même en faisant part de ses forces et de ses défis et s'engager dans un groupe en acceptant les différences individuelles qui caractérisent celui-ci;• expliquer les bienfaits associés au développement d'habitudes de vie saines et actives;• démontrer des habiletés favorisant le respect, la politesse et la collaboration au sein de divers groupes.	<ul style="list-style-type: none">• évaluer sa progression, faire des choix en fonction de ses forces et de ses défis et commencer à se fixer des objectifs personnels, sociaux, scolaires et professionnels;• développer des habitudes de vie saines et actives;• élaborer des stratégies lui permettant de s'acquitter de ses responsabilités au sein de divers groupes.	<ul style="list-style-type: none">• démontrer comment ses forces et ses défis influencent la poursuite de ses objectifs personnels, sociaux et professionnels, et faire les ajustements ou améliorations nécessaires pour les atteindre;• valoriser et pratiquer de façon autonome des habitudes de vie saines et actives;• évaluer et analyser ses rôles et ses responsabilités au sein de divers groupes et réajuster ses stratégies visant à améliorer son efficacité et sa participation à l'intérieur de ceux-ci.

Culture et patrimoine

Savoir apprécier la richesse de son patrimoine culturel, affirmer avec fierté son appartenance à la communauté francophone et contribuer à son essor.

À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :
<ul style="list-style-type: none">• prendre conscience de son appartenance à la communauté francophone au sein d'une société culturelle diversifiée;• découvrir les produits culturels francophones de son entourage;• contribuer à la vitalité de sa culture en communiquant en français dans la classe et dans son environnement immédiat.	<ul style="list-style-type: none">• prendre conscience de son appartenance à la francophonie des provinces atlantiques au sein d'une société culturelle diversifiée;• valoriser et apprécier les produits culturels francophones des provinces atlantiques;• contribuer à la vitalité de sa culture en communiquant en français dans sa classe et dans son environnement immédiat;• prendre conscience de ses droits en tant que francophone et de sa responsabilité pour la survie de la francophonie dans son école et dans sa communauté.	<ul style="list-style-type: none">• approfondir sa connaissance de la culture francophone et affirmer sa fierté d'appartenir à la francophonie nationale;• apprécier et comparer les produits culturels francophones du Canada avec ceux de d'autres cultures;• contribuer à la vitalité de sa culture en communiquant dans un français correct en salle de classe et dans son environnement immédiat;• prendre conscience de ses droits et responsabilités en tant que francophone, participer à des activités parascolaires ou autres en français et choisir des produits culturels et médiatiques dans sa langue.	<ul style="list-style-type: none">• prendre conscience de la valeur de son appartenance à la grande francophonie mondiale et profiter de ses bénéfices;• apprécier et valoriser les produits culturels de la francophonie mondiale;• contribuer à la vitalité de sa culture en communiquant à l'orale et à l'écrit dans un français correct avec divers interlocuteurs;• faire valoir ses droits et jouer un rôle actif au sein de sa communauté.

Méthodes de travail

Associer objectifs et moyens, analyser la façon de recourir aux ressources disponibles et évaluer l'efficacité de sa démarche.

À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :	À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :
<ul style="list-style-type: none">• utiliser des stratégies afin de : comprendre la tâche à accomplir, choisir et utiliser les ressources dans l'exécution de sa tâche, faire part de ses réussites et de ses défis;• s'engager dans la réalisation de sa tâche et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli.	<ul style="list-style-type: none">• utiliser des stratégies afin de : organiser une tâche à accomplir, choisir et utiliser les ressources appropriées dans l'exécution de sa tâche, évaluer et faire part de ses réussites et de ses défis;• démontrer de l'initiative et de la persévérance dans la réalisation de sa tâche et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli.	<ul style="list-style-type: none">• faire preuve d'une certaine autonomie en développant et en utilisant des stratégies afin de : planifier et organiser une tâche à accomplir, choisir et gérer les ressources appropriées dans l'exécution de sa tâche, analyser, évaluer et faire part de ses réussites et de ses défis;• démontrer de l'initiative, de la persévérance et de la flexibilité dans la réalisation de sa tâche et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli.	<ul style="list-style-type: none">• développer et utiliser, de façon autonome et efficace, des stratégies afin de : anticiper, planifier et gérer une tâche à accomplir, analyser, évaluer et gérer les ressources appropriées dans l'exécution de sa tâche, analyser, évaluer et faire part de ses réussites et de ses défis;• démontrer de l'initiative, de la persévérance et de la flexibilité dans la réalisation de sa tâche de façon autonome et exprimer une satisfaction personnelle du travail bien accompli.

2.3 Modèle pédagogique

2.3.1 L'enseignement

Tout professionnel à l'intérieur d'un projet éducatif, qui vise un véritable renouvellement, doit être à la fine pointe de l'information sur les théories récentes du processus d'apprentissage. Il doit aussi être conscient du rôle que joue la motivation de l'élève dans la qualité de ses apprentissages ainsi que le rôle que joue le personnel enseignant dans la motivation de l'élève. Dans le cadre de la motivation de l'élève, il faut intervenir non seulement au niveau de l'importance de l'effort, mais aussi du développement et de la maîtrise de diverses stratégies cognitives. Il importe que le personnel enseignant propose aux élèves des activités pertinentes dont les buts sont clairs. L'élève doit aussi être conscient du degré de contrôle qu'il possède sur le déroulement et les conséquences d'une activité qu'on lui propose de faire.

Il est nécessaire qu'une culture de collaboration s'installe entre tous les intervenants de l'école afin de favoriser la réussite de tous les élèves. Cette collaboration permet de créer un environnement qui favorise des apprentissages de qualité. C'est dans cet environnement que chacun contribue à l'atteinte du plan d'amélioration de l'école. L'élève est au centre de ses apprentissages. C'est pourquoi l'environnement doit être riche, stimulant, ouvert sur le monde et propice à la communication. On y trouve une communauté d'apprenants où tous les intervenants s'engagent, chacun selon ses responsabilités,

dans une dynamique d'amélioration des apprentissages. Le modèle pédagogique retenu doit viser le développement optimal de tous les élèves.

En effet, le renouvellement se concrétise principalement dans le choix d'approches pédagogiques cohérentes avec les connaissances du processus d'apprentissage. L'enseignant construit son modèle pédagogique en s'inspirant de différentes théories telles celles humaniste, behavioriste, cognitiviste et constructiviste.

Diverses approches pédagogiques peuvent être appliquées pour favoriser des apprentissages de qualité. Ces approches définissent les interactions entre les élèves, les activités d'apprentissage et l'enseignant. Ce dernier, dans sa démarche de croissance pédagogique, opte pour les stratégies d'enseignement qui permettent aux élèves de faire des apprentissages de qualité. Il utilise également des stratégies d'évaluation de qualité qui l'informent et qui informent les élèves du progrès dans leurs apprentissages.

Outre le but ultime d'assurer des apprentissages de qualité, deux critères doivent guider le choix d'approches pédagogiques : la cohérence pédagogique et la pédagogie différenciée.

1. La cohérence pédagogique

Les approches choisies traduisent une certaine philosophie de l'éducation dont les intervenants scolaires se doivent d'être conscients.

Toute approche pédagogique doit respecter les principes directeurs présentés au début de ce document.

2. La pédagogie différenciée

La pédagogie différenciée s'appuie sur la notion que tous les élèves peuvent apprendre. Sachant que chaque élève apprend à sa manière et que chacun présente tout à la fois des compétences et des difficultés spécifiques, l'enseignant qui pratique une pédagogie différenciée cherche à évaluer les produits ainsi que les processus d'apprentissage des élèves. Cette démarche permet de connaître les forces et les difficultés individuelles et d'intervenir en fonction des caractéristiques de chacun.

La pédagogie différenciée n'est pas un enseignement individualisé, mais un enseignement personnalisé qui permet de répondre davantage aux besoins d'apprentissage de chaque élève et de l'aider à s'épanouir par des moyens variés. L'utilisation de plusieurs approches pédagogiques permet ainsi de respecter le style et le rythme d'apprentissage de chacun et de créer des conditions d'apprentissage riches et stimulantes.

Par ailleurs, même lorsque la pédagogie différenciée est utilisée, il sera parfois nécessaire d'enrichir ou de modifier les attentes des programmes d'études à l'intention d'un petit nombre d'élèves qui présentent des forces et des défis cognitifs particuliers.

Peu importe les approches pédagogiques appliquées, celles-ci doivent respecter les trois temps d'enseignement, c'est-à-dire la préparation, la réalisation et l'intégration.

2.3.2 L'évaluation des apprentissages

Tout modèle pédagogique est incomplet sans l'apport de l'évaluation des apprentissages. Processus inhérent à la tâche professionnelle de l'enseignement, l'évaluation des apprentissages est une fonction éducative qui constitue, avec l'apprentissage et l'enseignement, un trio indissociable. Cette relation se veut dynamique au sein de la démarche pédagogique de l'enseignant. L'évaluation s'inscrit dans une culture de responsabilité partagée qui accorde un rôle central au jugement professionnel de l'enseignant et fait place aux divers acteurs concernés.

La conception des divers éléments du trio et de leur application en salle de classe doit tenir compte des récentes recherches, entre autres, sur le processus d'apprentissage. Ce processus est complexe, de nature à la fois cognitive, sociale et affective. L'évaluation dans ce contexte doit devenir *une intervention régulatrice* qui permet de comprendre et d'infléchir les processus d'enseignement et d'apprentissage. Elle a également pour but d'amener une action indirecte sur les processus d'autorégulation de l'élève quant à ses apprentissages.

L'école privilégie l'évaluation formative qui a pour but de soutenir la qualité des apprentissages et de l'enseignement, et par le fait même de les optimiser. Elle reconnaît aussi

le rôle important et essentiel de l'évaluation sommative. Peu importe le mode d'évaluation utilisé, il n'y a pas qu'une seule bonne façon d'évaluer les élèves. Il est cependant essentiel de représenter le plus fidèlement possible la diversité des apprentissages de l'élève au cours d'un module, d'un semestre, d'une année. À ce titre, plusieurs renseignements de type et de nature différents doivent être recueillis.

L'évaluation des apprentissages ainsi que les moyens utilisés pour y arriver doivent refléter les valeurs, les principes et les lignes directrices tels que définis dans la *Politique provinciale d'évaluation des apprentissages*.

3. L'évaluation formative : régulation de l'apprentissage et de l'enseignement

L'évaluation formative est la plus apte à améliorer la qualité des apprentissages des élèves. Elle a comme fonction exclusive la régulation des apprentissages pendant un cours ou une séquence d'apprentissage. Elle vise des apprentissages précis et relève d'une ou de plusieurs interventions pédagogiques. Elle permet à la fois à l'élève et à l'enseignant de prendre conscience de l'apprentissage effectué et de ce qu'il reste à accomplir. Elle se fait pendant la démarche d'enseignement et le processus d'apprentissage et se distingue par sa contribution à la régulation de l'apprentissage et de l'enseignement.

En ce qui concerne l'élève,

- L'évaluation formative a comme avantage de lui fournir une rétroaction

détaillée sur ses forces et ses défis en lien avec les résultats attendus. Cette rétroaction sert à réguler les apprentissages. Elle doit être parlante et aidante dans le sens qu'elle identifie pour l'élève *ce qui lui reste à apprendre* et lui suggère des *moyens de l'apprendre*.

- L'évaluation formative doit aussi lui permettre de développer des habiletés d'auto-évaluation et de métacognition. Pour y arriver, il doit avoir une conception claire de ce qu'il doit savoir et être capable de faire, de ce qu'il sait et peut déjà faire, et des moyens pour arriver à combler l'écart entre la situation actuelle et la situation visée.

En ce qui concerne l'enseignant,

- L'évaluation formative le renseigne sur les activités et les tâches qui sont les plus utiles à l'apprentissage, sur les approches pédagogiques les plus appropriées et sur les contextes favorables à l'atteinte des résultats d'apprentissage.
- L'évaluation formative l'aide à déceler les conceptions erronées des élèves et à choisir des moyens d'intervention pour les corriger.

Un enseignement cohérent suite à une rétroaction de qualité appuie l'élève dans son travail et lui offre de nouvelles occasions de réduire l'écart entre la situation actuelle et la situation désirée. Que l'évaluation formative soit formelle ou informelle, elle porte toujours sur

Programme d'études : Mathématiques 30311A – Apprentissages essentiels

deux objets : l'élève dans sa progression et la pédagogie envisagée dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage. C'est une dynamique qui doit permettre à l'élève de mieux cibler ses efforts et à l'enseignant de mieux connaître le rythme d'apprentissage de l'élève.

4. L'évaluation sommative : sanction des acquis

Le rôle de l'évaluation sommative est de sanctionner ou certifier le degré de maîtrise des résultats d'apprentissage des programmes d'études. Elle a comme fonction l'attestation ou la reconnaissance sociale des apprentissages. L'évaluation sommative survient au terme d'une période

d'enseignement consacrée à une partie de programme ou au programme entier. Elle doit être au reflet des apprentissages visés par le programme d'études. L'évaluation sommative place chaque élève dans les conditions qui lui permettront de fournir une performance se situant le plus près possible de son véritable niveau de compétence. (voir Tableau 1)

Tableau 1 – Des composantes de l'évaluation

Démarche évaluative	Évaluation formative	Évaluation sommative
INTENTION (Pourquoi?)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ découvrir les forces et les défis de l'élève dans le but de l'aider dans son cheminement ▪ vérifier le degré d'atteinte des résultats d'apprentissage ▪ informer l'élève de sa progression ▪ objectivation cognitive ▪ objectivation métacognitive ▪ réguler l'enseignement et l'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ informer l'élève, l'enseignant, les parents, les administrateurs et les autres intervenants du degré d'atteinte des résultats d'apprentissage, d'une partie terminale ou de l'ensemble du programme d'études ▪ informer l'enseignant et les administrateurs de la qualité du programme d'études
OBJET D'ÉVALUATION (Quoi?)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être visés par les résultats d'apprentissage du programme ▪ des stratégies ▪ des démarches ▪ des conditions d'apprentissage et d'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vérifier le degré d'atteinte des résultats d'apprentissage d'une partie terminale, d'un programme d'études ou de l'ensemble du programme
MOMENT D'ÉVALUATION (Quand?)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ avant l'enseignement comme diagnostic ▪ pendant l'apprentissage ▪ après l'étape 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ à la fin d'une étape ▪ à la fin de l'année scolaire

Programme d'études : Mathématiques 30311A – Apprentissages essentiels

<p>MESURE (Comment?)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ grilles d'observation ou d'analyse ▪ questionnaires oraux et écrits ▪ échelles d'évaluation descriptive ▪ échelles d'attitude ▪ entrevues individuelles ▪ fiches d'auto-évaluation ▪ tâches pratiques ▪ dossier d'apprentissage (portfolio) ▪ journal de bord ▪ rapports de visites éducatives, de conférences ▪ travaux de recherches ▪ résumés et critiques de l'actualité 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ tests et examens ▪ dossier d'apprentissage (portfolio) ▪ tâches pratiques ▪ enregistrements audio/vidéo ▪ questionnaires oraux et écrits ▪ projets de lecture et d'écriture ▪ travaux de recherches
<p>MESURE (Qui?)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ enseignant ▪ élève ▪ élève et enseignant ▪ élève et pairs ▪ ministère ▪ parents 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ enseignant ▪ ministère
<p>JUGEMENT</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ évaluer la compétence de l'élève tout au long de son apprentissage ▪ évaluer les conditions d'enseignement et d'apprentissage 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ évaluer la compétence de l'élève à la fin d'une étape ou à la fin d'une année scolaire ▪ évaluer le programme d'études
<p>DÉCISION ACTION</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ proposer un nouveau plan de travail à l'élève ▪ prescrire à l'élève des activités correctives, de consolidation ou d'enrichissement ▪ rencontrer les parents afin de leur proposer des moyens d'intervention ▪ poursuivre ou modifier l'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ confirmer ou sanctionner les acquis ▪ orienter l'élève ▪ classer les élèves ▪ promouvoir et décerner un diplôme ▪ rectifier le programme d'études au besoin

Tableau 2 – La relation entre la démarche d'enseignement et le processus d'apprentissage

	Préparation	Réalisation	Intégration
Démarche d'enseignement (Rôle de l'enseignant)	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les résultats d'apprentissage • Formuler une intention d'activité complexe pour éveiller le questionnement tenant compte des antécédents des élèves • Sélectionner des stratégies d'enseignement et des activités d'apprentissage permettant le transfert de connaissances • Choisir du matériel, des outils et d'autres ressources • Anticiper des problèmes et formuler des alternatives 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire la mise en situation et actualiser l'intention • Utiliser des stratégies d'enseignement, démarches, matériels, outils et autres ressources • Faire découvrir à l'élève diverses stratégies d'apprentissage • Faire l'évaluation formative en cours d'apprentissage • Assurer le transfert de connaissances chez l'élève 	<ul style="list-style-type: none"> • Analyser la démarche et les stratégies utilisées • Faire l'objectivation du vécu de la situation par rapport aux savoir-être (attitudes), aux savoir-faire (habiletés) et aux savoirs (connaissances) • Prendre conscience des progrès accomplis et de ce qu'il reste à accomplir • Formuler de nouveaux défis
Processus d'apprentissage (Rôle de l'élève)	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre conscience des résultats d'apprentissage et des activités proposées • Prendre conscience de ses connaissances antérieures • Objectiver le déséquilibre cognitif (questionnement), anticiper des solutions et établir ses buts personnels • Élaborer un plan et sélectionner des stratégies d'apprentissage • Choisir du matériel, des outils et d'autres ressources 	<ul style="list-style-type: none"> • Sélectionner et utiliser des stratégies pour réaliser les activités d'apprentissage • Proposer et appliquer des solutions aux problèmes rencontrés • Faire la cueillette et le traitement des données • Analyser des données • Communiquer l'analyse des résultats 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire l'objectivation de ce qui a été appris • Décontextualiser et recontextualiser ses savoirs • Faire le transfert des connaissances • Évaluer la démarche et les stratégies utilisées • Faire l'objectivation et l'évaluation du vécu de la situation par rapport aux savoir-être (attitudes), aux savoir-faire (habiletés) et aux savoirs (connaissances) • Prendre conscience des progrès accomplis et de ce qu'il reste à accomplir • Formuler de nouveaux défis et identifier de nouvelles questions

↕ Note : Il y a interdépendance entre les différents éléments de la démarche d'enseignement et du processus d'apprentissage; leur déroulement n'est pas linéaire.

3. Orientations du programme

3.1 Présentation de la discipline

L'apprentissage des mathématiques

Peu importe le contexte, les mathématiques composent en elles-mêmes une extraordinaire discipline intellectuelle et culturelle, mais servent également de manière incontestable le développement des savoirs dans toutes les sciences, sciences humaines, autant que pures et appliquées. Ce qui distingue la discipline mathématique de ces autres sciences, ce n'est pas vraiment l'abstraction de ses concepts, comme on le prétend souvent. Toutes les sciences jouent avec de telles abstractions : la simple notion physique de vitesse en étant déjà un exemple. Si les mathématiques se démarquent, c'est d'abord par leur généralité. Même définie dans et en fonction d'une situation ou d'un problème donnés, la notion mathématique trouve rapidement un sens et une utilité dans une multitude de champs. Elle prend ainsi figure universelle. Il n'est qu'à évoquer l'exemple du concept tout simple de nombre naturel pour s'en convaincre. Figure inaltérable aussi, car les mathématiques jouissent d'une autre caractéristique exclusive : la pérennité de leurs savoirs. La géométrie d'Euclide par exemple, conserve toujours sa place dans l'univers de la connaissance, alors que la physique aristotélicienne, celle de Newton, voire celle d'Einstein, sont aujourd'hui dépassées, sinon périmées.

Ces réflexions paraîtront peut-être un peu éthérées, mais elles s'avèrent en même temps rassurantes : car malgré les évolutions et les

révolutions de tout ordre qui peuvent bousculer notre univers, les mathématiques demeurent un des piliers les plus solides de la culture humaine universelle. Pas de surprise donc si nous affirmons que dans notre monde en constante mutation, elles doivent contribuer à la formation fondamentale de chaque individu.

Cette affirmation ramène à l'éducation et au rôle qu'y peuvent tenir les mathématiques. L'apprentissage des mathématiques à l'école doit permettre aux élèves de développer leur pensée et, ultimement, servir à leur assurer une meilleure maîtrise de leur vie. La tâche se révèle énorme dans la mesure où cette vie exige une continuelle adaptation des personnes. Mais, par leur nature même, les mathématiques se montrent aptes à en assumer leur part, car elles constituent simultanément

- un outil puissant d'appropriation du réel,
- un outil de raisonnement,
- un outil de résolution de problèmes,
- un outil de communication.

Les élèves ont besoin de se préparer à acquérir des connaissances tout au cours de leur vie. Assurer une maîtrise de la connaissance mathématique chez eux, c'est leur donner le pouvoir de réinvestir les savoirs qu'ils auront acquis pour se doter de ceux qui leur deviendront nécessaires. L'apprentissage des mathématiques contribue ainsi activement à l'une des missions fondamentales de l'école qui est d'apprendre à apprendre.

Des personnes mathématiquement éduquées

Le monde du travail ne peut plus se satisfaire de gens mathématiquement analphabètes. L'époque où une personne accomplissait les mêmes tâches sa vie durant est révolue. Il faut maintenant des employés susceptibles de comprendre la technologie et les complexités de la communication, de poser des questions, de saisir des renseignements non familiers, de collaborer au travail d'équipe. Dans un ouvrage du NCTM, on rapporte les attentes de l'industrie au plan des compétences mathématiques de son personnel. On insiste très fortement sur la nécessité de savoir résoudre des problèmes réels, parfois complexes. Certains sont bien souvent mal formulés et l'applicabilité d'idées et de techniques mathématiques n'y est pas évidente. Ceci exige plus que des habiletés de premier niveau, développées par les exercices de routine. Les élèves doivent donc disposer d'un éventail de stratégies pour aborder ces problèmes et travailler à leur solution, coopérer avec autrui et croire en l'utilité et en la valeur des mathématiques.

3.2 Domaines conceptuels et résultats d'apprentissage généraux

Il est un principe général de la pédagogie voulant qu'on apprenne en s'appuyant sur ce qu'on connaît déjà et que ce soit à partir des connaissances acquises que l'on attribue une signification aux connaissances nouvelles. De ce principe découle la reconnaissance d'une nécessaire continuité dans la conduite des apprentissages.

Programme d'études : Mathématiques 30311A – Apprentissages essentiels

Ce besoin de continuité devient particulièrement évident en mathématiques, lesquelles ne sont pas qu'un amas de savoirs disparates à mémoriser, mais constituent un réseau de connaissances qui se donnent mutuellement du sens. Ainsi, le concept de nombre est essentiel à la construction de l'addition, laquelle contribue en retour à développer le sens du nombre. De même, à un niveau plus avancé, l'idée de multiplication permet d'attribuer une signification à la fonction exponentielle, à partir de laquelle il devient possible de construire les logarithmes. Des liens analogues existent entre habiletés et concepts : ainsi, la multiplication s'avère fort utile dans le calcul d'aires, lequel vient en retour enrichir l'idée de situation multiplicative.

Et d'une façon générale, les progrès récents en didactique des mathématiques ont, une fois de plus, mis en évidence l'importance du développement de procédés, et donc des habiletés qui y sont liées, dans l'apprentissage des notions; ces notions conduisent à leur tour à des habiletés plus raffinées. Ce qui est vrai au niveau des habiletés de premier niveau, se vérifie avec les habiletés plus complexes. À titre d'exemple, il y a la capacité d'analyser et de synthétiser qui rendent l'apprentissage de concepts plus efficace, alors que les concepts ainsi acquis deviennent autant de nouvelles références accroissant les capacités d'analyse et de synthèse.

Le plan d'études qui suit le cadre théorique tient évidemment compte de ces liens qui existent entre les concepts mathématiques. De même, il tient compte des liens qui existent entre ces concepts et les habiletés pour assurer une saine progression des connaissances mathématiques des élèves. Ces concepts mathématiques sont classés en quatre différents domaines : le nombre et les opérations, l'algèbre, les formes et l'espace, l'analyse de données et les probabilités. Les résultats d'apprentissage généraux découlant de ces domaines sont les mêmes de la maternelle à la 12^e année.

Domaine	Résultat d'apprentissage général
Nombre	Démontrer une compréhension du concept du nombre et l'utiliser pour décrire des quantités du monde réel.
	Effectuer les opérations avec différentes représentations numériques afin de résoudre des problèmes du monde réel.
Régularités et algèbre	Exploiter les relations mathématiques pour analyser des situations diverses, faire des prédictions et prendre des décisions éclairées.
Mesure	Utiliser la mesure pour décrire et comparer des phénomènes du monde réel.
Géométrie	Décrire, comparer et analyser les figures géométriques pour comprendre les structures du monde réel et pour en créer de nouvelles.
Traitement de données et probabilités	Recueillir et traiter des données statistiques pour faire des prédictions et prendre des décisions éclairées.
	Utiliser les probabilités afin de prédire le résultat de situations incertaines d'ordre pratique ou théorique.

3.3 Principes didactiques

L'atteinte des buts de l'apprentissage des mathématiques suppose que les élèves acquièrent des savoirs, développent des savoir-faire et adoptent des savoir-être. Tout cela peut se traduire en orientations de programme qui prolongent et précisent les orientations du système scolaire et celles de la formation mathématique. Ces orientations du programme sont regroupées sous quatre thèmes dont l'ordre de présentation ne revêt aucune signification particulière, tous s'avérant d'importance égale¹. Suivant ces orientations, les élèves doivent apprendre à :

- gérer et résoudre des situations-problèmes;
- communiquer mathématiquement;
- raisonner mathématiquement;
- établir des liens.

Ces orientations doivent marquer chacun des quatre domaines conceptuels retenus dans le plan d'études. Elles mettent l'accent sur le sens que les élèves doivent pouvoir attacher aux mathématiques et à l'activité mathématique. Cela suppose davantage d'activités authentiquement mathématiques où les élèves développent leur compréhension des notions, leur habileté à raisonner et expérimentent l'usage intelligent des outils mathématiques. Cela suppose aussi moins de par cœur, sans l'éliminer toutefois, et moins de mémorisation mécanique de formules, règles ou procédés.

¹ Sans les reprendre intégralement, ces orientations s'inspirent des éléments retenus par le NCTM dans ses standards 1 à 4 pour les classes de maternelle à quatrième année, pour celles de cinquième à huitième année de même que pour celles de neuvième à douzième année.

Gérer et résoudre des situations-problèmes

L'activité mathématique vraie se confond largement avec la résolution de problèmes. Cette dernière doit donc occuper une place centrale dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques et ce, à tous les niveaux.

Elle constitue d'abord un objet d'apprentissage comme tel, les élèves devant en effet pouvoir :

- analyser les données de problèmes diversifiés et élaborer puis appliquer des stratégies pour les résoudre;
- reconnaître et formuler des problèmes à partir de situations quotidiennes et de situations mathématiques;
- vérifier et interpréter les résultats au regard de la situation ou du problème original;
- généraliser les solutions ainsi que les stratégies afin de les appliquer à de nouvelles situations, à des problèmes nouveaux.

Ces résultats valent pour tous les niveaux et doivent ultimement permettre aux élèves d'appliquer les processus de modélisation mathématique à des problèmes bien réels. On y trouve plusieurs des facettes de l'activité mathématique véritable tout juste évoquée : au-delà de l'importance des habiletés et des stratégies conduisant à des solutions, elle suppose l'habileté à déceler des problèmes présents dans diverses situations, à construire des modèles de celles-ci et à généraliser ce qui a été élaboré dans l'ensemble du processus.

Ainsi comprise et bien adaptée aux capacités des élèves, la résolution de problèmes devient lieu d'expérience de la puissance et de l'utilité des mathématiques. Elle permet en même temps à ces

élèves d'acquiescer de la confiance en leur capacité de faire des mathématiques, de développer leur curiosité, leur goût pour l'investigation de même que leur habileté à communiquer mathématiquement et à utiliser des processus de pensée évolués.

La résolution de problèmes doit aussi apparaître comme un moyen d'apprentissage, efficace dans l'appropriation et la construction des concepts en tant qu'outils mathématiques. Aussi l'enseignant devra-t-il lui-même entraîner ses élèves à favoriser le recours aux approches de résolution de problèmes pour explorer et comprendre les notions mathématiques.

Communiquer mathématiquement

Les mathématiques sont souvent et à juste titre décrites comme un langage, c'est-à-dire un outil de communication : on a d'ailleurs insisté sur cet aspect dans les pages qui précèdent. Or, pour assurer des communications efficaces, un langage doit avoir du sens pour ceux qui l'utilisent. En contrepartie, le fait de communiquer à l'aide d'un langage participe à la construction de ce sens par les utilisateurs : dans le cas qui nous occupe, la communication favorisera par exemple l'établissement de liens entre les notions informelles, intuitives et le langage abstrait et symbolique des mathématiques; en retour, ce langage met sa puissance et sa concision au service des diverses disciplines, permettant d'en exprimer une part sinon l'ensemble des contenus, d'y expliciter certains problèmes et de contribuer à la découverte de solutions. C'est dans cette perspective qu'il faut voir la communication comme un élément important de l'activité mathématique et

qu'il faut multiplier les occasions de communiquer afin d'amener les élèves, en fonction de leur niveau, à :

- associer diverses représentations — matériel concret, images, diagrammes et graphiques de différentes formes — aux idées mathématiques;
- utiliser l'oral, l'écrit, les images, les diagrammes et graphiques, et par la suite l'algèbre pour modéliser des phénomènes ou situations;
- formuler oralement et par écrit leurs idées, en utilisant les mathématiques ou non, les interpréter et les évaluer;
- discuter d'idées mathématiques, élaborer des conjectures et les appuyer d'arguments convaincants;
- se rendre compte que les activités conduisant à représenter, écouter, lire, écrire ou discuter des mathématiques constituent une part vitale tant de l'apprentissage que de l'utilisation des mathématiques;
- apprécier l'économie, la puissance et l'élégance des définitions et notations mathématiques, leur rôle dans l'expression et le développement d'idées mathématiques.

Ces élèves pourront ultimement :

- lire et comprendre des textes mathématiques;
- poser des questions pertinentes sur ces textes ou sur des matières mathématiques rencontrées ailleurs;
- formuler eux-mêmes des définitions mathématiques et des généralisations de

résultats obtenus de leur activité mathématique personnelle.

Raisonnement mathématiquement

Le raisonnement a toujours occupé une place prépondérante en mathématiques. C'est d'ailleurs un des arguments fréquemment évoqués pour défendre la place des mathématiques dans le programme : elles apprennent à raisonner. Aussi devra-t-on mettre l'accent sur le raisonnement pour que les élèves puissent valider leur pensée, c'est-à-dire qu'ils arrivent progressivement à :

- expliquer leur pensée en s'appuyant sur des faits établis, des propriétés, des relations;
- justifier leurs réponses et leurs méthodes ou processus de solution;
- reconnaître et appliquer les formes déductives et inductives du raisonnement;
- comprendre et utiliser des types particuliers de raisonnement, notamment le raisonnement spatial et le raisonnement proportionnel;
- analyser des situations mathématiques en utilisant des modèles et en établissant des relations.

Vers la fin du primaire et au secondaire les habiletés de raisonnement seront encore mieux organisées, ce qui se traduira par la capacité de formuler et de vérifier des hypothèses. Cela signifie que les élèves devront, en fonction de leur niveau, savoir :

- suivre des argumentations logiques;
- juger de la validité d'arguments;
- déduire des enseignements;

- construire des argumentations;
- élaborer des preuves d'énoncés.

On le constate, il ne s'agit pas d'amener immédiatement les élèves à élaborer des preuves formelles : celles-ci n'auraient alors pas de signification. Ce qui est visé, c'est le développement d'une pensée articulée et autonome au sens où, par exemple, l'élève ne serait plus limité à se référer à l'enseignement ou à une autre autorité pour juger de la qualité et de la valeur de ce qu'il a fait, mais s'appuierait plutôt sur la façon dont cela a été fait. Cela suppose notamment que la manière dont un problème est résolu soit au moins aussi important que l'exactitude de la réponse et que chacun, lorsqu'il affirme une chose, soit en mesure de justifier son affirmation. Plus globalement, la pensée critique doit trouver sa place dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques, ce qui est souvent loin de la culture actuelle. Cela exige en particulier que le climat de la classe en soit un d'ouverture aux questions, aux commentaires et aux réactions critiques, climat qui demeure positif et respectueux des autres, puisque toute pensée, même encore imparfaite ou surtout parce qu'elle est en train de se parfaire, mérite une telle attention respectueuse.

Établir des liens

La nécessité d'amener les élèves à donner du sens aux mathématiques revient constamment dans nos propos. Or la construction de ce sens relève pour beaucoup de la qualité des liens qui seront établis entre les différentes notions mathématiques comme entre ce contenu disciplinaire et les autres champs d'apprentissage, sans oublier ce qui

appartient à la réalité quotidienne. C'est pourquoi l'étude des mathématiques doit notamment aider les élèves à :

- expliciter des liens entre savoirs conceptuels et procéduraux;
- expliciter des liens entre diverses représentations de concepts ou de procédés mathématiques;
- lier langage et symbolisme mathématiques et langage quotidien;
- explorer des problèmes et décrire des résultats à l'aide de représentations ou modèles qui seront physiques, graphiques, numériques, voire algébriques;

- établir les relations entre les différentes branches des mathématiques, de manière à faire voir les mathématiques comme un tout;
- exprimer leur compréhension d'idées mathématiques à l'aide d'autres idées mathématiques;
- utiliser les mathématiques dans les autres disciplines du programme — arts, musique, sciences humaines et naturelles, etc. — et, au-delà du programme, dans leur vie quotidienne.

Ces visées doivent évidemment être lues en fonction de l'âge et du niveau atteint par les enfants dans leur cheminement scolaire : ainsi les représentations et modèles utilisés par les plus petits seront d'abord physiques, concrets; puis, peu

à peu, au fil des mois et des années, ils deviendront numériques, géométriques, algébriques. Ce passage du plus simple au plus évolué suppose que les mathématiques ne soient pas vues comme autant de domaines clos. Il exige au contraire une continuité dans l'apprentissage afin de permettre aux idées de s'enchaîner naturellement. Les cours ne doivent pas apparaître comme des instantanés centrés chacun sur un objet restreint, mais constituer autant d'ouvertures larges qui débordent les unes sur les autres. Ainsi, ils favorisent l'exploration, les discussions, les comparaisons, les généralisations, bref tout ce qui est nécessaire pour jeter les ponts à l'intérieur de la discipline, ainsi qu'entre la discipline et le contexte à la fois scolaire et quotidien.

PLAN D'ÉTUDES

NOMBRE – Sens des nombres et des opérations

- 1 *Résultat d'apprentissage général*
Démontrer une compréhension du concept du nombre et l'utiliser pour décrire des quantités du monde réel.
- 2 *Résultat d'apprentissage général*
Effectuer des opérations avec différentes représentations numériques afin de résoudre des problèmes du monde réel.

Résultats d'apprentissage spécifiques L'élève doit pouvoir :	Contenu d'apprentissage
1.2 démontrer une compréhension des diverses composantes liées aux achats de biens et de services	<ul style="list-style-type: none">• Budget personnel et familial
2.1 estimer le résultat d'opérations dans des contextes liés aux finances	<ul style="list-style-type: none">❖ <i>Types de dépenses</i><ul style="list-style-type: none">❖ <i>Achats</i>❖ <i>Taxe de vente (TVH)</i>❖ <i>Programmes d'incitation à l'achat</i>❖ <i>Stratégies de marketing</i>❖ <i>Pourboires</i>
2.2 effectuer des opérations sur les nombres rationnels	

Note : Les contenus en *italique* et identifiés par la puce ❖ indiquent que les élèves ont déjà vu ces notions dans les cours précédents et qu'ils auront à réactiver ces connaissances et **les réutiliser** (et non les revoir) afin de cheminer dans les nouveaux contenus.

Résultats d'apprentissage spécifiques L'élève doit pouvoir :	Contenu d'apprentissage	
<p>1.2 démontrer une compréhension des diverses composantes liées aux achats de biens et de services</p> <p>2.1 estimer le résultat d'opérations dans des contextes liés aux finances</p> <p>2.2 effectuer des opérations sur les nombres rationnels</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Intérêts <ul style="list-style-type: none"> ◊ Simple ◊ Composé ◊ Valeur initiale et finale <ul style="list-style-type: none"> – Placement et prêt – Bien (dépréciation) • Amortissement <ul style="list-style-type: none"> ◊ Prêt ◊ Tableau d'amortissement • Crédit à la consommation <ul style="list-style-type: none"> ◊ Carte de crédit (sensibilisation) • Achat, location et entretien d'un véhicule • Coûts de logement <ul style="list-style-type: none"> ◊ Hypothèque, loyer, taxes foncières, entretien 	<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 10px;"> <p>Prioriser plutôt la compréhension du fonctionnement du calcul de l'intérêt et moins sur les calculs mathématiques qui s'y rattachent.</p> </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <p>Lorsque les occasions se présentent, poursuivre le développement du sens des opérations chez les élèves en profitant des contextes explorés en classe pour réinvestir ces concepts, peu importe le domaine mathématique :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ les opérations sur les nombres (+, -, ×, ÷); ▶ la priorité des opérations; ▶ les rapports et les proportions; ▶ les taux; ▶ les taux unitaires; ▶ les pourcentages. <p>À noter que des rappels sur ces concepts seront possiblement nécessaires pour certains élèves.</p> </div>
<p>1.3 utiliser son raisonnement logique dans diverses situations ludiques</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jeux et casse-têtes numériques • Jeux et casse-têtes faisant appel aux régularités 	

RAS 1.3 : Profiter de l'occasion pour développer des habiletés en lien avec le développement des trois compétences du [Profil de sortie](#)! Ces jeux et casse-tête permettent la prise de décision, la mémorisation, les habiletés sociales et le travail d'équipe, habiletés à développer chez les élèves. Lorsqu'ils jouent, encourager les temps d'arrêt et le partage de stratégies, étapes importantes pour réellement développer les habiletés mentionnées dans un contexte ludique.

Pistes d'exploitation

1.2

- Une foule d'information en ce qui a trait aux faits historiques liés à l'argent, aux banques et aux assurances est disponible en ligne. Ces contextes peuvent être intéressants à explorer avec les élèves dans le cadre de ce RAG, développant une meilleure compréhension de notre système financier.
- Les élèves ont souvent recours à divers trucs dans des contextes de raisonnement proportionnels, dont la conversion d'unités de mesure, le calcul de change de devises, la recherche du prix unitaire d'un article, etc. Dans la majorité des cas, les élèves utilisent ces trucs sans en comprendre le sens réel et aboutissent dans la plupart des cas à des réponses erronées. Certains élèves oublient même ces trucs dans la mesure où ils ne leur font pas sens, sans compter qu'ils ne sont pas en mesure de transférer ces apprentissages dans d'autres contextes. Il est donc préférable de miser sur les bases même du raisonnement proportionnel pour résoudre divers types de problèmes et ainsi favoriser le transfert dans d'autres contextes.
- Permettre aux élèves d'utiliser un chiffrier pour faire leur budget. Plusieurs sites Internet (dont une majorité provient d'institutions financières) proposent des outils de planification dont une liste de revenus et de dépenses possibles qui peuvent aider les élèves à concevoir leur budget. Des versions mobiles sont également disponibles pour les téléphones intelligents. Voici des exemples de scénarios que vos élèves peuvent utiliser, tout en créant des modèles le plus près de leur réalité :
 - Jeune adulte ayant une voiture, un appartement dont l'électricité n'est pas incluse dans le coût du loyer, un téléphone intelligent, etc.
 - Jeune couple ayant un enfant, une voiture, un appartement, des frais de garde, etc.
- En profiter pour discuter des divers types de dépenses avec les élèves, dont celles qui sont obligatoires (logement, épicerie, etc.) et celle qui sont facultatives (cinéma, voyages, etc.), en plus d'explorer les situations où des paiements fixes sont exigés (hypothèque, prêt personnel) ou les situations lorsque des paiements peuvent être variables (essence, épicerie, électricité).
- Les achats en ligne sont de plus en plus présents dans notre quotidien. En profiter pour présenter les divers frais et calculs qui peuvent surgir lors de ce type d'achat, dont le change de devise, les frais de transport et de manutention, les frais de douane, les frais d'assurance, etc.
- Certains produits de consommation sont exonérés de la TVH. Le résultat d'une recherche sur « Produits et services exonérés » mènera au site de l'Agence du revenu du gouvernement canadien précisant des situations où la TVH n'est pas applicable sur certains produits.

- Les programmes d'incitation à l'achat influencent également les consommateurs à acheter davantage en offrant une panoplie d'avantages : des rabais, des coupons rabais, des cadeaux, des remises en argent, des points par le biais de divers programmes de milles aériens, des paiements différés sans intérêts, etc. Les commerçants ont recours à ces stratégies de marketing pour attirer les consommateurs à acheter dans leur commerce et les entreprises pour favoriser la vente de leurs produits par rapport à une marque concurrente. En tant que consommateurs, les élèves doivent être à l'affût de ces stratégies et porter un jugement sur la nécessité d'acheter ce bien ou non.
- Inclure les différents types de dépenses (achats, taxe de vente, pourboires) lors des activités liées aux finances. Ces contenus ont déjà été explorés dans le cadre du cours de mathématiques 30231A en 10^e année.
- En explorant les intérêts composés avec les élèves, profiter de l'occasion afin de valoriser l'épargne, dont le RÉER et le CÉLI, et les avantages financiers d'avoir une discipline d'épargne à un jeune âge. Cette épargne peut éventuellement servir à financer divers projets, pallier les imprévus, payer des frais d'études, subvenir aux besoins de sa famille, planifier pour la retraite et ainsi, éviter de payer des frais d'intérêts sur des emprunts.
- Tenir compte du taux d'inflation et du taux d'intérêt dans le calcul du taux d'intérêt réel. Si le taux d'inflation est plus élevé que le taux d'intérêt d'un placement, il est plus avantageux financièrement de prioriser la diminution de dettes. D'autres informations à cet effet sont disponibles dans Internet en saisissant les mots clés « taux d'intérêt réel ».
- La table d'amortissement (annexe F) permet de déterminer, entre autres, les versements mensuels requis d'un prêt capitalisé mensuellement lorsqu'on connaît la période d'amortissement du prêt et le taux d'intérêt. La table peut également servir à déterminer la période d'amortissement ou le taux d'intérêt d'un prêt lorsque les informations nécessaires sont connues.
- Le tableau d'amortissement permet de dresser le portrait d'un prêt dans le temps, en incluant les frais d'intérêt et les versements payés à chaque période (p. ex. : à chaque mois). Les élèves doivent être en mesure de faire les calculs pour les premières périodes du prêt (3 périodes maximum), alors que l'utilisation d'un chiffrier électronique s'avère plus efficace pour dresser le portrait complet du prêt. L'annexe E présente une façon de bâtir le tableau d'amortissement dans un chiffrier électronique. Il est alors possible par la suite de calculer le coût du crédit qu'a engendré un emprunt (intérêts payés sur un prêt, soit la somme des intérêts payés à chaque période). Ce même tableau peut être utilisé dans le cas d'une rente ou d'un placement. De plus, plusieurs institutions financières mettent divers calculateurs à la disposition des internautes, incluant le tableau d'amortissement. L'exemple suivant présente la situation d'un prêt de 5 200 \$ à un taux de 8,5 %, amorti sur 5 ans. On peut se référer à la table d'amortissement (annexe F) pour déterminer le montant du versement par interpolation.

Numéro de versement ou de retrait	Solde d'ouverture	Intérêt	Montant du versement ou retrait	Solde de fermeture
1	5 200,00 \$	36,83 \$	106,70 \$	5 130,13 \$
2	5 130,13 \$	36,34 \$	106,70 \$	5 059,77 \$
3	5 059,77 \$	35,84 \$	106,70 \$	4 988,91 \$

- L'amortissement d'un prêt constitue la portion du versement qui permet de réduire le solde du prêt et ce, de façon périodique (selon les modalités du remboursement du prêt). L'amortissement constitue donc du versement effectué périodiquement moins les frais d'intérêts perçus pour cette période. Certains magasins à grandes surfaces offrent l'option d'acheter des biens par le biais de prêts sans amortissement où le consommateur n'a pas à payer ses achats sur une période allant habituellement de plusieurs mois à quelques années. Dans ce cas-là, les frais d'intérêts sont soit exigés dans le paiement final du prêt, soit dans le prix des biens achetés, souvent à l'insu du consommateur.
- Dans le cadre de ce cours, il est important de miser sur les conditions qui engendrent des frais de crédit lors d'un achat avec une carte de crédit : le report d'un solde antérieur sans le régler au complet avant la date d'échéance ainsi qu'une avance de fonds. Les élèves doivent être sensibilisés aux avantages d'une utilisation judicieuse d'une carte de crédit et faire valoir que la carte de crédit est une méthode de paiement et non un moyen d'emprunter de l'argent. Les calculs liés à la carte de crédit seront davantage explorés dans le cadre du cours de mathématiques 30321A.
- Profiter de l'occasion pour explorer avec les élèves les différentes façons de se procurer un véhicule, tout en explorant les avantages et les inconvénients de chaque méthode, que ce soit pour un achat ou une location. Tenir compte du coût liés à l'achat ou à la location, les différents taux d'intérêt et des frais cachés dans les calculs (achat et location chez le concessionnaire automobile, achat auprès d'un particulier). Inclure les frais d'entretien d'un véhicule dans le calcul des coûts liés à l'achat ou la location d'une voiture : inspection et immatriculation, assurance automobile, entretien périodique, pneus d'hiver, pneus d'été, essence. Comparer également la dépréciation d'un véhicule neuf avec celui d'un véhicule usagé lors du calcul de la valeur initiale et finale d'un bien. Explorer les avantages et les inconvénients de l'achat d'un véhicule neuf et d'un véhicule usagé.
- Certaines ressources présentent le taux pour calculer la taxe foncière en « taux par millième » alors qu'ici, au Nouveau-Brunswick, le taux utilisé pour la facturation est plutôt présenté pour chaque 100 \$ d'évaluation. Il est donc recommandé d'utiliser le taux par millième et le taux par centième. L'élève doit être capable de déterminer le montant de la taxe foncière, la valeur imposable de la maison et le taux.

1.3

- Le développement du raisonnement logique, d'habiletés cognitives et de la pensée créative chez les élèves peut se faire par l'entremise de jeux logiques et de casse-têtes intéressants. Jouer à des jeux de stratégies (p. ex. : Sudoku, Kakuro, etc.) permet aux élèves de prendre conscience des différentes stratégies auxquelles ils peuvent avoir recours et qui, au fil du temps, doivent devenir de plus en plus efficaces si on veut gagner. Ces jeux et casse-tête permettent la prise de décision, la mémorisation, les habiletés sociales et le travail d'équipe, des habiletés à développer chez les élèves. Lorsque les élèves jouent, encourager les temps d'arrêt et le partage de stratégies.

2.1

- Profiter des situations en finances pour estimer des montants et des pourcentages de rabais, dont la monnaie à rendre lors d'un achat, le prix unitaire d'un article, le montant des taxes applicables à un achat, le pourboire à laisser dans un restaurant (habituellement 15 %), etc. Ce sont aussi d'excellentes occasions pour faire valoir l'utilité du calcul mental dans des situations quotidiennes.

GÉOMÉTRIE

- 4 *Résultat d'apprentissage général*
Démontrer une compréhension des formes géométriques pour interpréter les structures du monde réel et pour en créer de nouvelles.

Résultats d'apprentissage spécifiques
L'élève doit pouvoir :

Contenu d'apprentissage

4.4 modéliser et résoudre des problèmes à l'aide de la théorie des graphes

- Représentation d'une situation
- Analyse d'une situation
 - ◇ Chaîne et cycle eulériens
 - ◇ Chaîne et cycle hamiltoniens
 - ◇ Coloration des sommets d'un graphe et nombre chromatique
- Optimisation de situations à l'aide de graphes valués
 - ◇ Arbre de valeurs minimales et maximales
 - ◇ Chaîne la plus courte
 - ◇ Chemin critique

Pistes d'exploitation

4.4

- Profiter d'Internet afin de découvrir l'historique de la théorie des graphes et les divers domaines d'utilisation des graphes dans la résolution de problèmes complexes.
- Un glossaire spécifique à la terminologie liée à la théorie des graphes se trouve à l'annexe B.
- Il est essentiel pour les élèves d'utiliser le vocabulaire approprié décrivant les diverses composantes d'un graphe (sommet, arête, chaîne, cycle, graphe), mais ne pas s'attarder à identifier explicitement le type de graphe (chaîne eulérienne, cycle hamiltonien). Il est toutefois important de savoir reconnaître, dans une situation donnée, si la chaîne doit passer par chaque sommet ou par chaque arête. À titre d'exemple, dans un graphe représentant la répartition des parcomètres d'une ville, le préposé devra collecter l'argent de chaque parcomètre, ce qui représente emprunter une seule fois tous les sommets du graphe (cycle hamiltonien). Dans un graphe représentant la carte routière d'une ville, le préposé au déneigement devra déblayer chaque rue, ce qui correspond à emprunter toutes les arêtes du graphe sans répéter d'arête (cycle eulérien).
- Le nombre chromatique est défini par le nombre minimal de couleurs requis afin de colorier tous les sommets d'un graphe, tout en s'assurant que les sommets adjacents n'aient pas la même couleur. Ce concept s'avère utile lorsqu'il faut identifier le nombre de couleurs différentes nécessaires dans la coloration des différentes régions d'une province, sans avoir recours à la même couleur pour deux ou plusieurs régions adjacentes. L'utilisation du nombre chromatique a aussi son utilité lors de la planification d'événements ou la conception d'horaires, dans les cas où il faut éviter que certains événements se produisent en même temps.

MESURE

- 5 *Résultat d'apprentissage général*
Utiliser la mesure pour décrire et comparer des phénomènes du monde réel.

Résultats d'apprentissage spécifiques
L'élève doit pouvoir :

Contenu d'apprentissage

5.2 modéliser des situations à l'aide de triangles quelconques pour trouver des mesures manquantes

- ❖ *Théorème de Pythagore*
- ❖ *Rapports trigonométriques de base (sinus, cosinus, tangente)*
- Loi des sinus
- Loi des cosinus

Note : Les contenus en *italique* et identifiés par la puce ❖ indiquent que les élèves ont déjà vu ces notions dans les cours précédents et qu'ils auront à réactiver ces connaissances et **les réutiliser** (et non les revoir) afin de cheminer dans les nouveaux contenus.

<i>Résultats d'apprentissage spécifiques</i> L'élève doit pouvoir :	Contenu d'apprentissage
5.3 développer une compréhension des unités de mesure du système international (SI) et du système impérial	<ul style="list-style-type: none">❖ <i>Historique et caractéristiques</i>• Unités de mesure<ul style="list-style-type: none">❖ <i>Longueur</i>❖ <i>Aire</i>◇ <i>Volume</i>• Relations entre les unités de même mesure• Conversion de mesures du SI• Conversion de mesures du système impérial• Conversion entre les unités du SI et du système impérial
5.5 calculer l'aire totale et le volume de figures régulières en 3D	<ul style="list-style-type: none">❖ <i>Prisme, Cylindre</i>• Pyramide, Sphère, Cône
5.6 reconnaître les limites associées à divers instruments de mesure	<ul style="list-style-type: none">• Étendue de mesure• Exactitude de mesure<ul style="list-style-type: none">◇ Précision, justesse et exactitude• Incertitude

<i>Résultats d'apprentissage spécifiques</i> L'élève doit pouvoir :	Contenu d'apprentissage
5.7 utiliser son raisonnement logique dans diverses situations ludiques	<ul style="list-style-type: none">• Jeux et casse-tête qui font appel à la mesure

RAS 5.7 : Profiter de l'occasion pour développer des habiletés en lien avec le développement des trois compétences du [Profil de sortie](#)! Ces jeux et casse-tête permettent la prise de décision, la mémorisation, les habiletés sociales et le travail d'équipe, habiletés à développer chez les élèves. Lorsqu'ils jouent, encourager les temps d'arrêt et le partage de stratégies, étapes importantes pour réellement développer les habiletés mentionnées dans un contexte ludique.

Pistes d'exploitation

5.2

- Quelques contextes en lien avec la trigonométrie : arpentage, construction, pentes de ski, aménagement paysager, plomberie, montagnes russes, navigation maritime, aviation.
- Exposer les élèves à des problèmes où ils doivent résoudre des problèmes comprenant plus de 2 triangles, c'est-à-dire des situations où la mesure d'un des triangles est nécessaire pour trouver des mesures des autres triangles.
- Dans l'enseignement de ces RAS, une transition de problèmes comprenant la figure vers des problèmes où la figure n'est pas comprise permettra aux élèves de construire leur propre représentation imagée de problèmes à résoudre. De plus, les élèves auront à faire face à des situations où ils devront décomposer des figures en triangles et utiliser diverses propriétés pour dégager des informations supplémentaires essentielles à la résolution de la situation. Les élèves auront donc à utiliser une variété de stratégies pour résoudre des problèmes.
- Plusieurs observations et propriétés découlent de la relation entre les angles et les côtés d'un triangle. Par exemple, la mesure du côté le plus long d'un triangle est opposé au plus grand angle de ce triangle. Le même raisonnement s'applique pour le côté le plus court et le plus petit angle. De plus, sachant dans la modélisation d'une situation par un triangle que celui-ci est soit équilatéral, isocèle ou rectangle, les élèves peuvent se servir des propriétés sous-jacentes pour leur permettre de trouver des données pertinentes dans le but de résoudre un problème.
- Lors de la recherche de mesures manquantes dans un triangle, la table trigonométrique peut s'avérer une référence utile pour les élèves. L'utilisation de la calculatrice peut être un obstacle pour certains élèves, qui confondent souvent le résultat obtenu suite à leurs calculs à savoir si le résultat obtenu correspond à une mesure de longueur, une mesure d'angle ou un rapport. Cette situation est encore plus remarquée lorsqu'il faut trouver la valeur d'un angle une fois le rapport connu. De nombreuses occasions sur l'approximation de mesures d'angles peuvent être explorées par cette stratégie.
- Les situations présentant des triangles où l'utilisation du cas ambigu de la loi des cosinus est nécessaire pour les résoudre sont optionnelles avec les élèves de ce cours.

5.3

- Le tableau ci-dessous présente quelques mesures du SI et du système impérial. L'important pour les élèves est d'apprendre à convertir des mesures d'un système à l'autre (ou à l'intérieur du même système) en se référant aux facteurs de conversion d'une unité de mesure à une autre qui sont à sa disposition (p. ex. : en se référant à Internet).

Mesure	Système international (SI)		Système impérial	
Longueur	Centimètre Mètre Kilomètre	cm m km	Pouce Pied Mille	po pi mi
Aire	Centimètre carré Mètre carré Kilomètre carré	cm ² m ² km ²	Pouce carré Pied carré	po ² pi ²
Volume	Centimètre cube Mètre cube	cm ³ m ³	Pouce cube Pied cube	po ³ pi ³
Capacité	Millilitre Litre Kilolitre	mL L kL	Cuillère à thé Cuillère à table Once Tasse Gallon US	tsp tbsp fl oz c gal US




- Les élèves ont souvent recours à divers trucs dans des contextes de raisonnement proportionnels, dont la conversion d'unités de mesure, le calcul de change de devises, la recherche du prix unitaire, etc. Dans la majorité des cas, les élèves utilisent ces trucs sans en comprendre le sens réel et aboutissent dans la plupart des cas à des réponses erronées. Certains élèves oublient même ces trucs dans la mesure où ils ne leur font pas sens, sans compter qu'ils ne sont pas en mesure de transférer ces apprentissages dans d'autres contextes. Il est donc préférable de miser sur les bases même du raisonnement proportionnel pour résoudre divers types de problèmes et ainsi favoriser le transfert dans d'autres contextes.
- Profiter des problèmes liés aux mesures du système impérial pour opérer avec des nombres fractionnaires (p. ex. : $27\frac{1}{2}$ pouces \times $14\frac{3}{4}$ pouces).

5.5

- À noter que les élèves qui proviennent du cours de mathématiques 9^e année (30131) ont déjà exploré le volume du cône, de la pyramide et de la sphère alors que les élèves provenant du cours de mise à niveau (30131N) n'ont pas exploré ces concepts.
- Le volume d'un solide est défini par une grandeur en trois dimensions qu'occupe ce solide dans un espace (la place qu'il occupe dans l'espace) tandis que la capacité se définit par l'espace maximal que peut occuper un liquide dans un récipient. L'unité de mesure du volume est le mètre cube (m^3) tandis que la capacité se mesure en litres (l). À titre d'exemple, la capacité d'un congélateur est définie par l'espace à l'intérieur du congélateur, mesuré en litre, alors que le volume du congélateur est l'espace qu'il occupe, mesuré en m^3 . Il est possible de comparer la capacité et le volume de congélateurs et de réfrigérateurs par le biais de données accessibles dans Internet. À noter que certains fabricants affichent la capacité de leurs réfrigérateurs en l .
- Amener les élèves à estimer des mesures avant de les mesurer ou les calculer. Ça permet de développer un ordre de grandeur qui peut être habituellement plus difficile dans des contextes d'aires et de volumes.

5.6

- Ce RAS doit être exploré à travers les autres RAS, portant ainsi un jugement sur la qualité d'un instrument. Par exemple, quels sont les limites d'un mètre à mesurer? Comment déterminer son niveau de précision? Quel est la mesure maximale que cet instrument peut mesurer?
- Divers instruments de mesure peuvent être utilisés pour explorer les différentes mesures du RAS 5.4 et, par le fait même, les autres RAS qui touchent la mesure : la règle, le mètre, le rapporteur d'angle, le pied à coulisse, la balance, le pèse personne, l'odomètre, etc.
- La qualité métrologique d'appareils de mesure est définie par l'ensemble des données qui permettent de déterminer l'efficacité de mesure d'un instrument. Dans le cadre de ce cours, certaines caractéristiques sont à l'étude avec les élèves :

Caractéristique	Description	Exemple
Étendue de mesure	Étendue des valeurs possibles mesurables par un instrument de mesure.	Un thermomètre qui mesure la température de -40°C à $+60^{\circ}\text{C}$.
Précision	Aussi appelée « fidélité », la précision d'un instrument de mesure est caractérisée par sa qualité à fournir des mesures exemptes d'erreurs accidentelles.	 <p>Les mesures prises sont rapprochées, mais loin de la valeur vraie (manque de précision).</p>
Justesse	La justesse est caractérisée par sa qualité à fournir des mesures qui sont très proches de la valeur vraie.	 <p>Les mesures prises se situent près de la valeur vraie, mais sont dispersées (manque de justesse).</p>
Exactitude	L'exactitude réunit à la fois la précision et la justesse d'une mesure d'un instrument de mesure.	 <p>Les mesures prises se situent près de la valeur vraie (juste et précise).</p>
Incertitude (absolue)	Limite de précision d'un instrument de mesure	L'épaisseur d'un livre qui mesure $30\text{ mm} \pm 5\text{ mm}$.

À noter que l'enseignement de ce concept doit se faire lors de l'utilisation des instruments de mesure à la disponibilité des élèves (règle, thermomètre, tasses à mesurer, etc.)

TRAITEMENT DES DONNÉES ET PROBABILITÉS

- 6 *Résultat d'apprentissage général*
Recueillir et traiter des données statistiques pour faire des prédictions et prendre des décisions éclairées.

Résultats d'apprentissage spécifiques
L'élève doit pouvoir :

Contenu d'apprentissage

6.6 choisir un mode de représentation approprié pour représenter des données statistiques

- Modes de représentation
 - ❖ *Diagramme à ligne brisée*
 - ❖ *Diagramme à bandes*
 - ❖ *Diagramme circulaire*
 - ❖ *Histogramme*
 - ❖ *Diagramme à tige et à feuilles*
 - ◇ Diagramme boîte à moustaches

Note : Les contenus en *italique* et identifiés par la puce ❖ indiquent que les élèves ont déjà vu ces notions dans les cours précédents et qu'ils auront à réactiver ces connaissances et **les réutiliser** (et non les revoir) afin de cheminer dans les nouveaux contenus.

<i>Résultats d'apprentissage spécifiques</i> L'élève doit pouvoir :	Contenu d'apprentissage
6.7 sélectionner et calculer des sommaires numériques de données statistiques	<ul style="list-style-type: none">❖ <i>Mesures de tendance centrale</i><ul style="list-style-type: none">❖ <i>Moyenne</i>❖ <i>Médiane</i>❖ <i>Mode</i>◇ Moyenne pondérée• Mesures de dispersion<ul style="list-style-type: none">◇ Écart-type◇ Écart interquartile• Mesures de position<ul style="list-style-type: none">◇ Centiles◇ Quartiles

Note : Les contenus en *italique* et identifiés par la puce ❖ indiquent que les élèves ont déjà vu ces notions dans les cours précédents et qu'ils auront à réactiver ces connaissances et **les réutiliser** (et non les revoir) afin de cheminer dans les nouveaux contenus.

Pistes d'exploitation

6.6

- Les élèves peuvent faire la sélection de données au lieu de leur fournir des données décontextualisées. Ces données peuvent être secondaires, c'est-à-dire à partir de bases de données dont celles disponibles dans E-STAT du site de Statistique Canada.
- Lors de la représentation de données à l'aide d'un diagramme, l'élève doit choisir le diagramme appropriée selon la situation à représenter.

Diagramme à ligne brisée. Utilisé pour représenter une variable qui varie dans le temps (série chronologique)

Exemple : Le prix de l'essence sur une période de 6 mois.

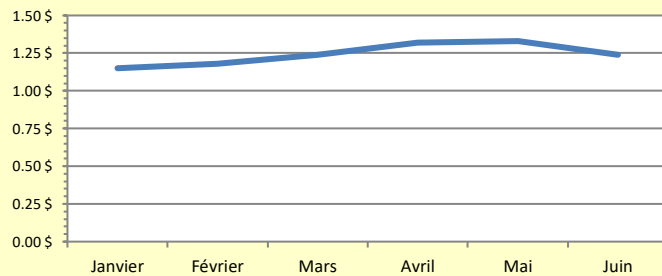


Diagramme à bandes. Utilisé pour représenter une distribution de données d'une variable à caractère qualitatif ou quantitatif discret.

Exemple : Vente par type d'appareil ménager dans l'année.

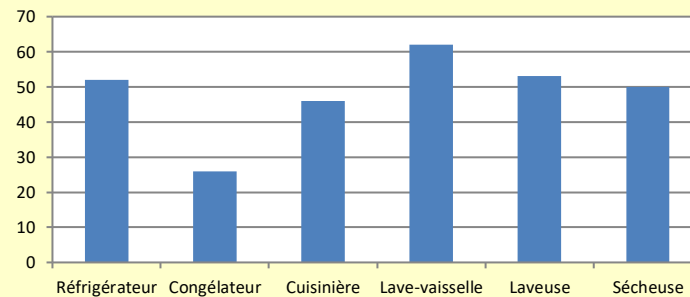
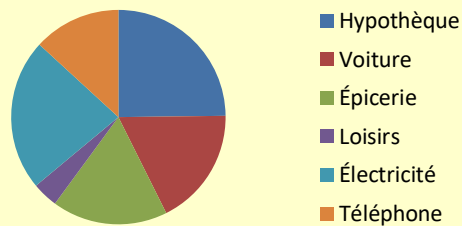


Diagramme circulaire. Utilisé pour représenter la répartition d'un tout.

Exemple : Répartition du budget selon différentes catégories de dépenses.



Histogramme. Utilisé pour représenter une distribution de données d'une variable quantitative continue.

Exemple : Distribution de la quantité d'essence en litres que les clients d'une station-service ont mis dans leur voiture au cours d'une journée.

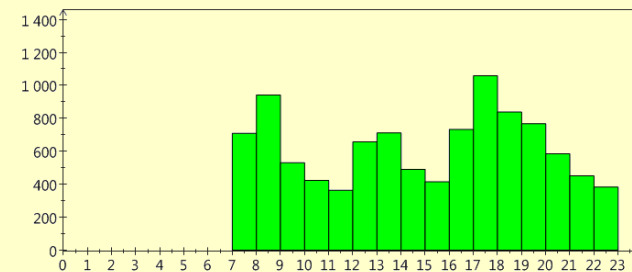


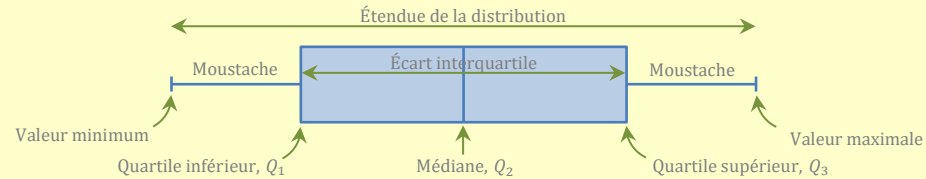
Diagramme à tige et feuilles. Utilisé pour organiser de façon facile et efficace les données de distribution, particulièrement lors de la collecte de données. Notez qu'une rotation de 90° dans le sens antihoraire permet de voir la forme qu'aurait l'histogramme dont les classes seraient de même étendue que celles du diagramme à tige et feuilles.

Exemple : Le nombre de minutes de lecture requis pour la lecture d'un même livre par les élèves de la classe de 9^e année.

Tige	Feuille
2	1 2 2 3 6 6 9
3	0 0 3 3 5 6 8 9
4	
5	1 3 4 8

- À noter que les élèves qui suivront le cours à partir de septembre 2014 auront vu le diagramme boîte à moustaches et l'histogramme dans le cadre du cours de mathématiques 9^e année. Ce contenu sera donc nouveau pour les élèves ayant suivi le cours de mise à niveau en 9^e année, sans suivre le cours de mathématiques 9^e année.

- Le diagramme boîtes et à moustaches (ou diagramme de quartiles) est une représentation graphique de cinq statistiques relatives à une distribution de données : le minimum, le maximum et les trois quartiles. Ces cinq valeurs partagent la distribution en quatre intervalles (quarts) contenant chacun le même nombre de données. Plus l'étendue d'un quart est grande, plus les données de ce quart sont dispersées.



- Avant d'aborder l'étude du diagramme de quartiles, il est essentiel pour les élèves de pouvoir déterminer les quartiles d'un ensemble de données. Par exemple, soit la distribution 9 – 5 – 11 – 3 – 2 – 16 – 12 – 8 – 11 – 6 – 18 – 32 – 3. Pour obtenir les quartiles, on doit d'abord ordonner les données de la distribution : 2 – 3 – 3 – 5 – 6 – 8 – 9 – 11 – 11 – 12 – 16 – 18 – 32. Par la suite, on calcule Q_2 , Q_1 et Q_3 .

$$Q_2 = \text{médiane de l'ensemble de données} = 9$$

$$2 - 3 - 3 - 5 - 6 - 8 - 9 - 11 - 11 - 12 - 16 - 18 - 32$$

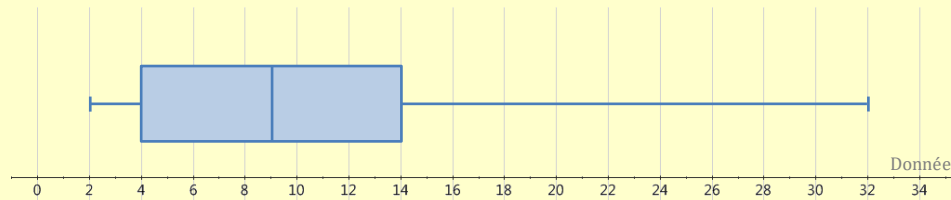
$$Q_1 = \text{médiane des données inférieures à } Q_2$$

$$Q_3 = \text{médiane des données supérieures à } Q_2$$

$$Q_1 = \frac{3 + 5}{2} = 4$$

$$Q_3 = \frac{12 + 16}{2} = 14$$

$$\text{L'écart interquartile (ÉI)} = Q_3 - Q_1 = 14 - 4 = 10.$$



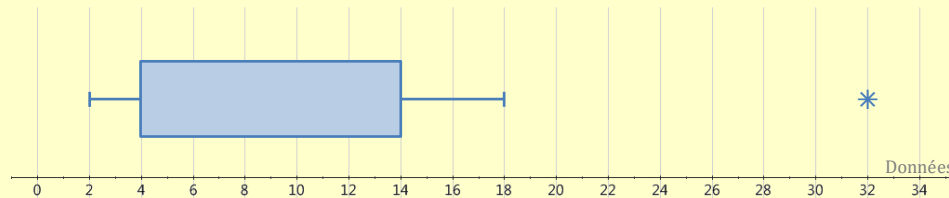
- Le diagramme boîte à moustaches peut être utilisé afin de représenter aussi bien une distribution de données discrètes ou une distribution de données continues. Ce diagramme a été présenté dans le cours de mathématiques en 9^e année. Dans le cadre de ce cours, il est essentiel de réactiver les connaissances antérieures des élèves sur la construction et l'interprétation de ce diagramme avant de procéder à des comparaisons de diagrammes de deux ou plusieurs populations ou sous-populations. Un retour sur les quartiles sera également nécessaire. À noter que les élèves ayant suivi le cours de mise à niveau en 9^e année n'auront pas vu le diagramme boîte à moustaches, ni les quartiles.
- L'écart entre Q_1 et Q_3 est appelé l'écart interquartiles (ÉI). 50 % des données de la distribution se retrouvent dans cet intervalle. Si une donnée est située à plus de 1,5 fois l'écart interquartile de Q_1 ou Q_3 , cette donnée est considérée comme aberrante. Dans le diagramme de quartiles, on représentera cette donnée par un astérisque (*). Dans la distribution énoncée à la page précédente, une donnée plus petite que $(Q_1 - 1,5 \times \text{ÉI})$ ou plus grande que $(Q_3 + 1,5 \times \text{ÉI})$ sera considérée comme aberrante.

$$\begin{aligned} Q_1 - 1,5 \times \text{ÉI} &= 4 - 1,5 \times 10 \\ &= 4 - 15 \\ &= -11 \end{aligned}$$

Il n'y a pas de données inférieures à -11 dans la distribution.

$$\begin{aligned} Q_3 + 1,5 \times \text{ÉI} &= 14 + 1,5 \times 10 \\ &= 14 + 15 \\ &= 29 \end{aligned}$$

La donnée 32 est supérieure à 29, donc elle est considérée comme aberrante. Dans le diagramme, on représentera cette donnée par un astérisque comme ci-dessous.



6.7

- Les élèves qui ont suivi le cours de mathématiques 9^e année ont déjà vu la moyenne pondérée.
- Les mesures de dispersion, dont l'écart-type, et les mesures de tendance centrale, dont la moyenne arithmétique, sont des informations complémentaires. Deux distributions de données pourraient avoir la même moyenne mais être complètement différentes. La mesure de tendance centrale à elle seule ne suffit pas pour avoir une bonne idée de la distribution des données.
- L'écart-type, notée σ , est une mesure de dispersion utilisée afin de mesurer la distribution des données autour de la moyenne. Afin de calculer l'écart type d'une distribution de données, il faut d'abord calculer l'écart entre chaque donnée et la moyenne arithmétique de la distribution. Par la suite, il faut prendre la moyenne du carré de chaque écart à la moyenne. L'écart-type correspond à la racine carrée de cette moyenne (ou la moyenne quadratique de cette moyenne). À titre d'exemple, soit la distribution 7, 5, -8, 4, 2.. Les élèves peuvent bâtir ce tableau afin d'organiser leurs calculs :

Donnée i	Valeur x_i	Écart à la moyenne $x_i - \mu$	Carré de l'écart $(x_i - \mu)^2$
1	7	$7 - 2 = 5$	$(5)^2 = 25$
2	5	$5 - 2 = 3$	$(3)^2 = 9$
3	-8	$-8 - 2 = -10$	$(-10)^2 = 100$
4	4	$4 - 2 = 2$	$(2)^2 = 4$
5	2	$2 - 2 = 0$	$(0)^2 = 0$
Somme	10		138
Moyenne	2		27,6
Écart-type (σ)			5,25

À titre d'exemple, soit une entreprise A ayant 20 employés, dont 19 sont rémunérés 25 000 \$ par année alors que l'autre salarié, le patron de l'entreprise, est rémunéré 525 000 \$ par année. Le salaire annuel moyen de cette entreprise est donc 50 000 \$. Dans l'entreprise B, 19 des 20 employés sont rémunérés 48 000 \$ par année alors que le patron, lui, est rémunéré 88 000 \$ par année. Le salaire annuel moyen de cette entreprise est également 50 000 \$, comme l'entreprise A, alors que la répartition salariale entre les deux entreprises est complètement différente. En calculant l'écart-type de la distribution des salaires annuels de chacune des entreprises, on obtient un écart-type de 108 972 \$ pour l'entreprise A et un écart-type de 8 718 \$ pour l'entreprise B. Il est donc évident que la dispersion des données est plus grande pour l'entreprise A que l'entreprise B, même si le salaire annuel moyen est similaire. À noter que les élèves peuvent se servir de la technologie lorsque le nombre de données est supérieur à 5.

- Le rang centile d'une donnée correspond au pourcentage (arrondi à l'unité supérieure) des données qui ont une valeur inférieure ou égale à cette donnée. À titre d'exemple, si une donnée occupe le 80^e rang centile dans une distribution de données, cela signifie qu'environ 80 % des données sont inférieures ou égales à celle-ci. Le rang centile d'une donnée X se note $R_{100}(X)$ et se calcule à partir de la formule suivante :

$$R_{100}(X) = \left(\frac{\text{nombre de données inférieures ou égales à } X}{\text{nombre totale de données}} \right) \times 100$$

À titre d'exemple, on veut déterminer le rang centile de la donnée 92 sachant qu'elle fait partie d'une distribution de 260 données dont 109 sont inférieures et 149 sont supérieures; il y a donc 2 données égales à 92.

$$R_{100}(92) = \left(\frac{109 + 2}{260} \right) \times 100 = \frac{111}{260} \times 100 \approx 42,69$$

On doit arrondir à la hausse, d'où $R_{100}(92) = 43$. On peut donc affirmer que la donnée 92 dans cette distribution correspond au 43^e rang centile.

On procédera de la façon inverse pour repérer une donnée qui occupe un rang centile :

$$\text{Rang de la donnée} = \frac{\text{rang centile}}{100} \times \text{Nombre total de données} = \frac{43}{100} \times 260 = 111,8.$$

On doit arrondir à la baisse, donc la 111^e donnée est dans le 43^e rang centile.

ANNEXE A – GLOSSAIRE MATHÉMATIQUE

Abscisse à l'origine. Première coordonnée d'un point d'intersection d'une courbe avec l'axe des x .

Aire d'un solide. Expression désignant l'aire totale d'un solide; l'aire latérale d'un solide est la somme des aires des surfaces latérales de certains solides.

Amortissement. Remboursement graduel d'une dette.

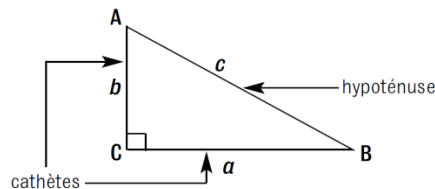
Annuité. Série de versements égaux faits à intervalles réguliers pour réduire le capital et les intérêts relatifs à un emprunt.

Binôme. Somme algébrique irréductible de deux monômes; la somme algébrique inclut la soustraction (p. ex., $3a - 2b$ est un binôme mais $3x + 2x$ ne l'est pas).

Bissectrice. Demi-droite qui coupe un angle en deux angles congrus.

Capacité. Quantité que peut contenir un récipient. L'unité de mesure de capacité est le litre puis ses multiples et sous-multiples. Un solide qui est plein a une capacité nulle.

Cathète. Chacun des deux côtés de l'angle droit d'un triangle rectangle.



Centile. Valeurs qui divisent un ensemble de données en cent parties égales.

Cerf-volant. Quadrilatère convexe ayant deux paires de côtés adjacents congrus.

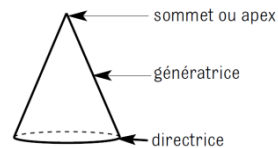
Classe médiane. Classe qui contient la donnée du centre d'une distribution de données groupées par classes.

Classe modale. Classe qui comporte le plus de données (fréquence absolue la plus élevée).

Coefficient (d'un monôme). Facteur d'un monôme, exception faite de la ou des variables considérées (p. ex., dans le monôme $2x$, 2 est le coefficient numérique de x ; dans le monôme ax^2 , a est le coefficient littéral de x^2).

Comparer. Examiner pour trouver les ressemblances et les différences.

Cône (circulaire). Solide à base circulaire terminé en pointe.



Coordonnées (d'un point). Deux nombres qui servent à situer un point dans un plan cartésien.

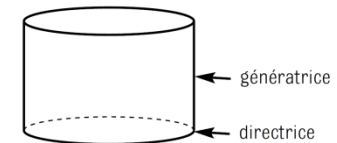
Coordonnées à l'origine. Abscisse et ordonnée à l'origine d'une courbe.

Courbe. Représentation graphique de certaines relations ou fonctions.

Courbe la mieux ajustée. Courbe se trouvant le plus près de la majorité des points dans un nuage de points. La droite est considérée comme une courbe.

Croissance exponentielle. Croissance d'une variable qui est doublée, triplée, etc., à des intervalles réguliers (p. ex., la croissance d'une population, la propagation de maladies).

Cylindre (circulaire). Solide engendré par une droite qui se déplace parallèlement à elle-même en s'appuyant sur un cercle. Le cercle est la *directrice*.



Degré (d'un polynôme à une variable). Valeur du plus grand des exposants des différentes puissances de la variable (p. ex., le polynôme $y^3 + 2y^2 + 5y + 10$ est un polynôme de degré 3).

Deltoïde. Quadrilatère non convexe ayant deux paires de côtés adjacents congrus; on l'appelle aussi chevron.

Démontrer. Établir par un raisonnement la vérité d'un fait ou d'une proposition.

Déterminer. Délimiter, établir, fixer, tout en présentant un développement (p. ex., déterminer le point d'intersection des droites définies par $2x - 3y + 1 = 0$ et $x - 4y + 2 = 0$).

Développement d'un solide. Représentation sur un plan des différentes faces d'un polyèdre ou des différentes surfaces d'un cône ou d'un cylindre.

Développer (une expression algébrique). Effectuer les multiplications contenues dans l'expression.

Diagonale (d'un polygone). Segment de droite qui joint deux sommets non consécutifs d'un polygone.

Diagramme à boîtes et moustaches (Appelé aussi diagramme de quartiles). Diagramme qui résume une distribution de données à partir de cinq statistiques (le minimum, le premier quartile, la médiane, le troisième quartile et le maximum).

Directrice. Ligne simple fermée sur laquelle s'appuie constamment une droite mobile, appelée génératrice, laquelle engendre une surface.

Données brutes. Données qui n'ont pas encore été traitées, organisées ou analysées.

Données condensées. Données présentées dans un tableau de distribution où la fréquence absolue de chaque valeur ou modalité est indiquée

Données continues. Données dont on ne pourrait énumérer toutes les valeurs possibles. Ces données peuvent prendre toutes les valeurs d'un intervalle fermé ou ouvert (p. ex : la masse d'un bébé naissant).

Données discrètes. Données dont on pourrait énumérer toutes les valeurs possibles (p. ex : le nombre d'enfants dans une famille ou les pointures de souliers). À noter que « données discrètes » n'est pas synonyme de « données entières ».

Données groupées par classes. Données quantitatives qui ont été réparties dans des classes et présentées dans un tableau de distribution où la fréquence absolue de chaque classe est indiquée.

Droite la mieux ajustée. Droite se trouvant le plus près de la majorité des points dans un nuage de points.

Droites confondues. Dans un même plan, deux droites sont confondues si elles sont parallèles et passent par les mêmes points.

Droites disjointes. Dans un même plan, deux droites sont disjointes si elles sont parallèles et ne passent pas par les mêmes points.

Droites sécantes. Dans un même plan, deux droites sont sécantes si elles se coupent en un point.

Écart interquartile. Mesure de dispersion qui correspond à la différence entre le premier et le troisième quartile.

Écart-type. Mesure de dispersion qui décrit le comportement (écart) d'une distribution de données autour de la moyenne. Dans une distribution normale, environ 68 % des données se situent à un écart-type (1σ) de la moyenne de la distribution, environ 95 % des données à 2σ et près de 100 % des données à 3σ .

Échantillonnage. Méthode utilisée pour choisir un échantillon faisant l'objet d'une étude statistique.

Échantillonnage probabiliste (ou aléatoire). Méthode d'échantillonnage où chaque individu de la population a une chance égale d'être choisi pour appartenir à l'échantillon.

Échantillonnage non probabiliste (ou non aléatoire). Méthode d'échantillonnage où les individus ne sont pas sélectionnés de façon aléatoire. L'échantillonnage de volontaires (p. ex., dans Internet) et l'échantillonnage de commodité (p. ex., famille, amis, etc.) sont des exemples de méthodes non probabilistes pour former un échantillon faisant l'objet d'une étude statistique.

Effectif (ou fréquence absolue). Nombre de fois qu'un élément se présente dans un ensemble de données.

Étendue maximale. Différence entre la limite supérieure de la dernière classe et la limite inférieure de la première classe.

Équation. Égalité contenant une inconnue ou des variables.

Équation canonique. Équation de forme simple, servant de modèle à une famille d'équations pouvant s'y ramener. Elle fournit directement des informations sur sa représentation graphique (p. ex., l'équation $2x - y + 6 = 0$ peut être ramenée à l'équation canonique de la forme $y = 2x + 6$ qui fournit directement la pente et l'ordonnée à l'origine de la droite qu'elle définit. L'équation $y = 2x^2 + 8x + 7$ peut être ramenée à l'équation canonique $y = 2(x + 2)^2 - 1$ qui fournit directement les coordonnées du sommet de la parabole qu'elle définit).

Équation du premier degré. Équation de la forme $ax + b = 0$, $a \neq 0$ ou $y = ax + b$, $a \neq 0$.

Équation du second degré. Équation de la forme $ax^2 + bx + c = 0$, $a \neq 0$ ou $y = ax^2 + bx + c$, $a \neq 0$.

Équation littérale. Équation dont les coefficients et les termes constants sont représentés par des lettres.

Estimation. Voir « Approximation par estimation »

Expliquer. Faire comprendre ou faire constater en détail une chose, un fait ou une situation par un développement oral ou écrit.

Exposant. Nombre placé en haut et à droite d'un nombre ou d'une variable et qui exprime la puissance à laquelle le nombre ou la variable est élevé(e) (p. ex., dans l'expression 4^3 , l'exposant 3 exprime la troisième puissance de 4, ou $4 \times 4 \times 4$).

Expression algébrique. Expression qui comporte des nombres et des lettres (p. ex., $3x$, $3x + 2$, $8a^2 - \frac{1}{b}$).

Face. Dans un solide, surface plane ou courbe délimitée par des arêtes.

Facteur. Un des termes qui constituent une multiplication.

Factoriser. Exprimer un nombre ou une expression algébrique sous la forme d'une multiplication de facteurs.

Famille de droites. Ensemble de droites déterminées par une équation qui contient un paramètre commun (p. ex., l'équation $y = mx + 2$ détermine la famille des droites ayant pour ordonnée à l'origine 2).

Figure plane. Figure géométrique dont tous les points appartiennent à un même plan.

Fonction affine. Relation du premier degré définie par $y = ax + b$, et dont la représentation graphique est une droite, sauf la droite verticale.

Fonction affine de variation directe. Fonction affine dont le graphique passe par l'origine.

Fonction affine de variation indirecte. Fonction affine dont le graphique ne passe pas par l'origine.

Fonction du second degré. Fonction définie par une équation de la forme $y = ax^2 + bx + c$, $a \neq 0$ et dont la représentation graphique est une parabole.

Formule. Éprouvée et démontrée au cours de l'histoire, la formule exprime une relation fondamentale, entre des grandeurs variables et des constantes (p. ex., la formule pour calculer l'aire A d'un parallélogramme de base b et de hauteur h est $A = b \times h$).

Fréquence relative. Pour des données condensées - Pourcentage des données d'une distribution qui sont égales à une valeur ou modalité. Pour des données groupées - Pourcentage des données qui se retrouvent dans une classe.

Génératrice. Droite dont le déplacement suivant une ligne simple fermée, appelée *directrice*, engendre une surface.

Géométrie analytique. Géométrie dont le domaine d'étude est l'ensemble des figures géométriques en deux et trois dimensions, au moyen d'un système de coordonnées, de représentations graphiques et de calculs algébriques.

Hauteur (d'un triangle). Droite ou segment perpendiculaire abaissé depuis un sommet au côté opposé ou à son prolongement. Elle représente aussi la longueur de ce segment.

Histogramme. Diagramme formé d'une suite de colonnes adjacentes. La base d'une colonne indique l'intervalle correspondant à cette classe et la hauteur de la colonne indique soit l'effectif (le nombre de données) de la classe ou la fréquence relative (pourcentage de données) de la classe.

Hypoténuse. Côté opposé à l'angle droit dans un triangle rectangle.

Impôts. Montants prélevés sur le revenu de particuliers (salaire, placements ou autre) redevables à l'État.

Indiquer. Montrer ou signaler au moyen d'une réponse courte (p. ex., indiquer parmi les droites données celle qui est parallèle à la droite d'équation $y = 2x - 1$).

Logiciel de géométrie dynamique. Logiciel utilisé pour l'exploration de propriétés géométriques et qui permet la construction et la transformation de figures géométriques.

Losange. Parallélogramme dont les côtés sont congrus.

Médiane (d'une distribution de données). Valeur située au centre d'une suite ordonnée de données d'une distribution. Si la distribution compte un nombre pair de données, la médiane correspond à la moyenne des deux données du centre.

Médiane d'un triangle. Segment de droite qui joint un sommet du triangle au milieu du côté opposé.

Médiatrice. Droite perpendiculaire à un segment, menée en son milieu.

Mode. Valeur ou modalité d'une distribution de données qui a le plus grand effectif.

Modéliser. Représenter une situation réelle par des structures mathématiques (équations, tables de valeurs, graphiques).

Monôme. Expression algébrique qui ne contient qu'un seul terme. Ce terme peut être un nombre, une lettre ou le produit de nombres et de lettres (p. ex., $3x^2$, $-7a^2b$ et 24 sont des monômes).

Moyenne (d'une distribution de données). Valeur qu'auraient les données si elles étaient toutes égales. Il s'agit du centre d'équilibre d'une distribution. La moyenne est obtenue en divisant la somme des données par le nombre de données.

Moyenne pondérée. Moyenne d'un certain nombre de valeurs affectées de coefficients de pondération qui indiquent l'importance relative de chaque valeur dans le calcul.

Nombre entier. Nombre qui appartient à l'ensemble $\{\dots, -3, -2, -1, 0, 1, 2, 3, \dots\}$.

Nombre fractionnaire. Nombre rationnel composé d'un nombre entier et d'une fraction (p. ex., $2\frac{1}{3}$, $-3\frac{2}{5}$).

Nombre irrationnel. Nombre réel qu'on ne peut exprimer sous la forme $\frac{a}{b}$ où a et b sont des nombres entiers.

Nombre naturel. Nombre qui appartient à l'ensemble $\{0, 1, 2, 3, 4, 5, 6, \dots\}$.

Nombre premier. Nombre naturel supérieur à 1 qui a exactement deux diviseurs entiers.

Nombre rationnel. Nombre qui peut s'exprimer sous la forme où a et b sont des entiers et $b \neq 0$.

Nuage de points. Ensemble de points portés sur un graphique rectangulaire et qui représentent des données expérimentales.

Optimal. Maximal ou minimal, selon le cas (p. ex., le volume optimal d'un cylindre, le périmètre minimal d'une figure plane d'aire donnée).

Ordonnée à l'origine (d'une courbe). Deuxième coordonnée d'un point d'intersection de la courbe avec l'axe des y .

Parallèles (droites). Droites qui n'ont aucun point en commun.

Parallélogramme. Quadrilatère dont les côtés sont parallèles deux à deux.

Pente d'une droite. Mesure de l'inclinaison d'une droite dans un plan cartésien; la pente de la droite qui passe par deux points donnés, $P(x_1, y_1)$ et $Q(x_2, y_2)$, est le rapport de la variation des ordonnées à la variation des abscisses.

$$m = \frac{\Delta y}{\Delta x} = \frac{y_2 - y_1}{x_2 - x_1}$$

Remarque : Une droite verticale n'admet aucune pente.

Perpendiculaires (droites). Deux droites qui se coupent à angle droit.

Polyèdre. Solide limité de toutes parts par des portions de plans déterminées par des polygones appelés faces du solide (p. ex., *cubes*, *prismes*, *pyramides*).

Polygone. Figure plane formée par une ligne polygonale fermée.

Polynôme. Somme algébrique de monômes; la somme algébrique inclut la soustraction. Un monôme est aussi un polynôme.

Prisme droit. Solide dont les deux bases sont des polygones parallèles et congrus et dont les autres faces sont des rectangles.

Proportion (nombres en). Quatre nombres a , b , c et d , pris dans cet ordre, sont en proportion si le rapport de a à b égale celui de c à d . On dit aussi que a , b , c , d sont en proportion si $\frac{a}{b} = \frac{c}{d}$.

Propriété. Caractéristique particulière d'un objet, d'un ensemble d'objets, d'une opération mathématique ou d'une relation (p. ex., un triangle équilatéral a comme propriété que tous ses angles sont congrus et mesurent 60°).

Puissance. La n^{e} puissance de a est le nombre a^n . Cette expression se lit « a exposant n » ou « a élevé à la puissance n » (p. ex., 125 est la 3^e puissance de la base 5, car $5^3 = 125$).

Pyramide. Solide dont la base est un polygone et dont les faces sont triangulaires et se joignent en un sommet commun.

Quadrilatère. Polygone à quatre côtés.

Quartiles. Mesures de position, les quartiles (Q_1 , Q_2 et Q_3) sont trois valeurs qui partagent une distribution de données en quatre quarts qui contiennent le même nombre de données.

Racine (d'une équation). Valeur de l'inconnue d'une équation qui rend l'égalité vraie.

Rang centile d'une donnée. Pourcentage de données ayant une valeur inférieure ou égale à cette donnée.

Rapport. Relation entre deux quantités de même nature, utilisant la division, et exprimées dans la même unité.

Remarque : La rapport de a à b s'écrit $a:b$. Il est égal à $\frac{a}{b}$.

Rectangle. Parallélogramme ayant un angle droit.

Relation. Énoncé mathématique qui décrit un lien entre divers objets ou variables.

Résoudre (une équation). Déterminer les valeurs de l'inconnue qui rendent l'égalité vraie.

Segment (de droite). Portion d'une droite délimitée par deux points fixes appelés extrémités.

Situation (en). Un problème est *en situation* lorsque les données sont aussi proches que possible de la réalité. Les données peuvent provenir de différentes sources (p. ex., livres, Internet).

Solution (d'une équation). Synonyme de racine d'une équation.

Solution (d'une inéquation). Valeurs de la variable qui rendent l'inégalité vraie.

Sommet (d'un polygone). Point commun à deux côtés consécutifs.

Sphère. Surface constituée par l'ensemble des points de l'espace équidistants d'un point donné.

Superficie. Synonyme d'aire, habituellement réservé à la mesure de très grandes surfaces (p. ex., ville, lac, pays).

Surface. Ensemble de points qui forment un espace à deux dimensions.

Remarque : Ne pas confondre les termes surface, qui désigne un ensemble de points, et aire, qui désigne la mesure d'une surface.

Table des différences. Table de valeurs qui indique, en plus, les différences entre deux valeurs consécutives de y lorsque les valeurs de x augmentent de façon constante. Pour une fonction affine, les premières différences sont constantes. Pour une fonction du second degré, les deuxièmes différences sont constantes

x	y	Premières différences	Deuxièmes différences
1	1		
2	4	$4 - 1 = 3$	
3	9	$9 - 4 = 5$	$5 - 3 = 2$
4	16	$16 - 9 = 7$	$7 - 5 = 2$
5	25	$25 - 16 = 9$	$9 - 7 = 2$

Taux. Nom donné à certains rapports comportant généralement des grandeurs de natures différentes (p. ex., le taux horaire représente le montant payé par heure de travail).

Taux de variation. Relation entre la variation de deux quantités exprimées sous la forme d'un quotient.

Taux unitaire. Taux dont le deuxième terme du rapport est 1 (p. ex., coût de 0,35 \$ /mg).

Terme constant. Terme qui est uniquement composé d'un nombre (p. ex., 7 est un terme constant dans l'équation $2x^2 - 5x + 7 = 0$; b est un terme constant dans l'équation $y = mx + b$.)

Termes semblables. Expressions algébriques dont uniquement les coefficients numériques diffèrent (p. ex., $4x^2$, $\frac{1}{2}x^2$, $-5x^2$ sont des termes semblables, mais pas équivalents).

Théorème de Pythagore. Un triangle est rectangle si et seulement si le carré de l'hypoténuse est égal à la somme des carrés des deux autres côtés.

Transformation. Opération qui, à partir d'une règle donnée, consiste à faire correspondre tout point du plan à une et une seule image (p. ex., la translation, la rotation, la réflexion et l'homothétie sont des transformations).

Translation. Glissement selon lequel chaque point d'une figure est déplacé dans le même sens, dans la même direction et selon la même distance.

Trapèze. Quadrilatère qui possède au moins une paire de côtés parallèles.

Triangle acutangle. Triangle dont chacun des angles est aigu.

Triangle équilatéral. Triangle dont les trois côtés sont congrus.

Triangle isocèle. Triangle dont au moins deux des côtés sont congrus.

Triangle obtusangle. Triangle dont l'un des angles est obtus.

Triangle rectangle. Triangle dont l'un des angles est droit.

Triangle scalène. Triangle dont les trois côtés sont de longueurs différentes.

Triangles semblables. Triangles qui ont leurs côtés homologues dans le même rapport et qui ont des angles correspondants de même mesure.

Trinôme. Somme algébrique irréductible de trois monômes; la somme algébrique inclut la soustraction.

Valeur exacte. Valeur qui s'exprime habituellement à l'aide de signes comme π ou $\sqrt{2}$ (p. ex., la circonférence d'un cercle de diamètre de 2 unités a une valeur exacte de 2π unités et la valeur approximative de cette circonférence est de 6,283 unités).

Variable. Terme indéterminé dans une équation, une inéquation ou une expression algébrique qui peut prendre une ou plusieurs valeurs (p. ex., dans l'équation $x + y = 10$, x et y sont des variables).

Volume. Mesure en unités cubes de l'espace à trois dimensions occupé par un corps. Un volume s'exprime en mètres cubes (m^3) puis ses multiples et sous-multiples (mm^3 , cm^3 , dm^3 , etc.).

ANNEXE B – GLOSSAIRE : THÉORIE DES GRAPHS

Arbre de valeurs maximales. Arbre qui relie tous les sommets du graphe par une sélection d'arêtes, de façon que le poids de l'arbre soit le plus grand possible.

Arbre de valeurs minimales. Arbre qui relie tous les sommets du graphe par une sélection d'arêtes, de façon que le poids de l'arbre soit le plus petit possible.

Arbre. Graphe connexe non orienté qui ne comporte aucun cycle.

Arêtes parallèles. Arêtes qui relient les mêmes sommets. (Notation : petit nombre entre parenthèse)

Boucle. Arête qui relie un sommet à lui-même.

Chaîne eulérienne. Chaîne passant une seule fois par chacune des arêtes d'un graphe.

Chaîne hamiltonienne. Chaîne passant une seule fois par chacun des sommets d'un graphe.

Chaîne. Suite d'arêtes consécutives.

Chemin critique. Dans un graphe orienté et valué représentant les étapes à réaliser pour accomplir une tâche, chemin dont la valeur est maximale entre les sommets qui représentent le début et la fin de la tâche.

Coloration d'un graphe. Attribution d'une couleur à chacun des sommets d'un graphe de telle sorte que les sommets adjacents soient de couleurs différentes.

Cycle eulérien. Cycle passant une seule fois par chacune des arêtes d'un graphe.

Cycle hamiltonien. Cycle passant une seule fois par chacun des sommets d'un graphe.

Cycle. Chaîne pour laquelle le sommet de départ correspond au sommet d'arrivée.

Degré d'un sommet. Nombre d'arêtes qui touchent ce sommet.

Distance. Nombre minimum d'arêtes permettant de relier deux sommets. Cette distance est aussi la longueur de la chaîne reliant ces deux sommets.

Graphe complet. Graphe dont chaque sommet est relié, directement à tous les autres sommets.

Graphe connexe. Graphe dans lequel, tous les sommets peuvent être reliés entre eux.

Graphe orienté. Graphe dans lequel les arêtes sont des flèches qu'on nomme « arcs ». Dans un graphe orienté, on nomme les chaînes « chemins » et les cycles « circuits ».

Graphe valué. Graphe dans lequel on a attribué une valeur à chaque arête; cette valeur est aussi nommée le « poids de l'arête ».

Graphe. Représentation mathématique comprenant un ensemble de points appelés « sommets » et un ensemble de liens reliant les sommets appelés « arêtes ».

Nombre chromatique. Plus petit nombre de couleurs qu'il est possible d'utiliser pour colorer les sommets d'un graphe.

Ordre d'un graphe. Nombre de sommets.

Poids d'une chaîne ou d'un cycle. Somme du poids des arêtes qui composent la chaîne ou le cycle. On appelle aussi cette somme la « valeur » d'une chaîne ou d'un cycle.

Sommets adjacents. Deux sommets reliés par une même arête.

ANNEXE C – TABLE D'AMORTISSEMENT

Taux d'intérêt (%)	Versement mensuel pour chaque tranche de 1 000 \$ de prêt (capitalisé mensuellement)						
	Période d'amortissement						
	3 ans	4 ans	5 ans	10 ans	15 ans	20 ans	25 ans
3,00	29,08 \$	22,13 \$	17,97 \$	9,66 \$	6,91 \$	5,55 \$	4,74 \$
3,25	29,19 \$	22,24 \$	18,08 \$	9,77 \$	7,03 \$	5,67 \$	4,87 \$
3,50	29,30 \$	22,36 \$	18,19 \$	9,89 \$	7,15 \$	5,80 \$	5,01 \$
3,75	29,41 \$	22,47 \$	18,30 \$	10,01 \$	7,27 \$	5,93 \$	5,14 \$
4,00	29,52 \$	22,58 \$	18,42 \$	10,12 \$	7,40 \$	6,06 \$	5,28 \$
4,25	29,64 \$	22,69 \$	18,53 \$	10,24 \$	7,52 \$	6,19 \$	5,42 \$
4,50	29,75 \$	22,80 \$	18,64 \$	10,36 \$	7,65 \$	6,33 \$	5,56 \$
4,75	29,86 \$	22,92 \$	18,76 \$	10,48 \$	7,78 \$	6,46 \$	5,70 \$
5,00	29,97 \$	23,03 \$	18,87 \$	10,61 \$	7,91 \$	6,60 \$	5,85 \$
5,25	30,08 \$	23,14 \$	18,99 \$	10,73 \$	8,04 \$	6,74 \$	5,99 \$
5,50	30,20 \$	23,26 \$	19,10 \$	10,85 \$	8,17 \$	6,88 \$	6,14 \$
5,75	30,31 \$	23,37 \$	19,22 \$	10,98 \$	8,30 \$	7,02 \$	6,29 \$
6,00	30,42 \$	23,49 \$	19,33 \$	11,10 \$	8,44 \$	7,16 \$	6,44 \$
6,25	30,54 \$	23,60 \$	19,45 \$	11,23 \$	8,57 \$	7,31 \$	6,60 \$
6,50	30,65 \$	23,71 \$	19,57 \$	11,35 \$	8,71 \$	7,46 \$	6,75 \$
6,75	30,76 \$	23,83 \$	19,68 \$	11,48 \$	8,85 \$	7,60 \$	6,91 \$
7,00	30,88 \$	23,95 \$	19,80 \$	11,61 \$	8,99 \$	7,75 \$	7,07 \$
7,25	30,99 \$	24,06 \$	19,92 \$	11,74 \$	9,13 \$	7,90 \$	7,23 \$
7,50	31,11 \$	24,18 \$	20,04 \$	11,87 \$	9,27 \$	8,06 \$	7,39 \$
7,75	31,22 \$	24,30 \$	20,16 \$	12,00 \$	9,41 \$	8,21 \$	7,55 \$
8,00	31,34 \$	24,41 \$	20,28 \$	12,13 \$	9,56 \$	8,36 \$	7,72 \$
8,25	31,45 \$	24,53 \$	20,40 \$	12,26 \$	9,70 \$	8,52 \$	7,88 \$
8,50	31,57 \$	24,65 \$	20,52 \$	12,40 \$	9,85 \$	8,68 \$	8,05 \$
8,75	31,68 \$	24,77 \$	20,64 \$	12,53 \$	9,99 \$	8,84 \$	8,22 \$
9,00	31,80 \$	24,89 \$	20,76 \$	12,67 \$	10,14 \$	9,00 \$	8,39 \$


ANNEXE D – TABLEAU D'AMORTISSEMENT

	B	C	D	E	F
4	Numéro de versement ou retrait	Solde d'ouverture	Intérêt	Montant du versement ou retrait	Solde de fermeture
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					

Directives pour compléter le tableau d'amortissement

- Dans la cellule **B5**, entre 1.
- Dans la cellule **C5** :
 - ◇ pour le calcul du paiement d'un prêt, entre le montant du prêt;
 - ◇ pour le calcul du versement d'une rente, entre la valeur initiale du placement.
- Dans la cellule **D5**, tape $=C5*i/12$ (où i représente le taux d'intérêt nominal convenu du prêt ou de la rente) et appuie sur la touche **retour**.
- Dans la cellule **E5**, entre le montant du paiement mensuel d'un prêt ou encore le versement mensuel d'une rente.
- Dans la cellule **F5**, tape $=C5+D5-E5$ et appuie sur la touche retour.
- Dans la cellule **B6**, tape $=B5+1$ et appuie sur la touche retour.
- Dans la cellule **C6**, tape $=F5$ et appuie sur la touche retour.

Tu dois maintenant compléter le tableau en copiant chacune des formules que tu viens d'entrer dans leur colonne respective.

8. Clique sur la cellule **B6** pour l'activer.
9. Clique sur la poignée de copie, dans le coin inférieur droit de la cellule. 
10. En maintenant le bouton gauche de la souris enfoncé, glisse vers le bas jusqu'à la cellule **B52** et relâche le bouton de la souris.
11. Reprends les étapes 8 à 10 pour copier successivement, les cellules C6, D5, E5 et F5 dans les colonnes C, D, E et F respectivement.

Trucs, conseils et mises en garde

- ◇ Si les paiements ne sont pas mensuels, tu peux modifier le titre de la première colonne et dans la formule de **D5**, plutôt que de diviser par 12, tu dois diviser par le nombre de paiements effectués dans l'année.
- ◇ Plutôt que de taper les coordonnées d'une cellule (ex : D8), tu peux à la place utiliser ta souris et cliquer sur la cellule pour l'insérer à la formule.
- ◇ N.B. : Dans Excel, toutes les formules commencent par un =.
- ◇ Lorsque tu effectueras les copies des formules dans chacune des colonnes, plusieurs cellules afficheront 0,00 \$. L'amortissement apparaîtra seulement lorsque tu auras copié et collé la dernière formule dans la dernière colonne.
- ◇ Les directives données dans le tableau ci-dessus permettent de représenter l'amortissement d'une annuité (prêt ou rente) pour une durée de 4 ans ou 48 paiements. Si le nombre de paiements à représenter diffère de 48, il faut ajuster l'étape 10 en conséquence.

Effectue les exercices suivants pour vérifier que tu as bien compris comment compléter et utiliser le tableau d'amortissement.

Détermine le montant restant dans chaque rente après 3 ans.

- 60 000 \$ à un taux d'intérêt annuel de 8 %, composé mensuellement; retraits mensuels de 800 \$ (43 785,78 \$)
- 125 000 \$ à un taux d'intérêt annuel de 6 %, composé semestriellement; retraits semestriels de 5 000 \$ (116 914,49 \$)
- 45 000 \$ à un taux d'intérêt annuel de 10 %, composé trimestriellement; retraits trimestriels de 2 800 \$ (21 892,45 \$)

BIBLIOGRAPHIE COMMUNE

- ALLAIN, M. Prendre en main le changement, stratégies personnelles et organisationnelles, Montréal, Éditions Nouvelles, 1999.
- ARMSTRONG, T. *Les intelligences multiples dans votre classe*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1999
- ARPIN, L., CAPRA, L. Être prof, moi j'aime ça! Les saisons d'une démarche de croissance pédagogique, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1994.
- ASCD. *Education in a New Era*, Alexandria (USA) Edited by Ronald S Brandt, 2000.
- BARTH, Britt-Mari, *Le savoir en construction*, Paris, Éditions Ritz, 1993.
- BERTRAND, Y., VALOIS, P. *Fondements éducatifs pour une nouvelle société*, Montréal, Éditions Nouvelles, 1999.
- BLACK, P., WILIAM, D. Inside the black box – Raising standards through classroom assessment, Phi Delta Kappas, Octobre 1998.
- BOUYSSOU, G., ROSSANO, P., RICHAUDEAU, F. *Oser changer l'école*, St-Amand-Montréal, Albin Michel, 2002.
- BROOKS, J.G., BROOKS, M.G. The Case for Constructivist Classroom, In search of Understanding, Alexandria (USA), ASCD, 2000.
- CARON, J. *Quand revient septembre*, Guide sur la gestion de la classe participative, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1994.
- CARON, J. *Quand revient septembre, Recueil d'outils organisationnels*, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1996.
- CODDING, D.D., MARSH, J.B. *The New American High School*, Thousand Oaks, California, Corwin Press Inc., 1998.
- COHEN, E.G. Le travail de groupe, stratégies d'enseignement pour la classe hétérogène, Montréal, Les Éditions de la Chenelière, 1994.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Développer une compétence éthique pour aujourd'hui: une tâche essentielle*, avis au ministère de l'Éducation du Québec, 1990.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Éduquer à la citoyenneté*, avis au ministère de l'Éducation du Québec, 1998.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. *Pour une meilleure réussite scolaire des garçons et des filles*, avis au ministère de l'Éducation du Québec, 1999.
- DAWS, N., SINGH, B. "Formative assessment: to what extent is its potential to enhance pupils' science being realized?", *School Science Review*, Vol. 77, 1996.
- DEVELAY, M. *Donner du sens à l'école*, 2^e édition, Paris, Éditions sociales françaises, 1998.
- DORE, L., MICHAUD, N., MUKARUGAGI, L. *Le portfolio, évaluer pour apprendre*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2002.
- DOYON, C., LEGRIS-JUNEAU, D. *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*, France, *Chronique Sociale*, 1991.
- FARR, R., TONE, B. *Le portfolio, au service de l'apprentissage et de l'évaluation*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1998.
- FUCHS, L., FUCHS, D. "Effects of systematic formative evaluation : A meta-analysis", *Exceptional children*, vol. 53, 1986.
- FULLAN, M. *Change Forces, Probing The Depths Of Education Reform*, Philadelphia (USA) Falmer Press, 1997.
- FULLAN, M. *Change Forces, The Sequel*, Philadelphia (USA) Falmer Press, 1999.
- FULLAN, M., HARGREAVES, A. What's Worth Fighting For? Working Together For Your School, Ontario, 1992.
- GOSSEN, D., ANDERSON, J. *Amorcer le changement, un nouveau leadership pour une école de qualité*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1998.
- HERMAN, J.L., ASCHBACKER, P.R., WINTERS, L. *A practical guide to alternative assessment*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1992.
- HIVON, R. L'évaluation des apprentissages, réflexion, nouvelles tendances et formation, Montréal, Les Éditions ESKS, 1993.
- HOERR, T. *Intégrer les intelligences multiples dans votre école*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2002.
- HOWDEN, J., KOPIEC, M. *Ajouter aux compétences, enseigner, coopérer et apprendre au postsecondaire*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2000.

Programme d'études : Mathématiques 30311A – Apprentissages essentiels

- HOWDEN, J., KOPIEC, M. *Cultiver la collaboration, un outil pour les leaders pédagogiques*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2002.
- HOWDEN, J., MARTIN, H. *La coopération au fil des jours, des outils pour apprendre à coopérer*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1997.
- JENSEN, E. *Le cerveau et l'apprentissage*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2001.
- JEWETT, Ann, Linda BAIN et Catherine ENNIS. *The Curriculum Process In Physical Education*, Dubuque, Wm. C. Brown, 1985.
- LAMBERT, L. *Building Leadership Capacity in School*, Alexandria (USA), ASCD, 1998.
- LAPORTE, DANIELLE et LISE SÉVIGNY. Comment développer l'estime de soi de nos enfants: journal de bord à l'intention des parents, Montréal, Hôpital Sainte-Justine, 1993.
- LE CONFERENCE BOARD DU CANADA. Compétences relatives à l'employabilité 2000 plus : ce que les employeurs recherchent, brochure 2000E/F, Ottawa.
- LECLERC, M. Au pays des gitrans, recueil d'outils pour intégrer l'élève en difficulté dans la classe régulière, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2001.
- LEGENRE, RENALD. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Montréal/Paris, Guérin/Eska, 1993.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *L'école primaire*, octobre 1995
- MORISSETTE, R. *Accompagner la construction des savoirs*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 2002.
- MORISSETTE, DOMINIQUE et MAURICE GINGRAS. *Enseigner des attitudes? Planifier, intervenir, évaluer*, Presses de l'Université Laval, 1989.
- MULLER, F. [en ligne] http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/AEFE/evaluation_formativ.html (page consultée le 27 mars 2003).
- NOISSEUX, G. Les compétences du médiateur comme expert de la cognition, Ste-Foy (QC), MST Éditeur, 1998.
- NOISSEUX, G. Les compétences du médiateur pour réactualiser sa pratique professionnelle, Ste-Foy (QC) MST Éditeur, 1997.
- PALLASCIO, R., LEBLANC, D. *Apprendre différemment*, Laval (QC), Éditions Agence D'Arc, 1993.
- PERRENOUD, PHILIPPE. *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF éditeur, 1997.
- PERRENOUD, PHILIPPE. *Dix nouvelles compétences : Invitation au voyage*, Paris, ESF éditeur, 2000.
- PERRENOUD, PHILIPPE. *La pédagogie à l'école des différences*, Coll. « Pédagogies », Paris, Éditeur ESF, 1995.
- PERRENOUD, PHILIPPE. L'évaluation des apprentissages : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques. Bruxelles : De Boeck, Paris : Larcier, 1998.
- PERRENOUD, PHILIPPE. *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, coll. Pédagogies en développement, Paris, ESF éditeur, 1997b.
- PRZEMYCKI, H. *Pédagogie différenciée*, Paris, Éditions Hachette, 1993.
- SAINT-LAURENT, L., GIASSON, J., SIMARD, C., DIONNE, J.J., ROYER, É., et collaborateurs. *Programme d'intervention auprès des élèves à risque, une nouvelle option éducative*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur Ltée, 1995.
- SCALLON, G. *L'évaluation formative*, Éditions du Nouveau Pédagogique Inc., 2000.
- SOUSA, D.A. *Le cerveau pour apprendre*, Montréal/Toronto, Chenelière/McGraw-Hill, 1994.
- TARDIF, J., CHABOT, G. *La motivation scolaire : une construction personnelle de l'élève*, ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick, 2000.
- TARDIF, J., *Le transfert des apprentissages*, Montréal, Les Éditions Logiques, 1999.
- TOMLINSON C.A., DEIRSKY, A.S., *Leadership for Differentiating School and Classrooms*, ASCD, 2000.
- TOMLINSON, C.A. *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*, 2^e édition, ASCD, 2001.
- TOMLINSON, C.A. *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of all Learners*, ASCD, 1999.
- VIAU, R. *La motivation en contexte scolaire*, Saint-Laurent (QC) ERPI, 1994.
- Vie pédagogique, avril-mai 2002.
- YVROUD, G. [en ligne] <http://maison.enseignants.free.fr/pages/documents/articleevaform.PDF> (page consultée le 27 mars 2003).

BIBLIOGRAPHIE PROPRE À LA DISCIPLINE

ALBERTA EDUCATION. *Programme d'études – Mathématiques 10-12*, 2008, 49 p.

ALBERTA EDUCATION. *Programme d'études de l'Alberta de mathématiques M-9^e année*, 2007, 67 p.

BARUK, S. *Dictionnaire de mathématiques élémentaires*, Paris (France), Éditions du Seuil, 1995, 1345 p.

CHAMPLAIN, Denis de, Pierre MATHIEU, Paul PATENAUDE et Hélène TESSIER. *Lexique mathématiques, enseignement secondaire, 2^e éd., revue et corrigée*, Les Éditions du triangle d'Or inc., Beauport (Québec), 1996.

DE VILLIERS, M.-É. *Multidictionnaire de la langue française*, Québec Amérique, Montréal (Québec), 1997, 1533 p.

DIONNE, Jean J. Vers un renouvellement de la formation et du perfectionnement des maîtres du primaire : le problème de la didactique des mathématiques. Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1988, xxvii-325 p.

GRIGNON, Jean. La mathématique au jour le jour : essai sur l'art d'enseigner. Montréal, APAME, 1993, 204 p.

GRUNOW, Jodean E. *Planning Curriculum in Mathematics*, Milwaukee, WI, Winsconsin Department of Public Instruction, 2001, 514 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *Programme d'études – Mathématiques 30131*, Direction des services pédagogiques, 2011, 69 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK. *Programme d'études – Mathématiques 30231/30232*, Direction des services pédagogiques, 2008, 80 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO. *Le curriculum de l'Ontario 11^e et 12^e année : Mathématiques*, 2007, 152 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO. *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{re} à la 8^e année : Mathématiques*, 1997, 80 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO. *Le curriculum de l'Ontario 9^e et 10^e année : Mathématiques*, 2005, 62 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DU LOISIRS ET DU SPORT. *Programme de formation de l'école québécoise, Progression des apprentissages, Mathématiques*, 2010, 45 p.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS. *Principles and Standards for School Mathematics*, Reston (VA), 2000, 402 p.

SMALL, M. *PRIME : Sens des nombres et des opérations, Connaissances et stratégies*, Duval Éducation (Montréal), 2008, 232 p.