

Programme d'études :
Mathématiques 30311 / 30312

Ministère de l'Éducation
Direction des services pédagogiques

(Version provisoire avril 2005)

Table des matières

INTRODUCTION.....	4
CADRE THÉORIQUE	6
1. Orientations du système scolaire	6
1.1 Mission de l'éducation	6
1.2 Objectifs et normes en matière d'éducation	7
2. Composantes pédagogiques	9
2.1 Principes directeurs	9
2.2 Résultats d'apprentissage transdisciplinaires.....	10
2.3 Modèle pédagogique	17
3. Orientations du programme	25
3.1 Présentation de la discipline	25
3.2 Domaines conceptuels et résultats d'apprentissage généraux.....	26
3.3 Principes didactiques.....	29
PLAN D'ÉTUDES	35
ANNEXE A — Choisir une technique de calcul appropriée	53
ANNEXE B — Liens entre les résultats d'apprentissage spécifiques et les collections	54
ANNEXE C — Tableau d'amortissement.....	56
ANNEXE D — Table d'amortissement.....	57
ANNEXE E — Programme de la droite baladeuse	58
ANNEXE F — Rôle des paramètres.....	59
ANNEXE G — Caractéristiques d'une fonction quadratique exprimée sous sa forme canonique	66

ANNEXE H — Les formes de représentation d'un sous-ensemble de \mathbb{R}.....	67
ANNEXE I — Les relations métriques dans le triangle rectangle.....	70
ANNEXE J — Lexique mathématiques 30311 et 30321	72
BIBLIOGRAPHIE.....	74

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.*

CADRE THÉORIQUE

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.

* Plus que la lecture, la **littératie** est l'aptitude à comprendre et à utiliser de l'information orale, écrite, visuelle ou sonore dans toutes les situations de la vie courante.

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 <i>et la position de base associée à la saisie de clavier</i>; ➤ 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 <i>et utiliser une position de base appropriée pour la saisie de clavier</i>; ➤ 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 <i>et démontrer une certaine efficacité au niveau de la saisie de clavier</i>; ➤ 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 la 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.

<p>À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :</p> <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.	<p>À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :</p> <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.	<p>À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :</p> <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.	<p>À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :</p> <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.

<p>À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :</p> <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. 	<p>À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :</p> <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. 	<p>À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :</p> <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. 	<p>À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :</p> <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.

<p>À la fin du cycle de la maternelle à la deuxième année, l'élève doit pouvoir :</p> <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.	<p>À la fin du cycle de la troisième à la cinquième année, l'élève doit pouvoir :</p> <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.	<p>À la fin du cycle de la sixième à la huitième année, l'élève doit pouvoir :</p> <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.	<p>À la fin du cycle de la neuvième à la douzième année, l'élève doit pouvoir :</p> <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, Herman, Aschbacher et Winters (1992) affirment qu'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*.

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

Plusieurs auteurs s'entendent pour dire que l'évaluation formative est la plus apte à améliorer la qualité des apprentissages des élèves (Black et William, 1998, Daws et Singh, 1996, Fuchs et Fuchs, 1986; Perrenoud, 1998). Selon Scallon (2000), l'évaluation formative 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 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.

2. 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 Annexe 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
MESURE (Comment?)	<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
MESURE (Qui?)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ enseignant ▪ élève ▪ élève et enseignant ▪ élève et pairs ▪ ministère ▪ parents 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ enseignant ▪ ministère

Démarche évaluative	Évaluation formative	Évaluation sommative
JUGEMENT	<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
DÉCISION ACTION	<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

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

	Préparation	Réalisation	Intégration
Démarche d'enseignement (Rôle de l'enseignant)	Identifier les résultats d'apprentissage	Faire la mise en situation et actualiser l'intention	Analyser la démarche et les stratégies utilisées
	Formuler une intention d'activité complexe pour éveiller le questionnement tenant compte des antécédents des élèves	Utiliser des stratégies d'enseignement, démarches, matériels, outils et autres ressources	Faire l'objectivation du vécu de la situation par rapport aux savoir-être (attitudes), aux savoir-faire (habiletés) et aux savoirs (connaissances)
	Sélectionner des stratégies d'enseignement et des activités d'apprentissage permettant le transfert de connaissances	Faire découvrir à l'élève diverses stratégies d'apprentissage	Prendre conscience des progrès accomplis et de ce qu'il reste à accomplir
	Choisir du matériel, des outils et d'autres ressources	Faire l'évaluation formative en cours d'apprentissage	Formuler de nouveaux défis
	Anticiper des problèmes et formuler des alternatives	Assurer le transfert de connaissances chez l'élève	
Processus d'apprentissage (Rôle de l'élève)	Prendre conscience des résultats d'apprentissage et des activités proposées	Sélectionner et utiliser des stratégies pour réaliser les activités d'apprentissage	Faire l'objectivation de ce qui a été appris
	Prendre conscience de ses connaissances antérieures	Proposer et appliquer des solutions aux problèmes rencontrés	Décontextualiser et recontextualiser ses savoirs
	Objectiver le déséquilibre cognitif (questionnement), anticiper des solutions et établir ses buts personnels	Faire la cueillette et le traitement des données	Faire le transfert des connaissances
	Élaborer un plan et sélectionner des stratégies d'apprentissage	Analyser des données	Évaluer la démarche et les stratégies utilisées
	Choisir du matériel, des outils et d'autres ressources	Communiquer l'analyse des résultats	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.

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	RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE GÉNÉRAUX
Le nombre et les opérations	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.
L'algèbre	Exploiter les relations mathématiques pour analyser des situations diverses, faire des prédictions et prendre des décisions éclairées.
Les formes et l'espace	Utiliser la mesure pour décrire et comparer des phénomènes du monde réel.
	Décrire, comparer et analyser les figures géométriques pour comprendre les structures du monde réel et pour en créer de nouvelles.
	Utiliser des transformations pour analyser leurs effets et faciliter une conception graphique du monde réel.
L'analyse de données et les 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.

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 :

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.

- 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'acquérir 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 renseignements;
- 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

LE NOMBRE 2 - LES OPÉRATIONS

1	Résultat d'apprentissage général Effectuer les opérations avec différentes représentations numériques afin de résoudre des problèmes du monde réel.
----------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Résultats d'apprentissage spécifiques <i>L'élève doit pouvoir :</i>	Contenu d'apprentissage
1.1 modéliser des problèmes financiers liés à des situations de la vie courante 1.2 résoudre des problèmes financiers liés à des situations de la vie courante	<ul style="list-style-type: none">• Prix unitaire• Taux de change• Fiscalité<ul style="list-style-type: none">◇ Revenu brut◇ Revenu net• Intérêts<ul style="list-style-type: none">❖ <i>Simple</i>◇ Composé◇ Taux annuel◇ Taux nominal◇ Valeur initiale et finale<ul style="list-style-type: none">- Placement- Bien (dépréciation et inflation)• Annuités<ul style="list-style-type: none">◇ Rente◇ Prêt◇ Tableau d'amortissement• Crédit à la consommation

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 les réutiliser afin de cheminer dans les nouveaux contenus.

Profil de compétence

		À la fin du cours 30312, l'élève du niveau	À la fin du cours 30311, l'élève du niveau		
		acceptable (modifié)	acceptable (régulier)	attendu	supérieur
1.1	<ul style="list-style-type: none"> convertit un taux d'intérêt nominal en taux d'intérêt annuel 	<ul style="list-style-type: none"> convertit un taux d'intérêt nominal en taux d'intérêt annuel et compare des taux d'intérêt nominaux dont les périodes de conversion sont différentes 	<ul style="list-style-type: none"> convertit un taux d'intérêt nominal en taux d'intérêt annuel et vice-versa et compare des taux d'intérêt nominaux dont les périodes de conversion sont différentes 		
	<ul style="list-style-type: none"> calcule la valeur initiale et finale d'un placement lorsque le taux d'intérêt est capitalisé annuellement 	<ul style="list-style-type: none"> calcule la valeur initiale et finale d'un placement, peu importe la capitalisation du taux d'intérêt 			
	<ul style="list-style-type: none"> calcule la valeur initiale ou finale d'un bien soumis à un taux constant d'inflation 	<ul style="list-style-type: none"> calcule la valeur initiale ou finale d'un bien soumis à un taux constant d'inflation ou de dépréciation 		<ul style="list-style-type: none"> calcule la valeur initiale ou finale d'un bien soumis à un taux constant ou variable d'inflation ou de dépréciation 	
		<ul style="list-style-type: none"> détermine la valeur restante d'un prêt ou d'une rente à la fin de la première période de paiement ou de versement 	<ul style="list-style-type: none"> détermine la valeur restante d'un prêt ou d'une rente pour une durée ne dépassant pas 3 périodes de paiement ou de versement 		
	<ul style="list-style-type: none"> détermine le versement d'une annuité en connaissant le taux d'intérêt annuel et la période d'amortissement à l'aide d'une table d'amortissement 	<ul style="list-style-type: none"> détermine la période d'amortissement, le taux d'intérêt annuel ou le versement d'une annuité à l'aide d'une table d'amortissement 	<ul style="list-style-type: none"> détermine la période d'amortissement, le taux d'intérêt nominal, le taux d'intérêt annuel ou le versement d'une annuité à l'aide d'une table d'amortissement 	<ul style="list-style-type: none"> détermine la période d'amortissement, le taux d'intérêt nominal, le taux d'intérêt annuel ou le versement d'une annuité à l'aide d'une table d'amortissement ou d'une formule 	

Pistes d'exploitation

1.1

- Dans l'étude des mathématiques financières, l'enseignant est invité à présenter à l'élève des données réelles et des situations significatives. Par exemple, l'enseignant pourrait utiliser les banques de données disponibles dans E-STAT sur le site de Statistique Canada ou encore demander à l'élève de rechercher l'information (taux de change, taux d'intérêt, taux d'inflation, etc.) auprès d'institutions financières, dans Internet ou autres. À titre d'exemple, les taux de change présentés dans les diverses collections ne sont pas à jour et parfois, le taux de conversion pour la France est exprimé en francs plutôt qu'en euros. Dans l'étude des conversions de monnaies, il est recommandé de rechercher des taux à jour afin de rendre les résultats plus significatifs et plus réels.
- L'enseignant peut également obtenir des données à jour sur la situation sociale et économique du pays et des provinces en s'abonnant gratuitement à *Le Quotidien de Statistique Canada*. Pour s'abonner, il suffit de se rendre à l'adresse

http://www.statcan.ca/francais/dai-quo/adaily_f.htm

et cliquer sur « Abonnement GRATUIT » dans le menu de gauche.

- Dans la recherche du prix unitaire, il faut encourager l'élève à faire des estimations. Par exemple, à l'épicerie, prédire le meilleur achat en comparant par estimation le prix unitaire d'un contenant de noix de 750 grammes à 10,95 \$ avec le prix unitaire des noix en vrac à 12,52 \$ le kilogramme.
- L'élève a fait l'étude en 10^e année des suites arithmétiques et géométriques et a vu les applications aux notions d'intérêt simple et d'intérêt composé. Dans l'étude de ces notions, il est recommandé de faire le lien avec les apprentissages antérieurs de l'élève afin de l'amener à découvrir la provenance des formules $I = Cid$ et $M = C(1+i)^n$. De plus, l'enseignant est invité à représenter et à comparer graphiquement les croissances linéaire et exponentielle associées à ces deux types d'intérêt.
- Le passage d'un taux d'intérêt annuel à un taux nominal (composé n fois par année) nécessite d'extraire une racine n^e . L'enseignant est invité à faire des liens avec les apprentissages antérieurs en rappelant à l'élève que l'opération inverse de a^n est $a^{\frac{1}{n}}$ ou $\sqrt[n]{a}$.

Exemple – Déterminer le taux d'intérêt nominal composé trimestriellement qui correspond à un taux annuel de 5 %.

$$\left(1 + \frac{i}{m}\right)^m = (1+i)^1 \text{ où } m \text{ correspond au nombre de périodes de conversion par année.}$$

$$\left(1 + \frac{i}{4}\right)^4 = (1+0,05)$$

$$\left(1 + \frac{i}{4}\right) = \sqrt[4]{1,05}$$

$$i = 4(\sqrt[4]{1,05} - 1)$$

$$i \approx 0,0491$$

$$i \approx 4,91 \%$$

N. B. – La collection OMNIMATHS 11 ne présente pas d'exemples qui nécessitent de passer d'un taux annuel à un taux nominal.

- Pour le cas d'annuités, il serait avantageux de varier les moyens d'apprentissage : « papier-crayon », calculatrice à affichage graphique, chiffrier électronique (ex : Excel), table d'amortissement (page 590 du manuel d'OMNIMATHS 11). L'enseignant qui choisit d'utiliser le chiffrier électronique Excel pour compléter un tableau d'amortissement (voir page 546 ou l'annexe C) avec ses élèves aurait probablement avantage à leur faire réaliser préalablement un tutoriel d'initiation au logiciel, tel que celui proposé à l'adresse suivante :

<http://www.district5.nbed.nb.ca/mentor05/apo/downloads/documentation/excelbase.ppt>

- Dans l'étude du crédit à la consommation, l'enseignant est invité à faire comparer les différents types de cartes (bancaires, de grands magasins, à points, etc.) afin d'aider l'élève à prendre des décisions éclairées dans le financement de ses achats ultérieurs.
- L'activité « Alors tu veux acheter une voiture ! » permet de sensibiliser l'élève aux nombreux facteurs à considérer lors de l'achat d'une voiture. L'occasion serait bonne également pour comparer les avantages et inconvénients de la location d'une voiture plutôt que l'achat.
- Un tableau qui présente l'amortissement pour le paiement mensuel d'un prêt ou le versement mensuel d'une rente est disponible à l'annexe D ou dans la collection OMNIMATHS 11 (manuel de l'élève) à la page 590.

Remarques liées à la collection OMNIMATHS 11

- La collection OMNIMATHS 11 ne présente pas les notions d'inflation et de dépréciation. L'exploration de la fonction exponentielle permettra à l'élève de constater que, pour un taux constant de croissance ou de décroissance, qu'il s'agisse d'un placement, d'un bien, d'une population ou autres, une valeur présente ou future se calcule de façon similaire.

Exemple – Une campagne antitabac vise à réduire de 5 % par année le nombre de jeunes fumeurs (16-19 ans). Si, pour une région donnée, le nombre de jeunes fumeurs s'élève à 850 et que la campagne atteint l'objectif visé, combien de jeunes fumeurs devrait-il y avoir dans 3 ans ?

$$\text{Nombre de jeunes fumeurs après 3 ans} = 850 \times (1 - 0,05)^3 = 850 \times (0,95)^3 \approx 729 \text{ fumeurs}$$

- La collection OMNIMATHS 11 utilise la formule $M = C(1+i)^n$ uniquement pour trouver la valeur présente ou future d'un placement. L'enseignant est invité à faire découvrir à l'élève que cette formule peut également servir à déterminer un taux d'intérêt.

Exemple – Détermine le taux d'intérêt annuel auquel on doit placer une certaine somme C pour qu'elle double en 10 ans.

$$C(1+i)^{10} = 2C$$

$$(1+i)^{10} = 2$$

$$1+i = \sqrt[10]{2}$$

$$i = \sqrt[10]{2} - 1 \approx 7,2\%$$

De la même façon, on pourrait déterminer à quel taux on doit placer aujourd'hui un héritage de 11 000 \$ afin d'avoir 20 000 \$ dans 12 ans pour payer les études universitaires d'un enfant. L'enseignant pourrait en profiter en même temps pour préciser à l'élève que dans un cours ultérieur, on fera l'étude des logarithmes qui permettent de calculer pendant combien d'années (l'exposant) on doit placer un montant initial à un taux donné afin de donner une somme voulue.

- La collection OMNIMATHS 11 utilise le terme « taux d'intérêt annuel réel » pour désigner le taux d'intérêt qui produirait en un an le même montant d'intérêt que le taux d'intérêt nominal. Pour les économistes, le terme « taux d'intérêt annuel réel » représente le taux annuel duquel on soustrait l'inflation. Dans le but d'éviter la confusion, l'enseignant peut parler uniquement de taux annuel.

Enrichissement

- Démontrer pour une période n finie que la valeur présente et la valeur future d'une annuité correspond à une série géométrique.

Valeur présente d'une annuité de 1 \$ pendant n années

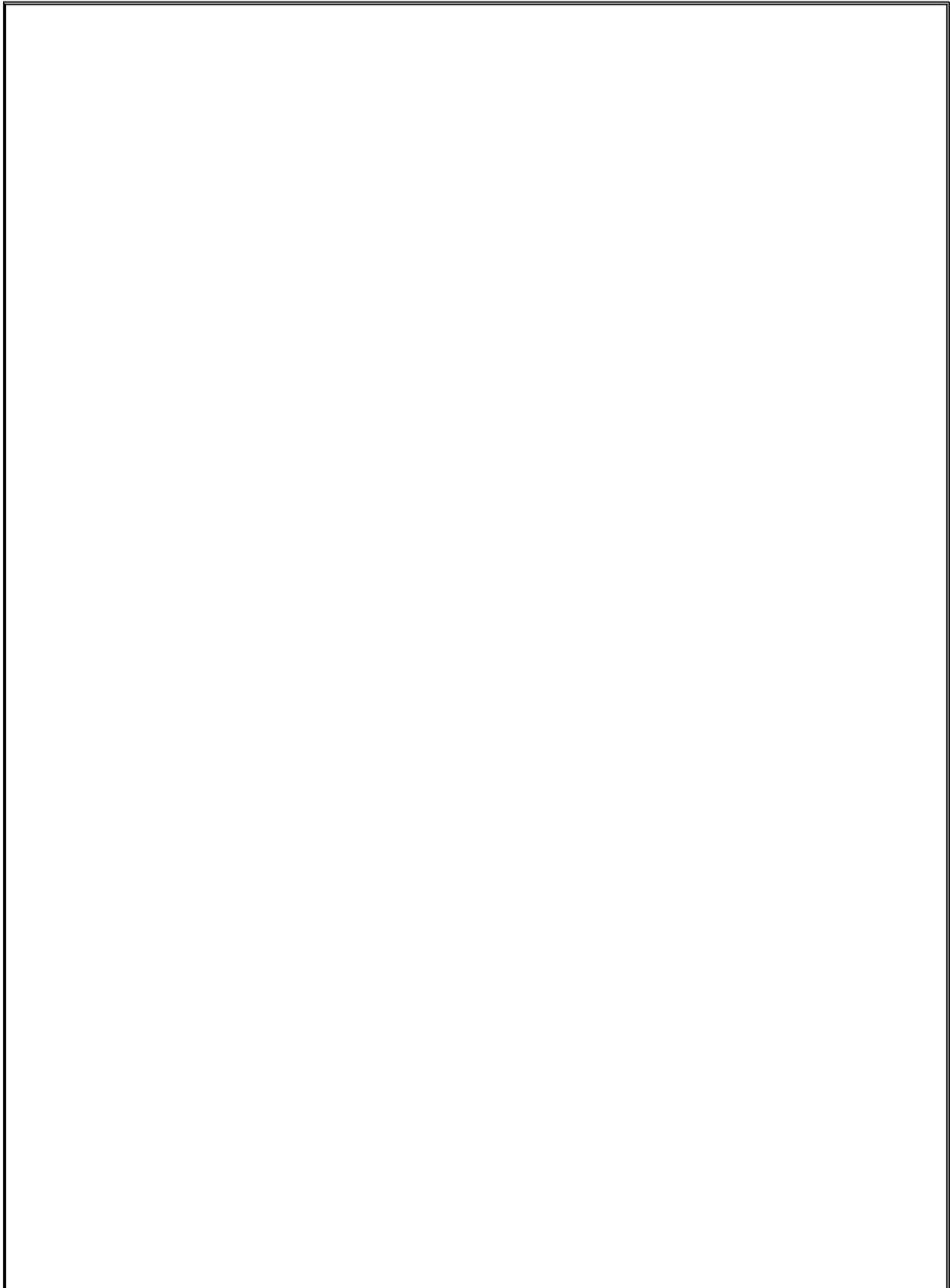
$$\begin{aligned}
 a_{\frac{i}{n}} &= v + v^2 + v^3 + \dots + v^{n-1} + v^n \text{ où } v = (1+i)^{-1} \\
 &= v(1 + v + v^2 + \dots + v^{n-1}) \\
 &= v \cdot \frac{1-v^n}{1-v} \quad (\text{en utilisant la formule de la série géométrique}) \\
 &= v \cdot \frac{1-v^n}{iv} \quad (\text{en remplaçant } 1-v \text{ par } 1-(1+i)^{-1}, i \text{ étant le taux d'intérêt effectif annuel}) \\
 &= \frac{1-v^n}{i}
 \end{aligned}$$

Valeur future d'une annuité de 1 \$ pendant n années

$$\begin{aligned}
 s_{\frac{i}{n}} &= 1 + (1+i)^2 + (1+i)^3 + \dots + (1+i)^{n-2} + (1+i)^{n-1} \\
 &= \frac{1-(1+i)^n}{1-(1+i)} \\
 &= \frac{(1+i)^n - 1}{i}
 \end{aligned}$$

- Utiliser la somme d'une série géométrique pour calculer la valeur présente et la valeur future d'une annuité.

Exemples d'activités d'apprentissage et de questions d'évaluation



L'ALGÈBRE

2	<p>Résultat d'apprentissage général</p> <p>Exploiter les relations mathématiques pour analyser des situations diverses, faire des prédictions et prendre des décisions éclairées.</p>
----------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Résultats d'apprentissage spécifiques <i>L'élève doit pouvoir :</i>	Contenu d'apprentissage
<p>2.1 modéliser et résoudre des problèmes qui se traduisent par un système d'équations linéaires.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fonctions polynomiales du premier degré à une ou deux variables <ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Modélisation d'une situation</i> ❖ <i>Représentation graphique</i> • Résolution de systèmes de deux équations du premier degré à deux variables <ul style="list-style-type: none"> ◇ Table de valeurs ❖ <i>Graphiquement</i> ◇ Algébriquement <ul style="list-style-type: none"> - Substitution - Élimination • Résolution de systèmes de trois équations du premier degré à trois variables <ul style="list-style-type: none"> ◇ Algébriquement <ul style="list-style-type: none"> ❖ <i>Méthode d'élimination</i>
<p>2.2 modéliser et résoudre par programmation linéaire des problèmes impliquant une prise de décision afin de trouver la ou les solution(s) optimale(s).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inéquations du premier degré à une ou deux variables <ul style="list-style-type: none"> ◇ Modélisation d'une situation ◇ Représentation graphique de l'ensemble-solutions ◇ Résolution d'inéquations • Système d'inéquations linéaires <ul style="list-style-type: none"> ◇ Représentation graphique de l'ensemble-solutions ◇ Polygone de contraintes • Fonction de l'objectif <ul style="list-style-type: none"> ◇ Règle ◇ Évaluation ◇ Optimisation

Résultats d'apprentissage spécifiques <i>L'élève doit pouvoir :</i>	Contenu d'apprentissage
2.3 résoudre des problèmes qui se traduisent par des équations quadratiques à une variable.	<ul style="list-style-type: none"> • Résolution d'équations quadratiques par factorisation <ul style="list-style-type: none"> ◇ Mise en évidence simple ◇ Trinôme $ax^2 + bx + c$, $a \neq 0$ ◇ Différence de carrés
2.4 analyser des situations qui se traduisent par des fonctions quadratiques et utiliser la règle ou la représentation graphique pour résoudre des problèmes.	<ul style="list-style-type: none"> • Modélisation d'une situation • Transformation algébrique de la règle d'une fonction quadratique de la forme générale $f(x) = ax^2 + bx + c$, $a \neq 0$ à la forme canonique $f(x) = a(x - p)^2 + q$, $a \neq 0$ et vice-versa. • Représentation graphique d'une fonction quadratique à partir de sa règle • Caractéristiques d'une fonction quadratique à partir de son graphique ou de sa règle <ul style="list-style-type: none"> ◇ Domaine et image ◇ Extremum ◇ Équation de l'axe de symétrie ◇ Coordonnées du sommet ◇ Croissance et décroissance ◇ Racine(s) et ordonnée à l'origine ◇ Signe • Image d'une valeur du domaine • Valeur(s) du domaine associé(s) à une image donnée • Règle d'une fonction quadratique

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 les réutiliser afin de cheminer dans les nouveaux contenus.

Profil de compétence

		À la fin du cours 30312, l'élève du niveau	À la fin du cours 30311, l'élève du niveau		
		acceptable (modifié)	acceptable (régulier)	attendu	supérieur
2.1	<ul style="list-style-type: none"> ✦ résout des systèmes à deux équations et deux inconnues lorsque les coefficients sont entiers, que le système est donné au départ et qu'il suffit de multiplier une équation par un entier pour éliminer une variable du système 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ modélise une situation et résout des systèmes de deux équations et deux inconnues lorsque les coefficients sont entiers 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ modélise une situation et résout des systèmes d'équations à deux équations et deux inconnues lorsque les coefficients sont des nombres réels 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ modélise des situations non familières et résout des systèmes de deux équations lorsque les coefficients sont des nombres réels 	
	<ul style="list-style-type: none"> ✦ résout des systèmes de trois équations et trois inconnues lorsque le système est donné, les coefficients sont entiers et que l'addition de deux équations élimine une des variables ou une des équations contient seulement une variable 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ résout des systèmes de trois équations et trois inconnues lorsque les coefficients sont entiers 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ résout des systèmes de trois équations et trois inconnues lorsque les coefficients sont entiers 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ résout des systèmes de trois équations et trois inconnues 	
2.2	<ul style="list-style-type: none"> ✦ représente graphiquement le système d'inéquations lorsque le système est donné, le graphique est gradué au départ, les coefficients des inéquations sont entiers 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ modélise une situation et représente graphiquement le système d'inéquations lorsque les coefficients des inéquations sont entiers 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ modélise une situation, représente graphiquement le système d'inéquations et détermine les coordonnées des sommets du polygone de contraintes 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ modélise une situation non familière, représente graphiquement le système d'inéquations et détermine les coordonnées des sommets du polygone de contraintes 	
	<ul style="list-style-type: none"> ✦ trouve, s'il est accompagné dans sa démarche, la solution optimale à un problème de prise de décision en remplaçant successivement les coordonnées de chacun des sommets dans la règle de la fonction de l'objectif qui lui est donnée 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ trouve la fonction de l'objectif et la solution optimale à un problème de prise de décision en remplaçant successivement les coordonnées de chacun des sommets dans la règle de la fonction 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ trouve la fonction de l'objectif et la solution optimale à un problème de prise de décision en remplaçant successivement les coordonnées de chacun des sommets dans la règle de la fonction 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ représente graphiquement la droite correspondant à la fonction de l'objectif (droite baladeuse) et l'utilise pour déterminer la solution optimale 	
2.3	<ul style="list-style-type: none"> ✦ résout par factorisation des équations quadratiques de la forme $x^2 + bx + c = 0$ (lorsque b et c sont entiers) 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ résout par factorisation des équations quadratiques de la forme $ax^2 + bx + c = 0$ (lorsque a est facteur de b et $a > 0$) 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ transforme et résout par factorisation des équations quadratiques 	<ul style="list-style-type: none"> ✦ transforme et résout des équations quadratiques 	

	acceptable (modifié)	acceptable (régulier)	attendu	supérieur
2.4		<ul style="list-style-type: none"> transforme algébriquement la règle d'une fonction quadratique de la forme générale à la forme canonique (lorsque a est facteur de b et $a > 0$ dans la forme $f(x) = ax^2 + bx + c$) et vice-versa 	<ul style="list-style-type: none"> transforme algébriquement la règle d'une fonction quadratique de la forme générale à la forme canonique et vice-versa 	
	<ul style="list-style-type: none"> trace le graphique d'une fonction quadratique dont la règle est présentée sous sa forme canonique 	<ul style="list-style-type: none"> trace le graphique d'une fonction quadratique dont la règle est présentée sous sa forme canonique ou présentée sous sa forme générale lorsque a est facteur de b et $a > 0$ 	<ul style="list-style-type: none"> trace le graphique d'une fonction quadratique à partir de sa règle 	
	<ul style="list-style-type: none"> identifie le domaine, l'image, l'extremum, les coordonnées du sommet et l'ordonnée à l'origine d'une fonction quadratique, à partir du graphique ou de la règle si elle est présentée sous sa forme canonique 	<ul style="list-style-type: none"> identifie le domaine, l'image, l'extremum, l'équation de l'axe de symétrie, les coordonnées du sommet, la croissance / décroissance et l'ordonnée à l'origine d'une fonction quadratique à partir du graphique ou de la règle lorsque qu'elle est présentée soit sous sa forme canonique ou sous sa forme générale (lorsque a est facteur de b et $a > 0$) 	<ul style="list-style-type: none"> identifie le domaine, l'image, l'extremum, l'équation de l'axe de symétrie, les coordonnées du sommet, la croissance / décroissance et l'ordonnée à l'origine d'une fonction quadratique à partir de son graphique ou de sa règle 	
	<ul style="list-style-type: none"> trouve les zéros d'une fonction de la forme $f(x) = x^2 + bx + c$ par factorisation (lorsque b et c sont entiers) 	<ul style="list-style-type: none"> trouve les zéros d'une fonction de la forme $f(x) = ax^2 + bx + c$ par factorisation (lorsque a est facteur de b et $a > 0$) 	<ul style="list-style-type: none"> trouve les zéros et le signe de la fonction lorsque la règle est présentée sous sa forme générale 	<ul style="list-style-type: none"> trouve les zéros et le signe de la fonction à partir de sa règle
	<ul style="list-style-type: none"> calcule l'image d'une valeur du domaine 	<ul style="list-style-type: none"> calcule l'image d'une valeur du domaine et détermine par factorisation la ou les valeurs du domaine associée(s) à une image donnée 	<ul style="list-style-type: none"> calcule l'image d'une valeur du domaine ainsi que la ou les valeurs du domaine associée(s) à une image donnée lorsque la règle de la fonction est présentée sous sa forme générale 	<ul style="list-style-type: none"> calcule l'image d'une valeur du domaine ainsi que la ou les valeurs du domaine associée(s) à une image donnée à partir de sa règle
	<ul style="list-style-type: none"> trouve la règle d'une fonction quadratique lorsque le sommet de la parabole et la valeur du paramètre a sont donnés 	<ul style="list-style-type: none"> trouve la règle d'une fonction quadratique lorsque les coordonnées du sommet et d'un autre point de la parabole sont données 	<ul style="list-style-type: none"> trouve la règle d'une fonction quadratique à partir d'information qui permet de trouver le sommet et un point 	<ul style="list-style-type: none"> trouve la règle d'une fonction quadratique à partir d'information qui permet de trouver le sommet et un point ou trois points quelconques

Pistes d'exploitation

2.1

- L'enseignant doit présenter les différentes méthodes de résolution algébrique d'un système de deux équations du premier degré à deux variables. Cependant, dans la résolution d'un problème, l'élève doit être libre d'utiliser la méthode qu'il ou elle préfère. L'enseignant ne doit pas évaluer chacune des méthodes de résolution, il doit plutôt évaluer la capacité de l'élève à utiliser une méthode dans la résolution d'un problème.

2.2

- L'enseignant est invité à utiliser la technologie dans l'enseignement de l'optimisation.

Calculatrice à affichage graphique : le programme de la droite baladeuse qui se trouve à l'annexe E permet de balayer la fonction de l'objectif sur le polygone de contraintes de façon à déterminer la solution optimale.

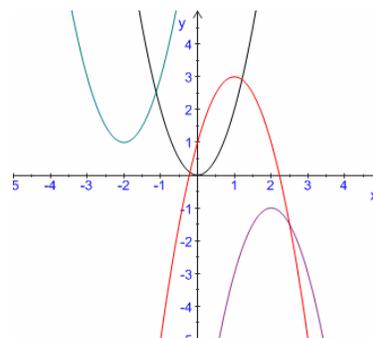
Logiciel Graphe Easy : on peut y représenter le polygone de contraintes et le balayer avec la fonction de l'objectif à l'aide de l'outil « animation ». Notez bien que le logiciel Graphe Easy hachure (colore) le demi-plan non-solution d'une inéquation. Le polygone de contraintes correspondra donc à la région blanche (non-hachurée) du plan dans ce logiciel.

2.3

- La connaissance du (des) zéro(s) d'une fonction quadratique est nécessaire afin de déterminer le signe de la fonction (intervalles où la fonction est positive et/ou négative). L'étude des caractéristiques des fonctions quadratiques ne pourrait donc pas précéder celle de la résolution (graphique ou par factorisation) d'équations quadratiques. Il est ainsi recommandé, pour ces RAS, de ne pas suivre l'ordre proposé dans la collection OMNIMATHS 11, mais plutôt d'intégrer l'enseignement du contenu de ce RAS à celui de l'enseignement du RAS 2.4.
- Certaines situations dans la section 4.2 de la collection OMNIMATHS 11 exigent d'opérer sur des expressions rationnelles pour transformer l'équation sous la forme $ax^2 + bx + c = 0$. L'élève n'a pas appris à opérer sur les expressions rationnelles en 10^e année. L'enseignant n'a pas à omettre ces questions; cependant, il doit être conscient qu'elles présentent une difficulté supplémentaire pour l'élève. Dans la présentation de ces problèmes, il est invité à faire le lien entre opérer sur des expressions rationnelles et opérer dans les rationnels.

2.4

- Pour démontrer l'effet de la variation des paramètres de la règle d'une fonction sur la représentation graphique de celle-ci, l'enseignant ne devrait pas se limiter à utiliser que la fonction valeur absolue (voir p. 102-103) ou la fonction quadratique. L'exploration du rôle des paramètres de plusieurs types de fonctions (valeur absolue, quadratique, racine carrée, sinusoïdale, partie entière, exponentielle, variation inverse, etc.) habilitera l'élève à associer la variation d'un paramètre à la transformation du graphique. L'élève n'aura pas à distinguer entre ces types de fonctions, ni à en faire l'analyse. Puisqu'il s'agit d'une exploration, l'accent devrait être mis plutôt sur la découverte des régularités qui se dégagent des observations. La variation des moyens d'apprentissage : « papier-crayon », calculatrice à affichage graphique, ordinateur, etc. s'avèrerait utile pour favoriser la découverte de ces régularités.
- Pour les besoins du cours, on se limitera à l'étude des paramètres a , p et q dans la forme canonique (appelée aussi forme standard), $g(x)=a \cdot f(x-p)+q$, où $f(x)$ est une fonction de base non transformée. L'utilisation de l'annexe F pourrait faciliter l'étude du rôle des paramètres.
- La collection OMNIMATHS 11 utilise le terme « congruente » pour décrire une fonction qui a subi une isométrie. Une isométrie est une transformation qui ne modifie pas une figure. Dans le cas présent, la fonction a subi une translation si p et/ou q est (sont) différent(s) de zéro et une réflexion par rapport à l'axe des abscisses si a est négatif dans l'expression $y=a(x-p)^2+q$. Deux paraboles ont la même forme et sont dites congruentes seulement si $|a|$ est égale dans les deux fonctions.



Exemple – Les trois paraboles $y=2(x+2)^2+1$, $y=-2(x-1)^2+3$ et $y=-2(x-2)^2-1$ représentées dans le plan ci-contre sont dites congruentes à la parabole $y=2x^2$.

- La règle ou le graphique d'une fonction quadratique étant donné, l'élève doit pouvoir identifier l'intervalle du domaine pour lequel la fonction est croissante et l'intervalle du domaine pour lequel la fonction est décroissante. Ces notions sont définies mathématiquement dans la section « Lexique » à l'annexe J.
- La règle ou le graphique d'une fonction quadratique étant donné, l'élève doit pouvoir identifier l'intervalle du domaine pour lequel la fonction est strictement positive et l'intervalle du domaine pour lequel la fonction est strictement négative. Ces notions sont définies mathématiquement de la section « Lexique » à l'annexe J.
- L'annexe G présente l'ensemble des caractéristiques dont il est question dans le contenu du RAS 2.4. Ce tableau doit servir de référence à l'enseignant. Il n'est pas recommandé de remettre ce tableau à l'élève : l'élève qui a bien compris ces notions devrait pouvoir décrire les caractéristiques d'une fonction quadratique sans avoir recours à la mémorisation de trucs ou de raccourcis.
- Dans la présentation des caractéristiques d'une fonction quadratique, l'élève doit être libre d'utiliser la forme de représentation qu'il ou elle préfère. La forme choisie doit cependant être appropriée au domaine de la fonction. L'annexe H présente les quatre formes de représentation vues par l'élève en 10^e année ainsi que des spécifications sur l'utilisation de chacune de ces formes.

Remarques liées à la collection OMNIMATHS 11

- La collection OMNIMATHS 11 n'offre pas beaucoup de variété au niveau des problèmes écrits dans l'étude de l'optimisation. Pour l'étude des notions des RAS 2.1 et 2.2, l'enseignant peut choisir de puiser des exemples et exercices dans les manuels suivants :
 - Module « Espaces verts et centres commerciaux ? » d'IMPact ;
 - CEC Réflexions mathématiques 536 (ou Regards mathématiques 514) ;
 - Mathématiques discrètes
- Les notions de variation (croissance, décroissance) et de signe (positif, négatif) ne sont pas présentes dans la collection OMNIMATHS 11. L'enseignant doit introduire ces notions dans l'étude des autres caractéristiques des fonctions quadratiques. Pour décrire la variation de la fonction, l'élève doit connaître l'abscisse du sommet de la parabole ; pour décrire le signe de la fonction, l'élève doit connaître le ou les zéro(s) (s'ils existent) de la fonction. L'enseignant doit demander à l'élève de déterminer le signe uniquement pour des fonctions dont le(s) zéro(s) est (sont) donné(s) ou pour des fonctions dont le(s) zéro(s) peut (peuvent) être déterminé(s) par factorisation.
- La collection OMNIMATHS 11 utilise uniquement les symboles d'inégalité pour représenter un sous-ensemble de \mathbb{R} . En 10^e année, l'élève a appris différentes formes de représentation d'un sous-ensemble de \mathbb{R} (extension, compréhension, intervalle, droite numérique). L'enseignant est invité à varier les formes de représentation utilisées dans la description des caractéristiques d'une fonction quadratique. L'élève n'est pas familier avec les symboles ensemblistes (\cup union, \setminus différent). L'enseignant devra définir ces symboles lorsqu'il les présente.

Enrichissement

- Résolution d'un système d'équations du premier degré à plus de trois variables en utilisant la méthode de Gauss-Jordan.

Exemples d'activités d'apprentissage et de questions d'évaluation



LES FORMES ET L'ESPACE 1 - LA MESURE

3	<p>Résultat d'apprentissage général</p> <p>Utiliser la mesure pour décrire et comparer des phénomènes du monde réel.</p>
----------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Résultats d'apprentissage spécifiques <i>L'élève doit pouvoir :</i>	Contenu d'apprentissage
3.1 modéliser et résoudre des situations-problèmes à l'aide de triangles rectangles.	❖ <i>Détermination de mesures manquantes d'un triangle rectangle à l'aide des rapports trigonométriques</i>
3.2 modéliser et résoudre des situations-problèmes à l'aide de triangles quelconques.	<ul style="list-style-type: none"> • Détermination de mesures manquantes dans des triangles quelconques ❖ <i>Loi des sinus</i> ❖ <i>Loi des cosinus</i>

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 les réutiliser afin de cheminer dans les nouveaux contenus.

Profil de compétence

		À la fin du cours 30312, l'élève du niveau	À la fin du cours 30311, l'élève du niveau		
		acceptable (modifié)	acceptable (régulier)	attendu	supérieur
3.1	✦ trouve la mesure manquante du côté d'un triangle rectangle en utilisant les rapports trigonométriques	✦ trouve la mesure manquante du côté ou d'un angle d'un triangle rectangle en utilisant les rapports trigonométriques	✦ trouve la mesure manquante du côté ou d'un angle d'un triangle rectangle en utilisant les rapports trigonométriques	✦ trouve la mesure manquante du côté ou d'un angle d'un triangle rectangle en utilisant les rapports trigonométriques	✦ trouve la mesure manquante du côté ou d'un angle d'un triangle rectangle en utilisant les rapports trigonométriques
	✦ écrit la proportion découlant de la loi du sinus et résout lorsque la mesure recherchée est un côté	✦ utilise la loi du sinus afin de trouver des mesures manquantes dans un triangle quelconque et résout uniquement le cas ambigu qui possède deux solutions en trouvant seulement l'angle aigu	✦ utilise la loi du sinus afin de trouver des mesures manquantes dans un triangle quelconque et résout uniquement le cas ambigu qui possède deux solutions	✦ utilise la loi du sinus afin de trouver des mesures manquantes dans un triangle quelconque et résout uniquement le cas ambigu qui possède deux solutions	✦ utilise la loi du sinus afin de trouver des mesures manquantes dans un triangle quelconque et peut résoudre les quatre possibilités du cas ambigu
3.2	✦ écrit l'équation découlant de la loi du cosinus	✦ écrit l'équation découlant de la loi du cosinus et résout lorsque la mesure recherchée est le côté opposé à l'angle donné	✦ utilise la loi du cosinus afin de trouver des mesures manquantes dans un triangle quelconque		

Pistes d'exploitation

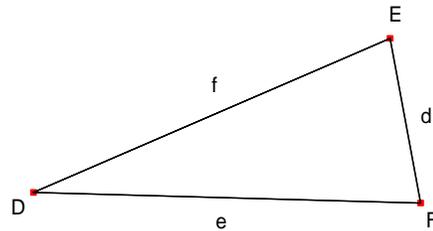
Dans le but de poursuivre le développement du raisonnement formel de l'élève, il est important d'établir une certaine rigueur en inculquant un souci de justification dans la démarche de résolution de problème.

3.2

- Il est possible de résoudre le cas C-C-A en utilisant la loi des cosinus. Cependant, ceci donne lieu à la résolution d'une équation quadratique. Puisque l'élève n'a vu que la résolution d'équations quadratiques par factorisation, l'utilisation de la loi des sinus pour résoudre le cas ambigu sera à privilégier dans la majorité des situations.
- OMNIMATHS 11 propose des problèmes de résolution de triangles à l'aide du cercle dans le plan cartésien. L'enseignant peut choisir d'aborder ces exercices avec les élèves ; cependant, ces situations ne devraient pas faire l'objet d'évaluation.

Enrichissement

- Utiliser la similitude et les relations métriques dans le triangle rectangle pour résoudre des problèmes (voir annexe I).
- Dans l'étude des relations métriques du triangle rectangle, l'enseignant est invité à démontrer chacun des quatre théorèmes qui découlent de la similitude. Cependant, l'accent ne devrait pas être mis sur la démonstration des théorèmes, mais plutôt sur leur utilisation dans le processus de résolution de problèmes.
- Explorer avec les élèves qu'il est possible de trouver l'aire d'un triangle lorsqu'on ne connaît pas sa hauteur en utilisant la formule de Héron, $A = \sqrt{s(s-1)(s-2)(s-3)}$, où $s = \frac{d+e+f}{2}$ dans le triangle suivant ci-contre.



Exemples d'activités d'apprentissage et de questions d'évaluation



Ressources

BRETON, Guy et al., *Réflexions mathématiques 436 (Tome 1)*, Montréal, Les Éditions CEC inc., 1996, 346 p.

BRETON, Guy et al., *Réflexions mathématiques 436 (Tome 2)*, Montréal, Les Éditions CEC inc., 1997, 473 p.

BRETON, Guy et al., *Réflexions mathématiques 536 (Tome 1)*, Montréal, Les Éditions CEC inc., 1999, 441 p.

BRETON, Guy et al., *Regards mathématiques 416 (Tome 1)*, Montréal, Les Éditions CEC inc., 1996, 240 p.

BRETON, Guy et al., *Regards mathématiques 416 (Tome 2)*, Montréal, Les Éditions CEC inc., 1997, 209 p.

BRETON, Guy et al., *Regards mathématiques 514 (Tome 1)*, Montréal, Les Éditions CEC inc., 1997, 216 p.

BROSSEAU, Jeff et al., *Mathématiques et finances personnelles*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2003, 458 p.

CURRAN, Don et al., *OMNIMATHS 11 (édition de l'Ouest) – Feuilles reproductibles*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2001, 245 p.

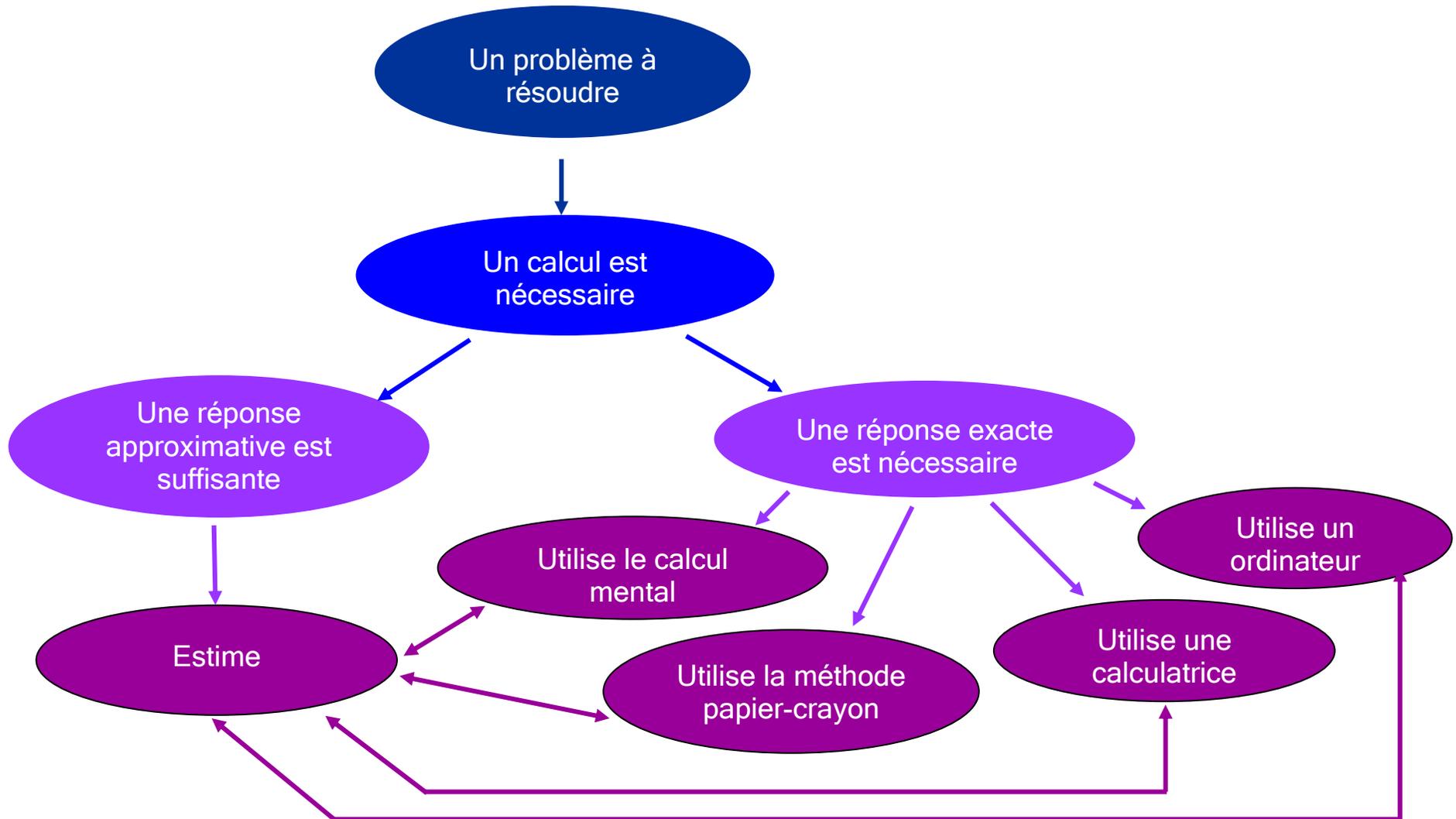
FENDEL, Dan et al., *IMPacts mathématiques « Espaces verts ou centres commerciaux » – Guide d'enseignement*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1999, 394 p.

FENDEL, Dan et al., *IMPacts mathématiques « Espaces verts ou centres commerciaux » – Manuel de l'élève*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 1997, 156 p.

KNILL, George et al., *OMNIMATHS 11 (édition de l'Ouest) – Manuel de l'élève*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2001, 670 p.

KOE, Carryl, *OMNIMATHS 11 (édition de l'Ouest) – Guide d'enseignement*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, 2001, 393 p.

Annexe A – Choisir une technique de calcul appropriée



National Council of Teachers of Mathematics. (1989). *Curriculum and Evaluation Standards for School Mathematics*. Reston, VA: auteur.

Annexe B – Liens entre les résultats d'apprentissage spécifiques et les collections

Note : Les activités et exercices supplémentaires proposés dans ces tableaux le sont à titre suggestif seulement. L'enseignant(e) ne devrait pas interpréter ces tableaux comme des cadres rigides. Notez également que les pages indiqués pour la collection OMNIMATHS 11 correspondent à celles du guide d'enseignement.

Effectuer les opérations avec différentes représentations numériques afin de résoudre des problèmes du monde réel.

<p>1.1 modéliser des problèmes financiers liés à des situations de la vie courante</p> <p>1.2 résoudre des problèmes financiers liés à des situations de la vie courante</p>	<p><u>OMNIMATHS 11</u></p> <p>pp. 341-374</p>	<p><u>Mathématiques et finances personnelles</u></p> <p>Chapitre 3 : 3.2, 3.4 et 3.5 Chapitre 4 : 4.1, 4.2, 4.3, 4.4 et 4.5 Chapitre 5 : 5.3 et 5.4 Chapitre 6 : 6.4 Chapitre 7 : 7.2 Chapitre 8 : 8.1 et 8.2 Chapitre 9 : 9.2 et 9.4</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Exploiter les relations mathématiques pour analyser des situations diverses, faire des prédictions et prendre des décisions éclairées.

<p>2.1 modéliser et résoudre des problèmes qui se traduisent par un système d'équations linéaires</p>	<p><u>OMNIMATHS 11</u></p> <p>pp. 1-10 pp. 20-22 pp. 28-35</p>	<p><u>Regards mathématiques 416</u> Tome 1 : pp. 2-25, pp. 176-180, pp. 228-231 (tome 1), pp. 228-231 (tome 1)</p> <p><u>Réflexions mathématiques 436</u> Tome 2 : pp. 115-133</p> <p><u>Regards mathématiques 514</u> Tome 1 : p. 20</p> <p><u>Réflexions mathématiques 536</u> Tome 1 : pp. 166-240</p>
<p>2.2 modéliser et résoudre par programmation linéaire des problèmes impliquant une prise de décision afin de trouver la ou les solution(s) optimale(s).</p>	<p><u>OMNIMATHS 11</u></p> <p>pp. 47-52 pp. 55-60 pp. 63-66 pp. 69-72</p>	<p><u>Regards mathématiques 514</u> Tome 1 : p. 12, pp. 21-76</p>
<p>2.3 résoudre des problèmes qui se traduisent par des équations quadratiques à une variable.</p>	<p><u>OMNIMATHS 11</u></p> <p>pp. 122-124</p>	<p><u>Réflexions mathématiques 436</u> Tome 1 : pp. 321-324</p>
<p>2.4 analyser des situations qui se traduisent par des fonctions quadratiques et utiliser la règle ou la représentation graphique pour résoudre des problèmes.</p>	<p><u>OMNIMATHS 11</u></p> <p>pp. 79-87 pp. 89-92 pp. 98-102 pp. 119-122</p>	<p><u>Réflexions mathématiques 436</u> Tome 1 : pp. 274-320</p> <p><u>Réflexions mathématiques 536</u> Tome 1 : pp. 43-56</p>

Utiliser la mesure pour décrire et comparer des phénomènes du monde réel.

<p>3.1 modéliser et résoudre des situations-problèmes à l'aide de triangles rectangles.</p>	<p><u>OMNIMATHS 11</u> pp. 320-322</p>	<p><u>Réflexions mathématiques 416</u> Tome 2 : pp. 151-175 <u>Réflexions mathématiques 436</u> Tome 2 : pp. 422-434 <u>Regards mathématiques 514</u> Tome 1 : pp. 180-182</p>
<p>3.2 modéliser et résoudre des situations-problèmes à l'aide de triangles quelconques.</p>	<p><u>OMNIMATHS 11</u> pp. 320-327</p>	<p><u>Réflexions mathématiques 416</u> Tome 2 : pp. 176-183, pp. 190-198 <u>Réflexions mathématiques 436</u> Tome 2 : pp. 435-459</p>

Annexe C – Tableau d'amortissement

Tableau d'amortissement pour le paiement mensuel d'un prêt ou le versement mensuel d'une rente

	B	C	D	E	F
4	2 sem.	Solde d'ouverture	Intérêt	Versement	Solde de fermeture
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					
21					
22					
23					
24					
25					
26					
27					
28					
29					
30					
31					
32					
33					
34					
35					
36					
37					
38					
39					
40					
41					
42					
43					
44					
45					
46					
47					
48					
49					
50					
51					
52					

Directives pour compléter le tableau d'amortissement

1. Dans la cellule **B5**, entre 1.
2. 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.
3. 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**.
4. Dans la cellule **E5**, entre le montant du paiement mensuel d'un prêt ou encore le versement mensuel d'une rente.
5. Dans la cellule **F5**, tape $=C5+D5-E5$ et appuie sur la touche retour.
6. Dans la cellule **B6**, tape $=B5+1$ et appuie sur la touche retour.
7. 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 qu'il reste dans chaque rente après 3 ans.

- A) 60 000 \$ à un taux d'intérêt annuel de 8 %, composé mensuellement; retraits mensuels de 800 \$
- B) 125 000 \$ à un taux d'intérêt annuel de 6 %, composé semestriellement; retraits semestriels de 5 000 \$
- C) 45 000 \$ à un taux d'intérêt annuel de 10 %, composé trimestriellement; retraits trimestriels de 2 800 \$

Réponses:

- A) 43 785,78 \$ B) 116 914,49 \$ C) 21 892,45 \$

Annexe D – Table d'amortissement

	Versement mensuel pour chaque tranche de 1 000 \$ d'hypothèque			
	Période d'amortissement			
Taux d'intérêt (%)	10 ans	15 ans	20 ans	25 ans
4	10,11 \$	7,38 \$	6,04 \$	5,26 \$
4,25	10,23 \$	7,50 \$	6,17 \$	5,40 \$
4,5	10,34 \$	7,63 \$	6,30 \$	5,53 \$
4,75	10,46 \$	7,75 \$	6,44 \$	5,67 \$
5	10,58 \$	7,88 \$	6,57 \$	5,82 \$
5,25	10,70 \$	8,01 \$	6,71 \$	5,96 \$
5,5	10,82 \$	8,14 \$	6,84 \$	6,10 \$
5,75	10,94 \$	8,27 \$	6,98 \$	6,25 \$
6	11,07 \$	8,40 \$	7,12 \$	6,40 \$
6,25	11,19 \$	8,53 \$	7,26 \$	6,55 \$
6,5	11,31 \$	8,66 \$	7,41 \$	6,70 \$
6,75	11,43 \$	8,80 \$	7,55 \$	6,85 \$
7	11,56 \$	8,93 \$	7,69 \$	7,00 \$
7,25	11,68 \$	9,07 \$	7,84 \$	7,16 \$
7,5	11,81 \$	9,21 \$	7,99 \$	7,32 \$
7,75	11,94 \$	9,34 \$	8,13 \$	7,47 \$
8	12,06 \$	9,48 \$	8,28 \$	7,63 \$
8,25	12,19 \$	9,62 \$	8,43 \$	7,79 \$
8,5	12,32 \$	9,76 \$	8,59 \$	7,95 \$
8,75	12,45 \$	9,90 \$	8,74 \$	8,12 \$
9	12,58 \$	10,05 \$	8,89 \$	8,28 \$
9,25	12,71 \$	10,19 \$	9,05 \$	8,44 \$
9,5	12,84 \$	10,33 \$	9,20 \$	8,61 \$
9,75	12,97 \$	10,48 \$	9,36 \$	8,78 \$
10	13,10 \$	10,62 \$	9,52 \$	8,94 \$
10,25	13,23 \$	10,77 \$	9,68 \$	9,11 \$
10,5	13,37 \$	10,92 \$	9,83 \$	9,28 \$
10,75	13,50 \$	11,06 \$	10,00 \$	9,45 \$
11	13,64 \$	11,21 \$	10,16 \$	9,63 \$
11,25	13,77 \$	11,36 \$	10,32 \$	9,80 \$
11,5	13,91 \$	11,51 \$	10,48 \$	9,97 \$
11,75	14,04 \$	11,66 \$	10,65 \$	10,14 \$
12	14,18 \$	11,82 \$	10,81 \$	10,32 \$
12,25	14,32 \$	11,97 \$	10,98 \$	10,49 \$
12,5	14,46 \$	12,12 \$	11,14 \$	10,67 \$
12,75	14,59 \$	12,28 \$	11,31 \$	10,85 \$
13	14,73 \$	12,43 \$	11,48 \$	11,02 \$
13,25	14,87 \$	12,59 \$	11,64 \$	11,20 \$
13,5	15,01 \$	12,74 \$	11,81 \$	11,38 \$
13,75	15,15 \$	12,90 \$	11,98 \$	11,56 \$
14	15,29 \$	13,06 \$	12,15 \$	11,74 \$

Annexe E – Programme de la droite baladeuse

Écriture du programme

Appuyer sur **[PRGM]**.
Sélectionner **NEW**.

Appuyer sur **[2nd] [ALPHA]**.
Taper le nom « balade ».
Appuyer sur **[ENTER]**.

```
EXEC EDIT NEW
Create New
```

```
PROGRAM
Name=BALADE
```

Entrer les commandes du programme affichées dans l'écran de droite.

Les commandes suivantes se trouvent dans le menu **DRAW**

- ClrDraw
- Line(

Les commandes suivantes se trouvent dans le menu **PRGM**

Sous-menu I/O

- Input

Sous-menu CTL

- If
- Then
- Else
- For
- End
- Pause

```
PROGRAM: BALADE
: Input A
: ClrDraw
: Line(2,4,6,7)
: Line(6,7,8,2)
: Line(8,2,2,4)
: For(B,1,9+10abs
(A),1)
: If A<0:Then
: Line(0,B,10,10A
+B)
: Else
: Line(0,-10A+B,1
0,B)
: End:Pause :End
```

L'opération **abs** (valeur absolue) se trouve dans le menu **MATH**, sous-menu **NUM**

Réglage des paramètres de la fenêtre

Appuie sur **[WINDOW]**.
Entre les valeurs indiquées dans la fenêtre de droite.

```
WINDOW
Xmin=0
Xmax=10
Xscl=1
Ymin=0
Ymax=10
Yscl=1
Xres=1
```

Exécution du programme

Pour quitter le mode d'édition, appuie sur **[2nd] [MODE]**.

Appuie sur **[PRGM]**.
Sélectionne **EXEC**.

PrgmBALADE s'affichera.

Appuie sur **[ENTER]**,

Le point d'interrogation t'indique que tu dois entrer la valeur de A, c'est-à-dire, la valeur de la pente de la droite baladeuse que tu désires animer.

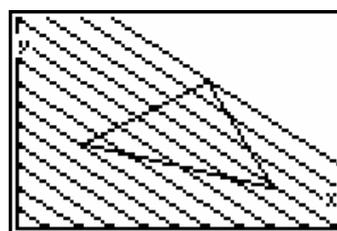
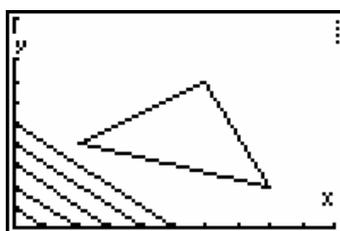
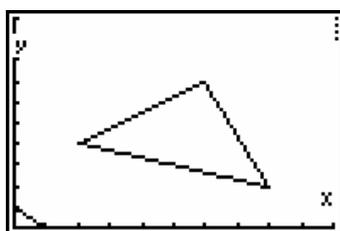
Entre **-1** et appuie sur **[ENTER]**.

```
EXEC EDIT NEW
BALADE
```

```
PrgmBALADE
?-1
█
```

Attention : il faut utiliser la négation (-) et non l'opérateur - .

Appuie sur **[ENTER]** pour visualiser le déplacement de la droite baladeuse.



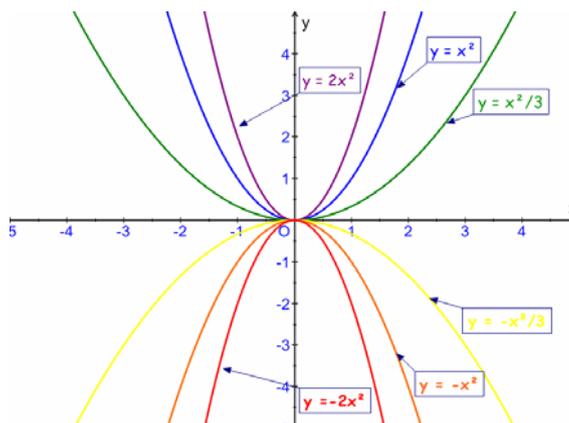
Annexe F – Rôle des paramètres

L'exploration des paramètres a , p et q dans les fonctions de la forme $g(x)=a \cdot f(x-p)+q$ permettent à l'élève de lier ces différents paramètres avec une transformation du graphique de cette fonction. Ce document se veut d'une exploration en utilisant diverses fonctions, sans que les élèves puissent en faire une analyse. L'exploration du rôle des paramètres peut se faire en utilisant la technologie et en utilisant les reproductibles des pages 63 à 65 du présent programme d'études.

Rôle du paramètre « a » dans une fonction transformée de la forme $g(x)=a \cdot f(x)$

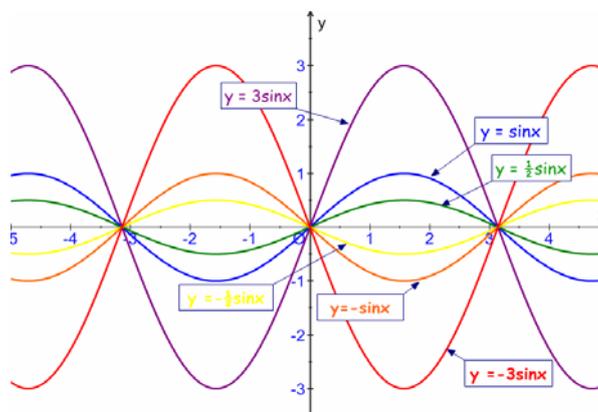
$$f(x)=x^2$$

$$g(x)=ax^2$$



$$f(x)=\sin x$$

$$g(x)=a \cdot \sin x$$



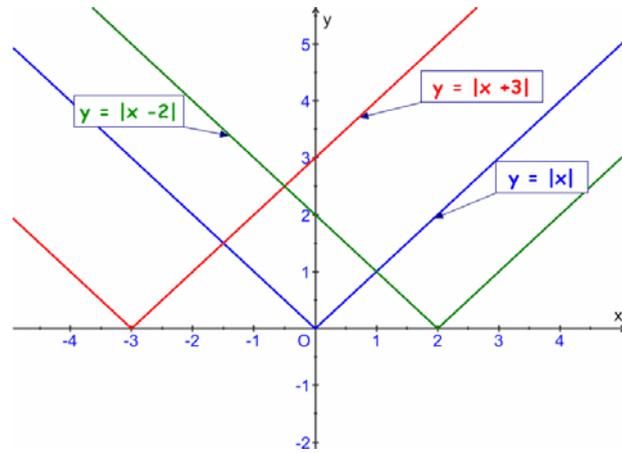
Le paramètre « a » provoque un changement d'échelle vertical et une réflexion s'il est négatif.

$ a > 1$	$0 < a < 1$	$a < 0$
Allongement vertical	Rétrécissement vertical	Réflexion par rapport à l'axe des x

Rôle du paramètre « p » dans une fonction transformée de la forme $g(x)=f(x-p)$

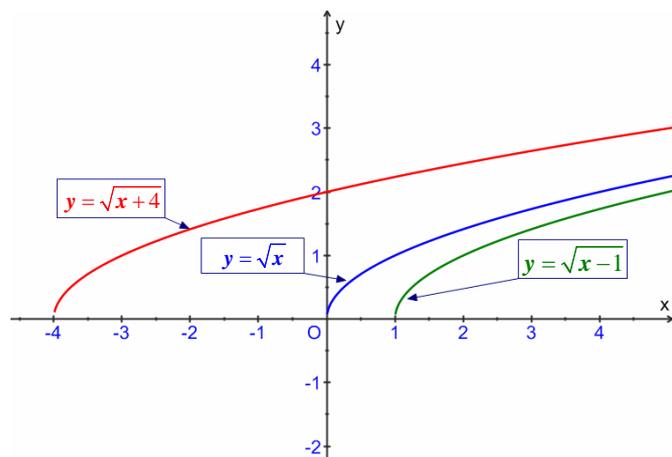
$$f(x)=|x|$$

$$g(x)=|x-p|$$



$$f(x)=\sqrt{x}$$

$$g(x)=\sqrt{x-p}$$

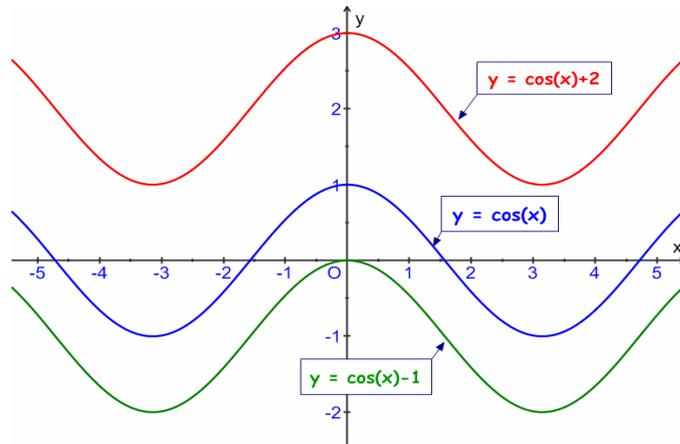


Le paramètre « p » provoque une translation horizontale.

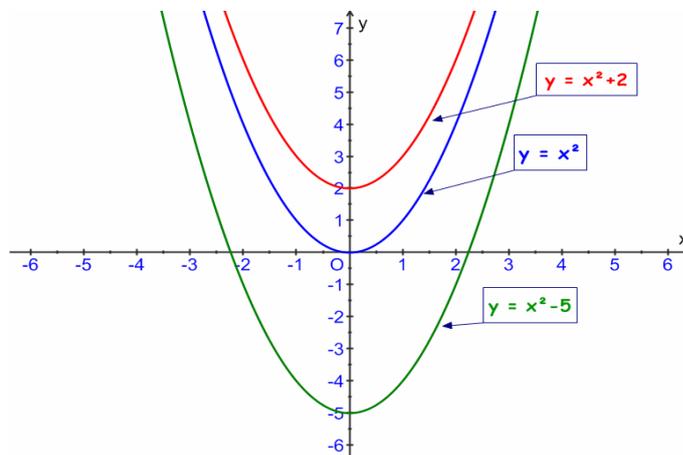
$p > 0$	$p < 0$
Translation vers la droite	Translation vers la gauche

Rôle du paramètre « q » dans une fonction transformée de la forme $g(x)=f(x)+q$

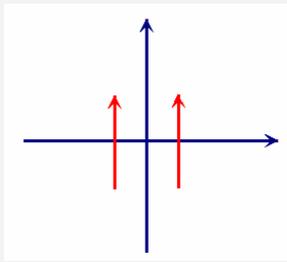
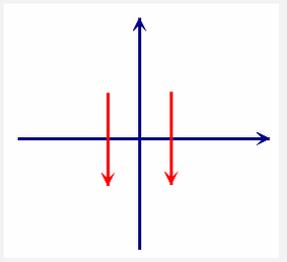
$f(x)=\cos(x)$
 $g(x)=\cos(x)+q$



$f(x)=x^2$
 $g(x)=x^2+q$

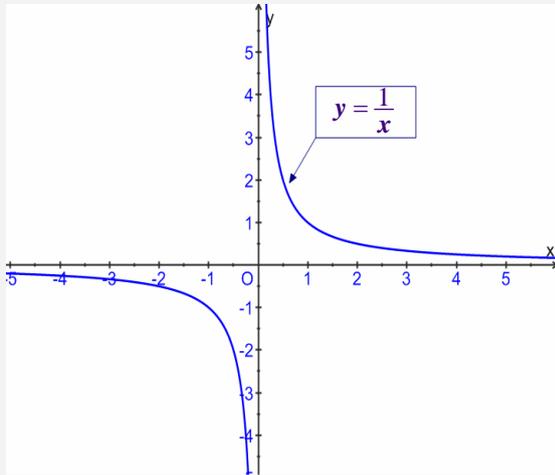


Le paramètre « q » provoque une translation verticale.

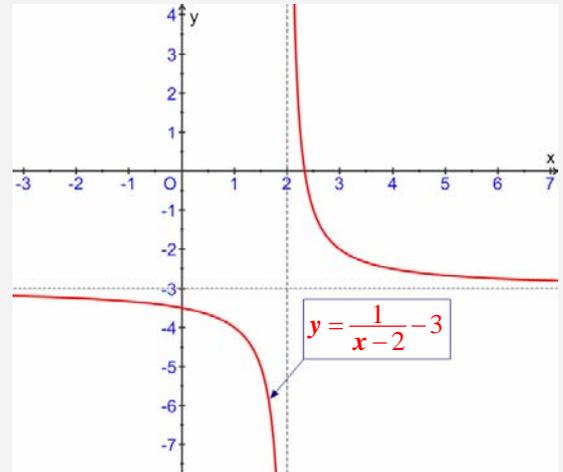
$q > 0$	$q < 0$
Translation vers le haut	Translation vers le bas
	

Combinons les transformations

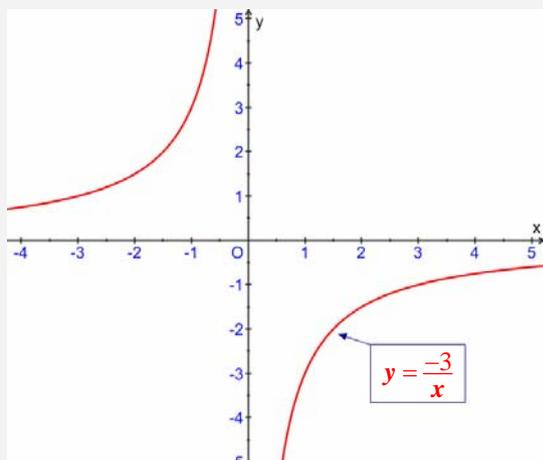
Fonction de base



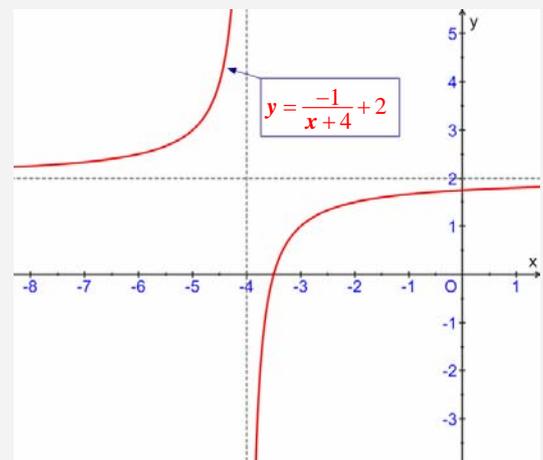
Translation oblique



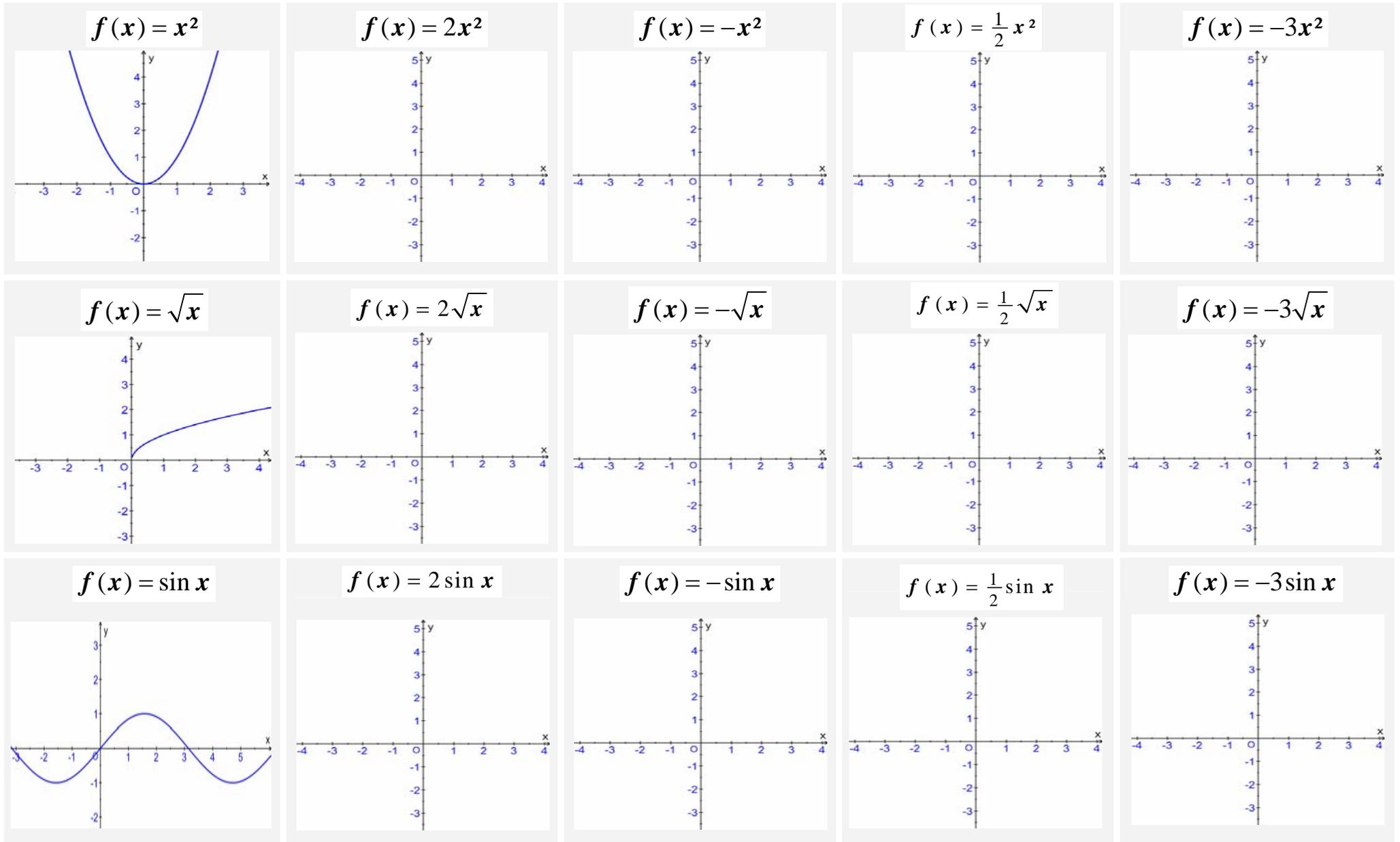
Changement d'échelle et réflexion



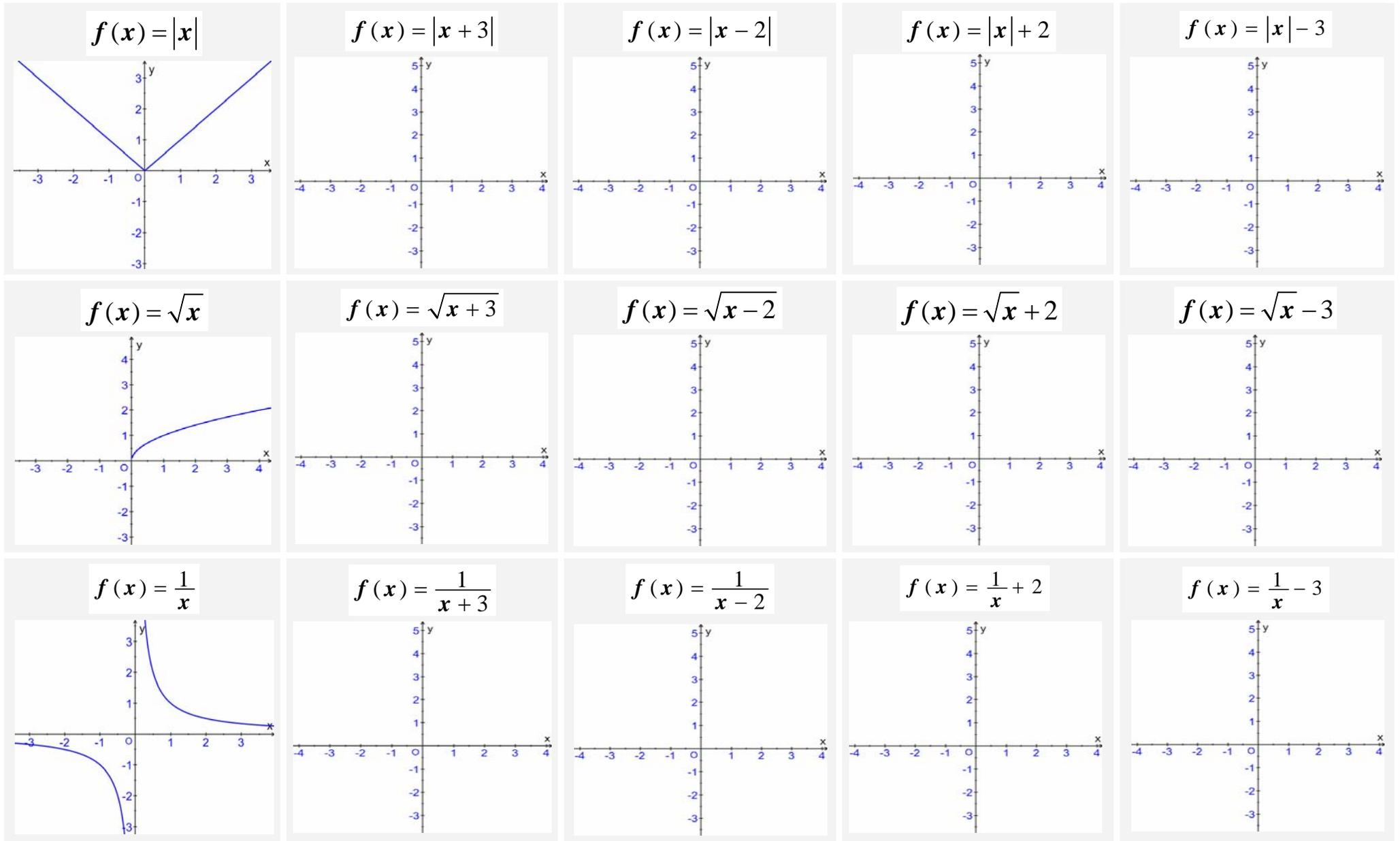
Translation oblique et réflexion



Complète le tableau ci-dessous et formule une conjecture à propos du lien entre le paramètre « a » et la représentation du graphique cartésien d'une fonction.



Complète le tableau ci-dessous et formule une conjecture à propos du lien entre les paramètres « p » et « q », et la représentation du graphique cartésien d'une fonction.



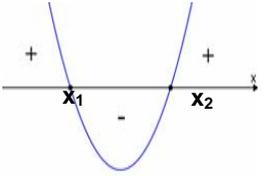
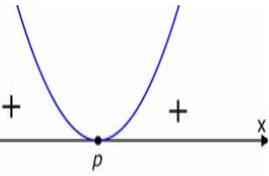
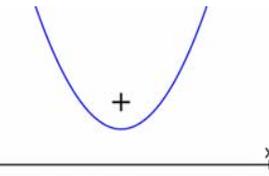
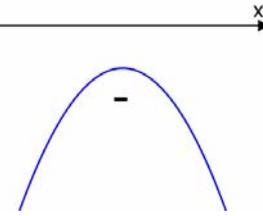
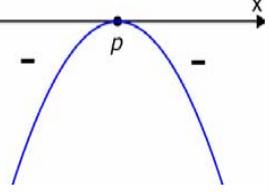
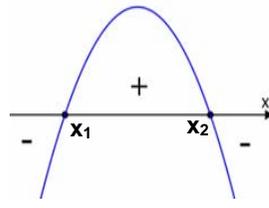
Résumé de « Rôles des paramètres »

Soit $f(x)$ une fonction de base et $g(x)=a \cdot f(x-p)+q$, une transformation de la fonction de base $f(x)$. Complète le tableau ci-dessous afin de décrire le lien entre la valeur de chacun des paramètres a , p et q et la transformation du graphique cartésien de $f(x)$.

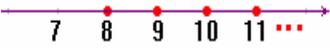
Paramètre	Valeur du paramètre	Description de la transformation du graphique cartésien
a	$ a >1$	
	$0< a <1$	
	$a<0$	
p	$p>0$	
	$p<0$	
q	$q>0$	
	$q<0$	

Annexe G – Caractéristiques d'une fonction quadratique exprimée sous sa forme canonique

$$y = a(x - p)^2 + q$$

Cas	Zéros et signe			Sommet et axe de symétrie	Extremum et variation	Domaine et image	
	$q < 0$	$q = 0$	$q > 0$				
$a > 0$				<p>La fonction n'a pas de zéros réels et elle est strictement positive sur tout son domaine, \mathbb{R}.</p>	<p>Les coordonnées du sommet de la parabole sont (p, q) et l'équation de l'axe de symétrie de la parabole est $x = p$.</p>	<p>La fonction possède un minimum égal à q et est :</p> <ul style="list-style-type: none"> - strictement décroissante sur l'intervalle $] -\infty, p [$ - strictement croissante sur l'intervalle $] p, +\infty [$ 	<p>Domaine : \mathbb{R} Image : $] q, +\infty [$</p>
	<p>La fonction a deux zéros distincts x_1 et x_2 et elle est :</p> <ul style="list-style-type: none"> - strictement positive sur l'intervalle $] -\infty, x_1 [\cup] x_2, +\infty [$ - strictement négative sur l'intervalle $] x_1, x_2 [$. 	<p>La fonction a deux zéros égaux à p et elle est strictement positive sur $\mathbb{R} \setminus \{p\}$</p>					
$a < 0$				<p>La fonction a deux zéros distincts x_1 et x_2 et elle est :</p> <ul style="list-style-type: none"> - strictement positive sur l'intervalle $] x_1, x_2 [$ - strictement négative sur l'intervalle $] -\infty, x_1 [\cup] x_2, +\infty [$ 	<p>La fonction possède un maximum égal à q et est :</p> <ul style="list-style-type: none"> - strictement croissante sur l'intervalle $] -\infty, p [$ - strictement décroissante sur l'intervalle $] p, +\infty [$ 	<p>Domaine : \mathbb{R} Image : $] -\infty, q [$</p>	
	<p>La fonction n'a pas de zéros réels et elle est strictement négative sur tout son domaine, \mathbb{R}.</p>	<p>La fonction a deux zéros égaux à p et elle est strictement négative sur $\mathbb{R} \setminus \{p\}$</p>					

Annexe H – Les formes de représentation d'un sous-ensemble de \mathbb{R}

Notation	Représentation	Utilisation	Exemples	Ensembles représentés
Extension	On énumère les éléments entre accolades et séparés par une virgule.	La notation en extension est utilisée pour représenter un sous-ensemble fini de \mathbb{R} ou un sous-ensemble infini qui présente une régularité.	$\{1, 2, 4, 8, 16\}$	Les facteurs de 16
			$\{0, 3, 6, 9, 12, \dots\}$	Les multiples de 3
			$\{\dots-2, -1, 0, 1, 2, \dots\}$	Les nombres entiers
Compréhension	Entre accolades, on définit premièrement l'ensemble de référence et ensuite, on décrit les éléments de l'ensemble.	Cette notation peut être utilisée pour représenter tout sous-ensemble de \mathbb{R} qui se prête à une description. Ex : $\{x \in \mathbb{N} \mid x \text{ est pair}\}$ se lit « x est élément de \mathbb{N} tel que x est pair. »	$\{x \in \mathbb{Z} \mid x \leq 4\}$	Les nombres entiers inférieurs ou égaux à 4
			$\{x \in \mathbb{N} \mid x \text{ est un nombre premier}\}$	Les nombres premiers
			$\{x \in \mathbb{R} \mid -1 < x \leq 7\}$	Les nombres réels compris entre -1 non inclus et 7 inclus
Intervalle	On indique entre crochets et séparées par une virgule, les bornes de l'intervalle. Si la borne est incluse dans l'intervalle, alors le crochet est tourné vers l'intérieur, sinon, il est tourné vers l'extérieur.	Le sous-ensemble représenté par cette notation est un intervalle qui inclut tous les nombres de \mathbb{R} compris entre les bornes de l'intervalle. Les bornes peuvent être comprises ou non.	$[-5, 8[$	Les nombres réels de -5 inclus à 8 non inclus
			$]1, +\infty[$	Les nombres réels de 1 non inclus à plus l'infini
			$] -\infty, 12]$	Les nombres réels, de moins l'infini à 12 inclus
Droite numérique	On représente le sous-ensemble par des points s'il s'agit de valeurs discrètes ou par un segment ou une demi-droite s'il s'agit d'un intervalle.	Cette notation est généralement utilisée pour représenter un intervalle de \mathbb{R} . On peut aussi l'utiliser pour représenter soit un petit nombre d'éléments ou un sous-ensemble de \mathbb{N} , \mathbb{Z} ou \mathbb{Q} qui présente une régularité. N.B. pour un intervalle, un cercle vide signifie que la borne n'est pas incluse et un cercle plein signifie que la borne est incluse.		Les nombres $\frac{1}{4}$ et 1
				Les entiers supérieurs à 7
				Les nombres réels de 2 inclus à 5 non inclus

Les formes de représentation d'un sous-ensemble de \mathbb{R}

Notation	Représentation	Utilisation	Exemples	Ensembles représentés
Extension	On énumère les éléments entre accolades et séparés par une virgule.	La notation en extension est utilisée pour représenter un sous-ensemble fini de \mathbb{R} ou un sous-ensemble infini qui présente une régularité.		
Compréhension	Entre accolades, on définit premièrement l'ensemble de référence et ensuite, on décrit les éléments de l'ensemble.	Cette notation peut être utilisée pour représenter tout sous-ensemble de \mathbb{R} qui se prête à une description. Ex : $\{ x \in \mathbb{N} \mid x \text{ est pair} \}$ se lit « x est élément de \mathbb{N} tel que x est pair. »		
Intervalle	On indique entre crochets et séparées par une virgule, les bornes de l'intervalle. Si la borne est incluse dans l'intervalle, alors le crochet est tourné vers l'intérieur, sinon, il est tourné vers l'extérieur.	Le sous-ensemble représenté par cette notation est un intervalle qui inclut tous les nombres de \mathbb{R} compris entre les bornes de l'intervalle. Les bornes peuvent être comprises ou non.		
Droite numérique	On représente le sous-ensemble par des points s'il s'agit de valeurs discrètes ou par un segment ou une demi-droite s'il s'agit d'un intervalle.	Cette notation est généralement utilisée pour représenter un intervalle de \mathbb{R} . On peut aussi l'utiliser pour représenter soit un petit nombre d'éléments ou un sous-ensemble de \mathbb{N} , \mathbb{Z} ou \mathbb{Q} qui présente une régularité. N.B. pour un intervalle, un cercle vide signifie que la borne n'est pas incluse et un cercle plein signifie que la borne est incluse.		

D'une forme de représentation à une autre

Complète, si possible, les cases du tableau ci-dessous.

Extension	Compréhension	Intervalle	Droite numérique
	$\{ x \in \mathbb{R} \mid x > -3 \}$		
$\{1, 3, 5, 7, \dots\}$			
		$]2, 19]$	
			
	$\{ x \in \mathbb{N} \mid x \text{ est un multiple de } 5 \}$		
$\{1, 2, 3, 4, 5, 6\}$			
		$] -\infty, 9[$	
			

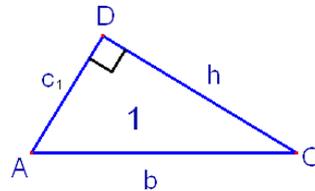
Annexe I – Les relations métriques dans le triangle rectangle

Dans tout triangle rectangle ABC , la hauteur CD issue de l'angle droit C partage l'hypoténuse en deux segments (c_1 et c_2) et détermine deux triangles rectangles ACD et BCD semblables au premier.

Plusieurs proportions découlent de ces similitudes

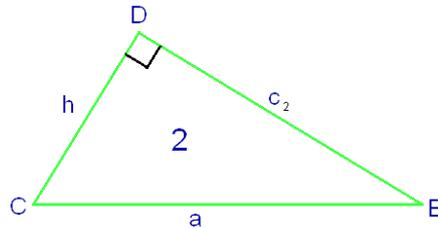
Triangle 1 ~ triangle 2

$$\frac{c_1}{h} = \frac{h}{c_2} = \frac{b}{a}$$



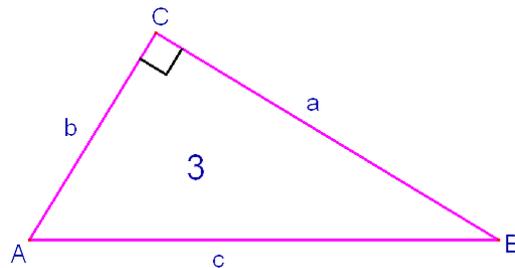
Triangle 1 ~ triangle 3

$$\frac{c_1}{b} = \frac{h}{a} = \frac{b}{c}$$



Triangle 2 ~ triangle 3

$$\frac{h}{b} = \frac{c_2}{a} = \frac{a}{c}$$

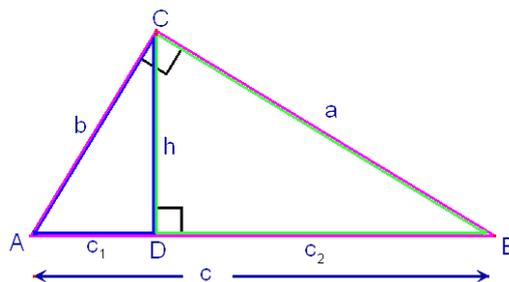


Théorèmes relatifs aux triangles rectangles

$$\frac{c_1}{h} = \frac{h}{c_2} = \frac{b}{a}$$

$$\frac{c_1}{b} = \frac{h}{a} = \frac{b}{c}$$

$$\frac{h}{b} = \frac{c_2}{a} = \frac{a}{c}$$

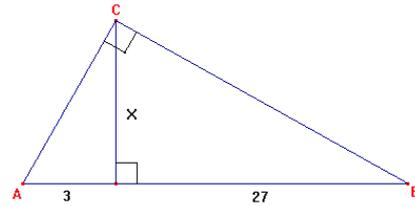
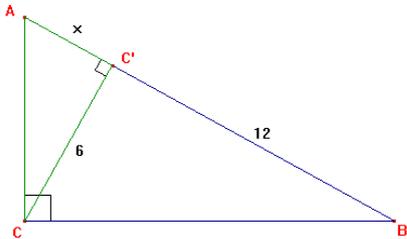


Théorème de Pythagore

Dans un triangle rectangle, le carré de l'hypoténuse est égal à la somme des carrés des cathètes.

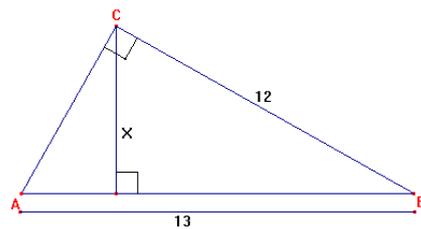
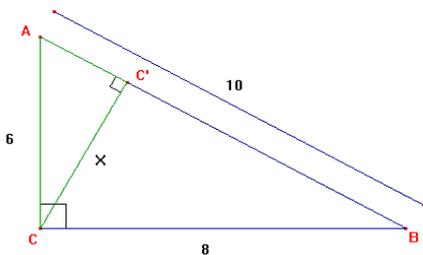
Théorème de la hauteur relative à l'hypoténuse

Dans un triangle rectangle, la hauteur issue du sommet de l'angle droit est moyenne proportionnelle entre les mesures qu'elle détermine sur l'hypoténuse.



Théorème du produit des cathètes

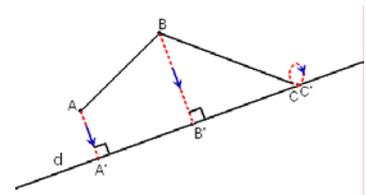
Dans un triangle rectangle, le produit des cathètes est égal au produit de la hauteur par l'hypoténuse.



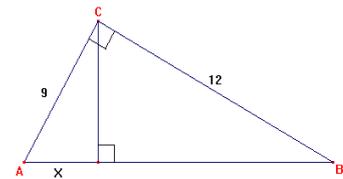
Théorème des projections sur l'hypoténuse

Projection orthogonale

Dans la figure de droite, $\overline{A'B'}$ est la projection orthogonale de \overline{AB} sur la droite d et $\overline{B'C'}$ est la projection orthogonale de \overline{BC} sur la droite d .

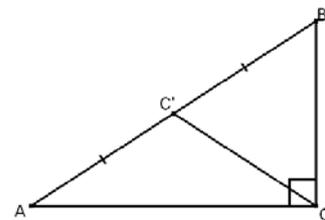


Dans un triangle rectangle, chaque cathète est moyenne proportionnelle entre la longueur de sa projection orthogonale sur l'hypoténuse et l'hypoténuse entière.



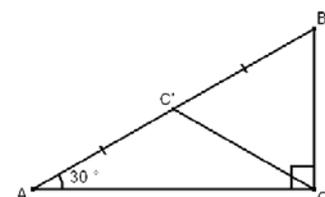
Théorème de la médiane relative à l'hypoténuse

Dans un triangle rectangle, la médiane relative à l'hypoténuse mesure la moitié de l'hypoténuse.



Théorème de l'angle de 30°

Dans un triangle rectangle ayant un angle de 30°, le côté opposé à l'angle de 30° mesure la moitié de l'hypoténuse.



Annexe J – Lexique mathématiques 30311 et 30321

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

Asymptote : droite telle que la distance d'un point d'une courbe à cette droite tend vers zéro quand le point s'éloigne sur la courbe à l'infini.

Extremum : pour une fonction quadratique dont le domaine est \mathbb{R} , on a

- un minimum qui correspond à l'ordonnée du sommet de la parabole si $a > 0$;
- un maximum qui correspond à l'ordonnée du sommet de la parabole si $a < 0$.

Fiscalité : système d'après lequel sont perçus les impôts ; ensemble des lois qui s'y rapportent.

Forme canonique (standard) : forme ou écriture qui met en évidence les paramètres qui transforment une fonction de base.

Exemple – $y = a(x - p)^2 + q$ est l'équation canonique d'une parabole.

Forme générale : forme représentant une famille d'équation.
Exemple – $ax + by + c = 0$ est l'équation générale d'une droite.

Hypothèse (logique) : proposition à partir de laquelle on raisonne pour résoudre un problème, pour démontrer un théorème.

Hypothèse (spécialité) : proposition résultant d'une observation et que l'on soumet au contrôle de l'expérience ou que l'on vérifie par déduction.

Intérêt composé : intérêt calculé à l'aide de la formule de l'intérêt composé $M = C(1+i)^n$, où M est le montant, C le capital, i le taux d'intérêt par période d'intérêt et n le nombre de périodes d'intérêt.

Intérêt simple : intérêt calculé à l'aide de la formule $I = Cid$, où C est le capital, i le taux d'intérêt annuel et d la durée du prêt, en années.

Nombre complexe : ensemble des nombres réels et des nombres imaginaires.

Nombre imaginaire : nombre qui est la racine carrée positive de -1. Ce nombre, i , est appelé unité imaginaire et possède les propriétés suivantes : $i = \sqrt{-1}$ et $i^2 = -1$.

Optimisation : recherche des valeurs des variables qui maximisent ou minimisent une fonction donnée.
Exemples :

- Le directeur d'une entreprise désire minimiser ses coûts de production.
- Les actionnaires d'une compagnie veulent maximiser les profits.
- Le fermier désire maximiser le rendement de ses cultures.

Polygone de contraintes : représentation graphique de l'ensemble-solution d'un système d'inéquations du premier degré à deux variables qui traduit un ensemble de contraintes. Il correspond à la région du plan formée de tous les couples qui vérifient simultanément toutes les inéquations du système.

Prix unitaire : prix par unité.

Racines d'une équation : synonyme de solution d'une équation.

Exemples :

- L'ensemble-solution de l'équation $x+5=8$ est $\{3\}$. On dit aussi que 3 est la racine de cette équation.
- L'équation $x^2-3x+2=0$ possède deux racines réelles distinctes : $x_1=1$ et $x_2=2$.
- L'équation $x^2-2x+1=0$ possède une racine double réelle : $x=1$.
- L'équation $x^2+x+1=0$ ne possède aucune racine réelle. Elle possède cependant deux racines imaginaires $x_1 = \frac{-1+i\sqrt{3}}{2}$ et $x_2 = \frac{-1-i\sqrt{3}}{2}$.

Règle d'une fonction : expression qui définit la relation qui existe entre chaque valeur de l'ensemble de départ (ou *domaine*) d'une fonction et un élément de l'ensemble d'arrivée.

Rente : série de versements égaux reçus à intervalles réguliers.

Revenu brut : somme d'argent reçue d'un emploi.

Revenu net : montant qu'une travailleuse ou un travailleur reçoit après qu'on a soustrait toutes les déductions de son revenu brut.

Signe : une fonction f est dite strictement positive sur un intervalle donné du domaine si, pour toutes les valeurs de cet intervalle, $f(x)>0$. Une fonction f est dite strictement négative sur un intervalle donné du domaine si, pour toutes les valeurs de cet intervalle, $f(x)<0$.

Table : recueil où des résultats de mesures ou de calculs sont consignés et groupés de façon rationnelle, afin qu'ils puissent être consultés rapidement et commodément.

Tableau d'amortissement : tableau indiquant, pour chaque période, le capital encore non remboursé au début de la période, le montant du versement décomposé en intérêts et amortissement de la dette, et le capital restant dû après le versement.

Taux annuel : taux d'intérêt simple qui produira en un an le même montant d'intérêt que le taux d'intérêt nominal.

Taux nominal : taux d'intérêt officiel d'un placement ou d'un prêt.

Variation (croissance) : une fonction f est dite croissante sur un intervalle donné du domaine si, pour toutes les valeurs x_1 et x_2 de cet intervalle, $x_1 < x_2$ implique $f(x_1) \leq f(x_2)$.

Variation (décroissance) : une fonction f est dite décroissante sur un intervalle donné du domaine si, pour toutes les valeurs x_1 et x_2 de cet intervalle, $x_1 > x_2$ implique $f(x_1) \geq f(x_2)$.

N.B. – Pour un intervalle $[x_1, x_2]$ où la fonction est constante, $f(x)$ est dite à la fois croissante et décroissante sur cet intervalle du domaine. Dans l'étude des fonctions quadratiques, cette situation, qui pourrait porter à confusion, ne se présentera pas.

Sources : *Manuel de l'élève, OMNIMATHS 11* (2001), *Le grand dictionnaire terminologique, Le petit Larousse Illustré* (1993), *Plan d'études 30311/30312, Plan d'études 30321, Lexique mathématique : enseignement secondaire* (1996) et le site Internet <http://pages.infinit.net/ppat2000/lexique/LEXIQUE.HTM>

BIBLIOGRAPHIE

- ALBERTA EDUCATION, *Programme d'études – Mathématiques 10-20-30*, version provisoire, 1999, 81 p.
- 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 New Era*, Alexandria (USA) Edited by Ronald S Brandt, 2000
- BARTH, B.-M. *Le savoir en construction, former à une pédagogie de la compréhension*, coll. Pédagogies, Paris, Retz Nathan, 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
- CHAMPLAIN, Denis de, Pierre MATHIEU, Paul PATENAUDE et Hélène TESSIER, *Lexique mathématiques, enseignement secondaire, 2e éd., revue et corrigée*, Beauport (Québec), Les Éditions du triangle d'Or inc., 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. *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 éd., Paris, Éditions sociales françaises, 1998

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.

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

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, Wisconsin Department of Public Instruction, 2001, 514 p.

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
- 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
- LAMBERT, L. *Building Leadership Capacity in School*, Alexandria (USA), ASCD, 1998
- 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
- LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e édition, Montréal, Guérin Éditeur, 1993
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK, *Plan d'études – Mathématiques 8e année, version provisoire*, Direction des services pédagogiques, 2000, 21 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK, *Programme d'études – Mathématiques 3011*, Direction des services pédagogiques, 1992, 94 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK, *Programme d'études – Mathématiques 3012*, Direction des services pédagogiques, 1993, 90 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK, *Programme d'études – Mathématiques 3021*, Direction des services pédagogiques, 1992, 98 p.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK, *Programme d'études – Mathématiques 3022*, Direction des services pédagogiques, 1993, 90 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK, *Programme d'études – Mathématiques 3031*, Direction des services pédagogiques, 1992, 97 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK, *Programme d'études – Mathématiques 3032*, Direction des services pédagogiques, 1992, 92 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK, *Programme d'études – Mathématiques 3041*, Direction des services pédagogiques, 1992, 96 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU NOUVEAU-BRUNSWICK, *Programme d'études – Mathématiques 3051*, Direction des services pédagogiques, 1992, 108 p.

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

MULLER, F. [en ligne]
http://parcours-diversifies.scola.ac-paris.fr/AEFE/evaluation_formative.htm (page consultée le 27 mars 2003)

NANTAIS, Nicole. *La mini-entrevue : un nouvel outil d'évaluation de la compréhension mathématique au primaire*, Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, 1992, xxvii-390 p.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS, *Principles and Standards for School Mathematics*, Reston (VA), 1989, 262 p.

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

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), Édition Agence D'Arc, 1993

PALLASCIO, Richard. Une démarche de résolution de problèmes inscrite dans une conception de l'apprentissage, *Vie pédagogique* 77, mars 1992, p. 25-29

PERRENOUD, P. *Construire des compétences dès l'école*, Paris, ESF Éditeur, 1997

- PERRENOUD, P. *Dix nouvelles compétences : INVITATION AU VOYAGE*, Paris, ESF Éditeur, 2000
- PERRENOUD, P. *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, P. *Pédagogie différenciée : des intentions à l'action*, coll. Pédagogies en développement, Paris, ESF Éditeur, 1997b
- PRZEMYCKI, H. *Pédagogie différenciée*, Paris, Édition 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 Renouveau 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 éd., 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)