



MATHÉMATIQUES :

5^e ANNÉE

Ensemble de ressources intégrées 2007

Tous droits réservés © 2007 Ministry of Education, Province of British Columbia

Avis de droit d'auteur

Toute reproduction, en tout ou en partie, sous quelque forme et par quelque procédé que ce soit, est interdite sans l'autorisation écrite préalable de la province.

Avis de propriété exclusive

Ce document contient des renseignements privatifs et confidentiels pour la province. La reproduction, la divulgation ou toute autre utilisation de ce document sont expressément interdites, sauf selon les termes de l'autorisation écrite de la province.

Exception limitée à l'interdiction de reproduire

La province autorise la copie et l'utilisation de cette publication en entier ou en partie à des fins éducatives et non lucratives en Colombie-Britannique et au Yukon (a) par tout le personnel des conseils scolaires de la Colombie-Britannique, y compris les enseignants et les directions d'école, par les organismes faisant partie du *Educational Advisory Council* et identifiés dans l'arrêté ministériel, par d'autres parties offrant directement ou indirectement des programmes scolaires aux élèves admissibles en vertu de la *School Act*, R.S.B.C. 1996, c.412, ou *Independent School Act*, R.S.B.C. 1996, c.216, (lois scolaires), et (b) par d'autres parties offrant directement ou indirectement des programmes scolaires sous l'autorité du ministre du Département d'éducation du Yukon tel que défini dans le *Education Act*, R.S.Y. 2002, c.61.

REMERCIEMENTS

| | |
|---------------------|-----|
| Remerciements | III |
|---------------------|-----|

PRÉFACE

| | |
|---------------|---|
| Préface | V |
|---------------|---|

INTRODUCTION

| | |
|---|----|
| Raison d'être | 3 |
| Perspectives autochtones..... | 4 |
| Domaine affectif | 4 |
| Nature des mathématiques | 5 |
| Objectifs du programme d'études de Mathématiques M à 7 | 7 |
| Composantes du programme d'études | 8 |
| Vue d'ensemble du programme de Mathématiques M à 7 – Concepts clés..... | 10 |
| Processus mathématiques..... | 14 |
| Durée d'enseignement suggérée | 16 |
| Références | 16 |

CONSIDÉRATIONS CONCERNANT LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME D'ÉTUDES

| | |
|--|----|
| Politique relative aux autres modes de présentation des sujets délicats (<i>Alternative Delivery Policy</i>) ... | 25 |
| Inclusion, égalité et accessibilité pour tous les apprenants | 25 |
| Collaboration avec la communauté autochtone..... | 26 |
| Technologies de l'information et des communications | 26 |
| Droit d'auteur et responsabilité | 27 |
| Développement de la réceptivité aux mathématiques..... | 28 |
| Orientation pédagogique..... | 28 |
| Mise en application des mathématiques | 30 |

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE PRESCRITS

| | |
|--|----|
| Introduction | 35 |
| Résultats d'apprentissage prescrits : 5 ^e année | 38 |

RENDEMENT DE L'ÉLÈVE

| | |
|---------------------------------------|----|
| Introduction | 43 |
| 5 ^e année | |
| Éléments clés | 48 |
| Le nombre | 50 |
| Les régularités et les relations..... | 54 |
| La forme et l'espace | 56 |
| La statistique et la probabilité..... | 60 |

MODÈLES D'ÉVALUATION FORMATIVE

| | |
|----------------------------|----|
| Introduction | 65 |
| 5 ^e année | 70 |

RESSOURCES D'APPRENTISSAGE

| | |
|-------------------------------|----|
| Renseignements généraux | 95 |
|-------------------------------|----|

Le ministère de l'Éducation tient à remercier toutes les personnes et tous les organismes partenaires qui, sous la responsabilité de Richard DeMerchant du Ministère, ont contribué à l'élaboration de l'ERI de Mathématiques M à 7. Le Ministère tient aussi à remercier tous ceux et celles qui ont participé à ce travail, et notamment les partenaires du Protocole du Nord et de l'Ouest canadiens (PONC) pour l'élaboration du *Cadre commun des programmes d'études de mathématiques M-9* sur lequel est fondé cet ERI.

ÉQUIPE DE RÉDACTION • MATHÉMATIQUES M À 7

| | |
|-----------------|---|
| Lori Boychuk | District scolaire n° 91 (Nechako Lakes) |
| Rosamar Garcia | District scolaire n° 38 (Richmond) |
| Glen Gough | District scolaire n° 81 (Fort Nelson) |
| Linda Jensen | District scolaire n° 35 (Langley) |
| Carollee Norris | District scolaire n° 60 (Peace River North) |
| Barb Wagner | District scolaire n° 60 (Peace River North) |
| Joan Wilson | District scolaire n° 46 (Sunshine Coast) |
| Donna Wong | District scolaire n° 36 (Surrey) |

AVEC LE SOUTIEN DE :

| | |
|-----------------------------|---|
| Liliane Gauthier | Saskatchewan Learning |
| Pamela Hagen | District scolaire n° 43 (Coquitlam), University of British Columbia |
| Jack Kinakin | District scolaire n° 20 (Kootney-Columbia) |
| Heather Morin | Ministère de l'éducation de la Colombie-Britannique |
| Janice Novakowski | District scolaire n° 38 (Richmond), University of British Columbia |
| GT Publishing Services Ltd. | Coordination du projet, rédaction et préparation de la version originale anglaise du document |

Cet Ensemble de ressources intégrées (ERI) fournit l'information de base dont les enseignants auront besoin pour la mise en œuvre du programme d'études de Mathématiques M à 7. Ce document remplace l'ERI *Mathématiques M à 7* (1997).

L'information contenue dans ce document est aussi accessible sur Internet à l'adresse suivante : www.bced.gov.bc.ca/irp/firp.htm

Les paragraphes qui suivent décrivent brièvement les composantes de cet ERI.

INTRODUCTION

L'introduction fournit des renseignements généraux sur le programme d'études de Mathématiques M à 7, tout en précisant les points particuliers et les exigences spéciales.

Cette section renferme les renseignements suivants :

- la raison d'être du programme d'études de Mathématiques M à 7 dans les écoles de la Colombie-Britannique;
- les objectifs du programme d'études de Mathématiques M à 7;
- la description des composantes du programme, qui sont regroupées en fonction des résultats d'apprentissage prescrits faisant partie d'un même domaine d'intérêt;
- une vue d'ensemble du programme d'études de Mathématiques M à 7 (tableau);
- la durée d'enseignement suggérée pour chaque cours;
- des renseignements ayant trait au contexte d'enseignement des Mathématiques M à 7.

CONSIDÉRATIONS CONCERNANT LA MISE EN ŒUVRE DU PROGRAMME D'ÉTUDES

Cette section de l'ERI renferme des renseignements complémentaires qui aideront les enseignants à élaborer leurs stratégies d'enseignement et à préparer la mise en œuvre de ce programme d'études en vue de répondre aux besoins de tous les apprenants.

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE PRESCRITS

Cette section de l'ERI contient les résultats d'apprentissage prescrits. Ces derniers représentent les normes de contenu prescrit pour les programmes d'études provinciaux. Ils précisent les attitudes, les

compétences et les connaissances nécessaires pour chaque matière. Ils expriment ce que les élèves doivent savoir et savoir faire à la fin du cours.

Les résultats d'apprentissage prescrits présentés dans l'ERI de Mathématiques M à 7 sont fondés sur les résultats d'apprentissage du *Cadre commun des programmes d'études de Mathématiques M-9* du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens (PONC), accessible en ligne à l'adresse suivante : www.wncp.ca.

RENDEMENT DE L'ÉLÈVE

Cette section de l'ERI renferme l'information nécessaire à l'évaluation formative et à la mesure du rendement des élèves, et comprend des indicateurs de réussite précis qui aideront les enseignants à évaluer le rendement des élèves pour chaque résultat d'apprentissage prescrit. Les indicateurs de réussite décrivent ce que les élèves doivent être en mesure de faire pour montrer qu'ils satisfont entièrement aux exigences du programme d'études pour la matière et l'année en question. Aucun des indicateurs de réussite n'est obligatoire; ils sont fournis pour aider les enseignants à évaluer dans quelle mesure les élèves atteignent les résultats d'apprentissage prescrits.

Les indicateurs de réussite proposés dans le présent ERI sont fondés sur les indicateurs de rendement du *Cadre commun des programmes d'études de Mathématiques M-9* du Protocole de l'Ouest et du Nord canadiens (PONC).

Le *Cadre commun des programmes d'études de Mathématiques M-9* du PONC est accessible en ligne à l'adresse suivante : www.wncp.ca

Cette section renferme aussi des éléments clés, qui consistent en des descriptions de contenu qui servent à préciser la profondeur et la portée des résultats d'apprentissage prescrits.

MODÈLES D'ÉVALUATION FORMATIVE

Cette section renferme des modèles d'évaluation formative fondés sur les résultats d'apprentissage prescrits du programme d'études. Ces modèles ont été élaborés par des enseignants de la Colombie-Britannique et elles servent à faciliter l'évaluation formative. Ces unités ne constituent que des suggestions et les enseignants peuvent les utiliser ou les modifier au besoin à mesure qu'ils planifient la mise en œuvre du programme d'études.

Chaque modèle mentionne les résultats d'apprentissage prescrits et les indicateurs de réussite proposés, la durée d'enseignement suggérée, une série d'activités d'évaluation et des exemples d'instruments d'évaluation.

RESSOURCES D'APPRENTISSAGE

Cette section renferme des renseignements généraux sur les ressources d'apprentissage; elle inclut l'URL permettant de consulter les titres, les descriptions et l'information nécessaire pour commander les ressources recommandées de la collection par classe du programme d'études de Mathématiques M à 7. [Remarque : La collection par classe du programme de Mathématiques M à 7 sera mise à jour au fur et à mesure que de nouvelles ressources seront autorisées par le Ministère.]



INTRODUCTION

Cet ensemble de ressources intégrées (ERI) constitue le programme d'études officiel du Ministère pour les cours de Mathématiques M à 7. L'élaboration de cet ERI a été guidée par les principes suivants :

- L'apprentissage nécessite la participation active de l'élève.
- Chacun apprend à sa façon et à son rythme.
- L'apprentissage est un processus à la fois individuel et collectif.

Par ailleurs, ce document tient compte du fait que des jeunes aux antécédents, aux intérêts, aux aptitudes et aux besoins variés fréquentent les écoles de la Colombie-Britannique. Dans la mesure du possible, les résultats d'apprentissage et les indicateurs de réussite tentent de répondre à ces besoins et de garantir l'égalité de tous les apprenants ainsi que leur accès à ce programme d'études.

L'ERI de Mathématiques M à 7 est fondé sur le *Cadre commun des programmes d'études de mathématiques M-9* (mai 2006) du Protocole du Nord et le l'Ouest canadiens (PONC). La liste exhaustive des références ayant servi à documenter la révision de ce cadre commun et de l'ERI se trouve à la fin de la présente section.

De septembre à novembre 2006, le public a pu examiner la version préliminaire du programme d'études de Mathématiques M à 7 et y réagir. Cette mise à jour de l'ERI tient compte des commentaires obtenus des éducateurs, des élèves, des parents et d'autres collaborateurs du monde de l'éducation.

RAISON D'ÊTRE

Le programme d'études de Mathématiques M à 7 vise à fournir aux élèves l'occasion de faire progresser leurs connaissances, leurs compétences et leurs attitudes liées aux mathématiques.

Les élèves sont des apprenants curieux et actifs ayant tous des intérêts, des habiletés et des besoins qui leurs sont propres. Chacun arrive à l'école avec son propre bagage de connaissances, de vécu et d'acquis. L'établissement de liens entre ces acquis et ce vécu est un élément clé du développement de la numératie.

La compétence mathématique peut se définir comme la combinaison de la connaissance mathématique et des aptitudes à résoudre des problèmes et à communiquer, qui est requise de tout individu pour lui permettre d'évoluer avec succès dans notre monde technologique. La compétence mathématique est beaucoup plus vaste que la simple connaissance des nombres et des opérations sur les nombres (British Columbia Association of Mathematics Teachers, 1998).

Les élèves apprennent quand ils peuvent attribuer une signification à ce qu'ils font; et chacun d'entre eux doit construire son propre sens des mathématiques. C'est en allant du plus simple au plus complexe ou du plus concret au plus abstrait que les élèves ont le plus de possibilités de développer leur compréhension des mathématiques. Il existe de nombreuses approches pédagogiques destinées aux enseignants qui ont à composer avec les multiples modes d'apprentissage de leurs élèves ainsi qu'avec leurs stades de développement respectifs. Ces approches concourent au développement de concepts mathématiques valides et transférables : quels que soient leurs niveaux, tous les élèves bénéficieront d'un enseignement appuyé par une vaste gamme de matériaux, d'outils et de contextes pour développer leurs conceptions personnelles des nouvelles notions de mathématiques qui leur sont proposées. La discussion entre élèves peut engendrer des liens essentiels entre des représentations concrètes, imagées et symboliques des mathématiques. L'information tirée de ces discussions peut servir à l'évaluation formative et à orienter les activités d'enseignement.

Les enseignants, à titre de « catalyseurs d'apprentissage », devraient signaler les « manifestations » des concepts de mathématiques dans l'environnement des élèves, à l'école ou à la maison. Les mathématiques sont présentes dans toutes les matières scolaires et le faire remarquer aux élèves fournit aux enseignants la possibilité d'ancrer leurs activités d'enseignement dans la réalité des élèves.

Le milieu d'apprentissage offert aux élèves devrait encourager et respecter leur vécu et tous leurs modes de pensée, quels qu'ils soient. Ainsi, tout élève devrait se sentir en mesure de prendre des risques intellectuels en posant des questions et en formulant des hypothèses. L'exploration de situations de résolution de problèmes est essentielle au développement de stratégies personnelles et de littératie mathématique. Les élèves doivent se rendre compte qu'il est tout à fait acceptable de résoudre des problèmes de différentes façons et d'arriver à différentes solutions. Les expériences d'apprentissage positives aident les élèves à prendre de l'assurance et à valoriser l'apprentissage des mathématiques.

PERSPECTIVES AUTOCHTONES

Les élèves autochtones de la Colombie-Britannique viennent de régions géographiques diverses et ont un vécu culturel et linguistique varié. Ils fréquentent l'école dans différents milieux comprenant des communautés urbaines, rurales et isolées. Les enseignants doivent comprendre la diversité de cultures et de vécus de leurs élèves.

Les élèves autochtones proviennent de cultures où la participation active mène à l'apprentissage. Traditionnellement, l'écrit ne recevait que peu d'attention. La communication orale ainsi que la mise en pratique et l'expérience jouent un rôle important dans l'apprentissage et la compréhension chez l'élève. Il est aussi essentiel que les enseignants comprennent les signaux non verbaux et y réagissent afin d'optimiser l'apprentissage et la compréhension de leurs élèves en mathématiques. Ainsi, selon leur style d'apprentissage, ces élèves cherchent à établir des liens dans leur apprentissage et apprennent mieux lorsque les mathématiques sont mises en contexte et non présentées comme un ensemble d'éléments discrets.

On doit disposer de nombreuses stratégies d'enseignement et d'évaluation pour tirer parti des divers savoirs, cultures, modes de communication, habiletés, attitudes, expériences et modes d'apprentissage des élèves. « *Ces stratégies devraient refléter une ferme intention d'offrir une éducation multiculturelle de haut niveau, c.-à-d. allant au-delà de l'inclusion ponctuelle de thèmes ou de symboles folkloriques* » (Banks and Banks, 1993).

DOMAINE AFFECTIF

Selon la taxonomie de Bloom, les activités d'apprentissage peuvent affecter trois domaines psychologiques : le domaine affectif (le développement du vocabulaire émotionnel : les attitudes), le domaine cognitif (les compétences intellectuelles : les connaissances) et le domaine psychomoteur (les habiletés physiques ou manuelles : les aptitudes). Le domaine affectif a trait aux perceptions et aux réponses émotionnelles, par exemple les sentiments, les valeurs, l'appréciation, l'enthousiasme, les motivations et les attitudes.

Sur le plan affectif, il est important que les élèves adoptent une attitude positive envers les matières qui leur sont enseignées, car cela aura un effet profond et marquant sur l'ensemble de leurs apprentissages. Les environnements qui offrent des chances de succès et favorisent le sentiment d'appartenance ainsi que la prise de risques contribuent au maintien de l'attitude positive des élèves et de leur confiance en eux-mêmes. Une recherche conclut en effet que les élèves participant le plus activement à l'école et à leur apprentissage des mathématiques sont beaucoup plus susceptibles de réussir à l'école et en mathématiques (Nardi et Steward, 2003). Les élèves qui auront une attitude positive envers les mathématiques seront vraisemblablement motivés et disposés à apprendre, à participer à des activités, à persévérer pour que leurs problèmes ne demeurent pas irrésolus, et à s'engager dans des pratiques réflexives.

Au cours des dix dernières années, des recherches ont permis de faire des progrès considérables dans la compréhension de l'importance ou de l'utilisation du domaine affectif dans le processus d'apprentissage. Parallèlement, on a assisté à un accroissement des recherches portant précisément sur le lien entre le domaine affectif et l'apprentissage des mathématiques, lesquelles ont clairement montré l'importance de ce lien (McLeod, 1988, 1992 et 1994; Hannula, 2002 et 2006; Malmivuori, 2001 et 2006). Les enseignants, les élèves et les parents doivent comprendre la relation qui existe entre les domaines affectif et cognitif; et ils doivent s'efforcer de miser sur les aspects affectifs de l'apprentissage qui contribuent au développement d'attitudes positives. Pour réussir, les élèves doivent apprendre à se fixer des objectifs réalisables et à s'autoévaluer au fur et à mesure qu'ils s'efforcent de réaliser ces objectifs.

Les élèves qui ont de la facilité dans une matière font preuve d'une plus grande confiance en eux et sont susceptibles d'obtenir un meilleur rendement scolaire (Denton & McKinney, 2004; Hannula, 2006; Smith et al., 1998). Les enseignants peuvent intégrer à leur enseignement des mathématiques des activités d'apprentissage actif ou coopératif, lesquelles favoriseraient la compréhension des concepts, des attitudes positives et, ainsi, la réussite scolaire des élèves (Denton et McKinney, 2004). En donnant à leurs élèves l'occasion de partager leurs réponses et leurs stratégies et de discuter de celles-ci, les enseignants favorisent le développement de leurs compétences en mathématiques; lorsqu'ils leur permettent de mettre en application certains sujets ou concepts mathématiques dans des contextes significatifs et attrayants, les enseignants favorisent une compréhension accrue des concepts mathématiques.

Il est essentiel que les enseignants, les élèves et les parents comprennent la relation qui existe entre les domaines affectif et cognitif; et qu'ils s'efforcent de miser sur les aspects affectifs de l'apprentissage qui contribuent au développement d'attitudes positives et à la réussite scolaire.

NATURE DES MATHÉMATIQUES

Les mathématiques font partie des outils qui contribuent à la compréhension, à l'interprétation et à la description du monde dans lequel nous vivons. La définition de la nature des mathématiques comporte plusieurs éléments, auxquels on fera référence d'un bout à l'autre du présent document. Ces éléments incluent le changement, la constance, le sens du nombre, les régularités, les relations, le sens de l'espace, et l'incertitude.

Le changement

Il est important que les élèves se rendent compte que les mathématiques sont en état d'évolution constante et ne sont pas statiques. Ainsi, le fait de reconnaître le changement constitue un élément clé de la compréhension et de l'apprentissage des mathématiques.

« En mathématiques, les élèves sont exposés à des modalités de changement et ils devront tenter d'en fournir des explications. Pour faire des prédictions, les élèves doivent décrire et quantifier leurs observations, y rechercher des régularités, et décrire les quantités qui restent invariables et celles qui varient. Par exemple, la suite 4, 6, 8, 10, 12, ... peut être décrite de différentes façons, y compris les suivantes :

- compter par sauts de 2, à partir de 4;
- une suite arithmétique, avec 4 comme premier terme, et une raison arithmétique de 2;
- une fonction linéaire avec un domaine discret. »

(Steen, 1990, p. 184 [Traduction])

La constance

« La constance peut être décrite de bien des façons, soit en termes de stabilité, de conservation, d'équilibre, d'états stationnaires, et de symétrie. »

(AAAS – Benchmarks, 1993, p. 270 [Traduction])

Les mathématiques, comme toutes les sciences, ont pour objets des phénomènes qui demeurent stables, inchangés (autrement dit, *constants*), quelles que soient les conditions externes dans lesquelles ils sont testés. En voici quelques exemples :

- l'aire d'un rectangle demeure la même, quelle que soit la méthode adoptée pour la déterminer;
- la somme des angles intérieurs d'un triangle est égale à 180° ;
- la probabilité théorique d'obtenir le côté face au lancer d'une pièce de monnaie est de 0,5.

La résolution de certains problèmes mathématiques exige que les élèves se concentrent sur des propriétés constantes. L'habileté des élèves à reconnaître de telles propriétés leur permet de résoudre des problèmes faisant intervenir, par exemple, des taux de variation constants, des droites de pente constante, des situations de variation directe, la somme des angles intérieurs des polygones.

Le sens du nombre

« *Le sens du nombre, dont certains pourraient dire qu'il s'agit d'une simple intuition, constitue la base la plus fondamentale de la numératie.* »

(The Primary Program, 2000, p. 146 [Traduction])

Un sens véritable du nombre va bien au-delà de savoir compter, mémoriser des faits et appliquer de façon procédurale des algorithmes en situation.

Le développement du sens du nombre chez l'élève se fait à partir de l'établissement de liens entre les nombres et son vécu ainsi qu'en ayant recours à des repères et à des référents. Ce qui en résulte, c'est un élève qui possède un raisonnement de calcul fluide, qui développe de la souplesse avec les nombres et qui, en fin de compte, développe une intuition du nombre. L'évolution du sens du nombre est généralement un dérivé de l'apprentissage plutôt que le résultat d'un enseignement direct. Cependant, le développement du sens du nombre chez les élèves peut résulter de l'exécution de tâches mathématiques complexes où il leur est possible d'établir des liens.

Les régularités

Les mathématiques traitent de la reconnaissance, de la description et de la manipulation de régularités numériques et non numériques. Les régularités figurent dans tous les domaines et il est important d'établir des liens entre les domaines. C'est en travaillant avec des régularités que les élèves établissent des liens à l'intérieur et au-delà des mathématiques. Ces habiletés contribuent à la fois aux interactions des élèves avec leur environnement et à la compréhension qui en découle.

Les régularités peuvent être représentées de façon concrète, visuelle ou symbolique. Les élèves devraient développer une facilité de passer d'une représentation à une autre.

Les élèves doivent apprendre à reconnaître, prolonger, créer et utiliser des régularités mathématiques. Les régularités permettent aux élèves de faire des prédictions et de justifier leur raisonnement dans la résolution de problèmes routiniers et non routiniers.

C'est en apprenant à travailler avec les régularités dès leurs premières années que les élèves développent leur pensée algébrique, élément fondamental des mathématiques plus abstraites des années à venir.

Les relations

Les mathématiques sont utilisées pour décrire et expliquer des relations. La recherche de relations au sein des nombres, des ensembles, des figures, des objets et des concepts fait partie de l'étude des mathématiques. Cette recherche de relations possibles nécessite la collection et l'analyse de données numériques ainsi que la description de relations de façon imagée, symbolique, orale ou écrite.

Le sens spatial

Le sens spatial comprend la visualisation, l'imagerie mentale et le raisonnement spatial. Ces habiletés jouent un rôle crucial dans la compréhension des mathématiques. Le sens spatial permet d'interpréter des figures à deux dimensions et des objets à trois dimensions, et de voir les relations possibles entre ces figures et objets. Le sens spatial favorise également le développement du raisonnement à partir de ces interprétations et la prise de conscience des liens entre le sens spatial et les autres domaines des mathématiques.

Le sens spatial se développe par le biais d'expériences variées et d'interactions des élèves avec leur environnement. Il contribue à la capacité des élèves de résoudre des problèmes comprenant des objets à trois dimensions et des figures à deux dimensions.

Le sens spatial est un moyen d'interpréter l'environnement physique ainsi que ses représentations en trois dimensions et en deux dimensions et d'y réfléchir.

Il y a des problèmes qui exigent l'établissement de liens entre des nombres et des unités de mesure, et les dimensions de certains objets. Le sens spatial permet aux élèves de prédire les effets qu'aura la modification de ces dimensions. Par exemple :

- le fait de connaître les dimensions d'un objet permet aux élèves d'en parler et d'en créer des représentations;
- le volume d'un prisme à base rectangulaire peut être calculé à partir des dimensions de ce prisme;
- en doublant la longueur du côté d'un carré, on augmente son aire selon un facteur de quatre.

L'incertitude

En mathématiques, l'interprétation de données et les prédictions basées sur des données peuvent manquer de fiabilité.

Certains événements et expériences génèrent des ensembles de données statistiques qui peuvent être utilisés pour faire des prédictions. Il est important de reconnaître que les prédictions (interpolations et extrapolations) basées sur ces régularités comportent nécessairement un certain degré d'incertitude.

La qualité d'une interprétation est directement reliée à la qualité des données. Les élèves qui ont conscience de l'incertitude sont en mesure d'interpréter des données et d'en évaluer la fiabilité.

La chance réfère à la prévisibilité d'un résultat donné. Au fur et à mesure que les élèves développent leur compréhension de la probabilité, le langage mathématique gagne en spécificité et permet de décrire le degré d'incertitude de façon plus précise.

OBJECTIFS DU PROGRAMME D'ÉTUDES DE MATHÉMATIQUES M À 7

Le programme d'études de Mathématiques M à 7 constitue la première étape officielle d'un apprentissage des mathématiques qui durera toute la vie des élèves.

OBJECTIFS DU PROGRAMME D'ÉTUDES DE MATHÉMATIQUES M À 7

Le programme d'études de Mathématiques M à 7 vise à préparer les élèves à atteindre les principaux objectifs de l'enseignement des mathématiques, c'est-à-dire :

- utiliser les mathématiques avec confiance pour résoudre des problèmes;
- utiliser les mathématiques pour mieux comprendre le monde et leur environnement;
- communiquer et raisonner en termes mathématiques;
- apprécier et valoriser les mathématiques;
- établir des liens entre les mathématiques et leur utilisation;
- s'engager dans un processus d'apprentissage pour le reste de leur vie;
- devenir des adultes compétents en mathématiques, et mettre à profit leur compétence en mathématiques afin de participer à la société et de contribuer à son avancement.

Les élèves qui ont atteint ces objectifs vont :

- comprendre et apprécier les contributions des mathématiques en tant que science, philosophie et art;
- utiliser les mathématiques pour prendre des décisions touchant le monde et leur environnement et pour les justifier;
- afficher une attitude positive envers les mathématiques;
- entreprendre des travaux et des projets de mathématiques, et persévérer dans leur effort à les compléter;
- contribuer à des discussions sur les mathématiques;
- prendre des risques lorsqu'ils font des travaux de mathématiques;
- faire preuve de curiosité.

COMPOSANTES DU PROGRAMME D'ÉTUDES

Chaque composante du programme d'études consiste en un ensemble de résultats d'apprentissage prescrits qui font partie d'un même domaine d'intérêt. Les résultats d'apprentissage prescrits des cours de Mathématiques M à 7 suivent une progression adaptée à l'âge des élèves et sont regroupés sous les composantes et sous-composantes suivantes :

Composantes et sous-composantes du programme d'études

MATHÉMATIQUES M À 7

LE NOMBRE

LES RÉGULARITÉS ET LES RELATIONS

- Les régularités
- Les variables et les équations

LA FORME ET L'ESPACE

- La mesure
- Objets à trois dimensions et figures à deux dimensions
- Les transformations

LA STATISTIQUE ET LA PROBABILITÉ

- L'analyse de données
- La chance et l'incertitude

Ces composantes représentent les principaux aspects des mathématiques que les élèves doivent étudier. L'ordre dans lequel les composantes, les sous-composantes et les résultats d'apprentissage prescrits du programme de Mathématiques M à 7 sont présentés dans l'ERI ne correspond pas nécessairement à l'ordre dans lequel ils doivent être enseignés, ce dernier étant laissé à l'entière discrétion de l'enseignant. D'ailleurs, on encourage les enseignants de mathématiques à associer différents aspects du programme afin de favoriser la création de liens entre les concepts mathématiques.

Le nombre

Les élèves développent leur compréhension des systèmes de nombres et des relations entre les nombres. Des représentations concrètes, imagées ou symboliques sont utilisées pour aider les élèves à développer le sens du nombre. Dans toute la composante, on insiste sur l'acquisition de l'aisance procédurale, c'est-à-dire la capacité de relier la compréhension des concepts à des stratégies procédurales justes, efficaces et flexibles employées à diverses fins; on insiste en outre sur le développement de stratégies personnelles, du calcul mental et de stratégies d'estimation.

Cette composante ne contient aucune sous-composante.

Les régularités et les relations

Les élèves développent leur habileté à reconnaître, à prolonger, à créer et à utiliser des régularités représentées numériquement ou non en vue de mieux comprendre leur environnement et le monde des mathématiques. Cette composante permet d'offrir aux élèves des occasions de repérer des liens dans leur environnement et de décrire des relations. Ces relations devraient être présentées dans des formats faisant appel à plusieurs sens.

Cette composante contient les sous-composantes suivantes :

- Les régularités
- Les variables et les équations

La forme et l'espace

Les élèves développent leur compréhension des figures et des objets de leur environnement, ce qui comprend la reconnaissance des caractéristiques mesurables, la mesure proprement dite, la description des caractéristiques, l'identification et l'usage de référents, et la modification de la position d'objets à trois dimensions et de figures à deux dimensions dans l'espace et dans le plan cartésien.

Cette composante contient les sous-composantes suivantes :

- La mesure
- Objets à trois dimensions et figures à deux dimensions
- Les transformations

La statistique et la probabilité

Les élèves recueillent, analysent et présentent des ensembles de données dans des contextes pertinents en vue de prendre des décisions. Les concepts relatifs à la probabilité sont également présentés comme des outils d'aide à la prise de décision.

Cette composante contient les sous-composantes suivantes :

- L'analyse de données
- La chance et l'incertitude

VUE D'ENSEMBLE DU PROGRAMME DE MATHÉMATIQUES M À 7 – CONCEPTS CLÉS

| | Maternelle | 1 ^{re} année | 2 ^e année | 3 ^e année |
|--|--|---|--|--|
| LE NOMBRE <i>Les régularités</i> | <ul style="list-style-type: none"> séquence des nombres de 1 à 10 arrangements familiers de 1 à 5 objets correspondance biunivoque étude détaillée des nombres de 1 à 10 | <ul style="list-style-type: none"> suite des nombres de 0 à 100, en comptant par sauts arrangements familiers de 1 à 10 objets étude détaillée des nombres jusqu'à 20 tables d'addition et de soustraction (jusqu'à 20) stratégies de calcul mental (additions de somme inférieure ou égale à 18 et soustractions correspondantes) | <ul style="list-style-type: none"> suite des nombres de 0 à 100, en comptant par sauts, le premier nombre étant différent de zéro étude détaillée des nombres jusqu'à 100 nombres pairs, nombres impairs et nombres ordinaux additions de somme inférieure ou égale à 100 et soustractions correspondantes stratégies de calcul mental (additions de somme inférieure ou égale à 18 et soustractions correspondantes) | <ul style="list-style-type: none"> suite des nombres de 0 à 1000, en comptant par sauts, le premier nombre étant différent de zéro étude détaillée des nombres jusqu'à 1000 additions de somme inférieure ou égale à 1000 et soustractions correspondantes stratégies de calcul mental sur des nombres à deux chiffres multiplications jusqu'à 5×5 représentation de fractions |
| LES RÉGULARITÉS ET LES RELATIONS <i>Les régularités</i> | <ul style="list-style-type: none"> régularités répétitives de deux ou trois éléments | <ul style="list-style-type: none"> régularités répétitives de deux à quatre éléments représentation de régularités | <ul style="list-style-type: none"> régularités répétitives de trois à cinq éléments régularités croissantes | <ul style="list-style-type: none"> régularités croissantes régularités décroissantes |
| LES RÉGULARITÉS ET LES RELATIONS <i>Les variables et les équations</i> | | <ul style="list-style-type: none"> égalité et inégalité symbole d'égalité | <ul style="list-style-type: none"> égalité et inégalité symboles d'égalité et d'inégalité | <ul style="list-style-type: none"> équations d'addition et de soustraction (résolution en une étape) |
| LA FORME ET L'ESPACE <i>La mesure</i> | <ul style="list-style-type: none"> comparaison directe de longueurs, de masses et de volumes | <ul style="list-style-type: none"> mesure vue comme un processus de comparaison | <ul style="list-style-type: none"> jour, semaine, mois et année mesure, en unités non standard, de longueurs, de hauteurs, de périmètres et de masses (poids) | <ul style="list-style-type: none"> mesure du temps, en unités standard et non standard mesure de longueurs (cm, m) et de masses (g, kg) périmètre de figures régulières et irrégulières |

(suite à la page suivante)

CONCEPTS CLÉS (suite)

| 4 ^e année | 5 ^e année | 6 ^e année | 7 ^e année |
|--|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> étude détaillée des nombres jusqu'à 10 000 additions de somme inférieure ou égale à 10 000 et soustractions correspondantes multiplication et division de nombres fractions propres et fractions-unités nombres décimaux jusqu'aux centièmes | <ul style="list-style-type: none"> étude détaillée des nombres jusqu'à 1 000 000 stratégies d'estimation appliquées aux calculs et à la résolution de problèmes stratégies de calcul mental pour des multiplications de produit inférieur ou égal à 81 et les divisions correspondantes calcul mental pour les multiplications multiplication d'un nombre à 2 chiffres par un nombre à 2 chiffres et division d'un nombre à 3 chiffres par un nombre à 1 chiffre comparaison de nombres décimaux et de fractions addition et soustraction de nombres décimaux | <ul style="list-style-type: none"> étude détaillée des nombres supérieurs à 1 000 000 et des nombres inférieurs à un millième facteurs et multiples fractions impropres et nombres fractionnaires rapport et pourcentage (de nombres entiers positifs) nombres entiers multiplication et division de nombres décimaux priorité des opérations (à l'exclusion des exposants) | <ul style="list-style-type: none"> règles de divisibilité addition, soustraction, multiplication et division de nombres pourcentages (de 1 % à 100 %) relations entre les fractions et les nombres décimaux périodiques ou finis addition et soustraction de fractions positives et de nombres fractionnaires addition et soustraction de nombres entiers |
| <ul style="list-style-type: none"> régularités dans des tables et des tableaux | <ul style="list-style-type: none"> prédictions fondées sur une règle de régularité | <ul style="list-style-type: none"> régularités et relations dans des graphiques et des tableaux (y compris dans des tables de valeurs) | <ul style="list-style-type: none"> table de valeurs et graphique d'une relation linéaire |
| <ul style="list-style-type: none"> emploi d'un symbole pour représenter l'inconnue équations (résolution en une étape) | <ul style="list-style-type: none"> résolution en une étape d'équations à une variable (les coefficients et les solutions étant des nombres entiers positifs) | <ul style="list-style-type: none"> représentation des relations numériques par des équations dans lesquelles les variables sont représentées par une lettre maintien de l'égalité | <ul style="list-style-type: none"> maintien de l'égalité expression et équation équations linéaires (résolution en une étape) |
| <ul style="list-style-type: none"> horloges numériques, horloges analogiques, calendriers aire de figure à deux dimensions régulières ou irrégulières | <ul style="list-style-type: none"> périmètre et aire de rectangles longueur, volume et capacité | <ul style="list-style-type: none"> mesure et tracé d'angles somme des angles intérieurs des triangles et des quadrilatères formules du périmètre des polygones, de l'aire des rectangles et du volume des prismes droits à base rectangulaire | <ul style="list-style-type: none"> propriétés du cercle aire des triangles, des parallélogrammes et des cercles |

(suite à la page suivante)

VUE D'ENSEMBLE DU PROGRAMME DE MATHÉMATIQUES M À 7 – CONCEPTS CLÉS

| | Maternelle | 1 ^{re} année | 2 ^e année | 3 ^e année |
|---|---|--|--|--|
| <p>LA FORME ET L'ESPACE</p> <p><i>Objets à trois dimensions et figures à deux dimensions</i></p> | <ul style="list-style-type: none"> • tri d'objets à trois dimensions selon une caractéristique | <ul style="list-style-type: none"> • tri d'objets à trois dimensions et de figures à deux dimensions selon une caractéristique • figures à deux dimensions et objets à trois dimensions composés • figures à deux dimensions dans l'environnement | <ul style="list-style-type: none"> • tri d'objets à trois dimensions et de figures à deux dimensions selon deux caractéristiques • cubes, sphères, cônes, cylindres et pyramides • triangles, carrés, rectangles et cercles • figures à deux dimensions dans l'environnement | <ul style="list-style-type: none"> • faces, arêtes et sommets d'objets à trois dimensions • triangles, quadrilatères, pentagones, hexagones et octogones |
| <p>LA FORME ET L'ESPACE</p> <p><i>Les transformations</i></p> | | | | |
| <p>LA STATISTIQUE ET LA PROBABILITÉ</p> <p><i>L'analyse de données</i></p> | | | <ul style="list-style-type: none"> • données à propos de soi ou des autres • diagrammes concrets et pictogrammes | <ul style="list-style-type: none"> • données primaires • diagrammes à bandes |
| <p>LA STATISTIQUE ET LA PROBABILITÉ</p> <p><i>La chance et l'incertitude</i></p> | | | | |

CONCEPTS CLÉS (suite)

| 4 ^e année | 5 ^e année | 6 ^e année | 7 ^e année |
|--|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> prismes à base rectangulaire ou triangulaire | <ul style="list-style-type: none"> arrêtes et faces parallèles, concourantes, perpendiculaires, verticales et horizontales rectangles, carrés, trapèzes, parallélogrammes et losanges | <ul style="list-style-type: none"> types de triangles polygones (réguliers et irréguliers) | <ul style="list-style-type: none"> constructions géométriques |
| <ul style="list-style-type: none"> symétrie axiale | <ul style="list-style-type: none"> transformation unique d'une figure à deux dimensions | <ul style="list-style-type: none"> combinaisons de transformations transformation unique dans le premier quadrant du plan cartésien | <ul style="list-style-type: none"> plan cartésien (quatre quadrants) transformations dans les quatre quadrants du plan cartésien |
| <ul style="list-style-type: none"> correspondance multivoque notamment dans les pictogrammes et les diagrammes à barres | <ul style="list-style-type: none"> données primaires et données secondaires diagrammes à bandes doubles | <ul style="list-style-type: none"> diagramme à ligne méthodes de collecte de données construction de diagrammes à partir des données recueillies | <ul style="list-style-type: none"> tendance centrale, valeur aberrante et étendue diagramme circulaire |
| | <ul style="list-style-type: none"> probabilité d'un événement | <ul style="list-style-type: none"> probabilité expérimentale et probabilité théorique | <ul style="list-style-type: none"> expression des probabilités sous la forme de rapports, de fractions ou de pourcentages deux événements indépendants diagramme en arbre pour deux événements indépendants |

PROCESSUS MATHÉMATIQUES

Pour que l'élève atteigne les objectifs généraux de l'enseignement des mathématiques et pour susciter son intérêt permanent à l'égard des mathématiques, le programme de mathématiques doit favoriser l'acquisition de certaines compétences fondamentales, soit :

- **la communication** : s'exprimer dans le but d'apprendre et de manifester sa compréhension
- **l'établissement de liens** : relier les concepts mathématiques à l'étude à d'autres concepts mathématiques, à des expériences de la vie quotidienne et à d'autres disciplines
- **le calcul mental et l'estimation** : faire preuve d'aisance en calcul mental et en estimation
- **la résolution de problèmes** : faire appel à la résolution de problèmes pour acquérir de nouvelles connaissances en mathématiques et les mettre en application
- **le raisonnement** : développer sa capacité de penser logiquement
- **l'utilisation d'outils technologiques** : choisir et savoir utiliser des outils technologiques, et s'en servir pour apprendre et pour résoudre des problèmes
- **la visualisation** : développer une capacité de visualisation qui l'aidera à traiter l'information, à faire des liens et à résoudre des problèmes.

Ces sept compétences doivent être intégrées aux cours de mathématiques M à 7.

La communication [C]

L'élève doit avoir l'occasion de lire et d'écrire sur les concepts mathématiques, de se les représenter, de les représenter visuellement, d'en entendre parler et d'en discuter. C'est grâce à ces occasions qu'il parvient à passer d'une formulation intuitive (mentale et verbale) des concepts mathématiques à une formulation faisant appel à la langue formelle et au symbolisme des mathématiques.

C'est surtout par la communication que se clarifient, se renforcent et se modifient les idées, les attitudes et les croyances relatives aux mathématiques, et c'est pourquoi on doit encourager l'élève à utiliser toute une gamme de moyens de communication tout au long de son apprentissage des mathématiques. L'élève doit apprendre à communiquer ses savoirs en utilisant la langue et la terminologie propres aux mathématiques.

La communication peut aider l'élève à passer des représentations concrètes aux représentations picturales, symboliques, verbales, écrites et mentales des concepts mathématiques.

L'établissement de liens [EL]

La mise en contexte et l'établissement de liens entre les concepts étudiés et les expériences vécues sont de puissants moyens de développer la compréhension des mathématiques. C'est lorsque les concepts à l'étude sont reliés à d'autres concepts ou à des phénomènes concrets que l'élève perçoit l'utilité, la pertinence et l'universalité des mathématiques.

Les activités axées sur une mise en contexte et sur l'établissement de liens significatifs permettent à l'élève de valider ses expériences passées et l'encouragent à prendre une part active à son apprentissage des mathématiques.

Le cerveau cherche constamment à faire des liens. « L'élève extrait de ses activités des informations, de toute nature, qui lui permettent de créer ces liens. C'est pourquoi l'enseignant doit orchestrer les activités d'enseignement de façon à ce que tous les élèves en extraient les informations qui leur permettront de créer des liens et, donc, de comprendre. Des recherches sur le fonctionnement du cerveau ont permis d'établir ou de confirmer que l'enseignement (ou l'apprentissage) le plus riche de sens inclut de nombreuses activités complexes et concrètes » (Caine et Caine, 1991, p. 5).

Le calcul mental et l'estimation [CE]

Le calcul mental (faire des calculs sans recourir à des moyens techniques) exige la mise en œuvre simultanée de plusieurs stratégies cognitives, ce qui favorise le développement de la souplesse intellectuelle et du sens du nombre. Le calcul mental permet à l'élève de gagner en efficacité, en précision et en flexibilité intellectuelle et, globalement, de développer une plus grande aisance procédurale.

« Plus encore que d'exécuter des procédures de calcul ou d'utiliser une calculatrice, les élèves ont besoin – plus que jamais – d'accroître leur aptitude à l'estimation et au calcul mental » (NCTM, mai 2005).

Les élèves compétents en calcul mental « se libèrent de la dépendance à la calculatrice, acquièrent de la confiance dans l'exercice des mathématiques, développent une meilleure souplesse d'esprit et sont

mieux en mesure d'utiliser des approches multiples en matière de résolution de problèmes » (Rubenstein, 2001).

Le calcul mental « est la pierre angulaire de tous les processus d'estimation; il permet une diversité d'algorithmes de remplacement et de techniques non normalisées pour la recherche de réponses » (Hope, 1988).

L'estimation est une stratégie qui sert à déterminer approximativement des valeurs ou quantités, généralement par référence à des points repères ou par l'emploi de valeurs de référence, ou à vérifier la vraisemblance des valeurs calculées. Les élèves doivent savoir comment et quand utiliser chaque stratégie pour faire leurs estimations.

L'estimation sert à faire des jugements mathématiques et à élaborer des stratégies utiles et efficaces dans des situations de la vie quotidienne.

La résolution de problèmes [RP]

À tous les échelons, la résolution de problèmes devrait être la voie principale de l'enseignement des mathématiques. C'est lorsque l'élève est confronté à des situations nouvelles et qu'il doit répondre à des questions du type « Comment faire pour... » que les compétences en résolution de problèmes se développent, et c'est en écoutant, en discutant et en faisant des essais qu'il met au point ses propres stratégies de résolution de problèmes.

Pour qu'une activité soit considérée comme une activité centrée sur la résolution de problèmes, elle doit exiger des élèves qu'ils découvrent le moyen de trouver une solution à partir de données connues. Si les moyens sont fournis, il ne s'agit pas d'un problème à résoudre mais d'un exercice d'application. Un véritable problème exige de l'élève qu'il utilise ses connaissances et ses compétences d'une manière nouvelle ou dans un contexte nouveau. L'utilité de la résolution de problèmes est double : elle exige la compréhension des concepts et l'engagement de l'élève dans son apprentissage, et elle favorise cette compréhension et cet engagement.

La résolution de problèmes est un puissant outil d'enseignement qui favorise l'élaboration de nombreuses solutions créatives et novatrices. En créant un environnement d'apprentissage axé sur la résolution de problèmes dans lequel l'élève est encouragé à

rechercher librement et activement toute une panoplie de stratégies de résolution de problèmes, l'enseignant encourage l'élève à explorer différents moyens, à prendre confiance en ses capacités et à prendre des risques sur le plan cognitif.

Le raisonnement [R]

C'est par le raisonnement mathématique que l'élève apprend à penser logiquement et à donner un sens aux concepts mathématiques. L'élève doit devenir confiant en sa capacité de raisonner et de justifier mathématiquement ses raisonnements. Les problèmes complexes mettent l'élève au défi de réfléchir à diverses solutions et suscitent chez lui un sentiment d'émerveillement face aux mathématiques.

Les expériences de mathématiques, qu'elles soient vécues en classe ou non, fournissent des occasions de faire appel au raisonnement inductif (c.-à-d. examiner et consigner des résultats, faire des observations et les analyser, trouver des régularités et généraliser, vérifier des généralisations) et au raisonnement déductif (c.-à-d. tirer des conclusions à partir de données connues ou réputées vraies).

La technologie [T]

La technologie contribue à l'acquisition d'un large éventail de résultats d'apprentissage mathématiques et permet aux élèves d'explorer et de créer des régularités, d'examiner des relations, de mettre à l'essai des conjectures et de résoudre des problèmes.

La calculatrice et l'ordinateur peuvent être utilisés pour :

- explorer et démontrer des régularités et des relations;
- organiser et présenter des données;
- extrapoler et interpoler;
- effectuer les calculs dans les situations de résolution de problèmes;
- réduire le temps consacré aux procédures lorsqu'elles ne sont pas l'objet de l'activité d'apprentissage;
- renforcer l'acquisition de notions de base et tester des propriétés;
- mettre au point des algorithmes personnalisés;
- faire des présentations visuelles (p. ex. en géométrie);
- faire des simulations;
- développer le sens du nombre.

La technologie contribue à établir un environnement d'apprentissage où la curiosité croissante des élèves peut mener à de riches découvertes mathématiques à tous les niveaux scolaires. De la maternelle à la 3^e année, la technologie peut servir à enrichir l'apprentissage, mais on s'attend à ce que les élèves atteignent tous les résultats sans l'aide de la technologie.

La visualisation

La visualisation « consiste à réfléchir en graphiques et en images et à percevoir, transformer et recréer divers aspects du monde visuel-spatial » (Armstrong, 1993, p. 10). Le recours à la visualisation dans l'étude des mathématiques donne aux élèves l'occasion de comprendre des notions mathématiques et d'établir des liens entre elles.

Les images visuelles et le raisonnement visuel sont d'importantes composantes du sens des nombres, de l'espace et de la mesure. La visualisation des nombres consiste pour les élèves à créer des représentations mentales des nombres.

L'aptitude à créer, interpréter et décrire une visualisation fait partie du sens de l'espace et du raisonnement spatial. La visualisation dans l'espace et le raisonnement spatial permettent aux élèves de décrire les relations entre les objets à trois dimensions, entre les figures à deux dimensions, ainsi qu'entre ces deux groupes de représentations.

La visualisation de la mesure va plus loin que l'acquisition de compétences spécifiques à la mesure. Le sens de la mesure comprend l'aptitude à décider s'il vaut mieux mesurer ou faire une estimation et la connaissance de plusieurs stratégies d'estimation (Shaw et Cliatt, 1989).

On favorise la visualisation par l'emploi de matériel concret, de support technologique et de diverses représentations visuelles.

DURÉE D'ENSEIGNEMENT SUGGÉRÉE

Les programmes d'études provinciaux sont élaborés en fonction de la durée d'enseignement recommandée par le ministère de l'Éducation pour chaque matière. Pour les cours de Mathématiques M à 7, le Ministère recommande de consacrer aux mathématiques 20 % du temps total d'enseignement pour une année scolaire, soit environ 95 heures pour la maternelle et 185 heures pour la 1^{re} à la 7^e année. À l'élémentaire, les enseignants déterminent le temps

alloué pour chaque matière, et peuvent combiner plusieurs programmes d'études en vue d'aider les élèves à intégrer les concepts des différentes matières et à appliquer les concepts des mathématiques aux autres matières.

L'équipe de rédaction de l'ERI prévoit qu'il suffirait d'environ 170 heures pour mener à bien les programmes d'études de la 1^{re} à la 7^e année (ce qui laisse une certaine marge de manœuvre pour adapter le cours aux besoins locaux) et d'environ 75 heures pour le programme d'études de maternelle. Ainsi, selon ces recommandations, les enseignants de la maternelle consacraient de 2 à 2,5 heures par semaine aux mathématiques, et ceux de la 1^{re} à la 7^e année, de 4,5 à 5 heures par semaine.

RÉFÉRENCES

Les documents ci-dessous ont servi à documenter la révision du programme de Mathématiques M à 7 de la Colombie-Britannique ainsi que du *Cadre commun des programmes d'études de Mathématiques M-9* du PONC, duquel les résultats d'apprentissage prescrits et les indicateurs de réussite sont tirés.

- American Association for the Advancement of Science. *Benchmark for Science Literacy*. New York, NY: Oxford University Press, 1993.
- Anderson, A.G. "Parents as Partners: Supporting Children's Mathematics Learning Prior to School." *Teaching Children Mathematics*, 4 (6), February 1998, pp. 331–337.
- Armstrong, T. *Seven Kinds of Smart: Identifying and Developing Your Many Intelligences*. New York, NY: NAL-Dutton, 1993.
- Ashlock, R. "Diagnosing Error Patterns in Computation." *Error Patterns in Computation*. Columbus, Ohio: Prentice Hall, 1998, pp. 9–42.
- Banks, J.A. and C.A.M. Banks. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Boston: Allyn and Bacon, 1993.
- Becker, J.P. and S. Shimada. *The Open-Ended Approach: A New Proposal for Teaching Mathematics*. Reston, VA: The National Council of Teachers of Mathematics, 1997.
- Ben-Chaim, D. et al. "Adolescents Ability to Communicate Spatial Information: Analyzing and Effecting Students' Performance." *Educational Studies Mathematics*, 20(2), May 1989, pp. 121–146.

- Barton, M. and C. Heidema. *Teaching Reading in Mathematics (2nd ed.)*. Aurora, CO: McRel, 2002.
- Billmeyer, R. and M. Barton. *Teaching Reading in the Content Areas: If Not Me Then Who? (2nd ed.)*. Aurora, CO: McRel, 1998.
- Bloom B. S. *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*. New York: David McKay Co Inc., 1956.
- Borasi, R. *Learning Mathematics through Inquiry*. Portsmouth, NH: Heinmann, 1992.
- Borasi, R. *Reconceiving Mathematics Instruction: A Focus on Errors*. Norwood, NJ: Ablex, 1996.
- Bright, George W. et al. *Navigating through Data Analysis in Grades 6–8*. Reston, VA: The National Council of Teachers of Mathematics, 2003.
- British Columbia Ministry of Education. *The Primary Program: A Framework for Teaching*, Victoria, BC: Queens Printer, 2000.
- British Columbia Ministry of Education. *Mathematics K to 7 Integrated Resource Package (1995)*. Victoria, BC: Queens Printer, 1995.
- British Columbia Ministry of Education. *Shared Learnings: Integrating BC Aboriginal Content K-10*. Victoria, BC. Queens Printer, 2006.
- Burke, M.J. and F.R. Curcio. *Learning Mathematics for a New Century (2000 yearbook)*. Reston, VA: The National Council of Teachers of Mathematics, 2000.
- Burke, M., D. Erickson, J. Lott, and M. Obert. *Navigating through Algebra in Grades 9–12*. Reston, VA: The National Council of Teachers of Mathematics, 2001.
- Burns, M. *About Teaching Mathematics: A K-8 Resource*. Sausalto, CA: Math Solutions Publications, 2000.
- Buschman, L. "Using Student Interviews to Guide Classroom Instruction: An Action Research Project." *Teaching Children Mathematics*, December 2001, pp. 222–227.
- Caine, R. N. and G. Caine. *Making Connections: Teaching and the Human Brain*. Menlo Park, CA: Addison-Wesley Publishing Company, 1991.
- Chambers, D.L., Editor. *Putting Research into Practice in the Elementary Grades*. Virginia: The National Council of Teachers of Mathematics, 2002.
- Chapin, Suzanne et al. *Navigating through Data Analysis and Probability in Grades 3–5*. Reston, VA: The National Council of Teachers of Mathematics, 2003.
- Charles, Randall and Joanne Lobato. *Future Basics: Developing Numerical Power, a Monograph of the National Council of Supervisors of Mathematics*. Golden, CO: National Council of Supervisors of Mathematics, 1998.
- Clements, D.H. "Geometric and Spatial Thinking in Young Children." In J. Copley (ed.), *Mathematics in the Early Years*. Reston, VA: The National Council of Teachers of Mathematics, 1999, pp. 66–79.
- Clements, D.H. "Subitizing: What is it? Why teach it?" *Teaching Children Mathematics*, March, 1999, pp. 400–405.
- Colan, L., J. Pegis. *Elementary Mathematics in Canada: Research Summary and Classroom Implications*. Toronto, ON: Pearson Education Canada, 2003.
- Confrey, J. "A Review of the Research on Student Conceptions in Mathematics, Science and Programming." In C. Cadzen (ed.), *Review of Research in Education*, 16. Washington, DC: American Educational Research Association, 1990, pp. 3–56.
- Cuevas, G., K. Yeatt. *Navigating through Algebra in Grades 3–5*. Reston, VA: The National Council of Teachers of Mathematics, 2001.
- Dacey, Linda et al. *Navigating through Measurement in Prekindergarten – Grade 2*. Reston, VA: The National Council of Teachers of Mathematics, 2003.
- Davis, R.B. and C.M. Maher. "What Do We Do When We 'Do Mathematics'?" *Constructivist Views on the Teaching and Learning of Mathematics*. Reston, VA: The National Council of Teachers of Mathematics, 1990, pp. 195–210.
- Day, Roger et al. *Navigating through Geometry in Grades 9–12*. Reston, VA: The National Council of Teachers of Mathematics, 2002.
- Denton, L.F., McKinney, D., Affective Factors and Student Achievement: A Quantitative and Qualitative Study, Proceedings of the 34th ASEE/IEEE Conference on Frontiers in Education, Downloaded 13.12.06 www.cis.usouthal.edu/~mckinney/FIE2004-1447DentonMcKinney.pdf, 2004.

- Egan, K. *The Educated Mind: How Cognitive Tools Shape our Understanding*. Chicago & London: University of Chicago Press, 1997.
- Findell, C. et al. *Navigating through Geometry in Prekindergarten – Grade 2*. Reston, VA: The National Council of Teachers of Mathematics, 2001.
- Friel, S., S. Rachlin and D. Doyle. *Navigating through Algebra in Grades 6–8*. Reston, VA: The National Council of Teachers of Mathematics, 2001.
- Fuys, D., D. Geddes and R. Tischler. *The van Hiele Model of Thinking in Geometry Among Adolescents*. Reston, VA: The National Council of Teachers of Mathematics, 1998.
- Gattegno, C. *The Common Sense of Teaching Mathematics*. New York, NY: Educational Solutions, 1974.
- Gavin, M., Belkin, A. Spinelli and J. St. Marie. *Navigating through Geometry in Grades 3–5*. Reston, VA: The National Council of Teachers of Mathematics, 2001.
- Gay, S. and M. Thomas. “Just Because They Got It Right, Does it Mean They Know It?” In N.L. Webb (ed.), *Assessment in the Mathematics Classroom*. Reston, VA: The National Council of Teachers of Mathematics, 1993, pp. 130–134.
- Ginsburg, H.P. et al. “Happy Birthday to You: Early Mathematical Thinking of Asian, South American, and U.S. Children.” In T. Nunes and P. Bryant (eds.), *Learning and Teaching Mathematics: An International Perspective*. Hove, East Sussex: Psychology Press, 1997, pp. 163–207.
- Goldin, G.A., Problem Solving Heuristics, Affect and Discrete Mathematics, *Zentralblatt fur Didaktik der Mathematik (International Reviews on Mathematical Education)*, 36, 2, 2004.
- Goldin, G.A., Children’s Visual Imagery: Aspects of Cognitive Representation in Solving Problems with Fractions. *Mediterranean Journal for Research in Mathematics Education*, 2, 1, 2003, pp. 1-42.
- Goldin, G.A. Affective Pathways and Representation in Mathematical Problem Solving, *Mathematical Thinking and Learning*, 2, 3, 2000, pp. 209-219.
- Greenes, C., M. et al. *Navigating through Algebra in Prekindergarten – Grade 2*. Reston, VA: The National Council of Teachers of Mathematics, 2001.
- Greeno, J. Number sense as a situated knowing in a conceptual domain. *Journal for Research in Mathematics Education*, 22 (3), 1991, pp. 170–218.
- Griffin, S. *Teaching Number Sense*. ASCD Educational Leadership, February, 2004, pp. 39–42.
- Griffin, L., Demoss, G. *Problem of the Week: A Fresh Approach to Problem-Solving*. Instructional Fair TS Denison, Grand Rapids, Michigan 1998.
- Hannula, M.S. Motivation in Mathematics: Goals Reflected in Emotions, *Educational Studies in Mathematics*, Retrieved 17.10.06 from 10.1007/s10649-005-9019-8, 2006.
- Hannula, M.S. Attitude Towards Mathematics: Emotions, Expectations and Values, *Educational Studies in Mathematics*, 49, 200225-46.
- Haylock, Derek and Anne Cockburn. *Understanding Mathematics in the Lower Primary Years*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications Inc., 2003.
- Heaton, R.M. *Teaching Mathematics to the New Standards: Relearning the Dance*. New York, NY: Teachers College Press, 2001.
- Hiebert, J. et al. *Making Sense: Teaching and Learning Mathematics with Understanding*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1997.
- Hiebert, J. et al. Rejoinder: Making mathematics problematic: A rejoinder to Pratwat and Smith. *Educational Researcher*, 26 (2), 1997, pp. 24-26.
- Hiebert, J. et al. Problem solving as a basis for reform in curriculum and instruction: The case of mathematics. *Educational Researcher*, 25 (4), 1996, pp. 12-21.
- Hope, Jack A. et al. *Mental Math in the Primary Grades* (p. v). Dale Seymour Publications, 1988.
- Hope, Jack A. et al. *Mental Math in Junior High* (p. v). Dale Seymour Publications, 1988.
- Hopkins, Ros (ed.). *Early Numeracy in the Classroom*. Melbourne, Australia: State of Victoria, 2001.
- Howden, H. Teaching Number Sense. *Arithmetic Teacher*, 36 (6), 1989, pp. 6–11.
- Howe R. “Knowing and Teaching Elementary Mathematics”: *Journal of Research in Mathematics Education*, 1999. 30(5), pp. 556–558.

- Hunting, R. P. "Clinical Interview Methods in Mathematics Education Research and Practice." *Journal of Mathematical Behavior*, 1997, 16(2), pp. 145–165.
- Identifying the van Hiele Levels of Geometry Thinking in Seventh-Grade Students through the Use of Journal Writing*. Doctoral dissertation. University of Massachusetts, 1993, Dissertation Abstracts International, 54 (02), 464A.
- Kamii, C. *Multidigit Division – Two Teachers Using Piaget's Theory*. Colchester, VT: Teachers College Press, 1990.
- Kamii, C. and A. Dominick. "To Teach or Not to Teach Algorithms." *Journal of Mathematical Behavior*, 1997, 16(1), pp. 51–61.
- Kelly, A.G. "Why Can't I See the Tree? A Study of Perspective." *Teaching Children Mathematics*, October 2002, 9(3), pp. 158–161.
- Kersaint, G. "Raking Leaves – The Thinking of Students." *Mathematics Teaching in the Middle School*, November 2002, 9(3), pp. 158–161.
- Kilpatrick, J., J. Swafford and B. Findell (eds.). *Adding it Up: Helping Children Learn Mathematics*. Washington, DC: National Academy Press, 2001.
- Kilpatrick, J., W.G. Martin, and D. Schifter (eds.). *A Research Companion to Principles and Standards for School Mathematics*, Virginia: The National Council of Teachers of Mathematics, 2003.
- King, J. *The Art of Mathematics*. New York: Fawcett Columbine, 1992.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Bertram, B. M. *Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*. New York: David McKay Co., Inc., 1973.
- Lakoff, G. and R.E. Nunez. *Where Mathematics Comes From – How the Embodied Mind Brings Mathematics into Being*. New York, NY: Basic Books, 2000.
- Lampert, M. *Teaching Problems and the Problems of Teaching*. New Haven & London: Yale University Press, 2001.
- Ma, L. *Knowing and Teaching Elementary Mathematics: Teachers' Understanding of Fundamental Mathematics in China and the United States*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 1999.
- Malmivuori, M., *Affect and Self-Regulation, Educational Studies in Mathematics*, Educational Studies in Mathematics, Retrieved 17.10.06 from Springer Link 10.1007/s10649-006-9022-8, 2006.
- Malmivuori, M-L., *The dynamics of affect, cognition, and social environment in the regulation of personal learning processes: The case of mathematics*, Research report 172, <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kas/kasva/vk/malmivuori/>, University of Helsinki, Helsinki., 2001.
- Mann, R. *Balancing Act: The Truth Behind the Equals Sign. Teaching Children Mathematics*, September 2004, pp. 65–69.
- Martine, S.L. and J. Bay-Williams. "Investigating Students' Conceptual Understanding of Decimal Fractions." *Mathematics Teaching in the Middle School*, January 2003, 8(5), pp. 244–247.
- McAskill, B. et al. *WNCP Mathematics Research Project: Final Report*. Victoria, BC: Holdfast Consultants Inc., 2004.
- McAskill, B., G. Holmes, L. Francis-Pelton. *Consultation Draft for the Common Curriculum Framework Kindergarten to Grade 9 Mathematics*. Victoria, BC: Holdfast Consultants Inc., 2005.
- McLeod, D.B., *Research on Affect and Mathematics Learning in the JRME: 1970 to the Present*, *Journal for Research in Mathematics Education*, 25, 6, 1994, pp. 637–647.
- McLeod, D.B. *Research on affect in mathematics education: A Reconceptualization*. In D.A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning*, pp. 57–596, Old Tappan, NJ: Macmillan, 2002.
- McLeod, D.B. *Affective Issues in Mathematical Problem Solving: Some Theoretical Considerations*, *Journal for Research in Mathematics Education*, 19, 2, 1988, pp. 134–141.
- National Council of Teachers of Mathematics (The), *Computation, Calculators, and Common Sense*. May 2005, NCTM Position Statement.
- Nardi, E. & Steward, S., *Attitude and Achievement of the disengaged pupil in the mathematics Classroom*, Downloaded 20.6.06 from www.standards.dfes.gov.uk, 2003.

- Nardi, E. & Steward, S. Is Mathematics T.I.R.E.D? A profile of Quiet Disaffection in the Secondary Mathematics Classroom, *British Educational Research Journal*, 29, 3, 2003, pp. 4–9.
- Nardi, E. & Steward, S. I Could be the Best Mathematician in the World... If I Actually Enjoyed It – Part 1. *Mathematics Teaching*, 179, 2002, pp. 41–45.
- Nardi, E. & Steward, S. 2002, I Could be the Best Mathematician in the World... If I Actually Enjoyed It – Part 2. *Mathematics Teaching*, 180, 4–9, 2002.
- Nelson-Thomson. *Mathematics Education: A Summary of Research, Theories, and Practice*. Scarborough, ON: Nelson, 2002.
- Pape, S. J. and M.A. Tchshanov. “The Role of Representation(s) in Developing Mathematical Understanding.” *Theory into Practice*, Spring 2001, 40(2), pp. 118–127.
- Paulos, J. *Innumeracy: Mathematical Illiteracy and its Consequences*. Vintage Books, New York, 1998.
- Peck, D., S. Jencks and M. Connell. “Improving Instruction through Brief Interviews.” *Arithmetic Teacher*, 1989, 37(3), 15–17.
- Pepper, K.L. and R.P. Hunting. “Preschoolers’ Counting and Sharing.” *Journal for Research in Mathematics Education*, March 1998, 28(2), pp. 164–183.
- Peressini, D. and J. Bassett. “Mathematical Communication in Students’ Responses to a Performance-Assessment Task.” In P.C. Elliot, *Communication in Mathematics K–12 and Beyond*. Reston, VA: The National Council of Teachers of Mathematics, 1996, pp. 146–158.
- Perry, J.A. and S.L. Atkins. “It’s Not Just Notation: Valuing Children’s Representations.” *Teaching Children Mathematics*. September 2002, 9(1), pp. 196–201.
- Polya, G. G. *How to Solve It*, 2nd ed., Princeton, NJ: Princeton University Press, 1957.
- Pugalee, D. et al. *Navigating Through Geometry in Grades 6–8*. Reston, VA: The National Council of Teachers of Mathematics, 2002.
- Rasokas, P. et al. *Harcourt Math Assessment: Measuring Student Performance (K – 8 Series)*. Toronto, ON: 2001
- Rigby-Heinemann. *First Steps in Mathematics: Number*. Sydney, AU: Regby-Heinemann, 2004.
- Robitaille, D., G. Orpwood, and A. Taylor. *The TIMSS-Canada Report, Vol. 2–G4*. Vancouver, BC: Dept. of CUST – UBC, 1997.
- Robitaille, D., Beaton, A.E., Plomp, T., 2000, *The Impact of TIMSS on the Teaching and Learning of Mathematics and Science*, Vancouver, BC: Pacific Education Press.
- Robitaille, D.F, Taylor, A.R. & Orpwood, G., *The Third International Mathematics & Science Study TIMMSS-Canada Report Vol.1: Grade 8*, Dept. of Curriculum Studies, Faculty of Education, UBC, Vancouver: BC, 1996.
- Romagnano, L. *Wrestling with Change – The Dilemmas of Teaching Mathematics*. Portsmouth, NH: Heinemann, 1994.
- Rubenstein, R. N. *Mental Mathematics beyond the Middle School: Why? What? How?* September 2001, Vol. 94, Issue 6, p. 442.
- Sakshaug, L., M. Olson, and J. Olson. *Children are mathematical problem solvers*. Reston, VA: The National Council of Teachers of Mathematics, 2002, pp. 17–20.
- Sawyer, W.W. *Mathematician’s Delight*. New York: Penguin Books, 1943. Cited in Moran, G.J.W., 1993.
- Schuster, L. and N. Canavan Anderson. *Good Questions for Math Teaching: Why Ask Them and What to Ask, Grades 5–8*. Sausalito, CA: Math Solutions Publications, 2005.
- Seymour, D. *Mental Math in the Primary Grades*. Palo Alto, CA: Dale Seymour Publications, 1998.
- Shaw, J.M. and M.F.P. Cliatt. (1989). “Developing Measurement Sense.” In P.R. Trafton (Ed.), *New Directions for Elementary School Mathematics* (pp. 149–155). Reston, VA: The National Council of Teachers of Mathematics.
- Sheffield, L. J. et al. *Navigating through Data Analysis and Probability in Prekindergarten – Grade 2*. Reston, VA: The National Council of Teachers of Mathematics, 2002.
- Small, M. *PRIME: Patterns and Algebra*. Toronto, ON: Nelson Publishing, 2005.

- Small, M. *PRIME: Number and Operations*. Toronto, ON: Nelson Publishing, 2005.
- Smith, W.J., Butler-Kisber, L., LaRoque, L., Portelli, J., Shields, C., Sturge Sparkes, C., & Vilbert, A., *Student Engagement in Learning and School Life: National Project Report*, Montreal. Quebec: Ed-Lex., 1998.
- Solomon, P. G. *The Math We Need to “Know” and “Do.”* Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2001.
- Steen, L.A. (ed.). *On the Shoulders of Giants – New Approaches to Numeracy*. Washington, DC: National Research Council, 1990.
- Stiff, L. *Constructivist Mathematics and Unicorns* (President’s Message). In NCTM News Bulletin July/August 2001, 3.
- Sullivan, P., Lilburn P. *Good Questions for Math Teaching: Why Ask Them and What to Ask, Grades K–6*. Sausalito, CA: Math Solutions Publications, 2002.
- Swarthout, M. “Average Days of Spring – Problem Solvers.” *Teaching Children Mathematics*, March 2002, 8(7), pp. 404–406.
- Tang, E.P., H.P. Ginsburg. “Young Children’s Mathematical Reasoning – A Psychological View.” In Stiff, L. and F. Curcio, *Developing Mathematical Reasoning in Grades K–12*. Reston, VA: The National Council of Teachers of Mathematics, 1999, pp. 45–61.
- Teppo, Anne R. *Reflecting on NCTM’s Principles and Standards in Elementary and Middle School Mathematics*. Preston, VA: The National Council of Teachers of Mathematics, 2002.
- Van de Walle, J. and A. L. Lovin, *Teaching Student-Centered Mathematics Grades K-3*. Boston, MA: Pearson Education, Inc., 2006.
- Van de Walle, J. and A. L. Lovin, *Teaching Student-Centered Mathematics Grades 3-5*. Boston, MA: Pearson Education, Inc., 2006.
- Van de Walle, J. and A. L. Lovin, *Teaching Student-Centered Mathematics Grades 5-8*. Boston, MA: Pearson Education, Inc., 2006.
- Van de Walle, J. A. *Elementary and Middle School Mathematics: Teaching Developmentally*, 5th ed. Boston, MA: Pearson Education, Inc., 2004.
- Van den Heuvel-Panhuizen, M. and Gravemejer (1991). “Tests Aren’t All Bad – An Attempt to Change the Face of Written Tests in Primary School Mathematics Instruction.” In Streefland, L., *Realistic Mathematics Education in Primary School: On the Occasion of the Opening of the Freudenthal Institute*. Utrecht, Netherlands: CD-B Press, 1991, pp. 54–64.
- Van Hiele, P.M. *Structure and Insight: A Theory of Mathematics Education*. Orlando, FL: Academic Press, 1986.
- Vygotsky, L.S. *Thought and Language*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1986.
- Vygotsky, L.S. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass: Harvard University Press, 1978.
- Westley, J. (ed.) *Puddle Questions Assessing Mathematical Thinking (Grades 1 – 7 Series)*. Chicago, IL: Creative Publications, 1995.
- Willoughby, Steven. *Mathematics Education for a Changing World*. Alexandria, Virginia: Association of Supervision and Curriculum Development, 1990.
- Wright, R.J. Martland, A.K. Stafford, G. Stanger. *Teaching Number*, London, England: Paul Chapman, 2002.



CONSIDÉRATIONS
CONCERNANT LA MISE EN ŒUVRE
DU PROGRAMME D'ÉTUDES

Cette section de l'ERI renferme des renseignements complémentaires qui aideront les enseignants à élaborer leurs stratégies d'enseignement et à préparer la mise en œuvre de ce programme d'études en vue de répondre aux besoins de tous les apprenants. Cette section comprend les renseignements suivants :

- la politique relative aux autres modes de présentation des sujets délicats (*Alternative Delivery Policy*);
- l'intégration, l'accessibilité et l'égalité pour tous les apprenants;
- la collaboration avec la communauté autochtone;
- les technologies de l'information et des communications;
- le droit d'auteur;
- le développement de la réceptivité aux mathématiques;
- l'orientation pédagogique;
- la mise en application des mathématiques.

POLITIQUE RELATIVE AUX AUTRES MODES DE PRÉSENTATION DES SUJETS DÉLICATS (*ALTERNATIVE DELIVERY POLICY*)

La politique relative aux autres modes de présentation des sujets délicats ne s'applique pas à l'ERI de Mathématiques M à 7.

Cette politique explique la façon dont les élèves, avec le consentement de leurs parents ou de leurs tuteurs et après consultation avec l'autorité scolaire de leur région, peuvent choisir d'autres moyens que l'enseignement dispensé par un enseignant dans une salle de classe ordinaire pour aborder les résultats d'apprentissage prescrits de la composante Santé des programmes d'études suivants :

- Éducation à la santé et à la carrière M à 7 et la composante Processus de planification du programme d'études de Formation personnelle et sociale M à 7 (jusqu'en septembre 2008)
- Éducation à la santé et à la carrière 8 et 9
- Planification 10

Cette politique reconnaît le rôle essentiel que joue la famille dans le développement des attitudes, des normes et des valeurs de l'enfant, mais elle n'en exige pas moins que tous les résultats d'apprentissage prescrits soient abordés et évalués dans le cadre du mode de présentation convenu.

Il est important de situer le terme « autres modes de présentation » par rapport à la politique relative aux autres modes de présentation des sujets délicats. Cette politique stipule que les écoles ne peuvent omettre d'aborder ou d'évaluer des résultats d'apprentissage prescrits du programme d'Éducation à la santé et à la carrière et ce, quels qu'ils soient. Elle précise également qu'aucun élève ne peut être exempté de l'obligation d'atteindre tous les résultats d'apprentissage prescrits de la composante Santé. On s'attend à ce que les élèves qui optent pour un autre mode de présentation fassent l'étude des résultats d'apprentissage prescrits de cette composante et qu'ils soient en mesure de manifester leurs connaissances dans ce domaine.

Pour en savoir plus sur la politique relative aux autres modes de présentation des sujets délicats (*Alternative Delivery policy*), consulter le site Web suivant : www.bced.gov.bc.ca/policy/

INCLUSION, ÉGALITÉ ET ACCESSIBILITÉ POUR TOUS LES APPRENANTS

Le bagage culturel, les centres d'intérêt et les aptitudes des jeunes qui fréquentent les écoles de la Colombie-Britannique sont très diversifiés. Le système scolaire de la maternelle à la 12^e année s'applique à satisfaire les besoins de tous les élèves. Lorsqu'ils choisissent des thèmes, des activités et des ressources pour appuyer l'enseignement des cours de Mathématiques M à 7, les enseignants devraient s'assurer que leurs choix vont dans le sens de l'inclusion, de l'égalité et de l'accessibilité pour tous les élèves. Ils devraient notamment s'assurer que l'enseignement, l'évaluation et les ressources reflètent cette ouverture à la diversité et comportent des modèles de rôles positifs, des situations pertinentes et des thèmes tels que l'inclusion, le respect et l'acceptation.

La politique gouvernementale favorise les principes d'intégration et d'inclusion des élèves ayant des besoins particuliers. La plupart des résultats d'apprentissage prescrits et des indicateurs de réussite proposés dans cet ERI conviendront à tous les élèves, y compris aux élèves ayant des besoins particuliers. Certaines stratégies devront être adaptées pour permettre à ces élèves d'atteindre les résultats d'apprentissage prescrits. S'il y a lieu, des modifications peuvent être apportées aux résultats d'apprentissage prescrits pour les élèves ayant des plans d'apprentissage personnalisés.

Pour en savoir plus sur les ressources et les services d'appoint offerts aux élèves ayant des besoins particuliers, consulter le site Web suivant : www.bced.gov.bc.ca/specialed/

COLLABORATION AVEC LA COMMUNAUTÉ AUTOCHTONE

Le ministère de l'Éducation veille à ce que tous ses programmes d'études tiennent compte des cultures et de la contribution des peuples autochtones de la Colombie-Britannique. Pour aborder dans la classe ces sujets avec exactitude et en respectant les concepts d'enseignement et d'apprentissage des autochtones, il est souhaitable que les enseignants cherchent conseil et appui auprès des communautés autochtones locales. La langue et la culture des autochtones varient d'une communauté à l'autre et ces communautés ne disposent pas toutes des mêmes ressources. De plus, chacune aura ses propres règles quant à l'intégration des connaissances et des compétences locales. Pour lancer la discussion sur les activités d'enseignement et d'évaluation possibles, les enseignants doivent d'abord communiquer avec les coordonnateurs, les enseignants, le personnel de soutien et les conseillers en matière d'éducation autochtone de leur district. Ceux-ci pourront les aider à déterminer les ressources locales et à trouver les personnes-ressources comme les aînés, les chefs, les conseils de tribu ou de bande, les centres culturels autochtones, les centres d'amitié autochtones ou les organisations des Métis ou des Inuits.

Par ailleurs, les enseignants pourraient consulter les diverses publications du ministère de l'Éducation, dont la section « Planning your Program » du document *Shared Learnings* (2006). Cette ressource a été élaborée dans le but d'aider tous les enseignants à donner à leurs élèves la possibilité de se renseigner et de partager certaines expériences avec les peuples autochtones de la Colombie-Britannique.

Pour en savoir plus sur ces documents, consulter le site Web de l'éducation autochtone : www.bced.gov.bc.ca/abed/welcome.htm

TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DES COMMUNICATIONS

L'étude des technologies de l'information et des communications prend de plus en plus d'importance dans la société. Les élèves doivent être capables d'acquérir et d'analyser de l'information, de raisonner et de communiquer, de prendre des décisions éclairées, et de comprendre et d'utiliser les technologies de l'information et des communications à des fins diverses. Il importe que les élèves développent ces compétences pour en tirer parti dans leurs études, leur carrière future et leur vie quotidienne.

La compétence en technologies de l'information et des communications se définit comme la capacité d'obtenir et de partager des connaissances par l'entremise de recherches, d'études, de l'enseignement ou de la transmission de l'information au moyen de supports médiatiques. Pour devenir compétent dans ce domaine, l'élève doit être capable de trouver, de rassembler, d'évaluer et de communiquer de l'information au moyen d'outils technologiques; il doit aussi développer les connaissances et les compétences nécessaires afin d'utiliser efficacement ces outils technologiques et de résoudre les problèmes éventuels. Pour être jugé compétent dans ce domaine, l'élève doit de plus être capable de comprendre les questions éthiques et sociales liées à l'utilisation des technologies de l'information et des communications et d'en faire une évaluation critique. Le programme d'études de Mathématiques M à 7 donne aux élèves des occasions d'approfondir leurs connaissances en relation avec les sources des technologies de l'information et des communications, et de réfléchir de manière critique au rôle que jouent ces technologies dans la société.

DROIT D'AUTEUR ET RESPONSABILITÉ

Le droit d'auteur garantit la protection des œuvres littéraires, dramatiques, artistiques et musicales; des enregistrements sonores; des représentations d'une œuvre en public; et des signaux de communication. Le droit d'auteur donne aux créateurs le droit, devant la loi, d'être rémunérés pour leurs œuvres et d'en contrôler l'utilisation. La loi permet quelques exceptions pour les écoles (c.-à-d. du matériel spécifique autorisé), mais ces exceptions sont très limitées, par exemple la reproduction de matériel pour des recherches ou des études privées. La *Loi sur le droit d'auteur* précise de quelle façon les ressources peuvent être utilisées en classe et par les élèves à la maison.

Pour respecter le droit d'auteur, il faut comprendre la loi. Les actions suivantes sont illégales, à moins que le détenteur d'un droit d'auteur en ait donné l'autorisation :

- reproduire du matériel et photocopier des documents protégés par un droit d'auteur dans le but d'éviter l'achat de la ressource originale, quelle qu'en soit la raison;
- reproduire du matériel et photocopier des documents protégés par un droit d'auteur, sauf s'il s'agit d'une très petite portion; dans certains cas, la loi permet de reproduire une œuvre entière, par exemple dans le cas d'un article de journal ou d'une photographie, pour les besoins d'une recherche, d'une critique, d'une analyse ou d'une étude privée;
- faire écouter des émissions de radio ou de télévision aux élèves d'une classe, à moins que l'écoute ne soit autorisée à des fins pédagogiques (il existe des exceptions, telles les émissions d'actualités et de commentaires d'actualités diffusées il y a moins d'une année et soumises par la loi à des obligations de tenue de dossiers; pour d'autres détails, consulter le site Web indiqué à la fin de cette section);
- photocopier des partitions musicales, des cahiers d'exercices, du matériel pédagogique, des modes d'emploi, des guides pédagogiques et des tests et examens offerts sur le marché;
- montrer à l'école des vidéos n'ayant pas reçu l'autorisation d'être présentées en public;

- jouer de la musique ou interpréter des œuvres protégées par un droit d'auteur lors de spectacles (c.-à-d. autrement que pour un objectif pédagogique précis);
- reproduire des œuvres tirées d'Internet s'il n'y a aucun message indiquant expressément que l'œuvre peut être reproduite.

Le détenteur d'un droit d'auteur ou son représentant doit donner son autorisation par écrit. Cette autorisation peut aussi donner le droit de reproduire ou d'utiliser tout le matériel protégé ou seulement une partie de celui-ci par l'entremise d'un contrat de licence ou d'une entente. Beaucoup de créateurs, d'éditeurs et de producteurs ont formé des groupes ou des « sociétés de gestion collective » pour négocier les redevances et les conditions de reproduction auxquelles doivent se soumettre les établissements scolaires. Il est important de connaître les contrats de licence utilisés et la façon dont ces contrats influent sur les activités auxquelles participent les écoles. Certains contrats de licence peuvent aussi comporter des redevances qui varient en fonction de la quantité de matériel photocopie ou de la durée des représentations. Dans de tels cas, il importe de déterminer la valeur éducative et la qualité du matériel à reproduire, de façon à protéger l'école contre les risques financiers auxquels elle pourrait être exposée (donc, ne reproduire que les portions du matériel qui répondent à un objectif pédagogique).

Les professionnels de l'éducation, les parents et les élèves doivent respecter la valeur d'un travail intellectuel original et reconnaître l'importance de ne pas plagier le travail d'autrui. Ce travail ne doit jamais être utilisé sans autorisation.

Pour en savoir plus sur le droit d'auteur, consulter le site Web suivant :
www.cmec.ca/copyright/indexf.stm

DÉVELOPPEMENT DE LA RÉCEPTIVITÉ AUX MATHÉMATIQUES

La réceptivité aux mathématiques est souvent le fruit d'un environnement d'apprentissage où sont valorisés le développement d'un raisonnement mathématique personnel et la participation aux activités et aux discussions en classe. L'enseignant devrait multiplier les approches pédagogiques de façon à tenir compte d'une gamme de styles d'apprentissage et d'attitudes, et notamment favoriser les approches et les activités qui incitent les élèves à :

- aimer et valoriser les mathématiques;
- développer une « vision » mathématique;
- explorer;
- prendre des risques;
- faire preuve de curiosité;
- faire des erreurs et les corriger;
- persévérer;
- voir les activités de mathématiques comme agréables et non intimidantes;
- comprendre et apprécier le rôle des mathématiques dans les affaires humaines.

C'est par de telles occasions d'apprentissage que les élèves prennent confiance en leur capacité de résoudre des problèmes complexes.

L'évaluation des attitudes se fait indirectement : elle est inférée à partir du comportement des élèves, c'est-à-dire qu'elle repose sur des conclusions fondées sur l'observation de leurs actes et de leurs paroles.

Il est important que les enseignants comprennent l'importance de leur rôle dans le développement de la réceptivité des élèves aux mathématiques. En cette matière, les enseignants et les parents sont des modèles pour les élèves. Les élèves calquent leur comportement sur celui de leurs modèles et c'est pourquoi les enseignants doivent eux-mêmes être ouverts aux mathématiques s'ils veulent que les élèves le deviennent (Burns 2000). Les enseignants doivent donc se présenter comme « des apprenants actifs et curieux, capables de résoudre des problèmes et désireux de se mesurer à un nouveau problème, même s'ils en ignorent la solution ou l'issue » (p. 29 [Traduction]).

ORIENTATION PÉDAGOGIQUE

Les cours de Mathématiques M à 7 sont divisés en un certain nombre de composantes auxquelles sont intégrés les processus mathématiques. Chaque élève apprend à sa manière et à son rythme. En mathématiques comme dans les autres matières, il est essentiel d'adopter différentes approches pédagogiques pour présenter les concepts aux élèves. Les élèves devraient entendre des explications, assister à des démonstrations, représenter graphiquement leur raisonnement, réaliser des expériences concrètes et être encouragés à visualiser leur compréhension des concepts et à en discuter. La plupart des élèves ont besoin de toute une gamme d'expériences concrètes ou d'illustration des concepts mathématiques avant d'en acquérir une compréhension symbolique ou abstraite. Dans tout le programme, on doit insister sur le fait que le développement de la capacité des élèves à résoudre des problèmes de mathématiques repose sur la compréhension des concepts de mathématiques.

Enseignement au moyen de la résolution de problèmes

La résolution de problèmes doit faire partie intégrante de tous les cours de mathématiques. Les enseignants devraient donc l'intégrer systématiquement à toutes les composantes du programme d'études de Mathématiques M à 7. La résolution de problèmes est l'approche pédagogique à privilégier pour aider les élèves à comprendre les mathématiques.

Hiebert et coll. (1996) encouragent les enseignants à transformer les mathématiques en problèmes à résoudre. Un problème est une tâche ou une activité dont l'exécution ne demande pas de mémorisation de méthode ou de règle et pour laquelle on peut présumer qu'il existe plus d'une approche correcte (Hiebert et coll., 1997). De plus, selon Van de Walle (2006), « un problème destiné à l'enseignement des mathématiques doit également avoir les caractéristiques suivantes :

- son amorce doit être ancrée dans les connaissances acquises des élèves;
- le questionnement ou la réflexion doit porter sur les concepts faisant l'objet de l'apprentissage;
- la solution et la démarche utilisée doivent être justifiées et expliquées » (p. 11).

Pourquoi enseigner les mathématiques au moyen de la résolution de problèmes?

- Pour donner plus de sens aux mathématiques : lorsqu'ils sont confrontés à des problèmes de mathématiques tirés de situations réelles, les élèves font des liens entre les mathématiques et leurs applications.
- Parce que les défis sont stimulants : pour certains élèves, l'absence d'encadrement est anxiogène, mais la plupart entreprendront avec plaisir de résoudre un problème recelant un défi à leur mesure.
- Parce que résoudre des problèmes donne de l'assurance : la résolution de problèmes permet à chaque élève de construire son propre sens (ce qui maximise la compréhension des concepts) et de mettre à l'œuvre ses stratégies personnelles.
- Parce que la résolution de problèmes permet de développer la persévérance : elle habitue les élèves à se concentrer pendant plus longtemps sur un problème et à ne pas abandonner si la réponse ne vient pas tout de suite (lorsque la réponse ne vient pas instantanément, beaucoup d'élèves se sentent mauvais en mathématiques).
- Parce que les problèmes sont l'occasion de mettre à l'épreuve ses connaissances et ses compétences : les problèmes bien conçus permettent aux élèves d'apprendre et d'appliquer des concepts dans un contexte significatif, et de mettre en pratique leurs compétences.
- Parce que la résolution de problèmes est une ouverture sur l'univers des mathématiques : les mathématiciens aussi s'évertuent à trouver des solutions à de nombreux problèmes et doivent multiplier les tentatives avant de trouver une solution; ceux qui n'ont jamais peiné sur un problème peuvent difficilement associer le processus de résolution de problèmes à un processus de création.
- Parce que les stratégies choisies par les élèves sont des manifestations de leur raisonnement mathématique : l'observation de ces stratégies permet à l'enseignant d'orienter son intervention.
- Parce que les élèves doivent s'entraîner à résoudre des problèmes : si on s'attend des élèves qu'ils se confrontent à de nouveaux problèmes faisant intervenir les mathématiques, on doit leur apprendre à être autonomes en matière de résolution de problèmes (Small, 2005).

Polya (1957) présente une méthodologie générale de résolution de problèmes décrivant comment la résolution de problèmes devait être enseignée et apprise. Pour la résolution de problèmes de mathématiques, il préconise la démarche suivante :

- Comprendre le problème – Quels sont les éléments inconnus? Quels sont les éléments connus? Les données fournies suffisent-elles à résoudre le problème? Le problème peut-il être modélisé (p. ex. par un dessin)?
- Faire un plan – A-t-on déjà résolu un problème semblable? Reformuler le problème aiderait-il à le comprendre?
- Exécuter le plan – Chaque étape a-t-elle été correctement exécutée?
- Vérifier – Les résultats sont-ils vraisemblables? Peut-on vérifier le résultat au moyen d'une autre stratégie?

Il existe plusieurs variations de la méthodologie proposée par Polya (Van de Walle, 2006; Small, 2006; Burns, 2000), et toutes reprennent une structure similaire.

L'habileté et l'aisance en matière de résolution de problèmes s'acquiert par l'assimilation d'une vaste gamme de stratégies de résolution de problèmes. Dans l'ERI de Mathématiques M à 7 de 1997, on présente une liste de stratégies de résolution de problèmes pouvant être utilisées par les élèves à cet effet. Elle comprend notamment les stratégies suivantes :

- chercher une relation;
- élaborer une table ou un tableau;
- faire une liste;
- mettre en scène le problème;
- faire un dessin;
- utiliser du matériel de manipulation;
- deviner et vérifier;
- travailler à rebours;
- formuler une équation;
- simplifier le problème ou en trouver un semblable;
- créer un modèle. (MECB, 1997)

Au cours des activités de résolution de problèmes, il faut encourager les élèves à résoudre des problèmes par les moyens qui ont un sens pour eux. C'est en partageant leurs expériences avec leurs pairs que les élèves apprendront de nouvelles stratégies et c'est pourquoi les enseignants devraient favoriser de tels échanges et s'assurer qu'ils se font dans un environnement ouvert et non intimidant. C'est ainsi que les

élèves enrichissent le répertoire des stratégies auxquelles ils ont recours pour résoudre des problèmes de mathématiques.

La résolution de problèmes exige des élèves qu'ils changent certaines attitudes, et des enseignants qu'ils servent de modèles à ce changement. Pour réussir, les élèves doivent développer (et les enseignants, adopter) les attitudes suivantes :

- s'intéresser à trouver une solution aux problèmes;
 - faire avec assurance l'essai de différentes stratégies;
 - accepter de prendre des risques;
 - accepter la frustration accompagnant l'incompréhension;
 - comprendre la différence qui existe entre l'ignorance (ne pas savoir la réponse) et l'insuccès (ne pas réussir à trouver la réponse).
- (Burns 2000)

Les problèmes ne doivent pas être de simples calculs noyés dans une histoire, ni être irréalistes (c.-à-d. que les situations présentées doivent pouvoir être vécues à l'extérieur de la salle de classe). Les élèves participeront activement à la résolution de problèmes qu'ils peuvent relier à leur vie, à leur culture, à leurs intérêts, à leur famille, à l'actualité. Les problèmes sont des activités riches et ouvertes : il existe plus d'un moyen de trouver la solution ou même plusieurs solutions. Un bon problème permet à tous les élèves de manifester leurs connaissances, leurs compétences ou leur compréhension; sa réponse n'est pas évidente et sa résolution demande du temps et des efforts (de la part des élèves et de la part de l'enseignant). L'enseignement par résolution de problèmes est l'un des moyens dont disposent les enseignants pour enrichir le programme d'études de Mathématiques M à 7.

L'enseignement devrait mettre l'accent sur le calcul mental et l'estimation pour vérifier la plausibilité des résultats des exercices écrits ainsi que les réponses déterminées au moyen d'un outil technologique, notamment les calculatrices et les ordinateurs (on présume que tous les élèves ont usuellement accès à des outils technologiques appropriés, tels que des calculatrices ou des ordinateurs dotés de logiciels de graphiques et des tableurs usuels). Le symbolisme des objets mathématiques devrait être construit graduellement, de la représentation concrète (p. ex. activités faisant appel à du matériel de manipulation) à la représentation imagée puis à la représentation symbolique.

MISE EN APPLICATION DES MATHÉMATIQUES

Pour rendre les mathématiques pertinentes et utiles aux yeux des élèves, il faut leur montrer comment on les applique à un large éventail de situations réelles. Les mathématiques aident les élèves à comprendre et à interpréter le monde et à résoudre des problèmes de la vie quotidienne, à l'école comme ailleurs.

Les enseignants devraient intégrer explicitement les concepts de mathématiques aux autres matières lorsqu'ils s'appliquent naturellement. Voici quelques possibilités d'intégration des mathématiques à différents programmes d'études de M à 7 :

Beaux-Arts

- Les motifs, les lignes et les formes
- Les fractions dans les rythmes et les mesures
- L'orientation spatiale dans la danse, l'art dramatique et les arts visuels
- Les figures géométriques dans les arts visuels, l'art dramatique et la danse
- La symétrie et l'unisson
- Les transformations
- La perspective et les proportions dans les arts visuels
- La mesure et le raisonnement proportionnel pour le mélange et l'application de matériaux dans les arts visuels

Éducation à la santé et à la carrière (anc. Formation personnelle et sociale)

- L'élaboration de calendriers ou d'horaires
- L'interprétation de données statistiques
- La collecte, l'organisation et l'interprétation des données présentées sous la forme de diagrammes, de tableaux, de tables, etc.
- L'utilisation des mathématiques dans la mise au point d'une argumentation logique visant à défendre un point de vue sur un sujet ou une question d'intérêt

Langues

- La lecture d'œuvres sur le thème des mathématiques
- La création d'un livre d'images ou d'une histoire ayant un contenu mathématique
- L'écoute d'une histoire en vue d'y déceler des aspects mathématiques
- L'examen des aspects mathématiques du plan d'une histoire

- L'élaboration d'outils de classement graphique pour présenter, expliquer, prouver ou justifier un argument
- Les jeux de rôles ou les présentations orales de problèmes et de leurs solutions
- L'élaboration de « murales de mots », de dictionnaires personnels ou de glossaires de termes de mathématiques
- L'étude des racines des termes de mathématiques

Éducation physique

- La comparaison des bienfaits de différentes activités physiques (p. ex. dépense calorique)
- L'examen de régularités de mouvements
- La mesure de distances
- L'estimation de distances ou d'autres quantités au moyen de référents
- La lecture et la consignation de la date et de l'heure

Sciences

- La grandeur des nombres
- Le classement et le tri d'objets
- La recherche de régularités sur lesquelles fonder une hypothèse
- La mesure de quantités
- La mesure au moyen de référents
- Les unités de mesure et la conversion
- La lecture et l'écriture de nombres exprimés sous différentes formes (p. ex. numéraux, mots)
- La collecte, l'organisation et l'interprétation de données présentées sous la forme de diagrammes, de tableaux, de tables, etc.
- L'élaboration d'une argumentation logique visant à défendre une hypothèse
- Le calcul mental

Sciences humaines

- La grandeur des nombres et l'élaboration d'une liste de référents pour des nombres
- L'utilisation des concepts d'aire, de périmètre et de distance pour faire des plans ou des cartes
- Les graphiques dans le plan cartésien
- L'application des caractéristiques du cercle à l'explication de la longitude, de la latitude, des fuseaux horaires et des routes orthodromiques
- L'interprétation de données statistiques
- La collecte, l'organisation et l'interprétation de données présentées sous la forme de diagrammes, de tableaux, de tables, etc.

- La lecture et la consignation de la date et de l'heure
- L'étude de l'histoire des mathématiques dans le contexte historique mondial
- L'utilisation des mathématiques dans la mise au point d'une argumentation logique visant à défendre un point de vue sur un sujet ou une question d'intérêt

On peut également encourager les élèves à repérer et à examiner les aspects mathématiques de leur environnement, afin qu'ils constatent que les mathématiques ne sont pas que pure théorie. En effet, les élèves constateront que de nombreux aspects de leur vie quotidienne font intervenir les mathématiques :

- les achats;
- la lecture des horaires d'autobus;
- la consultation des statistiques sportives;
- l'interprétation des informations vues dans les journaux et les autres médias;
- la lecture d'une recette;
- l'estimation du temps requis pour faire un travail;
- l'estimation de quantités;
- la création de régularités dans les gribouillages.

En rendant ces liens explicites, les enseignants font réaliser aux élèves toute la portée et l'importance des mathématiques.



RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE PRESCRITS

Les résultats d'apprentissage prescrits représentent les normes de contenu des programmes d'études provinciaux; ils forment le programme d'études prescrit. Clairement énoncés et exprimés en termes mesurables et observables, les résultats d'apprentissage précisent les attitudes, les compétences et les connaissances requises, ce que les élèves sont censés savoir et savoir faire à la fin d'un cours précis.

Les écoles ont la responsabilité de veiller à ce que tous les résultats d'apprentissage de ce programme d'études soient atteints; cependant, elles jouissent aussi d'une certaine latitude quant aux meilleurs moyens de présenter le programme d'études.

On s'attend à ce que le rendement de l'élève varie selon les résultats d'apprentissage. L'évaluation, la transmission des résultats et le classement de l'élève en fonction de ces résultats d'apprentissage dépendent de l'expérience et du jugement professionnel des enseignants qui se fondent sur les politiques provinciales.

Les résultats d'apprentissage prescrits du programme d'études de Mathématiques M à 7 sont présentés par année et par composante et sous-composante; ils comportent aussi, par souci de commodité, un code alphanumérique; cependant, l'enseignant n'est pas obligé de suivre l'ordre dans lequel ils sont présentés.

Formulation des résultats d'apprentissage prescrits

Les résultats d'apprentissage commencent tous par l'expression : « On s'attend à ce que l'élève puisse... »

Lorsque les termes « dont », « y compris », « notamment » sont utilisés pour introduire une liste d'éléments faisant partie d'un résultat d'apprentissage prescrit, il faut que **tous** les éléments énumérés **soient étudiés**. Ceux-ci représentent en effet un groupe d'exigences minimales associées à l'exigence générale définie par le résultat d'apprentissage. Toutefois, ces listes ne sont pas nécessairement exhaustives et les enseignants peuvent y ajouter d'autres éléments reliés à l'exigence générale définie par le résultat d'apprentissage.

Domaines d'apprentissage

Les résultats d'apprentissage prescrits des programmes d'études de la Colombie-Britannique déterminent l'apprentissage obligatoire en fonction d'au moins un des trois domaines d'apprentissage : cognitif, psychomoteur et affectif. Les définitions suivantes des trois domaines sont fondées sur la taxonomie de Bloom.

Le **domaine cognitif** porte sur le rappel ou la reconnaissance des connaissances et sur le développement des aptitudes intellectuelles. Le domaine cognitif se subdivise en trois niveaux : la connaissance, la compréhension et l'application, et les processus mentaux supérieurs. Ces niveaux se reconnaissent par le verbe utilisé dans les résultats d'apprentissage et illustrent de quelle façon se fait l'apprentissage de l'élève avec le temps.

- La *connaissance* englobe les comportements qui mettent l'accent sur la reconnaissance ou le rappel d'idées, d'éléments matériels ou de phénomènes.
- La *compréhension et l'application* représentent la capacité de saisir le message littéral d'une communication ainsi que la capacité d'appliquer des théories, des principes, des idées ou des méthodes à une nouvelle situation.
- Les *processus mentaux supérieurs* incluent l'analyse, la synthèse et l'évaluation. Ils intègrent les niveaux cognitifs de la connaissance, et de la compréhension et de l'application.

Le **domaine affectif** a trait aux attitudes, aux croyances et à l'ensemble des valeurs et des systèmes de valeurs.

Le **domaine psychomoteur** porte sur les aspects de l'apprentissage associés au mouvement du corps et au développement des habiletés motrices; il intègre les aspects cognitif et affectif aux performances physiques.

Les domaines d'apprentissage et les différents niveaux du domaine cognitif constituent aussi les éléments de base des tableaux de survol de l'évaluation qui sont présentés dans le Modèle d'évaluation formative correspondant à chaque année d'études. De plus, l'évaluation des habiletés de base (ÉBH) pour la 4^e et la 7^e année est conçue et élaborée à partir des domaines d'apprentissage, en particulier des trois niveaux du domaine cognitif.



RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE PRESCRITS

5^e année

5^e année

On s'attend à ce que l'élève puisse :

LE NOMBRE

- A1 représenter et décrire les nombres entiers positifs jusqu'à 1 000 000 [C, L, T, V]
- A2 appliquer des stratégies d'estimation, y compris :
 - l'approximation selon le premier chiffre
 - la compensation
 - les nombres compatibles
 dans des contextes de résolution de problèmes [C, CE, L, R, RP, V]
- A3 appliquer des stratégies de calcul mental et des propriétés du nombre, telles que :
 - compter par sauts à partir d'un fait connu
 - utiliser la notion du double ou de la moitié
 - utiliser les régularités qui se dégagent des faits de multiplication ou de division par 9
 - utiliser des doubles répétés ou des moitiés répétées
 pour déterminer les faits de multiplication jusqu'à 81 et les faits de division correspondants [C, CE, L, R, V]
- A4 appliquer des stratégies de calcul mental pour la multiplication, telles que :
 - annexer puis ajouter des zéros
 - utiliser la notion du double ou de la moitié
 - se servir de la distributivité [C, CE, R]
- A5 démontrer une compréhension de la multiplication (de nombres à 2 chiffres par des nombres à 2 chiffres), pour résoudre des problèmes [C, L, RP, V]
- A6 démontrer, avec ou sans l'aide de matériel concret, une compréhension de la division (de nombres à 3 chiffres par des nombres à 1 chiffre) et interpréter les restes pour résoudre des problèmes [C, L, RP]
- A7 démontrer une compréhension des fractions à l'aide de représentations concrètes et imagées pour :
 - créer des ensembles de fractions équivalentes
 - comparer des fractions de même dénominateur ou de dénominateurs différents [C, L, R, RP, V]
- A8 décrire et représenter des nombres décimaux (dixièmes, centièmes et millièmes), de façon concrète, imagée et symbolique [C, L, R, V]
- A9 faire le lien entre des nombres décimaux et des fractions (jusqu'aux millièmes) [L, R, V]
- A10 comparer et ordonner des nombres décimaux (allant jusqu'aux millièmes) à l'aide de :
 - points de repère
 - la valeur de position
 - nombres décimaux équivalents [L, R, V]
- A11 démontrer une compréhension de l'addition et de la soustraction de nombres décimaux (se limitant aux millièmes) [C, L, R, RP, V]

| | | | |
|-------------------|----------------------------------|-------------------|------------------|
| [C] Communication | [CE] Calcul mental et estimation | [L] Liens | [R] Raisonnement |
| [T] Technologie | [RP] Résolution de problèmes | [V] Visualisation | |

5^e année

LES RÉGULARITÉS ET LES RELATIONS

Les régularités

B1 déterminer la règle d'une régularité observée pour prédire les éléments subséquents [C, L, R, RP, V]

Les variables et les équations

B2 résoudre des problèmes comportant des équations à une variable et à une étape, et dont les coefficients et les solutions sont des nombres entiers positifs [C, L, R, RP]

LA FORME ET L'ESPACE

La mesure

C1 concevoir et construire différents rectangles dont le périmètre, l'aire ou les deux (se limitant aux nombres entiers positifs) est/sont connu(s) et en tirer des conclusions [C, L, R, RP, V]

C2 démontrer une compréhension de la mesure de longueur (mm) en :

- choisissant des référents pour le millimètre et en justifiant son choix
- modélisant et en décrivant la relation qui existe entre le millimètre et le centimètre ainsi qu'entre le millimètre et le mètre [C, CE, L, R, RP, V]

C3 démontrer une compréhension du volume en :

- choisissant des référents pour le cm^3 et le m^3 et en justifiant son choix
- estimant des volumes à l'aide de référents pour le cm^3 et le m^3
- mesurant et en notant des volumes (cm^3 ou m^3)
- construisant des prismes à base rectangulaire dont le volume est connu [C, CE, L, R, RP, V]

C4 démontrer une compréhension de la capacité en :

- décrivant la relation entre le millilitre et le litre
- choisissant des référents pour le millilitre et le litre et en justifiant son choix
- estimant des capacités à l'aide de référents pour le millilitre et le litre
- mesurant et en notant des capacités (mL ou L) [C, CE, L, R, RP, V]

Objets à trois dimensions et figures à deux dimensions

C5 décrire et fournir des exemples d'arêtes et de faces d'objets à trois dimensions ainsi que de côtés de figures à deux dimensions qui sont :

- parallèles
- concourants
- perpendiculaires
- verticaux
- horizontaux [C, L, R, T, V]

C6 identifier et trier des quadrilatères, y compris des :

- rectangles
- carrés
- trapèzes
- parallélogrammes
- losanges

selon leurs caractéristiques [C, R, V]

5^e année*Les transformations*

- C7 effectuer une seule transformation (translation, réflexion ou rotation) d'une figure à deux dimensions (avec ou sans l'aide de la technologie), dessiner l'image obtenue et décrire cette image [C, L, T, V]
- C8 identifier une seule transformation, y compris une translation, une réflexion et une rotation, de figures à deux dimensions [C, T, V]

LA STATISTIQUE ET LA PROBABILITÉ*L'analyse de données*

- D1 différencier les données primaires et les données secondaires [C, R, T, V]
- D2 construire et interpréter des diagrammes à bandes doubles, pour en tirer des conclusions [C, R, RP, T, V]

La chance et l'incertitude

- D3 décrire la probabilité d'un seul résultat en employant des mots tels que :
 - impossible
 - possible
 - certain [C, L, R, RP]
- D4 comparer la probabilité de deux résultats possibles en employant des mots tels que :
 - moins probable
 - également probable
 - plus probable [C, L, R, RP]

| | | | |
|-------------------|----------------------------------|-------------------|------------------|
| [C] Communication | [CE] Calcul mental et estimation | [L] Liens | [R] Raisonnement |
| [T] Technologie | [RP] Résolution de problèmes | [V] Visualisation | |



RENDEMENT DE L'ÉLÈVE

Cette section de l'ERI renferme l'information nécessaire à l'évaluation formative et à la mesure du rendement des élèves, et comprend des indicateurs de réussite précis qui aideront les enseignants à évaluer le rendement des élèves pour chaque résultat d'apprentissage prescrit. Cette section renferme aussi des éléments clés, qui consistent en des descriptions de contenu qui servent à préciser la profondeur et la portée des résultats d'apprentissage prescrits.

MESURE ET ÉVALUATION FORMATIVE

L'évaluation est le processus systématique de collecte de données sur l'apprentissage des élèves; elle sert à décrire ce que les élèves savent, ce qu'ils sont capables de faire et ce vers quoi tendent leurs efforts. Parmi les données pouvant être recueillies en vue de l'évaluation, notons :

- l'observation,
- les autoévaluations et les évaluations par les pairs,
- les interrogations et les tests (écrits, oraux et pratiques),
- les échantillons de travaux des élèves,
- les projets et les présentations,
- les comptes rendus écrits et les exposés oraux,
- les journaux et les notes,
- les examens de la performance,
- les évaluations du portfolio.

La performance de l'élève est évaluée à partir de données recueillies au cours de diverses activités d'évaluation. Les enseignants se servent de leur perspicacité, de leurs connaissances et de leur expérience avec les élèves ainsi que de critères précis qu'ils ont eux-mêmes établis afin d'évaluer la performance des élèves en fonction des résultats d'apprentissage prescrits.

Il existe trois principaux types d'évaluation, et chacun peut être utilisé de concert avec les deux autres en vue de faciliter la mesure du rendement de l'élève :

- l'évaluation **au service** de l'apprentissage vise à accroître les acquis;
- l'évaluation **en tant qu'apprentissage** permet de favoriser la participation active des élèves à leur apprentissage;
- l'évaluation **de** l'apprentissage vise à recueillir les données qui seront consignées dans le bulletin scolaire.

L'évaluation au service de l'apprentissage

L'évaluation au service de l'apprentissage fournit des moyens d'encourager les élèves à participer jour après jour à leur propre évaluation et ainsi à acquérir les compétences nécessaires pour s'autoévaluer de manière sérieuse et pour stimuler leur propre réussite.

Ce type d'évaluation permet de répondre aux questions suivantes :

- Que doivent apprendre les élèves pour réussir?
- Qu'est-ce qui démontre que cet apprentissage a eu lieu?

L'évaluation au service de l'apprentissage est une forme d'évaluation critérielle; elle permet de comparer la performance de l'élève à des critères établis plutôt qu'à la performance des autres élèves. Les critères sont fondés sur les résultats d'apprentissage prescrits ainsi que sur les indicateurs de réussite ou d'autres attentes en matière d'apprentissage.

Les élèves tirent plus d'avantages de l'évaluation lorsque celle-ci est accompagnée d'une rétroaction offerte sur une base régulière et constante. Lorsqu'on la considère comme un moyen de stimuler l'apprentissage et non pas comme un jugement définitif, elle permet de montrer aux élèves leurs points forts et de leur indiquer des moyens de les développer davantage. Les élèves peuvent utiliser cette information pour réorienter leurs efforts, faire des plans, communiquer leurs progrès aux autres (p. ex. leurs pairs, leurs enseignants, leurs parents) et choisir leurs objectifs d'apprentissage pour l'avenir.

L'évaluation au service de l'apprentissage donne aussi aux enseignants l'occasion de passer en revue ce qu'apprennent leurs élèves et les points sur lesquels ils doivent s'attarder davantage. Cette information est utile pour l'organisation de l'enseignement, car elle sert à créer un lien direct entre l'évaluation et l'enseignement. L'évaluation, lorsqu'elle est utilisée comme moyen d'obtenir une rétroaction sur l'enseignement, permet de rendre compte du rendement de l'élève puisqu'elle éclaire l'enseignant sur sa planification et les stratégies d'enseignement en classe.

L'évaluation en tant qu'apprentissage

L'évaluation en tant qu'apprentissage sert à faire participer les élèves au processus d'apprentissage. Avec le soutien et les conseils de leur enseignant, les élèves deviennent responsables de leur apprentissage en lui

donnant un sens qui leur est propre. Au moyen du processus d'autoévaluation continue, les élèves deviennent aptes à faire le point sur ce qu'ils ont appris, à déterminer ce qu'ils n'ont pas encore appris et à décider du meilleur moyen à prendre pour améliorer leur rendement.

Même si l'élève est maître de l'évaluation en tant qu'apprentissage, les enseignants ont un rôle à jouer pour faciliter la façon dont est faite cette évaluation. En donnant régulièrement aux élèves des occasions de réfléchir et de s'autoévaluer, les enseignants peuvent les aider à effectuer l'analyse critique de leur apprentissage, à l'étoffer et à se sentir à l'aise avec ce processus.

L'évaluation de l'apprentissage

L'évaluation de l'apprentissage se fait par l'évaluation sommative et comprend, entre autres, les évaluations à large échelle et les évaluations de l'enseignant. Ces évaluations sommatives ont lieu à la fin de l'année ou à différentes périodes au cours du processus d'enseignement.

Les évaluations à large échelle, telles que l'évaluation des habiletés de base (ÉHB) et les examens pour l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires, réunissent de l'information concernant la performance de l'élève dans l'ensemble de la province et fournissent des renseignements qui serviront à l'élaboration et à la révision des programmes d'études. Ces évaluations servent à juger le rendement de l'élève par rapport aux normes provinciales et nationales.

L'évaluation de l'apprentissage est aussi l'un des moyens officiels utilisés pour rendre compte du rendement de l'élève.

Pour en savoir plus sur la politique de transmission des résultats du ministère de l'Éducation, consulter le site Web suivant : http://www.bced.gov.bc.ca/policy/policies/student_reporting.htm

| Évaluation au service de l'apprentissage | Évaluation en tant qu'apprentissage | Évaluation de l'apprentissage |
|--|---|--|
| <p>Évaluation formative <i>continue</i> dans la salle de classe</p> <ul style="list-style-type: none"> évaluation par l'enseignant, autoévaluation ou évaluation par les pairs évaluation critérielle fondée sur les résultats d'apprentissage prescrits du programme d'études provincial, traduisant la performance en fonction d'une tâche d'apprentissage précise permet à l'enseignant comme à l'élève de participer à une réflexion sur les progrès de celui-ci et à l'examen de ces progrès les enseignants modifient leurs plans et donnent un enseignement correctif qui tient compte de l'évaluation formative | <p>Évaluation formative <i>continue</i> dans la salle de classe</p> <ul style="list-style-type: none"> autoévaluation donne à l'élève de l'information sur son rendement et l'incite à réfléchir aux moyens qu'il peut prendre pour améliorer son apprentissage critères établis par l'élève à partir de ses apprentissages passés et de ses objectifs d'apprentissage personnels l'élève se sert de l'information portant sur l'évaluation pour faire les adaptations nécessaires à son processus d'apprentissage et pour acquérir de nouvelles connaissances | <p>Évaluation sommative <i>ayant lieu</i> à la fin de l'année ou à des étapes cruciales</p> <ul style="list-style-type: none"> évaluation par l'enseignant peut être critérielle (fondée sur les résultats d'apprentissage prescrits) ou normative (basée sur la comparaison du rendement de l'élève à celui des autres) l'information sur la performance de l'élève peut être communiquée aux parents ou tuteurs, au personnel de l'école et du district scolaire, et à d'autres professionnels (pour les besoins de l'élaboration des programmes d'études, par exemple) permet de juger la performance de l'élève par rapport aux normes provinciales |

Pour en savoir plus sur l'évaluation au service de l'apprentissage, l'évaluation en tant qu'apprentissage et l'évaluation de l'apprentissage, veuillez consulter la ressource suivante, qui a été élaborée par le Protocole de l'Ouest et du Nord Canadiens (PONC) : *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés.*

Cette ressource est accessible en ligne à l'adresse suivante : http://ednet.edc.gov.ab.ca/french/poc/evaluation_classe.pdf

De plus, les Normes de performance de la C.-B. décrivent les niveaux de rendement dans des domaines clés de l'apprentissage (lecture, écriture, mathématiques, responsabilité sociale, et intégration des technologies de l'information et des communications) pertinents à chacune des matières. Les enseignants peuvent utiliser les Normes de performance comme ressources pour appuyer l'évaluation formative continue en mathématiques.

Les Normes de performance de la C.-B. sont décrites à l'adresse suivante : http://www.bced.gov.bc.ca/perf_stands/

L'évaluation critérielle

L'évaluation critérielle permet de comparer la performance d'un élève à des critères établis plutôt qu'à la performance des autres élèves. Pour que l'évaluation puisse être faite en fonction du programme officiel, les critères doivent être fondés sur les résultats d'apprentissage.

Les critères servent de base à l'évaluation des progrès de l'élève. Ils indiquent les aspects cruciaux d'une performance ou d'un produit et décrivent en termes précis ce qui constitue l'atteinte des résultats d'apprentissage prescrits. Ainsi, les critères pondérés, les échelles d'évaluation et les barèmes de notation (c.-à-d. les cadres de référence) constituent trois moyens d'évaluer la performance de l'élève.

L'évaluation critérielle peut comporter les étapes suivantes :

- | | |
|-----------------|---|
| Étape 1 | Déterminer les résultats d'apprentissage prescrits et les indicateurs de réussite proposés (tels qu'ils sont énoncés dans cet ERI) qui serviront de base à l'évaluation. |
| Étape 2 | Établir les critères. Le cas échéant, faire participer les élèves au choix des critères. |
| Étape 3 | Prévoir les activités d'apprentissage qui permettront aux élèves d'acquérir les connaissances, les compétences ou les attitudes indiquées dans les critères. |
| Étape 4 | Avant le début de l'activité d'apprentissage, informer les élèves des critères qui serviront à l'évaluation de leur travail. |
| Étape 5 | Fournir des exemples du niveau de performance souhaité. |
| Étape 6 | Mettre en œuvre les activités d'apprentissage. |
| Étape 7 | Utiliser les instruments (p. ex. échelle d'évaluation, liste de contrôle, barème de notation) et les méthodes d'évaluation (p. ex. observation, collecte de données, autoévaluation) appropriés selon le travail assigné à l'élève. |
| Étape 8 | Examiner les données recueillies au moment de la mesure et évaluer le niveau de performance de chaque élève ou la qualité de son travail à partir des critères. |
| Étape 9 | Au besoin, donner une rétroaction ou attribuer une cote qui indique dans quelle mesure l'élève satisfait aux critères. |
| Étape 10 | Transmettre les résultats de l'évaluation aux élèves et aux parents ou tuteurs. |

Dans la mesure du possible, les élèves doivent participer à l'établissement des critères d'évaluation. Ils pourront ainsi mieux comprendre à quoi correspond un travail ou une performance de qualité.

ÉLÉMENTS CLÉS

Les éléments clés donnent un aperçu du contenu de chaque composante du programme d'études. Ils peuvent aider l'enseignant à déterminer l'étendue et la portée des résultats d'apprentissage prescrits.

Certains thèmes apparaissent à plusieurs niveaux d'études, ce qui permet d'insister sur leur importance et de favoriser l'apprentissage développemental.

INDICATEURS DE RÉUSSITE

Pour aider les enseignants à évaluer les programmes d'études officiels, cet ERI comporte des séries d'indicateurs de réussite pour chaque résultat d'apprentissage.

Ensemble, les indicateurs de réussite précisent le niveau de connaissances acquis, les compétences appliquées ou les attitudes démontrées par l'élève pour chaque résultat d'apprentissage. Les indicateurs de réussite décrivent les données que doivent chercher les enseignants pour déterminer si l'élève a entièrement atteint l'objectif du résultat d'apprentissage. Comme chaque indicateur de réussite ne précise qu'un aspect des notions couvertes par le résultat d'apprentissage correspondant, les enseignants doivent considérer toute la série d'indicateurs de réussite pour déterminer si l'élève a entièrement atteint le résultat d'apprentissage.

Dans certains cas, les indicateurs de réussite peuvent aussi inclure des suggestions sur le type de tâche qui permettrait de prouver que le résultat d'apprentissage a été atteint (p. ex. réponse construite sous forme de liste, de comparaison ou d'analyse; produit créé et présenté sous forme de rapport, d'affiche, de lettre ou de modèle; manifestation d'une compétence particulière telle la création de cartes géographiques ou l'exercice de la pensée critique).

Les indicateurs de réussite sont établis en fonction des principes de l'évaluation au service de l'apprentissage, de l'évaluation en tant qu'apprentissage et de l'évaluation de l'apprentissage. Ils fournissent aux enseignants et aux parents des outils dont ils peuvent se servir pour réfléchir à ce que les élèves apprennent; ils procurent aussi aux élèves des moyens de s'autoévaluer et de préciser de quelle façon ils peuvent améliorer leur propre rendement.

Aucun des indicateurs de réussite n'est obligatoire; ils sont fournis à titre de suggestions pour aider les enseignants à évaluer dans quelle mesure les élèves atteignent les résultats d'apprentissage prescrits.

Les pages suivantes renferment les indicateurs de réussite proposés correspondant à chaque résultat d'apprentissage prescrit du programme d'études de Mathématiques M à 7. Les indicateurs de réussite sont regroupés par composante; cependant, l'enseignant n'est pas obligé de suivre l'ordre dans lequel ils sont présentés.



RENDEMENT DE L'ÉLÈVE

5^e année

Éléments clés : 5^e année**LES PROCESSUS MATHÉMATIQUES (INTÉGRÉS AUX AUTRES COMPOSANTES)**

Les processus mathématiques (c.-à-d. la communication, les liens, le calcul mental et l'estimation, la résolution de problèmes, le raisonnement, la technologie, la visualisation) sont intégrés aux résultats d'apprentissage prescrits et aux indicateurs de réussite.

LE NOMBRE – Développer le sens du nombre.

- la suite des nombres entiers positifs jusqu'à 1 000 000
- les stratégies d'estimation appliquées aux calculs et à la résolution de problèmes
- les stratégies de calcul mental pour des multiplications de produit inférieur ou égal à 81 et les divisions correspondantes
- le calcul mental pour des multiplications
- la multiplication d'un nombre à 2 chiffres par un nombre à 2 chiffres et la division d'un nombre à 3 chiffres par un nombre à 1 chiffre
- la comparaison de nombres décimaux et de fractions
- l'addition et la soustraction de nombres décimaux (jusqu'aux millièmes)

LES RÉGULARITÉS ET LES RELATIONS

Les régularités – Décrire le monde à l'aide de régularités pour résoudre des problèmes.

- les prédictions fondées sur une règle de régularité

Les variables et les équations – Représenter des expressions algébriques de plusieurs façons.

- la résolution en une étape d'équations à une variable (les coefficients et les solutions étant des nombres entiers positifs)

LA FORME ET L'ESPACE

La mesure – Résoudre des problèmes à l'aide de mesures directes ou indirectes.

- le périmètre et l'aire de rectangles
- la longueur, le volume et la capacité

Objets à trois dimensions et figures à deux dimensions – Décrire les propriétés d'objets à trois dimensions et de figures à deux dimensions, et analyser les relations qui existent entre elles.

- les arêtes et les faces parallèles, concourantes, perpendiculaires, verticales et horizontales
- les quadrilatères, y compris le rectangle, le carré, le trapèze, le parallélogramme et le losange

Les transformations – Décrire et analyser les positions et les déplacements d'objets et de figures.

- la transformation unique appliquée à une figure à deux dimensions

Éléments clés : 5^e année**LA STATISTIQUE ET LA PROBABILITÉ**

L'analyse de données – Recueillir, présenter et analyser des données afin de résoudre des problèmes.

- les données primaires et les données secondaires
- le diagramme à bandes doubles

La chance et l'incertitude – Utiliser des probabilités expérimentales ou théoriques pour représenter et résoudre des problèmes comportant des incertitudes.

- la probabilité d'un événement

LE NOMBRE

Résultat d'apprentissage général : Développer le sens du nombre.

| Résultats d'apprentissage prescrits | Indicateurs de réussite proposés |
|---|--|
| On s'attend à ce que l'élève puisse : | <p>Les indicateurs de réussite suivants pourront servir à évaluer le rendement de l'élève pour chaque résultat d'apprentissage prescrit correspondant.</p> <p>L'élève qui atteint pleinement les résultats d'apprentissage peut :</p> |
| A1 représenter et décrire les nombres entiers positifs jusqu'à 1 000 000 [C, L, T, V] | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> écrire un numéral donné en tenant compte des espaces conventionnelles sans utiliser de virgules (p. ex. 934 567, et non 934,567) <input type="checkbox"/> décrire la régularité qui caractérise les valeurs de positions adjacentes allant de droite à gauche <input type="checkbox"/> décrire la valeur de chacun des chiffres d'un numéral donné <input type="checkbox"/> donner des exemples de grands nombres utilisés dans les médias imprimés ou électroniques <input type="checkbox"/> exprimer un numéral donné sous forme développée [p. ex. $45\,321 = (4 \times 10\,000) + (5 \times 1\,000) + (3 \times 100) + (2 \times 10) + (1 \times 1)$ ou $45\,321 = 40\,000 + 5\,000 + 300 + 20 + 1$] <input type="checkbox"/> écrire le numéral représenté par une forme développée donnée |
| A2 appliquer des stratégies d'estimation, y compris : <ul style="list-style-type: none"> - l'approximation selon le premier chiffre - la compensation - les nombres compatibles dans des contextes de résolution de problèmes [C, CE, L, R, RP, V] | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> fournir des exemples de contextes dans lesquels on doit effectuer des estimations pour : <ul style="list-style-type: none"> - faire des prédictions - vérifier la vraisemblance d'une réponse ou d'une solution - déterminer des réponses approximatives <input type="checkbox"/> décrire des contextes dans lesquels les surestimations sont importantes <input type="checkbox"/> déterminer la solution approximative d'un problème donné qui n'exige pas une réponse exacte <input type="checkbox"/> estimer une somme ou un produit à l'aide de nombres compatibles <input type="checkbox"/> estimer la solution d'un problème donné en effectuant une compensation, et expliquer pourquoi la compensation était pertinente ou nécessaire <input type="checkbox"/> choisir et appliquer une stratégie d'estimation pour résoudre un problème <input type="checkbox"/> appliquer la stratégie de l'approximation selon le premier chiffre pour faire des estimations de : <ul style="list-style-type: none"> - sommes (p. ex. la valeur de $253 + 615$ est supérieure à celle de $200 + 600 = 800$) - différences (p. ex. la valeur de $974 - 250$ est proche de celle de $900 - 200 = 700$) - produits (p. ex. le produit de 23×24 est supérieur à celui de 20×20 ou 400 et inférieur à celui de 25×25 ou 625) - quotients (p. ex. le quotient de $831 \div 4$ est supérieur à celui de $800 \div 4$ ou 200) |

[C] Communication

[CE] Calcul mental et estimation

[L] Liens

[R] Raisonnement

[T] Technologie

[RP] Résolution de problèmes

[V] Visualisation

| Résultats d'apprentissage prescrits | Indicateurs de réussite proposés |
|--|---|
| <p>A3 appliquer des stratégies de calcul mental et des propriétés du nombre, telles que :</p> <ul style="list-style-type: none"> - compter par sauts à partir d'un fait connu - utiliser la notion du double ou de la moitié - utiliser les régularités qui se dégagent des faits de multiplication ou de division par 9 - utiliser des doubles répétés ou des moitiés répétées <p>pour déterminer les faits de multiplication jusqu'à 81 et les faits de division correspondants [C, CE, L, R, V]</p> | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> décrire la stratégie de calcul mental utilisée pour déterminer un fait donné : <ul style="list-style-type: none"> - compter par sauts de un ou de deux groupes en avançant, à partir d'un fait connu (p. ex. si $5 \times 7 = 35$, alors 6×7 est égal à $35 + 7$ et 7×7 est égal à $35 + 7 + 7$) - compter par sauts de un ou de deux groupes à rebours, à partir d'un fait connu (p. ex. si $8 \times 8 = 64$, alors 7×8 est égal à $64 - 8$ et 6×8 est égal à $64 - 8 - 8$) - utiliser la notion du double (p. ex. pour 8×3 penser à $4 \times 3 = 12$ et à $8 \times 3 = 12 + 12$) - utiliser des régularités pour multiplier un nombre par 9 (p. ex. pour 9×6, penser à $10 \times 6 = 60$, et à $60 - 6 = 54$; et pour 7×9, penser à $7 \times 10 = 70$, et à $70 - 7 = 63$) - utiliser des doubles répétés (p. ex. si 2×6 est égal à 12, alors 4×6 est égal à 24 et 8×6 est égal à 48) - utiliser des moitiés répétées (p. ex. pour résoudre $60 \div 4$, penser $60 \div 2$ est égal à 30 et $30 \div 2$ est égal à 15) <input type="checkbox"/> expliquer pourquoi le produit d'une multiplication d'un nombre par zéro est toujours égal à zéro <input type="checkbox"/> expliquer pourquoi le quotient de la division d'un nombre par zéro est toujours non défini (ou impossible) (p. ex. $8 \div 0$) <input type="checkbox"/> se rappeler des faits de multiplication jusqu'à 81 et des faits de division correspondants |
| <p>A4 appliquer des stratégies de calcul mental pour la multiplication, telles que :</p> <ul style="list-style-type: none"> - annexer puis ajouter des zéros - utiliser la notion du double ou de la moitié - se servir de la distributivité <p>[C, CE, R]</p> | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> déterminer les produits dont l'un des facteurs est un multiple de 10, de 100 ou de 1 000 en effectuant des ajouts de zéro (p. ex. pour 3×200, penser à $3 \times 2 = 6$, puis ajouter deux zéros, ce qui donne 600) <input type="checkbox"/> appliquer la notion du double ou de la moitié pour déterminer un produit donné (p. ex. 32×5 est équivalent à 16×10) <input type="checkbox"/> appliquer la distributivité pour déterminer le produit de facteurs qui sont proches de multiples de 10 [p. ex. $98 \times 7 = (100 \times 7) - (2 \times 7)$] |
| <p>A5 démontrer une compréhension de la multiplication (de nombres à 2 chiffres par des nombres à 2 chiffres), pour résoudre des problèmes [C, L, RP, V]</p> | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> illustrer des produits partiels à l'aide de la forme développée pour chacun des deux facteurs [p. ex. à partir de 36×42, déterminer les produits partiels de $(30 + 6) \times (40 + 2)$] <input type="checkbox"/> représenter chacun des deux facteurs à 2 chiffres sous forme développée pour illustrer l'application de la distributivité [p. ex. pour déterminer les produits partiels de 36×42, $(30 + 6) \times (40 + 2) = 30 \times 40 + 30 \times 2 + 6 \times 40 + 6 \times 2 = 1\,200 + 60 + 240 + 12 = 1\,512$] <input type="checkbox"/> modéliser les étapes de la multiplication de deux facteurs à 2 chiffres avec un arrangement rectangulaire à l'aide de matériel de base dix et noter le processus de façon symbolique <input type="checkbox"/> décrire, à l'aide d'une représentation visuelle, une méthode telle que le concept de l'aire, pour déterminer le produit de deux facteurs donnés à 2 chiffres <input type="checkbox"/> résoudre un problème de multiplication contextualisé en appliquant ses propres stratégies et noter le processus |

| Résultats d'apprentissage prescrits | Indicateurs de réussite proposés |
|---|---|
| A6 démontrer, avec ou sans l'aide de matériel concret, une compréhension de la division (de nombres à 3 chiffres par des nombres à 1 chiffre) et interpréter les restes pour résoudre des problèmes [C, L, RP] | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> modéliser la division en tant que partages en parties égales à l'aide de matériel de base dix, et noter le processus de façon symbolique <input type="checkbox"/> expliquer comment il se fait que l'interprétation d'un reste dépend du contexte dans lequel on a effectué une division : <ul style="list-style-type: none"> - ignorer le reste (p. ex. si le problème consiste à former des équipes de 4 à partir de 22 personnes) - arrondir le quotient (p. ex. si le problème consiste à déterminer combien de voitures seront nécessaires pour transporter 13 passagers et que chaque voiture peut en accueillir 5) - exprimer le reste sous forme de fraction (p. ex. si le problème consiste à partager 5 pommes entre 2 personnes) - exprimer le reste sous forme d'un nombre décimal (p. ex. si le problème consiste à déterminer certaines mesures ou certaines sommes d'argent) <input type="checkbox"/> résoudre un problème de division contextualisé en appliquant ses propres stratégies et noter le processus |
| A7 démontrer une compréhension des fractions à l'aide de représentations concrètes et imagées pour : <ul style="list-style-type: none"> - créer des ensembles de fractions équivalentes - comparer des fractions de même dénominateur ou de dénominateurs différents [C, L, R, RP, V] | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> créer des ensembles de fractions équivalentes à l'aide d'objets concrets, et expliquer pourquoi il existe plusieurs fractions équivalentes à une fraction de départ <input type="checkbox"/> modéliser et expliquer que des fractions équivalentes représentent toutes la même quantité <input type="checkbox"/> déterminer si deux fractions données sont équivalentes à l'aide d'objets ou d'illustrations <input type="checkbox"/> formuler et vérifier une règle pour créer un ensemble de fractions équivalentes |
| A8 décrire et représenter des nombres décimaux (dixièmes, centièmes et millièmes), de façon concrète, imagée et symbolique [C, L, R, V] | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> identifier des fractions équivalentes à une fraction donnée <input type="checkbox"/> comparer deux fractions données ayant des dénominateurs différents en créant des fractions équivalentes <input type="checkbox"/> placer des fractions données ayant des dénominateurs communs ou des dénominateurs différents sur une droite numérique et expliquer les stratégies utilisées pour les ordonner <input type="checkbox"/> écrire le nombre décimal présenté de façon concrète ou imagée comme une partie d'un ensemble, une partie d'une région, ou une partie d'une unité de mesure <input type="checkbox"/> représenter un nombre décimal donné à l'aide d'objets concrets ou d'images <input type="checkbox"/> représenter les dixièmes, les centièmes ou les millièmes équivalents à un nombre décimal donné à l'aide d'une grille <input type="checkbox"/> exprimer un nombre donné de dixièmes sous forme d'un nombre équivalent de centièmes ou de millièmes <input type="checkbox"/> exprimer un nombre donné de centièmes sous forme d'un nombre équivalent de millièmes <input type="checkbox"/> décrire la valeur de chacun des chiffres qui figure dans un nombre décimal donné |

| Résultats d'apprentissage prescrits | Indicateurs de réussite proposés |
|--|--|
| A9 faire le lien entre des nombres décimaux et des fractions (jusqu'aux millièmes) [L, R, V] | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> écrire un nombre décimal donné sous forme fractionnaire <input type="checkbox"/> écrire sous forme de nombre décimal une fraction dont le dénominateur est 10, 100 ou 1 000 <input type="checkbox"/> exprimer une fraction ou un nombre décimal donné représenté de façon concrète ou imagée (p. ex. 250 carrés ombrés d'une grille de millièmes peut être exprimé comme 0,250 ou $\frac{250}{1000}$) |
| A10 comparer et ordonner des nombres décimaux (allant jusqu'aux millièmes) à l'aide de : <ul style="list-style-type: none"> - points de repère - la valeur de position - nombres décimaux équivalents [L, R, V] | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> ordonner les nombres décimaux d'un ensemble donné en les plaçant sur une droite numérique qui comporte les nombres 0; 0,5 et 1,0 comme points de repère <input type="checkbox"/> ordonner, en utilisant la valeur de position, un ensemble de nombres décimaux qui ne comportent que des dixièmes <input type="checkbox"/> ordonner, en utilisant la valeur de position, un ensemble de nombres décimaux qui ne comportent que des centièmes <input type="checkbox"/> ordonner, en utilisant la valeur de position, un ensemble de nombres décimaux qui ne comportent que des millièmes <input type="checkbox"/> expliquer en quoi des nombres comme 0,2; 0,20 et 0,200 se ressemblent et en quoi ils se distinguent les uns des autres <input type="checkbox"/> ordonner un ensemble de nombres décimaux comportant des dixièmes, des centièmes et des millièmes à l'aide de nombres décimaux équivalents |
| A11 démontrer une compréhension de l'addition et de la soustraction de nombres décimaux (se limitant aux millièmes) [C, L, R, RP, V] | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> placer la virgule décimale dans une somme ou une différence à l'aide de la stratégie de l'approximation des premiers chiffres (p. ex. pour $6,3 + 0,25 + 306,158$; penser à $6 + 306$, alors la somme est plus grande que 312) <input type="checkbox"/> corriger, sans crayon ni papier, les erreurs liées au placement de la virgule décimale dans des sommes ou des différences <input type="checkbox"/> expliquer pourquoi il est important d'avoir recours à la valeur de position lors de l'addition et de la soustraction de nombres décimaux <input type="checkbox"/> prédire des sommes et des différences de nombres décimaux à l'aide de stratégies d'estimation <input type="checkbox"/> résoudre un problème donné comprenant l'addition et la soustraction de nombres décimaux (se limitant aux millièmes) |

| | | | |
|-------------------|----------------------------------|-------------------|------------------|
| [C] Communication | [CE] Calcul mental et estimation | [L] Liens | [R] Raisonnement |
| [T] Technologie | [RP] Résolution de problèmes | [V] Visualisation | |

LES RÉGULARITÉS ET LES RELATIONS (*Les régularités*)

Résultat d'apprentissage général : Décrire le monde à l'aide de régularités pour résoudre des problèmes.

| Résultats d'apprentissage prescrits | Indicateurs de réussite proposés |
|--|--|
| On s'attend à ce que l'élève puisse : | <p>Les indicateurs de réussite suivants pourront servir à évaluer le rendement de l'élève pour chaque résultat d'apprentissage prescrit correspondant.</p> <p>L'élève qui atteint pleinement les résultats d'apprentissage peut :</p> |
| B1 déterminer la règle d'une régularité observée pour prédire les éléments subséquents [C, L, R, RP, V] | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> prolonger une régularité donnée, avec ou sans l'aide de matériel concret, et expliquer la différence entre un élément de cette régularité et l'élément qui le précède immédiatement dans cette régularité <input type="checkbox"/> décrire oralement ou par écrit une régularité donnée en employant le langage mathématique, tel que <i>un de plus</i>, <i>un de moins</i> ou <i>cinq de plus</i> <input type="checkbox"/> écrire une expression mathématique pour représenter une régularité donnée, telle que $r + 1$, $r - 1$ ou $r + 5$ <input type="checkbox"/> décrire la relation dans une table ou un tableau donné, à l'aide d'une expression mathématique <input type="checkbox"/> déterminer et expliquer pourquoi un nombre donné suit ou ne suit pas immédiatement un autre élément dans une régularité <input type="checkbox"/> prédire les éléments suivants d'une régularité donnée <input type="checkbox"/> résoudre un problème donné en appliquant la règle d'une régularité pour déterminer les éléments subséquents <input type="checkbox"/> représenter visuellement une régularité donnée pour vérifier les prédictions |

LES RÉGULARITÉS ET LES RELATIONS (*Les variables et les équations*)

Résultat d'apprentissage général : Représenter des expressions algébriques de plusieurs façons.

| Résultats d'apprentissage prescrits | Indicateurs de réussite proposés |
|---|---|
| On s'attend à ce que l'élève puisse : | <p>Les indicateurs de réussite suivants pourront servir à évaluer le rendement de l'élève pour chaque résultat d'apprentissage prescrit correspondant.</p> <p>L'élève qui atteint pleinement les résultats d'apprentissage peut :</p> |
| B2 résoudre des problèmes comportant des équations à une variable et à une étape, et dont les coefficients et les solutions sont des nombres entiers positifs [C, L, R, RP] | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> exprimer un problème contextualisé donné par une équation dans laquelle l'inconnue est représentée par une variable sous forme de lettre <input type="checkbox"/> résoudre des équations à une variable dans lesquelles des variables sont utilisées à différents endroits dans l'équation (p. ex. $n + 2 = 5$, $4 + a = 7$, $6 = r - 2$, $10 = 2c$) <input type="checkbox"/> créer un problème contextualisé basé sur une équation donnée |

| | | | |
|-------------------|----------------------------------|-------------------|------------------|
| [C] Communication | [CE] Calcul mental et estimation | [L] Liens | [R] Raisonnement |
| [T] Technologie | [RP] Résolution de problèmes | [V] Visualisation | |

LA FORME ET L'ESPACE (*La mesure*)

Résultat d'apprentissage général : Résoudre des problèmes à l'aide de mesures directes ou indirectes.

| Résultats d'apprentissage prescrits | Indicateurs de réussite proposés |
|---|---|
| On s'attend à ce que l'élève puisse : | <p>Les indicateurs de réussite suivants pourront servir à évaluer le rendement de l'élève pour chaque résultat d'apprentissage prescrit correspondant.</p> <p>L'élève qui atteint pleinement les résultats d'apprentissage peut :</p> |
| <p>C1 concevoir et construire différents rectangles dont le périmètre, l'aire ou les deux (se limitant aux nombres entiers positifs) est/sont connu(s) et en tirer des conclusions [C, L, R, RP, V]</p> | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> construire ou dessiner au moins deux rectangles de même périmètre donné dans le contexte d'un problème <input type="checkbox"/> construire ou dessiner au moins deux rectangles de même aire donnée dans le contexte d'un problème <input type="checkbox"/> démontrer que, pour tout périmètre donné, les carrés ou les figures ressemblant le plus à des carrés, auront les aires les plus grandes <input type="checkbox"/> démontrer que, pour tout périmètre donné, c'est le rectangle le moins large de tous les rectangles ayant ce périmètre, qui aura l'aire la plus petite <input type="checkbox"/> fournir un exemple tiré de la vie quotidienne où il est important de tenir compte de la relation entre l'aire et le périmètre de certaines figures |
| <p>C2 démontrer une compréhension de la mesure de longueur (mm) en :</p> <ul style="list-style-type: none"> - choisissant des référents pour le millimètre et en justifiant son choix - modélisant et en décrivant la relation qui existe entre le millimètre et le centimètre ainsi qu'entre le millimètre et le mètre [C, CE, L, R, RP, V] | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> fournir un référent pour un millimètre et en justifier le choix <input type="checkbox"/> fournir un référent pour un centimètre et en justifier le choix <input type="checkbox"/> fournir un référent pour un mètre et en justifier le choix <input type="checkbox"/> montrer que 10 millimètres sont équivalents à 1 centimètre à l'aide de matériel concret (p. ex. une règle) <input type="checkbox"/> montrer que 1 000 millimètres sont équivalents à 1 mètre à l'aide de matériel concret (p. ex. un mètre) <input type="checkbox"/> donner des exemples de contextes dans lesquels le millimètre est utilisé comme unité de mesure |
| <p>C3 démontrer une compréhension du volume en :</p> <ul style="list-style-type: none"> - choisissant des référents pour le cm^3 et le m^3 et en justifiant son choix - estimant des volumes à l'aide de référents pour le cm^3 et le m^3 - mesurant et en notant des volumes (cm^3 ou m^3) - construisant des prismes à base rectangulaire dont le volume est connu [C, CE, L, R, RP, V] | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> identifier et expliquer pourquoi les unités cubiques sont les unités les plus appropriées pour mesurer des volumes <input type="checkbox"/> fournir un référent pour un centimètre cube et en justifier le choix <input type="checkbox"/> fournir un référent pour un mètre cube et en justifier le choix <input type="checkbox"/> déterminer quelle unité de mesure cubique standard est représentée par un référent donné <input type="checkbox"/> estimer le volume d'un objet à trois dimensions donné à l'aide de ses propres référents <input type="checkbox"/> déterminer le volume d'un objet à trois dimensions donné à l'aide de matériel de manipulation, et expliquer la stratégie utilisée <input type="checkbox"/> construire un prisme à base rectangulaire dont le volume est donné <input type="checkbox"/> démontrer que plusieurs prismes à base rectangulaire peuvent avoir le même volume en construisant au moins deux prismes à base rectangulaire pour le même volume donné |

| Résultats d'apprentissage prescrits | Indicateurs de réussite proposés |
|---|--|
| <p>C4 démontrer une compréhension de la capacité en :</p> <ul style="list-style-type: none"> - décrivant la relation entre le millilitre et le litre - choisissant des référents pour le millilitre et le litre et en justifiant son choix - estimant des capacités à l'aide de référents pour le millilitre et le litre - mesurant et en notant des capacités (mL ou L) [C, CE, L, R, RP, V] | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> démontrer que 1 000 millilitres sont équivalents à 1 litre en remplissant un contenant de 1 litre et en utilisant une combinaison de contenants plus petits <input type="checkbox"/> fournir un référent pour un litre et en justifier le choix <input type="checkbox"/> fournir un référent pour un millilitre et en justifier le choix <input type="checkbox"/> déterminer quelle unité de mesure de capacité est représentée par un référent donné <input type="checkbox"/> estimer la capacité d'un contenant donné à l'aide de ses propres référents <input type="checkbox"/> déterminer la capacité d'un contenant donné à l'aide de matériaux qui prennent la forme de leur contenant (p. ex. un liquide, du riz, du sable, des billes), et expliquer la stratégie utilisée |

| | | | |
|-------------------|----------------------------------|-------------------|------------------|
| [C] Communication | [CE] Calcul mental et estimation | [L] Liens | [R] Raisonnement |
| [T] Technologie | [RP] Résolution de problèmes | [V] Visualisation | |

LA FORME ET L'ESPACE

(Objets à trois dimensions et figures à deux dimensions)

Résultat d'apprentissage général : Décrire les propriétés d'objets à trois dimensions et de figures à deux dimensions, et analyser les relations qui existent entre elles.

| Résultats d'apprentissage prescrits | Indicateurs de réussite proposés |
|--|---|
| <i>On s'attend à ce que l'élève puisse :</i> | <i>Les indicateurs de réussite suivants pourront servir à évaluer le rendement de l'élève pour chaque résultat d'apprentissage prescrit correspondant.</i> <i>L'élève qui atteint pleinement les résultats d'apprentissage peut :</i> |
| C5 décrire et fournir des exemples d'arêtes et de faces d'objets à trois dimensions ainsi que de côtés de figures à deux dimensions qui sont : <ul style="list-style-type: none"> - parallèles - concourants - perpendiculaires - verticaux - horizontaux [C, L, R, T, V] | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> identifier les arêtes et les faces parallèles, concourantes, perpendiculaires, verticales et horizontales d'objets à trois dimensions donnés <input type="checkbox"/> identifier les côtés parallèles, concourants, perpendiculaires, verticaux et horizontaux de figures à deux dimensions données <input type="checkbox"/> fournir des exemples de segments de droite qui sont parallèles, concourants, perpendiculaires, verticaux ou horizontaux dans l'environnement <input type="checkbox"/> trouver des exemples d'arêtes, de faces et de côtés parallèles, concourants, perpendiculaires, verticaux ou horizontaux de figures ou d'objets illustrés dans les médias imprimés ou électroniques, tels que les quotidiens, les magazines et Internet <input type="checkbox"/> dessiner des figures à deux dimensions ou des objets à trois dimensions dont les arêtes, les faces et les côtés sont parallèles, concourants, perpendiculaires, verticaux ou horizontaux <input type="checkbox"/> décrire les faces et les arêtes d'un objet à trois dimensions donné en employant les termes appropriés, tels que parallèles, concourantes, perpendiculaires, verticales ou horizontales <input type="checkbox"/> décrire les côtés d'une figure à deux dimensions donnée en employant les termes appropriés, tels que parallèles, concourants, perpendiculaires, verticaux ou horizontaux |
| C6 identifier et trier des quadrilatères, y compris des : <ul style="list-style-type: none"> - rectangles - carrés - trapèzes - parallélogrammes - losanges selon leurs caractéristiques [C, R, V] | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> identifier et décrire les caractéristiques communes de quadrilatères préalablement regroupés en ensembles <input type="checkbox"/> trier les quadrilatères d'un ensemble donné et en expliquer la règle de tri <input type="checkbox"/> trier les quadrilatères d'un ensemble donné selon leurs côtés respectifs <input type="checkbox"/> trier les quadrilatères d'un ensemble donné selon que les côtés opposés sont parallèles ou non |

LA FORME ET L'ESPACE (*Les transformations*)

Résultat d'apprentissage général : Décrire et analyser les positions et les déplacements d'objets et de figures.

| Résultats d'apprentissage prescrits | Indicateurs de réussite proposés |
|--|---|
| <p>On s'attend à ce que l'élève puisse :</p> | <p>Les indicateurs de réussite suivants pourront servir à évaluer le rendement de l'élève pour chaque résultat d'apprentissage prescrit correspondant.</p> <p>L'élève qui atteint pleinement les résultats d'apprentissage peut :</p> |
| <p>C7 effectuer une seule transformation (translation, réflexion ou rotation) d'une figure à deux dimensions (avec ou sans l'aide de la technologie), dessiner l'image obtenue et décrire cette image [C, L, T, V]</p> | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> effectuer une translation horizontale, verticale ou diagonale d'une figure à deux dimensions donnée, puis décrire la position et l'orientation de l'image obtenue <input type="checkbox"/> effectuer une rotation d'une figure à deux dimensions donnée autour d'un point, puis décrire la position et l'orientation de l'image obtenue <input type="checkbox"/> effectuer une réflexion d'une figure à deux dimensions donnée par rapport à un axe de réflexion, puis décrire la position et l'orientation de l'image obtenue <input type="checkbox"/> effectuer une transformation d'une figure à deux dimensions donnée en suivant des instructions <input type="checkbox"/> dessiner une figure à deux dimensions, y appliquer une translation, et noter cette translation en décrivant sa direction ainsi que la magnitude du déplacement <input type="checkbox"/> dessiner une figure à deux dimensions, y appliquer une rotation, puis décrire la direction (dans le sens des aiguilles d'une montre ou dans le sens inverse des aiguilles d'une montre), la fraction de tour parcourue et le centre de la rotation effectuée <input type="checkbox"/> dessiner une figure à deux dimensions, y appliquer une réflexion, puis en identifier l'axe de réflexion et la distance qui sépare l'axe de réflexion et l'image obtenue <input type="checkbox"/> prédire le résultat d'une transformation simple d'une figure à deux dimensions et vérifier les prédictions |
| <p>C8 identifier une seule transformation, y compris une translation, une réflexion et une rotation, de figures à deux dimensions [C, T, V]</p> | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> fournir un exemple de translation, de rotation et de réflexion <input type="checkbox"/> identifier une transformation simple donnée, telle qu'une translation, une rotation ou une réflexion <input type="checkbox"/> décrire une rotation donnée en indiquant la direction de la rotation, soit dans le sens des aiguilles d'une montre ou dans le sens inverse des aiguilles d'une montre |

[C] Communication

[CE] Calcul mental et estimation

[L] Liens

[R] Raisonnement

[T] Technologie

[RP] Résolution de problèmes

[V] Visualisation

LA STATISTIQUE ET LA PROBABILITÉ (*L'analyse de données*)

Résultat d'apprentissage général : Recueillir, présenter et analyser des données afin de résoudre des problèmes.

| Résultats d'apprentissage prescrits | Indicateurs de réussite proposés |
|---|--|
| <p><i>On s'attend à ce que l'élève puisse :</i></p> | <p><i>Les indicateurs de réussite suivants pourront servir à évaluer le rendement de l'élève pour chaque résultat d'apprentissage prescrit correspondant.</i></p> <p><i>L'élève qui atteint pleinement les résultats d'apprentissage peut :</i></p> |
| <p>D1 différencier les données primaires et les données secondaires [C, R, T, V]</p> | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> expliquer la différence entre des données primaires et des données secondaires <input type="checkbox"/> formuler une question à laquelle il serait préférable de répondre en utilisant des données primaires et expliquer pourquoi <input type="checkbox"/> formuler une question à laquelle il serait préférable de répondre en utilisant des données secondaires et expliquer pourquoi <input type="checkbox"/> trouver des exemples de données secondaires dans les médias imprimés et électroniques, tels que les quotidiens, les magazines et Internet |
| <p>D2 construire et interpréter des diagrammes à bandes doubles, pour en tirer des conclusions [C, R, RP, T, V]</p> | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> déterminer les caractéristiques de diagrammes à bandes doubles (titres, axes, intervalles et légendes) en comparant les diagrammes à bandes doubles d'un ensemble donné de diagrammes <input type="checkbox"/> représenter les données d'un ensemble donné à l'aide d'un diagramme à bandes doubles, lui donner un titre, en étiqueter les axes et l'accompagner d'une légende, sans avoir recours à la technologie <input type="checkbox"/> tirer des conclusions à partir d'un diagramme à bandes doubles pour répondre à des questions <input type="checkbox"/> fournir des exemples de diagrammes à bandes doubles utilisés dans divers médias imprimés et électroniques, tels que les quotidiens, les magazines et Internet <input type="checkbox"/> résoudre un problème donné en construisant et en interprétant un diagramme à bandes doubles |

LA STATISTIQUE ET LA PROBABILITÉ (*La chance et l'incertitude*)

Résultat d'apprentissage général : Utiliser des probabilités expérimentales ou théoriques pour représenter et résoudre des problèmes comportant des incertitudes.

| Résultats d'apprentissage prescrits | Indicateurs de réussite proposés |
|--|--|
| <p>On s'attend à ce que l'élève puisse :</p> | <p>Les indicateurs de réussite suivants pourront servir à évaluer le rendement de l'élève pour chaque résultat d'apprentissage prescrit correspondant.</p> <p>L'élève qui atteint pleinement les résultats d'apprentissage peut :</p> |
| <p>D3 décrire la probabilité d'un seul résultat en employant des mots tels que :</p> <ul style="list-style-type: none"> - impossible - possible - certain [C, L, R, RP] | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> fournir des exemples d'évènements impossibles, possibles ou certains en s'inspirant de ses propres expériences <input type="checkbox"/> classer, lors d'une expérience, la probabilité d'un résultat comme étant impossible, possible ou certaine <input type="checkbox"/> concevoir et mener une expérience de probabilité lors de laquelle l'occurrence d'un résultat sera impossible, possible ou certaine <input type="checkbox"/> mener plusieurs fois la même expérience de probabilité, en noter chaque fois les résultats, et expliquer ces résultats |
| <p>D4 comparer la probabilité de deux résultats possibles en employant des mots tels que :</p> <ul style="list-style-type: none"> - moins probable - également probable - plus probable [C, L, R, RP] | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> identifier les résultats qui sont moins probables, aussi probables ou plus probables que d'autres résultats, à partir des résultats possibles d'une expérience donnée de probabilité <input type="checkbox"/> concevoir et mener une expérience de probabilité lors de laquelle un résultat possible sera moins probable qu'un autre résultat possible <input type="checkbox"/> concevoir et mener une expérience de probabilité lors de laquelle deux résultats possibles seront également probables <input type="checkbox"/> concevoir et mener une expérience de probabilité lors de laquelle un résultat possible sera plus probable qu'un autre résultat possible |

| | | | |
|-------------------|----------------------------------|-------------------|------------------|
| [C] Communication | [CE] Calcul mental et estimation | [L] Liens | [R] Raisonnement |
| [T] Technologie | [RP] Résolution de problèmes | [V] Visualisation | |



MODÈLES D'ÉVALUATION FORMATIVE

La section « Modèles d'évaluation formative » décrit une série d'activités d'évaluation pour le programme d'études de Mathématiques M à 7.

Ces modèles sont regroupés par année et par thème. Ensemble, ils couvrent tous les résultats d'apprentissage prescrits de chaque année, et constituent une proposition d'organisation, de structure et de présentation du contenu prescrit. L'organisation proposée ne vise aucunement à imposer une méthode linéaire d'enseignement. Les enseignants sont invités à réorganiser les résultats d'apprentissage et à modifier, à organiser et approfondir les activités en fonction des besoins de leurs élèves et des exigences du milieu, et à y intégrer les ressources d'apprentissage recommandées pertinentes. (Pour en savoir plus sur les ressources d'apprentissage recommandées pour le programme d'études de Mathématiques M à 7, consulter la section « Ressources d'apprentissage » du présent ERI.) En outre, les enseignants sont invités à adapter à leur enseignement les stratégies d'évaluation proposées pour un autre niveau.

CONSIDÉRATIONS SUR L'ENSEIGNEMENT ET L'ÉVALUATION DES COURS DE MATHÉMATIQUES M À 7

Il importe d'informer les parents et les tuteurs de tous les aspects du programme d'études de Mathématiques M à 7. On trouvera dans l'introduction du présent ERI des suggestions de stratégies visant à susciter la participation des parents et des tuteurs.

Les enseignants sont chargés de créer un milieu d'apprentissage positif, dans lequel les élèves se sentent à l'aise d'apprendre et de discuter des sujets liés au programme d'études de Mathématiques M à 7.

Les enseignants peuvent également :

- faire participer les élèves au processus d'établissement des consignes entourant les discussions de groupes ou les présentations orales, telles que les attitudes d'écoute et le protocole à observer lors des interventions dans une discussion, la tolérance envers les élèves réticents à dévoiler de l'information personnelle devant un groupe, et le respect de la confidentialité de l'information personnelle éventuellement révélée;
- encourager la pensée critique et l'ouverture d'esprit et s'assurer de rester neutre dans les discussions;

- élaborer et expliquer les procédures liées au traitement des renseignements personnels recueillis dans le cadre d'activités d'enseignement ou d'évaluation (p. ex. raison de la collecte de données, utilisation des données recueillies, lieu de la conservation et sécurité des données, personnes ayant accès aux données – élèves, administrateurs, parents);
- veiller à ce que les élèves sachent que, s'ils dévoilent de l'information indiquant qu'ils sont en danger, cette information ne peut rester confidentielle. Pour en savoir plus à ce sujet, consulter la section « Confidentialité » de l'introduction du présent ERI.

Mesure et évaluation formative

Les enseignants doivent avoir recours à une vaste gamme de techniques et d'instruments d'évaluation pour déterminer l'aptitude des élèves à atteindre les résultats d'apprentissage prescrits du programme d'études de Mathématiques M à 7. Parmi ces techniques et instruments, mentionnons :

- les instruments d'évaluation de l'enseignant, tels que les grilles d'observation, les échelles d'évaluation et les guides de notation;
- les instruments d'autoévaluation, tels que les listes de contrôle, les échelles d'évaluation et les guides de notation;
- les instruments d'évaluation par les pairs, tels que les listes de contrôle, les échelles d'évaluation et les guides de notation;
- les journaux et les notes;
- les vidéos (pour enregistrer la performance de l'élève ou pour en faire la critique);
- les épreuves écrites et les tests oraux (vrai/faux, choix multiple, réponse courte);
- les questionnaires et les fiches d'activités;
- les portfolios;
- les rencontres élève-enseignant.

L'évaluation des cours de Mathématiques M à 7 peut aussi se faire en cours de réalisation ou après la réalisation par les élèves d'activités comme :

- une discussion en groupe ou avec toute la classe;
- une entrevue ou un questionnaire;
- un partage de stratégies;
- la manipulation de matériel;
- la création de modèles ou de constructions;
- l'élaboration de tables, de graphiques, de diagrammes;
- un jeu;
- une expérience;

- une activité d'art, de musique ou d'art dramatique (p. ex. chanson, histoire);
- un carrousel d'activités;
- une démonstration ou une présentation;
- une tâche;
- un projet.

Pour en savoir plus sur l'évaluation des élèves, consulter la section « Rendement de l'élève », ainsi que le tableau « Survol de l'évaluation » qui se trouve au début de la section « Modèle d'évaluation formative » de chaque année.

Les technologies de l'information et des communications (TIC)

Le programme d'études de Mathématiques M à 7 exige des élèves qu'ils soient capables d'utiliser et d'analyser l'information la plus récente en vue de prendre des décisions éclairées sur une variété de sujets. Cette information se trouve souvent sur Internet ainsi que dans d'autres sources faisant appel aux TIC. Lorsqu'ils planifient l'enseignement et l'évaluation, les enseignants doivent prévoir les meilleurs moyens d'accès aux TIC appropriées, et s'assurer que les élèves connaissent les politiques du district scolaire en matière d'usage sûr et responsable d'Internet et de l'ordinateur.

CONTENU DES MODÈLES

Tableau « Survol de l'évaluation »

Le tableau « Survol de l'évaluation » fournit aux enseignants des suggestions et des directives générales pour évaluer chaque niveau du programme d'études. Ce tableau précise les domaines d'apprentissage et les niveaux cognitifs des résultats d'apprentissage; il dresse aussi une liste des types d'activités d'évaluation suggérées et indique le pourcentage suggéré à accorder à chaque composante du programme d'études.

Description générale

Au début de chaque année se trouve une description générale du modèle d'évaluation. Cette description comprend :

- *Préalables* : cette section fait état de l'acquisition de connaissances pertinentes fondées sur les résultats d'apprentissage prescrits des années précédentes. On suppose que les élèves auront déjà assimilé ces connaissances; si ce n'est pas le cas, l'enseignant devra peut-être présenter certaines notions de base

avant d'entreprendre l'évaluation proposée dans le modèle. Certains thèmes apparaissent à plusieurs niveaux d'études, ce qui permet d'insister sur leur importance, de renforcer l'apprentissage et de favoriser l'apprentissage développemental.

- *Correspondance avec le programme d'études* : tableau indiquant les composantes et sous-composantes touchées par chaque unité présentée dans le modèle pour ce niveau.

Résultats d'apprentissage prescrits

Chaque unité est précédée de l'énumération des résultats d'apprentissage prescrits qu'elle aborde. Ensemble, les unités d'un niveau couvrent tous les résultats d'apprentissage prescrits du programme d'études de ce niveau (il est possible que certains résultats d'apprentissage apparaissent dans plus d'une unité). Toutefois, les unités ne couvrent pas nécessairement tous les indicateurs de réussite associés aux résultats d'apprentissage prescrits.

Activités d'évaluation suggérées

Des activités d'évaluation sont présentées pour chaque ensemble de résultats d'apprentissage prescrits et des indicateurs de réussite correspondants. Chaque activité d'évaluation se divise en deux parties :

- *Planification de l'évaluation* : contient une description sommaire du contexte des activités d'évaluation, des occasions d'apprentissage et de mise en application de ces apprentissages par les élèves, et des suggestions pour préparer les élèves à l'évaluation.
- *Stratégies d'évaluation* : description des tâches liées à l'évaluation, de la méthode de collecte de l'information servant à l'évaluation et les critères d'évaluation tels qu'ils sont définis dans les résultats d'apprentissage et les indicateurs de réussite.

La vaste gamme d'activités présentées permet de répondre aux divers styles d'apprentissage et d'enseignement. Les activités d'évaluation décrivent toutes sortes d'instruments et de méthodes visant à recueillir les données nécessaires pour évaluer la performance de l'élève. Les types d'activités d'évaluation sont énumérées dans le tableau « Survol de l'évaluation » de chaque année.

Ces stratégies ne constituent que des suggestions et elles sont conçues pour aider les enseignants à planifier l'enseignement et l'évaluation de façon à satisfaire aux résultats d'apprentissage prescrits.

Instruments d'évaluation

Des exemples d'instruments d'évaluation sont inclus à la fin de chaque niveau (s'il y a lieu) dans le but d'aider les enseignants à déterminer à quel point les élèves ont atteint les résultats d'apprentissage prescrits. Ces instruments renferment des critères adaptés précisément à une ou à des activités d'évaluation suggérées dans les différentes unités du modèle. L'évaluation formative continue est le moyen par lequel les enseignants recueillent, tout au long de l'année, les données permettant d'orienter leur intervention et les preuves que les élèves atteignent pleinement les résultats d'apprentissage prescrits.



MODÈLE D'ÉVALUATION FORMATIVE

5^e année

SURVOL DE L'ÉVALUATION – 5^e ANNÉE

Ce tableau vise à fournir aux enseignants des suggestions et des lignes directrices concernant l'évaluation réalisée en classe ainsi que la notation pour le cours de mathématiques de 5^e année.

| Composantes du programme d'études | Activités d'évaluation suggérées | | Pondération suggérée | Nombre de résultats d'apprentissage prescrits | Nombre de résultats d'apprentissage par domaine* | | | |
|---|---|--|----------------------|---|--|----------|-----------|----------|
| | | | | | C | C et A | PMS | |
| LE NOMBRE | <ul style="list-style-type: none"> • observations • rencontres individuelles • cahier de notes • jeux • modèles • questions | <ul style="list-style-type: none"> • portfolio • présentations • projets • autoévaluations • évaluations par les pairs | 45 à 55 % | 11 | 4 | 5 | 2 | |
| LES RÉGULARITÉS ET LES RELATIONS | <ul style="list-style-type: none"> • observations • rencontres individuelles • portfolio • cahier de notes • questions | <ul style="list-style-type: none"> • démonstrations • projets • évaluations par les pairs • autoévaluations | 5 à 15 % | 2 | 0 | 1 | 1 | |
| LA FORME ET L'ESPACE | <ul style="list-style-type: none"> • observations • rencontres individuelles • cahier de notes • jeux • questions | <ul style="list-style-type: none"> • portfolio • démonstrations • projets • autoévaluations • évaluations par les pairs | 25 à 35 % | 8 | 3 | 5 | 0 | |
| LA STATISTIQUE ET LA PROBABILITÉ | <ul style="list-style-type: none"> • observations • rencontres individuelles • cahier de notes • jeux | <ul style="list-style-type: none"> • questions • autoévaluations • évaluations par les pairs • portfolio | 5 à 15 % | 4 | 0 | 3 | 1 | |
| Total : | | | | 100 % | 25 | 7 | 14 | 4 |

* Les abréviations suivantes sont utilisées pour représenter les trois niveaux du domaine cognitif : C = Connaissance; C et A = Compréhension et application; PMS = Processus mentaux supérieurs.

5^e ANNÉE

DESCRIPTION GÉNÉRALE

Préalables

- nombres entiers positifs jusqu'à 10 000
- additions de somme inférieure ou égale à 10 000 et soustractions correspondantes
- propriétés de 0 et 1 pour la multiplication et de 1 pour la division
- stratégies de calcul mental pour les multiplications jusqu'à 9×9 et les divisions correspondantes
- multiplication d'un nombre à 2 ou 3 chiffres par un nombre à 1 chiffre
- division (dividende à 2 chiffres et diviseur à 1 chiffre)
- fraction propre et fraction-unité
- représentation des nombres décimaux (jusqu'aux centièmes); lien avec les fractions
- addition et soustraction de nombres décimaux (jusqu'aux centièmes)
- régularités dans des tables et des tableaux
- emploi d'un symbole pour représenter une inconnue
- équations (résolution en une étape)
- horloges numériques ou analogiques (y compris les horloges de 24 heures) et calendriers
- aire des figures à deux dimensions régulières ou irrégulières
- prismes à base rectangulaire ou triangulaire
- symétrie axiale
- correspondance multivoque, notamment dans les pictogrammes et les diagrammes à barres

Correspondance avec le programme d'études

Le tableau ci-dessous fait état des composantes et des sous-composantes abordées dans chaque unité (certaines se retrouvent dans plusieurs unités).

| | La planification d'une fête | Les jeux de parc d'attractions | Le volume et la capacité | Les quadrilatères | Des devinettes en toutes dimensions | La balance à ombres | Les mathématiques dans l'art | Où sont les erreurs? |
|--|-----------------------------|--------------------------------|--------------------------|-------------------|-------------------------------------|---------------------|------------------------------|----------------------|
| Le nombre | X | X | | | | | | X |
| Les régularités et les relations <i>Les régularités</i> | X | | | | | | | |
| <i>Les variables et les équations</i> | | | | | | X | | |
| La forme et l'espace <i>La mesure</i> | X | | X | | | | | |
| <i>Objets à trois dimensions et figures à deux dimensions</i> | | X | | X | X | | X | |
| <i>Les transformations</i> | | X | | | | | | |
| La statistique et la probabilité <i>L'analyse de données</i> | X | | | | | | | |
| <i>La chance et l'incertitude</i> | | X | | | | | | |

La planification d'une fête

Résultats d'apprentissage prescrits

On s'attend à ce que l'élève puisse :

- A1 représenter et décrire les nombres entiers positifs jusqu'à 1 000 000 [C, L, T, V]
- A2 appliquer des stratégies d'estimation, y compris :
 - l'approximation selon le premier chiffre
 - la compensation
 - les nombres compatibles
 dans des contextes de résolution de problèmes [C, CE, L, R, RP, V]
- A3 appliquer des stratégies de calcul mental et des propriétés du nombre, telles que :
 - compter par sauts à partir d'un fait connu
 - utiliser la notion du double ou de la moitié
 - utiliser les régularités qui se dégagent des faits de multiplication ou de division par 9
 - utiliser des doubles répétés ou des moitiés répétées
 pour déterminer les faits de multiplication jusqu'à 81 et les faits de division correspondants [C, CE, L, R, V]
- A4 appliquer des stratégies de calcul mental pour la multiplication, telles que :
 - annexer puis ajouter des zéros
 - utiliser la notion du double ou de la moitié
 - se servir de la distributivité [C, CE, R]
- A5 démontrer une compréhension de la multiplication (de nombres à 2 chiffres par des nombres à 2 chiffres), pour résoudre des problèmes [C, L, RP, V]
- A6 démontrer, avec ou sans l'aide de matériel concret, une compréhension de la division (de nombres à 3 chiffres par des nombres à 1 chiffre) et interpréter les restes pour résoudre des problèmes [C, L, RP]
- B1 déterminer la règle d'une régularité observée pour prédire les éléments subséquents [C, L, R, RP, V]
- C4 démontrer une compréhension de la capacité en :
 - décrivant la relation entre le millilitre et le litre
 - choisissant des référents pour le millilitre et le litre et en justifiant son choix
 - estimant des capacités à l'aide de référents pour le millilitre et le litre
 - mesurant et en notant des capacités (mL ou L) [C, CE, L, R, RP, V]
- D1 différencier les données primaires et les données secondaires [C, R, T, V]
- D2 construire et interpréter des diagrammes à bandes doubles, pour tirer des conclusions [C, R, RP, T, V]

| PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION | STRATÉGIES D'ÉVALUATION |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves, réunis en petits groupes, de concevoir et de présenter un projet de fête de classe. Le projet doit comprendre : <ul style="list-style-type: none"> - des choix de menus; - des choix d'activités; - un budget; - une justification du coût par élève et du coût total de la fête. <p>Demander à la classe de déterminer le meilleur projet et de justifier leur choix.</p> <p>Dans beaucoup de communautés autochtones on tient des fêtes traditionnelles. Les élèves pourraient prendre part à l'organisation d'un tel événement.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Discuter au préalable des critères d'évaluation du projet. Demander aux élèves de déterminer quelles seront les caractéristiques du meilleur projet. Qu'entendent-ils par « meilleur »? <p>Voici des critères d'évaluation possibles :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les données sont représentées avec justesse dans des diagrammes, des tableaux et des tables; - les conclusions fondées sur les données sont logiques; - les arguments sont soutenus par les données. <p>Le barème de notation Planification d'une fête qui se trouve à la fin des unités de cette année contient d'autres suggestions de critères.</p> <p>Demander aux élèves de joindre leur projet final à leur portfolio en y annexant des commentaires tels que :</p> <ul style="list-style-type: none"> - C'est un bon exemple de _____. - Je voudrais souligner que _____. - Je crois qu'il s'agit d'un bon travail parce que _____. - Voici une chose que j'ai apprise au cours de ce projet : _____. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves de formuler une question et de mener un sondage auprès des élèves de la classe en vue de déterminer le menu et les activités de la fête. Dans leur projet, les élèves devront prouver que leur menu plaira aux élèves de la classe (p. ex. le sondage pourrait montrer que les élèves préfèrent les croustilles au maïs soufflé). <p>Demander aux élèves de présenter leurs données dans des diagrammes, des tables ou des tableaux. Expliquer que ces données serviront à étayer leurs arguments.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Évaluer dans quelle mesure les élèves sont capables de recueillir des données en leur posant des questions telles que : <ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi avez-vous choisi cette question? - À qui allez-vous la poser? Pourquoi avez-vous choisi ce groupe de personnes? - Que remarquez-vous de particulier? - En interrogeant les élèves, évaluer si les élèves de la classe seront capables de répondre aux questions formulées et si les questions permettront d'obtenir des données touchant les préférences des élèves en matière de menu. <p>Vérifier si :</p> <ul style="list-style-type: none"> - les diagrammes sont clairs (faciles à lire); - les diagrammes sont précis (les données sont présentées avec justesse); - les intervalles sont clairement indiqués; - les éléments sont clairement identifiés. |

| PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION | STRATÉGIES D'ÉVALUATION |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Avant que les élèves n'entreprennent de calculer les coûts, vérifier s'ils sont capables de déterminer des équivalences de capacité (p. ex. leur demander d'expliquer à combien de verres de 250 mL équivalait une bouteille de 2 L). | <ul style="list-style-type: none"> • Vérifier dans quelle mesure les élèves comprennent la notion de capacité en leur demandant, par exemple : <ul style="list-style-type: none"> - de démontrer que $1\ 000\ \text{mL} = 1\ \text{L}$ en remplissant un contenant de 1 L en utilisant plusieurs contenants de plus petite capacité, ou en expliquant la relation entre le millilitre et le litre; - d'identifier un référent approprié pour estimer la capacité d'un contenant (p. ex. « Une bouteille de 2 L de boisson gazeuse contient l'équivalent d'environ 6 canettes. ») |
| <ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves d'estimer la quantité et le coût de différents aliments ou boissons. Les projets devront inclure le coût unitaire des aliments ainsi que leur coût total (pour la quantité requise de chaque aliment). | <ul style="list-style-type: none"> • Pour évaluer dans quelle mesure les élèves sont capables de calculer des coûts : <ul style="list-style-type: none"> - observer de quelle façon les élèves utilisent les différentes stratégies (procédures personnelles, matériel de base dix, autre matériel de manipulation, représentation imagée) lorsqu'ils multiplient ou divisent pour déterminer le coût des aliments; - observer les stratégies de calcul mental utilisées par les élèves lorsqu'ils multiplient pour déterminer le coût des aliments (annexer des zéros, utiliser le double ou la moitié, appliquer la distributivité); - vérifier si les élèves sont capables d'utiliser des stratégies de division lorsqu'ils calculent le coût unitaire des aliments (que se soit au moyen de matériel de manipulation ou d'un algorithme, ou par l'intermédiaire d'une explication verbale); - vérifier si les élèves savent donner la valeur de chaque chiffre d'un nombre donné représentant une grande quantité; - vérifier si les élèves sont capables d'arrondir au dollar près et d'expliquer pourquoi leur estimation est raisonnable; - vérifier si les élèves utilisent des stratégies d'estimation (p. ex. arrondissement selon le premier chiffre, compensation, nombres compatibles) lorsqu'ils calculent les coûts; - vérifier si les élèves savent prédire des régularités lorsqu'ils calculent les coûts totaux à partir des coûts unitaires. |

| PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION | STRATÉGIES D'ÉVALUATION |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Donner l'occasion aux élèves de présenter leur projet devant un groupe de pairs (la classe) et d'appuyer leur argumentation sur les données recueillies lors de leur sondage. Les élèves pourraient également remettre un rapport écrit incluant des tables, des tableaux, des diagrammes, des analyses, des justifications, etc. | <ul style="list-style-type: none"> Examiner les rapports écrits ou écouter les présentations orales et vérifier si les élèves savent : <ul style="list-style-type: none"> - formuler une question à laquelle il est possible de répondre en recueillant des données primaires et expliquer pourquoi il est préférable d'utiliser des données primaires plutôt que des données secondaires (p. ex. les données secondaires ne permettraient pas de déterminer ce que les élèves de notre classe préfèrent); - construire un diagramme à bandes doubles, interpréter les données et tirer des conclusions; - représenter, prolonger et expliquer une régularité (p. ex. coût unitaire, coût pour deux unités, coût pour trois unités); - justifier leurs arguments en se fondant sur les données recueillies. <p>Interroger les élèves à la suite de leur présentation orale. Leur demander, par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi avez-vous mis ces aliments au menu? (Quelles étaient vos questions de sondage?) - Comment avez-vous procédé pour recueillir vos données et quelles conclusions avez-vous tiré de ces données? - Quels aliments étaient des choix économiques? Pourquoi croyez-vous qu'ils offrent un bon rapport qualité-prix? - Avez-vous dû choisir un aliment plutôt qu'un autre pour des raisons de coût? Comment avez-vous procédé pour prendre votre décision? - Comment avez-vous utilisé les stratégies de multiplication et de division (incluant les stratégies de calcul mental) pour calculer le coût des aliments? |
| <ul style="list-style-type: none"> Lorsque tous les projets auront été présentés, chaque élève votera pour celui qu'il estime le meilleur et le moins cher, et expliquera sa décision (plus intéressant, plus économique). Au besoin, réclamer une explication (p. ex. « Après avoir entendu les autres projets, avez-vous modifié votre choix du projet le plus intéressant et le plus économique? Si oui, pourquoi? ») | <ul style="list-style-type: none"> Pour évaluer le choix des élèves, vérifier s'ils ont été capables : <ul style="list-style-type: none"> - de justifier leur choix en se fondant sur les critères prescrits (le plus intéressant, le plus économique); - d'expliquer ou justifier leur choix en s'appuyant sur les données, des tables, des tableaux et des diagrammes. |

Les jeux de parc d'attractions

Résultats d'apprentissage prescrits

On s'attend à ce que l'élève puisse :

- A7 démontrer une compréhension des fractions à l'aide de représentations concrètes et imagées pour :
 - créer des ensembles de fractions équivalentes
 - comparer des fractions de même dénominateur ou de dénominateurs différents [C, L, R, RP, V]
- A8 décrire et représenter des nombres décimaux (dixièmes, centièmes et millièmes), de façon concrète, imagée et symbolique [C, L, R, V]
- A9 faire le lien entre des nombres décimaux et des fractions (jusqu'aux millièmes) [L, R, V]
- A10 comparer et ordonner des nombres décimaux allant jusqu'aux millièmes à l'aide de :
 - points de repère
 - la valeur de position
 - nombres décimaux équivalents [L, R, V]
- C1 concevoir et construire différents rectangles dont le périmètre, l'aire ou les deux (se limitant aux nombres entiers positifs) est/sont connu(s) et en tirer des conclusions [C, L, R, RP, V]
- C2 démontrer une compréhension de la mesure de longueur (mm) en :
 - choisissant des référents pour le millimètre et en justifiant son choix
 - modélisant et en décrivant la relation qui existe entre le millimètre et le centimètre ainsi qu'entre le millimètre et le mètre [C, CE, L, R, RP, V]
- C7 effectuer une seule transformation (translation, réflexion ou rotation) d'une figure à deux dimensions (avec ou sans l'aide de la technologie), dessiner l'image obtenue et décrire cette image [C, L, T, V]
- C8 identifier une seule transformation, y compris une translation, une réflexion et une rotation de figures à deux dimensions [C, T, V]
- D3 décrire la probabilité d'un seul résultat en employant des mots tels que :
 - impossible
 - possible
 - certain [C, L, R, RP]
- D4 comparer la probabilité de deux résultats possibles en employant des mots tels que :
 - moins probable
 - également probable
 - plus probable [C, L, R, RP]

PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION

- Annoncer aux élèves qu'ils devront concevoir trois jeux de chance pour un parc d'attractions ainsi qu'un stand de présentation pour ces trois jeux et des éléments de décor pour le stand.

STRATÉGIES D'ÉVALUATION

- Demander aux élèves de joindre leurs travaux (c.-à-d. les jeux, les plans du stand et de l'allée) à leur portfolio, en y annexant une présentation et une description.

| PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION | STRATÉGIES D'ÉVALUATION |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves de concevoir trois jeux de chance pour un parc d'attraction : un jeu favorisant le forain, un jeu favorisant le joueur et un jeu équitable (le forain et le joueur ont une chance égale de gagner). | <ul style="list-style-type: none"> • Faire participer les élèves au choix des critères d'évaluation. Par exemple : <ul style="list-style-type: none"> - les jeux tiennent compte des exigences du projet (p. ex. un jeu favorisant le forain, un jeu favorisant le joueur et un jeu équitable); - les élèves utilisent le vocabulaire des probabilités (probable, équiprobable, etc.) lorsqu'ils décrivent leurs jeux. <p>Observer les élèves pendant qu'ils travaillent à leur projet et leur demander, par exemple :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi ce jeu favorise-t-il le forain? - Pourquoi ce jeu favorise-t-il le joueur? - Pourquoi ce jeu est-il équitable (c.-à-d. que le forain et le joueur ont une chance égale de gagner)? <p>Observer les élèves pendant qu'ils travaillent à leur projet et vérifier s'ils savent :</p> <ul style="list-style-type: none"> - utiliser le vocabulaire du domaine de la probabilité pour décrire leurs jeux; - décrire les résultats possibles pour un événement donné; - comparer la probabilité de deux résultats possibles; - montrer différents résultats possibles en faisant plusieurs essais (pour les trois jeux). <p>Demander aux élèves de commenter leur apprentissage dans leur cahier de notes. Inviter les élèves à se demander ce qui fait d'eux de bons mathématiciens (p. ex. leur persévérance, leur capacité de poser de bonnes questions, de prendre des risques, de mettre de nouvelles idées à l'essai, de discuter de mathématiques avec un camarade, d'utiliser le langage mathématique – p. ex. <i>probable, peu probable, équiprobable</i>). Examiner les cahiers de notes et vérifier si les élèves sont capables de revenir sur leur apprentissage et de cerner les concepts qui les déroutent, leurs difficultés et leur nouvel apprentissage.</p> |

| PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION | STRATÉGIES D'ÉVALUATION |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves de concevoir un stand pour leurs jeux. Ce stand doit être monté sur une plateforme suffisamment spacieuse pour que trois joueurs y soient confortables tout en occupant le moins d'espace possible sur le terrain. Demander aux élèves de donner les dimensions du stand et de la plateforme en utilisant les unités de mesure appropriées. | <ul style="list-style-type: none"> • Discuter avec les élèves des critères d'évaluation, dont certains devraient idéalement porter sur la capacité des élèves de choisir un référent pour leurs mesures et de justifier le choix de ce référent. <p>Pendant que les élèves travaillent, aller de l'un à l'autre et vérifier s'ils savent :</p> <ul style="list-style-type: none"> - concevoir un stand conforme au « devis »; - utiliser des unités de mesures appropriées. <p>Pendant que les élèves travaillent, aller de l'un à l'autre et les interroger ou susciter des discussions au moyen des questions suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pourquoi as-tu choisi ces dimensions pour ton modèle? - Pourquoi as-tu choisi cette unité de mesure pour mesurer ton stand? - S'il te fallait indiquer les dimensions du stand en millimètres, quelles mesures donnerais-tu? - S'il te fallait indiquer les dimensions du stand en centimètres, quelles mesures donnerais-tu? - Donne un référent pour les mesures du stand, qu'elles soient en millimètres, en centimètres ou en mètres (p. ex. le stand est haut comme ____ et large comme ____). <p>Écouter les élèves et vérifier s'ils savent :</p> <ul style="list-style-type: none"> - justifier leur choix d'un référent - expliquer comment utiliser le référent pour estimer une mesure; - décrire la relation entre le millimètre, le centimètre et le mètre. <p>Demander aux élèves de commenter leur apprentissage dans leur cahier de notes. Examiner les cahiers afin de déterminer si les élèves sont capables de revenir sur leur apprentissage et de cerner les concepts qui les déroutent, leurs difficultés et leur nouvel apprentissage.</p> |

| PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION | STRATÉGIES D'ÉVALUATION |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves de concevoir une allée pavée encerclant le parc d'amusements à partir d'un motif de pavés transformé par réflexion, rotation ou translation. Donner aux élèves le choix de dessiner l'allée à la main ou à l'ordinateur. Demander aux élèves de : <ul style="list-style-type: none"> - décrire le motif résultant de la transformation en utilisant les termes <i>translation</i>, <i>rotation</i> et <i>réflexion</i>; - décrire ce qui arrive à une figure lorsqu'elle est déplacée (translation, rotation, réflexion). | <ul style="list-style-type: none"> • Examiner le travail des élèves et vérifier si : <ul style="list-style-type: none"> - les figures ont effectivement subi une transformation; - l'intégrité de la figure est préservée lors des réflexions, des rotations et des translations et les transformations sont correctes. <p>Écouter les élèves lorsqu'ils décrivent leurs motifs et vérifier s'ils utilisent correctement le vocabulaire, et notamment les termes <i>rotation</i>, <i>translation</i> et <i>réflexion</i>. Vérifier, par exemple, si les élèves savent :</p> <ul style="list-style-type: none"> - reconnaître que, dans une translation, la forme et la grandeur de la figure sont conservées; - déterminer l'axe de réflexion entre une figure et son image; - donner la grandeur de la rotation (en fractions de tours : $\frac{1}{4}$, $\frac{1}{2}$, $\frac{3}{4}$). |

PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION

- Demander aux élèves de fabriquer, en équipes de deux, le plateau d'un jeu de table en vue de faire une course de fractions. Sur le plateau de jeu doivent figurer sept droites numériques (les « couloirs ») divisées en demies, tiers, quarts, cinquièmes, sixièmes, huitièmes et dixièmes (voir les modèles de plateaux de jeu à la fin des unités de cette année). Demander aux élèves d'identifier les intervalles au moyen des fractions appropriées. Lorsque les plateaux de jeu sont terminés, remettre à chaque équipe un jeu de cartes semblable à ceci :

| | | | | |
|---------------|---------------|----------------|----------------|-----------------|
| $\frac{1}{2}$ | $\frac{2}{4}$ | $\frac{3}{6}$ | $\frac{4}{8}$ | $\frac{2}{10}$ |
| $\frac{1}{5}$ | $\frac{2}{5}$ | $\frac{4}{10}$ | $\frac{6}{10}$ | $\frac{3}{5}$ |
| $\frac{4}{6}$ | $\frac{2}{3}$ | $\frac{3}{4}$ | $\frac{6}{8}$ | $\frac{10}{10}$ |

Le gagnant est le joueur qui, ayant franchi tous les obstacles, arrive le premier à la ligne d'arrivée. Tour à tour, les joueurs avancent le long des couloirs selon la distance indiquée sur la carte pignée. Encourager les élèves à vérifier les déplacements de leur adversaire et à les contester lorsqu'ils pensent qu'il y a une erreur (même si l'erreur est en leur faveur). Favoriser un esprit de collaboration, chaque joueur aidant son opposant à faire les déplacements les plus exacts possible.

Variante : le plateau de jeu comporte des nombres décimaux et des fractions décimales (dixièmes, centièmes et millièmes). Voir l'exemple de plateau de jeu à la fin des unités de cette année. Les règles du jeu sont les mêmes, et le jeu de cartes utilisé est le suivant :

| | | | | |
|-------------------|-------------------|----------------|------------------|--------------------|
| $\frac{200}{100}$ | 0,4 | 0,50 | 0,800 | $\frac{70}{100}$ |
| $\frac{3}{10}$ | $\frac{60}{100}$ | 0,20 | $\frac{30}{100}$ | $\frac{500}{100}$ |
| 0,10 | 0,2 | $\frac{5}{10}$ | 0,400 | $\frac{600}{1000}$ |
| 0,100 | $\frac{100}{100}$ | $\frac{4}{10}$ | 0,3 | 0,90 |

STRATÉGIES D'ÉVALUATION

- Observer les élèves pendant qu'ils fabriquent le jeu ou y jouent, et vérifier s'ils savent :
 - diviser correctement les « couloirs » et inscrire les bonnes fractions aux bons endroits;
 - comprendre les fractions équivalentes et comparer des fractions ayant ou non le même dénominateur;
 - faire le lien entre les fractions décimales propres et leur représentation décimale : (p. ex. $0,5 = \frac{5}{10}$, $0,50 = \frac{50}{100}$, $0,500 = \frac{500}{1000}$);
 - discuter avec leurs camarades pour expliquer ou justifier un déplacement;
 - contester un déplacement lorsqu'ils croient qu'il est incorrect.

Pour approfondir l'évaluation, observer les élèves pendant qu'ils jouent et leur poser des questions telles que :

- Comment sais-tu que ton déplacement est correct (p. ex. pourquoi fais-tu un déplacement de $\frac{250}{1000}$ si la carte indique 0,25 ou 0,250)?
- Quel est l'équivalent fractionnaire de ce nombre décimal (déplace ton pion et justifie ton déplacement)?
- Quel est l'équivalent d'un dixième, en centièmes et en millièmes?
- Quelle est la valeur de chaque chiffre de ce nombre décimal?

Le volume et la capacité

Résultats d'apprentissage prescrits

On s'attend à ce que l'élève puisse :

- C3 démontrer une compréhension du volume en :
- choisissant des référents pour le cm^3 et le m^3 et en justifiant son choix
 - estimant des volumes à l'aide de référents pour le cm^3 et le m^3
 - mesurant et en notant des volumes (cm^3 ou m^3)
 - construisant des prismes à base rectangulaire dont le volume est connu [C, CE, L, R, RP, V]
- C4 démontrer une compréhension de capacité en :
- décrivant la relation entre le millilitre et le litre
 - choisissant des référents pour le millilitre et le litre et en justifiant son choix
 - estimant des capacités à l'aide de référents pour le millilitre et le litre
 - mesurant et en notant des capacités (mL ou L) [C, CE, L, R, RP, V]

| PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION | STRATÉGIES D'ÉVALUATION |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Distribuer aux élèves des contenants de différents formats et de différentes formes et leur demander de les placer en ordre décroissant de capacité (ou volume). Demander aux élèves de citer des exemples tirés de la vie quotidienne de contenants ayant ces mêmes capacités ou volumes (p. ex. le contenant de 250 mL contient un peu moins de liquide qu'une canette ordinaire de boisson gazeuse; le volume du bloc de base dix le plus petit est de 1 cm^3). | <ul style="list-style-type: none"> • Pendant que les élèves ordonnent les contenants, leur demander de trouver un référent pour chaque contenant (p. ex. le contenant de 250 mL contient un peu moins de liquide qu'une canette ordinaire de boisson gazeuse; le volume du bloc décimal le plus petit est de 1 cm^3) et de justifier le choix de ce référent. Demander aux élèves de donner la capacité (volume) en litres puis d'en déterminer l'équivalent en millilitres. <p>Demander aux élèves d'illustrer dans leur cahier de notes l'ordre dans lequel ils ont mis les contenants et d'expliquer pourquoi ils croient que cet ordre est correct. Un travail exemplaire contient une illustration et des explications détaillées de l'ordre des contenants faisant appel à des référents; les élèves devraient être capables de justifier leurs choix. Un travail minimalement satisfaisant contient une illustration et des explications, mais peu ou pas de justification ou de mention de référents.</p> |
| <ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves de prédire combien il faudra de contenants d'un petit format (50 mL, 100 mL, 125 mL, 250 mL, 500 mL) pour équivaloir un contenant de un litre et de justifier leur prédiction. Demander aux élèves de trouver le plus de façons possibles de combiner des petits contenants de 50 mL, 100 mL, 125 mL, 250 mL ou 500 mL pour équivaloir un contenant d'un litre et d'inscrire ou de dessiner ces combinaisons dans leur cahier de notes. | <ul style="list-style-type: none"> • Observer les élèves pendant qu'ils travaillent et vérifier s'ils savent faire des prédictions vraisemblables et des combinaisons correctes. Examiner les cahiers de notes afin de voir s'ils savent : <ul style="list-style-type: none"> - trouver une variété de combinaisons; - identifier les combinaisons appropriées. |

Les quadrilatères

Résultats d'apprentissage prescrits

On s'attend à ce que l'élève puisse :

- C6 identifier et trier des quadrilatères, y compris des :
- rectangles
 - carrés
 - trapèzes
 - parallélogrammes
 - losanges
- selon leurs caractéristiques [C, R, V]

| PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION | STRATÉGIES D'ÉVALUATION |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves de se placer par deux pour jouer au jeu de tri suivant : <ul style="list-style-type: none"> - le joueur A forme un ensemble de quadrilatères selon une règle de tri; - le joueur B tente de deviner la règle de tri, puis ajoute un quadrilatère à l'ensemble et explique pourquoi il croit que le quadrilatère appartient à l'ensemble; - les joueurs changent de rôle (le joueur B crée l'ensemble et le joueur A tente de trouver la règle de tri). <p>Demander aux élèves de consigner les règles du jeu ainsi que des exemples d'application.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Observer les élèves pendant qu'ils jouent et vérifier s'ils sont capables d'identifier et de classer correctement les quadrilatères selon leurs caractéristiques. <p>Examiner la transcription des règles du jeu des élèves et vérifier s'ils sont capables d'expliquer, par leurs exemples, les règles du jeu et les caractéristiques des quadrilatères.</p> |

Des devinettes en toutes dimensions

Résultats d'apprentissage prescrits

On s'attend à ce que l'élève puisse :

- C5 décrire et fournir des exemples d'arêtes et de faces d'objets à trois dimensions ainsi que de côtés de figures à deux dimensions qui sont :
- parallèles
 - concourants
 - perpendiculaires
 - verticaux
 - horizontaux [C, L, R, T, V]

PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION

- Demander aux élèves de rédiger un glossaire (sous la forme d'une bande dessinée, d'un dictionnaire ou de petites histoires) pour les termes *parallèles, concourants, perpendiculaire, vertical* et *horizontal*.

STRATÉGIES D'ÉVALUATION

- Établir avec les élèves les critères d'un bon glossaire. Par exemple :
 - les définitions utilisent le langage mathématique;
 - on y donne des exemples tirés de la vie courante;
 - on y trouve des illustrations pertinentes et justes.

Demander aux élèves de joindre leur glossaire à leur portfolio.

| PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION | STRATÉGIES D'ÉVALUATION |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves de former des paires pour jouer au jeu suivant. Le joueur A dessine secrètement une figure à deux dimensions puis la décrit au joueur B en recourant à un vocabulaire précis (droites parallèles, concourantes, perpendiculaires, verticales et horizontales). Le joueur B tente de dessiner la figure d'après cette description et en posant éventuellement des questions au joueur A. Lorsqu'il a terminé, le joueur B compare son dessin à celui du joueur A, puis ils changent de rôle. | <ul style="list-style-type: none"> • Observer les élèves pendant qu'ils jouent et vérifier s'ils sont capables d'utiliser le vocabulaire approprié pour décrire une figure. Demander aux équipes de joueurs de s'autoévaluer en répondant à des questions telles que : <ul style="list-style-type: none"> - Votre équipe a-t-elle bien collaboré? - Comment avez-vous réglé vos désaccords? - Qu'est-ce qui vous a plu dans ce jeu de collaboration? - À quels défis avez-vous été confrontés? - Que ferez-vous autrement la prochaine fois? - En quoi travailler avec un partenaire vous aide-t-il à apprendre? <p>Demander aux élèves de commenter l'activité et l'autoévaluation dans leur cahier de notes, en complétant éventuellement des phrases telles que :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aujourd'hui, j'ai _____. - J'ai été surpris(e) que _____. - J'ai remarqué que _____. - J'ai trouvé ardu de _____. - Mon partenaire et moi avons bien réussi à _____. - La prochaine fois, je _____. • Demander aux élèves de montrer (ou de lire) leur cahier aux autres élèves. Examiner les cahiers de notes des élèves et vérifier dans quelle mesure ils savent : <ul style="list-style-type: none"> - utiliser le vocabulaire approprié pour décrire la tâche; - réfléchir à leur apprentissage, identifier les nouveaux concepts, les zones de confusion ou de difficulté, les surprises, les conceptions préalables erronées, etc.; - juger de leur capacité de travailler en équipe. |

| PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION | STRATÉGIES D'ÉVALUATION |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves de former des paires. Le joueur A choisit secrètement un solide dans un ensemble de solides géométriques et le décrit en recourant à un vocabulaire précis (faces parallèles, perpendiculaires, verticales, horizontales, etc.). Le joueur B tente d'identifier l'objet. Les joueurs changent ensuite de rôle. | <ul style="list-style-type: none"> • Observer les élèves pendant qu'ils jouent et vérifier s'ils sont capables d'utiliser le vocabulaire approprié pour décrire un solide. <p>Demander aux joueurs d'évaluer leur travail en répondant à des questions telles que :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Votre équipe a-t-elle bien collaboré? - Comment avez-vous réglé vos désaccords? - Qu'est-ce qui vous a plu dans ce jeu de collaboration? - À quels défis avez-vous été confrontés? - Que ferez-vous autrement la prochaine fois? - En quoi travailler avec un partenaire vous aide-t-il à apprendre? <p>Demander aux élèves de consigner leurs réflexions dans leur cahier de notes. Examiner les cahiers de notes des élèves et vérifier si les élèves savent :</p> <ul style="list-style-type: none"> - utiliser le vocabulaire approprié pour décrire la tâche; - réfléchir à leur apprentissage, identifier les nouveaux concepts, les zones de confusion ou de difficulté, les surprises, les conceptions préalables erronées, etc.; - juger de leur capacité de travailler en équipe. |

La balance à nombres

| Résultats d'apprentissage prescrits | |
|--|--|
| <p><i>On s'attend à ce que l'élève puisse :</i></p> <p>B2 résoudre des problèmes comportant des équations à une variable et à une étape, et dont les coefficients et les solutions sont des nombres entiers positifs [C, L, R, RP]</p> | |
| PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION | STRATÉGIES D'ÉVALUATION |
| <ul style="list-style-type: none"> Demander aux élèves, réunis en équipes de deux, de dessiner une balance et de faire l'activité suivante. L'élève A choisi un nombre et l'inscrit sur l'un des plateaux de la balance. L'élève B inscrit une expression comportant une variable sur l'autre plateau de la balance, de façon à former une équation à une variable correspondant au nombre de l'élève A (p. ex. $12 = n + 4$). Les élèves changent ensuite de rôle et recommencent. Ils forment ainsi plusieurs équations faisant intervenir les quatre opérations de base (addition, soustraction, multiplication, division). | <ul style="list-style-type: none"> Observer les élèves pendant qu'ils travaillent et vérifier s'ils savent former des équations comportant des nombres et une variable. Demander aux élèves de joindre leur feuille de travail à leur portfolio. |
| <ul style="list-style-type: none"> Demander aux élèves de formuler un énoncé pouvant être représenté par une équation donnée (p. ex. pour $2n = 10$, les élèves pourraient écrire « Jean a 10 ans et deux fois l'âge de Sophie. Quel âge a Sophie? ») <p>Inversément, demander aux élèves de formuler une équation à partir de l'énoncé d'un problème.</p> | <ul style="list-style-type: none"> Observer les élèves pendant qu'ils travaillent et vérifier s'ils savent : <ul style="list-style-type: none"> - formuler un énoncé de problème approprié à partir d'une équation; - représenter une situation par une équation. <p>Demander aux élèves de consigner ce travail dans leur cahier de notes et vérifier si les élèves sont capables de formuler un énoncé de problème pour une équation donnée et d'expliquer leur réponse à ce problème.</p> |

Les mathématiques dans l'art

Résultats d'apprentissage prescrits

On s'attend à ce que l'élève puisse :

- C5 décrire et fournir des exemples d'arêtes et de faces d'objets à trois dimensions ainsi que de côtés de figures à deux dimensions qui sont :
- parallèles
 - concourants
 - perpendiculaires
 - verticaux
 - horizontaux [C, L, R, T, V]
- C6 identifier et trier des quadrilatères, y compris des :
- rectangles
 - carrés
 - trapèzes
 - parallélogrammes
 - losanges
- selon leurs caractéristiques [C, R, V]

| PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION | STRATÉGIES D'ÉVALUATION |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Montrer aux élèves des reproductions de tableaux de Robert Davidson, Emily Carr, Pablo Picasso, Georges Braques et d'autres artistes. Décrire aux élèves ces tableaux en recourant à des termes tels que <i>parallèle</i>, <i>perpendiculaire</i>, <i>concourant</i>, <i>vertical</i>, <i>horizontal</i>, <i>trapèze</i>, <i>parallélogramme</i>, <i>rectangle</i>, <i>carré</i> et <i>losange</i>, puis demander aux élèves de faire de même. Les élèves pourraient ensuite choisir un tableau et en faire la description par écrit, en recourant aux termes de géométrie. | <ul style="list-style-type: none"> • Écouter ou lire les descriptions et examiner les dessins des élèves et vérifier s'ils savent : <ul style="list-style-type: none"> - utiliser correctement le vocabulaire; - identifier des quadrilatères; - expliquer les différences entre les quadrilatères. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves de dessiner un tableau (p. ex. un paysage) en respectant certains critères. Par exemple : « Dessinez un paysage incluant des lignes parallèles, perpendiculaires, concourantes, verticales et horizontales, ainsi que des trapèzes, des parallélogrammes, des rectangles, des carrés et des losanges ». | <ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves de joindre leur tableau à leur portfolio et d'y annexer une description de leur travail et de ce qu'ils ont appris. |

Où sont les erreurs?

Résultats d'apprentissage prescrits

On s'attend à ce que l'élève puisse :

- A1 représenter et décrire les nombres entiers positifs jusqu'à 1 000 000 [C, L, T, V]
- A5 démontrer une compréhension de la multiplication (de nombres à 2 chiffres par des nombres à 2 chiffres), pour résoudre des problèmes [C, L, RP, V]
- A6 démontrer, avec ou sans l'aide de matériel concret, une compréhension de la division (de nombres à 3 chiffres par des nombres à 1 chiffre) et interpréter les restes pour résoudre des problèmes [C, L, RP]
- A11 démontrer une compréhension de l'addition et de la soustraction de nombres décimaux (se limitant aux millièmes) [C, L, R, RP, V]

| PLANIFICATION DE L'ÉVALUATION | STRATÉGIES D'ÉVALUATION |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves de corriger le travail d'un élève fictif et d'expliquer par écrit pourquoi une réponse est incorrecte. Le travail pourrait contenir des calculs tels que : <ul style="list-style-type: none"> (a) $\begin{array}{r} 56 \\ \times 15 \\ \hline 280 \\ +56 \\ \hline 336 \end{array}$ (b) $\begin{array}{r} 1,560 \\ 1,23 \\ ,18 \\ \hline 17,01 \end{array}$ (c) $250 \div 5 = 50$ (d) $\begin{array}{r} 58,4 \\ -1,45 \\ \hline 56,95 \end{array}$ (e) $4\ 517\ 063 = (4 \times 1\ 000\ 000) + (5 \times 100\ 000) + (1 \times 1\ 000) + (7 \times 1\ 000) + (6 \times 10) + (3 \times 1)$ (f) $60\ 000 + 7\ 000 + 500 + 2 = 67\ 502$ <p>Demander aux élèves d'imaginer un travail d'élève fictif en prenant pour modèle les exemples ci-dessus, puis de l'échanger avec celui d'un camarade et de corriger le travail du camarade.</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Examiner les travaux des élèves et vérifier s'ils savent : <ul style="list-style-type: none"> - multiplier un nombre à deux chiffres par un nombre à deux chiffres et comprendre ce qu'ils font; - diviser un nombre à trois chiffres par un nombre à un chiffre (avec ou sans reste) et comprendre ce qu'ils font; - expliquer pourquoi il est important de tenir compte de la valeur de position lorsque l'on additionne et soustrait des nombres décimaux; - résoudre des problèmes faisant intervenir l'addition et la soustraction de nombres décimaux (jusqu'aux millièmes); - décrire et représenter des nombres entiers positifs jusqu'à 1 000 000 sous leur forme développée; donner la valeur de chaque chiffre selon sa position dans le nombre; écrire un nombre exprimé sous sa forme développée. <p>Demander aux élèves de joindre cette feuille d'activité à leur portfolio.</p> |

PLANIFICATION D'UNE FÊTE

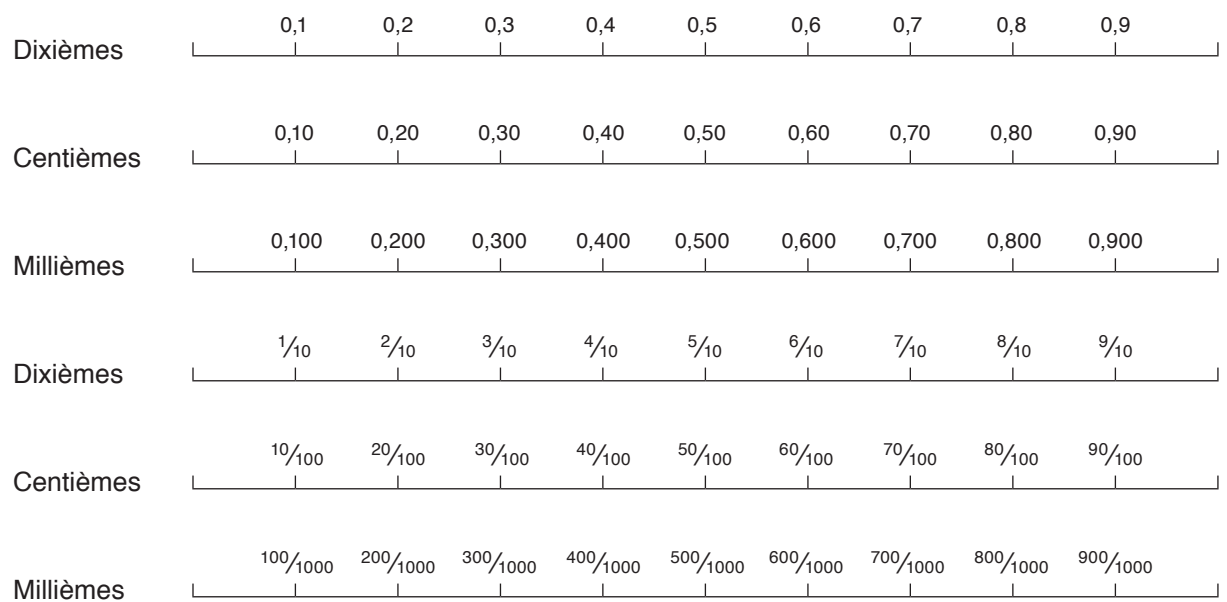
| NE SATISFAIT PAS ENCORE AUX ATTENTES | SATISFAIT AUX ATTENTES (DE FAÇON MINIMALE) | SATISFAIT ENTIÈREMENT AUX ATTENTES | DÉPASSE LES ATTENTES |
|---|--|--|---|
| Compréhension des concepts de données et de statistiques | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> incapable de formuler une question n'a pas mené de sondage auprès des élèves pour déterminer le menu et les activités incapable de formuler une conclusion les conclusions ne sont pas fondées sur les données | <ul style="list-style-type: none"> capable de formuler des questions a utilisé une partie des données du sondage pour établir le menu et les activités difficulté à formuler des conclusions les conclusions concordent en partie avec les données | <ul style="list-style-type: none"> capable de formuler une question appropriée et de déterminer les préférences des élèves en matière de menu et d'activités capable de formuler des conclusions les conclusions concordent avec les données et sont entièrement justifiées par celles-ci | <ul style="list-style-type: none"> capable de formuler des questions des plus appropriées et d'utiliser des données liées aux préférences des élèves en matière de menu et d'activités capable de formuler des conclusions, de les exploiter et de faire des prédictions logiques fondées sur les données |
| Applications des procédures mathématiques | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> incapable de déterminer les coûts par élève incapable de justifier les coûts | <ul style="list-style-type: none"> capable de calculer une partie des coûts par élève essaie de justifier les coûts par élève | <ul style="list-style-type: none"> calcule les coûts par élève capable de justifier les coûts par élève | <ul style="list-style-type: none"> calcule correctement les coûts par élève justifie les coûts par élève |
| Communication (Présentation – arguments, diagrammes) | | | |
| <ul style="list-style-type: none"> présente et développe peu de justifications par écrit; présente des arguments faibles les axes, les titres, les intervalles sont incorrects et les données sont mal représentées | <ul style="list-style-type: none"> présente et développe quelques justifications par écrit; présente très peu d'arguments ou de justifications les axes, les titres, les intervalles et la représentation des données contiennent quelques erreurs | <ul style="list-style-type: none"> présente la plupart de ses justifications par écrit; justifie ses arguments les axes, les titres, les intervalles et la représentation des données contiennent peu d'erreurs | <ul style="list-style-type: none"> présente fidèlement toutes ses justifications par écrit; étaye très bien ses arguments les axes, les titres, les intervalles et la représentation des données sont corrects (sans erreur ni omission) |

MODÈLES DE PLATEAUX DE JEU

MODÈLE 1



MODÈLE 2





RESSOURCES D'APPRENTISSAGE

INFORMATION AU SUJET DES RESSOURCES D'APPRENTISSAGE LIÉES AUX PROGRAMMES D'ÉTUDES

Pour voir la liste actuelle des ressources d'apprentissage recommandées, veuillez consulter le site des ressources d'apprentissage :
www.bced.gov.bc.ca/irp_ressources/lr/resource/gradcoll.htm

Collection par classe

Le tableau de la collection par classe regroupe les ressources d'apprentissage par support médiatique et indique les liens avec les composantes et sous-composantes du programme d'études. Le tableau est suivi d'une bibliographie annotée. Les enseignants doivent vérifier auprès des fournisseurs que les renseignements sont complets et mis à jour avant de passer une commande.

On trouvera la politique du Ministère relative aux ressources d'apprentissage sur le site des politiques du Ministère :
www.bced.gov.bc.ca/policy/policies/

