

**Zeitschrift:** L'Enseignement Mathématique  
**Herausgeber:** Commission Internationale de l'Enseignement Mathématique  
**Band:** 7 (1905)  
**Heft:** 1: L'ENSEIGNEMENT MATHÉMATIQUE

**Artikel:** L'ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE AUX ÉCOLES  
PROFESSIONNELLES ET LES MATHÉMATIQUES DE L'INGÉNIEUR  
.

**Autor:** Andrade, Jules  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-8422>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 02.04.2025

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

# L'ENSEIGNEMENT SCIENTIFIQUE AUX ÉCOLES PROFESSIONNELLES ET LES MATHÉMATIQUES DE L'INGÉNIEUR<sup>1</sup>.

## I. — QUELS BESOINS ONT IMPOSÉ A BESANÇON L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES DE L'INGÉNIEUR.

J'ai créé à l'université de Besançon l'enseignement de Chronométrie; le but ici poursuivi est tout simplement la fusion, la pénétration réciproque de l'intuition ouvrière, de l'intuition technique et de l'intuition scientifique. Ce but à atteindre a été nettement entrevu par les promoteurs du nouvel enseignement, mais la réalisation même de cet enseignement n'a pas vérifié toutes les prévisions. On avait prévu des étudiants horlogers qui, pour la plupart, seraient des fils d'industriels, ou, si l'on préfère, des étudiants patrons.

Or, sauf une exception, nos étudiants horlogers ont été jusqu'ici des ouvriers. Je m'en réjouis pour l'avenir, car à côté de l'école commerciale qui ne voit le progrès que dans l'aveugle imitation de Genève, je vois naître un petit noyau d'artisans originaux, un noyau de chercheurs qui sauront renouveler l'horizon de leurs idées et faire progresser cette horlogerie technique sans laquelle l'horlogerie commerciale elle-même ne pourrait prospérer.

Le commerce est le but, c'est évident, mais s'il faut en horlogerie des capitaux, ne faisons pas fi des chercheurs et des trouveurs; l'idée, l'idée vivante est elle aussi un capital.

Je me réjouis donc d'avoir des élèves ouvriers.

Des étudiants ouvriers: ce simple fait a eu plusieurs conséquences imprévues, je ne retiendrai ici que celles qui peuvent intéresser la section de pédagogie de ce Congrès. Par

<sup>1</sup>Communication faite par M. J. Andrade au 3<sup>me</sup> Congrès international des mathématiciens à Heidelberg le 10 août 1904.

suite d'une entente incomplète avec l'école d'Horlogerie, nos auditeurs ouvriers nous arrivent jusqu'ici après leur sortie de l'école professionnelle; et cependant, ils nous arrivent ignorant des connaissances mathématiques les plus élémentaires et les plus indispensables à l'intelligence de leur art; j'ai donc dû me préoccuper de leur donner le *plus vite* et le *plus sûrement* possible les rudiments des mathématiques du contremaître et même pour quelques points délicats de l'étude du réglage les éléments des mathématiques de l'ingénieur. Ainsi est né, pour les besoins mêmes de l'enseignement régulier de la chronométrie, le cours des « Mathématiques de l'ingénieur ». Je dois ajouter que ce cours qui s'est imposé à nous comme un enseignement nécessaire annexe du cours de chronométrie, a attiré d'autres auditeurs plus nombreux que les étudiants horlogers; et, en particulier, des étudiants de la physique industrielle.

## II. — QU'EST-CE QUE LES MATHÉMATIQUES DE L'INGÉNIEUR.

Cet enseignement est extrêmement élémentaire, pourtant il n'est pas le cours élémentaire de nos lycées. A la fois plus et moins, à coup sûr il est autre.

Moins étendu, mais plus proche des applications techniques il ne s'adresse pas à des jeunes gens dont les loisirs d'esprit sont assurés jusqu'à la vingt-cinquième année; il s'adresse, au contraire à des artisans qui ont besoin d'apprendre les mathématiques sur leurs outils.

Les mathématiques ainsi étudiées au seuil même du chantier, du laboratoire ou de l'atelier doivent d'être enseignées par des méthodes *à la fois plus simples et plus puissantes* que ne l'exige l'éducation ordinaire de nos bacheliers.

Nous touchons ici à l'une des erreurs les plus répandues autour de l'enseignement professionnel.

On considère habituellement l'enseignement scientifique des écoles professionnelles comme une simple amputation de l'enseignement secondaire.

Il importe au contraire, que l'enseignement professionnel, garde son originalité propre.

Et en effet les élèves de l'enseignement professionnel et plus souvent encore les étudiants ouvriers ont fréquemment une intuition très vive des phénomènes mécaniques et c'est sur cette intuition naturelle que l'on doit s'appuyer pour illustrer les notions mathématiques dont ils ont besoin dès qu'ils veulent être plus que des manœuvres. Ainsi, bien loin de croire que l'éducation mathématique des artisans puisse être confiée à n'importe qui, je suis au contraire persuadé que l'enseignement vivant des mathématiques exigé par les artisans finira, un jour ou l'autre, par simplifier l'enseignement même de nos bacheliers.

### III. — OBSERVATIONS PÉDAGOGIQUES SUSCITÉES PAR L'ENSEIGNEMENT DES MATHÉMATIQUES DE L'INGÉNIEUR.

Voici diverses observations que j'ai constatées dans la pratique de mon enseignement nouveau.

Toutes les déterminations de fonctions que l'on rencontre dans les problèmes de la mécanique horlogère ont pu être parfaitement saisies par mes étudiants ouvriers lorsque la question comportait une interprétation géométrique adéquate au problème.

L'un des exemples les plus nets que j'en puisse donner ici est l'assimilation complète par des étudiants ouvriers de la théorie des phénomènes de synchronisation. Cette théorie n'est qu'un jeu pour un étudiant qui possède la notion des équations différentielles linéaires; je me suis proposé de la rendre plus simple encore et de la réduire à la simple géométrie de l'enfant. J'y suis parvenu par l'étude préalable du mouvement spiral uniforme; en projetant *en axes obliques convenables* ce mouvement, je généralise les théorèmes d'Huyghens relatifs au mouvement circulaire et j'établis ainsi d'une manière intuitive les propriétés du mouvement pendulaire uniformément amorti. (*Archives de Genève*, février 1904.)

Soit alors à étudier ce que devient ce mouvement, quand il est troublé par une accélération périodique. Nous supposons d'abord celle-ci répartie en phases d'intensité constante en nombre fini, une variation brusque existant alors en l'in-

stant où se touchent deux phases contiguës ; soit  $T$  la période de cette répartition périodique. Je fais alors usage de la représentation de Cornu qui définit à chaque instant l'état de mouvement (position et vitesse) d'un point mobile sur une droite qui contient les pôles des diverses spirales utilisées, au moyen d'un point de la spirale qui a le premier pour projection oblique. Les points  $M_0, M_1, M_2, \dots, M_n$  représentatifs de l'état du mouvement envisagé aux époques  $t_0, t_0+T, t_0+2T, \dots, t_0+nT$  ..., dérivent, chacun du précédent, *par une même transformation* de figure, savoir : une similitude directe avec coefficient constant de condensation ; or il est extrêmement facile de voir que cette transformation de figure possède un point double  $P$ , c'est-à-dire un point  $P$  qui coïncide avec son transformé, d'où résulte évidemment que la transformation se réduit à une rotation fixe autour de  $P$  suivie d'une homothétie déterminée autour du même point  $P$ , mais avec condensation. Les points  $M_n$  tendent donc vers  $P$  quand  $n$  croît indéfiniment.

Chacune des valeurs de  $t_0$  comprise dans une durée fixe d'étendue  $T$  fournit ainsi un point  $P$  ; cet ensemble de points  $P$  forme une courbe fermée qui est la courbe représentative du régime périodique vers lequel tend asymptotiquement le mouvement réel.

Comme ces résultats sont complètement indépendants de la succession des phases de constance de la force synchronisante *on conçoit aisément*, et cela suffit ici, qu'ils doivent persister dans le cas d'une force périodique absolument quelconque et de période  $T$ . Telle est la méthode géométrique qui permet à des étudiants ouvriers de se rendre compte du phénomène de synchronisation au moins dans le cas le plus simple, — celui où l'on néglige l'influence de l'échappement propre à l'horloge synchronisée.

C'est l'approximation de Cornu ; — je l'ai d'ailleurs complétée d'autre part.

Je me suis étendu un peu sur cet exemple pour ne point rester dans les vagues généralités, mais il est encore d'autres notions que l'image géométrique rend accessibles à des étudiants artisans ; telles sont les méthodes d'approximations successives et avec elles la belle méthode d'intégration par

quadratures répétées en série que l'on doit à M. Picard, ces méthodes, dis-je, convenablement interprétées et surtout utilisées pour un problème défini sont facilement assimilables. Notons en passant que la méthode de M. Picard fournit ainsi *directement* les séries entières de  $\sin x$  et  $\cos x$ , et que cette méthode peut être employée utilement avec la méthode projective d'Huyghens.

Je crois donc pouvoir nettement affirmer que la notion des infiniment petits n'offre aucune difficulté capable d'arrêter nos artisans toutes les fois qu'elle est appliquée à des variables qu'ils connaissent bien. Mais en revanche tout calcul abstrait et littéral les arrête; résoudre deux équations du 1<sup>er</sup> degré à 2 inconnues sera pour eux bien plus difficile que de comprendre le phénomène de la synchronisation.

Voilà un fait pédagogique qui surprendra peut-être; mais j'en garantis l'absolue exactitude. Ce fait tient uniquement selon moi, à ce que l'algèbre élémentaire est enseignée à l'école professionnelle comme on l'enseigne à des élèves qui ont des années de collège devant eux; on leur parle de monômes, de binômes et d'irrationnelles, ce sont choses qu'ils ne voient pas à l'atelier.

Au contraire, si on leur montre que toutes les opérations arithmétiques se ramènent à l'addition et au sectionnement, bref si la notation littérale leur est rendue familière dès leurs premiers pas dans l'arithmétique raisonnée, et si aussitôt par l'image des segments on leur fait concevoir le calcul des *quantités continues*, leur terreur du calcul littéral abstrait s'évanouira.

A des étudiants horlogers, qui n'ont pas de culture mathématique préalable, vous pourrez faire saisir quelques lois de la dynamique de la montre, c'est-à-dire du réglage; c'est que nos étudiants connaissent déjà les variables qui apparaissent d'elles-mêmes dans le calcul; ils les connaissent et ils sont désireux de comprendre leurs relations; aussi suivront-ils attentifs tout raisonnement même long pourvu que celui-ci conserve les quantités auxquelles ils s'intéressent directement.

Leur attention ne lâche prise que si, par ce qui vous paraît

un besoin du calcul, vous introduisez des quantités auxiliaires.

Le changement abstrait de variables les dérouté ; ils voudraient toucher la variable nouvelle aussi bien que la première qui leur est familière.

Lorsque l'étudiant artisan ne sent pas la nécessité de se remettre à l'école d'un bon maître d'algèbre ou lorsqu'il n'en a pas le temps, et s'il veut néanmoins comprendre la théorie d'un phénomène qui l'intéresse, bref s'il veut comprendre une loi qui ne peut être claire que dans la langue du calcul, nous devons l'intéresser à un calcul littéral nécessaire par des exemples où entrent en jeu des variables familières, et peu à peu lui faire sentir que la multiplicité des étapes du calcul, peut être évitée le plus souvent par l'emploi d'un symbole approprié.

#### IV. — QUELQUES CONCLUSIONS.

En résumé, si le collégien a plus de loisirs et aussi plus d'esprit d'imitation, l'étudiant artisan a sur le collégien le grand avantage de connaître les variables fondamentales qui l'intéressent, il les connaît, soit par le toucher, soit par cette intuition motrice dont Herbert Spencer a saisi toute l'importance : il emploie pour ainsi dire des variables vécues par lui.

Si le collégien a une certaine philosophie apparente, officielle, oserai-je dire, des notions scientifiques, l'élève ouvrier a en germe plus de philosophie naturelle et vécue.

Et voilà pourquoi il est possible, avec une géométrie à la fois très simple et profonde — une géométrie dont l'instinct de la Mécanique n'est jamais absent, voilà, dis-je, pourquoi il est possible à des étudiants ouvriers de se faire une philosophie naturelle bien supérieure à celle de nos bacheliers.

Et voilà aussi pourquoi je ne crains pas de souligner ici l'importance de ces « Mathématiques de l'ingénieur ».

Importantes d'abord par leur but d'utilité immédiate, elles seront encore plus appréciées dans l'avenir, car elles finiront bien, un jour ou l'autre, par simplifier l'enseignement

même de nos bacheliers qui est vraiment d'une anharmonie exagérée.

A cette œuvre de progrès contribuera ainsi, sans le vouloir, cet enseignement des mathématiques de l'ingénieur, s'il sait garder son originalité propre, jusqu'au jour où il réagira sur la pédagogie mathématique imposée à nos enfants.

Jules ANDRADE (Besançon).

---

## LES DÉFINITIONS MATHÉMATIQUES<sup>1</sup>

---

Une définition mathématique est une égalité logique dont le premier membre est le terme à définir, et dont le second membre est composé de termes connus (soit déjà définis, soit admis comme indéfinissables). Il s'ensuit que le terme à définir ne peut figurer dans le second membre, c'est-à-dire servir à se définir lui-même; la violation de cette règle constitue le cercle vicieux dans les définitions. Le premier membre s'appellera le *défini* et le second membre le *définissant*<sup>2</sup>.

La définition est une égalité logique, disons-nous; elle n'est cependant pas une proposition, car elle n'est ni vraie ni fausse. Le terme à définir est, par hypothèse, dénué de sens avant d'être défini (ou dépouillé du sens plus ou moins précis que l'usage lui attache); il n'a de sens qu'après et par la définition. On ne peut donc ni affirmer ni nier l'égalité logique du défini et du définissant; on peut refuser de l'admettre, voilà tout. C'est en ce sens que les définitions sont dites libres ou même arbitraires; on veut dire par là qu'elles

---

<sup>1</sup> Le présent travail est entièrement inspiré par les travaux et les théories des logiciens modernes, notamment de M. Peano et de son école. Ces théories sont résumées dans notre *Manuel de Logistique* (en préparation). En attendant, nous nous permettrons de renvoyer le lecteur à nos articles sur *Les principes des Mathématiques*, dans la *Revue de Métaphysique et de Morale* (janv. 1904 et n<sup>os</sup> suivants).

<sup>2</sup> Nous proposons cette expression au lieu du mot *définition*, qui serait équivoque, puisqu'il désigne déjà l'égalité du défini et du définissant. Les mathématiciens appellent souvent le définissant la *valeur* du défini; mais ce terme est équivoque, car il désigne aussi les entités constantes qu'on substitue aux variables.