

## « Descartes a dit »

### Utilisation d'extraits de "La Géométrie" en classe de Seconde Gilles Waehren

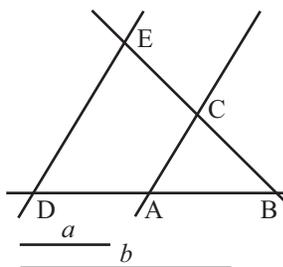
Le deuxième devoir-maison de mes deux classes de Seconde (une plutôt options ISIMPI, l'autre IGC-SES) était le suivant :

Voici comment Descartes propose, dans son livre « Géométrie » en 1636, de multiplier ou de diviser des longueurs. Les deux procédés s'appuient sur le théorème de Thalès.

#### La Multiplication

« Soit par exemple AB l'unité, et qu'il faille multiplier BD par BC, je n'ai qu'à joindre les points A et C, puis tirer DE parallèle à CA, et BE est le produit de cette multiplication. »

1. En utilisant la méthode de Descartes et une longueur unité de son choix, construire un segment de longueur :  $a \times b$ , les longueurs  $a$  et  $b$  étant celles des segments ci-



contre. On reportera les longueurs avec le compas et on pensera à vérifier le résultat de la construction en mesurant le segment obtenu et en tenant compte de l'unité choisie.

2. Trouver un raisonnement justifiant la méthode de Descartes.

#### La Division

« Ou bien s'il faut diviser BE par BD, ayant joint les points E et D, je tire AC parallèle à DE, et BC est le produit de cette division. »

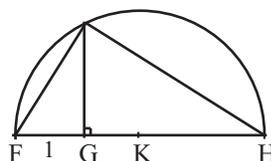
1. En utilisant la méthode de Descartes, construire un segment de longueur  $\frac{a}{b}$ .

2. Trouver un raisonnement justifiant la méthode de Descartes.

#### La racine carrée

La recherche de racine carrée repose sur le théorème de Pythagore.

« Ou s'il faut tirer la racine carrée de GH, je lui ajoute en ligne droite FG, qui est l'unité, et divisant FH en deux parties égales au point K, du centre K je tire le cercle FIH, puis élevant du point G une ligne droite jusqu'à I, à angles droits sur FH, c'est GI la racine cherchée ... »



1. En choisissant une longueur unité, utiliser la méthode de Descartes pour construire une longueur de mesure  $\sqrt{7}$ . Vérifier le résultat.

2. Trouver un raisonnement justifiant la méthode de Descartes.

Ce sujet a été assez largement inspiré de la brochure 79 de l’IREM Paris VII (groupe M.A.T.H.). Après réflexion, j’ai choisi de reprendre les questions proposées sans beaucoup les modifier ni essayer de trop guider l’interprétation du texte qui serait l’occasion d’un échange.

Nous étions alors en plein chapitre sur les nombres et c’était l’occasion de leur présenter les rationnels et les irrationnels positifs sous un angle plus géométrique en construisant des segments dont la longueur est exactement de la valeur voulue. Cette exactitude tient tant à une construction utilisant la règle et le compas qu’à l’introduction d’une longueur unité.

Bien entendu, il fallut reprendre contact avec les deux « grands résultats » de géométrie du collège : les théorèmes de Thalès et de Pythagore. Les questions relatives aux vérifications ne furent pas une mince affaire et permirent de rappeler le sens du terme « vérifier ». Restait encore un problème crucial : la lecture et la compréhension d’un texte dont la formulation désuète présente une difficulté supplémentaire.

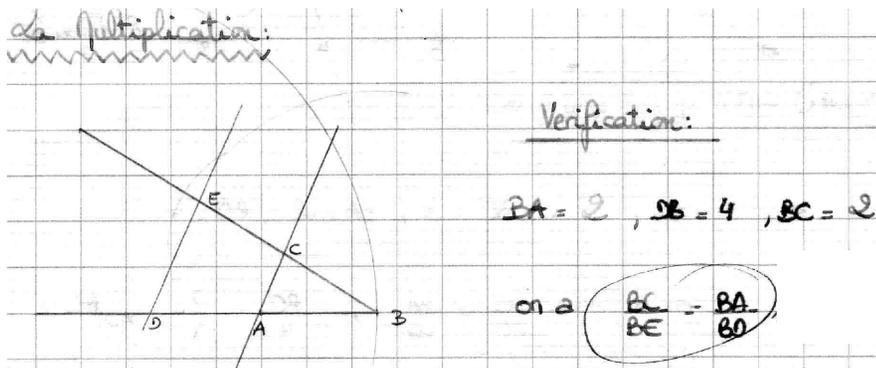
Proposer cet exercice en travail personnel sur une semaine n’était peut-être pas la meilleure manière de l’aborder ; mais s’il me tenait à cœur de les faire travailler dessus, cela ne me semblait pas, à première vue, faire partie des connaissances fondamentales d’un élève de Seconde relativement au chapitre en cours – qui touche notamment à des principes de calcul numérique toujours difficiles à inculquer. Les discussions autour du sujet, les devoirs rendus et la correction en classe ont fléchi ce point de vue.

Dans un premier temps, après une lecture individuelle du sujet chez soi, les élèves, certains soucieux de ne pas avoir de mauvaise note, ont rapidement réagi en me faisant part de leurs difficultés face au texte. On prit donc le temps, en classe, d’expliquer la multiplication : détails de la construction et dessin à l’appui précisant les données et les points à obtenir ainsi que les calculs à faire et les démonstrations à rédiger. Cela occupa un quart d’heure à vingt minutes selon la classe au cours d’une séance, quelques questions résiduelles émaillèrent les autres heures. La détermination de la racine carrée, plus longue et plus difficile au niveau du texte dans l’explication de Descartes, souleva finalement moins de remarques. Cela est probablement dû au fait que le texte est plus long et contient un programme de construction plus détaillé que celui des opérations précédentes.

Les devoirs rendus furent de qualité variable : certains élèves, face à un exercice de mathématiques à la forme inattendue, se sont braqués (l’imprévu et la nouveauté n’étant pas ce que préfèrent les élèves moyens) en fournissant un travail incomplet ou peu personnel ; mais ce n’est pas le cas de tous les élèves faibles. D’autres se sont investis dans toutes les questions proposant des solutions originales ou du moins empreintes d’un certain souci de rigueur.

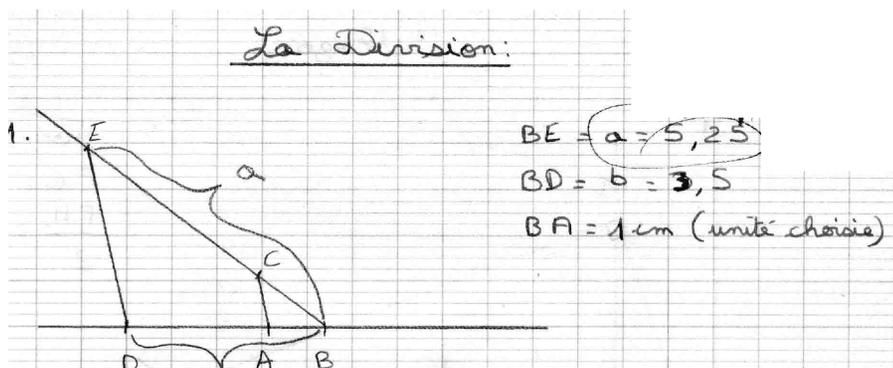
### La réalisation des figures

Reporter au compas les longueurs de l'énoncé ne fut pas mince affaire, le procédé n'étant pas habituel dans les exercices de géométrie. Cependant, c'est là que l'exercice prend tout son sens : les mesures  $a$  (3,5 cm) et  $b$  (1,5 cm) des segments donnés dans le sujet ne doivent bien sûr pas intervenir dans la construction afin que la vérification qui suit ne soit pas une évidence. Certains dessins comportent des erreurs de report à ce niveau là comme c'est clairement le cas dans l'extrait suivant :



Il est vrai que ça ne gâche pas la suite si l'on s'en tient à la construction effectuée et si ce qui est demandé a été compris. Mais ici le rôle de la longueur unité  $AB$  n'a pas été perçu précisément puisque l'unité de mesure ne figure pas. La majorité des figures relatives à la multiplication ont été tout de même réalisées correctement suite à l'explication de texte faite en cours. Par contre, pour la division, l'ambiguïté du texte original a parfois conduit, malgré qu'il soit précisé de construire un segment de longueur  $\frac{a}{b}$ , à un dessin identique à celui de la multiplication, étant donné que

Descartes cite les mêmes longueurs pour les deux opérations. Ainsi, la longueur  $BE$  tracée lors de la multiplication a-t-elle été divisée par la longueur  $BD$  ( $b$ ) et la vérification allait de soi...



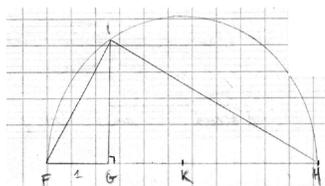
Enfin, quelques élèves ont proposé un programme de construction détaillé de chaque figure comme je leur avais suggéré. Ce programme a révélé des compréhensions différentes du texte et aurait pu être exigé dans l'énoncé.

Je trace 2 droites  $[BD]$  et  $[BC]$  issues d'un même point B.  
 Sur la droite  $(BD)$  je trace le segment  $[BB']$  de longueur  $b$  appelé aussi  $b$ .  
 Sur la droite  $(BE)$  je trace le segment  $[BC]$  appelé aussi  $a$ .  
 Je trace une droite joignant les points A et C.  
 Je trace une parallèle à  $(AC)$  passant par le point D et j'appelle E le point que ~~peut être~~ la droite  $(BC)$ .  
 Le segment de longueur  $a \times b$  est le segment  $[BE]$ .

Si la première copie montre que le texte a été compris, la deuxième construction a été réalisée de manière à ce que la figure ait les bonnes mesures et respecte les contraintes. Ce programme peut alors se justifier par la réciproque du théorème de Thalès tandis que la méthode de Descartes s'appuie sur l'utilisation du sens direct.

Je trace le segment  $BD = b$  de 3,5 cm puis le segment  $BC = a = 1,5$  cm.  
 $AB$  a une longueur de 1 cm.  
 D'après Descartes,  $BD \times BC = BE$  donc  $3,5 \times 1,5 = 5,25$   
 Je prolonge donc le segment  $BC$  jusqu'au point E pour obtenir 5,25 cm.  
 Je joins les points A et C et D et E dont  $AC$  est parallèle à  $DE$ . Nous pouvons remarquer que les segments obtenus ont les bonnes dimensions (après vérification).

La recherche de la racine carrée dont la méthode plus détaillée n'aurait pas dû laisser de doutes s'est parfois heurtée à un problème d'échelle. Pour la multiplication et la division, les longueurs  $a$  et  $b$  à reporter ne dépendaient pas de la longueur unité choisie ; par contre, la mesure en centimètres du segment de longueur 7 variait selon que l'on choisisse  $FG$  de mesure 1 cm ou 2 cm. Souvent quand  $FG$  mesurait 2 cm,  $GH$  n'était que de 7 cm au lieu de 14. La vérification qui s'ensuivait pouvait s'avérer délicate sauf dans cette copie où la vérification peut laisser perplexe.



Vérification:  
 En étant plus précis pour l'unité, en sachant que  $FG = 2$  cm, on obtient les mesures suivantes à l'échelle du dessin:  $GI = \frac{3}{6} = 1,8$  cm unité  
 Soit  $GI = 1,8$  cm et  $\sqrt{GH} = \sqrt{3,5}$   $GH = \frac{7}{2} = 3,5$  cm unité  
 Donc  $GI = \sqrt{GH}$

### Les vérifications

L'utilisation de la règle dans le cadre d'une vérification s'est finalement avérée plus ardue que prévu. Si une majorité d'élèves a fini par retenir que des mesures faites avec cet instrument ne constituent pas une justification, on peut surtout penser que comparer la longueur BE avec le produit  $BC \times BD$  ne leur est pas paru aussi évident que cela pouvait sembler. Constaté comme étant juste une construction par laquelle tout a été fait, a priori, pour obtenir le résultat voulu n'est pas forcément pertinent surtout quand la longueur unité choisie est 1cm (rien n'était imposé !). Enfin, ce travail supposait, d'une certaine manière, établir une égalité, une technique dont la rédaction n'est pas encore bien maîtrisée.

Ainsi, entre un travail rigoureux et une simple constatation, beaucoup de copies proposaient, dans cette question une ébauche de la démonstration exigée dans la question qui suivait. Il en ressort tout de même que les élèves qui avaient choisi la mesure de AB différente de 1cm ont souvent mieux cerné l'importance de la question.

le segment a mesure 1,5 cm soit 1.  
 le segment b mesure 3,5 cm soit 2,333.  
 le segment ab mesure 3,5 cm soit 2,333.

Vérification : on a :

$$\frac{CB}{EB} = \frac{AB}{BB} = \frac{CB}{ED} \quad \left. \begin{array}{l} \\ \end{array} \right) \text{d'où cela vient-il?}$$

on ramène ce :

$$\frac{1,5}{EB} = \frac{1}{3,5} \quad ; \quad \text{donc } EB = \frac{3,5 \times 1,5}{1} = \boxed{5,25}$$

ce mesure bien

Je mesure les segments :

$$BE = 1,75 \text{ cm} = \frac{1,75}{3} \text{ u} = \frac{7}{12} \text{ unité}$$

$$BC = 3,5 \text{ cm} = \frac{3,5}{3} \text{ u} = \frac{7}{6} \text{ unité}$$

$$BD = 1,5 \text{ cm} = \frac{1,5}{3} \text{ u} = \frac{3}{6} \text{ unité}$$

Est-ce que  $BE = a \times b = BD \times BC$  ?

$$BE = \frac{7}{12} \text{ unité} \quad BD \times BC = \frac{7}{6} \text{ u} \times \frac{3}{6} \text{ u} = \frac{21}{36} \text{ u} = \frac{7}{12} \text{ unité}$$

simple à avoir

Donc les deux quotients sont égaux donc  $BE = BD \times BC$ .

La vérification relative à la racine carrée n'a pas présenté de difficulté à ceux qui avaient bien suivi les instructions de Descartes.

### Les démonstrations

Les élèves ont, en général, réussi à prouver que la méthode pour la multiplication et la division s'expliquait aisément en appliquant le théorème de Thalès. Cependant, c'était le premier exercice de démonstration de l'année et la rédaction de cette dernière, aussi élémentaire soit-elle, souffrait de l'absence de l'une ou l'autre hypothèse ou même du nom de la propriété. Parfois la propriété revêtait l'aspect d'un résultat sur les triangles proportionnels.

La démonstration de l'extraction de racine carrée par le théorème de Pythagore s'est déclinée sous trois formes :

- l'utilisation des noms des sommets des trois triangles rectangles de la figure dans une rédaction rigoureuse y compris le passage un peu délicat où il faut combiner les trois relations de Pythagore pour exprimer GI en fonction de GH ;
- le remplacement dans les égalités évoquées précédemment de la longueur GH par le nombre 7 ;
- le remplacement dans les égalités évoquées précédemment des longueurs par des lettres telles que  $x$  pour désigner la longueur GI.

Le passage difficile a parfois été contourné par la résolution d'un système.

Par ailleurs, quelques élèves, dont la source d'inspiration n'a pas été vraiment déterminée, ont employé les résultats de trigonométrie en remarquant que les angles des trois triangles rectangles étaient égaux (les triangles semblables n'avaient alors pas été abordés).

### Conclusion :

Ce devoir a quelque peu désorienté certains élèves friands d'exercices de mathématiques type brevet. D'autres, au contraire, se sont investis dans les questions délicates. En tout cas, cela été l'occasion de faire un état des lieux sur un grand nombre de points encore flous à l'entrée en Seconde : lecture d'un énoncé, construction géométrique, utilisation d'un théorème, méthodes de calcul. Cela explique sans doute que le corrigé en classe du devoir a occupé une séance d'une heure.

Les productions des élèves ont mis en évidence les failles du sujet et on peut envisager les modifications suivantes :

- exiger un programme de construction pour évaluer vraiment l'interprétation de l'énoncé ;
- proposer des segments  $a$  et  $b$  suffisamment longs pour faciliter la construction ;
- imposer que le segment unité AB ne mesure pas 1 cm ;
- ...

On peut bien sûr soumettre cet exercice à des élèves de Troisième en reformulant les questions ou en en ajoutant d'autres. Il peut ainsi constituer une activité transitionnelle entre les deux niveaux.

Ce travail permet également de marquer un peu plus la distance avec l'emploi des longueurs mesurées dans les démonstrations en géométrie. L'astuce de la longueur unité – et on peut le noter dans l'œuvre même de Descartes – est également un mode de transition vers des longueurs désignées par des lettres dans les calculs géométriques. Peut-être cela a-t-il pu faciliter, pour certains élèves, la résolution du problème des « lunules d'Hippocrate », sujet d'un devoir maison ultérieur.

Le devoir a été proposé à nouveau l'année suivante sans la racine carrée. L'objectif des constructions était d'obtenir, sur papier non quadrillé, des segments de longueur

$2,5 \times 3,5$  ou  $\frac{2,5}{3,5}$  avec une longueur unité – de plus et de moins de 1 cm – tracée sur le sujet.

Un texte historique en mathématiques nous met face à nos connaissances et notre compréhension des notions. Pour les élèves, la formulation un peu étrange est un changement par rapport à celle très précise des exercices habituels : ils peuvent constater l'évolution qu'a subi ce langage de même que le leur est amené à évoluer aussi. Le champ de leurs connaissances mathématiques s'enrichit d'un nom de savant qui ne soit pas grec. Enfin, ce texte de Descartes met en évidence la filiation entre ces mathématiciens grecs qu'ils ont découverts au collège et ceux qu'ils pourront connaître au lycée.