

Bulletin de l'Association
des
Professeurs de Mathématiques
de l'Enseignement Secondaire public

PREMIÈRE PARTIE

I. Assemblée Générale du 19 avril 1914

La séance est ouverte à 9 heures et demie par M. Gros. Mme Mossé étant obligée de partir avant la fin de la réunion, on commence par la troisième question portée à l'ordre du jour.

1. Les Mathématiques dans l'Enseignement secondaire féminin et la préparation aux Brevets primaires, au Diplôme et au Baccalauréat.

Mme Mossé (Lille) donne lecture du rapport suivant qu'elle a rédigé avant d'avoir reçu une lettre très intéressante de Mme Baudeuf (Bordeaux), dont elle signale quelques passages.

L'enseignement des mathématiques dans l'enseignement secondaire féminin et les baccalauréats.

1. De nombreux professeurs et de nombreux parents signalent actuellement une crise grave de l'enseignement secondaire féminin. Il paraît désemparé, sans direction et sans but défini ; par suite, les résultats obtenus sont hors de proportion avec le travail, les efforts particulièrement intenses du personnel et des élèves. La crise sévit dans toutes les branches d'enseignement ; pour hâter sa solution, il semble intéressant que chaque association de spécialistes apporte des faits et présente des vœux.

A défaut de communications de mes collègues que j'aurais voulues très nombreuses, j'aurai recours à mon expérience et à mon jugement personnels, forcément bien incomplets ; je me servirai plus encore des indications que m'ont données les professeurs de l'Académie de Lille et d'une très intéressante communication due à Mlle Collet, de Grenoble. Mais le lycée de Lille et celui de Grenoble sont dans des conditions spéciales, à cause du grand nombre de leurs élèves et de l'importance

des facultés dans les deux villes. Les faits, qui ne se présentent pas exactement de la même manière dans les deux lycées, se présenteraient sans doute autrement encore, soit pour les lycées de Paris différemment organisés, soit pour les établissements moins importants de la province.

Au lycée de jeunes filles de Lille, très rares sont les élèves qui, même ayant suivi tous les cours de mathématiques facultatifs jusqu'à la 5^e année incluse, ont acquis les connaissances et surtout les habitudes intellectuelles que nous nous proposons de leur donner.

Nous ne voulons pas entamer la grande question des méthodes et du but de notre enseignement ; nous nous limitons aux programmes et aux méthodes. Et si nous pouvons avouer que nos programmes de mathématiques, paraissent excellents, nous devons immédiatement ajouter qu'ils nous paraissent aussi difficilement applicables.

Les difficultés sont de deux ordres :

1^o Une disproportion réelle entre les programmes et les horaires.

2^o La complication inextricable qu'apportent, dans l'enseignement, des nécessités parasites, dues à des besoins nouveaux des élèves, secondaires en principe, prédominantes en fait.

II. Occupons-nous d'abord des programmes et des horaires.

Pour les deux premières classes secondaires on est certes à l'étroit dans le cadre des deux heures hebdomadaires, mais cependant on peut à peu près s'en contenter.

L'enseignement reste presque exclusivement concret et pratique ; l'initiation au raisonnement déductif est encore très limitée ; les élèves ont l'esprit actif, l'attention éveillée ; on peut presque aller au bout des programmes.

Mais les difficultés sérieuses, ou plutôt les impossibilités commencent en 3^e année, diminuent en 4^e, pour reprendre plus considérables en 5^e.

Il n'y a en 3^e et en 5^e années (cours facultatif) que 2 heures hebdomadaires de mathématiques. Vérification faite, chacune ne donne que 28 heures annuelles si l'on retire : vacances, compositions, etc.

Le programme de 3^e année comprend tout le début de l'algèbre et de la géométrie. — L'expérience semble montrer qu'il y a avantage à traiter successivement ces deux parties et à commencer par l'algèbre ; mettons-nous dans ce cas ; au reste, la question ne changerait guère si l'on adoptait un autre ordre. — Il faut à des enfants (14 ou 15 ans), qui comptent mal et ne raisonnent guère, faire comprendre le sens de l'algèbre ; les habituer au calcul (élémentaire, bien entendu) sur les nombres et les expressions algébriques ; leur apprendre à résoudre les équations et les problèmes du premier degré. — Chaque explication n'est comprise, chaque règle n'est sue, que lorsqu'elle a donné lieu à de nombreuses applications, non seulement hors de classe, mais aussi en classe. — Si, comme au lycée de Lille, on a dans chaque section jusqu'à 30 élèves ; si l'on veut les interroger régulièrement, même par écrit et collectivement, pour gagner du temps ; si l'on veut vérifier le

travail, les cahiers de chacune ; si l'on veut leur rendre des devoirs (même rapidement) ; si l'on veut surtout que la majorité des élèves suivent la classe, je ne crois pas qu'il soit possible de terminer le cours d'algèbre avant le 15 février.

Il reste donc une demi-année, ou 28 heures, pour le cours de géométrie. Quiconque a été à l'œuvre a constaté que la majorité des élèves ont l'intelligence médiocre et en tout cas lente, et qu'il faut aller très lentement avec elles. — La méthode géométrique est nouvelle pour toutes, rebutante pour beaucoup. Il faut évidemment encore se servir de la géométrie pour développer leurs facultés d'observation, pour leur apprendre à connaître les formes géométriques et à dessiner correctement. Mais il faut avant tout leur faire comprendre ce que c'est qu'un raisonnement déductif, en quoi il se distingue de l'idée intuitive ou de la vérification expérimentale ; les habituer à répéter correctement les raisonnements faits en classe, à en avoir assez bien pénétré le sens pour les imiter dans des problèmes très simples. Si élémentaire que soit le cours, et quelque ordre qu'on suive, est-il possible dans ces conditions de traiter en 28 heures la matière des deux premiers livres d'Euclide, plus les notions sur les polygones réguliers et sur les aires ? — Personnellement, je n'y suis jamais arrivée ; j'ai toujours été très en retard à la fin de la 3^e année.

La 4^e année souffre surtout du retard de la 3^e et des causes étrangères à l'Enseignement secondaire féminin, causes que j'examinerai plus loin. L'horaire de cette classe semble mieux proportionné au programme que celui de la classe précédente et de la suivante. — Mais, hélas ! pour la 5^e année les difficultés deviennent immenses.

Des nécessités diverses obligent (à notre regret) à scinder le cours en deux autres, d'une heure hebdomadaire chacun, l'un pour la géométrie, l'autre pour l'arithmétique.

On a donc 28 heures pour traiter toute la géométrie dans l'espace. On ne peut donner moins d'un devoir (un ou deux problèmes) tous les quinze jours. Si l'on connaît les élèves, on sait quelle peine elles éprouvent encore en 5^e année à pénétrer un raisonnement, à comprendre la différence entre une condition nécessaire et une condition suffisante ; à acquérir le sens des réciproques ; à ordonner, à préciser leurs idées, à les exprimer correctement ; on conviendra qu'il faut au moins 30 à 35 minutes pour corriger le devoir de quinzaine. A 55 minutes par leçon, il reste 80 minutes par quinzaine ou 40 minutes en moyenne par semaine. Ici, l'interrogation écrite collective est insuffisante ; les élèves doivent devenir capables d'exposer oralement, il faut réserver aux interrogations au moins $\frac{1}{3}$ du temps disponible ; il reste bien moins de 30 minutes par leçon pour le cours. — Les élèves sont âgées de 16 à 17 ans ; est-il possible en 28 fois 30 minutes de leur donner un enseignement de toute la géométrie dans l'espace qui soit assez développé et assez déductif pour servir efficacement à l'éducation de la pensée ? La réponse ne semble pas douteuse.

Le cours d'arithmétique est-il mieux partagé ? Les élèves de 3^e année n'ont pas fait d'arithmétique théorique depuis la 2^e année ; elles ont totalement oublié ce qu'elles en ont su. — Cela n'est pas un mal car le cours nouveau doit être très différent du cours ancien, en raison de l'âge et de la maturité des esprits. Il faut donc refaire toute l'arithmétique théorique. Les élèves sont nombreuses (22 en octobre 1913 au lycée de Lille) ; le temps réservé aux interrogations doit être augmenté ; mais négligeons cette différence. — Comment en 28 fois 30 minutes enseigner toute l'arithmétique théorique ? Si l'on est préoccupé d'achever un programme trop long, comment utiliser ce merveilleux instrument ? comment habituer les élèves à cette précision dans les détails des raisonnements et dans les termes, comment leur faire sentir cette harmonie de l'ensemble, qu'elles devraient avoir pénétrée pour avoir vraiment tiré parti du cours d'arithmétique ? Je ne parle que pour mémoire du cours d'algèbre inscrit au programme de 5^e (exercices sur le cours de 4^e année, progressions) où pourrait-on bien le placer ?

III. — De l'examen des programmes de 3^e et de 5^e années il semble donc bien résulter que les horaires seraient trop restreints pour les programmes, même si ceux-ci étaient traités dans des conditions normales. — A la vérité, dans des conditions normales, on pourrait sans la résoudre, du moins tourner la difficulté.

Il y a plusieurs manières acceptables, sinon excellentes, de traiter en un temps trop court des programmes trop vastes. Bien entendu, nous ne voudrions pas avancer sans nous assurer que notre classe nous suit ; la méthode serait par trop simpliste, assurément rapide, mais non moins stérile. — Nous ne voudrions pas davantage traiter les programmes « en surface » ; donner aux élèves, surtout aux grandes, des « clartés » sur les mathématiques, sacrifier les raisonnements et la rigueur pour faire connaître plus de faits et de résultats. Cela nous paraîtrait inutile et même nuisible, tout à fait contraire à l'esprit de notre enseignement.

Mais nous pourrions laisser à dessein de côté certaines parties du programme et traiter les autres bien à fond, avec toute la rigueur que permettraient l'âge et l'intelligence de nos élèves. — Sans doute les programmes sont bien faits, ils sont coordonnés, ils sont éducatifs ; nous préférierions obéir à leur lettre comme à leur esprit. — Mais pourtant, puisque les mathématiques ont pour les femmes très peu d'intérêt pratique et servent surtout à la formation intellectuelle, quel que regret que nous en éprouvions, nous pourrions nous résigner à n'enseigner que peu de chose, pour être bien comprises.

Bien mieux, si nous étions dans des conditions normales, ne traitant qu'une partie des programmes, nous pourrions compter sur nos élèves pour étudier le reste ; et ce serait la méthode de choix. — Que le professeur utilise de son mieux les heures trop peu nombreuses dont il dispose ; que ces heures soient remplies et fécondes ; que le cours suscite le travail personnel des élèves ; que celles-ci acquièrent seules des connaissances nouvelles ; qu'elles fassent seules des problèmes ;

qu'elles digèrent, assimilent et dominent l'enseignement qui leur est donné ; ce travail très actif sera pour elles le meilleur.

C'est en effet la méthode que nous nous efforçons de suivre dans les classes hors cadre (6^e année secondaire, préparation aux Ecoles) où les élèves sont en général intelligentes et laborieuses. Cette méthode impose évidemment au professeur, (surtout s'il a des classes diverses et des élèves nombreuses, comme les professeurs de mathématiques des grands lycées) un travail matériel, une dépense intellectuelle et nerveuse énormes. Mais elle donne d'assez bons résultats pour qu'on ne regrette pas sa peine, quand on peut l'employer.

Or notre enseignement secondaire féminin, avec son organisation primitive, ses examens intérieurs, son diplôme désintéressé, nous permettrait cette liberté précieuse dans l'interprétation des programmes. Et cependant, comme nous l'allons montrer, il nous est actuellement impossible d'user de cette liberté, dans nos classes supérieures du cycle normal.

IV. — Les causes sont dans ces nécessités, — accessoires en théorie, — qui rendent si difficile notre enseignement.

Il s'agit évidemment des examens multiples que toutes nos élèves se croient obligées de préparer en même temps que les examens normaux, ou à leur place.

Au lycée de jeunes filles de Lille, et dans d'autres sans doute, on prépare tous les examens : toutes les sortes de baccalauréats, 1^{re} et 2^e partie, sauf latin-grec ; les brevets élémentaire et supérieur de l'enseignement primaire, et quelques examens accessoires. Le nombre des élèves ainsi irrégulières n'est pas négligeable. En 1913 se sont présentées aux baccalauréats : latin-langues, 13 élèves ; latin-sciences, 2 ; sciences-langues, 5 ; philosophie, 7 ; au brevet élémentaire, 23 ; au brevet supérieur, 9. Cette année, ces nombres ne diminueront pas : par exemple nous avons organisé la préparation au baccalauréat, 2^e partie, mathématiques, avec 8 élèves, et 98 élèves suivent les cours de latin.

La question ne paraît pas se poser de même dans les divers lycées. M^{lle} Collet écrit :

« On prépare à Grenoble la 1^{re} partie (latin-langues) et la 2^e partie (philosophie) au moyen de cours spéciaux. Ce bachottage paraît déplorable. Les élèves bien que préparées avec un minimum d'heures arrivent cependant au baccalauréat, ce qui est de nature à les détourner des cours réguliers qui ne mènent qu'à un pur diplôme de luxe. Les classes de baccalauréat demeurent en marge et échappent à l'influence des professeurs de la maison, ce qui compromet l'unité morale de l'enseignement et la continuité des méthodes et des efforts. »

Chez nous, à l'exception d'une partie des cours de latin, et d'un cours de sciences physiques (philosophie) confiés à des professeurs du lycée de garçons, c'est le personnel régulier qui assure les diverses préparations.

Je parlerai plus loin des baccalauréats scientifiques qui n'intéressent guère les classes normales ; mais je voudrais d'abord et surtout m'oc-

cuper de celles-ci. Pour le baccalauréat latin-langues, pour les brevets élémentaire et supérieur, il n'y a pas de sections spéciales, mais des cours spéciaux qui s'ajoutent aux cours réguliers et les élèves préparent ces examens en même temps que les examens normaux.

Nous ne voulons qu'étudier la répercussion de cet état de choses sur l'enseignement des mathématiques.

1° Comme les programmes de mathématiques de ces examens irréguliers sont plus ou moins enseignés dans les classes normales, il n'y a pas pour les mathématiques de cours spéciaux; et nos cours facultatifs de 4^e et 5^e années sont envahis d'élèves parasites.

En 4^e année, sur 20 élèves, 3 seulement ne préparent aucun examen en dehors de l'examen de passage; en 5^e année, 1 élève sur 21 ne prépare que le diplôme, parce qu'elle a déjà le brevet supérieur. Dans ces conditions, il devient impossible d'interpréter librement nos plans d'études. En 5^e année, par exemple, il faut bien traiter *tout* le cours d'arithmétique théorique, puisqu'il est exigible au brevet supérieur; il faut bien enseigner avec quelques détails *toute* la géométrie dans l'espace, puisque sa connaissance est nécessaire pour le cours de descriptive fait l'année suivante dans un horaire restreint. On pourrait multiplier ces exemples.

2° D'autre part ces élèves qui viennent aux cours facultatifs de mathématiques parce qu'il le faut, et qui forment la majorité de la classe, ne sont pas toujours de bonnes élèves; l'enseignement s'en trouve alourdi, amoindri.

3° Enfin et surtout, même les bonnes élèves ne peuvent pas travailler parce qu'elles suivent trop de cours. Aux classes normales, aux cours préparatoires aux examens spéciaux, s'ajoutent diverses leçons supplémentaires : musique instrumentale, enseignement ménager... et combien d'autres ! tous enseignements excellents en eux-mêmes, et qui n'ont qu'un défaut, c'est de se superposer. Le résultat est le suivant : dans les cinq jours de la semaine scolaire entre 8 h. 1/2 du matin, et 6 h. 1/2 du soir, un certain nombre d'élèves de 4^e et 5^e années n'ont que 5 heures d'études ; deux élèves de 5^e année n'en ont que 3. C'est après le repas du soir que ces enfants commencent à étudier leurs leçons et à faire leurs devoirs. On ne peut, dans ces conditions, exiger de ces infortunées ce travail actif et personnel qui serait si bon ; elles n'ont pas le temps, elles n'ont pas la force physique et intellectuelle. On ose à peine les gronder quand elles ne savent pas leurs leçons ou ont négligé leurs devoirs. On est heureuse encore quand elles peuvent être « attentives » et « actives » pendant le cours, quand cet absurde engouement pour les examens n'éteint pas, des petites aux grandes classes, les intelligences brillantes, et n'annihile pas les intelligences médiocres.

En résumé, dans les classes normales, les programmes de mathématiques sont déjà trop vastes pour les horaires ; ils sont pratiquement inapplicables dans les conditions actuelles de l'enseignement.

Pour les baccalauréats 1^{re} partie C ou D, ou 2^e partie (mathématis-

ques ou philosophie) le mal est moins profond, mais il existe pourtant. Au lycée de Lille ces examens se préparent en 6^e B (sciences et lettres), et en 6^e sciences A, c'est-à-dire dans les classes de préparation à Sèvres ; je ne m'occuperai que des examens scientifiques. L'organisation est encore défectueuse. Sans doute les élèves sont intelligentes et laborieuses ; elles préparent chacune un seul examen suivant un programme précis et arrivent à suppléer par un travail plus grand à cette mauvaise organisation et à l'insuffisance de leurs horaires. Cependant, il est fâcheux de réunir dans un même cours de mathématiques les candidates à Sèvres et aux baccalauréats scientifiques. La lettre et surtout l'esprit des programmes sont trop différents. Pour Sèvres, le concours est très fermé, le programme restreint, les problèmes relativement difficiles, l'enseignement tout en profondeur. Pour les baccalauréats, les programmes sont très étendus et l'enseignement tout en surface, du moins dans le temps que nous pouvons lui consacrer (7 heures par semaine en 6^e sciences A, pour les deux programmes).

Et puis les programmes de mathématiques des baccalauréats scientifiques ne nous paraissent pas convenir à nos filles comme ceux de notre enseignement et de nos examens proprement féminins. Il me semble probable, quoique je n'en puisse guère juger, que les lycéens de 15 à 18 ans ont besoin d'acquérir des connaissances détaillées et pratiquement utilisables sur la trigonométrie, la descriptive, la mécanique. Ces connaissances ne sont pas du tout nécessaires à nos filles, et ces vastes programmes ne me paraissent pas pour elles assez éducatifs. Ils sont chez nous trop rapidement enseignés ; ils habituent trop à se contenter d'à peu près, à croire que le très légitime appel à l'intuition peut remplacer la démonstration. Qu'on me permette de citer un fait qui me paraît probant : une de mes élèves, excellente élève, d'une intelligence très distinguée, qui prépare le baccalauréat mathématiques, avait à chercher dans certaines conditions le maximum du nombre des diviseurs d'un nombre inférieur à une limite donnée ; elle admit comme intuitif que ce nombre de diviseurs augmente quand le nombre des facteurs premiers différents augmente et se contenta de cette intuition. Ai-je pu vraiment lui trouver tous les torts ? Je lui avais dit tant de fois que les propriétés des limites et des dérivées, par exemple, sont intuitives ; elle n'a pas compris qu'elle ne pouvait se borner à utiliser son intuition pour raisonner sur les nombres premiers ; je ne l'avais pas assez avertie que pour conclure d'après son intuition une élève doit s'en référer à la parole d'honneur du professeur, lui affirmant que la conclusion est légitime. Jamais nos programmes féminins, succincts, précis, traités à fond n'auraient amené semblable méprise, de la part d'une élève intelligente.

V. Mais nous avons assez étudié le mal qui atteint actuellement notre enseignement. Quels remèdes lui faut-il !

Je me hâte de dire que je ne crois pas que nous puissions ici les trouver. Tout d'abord la question n'est pas particulière aux mathématiques, mais bien générale, car toutes les disciplines peuvent, hélas,

apporter des faits aussi probants que les nôtres. D'autre part ce n'est pas notre rôle de trouver de telles solutions ; elles doivent tenir compte et de beaucoup d'avis d'origines diverses, qui peuvent être différents, et de beaucoup d'éléments (recrutement, budget, etc...) que nous ne pouvons guère apprécier. Il semble qu'il vaut mieux nous borner à demander à l'administration supérieure de mettre la question à l'étude, et à lui soumettre nos vœux.

Le premier de ces vœux est que, par n'importe quel moyen, ce désordre actuel cesse bien vite. Le malaise qui en résulte est pour nous trop grand, et notre enseignement secondaire féminin en éprouve trop de dommages. — N'importe quelle organisation nette et simple serait préférable à ce qui existe ; — mais laquelle choisir ?

Sans doute, les brevets primaires sont en décadence chez nous ; nous osons espérer qu'il sera prochainement possible de les abandonner. Mais les préparations aux baccalauréats sont chaque jour en progrès. C'est un courant qu'il paraît difficile en ce moment de remonter pour toutes sortes de raisons que nous ne voulons pas examiner ici, dont la plus importante est certainement l'insuffisance des sanctions et du prestige de notre diplôme.

Faut-il donc supprimer le diplôme et organiser les lycées de jeunes filles sur le modèle des lycées de garçons ? Comme professeur de mathématiques nous en serions désolées ; cela résulte clairement de l'étude qui précède.

Faut-il, au moins dans certains lycées, scinder nos élèves en deux groupes entièrement distincts (condition essentielle), les unes préparant le diplôme, les autres les baccalauréats ? C'est la solution que nous proposons à la réunion lilloise du 16 octobre 1913.

C'est à l'une des solutions précédentes, plutôt à la première, que paraît s'arrêter M^{me} Baudeuf, professeur au lycée de Bordeaux.

On nous en a suggéré, de plusieurs côtés, une autre à laquelle nous nous rallierons plus volontiers, mais en la modifiant encore.

M^{lle} Collet écrit :

« Il semble bon de demander un élargissement du diplôme qui, rendu extérieur et public, deviendrait une nouvelle 1^{re} partie du baccalauréat. Une 6^e année normale servirait à préparer l'une des deux secondes parties. Ainsi, tout en sauvegardant la physionomie propre de nos lycées, qu'il serait fâcheux et dangereux de laisser perdre, nous mettrions nos élèves en mesure de passer du lycée à la Faculté, ainsi qu'il est normal qu'elles puissent le faire. »

Les points sur lesquels je ne suis pas tout à fait d'accord avec M^{lle} Collet sont les suivants :

1^o Puisque, même dans les conditions normales, nos programmes de mathématiques sont trop vastes pour les horaires, il y aurait grand avantage à les répartir, bien entendu sans les augmenter, en 6 années au lieu de 5. Le diplôme équivalent à l'une des sections du baccalauréat (1^{re} partie) ne se passerait qu'après la 6^e année normale.

2^o Le programme du baccalauréat mathématiques ne paraissant pas

convenir à nos filles, on passerait à l'issue d'une 7^e année, (n'existant pas dans tous les lycées) non pas exactement ce baccalauréat, mais un examen équivalent, ayant les mêmes sanctions, sur un programme un peu différent quoiqu'aussi élevé.

Cette 7^e année, pourrait alors, sans grand inconvénient, se confondre avec une première année de préparation à l'examen Sèvres-Certificat.

Je propose donc à l'Assemblée de voter sur les points suivants :

L'Assemblée estime :

1^o que les horaires sont insuffisants pour pouvoir traiter complètement les programmes ;

2^o que les classes de mathématiques sont désorganisées par des élèves préparant des examens autres que les examens du cours normal.

Elle désire :

1^o que la question de la réorganisation de l'enseignement et du diplôme soit au plus tôt mise à l'étude et résolue.

2^o que cette réorganisation conserve l'esprit des programmes actuels de mathématiques.

A titre d'indication et sans prétendre avoir résolu la question, on pourrait peut-être créer une 6^e année normale et répartir les programmes actuels de mathématiques en 6 ans au lieu de 5. De même, au diplôme, passé à la fin de la 6^e année, rendu extérieur et public, on pourrait donner la valeur et les sanctions d'un baccalauréat (1^{re} partie). Enfin, dans certains lycées, on pourrait créer une 7^e année à l'issue de laquelle les élèves passeraient un examen ayant la valeur d'un baccalauréat (2^e partie).

En attendant cette réorganisation, il est désirable que dans chaque classe, on ne traite que le programme de la classe et que chaque élève ne puisse préparer plusieurs examens en même temps.

M. GROS remercie M^{me} Mossé de son très intéressant rapport. Après un échange de vues entre M^{mes} FICQUET, LÉVY, MOSSÉ, SALOMON et M. GRÉVY, il résulte que les avis sont très partagés, notamment au sujet du diplôme de fin d'études. L'Assemblée n'accepte qu'une partie des conclusions présentées par M^{me} Mossé sous la forme suivante :

L'Assemblée des professeurs de mathématiques de l'Enseignement secondaire :

Considérant que les classes de mathématiques de l'Enseignement secondaire féminin sont désorganisées parce que les élèves préparent en même temps que les examens normaux, ou bien au lieu de ces examens, des examens différents ;

Emet le vœu que *la question de la réorganisation de l'enseignement secondaire féminin soit au plus tôt mise à l'étude.*