

Les machines attirent les enfants. Nous constatons tous cette attirance, cette *attraction* ; elle ne nous étonne plus. Pourtant, où trouve-t-elle sa source ? Et qu'est-ce qu'une machine pour un enfant ? Un adulte, sommé de répondre à cette dernière question, chercherait sans doute secours dans les ouvrages de psychologie. Il n'aurait pas tort : cette question est, de fait, un passionnant problème de psychologie, et central. Mais qu'on la pose à l'enfant lui-même et la question – qu'il faudra vite reformuler – change radicalement de dimensions. Dans la pensée de l'enfant elle se fragmente, bifurque, rayonne, et les réponses arrivent à travers un complexe mouvant, polarisé toujours selon une actualité des désirs et des préoccupations, où l'enfant engage une mémoire et une cosmologie. Il lui arrive alors de résoudre, comme en passant, d'authentiques problèmes de technologie.

Nous avons commencé à nous poser la question en 2011, alors que nous nous engageons aux côtés de l'association Peuple et Culture Corrèze dans une enquête artistique sur la géographie technique du pays de Tulle. Nous ne nous sommes pas demandé, à proprement parler, s'il existe des représentations infantiles de la technique, comme il existe des représentations infantiles de la sexualité. Comment n'en existerait-il pas ? Et comment seraient-elles étanches aux « théories sexuelles » ? Nous nous sommes plutôt demandé comment avoir accès à ces représentations, comment leur donner forme, les activer, les amplifier. Les *machines enfantines* nous intéressaient au moins autant que les *mécanismes infantiles*. Les artistes, comme les enfants, se posent parfois des questions, et ces questions, dans un cas comme dans l'autre, appellent moins des réponses qu'elles ne visent un champ d'activité.

L'année suivante, pour tenter, donc, non pas de trouver des réponses mais d'ouvrir le champ, nous avons proposé un atelier à trois écoles primaires de la vallée de la Dordogne, dont deux, celles d'Hautefage et de Saint-Martin-la-Méanne, étaient des écoles à classe unique (de la grande section de maternelle au CM2), et la troisième, à Marcillac-la-Croisille, une classe de double niveau CE1-CE2. Nous sommes venus avec des *outils*, ceux du dessin d'abord, en adressant aux enfants la consigne suivante :

Dessine une machine, et essaie de montrer non pas seulement à quoi elle sert, mais comment elle fonctionne. Tu ne sais pas ? Alors imagine...

Cette consigne, qui a évolué avec les outils, n'était ni une simple consigne ni une consigne simple. On dit souvent qu'un enfant dessine ce qu'il sait, pas ce qu'il voit. Que dessine-t-il alors quand il ne sait pas et qu'il ne peut rien voir ? Que peut donc savoir un enfant, que peut-il voir même (et photographeur) du système de forces qu'est toute machine ? Pas grand-chose *a priori*, et nous pas plus que lui, bien souvent. « Alors imagine... » Notre consigne de fonctionnement était d'abord une voie courte vers l'espace imaginaire, qui ne s'oppose pas au réel comme l'erreur à la vérité. Enfin, si les enfants ne comprennent pas à proprement parler le jeu technique des forces, il se pourrait qu'ils en *surprennent* quelque chose, puisqu'ils sont attirés par la machine, par toutes les machines.

Ce n'est pas un livre sur le dessin d'enfant, mais bien un livre *de* dessins d'enfants, comme on dit un livre d'images, à ceci près qu'il montre aussi des écrits, des jeux à la photocopieuse, des photographies et de la gravure.

Cette relative diversité des outils et pratiques ne fait que révéler, chez les enfants, une diversité plus grande encore de gestes, de rapports à l'objet, à l'espace, au langage. Le montage qui fait le corps du livre suit à grands traits la chronologie de l'atelier. Il commence par des dessins de machines choisies par les enfants (donc connues, ou rêvées). Il se poursuit avec des dessins et des photographies de barrages, centrales et autres grandes installations hydroélectriques, toutes voisines des écoles. Il se termine par la linogravure collective, grand cadavre exquis à quatre-vingts mains, qui fut à la fois la synthèse et le clou des ateliers. Au fil des pages, certains travaux sont accompagnés d'un texte – dialogue, description ou récit –, mêlant en général les mots de l'enfant qui a dessiné ou photographié, parfois les réactions de ses camarades, et nos mots à nous, qui furent leurs interlocuteurs, mais aussi les spectateurs de leurs gestes. Le rôle de ces textes rejoint celui du montage : ils rappellent un élément de contexte ou un événement de l'atelier, soulignent le tour singulier d'une pensée d'enfant, une incohérence amusante ou une cohérence intrigante. Ces textes voudraient provoquer la curiosité du lecteur, son goût du détail, ses ressources de rêverie, et valent autant par leur contenu – ce que l'enfant a voulu faire, ce que nous voulons voir – que par la qualité d'attention dont, nous l'espérons, ils témoignent.

Sur la grande table, plusieurs boîtes de crayons de couleur. Olivier, le benjamin de la classe avec ses 5 ans, en a empoigné un. Il trace, couché sur sa feuille. Il se relève, tourne sa feuille à 90 degrés, change de crayon, retourne sa feuille, la tapote avec son crayon

tac tac tac,

bruite **pfff, pfff, pffff,**

et s'exclame :

C'est l'histoire des allumettes !

C'est pour faire chauffer la

viande... (tac tac tac) C'est pour allumer le feu, pour faire chauffer

la casserole. La viande, elle chauffe pour la manger. Bleu.

Attends, j'ai pas fini. Dedans

je vais faire... un truc, un machin.

Des allumettes il passe aux chaussettes...

Ses camarades, tout à leur propre dessin,

ne réagissent pas, ils sont habitués aux

exubérances d'Olivier. Un seul, le grand

à sa droite, s'agace :

N'importe quoi !

On affiche les dessins au tableau, Olivier veut

parler le premier :

D'abord, j'ai fait ça. D'abord.

Pour allumer le feu... pour allumer le gaz.

On le questionne. Où ça « ça » ? Et les

flammes, le feu du gaz, de quelle couleur

ils sont ?

Orange. Bleu.

J'ai cru le voir là quand tu l'as dit.

C'est le même, c'est le même !

C'est le feu bleu du gaz ?

Oui.

Et les chaussettes ? Olivier n'écoute plus, commence à se répéter, et nous aurons un peu de mal à lui faire raconter l'histoire des allumettes. Mais ne nous trompions-nous pas un peu d'histoire, en demandant à Olivier de recoller les mots prononcés sur des motifs figurés ? Peut-être Olivier, avec ses bruits *pfff pfff* et ses gestes *tac tac*, en avait-il raconté une autre. Dans cette histoire-là – si c'en est une –, c'est le crayon qui est une allumette. Une histoire au présent alors, dans le présent du dessin en train de se faire, dans le feu qui prend la feuille, avec un peu de couleur au bout d'un peu de bois.



Fanny Qu'est-ce qui se passe à l'intérieur de l'ordinateur ?
Arsène **Ça fait un arbre, des pommes, un tronc, puis de l'herbe, des nuages, des feuilles, et puis le ciel. C'est tout.**

Fanny Comment il apparaît, l'arbre ?
Arsène **Il faut appuyer sur les touches et il y a tout qui apparaît.**

Louise **Arsène, tu sais comment elles marchent les touches ?**

Clara **Tu sais comment elles font ?**

Louise **Quand t'appuies, pourquoi ça va tout de suite sur l'ordinateur ?**

Arsène **Parce que...**

Adrien Quelqu'un sait ? Moi je ne sais pas.

Louise **Moi non plus.**

Valentin **Y a un fil qui va à une touche, ça va vers... où y a le dessin, et après, t'appuies sur plein de touches, et ça fait...**

Clara **... le mot !**

Valentin **... mettre...**

Clara **... la phrase !**

Valentin **... le dessin.**

Adrien Ça veut dire qu'il y a quelque chose qui passe dans le fil. Tu sais quoi ?
Valentin **C'est des... des petits bouts de fer ?**

Ordinateur. Dessin d'Arsène Planet (5 ans)

DOUBLE PAGE SUIVANTE :
« TBI » (tableau blanc interactif) et ordinateur.
Dessins d'Emma Veysset (8 ans)



OROVATEUR



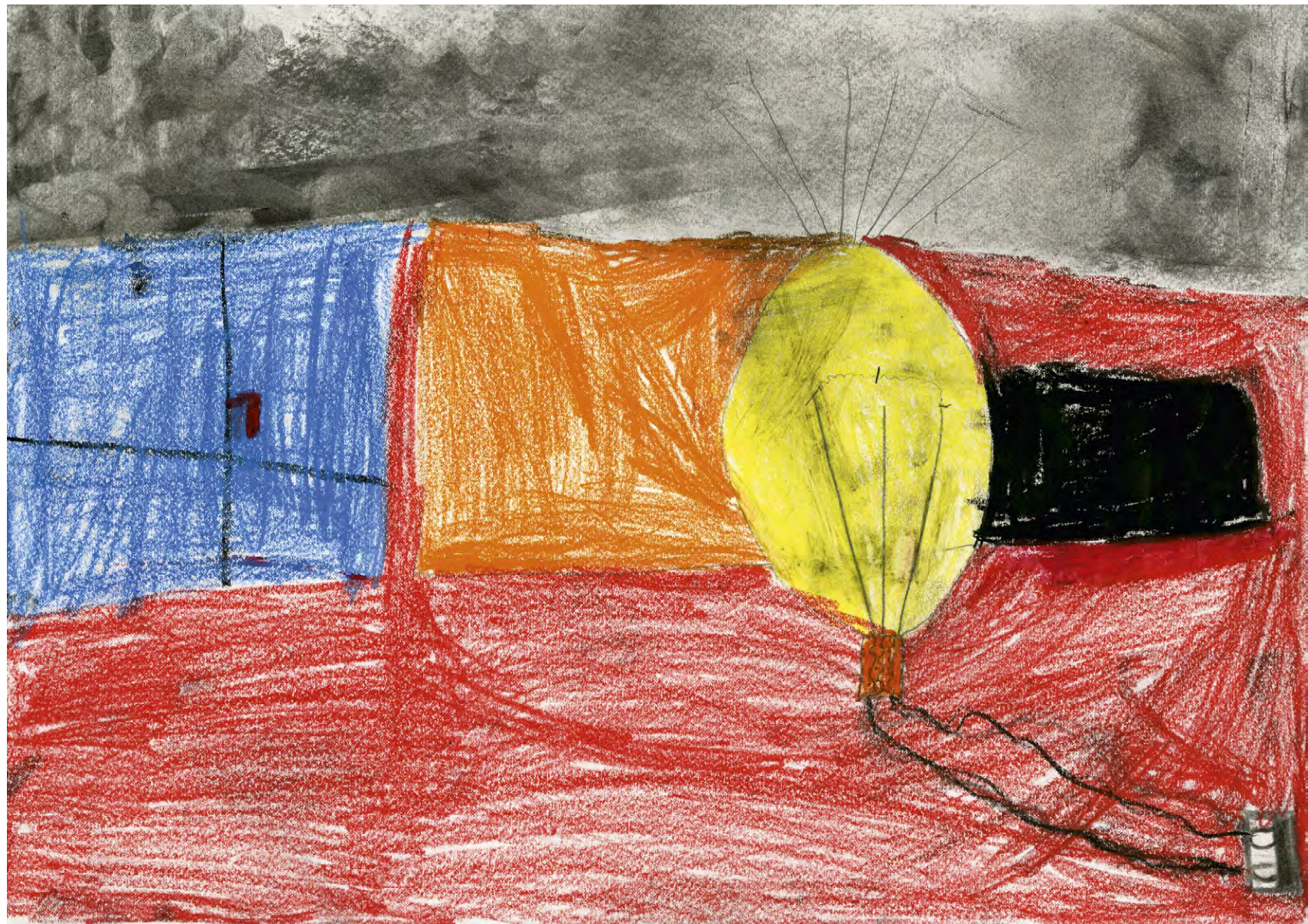
Valentin **C'est des petits ronds qui tournent, et quand le maïs passe dedans, ça le coupe.**

Louise **Ah !**

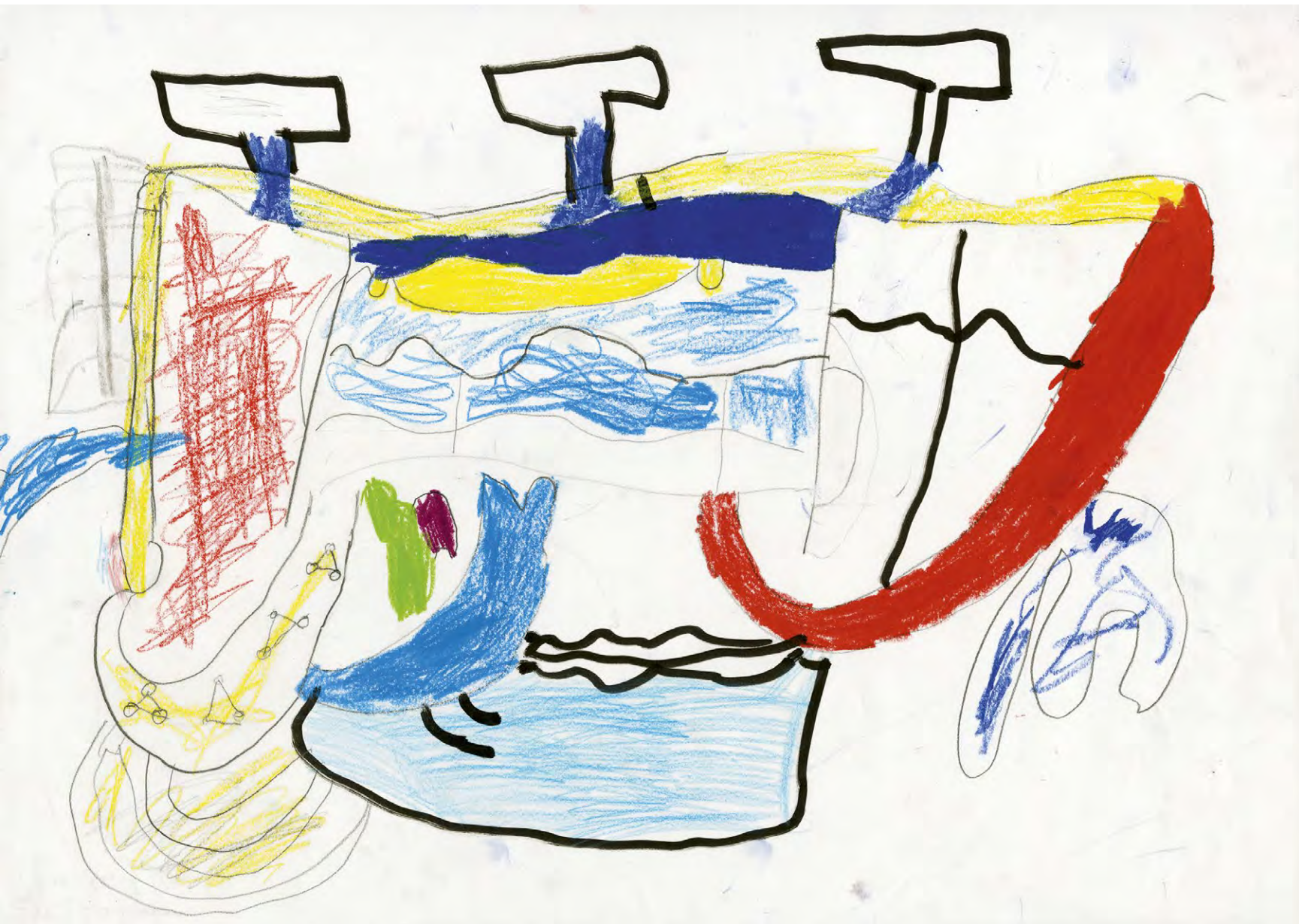
Valentin **Après ça va ressortir. Il y a un tuyau qui emmène l'ensilage ici et ça ressort dans une remorque.**

Louise **Ah oui ! En fait il a fait de l'intérieur ! Je croyais qu'il avait fait une petite grenouille.**

Valentin **Ici c'est le ventilateur, pour que le monsieur ait de l'air, pour pas qu'il ait chaud. Ici c'est le moteur qui va emmener l'électricité au gyrophare, pour qu'on le voie la nuit, et y a le ventilo, qui va aller jusque-là... au truc où y a l'air. Ici c'est le pot d'échappement. Et le fil va relier au pot d'échappement pour que ça puisse le tenir.**



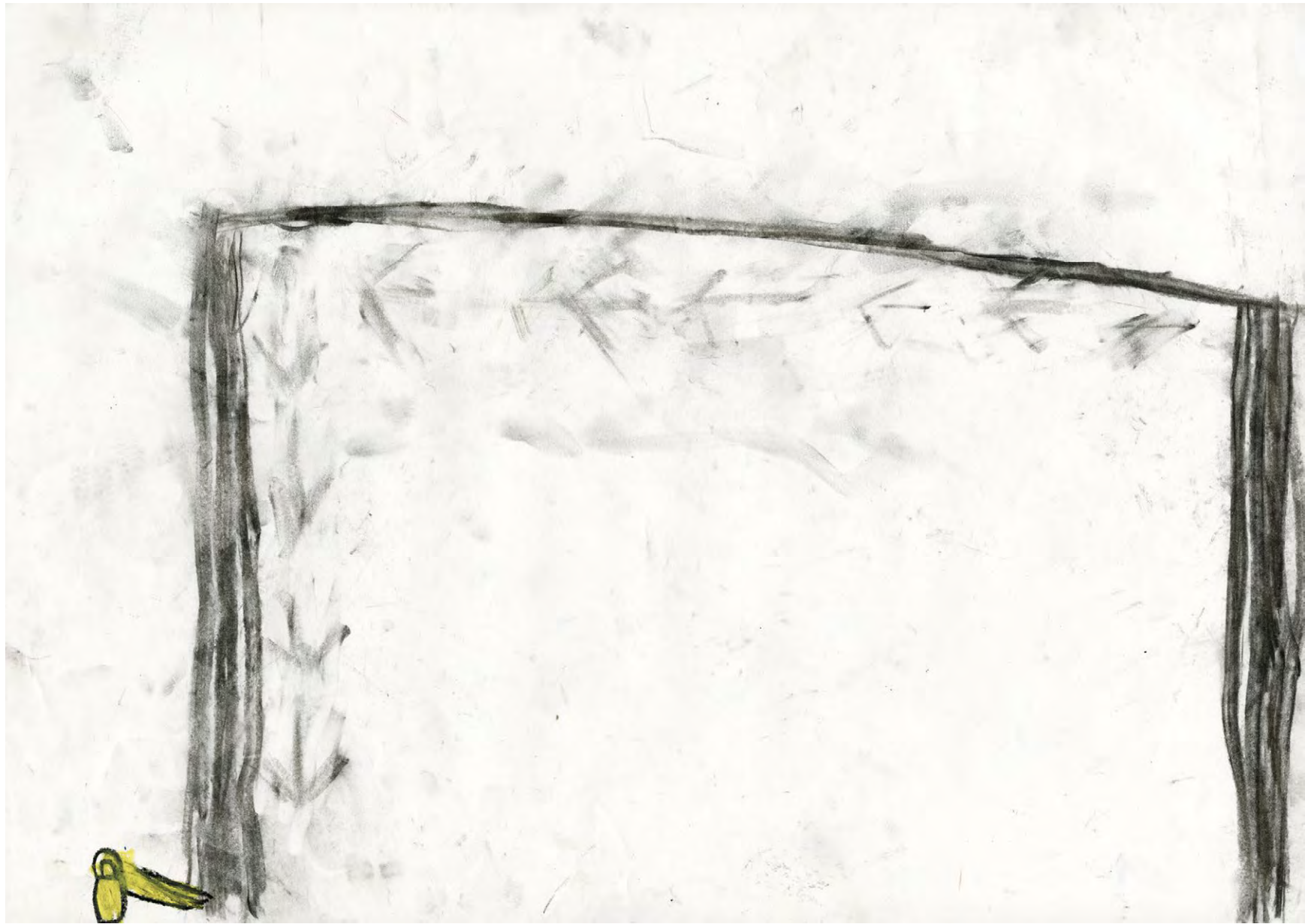






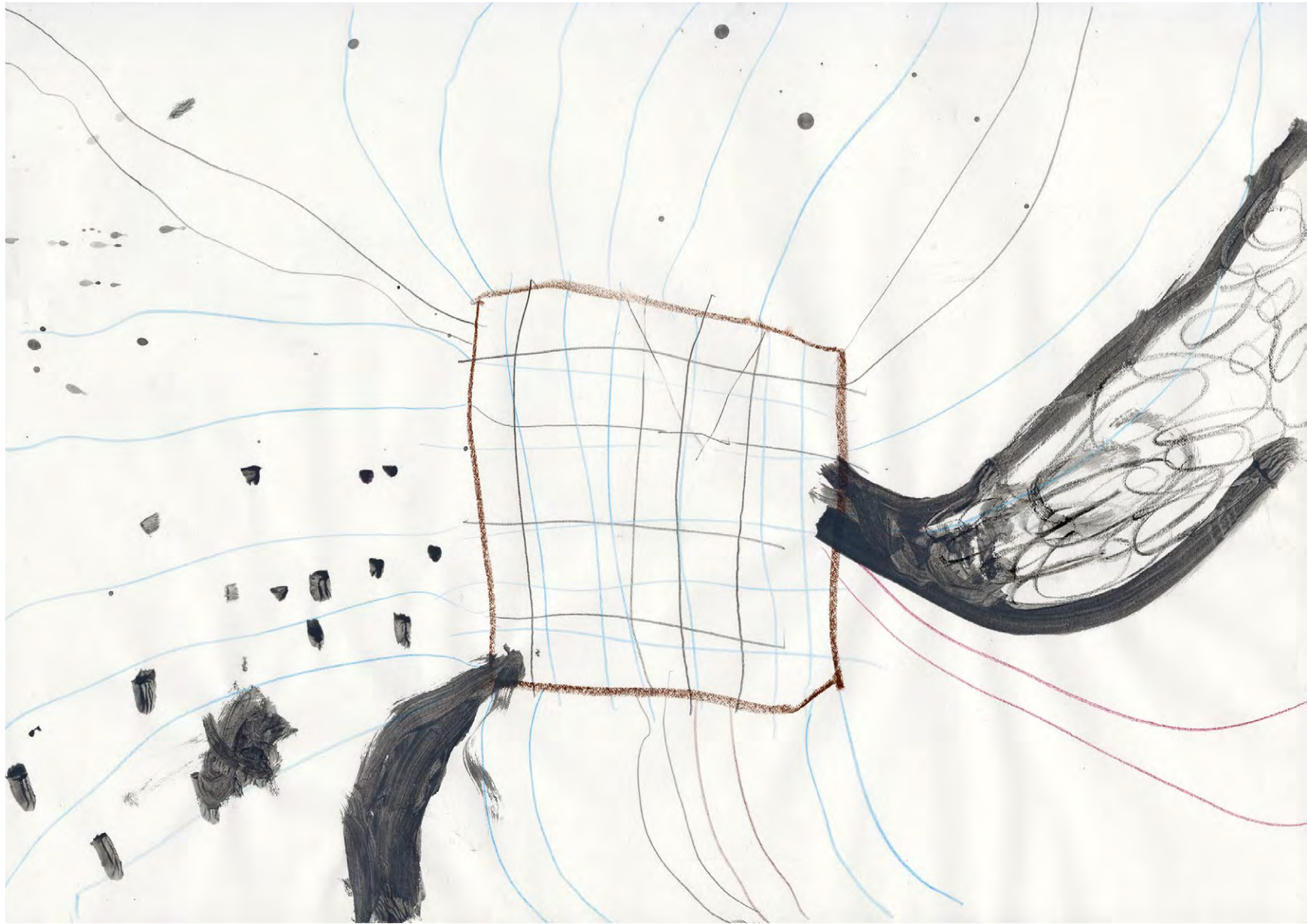








CI-CONTRE ET DOUBLE PAGE SUIVANTE :
Transformateurs de la Broquerie. Photographies
et dessins de Liridona Kurtaj (5 ans)



Enfantillages outillés. Le parti pris des ultra-choses

Adrien Malcor

Celui qui ne sait pas ou si peu et si mal sait aussi quelque chose.
Sans pouvoir, il tient un autre pouvoir¹.
Henri Michaux

Un atelier

Dans « enfantillages outillés² », le premier mot dirait plutôt le jeu, le second plutôt le travail, ou du moins l'activité *utile* (« utile » et « outil » ont même étymologie). On a tendance à opposer jeu et travail, jeu et utilité, pour de bonnes raisons souvent, pour de mauvaises parfois. L'idée de l'« utilité » pédagogique du jeu n'est pas neuve ; elle n'a sans doute pas fait tout son chemin dans les têtes. Reste qu'apprendre, pour un enfant, ce n'est pas – cela ne devrait pas être – apprendre à être utile (à la société). De plus, il y a des jeux sérieux, tout inutiles qu'ils soient : l'art par exemple. La question de l'(in)utilité, de ce qui est et n'est pas la fonction pratique ou la nécessité, va revenir, sous plusieurs formes, dans les lignes qui suivent. Disons-le comme ceci pour le moment : nous n'avons pas outillé les enfants pour des « enfantillages utiles »...

Nous avons souvent présenté les EO comme un « atelier mobile ». Cela se comprenait : l'atelier passait entre trois classes distantes de quelques kilomètres. Mais là encore j'aimerais m'attarder aux mots. Qu'est-ce qu'un atelier ? C'est *a priori* un lieu fixe, le lieu, disent les dictionnaires, d'une activité manuelle. On distingue l'activité manuelle tantôt de l'activité intellectuelle, tantôt de la production mécanisée. On distingue sans pouvoir rigoureusement opposer : il est évident d'une part que l'artisan, l'artiste, ne laissent pas leur esprit à l'entrée de leur atelier, et d'autre part

1. Henri Michaux, « Dessins d'enfants, essais d'enfants. Les commencements », dans *Le Débat*, n° 21, septembre 1982, repris dans *Œuvres complètes*, t. III, éd. Raymond Bellour, Ysé Tran et Mireille Cardot, Paris, Gallimard, coll. « Bibliothèque de la Pléiade », 2004, p. 1336.

2. J'abrégèrai désormais en EO.

que beaucoup d'ateliers, de tous types, contiennent un certain nombre de machines. C'est l'ouvrier spécialisé, celui que Marx appelait le prolétaire, qui dut laisser une partie de son esprit à l'entrée de l'atelier, qui n'était plus *son atelier*, maintenant que le mot désignait la « section d'une usine où des ouvriers travaillent à un même ouvrage³ », souvent à une même étape de la chaîne de production, et sur un même type de machine. C'est d'ailleurs pour préparer les petits Français aux nouvelles exigences de « l'atelier » (industriel) qu'on commença, dans les dernières décennies du XIX^e siècle, à les faire dessiner en classe, et même à installer quelques ateliers (menuiserie ou ferronnerie le plus souvent) dans les dites *écoles primaires élémentaires*. Le dessin est venu dans les classes par et pour l'usine, pas par l'atelier d'artiste⁴. Nous ne devons pas l'oublier : notre atelier portait sur les machines, et il est passé par des usines.

Pas d'atelier sans outils. L'atelier de l'artiste le moins « manuel » (le plus « conceptuel ») contient au moins un crayon ou une caméra, et au conceptuel extrémiste qui voudrait vider son atelier jusqu'au dernier stylo, il faudrait rappeler avec Marcel Mauss que « le corps est le premier et le plus naturel instrument de l'homme⁵ ». L'atelier est un lieu, mais les outils d'un atelier peuvent être déplacés : c'est le propre d'un outil de pouvoir être déplacé. On peut alors concevoir un atelier démontable ou « portable » ; c'est tout simplement un ensemble d'outils. Quand nous parlons des EO comme d'un atelier mobile, nous ne disons pas que nous avons transporté dans les classes nos ateliers d'artistes⁶. Nous avons apporté des outils, nos outils parfois, notre savoir sur l'emploi de ces outils éventuellement, mais pas nos habitudes, ni nos propres travaux.

Apporter des outils suppose d'aménager la salle de classe, de réorganiser l'espace pour permettre tel ou tel mode de circulation des outils, des travaux, de la parole et du regard⁷. Cette réorganisation n'abolit pas la classe. Un atelier comme les EO a lieu *dans* la classe, et ce même s'il nous est arrivé de sortir des salles de classe. C'est-à-dire qu'il a lieu dans l'espace-temps de la classe, qui est d'abord une entité sociale, dépendante elle-même de cette *institution* qu'est l'école (publique). L'atelier, alors, est davantage un moment qu'un lieu. Il a une durée, un début et une fin.

3. *Le Petit Robert*, 2016.

4. La fabrication industrielle des outils eux-mêmes a joué un grand rôle. Le psychologue Daniel Widlöcher remarquait en 1965 que « l'histoire serait à faire des rapports entre la diffusion du crayon et du papier d'une part, et le développement de l'activité plastique de l'enfant » : il supposait que « le dessin d'enfant est un produit de notre civilisation industrielle » (Daniel Widlöcher, *L'Interprétation des dessins d'enfants*, Bruxelles, Charles Dessart, 1965, p.7 et 8).

5. Marcel Mauss, « Les techniques du corps » (1936), *Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 1950, p.372.

6. Cela peut se faire. Résidente du programme AIMS (Artistes intervenant en milieu scolaire), Fanny avait, la même année que les EO, installé son atelier dans une salle de classe vide de l'école Anatole-France à Saint-Ouen. Elle y accueillait le jeudi une classe de CE2-CM1, en laissant le reste de la semaine la porte ouverte à tous les enfants de l'école.

7. Fanny était de nous deux la plus à même de scénographier l'atelier. Elle ménagea des temps de parole assez longs, et n'hésita pas à remanier régulièrement les groupes de travail dans la classe (dessins à quatre mains, duos d'enfants grand-petit). Elle nous imposa par ailleurs une discipline de documentation (enregistrement sonore, référencement des dessins) qui s'avéra payante, puisqu'elle nous permit souvent de reconstituer les cheminements individuels, pas toujours faciles à suivre dans le feu de l'action, malgré l'aide des enseignantes.

Et c'est bien ainsi que les enseignants emploient aujourd'hui le terme (atelier peinture, atelier jardinage, atelier informatique...). D'autres ateliers, dans d'autres institutions que l'école ou hors de toute institution, peuvent avoir de tout autres temporalités⁸.

Dans l'école, un atelier peut fonctionner comme une sorte de sas ; il permet l'entrée de personnes étrangères à l'école (quand l'animateur de l'atelier n'est pas l'enseignant) ; il permet aussi des « sorties », celles des enfants (visites scolaires, « classes-promenades ») comme celles des travaux (correspondances scolaires, publications, expositions). Le lieu de la classe, le temps de l'école, peuvent alors se conjuguer avec d'autres temps de vie et de travail. Pour nous, les EO se sont poursuivis bien au-delà de l'année scolaire, et loin des enfants. Il peut y avoir « art à l'école » sans ce genre de passages, de patiences aussi, mais ceux-ci sont constitutifs de ce que nous appellerons une *situation* artistique (qu'aucune unité de temps et de lieu ne suffit donc à « situer »).

Une situation

Nous préférons parler de « situation » plutôt que de « projet ». Une certaine offre institutionnelle encourage les artistes à travailler, et donc à penser, par projets. Il peut y avoir de beaux projets artistiques (comme il peut y avoir de beaux projets d'école), mais tous les projets ne donnent pas lieu à une situation artistique, toutes les situations artistiques ne procèdent pas d'un projet. On se donne un projet, on lance un projet, mais, en toute rigueur, on ne crée pas une situation. Ce qu'on peut faire, c'est d'en repérer les coordonnées, pour échafauder la situation artistique qui éclairera, concentrera et si possible déplacera ces coordonnées. Ce sont les coordonnées de la situation EO que je vais maintenant présenter.

En mai 2011, l'association d'éducation populaire Peuple et Culture Corrèze contactait, par la voix de Manée Teyssandier, le groupe RADO⁹. Depuis plus de trente ans, l'association invite régulièrement des artistes étrangers au territoire. Le travail à Tulle de Marc Pataut (*Sortir la tête*, 1999-2001) avait marqué les esprits, et contribué à ce que Peuple et Culture Corrèze propose par la suite des temps de résidence plus

8. Je mentionne l'atelier d'arts plastiques de la Plaine à Saint-Denis, animé depuis 1999 par Odile Devouge avec l'aide de Florence Balboni, puis d'Antoine Yoseph : atelier public et gratuit, ouvert aux familles, où se retrouvent, parfois depuis des années, quelques habitants de Saint-Denis, majoritairement des femmes. Les artistes ont entraîné les participantes dans une pratique de peinture en plein air, parfois de photographie, au fil de laquelle, de questions-réponses en jeux de commandes, se constitue une archive vivante, polyphonique, du territoire.

9. RADO réunit depuis 2009 des artistes aux pratiques diverses, de la photographie à la sculpture en passant par la vidéo, le dessin et l'écriture. RADO est un sigle à signification variable, choisi en référence à la figure du radeau telle qu'évoquée par Fernand Deligny : « Un radeau, vous savez comment c'est fait : il y a des troncs de bois reliés entre eux de manière assez lâche, si bien que lorsque s'abattent les montagnes d'eau, l'eau passe à travers les troncs écartés. [...] Nous ne maintenons que ce qui du projet nous relie. Vous voyez par là l'importance primordiale des liens et du mode d'attache, et de la distance même que les liens peuvent prendre entre eux. Il faut que le lien soit suffisamment lâche et qu'il ne lâche pas. » (*Le Croire et le Craindre* (1978), repris dans *Œuvres*, Paris, L'Arachnéen, 2007, p. 1127.) Lors de la résidence à Tulle, le groupe était constitué de Fanny Béguery, Madeleine Bernardin, Florian Fouché, Anaïs Masson, Marie Preston, Maxence Rifflet, Claire Tenu, Antoine Yoseph et moi-même.

L'association Peuple et Culture Corrèze, quant à elle, a été créée en 1951 – Peuple et Culture avait été fondée en 1945 –, pour prolonger et développer les expériences d'éducation populaire menées dans le maquis pendant l'Occupation : théâtre, chanson, littérature, sont alors les voies privilégiées pour « rendre la culture au peuple et le peuple et à la culture ». Au début des années 1980, l'association se tourne plus directement vers les arts plastiques, et réussit, sur un territoire peu équipé en lieux d'exposition institutionnels, à construire et à maintenir une activité de création et de réflexion d'un haut niveau d'exigence. En plus des résidences d'artistes et des ateliers artistiques, Peuple et Culture Corrèze anime depuis plusieurs années un dense

longs, permettant entre autres choses un dialogue plus serré entre les artistes et les habitants. Pataut, qui n'était pas encore professeur aux Beaux-arts de Paris, participait au séminaire-forum « Des territoires », animé par Jean-François Chevrier¹⁰; c'est là que se rencontrèrent les futurs membres de RADO. En 2011, Peuple et Culture comptait sur un collectif d'artistes jeunes pour réfléchir sur le présent et le futur du pays de Tulle, quitte à mettre entre parenthèses le travail historique et mémoriel qui avait beaucoup occupé l'association et les deux précédents artistes invités¹¹ (finalement les éléments historiques insistèrent, mais c'est une autre histoire). Chacun depuis sa position, avec l'exemple de Pataut en commun, Peuple et Culture et RADO s'entendaient sur l'importance qu'il y a à travailler avec les habitants d'un territoire (et non *sur eux*, comme on travaille sur un thème)¹². Plusieurs d'entre nous avaient une expérience d'ateliers avec des enfants ou des adolescents¹³.

Après quelques échanges, nous avons proposé à Peuple et Culture d'aborder le territoire par sa géographie, et cette géographie par ses *réseaux techniques*. L'approche (nous ne voulions pas en faire un thème) promettait, outre d'amusantes explorations, des recoupements entre problématiques liées au monde du travail et au paysage, dans une perspective générale d'écologie politique. Voilà pour le projet, tardivement baptisé *Ce qui ne se voit pas*. Nous avons déjà commencé les enquêtes dans les importantes installations hydroélectriques de la vallée de la Haute Dordogne, à la frontière orientale du pays de Tulle¹⁴, quand l'idée germa d'un atelier consacré à ce que nous appelions alors les « représentations infantiles de la technique ». Les militants du réseau Peuple et Culture nous permirent de faire coïncider ces deux pistes en nous présentant rapidement trois enseignantes en poste dans les villages de la vallée – Fabienne Caze-Bosmet à Hautefage, Amandine Féola à Saint-Martin-la-Méanne et Christine Geffrault à Marcillac-la-Croisille¹⁵. L'intérêt des enseignantes marqua le début des EO. Trois classes, dans trois écoles, c'était déjà un petit réseau : les EO pouvaient tisser leur toile au-dessus de la vallée des barrages.

C'est Fernand Deligny qui opposait le réseau au projet, avec une radicalité à laquelle nous ne prétendons pas ici. Le réseau de Deligny est tissé de hasards, et tient à distance l'institution¹⁶; je ne voudrais pas exagérer la part du hasard

réseau de ciné-clubs – où la part belle est faite au film documentaire – et organise régulièrement des rencontres avec des chercheurs/penseurs/auteurs de divers horizons (« droit de questions »). Le tout forme une tentative à bien des égards exemplaire pour articuler localement pensée poétique et pensée politique, dans un souci déclaré d'ouverture vers l'ailleurs. Pour en savoir plus, voir le site de l'association : <http://peupleetculture.fr/>.

10. Voir *Des territoires en revue*, Paris, ENSBA, 5 numéros, 1999-2001.

11. Voir Patrick Faigenbaum, *Tulle, Paris/Cherbourg, Le Point du jour*, 2007, et Ahlam Shibli, *Trauma*, Tulle, Peuple et Culture Corrèze, 2010.

12. L'œuvre de Marc Pataut est vaste, mais nous voudrions signaler, en plus du travail tulliste, deux tentatives marquantes : une première avec des enfants de l'hôpital de jour d'Aubervilliers en 1981-1982, une seconde avec des vendeurs du journal *La Rue* à Paris en 1996. Dans les deux cas, il a confié des appareils photographiques. Voir à ce sujet l'entretien avec Philippe Roussin paru dans *Communications*, n°71, « Le parti pris du document », 2001, p.283-304.

13. Voir notamment Yto Barrada, Anais Masson et Maxence Rifflet, *Fais un fils et jette-le à la mer, Marseille/Tanger*, Paris, Sujet/Objet, 2004 ; Maxence Rifflet et Elsa Manant, *Correspondances*, édité avec le Pôle Image Haute-Normandie, 2009 ; l'album *De la Têt à l'école. Le quartier du Bas-Vernet* de Claire Tenu, réalisé avec des écoliers de Perpignan en 2010 ; *l'Album de l'atelier de photographie* de Fanny Béguery, réalisé entre 2010 et 2012 avec des enfants de l'hôpital de jour de Savigny-sur-Orge.

14. Si l'histoire hydroélectrique de ce territoire commence avec le XX^e siècle, les grands barrages des gorges de la Dordogne – permis par la nature granitique de ces gorges et le fort courant de la rivière – datent des années 1930 et 1940. Conçu par l'ingénieur André Coyne, mis en service en 1951, le barrage-usine du Chastang – barrage « poids-voûte » – fut le dernier grand chantier hydroélectrique de la Haute Dordogne. La forme de ses évacuateurs de crue aurait inspiré à Le Corbusier celle de la gargouille de la chapelle de Ronchamp (un dessin du barrage par l'architecte est reproduit dans son *Propos d'urbanisme*, Paris, Bourrellier et Cie, 1946, p.51).