Indigénisme et pragmatisme au Mexique : l'expérience éducative de Carapan par Moisés Sáenz Garza

Philippe Schaffhauser

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/jsa/11377>

DOI : 10.4000/jsa.11377

ISSN : 1957-7842

Éditeur

Société des américanistes

Édition imprimée

Date de publication : 5 juin 2010

Pagination : 215-252

ISSN : 0037-9174

Référence électronique

Philippe Schaffhauser, « Indigénisme et pragmatisme au Mexique : l'expérience éducative de Carapan par Moisés Sáenz Garza », *Journal de la Société des américanistes* [En ligne], 96-1 | 2010, mis en ligne le 10 décembre 2014, consulté le 04 septembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/jsa/11377> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/jsa.11377>

INDIGÉNISME ET PRAGMATISME AU MEXIQUE : L'EXPÉRIENCE ÉDUCATIVE DE CARAPAN PAR MOISÉS SÁENZ GARZA

Philippe SCHAFFHAUSER *

Cet article a pour objectif de montrer la diffusion et l'usage de certaines thèses pragmatistes liées aux méthodes de l'instrumentalisme de John Dewey, dans le cadre de l'action indigéniste de l'État mexicain de la première moitié du xx^e siècle. Parler d'« usage » signifie dans mon esprit qu'il s'agit bien d'interprétation et d'emploi par des Mexicains sur un terrain et dans une réalité spécifiques et non d'un exercice visant à copier, à reproduire ou à plaquer sur une région indienne ce que Dewey indique en matière d'éducation. En d'autres termes, parler de « pragmatisme indigéniste mexicain » revient à montrer en quoi les idées du pragmatisme deweyen liées à la relation entre démocratie et éducation ont pu se re-créeer au contact de l'expérience indigéniste mexicaine. Cette hypothèse de travail prendra pour objet d'étude le compte rendu de la mise en place d'un projet éducatif pilote mené dans la région purhépecha de la Cañada de Los Once Pueblos, dans l'État de Michoacán, entre juin 1932 et janvier 1933. Cette expérience conduite par le pédagogue mexicain Moisés Sáenz Garza (1888-1941) et auteur du texte étudié est à comprendre comme une des étapes importantes de la construction de la politique indigéniste de l'État révolutionnaire mexicain. [Mots-clés : indigénisme, pragmatisme, éducation, Carapan, Mexique, Michoacán.]

Indigenism and Pragmatism in Mexico : the educative experience of Carapan by Moisés Sáenz Garza. The objective of this article is to shed light on the use and diffusion of certain pragmatist theses concerning the methods of the philosopher John Dewey's instrumentalism in relation to indigenous issues in the first half of the 20th century. In my view, speaking of « use » does not imply an exercise whose purpose consists in copying and reproducing Dewey's thoughts on the topic of education and moving them from one place to another but, rather, an attempt by Mexicans to interpret this ideology and to put it in motion in a specific reality and terrain. In other words, speaking of « Mexican indigenist pragmatism » tends to reveal how the ideas of Dewey's pragmatism, linked to the relationship between democracy and education, have been continuously recreated during Mexico's indigenist experience. I focus this general hypothesis

* Sociologue, Centro de Estudios Rurales, El Colegio de Michoacán, Martínez de Navarrete 505, Frace, Las Fuentes, Zamora, Michoacán, CP 59699, Mexique [schaffhauser@colmich.edu.mx].

Journal de la Société des Américanistes, 2010, 96-1, pp. 215-251. © Société des Américanistes.

concretely on the account of the implementation of a pilot project that was carried out in the Puhépecha region called La Cañada de los Once Pueblos, in the state of Michoacán, Mexico, from June 1932 to January 1933. That experience, coordinated by the pedagogue Moisés Sáenz Garza (1888-1941) – author of the aforementioned – must be understood as one of the important periods in the conformation of the indigenist policy of Mexico's revolutionary state. [Key words : indigenism, pragmatism, education, Carapan, Mexico, Michoacán.]

Indigenismo y pragmatismo en México : la experiencia educativa de Carapan de Moisés Sáenz Garza. Este artículo tiene por objetivo echar luz sobre la difusión y el uso de algunas tesis pragmatistas relacionadas con los métodos del instrumentalismo del filósofo John Dewey dentro del quehacer indigenista de la primera mitad del siglo xx. Hablar de « uso » no implica, a mi juicio, un ejercicio cuyo fin consista en copiar, reproducir y trasladar de un lado para otro lo que Dewey indica en materia de educación, sino que se trata de interpretar y poner en marcha por mexicanos este ideario en una realidad y un terreno específicos. En otros términos hablar de « pragmatismo indigenista mexicano » tiende a mostrar cómo las ideas del pragmatismo deweyano vinculadas con la relación entre democracia y educación se han ido recreando a través de la experiencia indigenista mexicana. Esta hipótesis general tomará como objeto de estudio concreto el relato de la implementación de un proyecto piloto llevado a cabo en la región purhépecha de la Cañada de Los Once Pueblos, Estado de Michoacán, entre junio de 1932 y enero de 1933. Dicha experiencia coordinada por el pedagogo Moisés Sáenz Garza (1888-1941), autor del relato arriba mencionado, debe entenderse como una de las etapas más importantes de la conformación de la política indigenista del estado revolucionario mexicano. [Palabras claves : indigenismo, pragmatismo, educación, Carapan, México, Michoacán.]

A magic world for Moisés Sáenz was the name of the town of Carapan.
(Rosser 1971, p. 296)

Cet article a pour objectif de montrer l'influence du pragmatisme sur l'indigénisme mexicain de la première moitié du xx^e siècle. C'est là une tâche d'envergure. Aussi, il convient de considérer l'étude et la réflexion que je propose comme une première contribution consacrée à cette question. Par pragmatisme, j'entends cette tradition philosophique américaine (Deledalle 1999) d'inspiration kantienne fondée par le logicien et mathématicien Charles S. Peirce (1839-1914) – par ailleurs fondateur de la sémiotique – et enrichie par le psychologue William James (1842-1910), le philosophe et pédagogue John Dewey (1859-1952) et son collègue et ami le psychologue social George H. Mead (1863-1931). Les principales thèses du pragmatisme d'hier portent sur : 1) le statut de l'action dans le travail d'éclaircissement des idées considérées comme des intentions ou des plans d'action (Dewey 2000, p. 83) ; 2) le rôle des croyances dans la dissipation du doute ; 3) le caractère inachevé et, par conséquent, pratique (c'est-à-dire, selon

James, en construction) de la réalité (*ibid.*, p. 72) ; 4) la fonction de l'enquête dans la solution de problèmes concrets ; 5) l'identité profondément sociale de la personnalité ; 6) la connaissance qui n'a de sens qu'exprimée et déployée dans une pratique, un savoir-agir (Lapoujade 1997, p. 82) ; 7) une forme d'éthique de la responsabilité en mouvement ¹. Aujourd'hui le pragmatisme s'est dilué, pour une part, dans le champ de la philosophie analytique (Putnam 1999) et des questions du langage et de ses effets (Wittgenstein 1961 ; Austin 1991) ; pour une autre part, il traite de façon critique les problèmes de la science, du relativisme et de l'ethnocentrisme (Rorty 1993, 1994, 1995). Dans le domaine des sciences sociales, le pragmatisme semble proposer un tournant (Joas 1997, 1999) ou, du moins, une alternative épistémologique située entre la tradition positiviste et son antithèse constituée par la pensée postmoderne (Shusterman 1992).

Par indigénisme, j'entends un ensemble historique d'activités de réflexion, de transmission ou de production dans divers domaines qui prend les Indiens soit pour objet, pour destinataires ou pour bénéficiaires de cet effort. Sur un plan ethnique, cela signifie que, d'une part, les sujets de l'indigénisme, acteurs ou agents selon les prismes sociologiques, ne sont pas (ou ne sont plus ou ne sont pas encore) indiens et que, d'autre part et par conséquent, l'indigénisme est une forme d'altruisme qui n'est sans doute pas sans rapport avec la religion positiviste d'Auguste Comte qui a pu structurer la pensée politique et scientifique mexicaine du dernier quart du XIX^e siècle. S'agissant d'indigénisme mexicain – dont la facette révolutionnaire n'est pas forcément en rupture avec celle scientifique du XIX^e siècle –, je me concentrerai sur la première moitié du XX^e siècle, période au cours de laquelle les efforts de l'État révolutionnaire s'intensifient en matière d'actions en faveur des groupes amérindiens dont l'un des couronnements est la mise en place en 1948 de l'Institut national indigéniste ². Cet indigénisme public, qui va servir de moteur ou de référence pour les autres pays latino-américains, se veut politique, c'est-à-dire résolument engagé. Il prétend résoudre la question de la marginalisation des populations indiennes en s'attaquant aux conditions matérielles de vie de ces peuples premiers grâce à la Réforme agraire et par la garantie d'une propriété collective pleinement reconnue grâce à la figure juridique de l'*ejido*. Cet indigénisme prend l'éducation comme vecteur de l'intégration des Indiens avec, pour enjeu, la construction d'une mexicanité, c'est-à-dire d'une citoyenneté mexicaine.

C'est dans ce contexte rapidement brossé, et sur lequel je reviendrai plus loin, que je me propose de mettre en lumière l'usage de certaines thèses pragmatistes liées à l'instrumentalisme de John Dewey par le pédagogue, sociologue et homme d'État mexicain, Moisés Sáenz Garza (1888-1941). Parler d'« usage » signifie, dans mon esprit, qu'il s'agit bien d'interprétation et d'orientation que des Mexicains, anthropologues, éducateurs et travailleurs sociaux engagés comme Sáenz et parfois aux côtés de celui-ci, réalisent sur un terrain et dans une réalité spécifiques – l'éducation nationale dans le milieu rural – et non d'un exercice

visant à copier, à reproduire ou à plaquer sur une région indienne donnée ce que Dewey indique en matière d'éducation. En d'autres termes, parler de « pragmatisme indigéniste mexicain » revient à montrer en quoi les idées du pragmatisme deweyen ont pu se re-créeer au contact de l'expérience indigéniste mexicaine et du milieu culturel et politique dans lequel elle s'est construite.

Cette hypothèse de travail prendra, de façon plus serrée, pour objet d'étude et, de façon indirecte, pour terrain d'observation la mise en place d'un projet éducatif pilote dans la région purhépecha de la Cañada de Los Once Pueblos, dans l'État de Michoacán, entre juin 1932 et janvier 1933³. Cette expérience, connue aussi sous le nom de « projet Carapan » et placée sous l'autorité de Moisés Sáenz, constitue une des étapes importantes de l'indigénisme, alors en voie de formation et de reformulation, de l'État révolutionnaire mexicain⁴. Elle est aussi tenue pour être un exemple parlant de l'interventionnisme indigéniste, puisque ce projet ne correspond en rien à une demande sociale et éducative formulée par les habitants de la Cañada.

Néanmoins, cette expérience a été suivie de conséquences. Même tenu, il existe, en effet, un lien entre le projet de Carapan et le projet Tarasque⁵, les initiatives en matière d'alphabétisation des campagnes indiennes⁶ et la mise en place à Patzcuaro du CREFAL (Centro de cooperación regional para la educación de adultos en América Latina y el Caribe) sous l'égide de l'UNESCO à partir de 1951. Plus globalement, il y a une relation entre cette expérience éducative pionnière et l'institutionnalisation de l'indigénisme d'État, à travers la création au Mexique en 1948 de l'Institut national indigéniste. La problématique générale, dans laquelle le projet de Carapan voit le jour, est celle d'un vaste chantier de reconstruction nationale, visant, outre la mise en place de mécanismes encourageant les solidarités et la cohésion sociale, la mise en route progressive d'une politique indigéniste destinée à incorporer l'ensemble des communautés indiennes au projet de développement social et économique du pays. L'éducation constitue à ce titre l'un des enjeux forts de cette problématique, dans un pays où les campagnes et les Indiens pèsent de tout leur poids sur les plans culturel et démographique et représentent la réalité du pays. Elle assure la communication, c'est-à-dire le rapprochement et l'interaction, entre un Mexique des régions et un Mexique des villes. Elle est pensée comme devant permettre, de surcroît, la double prise de conscience nationale du fait ethnique et du Mexique comme société nationale. Dans ce contexte, l'État et l'Église entrent en lice pour se disputer le contrôle de l'éducation censée renforcer le pouvoir de chacune de ces institutions. C'est dans cette dispute que se trouve également l'une des causes de la guerre *cristera* qui s'enclenche à partir de 1926 (Vaughan 1982 ; Meyer 1979, 1980). L'un des points de départ de cette guerre civile, qui fait suite à celle de la Révolution, n'est autre que l'incident de la colline de Cubilete, commune de Silao, État de Guanajuato, au cours duquel près de 50 000 fidèles effectuèrent, sous la conduite de monseigneur Ernesto Philippi, délégué apostolique du Pape, un pèlerinage

pour poser la première pierre d'un monument dédié à Cristo Rey, bravant ainsi les lois fédérales interdisant strictement toute manifestation religieuse dans les lieux publics (Mejía Zúñiga 1976, pp. 77-78). Cet acte entraîna l'expulsion du Mexique du représentant du Pape par le ministère de l'intérieur.

Dans ce contexte politique tendu, le caractère pilote de l'expérience menée dans la Cañada de los Once Pueblos, qui servira de guide et non de modèle aux projets indigénistes et éducatifs ultérieurs, est pour ainsi dire le signe d'un esprit pragmatiste en marche. C'est pourquoi je propose de travailler sur cette expérience à partir du texte de Moisés Sáenz, intitulé *Carapan bosquejo de una experiencia*. Ce texte est le journal d'un projet éducatif en train de se faire. C'est le récit des péripéties qui forgent le vécu d'une expérience collective et sans doute intra-culturelle : la plongée dans le Mexique profond. Mais ce récit est aussi une réflexion sur l'action indigéniste et sur les propositions que celle-ci induit. C'est tout le sens du dernier chapitre de *Carapan...*, dans lequel Sáenz fixe sur le papier les linéaments d'un projet de création d'un département des affaires indiennes. Ce texte a par conséquent du pragmatisme, l'idée que la réalité – comme celle de la communauté indienne de Carapan, *cristera* et agrariste ⁷ – est pratique, c'est-à-dire en construction permanente et de l'indigénisme révolutionnaire, l'injonction de ne plus laisser les Indiens dans leur coin, quitte à se tromper sur la façon de les tirer de là. *Carapan...* est avant tout un texte d'action. C'est la raison pour laquelle, ce texte me semble plus approprié que celui de *México íntegro* (1939), l'autre grand livre de Moisés Sáenz, pour illustrer la question de la relation entre pragmatisme et indigénisme. L'étude de ce corpus exige, au préalable, une mise en contexte, afin de saisir un peu mieux certains faits évoqués par l'auteur.

J'appuierai mon analyse sur ma connaissance anthropologique directe de la région qui a servi de cadre à cette initiative éducative (Schaffhauser 2000) et sur mes échanges récents avec mes collègues du Colegio de Michoacán qui ont su éclairer et conseiller ma recherche ⁸. Mon argumentation consistera donc à faire d'une partie au moins de l'indigénisme mexicain de la première moitié du xx^e siècle, et par conséquent de l'œuvre de Moisés Sáenz, une des expressions sociales et politiques originales du mouvement pragmatiste du début du xx^e siècle. Pour le dire autrement, il s'agira de reconstruire l'expérience de Carapan à partir du pragmatisme et, par conséquent, de savoir si Dewey ne fut qu'une simple référence parmi d'autres pour Sáenz, qu'il faudrait par exemple mettre sur le compte de l'air du temps, tant était grande alors la renommée du pédagogue américain, ou si, comme j'en fais l'hypothèse, certaines des thèses deweyennes ont bel et bien exercé une influence significative sur les engagements, les positions et les projets éducatifs de Moisés Sáenz.

Cette étude a pour intérêt de montrer que l'expérience indigéniste mexicaine ne s'est pas construite en vase clos, mais bien au contact de sources philosophiques et politiques extérieures. Ce travail vise également à mettre en évidence, sur le terrain mexicain, le lien qui unit le pragmatisme au travail social comme le

montre Miguel Miranda Aranda (2003) pour la ville de Chicago à l'époque de l'écologie urbaine. L'intérêt du présent article semble pour le moins évident : faire sortir de l'ombre, c'est-à-dire des frontières nationales mexicaines, cette mise en pratique du pragmatisme deweyen, à l'image de l'étude de Guillaume Garreta (2005). Je commencerai mon étude par une présentation de John Dewey et de ses principales thèses en matière d'éducation et de pragmatisme, puis par une évocation de Moisés Sáenz. Il s'agira de montrer les liens qui unissent ces deux auteurs et leur identité de vue en matière d'éducation. Je poursuivrai, dans un deuxième temps, mon analyse en contextualisant l'expérience de Carapan par l'évocation de la situation politique et sociale du pays et par l'exposition de certains faits qui ont précédé la mise en place de ce projet social. J'examinerai de façon détaillée le projet de Carapan pour tirer un bilan pragmatiste de cette expérience. En conclusion, je retiendrai quelques enseignements à partir de ce projet, afin d'interroger les ressorts de la relation complexe et controversée entre indianité et mexicanité.

DE DEWEY À SÁENZ : DU PRAGMATISME (INSTRUMENTALISME) COMME PROGRAMME À L'INDIGÉNISME COMME RÉALISATION

Commençons par John Dewey. Le but de cette présentation n'est pas seulement d'exposer les idées de l'auteur de *Democracy and education* (2004 [1916]), mais également de montrer les liens qui unissent Dewey au Mexique et aux efforts indigénistes de Moisés Sáenz. En d'autres termes, il s'agira de voir surtout comment les idées de cette figure du mouvement pragmatiste ont pu être accueillies et mises en circulation par les acteurs de l'éducation nationale et révolutionnaire mexicaine. C'est en partie à cette entreprise de connaissance que se consacre Ana Paola Romo López-Cruz, chercheur mexicain, dans sa thèse intitulée *La educación democrática en John Dewey : una propuesta pedagógica de transformación social en México* soutenue en 2006 à l'université de Navarre. Auparavant, Harry E. Rosser (1971) avait adopté, quant à lui, une position assez différente dans sa thèse consacrée à la Révolution mexicaine : il fait de Moisés Sáenz et de son œuvre l'une des réalités et réalisations de cette révolution. C'est ce qui lui permet d'apprécier à sa juste mesure l'influence de Dewey tant sur le monde de l'éducation mexicaine d'alors que sur l'indigénisme de Moisés Sáenz. Il faut toutefois remarquer que Romo López-Cruz ne mentionne que de façon très allusive le projet de Carapan, alors que Rosser y consacre davantage de pages, sans toutefois établir un lien concret et direct – ce que précisément je me propose de faire ici – entre le projet Carapan de Sáenz et l'instrumentalisme de Dewey.

Né le 20 octobre 1859 à Burlington (Vermont), John Dewey fut un grand voyageur, un conférencier convaincant et un inlassable observateur des faits éducatifs et de leur influence sur la vie des hommes en société que ce soit en Europe, au Japon, en Union soviétique, en Chine, en Turquie ou au Mexique.

Il s'agit aussi d'un homme engagé, ce qui, pour un pragmatiste, paraît évidemment naturel. Sa vocation lui vient dès ses années à l'université Harper de Chicago dans laquelle il enseigne à partir de 1894. Autour de lui se crée un groupe de chercheurs dont George H. Mead, qui deviendra plus tard son grand ami, est la figure principale. D'une certaine façon, il n'est pas faux de dire que c'est de ce groupe et de cette époque héroïque de constitution des sciences sociales à l'université de Chicago que naît la psychologie sociale aux États-Unis, faisant de Mead le père fondateur de cette nouvelle discipline.

Comme nombre de pragmatistes de l'époque, Dewey est un touche-à-tout⁹ : éducation, sciences sociales, philosophie politique, travail social, démocratie, problèmes d'éthique et d'esthétique constituent des domaines qui sont loin de le laisser indifférent. La pensée de Dewey a toujours été en marche, orientée vers sa transformation, comme son œuvre l'exprime assez bien à travers son évolution philosophique qui a d'abord fait de lui un hégélien (Mills 1968, pp. 299-302), puis un pragmatiste influencé par un courant spécifique : l'instrumentalisme. Il est important de signaler que deux auteurs ont joué un rôle prépondérant dans le virage pragmatiste qu'a emprunté la pensée de Dewey vers 1894-1895 : son « élève » George H. Mead, que Dewey respectait et admirait profondément, et William James¹⁰, avec lequel il entretenait une correspondance (*ibid.*, p. 308) et qu'il avait pu écouter lors de cours dispensés à Harvard. Sans oublier que la transformation de la pensée de Dewey tient aussi à son étude, vers 1903, des textes de Peirce qui, peu à peu, lui apparaissaient plus clairement, c'est-à-dire susceptibles de dénouer certaines des questions sur lesquelles il butait (*ibid.*, p. 324).

Du pragmatisme de John Dewey, connu aussi sous le vocable d'instrumentalisme et dont l'interprétation trop rapide a pu parfois prêter à confusion (Joas 1999, p. 142 ; Marcuse 1969, pp. 223-224), il convient de retenir ici l'orientation philosophique majeure suivante : la relation triadique étroite entre éducation, démocratie et pragmatisme. Cette dernière étant l'outil de réalisation majeur du projet démocratique dont l'expérience, intellectuelle et pratique, individuelle et collective, débute à l'école. L'instrumentalisme de Dewey est, pour ainsi dire, une des ramifications du pragmatisme. Il faut entendre par là que la pensée est un outil permettant de faire face aux difficultés que provoque une interruption du cours normal de l'expérience. Orientée vers l'avenir, c'est-à-dire le progrès défini comme un accroissement des valeurs et de l'expérience, la pensée a pour fonction d'offrir des plans, des schémas d'action ou des directions pour agir. Selon Dewey, le but de la pensée est double : augmenter l'expérience et résoudre de manière satisfaisante des problèmes. C'est pourquoi les idées et les connaissances n'ont qu'une valeur fonctionnelle. Leur emploi encourage le développement de l'expérience et l'ajustement intelligent au milieu, ce que Dewey et Mead appellent l'action créatrice située (Joas 1999).

Signe de sa pensée pragmatiste hostile aux dualismes et soutenant la thèse d'une continuité de l'expérience et de la pensée, Dewey fait le lien entre ses

activités et préoccupations universitaires et philosophiques avec la réalité sociale qui commence dans la ville même de Chicago de la fin du XIX^e siècle et du début du siècle suivant. Celle-ci ressemble à un vaste chantier urbain, à une ville en marche et où, du fait même de sa croissance démographique¹¹ et de son développement économique, surgit une série de problèmes sociaux devant lesquels l'esprit démocratique de Dewey ne peut rester insensible. C'est pourquoi il va par exemple se rapprocher de l'expérience de Jane Addams, plus tard prix Nobel de la Paix, menée dans le cadre de Hull House (Mills 1968, pp. 318-323), laquelle servira de laboratoire pour le travail social conduit en milieu urbain au contact de communautés immigrées, c'est-à-dire déracinées et désorganisées selon le vocabulaire des sociologues de l'École de Chicago. Cette association se propose d'intervenir dans plusieurs domaines dont l'éducation, tant pour les adultes que pour les très jeunes enfants accueillis dans un *kindergarten* (« jardin d'enfants »), est le fer de lance. Cette orientation intéresse évidemment le pédagogue Dewey. Pendant ses années à Chicago, Dewey prendra part aux activités de Hull House sous la forme de conférences prononcées pour les travailleurs sociaux, bénéficiaires et sympathisants de l'association et il nouera une relation soutenue avec Jane Addams. Le projet d'école pilote de Dewey, que je commente brièvement plus loin, provient de conversations et de séminaires qu'il met en place avec des parents d'élèves à l'université de Chicago. C'est de ces échanges que naît l'un de ses livres phares : *The school and society* (2007 [1900]).

Nous savons tous que le monde est petit, même lorsqu'il s'agit des États-Unis et du Mexique réunis. À cette époque à Chicago, aux côtés de Jane Addams et d'Ellen Gates Starr, qui fondent ensemble Hull House en 1889, il y a des jeunes femmes engagées qui commencent à se distinguer dans le domaine du travail social et des sciences sociales. Liées à Hull House, elles ont été formées à la sociologie par George H. Mead ou William Isaac Thomas, auteur de *Sex and society* en 1907 puis, avec Florian Znaniecki, de *The polish peasant* de 1918-1921, deux ouvrages dans l'esprit de l'association de Jane Addams. Quakers, interactionnistes symboliques, pragmatistes et féministes, ces femmes ont pour nom : Alzina Stevens, Edith et Grace Abbott, Florence Kelley, Mary Mc Dowell, Alice Hamilton ou Sophonisba Breckinridge. Le point commun entre tous ces faits et ces personnalités qui ont contribué à inventer le travail social et la vie démocratique à partir du laboratoire que constitue la ville de Chicago, c'est le personnage de John Dewey. L'œuvre de celui-ci a indéniablement tracé son chemin dans l'esprit d'entreprise de ces réformatrices sociales américaines comme elles se nommaient elles-mêmes. En outre, cette expérience du travail social en milieu urbain (mais souvent conduite auprès de populations immigrées pour la plupart originaires du milieu rural et parmi lesquelles se trouvent des Mexicains) a exercé une influence, au moins indirecte – comme une source de motivation pour agir au nom des valeurs sociales et humanistes construites dans le cadre de Hull House –, auprès de travailleurs sociaux américains engagés dans les actions indigénistes au

Mexique. C'est le cas de Katherine M. Cook (1936) au travers de son analyse, en 1931, des *casas del pueblo* (« maisons du Peuple ») qui étaient alors des écoles révolutionnaires en milieu rural. C'est le cas aussi de Catarina Vesta Sturges, travailleur social, qui, à la différence de sa consœur précédemment évoquée, prendra elle directement part au projet de Carapan (Sáenz 1936, pp. 7, 49, 50, 54, 101, 128). Ces deux américaines étaient loin d'être insensibles à l'école « active » de Dewey. Il est clair que, dans le travail et l'engagement de chacune, l'expérience de Hull House servait de fil conducteur.

Pour Dewey, l'éducation est ce qui permet d'améliorer la démocratie faisant de celle-ci un projet à réaliser, dans l'intérêt d'une multitude de publics citoyens qui s'agencent entre gouvernants et société. Selon Dewey, l'école serait le premier lieu d'expérience de la vie citoyenne et démocratique, puisque les enfants qui la fréquentent sont, à ses yeux, déjà dotés de ces qualités engrangées hors les murs de l'école. Le but de l'action collective et individuelle consiste à ajouter de l'éducation à l'éducation existante, de la démocratie à la démocratie et du pragmatisme au pragmatisme. Et s'il fallait, malgré tout, chercher une finalité dans le pragmatisme, pourtant adversaire déclaré de toutes les formes de téléologie, celle-ci tiendrait à l'idée de progrès¹² entendue comme l'accroissement des valeurs qui humanisent l'homme culturellement situé dans ses pratiques et dans ses représentations. Le progrès deweyen n'est pas une accumulation matérielle ou une satisfaction croissante d'intérêts individuels ou restreints maquillés ou mâtinés par les couleurs d'une démocratie de façade et par la ventriloquie qui marmonne l'intérêt général, celui du peuple. Le progrès dont il parle va de pair avec un accroissement de l'expérience, une meilleure relation avec le monde et une création de valeurs qui ont pour principe de mettre en place de nouvelles normes et une nouvelle vie institutionnelle. On pourrait dire que le pragmatisme deweyen, comme philosophie politique, présente les traits d'un socialisme nord-américain servant d'alternative aux socialismes liés à la tradition marxiste¹³. Cette thèse apparaît en creux dans l'ouvrage *Democracia y educación*.

Ce citoyen des États-Unis d'Amérique, qui se déclarait « davantage yanqui que philosophe » (Marcuse 1969, p. 214) était un réformateur, même si ses idées en matière d'éducation ont pu paraître à certains révolutionnaires, géniales, utopiques ou radicales. De manière plus serrée, l'école « active » de Dewey est une conception qui s'écarte de l'école comme lieu de réalisation d'un programme pensé et élaboré dans le dos de ses publics, puisque, pour Dewey, l'école ne s'interrompt pas avec l'obtention d'un diplôme. Cette idée s'éloigne aussi de la conception qui fait de l'enfant le centre de gravité du projet éducatif, car celle-ci repose bien souvent sur une confusion entre désir et intérêt, puisque l'un est la répétition de la satisfaction immédiate et l'autre est travail, éveil et, au bout du compte, création collective de soi, ce qui ne va sans quelque lien avec la psychologie sociale de G. H. Mead (1990).

La volonté, nous dit Dewey (1934), n'est pas soumise à la pensée, car celle-ci est un instrument de la volonté et le monde de l'éducation n'échappe pas à cette relation hiérarchique. L'éducation n'est donc pas l'exercice d'une morale, ce qui ne fait évidemment pas d'elle une activité amoral. L'éducation est la construction volontaire d'un chemin de possibilités qui conduit à la démocratie. Le mode de pensée pragmatiste est pour Dewey l'instrument d'une volonté citoyenne de créer un monde, ici puis là, chaque fois plus démocratique, c'est-à-dire plus juste. Le pragmatisme n'occupe donc pas le devant de la scène dans l'œuvre deweyenne, à l'image de l'artisan qui expose, au premier plan, pour le public ses réalisations et non l'outillage qui lui a permis de créer. C'est aussi pourquoi des terrains sociétaux, comme l'Union soviétique, la Chine des années 1920 et 1930 ou le Mexique révolutionnaire, ont pu apparaître aux yeux de Dewey comme des lieux propices pour expérimenter, selon les contingences locales, cette étroite relation qui unit l'éducation à la construction démocratique¹⁴. Entendu ainsi le pragmatisme est tout sauf une idéologie. Dewey tentera d'expérimenter ses idées dans le cadre d'un projet éducatif pilote (*i. e.* Laboratory School) qu'il lance en collaboration avec l'université de Chicago entre 1894 et 1905. Il considère cette expérience comme une banque de données pour la pensée pragmatiste qui doit favoriser la critique et le réajustement de son orientation fondée sur la recherche-action. Le *learning by doing* (« apprendre en faisant ») devient l'une des pierres angulaires de cette expérience d'éducation instrumentale. Mais, pour diverses raisons difficiles à exposer et à apprécier ici, l'expérience n'est pas un franc succès et occasionne le départ pour l'université de Columbia de Dewey et de son épouse, Alice Chipman, également impliquée dans ce projet.

L'éducation est donc pour Dewey une forme de développement individuel, collectif et sociétal. Ce discours, qui siérait bien à n'importe quel secrétaire général de l'UNESCO, signifie également, pour ne pas dire surtout, que les jours de tout savoir scolaire sont comptés et qu'il n'y a pas de savoir *a priori*, c'est-à-dire à l'arrêt et situé dans un arrière-plan déconnecté d'une réalité dont la qualité première est sa transformabilité. Si les idées d'éducation, de démocratie et de pragmatisme sont partiellement réalisées dans la vie des hommes en société, tout ou presque reste encore à faire pour ce qui est de l'avenir. Pour Dewey, il n'y a pas d'élèves ou d'étudiants, mais un public déjà citoyen dont il faut cultiver l'intérêt, un public déjà porteur d'une expérience et de certains savoir-faire dont le projet éducatif doit tenir compte et qu'il doit s'employer à valoriser. L'École n'a d'autre sens pour Dewey que d'accroître, au bout du compte, le champ et la force de la démocratie comme organisation de progrès et de justice de la vie des hommes en société. Comme le décrit Ludwig Marcuse (1969), Dewey est l'ami des hommes et des publics auxquels il appartient.

Chez Dewey, le concept d'« expérience » prend un sens particulier. Il entend par là donner à son instrumentalisme la valeur d'une enquête qui, sous certaines conditions et dans un contexte précis, permet de faire face à un problème que pose

l'environnement en s'y adaptant de manière intelligente. Il est important d'avoir en tête que l'idée d'expérience se combine pour Dewey avec celle d'engagement, faisant de cette union une expérience vécue qui met le chercheur en contact direct avec la réalité, vis-à-vis de laquelle il doit se sentir responsable des effets que son intervention produit. L'expérience deweyenne n'est donc pas une simple expérimentation, un test « froid et extérieur », répondant à quelques principes positivistes fondés sur l'entretien d'une distance entre le chercheur et la réalité. L'expérience deweyenne est une manière de construire une familiarité avec le monde, soit la seule manière logique, selon Dewey, de prétendre le transformer réellement. C'est pourquoi, dans sa traduction française du livre *Logic...* (1993, p. 542), Gérard Deledalle propose de mettre en circulation, dans le langage spécialisé, le néologisme « expérencier » pour bien distinguer son sens de celui qui caractérise le verbe « expérimenter ».

Ainsi le concept de projet, que Dewey emprunte au pédagogue américain William H. Kilpatrick (1871-1965), puis développe dans le cadre de l'instrumentalisme, revêt une importance particulière pour fixer les principales thèses du pragmatisme qu'il défend. Le projet n'est pas la réalisation d'un plan préparé à l'avance dans un autre contexte et dans un autre débat. Il est au départ une orientation encore vague, un intérêt pour quelque chose qui reste largement à préciser. L'idée de projet suppose la mise en mouvement progressive de savoirs et d'expériences dont la valeur ne tient pas à leur statut au sein du champ des connaissances, mais bien à leur pertinence pour faire du projet un objet de représentation, d'action et d'engagement dynamique. C'est pourquoi Dewey insistait sur la continuité du savoir et des expériences chassant l'idée arbitraire d'une séparation entre savoirs techniques et connaissances intellectuelles.

John Dewey est aussi connu pour avoir exercé les fonctions de président de la commission d'enquête sur le procès de Léon Trotski, lequel avait été accueilli par le général Cárdenas en 1936. Dewey connaîtra à cette occasion Diego Rivera et Frida Kahlo, hôtes de Léon Trotski dans leur maison de Coyoacán. Invité par la UNAM, Dewey se rend au Mexique en 1926. Il profite de son séjour pour suivre le travail des missions culturelles dans l'État d'Hidalgo. À la suite de cette rencontre avec le Mexique profond, Dewey écrira quatre articles (cités in Romo López-Cruz 2006, p. 216) : « Mexico's educational renaissance » (août 1926), « Church and state in Mexico » (septembre 1926), « From a Mexican notebook » (octobre 1926) et « Imperialism is easy » (1927). C'est cette relation avec le Mexique, c'est-à-dire avec une société en reconstruction et dont l'éducation publique devient l'un des défis majeurs, qui lui permet d'écrire : « Je désire aller plus loin et dire qu'il n'y a pas dans le monde de mouvement éducatif qui présente un esprit aussi important d'union intime entre les activités scolaires et celles de la communauté que celui que l'on voit maintenant au Mexique » (Dewey in Rangel Guerra 2006, p. 3).

Tout ce qui précède permet de comprendre la sensibilité de Dewey pour les campagnes et les Indiens du Mexique, faisant d'eux l'un des publics mexicains. S'il n'était certes pas indigéniste au sens strict, son statut d'Américain, au sens large, ne le rendait pas indifférent aux problèmes rencontrés par des groupes construits et représentés depuis la perspective d'États centraux comme minorités culturelles. Leur existence et leur condition marginales au sein de la société sont à considérer, à ses yeux, comme un défi lancé à la démocratie et comme une invitation à agir en conséquence. Même si Dewey n'a, à ma connaissance, jamais rien écrit ou dit à propos des Indiens d'Amérique du Nord ou d'ailleurs, Dewey s'est intéressé à Chicago, notamment grâce à Hull House, au sort des communautés migrantes dont il considérait qu'elles participaient aussi à la construction de la société américaine. Dewey était un philosophe humaniste qui s'est toujours intéressé à l'Homme concret, dans son milieu, ce qui n'est pas forcément le propre de tous les humanismes.

Voyons de plus près à présent le parcours et l'œuvre de Sáenz et leurs liens avec le pragmatisme de Dewey. Né le 16 février 1888 à El Mezquital (Nuevo León), Moisés Sáenz Garza fut élève de John Dewey, lors de la préparation de son doctorat à l'université de Columbia. Il présenta sa thèse en 1921 sous le titre : *La educación comparada. Estados Unidos y Europa*. Sáenz consacre une partie de son travail à l'élaboration d'un projet de mise en place de l'école secondaire au Mexique¹⁵. Celle-ci, grâce aux efforts de Sáenz, ouvrira ses portes officiellement le 16 mars 1926 (Sáenz 1939, appendice). En 1922, envoyé par le gouvernement mexicain d'Álvaro Obregón, Sáenz séjourne dans plusieurs pays d'Europe occidentale pour mieux prendre connaissance des avancées en matière de pédagogie et d'éducation. Sáenz s'est alors rapproché de penseurs comme Aldophe Ferrière (1879-1960), du Bavarois Georg Kerschensteiner (1854-1932), du Belge Ovide Decroly (1871-1932) ou du Suisse Edouard Claparède (1873-1940) qui fut l'un des maîtres de Jean Piaget. Sáenz s'inspire, par ailleurs, des thèses de l'éducateur américain d'origine galloise Thomas Jesse Jones (1873-1946) et des quatre éléments essentiels de l'éducation (Jones 1928) : comment protéger la vie ? comment gagner sa vie ? comment former une famille ? et comment jouir de la vie ?

Moisés Sáenz est incontestablement une référence de la pédagogie mexicaine. C'est son engagement dans les causes éducatives, sociales et indiennes, nationales et continentales, jusqu'à sa mort au Pérou en 1941, qui retient l'attention du plus grand nombre. Il n'est donc pas étonnant de voir son nom spontanément cité, ainsi que celui de John Dewey, par Katherine M. Cook¹⁶ dans son livre consacré à *La casa del pueblo* faisant suite au séjour qu'elle effectue au cours de l'été 1931 pour prendre la mesure des écoles mexicaines urbaines et rurales, et de leurs projets pédagogiques (Cook 1936, pp. 12-13, 33, 41-42, 72, 121). Cette éducatrice américaine fait également référence à Sáenz et à un texte de 1927 que celui-ci co-signe avec Herbert Priestley, où il brosse la problématique mexicaine (Sáenz et Priestley 1926). En clair, aux yeux de Cook, pour comprendre la problématique

éducative mexicaine et les solutions à celles-ci, il est indispensable de faire appel au binôme Dewey-Sáenz :

Además, México no ha fracasado al verse afectado por los movimientos progresivos de educación, que han ejercido tanta influencia en nuestras propias escuelas. En efecto, parece que nuestros vecinos del otro lado del Río Grande han leído a John Dewey, y a los exponentes de su escuela con resultados satisfactorios. De acuerdo con el profesor Moisés Sáenz, John Dewey es el evangelio de los maestros mexicanos, aun cuando algunos de ellos, al principio, lo consideraban como un hombre que tenía una vaga conexión con el espíritu mercantilista americano. « Con su filosofía de la socialización, con su énfasis sobre la realidad, la autoactividad y la autoexpresión – dice el profesor Sáenz – las doctrinas de Dewey llegaron a ser una consigna ». (Cook 1936, pp. 12-13)

Sáenz est aussi un cas à part. Originaire du nord du pays, Sáenz présente, dans un pays majoritairement catholique, la particularité d'être presbytérien. Ce qui retient l'attention dans le parcours de Sáenz, c'est sa capacité à passer du milieu bureaucratique et politique à celui de l'action sociale telle qu'elle se déploie au contact des gens et du Mexique profond. Sur ce point, il faut avoir en tête que Sáenz, alors ministre de l'Éducation pour quelques mois, continua à enseigner dans le secondaire à Mexico. Il faut également garder à l'esprit qu'il s'agit d'un homme d'État qui s'engagea dans un projet pilote en milieu rural et indien, peu après avoir occupé de hautes fonctions dans l'éducation nationale qui était l'une des priorités des gouvernements des années 1920 et 1930. Plus tard, Sáenz deviendra, en 1940, le tout premier directeur du flamant neuf Institut indigéniste interaméricain dont la création fut la conséquence directe du Congrès indigéniste interaméricain de Páztcuaro pour l'organisation duquel Sáenz avait beaucoup œuvré. Il finira sa carrière et sa vie au Pérou, à Lima, où il sera ambassadeur du Mexique. Aujourd'hui ce parcours aurait été tout simplement impensable. Homme d'idées et homme d'action, Sáenz manifeste une certaine forme de pragmatisme que n'aurait sans doute pas désavouée John Dewey, surtout si l'on ajoute les voyages qu'effectue Sáenz pour apprendre des autres expériences, éducatives et indigénistes, que ce soit au Guatemala, au Pérou, en Équateur, aux États-Unis ou en Europe. Sáenz est un homme qui a besoin d'alimenter et d'enrichir sa pratique de nouvelles expériences, ce qui explique en partie sa propension à changer fréquemment de poste, à accepter de nouvelles responsabilités ou à se proposer de nouveaux défis comme celui de Carapan.

Sáenz ne cache pas son profond attachement pour les thèses de Dewey :

John Dewey ha ido a México. Primero fue llevado por algunos de sus alumnos de Columbia ; luego por sus últimos libros ; Escuela y Sociedad es un libro que conocemos y amamos en México. Ahora está yendo personalmente. Cuando John Dewey llegue a México encontrará sus ideas en plena operación en nuestras escuelas. Motivación, respeto a la personalidad, auto-expresión, vitalización del trabajo escolar, método de proyectos, aprender haciendo, democracia en la educación; todo lo de Dewey está ahí. (Sáenz 1928, p. 17)

Comme Dewey, il considère que la démocratie peut et doit faire l'objet d'un apprentissage à l'école. Après son départ du Mexique pour le Pérou comme ambassadeur, Moisés Sáenz se consacrera à analyser la situation indigène dans ce pays ainsi qu'en Équateur à l'aune de son expérience mexicaine. Ses textes contribuent à enrichir la réflexion indigéniste en dialoguant notamment avec les thèses d'intellectuels péruviens aussi engagés que José Carlos Mariátegui ou González Prada (Aguirre Beltrán 1970, pp. 91-105).

Dans un autre ouvrage intitulé *México íntegro* et publié en 1939, Sáenz affiche ses convictions notamment sur le rôle de l'école et de l'éducation en milieu rural indien qui ne vont pas sans rappeler certaines des thèses de John Dewey. Dans celles-ci est mise en avant la nécessité éducative de partir des réalités sociales et culturelles telles qu'elles sont et de considérer que la pédagogie est une forme de communication, c'est-à-dire une interaction et la construction collective et concertée de quelque chose qui ne peut pas être programmé, point par point, à l'avance. Sáenz considère, en outre, que les écoles rurales sont au Mexique les filles de la Révolution. S'agissant de la dernière phrase du passage de Sáenz cité ci-dessous, à propos de la manière d'enseigner la langue espagnole aux habitants des campagnes mexicaines, on notera aussi la parenté de ce qui est dit avec les propositions du second Wittgenstein ¹⁷, spécifiquement sur la relation entre jeu de langage et forme de vie :

Se limiter à enseigner à lire, à écrire et à compter à des gens qui n'ont rien à lire, qui n'ont pas de raison d'écrire et dont les habiletés peuvent se compter sur les doigts de la main est une tâche stupide. [...] Une langue commune est indispensable à la nationalité ; l'espagnol doit être cette langue. [...] Castillaniser ne veut certainement pas dire introduire un savoir formel et verbeux. Une langue n'est pas un symbole abstrait, c'est un signe d'activité, de vie. (Aguirre Beltrán 1970, pp. 23, 38, 44)

On observera encore dans ce passage l'insistance de Sáenz sur l'apprentissage de la langue espagnole, instrument cardinal, selon lui, de la communication nationale. Cette idée est à mettre en lien avec l'incorporationnisme que soutient Sáenz (1939, pp. 221-224) en matière d'indigénisme. Cette position ferait bondir aujourd'hui n'importe quel anthropologue culturaliste et n'importe quel esprit relativiste. Mais le projet national mexicain était, pour Sáenz, le seul horizon possible vers lequel les communautés indiennes du pays devaient se projeter. Il n'est ainsi pas difficile de comprendre pourquoi, dans l'esprit d'intellectuels marxistes mexicains des années 1960 et 1970, Sáenz a pu être identifié comme un agent de la colonisation interne des groupes indiens par l'État bourgeois mexicain. Cependant, comme je tenterai de le montrer plus loin, l'incorporation dont parle Sáenz n'est pas une des formes de l'assimilation qui sous-tend la substitution des contenus identitaires par ceux qui caractérisent la société dite globale. L'incorporationnisme de Sáenz est pragmatiste, c'est-à-dire en train de se faire, ce qui signifie que le Mexique, auquel les Indiens « devraient s'incorporer », comme

du reste tous les autres secteurs de la société mexicaine, n'existe pas encore comme nation. Son existence dépend directement de l'engagement de tous les Mexicains.

Nous pourrions dire sans excès de langage que le pragmatisme instrumentaliste de Dewey est, sur un plan politique, réformiste et non l'expression d'une pensée révolutionnaire. Cette position est parente de l'indigénisme que défend Moisés Sáenz, ce qui peut sembler assez paradoxal dans un pays qui fait de la Révolution une valeur centrale de la nouvelle vie politique. Le réformisme de Sáenz s'explique par le fait que le Mexique, même divers, forme un tout inachevé, ce qui logiquement crée la possibilité même de l'action. La variété des visages culturels du pays est, dans l'esprit de Sáenz, l'un des motifs majeurs pour réformer, voire re-former, les contours de la vie démocratique mexicaine. Si l'indigénisme de Sáenz penche davantage du côté d'un esprit de réforme que vers celui d'un esprit révolutionnaire, c'est parce que, classiquement et logiquement, l'idée de révolution, outre son lien étroit avec le concept de rupture, va de pair avec l'identification et/ou la construction d'un ennemi qui, tel le gond d'une porte, articule autour de lui, c'est-à-dire contre lui, les énergies et les forces sociales et politiques. Sáenz est Mexicain, ce qui signifie qu'il n'est l'adversaire d'aucun Mexique (*ibid.*, pp. 262, 264). Son réformisme est en ce sens un holisme politique à la différence de l'esprit révolutionnaire qui se fonde sur l'exacerbation des dualismes traduits en antagonismes et en contradictions. En d'autres termes, pour Sáenz, le Mexique comme projet politique consiste à transformer la société nationale et non pas à la changer. Ces éléments mis bout à bout témoignent de l'esprit pragmatiste de Sáenz qui fait donc siennes les idées de continuité, de transformation et de totalité et écarte celle de dualité. Au langage de la séparation Sáenz préfère, comme Dewey, celui de la distinction.

Si, en matière d'indigénisme, le pragmatisme de Sáenz est un outil pour éduquer les campagnes indiennes, il est surtout un usage, c'est-à-dire l'appropriation par l'expérience d'un instrument. Le pragmatisme indigéniste de Sáenz est, pour ainsi dire, la poursuite du pragmatisme instrumentaliste de Dewey et non sa plate et simple application :

En resumen, entre las materias escolares denominadas « prácticas » encuentra uno en las escuelas rurales de México, como el Dr. Sáenz nos dice, « cosas de Dewey » – no como un hecho aprendido, sino como una característica natural y como una tendencia permanente. (Cook 1936, p. 33)

Notons qu'aussi bien Gamio que Vasconcelos et Sáenz ont fréquenté le milieu universitaire américain et celui de Columbia où enseigne Dewey, après son départ de l'université de Chicago en 1910. Dewey ne leur était pas inconnu, même si chacun d'eux a pu faire un usage différent des textes du philosophe pragmatiste¹⁸. La relative proximité géographique par rapport à l'Union américaine et l'aura de certains professeurs comme John Dewey expliquent cette situation. Concernant Vasconcelos et Sáenz, nous pouvons dire de ces deux indigénistes

qu'ils n'ont pas exactement la même conception de l'indigénisme. Celle de Vasconcelos est nationaliste en se voulant anti-impérialiste (*i. e.* antiaméricaine) et celle de Sáenz est, en un sens, pragmatiste puisque, pour ce presbytérien, l'indigénisme est un moyen d'incorporer l'Indien à la société mexicaine et d'incorporer celle-ci aux cultures indiennes, un moyen d'établir une continuité de fait entre indianité et mexicanité en faisant de l'institution scolaire, au sens large, le levier central de ce processus de transformation nationale. L'historien Raúl Mejía Zúñiga (1976, pp. 71-72) considère que, s'il faut attribuer à José Vasconcelos, ministre de l'Éducation sous la présidence d'Álvaro Obregón, le mérite d'avoir tracé les grandes lignes du projet éducatif national, avec notamment la création des missions culturelles itinérantes et permanentes pour assurer la formation permanente des instituteurs des écoles rurales, il convient toutefois de reconnaître à Sáenz le mérite d'avoir largement contribué à la réalisation de cet ambitieux projet. Là apparaît encore l'esprit pragmatiste de Sáenz. Pour ma part, je serai tenté de dire, dans le cadre de cet article, que Sáenz contribue à réaliser le pragmatisme instrumentaliste de John Dewey, en faisant de l'école rurale et des campagnes indiennes le terrain d'action et d'expérience de celui-ci.

QUELQUES PRÉCISIONS SUR L'INDIGÉNISME RÉVOLUTIONNAIRE MEXICAIN

El nuevo indigenismo presenta múltiples matices y facetas. Lejos de permanecer en el estadio de una pura teoría abstracta, informa muchas creaciones prácticas. [...] La influencia de las ideas indigenistas se hace sentir en la educación y en tendencias sociales y políticas. (Luis Villorio, in Juan Comas 1964, p. 75)

Le Mexique est une terre indienne, un pays d'Indiens et une société indianisée. Mais cette nation n'est pas que cela, puisque la culture mexicaine est incontestablement métisse, une cohabitation, souvent heureuse, de la diversité. Comme le dit Sáenz (1939, p. 113) : « *La variedad cultural en México es más grande y significativa aún más que la racial. Culturalmente, porque somos un país de regiones, de patrias chicas* ». Le Mexique est aussi une terre de grandes distances et de manque de communication (Sáenz, cité in Aguirre Beltrán 1970, p. 5). C'est pourquoi le « problème indien » est, pour Sáenz, surtout une affaire d'isolement et de marginalisation et sa solution ressortit à un effort de communication. C'est dans ce simple et premier constat que se tient sans doute le fondement de l'indigénisme : la relation et la confrontation entre plusieurs mondes, plusieurs Mexique. Comme toute entreprise de communication, l'indigénisme a pour objectif de réduire la distance qui sépare le Mexique, comme ensemble national, de ses composantes régionales et culturelles.

Pour faire bref ¹⁹, il faut poser qu'il n'y a pas un indigénisme, mais des indigénismes (Favre 1996), lesquels se succèdent généralement dans le temps et

incarnent les relations qui ont pu exister entre mondes indiens et mondes non indiens. Mais ils se déploient aussi parfois au sein d'une même époque, dans un même territoire d'action comme celui de la nation et s'opposent les uns aux autres, comme ce fut le cas dans les années 1960 et 1970 au Mexique, avec, d'un côté, « un indigénisme de droite », centré sur la question de l'intégration des groupes, communautés et peuples amérindiens à l'ensemble national héritant par là, dans un contexte postrévolutionnaire, la position libérale du XIX^e siècle, et, de l'autre, « un indigénisme de gauche », soucieux de sortir les Indiens de leur conscience et de leur réalité ethniques pour les enjoindre de participer à la lutte des classes. Dans les deux cas, l'Indien tant comme sujet culturel que comme citoyen de plein droit est privé de la capacité de décider sur son propre sort, ce qui localise *a minima* l'indigénisme comme une expression de la société urbaine qui pense, se projette et agit sur les campagnes²⁰. Aujourd'hui, l'indigénisme comme l'indianisme (Galinier et Molinié 2006) se fait nouveau. Il se réactualise dans l'action des ONG, dont l'effort contribue à briser le monopole de l'agir indigéniste des États latino-américains, et dans la quête d'une nouvelle authenticité pour l'expression de la parole politique en mal de légitimité.

J'ajouterai, en outre, que l'indigénisme est d'abord une prise de conscience du fait indien, comme une curiosité ou un dérangement de l'ordre cognitif induit, dans les deux cas, par la présence de l'Autre en tant qu'Indien : cet étranger de l'intérieur comme disait Georg Simmel à propos du juif allemand. L'indigénisme est, par la suite, cette curieuse relation qui lie le sort des masses, communautés ou groupes identifiés comme indiens avec ceux qui considèrent ne pas faire partie de cet ensemble culturel et ethnique et ce, dans la mesure où les premiers sont et font l'objet de l'attention des seconds sous la forme d'un rapport épistémique (la connaissance et la documentation sur les mondes indiens selon des visées scientifiques et érudites), esthétique (les groupements indiens sont autant des formes culturelles que des mises en forme du monde dont la connaissance alimente la recherche esthétique et artistique) et éthique (les groupements indiens occupent une position sociale marginale ou reléguée, qui enjoint aux non-Indiens, sous la forme d'un impératif catégorique national, d'agir pour changer radicalement ou modifier relativement cette situation considérée comme l'héritage d'une injustice historique). L'indigénisme mexicain est aussi synonyme de travail social avec les Indiens qui en sont les bénéficiaires et le milieu rural qui représente le terrain d'action. Mais comme l'indigénisme n'est pas l'indianisme, d'hier ou d'aujourd'hui, cette forme de pensée et cette manière d'agir se fondent sur l'incommensurable distance qui semble encore aujourd'hui séparer Indiens et non-Indiens. Cette distance abolie, l'indigénisme n'a d'autre terme que sa dissolution. C'est sans doute là que se tient pour une bonne part le paradoxe de l'indigénisme (Villorio 1996), du travail social et de l'action humanitaire en général à destination des pauvres et des déshérités (Simmel 2005).

Première grande terre indienne colonisée au nom de l'Espagne et de ses rois catholiques²¹, le Mexique a joué un rôle prépondérant dans la définition de l'indigénisme américain et dans la formulation des actions à mener dans le cadre d'une politique destinée à briser l'isolement séculaire des groupes amérindiens. Ce rôle politique s'inscrit dans le cadre de la Révolution mexicaine de 1910, laquelle a eu pour effet de faire sortir de l'ombre paysans et Indiens longtemps tenus à l'écart des choix de développement national comme ce fut le cas sous le régime autocratique de Porfirio Díaz²². L'indigénisme du début du xx^e siècle est révolutionnaire, comme il a pu être évangélique au xvi^e siècle ou indépendantiste au début du xix^e siècle. Le changement que promet la Révolution tient à faire de l'Indien un Mexicain à part entière dans un pays engagé dans de profondes réformes sociales et économiques avec, pour double défi national, la mise en place d'une réforme agraire en phase avec un pays profondément rural et paysan et la mise en route d'une éducation laïque et gratuite pour tous.

L'indigénisme de la période révolutionnaire ne tient plus au seul fait de réhabiliter un passé indien jusque-là méconnu, dévalorisé et finalement défavorisé. Il est question à présent de mettre en marche ce fond et de construire à partir de lui – parce qu'il est ce qui unit la plupart des Mexicains – une société qui soit nationale, c'est-à-dire plus juste. Là se tient ce que Moisés Sáenz entend par intégration comme participation et formation à un idéal et non pas comme la simple entrée dans une réalité déjà présente. L'indigénisme ne se limite plus à l'énonciation d'une érudition partagée par une élite urbaine, il devient progressivement une forme d'engagement national dont l'action se tourne résolument en direction des campagnes qui représentent le « vrai visage démographique et culturel » du pays. Plusieurs Mexicains vont alors se signaler dans la construction d'un indigénisme national et continental. Citons seulement ici Manuel Gamio, José Vasconcelos, Lázaro Cárdenas et, bien entendu, Moisés Sáenz²³.

Voyons à présent comment Sáenz a su se servir des idées de Dewey pour réaliser son projet éducatif à Carapan, dans une région purhépecha sous le joug des caciques et des factions rivales qui prolongent l'effervescence révolutionnaire de 1910.

MOISÉS SÁENZ ET L'EXPÉRIENCE DE CARAPAN AU MICHOACÁN

En arrivant en juin 1932 à Carapan, Moisés Sáenz est déjà fort d'une expérience éducative au sein du secrétariat à l'Éducation publique. À l'image de l'un de ceux à qui l'on doit la paternité des missions culturelles, Isidro Castillo, Moisés Sáenz est un homme de terrain, un homme qui cultive ses idées et celles des autres sur le terrain. Aussi, loin d'être surprenante, cette immersion au cœur d'une région purhépecha²⁴ colle bien au tempérament de cet indigéniste. En 1927, il suit de près l'évolution d'une mission culturelle dans l'État de Puebla dont il fera

le compte rendu. Le projet de Carapan est en fait mûri par la réflexion de Sáenz et de plusieurs de ses collègues et amis éducateurs, comme Rafael Ramírez (1928) avec lequel il n'hésite pas à entrer dans de vives polémiques, mais auquel il voue malgré tout un profond respect (Mejía Zúñiga 1976, p. 87). La mise en route du projet fut précédée par une série de visites que Sáenz effectua au Michoacán à Zirahuen et à Tacámbaro, là où la première école normale rurale avait ouvert ses portes en 1922 (*ibid.*, p. 94).

Concernant le bilan à tirer du projet éducatif de Carapan, on doit dire, en respectant le propre point de vue de Moisés Sáenz, que cette expérience fut un échec. Il s'est agi d'un projet sans suite, terni par la franche hostilité des Indiens et ayant connu comme point d'orgue l'expulsion, par le cacique Prado, de l'ethnologue Carlos Basauri, membre de l'équipe de Sáenz. Plusieurs erreurs et un manque de discernement ont caractérisé certaines initiatives de l'équipe de Sáenz et de son successeur Enrique Corona, comme rémunérer les élèves des ateliers d'apprentissage de menuiserie, de ferronnerie – qui finirent par considérer cette activité comme un travail parmi d'autres et non comme une formation à un métier – ou prendre ouvertement parti pour le camp des agraristes conduit par la famille Prado, cacique de la région (Calderón Mólgora 2009, p. 19).

Toutefois il faut donner au mot « échec » une autre signification que celle qui provoque abattement, découragement et apathie. Sáenz ne verra pas dans cette expérience inachevée de motif suffisant pour changer de voie et se consacrer à autre chose ; ce sera pour lui un matériau utile pour comprendre ce qu'il convient d'approfondir, de garder, de rectifier ou d'écarter. Du reste, cet optimisme de l'échec n'est pas sans lien avec Dewey qui fait de la déconvenue une leçon (Marcuse 1969, p. 218). « On ne peut apprendre que parce que l'on se trompe » serait à ranger parmi les idées deweyennes que Sáenz fera siennes²⁵.

Comme c'est souvent le cas en pareilles circonstances et étant donné la nature du projet engagé, il convient de voir dans cet insuccès le jeu de causes internes et de causes externes : les unes tenant aux « retards économiques et sociaux » dans lesquels se trouvaient pris les Indiens, retards auxquels s'ajoutait parfois leur hostilité vis-à-vis de l'équipe de Sáenz (1936, pp. 48-53), les autres consécutives aux rapports compliqués et parfois conflictuels que Moisés Sáenz entretenait avec sa hiérarchie, en particulier avec Narciso Bassols, ministre de l'Éducation publique, voire avec son bras droit, Rafael Ramírez. C'est dans un contexte pour le moins tendu que Sáenz jette l'éponge en janvier 1933. Pourtant, lorsque l'on prend un certain recul, cette expérience éphémère a fait tache d'huile, en influençant par exemple la mise en place, en 1951, sous l'égide de l'UNESCO et grâce aux efforts du grand éducateur mexicain Jaime Torres Bodet du CREFAL (Centre de coopération régionale pour l'éducation des adultes en Amérique latine et dans les Caraïbes). Aujourd'hui, sur ce centre souffle encore d'une certaine façon l'esprit de Moisés Sáenz et du projet de Carapan. Comme tout projet, la conclusion de l'expérience de Carapan a permis au moins de

guider la suite des projets indigénistes que l'État mexicain allait mener tout au long du XX^e siècle.

La Cañada de los Once Pueblos, dont la commune principale est Chilchota, est, au moment de la venue de Sáenz et de son équipe, traversée par le conflit entre agraristes et *cristeros* dont le développement s'étend, non loin de là, à une autre région purhépecha, la Meseta Tarasca. Ce conflit fait suite à la Cristiade²⁶ de 1926-1929 et à la lutte révolutionnaire de 1910. Il met en lice les partisans de la Réforme agraire disposés à redistribuer partout et de façon uniforme les terres sans tenir compte des sensibilités et des intérêts locaux, et les sympathisants de la cause *cristera*, appelés aussi parfois de façon péjorative « fanatiques » comme le signale Sáenz (1936, pp. 58, 59, 87, 111, 147) dont la position consiste à défendre les valeurs locales qui s'articulent autour de la relation entre religion catholique et traditions de la culture purhépecha :

En 1918, Carapan tuvo su revolución agraria con toda la violencia de una guerra civil. Cuando terminó una parte del vecindario se vio afiliado al movimiento ; la otra en el bando opuesto. Unos se llamaron agraristas ; los nombres de los otros fueron « fanáticos », « reaccionarios » o simplemente « los viejos ». De aquella revolución pequeña resultó un parcial arreglo de la cuestión agraria local y la organización de un grupo militante armado bajo la jefatura de Ernesto Prado. (Sáenz 1936, p. 187)

Dans ce conflit, on peut dire que, d'une certaine façon, le Mexique de la Révolution et de la ville s'oppose à celui des campagnes et des Indiens. Il s'agit d'un Mexique fait de deux visages autant contradictoires que complémentaires et, à ce propos, le commentaire ci-dessus de Sáenz est de nature à expliquer cet aspect de la Révolution mexicaine entendue comme une série d'expériences fragmentées conduites ici, dans les régions et au sein même des communautés, et pensées et discutées là-bas, dans les villes et au sein du monde politique et intellectuel. Cet entrelacs de situations et d'expériences forme pour ainsi dire le puzzle du mouvement social d'ampleur que fut la Révolution mexicaine.

Au moment de la venue du groupe indigéniste de Sáenz, la communauté de Carapan est peuplée par moins de 3 000 âmes²⁷. Elle forme avec celles de Santo Tomás, Zopoco, Ichan, Uren, Tacuro, Tanaquillo, Huáncito, Acachuen, Chilchota et Etúcuaro, la région purhépecha de la Cañada de los Once Pueblos (« Vallée des Onze Villages »). Carapan était, et est encore, une commune paysanne qui se consacre à la culture du maïs et à l'artisanat de la céramique grâce à la présence de terre argileuse. Pour Sáenz, l'état de retard social et économique, qui caractérise la Cañada et qui explique pour une part les limites de l'éducation publique locale, tient moins à l'identité ethnique et à la culture purhépecha des habitants de la région qu'à sa situation d'isolement et de marginalisation.

Cette situation fait de cette région, aux yeux de Sáenz, une zone apparemment propice pour engager ce type d'initiative pédagogique. Néanmoins c'est sous la protection de la milice des Prado, une famille de caciques, agrariste, de la Cañada,

que Sáenz et son équipe prennent pied dans le presbytère de l'église de Carapan. Cette introduction au milieu de Carapan et de la Cañada est donc loin d'être neutre aux yeux des Purihecha qui sont pour la plupart monolingues et voient dans ces étrangers les représentants d'un État qui reste encore très abstrait pour eux. C'est pourquoi, tout au long du déroulement du projet éducatif, il est difficile de croire à une adhésion totale ou même majoritaire des Indiens, car ces derniers voient dans l'équipe de Sáenz des agents de l'agrarisme²⁸ et des proches de la famille Prado, alors que, pour cette dernière, le groupe indigéniste que dirige Sáenz est suspecté de sympathie à l'égard de la cause *cristera* car il s'intéresse aux traditions et coutumes locales. En fait, l'équipe de Sáenz n'a jamais pu se sortir de cet inconfort, de ce ballottage entre deux types de représentation antagoniques. Il est bon d'avoir à l'esprit que les Indiens purhépecha de cette région sont, d'une certaine façon, les héritiers de l'empire tarasque qui a su résister à plusieurs reprises aux poussées expansionnistes des armées mexicaines de Mexico-Tenochtitlan, avant la conquête espagnole. Celle-ci s'effectuant en deux temps : en 1522 d'abord, avec la soumission pacifique de Tangaxoan Tenochtitlan au conquérant Cristóbal de Olid ; en 1530 ensuite, sous la forme d'une trahison, d'exactions et de massacres commis par Nuño de Guzmán et ses troupes. Il n'est donc pas faux de penser que l'histoire de ces Amérindiens les a poussés à développer une fierté ethnique et à entretenir une profonde méfiance vis-à-vis des étrangers. À ces données ethnologiques et historiques, il faut ajouter le caractère parachuté et vertical de cette expérience, qui n'a jamais été présentée aux habitants de la Cañada, et encore moins concertée avec eux, qui ont pu voir en elle la marque d'une énième pénétration institutionnelle de leur espace communautaire.

Pourtant, en juin 1932, l'enthousiasme et les perspectives sont grands pour conduire avec succès ce projet indigéniste pilote. Le choix de cette région ne procède pas du hasard, mais de discussions et d'échanges, en particulier entre Moisés Sáenz et l'anthropologue Carlos Basauri. Il s'agissait par ailleurs de trouver, certes une zone marginale, mais surtout un lieu qui ne serait pas situé trop à l'écart des centres urbains²⁹, afin de pouvoir coordonner la maigre action institutionnelle du moment. Moisés Sáenz relativise le poids et l'importance de la culture purhépecha, pourtant séculaire, pour expliquer la situation de ces Indiens situés aux confins de la société mexicaine. Il penche davantage pour la thèse de leur isolement et pour leur manque de communication physique et symbolique. Ce ne sont pas les particularités culturelles qui relèguent ces Indiens (comme d'autres d'ailleurs), c'est le manque d'écoles, de routes et de démocratie qui les tient à l'écart. Cette relativisation du poids ontologique de la culture indienne pour expliquer l'isolement de celle-ci est à ranger dans ce que l'on peut analyser comme la conception pragmatiste de l'indigénisme de Moisés Sáenz³⁰. Il s'agit à présent de rassembler d'autres éléments qui fassent office de preuves et pointent en direction d'une position pragmatiste chez Sáenz.

Le projet de Carapan a un caractère pilote, ce qui réserve, dans l'esprit de ceux qui le conduisent, le bénéfice du doute dans sa réalisation et un droit à l'erreur au moment de sa conclusion. Il y a, dans l'esprit de Sáenz, à la fois le sentiment d'une profonde responsabilité vis-à-vis de cette entreprise qui concerne le sort de gens à qui on propose un avenir et, aussi, la modestie de penser qu'il s'agit d'un projet humain, donc faillible. Ces deux idées, qui ne font pas forcément bon ménage, mais que les pragmatistes mettent volontiers en union libre, permettent de montrer qu'il est bien question de s'engager, mais qu'il ne s'agit pas de s'engager au nom d'une raison ou d'une vérité préalable dont il faudrait asséner les termes aux habitants de cette région indienne. L'équipe de Moisés Sáenz est donc certes décidée et résolue à agir, mais elle n'est pas aveuglée par ses propres certitudes. Il ne s'agit pas d'être sceptique, mais d'être attentif à ce qui se passe autour de soi et à ce que l'on pourrait réaliser et devrait éviter de faire. Malgré les précautions prises et le caractère innovant de l'expérience de Carapan, Sáenz, au moment du bilan, ne cachera pas que l'une des raisons de l'insuccès rencontré tient à l'excès de pédagogie de son équipe, c'est-à-dire le surplus de culture pédagogique de chacun des intervenants (Sáenz 1936, p. 300). Par ailleurs, Sáenz (*ibid.*, p. 303) considère que la fin en queue de poisson du projet s'explique par le manque de constance qui caractérise l'esprit mexicain et le Mexique, un pays d'idées parfois originales et remarquables, mais souvent sans suite.

Sáenz (*ibid.*, pp. 33-34) constitue une équipe qui, sur le papier, semble aussi complète que solide. Forte de treize membres parmi lesquels on retrouve les anthropologues Carlos Basauri et Miguel O. de Mendizábal ou l'Américaine Catarina Vesta Sturges – qui s'est formée au travail social à Pomona en Californie et a poursuivi sa carrière dans les missions culturelles au Mexique, en particulier dans celle permanente d'Actopan (État d'Hidalgo) –, cette équipe est censée conjuguer à la fois des préoccupations théoriques ou épistémiques (connaître précisément le mode de vie et les coutumes des gens de la région) et des préoccupations pratiques. Ces dernières sont liées, par exemple, à l'éducation de tous et par tous ou relatives aux questions agraires et sociales qui mobilisent l'attention de cette petite région purhépecha productrice, à l'époque, de maïs et de haricots, soumise à la loi de bandes armées semi-officielles et où le monolinguisme purhé prévaut, surtout chez les femmes. D'une certaine façon, ce projet pilote prend la forme d'une recherche-action : « [il s'agit de créer] *Un instituto de estudio e investigaciones de orden etnológico y más ampliamente, sociológico, y a la vez poner en juego un programa de acción tendiente a culturizar al indio y a mejorar sus condiciones de vida y a lograr la integración de las comunidades al conglomerado mexicano* » (*ibid.*, p. 15).

Selon cette optique, Sáenz considère que l'équipe qu'il dirige doit allier, avec bonheur, aussi bien esprit scientifique et capacité de spéculation que capacité technique et sens pratique. Cette pluralité des compétences et du champ des savoirs mobilisables ne va pas sans rappeler ce que préconisait Dewey en matière

de pédagogie : le maître, l'instituteur, l'enseignant ou le formateur doit faire preuve d'éclectisme, car les savoirs et les techniques ne sont pas disciplinaires et rangés dans un coin, quelque part, d'une praxis éclatée, mais ils doivent être en mouvement et mis au service du flux continu de l'expérience. Celle-ci doit faire face, avec à propos, aux contingences que dispense la réalité. C'est pourquoi il n'est pas faux de dire que le sort du projet éducatif repose, dans une bonne mesure, chez Dewey sur les épaules de l'enseignant. Et le sort de Carapan est du ressort de chacun des membres de l'équipe de Sáenz et de son niveau d'engagement aussi bien professionnel que moral. Comme Dewey, Sáenz considère que penser est un acte sérieux. Ce n'est pas parce que cet acte renferme une valeur spéciale, mais parce que la nature profonde de la pensée est sociale. Ce qui, par conséquent, situe cette activité au même rang que n'importe quel autre acte social et pousse celle ou celui qui pense à se sentir non pas seulement concerné, mais bien responsable (Geertz 1999, p. 39).

Le succès ou l'insuccès du projet de Carapan doit finalement être considéré comme ayant à voir avec le rôle, l'engagement, la formation et la compétence de chacun des membres de l'équipe indigéniste. Cette idée deweyenne est à mettre sur le compte d'une philosophie de l'action qui fait de l'engagement une responsabilité morale. L'échec n'a de sens et ne peut servir la cause de l'expérience que s'il est entièrement assumé. Penser, c'est-à-dire agir pour Dewey, est un acte sérieux, surtout lorsqu'il est question d'éducation, dans un rapport à l'Autre. Sáenz n'est pas éloigné de cette position philosophique. C'est parce qu'aider est toujours un acte chargé d'ambiguïté que celui qui engage ce genre d'action relationnelle doit en conséquence être particulièrement attentif au déroulement de celle-ci et être en mesure d'en tirer toutes les conséquences. Le concept de « mission », tel que l'entendent Vasconcelos et Sáenz, et l'idée d'engagement responsable, telle que la propose Dewey, ont un sens voisin, puisque l'indigénisme révolutionnaire, à l'image du pragmatisme de l'École de Chicago de Thomas et Park, est à comprendre à la fois comme action sociale et comme devoir moral. L'indigénisme révolutionnaire de Vasconcelos et de Sáenz et le pragmatisme de Dewey ont, en outre, un point commun qui tient à leur relation avec la sphère du religieux, le protestantisme, et avec l'action caritative pour le pragmatisme, d'un côté, et la construction d'une « religion civile » incarnée dans la Révolution et la Réforme agraire, de l'autre.

L'équipe indigéniste de Carapan tient à attribuer un nom à ce projet (Sáenz 1936, p. 13). Plusieurs propositions, émanant de tous, ont été faites : « Institut social rural », « Laboratoire de sociologie indienne », « Institut de recherches indiennes » ou encore « Projet d'incorporation indienne ». Ce dernier intitulé avait les faveurs de Sáenz, mais c'est finalement sous le nom pompeux (Sáenz 1936, p. 13) de « Station expérimentale d'incorporation de l'Indien » que le projet de Carapan allait être officiellement baptisé. S'il fallait retenir un seul terme pour bien comprendre l'intention des agents de l'indigénisme que conduit Sáenz, ce

serait celui d'« expérimental ». Les autres sont, en effet, parfaitement interchangeables. Carapan est un laboratoire au service du bien éducatif public. Mais cet espace d'expérience n'est pas celui d'hommes en blouses blanches qui, de façon behavioriste, testeraient les réactions des Puhrépecha de la Cañada, tenus pour des cobayes de l'indigénisme. Il est un lieu d'action, d'engagement et d'expérience au sens de Dewey. C'est pourquoi Sáenz évoque l'âme de missionnaires qui habite les membres de l'équipe qu'il coordonne, comme à la fois une caractéristique présente chez chacun et comme un horizon de conduite vers lequel tous doivent se diriger. Ces missionnaires laïcs sont chargés de mexicaniser les Indiens, c'est-à-dire de rendre davantage « nationales » leurs pratiques et leurs représentations. En retour, il s'agira de contribuer à une indianisation des esprits mexicains. L'emploi du concept de « missionnaires » met en avant, outre la référence explicite à José Vasconcelos, l'esprit d'engagement des membres de l'équipe, ce qui va de pair avec une certaine prise de risque étant donné le caractère incontrôlable des situations auxquelles allaient être confrontés ces indigénistes plongés en milieu indien purhépecha.

Carlos Basauri procède à une ethnographie des communautés de la Cañada qui permet de préparer et d'orienter les formes d'action qui se veulent intégrales. Celles-ci se traduisent, entre autres, et outre le domaine éducatif, par la distribution d'outils de menuiserie pour développer la production de meubles, la mise en place d'une ligue antialcoolique, la création d'organisations féminines et d'un groupe d'action sociale en matière d'alimentation, d'hygiène, de conseils de santé, la constitution de clubs d'économie familiale, la réalisation de fêtes civiles, la présentation de projets agricoles et d'élevage à partir d'une étude climatologique détaillée de la région, d'une pédologie des sols et d'une étude des ressources hydrauliques de la zone. L'idée viendra même de proposer un nouveau sport appelé *la chueca*, sorte de tennis purhépecha. En matière d'éducation, l'équipe de Sáenz effectue des tests d'évaluation pour déterminer le niveau des enfants qui fréquentent l'école et des séances de formation et d'échanges avec les instituteurs (Calderón Mólgora 2009, pp. 20-22). Un centre social et une bibliothèque voient le jour assez rapidement dans la communauté de Carapan. Dans l'esprit de Sáenz, l'école et la communauté ne forment qu'une seule et même entité (Cook 1936, p. 38). L'école est donc la maison du village et du peuple (*la casa del pueblo*) comme le suggère la polysémie du mot espagnol *pueblo*. Après le départ de Moisés Sáenz de Carapan en janvier 1933, c'est sous la coordination de son successeur, Enrique Corona, que la plupart de ces diverses initiatives verront le jour mais ce, de manière éphémère, puisque c'est au cours des premiers mois de 1934 que prend fin le projet de Carapan.

En dépit des efforts déployés, une certaine forme d'hostilité se manifeste chez les villageois pour qui ce projet, censé leur apporter culture, éducation et liens démocratiques avec le reste du pays, parut n'être jamais qu'une idée tombée du ciel, tant il est vrai qu'à aucun moment les Indiens de la région ou leurs

représentants ont été mis au courant ou invités à discuter de l'intérêt d'une telle initiative. Conscient de cette situation sans pour autant être découragé, Moisés Sáenz aura cette formule lapidaire qui, à mon sens, résume parfaitement les malentendus qui nourrissent les relations historiques entre Indiens et non-Indiens : « L'Indien – dit-il – obéit, mais ne collabore pas » (Sáenz 1936, p. 50). Par la suite, l'équipe de Sáenz recevra la visite du général Lázaro Cárdenas, alors gouverneur de l'État de Michoacán, et du ministre de l'Éducation publique, Narciso Bassols, venus apporter leur soutien à cette initiative et juger sur le terrain de son état d'avancement et de la façon dont les villageois réagissaient à cette action gouvernementale. Ces tournées politiques montraient à l'évidence que le projet de Carapan revêtait, tant au niveau local qu'au niveau national, une réelle importance, car il pouvait servir d'exemple et permettre la généralisation de cette expérience à tout le pays, lequel restait encore largement à « éduquer », c'est-à-dire à mexicaniser. Mais il n'est pas sûr que Moisés Sáenz partageait cette idée, somme toute très politiquement pragmatique, qui fait de l'expérimentation le point de départ logique de toute généralisation. Rien ne prouve, en effet, que ce qui vaut et fonctionne parfaitement ici soit adéquat plus loin. Pour Dewey comme du reste pour Mead, le changement de milieu est nécessairement un changement d'expérience.

Cependant à cette ambiguïté née des rapports interculturels entre Mexicains de la ville et de la campagne, entre métis et Indiens, entre « modernes » et « traditionnels » et entre « gens du terrain » et « gens des bureaux » s'ajoute une autre forme d'ambiguïté ou de malaise ressenti par les habitants et qui tient au caractère « artistique » en apparence du projet, dépourvu de programmes pensés à l'avance, c'est-à-dire en dehors de leur lieu d'application et d'interaction. C'est donc en fonction de la situation, du poids de certaines réalités (ce qui oblige, par exemple, l'équipe de Sáenz à dresser pour toute la Cañada un inventaire des moyens scolaires présents – écoles, salles de classe, matériels, ressources humaines –, et de leur état) que, petit à petit, plusieurs initiatives éducatives vont être lancées. Ainsi, Sáenz au moment des fêtes de fin d'année de 1932 fera cette remarque qui montre bien à quel point le projet et les programmes sont davantage une expérience qu'une expérimentation, dont on ne peut prédire à l'avance qu'une partie des effets : « Le centre social terminait sur une note de jubilation l'année qui l'avait vu naître. Et il était bon que l'accent fût festif, parce que divertir les gens et les amuser et de cette façon créer à nouveau leur personnalité, était l'un de ses objectifs » (Sáenz 1936, p. 187).

Les actions et les initiatives qu'engagent Sáenz et son équipe auprès des villageois sont assez hétéroclites, leur dénominateur commun étant en réalité l'absence de programme, ce qui ne veut pas dire qu'il n'y ait pas de direction suivie ou que les actions engagées soient dépourvues d'une vision générale. À ce sujet Sáenz écrit : « *La escuela será un medio donde el niño se instruye con lo que vea y haga, rodeado de personas que trabajan, medio que refleja la vida, y donde no haya*

lecciones orales, ni programas des articulados, ni horarios rígidos, ni reglamentaciones estrechas » (Sáenz in Mejía Zúñiga 1976, p. 86).

On retrouve là une des thèses de Dewey pour qui l'idée de programme est un outil pédagogique parmi d'autres, mais dont la principale vertu doit être la flexibilité, ce qui exclut, par exemple, toute idée de programme national et ce qui écarte aussi l'idée que la réalisation d'un programme soit une fin en soi et quelque chose de bon pour les publics d'élèves. Les activités que met en place l'équipe de Sáenz mêlent des objectifs scolaires (apprendre à lire), avec des objectifs culturels (connaître et apprécier la musique classique ou le jazz) et des objectifs politiques (lire le journal pour comprendre et commenter publiquement l'actualité). Les préceptes du programme de Carapan reposent davantage sur ce qu'il faut éviter de faire plutôt que sur qu'il faut appliquer. De même, il n'y a pas d'idée en matière d'éducation qu'il faille écarter *a priori*, car c'est toujours l'expérience qui est juge et qui a le dernier mot pour apprécier la pertinence de telle ou telle initiative.

L'action éducative à Carapan est intégrale, car elle concerne toutes les classes d'âge et « polytechnique », puisque ce sont tous les savoirs et les disciplines qui sont mobilisés, qu'il s'agisse de connaissances pratiques et de connaissances théoriques. Il n'y a pas de divorce chez Sáenz entre la pensée théorique et le travail manuel. Il croit, comme le soutient Dewey, à la continuité de l'expérience, c'est-à-dire à la suite ininterrompue des apprentissages et au fait que la résolution de tout problème requiert l'organisation de connaissances de divers ordres. C'est pourquoi, autour du centre social de Carapan, ouvert à tous, grands et petits, femmes et enfants, se mettent en place chaque soir des séances de lecture de la presse, d'écoute de programmes radiophoniques qui transmettent des concerts (*i. e.* de jazz de Duke Ellington) et des récitals en direct, de lecture de poèmes et de romans. Sáenz et son équipe se lancent également dans une enquête sociolinguistique afin d'identifier les usages de l'espagnol des villageois bilingues espagnol-purhé. À l'action éducative se joint un travail anthropologique de type monographique afin que chacun des intervenants indigénistes comprenne bien où il est en train de mettre les pieds.

Comme évoqué plus haut, il est loin d'être certain qu'en dépit des bonnes intentions de Moisés Sáenz et de son équipe, le projet de Carapan ait rencontré l'adhésion des Purhépecha car, après tout, pour ces Indiens, il s'agissait d'un projet de la ville et d'un projet de gens qui, de toutes façons, n'étaient là que pour quelque temps. On peut même se demander si, en dépit des précautions et de la clairvoyance de Sáenz et de son équipe, ceux-ci n'ont pas été aveuglés par leur mission qu'ils ont fini par placer au-dessus des attentes des Purhépecha de la Cañada.

On peut aussi s'interroger sur le fait que ces Indiens n'ont peut-être simplement joué le jeu qu'à certaines occasions, tenant alors le rôle que Sáenz et ses collègues indigénistes attendaient d'eux, car, à d'autres reprises, ils n'hésitaient

pas à manifester leur colère contre la présence de ces étrangers. Malgré la générosité de la démarche, il est possible de reprocher au projet de Carapan d'avoir péché par paternalisme en faisant des Indiens de la région un public en voie de mexicanisation et en faisant de leurs esprits une matière malléable par laquelle transformer le déroulement de la vie quotidienne dans la région. D'après le texte de Sáenz, les Indiens peuvent apparaître une nouvelle fois comme un public d'enfants pris en charge par un groupe d'adultes spécialistes venus de la ville. On peut faire observer, après tout, que Sáenz se tient plutôt du côté de l'institution et de l'indigénisme officiel. Finalement l'expérience de Carapan ne fut-elle pas le prélude, pour tout le reste du ^{xx}e siècle, à une colonisation interne faisant des campagnes un monde assujéti au pouvoir et aux intérêts de la ville (Warman Grij 1970) ?

Mais la relation inégale entre Indiens et indigénistes n'exclut pas une autre lecture : celle de l'espoir placé dans les Indiens à qui, comme on le fait pédagogiquement pour n'importe quel public d'enfants, on attribue un avenir, c'est-à-dire la possibilité que quelque chose advienne pour améliorer la vie de ces Mexicains. C'est dans cette attitude apparemment ambiguë, mais qui, toutefois, fait face à une adversité qui pousse soit à renoncer, soit à considérer comme fatal ou naturel le sort des Indiens, que se tient, sans doute, la racine majeure du pragmatisme indigéniste de Moisés Sáenz. Si on définit parfois de manière minimaliste le pragmatisme comme une philosophie de l'action, il convient d'insister sur le fait que le pragmatisme est aussi une philosophie de la croyance. C'est bien parce que Moisés Sáenz croyait dans la mexicanité du Mexique qu'il s'est engagé dans la voie de l'indigénisme.

L'HÉRITAGE PRAGMATISTE INDIGÉNISTE DE SÁENZ

En otros términos, el programa esencial de educación se desarrolla alrededor de estas cuatro cuestiones : ¿ cómo conservar la vida, cómo ganarse la vida, cómo formar la familia y cómo gozar de la vida ? (Sáenz 1939, p. 119)

Le 30 novembre 1974, soit quarante ans après, la communauté de Carapan a rendu un hommage simple, mais vibrant, à la mémoire de Moisés Sáenz, affectueusement appelé « El señor Sainé » par les témoins d'alors. L'un d'entre eux aura ces mots : « *El señor Sainé decía hay que sembrar, y nos enseñó a sembrar, hay que educar y educó a este pueblo, hay que vivir [...] y vivió con nosotros. Así perduran sus huellas* » (Mejía Zúñiga 1976, p. 39). Même inachevée, l'expérience de Carapan continue à habiter les esprits de La Cañada et, d'une certaine façon, à guider les gestes de ses habitants.

Si l'on cherche à comprendre les idées indigénistes de Moisés Sáenz dans leur orientation pratique, il convient de revenir sur l'emploi qu'il fait des concepts

d'« incorporation », parfois défini comme action intégrale, et de « mexicanité », étant entendu que les deux fixent l'un des principaux caps sociologiques du projet de Carapan. S'agissant des communautés indiennes du pays, il n'est pas question, selon Sáenz, de les intégrer à un ensemble existant qui s'appellerait la nation mexicaine, mais bien de proposer des manières de réaliser un idéal, la mexicanité. Autrement dit, le mouvement proposé aux Indiens n'est pas d'ordre spatial, il ne s'agit pas en effet d'encourager l'exode rural et le déplacement des habitants des campagnes indiennes vers la ville, mais de promouvoir un mouvement historique considéré dans sa pluralité comme le devenir national de la société mexicaine. Il s'agit, pour Sáenz, de réaliser le projet de Manuel Gamio dans *Forjando Patria* (1992). Cette nuance est de taille puisque la mexicanité comme épiscentre de l'intégration indienne au Mexique n'est donc plus une norme, l'expression d'une injonction qui institue la nation, mais le reflet d'une valeur qui fait du Mexique un projet national en cours de réalisation. Le concept de « mexicanité » est chez Sáenz davantage la marque d'une création que l'effet d'une norme qui assure la reproduction des structures sociales. En un sens pragmatiste, le projet de Carapan doit s'entendre, dans l'esprit de Sáenz, comme une abduction, soit une hypothèse pour agir et « intervenir » dans un milieu donné. Carapan, comme intention puis comme projet indigénistes, se trouve à l'origine d'une action créatrice culturellement située pour reprendre les mots de G. H. Mead (Joas 1997, 1999) : un ajustement intelligent à un milieu donné qui tend à le re-crée. En dépit de son échec immédiat comme projet éducatif pilote, cette initiative, aux accents légèrement utopiques, a ouvert, au moins, pour les habitants de la région, un terrain de possibilités en vue d'accroître l'expérience démocratique générale du pays.

Jacques Soustelle (1991, p. 212), dans son ouvrage *Les Quatre Soleils*, explique que le Mexique est, avec l'Iran, l'un des tous premiers pays à avoir fait appel aux services des anthropologues pour résoudre des problèmes d'intégration et de reconnaissance politiques de groupes culturels considérés comme des minorités nationales. Cette particularité mexicaine s'explique par un phénomène national aussi diffus que celui de la révolution sociale de 1910-1917. Les sciences, et particulièrement les sciences sociales, sont un outil, pour ne pas dire le bras, cognitif du pouvoir révolutionnaire. Les connaissances produites par ces disciplines ont une finalité pratique et politique comme le souligne avec force Moisés Sáenz : réaliser l'intégration du pays, soit faire de la nation une réalité pour tous les Mexicains, métis, Indiens, urbains, ruraux, du centre, du nord ou du sud du territoire national.

Ce phénomène que des Mexicains, connus ou anonymes, produisent est un virage que prend l'indigénisme au xx^e siècle comme expression politique d'une préoccupation générale devenue problématique nationale et dont les mondes indiens constituent l'épiscentre. L'indigénisme n'est plus l'affaire de quelques membres d'une société savante, le thème d'intellectuels nationalistes déconnectés

des réalités profondes du pays ou le jouet favori pour la création d'artistes adeptes de l'art pour l'art. La question indienne – ou plutôt les questions indiennes, qui se posent dans tout le pays en des termes régionaux, avec pour point commun la situation de relégation vécue par tous ces peuples indiens –, doit – ou doivent – accéder au rang de question mexicaine et être du ressort de chaque citoyen. L'Institut national indigéniste (INI) est créé en 1948 pour piloter l'action de plus d'une centaine de centres coordinateurs indigénistes implantés dans les régions indiennes du pays. La première de ces antennes sera installée au Chiapas au début des années 1950, là où, plus de quarante ans après, se produira l'insurrection néo-zapatiste. Le premier centre coordinateur indigéniste installé dans le Michoacán le sera dans la Meseta Puhépecha à Cheran en 1967 et l'anthropologue Salomon Nahmad sera son premier directeur. L'INI disparaîtra en 2003 et sera remplacé par la CDI (Commission nationale de développement des peuples indiens) placée sous la direction d'une femme, Xóchitl Gálvez, mathématicienne et indienne otomi.

L'Institut indigéniste interaméricain sera mis en place en 1940 pour coordonner les politiques de tous les États américains en faveur des groupes indigènes. Dépendance de l'OEA (Organisation des États américains), il a son siège à Mexico. Après Sáenz, ses premiers directeurs, comme le médecin et anthropologue Gonzalo Aguirre Beltrán, sont tous Mexicains. Le secrétariat d'Éducation publique, depuis la gestion de José Vasconcelos, continue d'abriter un département d'éducation indienne destiné à prendre en compte la spécificité des publics indiens. L'État va au début des années 1970 mettre en place une direction des Cultures populaires³¹ dont le rôle sera de faire reconnaître les productions culturelles indiennes et populaires et d'enseigner aux différents publics mexicains leur valeur esthétique. Eu égard aux positions de John Dewey en matière de questions esthétiques (Shusterman 1992), tout laisse penser que cette initiative lui aurait paru parfaitement acceptable et même de nature à être encouragée sans réserve. Tout cela montre en définitive l'importance du rôle tenu par le Mexique dans l'indigénisme politique et programmatique au niveau continental.

Le vent du pragmatisme, au sens large, souffle d'une certaine façon aussi sur l'indigénisme de l'État mexicain. L'indigénisme est en effet pensé comme une action intégrale. Tout au long de la deuxième moitié du xx^e siècle, ses programmes concernent les domaines des affaires juridiques et agraires, la santé, l'éducation, la culture et la sauvegarde de traditions dont le salut passe parfois par leur réinvention. Dans cet esprit, les ministères et leurs fonctionnaires doivent travailler de concert pour mettre un terme à l'injustice historique dont les Indiens continuent à être les victimes. Le travail social devient un outil de développement social et démocratique puisque les étudiants en médecine, en économie, en agronomie, en anthropologie ou en botanique doivent, au cours de leur formation, venir gratuitement en aide aux plus démunis incarnés, la plupart du temps,

par les Indiens. Si l'INI disparaît pour, en quelque sorte, renaître de ses cendres, sous les traits de la CDI, c'est en particulier en raison de son institutionnalisation, de son bureaucratisme et de son centralisme, contraire à l'esprit indigéniste des années 1920 et 1930. Mais, même ainsi, cet usage du pragmatisme penche du côté d'une conception instrumentale de ce mouvement philosophique laissant de côté, par exemple, l'humanisme de Dewey et les valeurs qu'il a défendues tout au long de sa vie, la démocratie était sans nul doute le point central de son axiologie.

L'indianité doit devenir un motif de fierté nationale et non plus être la source d'une honte ou d'une discrimination pour la majorité des Mexicains. En produisant des connaissances sur les mondes autochtones, l'anthropologie sociale et les anthropologues ont pour objectif de diminuer le poids des préjugés et de l'ignorance à l'égard des Indiens. Il s'agit, pour cette discipline engagée, de contribuer à transformer les déclarations d'intention démocratique en réalités citoyennes, de faire de la mexicanité un élément du lien social entre métis et Indiens et non plus la marque d'une distinction sociale et l'expression d'une fracture historique entre Mexicains. Là se situe l'horizon épistémique de l'anthropologie au Mexique. L'indigénisme aujourd'hui n'est plus la seule affaire de l'État mexicain, car les actions qu'il suscite relèvent d'une multitude d'acteurs aux relations chaque fois plus mondialisées. Néanmoins, aujourd'hui comme hier, le chemin à parcourir semble encore long pour réaliser un tel idéal. Dans cette entreprise, Moisés Sáenz fait figure de pionnier et l'expérience de Carapan n'est qu'une simple goutte d'eau dans un océan d'adversités. Mais ce n'est pas parce que la tâche semble insurmontable que l'entreprise n'est pas pour autant juste, c'est-à-dire sur le bon chemin. C'est aussi en cela que se manifeste encore le pragmatisme indigéniste de Moisés Sáenz. *

* Manuscrit reçu en avril 2008, accepté pour publication en juin 2009.

NOTES

1. Clifford Geertz (1999, pp. 39-63) aborde, dans son ouvrage *Los usos de la diversidad*, la pensée comme un acte moral, ce qui le conduit à introduire et à conclure ce chapitre en faisant appel à Dewey. D'un autre côté, l'éthique de responsabilité que promeut Dewey est une cousine éloignée de l'impératif catégorique kantien, puisque les valeurs sont en construction et non données une fois pour toutes.

2. Qui est devenu en 2003, sous la présidence de Vicente Fox Quesada, la Commission nationale pour le développement des peuples indiens (ou CDI).

3. La période que je mentionne ici correspond au temps de présence de Moisés Sáenz à Carapan et dans la Cañada jusqu'au moment où celui-ci décida de jeter l'éponge à la suite de nombreux différends avec sa hiérarchie. L'expérience de Carapan se poursuivra, quant à elle, quelques mois encore, mais, après le départ de Sáenz, l'esprit et le cœur, pour ainsi dire, n'y étaient plus.

4. L'expérience de Carapan aurait servi de base à une réflexion pour la mise en place en 1936 du Département autonome des affaires indiennes, ancêtre de l'Institut national indigéniste, sous la

présidence de Lázaro Cárdenas. Du reste, le dernier chapitre du livre *Carapan* de Moisés Sáenz (1936) est consacré à une série de propositions très concrètes en vue de la mise en place d'une institution indigéniste chargée de coordonner les actions en la matière.

5. Projet d'alphabétisation débuté en 1939 qui se déroule sous la présidence de Lázaro Cárdenas (1934-1940) et est encadré par le linguiste nord-américain Maurice Swadesh, spécialiste de la langue tarasque et en collaboration avec Maxwell Lathrop de l'Institut linguistique d'été. Son objectif consistait à former vingt jeunes Purhépecha, garçons et filles, capables d'alphabétiser en langue purhépecha enfants et adultes des communautés de la Meseta. L'idée centrale étant que, pour apprendre l'espagnol, il faut d'abord commencer par connaître sa propre langue d'où la nécessité d'une alphabétisation en langue vernaculaire purhépecha.

6. On a en vue ici le travail scientifique et éducatif (sans oublier le prosélytisme) des linguistes protestants américains de l'Institut linguistique d'été comme Kenneth L. Pike – à qui l'on doit l'approche tagmémique des conduites verbales et surtout la distinction entre « phonétique » et « phonémisme », phonologie, que plusieurs anthropologues, dont Clifford Geertz, reprendront à leur compte avec les catégories de l'*etic* et de l'*emic* –, Viola Waterhouse, Maxwell Lathrop – qui, entre 1935 et 1980, réalise toute une série d'études sur la langue tarasque – et, surtout, William C. Townsend – qui, sous l'égide Lázaro Cárdenas, contribue à créer en 1936 l'Institut linguistique d'été au Mexique. Cet institut linguistique protestant, controversé et suspecté d'impérialisme nord-américain, sera finalement contraint par les autorités mexicaines de quitter le pays.

7. Terme qui signifie, pour le cas de l'Amérique latine et du Mexique des années 1930 en particulier, partisan de la Réforme agraire.

8. Je tiens ici à remercier expressément le docteur Marco-Antonio Calderón Mólgora, coordinateur du Centre d'études anthropologiques du Colegio de Michoacán, spécialiste de l'éducation rurale et des processus politiques de la première moitié du xx^e siècle.

9. Peirce (1978, p. 56) écrira qu'il lui était impossible « d'étudier quoi que ce fût – mathématiques, morale, métaphysique, gravitation, thermodynamique, optique, chimie, anatomie comparée, astronomie, psychologie, phonétique, économie, histoire des sciences, *whist*, hommes et femmes, vin météorologie – si ce n'est comme étude de sémiotique ».

10. Il est bon de rappeler que James (1948) est l'auteur d'un ouvrage, composé de textes de conférences données à l'attention des publics de formateurs, d'instituteurs, de professeurs et d'éducateurs. Ce texte n'est pas resté sans effet sur la pensée du Dewey éducateur.

11. En moins d'un siècle de 1840 à 1930, la ville de Chicago voit sa population augmenter d'environ 5 000 à près de 3 500 000 habitants ! Vers 1900, un habitant sur deux de Chicago était né hors des États-Unis.

12. À propos de la polémique autour de la notion de « progrès » qui continue d'agiter la société nord-américaine, voir la critique de Christopher Lasch (2006). Sur cette question, la position de ce philosophe inclassable et finalement proche de Gilles Lipovetski fait de Dewey un penseur naïf et ingénu qui appartient à cette catégorie de penseurs qui, tout en se rendant compte des illusions que crée l'idée de progrès et des maigres résultats qu'elle a pu produire dans nombre de sociétés, continue toujours à penser le devenir humain en ces termes.

13. C'est tout le sens de la contribution au pragmatisme d'un des élèves de Dewey, Sydney Hook : créer des points de contact entre le mouvement pragmatiste et la tradition marxiste.

14. D'abord enthousiaste vis-à-vis du communisme soviétique, Dewey se déclarera finalement résolument anti-communiste (Marcuse 1969, pp. 219-220).

15. Même s'il est toujours abusif de réduire l'histoire sociale et collective des hommes à une série d'initiatives personnelles produites par le protagonisme ou le caprice de certains, Moisés Sáenz est, malgré tout, officiellement reconnu aujourd'hui au Mexique comme ayant été le fondateur de l'école secondaire.

16. Katherine M. Cook était éducatrice et chef de la section des problèmes éducatifs de l'Agence d'éducation du département de l'intérieur du gouvernement américain. Elle considérait à juste titre que son pays avait beaucoup à apprendre des expériences éducatives de l'État

révolutionnaire mexicain et ce au moins pour deux raisons : s'inspirer de l'exemple mexicain pour tout d'abord « éduquer » au mieux les populations amérindiennes des États-Unis et proposer par ailleurs un meilleur accueil éducatif pour les enfants de ressortissants mexicains installés sur le sol de l'Union américaine.

17. Rappelons que Wittgenstein fut durant la première moitié des années 1920 instituteur rural dans les villages reculés du Tyrol autrichien de Trattenbach, Otterthal et Puchberg-am-Schneeberg.

18. Il est intéressant de signaler ici l'ambiguïté de Vasconcelos (1952, pp. 16-28) vis-à-vis du pragmatisme et de John Dewey en particulier, tant était grande son aversion pour l'Amérique du Nord et la culture nord-américaine. S'agissant de Dewey et de ses thèses en matière de pédagogie, il n'hésitera pas à parler de péril et à caricaturer la formule du *learning by doing* de Dewey, tout juste bonne à savoir comment faire son lit ou comment ajuster le nœud de sa cravate (*ibid.*, p. 17). Néanmoins, et à l'image du problème que je soulevais plus haut sur la façon de qualifier ou de ranger Sáenz dans l'orbe du pragmatisme, un certain nombre d'éléments et d'indices tendent à montrer que, n'en déplaise à l'intéressé, il y a chez José Vasconcelos un certain nombre d'idées deweyennes qui ont fait leur chemin dans la pensée de cette grande figure de l'éducation et de la culture mexicaines (Romo López-Cruz 2006, pp. 227-246).

19. Pour la curiosité du lecteur, les références classiques sur l'indigénisme sont Villorio (1996), Mariátegui (1979) et Favre (1996).

20. Sur cette polémique autour de l'indigénisme et de ses institutions, voir Warman Grij *et al.* (1970).

21. Pendant la période coloniale (1521-1821), le Mexique avait pour nom la Nouvelle Espagne.

22. Porfirio Díaz, despote « éclairé » et président du Mexique de 1876 à 1910. D'origine indienne et natif de l'État d'Oaxaca, autodidacte et général libéral ayant combattu l'intervention française de 1864-1867, Porfirio Díaz entreprendra, une fois devenu président, la modernisation du pays. Influencé par certaines thèses du positivisme, il contribuera à doter le pays d'infrastructures (ports, chemins de fer, manufactures et usines) et développera une politique de « blanchiment de la race » par le recours à une (timide) immigration européenne et l'imposition aux Indiens (comme dans le cas du sort réservé aux Yaqui du Sonora) du choix entre soumission ou disparition.

23. Considéré comme le fondateur de l'anthropologie mexicaine, Manuel Gamio proposa de mettre au service du projet révolutionnaire de construction nationale le savoir-faire anthropologique. Grâce à la connaissance anthropologique du pays et de ses composantes culturelles et ayant recours aux méthodes d'investigation de cette discipline, la réalité mexicaine doit commencer à s'éclairer sous ses multiples facettes. La connaissance de celle-ci sera un des outils principaux de l'action dirigée vers les campagnes largement indiennes. Le texte de Gamio, *Forjando Patria* (1992 [1916]), indique le cap à suivre non seulement pour les gouvernants, mais aussi pour tous les Mexicains. José Vasconcelos, autre grande figure de la pédagogie mexicaine et de l'indigénisme, encore qu'il soit davantage le penseur du métissage, joua un rôle crucial à la tête du ministère de l'Éducation nationale de 1921 à 1923. Dans un pays qui manque de tout, à commencer par des salles de classe, des livres, des professeurs et où 60 % de la population est analphabète, il encourage la mise en place d'un programme original d'écoles itinérantes, baptisées « Missions culturelles » et dont l'idée est suggérée par le pédagogue Roberto Medellín. D'abord itinérantes ces missions, dont le but premier est de contribuer à la formation des maîtres d'école du milieu rural, souvent isolés géographiquement et intellectuellement, vont peu à peu prendre un caractère permanent et s'installer durablement dans les régions qui le requièrent. José Vasconcelos, dans son livre *La raza cósmica...* (1994 [1925]) considère que les instituteurs engagés dans cette action éducative sont des missionnaires à l'image de ceux des ordres mendiants venus, après 1521, convertir les Indiens au catholicisme. La première mission prendra pied à Zacualtán dans l'État d'Hidalgo en 1923. D'autres suivront jusqu'à leur dissolution finale après 1942. En 1926, le gouvernement du président Plutarco Elías Calles, ancien instituteur rural, crée le département des Missions culturelles rattaché au secrétariat à l'Éducation publique. L'idée est de coordonner l'action et les moyens des différentes missions qui opèrent dans le pays. Mais à cette période

José Vasconcelos ne fait plus partie du gouvernement. À ces missions, Vasconcelos va ajouter la mise en place des maisons du Peuple (*i.e. casas del pueblo*) en 1923 dans les campagnes mexicaines. Ces écoles ont pour mission d'éduquer enfants et adultes et de pénétrer les consciences paysannes et indiennes du message révolutionnaire. Elles seront remplacées en 1926 par les écoles rurales (Dietz 1999), mais elles demeurent, alors que Vasconcelos n'est plus aux affaires, le principal vecteur de diffusion et de socialisation des idées révolutionnaires, dont la question agraire est l'épicentre. C'est pourquoi, en réaction, l'Église catholique mexicaine soutiendra l'existence et le développement des écoles religieuses. Sur le plan éducatif, le pays est divisé et c'est en partie au cœur de cette division que se tient un des enjeux qui débouchera sur la première guerre *cristera* en 1926, dans un contexte où le chef de l'État se trouve être le général *jefe máximo* Plutarco Elías Calles, fondateur du PNR (Parti national révolutionnaire, ancêtre du Parti révolutionnaire institutionnel) et ancien instituteur. Le général Lázaro Cárdenas, l'un des principaux artisans de la réalisation du volet agraire et énergétique du projet révolutionnaire, joua à son tour un rôle déterminant dans la mise en place d'un indigénisme national et continental. Cárdenas, gouverneur de l'État de Michoacán, va encourager le projet pilote de Carapan et il n'hésitera pas à se rendre sur place pour évaluer son état d'avancement (Sáenz 1936, p. 113). À partir de 1936, Cárdenas devient Président de la République et, s'appuyant sur des expériences indigénistes antérieures qui, comme celle de Carapan, ont pu montrer la voie à suivre, il décide la mise en place d'un Département autonome des affaires indiennes, lié étroitement à la Présidence de la République, lequel fonctionnera jusqu'en 1946. À la fin de son mandat présidentiel, il contribua à l'organisation du premier Congrès indigéniste interaméricain qui eut lieu au Michoacán à Pátzcuaro en 1940. À partir de cette rencontre d'envergure, l'indigénisme, comme politique des pays américains, prit véritablement son envol avec la création d'un Institut indigéniste interaméricain et de l'Institut national indigéniste mexicain en 1948.

24. Aux côtés des Nahuas de la côte pacifique, des Otomi et des Mazahua de la région de Zitácuaro, les Indiens purhépecha (ou Tarasques) forment le principal des quatre groupes amérindiens qui peuplent l'État centre-occidental de Michoacán. Les Purhépecha se répartissent entre quatre régions naturelles : la zone lacustre de Pátzcuaro, la Ciénega de Zacapu, la Meseta Purhépecha et la Cañada de Los Once Pueblos, où se situe la communauté de Carapan qui a servi de point d'ancrage pour le projet indigéniste de Moisés Sáenz. Aujourd'hui, les Purhépecha forment un groupe de plus de 100 000 locuteurs, soit environ 3 % de la population totale de l'État de Michoacán (Schaffhauser 2000).

25. Wittgenstein (2002, p. 47) est l'auteur d'une remarque sur l'erreur fort comparable : « Si l'homme ne se trompait pas, il n'arriverait jamais rien d'intelligent ».

26. Par Cristiade, on désigne la guerre civile qui a touché principalement les États du centre du Mexique, comme le Michoacán, et qui a opposé le camp des agraristes anticléricaux et les défenseurs de l'Église catholique appartenant aussi bien au monde rural et indien qu'au monde urbain provincial (voir Meyer 1979, 1980).

27. Le dernier recensement de 2005 de l'Institut national de statistique, d'informatique et de géographie (INEGI) fait état pour Carapan d'une population totale de 4 557 personnes et la commune de Chilchota, à laquelle appartient Carapan, compte 29 247 habitants.

28. Il faut entendre les fonctionnaires au service de l'idéologie agraire et révolutionnaire du début des années 1930.

29. Grâce aux progrès des moyens de communication, Carapan et la Cañada de Los Once Pueblos se trouvent aujourd'hui à moins de deux heures de Morelia, la capitale de l'État de Michoacán.

30. Néanmoins, ce que Sáenz omet de dire c'est que cet isolement procède aussi d'une histoire des rapports entre groupes indiens et métis. La situation qu'il découvre à Carapan tient à la fois d'une politique consistant à chasser les Indiens de leurs terres et d'un repli géographique opéré par ceux-ci comme stratégie culturelle visant à éviter l'implosion des structures sociales communautaires et, plus généralement, le délitement des liens entre Indiens.

31. Avec comme directeur, notamment, l'anthropologue Guillermo Bonfil Batalla.

RÉFÉRENCES CITÉES

AGUIRRE BELTRÁN Gonzalo

1970 *Antología de Moisés Sáenz*, Oasis, Mexico.

AUSTIN John Langshaw

1991 *Quand dire c'est faire*, Seuil, coll. « Points Essais », Paris.

CALDERÓN MÓLGORA Marco Antonio

2009 « La estación experimental de Carapan y educación indígena en México », *Anuario antropológico*, 13, UNACH-Instituto de estudios indígena, Tuxtla Gutiérrez, pp. 25-45.

COOK Katherine M.

1936 *La casa del pueblo. Un relato acerca de las escuelas nuevas de acción de México*, Secretaría de Educación Pública, Mexico.

COMAS Juan

1964 *La antropología social en México*, Instituto Indigenista Interamericano, Mexico.

DELEDALLE Gérard

1999 *Sur la philosophie américaine*, De Boeck, coll. « Le point philosophique », Louvain.

DEWEY John

1916 *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*, Macmillan Company, New York.1934 *Art as experience*, Minton, Balch, New York.1993 *Logique. La théorie de l'enquête*, Presses Universitaires de France, Paris.2000 *La miseria de la epistemología. Ensayos de pragmatismo*, Biblioteca Nueva, Madrid.2004 *Democracia y educación*, Ediciones Morata, Madrid [1916].2007 *The school and society*, Kessinger Publishing, New York [1900].

DIETZ Gunther

1999 « Indigenismo y educación diferencial en México : balance de medio siglo de políticas educativas en la región purhépecha », pp. 35-60.
[http://www.crefal.edu.mx/bibliotecadigital/cedal/acervo_digital/coleccion_crefal/rieda/a1999_123/indig.pdf].

FAVRE Henri

1996 *L'Indigénisme*, Presses Universitaires de France, coll. « Que-sais-je ? » 3088, Paris.

GAMIO Manuel

1992 *Forjando Patria*, Porrúa, coll. « Sepan cuántos » 368, Mexico [1916].

GALINIER Jacques et Antoinette MOLINIÉ

2006 *Les néo-Indiens. Une religion du III^e millénaire*, Odile Jacob, Paris.

GARRETA Guillaume

2005 « L'école en révolution. L'application des méthodes deweyennes en Russie soviétique », in Denis Kambouchner et François Jacquet-Francillon (éds), *La crise de la culture scolaire. Origines, interprétations, perspectives*, Presses Universitaires de France, Paris, pp. 141-158.

GEERTZ Clifford

1999 *Los usos de la diversidad*, Paidós/ICE de la universidad autónoma de Barcelona, Barcelone.

JAMES William

1948 *Discursos a los maestros*, Secretaría de Educación Pública, Mexico.

JOAS Hans

1997 *El pragmatismo y la teoría de la sociedad*, Universidad de Castilla y de la Mancha, Madrid

1999 *La Créativité de l'agir*, Éditions du Cerf, Paris.

JONES Thomas Jesse

1928 *Cuatro elementos esenciales de la educación*, Secretaría de Educación Pública, coll. « Biblioteca del maestro rural mexicano », Mexico.

LAPOUJADE David

1997 *William James. Empirisme et pragmatisme*, Presses Universitaires de France, Paris.

LASCH Christopher

2006 *Le seul et vrai paradis. Une histoire de l'idéologie du progrès et de ses critiques*, Flammarion, coll. « Champs », Paris.

MARCUSE Ludwig

1969 *Filosofía americana. Pragmatistas, politeistas, trágicos*, Guadarrama, Madrid.

MARIÁTEGUI Carlos

1979 *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, Ediciones Era, Mexico, [1928].

MARSHALL BROWN Philip

1927 Review of « *Some Mexican problems*, Herbert I. Priestley and Moisés Sáenz », *The American Journal of International Law*, 21 (2), pp. 401-402.

MEAD George Herbert

1990 *Espíritu, persona y sociedad. Desde el punto de vista del conductismo social*, introduction de Charles W. Morris, Paidós, Studio básica, Mexico.

MEJÍA ZÚÑIGA Raúl

1976 *Moisés Sáenz, educador de México : su vida, su obra y su tiempo*, Federación Editorial Mexicana, Mexico.

MEYER Jean

1979 *La Cristiada. 3. Los cristeros*, IV éd., Siglo XXI, Mexico.

1980 *La Cristiada. 2. El conflicto entre la Iglesia y el Estado 1926-1929*, VI éd., Siglo XXI, Mexico.

MILLS Charles Wright

1968 *Sociología y pragmatismo*, introduction d'Irving Louis Horowitz, Siglo Veinte, Buenos Aires.

MIRANDA ARANDA Miguel

2003 *Pragmatismo, interaccionismo simbólico y trabajo social. De cómo la caridad y la filantropía se hicieron científicas*, thèse en anthropologie sociale et culturelle, Universidad de Tarragona, Tarragona.

PEIRCE Charles S.

1978 *Écrits sur le signe*, textes rassemblés, traduits et présentés par Gérard Deledalle, Seuil, Paris.

PUTNAM Hilary

1999 *El pragmatismo. Un debate abierto*, Gedisa, coll. « Filosofía », Barcelona.

RAMÍREZ Rafael

1928 *¿Cómo dar a todo México un idioma?* Secretaría de Educación Pública, Mexico.

RANGEL GUERRA Alfonso

2006 « La educación rural mexicana y la educación fundamental en el inicio del CREFAL », *Revista Interamericana de Educación de Adultos* [RIEDA en línea], 28 (2), julio-diciembre, nueva época.

ROMO LÓPEZ-CRUZ Ana Paola

2006 *La educación democrática en John Dewey : una propuesta pedagógica de transformación social en México*, thèse, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Navarra, Pamplona.

RORTY Richard

1993 *Conséquences du pragmatisme*, Seuil, Paris.

1994 *Objectivisme, relativisme et vérité*, Presses Universitaires de France, coll. « L'interrogation philosophique », Paris.

1995 *L'Espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme*, Albin Michel, Paris.

ROSSER Harry Edwin

1971 *Beyond Revolution : the social concern of Moisés Sáenz Mexican educator (1888-1941)*, PhD dissertation in education and history, The American University, Washington DC.

SÁENZ Moisés

1928 *La educación rural en México*, Talleres Gráficos de la Nación, Mexico.

1936 *Carapan, bosquejo de una experiencia*, Librería e imprenta Gil SA, Lima.

1939 *México íntegro*, Imprenta Torres Aguirre, Lima.

SÁENZ Moisés et Herbert I. PRIESTLEY

- 1926 *Some Mexican problems* (Lectures on the Harris Foundation, 1926), University Press of Chicago, Chicago.

SCHAFFHAUSER Philippe

- 2000 *Les purépechas au Mexique. Une sociologie de l'identité*, L'Harmattan, Paris.

SOUSTELLE Jacques

- 1991 *Les Quatre Soleils*, Plon, coll. « Terre Humaine », Paris [1967].

SHUSTERMAN Richard

- 1992 *L'Art à vif. La pensée pragmatiste et l'esthétique populaire*, Éditions de Minuit, coll. « le sens commun », Paris.

SIMMEL Georg

- 2005 *Les Pauvres*, Presses Universitaires de France, Paris [3^e édition].

THOMAS William Issac

- 1907 *Sex and society : studies in the social psychology of sex*, University of Chicago Press, Chicago.

THOMAS William Issac et Florian ZNANIECKI

- 1920 *The Polish peasant in Europe and America. Monograph of an immigrant group, vol. 5 Organization and disorganization in America*, Badger, Boston.

VASCONCELOS José

- 1952 *De Robinson a Odiseo. Pedagogía estructuralista*, Editorial Constancia, Mexico.
1994 *La raza cósmica : misión de la raza iberoamericana*, Espasa-Calpe, Mexico [1925].

VAUGHAN Mary Kay

- 1982 *Estado, clases sociales y educación en México*, tomes 1 et 2, Fondo de Cultura Económica, Mexico.

VILLORO Luis

- 1996 *Los grandes momentos del indigenismo en México*, El Colegio de México, El Colegio Nacional, Fondo de Cultura Económica, Mexico [1950].

WARMAN GRIJ Arturo et al.

- 1970 *De eso que llaman antropología mexicana*, Comité de Publicaciones de los Alumnos de la ENAH, Mexico.

WITTGENSTEIN Ludwig

- 1961 *Tractatus logico-philosophicus*, suivi de *Investigations philosophiques*, Gallimard, coll. « Tel », Paris.
2002 *Remarques mêlées*, Flammarion, Paris.