

FILIFE CEPPAS¹

La vision du monde amérindienne et l'enseignement de la philosophie

LE TRAVAIL D'EDUARDO VIVEIROS DE CASTRO nous invite à réévaluer radicalement nos conceptions récurrentes sur les indigènes Brésiliens. Dans ces conceptions, l'indigène est considéré comme paresseux, guerrier, sauvage, cannibale, gardien de la forêt, naïf, espiègle, égoïste (« sujet frivole, capable de faire quoi que ce soit pour une poignée de crochets² »). Même si aucun de ces adjectifs n'est totalement faux, ils nourrissent aujourd'hui des perspectives politiques désastreuses, surtout à la droite de l'échiquier politique, où les indigènes apparaissent comme irrémédiablement opposés aux progrès nécessaires de la civilisation et doivent être soit assimilés, soit anéantis. À gauche, dans une vision romantique, ils sont aussi considérés comme plus intelligents ou plus rusés que « l'homme blanc » (surtout *plus originaires*, comme le « bon sauvage » de Rousseau : un groupe d'humains capables de créer une société moins conflictuelle³). Ils servent d'image

1. FE/PPGF UFRJ.

2. Viveiros de Castro E., *A Inconstância da Alma Selvagem*, São Paulo, Cosacnaify, p. 222.

3. Certes, pour Rousseau, le « sauvage d'Amérique du Sud » n'est pas « l'origine », même s'il semble conserver un ensemble de vertus plus originaires (l'absence d'« amour-propre » et de tous les maux qu'il entraîne). Mais Rousseau est ambigu à l'égard de ces vertus. En ce qui concerne l'esprit des indigènes, par

d'un paradis perdu, vision idyllique d'une « vraie vie » en harmonie avec la nature, correction idéalisée et improbable des ravages du mode de production capitaliste, comme si nous pouvions intégrer harmonieusement les vertus indigènes dans notre quotidien. À cette vision, Adorno rétorquait qu'« Il n'y a pas de vraie vie dans le faux ».

Notre défi est d'éviter ces stéréotypes lorsque nous analysons l'enseignement de la philosophie au Brésil et notamment la manière dont celui-ci se rapporte aux visions amérindiennes du monde. Viveiros de Castro nous oblige à reconnaître que derrière ces traits caricaturaux des Indiens d'Amérique du Sud, il y a une expression métaphysique complexe, un enchevêtrement de systèmes linguistiques, de rituels et d'échanges symboliques et matériels. Les principes de cette métaphysique sont en conflit avec les principes fondamentaux de la vision du monde occidentale. La vision du monde amérindienne (comme toutes les visions du monde) est un amalgame complexe de pratiques et de discours et à partir de cela nous aimerions apprendre quelque chose. Pourtant, avant d'analyser certains aspects de cette fusion, nous ferions bien de nous demander pourquoi, après tout, nous voulons apprendre quelque chose des Indiens.

Nous pouvons peut-être résumer ce désir à travers *deux principes*. Le premier est l'obligation légale au Brésil d'inclure les cultures et l'histoire des indigènes et des afro-brésiliens dans l'enseignement de la philosophie à l'école. D'où vient cette exigence ? En quels termes est-elle justifiée ? Quelles sont ses finalités et ses recommandations ? La loi 11.645/2008 inclut dans le curriculum de l'école « divers aspects de l'histoire et de la culture [indigène et afro-brésilienne] qui caractérisent la formation du peuple brésilien » du fait de son importance « pour la formation de la société nationale, en rappelant leurs contributions à l'ordre social, économique et politique dans l'histoire du Brésil ». La Résolution n° 7 du 14 décembre 2010 fixe les lignes directrices du programme national pour l'école primaire : « Cette inclusion contribue à élargir la gamme des références culturelles de l'ensemble de la population scolaire et contribue

exemple (ainsi que d'autres nombreux aspects du « bon sauvage »), il semble se contredire plusieurs fois. Dans l'*Émile*, il écrit : « connus par leur grand sens, ils le sont encore par la subtilité de leur esprit : généralement il n'y a [...] rien de plus fin qu'un sauvage » (Rousseau J.-J., *Émile livre II*, in *Œuvres complètes*, t. IV, Bibliothèque de la Pléiade, Paris, Gallimard, 1969, p. 300) ou encore, « il est forcé de raisonner à chaque action de sa vie » (*ibid.*, p. 112). Dans la lettre à M. de Franquières, Rousseau parle de « l'homme sauvage et sans culture qui n'a fait encore aucun usage de sa raison » (*ibid.*, p. 1352), contexte dans lequel nous pouvons difficilement croire qu'il veuille dire une « mauvaise utilisation ».

à modifier leurs conceptions du monde, transformant les connaissances véhiculées par le curriculum et contribue à la construction d'identités plus plurielles et solidaires ».

Dans une lecture superficielle de la loi, la présentation et l'analyse de la place que les indigènes Sud-Américains occupent dans la pensée de philosophes comme Montaigne et Rousseau, par exemple, pourraient être partiellement satisfaisantes, dans la mesure où ces présentations et analyses nous aident évidemment à étudier le relativisme culturel, qui contribue soi-disant « à l'évolution des conceptions du monde » des élèves et « à construire des identités plus plurielles et solidaires ». Mais il y a également une limitation manifeste dans cette perspective, car il n'y a aucune garantie que cela soit suffisant pour réfléchir, à partir d'un point de vue philosophique, sur « l'Indien dans la formation de la société nationale, en rappelant leurs contributions à l'ordre social, économique et politique dans l'histoire du Brésil » ou, plus précisément, pour « transformer les connaissances véhiculées par le curriculum ». En ce sens, la perspective de l'histoire de la philosophie semblerait insuffisante, même si nous nous proposons de faire ces présentations et analyses de la « place de l'Indien » dans la pensée occidentale d'une façon critique (ce qui ne veut pas dire que nous ne devrions pas les faire).

Un regard sur le génocide et sur le mépris systématiques des groupes indigènes qui marquent et continuent de marquer l'histoire du Brésil au *xxi*^e siècle est évidemment important pour une « formation des identités plus plurielles et solidaires », ne serait-ce que comme un exercice de sensibilisation à la différence, en dénonçant le racisme et l'ethnocentrisme. Mais il est nécessaire de considérer le conflit potentiel entre cet objectif de la loi et la culture indigène elle-même. Peut-être que, pour obéir à la loi, faut-il lui désobéir en quelque sorte, du fait que la métaphysique des Amérindiens présente des incompatibilités évidentes avec la métaphysique occidentale, avec les idées et les valeurs que nous associons aux « identités plus plurielles et solidaires », en tout cas dans les termes généralement utilisés pour penser cette question.

Du point de vue de la philosophie (à savoir, de l'analyse conceptuelle, de la pensée) notre premier principe voudrait que les cosmovisions amérindiennes ne peuvent être comprises simplement comme des informations essentielles pour la « formation d'une identité plus plurielle et solidaire », mais au contraire, elles nous forcent à remettre en question ce but, à savoir l'idée même d'une « formation de l'identité » et les valeurs du pluralisme et de la solidarité qui lui sont associées. Avant de mettre la connaissance de l'histoire et de la culture indigène au service

d'une formation apparemment conciliatrice et savante, notre principe est d'extraire, à partir de l'affrontement entre ces différentes métaphysiques des lignes directrices pour un enseignement de la philosophie capable de saisir cette finalité de la loi, sa portée et ses limites. Cela ne veut pas dire des lignes directrices absolues, ni même « majeures », mais plutôt des lignes directrices en mesure de faire coexister ou d'entrer en concurrence avec celles plus « traditionnelles » attribuées à l'enseignement de la philosophie : former le citoyen critique, le faire accéder à la tradition de la philosophie occidentale en l'accompagnant dans des travaux de lecture et d'écriture, etc.

Le second principe complète le premier : les perspectives traditionnelles de l'enseignement de la philosophie (de la « raison occidentale ») trouvent des limites, des apories, des épuisements qui se mêlent à un appel pour une « pensée radicalement autre ». Nous pouvons le constater en faisant référence à la notion de sacrifice. L'éducation dans la tradition de la pensée occidentale est toujours conçue comme un sacrifice, notamment le sacrifice du principe de plaisir, au nom du principe de réalité. Mais elle peut être aussi conçue comme la négation de ce sacrifice, comme chez Rousseau, par exemple : « Que faut-il donc penser de cette éducation barbare qui sacrifie le présent à un avenir incertain, qui charge un enfant des chaînes de toute espèce et commence par le rendre misérable pour lui préparer au loin je ne sais quel prétendu bonheur dont il est à croire qu'il ne jouira jamais⁴? ».

Et il est significatif que Herbart critique la pédagogie de Rousseau au nom du refus d'un autre sacrifice, celui de l'éducateur :

« La vie est le métier qu'il [Rousseau] enseigne. Et pourtant, nous voyons qu'il approuve l'adage de notre poète : « la vie n'est pas le bien suprême » parce qu'il sacrifie dans la pensée toute la vie privée de l'éducateur qui se consacre à compagnon du jeune ! Une formation de ce type est trop chère. La vie du compagnon vaut plus que la vie du jeune, notamment par la mortalité, surtout parce que la probabilité de survie de l'homme est supérieure à celle de l'enfant⁵. »

Mais dans les deux cas existe un refus du sacrifice du temps présent en raison de l'incertitude de l'avenir. Le refus du sacrifice est l'horreur

4. Rousseau J.-J., *op. cit.*, p. 301.

5. Herbart J., *Pedagogia Geral*, trad. Ludwig Sheidl, Lisboa, Calouste Gulbenkian, 2003, p. 7.

à l'incertitude du futur et implique une conception linéaire du temps, en mettant l'accent sur l'évidence du temps présent. La sécularisation de l'éducation maximise la puissance de l'apprentissage en évitant l'incertitude et la perte de la vie ou du présent, et en refusant ainsi toute exigence de sacrifice. La vie présente et la certitude sont les substituts antagonistes du sacré, dont l'apprentissage repose entièrement sur la vie future, l'incertitude du salut et l'appel inconditionnel du sacrifice. Mais cette vie ou la certitude du présent immédiat, c'est ce qui nous échappe toujours et toujours réapparaît comme finalité. L'accent sur la présence, la certitude et la vie, buts premiers de l'éducation, se traduit par un projet pédagogique, projection vers une formation future, déjà dans *l'Émile* de Rousseau si l'on tient compte de son caractère ouvertement idéalisant. Autrement dit, la pédagogie moderne, au nom du refus du sacrifice et au nom de l'affirmation du présent, sacrifie le présent.

Un enseignement et un apprentissage libres de cette antinomie, une éducation qui échappe à la logique de la finalité doit être une éducation dépourvue du souci de la temporalité et de la certitude. Ne pas avoir peur de sacrifier quelque chose, c'est ne pas avoir peur que notre action soit ou ne soit pas « sacrée ». La logique de la finalité nous emprisonne dans le domaine de la peur : peur de sacrifier la philosophie (enseigner quelque chose qui risque de ne pas être exactement de la philosophie à des jeunes immatures ou qui ne s'y intéressent pas), de nous sacrifier et de sacrifier nos étudiants (sacrifier le principe de plaisir au nom du principe de réalité : l'enseignant tente et est déçu parce que les étudiants doivent étudier un sujet qu'ils considèrent comme ennuyeux et inutile « pour leur propre bien », un bien « dont ils ne jouiront jamais », selon Rousseau). Pour beaucoup d'entre nous, il semble évident que l'enseignement et l'apprentissage peuvent être considérées et vécus hors de cette logique paradoxale de la finalité, qui nie et affirme le caractère sacrificiel de l'enseignement. Nous savons que cela doit être abandonné et non pas « résolu » ou « réfuté ». Nous croyons qu'il est possible de faire l'expérience de l'enseignement et de l'apprentissage dans une perspective différente et radicalement indifférente aux risques du sacrifice. Beaucoup d'entre nous ont essayé de penser et de vivre l'enseignement à partir de cet autre point de vue, plus expérimental, vers une pensée radicalement autre.

Mais l'adoption d'un enseignement expérimental ne peut abandonner tout affrontement avec la logique de la finalité (et tout ce que cela implique) : elle ne peut rester indifférente à la loi et à la « police » (dans le sens que lui donne Rancière). Un point de vue expérimental est toujours un point de vue politique, qui rompt avec l'ordre établi,

notamment à l'école, avec ses rites et ses dispositifs reposant sur la logique de la finalité. Dans cette attitude expérimentale, nous obéissons en désobéissant à la loi 11.645/2008. Comme indiqué précédemment, si nous sommes « invités » à inclure la culture et l'histoire indigène dans les programmes scolaires, la première chose à faire serait de s'interroger sur la finalité de la loi. Comment pourrions-nous croire, sans une bonne dose d'ingéniosité et de mauvaise foi, être en mesure de contribuer à « la construction d'identités plus plurielles et solidaires » en parlant des indigènes ? La vision du monde amérindienne est axée sur un ethos guerrier, sur le cannibalisme, la dévoration de l'autre. Selon Viveiros de Castro, bien que très différentes dans leurs règlements matériels et symboliques, la plupart des tribus indigènes Sud-Américaines semblent partager ce principe belliqueux. Mais cela ne signifie pas que les peuples indigènes ne soient pas aussi souvent affables, généreux et courtois⁶. Être agressif ne signifie pas être violent. La guerre pour les Indiens est une valeur sacrée, parce qu'elle est le principe qui organise toute l'existence, comme l'affirme Viveiros de Castro : « ...faire la guerre et la vengeance étaient consubstantiel à l'être d'un homme. L'impératif de la vengeance soutenait la machine sociale des habitants des zones côtières... Voici l'inverse de l'inconstance indigène⁷ ». Viveiros de Castro démontre que l'inimitié, la dévoration, est l'axe structurant de l'ensemble de la vision du monde amérindienne. Et il tente de montrer en outre que ce jeu de l'inimitié entre les Indiens n'obéit pas à la logique des deux lectures occidentales les plus courantes : celle de la dialectique du maître et de l'esclave et la lecture qui comprend le cannibalisme dans la simple incorporation de force de l'ennemi. Selon lui, « La vengeance n'était pas (...) un simple résultat du tempérament agressif des Indiens, leur incapacité quasi pathologique d'oublier et de pardonner les offenses passées, mais était justement l'institution qui a produit la mémoire⁸ ». Le dialogue entre le captif et le tueur était le point culminant du rituel cannibale. Le captif sur le point d'être tué et mangé doit faire preuve de courage et affirmer l'avenir de la vengeance inexorable de sa tribu.

« Avant de manger il fallait parler – et ces deux actes expliquaient la temporalité, émergeant de l'intérieur de la relation d'implication mutuelle et de la présupposition réciproque avec l'ennemi. Loin d'être un dispositif

6. Viveiros de Castro E., *op. cit.* p. 248.

7. *Ibid.*, p. 225.

8. *Ibid.*, p. 225.

de récupération d'une intégrité originaire, et donc le refus de devenir, le complexe de la vengeance, à travers cet antagonisme verbale, produisait le temps : le rite était le grand Présent⁹. »

En outre, après avoir brisé le crâne du captif, le tueur ne le mange pas. « Le tueur était le seul à ne pas manger la chair de l'ennemi¹⁰ ». Ce fait fondamental, ajouté à toutes les évidences sur le rituel cannibale présenté par Viveiros de Castro, l'amène à conclure :

« Je ne pense pas que la vengeance était un *instrumentum religionis* en restaurant l'intégrité du corps social menacé par la mort d'un membre, pour faire en sorte que la société coïncide à nouveau avec elle-même, en la reconnectant aux ancêtres par le sacrifice d'une victime. Je ne crois pas, non plus, que le cannibalisme était un processus de "récupération de la substance" des branches mortes, à travers le corps dévoré de l'ennemi. Il ne s'agissait pas de venger la mort de manière à pouvoir sauver les morts du flux destructeur de devenir ; il s'agissait avant tout de mourir (de préférence dans les mains de l'ennemi) pour que vengeance il y ait, et de ce fait même un avenir¹¹. »

Présent et avenir incarnés, vécus, dans le sacrifice ; « mise en scène carnavalesque de la férocité, un devenir-autre qui révélait l'impulsion motrice de la société Tupinambá » ; « affirmation absolue du temps », voilà d'autres manières de dire la même chose¹². La vie pour les Indiens n'a pas de sens hors de ce cycle de relations, notamment celles qu'ils nouent avec l'ennemi. Il n'y a rien d'« extérieur » à ce cycle, aucune externalité n'y est possible.

« Affinité relationnelle, donc, et pas une identité substantielle, c'est la valeur qui s'affirmait. [...] L'honneur me semble être la valeur primordiale de la culture Tupinambá : la capture des altérités en dehors du socius et sa subordination à la logique « interne », à travers le dispositif prototypique de la dette matrimoniale, étaient le moteur et la principale raison d'être cette société qui rendaient compte de son impulsion centrifuge. Guerre mortelle aux ennemis et hospitalité enthousiaste aux Européens,

9. *Ibid.*, p. 238.

10. *Ibid.*, p. 239.

11. *Ibid.*, p. 240.

12. *Ibid.*, p. 238.

la vengeance cannibale et la voracité idéologique exprimaient le même désir et la même propension : absorber l'autre et par ce même processus, altérer soi-même. Dieux, ennemis, les Européens étaient des figures d'une affinité potentielle, des modalisations d'une altérité attirante et que l'on devait attirer vers soi; altérité sans laquelle le monde serait perdu dans l'indifférence et la paralysie¹³. »

Il serait risqué d'esquisser, à partir de tout ce que nous avons dit, de grandes comparaisons entre « la métaphysique occidentale » et « la métaphysique amérindienne ». Mais ce premier schéma semble déjà suffisant pour indiquer les aspects radicalement contradictoires de la vision du monde amérindienne avec notre vision du monde, sur la temporalité et le sacrifice. Explorer ces conflits dans une perspective éducative, comme un « rachat des contributions » des indigènes dans la « formation nationale » certainement peut et doit coopérer « pour changer [...] les conceptions du monde [des étudiants], en transformant le savoir véhiculé par le programme national [...] et contribuer à la construction d'identités plus plurielles et solidaires », comme l'indique la loi. Mais il me semble également évident que cet exercice nous aide à remettre en question l'objectif même de la construction de nouvelles identités plurielles et de la solidarité, en particulier en ce que nos notions de « construction identitaire » et de « solidarité » sont les otages d'une horreur du sacrifice et des relations conflictuelles, obsédés que nous sommes par l'affirmation d'un présent qui nous échappe toujours. La nature relationnelle et perspectiviste de la vision du monde amérindienne est incompatible avec nos conceptions habituelles de la vie divisée entre l'intérieur et l'extérieur qui menace notre identité, entre nous et l'autre, entre le présent qui toujours nous échappe et nous consomme et la peur face à l'incertitude de l'avenir. Peut-être une manière d'obéir en désobéissant à la loi est d'essayer, sur la base de la logique cannibale, de débarrasser notre notion du sacrifice de sa connotation substantialiste judéo-chrétienne, messianique, centrée sur l'idée d'une plénitude de l'avenir, ce qui implique également de rejeter son contraire, à savoir le refus du sacrifice au nom de la projection d'une plénitude-présence toujours virtuelle et programmatique. Prendre la vie comme un cycle sacrificiel permettrait d'affirmer nos conflits pédagogiques avec tout ce qu'ils comportent de guerrier, d'impossible et d'espiègle : adoption d'un devenir-autre féroce et ancré dans une vengeance à venir.

13. *Ibid.*, p. 207.

Comme l'a dit récemment un des représentants de plus de cinquante groupes ethniques présents à l'audience de la Commission des droits de l'homme du Sénat du Brésil sur la question de la démarcation des terres indigènes : ce n'est pas nous, les Indiens, qui allons venger votre destruction ; le vent, la pluie, la forêt le feront.

Mais peut-être que cela sonne un peu « romantique », voire « étrange ». Il nous faut à présent élargir cette approche du sacrifice à partir de la notion de responsabilité. Sur ce point, il nous faut mentionner quelques analyses radicales sur le sacrifice et la responsabilité en Occident : celles de Kierkegaard, de Patočka et de Derrida. Dans son livre *Donner la mort*, Derrida examine le sacrifice d'Isaac, considéré par des auteurs comme Kierkegaard et Patočka comme l'archétype du sacrifice et de la responsabilité en tant que don inconditionnel avant « la loi », le Dieu du monothéisme judéo-chrétien. Pour eux, seul le monothéisme (le christianisme en particulier) a apporté à la culture le défi crucial de la responsabilité individuelle : répondre à un appel inconditionnel lancé par l'être suprême au point de donner sa propre vie, ou ce qui est plus terrible encore, la vie de son fils, sans aucune garantie ; cet acte, la disponibilité de l'individu vis-à-vis de cet acte serait la seule réponse appropriée devant l'« au-delà absolu », cet autre radical et incompréhensible. Il est insuffisant de dire que de nos jours il n'y a plus de place pour ce genre de sacrifice. Comme le remarque Derrida :

« Abominable aux yeux de tous, le sacrifice d'Isaac doit continuer à paraître tel qu'il est : atroce, criminel, impardonnable [...]. Mais en revanche le bon fonctionnement de ladite société [civilisée] n'est en rien perturbé, ni le ronronnement de son discours sur la morale, la politique et le droit, ni l'exercice même de son droit (public, privé, national ou international) par le fait que, en raison de la structure et des lois du marché tel qu'elle l'a institué et le régit, en raison des mécanismes de la dette extérieure et autres dissymétries analogues, la même "société" fait mourir ou, différence secondaire dans les cas de non-assistance à personne en danger, laisse mourir de faim et de maladie des centaines de millions d'enfants (de ces prochains ou de ces semblables dont parle l'éthique ou le discours des droits de l'homme), sans qu'aucun tribunal moral ou juridique soit jamais compétent pour juger ici du sacrifice – du sacrifice de l'autre en vue de ne pas se sacrifier soi-même. Non seulement une telle société participe à ce sacrifice incalculable, mais elle l'organise¹⁴. »

14. Derrida J., *Donner la mort*, Paris, Galilée, 1999, p. 82 sq.

Ce type de plainte pourrait nous amener à défendre qu'une véritable éducation doit prendre ses responsabilités radicales envers cette logique sacrificielle ; qu'une telle éducation responsable doit d'abord et avant tout être capable de l'expliquer et de discuter, de critiquer cette logique de la production de la mort sacrificielle de personnes pauvres et défavorisées du monde, mais aussi toute la violence structurelle de la société : les sacrifices des femmes, des homosexuels, des animaux, des écosystèmes seraient au centre de chaque souci d'instruction (du développement intellectuel des élèves) et de socialisation (de son développement affectif et social) qui sont les objectifs les plus fondamentaux et indissociables de l'école. « Prendre la vie comme le bien suprême », pour parler avec Herbart, peut signifier que le marché a pris la place d'Abraham dans le sacrifice archétypique d'Isaac et que, comme Herbart, nous ne sommes pas prêts à sacrifier nos vies pour la vie de ces enfants qui meurent de faim chaque minute dans le monde ; ou pour la vie de tous ces hommes et femmes, d'humains et de non-humains, qui sont victimes d'une violence quotidienne au travers de la structure inégalitaire de nos sociétés. Après tout, qui serait prêt à assumer une telle responsabilité, un tel sacrifice ?

Mais il existe une autre façon de penser les relations possibles entre éducation, responsabilité et sacrifice. Ne pourrait-on penser à une autre logique de la responsabilité, à un sacrifice païen, amérindien ou polythéiste pour envisager des stratégies peut-être plus raisonnables de faire face à cette logique sacrificielle dénoncée par Derrida ? Le sacrifice amérindien se produit comme la mort et la dévoration de l'ennemi. Pour Viveiros de Castro, ce sacrifice typique se déroule en deux logiques, une horizontale et l'autre verticale. Dans le cas du sacrifice vertical, nous pourrions voir la présence d'un être surnaturel bénéficiaire, qui n'a certainement rien à voir avec le Dieu chrétien. Ce qui nous intéresse en premier, cependant, c'est le sacrifice horizontal, celui des « shamans horizontaux ». Pour Viveiros de Castro, « l'Autre archétypique qui fait face au shaman horizontal est thériomorphe [il a une forme animale] ou dendromorphe [il a une forme d'arbre] [...]. Le shamanisme horizontal implique une économie où la différence ontologique entre les humains vivants et les humains morts est au moins aussi grande que la similitude entre les humains morts et les non-humains vivants¹⁵ ». Ce qui est en jeu dans le sacrifice horizontal n'est pas tant l'« incorporation de qualités viriles de la victime », comme nous l'avons déjà indiqué, que l'établissement d'une communication

15. Viveiros de Castro V., *op. cit.*, p. 471.

entre l'humain, le non-humain (qui peut être un esprit ou un animal) et les morts (qui peuvent aussi être des animaux).

Certes, si le sacrifice sacerdotal vertical a comme axe central la médiation entre la victime et la divinité, il établit aussi une communication et un échange (nourrir les dieux afin qu'ils préservent les conditions de la vie terrestre) entre l'humain, le non-humain et les morts (les esprits et les animaux). Mais parmi les différences essentielles du sacrifice horizontal, il y a le fait qu'il établit une communication se produisant (1) dans la figure du shaman, c'est-à-dire, le shaman lui-même incarne les esprits ou les animaux («en tant que sacrificateur et victime») ou (2) il amène un autre à les incarner et (3) cela ne vise pas seulement l'échange mais, pour ainsi dire, la libération des intensités et des intentions de chaque entité (dans une formulation imprécise, mais suggestive, nourrir les dieux afin qu'ils préservent les conditions de la vie terrestre implique l'échange des rôles et la libération des intensités dans une dynamique plus complexe qu'un simple donner et prendre). Par conséquent, une première différence frappante que nous pouvons souligner, en ce qui concerne le sacrifice chrétien occidentale, c'est que dans celui-ci, la responsabilité est établie entre un moi singulier et une puissance maximale invisible, tandis que dans le sacrifice shamanique, il se produit dans des échanges de rôles dans lesquels les humains sont considérés du point de vue des dieux et des bêtes, et les dieux et les animaux dans une perspective humaine¹⁶.

Au risque de trop simplifier le problème, je dirais que l'approche d'auteurs comme Kierkegaard et Patočka du sacrifice chrétien est une critique des illusions de l'être autonome et rationnel qui, sans relation efficace avec le mystère absolu qui est Dieu, aurait tendance à se dissiper sous la forme du retour du refoulé, des forces démoniaques, barbares et orgiastiques, conduisant à l'anomie de nos sociétés technicisés. Notre souci, c'est plutôt de chercher dans ces conceptions démoniaques et orgiastiques une alternative à la conception chrétienne de la responsabilité dans la lutte contre la barbarie, qui nous aide à surmonter la subordination presque aveugle aux valeurs transcendantes auxquelles nous sommes habitués : la raison, la démocratie, le bien, la liberté, etc. En un mot, dans la perspective cannibale, amérindienne, qui pourrait également être définie comme sophistique, héraclitienne, nietzschéenne, nous voulons penser une responsabilité guerrière, agonistique, à partir du sacrifice comme inversion des rôles et libération des intensités.

16. *Ibid.*, p. 272.

Du point de vue de la didactique de la philosophie, deux défis demeurent interdépendants : repenser de manière critique le contenu même de la philosophie d'un point de vue cannibale et l'expérience d'une relation avec la connaissance comme une guerre et une constante inversion des rôles. Nous sommes habitués à penser la rationalité de la philosophie (qui est en quelque sorte indissociable de toutes les configurations diverses et complexes de la pensée philosophique tout au long de son histoire) comme une méditation longue et douloureuse autour du meilleur argument et comme recherche de l'essence derrière les apparences, ou la recherche de la vérité ; et en ce sens, peut-être que cela ne vaut même pas la peine d'obliger les élèves de l'école à un si douloureux et grand sacrifice ! Ce n'est pourtant pas le but, dans la perspective cannibale, de refuser l'accès des jeunes à cette dimension essentielle de la philosophie, mais plutôt de leur permettre de l'expérimenter d'une façon shamanique ou agonistique. Le « maître-shaman » serait celui capable de préparer la transe nécessaire à l'échange des rôles « entre les ennemis », entre le rationnel et l'animal en nous, entre l'humain et l'inhumain qui nous constitue, entre la puissance de la pensée et tout ce qui l'annihile, la pétrifie, l'étouffe, ou, dans le langage psychanalytique, entre l'instinct de plaisir et la pulsion de mort. De toute évidence, aucun des contraires de ces dichotomies ne sont égaux, et tous sont riches de paradoxes. Mais ces contraires et ces dichotomies contiennent sans doute, dans la perspective de la pensée occidentale, l'opposition la plus fondamentale qui traverse toutes les autres, à savoir l'opposition entre nature et culture.

La responsabilité radicale de l'enseignement de la philosophie au lycée, dans les tropiques, dans une perspective cannibale, ce n'est pas l'engagement dans l'histoire de la philosophie ; ce n'est pas une sorte de propagation miraculeuse de la lumière et de l'éclairement, des grands idéaux humanistes : la bonté, la liberté, la démocratie, la raison. Elle est en tant même que possibilité de l'engagement des jeunes dans une attitude responsable à l'égard de ces grands idéaux, une dramatisation préliminaire, pour les enseignants et les élèves, des rôles que la grande organisation sacrificielle de l'Occident nous a tous réservée.