

UNIVERSITE LILLE III
UFR HUMANITES - Département ARTS
2016

DEA Pour l'obtention du diplôme de Master 2 en Danse Pratiques
Performatives de l'Université Lille III , présentée et soutenue publiquement par

Tana Guimaraes e Oliveira
21 Juin 2016

LE SERPENT: Transmission mythe et corps

sous la direction de Bojana Bauer

Jury: Philippe Guisgand

Resumé

Ce travail est consacré à la mise en relation, dans le contexte culturel brésilien, de deux différents paradigmes formateurs de différentes corporéités. Ces deux paradigmes se donnent par ses matrices d'identification ontologiques en rapport avec ses processus de transmission. La matrice amérindien mythologique et celle de l'épistémologie évolutionniste seront pensées à travers de concepts et pensées de l'anthropologie et de la philosophie autour de l'éducation et de la danse. L'image et les mythes amérindiens du serpent seront outils affectifs et métaphoriques pour penser l'altérité dans les processus de transmission du corps dansé.

Mots Clés: corporéité, danse, transmission, serpent, mythe, perspectivisme amerindien, ontologie.

Abstract

This work is dedicated to analyze two different paradigms of corporeal construction, that coexist in the Brazilian culture. These different body concepts and body practices that work through transmission processes are also related to their ontological identification. The amerindian mythological epistemology and the naturalistic evolutionist epistemology will be explored by concepts and thoughts coming from anthropology and the philosophical background of education and dance. The image and the myths of the serpent in amerindian culture will be affections and metaphorical tools to explore the otherness in the dancing body transmission.

Keywords: Body, dance, education, transmission, myth, amerindian perspectivisme, ontology.

Table de Matières

Introduction

1 Transmission

1.1 Le corps scolarisé

1.2 Peuples de la forêt

2 Corporéité et identification ontologique

2.1 Corps et différenciation

2.2 Corps et co-assessibilité

3 Le corps dansant et le maître serpent

Images

Conclusion

Bibliographie

Introduction

Mes expériences artistiques et pédagogiques au Brésil, mon pays d'origine, constituent les fondements de cette recherche. Depuis les années 90, j'y travaille en tant que danseuse, chorégraphe et également en tant que professeur. Au cours de ces différentes expériences, à travers des chantiers artistiques et pédagogiques, j'ai vécu des situations d'apprentissage diverses. J'ai ainsi participé à des ateliers et des résidences en danse, performance et arts plastiques ; j'ai encadré des ateliers libres de danse pour adultes et enfants au sein d'institutions culturelles et d'écoles primaires ; j'ai enseigné les arts plastiques en école primaire et coordonné un programme périscolaire organisant des activités créatives. J'ai également participé à des projets interdisciplinaires en proposant des rencontres par la pratique corporelle.

L'approche holistique du corps et les savoirs somatiques hérités de ma formation de danseuse m'ont conduite à proposer des pratiques à l'école où chacun (professeurs et élèves, adultes et enfants) peut tenter d'accéder à lui-même, d'être dans un état de disponibilité, à travers des expérimentations sensibles de son propre corps en mouvement. Cependant, ces expériences professionnelles au sein d'institutions diverses m'ont questionnée sur la façon dont les intelligences du corps et du mouvement étaient réduites ou oubliées dans le cadre scolaire. J'ai pu observer que la mobilité et la plasticité du corps chez l'enfant étaient plus spécifiquement modifiées à l'entrée dans la période d'alphabétisation (autour de sept ans). D'autre part, j'ai pu constater que les projets proposant une approche par le corps, prenant en compte les besoins des enfants d'une expérience du mouvement étaient peu considérés ou mal compris par les équipes éducatives. J'ai ainsi observé une absence d'intérêt pour le développement de la corporéité des

enfants - comme des professeurs - en tant que discipline en soi, ayant une importance en soi et non en tant que pratiques au service de savoirs considérés majeurs. Même quand les expériences du corps étaient acceptées et pratiquées, elles devaient toujours répondre finalement à des objectifs pré-établis allant au-delà de la seule expérience sensible. Les savoirs du corps dans les projets interdisciplinaires auxquels j'ai participé, étaient ainsi souvent une étape, un moyen, permettant d'aboutir à quelque chose de plus mesurable et concret.

À partir de ces expériences, je me suis donc questionnée sur la manière dont notre corps est chorégraphié par et pour le cadre scolaire. Le corps est façonné par la façon dont on le perçoit, le représente, le conçoit, le raconte et surtout par la façon dont il est engagé dans le processus de transmission. Si en danse il me semblait évident qu'une corporéité¹ est construite par les pratiques, je percevais dans le cadre éducatif, que les pratiques modulent une corporéité qui déborde de l'espace et du contexte de l'école. J'observais alors, en échangeant avec d'autres danseurs, que la façon de se mouvoir est également fabriquée et construite par les processus de transmission scolaire vécus au fil des années. La corporéité du danseur serait donc, de la même manière, fabriquée par nos conceptions du monde et de l'être, par les images, par une manière d'être profondément enracinée dans notre regard et incorporée dans notre vie.

L'observation des relations entre corporéité, processus de transmission et modes d'organisations culturelles m'a menée à considérer le corps comme construction, au sens anthropologique ; un corps fabriqué par une cosmos-vision qui vient de l'être ensemble. Pour reprendre les mots de l'anthropologue Philippe Descola, une approche anthropologique serait un regard sur « la manière dont les

¹ On abordera la corporéité comme proposée pour le philosophe Michel Bernard : un vocable qui ne revoit pas au corps comme réalité fermé et intime réduit à sa réalité biologique. La corporéité se pense plutôt comme un carrefour d'influences, reflet de la culture, des pratiques et organisations sociales et d'un imaginaire fondée sur une vision de monde.

gens composent des mondes »² par certaines qualités de relations à leur environnement. « Chacune de ces perceptions, lorsqu'elle est systématisée, devient un monde [et] lorsque les mondes d'un ensemble de gens manifestent une cohérence collective, on a alors ce que l'on appelle une culture. »³

Chaque « ensemble de mondes » est un mode d'existence dont les fondements se trouvent dans la façon d'appréhender et de répondre aux questions existentielles de l'Homme (d'où venons-nous? Où allons-nous? Qui sommes-nous? Comment vivons-nous?), en prise avec les histoires, mythes, théories scientifiques ou épistémologies dans lesquelles il s'inscrit. En d'autres termes, ce sont des visions du monde: des cosmos-visions. À chaque paradigme correspond des pratiques corporelles, le corps n'est pas seulement une condition biologique, anatomique ou psychologique, il est aussi une condition cosmologique, un contexte d'appartenance, une mode d'identification ontologique.⁴

Dans le contexte brésilien, où je développe mon travail, il me semble important de souligner que des modes d'identification ontologiques co-habitent au sein du même territoire politique et géographique. Il sera ici question de deux matrices liées à deux paradigmes de transmission et de corporalité qui co-habitent sur le territoire politique brésilien. La première sera appréhendée dans la relation entre le modèle de scolarisation et le paradigme naturaliste construit sur fond d'évolutionnisme, la seconde sera appréhendée dans l'expérience de vie et le mode de transmission et d'identification des peuples autochtones amérindiens que l'anthropologue Eduardo Viveiros de Castro nomme de perspectivisme amérindien.

² Les mondes de Philippe Descola. Entretien avec l'anthropologue Philippe Descola. CNRS Le journal (<https://lejournal.cnrs.fr>). La composition des mondes. Entretiens avec Pierre Charbonnier, Philippe Descola, Flammarion, coll. « Sciences humaines », 288 p.

³ *Ibid.*

⁴ « Modes d'identification » et « Matrice ontologique » sont des concepts utilisés par Philippe Descola pour designer des formes de structuration de l'expérience du monde. On reviendra sur ces concepts dans la deuxième partie.

Reprendre la parole et la vision du monde des peuples autochtones au Brésil, en appréhendant ses contextes de transmission, ses modes de perception et ses savoirs incorporés, est porteur d'une dimension anthropologique et politique. Au Brésil, une violence se pratique à travers le déni des histoires amérindiennes en tant que fondements de la société brésilienne. Les peuples autochtones connaissent une violation de leur spiritualité par l'éducation et l'architecture de séparation du corps et de la terre et il me semble que ne pas aborder les récits amérindiens est une forme de violence à l'égard de notre corps culturel. D'après le chercheur en sciences de l'éducation José Ribamar Bessa Freire, l'éducation brésilienne peut être considérée comme destructrice de l'identité brésilienne, dans la mesure où elle ignore deux grandes matrices fondatrices de la société : l'indienne et l'africaine.⁵

Si nous considérons que la corporéité est fabriqué par les images, les concepts et les récits d'une matrice ontologique d'une culture et que, dans le contexte brésilien, deux ou trois matrices ontologiques sont en dialogue mais que l'une est plus en évidence que l'autre, nous pouvons avancer qu'une part de notre corporéité est manquante lorsque nous sommes privés des récits, des mythes et des cosmogonies qui nous appartiennent. Je propose ainsi dans ce travail, de reprendre contact avec un mode d'identification et de transmission amérindienne à partir des images et récits mythiques afin de proposer un contrepoint au mode d'identification naturaliste qui s'incarne dans la culture dominante au Brésil. À partir d'une expérience du corps dansant, je souhaite éveiller l'altérité, dans la perspective d'un héritage, de la transmission et d'une mémoire corporelle indigène.

Cette corporéité indigène est une ouverture à d'autres manières de percevoir le «soi» et le monde. Ici, nous différencions l'Indien (indio) qui est la dénomination donnée par les Portugais lorsqu'ils pensaient être parvenus en Inde et l'indigène (indigena) qui renvoie à un peuple entretenant un lien très fort avec le lieu où il vit, issu de la terre qui lui est propre. Chercher une corporéité indigène, veut dire:

⁵ CANÁRIO, Rui. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*, Porto Alegre: Artmed. 2006.

chercher une relation avec la terre en dehors de la propriété et de la soumission à un Etat. Il s'agit plutôt d'une relation d'appartenance, de co-substantialité et de liaison par la mémoire. La mémoire du peuple celle de la terre et elle est fondamentale pour ces peuples. La mémoire – et non l'histoire - est une valeur à cultiver ; par la constante mise en contact avec l'Autre et non à travers la défense de frontières culturelles. Être indigène implique donc un sentiment très fort d'appartenance à la terre non seulement dans une dimension géographique, mais également dans une dimension ontologique d'un peuple. Nous cherchons ainsi dans cette démarche à identifier une corporéité indigène afin de reconnaître une relation alternative du corps à la mémoire, du corps à la terre et du corps à l'Autre. Il est Viveiro de Castro qui annonce un mouvement de « re-indigenização » de la société brésilienne, un processus de retrait du vernis chrétien et moderne qui recouvre la société, engagé par ceux qui commencent à se percevoir comme indigènes puisque, comme le soutient l'anthropologue, par une inversion de la pensée « au Brésil, tout le monde est indigène moins ceux qui ne sont pas. »⁶

Juxtaposer et confronter ces deux visions du monde, indigène et «blanche», répond à une volonté d'appréhender les pratiques du corps dansant à travers ses fantômes multiples. Le corps dansant est avant tout un corps qui se pose « des problèmes qui rassemblent et non des problèmes à résoudre » des « questions paradoxales auxquelles il est impossible de répondre »; et c'est parce qu'il est paradoxal qu'on le pratique dans ce travail. Il s'agit de questionner les tensions et points de contact entre la conception d'un corps physique et métaphysique, des anatomies humaines et non-humaines, des images, de la chaire et des fantômes ontologiques.

Nous n'appréhendons pas dans ce travail la danse en tant qu'œuvre d'art, productrice d'images et de mouvements externes. Nous ne cherchons pas l'expressivité, la virtuosité ou les dimensions symboliques de la danse. Le corps

⁶ SZTUTMAN, Renato. *Encontros: Eduardo Viveiros de Castro*, Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2007. – (Encontros) p.18.

dansant est ici considéré comme une corporéité ouverte aux affections au-delà du sujet ; comme un espace de transformation et de changement allant dans diverses directions, en opposition à la linéarité d'une pensée qui attache cause et conséquence. Le corps dansant est donc l'espace de rencontre du corps mythique et du corps biologique.

La mise en relation des récits cosmogoniques, des épistémologies et d'une pratique de corps, des perceptions physiques et métaphysiques, de l'imaginaire et de l'environnement physique est enrichissante pour la pratique en danse mais également pour l'éducation. Il ne s'agit pas ici de proposer une méthodologie pédagogique, mais de tracer une constellation de questions, d'idées et de récits au sujet de la pratique du corps comme pratique de transmission et d'altérité: Comment voyons-nous? Comment percevons-nous, le monde, les autres et soi-même? Comment nous mouvons-nous? Comment vivons-nous une corporéité ouverte à de nouvelles histoires et de nouvelles perspectives dans et à travers nos rencontres et nos échanges?

Nous débuterons ce chemin par une observation et une critique des approches du corps dans le modèle d'école dominant que nous confronterons ensuite, aux pensées de plusieurs philosophes et pédagogues des derniers siècles afin de créer un terrain dialectique où le modèle dominant est confronté aux modèles progressistes. Dans cette première partie, notre travail traitera de ces questions dans le paradigme de la pensée occidentale. Puis nous aborderons dans un second temps le paradigme non-occidental, du corps de la forêt dans la conception de l'éducation amérindienne. Nous nous appuierons alors sur la pensée des chefs et des chamans indiens. La deuxième partie de ce mémoire sera l'occasion d'aborder deux matrices ontologiques en tant que langages à travers lesquels une corporéité se révèle. Nous nous baserons sur une épistémologie évolutionniste, qu'on nommera « le corps et la différenciation » afin de traiter de la matrice naturaliste. La matrice amérindienne sera principalement appréhendée à travers le concept de perspectivisme amérindien

de l'anthropologue Eduardo Viveiros de Casto, qu'on nommera « co-accessibilité » du corps. Enfin, la troisième partie propose de revenir sur une expérience de pratique en danse comme un « devenir serpent » à travers l'appropriation des qualités de l'animal comme de son image mythique.

Les images qui illustrent le texte ont été produites pendant le développement du mémoire. Elles ont été une partie de la pratique créative qui a accompagné ma recherche. Les images réunies avant la conclusion sont des références et servent à instaurer une imagerie post lecture, à ouvrir un espace vide de mots et rempli de mouvements imagés.

Transmission

En vivant ensemble, les êtres humains s'organisent socialement en produisant un certain regard sur le monde et un certain mode de vie. Ces modes d'organisation se diffusent par un processus d'éducation et/ou un système de transmission. Autrement dit, chaque civilisation a sa propre manière d'éduquer les enfants et de former les jeunes et les adultes à travers ses pratiques et ses discours. Les différentes façons de mettre en relation pratiques du corps et discours créent autant de diversité dans les relations entre le sujet et le monde. En considérant l'éducation comme processus de transmission, les pratiques du corps sont construites par l'ensemble des habitudes de mouvements et de postures conditionnées par le contexte, l'ambiance qui nous entoure, les habitudes sociales et par la vision de monde, qui nous été transmise, de notre société. Avant la mise en place des écoles (et au-delà de l'école) des pratiques éducatives étaient déjà repérables (et continuent à exister) à travers des processus de transmission.

Si toutes les sociétés sont dotée de leurs propres processus de transmission, tous ne répondent pas aux mêmes enjeux. Chaque élaboration d'un modèle éducatif est motivée socialement par une volonté de fortifier une éthique afin de faire perdurer des pratiques et une organisation de la vie. Ces motivations déterminent ce qui est transmis et les pratiques en elles-mêmes. On verra donc les deux paradigmes d'éducation en rapport avec la corporéité qu'ils façonnent comme un contexte éthique/esthétique de transmission.

Le corps scolarisé

« Il y a des écoles qui sont des cages et il y a des écoles qui sont des ailes. Les écoles qui sont des cages, existent pour que les oiseaux désapprennent l'art du vol. (...) Les oiseaux en cage ont toujours un propriétaire. Ils ne sont plus oiseaux. Parce que l'essence des oiseaux, c'est voler. Les écoles qui sont des ailes n'aiment pas les oiseaux en cage. Ce qu'ils aiment, c'est des oiseaux en vol. Elles existent pour donner courage aux oiseaux pour qu'ils puissent voler. Enseigner le vol, ça, ils ne peuvent pas le faire, parce que le vol est né dans les oiseaux. Le vol ne peut être enseigné. Il ne peut qu'être encouragé. »⁷

Ruben Alves

Comme l'analysent des philosophes tels que Michel Foucault⁸, le modèle scolaire occidental est historiquement pensée en réponse à une volonté de formation des futurs acteurs du développement industriel. De ce projet moderne surgit un nouveau type de relation pédagogique, au temps et à l'espace déterminés, séparée des autres activités de la vie. L'école du développement industriel s'est rapidement constituée en institution responsable des processus de transmission, se substituant alors à la famille, à l'expérience collective et communautaire. Les enfants passent la majeure partie de leur temps de vie au sein de ces institutions qui constituent un modèle dominant et démocratisé, destiné aux masses, produit des

⁷ « Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas. Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vô. (...) Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vô. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vô. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vô, isso elas não podem fazer, porque o vô já nasce dentro dos pássaros. O vô não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado. » ALVES, Rubens *Por uma educação Romântica*, São Paulo, Editora Papirus. p. 19

⁸ FOUCAULT, Michel. *Surveiller et Punir, naissance de la prison*, Paris, Gallimard, 1975.

sociétés modernes capitalistes.

Au Brésil, dans un continuum entre période coloniale et post-coloniale, l'éducation fait partie des actions du pouvoir dominant pour transformer des peuples « sauvages » en ouvriers et citoyens de la nation. L'école, auparavant privilège des élites, puis démocratisée par l'action gouvernementale, a transformé l'éducation en promesses de progrès et d'ascension sociale dans le but de résoudre les problèmes sociaux. L'état éducateur brésilien - la patrie éducatrice - est aussi l'état qui impose le développement du système productif/consommateuriste, à partir de relations économiques, extractives et monoculturistes encore coloniales. Ainsi, l'école, en accompagnant ce projet de développement, construit son programme en accord avec cette culture du travail: une culture des savoirs sans diversité, fragmentée, séparée du contact avec la vie, dans une organisation massive, sériée, optimisée et qui stimule la production compétitive et individualiste.

Une telle conception occasionne une pensée du corps et de ces pratiques indissociable d'un objectif de fonctionnalité et de rendement de production au sein de l'institution scolaire. Les régulations et rétrécissements imposés au corps par l'école moderne sont un outil disciplinant aux finalités politiques de domestication et de normalisation du corps vers l'efficacité et le bon comportement. Les espaces sont organisés et quadrillés afin de permettre le travail simultané des enfants sous le contrôle d'un enseignant. Plusieurs facteurs participent à cette organisation visant à surveiller et discipliner le corps: l'architecture, le mobilier, les règles de comportements, le système de récompenses et punitions et un programme où les intelligences d'opérations abstraites et logiques remplacent la praxis.

Pour Foucault, les pratiques de pouvoir du monde moderne s'incarnent dans les rapports instaurés entre le sujet et ces « dispositifs de pouvoir »⁹ institutionnels tels que l'école (la relation maître-élève), l'hôpital (la relation médecin-patient) et la

⁹ FOUCAULT, Michel *Ibid.* p. 18.

prison (la relation juge-condamné). Ces institutions sont constitutives du rapport entre protection et contrôle, sécurité et discipline dans la société. Les promesses d'une vie moderne, confortable, sécurisée, protégée, juste et égalitaire, ont donné à certaines institutions le pouvoir de gérer le temps, l'espace et les informations. La subtile violence non-corporelle des institutions disciplinaires a été efficace dans l'instauration des nouvelles organisations du pouvoir. Il en résulte un type de violence socialement consenti, politiquement correct et juridiquement valable à travers un réseau de normes répressives et morales, de codes et d'interdits sur les corps. La discipline corporelle obéit ainsi à des enjeux précis: contrôler la conduite, les comportements et les aptitudes, intensifier la performance, multiplier les capacités utilitaires et efficaces dans une société de développement économique et capitaliste d'accumulation.

Cette conception d'une pédagogie du développement efface de l'éducation les savoirs qui se font par le corps comme l'agriculture, les jeux, les chants, les danses ou la fabrication d'objets. Elle ne valorise pas les sensibilités corporelles, les sentiments, les désirs, les rêves, ni l'imagination. Ainsi, ce modèle de transmission a une grande responsabilité dans le manque systématique de sensibilité et de flexibilité. L'école, telle qu'elle est pensée et pratiquée de façon dominante dans le monde contemporain, exerce donc une fonction disciplinaire par des codes de comportement, par une architecture contraignante et surtout par un cursus qui valorise les savoirs intellectuels et la dimension écrite de l'apprentissage. Dans la hiérarchie de savoirs, les savoirs « du corps » et non « sur le corps » jouent un rôle mineur.

Aujourd'hui, les programmes pédagogiques dominants développent des connaissances basées presque exclusivement sur des idées et des systèmes logiques abstraits. Le programme scolaire impose ainsi une séparation entre pensées, émotions et mouvement, considérant la pensée cognitive séparément des pratiques du corps. On tente donc de transmettre à l'enfant des idées et concepts en tant

qu'objets logiques sans relation avec leurs expériences personnelles et sensibles, leurs contextes culturels, leurs questions et leurs corps sensibles. Les systèmes éducatifs, de ce fait, s'inscrivent de façon presque caricaturale dans une démarche cartésienne: l'enfermement de la pensée dans une pratique non-corporelle. Cette caricature appliquée à l'école ne peut reconnaître une relation imbriquée entre corps et langage. L'idée d'une nécessité d'objectivité dans l'appréhension des savoirs et des connaissances est, de la même manière, toujours présente et répandue. Être objectif, revient alors à effacer de l'objet toute trace de subjectivité, d'émotions ou de sensations.

Quelle place reste-t-il alors au corps au sein de l'école? Les cours d'éducation physique, dont la didactique repose principalement sur l'apprentissage de la technique et de la normalisation mécanique et sportive du corps; et les cours de biologie abordant théoriquement le fonctionnement de chaque organe et les normes alimentaires, hygiéniques et l'éducation sexuelle, me semblent être les derniers espaces accordés au corps dans ce système éducatif. Toutes les autres situations d'apprentissages ordinaires valorisent une discipline du corps muet, immobile et oublié. Le corps, assis à sa place, devant un bureau, qui se tient droit, qui regarde une seule direction (la direction frontale) et qui ne parle pas, est le corps idéal pour l'apprentissage. Pour autant, les enseignants évoquent régulièrement le corps en se référant aux processus mentaux qui le sous-tendent tels que l'attention, la concentration, le langage ou le raisonnement. Toutefois, il n'est jamais question de son engagement sensoriel, affectif et kinesthésique. Le corps encadré et immobile est un corps construit pour la transmission scolarisée dominante ; c'est un corps qui a été privé de sa mobilité. L'apprentissage doit obligatoirement et exclusivement être lié à la concentration et au corps statique afin d'être efficace intellectuellement. Selon moi, la violence qui pousse rapidement les enfants à l'alphabétisation et à l'abstraction du monde est de même nature que celle qui les contraint à oublier une pratique du corps grim pant, dansant, imaginatif, fantastique et ludique. Les enfants, dès leur plus jeune âge, sont encadrés vers une corporéité enfermée dans la salle,

dressée sur la chaise, devant la table et les cahiers. La pratique du corps est la plupart du temps verticale, debout ou assise, avec un contact minimum avec le sol. La tête, en haut de la colonne vertébrale, domine le restant du corps.

Il est cependant important de souligner que de nombreux projets, propositions et courants de pensée éducatifs et scolaires s'inscrivent dans une conception plus progressiste ou libertaire, cherchant avant tout le développement d'une puissance et d'une autonomie du sujet. Il existe ainsi de nombreuses « écoles ailes », comme le définit Ruben Alves¹⁰, ou de « pédagogies de la liberté » comme le propose Paulo Freire¹¹. Ces mouvements et ces pratiques sont défendues par un corpus de pensées critiques sur l'éducation conservatrice proposant un modèle alternatif. Ces diverses expériences et pensées s'opposent au modèle disciplinant, punitif et accumulatif de savoirs afin de penser une éducation qui pourrait offrir aux élèves une autonomie vers leurs propres processus d'apprentissage. A travers des notions de liberté et des mouvements vers « l'empowerment »¹² du sujet face au pouvoir dominant, des penseurs et des pédagogues considèrent l'apprentissage comme une voie de sensibilisation et de conscientisation du sujet. Ces considérations font alors de l'éducation un moyen de permettre la liberté de l'individu, en opposition au modèle dominant de restriction.

Nous débuterons par un retour sur le chemin théorique ouvert et balisé par Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), important pour les pédagogues de par ses considérations sur le rôle du sujet dans l'éducation. Rousseau revendique la

¹⁰ ALVES Ruben, *op. cit.*

¹¹ Paulo Freire a été un important pédagogue brésilien qui a pensé une pratique vers la conscience et la liberté. Plusieurs de ses textes ont été traduits en français, y compris: *L'Éducation: pratique de la liberté*, Paris, Editions du Cerf, 1967, (1964) et *Pédagogie des opprimés*, Editions Maspero, 1974 (1969).

¹² Très utilisé dans le domaine des techniques somatiques, le terme d'*empowerment*, selon Isabelle Ginot, « est une notion créée par des mouvements activistes (plutôt américains) qui prend le contre-pied des théories de l'aliénation. » Elle reprend donc la définition de Philippe Pignarre et Isabelle Stengers dans *La Sorcellerie Capitaliste. Pratiques de désenvoûtement*: « ... il s'agissait d'un devenir, d'une recreation de la puissance de penser et d'agir là où n'existaient jusque là que des victimes ». GINOT, Isabelle, « Inventer le métier », *Recherches en danse* [En ligne], 1 | 2014, mis en ligne le 01 janvier 2014, consulté le 01 juin 2016. URL: <http://danse.revues.org/531>

libération des perversions causées par les institutions sociales, comme l'école, pour restaurer les capacités d'agir et la réalisation de l'homme. La liberté individuelle serait rendue possible par la séparation du sujet et des institutions perverses telles que l'école. Ses conceptions éducatives, mis en application de façon fictive à travers le jeune personnage d'Emilie¹³, soutiennent que l'enfant doit être éduqué sans restrictions en contact avec la nature. La nature, selon Rousseau, serait la capacité à être affecté par les objets et l'espace environnant avant tout jugement ou opinion. Elle serait donc l'environnement préalable au processus culturel humain. Chaque étape de la vie d'un enfant devrait être vécue pleinement à travers les sens, le corps et les émotions jusqu'à ce qu'il soit prêt pour une pensée cognitive abstraite, à plus ou moins douze ans. Le mouvement du corps est ici considéré comme un besoin constitutif de l'être humain.

« La nature a, pour fortifier le corps et le faire croître, des moyens qu'on ne doit jamais contrarier. (...) Il faut qu'ils (les enfants) sautent, qu'ils courent, qu'ils crient, quand ils en ont envie. Tous leurs mouvements sont des besoins de leur constitution, qui cherche à se fortifier ; mais on doit se défier de ce qu'ils désirent sans le pouvoir faire eux-mêmes et que d'autres sont obligés de faire pour eux. »¹⁴

Avant l'âge de la raison (douze ans), il serait inutile de présenter des idées aux enfants. L'objectif du maître devrait donc être d'interférer le moins possible dans le processus de découvertes d'Emilie ; c'est ce que Rousseau appelle l'éducation négative. Les écrits de Rousseau jouent un rôle majeur dans le développement des pédagogies plus progressistes qui cherchent à laisser active la volonté d'exploration de l'enfant à travers une révision de l'acte de l'enseignant. L'idée de Rousseau d'une éducation vers et à la liberté, qui formerait un citoyen conscient pouvant faire des choix dans la société, a été appliquée par quelques pédagogues. Les dispositifs

¹³ ROUSSEAU, J. Jacques, « Citoyen de Genève ». *Œuvres complètes – Tome II*, Paris: A. Berlin. 1817

¹⁴ ROUSSEAU, J. Jacques, *op. cit.* p. 59

d'apprentissage sont alors pensés en tant qu'expériences plutôt que de transmission d'idées abstraites.

Inspiré par ces idées, Maria Montessori (1870-1952), dans ses « Maisons d'enfants » construit une méthode pédagogique largement diffusée dans le monde, proposant la libre exploration motrice et sensorielle de l'enfant. Pour Montessori, le rôle de l'éducateur serait de préparer l'environnement pour que l'enfant puisse apprendre par lui-même de façon autonome. Les enseignants doivent donc préparer les espaces pour la mise en pratique du corps, non pas par des exercices physiques formels, mais à travers la relation à l'environnement et à des objets de différents poids, matériels, textures et tailles. L'éducation passe donc avant tout par les sens et le mouvement. Pour Montessori, formée initialement à la médecine, cette expérience de concentration de l'enfant impliquant l'ensemble de son corps permettrait une réorganisation psychique interne. L'enfant organise ses propres émotions, ses sens, ses intelligences et ses sentiments par l'action.

Cependant « les maisons des enfants » créées par Maria Montessori sont des espaces extrêmement préparés et contrôlés. L'expérience du corps n'est pas disciplinée par les consignes, punitions et règles, mais elle reste limitée à un environnement adapté et séparé du monde en donnant forme et direction à l'attention de l'enfant vers les objectifs souhaités. Les environnements sont préparés afin de sécuriser et encadrer l'autonomie de l'enfant vers l'exploration du monde en tant qu'activité de recherche.

« Dès lors, je m'employai à trouver des objets expérimentaux qui facilitent la concentration, tout en étudiant soigneusement l'environnement qui présente les conditions extérieures les plus favorables à cette concentration. C'est ainsi que je commençai à mettre au point ma méthode. La clé de toute la pédagogie se trouve certainement en ceci: savoir reconnaître les instants précieux de la concentration, pour les utiliser dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, des chiffres, puis, plus tard,

de la grammaire, de l'arithmétique, des langues étrangères, etc. »¹⁵

Bien que Montessori encourage les enseignants à laisser les enfants apprendre par l'expérience sensible et le corps plutôt que par des ordres et consignes, il s'agit encore d'atteindre une finalité, d'utiliser des savoirs corporels en faveur de savoirs abstraits. Cette démarche me semble donc encore inscrite dans un paradigme de l'institution générant une hiérarchie des savoirs.

Par sa conception de l'expérience pratique comme expérience globale, John Dewey (1859-1952) développe les bases théoriques d'une école progressiste américaine jouant un rôle majeur dans la réforme des modèles scolaires brésiliens pour une « nouvelle école » (1927-1930). Cette nouvelle pédagogie développe un processus éducatif de l'enfant à partir de son « intérieur » et non de son « extérieur ». L'école doit alors offrir un milieu permettant à l'enfant de développer des connaissances à partir des expériences qui font sens pour lui. Selon Dewey, l'ensemble des savoirs doivent être appréhendés dans le contexte social, n'isolant pas l'action: « the social scene of action ». Si la mission de l'école est d'apprendre à l'enfant à évoluer au sein d'un contexte social, les savoirs théoriques seraient uniquement valables s'ils peuvent être des outils pour résoudre des situations et des problèmes réels vécus par chaque enfant. Dewey refuse tout dualisme traditionnel corps/raison afin de penser une continuité entre l'enfant et le monde qui l'entoure, lui permettant ainsi d'appréhender des problèmes avec tout son être. Et c'est à ce titre que Dewey propose d'accorder une place primordiale à l'art à l'école. Il ne s'agit pas, selon lui, d'art en tant qu'imitation fictive, mais comme expérience de vie, une expérience par laquelle l'élève peut observer, reconstruire et réinterpréter la vie. L'art est pour Dewey, un outil permettant de transformer la perception et les modes d'action sur le monde, un dispositif – encore – d'autonomisation. Contemporain et élève de Mathias Alexander, John Dewey s'inspire des pratiques de la Technique

¹⁵ MONTESSORI, Maria. *L'enfant dans la famille*. Paris: Desclée de Brouwer.2007. p 71

Alexander et des savoirs somatiques.

Dewey pratique et pense la Technique Alexander comme un outil de maîtrise du « body/mind », des relations entre la pensée et le mouvement physique. « Aucun acte peut être décrit comme totalement 'mental' ni totalement 'physique' »¹⁶, écrit Alexander. « Le moins qu'on puisse dire, c'est que, dans certains actes le côté 'mental' prédomine et dans d'autres, le côté 'physique' »¹⁷. Alexander élabore sa technique à partir de quelques principes de base de réorganisation des habitudes réactives et instinctives du mouvement qui généreraient un « mauvais usage de soi ». Selon sa technique, la maîtrise d'une articulation entre pensée et mouvement ne peut se faire à travers la perception, qui peut être erronée, ni à travers les habitudes spontanées, qui seraient corrompues par la recherche de la fin ('end-gaining' en anglais). Cette maîtrise passe par un refus des automatismes et par une coordination consciente des directions primordiales.

La maîtrise de soi par la pratique somatique est pensée par Aldous Huxley dans l'essai 'L'éducation d'un Amphibie', comme une proposition d'adaptation de l'éducation à la complexité de la condition humaine qu'il définit comme une condition d'amphibie - qui habite simultanément des milieux différents. Selon Huxley, on vit en même temps un monde d'expériences et un monde des idées ; l'appréhension directe de la nature et les connaissances abstraites, l'expérience spirituelle incarnée et le langage verbal. Il faut donc impérativement apprendre à vivre ainsi et être éduqué pour l'amphibie. Dans cet article, et dans ceux qui ont suivis, Huxley défend l'importance de l'éducation de sens et d'aptitudes: le sens kinesthésique, les sens spatiaux, la maîtrise du système nerveux automatique et le développement de l'intuition spirituelle. Il considère la perte d'une santé psychophysique, qui serait une « norme naturelle », comme la cause fondamentale

¹⁶ ALEXANDER, F. M. *The use of the Self*. New York: Orion Publishing, 2001.

¹⁷ « When once it is recognized that every act is a reaction to a stimulus received through the sensory mechanisms, no act can be described as wholly "mental" or wholly "physical" » The most that can be said is that in some acts the "mental" side predominates and in others the "physical". » ALEXANDER, F. M. *op. cit.* p.28

de l'échec du système éducatif dans son rôle de formation d'êtres humains libres. En pensant avec Alexander, Huxley affirme que « l'usage impropre » du corps et l'acquisition de mauvaises habitudes corporelles sont principalement générées par une recherche de finalité. En accordant une place plus importante à nos objectifs mentaux qu'à notre conscience du moment présent, nous perdons la capacité de maintenir le corps en bonne santé. « La nature de l'univers est telle que les fins ne peuvent jamais justifier les moyens. Au contraire, les moyens déterminent toujours la fin. »¹⁸ Il faut donc désapprendre nos habitudes « d'usage impropre », être observateur de son propre corps présent afin de sortir d'une condition de « chercheurs de fins. »

Entre l'éducation conservatrice et les expériences progressistes, entre l'école dominante et les expériences alternatives, la conception occidentale de l'éducation scolaire reste un espoir projeté dans l'avenir. L'école comme cage et l'école comme aile sont deux pôles d'un même paradigme éducatif: la formation du sujet en vue d'une ascension, d'une réussite individuelle. L'éducation comme limite et l'éducation comme liberté sont ancrées dans la séparation et l'opposition du sujet au monde. Le sujet est alors une cellule isolée, en chemin vers le futur. Le modèle éducatif comme les modèles alternatifs conçoivent donc l'éducation comme une promesse d'un futur meilleur et s'inscrivent de ce fait dans une recherche de finalité. Même s'il est subtil, même s'il n'est pas explicite, l'objectif de résultat, inscrit dans un contexte de hiérarchie établie par le modèle social, politique et économique industriel/extractif, est présent dans plusieurs méthodes et pédagogies et surtout dans les intentions des éducateurs (parents et professeurs). En affirmant ce modèle dominant, ou en lui niant, l'école est toujours considérée comme indispensable au développement et au progrès. Le corps, dans ce paradigme scolaire est, comme nous l'aborderons ensuite, lié à une matrice ontologique de corps vertical. La tête, en haut, est le lieu de l'esprit, de la pensée à travers lequel il concrétise son pouvoir ; les pieds, en bas, touchent la terre et la dominant ; l'avenir est devant lui ; derrière lui se trouvent son

¹⁸ HUXLEY, Aldous. « The education of an amphibian », dans *Adonis and the Alphabet and Other Essays*, Londres, Chatto & Windus, 1956, p. 36.

histoire et son passé. Il s'agit donc d'une conception du corps où la verticalité et la direction frontale sont affectées par la différenciation du sujet en tant qu'individu doté de sa libre volonté.

Cette conception du corps se trouve à l'opposé de celle qui s'incarne dans les processus de transmission amérindiens, comme l'illustre le récit d'une professeur française ayant travaillé auprès de peuples autochtones équatoriens¹⁹ Cette instructrice, au cours de plusieurs exercices de dessin, a observé que lorsque l'on demande à des enfants de placer le futur et le passé dans l'espace, ils placent toujours le futur derrière et le passé devant eux. Les enfants justifient leur choix en expliquant qu'ils ne voient pas le futur mais qu'ils connaissent le passé. La mémoire placée symboliquement devant eux n'est pas juste l'histoire passée, mais comprend également les mythes en tant que mode d'existence et d'appartenance. Les pratiques de transmission des amérindiens ne considèrent pas l'autonomie de l'individu comme un enjeu, ni l'avenir comme but. Leur valeur fondamentale est la mémoire collective. Dans cette perspective, ni le pouvoir ni la liberté sont des concepts opérants. L'apprentissage se trouve dans la rencontre du corps et du monde, de moi et de l'autre.

¹⁹ Je ne peux ici pas cité de sources ou de documents précis de ce récit qui m'a été transmis oralement. Il s'agit d'une expérience racontée par une amie qui est resté ancrée dans mes souvenirs.

Peuples de la forêt

L'expression « Peuples de la Forêt » est une caractérisation, une auto-dénomination et surtout un mouvement réunissant des peuples amerindiens divers (Katukina, Kaxinawá, Yaminawá, Yawanawá, Borari, Munduruku, Yanomami, Pankaru, Pataxó, Tupinambá, Tremembé, Tupiniquim, Kaxixó, Krenaks) ayant une relation commune, de subsistance et de spiritualité, avec la terre. Le contact avec la forêt est l'essence même des processus de transmission, non seulement au cours de l'enfance, mais également au cœur de la vie partagée entre enfants, adultes et personnes âgées. C'est à travers cette relation, non seulement physique mais également mythique et métaphysique, que l'éducation se fait. L'objectif est de transmettre un rapport à la forêt qui ne soit pas de l'ordre de la protection mais d'un échange actif.

« Ce que L'Alliance des Peuples de la Forêt veut dire à la ville, aux pays fortement industrialisés, au Monde, c'est qu'il y a des gens dans la forêt. Cette évidence semble une nouveauté pour le genre de civilisation qui s'étend de plus en plus sur la planète: les grands centres où s'agglomèrent de plus en plus les habitants du globe bannissent la pensée de la forêt de leur esprit et encore plus l'idée qu'il puisse y avoir des gens. Les écologistes semblent vouloir protéger une nature sans hommes, comme pour la protéger d'eux-mêmes (...) Chez nous, l'enfant, à un certain moment, doit aller tout seul en forêt pour y recevoir son chant, pour y découvrir ses affinités avec le sang des arbres, pour y établir un lien, une

Pour les Krenaks, comme pour autres peuples amérindiens, l'éducation se fait par le contact avec la terre et la forêt. La forêt porte la mémoire charnelle du peuple et les peuples portent la mémoire de la forêt par ses mythes et ses savoirs forestiers. La transmission est essentiellement un acte de continuation du peuple et de la forêt par sa mémoire et par la mémoire de la terre.

Ce paradigme de transmission différencie mémoire et histoire. L'une est datée au passé, l'autre est immanente ; comme nous l'explique Ailton Krenak: « Il n'a pas existé une création du monde et c'est fini. À tout moment, à tout temps, il y a création du monde. Quand on raconte les anciennes histoires, on réécrit le monde encore »²². La mémoire est une seule « mémoire du monde »²³, les histoires sont multiples. La mémoire peut permettre de donner « une mesure à l'histoire. »²⁴ L'objectif collectif de continuation de cette mémoire du peuple (qui est aussi la mémoire du monde) se donne par la transmission de la parole, du savoir-faire, dans le quotidien et dans les rites festifs. La chasse, la pêche, les jeux, la fabrication des artefacts, les histoires et les musiques sont des actes de l'éducation et de la transmission.

²⁰ KRENAK, Ailton. « L'appel de l'alliance des peuples de la forêt » n°8 *Citrouille*, 1995, traduction Béatrice Tanaka.

²¹ Ailton Krenak est un guide des peuples Krenak (bassin du « Rio Doce » Minas Gerais/Brésil) et une des grandes personnalités amérindiennes à la visibilité internationale importante. Il a participé à l'élaboration de la constitution brésilienne (1988) en ce qui concerne les droits des Indiens ainsi qu'à la fondation de L'Alliance des Peuples de la Forêt (1989), un mouvement pour l'établissement des régions de la forêt amazonienne comme lieux de subsistance des indigènes. Au long du premier semestre 2015, à l'école primaire Ouro Verde (Nova Lima/Minas Gerais/Brésil) j'ai participé à un groupe d'études sur les récits amérindiens qu'il a coordonné. Dans ces rencontres, on était en contact avec certains mythes amérindiens et surtout avec la vision du monde de ces peuples, ses processus de formation et transmission. Dans ce groupe d'études, j'ai eu la possibilité d'écouter Ailton Krenak, ce qui m'a ouverte à une conception de l'éducation comme échange et partage.

²² KRENAK, Ailton. « Antes o mundo não existia » In: NOVAES, Adauto (org.). *Tempo e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

²³ *Ibid*

²⁴ *Ibid*

« Vous me questionnez au sujet de mon éducation et de l'alphabétisation. Pour moi et pour mon peuple, la lecture et l'écriture sont des techniques, comme toutes les autres (...) Nous apprenons ces choses mais, nous leur donnons la dimension exacte qu'elles ont. L'écriture et la lecture pour moi ne sont pas des savoirs supérieurs à ceux que constituent le fait de savoir marcher, nager, grimper aux arbres, chasser, fabriquer un panier, un arc, une flèche ou un canot. Je crois que quand une culture élit ces activités comme des choses qui ont une valeur en elles-mêmes, elle exclut de la citoyenneté des milliers de personnes pour qui l'activité d'écriture et la lecture n'ont rien à voir. Comme ils ne savent pas écrire ni lire, ils ne feront jamais partie des gens qui décident. Et quand j'ai accepté d'apprendre à lire et à écrire, j'ai fait comme toutes les personnes qui mangent un poisson: j'ai enlevé les arêtes et j'ai choisi ce que je voulais. Je pense que la plupart des enfants qui vont à l'école aujourd'hui sont forcés d'avalier le poisson avec les arêtes. C'est une formation qui ne répond pas à leurs attentes comme êtres humains et qui viole leur mémoire. Dans notre tradition, un enfant boit la connaissance de son peuple dans les pratiques de la vie en commun, dans les chants, dans les récits. »²⁵

De plus en plus, des amérindiens vont à l'école afin d'apprendre le portugais, les sciences « des blancs » et plus tard, peut-être, afin d'aller à l'université et suivre des études académiques. Ceci ne serait pourtant pas dû à un désir de réalisation personnelle. La formation académique pour ce peuple serait, habituellement, un moyen stratégique de relation à « l'homme blanc »: prendre la parole afin de protéger sa mémoire. Le processus académique de scolarisation ne porte pas une dimension personnelle, il est anthropophagisé, mangé par les indiens qui s'actualisent face à l'autre sans perdre leur identification collective. On abordera, plus tard, cette caractéristique anthropophagique de l'apprentissage amérindien.

Un intellectuel, dans la tradition indigène, ne perd pas son identification à la culture orale et mythique ; selon Krenak, il garde « une responsabilité permanente d'être parmi son peuple, en racontant ses histoires avec son groupe, sa famille, son

²⁵ COHN, Sergio (dir.). *Ailton Krenak*, Rio de Janeiro: Azougue, 2015, p. 86

clan, le sens permanent de son héritage culturel. »²⁶ Les peuples amérindiens ne connaissaient pas l'écriture avant le contact avec les blancs et ils continuent à avoir une pratique de transmission où l'écriture n'est pas forcément protectrice de la mémoire ni outil obligatoire de réflexion sur sa propre condition. C'est la répétition de la parole des anciens qui maintiennent vivre sa culture. Ce qui garde la mémoire est l'enchaînement des esprits et des corps, comme élucide Davi Kopenawá (leader du peuple Amazonien Yanomami):

« Je ne possède pas comme eux de vieux livres où se trouvent tracés les dessins de mes ancêtres. Les paroles des Xapiris sont fixées dans ma pensée, au plus profond de moi. Ce sont les paroles d'Omama. Elles sont très anciennes, pourtant, les chamans les renouvellent sans cesse. Elles ont, depuis toujours, protégé la forêt et ses habitants. Aujourd'hui, c'est à mon tour de les posséder. Plus tard, elles pénétreront l'esprit de mes enfants et de mes gendres, puis, ensuite, celui de leurs enfants et de leurs gendres. Ce sera alors à eux de les rendre neuves. Puis cela continuera de la même façon au long du temps, encore et encore. Ainsi ne disparaîtront-elles jamais. Elles demeureront toujours dans notre pensée, même si les Blancs jettent les peaux de papier de ce livre où elles sont dessinées, et même si les missionnaires (...) ne cessent de les qualifier de mensonges. Elles ne peuvent être ni détrempées ni brûlées. Elles ne vieilliront pas comme celles qui demeurent collées sur des peaux d'images faites d'arbres morts.»²⁷

Le fait que la mémoire de cette société ne soit pas « dessinée » sur les « peaux des images » (comme les Yanomani nomment les textes imprimés) n'est pas dû à une incapacité technique ni à une faculté de langage incomplète. Comme dans la pratique en danse, la mémoire ici est incarnée: elle est une conscience et une compréhension de soi dans le monde par la répétition d'un acte de présence. Dans le processus de transmission du corps dansé autant que dans les traditions autochtones amérindiennes, la mémoire n'est pas relative aux documentations ou

²⁶ KRENAK, Ailton. « Antes o mundo não existia », *op. cit.*

²⁷ KOPENAWWA, Davi et BRUCE, Albert. *La chute du Ciel: Paroles d'un chaman yanomani*. Paris: Terre Humain. p.44

notations fixées sur une surface, ni aux images mentales comme souvenirs, bien qu'on puisse les utiliser comme outil. La mémoire est, avant tout, produite par le mouvement pendant qu'il se fait. S'il n'y a pas de mouvement, il n'y a pas de mémoire. La parole des peuples de la forêt, au travers ses mythes et ses chants, se meut sans cesse et ce sont ces mouvements incarnés qui la maintiennent en vie. Les mythes sont ici une mémoire en mouvement et le mouvement est comme une mémoire présente dans les corps à chaque fois qu'ils sont racontés.

Ce processus de transmission d'une mémoire en mouvement ne se donne pas dans un milieu unique, mais dans les déplacements entre différents milieux, comme celui de la perception physique à celui de la métaphysique. En ce sens, l'apprentissage est également une maîtrise des visions et perceptions dans des mondes divers: ceux de la réalité habituelle, et ceux qui ne sont pas forcément visibles dans le quotidien. A travers les rêves ou dans les rites de chamanisme, il faut apprendre à voir ce que nous ne touchons pas. Savoir se déplacer entre le monde matériel et le monde immatériel fait ainsi partie de l'apprentissage dans le paradigme des peuples de la forêt.

« Apprendre à rêver »²⁸ est une expression commune des peuples amérindiens. Apprendre à rêver, c'est faire communiquer le monde des rêves et le monde du veille non par images et représentations mentales, mais par un déplacement de l'âme. Dans ce contexte, le monde des rêves n'est pas une expérience psychique individuelle et inconsciente. Pour les amérindiens – et essentiellement pour leurs chamans - les rêves sont le lieu où l'image (l'esprit) d'un individu se promène ; un lieu où les restrictions corporelles et linguistiques sont suspendues. Là, ils pourront communiquer avec les êtres immatériels qui habitent le cosmos, ce qui ne serait pas

²⁸ La littérature spécifique des rêves dans le contexte autochtone amérindien n'est pas très développée. Cependant, beaucoup d'ethnologues et d'anthropologues qui ont travaillé sur ces sociétés ont croisé et parlé des rêves dans l'art de vie amérindien. Ici, nos références sont le Mémoire de Master: SHIRATORI, K. G. (2013). *O acontecimento onírico ameríndio. O tempo desarticulado e as veredas dos possíveis*. Mémoire de Master en anthropologie sociale non publiée, Museu Nacional do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

possible dans la dimension matérielle. L'idée d'une inhabilité de l'homme blanc à rêver est commune et fréquente au sein des peuples amérindiens qui considèrent qu'on ne rêve habituellement qu'avec ce que l'on connaît. Pour Davi Kopenawa, les blancs se limitent à rêver avec ce qu'ils voient pendant leur temps éveillé, gardant les mêmes pensées en tête. « Ses professeurs ne vous ont pas appris à rêver comme les miens »²⁹ dit Kopenawá.

« L'apprentissage du rêve » est donc primordial pour permettre un véritable déplacement du corps-image (esprit) et pour se faire, il doit être accompagné d'une pratique corporelle de régime, de restrictions sexuelles et d'écoute des récits et des chants. Les rêves sont un apprentissage du voir. Pour les Mbya Guarani, par exemple, le verbe "rêver" (-exa ra'u) est une dérivation du verbe "voir" (-exa). Le rêve n'est pas une succession d'impressions et d'images mentales inconscientes lors du sommeil d'un individu, mais un endroit où l'on va, une « maison de sagesse »³⁰ où on est en contact avec un autre plan de connaissances et de conscience. Là, on échange avec les ancêtres, « non seulement nos anciens, mes grands-parents, les générations antérieures, mais aussi avec les fondateurs du monde »³¹, dit Krenak. Les rêves comme « maisons de sagesse » permettent aux peuples de prendre des décisions collectives et individuelles non seulement par l'interprétation symbolique des rêves, mais également par la mise en contact à une tradition collective, comme l'explique Krenak lorsqu'on lui demande: « Est que vous avez pris une décision importante dans votre vie à travers des rêves? »:

« Toute ma vie (...) dans les bases de la tradition, il n'a pas de mots vides. Les bases de la tradition sont comme le pilier de l'univers. La mémoire de ces bases n'est pas déchiffrable. Elle est comme l'eau d'une rivière: vous regardez d'un point de vue l'eau qui coule ; quand vous arrivez le lendemain, vous ne regarderez pas la même eau, mais la rivière, c'est la

²⁹ KOPENAWWA, Davi et BRUCE, Albert. *op. cit.*

³⁰ KRENAK, Ailton. « Antes o mundo não existia », *op. cit.*

³¹ KRENAK, Ailton. « Antes o mundo não existia », *op. cit.*

même. (...) Vous savez qu'elle n'est pas la même eau parce que vous voyez qu'elle coule, mais c'est la même rivière. Ce que mon arrière-grand-père et tous mes antiques pourraient expérimenter, sont transmis dans les rêves à ma génération. Je me suis engagé pour maintenir le lit de cette rivière préservée pour mes petits-fils. Et mes petits-fils vont faire de même pour les générations futures. Ça, c'est la mémoire de la création du monde. Donc je ne déchiffre pas les rêves. Je reçois les rêves. Le lit de la rivière ne déchiffre pas l'eau, il reçoit l'eau. »³²

L'apprentissage du rêve, ici, est donc une activité visant à perpétuer la mémoire ancestrale. Apprendre à rêver, c'est aussi apprendre à prendre soin d'elle, à la préserver. Le corps à l'horizontale, comme l'eau qui coule dans la rivière, reçoit la mémoire ramener au présent non seulement dans le corps matériel, mais aussi dans les dimensions non-matérielles de sa perception, telles que dans les rêves.

Un autre axe majeur de la transmission des peuples de la forêt repose sur l'échange et le partage en tant que valeurs et qu'actions nécessaires à l'exercice de l'humanité de ces peuples. L'ouverture à l'altérité, le contact avec l'autre fait de sa mémoire quelque chose de vivant, en transformation. Et c'est bien ce qui s'est produit au cours de ces 500 années de contact avec les « Blancs » durant lesquelles les Indiens les ont, d'une certaine façon, « anthropophagisés ». L'anthropophagie que pratique la mémoire est une anthropophagie du corps: manger l'autre en conservant ses forces sans devenir l'autre. Ils sont toujours peuples de la forêt, ils gardent préservée la mémoire et le corps de la forêt, même s'ils sont en contact avec la culture blanche. Cette dimension n'a pas été comprise par les premiers « hommes blancs » en contact avec ces peuples et reste encore mal comprise par la société brésilienne.

A leur arrivée, les Européens ont considéré les autochtones comme des Hommes sans culture et sans éducation, des Hommes sans morale, pêcheurs, ne

³² KRENAK, Ailton. 2015, *Op cit*, p.94

connaissant, de plus, pas les valeurs dites « civilisées ». Les processus de transmission des Amérindiens ont ensuite dû intégrer un nouveau système et un nouveau discours. Dans cette conquête, à la fois spirituelle et corporelle, l'éducation a joué un rôle important.³³

La première action symbolique d'éducation des Européens auprès des Indiens est la célébration de «la première messe» par Henrique de Coimbra le 26 avril 1500. D'après l'écrivain Pero Vaz de Caminha, cette messe a été suivie par les Indiens avec « dévotion » et « plaisir. »³⁴ Le comportement curieux et contemplatif envers l'autre est perçu comme une ouverture à l'évangélisation. Pero Vaz termine sa lettre au Roi portugais en disant que le meilleur fruit qu'il pourrait extraire de cette terre serait de sauver ces gens. Dans ce but, à partir de 1549, les jésuites arrivent au Brésil et entament des missions d'évangélisation. L'enjeu est de mettre fin à l'appel des esprits des Indiens et de diffuser les paroles de Dieu. Au nom de la charité, ils pratiquent une première vague de violences envers le corps et la spiritualité de l'Homme indien considéré comme sauvage et indécent. Les missionnaires tentent de les habiller, de cacher leur sexe, de déssexualiser leurs corps et de leur faire oublier leurs rites perçus comme des actes de sorcellerie et d'adoration des démons. L'éducation visait donc le corps et l'âme, dans une incorporation de chrétienté.³⁵

Si la tentative d'éducation jésuite paraît dans un premier temps réussie, elle est ensuite perçue comme un échec. Les Indiens, avides de nouvelles « formes », n'étaient pas capables d'être impressionnés par les « formes ». La parole de Dieu n'avait pas d'adhérence sur leur corps. Ce comportement est décrit comme une « inconstance de l'âme sauvage » dans les écritures des jésuites du XVI^e siècle comme

³³ Au même moment, ses contacts avec les « Blancs » apportent de nombreuses maladies chez les Amérindiens, ce qui nous renvoie encore à une autre forme de violence faite au corps.

³⁴ CASTRO, Eduardo Viveiros de. *A inconstância da alma selvagem*, São Paulo: Cosac & Naify.

³⁵ On a encore aujourd'hui des missions évangéliques qui font sa « charité » au près des peuples indigènes.

l'écrit Viveiros de Castro.³⁶ Dans une lettre du Père Antonio Vieira,³⁷ il compare l'éducation des Indiens à celles d'autres peuples en utilisant la métaphore de la sculpture de myrte et celle de marbre. D'après Antonio Vieira, il y aurait une âme qui serait comme une sculpture de marbre: très difficile à mettre en forme, mais une fois qu'elle a acceptée la forme, elle reste ainsi à jamais. L'âme indienne serait comme une sculpture de myrte: elle accepte très facilement la forme, mais en un instant, elle commence déjà à se déformer et à reprendre sa « non-forme » corporelle originelle.

« (...) Il faut que le maître travaille toujours sur ces statues: une fois, qu'il coupe ce qui fleurit sur les yeux, afin qu'ils croient ce qu'ils ne voient pas ; encore une fois, qu'il retire ce qui fleurit sur les oreilles, pour qu'ils ne prêtent pas d'attention aux fables de leurs ancêtres ; encore une fois, qu'il coupe ce que fleurit sur les mains et les pieds, pour qu'ils s'abstiennent des actions et des coutumes barbares. Et seulement de cette façon, en travaillant toujours contre la nature du tronc et l'humour des racines, vous pouvez garder en ces plantes brutes la forme non-naturelle et le décorum des branches. »³⁸

Toutefois, cette « inconstance de l'âme sauvage », d'après Viveiros de Castro n'est pas dûe à une mémoire ainsi qu'à une faible volonté comme l'avancent alors les Portugais, mais à l'expression d'un mode d'être où « l'échange et non l'identité, est la valeur fondamentale à s'affirmer. »³⁹ « Absorber l'autre », fait déjà partie intégrante des pratiques des Amérindiens. Sans cette absorption et l'attraction vers l'altérité, le monde tomberait dans l'indifférence et la paralysie ; « l'absorption » de l'autre est donc un mouvement d'actualisation ou renouvellement du corps en relation à l'autre.

³⁶ *Ibid.*

³⁷ *Ibid.*

³⁸ « É necessário que assista sempre a estas estátuas o mestre delas: uma vez que lhes corte o que vicejam os olhos, para que creiam o que não veem ; outra vez, que lhes cerceie o que vicejam as orelhas, para que não deem ouvidos às fabulas de seus antepassados; outra vez, que lhes decepe o que o vicejam os pés, para que se abstenham das ações e costumes bárbaros da gentilidade. E só desta maneira, trabalhando sempre contra a natureza do tronco e humor das raizes, se pode conservar nestas plantas rudes a forma não natural, e compostura dos ramos. » CASTRO, Eduardo Viveiros de. *A inconstância da alma selvagem*, op cit, p. 184

³⁹ *Ibid.*

Il est difficile de comprendre cette relation pour une société qui a tendance à penser la culture comme une frontière devant être défendue, préservée du temps et de la contamination dans des musées et des archives. La notion de transmission comme mémoire en mouvement et comme échange apparaît comme opposée à la conception de l'apprentissage comme promesse de futur et protection d'une histoire au passé. Dans le premier paradigme, l'identité est construite par la frontière, protégée du contact, séparée et différenciée. Dans le second, elle est un mouvement d'ouverture aux affections extérieures, mélangées et co-affectées. Chacun de ces deux paradigmes de transmission/éducation ont pour fondements des matrices ontologiques leur appartenant. Ces deux dimensions ontologiques sont ce qui nous permettent de penser, dans cette recherche, différentes pratiques du corps.



Corporéité et identification ontologique

« Les scientifiques disent que nous sommes faits d'atomes, mais un petit oiseau m'a dit que nous sommes faits d'histoires »

Eduardo Galeano

Dans un premier temps, la notion de corporéité telle que Michel Bernard la conceptualise nous sera utile pour penser différents modes de pratique du corps comme modes d'existence et comme visions ontologiques et ordonnées du monde ; une maîtrise de l'expérience, de la perception, de l'expression, de l'action et des conceptualisations relevant d'une praxis culturelle. Pour subvertir une catégorie de « corps » comme substance autonome, homogène et identique, Bernard propose une approche polymorphe, « plurielle, dynamique et aléatoire comme un jeu chiasmatisque instable de forces intensives ou de vecteurs hétérogènes. »⁴⁰

En tant que substance de fabrication d'un corps fantasmé, la transmission des ces récits ontologiques (scientifiques ou mythiques), sont incarnées dans les corps et lui donnent forme. Le corps n'est pas ici une réalité intime mais une pratique collective faite d'images et d'histoires, des connaissances et des inconnues d'une culture. La manière dont nous percevons et vivons notre corps est inscrite dans un système de représentations et de schémas corporels, d'images de soi, des notions et des pratiques véhiculées par un mode d'identification. Le corps n'est pas seulement une réalité biologique et affective, il est un mode d'appartenance et d'identification collective.

⁴⁰ BERNARD, Michel. *De la création chorégraphique*, Paris: Centre National de la Danse, 2001, p. 21

Nous abordons ici deux matrices ontologiques en tant qu'organisations différentes du monde ancrées dans des dispositifs de langage et engendrant des actions, des pratiques corporelles ou des perspectives du corps particulières. L'ontologie, au sens aristotélien, est une philosophie métaphysique ayant pour objet d'étude les propriétés les plus générales de l'être, telles que l'existence, le possible, la durée, le devenir. Philippe Descola, dans son cours « Ontologie des Images » au Collège de France, définit quatre façons d'être du monde comme quatre dimensions ontologiques d'identification. Ce qu'il nomme « mode d'identification ontologique » est formé par l'assignation ou la détection dans le monde de certains types de qualités que l'être définit par rapport à des qualités qu'il se prête à lui-même comme sujet. Selon Descola, dans les formes collectives et individuelles de structuration de l'expérience et d'inférences quant aux propriétés et aux qualités du monde, un seul type d'inférence tend à se stabiliser en un système, un mode d'identification. Lorsque ce mode d'identification est stabilisé naît une ontologie.

« En effet, les formes individuelles et collectives de structuration de l'expérience du monde peuvent être ramenées à un petit nombre de modes d'identification correspondant aux différentes manières de détecter des qualités dans les existants, c'est-à-dire de reconnaître en eux certaines aptitudes les rendant capables de tel ou tel type d'action. Fondée sur les diverses possibilités d'imputer à un aliud indéterminé une physicalité et une intériorité semblables ou dissemblables à celles dont tout humain fait l'expérience, l'identification peut donc se décliner en quatre formules ontologiques. »⁴¹

Chaque mode d'identification ontologique organise, à partir du langage, une corporéité d'appartenance à la société. Nous analyserons deux modes d'identification ontologiques – naturaliste occidental et perspectiviste amérindien (ce

⁴¹ DESCOLA, Philippe. *op. cit.*

que Descola appellerait animiste) – à travers une approche des histoires et des récits de l'origine et de l'existence humaine.

La relation entre matrice ontologique et corporéité est comme une réponse implicite ou explicite de la société à nos questions existentielles primordiales, questions traitées par les religions, les sciences et les mythes et à partir desquelles on fabrique un corps. Chaque ontologie est donc une perspective à travers laquelle une corporéité peut se révéler. D'un côté, la matrice mythique amérindienne porte d'un perspectivisme de co-accessibilité entre homme et animal, entre soi et l'autre. De l'autre côté, la matrice naturaliste ou l'épistémologie naturaliste évolutionniste, porte une perspective de séparation et de différenciation entre homme et animal, entre soi et l'autre.



Corps et différentiation

Dans son article « Humanité et Animalité », l'anthropologue Tim Ingold trace une histoire des comparaisons entre l'homme et l'animal dans les sciences occidentales:

« Chaque génération reconstruit sa propre conception d'animalité comme une déficience de tout ce que seuls les humains possèdent (langage, raison, conscience, moral). Et à chaque génération, il nous est rappelé que les êtres humains sont aussi des animaux et que c'est en les comparant aux autres animaux que nous pouvons accéder à une compréhension de nous-mêmes. »⁴²

Si aujourd'hui nous concevons une différenciation physique claire entre humains et animaux (y compris vis-à-vis des singes, nos parents les plus proches), cette question est encore problématique pour certains expéditeurs des XVe et XVIe siècles. Ingold cite le témoignage, daté de 1647, d'un lieutenant de la marine suédoise soutenant avoir rencontré des êtres humains (qu'il considère comme tel

⁴² « Each generation has recreated its own view of animality as a deficiency in everything that we humans are uniquely supposed to have, including language, reason, intellect and moral conscience. And in every generation we have been reminded, as though it were some startling new discovery, that humans beings are animals too, and that is is by parison with other animals that we can best reach an understanding of ourselves » INGOLD Tim, « Humanity end Animality » in *Companion Encyclopede of Anthropology*, edited by Tim Ingold. London: Routledge. 1994. p.14

puisqu'ils maîtrisent le langage et la fabrication d'outils) dotés de queue.⁴³ Le récit du lieutenant qui - depuis son bateau situé plusieurs mètres de la terre - dit avoir vu des hommes à queue, constitue le sujet du premier des six volumes sur la science de l'homme du suisse Lord Monboddo. Ces Européens n'auraient aucune raison de ne pas croire en l'existence d'hommes dotés de queue et ainsi, dans *Of the Origin and Progress of Language* publié entre 1773 et 1792, Monboddo avance, à partir de ce récit, l'argument selon lequel les continuités et les contrastes entre l'Homme et l'animal sont liées à la condition de l'Homme entre état civilisé et état sauvage. Plus le système de langage serait développé, plus l'homme serait éloigné de l'animal.

Près d'un siècle plus tard, en 1859, après un travail d'observation sur le terrain en Patagonie, Charles Darwin se demande qui a précédé l'homme contemporaine dans ces paysages somptueux. Par ailleurs, en observant deux sortes d'animaux aux très fortes ressemblances, Darwin, dont la formation scolaire et académique est basée sur le créationnisme, se demande pourquoi le Créateur a créé des espèces presque identiques alors que son pouvoir de création est infini. L'explication de l'origine de l'homme par Darwin est aujourd'hui ce qu'on reconnaît comme une théorie de l'évolution qui considère que les variations repérables au fil des processus de reproduction des espèces ont pour fonction de permettre sa survie dans un milieu limité par l'espace et les ressources. Par une accumulation des successives variations et transformations, les espèces se différencient les unes des autres. La théorie de l'évolution destabilise complètement l'ordre chrétien en liant, à travers une approche de son origine, l'homme à une condition animale, bestial, dépourvue d'âme et de morale. Pour cette raison, la perspective d'évolution des espèces soulève la question de la distance séparant la condition humaine et animale. Les sciences humaines s'attèlent alors à l'étude de ce qui distingue l'homme de l'animal, comme les aptitudes culturelles, sociales et spirituelles ou la capacité de penser et communiquer dans le domaine du langage.

⁴³ *Ibid.*

Le langage est considéré comme un domaine spirituel humain avant et après la théorie de l'évolution. La pensée réflexive est traditionnellement associée au langage comme énonciation. Le pronom personnel « Je » dans ce cas, est indicateur de la subjectivité dans la langue. Je pense ; je suis le porteur de la parole ; je suis le sujet ; je suis le centre de l'action. Cette auto-référence, au coeur de l'approche cartésienne de l'identité naît d'une différenciation entre l'homme et le monde, par fermeture des frontières individuelles. L'unité de la conscience comme le « Je » de l'énonciation, est conceptualisée dans la tradition philosophique européenne (en particulier la philosophie transcendantale, de Kant à Husserl). « Posséder le « Je » dans sa représentation » ,dit Kant, «élève l'homme infiniment au-dessus de tous les autres êtres vivant sur la terre.»⁴⁴

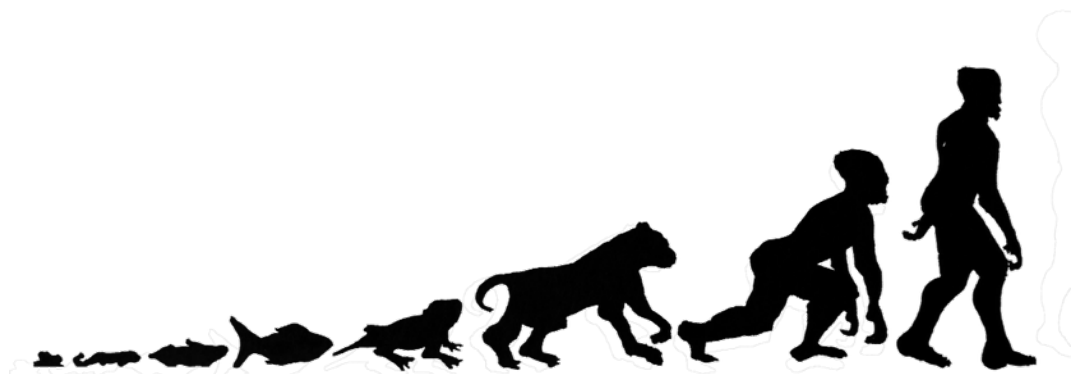
La pensée évolutionniste confère à l'Homme une place particulière dans l'évolution des espèces et est fondatrice de l'idée d'un processus «d'évolution» allant de l'humanité à l'état sauvage vers une humanité civilisée. Il est donc possible, après ces réflexions, d'affirmer que l'homme sauvage s'approche de l'animal en tant que corps des phénomènes physiques - plus instinctif et non séparé de ses processus métaboliques et sensoriels - et que l'homme civilisé est plus humain que l'homme sauvage. La société primitive - moins évoluée - est donc perçue comme étant celle du passé (ce qu'on était avant), et l'homme civilisée - celui qui énonce « Je suis » - est donc son unique futur possible.

Ces conclusions sont alors des justifications aux violences et crimes commis contre les groupes humains considérés « plus faibles ». Darwin écrit La filiation de l'homme en 1871 dans le but de réparer les dérives du « Darwinisme Social » qui applique l'idée de sélection naturelle aux mécanismes sociaux en affirmant que certains êtres sont plus ou moins aptes que d'autres à réussir dans la société. Darwin écrit donc que l'état de civilisation de l'Homme ne se manifeste pas par un

⁴⁴ KANT Emmanuel, « Anthropologie d'un point de vue pragmatique » (cours publiés en 1797) In: CASSIN, Barbara (dir.). *Vocabulaire Européen des Philosophies, dictionnaire des intraduisibles*, Paris, Le Seuil/Le Robert, 2004. p 645

mouvement d'élimination des individus les moins aptes de leur société mais à travers des actions protectrices mutuelles et fraternelles et une morale de la bienveillance. L'éthique fraternelle qui fonde la civilisation humaine est constitutive de sa différence culturelle à la nature animale.

Cette épistémologie évolutionniste engendre une différenciation hiérarchique de l'esprit sur le corps, du métaphysique sur le physique comme un miroir de la différenciation entre homme et animal, entre culture et nature. La différenciation hiérarchique entre esprit et corps se manifeste corporellement par la verticalité comme qualité humaine spécifique: une position privilégiant le positionnement de la tête au sommet de la colonne vertébrale. L'image du corps humain vertical et bipède dans ce cadre théorique d'évolutionniste, renvoie à la condition spirituelle et rationnelle humaine. La verticalité est associée à la capacité d'expression par le langage et à la capacité d'une pensée réflexive. Ces caractéristiques - verticalité, langage et pensée réflexive – considérées séparément des capacités sensoriels et moteurs, constituent les caractéristiques exclusivement humaines l'éloignant de l'animal. Les schémas graphiques illustrant la théorie de l'évolution, des premières formes de vie sur terre jusqu'aux êtres humains, sont de ce point de vue canoniques.



L'imaginaire et les pratiques du corps de la société (formées par la pensée occidentale des sciences naturelles) est imprégnée de l'image d'un corps humain vertical séparé de l'instinct animal, de l'horizontalité de la terre, un Homme libre en tant qu'être capable de prendre des décisions grâce à ses capacités réflexives,

morales et éthiques transcendant l'existence sensitive. Nos sens et notre motricité relèveraient de notre part animale instinctive tandis que la pensée constituerait notre part humaine spirituelle.

Dans l'incontournable de la psychologie 'Du sens des sens', Erwin Strauss caractérise le sentir imbriqué au mouvoir comme un point de rencontre avec l'animal. « C'est au sein de ce monde (celui du sens) que nous comprenons l'animal et, fait bien plus significatif encore, que l'animal nous comprend. »⁴⁵ Le mouvoir est lié au sentir dans la mesure où ils sont tous deux activés par le contact à l'espace terrestre dans lequel se trouvent de manière variable tout ce qui est essentiel à la vie: la nourriture, les congères, les partenaires sexuelles, les éléments de danger et de protection. L'Homme et l'animal se meuvent d'une façon qui leur est dictée par l'organisation globale de leur forme structurelle en rapport à leurs ouvertures et fermetures au monde travers les sens. Pour Strauss, la compréhension de l'animal est une compréhension symbiotique, car il est amené à le suivre ou à le fuir, à être attiré ou répulsé.

Bien que Strauss propose de penser la relation entre mouvement et sens comme étant profondément imbriqués ensemble, la condition verticale de distanciation entre les sens d'odorat, visuel, auditif, tactile et la terre reste contradictoire. Par le renoncement à la terre au profit d'une position qui se tient envers et sur le sol, le mouvement ne s'oriente plus seulement par les sens, mais par une prise de décision. La direction des déplacements ne suit plus celle de la colonne vertébrale [tête>coccyx (queue)] et son avant n'est plus la tête, extrémité où les récepteurs sensoriels visuels et olfactifs sont localisés. La direction du processus de digestion [ingestion > excrétion] est également différente, ayant comme extrémité la bouche. La direction des déplacements est en fait perpendiculaire à la verticalité du corps. Cette contradiction entre la verticalité du corps et l'horizontalité du déplacement engendre à la fois une liberté des directions et des mouvements et une

⁴⁵ STRAUSS, Erwin W. *Du sens des sens. Contribution à l'étude des fondements de la psychologie* G. Thinès et J.-p. Legrand (trad.), Grenoble, Jérôme Millon, 1989. p 234

contradiction entre regard, pensée et mouvement.

En effet, l'acquisition chez l'homme de la lordose lombaire (phylogénétique) lui permet au cours d'une station érigée un compromis entre mobilité et stabilité, elle s'est perpétuée à chaque génération (ontogénétique) et se déroule simultanément à la phase du développement du langage chez l'enfant. Du sol à la station debout, le corps reconvoque la mémoire de différenciation de l'animal et d'éloignement de la terre. Il s'agit à la fois d'un processus phylogénétique - partie d'un corps originaire - et ontogénétique - développement du corps comme organisme. Cette différenciation est fondatrice d'une relation duale avec le monde: on maintient une ascendance imprégnée en nous (comme une mémoire animal) et on continue à marcher vers «l'avenir humain».

Du point de vue de notre matrice ontologique évolutionniste, il nous reste encore des traces des ancêtres animaux: par exemple, une queue qui n'a pas fini de se distinguer. Ingold soutient que chaque génération a sans cesse cherché l'essence de l'humanité dans ses différenciations à l'animalité, mais que jamais elles ne se demandent en ces termes «En quoi l'homme est-il un animal d'une nature spécifique?». La question est toujours, à l'inverse: «En quoi la nature de l'homme est-elle différente de celle de l'animal?». Les hommes cherchent toujours à identifier « l'essence de l'homme à la tête au lieu de la chercher à la queue »⁴⁶. La relation entre l'homme et l'animal est généralement un rapport d'exclusivité d'une espèce (un état alternatif et d'exception) plutôt que d'inclusion: une province au sein d'un royaume.

On pourrait également dessiner la relation entre tête et queue de façon courbe et tordue, comme celle de l'Ouroboros, le serpent qui mange sa propre queue ; il se plie, se tord tel un ruban de Möbius. En parcourant le ruban de Möbius, nous observons que l'externe devient interne et l'interne devient externe: on ne peut donc pas reconnaître son début ou sa fin. En ce sens, nous pourrions concevoir la pratique

⁴⁶ INGOLD, Tim. « Humanity and Animality » in *Companion Encyclopede of Anthropology*, edited by Tim Ingold. London: Routledge. 1994. p.19

du corps comme une rencontre entre les matrices évolutionniste et amérindienne, non pas comme des perspectives que s'annulent, ni comme une solution synthétique, mais comme un pli du corps qu'on peut parcourir en dedans et en dehors. Nous proposerons une perspective exogène à partir d'une image mythique afin d'imprégner le corps biologique dans autre relation. Comme l'écrit Rimbaud: le « Je » peut être « un autre »⁴⁷, dans une tautologie de l'identité. Entre moi et l'autre, notre regard peut être déplacé afin de pouvoir penser avec l'autre, dans l'autre et faire corps à partir de l'altérité.

« Je devrais peut-être conclure que si je pense, alors je suis un autre, car seul l'autre pense et la pensée est intéressante qu'en tant que puissance d'altérité. [...] Ce qui m'intéresse, ce n'est pas ce qui est mien: loi de l'homme; loi de l'anthropophage; loi de l'anthropologue. »⁴⁸

⁴⁷ In CASSIN, Barbara (dir.). *Vocabulaire Européen des Philosophies, dictionnaire des intraduisibles*, Paris, Le Seuil/Le Robert, 2004.

⁴⁸ « Talvez eu deva concluir que, se penso, então também sou um outro. Pois só o outro pensa, só é interessante o pensamento enquanto potência de alteridade. [...] Só me interessa o que não é meu. Lei do homem. Lei do antropófago”. Lei do antropó - logo ». SZTUTMAN, Renato. *Encontros: Eduardo Viveiros de Castro*, Rio de Janeiro : Beco do Azougue, 2007. – (Encontros) p.8



Corps et co-accessibilité

Lorsque nous parlons de transmission chez les amérindiens, la dimension mythique est toujours présente. La pensée de ces peuples, essentiellement mythique donc, porte une relation primordiale d'échange et d'interpénétration. Les mythes et la parole de ses anciens indiquent une relation ombilicale et consubstantielle entre le corps et la forêt (la terre, les animaux). La pensée n'est pas celle d'une séparation entre l'homme et le monde comme domination et domestication, mais celle d'un contact et d'une co-accessibilité.

En tant qu'ethnologue et anthropologue ayant vécu au centre du Brésil, Levi Strauss soutient l'égalité de valeur entre la pensée mythique des peuples dits « primitifs » et les savoirs scientifiques puisqu'il observe que, dans les deux cas, l'esprit humain traite des mêmes objets. La pensée mythique sauvage n'est pas moins évoluée, elle opère de façon différente de la pensée scientifique occidentale. La définition de « pensée sauvage » chez Levi-Strauss, telle que s'en empare Eduardo Viveiros de Castro, est moins la pensée « des sauvages » que la pensée à l'état sauvage, c'est-à-dire qu'elle opère dans un exercice qui n'est pas domestiqué en vue de l'obtention d'une production.

En tant que pensée non domestiquée, Lévi-Strauss considère le mythe comme une opération à l'opposé de la méthode scientifique cartésienne de par son appréhension d'une totalité des phénomènes plutôt que de les traiter de façon isolée. Cette notion de totalité n'est pas une totalité solide et indivisible, mais une

perception qui rend compte de plusieurs corps et éléments à la fois et les met en relation. La méthode à travers laquelle le mythe opère peut nous amener à des constatations contradictoires si on tente de les expliquer ou de les interpréter en tant que signifiant, car « la succession des événements n'est subordonnée à aucune règle de logique ou de continuité. »⁴⁹

Dans un mythe, le temps précise le commencement - « au début, il y a longtemps, avant la création du monde » - et construit une structure permanente, à la fois dans le passé, le présent et le futur. Lévi-Strauss conçoit la pensée mythique comme étant simultanément dans le temps et au-delà du temps et, par conséquent, dans l'histoire et au-delà de l'histoire. Pour lui, l'interprétation d'un mythe est comme l'interprétation d'une partition musicale: il ne suffit pas de lire la séquence horizontale des informations ; il faut prendre en compte la séquence de chaque ligne et les relations rythmiques et mélodiques entre toutes les lignes de la page. Il ne s'agit pas d'une narration linéaire, mais d'une totalité à la fois chaotique et harmonique. Selon Lévi-Strauss, alors que la poésie ne peut pas être traduite sans être déformée, « un mythe est perçu comme mythe par tous lecteurs, dans le monde entier ». Il porte une dimension universelle, car il ne se limite pas au champ linguistique ; il se détache du « fondement linguistique sur lequel il a commencé à rouler ».⁵⁰

Nous pourrions donc considérer que la pensée mythique se détache du langage pour faire corps. Le mythe n'a pas pour objectif d'expliquer, de déterminer ou de documenter les phénomènes, il permet de les revivre, qu'ils puissent être présents encore une fois en chaque cellule du corps. Cette dimension fait du mythe en même temps un acte originel - transmis et perpétué depuis l'origine - et un acte original - la nouveauté de l'instant. La mémoire du peuple est une parole incorporée où les mythes convoquent le monde originel actualisé en chaque corps.

⁴⁹ LEVI-STRAUSS, Claude. *Anthropologie structurale*. Paris: Plon. 1996. p.112

⁵⁰ *Ibid.* p 120



« - Je voudrais vous poser une question simple: qu'est-ce qu'un mythe? » ; demande Eribon à Lévi-Strauss lors d'un entretien en 1988.

« - C'est tout le contraire d'une question simple, car on peut y répondre de plusieurs façons. Si vous interrogez un indien américain, il y aurait de fortes chances qu'il réponde: une histoire du temps où les hommes et les animaux n'étaient pas encore distincts. »⁵¹

Les mythes amérindiens, comme Lévi-Strauss le reconnaît, parlent d'un temps d'avant la séparation entre homme et animal. Dans les cosmogonies amérindiennes, le point en commun originel entre homme et animal n'est pas l'animalité en tant que corps biologique, mais l'humanité comme un plan d'immanence. Au début, tout était humain, il avait un seul plan humain. Ensuite, les animaux se sont différenciés, petit à petit, de cette humanité initiale et sont devenus caïmans, perroquets, fourmiliers et tapirs. Il s'est produit une différenciation de l'animal à partir de l'humain et non une différenciation de l'humain à partir de l'animal.

« Ces ancêtres étaient des êtres humains dotés de noms d'animaux et ne cessaient de se métamorphoser. Ils sont ainsi peu à peu devenus le gibier que nous fléchons et mangeons aujourd'hui »⁵²

À cette inversion de point de vue, l'anthropologue brésilien Eduardo Viveiros

⁵¹ ERIBON, Didier; LEVI-STRAUSS, Claude. *De près et de loin*. Paris: O. Jacob, 2008.p193

⁵² KOPENAWWA, Davi et BRUCE Albert. *op. cit.* p.66

de Castro a donné le nom de « perspectivisme amérindien ». Le perspectivisme des amérindiens, telle que le définit Castro, est celui où chaque animal possède un point de vue ou une conscience. L'humain se voit comme humain, mais un jaguar ou un serpent le voit comme les humains voient un tapir: un gibier qu'ils chassent et qu'ils mangent. « En nous voyant comme non-humains, c'est eux-mêmes que les animaux et les esprits voient en tant qu'humains »⁵³. L'image (l'esprit) de l'animal est « formellement identique à la conscience humaine, matérialisé dans un schéma corporel humain, caché sous le masque d'animal »⁵⁴. Les animaux ont perdu les attributs que les humains ont maintenues, mais cette différenciation n'est pas achevée, elle a seulement eu lieu au niveau externe, au niveau de la peau. Un jaguar possède un vêtement jaguar, mais il est occupé par une humanité. Tous les animaux étaient, à l'origine, anthropomorphes et restent anthropologiques, ce que veut dire qu'ils ont la capacité de communiquer avec l'homme. Il existe toujours une co-accessibilité entre l'homme et l'animal.

« Le perspectivisme amérindien fait donc du mythe un lieu, pour ainsi dire géométrique, où la différence entre les points de vue est en même temps annulée et exacerbée. (...) D'une certaine façon, tous les personnages qui peuplent la mythologie sont des chamanes (...) Discours sans sujet, a dit Lévi-Strauss à propos du mythe ; discours « seulement sujet », pourrait-on également dire, cette fois-ci en faisant référence non pas à l'énonciation du discours, mais à son énoncé. Point de fuite universel du perspectivisme, le mythe parle d'un état de l'être dans lequel les corps et les noms, les âmes et les actions, le moi et l'autre s'interpénètrent, plongés dans un même milieu pré-subjectif et pré-objectif. Milieu que la mythologie a précisément pour but de raconter. »⁵⁵

Ces affections, ces images, ces spectres ou ces esprits animaux ne sont pas déterminés, ils peuvent changer dans certaines situations. Un corps humain peut être

⁵³ CASTRO, Eduardo Viveiros de. *Metaphisicas Canibais: elementos para uma antropologia pós-estrutural*. São Paulo. N1 edições, 2015, p 67

⁵⁴ *Ibid.* p 70

⁵⁵ *Op. Cit.* p 84

traversé par une affection perroquet, tapir, jaguar ou serpent. Dans la phénoménologie Kaxinawá, comme l'a observé l'anthropologue Els Lagrou, il y a des inversions de points de vue et des perspectives où le « Je » peut être l'autre et les relations entre prédateur et gibier, séducteur et séduit pourront être transitifs et interchangeables. Pour manger un animal considéré co-substantiel aux êtres humains, par exemple, il faut préparer sa dé-subjectivation à travers les travaux des chamans - la neutralisation de son esprit. Si cela ne se fait pas, une inversion mortelle où l'homme devient un gibier en danger peut se produire. Ainsi, le corps et les formes sont très importants pour ces peuples. Les êtres humains sont vigilants à ne pas laisser se diluer les frontières entre formes et phénomènes et en même temps, ils jouent de différents mimétismes et de transformations car « le monde est fait du mélange des différences et la séparation complète serait la fin du mouvement donc de la vie. »⁵⁶

Les amérindiens ne conçoivent pas la notion d'individu comme un « corps organisme vivant qui ne peut être divisé sans être détruit »⁵⁷. Lagrou identifie dans les travaux de plusieurs anthropologues qui ont vécu au sein de différentes sociétés autochtones américaines cette notion de multiplicité du sujet: le sujet est perçu comme un être qui n'existe que dans la rencontre avec des parties de l'Autre. La personne peut faire circuler des parties d'elle-même; comme dans l'échange d'objets (Moitará)⁵⁸, dans les relations familiales et sociales ou dans les rites de chamanisme. Ici, les parties de «soi» qu'on donne composent « l'autre ». Également quand on reçoit une partie de « l'autre » on se transforme, ce qui nous renvoie au geste antropophagique où nous « mangeons » et où nous sommes « mangé » par l'autre. Chacun fait donc des forces et des faiblesses de l'autre une partie de lui.

⁵⁶ LAGROU, Els. *A fluidez da forma: Arte , Alteridade e Agência em uma Sociedade Amazônica*. Rio de Janeiro, TopBooks, 2007.p.30

⁵⁷ lat. individuum « corps indivisible » *BIOL. (animale et végét.)*. Spécimen vivant appartenant à une espèce donnée; être organisé, vivant d'une existence propre et qui ne peut être divisé sans être détruit. <http://encyclopedie.universelle.fracademic.com/49413/individu>

⁵⁸ Moitará, est un nom que certains peuples (en particulier les peuples du Alto-Xingú) donnent à la rencontre entre ethnies pour faire des échanges.

Cette composition de l'être se donne par le partage et la co-habitation des esprits et des fluides corporels. Par exemple, dans certaines sociétés amazoniennes, si une femme a des relations sexuelles avec plusieurs hommes pendant sa grossesse, ils sont tous considérés comme étant les parents de l'enfant, car ils ont partagé des substances avec la mère et avec l'enfant. Pareillement, toute relation de partage de substances avec quelqu'un peut produire une relation par consubstantialité qui exige, par exemple, qu'on se soigne ensemble dans le cas d'une maladie. Le corps n'est pas ici un domaine individuel, enfermé entre les frontières d'un « Je », mais un horizon de partage des affections, des images, des spectres et de substances.



En 1998, dans un colloque sur le thème « Mythe et Culture », le philosophe brésilien Vicente Ferreira da Silva présente une conception du mythe (principalement chez les Amérindiens) comme méta-philosophie qui approche l'idée d'un espace où la subjectivité est composée de l'autre. Il accorde donc au mythe une capacité à nous amener en dehors nous-mêmes au risque de nous éloigner de notre propre provenance. Selon l'auteur, le mythe est la possibilité d'un éveil de la pensée « aorgique », la pensée non transmise par l'homme, des savoirs non-humains ou méta-humains. Comprendre notre propre être travers nos potentialités mythiques sera donc une façon de s'éloigner de l'humain auto-fasciné et limité à sa propre matrice.

« Alors que nous ne donnerons pas une extension infinie à l'altérité révélée dans le phénomène mythique, on ne va pas sortir d'une formulation intellectuelle qu'oppose le réel au fantastique, sans être capable de voir dans notre réel une

étape du phénomène mythique. »⁵⁹

Dans cette approche, la puissance mythique du corps se trouve entre l'interne et l'externe, entre le moi et l'autre. La corporéité qui se donne par co-assescibilité est «pleine» des autres et des perspectives exogènes qui font du corps un lieu de relations attentives entre forme et mouvement, entre fixation et fluidité. L'économie entre mouvement et forme est caractéristique de la corporéité mythique des relations intrinsèquement indéterminées. Ceci nous renvoie à la définition deleuzienne d'un devenir non-humain de l'homme, une zone qui nous renvoie au temps d'origine, du présent indéterminé et d'un infini qui précède immédiatement notre différenciation naturelle.

La corporéité indéterminée, instable et co-affectée est, par rapport à la perspective naturaliste de stabilité de l'individu, une corporéité vertigineuse, contradictoire et qui nous amène en dehors de la seule chose en laquelle on croit vraiment avoir confiance: notre propre subjectivité, l'espace interne et intime qu'on pense en unité d'un « je » connu. Le perspectivisme amérindien ne considère pas le corps humaine en tant qu'anatomie d'une espèce, pas plus qu'il ne conçoit une subjectivité déterminée de l'esprit humain; il pense un corps humain en tant que multiplicité de perspectives exogènes à l'Homme.

Cette conception est en problématique au regard de la pensée occidentale, habituée à penser le « Je » comme centre de l'action et preuve d'existence. Si dans la perspective classique le point de vue du sujet est la seule réalité pouvant être vécue, le perspectivisme amérindien considère au contraire qu'on ne peut jamais être certain de ce qui on est, parce qu'on peut toujours être habité par un Autre. Ce perspectivisme met notre métaphysique à l'envers afin d'obtenir des réponses. On sortirait alors de notre subjectivité et de nos représentations par une pratique du

⁵⁹ SILVA, Vicente Ferreira , SOUSA, Eudoro de « Mito e Cultra ». *Cinquème Colóque Tobias Barreto*. p.82

corps de l'altérité et des affections autres, en dehors de la seule conscience de soi. On proposera l'image et les qualités affectives et mythiques amérindiennes du serpent comme un appel à ce corps dansé en tant que transformation, ouverte à l'autre et aux changements de perceptions et de points de vue.



Le corps dansant et le maître serpent

Figure majeure des récits fondateurs, le serpent est souvent présent dans la scène de la création du monde. Son image est archaïque dans nos imaginaires. Animal-ligne ou animal-colonne, il est l'essence du corps et de l'image: synthèse du corps vertébré et de l'image dessinée. C'est un animal qui représente le primordial, l'originel ; il est souvent associé aux profondeurs de l'eau ou de la terre et ne cesse de se renouveler en changeant de peau. Le serpent évoque donc la vie sur la terre.

Nous proposerons une mise en relation le serpent et le corps dansant comme ouverture à une affection serpent de nature biologique et mythique. On considère ici les affections au sens de Deleuze, d'après Spinoza: les qualités, selon lesquelles un être peut-être altéré ; tout ce qui peut agir sur le comportement: l'état mental, le corps, les idées, les mouvements, les images et les sentiments, pourraient être des affections. L'affection est à la fois un mode d'être et une modification du mode d'être. Elle est un état d'esprit lié à l'affect, mais non un synonyme d'affect, lié à la substance, mais qui ne s'accroche pas à elle, lié aux idées, mais non une interprétation intellectualisée; « purement transitif et non pas indicatif ou représentatif »⁶⁰. L'affection n'est pas seulement visible à travers les altérations de la force vitale d'un corps. La capacité à être affecté engage une capacité à transformer l'action, à incorporer d'autres modes d'être.

L'affection serpent du corps dansé est une altération de la perception et de la corporéité par ouverture à la différence. La relation entre puissances mythiques du serpent dans le contexte amérindien et un certain mode d'existence de l'animal fera

⁶⁰ DELEUZE, Gilles. *Spinoza: Philosophie Pratique*, Paris: Editions Minuit. 2013. pg 3

l'objet d'une proposition de transformation incarnée dans le corps dansant. Les affections-mouvements, les affections-images et les affections-récits mythiques seront considérées dans le mode d'existence biologique et fictif de l'animal. Trois de ces affections seront abordées pour penser la perception et la transformation dans la pratique du corps en mouvement: la capacité de se métamorphoser, le mouvement sur et avec la terre ainsi que la vision.





La capacité de se métamorphoser

La première affection serpent abordée est sa capacité de renouvellement constante et de mue de peau. En changeant sa « vêtement-peau » le serpent pourrait « reformer » son corps afin de changer de perspective, devenir autre, se métamorphoser. Cela fait du serpent une entité possédant le pouvoir de donner et de changer les formes.

La relation entre corps et forme, dans le perspectivisme amérindien, est très importante et le serpent en est un archétype essentiel. Pour les peuples Yanomani par exemple, image et spectre sont synonymes. Ce qu'on appelle esprit, un Yanomani peut également l'appeler « mon image ». L'image habite dans la peau, mais elle peut aussi se déplacer. « Ma peau restait étendue sur la terre, mais les xapiri's s'emparaient de mon image (...) »⁶¹, raconte David Koppenawá en décrivant une expérience de chamanisme. La peau est comme la forme corporelle qui enveloppe l'image ou le spectre. Ce dernier habite le corps et peut toujours se déplacer et « voir le monde de haut ». La forme corporelle peut aussi toujours recevoir d'autres images-spectres et elle est donc sujet à des transformations.

Dans le mythe d'origine Guarani, le spectre humain occupe plusieurs formes avant que son corps/espace/forme soit habité. En habitant des formes différentes, il

⁶¹ KOPENAWWA, Davi et BRUCE, Albert. *op. cit.* p.69

a pu connaître différentes affections. Finalement, le serpent modèle un corps humain afin qu'il l'occupe jusqu'à ce qu'il soit fatigué et qu'il laisse sa forme dans la terre afin qu'elle retrouve sa forme d'origine: la terre. Cette notion d'interchangeabilité, de constantes métamorphoses, fait du corps un état transitif et non une forme ou une condition définitive.

Ci-dessous, nous présentons une version réduite et traduite du portugais de celle écrite par Kaka Werá Jecupé d'origine Caiap.⁶²

La première entité était Nhamandú - le rythme, la musique. Nhamandú crée Kuaray - la luminosité – à travers sa respiration. À son tour, Kuaray crée Tupã - le tonnerre - qui crée par un éclair le Serpent. Le Serpent se ferme en forme ovale, comme l'oroborus et devient la Terre. Tupã crée aussi Nhandervuçu - le premier homme. Cet être est fait de vent et il a des ailes. Comme il est très léger, il vit dans l'air et il ne peut pas vivre sur la terre, donc il va voir Tupã. Tupã lui indique d'aller se balader aux quatre coins du monde et de rencontrer les entités pour qu'ils puissent lui apprendre comment vivre sur la terre. D'abord, Nhandervuçu rencontre, à l'est, un énorme rocher et il rentre dans ce minéral. Il passe un bon moment à profiter de la condition pierre. Ensuite, il part vers le sud. Il y rencontre le premier arbre du monde. Pindovy, l'ancien palmier. Alors, il rentre dans l'arbre. Il passe un bon moment à profiter de la condition Palmier. Ensuite, Nhandervuçu prend la direction de l'ouest et y trouve le premier animal ancestral. Il entre dans le jaguar. Il apprend à courir, à sauter et à sentir l'odeur des choses. Il vécut la condition jaguar. Nhandervuçu sort et grimpe la montagne. Il rentre dans une grotte et il voit un grand serpent, l'esprit de la terre.

- Pouvez-vous m'apprendre quelque chose sur la terre? demande Nhandervuçu. L'esprit de la terre recueille l'argile humide de la grotte et modèle un corps, le premier corps humain. À la fin, avec deux petits cristaux, il fabrique ses yeux.

Au début, il n'y a sur terre qu'un seul esprit, un seul plan d'immanence. Ensuite,

⁶² JECUPÉ, Kaká Werá. *A Terra dos Mil Povos – História indígena do Brasil contada por um índio*, São Paulo: Peirópolis. 1998

chaque entité est à l'origine d'une autre: du rythme à la lumière, de la lumière à l'explosion, de l'explosion à l'énergie, de l'énergie à la fumée, de la fumée au serpent, du serpent au cercle, du cercle à la terre ronde. Ensuite, le spectre humain, avec un corps éthérique, habite le minéral, le végétal et l'animal. Il les habite et vit leurs conditions sensibles et leurs formes. Enfin, en sortant de toutes ces formes-corps-affections, il reçoit du serpent, un corps d'argile, un corps provisoire destiné à redevenir terre. L'homme reçoit donc ses yeux de cristal et ainsi dans son corps, il peut voir à travers une perspective fractale. Il existe donc une zone d'indétermination où l'esprit peut habiter plusieurs corps ainsi qu'un deuxième espace où le corps est toujours provisoire et malléable. L'homme reçoit du serpent cette puissance de trans-«forme»-action. Le serpent comme essence de la forme et du mouvement est l'image de toutes les possibilités de transformations et métamorphoses. Le serpent dessine et modèle les formes entre flux, transformation et fixation, infiniment. Les changements de peau du serpent contiennent les adaptations des images (spectres) en successives formes-corps à être habités.

On cherche ici un corps dansant qui soit métamorphose. Ce corps ne sera pas celui de la danse comme réalisation externe, pas plus qu'il ne sera l'expression de l'intériorité du sujet comme porteur d'un regard unique et homogène. Il n'est ni efficace et habile, ni condamné à l'inadéquation. Le corps dansant qui cherche un changement des relations est fait de plusieurs intensités (le moi et l'autre, humain et non-humain) ; il est un carrefour où se rencontrent des forces, des tensions et des affections et il est disponible pour les transformations et les métamorphoses au travers des forces diverses. Le corps dansant peut donc une condition mobile et changeante. Pour être métamorphosant, le corps n'est ni objectif ni subjectif, il est changement. Bien qu'il passe par elles, il ne s'accroche pas aux formes visibles, ni aux ressentis intérieurs. Au sens où l'entend Michel Bernard, la dynamique de la métamorphose du corps l'amène à son propre changement où il refuse son apparente unité et identité pour aller vers « la multiplicité, la diversité et la disparité

de ses actes. »⁶³

En se métamorphosant, le corps dansant peut échapper à l'objectif, puisque l'objectif est un projet émis au futur qui empêche la disponibilité tonique du corps à plusieurs possibilités. Le corps dansant n'a pas besoin d'une finalité future fixe et irréductible. Il peut maintenir une disponibilité au contact avec les multiples modes d'être qui le rendent changeant. En étant ouvert à ces possibilités, il n'est pas fonctionnel, il ne répond pas à des objectifs formels, utilitaires ou à la bonne performance. Il est observateur des intensités qui le traversent, mais qui ne lui appartiennent pas forcément. Il fait constamment des choix ici, à chaque moment, non pas pour construire un projet ou un modèle, ni pour parvenir à un résultat, mais pour se mettre en mouvement.

En se métamorphosant, le corps dansant peut échapper au subjectif, puisqu'il n'est pas le corps d'un sujet déterminé, d'une seule personnalité individuelle, ni réelle, ni fictive. Le corps dansant est un lieu de rencontre des intensités multiples et diverses qui permettent sa métamorphose. Son corps n'est pas ce qu'il pense être: ses caractéristiques physiques ou psychologiques, ses opinions, ses qualités ou ses défauts. Il s'agit, comme le suggère la chorégraphe Deborah Hay, non pas d'un « self body » mais d'un « cellular body »⁶⁴, « 385 milliards de cellules vivantes et conscientes qui agissent seules et orchestrées »⁶⁵. Le corps dansant est un réseau de plusieurs corps et d'esprits « orchestrés » ; il contient toutes les possibilités de fréquences affectives pour s'accorder, mais il ne se fixe à aucun.

Le corps en métamorphose est l'espace où plusieurs transformations pourront se faire: les possibilités connues et les possibilités inconnues. Par là, on peut adopter des anatomies étrangères et en dehors de la norme « naturelle » et on rendra

⁶³ BERNARD, Michel. « Les nouveaux codes corporels de la danse contemporaine », *La Danse, Art du Xxe siècle?*, Lauzanne, Editions Payot-Lauzanne, 1990, p.68

⁶⁴ HAY, Deborah. *My Body, The Buddhist*. Wesleyan University Press, 2000.

⁶⁵ *Ibid.*

possible d'autres corps à partir d'un seul. Si on est habité par des images autres qui sont capables de le métamorphoser, on peut temporairement avoir un autre corps-forme. La relation entre forme et image dans cette danse ressemble à la relation entre corps et spectre pour les amérindiens - l'image (spectre) peut habiter certaines formes (corps) et la forme (corps) autorise la visite de certaines images (spectres). Le corps dansant n'est pas une forme-chose à être désignée, mais une métamorphose-puissance à être vécue ; comme dans la question Spinoziste « Que peut un corps? » plutôt que « Qu'est-ce qu'un corps? ». On découvre ici un corps qui est substantiel et formel, mais surtout activateur d'images, d'affections et d'intensités qui pourront l'habiter. Enfin, le corps dansant comme métamorphose est une possibilité de vivre le corps à partir d'autres images, d'autres anatomies imaginaires et fictives ou d'autres relations entre les parties du corps.



Le mouvement sur et avec la terre.

« Le serpent est un des archétypes les plus importants de l'âme humaine. Il est le plus terrestre des animaux. (...) un être qui n'a pas dévolu ses puissances motrices à des organes extérieurs, à des moyens artificiels, mais qui s'est fait le mobile intime de tout mouvement »⁶⁶

Gaston Bachelard

Le serpent est l'animal terrestre par excellence, ou « le plus terrestre des animaux ». Il peut être aussi, dans certains cas, un animal d'eau. En tout cas, il est un animal qui dépend du contact de tout son corps avec une surface pour se déplacer. Il ne peut s'aider de membres qui repoussent les surfaces, alors il évolue par le contact de la peau et d'un « mobile intime » ou d'un tonus interne. C'est une organisation complexe de tonus internes- une musculature assez uniforme, les muscles profonds et les sous-cutanées - et externes - une musculature « peaussière » qui donnent une propriété mobile aux écailles. Les écailles offrent la capacité de pousser et de glisser sur le sol, en faisant de l'extension de la peau un ensemble mobile. En même temps, la condition vertébrée, sans membres, flexible et allongée exige un mouvement sinueux. Sa musculature réalise des propulsions latérales qui se propagent en ondes et un mouvement « d'accordéon » pousse le corps en avant. Ces possibilités diverses permettent des torsions, courbatures et sinuosités adaptées, selon les

⁶⁶BACHELARD, Gaston, *La terre et les rêveries du repos*, Corti, 1958. p.281

caractéristiques des surfaces.⁶⁷

Le serpent se meut par le contact avec la terre et peut habiter dans la terre. Dans des mythes amérindiens, il est l'esprit de la terre qui, toujours, habite les profondeurs; la relation ancestrale et sacrée avec la terre est parfois considérée comme étant à l'origine de la terre et de sa forme ronde lorsqu'il s'enroule en Ouroborus (comme dans le mythe Guarani). Il est aussi l'animal qui habite dans la terre, les grottes et les trous et qui possède les pouvoirs de la profondeur comme l'obscurité, la nuit et les bassins d'eau.⁶⁸

Dans certains cas comme celui des Kaingang et des Terena, les récits d'origine des peuples racontent qu'ils habitaient, à l'origine, dans la terre qui était gardée par un grand serpent. En effet, la terre est le plan d'immanence du corps de ces peuples, nés dans la terre. Il n'est pas seulement la terre matière, sol où terrain, qui donne corps à l'homme, mais sa condition autochtone, d'appartenance à un lieu, à un peuple. Cette relation est tellement cruciale que la séparation de la terre engendre la séparation entre l'indigène et sa mémoire, donc son corps. Si dans le concept capitaliste du monde, l'homme marche sur la terre et désigne ce qu'il possède, en mesurant, en nommant, en qualifiant et en marquant son territoire, le corps de la mémoire mythique indigène ne possède pas la terre, c'est lui qui appartient à la terre. La terre est sa condition corporelle immanente qui lui procure sa force et sa mémoire. La terre est le corps physique et métaphysique de l'indigène et cette relation entre corps et terre est essentielle.

« Faire partie de la terre » ne renvoie pas seulement à une image mythique du serpent comme entité qui fabrique le corps d'argile pour l'homme, mais aussi à une

⁶⁷ BAUCHOT, Roland. *Serpents*, Paris: Artemis. 2001. p 120

⁶⁸ Quelques mythes amérindiens de l'origine de la nuit sont liés au serpent comme gardien d'un grain ou d'un panier dans laquelle la nuit était cachée. Il a aussi une relation entre le serpent et les bassins d'eau ou l'eau profonde, comme dans le mythe recueilli par Aby Warburg dans « Le rituelle du serpent » où pour faire venir l'eau dans la station sèche, les hommes sont allés voir le serpent qui habite dans la terre.

condition substantielle de la mémoire où le corps humain partage l'eau, l'air, le sang, la chair et les os avec la terre. Comme le décrit le chef Duwamishde, dans la fameuse « Lettre de Seattle » en 1854, la terre est enrichie par les vies de son peuple et ils sont enrichis par la terre, dans une relation consubstantielle.

(...) Tout ce qui arrive à la terre, arrive aux fils de la terre. Si les hommes crachent sur le sol, ils crachent sur eux-mêmes. Nous savons au moins ceci: la terre n'appartient pas à l'homme ; l'homme appartient à la terre. Cela, nous le savons. Toutes choses se tiennent comme le sang qui unit une même famille. Toutes choses se tiennent. (...) Mais si nous vous vendons notre terre, vous devez vous rappeler que l'air nous est précieux, que l'air partage son esprit avec tout ce qu'il fait vivre. Le vent qui a donné à notre grand-père son premier souffle a aussi reçu son dernier soupir. »⁶⁹

À travers l'affection serpent en tant qu'affection essentiellement terrestre, on peut penser la relation du corps dansant avec le sol comme une interpénétration où le corps se trouve en contact et en mouvement non sur, mais avec la terre. Le corps dansant peut être avec la terre lorsqu'il « fabrique » son corps à partir du contact avec le sol, comme appui et limite, contenu et continent. Le contact avec la terre donne volume et forme au corps et le corps donne volume et forme à la terre. Ce mouvement peut changer la qualité active/passive jusqu'à ce que la terre devienne vivante et active dans le mouvement et sa relation avec le corps, comme le décrit poétiquement le chorégraphe Maurice Bejart:

« Avec le sol, par le sol, contre le sol, sur le sol, au-dessus du sol. Danse. Tu l'effleures, tu le quittes, tu le presses, tu bondis, tu retombes, tu joues avec le sol comme une balle. Ce n'est pas ton corps qui s'élève, c'est le sol qui se dérobe et qui revient docile sous tes pieds, exactement comme un chien ramène une pierre: tu la lances, le chien court, va et revient et la pose à tes pieds. »⁷⁰

⁶⁹18/19 de *Silex*, Grenoble, 1980 : « Comment pouvez-vous acheter ou vendre le ciel, la chaleur de la terre ? » discours du Chef Seattle.

⁷⁰BEJART, Maurice, *Lettres à un jeune danseur*, Arles:Actes Sud. 2001. p33

Cette relation de dialogue avec le sol est beaucoup explorée par Steve Paxton et le groupe du CI (Contact Improvisation). La composition dans l'instant, dans le CI, se fait par le contact entre les partenaires aussi bien qu'avec le sol. « Danser en solo, ça n'existe pas: chaque danseur danse avec le sol: ajoutez un autre danseur, vous aurez un quartet. »⁷¹ Le sol ici ne peut pas être simplement le morceau d'espace qu'il y a sous nos pieds (le parquet, le studio, cette terre) sinon, les deux danseurs auront un seul sol en commun. Il n'est pas seulement un morceau d'espace horizontal, mais tout ce qui donne appui au danseur. Les appuis intérieurs, les perceptions de l'environnement, les images internes, les possibilités et impossibilités de chacun, la mémoire cellulaire et spectrale de la vie.

Le corps dansant peut trouver dans le sol un espace de mémoire du corps, ce qui lui donne forme. Il fait corps avec la terre et il se détache de la terre. Il traverse des changements de perspectives dans son rapport au sol: est-ce le corps qui touche la terre où la terre qui touche le corps? Les relations intérieures et extérieures peuvent devenir plus mobiles: l'interne peut devenir externe, l'externe peut devenir interne. En tant que corps dansant, on peut découvrir plusieurs couches de sols dans le corps et on peut découvrir une plasticité du sol qui devient un corps à toucher.

Le sol, en tant que support, offre également l'occasion de déséquilibrer, de laisser tomber la verticalité, et d'expérimenter, comme le nomme Paxton, un art de tomber - « art of falling » ou du tomber en continu - « keep falling »⁷². Nous avons tellement d'appuis que nous devons impérativement sortir de notre axe afin d'aller en chercher d'autres et donc « tomber »; et on continue à tomber; et on continue à tomber. À partir de cette perte de verticalité, au sol, la tête n'a plus à être le « poste

⁷¹« Solo dancing does not exist: the dancer dances with the floor: add another dancer and you have a quartet: each dance with the other and each with the floor. » PAXTON, Steve. « Material for the spine » Brussels: Contredanse,2008.

⁷²*Ibid.*

de commandant » et forme un ensemble mobile avec le reste du corps. Le « keep falling » du corps laisse tomber la verticalité et rencontre un corps-terre d'anatomie décentralisée et désorganisée ; une anatomie où les membres peuvent renoncer à être au service du centre et la tête peut renoncer à son rôle de centre de traitement de la perception et de pensée. Le corps devient au sol, tel un serpent, un tout mobile où chaque partie forme un ensemble avec les autres. C'est le contact avec la terre qui lui donne une totalité à la fois désorganisée et harmonique. Et si une désorganisation de la relation habituelle tête-queue est possible, on peut rechercher une désorganisation de la relation habituelle corps-sol.



La vision

« Franchis-la et tu verras l'intérieur de tes propres yeux!! »

Davi Kopenawá

La troisième affection, la vision du serpent, peut-être envisagée à travers deux approches: la vision du serpent elle-même et le regard de l'homme sur le serpent. Quand un homme est face à un serpent, le regard de ce dernier suscite une attention hors du commun, fascinante et terrifiante, probablement provoquée par la pensée d'une imminente attaque. Mais que voit un serpent ?

La science biologique avance que la vision des serpents n'est pas très développée par rapport à celle des autres animaux. Beaucoup d'entre eux sont totalement aveugles, d'autres sont myopes. Cependant, cette déficience de vision n'empêche pas la détection de la proie, car les serpents ont des récepteurs infrarouges très sensibles qui perçoivent la chaleur, la lumière et le mouvement, ainsi qu'un sens olfactif très développé (à travers sa langue bifurquée) qui leur confère une capacité de perception de l'odeur de manière spatiale.⁷³ Bien que sa vision ne soit pas très nette, le serpent est capable d'une perception aiguë du mouvement dans l'espace. Nous pourrions donc imaginer qu'un serpent « voit » un autre animal dans un sens élargi. Il ne voit pas sa peau, sa couleur, sa forme, mais son mouvement, sa

⁷³ BAUCHOT, Roland. « Serpents » Paris: Artemis. 2001. p. 76

vibration, son sang chaud, sa respiration, son odeur, son image-chaueur. L'attention du serpent est focalisée sur une perception de l'image du corps comme mouvement, vibration et chaleur et non de façon réflexive. Le « regard » du serpent serait d'une autre nature: il a une autre perception du corps, une autre construction « d'images » du corps de l'autre.

Dans les récits de plusieurs sociétés amérindiennes, lorsqu'un homme regarde un serpent, il peut connaître une expérience en dehors du physique, car le serpent apporte une approche métaphysique de la vision. A travers sa rencontre avec le serpent, l'Homme peut changer son regard, ses visions ; il s'agit donc d'une rencontre avec un maître du voir. Plusieurs récits et témoignages du Brésil central et du territoire amazonien rapportent la rencontre entre l'Homme et le « cobra grande » (grand serpent). L'anthropologue brésilienne Edilene Cofacci Lima a étudié chez les Katukina (du tronc linguistique panô) l'apparition du grand serpent comme signe d'une claire voyance pour la chasse ou un appel à devenir chaman⁷⁴. Après une rencontre avec le serpent Jiboia par exemple, un futur chaman Katukina dit être devenu aveugle quelques temps, ne pouvant rien voir et éprouvant des vertiges. Dès qu'il s'endormit, il aurait rêvé de chants et de paroles chamaniques. Les témoignages de rencontres avec des serpents sont inscrits dans des mythes, comme celui Katukina recueilli par Cofacci Lima:

« Nous connaissons le cas d'un jeune homme très faible. Il était mauvais chasseur. Un jour, il rencontre un serpent (mana rono, jibóia) dans la forêt et le tue. Il le met dans son panier et rentre chez lui. Au milieu du chemin, fatigué, il s'endort. Quand il se réveille, il entend un bruit qui vient de son panier. Le serpent devient humain. Les deux se parlent et décident d'échanger leurs yeux. Le serpent prend les yeux du jeune homme et le jeune homme prend les yeux du serpent. Il lui demande de ne révéler leur secret à personne. Après cela, le jeune homme commence à voir les

⁷⁴ LIMA, Edilene Cofacci de. (2001). Com os Olhos da Serpente: Homens, Animais e Espíritos nas Concepções Katukina sobre a Natureza Thèse de doctorat en anthropologie sociale non publiée, Université de São Paulo (USP), São Paulo.p 209

animaux en profondeur et il devient un habile chasseur. »⁷⁵

Le spectre et le voir sont ici deux parties d'un même phénomène. Voir comme un serpent, c'est voir nettement les phénomènes métaphysiques comme les esprits et spectres dans la forêt. On voit les spectres parce qu'on voit avec l'esprit du serpent, puisque les yeux sont une partie de l'esprit pour la société Katukina. L'esprit de l'humain est divisé en deux: Noke yushin (l'esprit invisible) et Wero yushin (l'esprit des yeux) qui est visible à travers la luminescence du regard. La vision n'est pas limitée aux phénomènes physiques et optiques des yeux, elle est un phénomène lié à l'esprit.

Le serpent est maître des « *mirações* »⁷⁶, des images virtuelles visibles par exemple au cours d'expériences de consommation d'herbes et de thés psychotropiques (comme l'ayuasca par exemple) comme le racontent les mythes de l'origine de l'ayuasca de plusieurs sociétés amazoniennes. Nous proposons ici une synthèse de la version Kaninawá recueillie par l'anthropologue Eljs Lagrou.

« Un serpent enchanté, métamorphosé en femme, amène un homme à vivre avec elle dans la profondeur d'un lac. Les deux vivent heureux jusqu'au jour où l'homme boit le thé Ayuasca que sa femme prépare pour son peuple. Lorsque les visions (*mirações*) arrivent, il voit toute sa famille comme des serpents qui veulent le manger. Il s'échappe et rentre dans son ancien monde. Ses enfants-serpents et sa femme-serpent le suivent et l'attaquent. Les parents humains arrivent et tuent les serpents, mais il est trop tard. Blessé à mort, l'homme demande à ses parents de l'enterrer à côté de sa femme serpent.

- Sur mon sépulcre, dit-il, il naîtra une vigne, et sur le sépulcre de ma

⁷⁵ *Ibid.*

⁷⁶ « *Miração* » est le nome portugais donné par les rites qu'utilisent l'ayuasca aux images révélées dans ces rites. Ce nome possède une relation avec le verbe « *mirar* » « regarder », mais le substantif « *miracão* » en lieu de « *miragem* » - mirage- n'existe que dans ce contexte. Ils ne diraient pas hallucination ou mirage, car il ne s'agit pas d'une vision irréel, mais d'une capacité de voir ce qu'ils ne voient pas dans les conditions normales.

femme, un arbre.

Ensuite, il explique aux parents comment préparer un thé pour regarder l'avenir, le présent et le passé avec la vigne et les feuilles d'arbre.

- Quand vous boirez le thé, moi et ma femme-serpent serons parmi vous pour vous apprendre à voir.

Ce mythe présente le serpent et les fascinations de la vision comme des dangers et de potentielles voies d'apprentissage. Il s'agit ici en même temps du mythe de l'origine de l'Ayusca et le mythe d'origine des dessins (kènes) géométriques. Dans les séances de consommation de l'ayusca, il arrive souvent que les hommes et femmes voient les dessins graphiques qu'ils appliquent sur des céramiques, des tissus et de la peau. Il s'agit de dessins de Yube (le serpent), visibles grâce à sa présence, comme le raconte Yawa Bane, chaman Huni Kuin (Kaxinawá): « Et dans la première nuit, j'avais une vision très bonne, avec plusieurs images en blanc et noir, rouge (...) j'ai eu une rencontre avec la grande Jiboia Blanc dans ma vision. »⁷⁷ Selon cette tradition, les dessins sont des visions et non des créations de l'homme. Les herbes psychotropes chez les amérindiens ne sont pas utilisées dans une recherche de plaisir, mais pour élargir leurs capacités à voir.

Pour avoir une bonne vision, comme décrite David Kopenawá, pour voir les spectres, il faut « faire mourir les yeux », car à travers les « yeux de vivant » il n'est pas possible de voir vraiment les choses. »⁷⁸ Le voir spectral n'est pas le voir optique. Ce que Yube peut rendre visible sont les invisibles aux « yeux du vivant », une réalité impalpable. Cette façon de voir, n'est pas une action des yeux, mais d'avant les yeux, ou comme dirait Kopenawá « intérieur aux propres yeux ». ⁷⁹

⁷⁷ YAWA BANE. Présentation dans le séminaire: "Os usos da ayahuasca: aspectos religiosos, antropológicos e científicos". Sexto Movimento pela Vida, Centro de Ensino Médio, Palmas, 2005. <http://www.bialabate.net/news/a-lenda-da-jiboia-branca-guardia-do-nixi-pae-dos-huni-kuin>

⁷⁸ KOPENAWWA, Davi et BRUCE, Albert, *op. cit.* p.617

⁷⁹ *Ibid.*

À partir de cette dimension du « voir », le corps dansant peut aussi être le mouvement de la vision. Si la danse a eu une tradition de l'apprentissage visuel par l'imitation de formes (visibles), le corps dansant est aussi porteur d'une puissance (comme dans le voir métaphysique amérindien) de «laisser mourir» les yeux qui cherchent des repères formels et les expérimentent comme mouvement de syntonisation avec le monde. La vision peut être à la fois ce qu'on perçoit et comment on se positionne dans le monde: un tonus et une disposition. Le voir ne relève pas ici exclusivement du domaine de l'optique, il ne se limite pas aux yeux dans son phénomène morphologique-fonctionnel. Le voir est mouvement au-delà du visible. Le corps dansant suit « l'appétit » de sa vision et observe le mouvement de sa propre vision, comme le propose la chorégraphe Lisa Nelson ⁸⁰.

Entre un regard passif, qui reçoit un monde et un regard actif, qui le construit, le corps dansant expérimente différentes intensités. La vision comme spectre du corps, laisse entrer et sortir tous les changements internes et externes. On peut percevoir dans un corps qui danse, à travers ses yeux, ses tensions et ses décontractions, les déplacements de l'attention, ses intentions et ses intensités... Il éprouve un voir qui ne se limite pas à une lecture de l'espace visible pour orienter le mouvement. Le mouvement de la vision bouge entre lumière et obscurité pour trouver différentes luminosités : avec les yeux ouverts ou fermés, semi-fermés, avec différentes qualités focales, concentrées, périphériques, embrumés, claires, obscures, etc..

Le regard peut aussi se déplacer aux perceptions et aux images qu'on ne touche pas et se déplacer au-delà de l'espace physique. Le corps dansant joue avec ce qu'il voit et avec le « laisser être vu », comme constructions du mouvement. Toute expérience entre mouvement et vision, est une découverte de la relation complexe et intrigante où la vision peut constituer un terrain du jeu. « Je pense aux yeux . Plusieurs parties en mouvement. Je pense au voir. Il y a bien plus que les yeux. Je

⁸⁰ NELSON,Lisa. « Before your eyes: Seeds of of dance practice » Contact Quarterly Vol 29#1, S/F 04.

pense à la vision et au mouvement. Une donne lieu à l'autre.»⁸¹



Ce corpus de récits relatant ce que peut un corps dansant expérimentant un « devenir serpent » met en avant les puissances du corps qui s'échappe des habitudes et des sens communs, de la désignation verbale, visuelle, optique, verticale et stable. Le serpent est le « maître » ici, de par sa capacité à renvoyer à plusieurs possibilités de soi-même. Non pas à un « soi-même » enfermé par la frontière de l'individualité, mais un soi-même qui est déjà un autre, pluriel et en interaction avec le monde. Cette pratique est donc celle d'une perte volontaire de la verticalité, de la vision nette du réel et du corps biologique comme unité homogène. C'est aussi l'occasion d'établir un déséquilibre non-hiérarchique, où la tête n'est plus le lieu exclusif de la pensée ni de la vision, mais fait partie d'un réseau de possibilités sensibles et spirituelles à l'égard d'une corporéité en transformation et ouvert à l'inconnu.

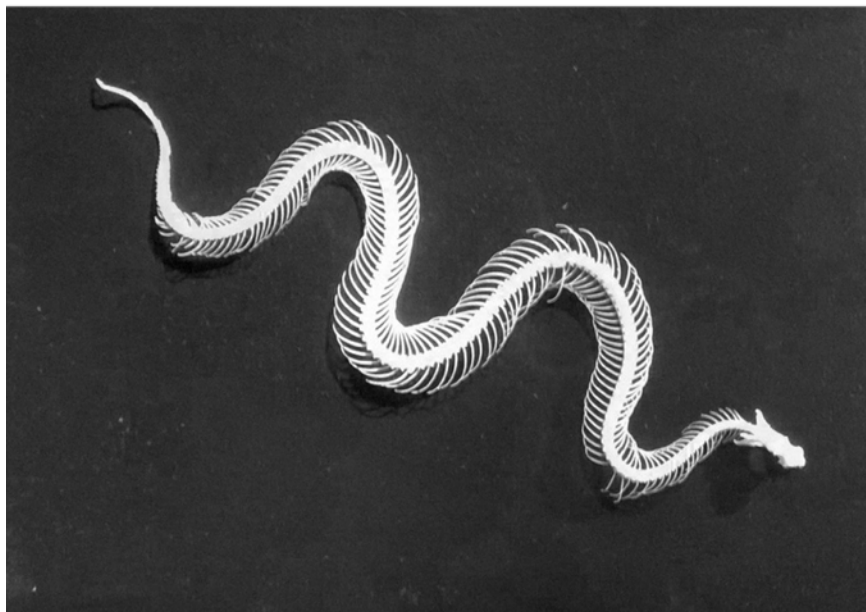
En effet, le corps dansant comme mode de transmission, est un espace de permissions et de possibilités de changements. Un corps qui se permette devenir mutant ; avoir des altérations de regard ou de perspective; avoir un contact avec la terre. En étant ouvert à l'altérité, il peut faire des déplacements de sens d'identification et d'appartenance ; il peut être un espace de passages d'images, de mouvements et d'affections. L'image du serpent comme évocation d'une corporéité mutant, qui se fait par changements de modes de vision, de contact avec la terre et de changements de sa peau-vêtement, pense le corps dansant comme intensité

⁸¹ *Ibid*

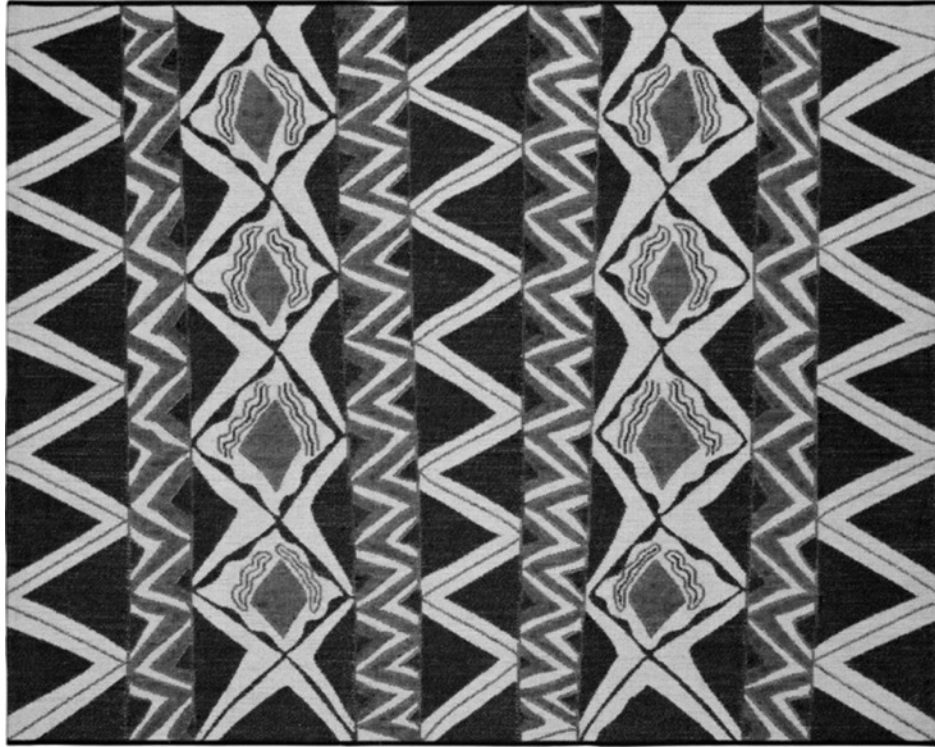
fictive et anatomique. Un corps « bio-mythique » qui connaît ses propriétés substantielles, mais qui ne se meut seulement à travers sa substance charnelle. Le mouvement de ce corps est toute à fait l'acte de faire mouvoir, de faire danser les forces, les images et affections non-visibles qui devient visibles qu'à travers du corps. On les fait danser comme les chamans Yanomani font danser les Xapiri's (les esprits de la forêt)⁸²

⁸²KOPENAWWA, Davi et BRUCE Albert. *op. cit*, p.66

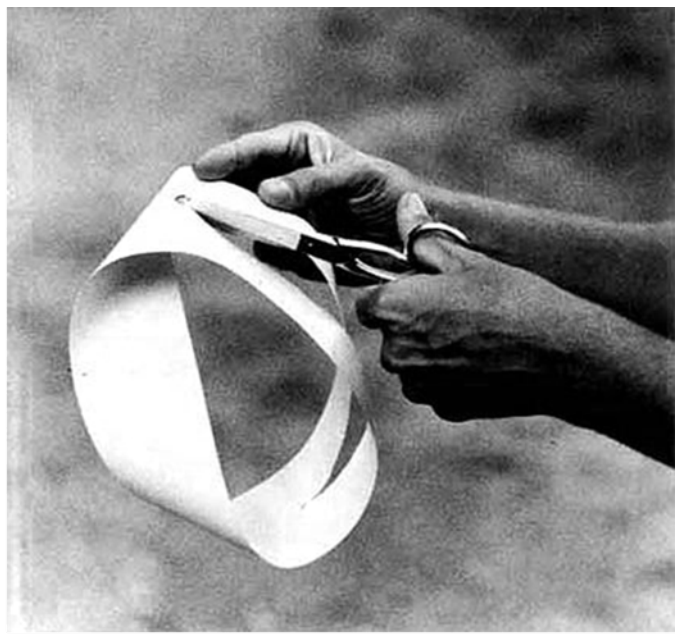
Images

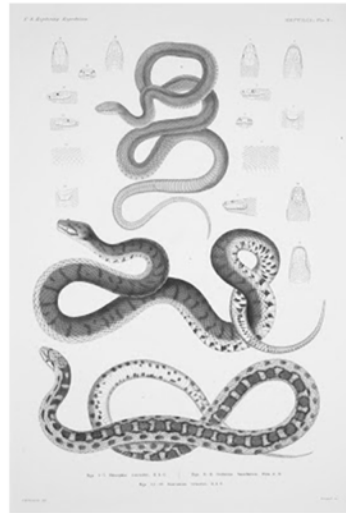


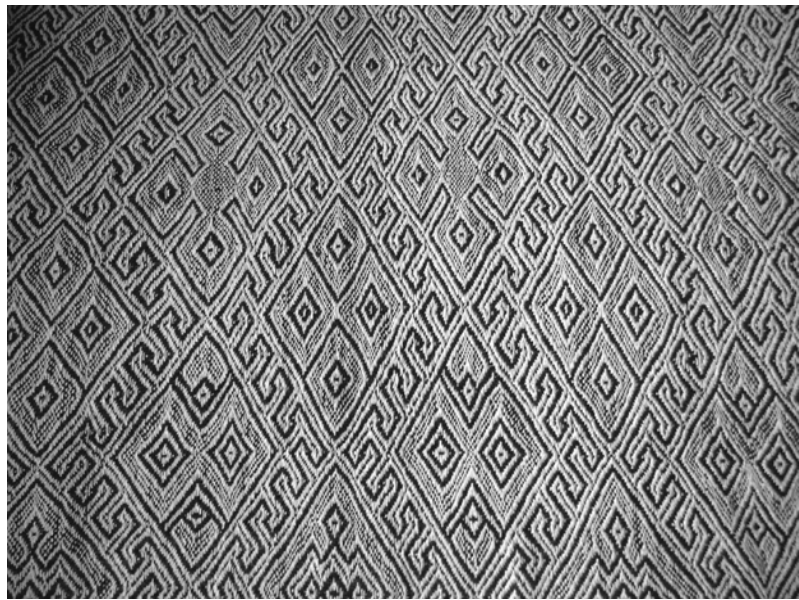


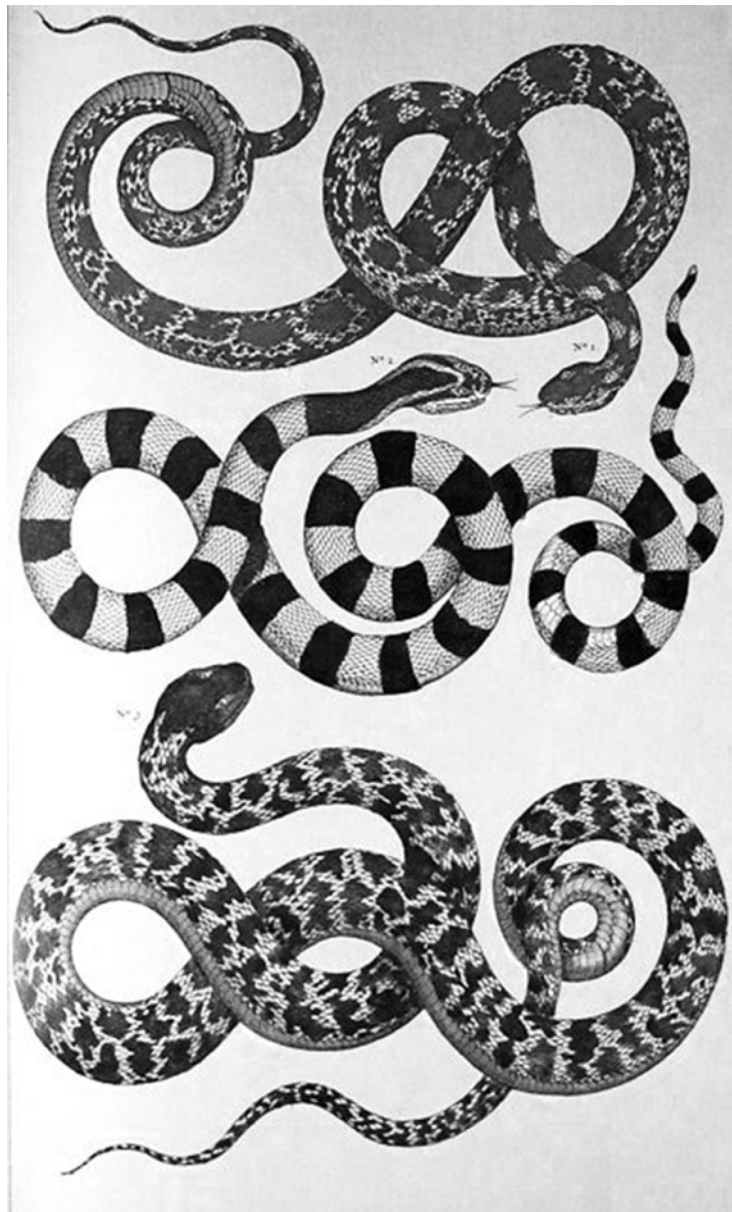


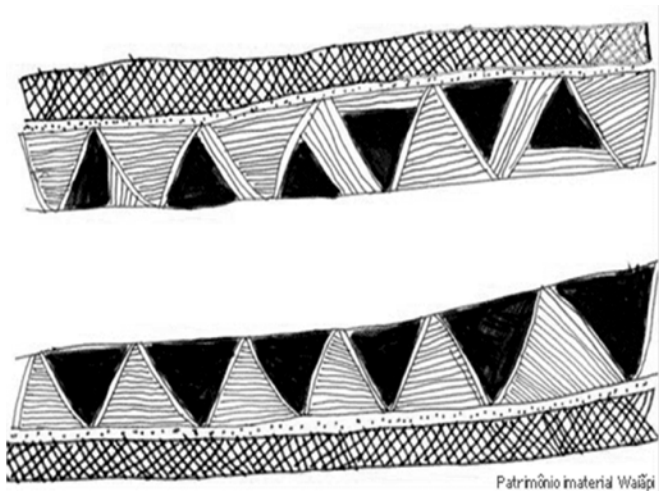












Patrimônio material Waiãpi

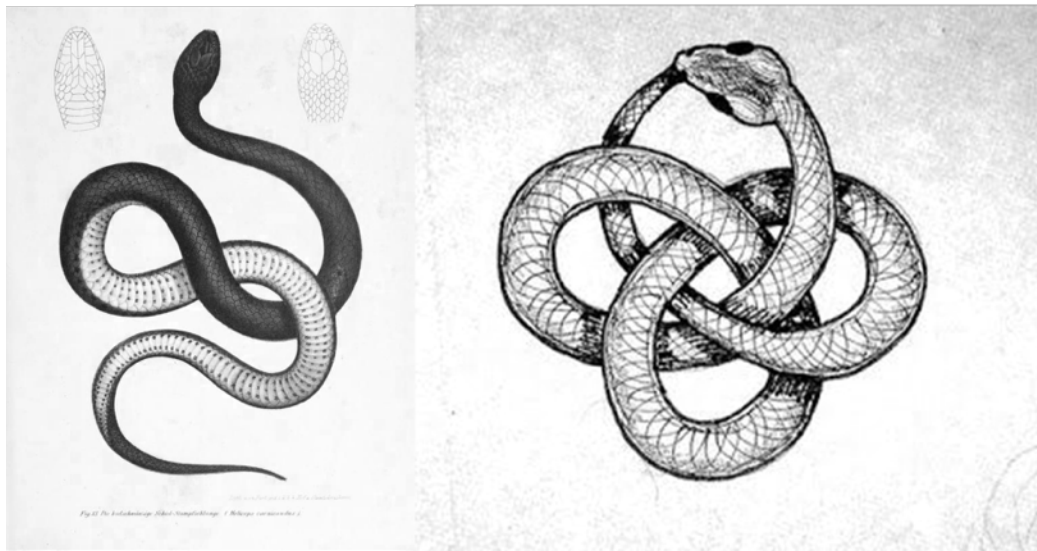
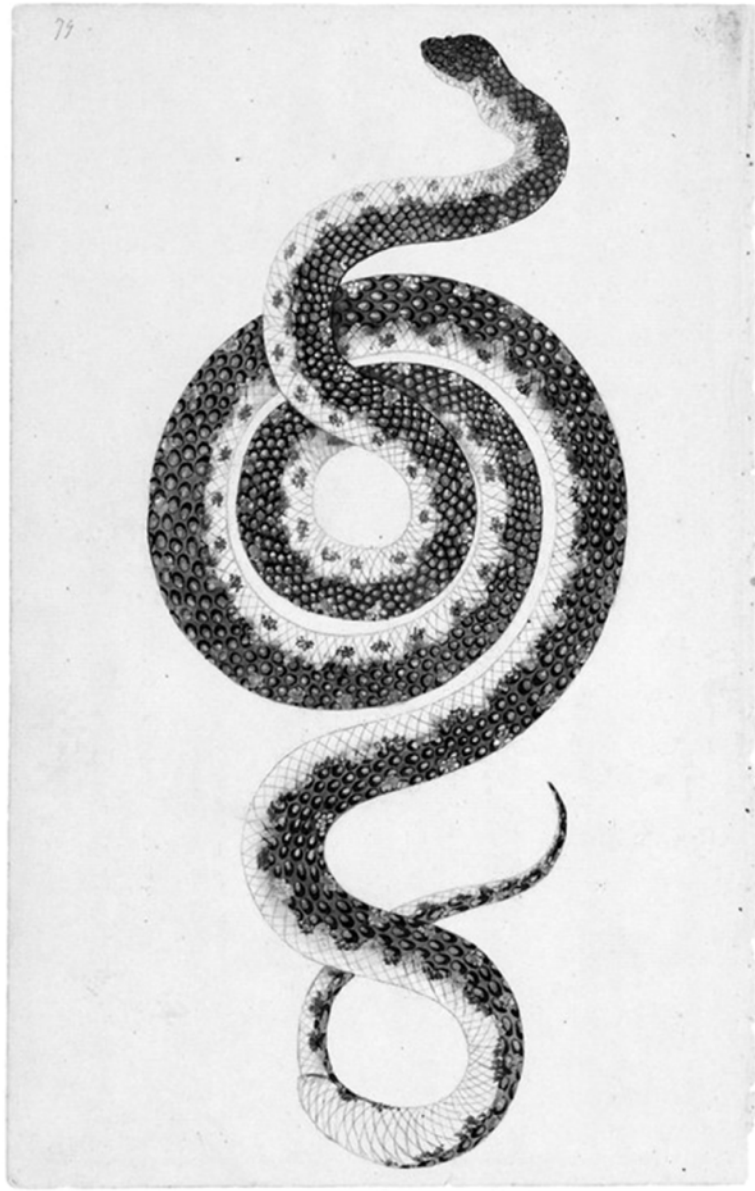


Fig. 11. De *Enhydraspis* (Serpentes) (Serpentes) (Serpentes)





Conclusion

Entre un mode d'identification naturaliste - évolutionniste - et un animiste - perspectiviste -, une co-habitation des pratiques corporels se révèle. Cette double vision, celle d'un paradigme occidental non-indigène et celle d'une cosmos-vision indigène, peut permettre d'aborder des questions corporelles puissantes: autochtones et globales ; surtout dans le contexte brésilien où on est toujours ancré sur une structure de pensée occidentale et des fantômes ancestraux indigènes. L'objectif de cette recherche n'a pas été de superposer la pensée indigène à celles des pratiques « blanches », mais d'ouvrir à une perception par la pratique corporelle qui renonce à une seule direction.

Du point de vue de l'épistémologie évolutionniste, le corps est l'intégration avec les autres animaux alors que l'esprit est la différenciation de l'humain. De l'autre côté, dans le perspectivisme amérindien, il y a une discontinuité physique alors qu'une seule immanence spirituelle est la continuité métaphysique d'accessibilité entre les espèces. Ce qui nous renvoie à l'anecdote anthropologique, racontée par Lévi-Strauss, dans laquelle, pendant que les Espagnols envoient des commissions pour déterminer si les indigènes ont une âme, ceux-ci noient les « blancs » qu'ils font prisonniers afin de vérifier la nature de leur corps, par exemple, s'ils se décomposent⁸³

Entre la curiosité pour l'autre et les questionnements sur la nature de l'être, penser les identifications mythiques et épistémologiques peut être intéressant pour les pratiques du corps. Dans ce sens, ce travail a pensé et proposé une exploration

⁸³LEVI-STRAUSS, Claude « Race et Histoire ». In: *Anthropologie Structurale*, Paris: Plon. p. 377-422

du corps dansant vers une multiplication de possibilités de nature et de modes d'identification, d'anatomies et d'affections qui s'éloignent du corps chorégraphié par le processus de transmission dominant, scolaire, « blanc », du corps vertical et assis. On a pensé une pratique du corps dansé à partir du contact entre le corps enraciné dans l'ontologie évolutionniste et une puissance mythique amérindienne très présente, mais peu connue.

Les images et affections mythiques du serpent ont été les pistes pour un contact entre l'anatomie de différenciation humaine et les métamorphoses non-humaines. On a vu la puissance qu'a un mythe, surtout l'image mythique du serpent comme primaire dans l'origine du monde, pour emmener une pratique du corps au-delà de l'équilibre du centre et de la hiérarchie de la tête sur le restant du corps. L'ouverture permettant d'être traversé par les mythes a révélé des possibilités entre images, sensation et mouvement, qui se distinguent de l'anatomie classique et d'une relation stable avec le monde. Le corps dansant, d'affections perspectivistes, est un corps qui ne s'accroche pas à une seule direction, à une perspective optique linéaire et à la verticalité comme mode d'emploi. L'accessibilité au non-humain, comme une puissance inhérente au mythe, est aussi un instrument de sensibilisation des pratiques du corps dans le mode fractal, multiple, incertain et affecté par l'Autre.

Cette pratique de corps est possible non seulement dans l'apprentissage des savoirs sensibles du corps - comme la danse - mais également dans le contexte de transmission de manière générale, où les pratiques du corps sont guidées par une dimension ontologique invisible. Ce sentiment d'appartenance ontologique est-ce qui construit la corporeité de l'enfant vers la vie adulte. Dans ce sens, une contamination par la pensée perspectiviste amérindienne nous fait penser qu'une autre pratique du corps dans les contextes de transmission est possible. Dans ce cas-là, les pratiques de transmission par le corps ne sont pas pensées pour un développement de l'individu vers son avenir, mais comme un mouvement de la mémoire en contact avec la diversité.

Si on a un modèle d'identité dominant ancré dans une culture individualiste, fermé dans la frontière du soi, on pourrait penser les affections mythiques amérindiennes comme une manière plus complexe du « Voir », où les points de vues sont interchangeableables et mutants. Ici, la perception n'est pas passive, elle ne récolte pas seulement des informations externes par les sens, mais elle est une orientation active vers l'autre. On pourrait dire que le corps en acte de perception est primordial dans un processus de transformation et que le changement de perception qu'apporte un regard mythique serait donc multiplicateur. Le contact avec l'autre, le contact avec une corporeité étrangère, le contact entre les divers savoirs, le contact avec la vie et surtout le contact avec la terre fait de cette proposition de corps dansant un dialogue avec le corps de la forêt.

Dans ce perspectivisme des modes d'existence, le monde n'est rien de plus que la mémoire cellulaire en contact avec la mémoire du monde. Un contact qui serait, pour reprendre les mots du philosophe Edgar Morin, la solidarité entre humains, impliquant « une relation « ombilicale avec la nature et le cosmos ». ⁸⁴

⁸⁴ MORRIN, Edgar. *Éthique (La méthode 6)*, Seuil, 2004, p. 65

Liste d'images

pg 72-

_La colonne vertébrale. Leonardo Da Vinci. .1510-11. Plume et encre sur papier.'The Codex Arundel' British Muséum. source: <https://www.royalcollection.org.uk/collection/919007/recto-the-surface-anatomy-of-the-shoulder-and-arm-verso-the-vertebral-column>.

_Squelette d'un serpent. Photographie (Tana Guimaraes)au Muséum d'Histoire Naturelle de Lille . 2015.

pg 73

_Le serpent Jibóia en traversant la route . Photographie (inconnu) Amapá 2009

_Walking Without Travelling: The Sahara. Richard Long. 1988. source: <http://istmos.tumblr.com/post/142686150294/richard-long-httpwwwrichardlongorg>

pg 74

_Dessins graphiques du peuple Kariri-xocó à partir de la peau du serpent Jiboia (boian). 2015 -source: <http://guiaobraprima.com.br/produtos/conheca-os-tapetes-raizes>

_Dessins sur le visage d'un enfant Kaxinawá , kene kuin (véritable dessin) - dans le style pua kene (dessin croissant) .Photographie (Els Lagrou).source: <http://www.ifch.unicamp.br/proa/DebatesII/elslagrou.html>

_Dessins sur la visage du Prof Joaquim Maná Kaxinawá. Image du vidéo « Índios no Brasil » 2012- collection « Vídeo nas Aldeias ». source: <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/video.php?c=83>

pg. 75

_Performance Two stage transfer drawing. Dennis Oppenheim, 1971. source: <http://www.dennis-oppenheim.com/early-work/153>

Graphisme sur les jambes, peuple Asurini qui habitent le Xingu. source: <http://blog-do-netuno.blogspot.fr/2010/09/pinturas-indigenas-e-seus-significados.html>

pg. 76

_Caminhando (Walking) Lygia Clark 1964 Photographie (Beto Felício). source: <http://www.24bienal.org.br/bra/ebroutclar01.htm>

pg 77

Illustration scientifique - Charles F. Girard.1858 (Tropidonotus junceus; Eutaenia leptcephala; Eutaenia pickering). source: http://www.sil.si.edu/imagegalaxy/imageGalaxy_enlarge.cfm?id_image=2329

Illustration scientifique .Charles F. Girard 1858 (Pituphis catenifer; Cerberus boaeformis; Bascanion vetustus) source: http://www.sil.si.edu/imagegalaxy/imagegalaxy_imageDetail.cfm?id_image=2324

_Trischa Brown. Untitled (Montpelier), 2002 Charcoal on paper. source: <http://www.sikkemajenkinsco.com/?v=exhibition&exhibition=4eee53073e6ae#null>

Illustration scientifique -Harald Othmar Lenz: Schlangen und Schlangenfeinde [Snakes and their predators] , 1870. source: http://www.sil.si.edu/imagegalaxy/imageGalaxy_enlarge.cfm?id_image=7441

pg 78

Illustration Wauja. Aulahu Wauja s'en transformant en serpent. Aulahu Wauja 2000. source: <http://jsa.revues.org/6533>

_Hamac Kaxinawa avec le motif dunan kene et hua kene, dessin du serpent Jiboia et de la fleur . Photographie Els Lagrou. source: <https://revistausinadotcom.files.wordpress.com/2015/07/rede-kaxinawa-motivo-dunan-kene-e-hua-kene-desenho-da-jiboia-e-flor.png>

pg 79

Illustration scientifique. Albertus Seba collection. (1665-1736) . WaterColor, Cabinet of Natural Curiosities_ Tacshen.

pg 80

_Graphisme Waiãpi à partir de la peau du serpent Jiboia. In: VIDAL,Lux (Eds). Graphismo Idigena. São Paulo: Edusp. 1992

_Illustration du mythe Kaxinawá de l'origine de l'ayuasca. Professeur Isaias Ibã Sales Kaxinawá. source: <http://marisafontana.blogspot.fr/2010/03/jiboia-guardia-do-nixi-pae-ayauaska.html>

Illustration scientifique Helicops carnicaudus. Von Leopold Joseph Fitzinger. Watercolor, 1867. Bilder-Atlas . Biodiversity Heritage Library. source: <http://www.biodiversitylibrary.org/item/24580#page/135/mode/1up>

pg 81

Illustration scientifique _ Morelia Spilota. Diamond Python. / Port Jackson, Banks Manuscript. Watercolor 40, 1790 . Museum of Natural History, London.source: <http://piclib.nhm.ac.uk/results.asp?image=012640>

p.82

Vanguarda Viperina Tunga, 1985– photographie , 172 x 101 cm,. source: <http://revistacarbono.com/artigos/01entrevista-com-tunga/>

Bibliographie

Ouvrages sur le corps, la danse et les pratiques somatiques

BERNARD, Michel. (2001) De la création chorégraphique. Paris:Centre national de la danse;

BERNARD, Michel. (1995) Le corps. Paris: Éditions du Seuil.

COHEN, Bonnie. (2012) Bainbridge. Sensing Feeling and Action: The Experiential Anatomy of Body-Mind Centering. Northampton:Contact Editions, F.M. Alexander. (2001).The use of the Self. New York:Orion Publishing;

GINOT, Isabelle. (2014). Penser les somatiques avec Feldenkrais: Politiques et esthétiques d'une pratique corporelle. Lavérune: Editions l'Entretemps-lignes de corps.

D'après les artistes:

BEJART, Maurice. (2001).Lettres à un jeune danseur. Arles: Actes Sud;

HAY, Deborah. (2000) My Body, The Buddhist. Wesleyan University Press;

NELSON,Lisa.(2003) Before your eyes: Seeds of of dance practice Contact Quarterly Vol 29#1, S/F 04;

PAXTON, Steve. (2008) Material for the spine Bruxels: Contredanse.

Autour de l'éducation

CANÁRIO, Rui. (2006) .A escola tem futuro? Das promessas às incertezas .Porto Alegre, Artmed;

FOUCAULT, Michael.(1993) Surveiller et Punir, naissance de la prison. Paris, Gallimard;

HUXLEY, Aldous.(1956) Adonis and the Alphabet and Other Essays.Londres: Chatto & Windus;

_____. (1962). Education on the Nonverbal Level. Deadalus;

MONTESSORI, Maria. (2007) L'enfant dans la famille. Paris: Desclée de Brouwer.

MORRIN, Edgar. (2015) L'aventure de La Méthode ; suivi de Pour une rationalité ouverte Paris: Seuil.

ROUSSEAU, Jean Jaques. (2012). Les confessions ,Tome II, Livres VII à XII. Paris : Librairie générale française;

DEWEY, John (2014). La quête de certitude : une étude de la relation entre connaissance et action , traduit de l'anglais (États-Unis) par Patrick Savidan. Paris : Gallimard.

Autour de l'anthropologie et ethnologie.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. (2002) A inconstância da alma selvagem. São Paulo: Cosac & Naify.

_____. (2015)Metaphisicas Canibais: elementos para uma antropologia pós-estrutural .São Paulo: N1 edições:

_____. et SZTUTMAN, Renato. (2007). Encontros: Eduardo Viveiros de Castro Rio de Janeiro: Beco do Azougue.

_____. Os involuntários da pátria (2016). Cours publique donné à l'occasion de l'act Avril Indigène. Cinelandia, Rio de Janeiro 20/04/2016. En ligne: <https://fr.scribd.com/doc/310841864/Os-Involuntarios-Da-Patria-Eduardo-Viveiros-de-Castro>

DESCOLA , Philippe. (2005) Par delà nature et culture. Paris: Gallimard;

_____.(2014). La composition des mondes: entretiens avec Pierre Charbonnier. Paris: Flammarion;

_____. Philippe Ontologie des Images (suite) In. Cours Anthropologie de la nature. Paris: Collège de France. En ligne: https://www.college-de-france.fr/media/philippe-descola/UPL62016_Descola.pdf

LAGROU, Els. (2007) A fluidez da forma: Arte , Alteridade e Agência em uma Sociedade Amazônica. Rio de Janeiro:TopBooks.

LIMA, Edilene Cofacci de. (2001). Com os Olhos da Serpente: Homens, Animais e Espíritos nas Concepções Katukina sobre a Natureza Thèse de doctorat en anthropologie sociale non publiée, Université de São Paulo (USP), São Paulo.

LEVI-STRAUSS, Claude. (2013) Nous sommes tous des cannibales. Paris: Seuil;

_____. (1997) Anthropologie structurale. Paris: Pocket, DL;

_____. et ERIBON, Didier. (2008) De près de loin. Paris:O.Jacob;

INGOLD, Tim. (1994) Humanity end Animality. in Companion Encyclopede of Anthropology. London: Routledge;

_____. (2001) Being Alive : Essays on knowledge and description ». London, Routhledge.

SHIRATORI, K. G. (2013). *O acontecimento onírico ameríndio. O tempo desarticulado e as veredas dos possíveis*. Memoire de Master en anthropologie sociale non publiée, Museu Nacional.do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SILVA, Vicente Ferreira , SOUSA, Eudoro de « Mito e Cultra ». cinquéme colóque Tobias Barreto.

Écrits des amérindiens:

JECUPÉ, Kaká Werá (1998) A Terra dos Mil Povos – História indígena do Brasil contada por um índio. São Paulo: Peirópolis;

KOPENAWA, Davi et ALBERT, Bruce.(2010) La chute du Ciel: Paroles d'un chaman yanomani. Paris: Terre Humain.

KRENAK, Ailton (1992) Antes o mundo não existia » In: A. Novaes (Eds.) Tempo e História. São Paulo: Companhia das Letras.

_____, et COHN, Sergio. (2015) Ailton Krenak. Rio de Janeiro: Azougue;

Philosophie au tours du corps

BALIBAR, Étienne. (2004) Je, Moi, Soi. In B. Cassin (Eds.) Vocabulaire Européen des Philosophies ,dictionnaire des intraduisibles. Paris: Le Seuil/Le Robert.

CRARY, Jonathan. (2014) 24 - 7 : le capitalisme à l' assaut du sommeil , traduit de l' anglais (États-Unis) par Grégoire Chamayou. Paris: Zones.

DELEUZE, Gilles. (2013) Spinoza: Philosophie Pratique. Paris: Editions Minit.

INSTITUTO DE FILOSOFIA LUSO-BRASILEIRA. (2001) Mito e Cultura: Vicente Ferreira da Silva e Eudoro de Sousa - Actas du V Colóque Tobias Barreto. Lisboa: Instituto de Filosofia Luso-Brasileira.

STRAUSS, Erwin W. (1989). Du sens des sens. Contribution à l'étude des fondements de la psychologie. Grenoble: Jérôme Millon.

Autour du serpent

BOHU, Tohu. (2008) L'aventures d'une exposition sur les traces d'un serpent: sous la direction de Marie Gautheron et Claire Merleau-Ponty. Lyon: ENS Editions, École du Louvre, Musée du quai Branly;

Warburg, Aby.(2003) Le Rituel du serpent : récit d'un voyage en pays pueblo.Paris : Macula, (La Littérature artistique)

BAUCHOT, Roland.(2001) Serpents Paris: Artemis.

