

## **« De cent façons différentes et même contradictoires » : le kaléidoscope magistro-disciplinaire dans quelques fictions borgésiennes**

**CLARA BERDOT**

*LABORATOIRE LIS (LETTRES, IDÉES, SAVOIRS) - EA 4395 DE  
L'UPEC*

*clara.berdot@etu.u-pec.fr*

1. Jorge Luis Borges est souvent considéré comme un « maître » de la littérature argentine, mais aussi mondiale. La question du savoir et de la transmission de ce savoir est récurrente dans ses textes, où se croisent élèves, disciples, enseignants, maîtres et maîtres-écrivains. Ses œuvres narratives, qui brouillent souvent les limites génériques entre conte et essai, gravitent autour de thématiques comme la quête, la transmission ou l'acquisition d'une connaissance.
2. Protéiforme, polymathique en même temps que fragmentaire et relatif, le savoir apparaît dans la fiction borgésienne – essentiellement des contes – sous plusieurs facettes. Tantôt trop digne, noble et lumineux pour le commun des mortels, tantôt, au contraire, trop inquiétant et chaotique pour que le personnage, le narrateur ou le lecteur n'y laissent pas leur raison, il reste, en tout cas, soumis à un cryptage, une dissimulation. Mais, surtout, ce savoir est indissociable des figures qui l'incarnent – disciples, professeurs, élèves, mentors, apprentis –, et symbolisent des positionnements vis-à-vis de la connaissance : admiration, curiosité, convoitise, pouvoir, ignorance, doute, etc. Les personnages éprouvent le savoir dans tous les sens du terme, car ils le ressentent de même qu'ils le subissent. Le développement des intrigues fonctionne comme une exploration des horizons de la culture et l'érudition, donnant à voir, toutefois, le soupçon d'un chaos sous-jacent, d'un labyrinthe – une figure récurrente chez Borges – qui, par moments, semble n'avoir ni sens ni sortie. On peut fréquemment constater la tournure angoissante que prennent les histoires vécues par les personnages des contes. Cependant, ce soupçon du vide, du chaos latent se révèle plus prononcé sur le mode du jeu intellectuel que sur le mode de la complainte ou du désespoir.

3. Si, pour Stendhal, le roman est « un miroir que l'on promène le long d'un chemin », on pourrait dire que chez Borges, le conte est un kaléidoscope que l'on promène le long des lumières du savoir : chaque récit mettant en scène des personnages d'enseignants et d'« apprenants » propose au lecteur d'observer les reflets et les nuances de la relation pédagogique – laquelle se donne le plus souvent à voir hors d'un cadre institutionnel. De même que le kaléidoscope reproduit toutes les couleurs du spectre chromatique, il existe une quantité infinie de rapports entre celui qui délivre un enseignement et celui qui l'assimile ; et presque autant, pourrait-on dire, de représentations de ce paradigme maître-disciple qui constitue, selon George Steiner, « une réalité de la vie entre les générations, propre à toute espèce de formation et de transmission » (Steiner, 2006 ; 136). Borges exploite cette gamme de nuances : nombreuses sont ses fictions mettant en scène des personnages liés à l'enseignement et à l'apprentissage<sup>1</sup>. Même si quantité des personnages de Borges sont reconnus comme des maîtres et des disciples, qu'ils soient ou non désignés de la sorte, il n'existe, à ce jour, aucun travail d'ensemble sur ces figures, peut-être, précisément, à cause de leur omniprésence.

4. Si les figures de la transmission sont structurantes sur le plan social, on peut arguer qu'elles le sont aussi sur le plan de la création littéraire. Chez Borges, le kaléidoscope « magistro-disciplinaire » (Guidon, 2011) est la charpente même du chantier poétique. L'enseignant (du professeur au maître, nous examinerons cette distinction) y occupe une fonction structurante plus que morale ou exemplaire, car les contes sont systématiquement construits à partir de lui, moins pour inspirer ou influencer d'éventuels personnages de disciples que pour raconter l'histoire du savoir lui-même et du versant chaotique qui mine ses fondements. En d'autres termes, ce qui est narrativisé dans la fiction borgésienne, ce n'est pas tant le parcours des personnages censés incarner la connaissance et l'apprentissage que les écueils rencontrés au XX<sup>e</sup> siècle par la science, l'enseignement et la notion d'autorité. Borges met en fiction la question suivante : si les maîtres sont habituellement des passeurs entre la connaissance et le disciple, qu'advient-il quand la culture et le savoir deviennent eux-mêmes une tragédie ou un poids (Simmel, 1993 et Arendt, 1989 ; 223-252) ?

1 Notamment «El brujo postergado», «El acercamiento a Almotásim», «Tlön, Uqbar, Orbis Tertius», «Las ruinas circulares», «Pierre Ménard, autor del *Quijote*», «Funes el memorioso», «Tres versiones de Judas», «El etnógrafo», «Tigres azules», «La rosa de Paracelso».

## **1. Maîtres et disciples, une typologie problématique**

5. Les représentations du paradigme magistro-disciplinaire étant inscrites dans une machinerie complexe, il n'est pas envisageable d'établir une typologie générale et exhaustive de tous les rapports entre maîtres et disciples dans la fiction borgésienne. Celle-ci serait non seulement peu satisfaisante du point de vue méthodologique, car les contes de Borges n'y auraient qu'une valeur d'illustration, mais aussi peu pertinente, tant les frontières sont floues et perméables, chez Borges, entre ces « types » d'enseignement. En revanche, on peut constater que la simple distinction des différentes figures pédagogiques est souvent devancée par l'axiologie qui fournit l'outil d'une classification binaire, directe et englobante entre les vrais (ou bons) maîtres et les faux (ou mauvais) maîtres. En passant en revue les contes sélectionnés, mettant en scène une figure d'enseignant ou d'apprenant, on peut s'appuyer sur cette opposition pour esquisser les grandes lignes du kaléidoscope borgésien.
6. Si les qualités du bon maître et du bon élève, tout comme les contenus et les modes de transmission du savoir, sont soumis au passage du temps et subissent l'influence des changements épistémologiques, certaines constantes permettent d'établir quelques définitions. Le terme « maître » est polysémique, issu à la fois du *magister* qui, en guidant ses élèves, met le savoir à leur portée (dans une horizontalité pédagogique), et du *dominus*, dont la figure la plus parlante est celle du maître de maison qui gouverne et commande de façon autoritaire ses esclaves (dans une verticalité hiérarchique). Ainsi, son rôle est ambigu : sous couvert d'élever, le maître peut être tenté de profiter de son influence et de son emprise. La distinction du bon maître et du mauvais maître s'impose alors. Le bon (ou vrai) maître, désintéressé, joue un rôle émancipateur ; il vise à l'autonomie de ses disciples et les aide à s'accomplir, voire à devenir à leur tour des passeurs de vérité. Deux archétypes perdurent dans l'histoire des représentations : Jésus et Socrate (Waquet, 2008 ; 75-76 et Steiner, 2006 ; 41). Bien qu'en posture magistrale, le bon maître est un *auctor* dans la mesure où il détient l'*autorité* et accroît (conformément à l'étymon *augere*, dont dérive *auctoritas*) les facultés de son disciple. Quant au mauvais maître, il peut être caractérisé par un grand nombre de déviations et d'abus de pouvoir : soit, guidé par l'immoralité, il exerce sa mauvaise influence sur ses disciples ; soit, se croyant détenteur de vérité, il transmet un savoir sans valeur ou dange-

reux ; soit le *magister* se révèle un *dominus* et parfois un tyran pernicieux et violent jouissant de son pouvoir.

7. Qu'en est-il des figures de « vrais » maîtres chez Borges ? S'ils apparaissent comme les détenteurs d'une *maîtrise* relevant à la fois d'une compétence et d'une autorité, les maîtres borgésiens comme Pierre Ménard ou Almotasim ne sont en fait que des déclinaisons, des reflets des maîtres archétypiques. Par contraste avec ces « vrais » maîtres, des maîtres imparfaits ou « faux » échouent ou cèdent au désespoir, par exemple le magicien des « Ruines circulaires » et Alexander Craigie de « Tigres bleus ». Apparaissent aussi ce que l'on pourrait appeler, au risque du néologisme, des « para-maîtres » comme don Illán (« Le Sorcier ajourné ») et Paracelse (« La Rose de Paracelse »), c'est-à-dire des maîtres dont la leçon est décalée du référent transmissif constitué par le dialogue avec l'élève. C'est en refusant d'enseigner leur art aux disciples que les « para-maîtres » donnent une leçon, adressée plus au lecteur qu'au disciple. Enfin figurent des maîtres dont les compétences ou l'enseignement sont plus dérangeants : Funes le mémorieux et Nils Runeberg de « Trois versions de Judas ».
8. On remarque alors une dissymétrie avec les figures de l'« apprenant », car on ne peut pas dire que l'élève et son positionnement institutionnel au sein de l'école intéressent Borges au point d'en faire régulièrement les éléments centraux d'une intrigue. L'auteur met davantage en scène des apprentis, des étudiants ou des disciples hors des murs d'une institution, confrontés à un savoir qui est tout sauf académique. On songe notamment au curé de Santiago (« Le Sorcier ajourné »), à l'étudiant de Bombay (« L'Approche d'Almotasim »), aux disciples de « Tlön, Uqbar, Orbis Tertius », au disciple créé par le magicien dans « Les Ruines circulaires », à Johannes Grisebach dans « La Rose de Paracelse » et à Fred Murdock dans « L'ethnographe ».
9. Compte tenu de la complexité de ce kaléidoscope, il a semblé préférable de développer ici l'analyse d'une seule figure par modèle proposé afin d'obtenir un aperçu sinon exhaustif, du moins représentatif de l'enseignement et de la palette magistro-disciplinaire dans la fiction borgésienne.

## **2. Des reflets de vrais maîtres : le cas d'Almotasim**

---

10. Publiés dans des livres d'essais, les premiers contes de Borges, « Le Sorcier ajourné » (1935) et « L'Approche d'Almotasim » (1936), signent son entrée dans la fiction mais aussi dans le traitement narratif de l'enseignement et des figures qui l'incarnent, thématique qui semble déjà le captiver.
11. Comme il le fait souvent dans ses contes, Borges choisit pour « L'Approche d'Almotasim » une structure dialogique : il s'agit d'un récit enchâssé dans un récit-cadre présenté comme le compte rendu bibliographique d'un livre fictif écrit par un certain Mir Bahadur Alí. Le narrateur adopte le style d'un article universitaire faisant un état de la critique et des liens intertextuels avant d'indiquer « le cours général de l'ouvrage » (Borges, Ibarra, 1993 ; 436-441) (« el curso general de la obra »). L'histoire racontée – le récit enchâssé – est centrée sur le voyage d'un étudiant originaire de Bombay et plus particulièrement sur l'idée que les hommes cherchent en permanence quelqu'un d'une plus grande bonté. La quête de l'étudiant-disciple est une quête des origines, à savoir la provenance de l'écho, la lumière (du Bien) dont découlent les reflets, le premier moteur immobile. Cependant, la figure d'Almotasim, toujours inaccessible, ne doit pas être négligée. Loin d'indiquer uniquement le point d'arrivée, l'être supérieur, « un homme d'où procède cette clarté » (“un hombre de quien procede esa claridad”), cette figure magistrale donne en réalité à Borges l'occasion d'exploiter son obsession ou tout du moins sa curiosité pour la spécularité : le roman fictif de Bahadur serait sous-titré « Un jeu de miroirs en mouvement » (“*A game with shifting mirrors* (Un juego con espejos que se desplazan)”).
12. Personnage d'oscillations, Almotasim se meut entre fiction – par sa présence dans un récit enchâssé fictionnel, où il se caractérise en plus par son invisibilité – et réalité, car son nom reprend celui d'un calife abbasside du VIII<sup>e</sup> siècle. Il oscille également entre humanité – “*the man called Al-Mu'tasim*” – et divinité : « À mesure que les hommes interrogés ont connu de plus près Almotasim, leur portion de divinité est plus grande » (« A medida que los hombres interrogados han conocido más de cerca a Almotásim, su porción divina es mayor »). Être divin ou non, il fait en tout cas l'objet de débats religieux et sa rencontre implique une dialectique ascendante du monde sensible des voyous au monde intelligible. Il apparaît que Borges se sert des courants philosophiques du platonisme et de l'idéalisme ainsi que de la riche culture indienne (Betancourt Santos, 2010 ; 777-804)

comme moteurs poétiques. En effet, la bonté, l'Idée du Bien, est décelée par intermittences par l'étudiant de Bombay qui, à l'occasion de son voyage aux allures de pèlerinage, en aperçoit des reflets furtifs : « il a reflété un ami, ou l'ami d'un ami » (“éste ha reflejado a un amigo, o amigo de un amigo”) ; « l'insatiable recherche d'une âme à travers les reflets délicats qu'elle a laissés » sur les hommes qui « ne sont que des miroirs » (“la insaciable busca de un alma a través de los delicados reflejos que ésta ha dejado en otra”, “son meros espejos”). Se dessinent les lignes à la fois verticales d'une hiérarchie au sommet de laquelle se trouve Almotasim (incarnant le degré suprême de la bonté) et horizontales dans la réflexion de cette bonté en tous les hommes.

13. À la fin de cette lente « approche », il est indiqué que la personne précédant directement Almotasim est un « libraire persan qui vit dans la perfection de la politesse et du bonheur » (« un librero persa de suma cortesía y felicidad »). Non content de précéder un personnage aussi magistral qu'Almotasim, ce libraire est lui-même précédé par « un saint ». Toutefois, Almotasim, lui, n'est pas décrit : au moment où l'étudiant écarte le rideau et pénètre dans la pièce où se trouve Almotasim, le récit enchâssé s'interrompt et le narrateur du récit-cadre reprend son analyse. On pourrait se contenter de cette fin abrupte et y voir le signe qu'Almotasim est un maître certes lumineux, mais de second plan, ou bien un dieu indescriptible. Pourtant, l'absence de portrait en dit davantage. Sachant la place que Borges accorde au lecteur, cette chute ouvre la voie à une multiplicité d'interprétations sur la nature et le rôle d'Almotasim.

14. Almotasim apparaît comme un maître dans la mesure où il incarne un horizon à atteindre pour l'étudiant guidé par lui, mais comme toujours chez Borges, rien n'est simple : dans les dernières lignes du conte, figure une note de bas de page où le narrateur du récit-cadre, se livrant à une tentative herméneutique, énumère plusieurs clés de lecture. Il postule qu'Almotasim est l'Hindou que l'étudiant croit avoir tué au départ lors d'une nuit de Mouharram : selon une logique mystique ou fantastique, on pourrait alors voir en l'Almotasim de la fin du conte la réincarnation, le fantôme ou l'esprit de la victime. Surtout, le narrateur postule l'« identité du cherché et du chercheur » (« la identidad del buscado y del buscador »). On pourrait alors dire que la clé de voûte du conte réside dans le nom même « Al-Mu'tasim », « le Chercheur de Soutien » (« El buscador de amparo »), lequel serait indistinctement l'étudiant et le maître. Il apparaît donc que le maître *est* le dis-

ciple et inversement<sup>2</sup>. Cette suggestion du narrateur, rapidement énoncée, sape les principes logiques d'identité et de non-contradiction.

15. Ainsi, sans guère se soucier de la dissonance cognitive causée d'abord par la superposition des principes métaphysiques de l'immanence et la transcendance puis par l'annihilation des principes logiques élémentaires, Borges, grâce à la narration de cette « approche d'Almotasim », pousse la figure magistrale vers un troisième paradoxe : donner une leçon avant même d'avoir enseigné. Les reflets, ces mirages quasi-divins, structurent le parcours de l'étudiant mais expriment surtout l'idée que les plus hautes vertus – la vérité, la bonté – ne se donnent jamais à voir que par degrés, au cours d'un long chemin de pénitence, tels des « miroirs en mouvement ». Loin du triomphe d'une figure lumineuse de maître inspirant, on pourrait au contraire entrevoir avec Almotasim un certain pessimisme. Après tout, le narrateur borgésien ne postule-t-il pas que « le Tout-Puissant lui-même est à la recherche de Quelqu'un », et ainsi de suite « jusqu'à la Fin, ou mieux à la Sans-fin » (« también el Todopoderoso está en busca de Alguien, y ese Alguien de Alguien superior (o simplemente imprescindible e igual) y así hasta el Fin –o mejor, el Sinfin– ») ?

16. Chez Borges, même avec une figure lumineuse de « vrai » maître comme Almotasim, la maîtrise n'est pas vraiment possible<sup>3</sup> : soit elle est un mirage, soit elle est chaotique. Aucun être, fût-il l'avatar fictionnel de Dieu, quel que soit son degré de supériorité – même la bonté la plus haute, qui apparaît du reste comme un « désordre de superlatifs insipides » (« un desorden de superlativos insípidos ») –, ne semble pouvoir prétendre au statut de maître qui suppose une fin, une direction. Or, dans le traitement

2 Il convient de signaler que si toute relation pédagogique implique une forme de quête, de recherche ou tout du moins d'initiative personnelle, la réciproque n'est pas toujours vraie : tout mouvement de recherche n'implique pas nécessairement une relation pédagogique. En tout cas, dans ce conte, l'étudiant est décrit explicitement comme un « chercheur » ; quant à Almotasim, le « cherché », il apparaît comme un maître car, en tant que guide spirituel et modèle (quasi divin) à suivre, il possède – incarne même – un degré suprême de maîtrise et de magistralité : la plus haute Bonté. La superposition des opposés (chercheur/cherché, traître/héros, pécheur/rédempteur) est constante chez Borges.

3 On peut aussi suivre l'idée de Sonia Betancourt Santos sur « les jeux, les décalages et les objections » : « proposer une idée de simultanéité et la recréer dans un contexte confus qui réaffirme l'inutilité de tout argument comme méthode de spéculation sur la divinité, ce qui nous invite à penser que la diversification qui est faite du roman apocryphe se veut une représentation supplémentaire de la recherche du désarroi et du paradoxe. » (Betancourt Santos, 2010 ; 801) (nous traduisons).

qu'il en propose, l'auteur dépasse la dimension bijective caractérisant les rapports entre le maître et le disciple (chacun recueille de l'autre ce dont il a besoin) : il pose l'identité du « chercheur » et du « cherché ». En mettant ainsi en question l'altérité fondamentale de chaque figure, Borges porte un coup fatal au paradigme magistro-disciplinaire. Si l'étudiant est ce qu'il recherche, si le disciple est le maître, si le pèlerin est Dieu, et que Dieu cherche quelqu'un de supérieur, que reste-t-il de l'apprentissage et plus généralement de l'ordre du monde ?

### **3. L'échec des « faux » maîtres : Alexander Craigie**

17. En 1936, la figure d'Almotasim, même si elle ne garantissait en rien un ordre du monde, restait une figure magistrale caractérisée par la lumière. Mais en 1944, dans *Fictions*, le magicien du conte « Les Ruines circulaires » souffre de découvrir qu'il n'est finalement qu'un être rêvé. Nonobstant cette abrogation finale de la possibilité de maîtriser sa propre existence, le « maître » a pu faire montre de sa magie, créer le disciple qu'il désirait tant et lui transmettre son héritage. En 1983, quand paraît le conte « Tigres bleus », on ne peut même plus dire que l'éclat du maître soit certain ou qu'il y ait encore la moindre possibilité de maîtrise<sup>4</sup>. Dans ce récit, difficile de fixer l'attention sur un seul maître. La maîtrise est non pas démultipliée, reflétée en tous les hommes comme avec Almotasim, mais profondément divisée, scindée : les hommes détiennent des connaissances de façon partielle et n'arrivent pas à s'entendre entre eux. Almotasim était présenté comme une figure unanimement connue et partagée, tandis que dans « Tigres bleus », la maîtrise, la compétence, le savoir, varient d'un être à l'autre. C'est ce manque de perspective et d'un Tout cohérent qui entraîne au fil du conte une forme de dégénérescence. À travers l'échec du maître est abordée la question du chaos et du mal.

18. L'intrigue, narrée à la première personne, est centrée sur le voyage en Inde d'Alexander Craigie, un personnage inspiré du lexicographe écossais du même nom (1867-1957). Craigie est « professeur de logique occidentale<sup>1</sup> », se consacre à « un séminaire sur l'œuvre de Spinoza » et est passionné par les tigres. Lorsqu'il apprend qu'une variété bleue de cet animal a

4 Il reste nécessaire de mener un travail plus conséquent pour pouvoir déterminer s'il existe ou non un changement substantiel dans la représentation des maîtres et des disciples chez Borges entre les années 1940 et les années 1980.

été aperçue près d'un village en Inde, il se met à sa recherche. Après nombre de déconvenues, il finit par découvrir les « tigres bleus » : il s'agit de petites pierres bleues, uniques dans l'univers car n'obéissant pas aux lois de l'arithmétique. Toutes exactement identiques, elles se multiplient et se divisent sans aucune logique apparente. Le professeur essaie de les compter mais leur nombre varie continuellement ; il marque une pierre pour la reconnaître, mais l'objet disparaît, pour réapparaître ensuite. En proie à la folie, Craigie demande au ciel de le libérer de ce fardeau. Sa prière est exaucée : un mendiant apparaît et lui demande l'aumône. Craigie lui donne alors les tigres bleus.

19. À la fois fantastique, policière, scientifique, philosophique et comique – Craigie invoque Spinoza pour se calmer –, la forme du conte semble se livrer au même éparpillement que les « tigres bleus ». Le professeur n'est pas un maître, mais plusieurs autres personnages détiennent une forme de sagesse : Bhagwan Dass (l'ancien du village, effrayé par les tigres) et le mendiant. Craigie se rêve en maître parce qu'il aspire à posséder un savoir et à dominer les autres, mais il apprend à ses dépens la monstruosité de ces pierres et l'acceptation des failles de la logique. Ayant entre ses mains une preuve matérielle de l'existence de la magie, il cède progressivement à l'angoisse parce qu'il essaie de rationaliser cette magie et d'établir des règles alors qu'il s'agit d'un chaos, d'un « miracle obscène ». En cela, il fait preuve d'orgueil et d'hybris : « Je me sentais le possesseur magique de toutes ces merveilles. » (« Me sentí el mágico poseedor de esas maravillas ») L'hypallage « possesseur magique » est éloquent. Or, Steiner avertit : « Enseigner sans une grave appréhension, sans une révérence troublée pour les risques impliqués, est une frivolité. » (Steiner, 2006 ; 108) Ici, ce qui fait problème n'est pas seulement le désir de maîtrise du professeur, c'est la tendance de la science à vouloir se saisir de façon irrespectueuse d'une magie qui la dépasse.

20. Cette histoire narrant le parcours d'un maître mis en échec donne une leçon au personnage comme au lecteur. Craigie est terrorisé d'avoir sous les yeux une manifestation de l'impossible<sup>5</sup>, qui annule la valeur du cosmos,

5 Ce sentiment de terreur et d'angoisse est d'autant plus prégnant que le lecteur ne perçoit les faits qu'à travers le récit du narrateur homodiégétique, Alexander Craigie. Le motif des objets qui conduisent le protagoniste au désespoir est présent dans d'autres fictions comme « L'Aleph » (un point de l'espace dans lequel se trouvent tous les points), « Le Zahir » (une personne ou un objet ayant le pouvoir de créer une obsession chez ceux qui le voient), « Le Disque » (le disque d'Odin, le seul objet qui n'a qu'un seul côté), « Le

l'ordre méticuleusement conçu pour l'univers. Une possibilité de rétablissement de cet ordre semble poindre lorsque le mendiant vient demander à Craigie la totalité de ses pierres bleues, obole effroyable qu'il mérite parce qu'il a péché. Cependant, contrairement à ce qu'une scène d'aumône prévoit, il n'y a pas qu'une obole en jeu : Craigie reçoit aussi la sienne et le mendiant lui révèle qu'elle est aussi « effroyable » (« espantosa ») que les tigres bleus : « Maintenant tu as les jours et les nuits, la sagesse, les habitudes et le monde<sup>6</sup>. » (« Te quedas con los días y las noches, con la cordura, con los hábitos, con el mundo. ») Cette dernière réplique suggère que le chaos des pierres bleues n'est pas moins présent dans la réalité quotidienne marquée par l'alternance des jours et des nuits. Ainsi, la divinité tant implorée semble bien rendre l'ordre à Craigie..., mais comme un fragile mirage.

21. En outre, si les tigres symbolisent la force non maîtrisable et l'irrationalité, il s'agit d'un chaos inscrit dans le cœur même de Dieu. Le chaos provient de la divinité même, puisque les pierres bleues, symboles du miracle et du chaos, sont divines. Après « L'Approche d'Almotasim » où le narrateur soulevait la possibilité que Dieu soit un être incomplet, ici, le conte postule que « le Seigneur est irrationnel ». C'est en cela que Borges ébranle la base de la pensée : il détruit la loi fondamentale de la logique, de l'identité et de l'altérité. Si l'on suit son raisonnement, le tigre est égal à la pierre, égale à un dieu, égal à l'aumône, égale à un châtiment : tout se confond. À ce titre, le conte se veut moins rassurant que d'autres fictions mettant en scène des maîtres. Dans « La Rose de Paracelse » ou « Le Sorcier ajourné » par exemple, l'ordre finit par être rétabli et celui qui possède un savoir détient aussi le pouvoir. Ici, à l'inverse, personne ne possède ni savoir ni pouvoir, pas même la divinité, ou bien il s'agit d'un pouvoir maléfique et destructeur. L'échec du maître donne donc à voir, par extension, un échec de la maîtrise et de l'ordre du monde, ce lieu insondable et incompréhensible. D'après Sylvia Molloy, cette incompréhension fait naître un sentiment d'angoisse ainsi que des ramifications monstrueuses du savoir – souvent

Livre de sable » (un livre au nombre de pages infini) et « La Mémoire de Shakespeare ».

- 6 Jean Pierre Bernès, qui traduit, propose « *Je te laisse les jours et les nuits...* », interprétant cet ensemble comme l'obole que le mendiant donne à Craigie en échange des pierres bleues ; mais en espagnol, Borges a écrit « *Te quedas con los días y las noches...* », tournure plus ambiguë car elle évite d'affirmer la correspondance entre l'obole implicitement donnée par le mendiant et cette succession ordonnée et rassurante des jours et des nuits, de la sagesse, des habitudes et du monde reçue par Craigie. Notre traduction, ici, maintient cette ambiguïté.

ramenées à l'image du labyrinthe – et transforme la connaissance en une monstruosité étrange (*uncanny* – Molloy, 1999 ; 117-139<sup>7</sup>).

#### 4. Un « para-maître » : Paracelse

---

22. Certaines leçons peuvent toutefois être transmises, pour peu que le lecteur sache les décrypter, étant donné qu'elles sont livrées par des « para-maîtres ». Les « para-maîtres » pourraient aussi être appelés des maîtres « obliques » dans la mesure où ils se situent dans une diagonale opaque entre l'horizontalité pédagogique et la verticalité hiérarchique. Leur leçon est décentrée : elle n'est pas transmise ou assimilée au moment du dialogue entre le maître et le disciple, mais livrée par le refus du maître d'enseigner. Son contenu ne s'inscrit donc pas dans une discipline précise (la magie, l'art, le savoir-faire) ; il s'agit d'une leçon morale. Le « para-maître » crée volontairement un décalage avec son disciple de façon à déterminer s'il est digne de recevoir son enseignement. Avec les personnages de don Illán et Paracelse, la transmission est entravée par la volonté du maître, lequel préfère sacrifier sa position (voire son prestige) plutôt que délivrer un enseignement dont il juge dangereuse l'assimilation par le disciple.
23. Dans « La Rose de Paracelse », le maître est une fois de plus inspiré d'une personne réelle, le théologien, philosophe et médecin suisse Paracelse (1493-1541) qui initia le tournant de la médecine galéniste vers la médecine moderne. Dans le conte, Paracelse est un vieil alchimiste au soir de sa vie qui prie tous les dieux de lui envoyer un disciple (comme dans « Les Ruines circulaires »). Sa prière est temporairement exaucée : un inconnu entre, dont on apprendra qu'il se nomme Johannes Grisebach<sup>8</sup>, et insiste longuement pour devenir son disciple, pour apprendre « l'Art » à ses côtés et parcourir « le chemin qui conduit à la Pierre » (Borges, 1993 ; 980-984.) (“recorrer el camino que conduce a la Piedra”). Pourtant, au fur et à
- 7 Voir en particulier 118-119 : Molloy souligne « l'intérêt », voire « la curiosité passionnée » de Borges pour l'«*uncanniness*» ou l'«*umheimliche*», « principe organisateur » de ses textes. « Le familier, dans le texte borgésien, est toujours une source potentielle d'étrangeté, de la même façon que l'étrange peut s'avérer familier. » (Nous traduisons).
- 8 Nom inspiré de Johann Jakob Griesbach (1745-1812), exégète biblique allemand célèbre pour son édition critique du Nouveau Testament et ses recherches sur le problème synoptique. Impossible, donc, que le « vrai » Paracelse ait connu Griesbach : le mélange d'époques est caractéristique de Borges.

mesure du dialogue, Paracelse se rétracte : il comprend que Grisebach est trop intéressé et surtout, qu'il perçoit la capacité à transmuter les objets en or comme un but final. Or, cela pose un problème car pour Paracelse, le « chemin » importe plus que la fin. Grisebach l'enjoint à lui montrer une preuve de magie et à faire renaître une rose – qu'il jette dans le feu – de ses cendres ; au terme d'un dialogue qui a gagné en animosité, Grisebach croit comprendre que Paracelse est « un charlatan ou un simple visionnaire » forcé à reconnaître le caractère illusoire de sa magie. Honteux d'avoir découvert « d'une main sacrilège qu'il n'y avait personne derrière le masque » (« descubrir con mano sacrilega que detrás de la máscara no había nadie »), il ressent aussi de la pitié pour le maître qu'il a humilié ; mais c'est précisément le fait de croire à cette humiliation qui démontre son erreur et sa prétention. Il quitte la maison. Une fois seul, Paracelse verse la cendre dans sa main, murmure un mot et la rose ressurgit.

24. Cette histoire exprime l'essence même de la tradition ésotérique : la matière à enseigner, jugée trop dangereuse pour être transmise, est enfouie et peut même disparaître avec le maître, une idée présente dans les traditions alchimique et kabbalistique que Borges combine ici<sup>9</sup>. À la vue de l'idolâtrie des Hébreux, Moïse n'a-t-il pas lui-même brisé les premières Tables de la Loi, écrites par Dieu ? Ce refus d'enseigner est un motif récurrent dans la relation entre maître et disciple lorsque le maître s'efforce de prévenir les mauvais usages et les abus dérivés de ses leçons ; seuls les grands initiés peuvent saisir son savoir et le communiquer.
25. La première erreur d'un disciple souhaitant acquérir ce savoir est de le percevoir comme un but prédéfini, faisant preuve d'arrogance. Grisebach joue par exemple sur le sens du mot « crédule », qui, dans le contexte du dialogue, signifie à la fois « naïf » et « rationnel » ; il souhaite montrer à Paracelse qu'il n'est pas aussi « crédule » que le maître le pense afin de parvenir à ses fins et d'assouvir sa *libido sciendi*. Cette arrogance met au premier plan la satisfaction personnelle et non pas le travail, le dévouement et
- 9 L'article de Shlomy Mualem sur Borges et le langage kabbalistique dans « La Rose de Paracelse » nous aide à comprendre le refus de Paracelse. Mualem propose une lecture de l'épigraphe de De Quincey (*Writings*, XIII, 345) faisant référence à un texte dans lequel De Quincey parle de chimie (« Insolent vaunt of Paracelsus, that he would restore the original rose or violet out of the ashes settling from its combustion – that is now rivaled in this modern achievement »). Mualem établit un parallèle entre la restauration de la rose consumée par les flammes et la reconstruction, grâce aux processus chimiques, d'une écriture effacée ; preuve du lien entre magie/divinité, parole et écriture (Mualem, 2007 ; 154-155).

le sacrifice alors que ce n'est que par l'humilité que cet obstacle pourrait être surmonté. Or, à la fin du dialogue, c'est la honte que ressent Grisebach et non pas l'humilité ; voilà pourquoi Paracelse ne peut rien lui enseigner. Face à l'insistance de Grisebach pour avoir une preuve de magie, Paracelse demeure impénétrable, un choix dont il connaît les conséquences : il s'agit presque de ce qu'on pourrait appeler un sacrifice social, puisque dans les alentours, il est déjà accusé d'être un magicien de pacotille, accusation que son refus d'enseigner à Grisebach ne pourra que renforcer. Le sacrifice de Paracelse, son renoncement à la reconnaissance en tant que maître et à la sociabilité, a une valeur exemplaire : c'est ce renoncement auquel devrait procéder Grisebach pour s'accomplir comme disciple.

26. Cette histoire ne narre pas simplement un refus d'enseigner ou une leçon cryptée. En définitive, la nature de l'enseignement tient précisément à ce que cet enseignement s'annulerait de lui-même s'il était transmis. Il s'agit d'une impasse : apprendre la magie exige le plus grand désintéressement tandis que la condition *sine qua non* de l'apprentissage est l'intérêt, c'est-à-dire la curiosité et le désir. En d'autres termes, il faudrait donc être *intéressé* par la nature de la magie, mais *désintéressé* dans son usage (voir aussi « Le Sorcier ajourné »). Par ailleurs, Grisebach exige de voir pour croire. Paracelse lui explique pourtant que seule l'apparence de la rose changerait si elle était jetée dans le feu : « Il me suffirait d'un mot pour que tu la puisses voir à nouveau. » (“Me bastaría una palabra para que la vieras de nuevo.”) La véritable rose (éternelle, platonicienne) se trouve donc par-delà ce que Grisebach sera jamais capable de comprendre et surtout d'honorer. Comme dans « Tigres bleus », c'est sans doute l'hybris de la science expérimentale qui est châtiée.

## **5. Élèves, apprentis, étudiants, disciples**

---

27. Grisebach ne semble pas à la hauteur de l'enseignement de Paracelse. Mais qui pourrait l'être ? Comment devenir disciple et honorer ce statut ? Quelle différence avec l'élève ou l'apprenti ? Il existe une multitude de réponses et le conte « L'ethnographe » nous permet d'en saisir quelques-unes.
28. L'histoire relate le parcours de Fred Murdock, un étudiant quelconque qui, sur les conseils de son professeur d'université, se rend dans une réserve

indigène pour observer les rites ésotériques, « découvrir le secret que les sorciers révèlent aux initiés<sup>1</sup> » (Borges, a. 2010 ; 162-164) (“el secreto que los brujos revelan al iniciado”) et écrire une thèse que son professeur garantit de faire publier. Murdock est d’autant plus enthousiaste qu’un de ses ancêtres a été tué par « les hommes rouges » lors des guerres frontalières ; on peut donc penser qu’il est motivé par la vengeance ou tout du moins que son expérience restera celle d’un étranger. Pourtant, arrivé dans la prairie, il entame un vrai parcours initiatique avec un maître qui est un prêtre<sup>10</sup>. Murdock apprend la « doctrine secrète », un mystère devant lequel la science occidentale, dit-il, n’a aucune valeur. À son retour en ville, il refuse de révéler ce secret à son professeur (qui pourrait devenir son élève ou son disciple), non parce qu’il a prêté serment ni parce que ce secret est ineffable, mais par le fait de sa propre volonté. Il ajoute, comme dans « La Rose de Paracelse », que ce qui importe le plus est le chemin parcouru pour atteindre ce secret. La possession de ce savoir n’implique pas pour autant son retour dans la prairie, puisque cette connaissance est valable « en toute circonstance ». Le conte se conclut sur une ellipse temporelle dévoilant qu’il finit sa vie comme bibliothécaire<sup>11</sup>.

29. Dans ce conte, se dévoilent de nombreuses nuances de la palette magistro-disciplinaire : l’étudiant (inscrit à l’université et ayant choisi l’étude des langues indigènes), dévoué corps et âme à son guide spirituel, devient un disciple, puis, comme Paracelse, un maître qui refuse de communiquer son savoir ; il a affaire à un « professeur » (d’université), aux « autorités de l’Institution » (“autoridades del instituto”) et à un maître (prêtre) aux savoirs occultes.

30. Si l’enseignement authentique résulte d’un appel, il est aussi possible de le recevoir de façon involontaire, sans initiative du disciple. C’est peut-être le caractère quelconque de Fred Murdock qui le fait tant adhérer à la « doctrine secrète » de son maître, là où Johannes Grisebach se rêvait en disciple malgré son caractère opiniâtre et impertinent. Faut-il ne voir dans cette histoire que la description des dynamiques sectaires ou ésotériques ? Il semble d’abord que ce conte explore le caractère vital de l’enseignement sérieux et authentique. Le « vrai » enseignement, suggère Borges, accède au

10 On connaît le rapport ancestral des maîtres et de la religion.

11 Il y aurait beaucoup à dire, chez Borges, sur la récurrence du motif de l’homme seul dans sa bibliothèque : preuve de « magistralité » ou au contraire, vertige de la finitude humaine face à l’agglomération du savoir ?

plus intime de l'être humain ; le maître bouscule, fait table rase et reconstruit, tandis que l'enseignement académique, celui prôné par « l'Institution » et incarné par la « froideur » du professeur, tend à des objectifs utilitaires. À travers l'exploration de ces figures de maîtres et de disciples, Borges continue, en outre, à jouer avec les limites de la logique. Le secret que Murdock a appris auprès des Indiens pourrait être énoncé « de cent façons différentes et même contradictoires » (“de cien modos distintos y aun contradictorios”) ; à nouveau, la matière de l'enseignement, la matière de la maîtrise, est à la fois tout et son contraire.

31. « De cent façons différentes et mêmes contradictoires », voilà comment l'on pourrait tenter de décrire les maîtres et les disciples de Borges. Le premier constat qui s'impose est la corrélation entre la conception du savoir (entendu comme compétence, maîtrise, divinité) et les figures qui l'incarnent : si, au sein de ses contes, Borges joue à la fois avec l'ordre et le chaos, le sens et l'absurdité, la logique et l'irrationnel, comment pourrait-il proposer des figures de maîtres et de disciples univoques... et classifiables ? Almotasim est un homme, un dieu, mais aussi chacun de ses disciples ; Alexander Craigie est un professeur démuné, incapable de comprendre les « tigres bleus » qu'il a toujours recherchés (n'est-il pas ici renvoyé à l'humilité du disciple ?) ; Paracelse est un maître qui sacrifie sciemment son statut, tandis que Grisebach, qui souhaite au départ être disciple, prend le ton d'un *dominus* ; Fred Murdock est étudiant, disciple, maître, et son professeur d'université, malgré son poste, prend à la fin du conte un air d'élève contrarié.

32. La perméabilité de ces modèles (impossible, vu leur complexité, de parler de « types ») peut en partie s'expliquer par l'hypothèse de la narrativisation des crises rencontrées à l'époque de Borges par la foi scientifique, l'enseignement et l'autorité. Il ne s'agit pas de faire de ces contes des fables et de ces figures, des allégories, mais de remettre ces fictions dans un contexte épistémique. Borges produit en effet une œuvre littéraire traversant un siècle dont les propositions philosophiques émergentes sont fondées sur une remise en cause des structures dominantes et de l'hégémonie scientifique. Certes, le siècle des Lumières et de l'avènement du rationalisme avait vu la consolidation des disciplines majeures de la science ; certes, au XIX<sup>e</sup> siècle, grâce aux découvertes scientifiques et techniques, était apparue une idéologie, voire une foi « scientiste » prônant la suprématie de la connaissance scientifique pour échapper à l'ignorance et même,

selon Ernest Renan, « organiser scientifiquement l'humanité » (Renan, 1890 ; 37). Cependant, un siècle plus tard, dans le sillage des périodes dévastatrices de la guerre, du nazisme et du fascisme, pendant lesquelles le progrès scientifique a été mis au service des États et des armées, la science et plus généralement le savoir sont mis en question.

33. Dans la seconde moitié du XX<sup>e</sup> siècle, face au constat d'une science instrumentalisée pour tuer le plus grand nombre et œuvrant pour l'aliénation des peuples, des artistes s'interrogent sur la possibilité d'avoir encore une quelconque certitude, de croire en la vérité ou en la pensée, en « cet Illimité à son tour devenu douteux, et pourtant indubitable », écrit Philippe Jaccottet (Jaccottet, 1961 ; 98). Ces ébranlements de la foi en la connaissance (censée assurer le progrès et l'émancipation des peuples) sont étudiés par Hannah Arendt, qui postule dans *La Crise de la culture* (1961) que la remise en cause de l'autorité donne lieu à des crises multiples : politique<sup>12</sup>, éducative, culturelle...

34. Né en 1899, observateur des crises qui insufflent aux avant-gardes – qu'il rejoindra – leur vitalité poétique, Borges est habité à la fois par le sentiment de l'infinité du savoir, de sa toute-puissance, et par son cloisonnement, sa finitude, son secret. Essayer de déchiffrer la réalité devient presque pour lui une obsession, d'où sa féconde pratique du récit policier, étant donné que la démarche de l'enquête policière peut refléter la dynamique du terrain d'enquête scientifique, voire la rigueur de la réflexion philosophique.

35. La capacité de Borges à faire converger dans sa littérature des éléments foncièrement hétéroclites et complexes a fait de lui un grand maître. Son ascension, sa consécration, Emil Cioran la regrettait, déplorant que Borges, « condamné à l'universalité », ne fût pas « resté dans l'ombre », en raison de son talent pour « réconcilier » la profondeur et l'érudition (Cioran, 1986). Cet alliage labyrinthique est manifeste dans ses contes. Naturel-

<sup>12</sup> Dans *Borges, un escritor en las orillas*, Beatriz Sarlo mène une étude sur « la question politique » chez Borges, évoquant les crises qu'a vécues l'Europe dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle. D'après elle, bien que Borges n'ait pas directement participé aux débats idéologiques des années 30 et 40, « le cours de l'époque a laissé des traces très visibles dans [ses] fictions ». Les bouleversements de son époque ne seraient pas étrangers aux préoccupations philosophiques de Borges concernant l'ordre et du chaos : « Borges a construit une littérature qui peut être lue comme une réponse rationaliste au désordre qu'il a perçu dans son siècle. [...] La recherche d'un ordre impossible mais désiré et la conviction que tout ordre a des conséquences méconnues et terribles confluent dans l'affolante sérénité de son écriture. » Sarlo, 1995 ; 188-204 (nous traduisons).

lement, le kaléidoscope du conte borgésien ne se limite pas à mentionner ou à représenter en une seule dimension les nuances de l'enseignement. L'image construite par le récit, mouvante, est, comme dans l'instrument optique, faite de miroirs, de plans, en somme de profondeur. Les maîtres et les disciples chez Borges sont les reflets les uns des autres, mais aussi et surtout des interrogations de l'auteur eu égard aux « lumières » du savoir. Ces figures fragmentent, presque au sens propre, la connaissance, donnant à voir des aspects d'elle qui semblent contradictoires – une lumière effrayante, un ordre chaotique.

36. Au détour de chacun de ces contes de Borges, on peut déceler un écho tragique dans la représentation des incomplétudes inhérentes à la transmission pédagogique. Le maître se retrouve parfois sans disciple ou le disciple cherche incessamment son maître ; ils sont parfois la même personne ; le savoir ne se donne jamais entièrement ou sa possession est insupportable ; apprendre, maîtriser, peut être une bénédiction ou un châtiment divin ; vrais maîtres, faux maîtres et para-maîtres, quels que soient leur influence et leur pouvoir, amènent le lecteur à s'interroger sur ce qu'il pense être l'ordre du monde. Borges semble nous rappeler que les deux faces d'une même pièce sont liées et que s'il y a enseignement lumineux, il y a aussi – et surtout – apprentissage chaotique.

37. L'écriture borgésienne des maîtres et des disciples se veut profondément « schizologique », pour citer le néologisme de Georges Kliebenstein<sup>13</sup> (Kliebenstein, 2005 ; 102) : là où l'oxymore joint, dans une « alliance inespérée », deux éléments que tout oppose (*obscure clarté*), la schizologie disjoint, dans une « dissociation désespérée », deux éléments que tout rapproche (*clarté sans lumière*), donnant à voir une incomplétude radicale. Or, séparer l'inséparable se révèle souvent dramatique, comme le maître sans disciple ou le disciple sans maître, le savoir sans savant ou le savant sans savoir. La seule chose dont Borges est sûr, c'est qu'il reste la littérature, le poète, et surtout, l'abnégation du lecteur :

La gloire d'un poète dépend en somme de l'excitation ou de l'apathie des générations d'hommes anonymes qui le mettent à l'épreuve, dans la solitude de leurs bibliothèques (Borges, g., 2010 ; 818).

13 À propos d'*Armance* de Stendhal.

## Bibliographie

---

ARENDRT Hannah, « La crise de l'éducation », *La Crise de la culture* [1961], Paris, Gallimard, « Folio Essais », 1989, p. 223-252.

BORGES Jorge Luis,

a. 2010. *Œuvres complètes*, t. I et II, éd. Jean Pierre Bernès, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 3440 p.

b. 1996. *Obras completas IV 1975-1988*, Emecé, 549 p.

c. 1989. *Obras completas III 1975-1985*, Emecé, 510 p.

d. 1983. *La memoria de Shakespeare*, “Tigres azules”, “La rosa de Paracelso”, Emecé, 1989, p. 381-392.

e. 1974. *Obras completas 1923-1972*, éd. Carlos V. Frías, Emecé, 1161 p.

f. 1969. *Elogio de la sombra*, “El etnógrafo”, Emecé, 1974, p. 989-990.

g. 1952. « Sur les classiques », *Autres inquisitions, Œuvres complètes*, I, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 2010, p. 816-818.

h. 1944. *Ficciones*, “Tlön, Uqbar, Orbis Tertius”, “Las ruinas circulares”, “Pierre Menard, autor del Quijote”, “Funes el memorioso”, “Tres versiones de Judas”, Emecé, 1974, p. 431-518.

i. 1936. *Historia de la eternidad*, “El acercamiento a Almotásim”, Emecé, 1974, p. 414-418.

j. 1935. *Historia universal de la infamia*, “El brujo postergado”, Buenos Aires, Emecé, 1974, p. 339-340.

BORGES Jorge Luis, « L'Approche d'Almotasim », traduction de Néstor Ibarra, *Œuvres complètes*, t. I, 1993

CIORAN Emil, « Borges : Le dernier des délicats », lettre à Fernando Savater du 10 décembre 1976, *Exercices d'admiration*, Paris, Gallimard, « Arcades », 1986.

JACCOTTET Philippe, *L'Obscurité*, Paris, Gallimard, « Blanche », 1961.

KLIEBENSTEIN Georges, *Enquête en Armancie*, Grenoble, UGA Éditions, « Bibliothèque stendhalienne et romantique », 2005.

MOLLOY Sylvia, «Inquietud y conversión del simulacro», *Las letras de Borges y otros ensayos*, Rosario (Argentine), Beatriz Viterbo Editora, Ensayos críticos, 1999, p.117-139.

NIETZSCHE Friedrich, « Schopenhauer éducateur » [1874], trad. Henri Albert, *Considérations inactuelles*, Mercure de France, 1922, *Œuvres complètes de Frédéric Nietzsche*, tome 2, Paris, Hachette BNF, « Philosophie », 2016.

RENAN Ernest, *L'Avenir de la science : pensées de 1848*, Paris, Calmann-Lévy, 1890.

SARLO Beatriz, *Borges, un escritor en las orillas*, Buenos Aires, Ariel, 1995.

SIMMEL Georg, *La Tragédie de la culture [1911-1912]*, Paris, Rivages, 1993.

STEINER George, *Maîtres et disciples [2004]*, trad. P.-E. Dauzat, Paris, Gallimard, « Folio Essais », 2006.

WAQUET Françoise, *Les Enfants de Socrate : filiation intellectuelle et transmission du savoir (XVII<sup>e</sup>-XXI<sup>e</sup> siècles)*, Paris, Albin Michel, « Bibliothèque Histoire », 2008.

BETANCOURT SANOTS Sonia, “La India de Jorge Luis Borges. Una lectura orientalista en ‘El acercamiento a Almotásim’”, in *Revista Iberoamericana*, vol. LXXVI, n°232-233, University of Pittsburgh, juillet-décembre 2010, p. 777-804.

MUALEM Shlomy, «Borges y el lenguaje cabalístico: ontología y simbolismo en ‘La rosa de Paracelso’», in *Variaciones Borges*, n°23, Borges Center, University of Pittsburgh, 2007, p.49-171.

GUIDON Frédéric, *La Dialectique du maître et du disciple en littérature : l'exemple du roman fin de siècle (Bourget, Barrès, Gide)*, Thèse,

C. BERDOT, « De cent façons différentes... »

Littératures, Université Paul-Verlaine, École doctorale Perspectives  
interculturelles : Écrits, Médias, Espaces, Sociétés (PIEMES), Laboratoire  
EA 3943 « Écritures », 2011 (dactyl.).