

REVUE HYBRIDES (RALSH)

e-ISSN 2959-8079 / ISSN-L 2959-8060

VOL. 4, NUM. 7, MAI 2026



MUTATIONS SOCIO-ENVIRONNEMENTALES ET POLITIQUES DANS LES SOCIÉTÉS AFRICAINES CONTEMPORAINES (TOME 2)

Babette KOULTCHOUMI, Kouadio Novice KONAN, Kouadio Eugène KONAN, Faly Tinasoa ANDRIANANDRASANIRINA, Anjaratahina Minohasina RAHAJARIVELO, Abraham GBOGBOU, Kassoum SORO, Cossi Basile MEDENOU, Kouassi Abraham PALANGUE, Basile Cossi MEDENOU, Djidénou Olivier ALLOCHEME, Agbodjinou Germain ALLADAKAN, Mamadou TRAORÉ, Abdoul Karim SAIDOU, Saidou ILBOUDO, Ide Germaine EPAGNA EPEE, Girex ELOUNDOU ELOUNDOU, Bachirou HAMADOU YOUNOUSSA, Tahirou HASSANE YAOU, Bouba HASSANE, Zibo GARBA, Serge Denis Donon NAME, Bouma Fernand BATIONO, Carole TOTOZAFY, Oumar SALL, Adiaratou Anta Diop FALL, Mouhamadoune SECK



© REVUE HYBRIDES (RALSH), MAI 2026

COUVERTURE : © Revue Hybrides

MISE EN PAGE ET MAQUETTAGE : Revue Hybrides

DOI : <https://doi.org/10.5281/zenodo.20450507>

TRADUCTIONS : Joël ÉCHITCHI TEKA (Université de Maroua, Cameroun) & Christian TIAKO YOUADJEU (MINESEC, Cameroun)

INDEXATION



Licence d'utilisation : Creative Commons Attribution CC-BY

Les publications peuvent être copiées, diffusées, transmises et affichées sur n'importe quel support ou format, à condition de citer l'auteur (BY) et les références de la revue. Cette licence autorise aussi l'utilisation commerciale.

e-ISSN 2959-8079 / ISSN-L 2959-8060

<https://revuehybrides.org/>

infos@revuehybrides.org / revuehybrides@gmail.com

impact factor : 4.002

Version imprimée en France & Cameroun

Printed in France & Cameroon

Impreso en Francia & Camerún

ÉQUIPE ÉDITORIALE

Directeur de publication : Gislain ESSOME LELE, Université Marie & Louis Pasteur, ISTA UR 4011 / Université Jean-Monnet Saint-Étienne, UR ECLLA, France
Rédacteur en chef : Joël ÉCHITCHI TEKA, Université de Maroua, Cameroun

SECRETARIAT TECHNIQUE ET DE RÉDACTION

M. Alain DJARSOUMNA, ARAFAT ABAKAR, M. Bachir Tamsir NIANE, M. Cédric TEGUEDONG NGUEKEU, M. Christian TIAKO YOUADJEU, M. Eugène SAKAME, M. Narcisse BOUBA DJELANG, Dr. Paul BINI KOFFI MOUROUFIE & Dr Simpson Dorothy MBADINGA MBADINGA

COMITÉ SCIENTIFIQUE ET DE LECTURE

Frédéric SPAGNOLI (Professeur des université, HDR, Université Marie & Louis Pasteur, France), **Georges MOUKOUTI ONGUEDOU** (Professeur Titulaire, Université de Bertoua, Cameroun), **Zacharie HATOLONG BOHO** (Professeur Titulaire, Université de Maroua, Cameroun), **Stéphane KALUDI NDONDJI** (Professeur Associé, Université de Lubumbashi, RD Congo), **Abdelouahid TIOUIDIOUINE** (Maître de conférences, Université de Relizane, Algérie), **Ahlem ROUABHIA** (Maître de conférences, Université de Tebessa, Algérie), **Aimé BANZA ILUNGA** (Maître de conférences, Université de Lubumbashi, RD Congo), **Amos KAMSU SOUOPTETCHA** (Maître de conférences, Université de Maroua, Cameroun), **Arsène ELONGO** (Maître de conférences, Université Marien Ngouabi, Congo), **Assia MARFOUQ** (Maître de conférences Habileté, Université Hassan Premier de Settat, Maroc), **Brice Arsène MANKOU** (Maître de Conférences, Reims DYSOLAB, Université de Rouen, Normandie, France), **Djedou Martin AMALAMAN** (Maître de conférences CAMES, UPGC de Korhogo, Côte d'Ivoire), **Drissa KONE** (Maître de conférences, Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire), **Gilbert ATINDOGBE** (Maître de conférences, Université d'Abomey-Calavi, Bénin), **Ibrahim MALAM MAMANE SANI** (Maître de conférences CAMES, Université Abdou Moumouni, Niger), **Landry Yves FALLE** (Maître de conférences, Université Alassane Ouattara, Côte d'Ivoire), **Kouakou Laurent ASSOUANGA** (Maître de conférences, Félix Houphouët-Boigny de Cocody, Côte d'Ivoire), **Patrick TOUMBA HAMAN** (Maître de conférences, Université de Maroua, Cameroun), **Raymond-Bernard AHOUCANDJINOUC** (Maître de conférences, Université d'Abomey-Calavi, Bénin), **Robert MAMADI** (Maître de conférences CAMES, Université Adam Barka d'Abéché, Tchad), **Abraham DAOKA** (Université de Maroua, Cameroun), **Adjé Séverin ANGOUA** (Université Félix Houphouët-Boigny d'Abidjan, Côte d'Ivoire), **André Bienvenu MFO** (Université de Yaoundé 1, Cameroun), **Amel FTITA** (Université virtuelle de Tunis, Tunisie), **Anicet DONFACK SOUNNA** (Université d'Alcalá, Espagne), **Antoine-Beauvard ZANGA** (ENS, Université de Yaoundé 1, Cameroun), **Appolinaire LOUMGUE** (Université de Maroua, Cameroun), **Arnaud Romaric TENKIEU TENKIEU** (Université de Douala, Cameroun), **Bassirima KONÉ** (Université Félix Houphouët-Boigny, Côte d'Ivoire), **Benoît TINE** (LARSSES-QUASZ, Senegal), **Bertin NGUEFACK** (Université de Yaoundé, Cameroun), **BIRWE GODWE** (ENS, Université de Maroua, Cameroun), **Bougadari DOUMBIA** (Institut Universitaire de Développement Territorial / Université des Sciences Sociales et de Gestion de Bamako, Mali), **Destin FEUTSEU DASSI** (Université de Dschang, Cameroun), **Fabrice ONANA NTSA** (Université de Yaoundé 1, Cameroun), **Floribert NOMO FOUDA** (Université de Yaoundé 1, Cameroun), **Franck AMOUSSOU** (Université André Salifou (UAS) de Zinder, Niger), **Franck Rostov TSAMO DONGMO** (Université de Dschang, Cameroun), **Gabin KENKO DJOMENI** (Institut Universitaire de la Côte, Cameroun), **Harold Gael NJOUONANG DJOMO** (Laboratoire GREVA, Cameroun), **HASSANA** (DGSN, Cameroun), **Issa AHAMADOU HAMAGE** (Université Abdou Moumouni, Niger), **Joseph Yannick MBATCHOU** (Université de Yaoundé 1, Cameroun), **José Alejandro MORALES SOTO** (Universidad Nacional

Autónoma de México (UNAM), México), **Karima ZEROUALI** (Université de Biskra, Algérie), **Liliane KOUASSI AMOIN** (Institut National Supérieur des Arts et de l'action Culturelle, Côte d'Ivoire), **Magloire NISSIMAISSOU** (Université de Maroua, Cameroun), **Malek KHALDI** (Chercheuse indépendante, Tunisie), **MFOUAPON ALASSA** (Université de Yaoundé 1, Cameroun), **Oscar KEM-MEKAH KADZUE** (Escuela Normal Superior de Yaundé 1, Cameroun), **Pierre Ledoux NDII** (Université de Yaoundé 1, Cameroun), **Régine Mireille ESSAMA** (Université de Bertoua, Cameroun), **Rodrigue WOUASSI LADJINO** (Université de Yaoundé 1, Cameroun), **Saidi HICHAM** (Université Moulay Ismail, Maroc), **Samira BERDJI BESSEGHIR MUSTAPHA** (Université de Relizane, Algérie), **Sidbéné-Wendé Brigitte SAWADOGO/ZONGO** (Université Norbert ZONGO, Burkina Faso), **Tamboura AMADOU** (ENS Burkina Faso), **Thierry Martin FOUTEM** (Université de Dschang, Cameroun), **Thierry Benoît BIDIAS** (Chercheur indépendant, Cameroun), **Thomas FONE** (Université de Douala, Cameroun), **Wendnonga Gilbert KAFANDO** (Université Joseph Kizerbo (UJKZ), Burkina Faso), **Winnie NYANGON** (Université de Ngaoundéré, Cameroun), **Yacouba TENGUERI** (Université Daniel Ouezzin Coulibaly, Burkina Faso), **Yao Saturnin Davy AKAFFOU** (Université Félix Houphouët Boigny, Côte d'Ivoire) & **Zoukoulou OURO-GBELE** (Université de Lomé, Togo).

SOMMAIRE

{SECTION 1}	1
SCIENCES DU LANGAGE & LITTERATURE	1
<i>Aproximación funcional-tipológica a las subordinadas relativas con “que”</i>	2
<i>Functional-typological approach to the relative clauses with “que”</i>	2
Girex ELOUNDOU ELOUNDOU	2
<i>Construction socio-discursive du féminin chez les artistes musiciens ivoiriens : L'exemple du groupe « Espoir 2000 » et Gadji Céli</i>	19
<i>The socio-discursive construction of femininity among Ivorian female musicians: The case of the group 'Espoir 2000' and Gadji Céli</i>	19
Abraham GBOGBOU	19
<i>Entreprises d'insertion et situations de vulnérabilité en Catalogne (2010-2023)</i>	31
<i>Integration companies and situations of vulnerability in Catalonia (2010-2023)</i>	31
Kassoum SORO	31
Cossi Basile MEDENOU	31
<i>Étude thématique comparative des formes de mort dans la trilogie d'Ernesto Sábato et Obras completas de Miguel Delibes</i>	45
<i>Comparative thematic studies of forms of death in Ernesto Sábato's trilogy and Miguel Delibes's Obras completas</i>	45
Kouassi Abraham PALANGUE	45
Basile Cossi MEDENOU	45
<i>Problématique de l'inscription des œuvres littéraires au programme dans les lycées et collèges du Bénin: le cas du roman La Pièce d'or de Ken Bugul</i>	61
<i>Issue of including literary works in the curriculum of secondary schools in Benin: the case of the novel La Pièce d'or by Ken Bugul</i>	61
Djidénu Olivier ALLOCHEME	61
<i>Aplicación de un modelo de enfoque comunicativo a Lazarillo de Tormes (versión juvenil) para las Escuelas Normales Superiores de Camerún</i>	78
<i>Applying a Communicative Approach archetype to Lazarillo de Tormes (youth edition) for Teacher Training Colleges in Cameroon</i>	78
Ide Germaine EPAGNA EPEE	78
{SECTION 2}	92
SCIENCES HUMAINES	92
<i>Féminisation dans les chefferies traditionnelles de la Région de l'Extrême-Nord Cameroun</i>	93
<i>Feminization of power in Traditionnal Chiefdoms of in the Farth North Region of Cameroon</i>	93
Babette KOULTCHOUMI	93

<i>Analyse des stratégies paysannes de reconquête des terres agricoles sur les anciens sites d'orpaillage dans la région de la Bagoué au nord de la Côte d'Ivoire</i>	104
<i>Analysis of farmers' strategies for agricultural conversion on former gold mining sites in the Bagoué region in northern Côte d'Ivoire</i>	104
Kouadio Novice KONAN	104
Kouadio Eugène KONAN	104
<i>Compétences technopédagogiques et adoption des CVP dans la FPT sénégalaise : une étude par modélisation et classification</i>	118
<i>Technopedagogical skills and the adoption of CVP in Senegalese Technical and Vocational Education and Training (TVET): a study using modelling and classification</i>	118
Oumar SALL	118
Adiaratou Anta Diop FALL	118
Mouhamadoune SECK	118
<i>Conceptualisation et approche endogène de la notion de coutume et de tradition chez les Moose du Zoundwéogo au Burkina Faso</i>	137
<i>Conceptualisation and endogenous approach to notions of custom and tradition among the Moose people of Zoundwéogo in Burkina Faso</i>	137
Serge Denis Donon NAME	137
Bouma Fernand BATIONO	137
<i>Regards croisés entre la science de l'anthropologie économique et de l'économie sur la société: cas de la région Sofia à Madagascar</i>	151
<i>Perspectives of economic anthropology and economics on society: case study of the Sofia region in Madagascar</i>	151
Carole TOTOZAFY	151
{SECTION 3}	162
SCIENCES DE L'ÉDUCATION	162
<i>Comment le public de Vakinankaratra perçoit-il la science? Entre confiance, doutes et médias? ...</i>	163
<i>How does the public in Vakinankaratra perceive science? Between trust, doubts, and the media? ..</i>	163
Faly Tinasoa ANDRIANANDRASANIRINA	163
Anjaratahina Minohasina RAHAJARIVELO	163
<i>Évaluer l'expression écrite au Certificat d'Etudes Primaire (CEP) au Bénin</i>	176
<i>Assessing written expression in the Primary School Certificate (CEP) in Benin</i>	176
Agbodjinou Germain ALLADAKAN	176
{SECTION 4}	186
SCIENCES JURIDIQUES & POLITIQUES	186
<i>La nationalisation des entreprises stratégiques au Burkina Faso : enjeux de pouvoir et perceptions sociales</i>	187

<i>The nationalisation of strategic companies in Burkina Faso: power struggles and social.....</i>	187
Mamadou TRAORÉ	187
<i>Instrumentation et carrière des problèmes publics : l'exemple de la réconciliation nationale au Burkina Faso (2015-2025).....</i>	205
<i>Instrumentation and career of public problems: the example of national reconciliation in Burkina Faso (2015-2025).....</i>	205
Abdoul Karim SAIDOU.....	205
Saidou ILBOUDO.....	205
{SECTION 5}	226
SCIENCES ENVIRONNEMENTALES.....	226
<i>Quantification de l'érosion en nappe par deux méthodes de dénombrement : le dénombrement et déchaussement des arbres et des bas fourneaux aux abords des Dallols Maouri et Bosso.....</i>	227
<i>Quantification of sheet erosion using two survey methods: counting and uprooting trees and bloomery furnaces near the Maouri and Bosso Dallols</i>	227
Bachirou HAMADOU YOUNOUSSA.....	227
Tahirou HASSANE YAOU	227
Bouba HASSANE	227
Zibo GARBA.....	227



Problématique de l'inscription des œuvres littéraires au programme dans les lycées et collèges du Bénin: le cas du roman *La Pièce d'or* de Ken Bugul

Issue of including literary works in the curriculum of secondary schools in Benin: the case of the novel La Pièce d'or by Ken Bugul

Djidéno Olivier ALLOCHEME

Université d'Abomey-Calavi, République du Bénin

Email : allochemeo@yahoo.fr

Orcid id : <https://orcid.org/0009-0000-7134-3850>

Résumé : L'inscription des œuvres littéraires au programme scolaire est un acte à forts enjeux pédagogiques et symboliques. Cet article interroge la pertinence de l'inscription du roman *La pièce d'or* de Ken Bugul dans le programme de terminale au Bénin. Le texte, complexe tant sur le plan esthétique que thématique, donne à voir une poétique du fragmentaire, marquée par une narration éclatée, une temporalité disloquée et des figures narratives en décomposition. La fragmentation du récit, la stagnation de l'action, la dissolution du personnage et le recours au discours pornographique posent des défis redoutables du point de vue de la réception de l'œuvre par les apprenants. Si la littérature est censée éveiller la sensibilité, enrichir l'imaginaire et développer l'autonomie critique de ces derniers, il est utile que les textes proposés leur soient lisibles et accessibles. L'article montre que *La pièce d'or*, bien qu'esthétiquement riche, convoque une symbolique de l'absurde et une charge de violence (morale, sociale, sexuelle) qui entravent la construction du sens chez les apprenants. Il s'agit dès lors de questionner les critères d'inscription des œuvres au programme, en tenant compte des objectifs didactiques, des conditions d'enseignement, mais aussi du public scolaire. À travers une approche mêlant herméneutique et analyse didactique, cette étude propose des pistes pour une sélection plus éclairée des œuvres littéraires à destination des lycéens béninois.

Mots-clé : Didactique de la littérature, Esthétique fragmentaire, Ken Bugul, Programme scolaire, Roman africain.

Abstract : The inclusion of literary works in the school curriculum is an act with strong pedagogical and symbolic stakes. This article questions the relevance of including the novel *La Pièce d'or* by Ken Bugul in the final-year secondary school curriculum in Benin. The text, complex both aesthetically and thematically, presents a poetics of fragmentation marked by a fractured narrative, dislocated temporality, and narrative figures in a state of decomposition. The fragmentation of the narrative, the stagnation of the action, the dissolution of character, and the recourse to pornographic discourse pose formidable challenges in terms of the learners' reception of the work. While literature is meant to awaken sensitivity, enrich the imagination, and develop learners' critical autonomy, it is important that the texts proposed to them be readable and accessible. The article shows that *La Pièce d'or*, although aesthetically rich, invokes a symbolism of the absurd and carries a burden of violence (moral, social, sexual) that hinders the construction of meaning among learners. It therefore becomes necessary to question the criteria for including works in the curriculum, taking into account didactic objectives, teaching conditions, and the school audience itself. Through an approach combining hermeneutics and didactic analysis, this study proposes avenues for a more informed selection of literary works intended for Beninese secondary school students.

Keywords: Literature didactics, Narrative fragmentation, Ken Bugul, School curriculum, African novel.

Introduction

La verticalité du processus d'inscription des œuvres littéraires au programme scolaire impose la prise en compte, au niveau central, de facteurs pédagogiques précis. Sans ces facteurs, des conséquences peu souhaitables peuvent survenir pour l'école et la nation. C'est pour cela que l'inscription, en 2024, du roman *La pièce d'or* de Ken Bugul au programme des classes de terminale au Bénin, soulève des questions pédagogiques et didactiques qui méritent d'être examinées. Dans le cadre de la présente étude, le choix de ce roman est justifié non seulement par son inscription au programme scolaire du Bénin, mais encore par sa richesse esthétique, sa profondeur thématique et sa richesse didactique. La question centrale qui se pose est celle-ci: Quels sont les liens entre l'inscription de ce roman au programme et l'atteinte des objectifs assignés à l'enseignement du français au Bénin?

Notre objectif est d'analyser l'opportunité de l'inscription de ce roman au programme, afin de dégager les conditions et les critères d'une sélection efficace d'une œuvre littéraire au programme scolaire. Cette recherche apparaît d'autant plus nécessaire que les critères d'intégration des œuvres au programme en Afrique posent problème. Itoua et al. (2024) notent, par exemple, que les modalités d'inclusion des œuvres au programme au Congo sont généralement d'ordre affectif et ne répondent pas à l'horizon d'attente des apprenants. Prenant le cas du Togo, Satra (2022) propose des critères combinant valeur esthétique, historicité, représentativité nationale et potentiel didactique.

Notre étude combine la démarche nomothétique et la démarche herméneutique telles qu'elles sont présentées par Dufays (2001). Les recherches nomothétiques sont descriptives et visent à caractériser le réel afin d'objectiver des modélisations ou des propositions. Quant à l'approche herméneutique, elle repose sur des discours ou des objets didactiques que l'on interprète dans une démarche de compréhension. Ainsi, nous analysons les pratiques pédagogiques, les interactions en classe et les processus d'interprétation des textes littéraires. Pour ce faire, nous nous attelons, dans un premier temps, à analyser les objectifs de l'enseignement des œuvres littéraires en terminale. Puis nous évaluons leur pertinence avec l'inscription au programme du roman *La pièce d'or* de Ken Bugul, notamment des points de vue thématique et esthétique. Nous analysons enfin la corrélation existante entre le contenu esthétique et thématique de ce roman et le contenu du programme de la terminale au Bénin, avant de suggérer des approches de solution aux différents problèmes relevés.

1. Objectifs du programme et approche du texte littéraire en terminale au Bénin

Les objectifs assignés à l'enseignement des œuvres littéraires sont déclinés à travers le programme d'étude élaboré par le ministère de l'enseignement secondaire, de la formation technique et professionnelle. Les œuvres littéraires y sont appréhendées comme des outils au service de l'enseignement du français.

1.1. Les objectifs de l'enseignement littéraire en classe de terminale

Le programme de la classe de terminale privilégie l'approche esthétique de la littérature. Le texte littéraire y est appréhendé «comme «objet d'art», comme «objet du beau» (Ministère de l'enseignement secondaire, de la formation technique et professionnelle, 2019b, p. 4). De ce point de vue, comme l'indique le programme, l'objectif visé est de permettre à l'apprenant de porter une appréciation propre sur le texte, son fonctionnement, d'interpréter le texte, de développer sa curiosité, son plaisir à lire et le goût de l'esthétique, de développer son sens critique, sa sensibilité, d'enrichir et d'élargir son imaginaire.

D'une manière générale, le développement des compétences langagières constitue l'ultime objectif du programme. Depuis la classe de seconde, il est rappelé que l'enseignement du français est fondé sur la conception de la langue française non pas comme objet d'étude en soi, mais en tant qu'outil nécessaire à la communication orale et écrite de tous les jours, à

l'éveil au goût du beau, au contact avec la littérature (contes, poèmes, livres de jeunesse, textes d'auteurs), à l'appropriation de savoirs de toutes sortes et de toutes natures, à l'ouverture sur le monde et à la culture universelle. (Ministère de l'enseignement secondaire, de la formation technique et professionnelle, 2019a, pp.6-7). L'enseignement de la littérature est au service du développement des compétences langagières des apprenants qui, à son tour, se met en œuvre à travers les actes de la vie quotidienne. Il s'ouvre également sur l'acquisition des savoirs, de la culture et à l'ouverture aux autres. Mais la question se pose de savoir comment il appréhende esthétiquement le texte littéraire.

1.2. L'approche esthétique du texte littéraire

L'approche esthétique du texte littéraire, adoptée par le programme de terminale, permet une appropriation des textes, tout en développant une certaine autonomie de pensée des apprenants. Elle privilégie ce que Barthes nomme «le plaisir du texte», c'est-à-dire l'euphorie qui s'empare du lecteur devant le texte. Même si ce plaisir s'oppose à la jouissance envisagée comme «atopique», et donc échappant à toute norme sociale, il est lié à la culture, au confort et «à une pratique confortable de la lecture» (1973, p. 23). Le lecteur modèle est donc celui qui, à tout le moins, comprend ce qu'il lit et en tire du plaisir. Gabathuler (2016, p. 148) souligne que, de ce point de vue, il existe une relation esthétique qui se construit entre le lecteur et l'œuvre littéraire. Elle est envisagée «comme la relation émotionnelle de plaisir ou de déplaisir du texte» (2016, p. 148). La relation esthétique présente donc un caractère idiosyncrasique qui peut poser problème dans le contexte de la classe. En effet, bien qu'étant une donnée intime et individuelle, la relation esthétique se coconstruit au sein du groupe-classe à travers les interactions que l'élève entretient avec ses camarades et l'enseignant. Dès lors, dans le cadre pédagogique, elle devient une donnée sociale puisqu'elle conduit «à la verbalisation ou à la description des impressions personnelles de l'élève, de sa relation de (dis)satisfaction vis-à-vis d'un texte littéraire» (Gabathuler, 2016, p. 151). La verbalisation du plaisir esthétique consiste en des jugements émotionnels, éthiques et esthétiques exprimés par l'élève, à la lumière des valeurs propres à la communauté à laquelle il appartient.

Le programme de français entend également amener les apprenants à développer leur sensibilité critique et leur imaginaire. Ladite sensibilité critique a partie liée avec leur capacité de réception émotionnelle et réfléchie des œuvres littéraires, leur permettant de s'engager profondément avec les personnages et leurs actions, tout en gardant une distance nécessaire pour les comprendre et les interpréter. Comme le souligne Roy, «à la condition d'être compétente, bien sûr, la lecture du texte littéraire est tout à la fois une perception de la lettre et de son au-delà» (*in* Gervais et Bouvet, 2007, p. 135). L'étude du texte littéraire combine, en effet, une approche subjective (émotionnelle, imaginative) et une approche objective (analytique, critique), étant entendu que la lecture littéraire doit permettre aux élèves de dialoguer avec le texte et d'en construire le sens de manière active.

L'une des dimensions les plus importantes soulignées par le programme reste l'action que l'enseignement littéraire entend mener sur l'imaginaire des apprenants. Durand (1994, p. 77) définit l'imaginaire comme «l'incontournable représentation, la faculté de symbolisation d'où toutes les peurs, toutes les espérances et leurs fruits culturels jaillissent continûment depuis les quelques un million et demi d'années qu'*homo erectus* s'est dressé sur la Terre». Grassi (2005, p.18) va plus loin en indiquant que l'imaginaire est un «système dynamique organisateur des instances fondatrices de sens (les symboles), qui met en relation l'homme avec l'univers.» De tout ce qui précède, il appert que l'imaginaire est l'ensemble des représentations mentales pérennes qui construisent ou impactent la perception du réel chez un individu ou une société. L'enseignement de la littérature joue un rôle crucial dans le développement de l'imaginaire des apprenants, en encourageant l'activité imaginative, la mémoire culturelle, et la capacité à établir des liens personnels avec les textes. C'est pour cela

que Venâncio souligne que «c'est à travers la mémoire et l'imaginaire que nous construisons notre identité individuelle et collective» (2022, in Xypas et Aubin (Eds.), p. 22). C'est dire que l'attention portée par le programme sur l'imaginaire prend sa racine dans cette importance qu'il revêt pour la construction d'une identité individuelle et collective pour les apprenants et pour la société.

C'est dire également que les œuvres littéraires inscrites au programme font partie du dispositif didactique mis en œuvre pour permettre d'atteindre les objectifs fixés. La question est alors de savoir si le roman *La pièce d'or* de Ken Bugul présente les qualités requises pour répondre aux attentes énumérées. Pour aborder cette question, nous procédons à l'analyse du contenu thématique et esthétique de ce roman.

2. Des objectifs du programme aux configurations esthético-thématiques du roman sélectionné

L'étude thématique constitue l'un des principaux axes de la didactique de la littérature. En utilisant cette approche pour aborder *La pièce d'or*, on se rend compte que ce roman charrie les motifs de l'absurde que sont la folie et la dissolution du personnage bugulien.

2.1. Le cadre thématique de *La pièce d'or*

Dans *La Pièce d'or* de Ken Bugul, la figure du fou et de la folie dévoile une absurdité profonde qui résonne avec les réalités sociopolitiques africaines postcoloniales. Le roman dépeint un monde où la logique et le bon sens semblent s'être effondrés, laissant la place à un chaos existentiel où les personnages, en particulier ceux considérés comme «fous», révèlent les contradictions et les impasses d'une société en déliquescence. Les promesses d'indépendance et de progrès se sont transformées en désillusions et en injustices. Les difficultés socio-économiques et la désintégration sociale à Yakar contribuent à la perte de raison chez les citoyens. Moïse est considéré comme «dérangé» par sa mère en raison de son désir de progrès: «Moïse voulait changer des choses dans ce pays. Sa mère le trouvait dérangé» (Bugul, 2015, p. 91). Elle se demandait s'il ne fallait pas lui faire faire des prières. Son père, Ba'Moïse, considérait son retour à Birlane et le fait qu'il ne regrettait rien comme un signe de folie pure, surtout après que Coumbis l'eut quitté, alors qu'il l'aimait encore: «Moïse était revenu à Birlane et il ne regrettait rien. C'était le signe évident de la folie pure pour Ba'Moïse» (Bugul, 2015, p. 75). Il est ensuite déclaré «fou récent», car il parle tout seul aux vents, aux oiseaux, au vide: «Chaque matin, Moïse se levait et arpentait les rues de Birlane en parlant aux sourds et aux muets. Et quand les sourds et les muets devinrent aveugles, il continua à parler» (Bugul, 2015, p. 48). En réalité, il dénonçait la situation de déliquescence du pays et refusait de se taire comme tout le monde. Et quand on lui demande de rester discret et de s'adapter à la crise comme le peuple, il répond: «Faut-il rester les bras croisés, les esprits croisés, les yeux croisés, la bouche croisée, comme le peuple, sur ce qui se passe dans le pays depuis les années soixante?» (Bugul, 2015, p. 27). Dans le contexte de la crise multiforme que traverse le pays, la folie devient une sorte de lucidité paradoxale dans laquelle le personnage dénonce l'absurdité du réel. La ville de Yakar est pleine de «fous récents». Anciens fonctionnaires compressés, diplômés sans emploi, femmes seules, personnes âgées seules, enfants, bébés, des chiens ou des moutons... ils ont perdu la raison et ont du mal à s'adapter à la crise: «Devenir fou était facile ici. Et il y avait de plus en plus de fous «récents» (Bugul, 2015, p. 136). Ce sont des gens de toutes les couches sociales qui en arrivent à devenir fous, sous la poussée de la situation des années soixante. Cette diversité tend à souligner qu'ils sont représentatifs du peuple obligé de subir la situation invivable du pays. La folie met en exergue les conséquences psychologiques désastreuses de la mauvaise gouvernance qui a plongé Yakar et Birlane dans le chaos économique et social.

Les fous de Yakar participent à l'atmosphère de chaos qui crée l'absurde du roman, à travers les actes déraisonnables qu'ils posent. Ba'Moïse, le personnage principal, et ses deux enfants, ainsi qu'une foule de nécessiteux et d'éclopés de la vie, font partie de ce lot. Ils vivent de mendicité et de petite rapine à travers la ville, en tentant par-là de résister à la crise économique et sociale ambiante. Leurs comportements soulignent la perte de repères et de statut social conduisant à la folie. Leur errance continuelle est un signe de déracinement et d'absence de but, caractéristique des personnes ayant perdu la raison.

Ba'Moïse incarne cette perte de repères. Dépassé par les événements, il se sent incapable de comprendre le monde qui l'entoure et de protéger sa famille. Son départ vers Yakar, la capitale, est une tentative désespérée de retrouver un sens à sa vie. Mais il témoigne aussi de son impuissance face à l'absurdité de cette vie qu'il mène. Il incarne une volonté de trouver en soi une solution à la situation absurde du pays. C'est ce que Kakpo (2001, p. 27) appelle «la recherche d'un ailleurs existentiel», c'est-à-dire la quête ontologique d'un bien-être que l'on ne retrouve pas au plan matériel. Cette quête de Ba'Moïse est la mise en abyme de celle du peuple perdu au milieu du chaos. Le schème de la folie ne se limite donc pas à une simple illustration de la maladie mentale, mais sert de métaphore aux tensions identitaires, à la critique sociale et à la résistance politique. Bien souvent, la folie apparaît comme «la manifestation d'une révolte face à la déliquescence des structures sociales, une remise en question de la marche des affaires de la cité. Le fou est dès lors celui qui attire l'attention sur les dérives des systèmes étatiques» (Magnack, 2014, p. 7).

1.2. La dissolution du personnage

Il est difficile dans ce roman d'identifier le personnage principal, étant entendu que ce statut peut être disputé entre Moïse et son père, Ba'Moïse. Moïse, une des deux figures centrales du roman, est un personnage ambivalent. De par l'admiration que lui voue son petit frère Zak, il peut constituer le personnage principal: «Il l'admirait plus qu'il ne l'aimait» (Bugul, 2015, p. 108). Il est d'abord présenté comme un intellectuel formé à l'université, séducteur, charismatique et porteur d'une promesse sociale: «Moïse avait reçu une éducation religieuse, insuffisante pour croire mais suffisante pour douter. [...] Depuis qu'il avait commencé à aller à l'école de l'universel, il cherchait un autre Dieu. Celui du discernement» (Bugul, 2015, p. 50). La dimension mythique que lui confère son rôle d'harangueur de foule ou d'idéologue est renforcée par un certain héroïsme. Il a tenté l'émancipation intellectuelle, le combat révolutionnaire, mais il a échoué, marginalisé, abandonné. Il fut radié de la fonction publique pour incitation à la révolte, avant même de recevoir sa première fiche de paie d'enseignant de philosophie. Coumbis qu'il aimait bien, se désintéressa de ce partenaire trop pauvre pour assouvir ses désirs de fille branchée. S'ensuit une déchéance progressive qui l'oblige à quitter Yakar pour Birlane au grand désarroi de son père qui le voit devenir un fou «récent»: «Ce fils, sur lequel il comptait tant, l'avait déçu, blessé, humilié profondément. C'était un fils maudit» (Bugul, 2015, p. 51). Moïse devient une figure du désenchantement radical. Il ne résiste pas, il n'affronte pas l'adversité avec dignité: il l'incarne dans son corps même, malade, solitaire, presque spectral. Dans le monde éclaté de Yakar, Moïse perd son épaisseur romanesque, se dissout dans la foule des «fous récents» dont personne ne veut entendre parler. Cette trajectoire d'effondrement est exactement ce que Goldmann appelle la dissolution du personnage. Il part de l'idée que, dans la modernité, l'individu n'est plus porteur d'un projet collectif. Le personnage romanesque devient alors fragmenté, décentré ou voué à l'échec. Ce phénomène est interprété par Goldmann comme un reflet d'une «transformation parallèle de la forme romanesque qui aboutit à la dissolution progressive et à la disparition du personnage individuel, du héros» (Goldman, 1964, p. 28). Moïse, loin de toute figure héroïque, devient un symptôme social, une épave humaine, un résidu des rêves trahis.

Mais

à Yakar, son aura de héros est mise en exergue lorsque sa mère décède. Apparaît alors le schème du héros transcendant: «Moïse tourna la tête dans la direction de la Montagne Sacrée et hurla plus fort que les trompettes de Jéricho. La Montagne Sacrée trembla. Les vautours s'affolèrent et s'éloignèrent, avec des restes de déchets accrochés à leurs becs» (Bugul, 2015, p. 283). Il traduit en l'espèce la force d'un héros à la puissance surnaturelle. La figure héroïque renaît davantage quand vient le *Condorong*, démiurge annonciateur de nouveaux jours pour le pays. C'est la moitié de la pièce d'or jetée par Moïse qui réussit à faire resplendir et fleurir la Montagne Sacrée, signe que l'apocalypse annoncée depuis longtemps par un bruit persistant issu des entrailles de la terre, n'aura plus lieu: «Une lumière s'abatit sur la foule et illumina les masures et les décharges tout autour. Le bruit lourd et sourd s'atténua et la Montagne Sacrée brilla de mille feux en embaumant l'air de senteurs enivrantes» (Bugul, 2015, p. 298). Moïse dont le nom prédestine à un destin messianique, est un héros ambivalent. Quant à son père, il constitue un personnage sans consistance. Il aurait pu également être le héros du roman. À première vue, c'est un homme respectable, patriarche rural enraciné dans la terre. Mais ce rôle traditionnel est lui aussi rapidement déconstruit. Il est présenté comme un homme conformiste, passif, effacé: «Ba'Moïse avait toujours été un homme qui s'arrangeait. Il n'avait pas ses idées. Il faisait siennes les idées des autres. [...] Il n'aimait pas les problèmes» (Bugul, 2015, p. 51). Ken Bugul en fait une figure de renoncement permanent, incapable de révolte, d'engagement ou de direction. Même sa décision de quitter Birlane pour Yakar, loin d'être héroïque, est un aveu de défaite: «Il devait partir. Il était condamné. Il était déjà dans le couloir du départ» (Bugul, 2015, p. 51).

Il ne porte pas de projet, ne laisse pas de trace, ne fait qu'accompagner un processus de décomposition sociale qu'il observe sans le combattre. Sa parole est creuse, ses gestes dénués de sens, sa présence narrative intermittente. Dans la typologie goldmanienne, il est le personnage dévitalisé, le survivant d'un monde révolu. Autant que Moïse, il échoue à habiter le monde, à l'agir, à le comprendre. C'est un homme du monde rural, lié à Birlane, la terre ancestrale, qu'il voit se dégrader lentement mais sûrement. La déchéance écologique des terres s'accompagne de celle de leur sens symbolique: «Les mauvaises semences, le manque d'entretien alliant méthodes traditionnelles et modernes, la cupidité des responsables... avaient anéanti la terre» (Bugul, 2015, p. 107). Cette terre, nourricière et porteuse de continuité générationnelle, devient stérile, craquelée, abandonnée. Elle est le miroir de Ba'Moïse lui-même, épuisé, vidé de substance, incapable de faire face à ce qu'il appelle lui-même une condamnation. Il part pour Yakar avec l'idée d'un salut possible, d'un travail, d'un avenir pour sa famille. Mais ce départ n'est pas héroïque: c'est une fuite. Ayant échoué dans son rôle de père et de mari, il erre à Yakar sous la dictée de Gorgui Diène qui l'exploite.

En effet, dès son arrivée à Yakar, Ba'Moïse est pris en charge par Gorgui Diène, qui devient pour lui un guide, mais se révèle rapidement être un exploiteur. C'est lui qui lui «trouve quelque chose à faire moyennant quelque chose» (Bugul, 2015, p. 167), et qui le conduit à s'installer dans une mesure insalubre contre un loyer majoré. La mesure en question est un espace dysphorique où sévit la misère la plus rance et l'effondrement moral. Il s'agit d'un «horrible endroit» dont les murs «sont faits de morceaux de bois et de carton», avec des toitures «composées de vieilles tôles surchargées de briques et de grands sacs en plastique» (Bugul, 2015, p. 171). Située à quelques mètres d'une énorme décharge publique appelée Montagne Sacrée, la mesure est couverte de puanteur. Il avait fui la misère de Birlane, mais devient un déchet au milieu des immondices: «Et voilà ce que Yakar avait fait de lui. Un déchet. Un déchet au bas de la montagne pestilentielle prise d'assaut, comme les chèvres sur les flancs des hautes collines de l'Érythrée» (Bugul, 2015, p. 271).

Sa décrépitude physique est un signe extérieur de déchéance: «Il avait dépéri. Il portait des haillons. Il était sale. Sa barbe avait poussé. Ses yeux étaient plus rouges que ceux du faux lion qu'il fut. Les ongles de ses doigts étaient longs et noirs. Ses pieds écaillés

rappelaient le craquèlement des terres de Birlane» (Bugul, 2015, p. 264). Ba'Moïse devient un fou récent, une figure errante parmi les déchets, incapable de rentrer chez lui, ni de reconstruire quoi que ce soit. Il se met alors à pleurer son malheur à chaudes larmes, quand il se rend compte qu'il ne peut plus repartir à Birlane: «Ba'Moïse avait le visage dans les mains et pleurait à présent à chaudes larmes comme un enfant vexé» (Bugul, 2015, p. 265). De fait, il a perdu toute autonomie. Gorgui Diène organise ses journées, décide des itinéraires d'errance, et contrôle les maigres ressources qu'il parvient à glaner dans la rue: «C'était Gorgui Diène qui organisait la vie de Ba'Moïse, et la nuit dans la mesure, Ba'Moïse, éreinté, lui en voulait» (Bugul, 2015, p. 157). Gorgui Diène s'érige ainsi en maître invisible, plaçant l'homme dans une dépendance psychologique et matérielle, le privant de toute autonomie. Cette relation est d'autant plus humiliante que Ba'Moïse semble en être conscient, mais n'a plus la force de s'en extraire. Il subit ainsi une société sans morale, où l'entraide est remplacée par le profit sur la misère de l'autre, où la solidarité est un prétexte pour mieux contrôler l'autre.

Lorsque sa femme rejoint Yakar, affaiblie et déboussolée, Gorgui Diène lui suggère une activité de lingère. Ce travail exténuant et humiliant dans les quartiers périphériques de la ville, sans contrat, sans respect, sans rétribution réelle, est pourtant inévitable. L'aspect le plus cruel de la domination de Gorgui Diène est la relation sexuelle non consentie, implicite mais explicite dans les gestes et les silences, qu'il impose à la femme en l'absence de son mari. Zak, leur fils, est témoin impuissant de ces scènes: «Il trouvait tout prétexte pour entrer dans l'unique pièce de leur mesure. Sa mère l'y suivait, et puis, c'était le silence. Ce n'était que quand il entendait un cri de jouissance étouffée qu'il savait que sa mère était passée sous le poids de Gorgui Diène» (Bugul, 2015, p. 177).

Ces scènes montrent à quel point Gorgui Diène exerce un pouvoir absolu, non seulement sur les corps, mais aussi sur les esprits de Ba'Moïse et sa famille. L'homme, accablé par l'errance, l'épuisement, la douleur physique, ignore ce que vit sa femme dans leur propre mesure. Mais il sent qu'il a perdu tout contrôle, y compris dans sa maison. Cette situation illustre la déchéance ultime du personnage: il n'est plus père, plus mari, plus homme, mais rien qu'un fantôme d'autorité, un soumis parmi les errants, une figure de l'impuissance absolue. Avec Moïse et son père, Ba'Moïse, on voit que la posture narrative qu'affiche le roman est celle d'un refus de l'héroïsme traditionnel. Ken Bugul ne fait pas seulement de ses personnages des figures tragiques; elle refuse le modèle narratif classique du roman à héros. Il n'y a pas de quête, pas de révélation, pas de transformation, mais un délitement continu. L'écriture fragmentaire renforce cette esthétique du retrait, de l'effacement, du non-événement.

2. Une esthétique de l'inaction et du fragmentaire

L'esthétique du roman est marquée par deux éléments fondamentaux: la stagnation de l'action et la prégnance du fragmentaire. Ces deux motifs structurent l'art bugulien, en marquant une rupture avec la *doxa* romanesque. La *doxa*, dans le contexte de la théorie littéraire, se réfère aux conventions, normes et croyances partagées qui régissent la production et la réception des romans.

2.1. Une action stagnante

Amon et Bomati analysent l'action ou l'intrigue comme la «chaîne des événements qui constituent la matière d'un roman ou d'une pièce de théâtre» (2002, p. 17). L'action romanesque constitue dès lors l'acte physique et visible que posent les personnages pour transformer une situation initiale. Or, *La pièce d'or* de Ken Bugul propose une configuration narrative dans laquelle l'action semble se figer dans l'inaccomplissement. L'action ici n'avance pas, ou du moins, ne progresse pas de manière significative vers une résolution

positive ou un changement structurel. Malgré les déplacements, les discussions et les événements parfois dramatiques, le sentiment général est celui d'un piétinement, d'une dégradation continue sans espoir tangible d'amélioration. Cette stagnation n'est pas seulement un manque de péripéties, mais une condition existentielle qui imprègne les personnages, la société et le paysage dépeints.

Le premier élément marquant est que les personnages sont incapables d'agir sur leur destin. La stagnation est incarnée par des personnages qui renoncent à transformer leur destin. Ba'Moïse par exemple incarne cette stagnation. Initialement présenté comme un homme de devoir et respecté, il est rongé par le doute et l'hésitation à prendre des décisions. Sa décision de partir à Yakar avec l'"Horaire", qui pourrait sembler une action, est en réalité une fuite, une tentative désespérée de survie face à un environnement hostile: «Il était parti comme s'il fuyait. Il était parti aussi comme un lion, lui le faux lion, se disait-il à lui-même. Il devait aller se battre à Yakar pour la survie de sa famille, même si c'était au prix de sa propre vie» (Bugul, 2015, p. 109). Cette unique action, prendre l'Horaire pour quitter Birlane, est une fuite en lien avec celle des autres habitants de la ville, soulignant un comportement mimétique.

Une fois à Yakar, loin de trouver une solution concrète, il est décrit tel un errant. Sa vie se résume à l'«errance», un mouvement sans but ni progression. Il n'a pas résolu les problèmes, mais a peut-être aggravé la situation en partant. Sa propre perception de lui-même est celle de quelqu'un qui aurait dû être autre chose, mais qui, en fin de compte, n'a pas agi selon ses propres convictions. Quant à Moïse, l'aîné, malgré son engagement révolutionnaire et son éloquence, il voit son action neutralisée par le système. Ses idéaux de justice sociale et de révolution se heurtent à une réalité implacable. Il est renvoyé de l'université, persécuté et radié de la fonction publique, avant même de percevoir son premier salaire. Pour son père, son retour à Birlane est un échec: «Il avait été un révolutionnaire, il l'était toujours, bien que ses théories se fussent diluées dans la répétition, les verres de thé tous les jours, à la même heure, au même endroit, avec la même théière, les mêmes verres» (Bugul, 2015, p. 59). C'est le symbole d'une stagnation de l'action concrète au profit d'une routine théorique. Il est marginalisé, traité de «fou récent», ce qui annule sa crédibilité aux yeux de la société, y compris de son propre père. Sa lutte est présente, mais son efficacité semble limitée face à l'ampleur du désastre.

Le destin de Zak, le plus jeune, ne déroge pas à cette fatalité de la stagnation. Il a dû arrêter ses études faute de moyens. Du fait de son admiration pour Moïse, il tente d'être un homme d'action: «Moïse est la parole. Moi, je suis l'action» (Bugul, 2015, p. 212). Mais ce désir ne se traduit pas par un parcours constructif. Sa quête pour retrouver son père le mène à une errance tout aussi désolante que celle de Ba'Moïse. Quand il décide de quitter Yakar pour le Sud avec Mawdo devenu son ami inséparable, il a du mal à convaincre celui-ci. Mawdo ne comprend guère la direction choisie par son ami, ni les objectifs visés. Son désir de partir de Yakar s'apparente davantage à un délire qu'à une véritable décision d'action: «Nous n'allons pas au sud pour un mieux-être, pour de l'argent. Nous allons au sud pour libérer les peuples. Nous allons au sud pour mobiliser les peuples. Et tous ensemble, nous allons marcher sur le nord» (Bugul, 2015, p. 216). Avant même de prendre le bateau pour ce parcours hypothétique, Mawdo meurt à la gare. C'est une action avortée, un échec rendu plus tragique encore par la décision inattendue de Zak de mettre le corps de son ami dans une brouette et de le promener dans la ville. C'est un mouvement sans but réel, une errance absurde: «Il avait tourné pendant cinq jours dans Yakar avec le corps de Mawdo endormi, dans un pousse-pousse en bois. Personne n'avait fait attention à Zak et son pousse-pousse» (Bugul, 2015, p. 290). L'action de Zak n'aboutit pas à un changement, mais souligne l'indifférence générale de Yakar: «Le peuple était indifférent, les nouveaux occupants étaient indifférents, les anciens occupants étaient indifférents. Les chiens étaient indifférents» (Bugul, 2015, p. 290). L'utilisation par le personnage d'un produit hallucinogène, le *datura*, suggère même une évasion de la réalité, une incapacité à agir pleinement dans le monde tel qu'il est. C'est au cours de ce trajet sans but que

Zak obtient la division de la pièce d'or en deux morceaux. Cela marque une fragmentation de l'espoir, d'autant plus que cette pièce a été présentée par l'arrière-grand-mère maternelle de Zak comme l'espoir ultime de la famille. C'est elle qui l'a confiée à sa petite fille, la mère de Moïse et de Zak, en signe d'héritage inaliénable: «Quand elle lui avait remis la pièce d'or, elle lui avait dit de ne jamais la vendre. Elle avait ajouté que tant que cette pièce d'or serait là, il y aurait de l'espoir» (Bugul, 2015, p. 82). Il est significatif que cet ultime viatique se brise dans une ville de Yakar dont le nom même signifie «l'espoir» (Bugul, 2015, p. 17). L'espoir se brise là même où il est sensé renaître.

En réalité, Ken Bugul utilise des motifs récurrents qui, au lieu de porter l'action, illustrent son enlèvement. On peut donc voir que *La pièce d'or* est un roman de l'attente et de la frustration. En installant ses personnages dans un monde où tout projet est voué à l'échec, où les départs sont des retours déguisés, où les rêves ne changent rien, la romancière produit une œuvre qui dénonce la paralysie sociale, politique et spirituelle des sociétés postcoloniales. «L'absurde naît de cette confrontation entre l'appel humain et le silence déraisonnable du monde, rappelle Camus. Le récit absurde suspend l'action pour révéler cette monotonie, cette répétition où rien n'advient» (Camus, 1942, p. 47). Cette paralysie de l'action est une métaphore de l'inertie postcoloniale sur laquelle se heurtent tous les rêves et tous les espoirs des citoyens.

2.2. Une esthétique fragmentaire

L'esthétique fragmentaire que nous décelons dans *La pièce d'or* s'appréhende dans la construction du récit lui-même. À ce niveau, l'apprenant pourrait se heurter à un sentiment d'insatisfaction, lorsqu'il s'attend à un récit linéaire. On assiste à une discontinuité narrative que nous analysons comme une rupture de la logique temporelle, spatiale ou causale du récit. Elle se manifeste en effet par l'absence de fil chronologique ou l'interruption de la narration linéaire. C'est une narration éclatée dont les épisodes ne se suivent pas de façon fluide ou progressive. Il n'est que de voir les titres des chapitres: ils se suivent mais ne se complètent pas, un peu pour souligner l'autonomie de chacun d'eux.

Au plan interne, cette fragmentation se traduit par des ellipses, des ruptures de voix, des scènes juxtaposées sans transition ni causalité apparente, ou encore par la multiplicité des focalisations et des perspectives. Comme le note Yaou, «l'esthétique fragmentaire est marquée par une organisation de l'œuvre qui exclut, en apparence, la cohérence» (2021, p. 57). Il soutient que «l'œuvre en fragments a, en effet, l'avantage d'embrasser plusieurs sujets, plusieurs thèmes à la fois, sommairement sans les approfondir» (Yaou, 2021, p. 74). Elle crée dès lors une œuvre-mosaïque marquée par l'incomplétude, l'inachèvement et la brièveté.

Dans *La pièce d'or*, l'incomplétude est rendue au plan formel par une utilisation massive des points de suspension. Le texte est truffé de points de suspension à la fin ou au début de nombreuses phrases. Ces ellipses créent des coupures abruptes, suggérant que le lecteur n'a accès qu'à des fragments d'une narration plus vaste ou d'un flux de pensée continu. Elles marquent des lacunes, laissant implicite ce qui se passe entre les segments et invitant le lecteur à combler ces vides. Ainsi en est-il de la répétition itérative de la phrase: «Et le bruit lourd et sourd montait des entrailles de la terre...» Elle parsème le texte et se lit comme un avertissement, une alerte sur l'apocalypse à venir si la situation du pays ne change pas. Il en est de même des promesses non tenues par les «nouveaux occupants». Elles sont rendues par des phrases inachevées que la narratrice finit par résumer: «Nous allons, nous allons, nous allons...» (Bugul, 2015, p. 223).

À cela s'ajoutent les changements fréquents et parfois brusques de focalisation. La narration saute d'un personnage à un autre, d'un lieu à un autre, et d'un thème à un autre, souvent sans transition explicite. Par exemple, dans le premier chapitre, au sein même de la description qu'il fait de la dégradation de Birlane et du pays depuis les «années soixante», le

texte revient à Ba'Moïse, puis mentionne son deuxième fils Zak, avant de revenir sur l'éducation et le départ de Moïse pour Yakar, reliant ce départ à un événement passé de Ba'Moïse (sa participation à un rassemblement). La narration n'explore pas chaque personnage ou situation de manière exhaustive avant de passer à la suivante, mais les présente en touches successives. Cette fragmentation narrative empêche le lecteur de suivre un unique fil conducteur linéaire traditionnel, renforçant le sentiment d'incomplétude et de dispersion. Elle met ainsi en abyme l'errance qui touche les personnages.

Au plan thématique, le roman tente d'illustrer la rupture sociétale entre l'indépendance qui serait «un cadeau de Noël» (Bugul, 2015, p. 58) et «la débandade irréversible qui se généralisait» (Bugul, 2015, p. 47) dans les «années soixante». Il s'agit d'une incomplétude ou d'une brisure au niveau sociétal, d'autant plus que le pays n'a pas réalisé les promesses de l'indépendance: «Les nouveaux occupants, dès qu'ils se furent installés au pouvoir effacèrent de leur mémoire toutes les promesses» (Bugul, 2015, p. 99). Et le peuple représenté par les personnages, se trouve perdu, désorienté, errant dans une ville de Yakar devenu un lieu de chaos et de mélange hétéroclite: «Cette ville était comme une marmite de *pepper soup*. Les chaussées étaient encombrées, surchargées de voitures, de déchets, de gens, de vendeurs à la sauvette» (Bugul, 2015, p. 143).

Les motifs formels et thématiques de l'inachèvement soulignent ainsi une réalité brisée et dispersée. De plus, pour illustrer la discontinuité narrative, le roman de Ken Bugul débute *in medias res*, sans repère stable: «Un matin, un homme s'était levé très tôt [...] et était sorti de chez lui» (Bugul, 2015, p. 7). Aucun nom, aucun cadre chronologique précis n'est donné au lecteur. Ce choix d'incipit retarde l'identification et brouille la lisibilité immédiate du récit. Celui-ci procède ensuite par analepses et prolepses, sans logique explicite. On passe d'un épisode à un autre selon des logiques affectives ou symboliques, et non chronologiques. Par exemple, le départ de Ba'Moïse pour Yakar, bien qu'ancré dans un présent (le matin de son départ), est rapidement enrichi et expliqué par de nombreux retours en arrière qui éclairent la situation. La narration remonte au contexte général du pays depuis les années soixante, expliquant la dégradation économique et sociale qui touche Birlane, les problèmes d'héritage, la mort des parents, et le déclin général «plus d'une dizaine d'années après la grande fête du départ des anciens occupants» (Bugul, 2015, p. 15). Ce contexte historique et social est une analepse majeure expliquant pourquoi les gens, dont Ba'Moïse, sont poussés à partir. Des éléments du passé personnel de Ba'Moïse sont évoqués au moment de son départ, par exemple son enfance et son adolescence, «la plus belle période de sa vie» (Bugul, 2015, p. 8), son sentiment de ne pas être celui qu'il voulait être, ou sa rencontre passée avec Monsieur Sané, dont il possède l'adresse de Yakar. Plus tard dans le roman, d'autres analepses révèlent des événements cruciaux survenus après le départ de Ba'Moïse mais racontés après d'autres événements présents: les efforts infructueux de sa femme pour avoir de ses nouvelles, la décision familiale d'envoyer Moïse à sa recherche, le départ secret de la mère et sa conversation avec Moïse avant de partir, la vie de la mère à Yakar en tant que lingère, l'arrivée de Zak à Yakar et ses premières impressions. Tout cela confère à cette écriture un style anamnétique destiné à questionner une identité postcoloniale en pleine déconfiture.

En ce qui concerne les prolepses, elles touchent des éléments ou des prédictions sur l'avenir. «Le bruit lourd et sourd qui montait des entrailles de la terre» et le grondement régulier de la montagne sont des signes avant-coureurs d'un bouleversement ou d'une catastrophe future, un chaos prophétisé par Moïse et le prophète de la corniche: «Les augures du peuple errant, eux, avaient prophétisé le chaos si rien n'était fait pour que le peuple mange à sa faim, pour que soient arrêtés les discours d'ici et d'ailleurs, pour que cesse le vol. Ce chaos pourrait être évité, disait le prophète de la corniche» (Bugul, 2015, p. 70). C'est une prolepse qui prend de l'ampleur au fil du récit. De plus, la description de l'évolution de Yakar annonce que la ville deviendra un «désastre monumental» (Bugul, 2015, p. 180) et qu'«aujourd'hui

l'errance finirait mal» (Bugul, 2015, p. 181), une prédiction pessimiste sur l'avenir de la capitale. Mais au fond, ce n'est pas tant les anachronies que l'absence apparente de lien logique de causalité entre elles qui crée également le fragmentaire. Au début, le lien entre le départ de Ba'Moïse et les longs passages sur le passé de Moïse peut sembler indirect ou disproportionné. Ce n'est que plus tard qu'on comprend explicitement que le retour de Moïse et la déception qu'il représente pour Ba'Moïse ont précipité sa décision de partir. De même, le récit des expériences de la mère à Yakar ou de l'arrivée de Zak intervient après que le départ de Ba'Moïse a été décrit, rompant la stricte linéarité pour raconter d'autres pans de l'histoire familiale à Yakar. Le fait que la mère soit partie secrètement est aussi une information révélée après son arrivée à Yakar dans la narration principale. De plus, la raison très personnelle pour laquelle Moïse quitte Birlane (ses relations avec la danseuse) est une analepse qui arrive après qu'on a déjà lu sur ses motivations politiques et sociales, et après que son départ pour Yakar ou son errance ailleurs ont été évoqués. Ce motif intime et inattendu crée une rupture dans les explications précédentes de son parcours. Ces ruptures temporelles sont souvent introduites sans transition réelle, parfois même de manière surprenante, pour progressivement construire une vision complexe et fragmentée de l'histoire, des personnages et du pays, où les destins individuels s'entremêlent avec le destin collectif et symbolique. C'est dire que le roman présente une temporalité disloquée avec un traitement du temps qui obéit à une logique de rupture.

À cela s'ajoute une polyphonie fragmentée avec la multiplication des voix narratives, lesquelles se multiplient et se chevauchent sans avertissement: elles ne parviennent jamais à former un discours unifié. Zak, Ba'Moïse, Moïse, Gorgui Diène, la femme de Ba'Moïse, la grand-mère, Alioune Sow, chacun prend brièvement la parole ou devient objet de focalisation par monologue intérieur. Selon Edouard Dujardin, le monologue intérieur est un «discours sans auditeur et non prononcé par lequel un personnage exprime sa pensée la plus intime, la plus proche de l'inconscient, antérieurement à toute organisation logique, c'est-à-dire en son état naissant, par le moyen de phrases directes réduites au minimum syntaxial, de façon à donner l'impression du tout venant» (cité par Genette, 1972, p. 272). L'idée clé est l'émancipation de ce discours de tout patronage narratif, étant donné que la narratrice s'efface pour laisser place à la pensée brute du personnage. Dans *La Pièce d'or*, la narratrice omnisciente utilise plusieurs techniques pour rendre compte de la vie intérieure des personnages. On assiste à un discours narrativisé de la pensée ou du sentiment des personnages: c'est la forme la plus fréquente. La succession rapide de ces psycho-récits leur donne l'apparence de tropismes. Sarraute définit les tropismes comme des mouvements de pensées qui «se développent en nous et s'évanouissent avec une rapidité extrême, sans que nous percevions clairement ce qu'ils sont, produisant en nous des sensations très intenses mais brèves» (1956, p.8). La narratrice les livre alors sous forme de brèves images dont la succession fréquente développe une impression de digressions.

Ainsi, la narratrice résume ou rapporte l'état mental des personnages. Elle délaisse souvent le récit des actions des personnages pour s'attarder sur celui de leurs pensées et de leurs émotions, de leurs ruminations et de leurs regrets. *La pièce d'or* utilise ainsi fréquemment les psycho-récits pour donner accès à la vie intérieure des personnages, en particulier Ba'Moïse et Moïse. Le psycho-récit correspond à «la présentation par un narrateur omniscient de la vie intérieure d'un personnage», pour utiliser la définition qu'en donne Jouve (2001, p. 31). Que ce soit Ba'Moïse, Moïse ou Zak, la narratrice s'emploie à souligner leurs vies intérieures. Par exemple, elle indique qu'après sa radiation de la fonction publique, «Moïse était apaisé. Il recommencerait s'il fallait le faire. Il ne regrettait rien» (Bugul, 2015, p. 64). La voix narrative analyse ou décrit ainsi l'intériorité du personnage, mettant l'action physique au second plan. À des moments donnés, c'est le discours indirect libre qui prend le dessus, la voix de la narratrice se mêlant à celle du personnage, sans verbe introducteur explicite, mais en gardant des

marques de la narration à la troisième personne. On le remarque par exemple, quand la narratrice décrit les sentiments de la femme face au départ de son mari: «Elle qui aurait aimé avoir une autre vie sentait que partir à Yakar n'était pas la solution. Elle savait que ceux qui étaient partis envoyaient de l'argent, pour préparer quelqu'un d'autre au départ aussi. Mais ce qu'elle avait appris par Moïse sans vraiment l'écouter, sur ce qui se passait à Yakar, lui faisait peur» (Bugul, 2015, pp.74-75).

En privilégiant les psycho-récits, la narratrice tend à rompre l'ordre chronologique des événements extérieurs. Elle crée dès lors des pauses ou des digressions subjectives au sein de la progression narrative principale. Au même titre que les analepses et les prolepses, les psycho-récits déconstruisent la linéarité du récit, en sollicitant l'attention du lecteur. La structure narrative du texte est ainsi complexe. Cette construction narrative singulière défie les conventions du roman traditionnel. Elle adopte une esthétique de la discontinuité qui reflète les ruptures historiques et identitaires consécutives aux indépendances africaines que l'œuvre tente de symboliser. Pour Gbanou, l'esthétique fragmentaire déployée depuis quelques décennies dans le roman négro-africain francophone relève d'une «volonté d'infléchir le roman dans le sens du composite, de l'hybridation et du micmac sous le coup d'une réalité fortement assujettie à l'iconoclastie et aux désordres de tous genres» (2004, p. 84). Cette esthétique, très prégnante dans les littératures de la postmodernité et dans les écritures postcoloniales, tente de traduire par l'esthétique les déchirures historiques, les dislocations identitaires, et les discours éclatés. Dans le contexte africain, elle devient un moyen de transcrire un monde marqué par l'instabilité sociopolitique, la mémoire brisée et la dissonance culturelle.

3. Évaluation nomothétique : les problèmes inhérents à l'inscription de l'œuvre au programme de terminale

Avec les spécificités thématiques et esthétiques que présente *La pièce d'or*, son inscription dans un programme scolaire soulève des problèmes délicats. Le premier reste la difficulté que l'œuvre représente pour la simple compréhension des apprenants de la classe de terminale au Bénin. À cela s'ajoute un autre problème qui est d'ordre éthique.

3.1. De la difficulté des apprenants à comprendre l'œuvre

Le roman *La pièce d'or* illustre bien la littérature négro-africaine d'expression française dans le cadre du programme des classes terminale au Bénin. Mais l'esthétique fragmentaire qui la caractérise pose problème. Yaou souligne que le texte fragmentaire en lui-même ne se laisse pas facilement cerner «parce que le sens d'un texte en fragments est mouvant, changeant» (2021, p. 64). De cette ambivalence irréductible, il déduit qu'il s'agit de l'une des insuffisances du fragmentaire «car elle est une porte ouverte au contre-sens ou aux interprétations de toutes sortes» (Yaou, 2021, p. 64). Inviter ces ambivalences dans le cadre scolaire, est de nature à semer la confusion dans les enseignements que l'on déroule.

Il est vrai que le parcours de lecture dans le cadre scolaire est d'abord un parcours d'apprentissage. À ce titre, il peut déboucher sur une pluralité d'interprétations, aussi bien des apprenants que des enseignants. Ainsi, la multiplicité des interprétations n'est pas considérée comme nuisible à l'enseignement littéraire; au contraire, elle est inhérente à la lecture littéraire et un point de départ essentiel pour l'apprentissage. Les théories de la lecture et de la réception reconnaissent que le sens d'un texte littéraire ne réside pas uniquement dans le texte lui-même (théorie de l'effet), mais qu'il est aussi le résultat d'une rencontre entre le texte et le lecteur réel (théorie de la réception). La réception effective du texte par le lecteur varie en fonction de l'identité individuelle, sociale, culturelle, historique, cognitive, et psychoaffective, ce qui conduit naturellement à des significations plurielles. L'enjeu de la lecture littéraire dans l'enseignement est justement de mettre au jour la tension entre le sens (en partie intrinsèque au texte et commun à tous les lecteurs) et les

significations (extrinsèques, créées par chaque lecteur). La multiplicité des interprétations est le socle d'une réflexion approfondie dont l'aboutissement réside dans les débats organisés en classe lors des exposés de groupe ou au terme de l'explication de texte. De ce fait, la didactique de la littérature s'appuie sur les lectures subjectives et effectives des élèves pour les conduire à un travail d'interprétation argumentée et à une objectivation de leur réception initiale. De notre expérience de professeur certifié de Français en situation de classe dans un collège public de Cotonou, nous avons pu remarquer qu'en s'appuyant sur la pluralité des interprétations et qu'en organisant leur confrontation, les élèves développent leur capacité à interpréter, argumenter, justifier leurs points de vue en se basant sur le texte. Cela favorise la construction d'une posture de lecteur critique et autonome. On passe dès lors d'une réception personnelle à une interprétation construite collectivement et individuellement, nourrie par le texte et les échanges, ce qui enrichit le rapport des apprenants à la littérature et développe leurs compétences de lecteurs critiques. Mais cette démarche est d'autant plus complexe lorsque, volontairement, l'auteur déconstruit la *doxa* romanesque. Ken Bugul remet en question les présupposés traditionnels de l'enseignement littéraire, ouvrant ainsi de nouvelles perspectives critiques et pédagogiques. C'est pourquoi les méthodes d'analyse ne peuvent pas être les mêmes que pour un roman classique, étant donné que les approches traditionnelles telles que l'étude thématique, l'étude des personnages et de la poétique, peuvent se révéler inadéquates pour rendre compte de la complexité d'une œuvre comme *La pièce d'or* qui transgresse les conventions narratives. Les enseignants sont alors amenés à adopter des approches plus flexibles et plus ouvertes, qui tiennent compte de la dimension expérimentale et réflexive de ce roman, à condition qu'ils soient eux-mêmes formés à cet effet. «Raconter, c'est toujours raconter quelque chose à quelqu'un à partir d'une attente (bienveillante ou méfiante), sur la base d'un horizon d'attente fondé en premier lieu sur la prévisibilité des formes d'organisation du type narratif en général et des genres de discours narratifs en particulier», indique Adam (1996, p.11). L'horizon d'attente des apprenants construit par les œuvres au programme depuis la sixième, les prédispose à des récits traditionnels ou classiques. Leur passage vers des récits à structure fragmentaire exige donc une préparation préalable. Cette préparation permet d'assurer tout au moins la compréhension d'ouvrages aux contenus spécifiques, afin de faciliter leur étude en situation de classe. Elle assure le balisage du parcours de lecture, étant donné que chaque étude d'œuvre littéraire en classe est précédée d'un questionnaire destiné à amener les apprenants à acquérir une autonomie de lecture.

C'est dans ce sens que Ahr indique que «les élèves sont invités à penser par eux-mêmes, à éprouver et exprimer des émotions, des réactions personnelles, sans se préoccuper d'emblée des attentes professorales» (2018, p. 137). Cette approche permet aux élèves de développer un discours et une pensée autonomes sur le texte lu. La conscience esthétique qu'elle permet ainsi de cultiver débouche sur une certaine indépendance énonciative, signe d'une posture de lecteur critique en cours d'acquisition. S'appuyer sur les lectures effectives des élèves pour les mener à une interprétation argumentée contribue à leur formation en tant que lecteurs réels, autonomes et critiques, susceptible de les accompagner pour la vie. Mais cette approche est illusoire lorsque les apprenants ne peuvent accéder au sens intrinsèque du texte. L'autonomie de lecture, conforme aux objectifs du programme de terminale, est rendue difficile par les œuvres opaques. Celles-ci désarment les apprenants tout en accordant un rôle exorbitant à l'interprétation professorale. Elles aggravent le désintérêt général des apprenants pour les œuvres littéraires au programme au Bénin. Yéhoumè a pu dire à cet effet: «les apprenants ne s'intéressent guère à la lecture, notamment celle de ces œuvres au programme en français [...]. Ainsi, en amont et en aval de l'étude, ils ne lisent aucune des œuvres au programme et n'ont aucune idée de leur contenu» (2023-24, p. 4). L'enseignant se retrouve à être seul détenteur de science, transformant les apprenants en spectateurs. De ce fait, les objectifs pédagogiques visés par l'étude elle-même ne peuvent être atteints. L'opacité d'une œuvre étudiée en classe aggrave ce désintérêt des apprenants et brise tout élan pédagogique. Dans ces conditions, l'inscription du roman *La pièce*

d'or au programme scolaire peut difficilement permettre aux enseignants d'atteindre leurs objectifs pédagogiques. A ce sujet, nos échanges avec les enseignants lors des animations pédagogiques permettent de dégager deux axes d'intervention. Le premier consiste à tirer du roman lui-même une séquence scénique proposée par l'enseignant. Il s'agit d'une réécriture dramatique des séquences significatives de l'oeuvre tout en restant conforme à son esprit. La représentation théâtrale qui en serait faite par les apprenants doués, pourrait bien bénéficier de l'expérience de ceux-ci, étant donné que bon nombre d'entre eux participent depuis quelques années aux classes culturelles où ils se forment par exemple au théâtre et à la chorégraphie.

Le deuxième axe d'intervention consiste à proposer à un apprenant ou à un groupe d'apprenants préalablement identifié, de réaliser et de déclamer un slam composé à partir du roman. Tout cela se réalise sous le contrôle et avec l'accompagnement pédagogique de l'enseignant. Dans les deux cas, l'objectif visé est d'amener les apprenants à appréhender en termes simples les thèmes et les idées que véhicule le roman. Cette approche dite culturelle de la didactique de la littérature, pour reprendre une expression de Simard et Côté (2005, p. 72), permet aux apprenants d'utiliser leur culture pour appréhender l'oeuvre littéraire, malgré sa complexité. Elle remplace l'étude thématique sur la fiche pédagogique et joue un rôle crucial dans la prise en charge du problème éthique que pose l'étude du roman *La pièce d'or* en classe de terminale.

3.2. Un problème éthique

On ne peut lire *La pièce d'or* sans examiner l'érotisme qui en est un élément important. Ce qui attire l'attention de tout enseignant dans ce roman, c'est l'érotisme vulgaire qui s'y déploie et pose des problèmes de décence dans un cadre scolaire. A la suite d'une animation pédagogique, nos échanges avec les enseignants ont montré la gêne de ceux-ci à ce propos. Pour Sanogo, «l'«Érotique» désigne implicitement tout sujet qui s'affranchit, par la communication tant linguistique que non linguistique, pour célébrer le corps en dépit des tabous de la société» (2017, p. 40). L'érotisme devient vulgaire lorsqu'il y a recours à un langage cru voire choquant pour évoquer la sexualité et la sensualité. Dans le roman, la narratrice a recours à ce registre dégradé. Le sexe y apparaît comme un symptôme de dissolution subie, de déchéance généralisée. Le corps devient ici un terrain d'exploitation et d'avilissement. La narratrice décrit la détresse des enfants des rues, devenus des «objets sexuels» pour l'inceste et la pédophilie: «Dans la rue, les enfants exposés dévoilaient des corps dont la plupart des vendeurs ambulants se servaient pour la masturbation» (Bugul, 2015, p. 180). Cette forme d'érotisme repoussant qui viole des tabous fondamentaux, est présentée sans aucune dimension sacrée ou discrète. C'est une pure violence, une annihilation de l'innocence et de l'intégrité physique et psychique des enfants.

Même des lieux symboliques de culture et de tradition sont touchés par cette dégradation érotique: «Les bibliothèques d'antan étaient devenues des baisodromes» (Bugul, 2015, p. 89). Ceci symbolise la perte de repères, le remplacement de la quête spirituelle ou intellectuelle par une satisfaction physique immédiate, dénuée de profondeur ou de transcendance. C'est la culture elle-même qui se dégrade en une forme d'érotisme vulgaire, perdant son potentiel de connexion profonde. Mais ce vocabulaire de la place publique prend une forme très vulgaire lorsque la narratrice utilise à plusieurs reprises le terme «baiser» et ses dérivés les plus crus. Dans un premier temps, ce verbe apparaît en relation avec les rumeurs sur l'impuissance secrète de Ba'Moïse. Les hommes impuissants sont décrits comme «toujours en train de parler de femmes qu'ils auraient aimé baiser à la suite l'une de l'autre» (Bugul, 2015, p. 11). Ils se vantent de leurs «amis» (en réalité leurs sexes) qui sauraient «fouiller avec méthode les profondeurs abyssales des femmes» (Bugul, 2015, p. 11). Le mot prend une connotation plus violente lorsqu'il est utilisé par Lam's pour poser son équation douteuse qu'il appelle sa dialectique: «La vie, c'est baiser et bouffer» (Bugul, 2015, p. 41). Pour lui qui s'est spécialisé dans le vol, il faut «prendre aux nouveaux occupants le surplus et baiser leurs femmes» (Bugul,

2015, p. 41). Il associe directement le vol aux nouveaux occupants et l'acte sexuel avec leurs femmes comme une forme d'action et de résistance ou du moins d'exploitation du système: «Les femmes, je les vole, et elles veulent aussi que je les baise. Parfois, je les baise d'abord et je les vole ensuite» (Bugul, 2015, p.41). L'acte de «baiser» est ici associé à une action concrète, une prise de pouvoir physique (sur les femmes des dirigeants) et matérielle (vol) dans un pays en pleine déchéance.

Dans ce même sillage, Zak, s'exprimant sur les «peuples des temps modernes», les décrit comme des gens «qui ne pensent plus, qui ne dorment plus, qui ne mangent plus, qui ne rient plus, qui ne baisent plus, qui ne sont pas vivants!» (Bugul, 2015, p. 217). Ici, le fait de ne plus «baiser» est listé aux côtés d'autres fonctions vitales (penser, dormir, manger, rire), suggérant que l'activité sexuelle est une composante essentielle de la vie et du fait d'être «vivant». L'absence de cette activité est un signe de leur condition dégradée. Cette exposition dégradée et vulgaire du sexe et de l'acte sexuel pose problème dans l'espace scolaire où elle a lieu. L'étude du roman s'avère difficile pour les enseignants, d'autant plus que la narratrice a fait le choix d'un discours du sexe qui n'est pas sans rappeler le postmodernisme. Lire le discours vulgaire de Lam's, c'est constater comment il proclame la mort du sentiment en convoquant le sensuel. A travers ce langage cru, le roman tente de dénoncer l'indifférence du monde. Coulibaly décrit ce discours cru dans le roman francophone d'Afrique subsaharienne comme «une représentation de plus en plus hardie, osée, provocatrice» (2005, p. 213.) Il parle alors de «triviallittérature» (Coulibaly, 2005, p. 215) pour mettre en exergue cette propension des romans à la grossièreté, aux descriptions crues de scènes d'amour ainsi que des actes de sadisme comme le roman érotique: «L'irrigation du roman africain par l'intertextualité du roman érotique produit l'explosion de l'image corporelle dans un réalisme tragique, pire un roman de l'absurde» (Coulibaly, 2005, p. 221). Pour Mongo-Mboussa, cette catégorie relève de la pornographie qui «fait subir au monde hiérarchisé, selon un axe vertical, une inversion où il ne s'agit plus de tendre vers le haut idéal, mais de trouver en bas la matière du bonheur» (2003, p. 69). Le bas matériel et corporel qui est ainsi trivialisé pour donner une pornographie textuelle, constitue presque de la provocation. Mais cette inversion des valeurs est difficile à admettre dans une institution scolaire où les enseignants doivent traiter avec des adolescents sans repères moraux clairs.

Malheureusement, elle est aussi présente à travers l'homosexualité célébrée dans le roman comme une tendance sexuelle acceptée. On note en effet la présence des homosexuels à Birlane. Ils sont beaux, organisent des festivités, et leur attirance pour Moïse est explicite: «Les homosexuels succombaient à sa sensualité et lui faisaient des avances prononcées» (Bugul, 2015, p. 34). La tolérance, voire l'intégration, de cette communauté dans le Birlane d'avant les «années soixante» suggère que la ville, dans une certaine mesure, pouvait accommoder ou intégrer ce trouble à l'ordre normatif, peut-être y voyant une source de vitalité. Cependant, la narratrice note que cette communauté aussi est touchée par le déclin: «Les jeunes homosexuels aussi portaient. [...] Mais les fêtes qu'ils organisaient n'existaient plus» (Bugul, 2015, p.79). La fin de ces festivités s'apparente dès lors à la fin de cette harmonie et de cette tolérance à cause de la dégradation sociale des «années soixante». Cependant, dans un cadre scolaire où les déviances sexuelles doivent être bannies, cette présentation positive de l'homosexualité constitue une entorse aux bonnes mœurs. Il est même à craindre que l'étude de *La pièce d'or* dans les collèges et lycées du Bénin soit vue tôt ou tard par les parents d'élèves comme un outrage aux bonnes mœurs, surtout aujourd'hui où toute référence à cette orientation sexuelle est source de polémique. Adjagbo souligne par exemple que «la légalisation de l'homosexualité est un phénomène qui déstabilise l'humanité dans toute sa superstructure» (2019, p. 32). Pour lui, il y a en Afrique «une campagne de promotion» (Adjagbo, 2019, p. 38) de l'homosexualité dont certains écrivains africains ne seraient que des leviers: «Ces ouvriers mal outillés, à la solde de l'extérieur sont à plaindre parce qu'ils défendent des causes dont ils ignorent les mobiles» (Adjagbo, 2019, p.108). L'école est aussi la cible du «vaste complot» qu'il dénonce (Adjagbo,

2019, p. 121): «L'un des moyens les plus efficaces pour amener les jeunes apprenants, les âmes innocentes à prendre goût à l'homosexualité est la mise au programme scolaire des œuvres littéraires ou des écrivains qui font l'apologie de cette déviance sexuelle» (Adjagbo, 2019, p.146).

Dans ces conditions, l'étude du roman *La pièce d'or* dans les classes de terminale, est susceptible de soulever des débats sociétaux virulents nuisibles à la sérénité de cet acte pédagogique. Ainsi que le notent Costello et al. (2022, p.12), il existe une peur des représailles ou des critiques si l'enseignant s'écarte des normes traditionnelles de l'école ou de la communauté. Pour y faire face, nos entretiens avec les enseignants suggèrent une didactique distanciée visant à désengager l'apprenant d'une réaction affective immédiate et à l'amener à analyser le texte comme objet culturel et discursif. L'analyse formelle qui en découle vise à prendre le sexe non pas comme un fait intime mais comme un fait d'écriture.

En dehors du nécessaire recyclage des enseignants auquel son contenu spécifique appelle, il souligne également l'impératif d'un meilleur encadrement du processus d'inscription des œuvres littéraires au programme scolaire du Bénin.

Conclusion

L'analyse du roman *La Pièce d'or* de Ken Bugul à la lumière de la grille goldmannienne a permis de mettre en évidence une esthétique de la dislocation narrative et une construction du personnage fondée sur la fragmentation, l'effacement et l'errance. Cette œuvre s'inscrit ainsi dans la tradition du roman de la perte, refusant toute visée héroïque ou edificatrice, au profit d'une représentation radicale de l'absurde et de la crise postcoloniale. La désagrégation des repères sociaux, politiques et culturels y est figurée par des personnages dissolus, une action stagnante et une narration éclatée. Mais cette singularité esthétique, si elle constitue une richesse sur le plan littéraire, soulève des problèmes pédagogiques majeurs dans le contexte scolaire béninois. Elle exige une formation préalable spécifique des enseignants ainsi qu'une grande maturité intellectuelle des apprenants. Or, dans la réalité des classes, ces conditions sont rarement réunies, ce qui rend difficile une lecture autonome, réfléchie et critique du texte par les élèves. Dès lors, cette étude souligne la nécessité, pour toute inscription d'œuvre littéraire au programme, de prendre en compte non seulement la valeur littéraire du texte, mais aussi sa lisibilité pédagogique et sa compatibilité avec les finalités éducatives de l'école.

Références bibliographiques

- Adam, J.-M. (1996). *Le récit*. PUF.
- Adjagbo, A. K. (2019). *L'autre visage de l'humain. Approche historique, sociologique et littéraire de l'homosexualité en Afrique noire*. Plumes Soleil.
- Ahr, S. (2018). *Former à la lecture littéraire*. CANOPÉ Éditions.
- Amon, E. & Bomati, Y. (2002). *Vocabulaire de l'analyse littéraire*. Bordas.
- Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Seuil.
- Bugul, K. (2015). *La pièce d'or*. Éditions Eburnie.
- Camus, A. (1942). *Le mythe de Sisyphe*, Gallimard.
- Costello, A. et al. (2022). A systematic review of the provision of sexuality education to student teachers in initial teacher education, *Frontiers*, 7, 1-17, 10.3389/feduc.2022.787966.
- Coulibaly, A. (2005). Discours de la sexualité et postmodernisme littéraire africain, *Présence Francophone : Revue internationale de langue et de littérature*, 65(1) 159-172. <https://crossworks.holycross.edu/pf/vol65/iss1/13> (Consulté le 06-07-2025).
- Dufays, J.-M. (2001). Quelle(s) méthodologie(s) pour les recherches en didactique de la littérature ? Esquisse de typologie et réflexions exploratoires, *Enjeux*, n°51-52, 7-29. <http://hdl.handle.net/2078.1/77244> (Consulté le 29-01-2025)

- Durand, G. (1994). *L'imaginaire. Sciences et philosophie de l'image*. Hatier.
- Gabathuler, C. (2016). *Apprécier la littérature. La relation esthétique dans l'enseignement de la lecture de textes littéraires*. Presses universitaires de Rennes.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Seuil.
- Gervais, B. & Bouvet, R. (Eds.) (2007). *Théories et pratiques de la lecture littéraire*. Presses de l'Université du Québec.
- Gbanou, S. K. (2004). Le fragmentaire dans le roman francophone africain, *Tangence*, n°75, 83-105. <https://doi.org/10.7202/010785ar>
- Goldmann, L. (1964). *Pour une sociologie du roman*. Gallimard.
- Grassi, V. (2005). *Introduction à la sociologie de l'imaginaire*. Éditions Erès.
- Jouve, V. (2001). *La poétique du roman*. Armand Colin.
- Kakpo, M. (2001). *Créations burlesques et déconstruction chez Ken Bugul*. Les Éditions des Diasporas.
- Magnack, J. M. M. (2013). *Littérature postcoloniale et esthétique de la folie et de la violence : une lecture de neuf romans africains francophones et anglophones de la période postindépendance* [Thèse de doctorat, Université de Yaoundé – Université Jean-Monnet Saint-Étienne]. <https://theses.hal.science/tel-01063597v1>
- Ministère de l'enseignement secondaire, de la formation technique et professionnelle (2019a). Programme d'étude, classe de Seconde, réajusté, Porto-Novo.
- Ministère de l'enseignement secondaire, de la formation technique et professionnelle (2019b). Programme d'étude, classe de Terminale, réajusté, Porto-Novo.
- Mongo-Mboussa, B. (2003). Deux approches de la sexualité dans le roman congolais : Henri Lopèset Sony Labou Tansi, *Notre Librairie*, n°151, 55-61.
- Sanogo, A. (2017). Les dimensions linguistiques d'une frontière surveillée : l'érotisme, in Sanogo, A. & Benchérif, H. (dir.). *Dire et lire l'érotisme dans les productions culturelles francophones* 39-50, Actes de la journée d'études de la GRELCEF, Western University.
- Sarraute, N. (1956). *L'ère du soupçon*. Gallimard.
- Simard, D. & Côté, H. (2005). L'approche culturelle dans l'enseignement du français. Dimensions et pistes pédagogiques, in *Québec français* n°139, 72-74. <https://id.erudit.org/iderudit/51278ac>
- Xypas, R. & Aubin, S. (dir.) (2022). *Littérature et enseignement du FLE – démarches et dispositifs innovants*, Éditions Letraria.
- Yaou, H. F. (2021). *L'esthétique du fragment dans le roman d'Afrique noire francophone* [Thèse de Doctorat non publiée], Université d'Abomey-Calavi.
- Yéhoumè, C. (2024). *Désintérêt des apprenants pour la lecture des œuvres au programme en classe de seconde au CEG Le Nokoué : pistes de remédiation* [Mémoire pour l'obtention du CAPES-Lettres Modernes non publié]. École Normale Supérieure de Porto-Novo.