



DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

„*Candide* – une satire et critique sociale ?
Les concepts dans l'œuvre et l'étude dans le cours du
FLE“

verfasst von / submitted by

Anna Maria Spanring

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Magistra der Philosophie (Mag.phil.)

Wien, 2020 / Vienna, 2020

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 190 347 353

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Lehramtsstudium Unterrichtsfach Französisch
Unterrichtsfach Spanisch

Betreut von / Supervisor:

Ass.-Prof. Mag. Dr. Daniel Winkler

Index

1. Introduction.....	1
2. État des recherches – Discussion des concepts clés	5
2.1. Contextualisation de l'œuvre	6
2.2. Le débat du genre littéraire – <i>Candide</i> comme satire.....	9
2.3. Notions des effets	15
2.4. Stratégies textuelles	19
3. Application concrète – Analyses textuelles.....	25
3.1. Présentation de la noblesse – « biens » et « pouvoirs ».....	27
3.2. La guerre et ses atrocités	31
3.3. Le fanatisme religieux.....	36
3.4. Les horreurs de l'esclavage	40
3.5. Remarque récapitulative.....	44
4. Transposition – Un concept didactique.....	47
4.1. Lancement et démarche	48
4.2. L'étape 1 – Avant la lecture.....	50
4.3. L'étape 2 – Autour de la lecture extensive.....	62
4.4. L'étape 3 – Lecture et discussions intensives.....	71
4.5. <i>Candide</i> dans le cours - Récapitulation	83
5. Conclusion	85
6. Résumé en Allemand – Deutsche Zusammenfassung.....	89
7. Bibliographie.....	94

1. Introduction

L'œuvre *Candide ou l'optimisme* (1759) de Voltaire jouit d'un grand intérêt – n'est pas seulement par le lectorat de son époque, mais aussi par un nombre important des lecteurs contemporains ainsi que des experts littéraires. Dans ce mémoire, on s'est dédié à l'analyse et l'interprétation de cette œuvre, et les diverses recherches l'ont approché sous différents angles ; commençant par la question du genre littéraire et des approches diversifiées concernant des analyses sur le style du texte, les rôles des personnages, etc., et continuant vers des théories variées en relation avec des messages possiblement incorporés, jusqu'au rôle dans le contexte et les impacts culturels. De ce fait, la quantité remarquable de la littérature secondaire démontre la variété des possibles analyses et interprétations ainsi que l'intérêt persistant pour cette œuvre réalisé dans le siècle des lumières.

Quant à la question de recherche de ce mémoire, elle demandera dans quelle mesure on pourrait parler d'une critique sociale dans l'œuvre *Candide ou l'optimisme*, à savoir, d'une critique possiblement perceptible dans ce texte, qui aborde certaines problématiques cruciales, ainsi qu'avec quels moyens cet effet de critique est réalisé et, finalement, comment le traitement de ce texte et de ces problématiques serait possible avec des élèves d'un cours du FLE.

Par rapport à la démarche méthodique, cette recherche sera réalisée, d'abord, par une focalisation théorique sur l'état des recherches et la discussion des concepts clés, où, en premier lieu, le débat du genre littéraire sera traité, plus précisément, avec une concentration sur des observations indiquant *Candide* comme œuvre satirique et sur des recherches de certaines stratégies textuelles cruciales, ainsi que de quelques effets produits qui permettent la perception d'une certaine critique affirmée. Ensuite, des analyses textuelles détaillées seront réalisées, où on observera des extraits sélectionnés du texte, chacun représentant une certaine problématique, et où on focalisera sur des stratégies textuelles et les effets décisifs qu'elles produisent. Finalement, la focalisation sera sur l'application de ces résultats dans une élaboration d'un concept didactique avec l'objectif de traiter cette œuvre ainsi que ces problématiques dans un cours de français comme langue étrangère (FLE) d'une école secondaire autrichienne (AHS). C'est-à-dire, ce travail a pour but la combinaison des résultats de ces recherches et analyses textuelles de cette œuvre littéraire, observant certaines formes de critique sur des problématiques sociales, avec leur possible application dans le cadre d'un concept didactique littéraire destiné au cours d'une 7^{ième} ou 8^{ième} classe d'une AHS.

En termes de la structure de la démarche, ce mémoire sera divisé en trois grandes sections ; le deuxième chapitre, traitant l'état des recherches et des concepts clés cruciales pour les analyses

suivantes, le troisième chapitre, réalisant des analyses textuelles concrètes à l'aide des notions élaborées auparavant, et le quatrième chapitre, focalisant sur un concept didactique littéraire et appliquant les résultats des chapitres précédents.

Le deuxième chapitre comprend l'état de recherches et la réflexion théorique, et se concentre sur certaines notions décisives pour la suite de la démarche. D'abord, on détermine, dans le débat du genre littéraire, l'approche d'analyser *Candide* comme une œuvre satirique, et on se concentre sur la satire et ses significations. Ensuite, on élabore sur certains éléments clés de la satire ainsi que de l'œuvre en question, qui forment des notions clés décisives et sont utilisées dans les analyses textuelles du chapitre suivant. Par rapport aux définitions et caractéristiques des termes et concepts observés, il est essayé de faire un lien entre l'époque de l'œuvre, le développement des définitions et l'état de recherches d'aujourd'hui. Pour réussir à obtenir ces résultats, les recherches impliquent des sources différentes, contenant des dictionnaires, des encyclopédies, ainsi que des différents ouvrages de référence. Les dictionnaires de l'Académie Française (1762, 1932-35 et 1992), par exemple, forment une source significative pour la comparaison et le rapprochement des définitions des termes dans des différents siècles. Même si ces dictionnaires représentent généralement une approche prescriptive, on les utilisera ici comme référence dans un contexte descriptive sous l'angle du développement diachronique d'un terme. De plus, pour relier des termes ou conceptions allemandes aux notions françaises, on va se servir entre autres de la traduction et la comparaison de termes ainsi que d'un glossaire de termes littéraires – allemands, français et anglais (Ruttkowski et al. 1969). Quant aux ouvrages secondaires, on se concentre sur des analyses du XXe ainsi que du XXIe siècle, ce qui comprend des dictionnaires ou encyclopédies comme ceux de Snodgrass (1996), Gorp et al (2001) ou Lamping (2009), ainsi que des analyses littéraires comme celles de Gaillard (1972), Bellot-Antony (1978), Stackelberg (1998, 2006) ou Defays (2016). Cette étude de l'état des recherches sert comme base pour le chapitre suivant, où des extraits de l'œuvre *Candide* seront analysés en manière détaillée.

Ensuite, dans le troisième chapitre, l'analyse textuelle sera réalisée, et on se concentre sur des extraits sélectionnés qui représentent en même temps des problématiques cruciales quant à la critique impliquée dans le texte. Il s'agit d'un chapitre formé par le travail pratique et individuel, c'est-à-dire des analyses personnelles d'un choix des extraits de l'œuvre *Candide* de Voltaire (Voltaire 1987), qui s'appuient d'une manière sur les recherches résumées dans le chapitre précédent, et qui se concentre sur des analyses textuelles détaillées, un travail analytique qui vise à étudier des stratégies textuelles et des figures stylistiques appliquées, comme le renversement, le contraste et la densification, et vers des éléments linguistiques, comme le

vocabulaire, la syntaxe, etc., mais aussi vers des rapports à des développements historiques traités par Voltaire. En outre, on va focaliser sur l'observation et l'analyse des effets créés comme celui de l'ironie ou du sarcasme, et sur la foi de ces impacts, on va essayer d'analyser dans quelle mesure on pourrait parler d'une critique sociale réalisée dans le texte, c'est-à-dire d'une certaine critique qui aborde des problématiques cruciales, comme celle de la guerre ou du fanatisme religieux. D'une part, le contenu et les possibles messages des extraits seront traités concernant des rapports à certains états et événements du 17^{ième} siècle, comme le tremblement de terre de Lisbonne. D'autre part, il sera analysé en relation avec la réalisation d'une possible transférabilité, par exemple par un niveau élevé d'abstraction. Le dernier pourrait permettre la perception des problématiques cruciales, comme la guerre ou le fanatisme, sans des rapports spécifiques et avec un point de vue général ou, possiblement, sous l'angle des événements actuels. La concentration sera sur des problématiques et sujets qu'on pourrait ensuite traiter dans une démarche pédagogique avec des élèves du FLE, dans le cadre de la didactique littéraire où on travaillerait avec l'œuvre *Candide*, concernant sa lecture, ainsi que l'analyse et la discussion des extraits ou aspects particuliers, comme la guerre et ses atrocités.

Dans le quatrième chapitre, on se consacrera à l'élaboration d'un concept didactique qui se focalisera sur la lecture et le traitement de l'œuvre *Candide* et qui impliquera aussi des sections d'observation et de discussion. On travaillera d'une part en relation avec la lecture, le texte, et des aspects perceptibles, comme des éléments linguistiques et stylistiques, et d'autre part, par rapport à certaines problématiques sociales, leur représentation et leurs aspects, et on aura le but d'inspirer les élèves à avoir leurs idées individuelles et à exprimer leurs propres opinions. Ce concept didactique sera conçu pour l'enseignement du français comme langue étrangère dans le second semestre d'une 7^{ième} ou le premier semestre d'une 8^{ième} classe d'une école secondaire autrichienne (AHS). La stratégie se consacrera à la didactique de la littérature et on prendra en considération des recherches impliquant différents ouvrages secondaires sur l'état des recherches de ce domaine, comme ceux de Steinbrügge (2016) ou Leupold (2007). Par ailleurs, on vise à l'élaboration d'un concept concret avec une démarche méthodique qui, d'une part, se concentre sur la lecture et facilite pour les élèves une lecture active et motivée, et, d'autre part, traite des aspects analysés dans les chapitres précédents de ce mémoire, comme les stratégies textuelles et les effets produits du texte, ainsi que l'observation et la discussion de la critique et de certaines problématiques sociales. Les différentes étapes devront offrir des situations d'apprentissage, ou, d'une part, la compréhension de lecture et l'observation des aspects textuels et, d'autre part, la discussion des sujets et problématiques sociales sera facilitée, et le principe de communication ainsi que l'équilibre de l'entraînement de toutes les

compétences selon le Cadre Européen commun de référence pour les langues (CECRⁱ) et le programme scolaire autrichien (Lehrplan AHSⁱⁱ) seront appliqués.

Pour conclure, la démarche méthodique se consacre à répondre à la question de recherche et se divise en trois grandes parties, dont le premier chapitre se concentre sur l'état des recherches et les concepts clés concernant le focus d'observation sur l'œuvre *Candide*, et le suivant se focalise sur les analyses textuelles concrètes des extraits sélectionnés de l'œuvre et leurs possibles interprétations concernant les concepts expliqués auparavant, comme les stratégies textuelles, les effets ainsi que la critique et les problématiques abordées. Ensuite, le dernier chapitre se consacre à l'application pratique des résultats des précédents avec l'élaboration d'un concept didactique qui vise à faciliter la lecture de l'œuvre ainsi que le traitement de certains des aspects et problématiques analysés avec des élèves d'un cours de FLE dans une école secondaire autrichienne.

2. État des recherches – Discussion des concepts clés

Dans ce premier chapitre du dossier on s'approche à la question de recherche ; la critique dans *Candide*, ses formes de réalisation, et la possibilité de l'étudier avec des élèves ; vers l'angle théorique. On examine l'état des recherches concernant des concepts clés qui forment des aspects essentiels de cette analyse de l'œuvre *Candide*. Par rapport à la recherche des formes de critique perceptibles dans le texte, on se concentre sur une sélection des domaines et notions décisives.

En premier lieu, on fait des recherches sur le débat du genre, où on examine la satire et discute *Candide* comme œuvre satirique. Ensuite, on traite des éléments essentiels de la satire perceptible dans le texte en question, qui représentent également les aspects primordiaux pour les analyses textuelles suivantes. Premièrement, on examine des stratégies textuelles, comme l'énumération et l'exagération ou des figures de style comme l'antithèse ou l'oxymore, et, secondement, on discute des formes d'impact provoquées, comme l'effet ironique ou sarcastique. En outre, on vise à examiner ces caractéristiques du texte quant à la question si elles peuvent être démontrées de créer des formes de critique. Par rapport aux définitions des termes et notions traités, on essaye de faire un lien entre l'étymologie du mot, l'époque du texte et l'état des recherches actuel. Cela signifie qu'on discute des notions substantielles sélectionnées et qu'on prend en compte leur développement au cours du temps sur le but de déterminer leurs significations pertinentes pour la recherche, les analyses et le concept didactique de ce mémoire.

Pour obtenir ce but, je me concentre non seulement aux multiples ouvrages secondaires, mais aussi aux différentes entrées dans les dictionnaires de l'Académie Française pour déterminer les termes parmi la grande variété des notions utilisés dans la littérature secondaire examinée. Pour donner des exemples, Mannweiler parle de *Candide* comme « un conte philosophique satirique », citant en même temps Voltaire qui parlait de l'usage de la figure de l'ironie (cf. 2015 : 243 ss), Gaillard parle de « l'art de la satire » (cf. 1972 : 51 ss.) dans *Candide*, et Bellot-Antony de la « satire ironique » (cf. 1978 : 120) de cette œuvre. Donc, j'examine trois différentes éditions du dictionnaire de l'Académie Française pour visualiser le développement des termes au cours du temps ainsi que les définitions précises des guides de référence pour clarifier les significations des termes utilisés dans les différentes étapes.

2.1. Contextualisation de l'œuvre

Pour commencer la réflexion théorique sur des concepts clés, d'abord il est essentiel de s'approcher en quelques mots des aspects contextuels du texte en question. *Candide ou l'optimisme* est une œuvre de Voltaire qui paraît à Genève en janvier 1759, d'abord sans la déclaration d'être écrite par Voltaire mais avec l'adjonction au titre « traduit de l'allemand de M. le docteur Ralph avec les additions qu'on a trouvées dans la poche du docteur, lorsqu'il mourut à Minden, l'an de grâce 1759 » (Voltaire 1759 : 3). Cela ne représente pas la première fois où Voltaire nie son rôle d'auteur, comme c'est dangereux d'écrire des textes qui ne conforment pas à la censure – et ce livre est interdit immédiatement.

Cependant, il est vendu en secret comptant 20 000 exemplaires en 1759 – les amis de Voltaire savent bien l'identité du créateur et ils le recommandent et le laissent passer de mains en mains (cf. Stackelberg 2006 : 3-4). Pendant la même année, *Candide* est réédité treize fois (Voltaire 1759 : 177), et du vivant de Voltaire vingt fois, ce qui le laisse être classé comme un des plus grands succès littéraires de la France. Et comme ce texte attire encore, presque deux cent soixante ans après sa première édition, des nombreux lecteurs/lectrices, il peut être considéré 'indépendant du temps', accessible pour des lecteurs/lectrices de n'importe quelle époque suivante à celle de sa création – ou dans les mots de Barber : « *Candide* may be felt to have achieved literary immortality » (Barber 1960 : 41). Ce rôle prépondérant de cette œuvre et cet auteur n'est pas seulement perceptible pour ceux qui font des études de la langue française à l'université, comme constaté par Stackelberg (1998 : 208), mais on pourrait l'affirmer aussi par rapport au grand public et, donc, comme affirmé dans le chapitre quatre, également aux élèves des cours de FLE (Français langue étrangère) dans les écoles.

Par rapport à la contextualisation de l'œuvre en relation avec son époque, on traite avec *Candide* un des nombreux textes écrits dans « le siècle des lumières », « le siècle philosophique » ou « le siècle de Voltaire » – trois notions utilisées en France, décrivant le siècle qui a le seul nom en allemand « Jahrhundert der Aufklärung » (Stackelberg 1998 : 9) – et on peut percevoir des relations aux attitudes et préoccupations du temps (cf. Barber 1960 : 41). « Les Lumières », c'est la désignation du mouvement des penseurs modernes de cette époque qui étaient convaincus de transmettre leurs connaissances, et qui se consacraient à lutter contre l'ignorance et l'oppression, ainsi qu'à lutter pour le droit de chacun et le droit d'une liberté de penser. Ce mouvement lié aux progrès scientifiques se formait après une période des guerres, des conflits armés et de la répression. François Marie Arouet, plus connu sous son nom de plume *Voltaire*, était une personnalité centrale des lumières qui, dans ses œuvres littéraires, accordait une

importance énorme à la transmission de ses savoirs et concepts en ce qui concernait la politique, les religions, les sciences et la justice. Par ailleurs, il luttait pour une justice sociale améliorée en intervenant dans des affrontements publics (cf. Defays 2016 : 13). Quant à *Candide*, on peut l'identifier comme un ouvrage qui renvoie l'image de son auteur avec une intensité marquante. Orioux (1966) le constate avec conviction quand il dit que

« Voltaire était déjà tout entier *Candide* dès sa naissance. Ce livre, c'est lui ; jamais ouvrage ne fut à tel point l'image de son auteur. Il y a tout de sa pensée, de ses travers, de ses tics, il y même la réponse à la lettre de J.-J. Rousseau sur la Providence. Cependant qu'il baigne dans les délices patiemment, raisonnablement, élaborés dans le travail et dans le luxe, il est hanté, révolté par le spectacle du monde qui l'entoure : le désastre de Lisbonne, la guerre de Sept Ans qui ravage l'Europe, le Canada, l'Inde ; la France est ruinée, l'Allemagne baigne dans le sang de toutes les armées européennes, les autodafés se rallument en Espagne et en Italie et leurs fumées comme un encens infernal obscurcissent le ciel du Siècle des Lumières » (Orioux 1977 : 131,132).

Donc, d'une part, on peut parler d'un texte qui traite les préoccupations de l'auteur, sa lutte personnelle contre – et ses inquiétudes concernant – la société et les institutions, ainsi que des événements et pratiques, comme l'esclavage ou la guerre. Ses « idées anticléricales » (Defays 2016 : 4), par exemple, représentent un aspect central dans son œuvre. Voltaire se reflète dans son ouvrage, et constatant cet aspect, on peut démontrer qu'il s'agit dans cette manière d'une preuve de la critique sociale impliquée dans l'œuvre, car il aborde des problématiques contraires à ses convictions, et il illustre des aspects graves dans une telle manière, précise et abstraite en même temps, que le lecteur / la lectrice ne peut seulement percevoir des passages de la critique explicite, mais aussi une nombre appréciable des passages des formes de la critique implicite. Cette manière d'aborder des sujets préoccupants et des vérités des sociétés, et de les démolir et critiquer, est sous le signe de l'esprit d'un grand représentant des Lumières – Voltaire.

D'autre part, on peut identifier le texte comme un reflet de l'époque entière, illustrant des faits actuels et des atrocités réelles de la civilisation de l'époque. Puis, en relation avec le contexte historique, des grands événements bouleversants et décisifs représentent un élément central de l'ouvrage. Donc, l'attention s'attire, entre autres, à certains événements clés qui se sont passés à l'époque, comme les auto-da-fés pratiquées par l'inquisition, car il y a des références directes dans l'histoire de *Candide* qu'un lecteur / une lectrice informé/e peut percevoir, comme le tremblement de terre de Lisbonne de 1755, ou la guerre de sept ans commençant en 1753 en Amérique de Nord et en 1756 en Europe (cf. Orioux 1966 : 27 ss.).

Comme on discute des éléments du contexte et des aspects marquants de l'œuvre, on va également exposer brièvement le contenu. Le protagoniste s'appelle *Candide*, un nom associé avec un « esprit simple » et un « jugement assez droit » (Voltaire 1759 : 3), comme décrit dans l'œuvre. Étant enfant illégitime de la sœur du baron, il est toléré au Château Thunder-ten-tronckh, mais quand il essaye de s'approcher de la fille du baron, Cunégonde, il est frappé et

chassé. Donc, son voyage autour du monde, pendant lequel il découvrira les pires aspects de la planète, commence. Accompagné par des camarades – par exemple le précepteur Pangloss du Château dont il vient, ou Cacambo, son valet duquel il fait la connaissance à Cadix – et à la recherche de sa précieuse Cunégonde, Candide doit faire l'expérience du malheur du monde ; regarder et endurer des injustices, des tourments, des cruautés, etc. Il va éprouver, par exemple, des catastrophes naturelles comme le tremblement de terre à Lisbonne et des cruautés des hommes comme l'autodafé de l'inquisition ou l'esclavage. Chaque chapitre représentera un stade de son voyage, et au-dessus de l'indication du chapitre on trouve des phrases nominales, déclarant le contenu fondamental ; par exemple : « Chapitre dixième », « Dans quelle détresse Candide, Cunégonde et la vieille arrivent à Cadix, et de leur embarquement » (Voltaire 1759 : 38), ou « Chapitre quinzième », « Comment Candide tua le frère de sa chère Cunégonde » (Voltaire 1759 : 61).

Quant à la question de recherche ; dans quelle mesure on peut parler d'une critique sociale dans *Candide* ; on peut parler de ces références aux faits historiques et d'une démonstration ainsi que d'une dénonciation des injustices, des horreurs et des atrocités, comme par exemple la torture brutale au nom de la foi exécutée par l'inquisition, ou l'esclavage et la mutilation au gré des exploiters. On peut parler d'une illustration claire des « vérités sans illusion [...] d'une civilisation sur le point de sombrer » (Orioux 1977 : 132). Dans *Candide*, il y a un nombre énorme de détails historiques et de nombreuses références aux événements et situations préoccupantes qui se sont manifestés à l'époque, comme l'exécution de l'amiral Byng qui a été exercé à Portsmouth, comme l'Inquisition qui a brûlé vif des gens en Espagne, au Portugal ou en Italie, comme la trahison du roi d'Espagne par des Jésuites qui ont soutenu les Indiens dans leurs révoltes, comme les atrocités commises par les nations européennes qui ont brûlé une multitude des grandes et petites villes, ou comme la tolérance horrible des viols par les militaires victorieux après chaque bataille (cf. Gaillard 1972 : 54).

En outre, par rapport à l'analyse de la critique dans l'œuvre, on va voir dans l'analyse des extraits, que l'on trouve des nuances qui provoquent un effet de critique par la manière dans laquelle Voltaire implique ces références, c'est-à-dire les stratégies textuelles à travers lesquelles il se présente une mention d'un événement. Quant à ces formes de critique appliquées, on peut parler des « sommets d'absurdité et d'ironie » (Defays 2016 : 4) qui peuvent être perçus à la fois marrantes et mordantes, c'est-à-dire, dans un moment le lecteur / la lectrice éprouve une narration amusante et divertissante, mais, dans l'autre moment, il/elle perçoit une critique sociale vraiment sévère et piquante (cf. Defays 2016 : 4). Et alors, c'est sur la base des idées, préoccupations et convictions de l'époque que le lecteur / la lectrice peut se rendre

compte plus facilement des différents aspects – sociaux, politiques, philosophiques, etc. – que l'on peut trouver dans cette œuvre, et que l'on peut identifier comme des formes de critique qui dénoncent et réproouvent des pratiques et événements à l'aide de certaines ressources littéraires comme le parabole ou l'oxymore, des formes de la syntaxe ou des choix de vocabulaire, qui produisent des effets comme l'ironie ou le sarcasme.

Donc, quant à l'œuvre *Candide* et la détermination de son genre, premièrement, on peut affirmer que ce texte fut écrit dans *les lumières*, dans ce siècle philosophique et dans son esprit critique, ce qui forme la base de mon hypothèse, suivant les théories qui le déterminent comme satire. Même si la détermination du genre se révèle énormément délicate, à cause de sa « singularité formelle » (Defays 2016 : 4), ce qui met possible un grand débat concernant son genre littéraire, ce mémoire se base sur la supposition qu'il s'agit d'une satire.

2.2. Le débat du genre littéraire – *Candide* comme satire

Dans ce chapitre, l'attention est dirigée vers le débat du genre littéraire. Au cours de cette discussion, on va se concentrer sur le genre de la satire, dont des aspects caractéristiques peuvent être observés dans *Candide*.

Le débat du genre toujours actif inclut des nombreuses thèses impliquant une gamme des genres différents comme la nouvelle, le conte philosophique, la parodie, la satire ou le carnavalesque. Toutefois, l'hypothèse de ce mémoire s'appuie sur des recherches qui déterminent *Candide* comme satire, bien que la détermination d'un concept décisif soit problématique à cause de la complexité du débat et la distinction des notions significatives, car la distinction de « la satire de l'ironie, de la parodie, du burlesque ou de la polémique » se présente difficile (cf. Bellot-Antony 1978 : 103). Et, de plus, la problématique de créer « un catalogue complet des procédés stylistiques » (Bellot-Antony 1978 : 103), par exemple de la satire, peut être décrit comme une intention presque impossible. Alors, ce domaine est d'une énorme complexité, et l'entité de ce débat serait insaisissable dans le cadre de ce mémoire. Donc, on reconnaît le large spectre des thèses aussi bien fondés, cependant, il faut limiter la recherche de ce dossier et identifier le genre qui représente le plus révélateur en relation avec la question de recherche ; notamment la satire. Les théories variées qui déterminent *Candide* comme œuvre satirique se sont révélées pertinentes pour ce travail, car l'angle qui identifie la satire comme le genre de cette œuvre ne connaît seulement une longue tradition des spécialistes, mais représente aussi un soutien de l'hypothèse d'une critique sociale réalisée par des moyens stylistiques décisifs, car plusieurs

stratégies textuelles utilisées et effets produits dans l'œuvre représentent des aspects typiques de la satire. Cette argumentation, déclarant le genre de la satire comme base de la question de recherche sur la critique sociale dans *Candide*, peut être confirmée par l'entrée d'un manuel de littérature contemporain qui définit *l'expression d'une critique aux institutions sociales ou politiques* comme une des fonctions centrales de la satire (cf. Lamping 2009 : 652).

Par rapport à la définition de la *satire*, les recherches révèlent un domaine d'une grande complexité, où il n'est pas seulement décisif de définir la notion même – et ses aspects –, mais où il est aussi important de rendre visible une certaine ligne de démarcation entre la *satire* et autres genres qui démontrent des éléments comparables. La notion de la *satire* a une longue tradition – on doit noter la satire 'sociale' de Lucile, du 2^{ième} siècle avant JC (cf. Lamping 2009 : 656), indiquant la critique sociale, notre point focal – ainsi qu'une diversité des formes, et la notion de l'effet *satirique* dépasse les limites du genre. On peut le retrouver dans une énorme variété de réalisations dans les divers domaines et jusqu'à nos jours. La première signification générique du mot *satire*, qui venait du latin « satura » et signifiait un plat avec des fruits variés, est indiquée comme « pièce en vers mêlant des mètres variés » (Gorp et al 2001 : 437) qui visait à ridiculiser une certaine situation ou personne (cf. Gorp et al 2001 : 437). Cet aspect central, de l'intention de ridiculiser, est déjà mentionné dans la 4^{ième} édition du dictionnaire de l'Académie Française et, selon cette explication, la position de l'objet de cette dérision peut être rempli par des éléments divers, comme « les vices, les passions déréglées, les sottises, les impertinences des hommes » ou une certaine personne (cf. Académie Française 1762)ⁱⁱⁱ. De plus, la notion initiale d'une pièce ou un ouvrage en vers est élargi quand il est constaté que la satire pourrait aussi décrire toutes les formes de texte ou discours qui se dirige contre une personne ou une situation d'une manière piquante ou mordante (cf. Académie Française 1762^{iv}, cf. 1932-35^v). Et alors, cette expansion de la notion est renforcée dans une entrée de l'époque actuelle qui mentionne déjà un des aspects centraux de la satire et de l'œuvre *Candide* ; *l'ironie*. Cette entrée élabore sur la satire, qui d'abord désignait un mets regroupant toutes sortes d'ingrédients, mais ensuite transformait cette signification en littérature et parlait d'une pièce comique mêlant différents genres, avant de prendre, aujourd'hui, le sens plus ouvert d'une « œuvre pleine d'ironie mordante » (cf. Académie Française 2019^{vi}). Cette définition du terme satire comme une sorte de mélange illustre bien les difficultés qu'on pourrait avoir concernant la distinction entre des concepts différents, ce qui renforce la nécessité de la discussion de l'état des recherches sur les termes requis.

En outre, quant à la détermination du genre de *Candide* comme satire, il ne faut pas seulement le définir, mais aussi différencier entre autres genres apparentés, plus précisément un genre qui

montre quelques similarités délicates. Car, bien que l'on se concentre sur le genre de la satire, ce qui forme la base du point focal ; les formes de la critique sociale dans *Candide* ; il est indispensable de différencier véritablement entre la satire et un autre genre, souvent mélangé et confondu avec le premier à cause de certaines similarités, comme l'intention générale de ridiculiser ainsi que l'expression d'une certaine critique : le genre de la *parodie*. Alors, on fait la distinction entre la parodie comme figure de style, qui peut être observé à plusieurs reprises dans *Candide*, et la parodie comme genre littéraire, qui forme un concept différent, classifiant l'œuvre entier, et que l'on doit distinguer de celui de la satire.

Quant à la notion de la *parodie*, on peut la définir concisément comme une sorte de traitement du texte d'une manière critique et comique (cf. Lamping 2009 : 571), et c'est cette première définition qui montre la proximité des deux genres *satire* et *parodie* et la possibilité de les confondre, car on peut la décrire comme une sorte d'hyperonyme, référant à la fonction générale de tous les deux, la parodie ainsi que la satire. De plus, l'ancienne tradition de la parodie se voit déjà dans des œuvres des philosophes grecs Platon et Aristote, ainsi que les Romains Catulle, Lucian ou Pétrone – le dernier par exemple avec son œuvre *Satyricon* (cf. Snodgrass 1996 : 351), et c'est ce titre qui nous montre encore une fois la possibilité de confondre ces deux genres. Les frontières tentent de s'estomper, et l'analyse se présente plus difficile. On peut constater dans ce point, que la distinction entre les deux genres s'est développée au cours du temps, ce qui facilite la délimitation aujourd'hui, grâce aux explications plus différenciées. Néanmoins, l'élément décisif est trouvé dans les précisions concernant les aspects du point de référence.

Dans les différentes entrées des dictionnaires de L'Académie Française on peut observer le développement des définitions de la *parodie*. D'abord, dans l'époque de Voltaire, on a parlé d'un texte en vers qui traitait une certaine œuvre de poésie renommée et qui la changeait et détournait à un sujet et sens différent, généralement pour la ridiculiser (cf. Académie Française, 1762)^{vii}. Cette limitation à la parodie des œuvres poétiques n'est plus trouvée dans la 8^{ième} édition, car la définition était étendue, impliquant des œuvres en vers ainsi qu'en prose. Cependant, on peut percevoir un certain jugement, parce que l'entrée fait référence à l'œuvre parodique avec une « sorte d'ouvrage » et à l'œuvre parodiée avec « un ouvrage sérieux » (cf. Académie Française 1932-35)^{viii}. On ne parle plus d'une « sorte d'ouvrage » dans la 9^{ième} édition, toutefois, la description est restée plutôt similaire, comme on parle de de l'acte de *travestir*, alors de déformer l'œuvre sérieuse « en burlesque ou fantaisiste » (cf. Académie Française 1992)^{ix}. Cette fois pourtant, on fait référence à la longue histoire de la notion, comme ce mot vient de la langue grecque, ou le terme « parôdia » signifiait une « imitation bouffonne

d'un morceau poétique » (Académie Française 1992). En outre, on trouve une définition très précise du verbe « parodier », expliquant que le sujet alors imite et mime un certain objet, « une scène, un air, une tragédie, un sonnet » ou même une personne, c'est-à-dire « ses gestes, ses manières, [ou] son langage » avec le but de « déprécier, de tourner en dérision » (Académie Française 1992)^x. Alors, quand on voit cette concentration sur un certain objet, un point de référence central sur qui se concentre l'ouvrage parodique, on peut aussi comprendre le concept de la métatextualité, fonctionnant uniquement à travers la déformation d'un certain modèle qui constate Gorp et al. (2001 : 355). Et, de plus, on peut penser au principe de l'intertextualité que décrit Lamping (2009 : 570) quand il parle de l'élément fondamental de la parodie, le rapport à un ou plusieurs textes et leur imitation. Donc, ces définitions, qui parlent de l'imitation et de la déformation d'un certain format qui représente le modèle à ridiculiser, illustrent bien la différence entre la satire et la parodie – les deux ont l'intention de se moquer, de tourner en ridicule, néanmoins, c'est la parodie qui se sert de l'imitation, tandis que la satire ne se concentre pas sur le format, mais sur un point de focalisation différent. Et cet aspect marquant de la différence de ces deux genres est aussi abordé dans des encyclopédies. Alors, le lien entre les deux est l'attitude critique à l'égard de l'objet en question, ainsi que l'implication de la présentation et l'intention de tourner en ridicule. Mais – même s'il ne faut pas simplifier la parodie à une simple imitation de style qui ignore la substance (Snodgrass 1996 : 351 et Lamping 2009 : 572) – il est le rapport à leur modèle qui est le marqueur essentiel de leur différence. La parodie se concentre sur le traitement du texte même, ce qu'on ne peut pas dire de la satire (cf. Lamping 2009 : 572).

La parodie peut être décrite comme une forme d'imitation ou de commentaire implicite, qui est piquante et créative, et qui crée une sorte d'incohérence, de dénigrement ou de dissonance quand elle reproduit le ton, la diction ou le style d'un ouvrage sérieux et précédemment publié (cf. Snodgrass 1996 : 351). Possible d'être appliquée dans tous les formes de texte, la parodie peut avoir l'intention d'un effet comique, cependant, on peut dire que l'aspect le plus essentiel, qui est toujours trouvé, est la rupture avec les modèles qui sont vus comme obsolètes (cf. Gorp et al. 2001 : 355). Elle réalise une défiguration du texte qui est une transgression notable, plus précisément une exécution excessive qui dépasse la conformité, ou une exécution extrêmement réduite qui est placée sous les limites de conformité (Lamping 2009 : 571). En outre, il y a un autre élément central, notamment le mode de traitement anti-thématique. Ce mode ne signifie pas qu'on remplace le sujet, mais que la réalisation s'oppose strictement au sujet du modèle (cf. Verweyen/Witting, cité dans Lamping 2009 : 571). Alors, on trouve un ouvrage qui vise à produire une sorte de décalage entre le sujet et la forme, en d'autres termes un écart entre le

texte et l'anticipation vers ce texte. Cette divergence produite, par exemple par la substitution d'une thématique complexe par une sans importance, vise à produire un effet comique, et, encore davantage, a l'intention de bafouer et ridiculiser (cf. Lamping 2009 : 571). La parodie critique ce qu'elle trouve mécanisé, dépassé ou peut-être juste ridicule ou absurde, ce qui ne convient pas à son goût littéraire (cf. Lamping 2009 : 570).

Donc, en termes de l'œuvre concrète, *Candide*, le débat du genre dépend gravement du point de vue de l'analyse et du centre de l'attention de la question de recherche. C'est-à-dire, je le reconnais qu'il y a une possibilité valable de l'analyser comme parodie, par exemple, quand la recherche examine le format du texte, au regard de l'entité de la forme et dans la perspective d'un possible genre modèle qui pourrait être tourné en ridicule par la réalisation de ce texte. Néanmoins, ce point de vue ne représente pas l'hypothèse de ce mémoire, car je me concentre sur la critique réalisée dans l'œuvre et qui est créée par des effets spéciaux et des outils particuliers de la satire qu'on trouve dans le texte. L'accent est mis sur des sections particulières et leur analyse détaillée, qui sont sélectionnées selon la perspective des questions de contenu et de la critique ; des sujets abordés dans les différentes parties du texte. Et alors, au fil de ces recherches et analyses, on peut classer *Candide* comme satire, car on peut identifier des aspects décisifs de ce genre – comme des figures de style et des effets réalisés.

Quant à la satire, alors établi comme genre de *Candide*, on revient à la fonction centrale déjà mentionnée auparavant ; l'intention de ridiculiser un certain objet de référence ; et on renforce l'accent sur l'élaboration d'une certaine critique au sujet abordé, ce qui est réalisée à travers la manière de présentation. En plus, mon hypothèse est confirmée par de nombreux livres de référence, par exemple, *Candide* est défini comme satire dans plusieurs ouvrages secondaires (cf. Gaillard 1972, Bellot-Antony 1978, Lamping 2009 : 657), est dans certains entre eux plus précisément comme une « satire ménippée » (Snodgrass 1996 : 411, Gorp et al. 2001 : 438). De plus, on peut parler de *Candide* comme une œuvre qui représente « d'abord une joyeuse et féroce satire » (Sareil 1967 : 41, cité dans Bellot-Antony 1978 : 103). Quant à la satire ménippée, la ridiculisation se concentre sur les conduites intellectuelles et les perspectives philosophiques, avec le but de traiter par là des questions essentielles, et on peut observer qu'une certaine vision du monde est mis en question et des problèmes actuels, sociaux et politiques, sont caricaturés (cf. Gorp et al. 2001 : 438). Le nom de ce sous-genre vient du philosophe grec Ménippe de Gadara, connu par son cynisme, et la forme est caractérisée par un mélange complexe des aspects burlesques, parodiques, et ironiques (Snodgrass 1996 : 410), des éléments significatifs qui démontrent bien la raison pour laquelle on peut situer *Candide* dans cette tradition. Par rapport à l'attention de la satire ménippée sur des perspectives

philosophiques, on peut constater, par exemple dans les mots de Pomeau, que *Candide* renverse toutes visions du monde providentielles (cf. 1966 : 133), ce qui est réalisé entre autres par les désastres et les atrocités abordés (cf. 1966 :134).

En relation avec l'orientation de ce mémoire, on peut faire la référence à l'observation d'une forme de « langage de la satire » (Bellot-Antony 1978 : 103) qui fait de *Candide* une œuvre exemplaire du genre satirique. C'est-à-dire, les outils les plus significatifs dans *Candide* sont des stratégies textuelles, des figures rhétoriques, qui forment la satire. Il y a, par exemple, des stratégies de contraste comme l'hyperbole, l'antiphrase ou l'oxymore qui créent des effets ironiques ou sarcastiques. De plus, à plusieurs reprises, on trouve des phrases correctes par rapport à la syntaxe, mais sémantiquement anormales, où les mots et le contexte forment une collocation atypique, ce qui évoque des effets satiriques. Bellot-Antony (1978, 113), par exemple, parle des expressions formées d'un certain contraste qui peuvent être réalisées aussi par des formes de coordination atypiques, où des contraintes syntaxiques ainsi que sémantiques sont parfois transgressées. En outre, on trouve la répétition comme outil marquant, par exemple des mots répétés et fréquemment utilisés, des faits répétés, ainsi que des anaphores (Bellot-Antony 1978 : 110, 111). Par rapport au contenu, on peut percevoir des références à plusieurs incidents réels de l'époque ; Gaillard (1972 : 54 ss) parle d'un « réalisme de base » qui forme la satire dans *Candide* ; Bellot-Antony (1978 : 107) décrit une « déformation de la réalité » comme élément centrale de sa rhétorique, et on peut déterminer cette présentation des faits réels comme aspect central de cette satire, et affirmer, comme Dirscherl (1985 : 138), qu'il faut analyser ces descriptions sous les critères esthétiques de la satire.

Alors, après avoir déterminé *Candide* comme œuvre satirique, on se concentre sur une sélection des aspects décisifs de ce genre et ce texte. On voit que la démarche de ce mémoire est marquée par son progrès vers des domaines plus détaillés, dès le genre et le texte entier aux détails des réalisations précises dans le texte ; on a parlé du genre de la satire, maintenant on discutera les effets satiriques qui forment la critique (et alors la satire) – comme l'ironie ou le sarcasme – et ensuite on traitera les stratégies textuelles qui forment ces effets, comme l'antiphrase ou l'hyperbole. Après être arrivé aux détails textuels, on inversera, dans le chapitre suivant, la procédure, et on se concentrera sur des extraits précis qu'on analysera en profondeur, prenant en considération les différents détails textuels qui prennent part à la création des effets satiriques et des formes de critique perceptibles.

2.3. Notions des effets

Après avoir discuté la désignation générique de la satire, ce sous-chapitre se dédie à l'état des recherches de certaines notions centrales de la satire et des effets réalisés dans l'œuvre, comme ceux de l'ironie ou du sarcasme. Au vu de la perception d'une critique, la fonction centrale de la satire, on se concentre sur des effets produits qui forment cette sensation. On observe des aspects sélectionnés, décrivant le rire et la ridiculisation, et la démarche représente une certaine échelle représentant le degré de l'impact, c'est-à-dire le rendement de la ridiculisation et de la critique. D'abord, on va traiter un concept servant comme base, la notion de l'humour et l'effet comique, qui parle du rire mais pas encore d'une critique. Ensuite, on va se concentrer sur l'effet ironique, représentant une progression du degré, et puis de l'effet sarcastique, une nouvelle augmentation. Ces effets sont sélectionnés, parce qu'ils forment des aspects centraux de la satire ainsi que de l'œuvre *Candide*, et alors, l'état des recherches de ces concepts et les définitions de ces notions seront d'une importance essentielle pour les analyses des extraits qui seront réalisées dans le troisième chapitre.

En premier lieu, on se concentre sur le concept de l'humour et son effet comique, car il peut être vu comme un élément de base des notions en discussion, comme sa signification inhérente est le rire qui forme la base de la ridiculisation, et des autres notions clés comme la satire et sa fonction de ridiculiser, la parodie, l'ironie et le sarcasme. On pourrait classer l'effet comique comme hyperonyme pour sa fonction de rendre des éléments traités amusant, marrant ou drôle, ce qui évoque le rire.

Quant à la définition du terme humour, selon la 9^{ième} édition du dictionnaire de l'Académie Française il s'agit d'un mot « emprunté de l'anglais *humour*, de même sens, lui-même emprunté de l'ancien français *humeur*, au sens de « penchant à la plaisanterie, originalité facétieuse », qui dénomme une « forme originale d'esprit, à la fois plaisante et sérieuse, qui s'attache à souligner, avec détachement mais sans amertume, les aspects ridicules, absurdes ou insolites de la réalité. » (Académie Française 1992)^{xi}. Dans la 8^{ième} édition, ce qui est intéressant quant aux métissages des notions et à la difficulté de leur distinction, le terme *humour* est même classifié comme une « forme d'ironie [...] qui paraît appartenir particulièrement à l'esprit anglais. » (Académie Française 1932-1935)^{xii}. Cette classification du terme *humour* comme une sorte d'ironie est très intéressante, surtout du fait qu'il n'existe pas une entrée dans les éditions précédentes. C'est contrairement aux termes de l'ironie et de la satire, qui sont déjà mentionnés dans la 4^{ième} édition, publiée dans l'époque de l'œuvre *Candide*, en 1762. Donc, en relation avec l'époque et le développement historique des termes, on peut penser que d'abord on utilisait

plutôt les termes *ironie* et *satire* au lieu d'*humour* quand on parlait des formes des éléments marrants, comiques ou ridicules. Cela forme un contraste avec l'utilisation actuelle, où on peut décrire l'*humour* comme une sorte d'hyperonyme, car le rire, comme l'aspect central d'*humour*, peut impliquer la ridiculisation et les éléments des autres notions comme l'*ironie* ou la *satire*.

Parlant de l'*humour* il faut aussi traiter le terme *comique* qui forme également une notion de base. Alors, quant à la définition du terme *comique*, en 1762 il était décrit comme quelque chose « qui est propre à faire rire » (Académie Française 1762)^{xiii}, et qui était élargi dans l'édition de 1992, disant qu'il « fait rire par son aspect, ses éléments drôles et bouffons » (Académie Française 1992)^{xiv}. Au regard de l'état des recherches actuel, on trouve des explications assez compactes, comme dans Wirth (2017), qui parle d'abord de l'origine du mot anglais « humour » qui décrivait le caractère ou l'humeur d'une personne. Ensuite, pendant le 18^{ième} siècle, la différence entre le concept de l'*humour* et celui du *comique* se transformait, et alors, on peut déterminer que l'*humour* décrit la caractéristique d'une personne, c'est-à-dire, cette personne est capable de produire quelque chose *comique*, alors, la notion *comique* décrit un effet qui est produit ou découvert (Wirth 2017 : 7). Donc, quand on parle de ces deux termes on peut les identifier comme une paire qui est interdépendante, l'un décrivant le facteur déclenchant (par exemple l'*humour* de l'auteur) et l'autre l'effet produit (l'effet comique de sa remarque). En outre, dans cette perspective, on peut voir l'effet *comique* comme hyperonyme des autres effets, comme l'*ironie* ou le sarcasme, car les impacts produits représentent des formes du rire plus intenses ou mordantes. De plus, la notion de l'*humour* comme une capacité de produire un certain effet *comique* se trouve aussi dans le dictionnaire de Gorp et al. (2001). Cependant, ils ne parlent pas d'une qualité des personnes, mais plutôt d'un terme littéraire. Cette définition paraît être un résumé concis de la notion dont on a besoin dans le contexte de ce travail, et en plus, elle présente une explication compacte qui se conforme aussi avec les réflexions sur la classification de ce mot comme terme générique. Alors, Gorp et al. qualifient la conception littéraire de « humour » comme une notion qui représente la

« [q]ualité d'un texte qui met le lecteur dans un état d'esprit agréable. À cette fin, l'écrivain peut mettre en œuvre un éventail de procédés qui engendrent, d'une manière ou d'une autre, des effets de contraste. L'*humour* couvre une vaste gamme de nuances : du vulgaire le plus plat à l'esprit raffiné, de la satire aigüe à l'*ironie* délicate. En un sens plus étroit, l'*humour* est un trait d'esprit qui permet au lecteur de faire contrepoids aux images assombries du réel » (Gorp et al. 2001 : 240).

Cette description, de l'*humour* comme une notion incluant une palette de nuances, soutient alors mon approche qui se concentre sur les degrés des effets produits, dès l'effet du simple rire à l'effet de l'*ironie* mordante et la critique piquante.

En outre, on peut percevoir dans la discussion de ce terme encore une fois la diversité des notions examinées ici, comme dans la recherche des genres qu'on a déjà discutée ; où on voit,

d'une part, des recherches sur *Candide* comme « roman comique » (Dirscherl 1985 : 125) incluant dans ce terme des « sous-genres », quand *Candide* est discuté également comme parodie et satire (Dirscherl 1985 : 133-140). Nonobstant, on peut identifier le concept du comique comme une sorte de base, ou une sorte d'hyperonyme, qui implique d'une manière des autres notions comme les effets ironiques ou satiriques. De plus, on peut argumenter cette position quand on voit les recherches de Mannweiler (2015), qui examine le comique et le réalisme dans Voltaire et classifie *Candide* comme une de ses « contes philosophiques satiriques » (2015 : 243).

Quand on voit l'humour et l'effet comique comme une sorte de base, parlant du rire, du début d'un certain effet de provoquer une forme de ridiculisation, on peut observer cet effet dans certaines scènes – par exemple dans celle du chapitre un qui parle du château Thunder-ten-thronckh (et qui représentent le premier extrait analysé dans le chapitre 3 de ce mémoire). Cet effet n'implique pas encore la perception d'une ridiculisation piquante ou d'une critique mordante. On peut parler de l'effet comique, d'une part, d'une sorte d'hyperonyme qui forme la base de tous les rires et les amusements provoqués, et, d'autre part, d'une forme de début, de phase de démarrage, où le lecteur / la lectrice aperçoit déjà une sorte d'impulse de rire qui ne comprend pas encore une sensation (forte) d'être mordant. Alors, on peut identifier l'effet comique comme l'effet de ridiculisation situant au début de l'échelle qui illustre le degré de ces effets typiques de la satire, et qui sera suivi par d'autres formes d'impact d'une manifestation plus forte, plus piquante, comme l'ironie et le sarcasme.

Secondement, il y a l'*ironie* qui forme un élément clé des effets produits dans *Candide*, avec son expression d'une raillerie ou d'une critique. Quant à l'époque, le terme de *l'ironie* est décrit dans la 4^{ième} édition du dictionnaire de l'Académie Française tout simplement comme une « Figure de Rhétorique, par laquelle on dit le contraire de ce qu'on veut faire entendre » (Académie Française 1762)^{xv}. Cette notion se trouve aussi dans le dictionnaire de Gorp et al., mais il est ajouté que ce contraste n'est pas réalisé pour duper, mais pour ridiculiser (2001 : 257). En plus, ils constatent qu'un auteur la fait agir souvent par d'autres figures, comme l'hyperbole, la litote ou l'antiphrase, et qu'elle dépend de son intention (Gorp et al. 2001 : 257). Et quant au contexte, qui peut être essentiel pour transmettre le vrai sens du communiqué, ils même mentionnent, comme exemple, *Candide* et l'échange de lettres de Voltaire (Gorp et al. 2001 : 258).

La 9^{ième} édition de l'année 1992 parle d'une façon de « dire le contraire de ce qu'on pense ou veut faire entendre, mais de manière à laisser percevoir son opinion véritable » (Académie Française 1992)^{xvi}, ce qui rend la définition plus précise. En plus, un détail est rajouté qui est

encore plus important pour la discussion suivante de l'aspect comique de la *satire* ; la définition de l'ironie est élargie, représentant une « moquerie dans les propos, dans le ton, ou dans l'attitude ; [ou une] disposition de l'esprit à la raillerie, à la causticité » (Académie Française 1992). En outre, une connexion est établie au genre littéraire de la satire, quand celui est décrit comme une œuvre consistante d'une « ironie mordante » (Académie Française 2019)^{xvii}. D'ailleurs, on peut récapituler la notion de l'ironie comme un outil sophistiqué, riche et divers, qui couvre une gamme d'actions qui communiquent moins de, ou le contraire de leur sens (Snodgrass 1996 : 268).

Ensuite, il faut parler d'un concept qui décrit un autre effet, également observé à plusieurs reprises dans *Candide* et formant un aspect caractéristique de la *satire*, qui montre des similarités ou, plus précisément, une véritable proximité à l'ironie ; à savoir le *sarcasme*. Cette proximité est aussi mentionnée explicitement quand on voit la définition « [r]aillerie amère, ironie mordante » (Académie Française, 1932-1935)^{xviii}. Dans la définition du terme *ironie* dans le même dictionnaire, on rajoute aux définitions des éditions précédentes, notamment qu'elle pourrait signifier une « moquerie sarcastique dans le ton ou dans l'attitude » (Académie Française 1932-1935)^{xix}. L'utilisation du mot « moquerie » et du terme « sarcastique » paraît captivante, car on les trouve aussi dans des dictionnaires qui discutent la proximité entre les termes *sarcasme* et *ironie*, comme dans Gorp et al., où le *sarcasme* est décrit comme une « moquerie mordante » (2001 : 437). En plus, cette raillerie est décrite d'être à la fois plus agressive et plus directe que l'ironie, comme la dernière est d'une certaine ambiguïté, à cause de la « tension entre le sens implicite et la formulation explicite » (Gorp et al. 2001 : 437). Une description encore plus précise est obtenue quand le sarcasme est décrit d'être caractérisé par un ton piquant dans le but de se moquer, mais d'une façon plus agressive que l'ironie, et d'une manière plus directe (cf. Gorp et al. 2001 : 437). On voit ainsi une amplification de degré de l'effet produit. Le sarcasme représente un impact plus radical qui rend la critique exprimée plus forte et sévère. En plus, comme décrit par Snodgrass, on peut dire que le sarcasme représente un outil qui renverse l'expression et qui la transforme en méchante ou malicieuse : « sarcasm turns a simple statement upside down and spiteful » (Snodgrass 1996 : 401). Ce qui est également intéressant est l'origine du mot, dérivant de la langue grecque et signifiant 'déchirer du viande', ce qui donne une image de sa mode agressive (Snodgrass 1996 : 402). De plus, on peut parler du sarcasme comme masque qui permet au locuteur d'insulter et offenser, ou minimiser tout, pendant qu'il joue le rôle du victime (Snodgrass 1996 : 402).

Donc, quand on voit les définitions différentes et leurs chevauchements, on peut parler d'une raison valable d'être confus, et d'avoir mentionné précédemment qu'une distinction précise

entre les différentes notions – l’humour, l’ironie, le sarcasme, la parodie et la satire – se présente complexe et parfois même controversée. Celui est rendu visible quand on voit, par exemple, que l’humour est décrit comme une « forme d’ironie », le sarcasme est défini comme une « ironie mordante », et celle-ci est décrit comme une « moquerie sarcastique » (Académie Française 1932-1935). Toutefois, l’analyse de l’état des recherches a réussi à définir et différencier les termes jusqu’à un certain point. D’une manière similaire, des relations complexes et des similarités étaient discutés dans le débat du genre et on a rencontré des chevauchements semblables, par exemple dans la définition actuelle de l’Académie Française, qui décrit la satire comme une œuvre « consistante d’une ironie mordante » (Académie Française 2019). C’est-à-dire, dans cette définition la satire est définie par un des effets produits dans le texte et qui représente un des aspects principaux.

Ensuite, après avoir discuté les effets élémentaires – de la satire ainsi que de *Candide*, qui produisent des formes de critique aux problématiques abordées, il faut plonger encore plus profondément dans le niveau du texte. Donc, on va examiner certains éléments textuels primordiaux, comme la forme de l’utilisation du vocabulaire, de la syntaxe ou des figures de style.

2.4. Stratégies textuelles

Dans cette section on aborde plus en détail comme on se concentre sur des notions élémentaires au niveau du texte, c’est-à-dire en relation avec des remèdes textuels, appliqués dans l’œuvre et typiques pour le genre de la satire, qui provoquent les effets discutés. En même temps, cela représente une étude des concepts clés qui vont être significatifs pour les analyses détaillées des extraits du livre dans le chapitre suivant. Dans un cadre de focalisation théorique on discute des stratégies textuelles significatives, comme l’abstraction ou la condensation, ainsi que des termes sélectionnés des figures stylistiques essentielles, par exemple des outils stylistiques de contraste, comme le paradoxe et l’antithèse ; d’exagération, comme l’hyperbole et l’usage du superlatif ; et de répétition, comme l’énumération et l’anaphore.

Quant aux répercussions des stratégies textuelles, on peut parler des effets clés mentionnés précédemment, comme l’effet comique ou ironique, et, par conséquence, ces outils textuels réalisent une certaine critique aux problématiques abordées qui devient perceptible par le lecteur / la lectrice, et alors, ils forment l’œuvre satirique. En outre, quant au contenu et aux critiques exprimées, on peut constater que certaines stratégies textuelles, comme un niveau d’abstraction élevé, entraînent une sorte de *transférabilité*. Cet effet rend possible une

interprétation vaste – au-delà des faits historiques auxquels le texte réfère –, c'est-à-dire, un lecteur / une lectrice qui n'est pas informé/e sur ces événements précises est pourtant capable de percevoir la critique exprimée, mais dans un sens plus large où il/elle peut discerner une problématique générale – par exemple la guerre ou le fanatisme. En d'autres termes, cette *transférabilité* facilite aux lecteurs contemporains / lectrices contemporaines la perception de la critique et la lecture profonde, sans la nécessité d'avoir connaissance des faits historiques – comme la guerre de sept ans ou le tremblement de terre de Lisbonne. Celui représente également une des raisons pour lesquelles je pense qu'il serait bénéfique de traiter ce texte dans des cours du FLE (dont le concept est démontré dans le quatrième chapitre de ce mémoire). Quant à la réalisation textuelle de cette possible transférabilité des problématiques et critiques, il y a une stratégie textuelle primordiale ; à savoir le niveau d'abstraction.

Quand on parle d'un niveau d'abstraction, on se réfère à une forme de généralisation qui permet un certain processus de réflexion où un mot peut devenir plus général, et donc, sa signification est élargie. C'est-à-dire, dans le contexte de la lecture et de l'interprétation d'un texte littéraire, on parle du degré d'abstraction des mots, ce qui signifie le niveau du sens général et dans quelle mesure le lecteur / la lectrice sera capable d'une interprétation étendue. Alors, un haut niveau d'abstraction ouvre la voie à une explication de texte vaste et étendue, grâce à la généralité des termes employés. Cette conception personnelle de la notion du 'niveau d'abstraction' est similaire à l'explication du terme allemand « Abstraktionsniveau », comme dans la suivante encyclopédie de psychologie et pédagogie, qui explique l'élévation du niveau de l'abstraction comme un terme qui se révèle équivalent à celle de son degré de généralisation : « Je höher das Abstraktionsniveau, desto allgemeiner ist ein Begriff, je niedriger, desto spezieller ist ein Begriff. Die Abstraktion ist also jener induktive Denkprozess, bei dem Einzelheiten eine Sache oder Person betreffend ausgeklammert werden und zu einer Verallgemeinerung hingeführt wird » (Stangl, 2019)^{xx}. De plus, le dictionnaire de l'Académie Française parle d'une « [a]ction d'abstraire, d'isoler un objet, un caractère, pour le considérer séparément » et donne comme exemple la phrase « L'homme est capable d'abstraction et de généralisation » (1992)^{xxi}. C'est alors le niveau de l'abstraction, comme j'ai argumenté précédemment, qui forme l'outil textuel pour provoquer un effet de transférabilité.

Quant au terme de la *condensation*, celle-ci implique la densité d'un texte, c'est-à-dire la qualité d'un texte qui comporte des informations, des références, des symboles, etc., d'une manière vaste et complexe. D'abord, aucune description dans la littérature des recherches était trouvée à part des entrées concernant des termes physiques dans les dictionnaires de l'Académie Française. Cependant, dans les dictionnaires en ligne du CNRS (Centre National de la

Recherche Scientifique) et de l'Université de Lorraine ; le « TLFi », le « Trésor de la Langue Française informatisé », j'ai trouvé une description du sens figuré du terme *condensation* qui donne des références à la densité des informations dans des textes, en citant, par exemple, Flaubert (CNS et Université de Lorraine, 2019)^{xxii}. De plus, on trouve l'emploi du mot « condensation » dans des articles du site web de l'Académie Française, comme dans « le rapport sur les concours littéraires de l'année 1953 » où on parle par exemple de Paul Valéry et d'une « sorte de condensation dans les hautes régions de la pensée », ou de M. André Delacour et son effort « à une condensation de pensée que mettent en valeur des rythmes heureux et des sonorités harmonieuses » (Académie Française, site web 2019)^{xxiii}. Donc, on peut parler de la *condensation* comme une stratégie textuelle effective qui met en valeur la complexité d'un texte et qui peut également démontrer la qualité et la richesse littéraire d'un texte. De plus, cette densité du texte démontre également une adéquation élevée par rapport aux interprétations des critiques et des problématiques abordées. Donc, il peut être identifié également comme remède pour provoquer une certaine transférabilité, ainsi qu'une sorte d'amplification des repères.

Par rapport aux outils stylistiques de contraste, il y a des éléments primordiaux qu'il faut mentionner dans le cadre de ce travail, bien qu'ils représentent seulement une sélection précise des termes clés de la grande variété des figures de styles et stratégies textuelles. Ces formes de contraste, qu'on trouvera appliquées dans les extraits du texte par la suite et qui forment des aspects clés de la satire, sont utilisées, par exemple, pour susciter une sorte d'*aliénation*. Cette conception d'une étrangeté ou déformation forme des effets centraux de la satire, comme l'effet comique ou ironique, qui créent la perception d'une ridiculisation et/ou d'une certaine critique.

Quant à l'acte de contraster des éléments, on peut le décrire comme une mise en opposition de deux aspects juxtaposés, avec l'objectif de les mettre en relief, et de transmettre intensité et vigueur (cf. Académie Française 1992)^{xxiv}. Il est possible de mettre en opposition toutes formes d'aspects contraires dans un texte, comme des idées, des attitudes, des personnes, des faits ou des autres éléments. De plus, on peut parler d'une forme de contraster quand il y a une certaine déformation au niveau syntactique ou sémantique qui provoque une sorte de contraste et, par conséquence, un effet satirique, comme, par exemple, des collocations atypiques ou dans un contexte inhabituel et étrange, la syntaxe rare ou variée, ou la juxtaposition des éléments contraires ou sévères. Concernant des outils stylistiques, il y a trois formes marquantes qui se présentent primordiales pour l'analyse textuelle et, donc, étaient sélectionnées d'être examinées et discutées théoriquement ; le paradoxe, l'antiphrase, l'oxymore et l'antithèse.

En relation avec la notion du *paradoxe*, on peut parler d'une certaine forme de base qui réalise une mise en contraste des éléments qui normalement ne seraient pas juxtaposés, ou traités avec

une sorte de connexion. L'origine du terme *paradoxe* est trouvée dans la langue grecque, où les mots « para-doxa » signifiaient « contraire à l'opinion » (Gorp et al. 2001 : 349 ; Académie Française 1992^{xxv}), et à part de son usage courant de déclaration opposée à l'opinion générale, on peut la classer comme une expression qui formule le contraire de soi-même, ce qui la laisse paraître conjointement vraie et fausse. Pourtant, la conclusion réfute le postulat et produit deux conclusions opposées (cf. Académie Française 1992). La déclaration de Gorp et al. est similaire, même s'ils le définissent comme « jugement » (2001 : 349), car ils expliquent que c'est seulement de prime abord que c'est perçu comme contraire et que, après une analyse plus approfondie, on est capable de révéler une véracité profonde qui harmonise les éléments contradictoires (cf. Gorp et al. 2001 : 349). En plus, ils constatent que c'était cultivé comme figure de style en littérature, notamment par les écrivains et poètes du mouvement romantique, et qu'on parle d'un « paradoxisme » dans un sens élargi, quand les autres éléments du paradoxe sont présentés sans énoncer un vrai jugement, et les lecteurs/lectrices, au moyen d'une observation plus profonde, peuvent découvrir la réalité d'une manière imprévue (cf. Gorp et al. 2001 : 349).

Par rapport à *Candide*, on peut parler du paradoxe, par exemple, quand on examine un élément significatif qui est élaboré à travers de l'ouvrage entier ; à savoir la théorie de Leibnitz qu'on vit dans le meilleur monde possible, et la réfutation de cette théorie par des événements qui se déroulent. De plus, il y a des déclarations paradoxales qui renforcent les effets satiriques de la ridiculisation et de la critique, et qui sont réalisées par exemple par une antiphrase ou une conclusion erronée, la dernière par exemple dans des explications de Pangloss : « les pierres ont été formées pour être taillées, et pour en faire des châteaux, aussi monseigneur a un très beau château [...] et, les cochons étant faits pour être mangés, nous mangeons du porc toute l'année » (Voltaire 1759 : 5). Ces conclusions erronées n'ont aucune relation causale logique, et Mannweiler (2015 : 249), par exemple, appelle ce phénomène une 'pseudo-logique'. En outre, ce ton satirique produit est renforcé dans des passages où il y a des catastrophes et atrocités immédiatement juxtaposées aux explications métaphysiques de Pangloss. Cette façon d'accumuler des drames et de les juxtaposer aux argumentations philosophiques est aussi mentionnée par Bellot-Antony, qui les caractérise comme la forme la plus manifeste d'une énumération satirique (cf. 1978 : 112). Cet outil de la satire, l'énumération qui crée un effet ironique ou sarcastique, forme un autre élément décisif dans *Candide*.

En termes de *l'antiphrase*, on peut parler d'une notion littéraire, un trope qui représente le contraste au niveau sémantique d'un élément énoncé, car sa signification se trouve dans le contraire. L'antiphrase consiste à exprimer le contraire de ce qu'on veut signifier et, par cette

fonction, elle est un moyen d'indiquer l'ironie (cf. Gorp et al. 2001 : 38). Cette explication, d'employer un mot ou une phrase contrairement à son sens ordinaire, se trouve déjà dans le dictionnaire du 18^{ième} siècle (cf. Académie Française 1762)^{xxvi}, et cette définition reste similaire au cours du temps jusqu'au présent, aussi bien que celle-ci du terme suivant.

L'antithèse, par contre, est une figure de construction qui implique le rapprochement des mots des significations considérablement opposés (cf. Académie Française 1992^{xxvii}, Gorp et al. 2001 : 39). D'ailleurs, quand cette opposition de sens est radicale, donc on peut parler des antonymes qui sont rapprochés, il s'agit d'un *oxymore*. Dans *Candide*, on a un nombre appréciable de phrases que l'on pourrait déterminer comme antithèses, comme dans la désignation « un bel auto-da-fé » (Voltaire 1759 : 24) où l'adjectif « bel » pour décrire l'incinération des gens forme l'effet satirique, ou dans la phrase « Les trompettes, [...] les canons, formaient une harmonie telle qu'il n'y en eut jamais en enfer » (Voltaire 1759 : 11), où la comparaison avec l'enfer est mise en antithèse à l'aide du mot « harmonie ». Cependant, la distinction entre antithèse et oxymore peut être ambigu, et on pourrait aussi parler d'oxymores dans les cas de « l'harmonie en enfer » ou le « bel auto-da-fé ».

En matière de l'exagération dans un texte, on peut parler d'une stratégie qui ne se sert pas d'opposer des éléments comme il est fait concernant le contraste, mais qui se concentre sur le renforcement, ou sur l'amplification d'un élément. Gorp et al. parlent de l'amplification comme figure rhétorique qui implique le développement d'une information ou bien par un « enrichissement du matériel lexical ou phrastique » (2001 : 31) ou bien par une multiplication des avis. La démarche d'exagérer forme un autre aspect typique de la satire et de *Candide*, et elle renforce les effets provoqués et la critique élaborée.

Quant à l'exagération dans le sens primaire de pousser quelque chose à l'extrême, la figure rhétorique primordiale est l'hyperbole. Cette notion, déjà utilisée à l'époque du texte selon le dictionnaire de l'Académie Française (1992^{xxviii}), vient des mots « huper » et « ballein », qui signifiaient « au-dessus, au-delà » et « lancer, jeter » (Gorp et al. 2001 : 41). Quant à *Candide*, on la trouve dans des passages différents, comme dans le chapitre qui parle de l'Eldorado au moyen des descriptions hyperboliques, par exemple quand il décrit le paysage « entourés de rochers inabordables » (Voltaire 1759 : 77) et avec des « édifices publics élevés jusqu'aux nues », ou quand il dépeint le traitement que « jamais on ne fit meilleure chère » (Voltaire 1987 : 80), ou les gens que « tous [étaient] d'une politesse extrême » (Voltaire 1759 : 74).

Une autre forme d'exagérer ; qui est appliquée dans *Candide* ; est l'utilisation fréquente du superlatif pour renforcer l'élément en question. Cet usage est perceptible à travers de l'œuvre entière, et on le voit déjà dans les premières lignes, comme dans la description de *Candide* ; « la

nature [lui] avait donné les mœurs les plus douces », et « [il] avait [...] l'esprit le plus simple » (Voltaire 1759 : 3) ; ou dans la description du château qui « était le plus beau des châteaux » et de la Madame la baronne, qui était « la meilleure des baronnes possibles » (Voltaire 1759 : 5).

En relation avec la répétition, on peut constater qu'elle est une autre stratégie fréquemment utilisée dans le texte et typiquement employée pour renforcer les effets d'une satire. Premièrement, on peut constater qu'il s'agit d'une forme de répétition quand on examine l'apparition des atrocités et des catastrophes, comme les viols, les assassinats, les massacres ou les calamités naturelles et les malheurs des personnages. Ensuite, il y a des différentes formes de répétitions des mots, dont une figure rhétorique, qui est usée couramment, est l'anaphore. Elle est aussi déjà mentionnée dans le dictionnaire de l'époque, mais par une entrée très courte ; à savoir « Figure de Rhétorique. Répétition. » (Académie Française 1762^{xxix}). Dans les éditions suivantes, cette définition a été précisée et on peut la spécifier comme la répétition des mots au début des ensembles syntagmatiques, des constituants, comme des phrases, ou des parties plus longues, ou au début des vers (cf. Gorp et al. 2001 : 34 ; Académie Française 1992^{xxx}). En plus, on peut identifier des effets qui sont créés, comme l'impact de symétrie ou d'invocation, ou l'intensification d'un appel (cf. Gorp et al. 2001 : 34). Cet outil de renforcement se présente très utile concernant par exemple l'expression d'une certaine critique, et on le trouve fréquemment dans des œuvres satiriques, ainsi que dans *Candide*. De plus, il faut mentionner qu'on peut parler d'une cataphore quand cette répétition ne se trouve pas au début, mais à la fin d'un ensemble syntagmatique. Quant à *Candide*, on peut noter, par exemple, que ces formes de répétition se trouvent à travers du texte entier, comme dans « elle lui prit innocemment la main, le jeune homme baisa innocemment la main » ou dans « [il] lui paraîtrait le plus à plaindre et le plus mécontent de son état à plus juste titre » (Voltaire 1759 : 6). Dans la dernière citation, on peut noter la répétition du superlatif, donc on pourrait parler d'une fusion d'exagération et de répétition, les deux donnant ensemble de l'intensité à l'effet ironique.

Alors, on a discuté des notions théoriques et l'état des recherches des éléments clés qui étaient sélectionnés pour ce travail, et on a déjà commencé à délibérer des observations sur *Candide*, par exemple concernant des stratégies textuelles appliquées comme la conclusion erronée ou des outils d'exagération. Ensuite, on se concentre sur l'analyse textuelle des extraits de l'œuvre. Dans le chapitre suivant on va travailler avec les termes abordés, et on vise à les appliquer pour réussir à expliquer des observations et des inspections personnelles sur les quatre extraits sélectionnés.

3. Application concrète – Analyses textuelles

Dans ce chapitre on se concentre sur des analyses textuelles détaillées et examine quatre extraits concrets de l'œuvre *Candide*. La section précédente a été consacrée à l'état des recherches et les examens et définitions concrets. On a déterminé *Candide* comme une satire et traité des concepts et notions clés de ce genre ainsi que primordiaux dans l'œuvre. Ces observations théoriques forment la base de ce chapitre pratique qui est dédié à mettre en œuvre les constatations préalables. De plus, la focalisation est changée, et après avoir discuté des notions élémentaires en relation avec l'œuvre entière, on se concentre maintenant sur des extraits particuliers. Ils représentent chacun une problématique centrale qu'on peut percevoir d'être présentée d'une certaine manière satirique, par exemple par une ridiculisation intense. Également, le genre satirique est perceptible quand on examine des stratégies textuelles appliquées – comme des outils de contraste ou d'exagération – qui produisent des effets particuliers – dès la ridiculisation légère vers l'ironie et jusqu'au sarcasme. La critique créée peut être définie – selon l'effet produit – intense, ainsi que parfois vraiment piquante.

Avec ces analyses textuelles on vise à identifier les outils textuels appliqués, les impacts qu'ils entraînent et, par conséquent, la critique perceptible. En outre, les extraits étaient sélectionnés par rapport à leur contenu, à la problématique qu'ils abordent, pour examiner des sujets cruciaux qui posent des problèmes et qu'on peut voir être critiqués dans le texte. Le premier se concentre sur une forme de ridiculisation plus légère qui traite le sujet des nobles et la présentation de leurs biens et leur pouvoir. Le deuxième aborde le sujet sévère de la guerre et ses atrocités, et le degré de la ridiculisation, et donc de la critique, est déjà très intensif. Ensuite, le troisième, qui se concentre sur le fanatisme religieux et ses cruautés, et le quatrième, qui aborde l'esclavages et ses horreurs, augmente l'intensité des effets. Par ailleurs, l'étude de ces formes de critique à certaines problématiques est réalisée afin de créer une base pour le traitement du texte dans le cadre d'un cours de langue, ce qui sera le but du quatrième chapitre.

Quant à la sélection des quatre extraits, il faut constater qu'elle présente une décision pour le travail didactique, un choix qui se concentre sur des problématiques qu'on traitera avec des élèves à l'école. Néanmoins, tous les chapitres de *Candide* représentent des sujets complexes et des critiques remarquables. Donc, l'analyse textuelle se concentre sur un choix précis de certains des sujets abordés. Par rapport au l'œuvre dans son ensemble, Gaillard (1972 : 13) présente une esquisse claire du développement de l'histoire, des lieux d'action et des différentes problématiques abordées, ce qui sera montré par Figure 1 en vue d'illustration.

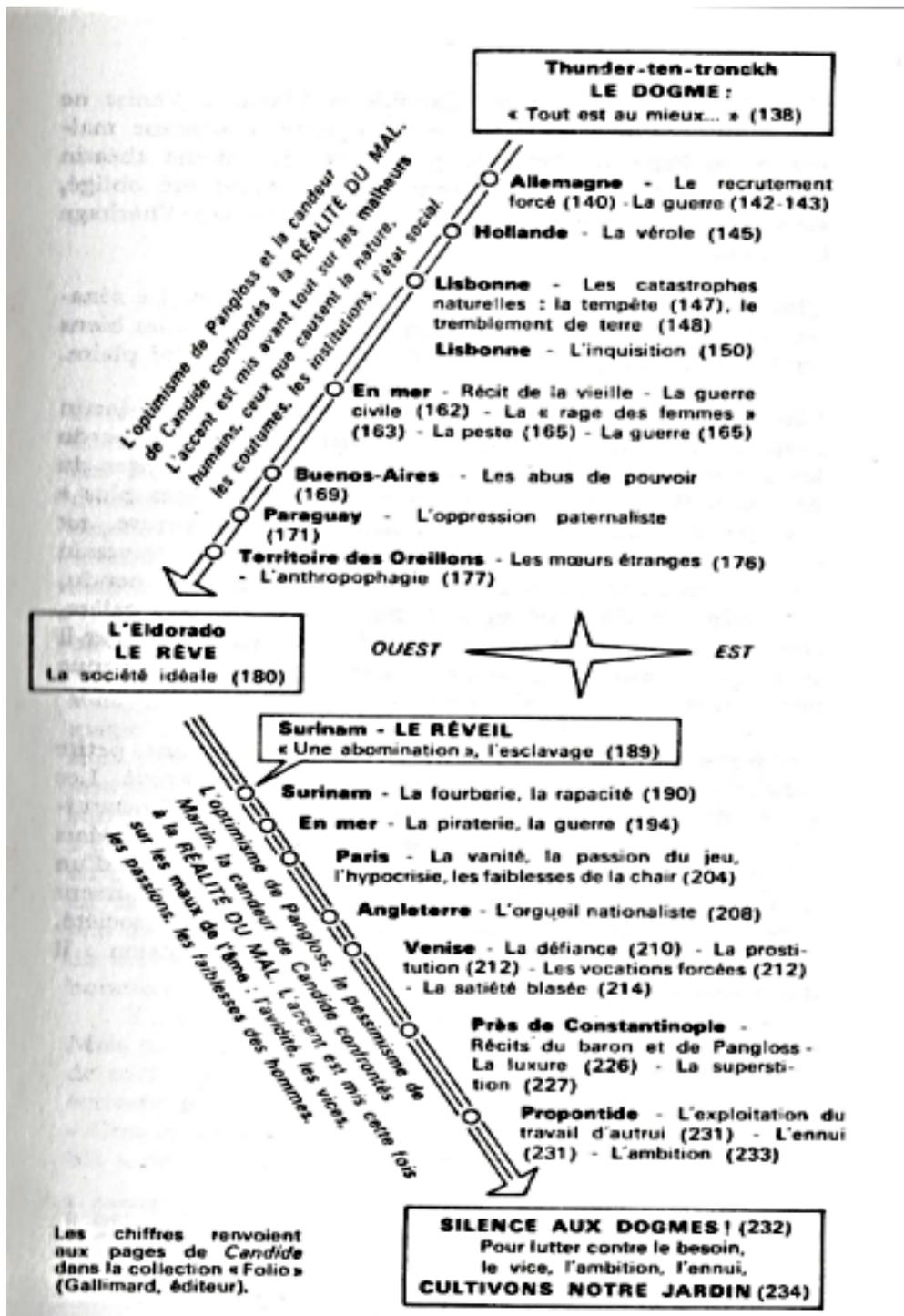


Figure 1. Synopsis des chapitres ; les problématiques et les lieux d'actions (Gaillard 1972 : 13).

Regardant le synopsis de Gaillard (1972 : 13), on trouve aussi les quatre extraits sélectionnés. Le premier, sur la présentation de la noblesse avec ses biens et ses pouvoirs, ainsi que le deuxième, sur la guerre et ses atrocités, sont situés en Allemagne. Le troisième aborde le fanatisme religieux et a lieu à Lisbonne, au Portugal. Finalement, le quatrième se concentre sur l'esclavage et ses horreurs, et a lieu au Surinam. Dans les sous-chapitres suivants, chaque extrait sera analysé par rapport aux outils textuels et aux effets produits qu'on pourrait observer.

3.1. Présentation de la noblesse – « biens » et « pouvoirs »

Le premier extrait au début du livre présente la noblesse et parle de ses « biens » et ses « pouvoir d'une manière frappante qui fait surgir une notion de ridiculisation particulière. Il représente une partie du premier chapitre de *Candide* et parle du protagoniste et de la maison noble dans laquelle il avait grandi. Alors, on peut identifier le sujet abordé dans ces lignes comme la présentation de la noblesse avec ses biens et ses pouvoirs, bien qu'il soit une forme de présentation satirique – identifiée par la manière dont ce « pouvoir » et ces « biens » sont présentés.

« Il y avait en Westphalie, dans le château de M. le baron de Thunder-ten-tronckh, un jeune garçon à qui la nature avait donné les mœurs les plus douces. Sa physionomie annonçait son âme. Il avait le jugement assez droit, avec l'esprit plus simple ; c'est, je crois, pour cette raison qu'on le nommait Candide. Les anciens domestiques de la maison soupçonnaient qu'il était fils de la sœur de monsieur le baron et d'un bon et honnête gentilhomme du voisinage, que cette demoiselle ne voulut jamais épouser parce qu'il n'avait pu prouver que soixante et onze quartiers, et que le reste de son arbre généalogique avait été perdu par l'injure du temps. Monsieur le baron était un des plus puissants seigneurs de la Westphalie, car son château avait une porte et des fenêtres. Sa grande salle même était ornée d'une tapisserie. Tous les chiens de ses basses-cours composaient une meute dans le besoin ; les palefreniers étaient ses piqueurs ; le vicaire du village était son grand aumônier. Ils l'appelaient tous monseigneur, et ils riaient quand il faisait des contes. Madame la baronne, qui pesait environ trois cent cinquante livres, s'attirait par là une très grande considération et faisait les honneurs de la maison avec une dignité qui la rendait encore plus respectable. » (Voltaire 1759 : 3,4)

Tout d'abord, un aspect qui tire l'attention est le début de l'histoire, qui est réalisé dans une forme similaire aux lancements typiques des contes de fées. La formulation « Il y avait » nous laisse penser aux commencements « Il était une fois » ou « Il y avait une fois ». Ce début peut être interprété comme une sorte de jeu de mots, une référence intertextuelle qui adresse les anticipations des lecteurs / lectrices d'être introduit dans une histoire magique. En outre, on peut identifier un lien entre cette formulation et les débats concernant le genre (cf. chapitre 2.2.) et les théories – et Voltaire il-même – parlant de *Candide* comme conte philosophique. Néanmoins, cette phrase qui évoque des réflexions sur l'œuvre en relation avec les contes peut être interprétée de servir à l'intention satirique, car le monde expérimenté dans ce 'conte', même si on peut trouver des éléments similaires, ne sera pas si 'magique' que ceux-ci des contes de fées. Le lancement simule une immersion du lecteur / de la lectrice dans un monde magique et une histoire éblouissante, cependant, cette narration satirique va révéler une histoire considérablement différente aux attentes possiblement positives.

Par la suite, j'aimerais mentionner le mot crée « Thunder-ten-tronckh ». Ce mot propre du château westphalien, avec son accumulation des consonants plosives, se révèle difficile à prononcer et montre une rudesse marquante spécialement pour des francophones. Et alors, on peut considérer la texture de ce mot et parler d'un symbole de la langue allemande, à laquelle on attribue régulièrement d'être rude et ferme – une impression qu'on peut observer, par exemple, dans le monde francophone, à cause de la manifestation différente de l'utilisation des consonants. Ensuite, il y a l'introduction du protagoniste Candide, décrivant son caractère ainsi que le fait qu'il ne fait pas vraiment partie de la famille en raison d'être un enfant illégitime d'un père pas conforme à la position sociale de la mère. Par ailleurs, le narrateur à la première personne est appliqué explicitement par une suggestion 'personnelle' de celui-ci (« c'est, je crois, pour cette raison qu'on le nommait Candide »).

Quant aux aspects textuels marquants, on peut observer certains déjà dans ces premières lignes du livre. Premièrement, il y a l'usage du superlatif, comme dans « les mœurs les plus douces » ou dans « l'esprit le plus simple ». Comme on a remarqué dans le chapitre précédent, on peut parler ici d'un outil significatif de la satire qui est appliqué à travers du texte entier. De plus, il effectue une simplification de la personnalité, qu'on ne doit pas prendre au sérieux, et soutient le ton ironique de ce début en jouant avec ces éléments de ridiculisation (la ridiculisation comme une sorte de base pour tout l'effet dans la satire, comme discuté dans le chapitre précédent). En outre, on peut détecter des parallélismes de construction, par exemple dans des phrases nominales équivalentes ; comme dans « le jugement assez droit » et « l'esprit plus simple » ; ce qui forme une symétrie dans ces descriptions exagérées. Quant au parallélisme et aux outils de simplification et ridiculisation, il faut aussi mentionner des comparaisons qui forment une symétrie, comme « sa physionomie » est assimilée à « son âme » et son esprit à son nom.

En outre, un aspect primordial du protagoniste est mentionné ; à savoir l'imprécision de ses origines. Il est exprimé par le mot 'soupçonner', donc on note que Candide est un enfant illégitime. Dans la description du père potentiel comme « bon et honnête gentilhomme », il est possible de percevoir une antiphrase, car on peut penser que l'intention est bien d'exprimer le contraire. D'une part, on peut argumenter qu'il s'agit d'un homme ignoble qui a mis une femme enceinte qu'il a quitté et qu'il a laissée seule avec l'enfant et – dans cette époque pas marginal – avec la honte d'avoir un 'bâtard'. D'autre part, on peut se concentrer sur l'aspect noté qu'il n'était pas conforme au rang de la sœur du baron – « parce qu'il n'avait pu prouver [...] », alors sur la noblesse et son attachement aux biens, aux pouvoirs et à la ligne généalogique.

Dans les lignes suivantes, la famille noble, par laquelle Candide était élevé, est introduite. Le baron et la baronne sont décrits d'une manière particulière et leurs 'biens' et 'pouvoirs' sont présentés d'une façon singulière. On peut argumenter que cela provoque un rire au lecteur et crée un effet ironique marquant. Quant aux stratégies textuelles, premièrement, il y a dans ces descriptions un élément très fort qui se trouve appliqué plusieurs fois dans cette œuvre et qui remplit un rôle appréciable dans la satire : la conclusion erronée (comme discuté en détail dans le chapitre précédent). Cette stratégie, décrite par Mannweiler comme « pseudo-logique » (2015 : 249), est déduite d'un raisonnement qui est faux, puis il est clairement illogique, c'est-à-dire il n'y a aucune relation causale logique. Si on se concentre, par exemple, sur la phrase qui nous dit que le baron était « un des plus puissants » *parce que* « son château avait une porte et des fenêtres », cette conclusion illogique est clairement perceptible et elle provoque un effet ironique marquant. Le fait d'avoir *une porte et des fenêtres* est un aspect tant banal qu'il donne à l'affirmation un ton tellement absurde que le lecteur / la lectrice perçoit l'intention de ridiculiser fortement. Cet effet est également renforcé par l'utilisation du superlatif, donc ce baron n'est seulement puissant à cause de sa propriété triviale, mais il est même un des *plus* puissants.

Par ailleurs, l'ironie se trouve dans les détails mentionnés dans les phrases suivantes. La première, qui parle de la tapisserie de la grande salle, évoque l'impression qu'il s'agit par cette tapisserie de la seule dans le château entier, et donc, comme cette description donne un autre signe de banalité et même de pauvreté par rapport à une famille noble – consolidé par le mot « même », on peut parler d'une explication paradoxale qui renforce l'effet ironique. Ensuite, il y a une énumération des autres détails qu'on peut déterminer d'avoir les mêmes effets. La phrase parlant de la meute qui se formait « dans le besoin » représente un autre symbole de la situation peu puissante de ce baron. En d'autres termes, la construction « dans le besoin » peut signifier que, s'il était vraiment nécessaire, le baron pourrait utiliser ces chiens pour avoir une meute, mais qu'il ne s'agit pas, au sens strict, d'une grande meute en sa possession. De plus, ce baron n'a même pas des véritables piqueurs, car il est expliqué que ses palefreniers jouaient ce rôle s'il voulait aller chasser et en avait besoin. Également, il n'a pas d'aumônier et, alors, le vicaire occupe cette position. Alors, comme on voit ici que ces informations expriment le contraire de ce qui était constaté avant – la puissance immense du baron – on peut parler d'une construction paradoxale qui évoque l'effet ironique dans ces lignes de l'œuvre satirique.

Quant au rire mentionné – « ils riaient quand il faisait des contes », cet élément est d'une ambiguïté qui peut être considérée comme un autre aspect de l'ironie de l'extrait. D'une part, on pourrait penser d'un signe de respect et qu'ils rient pour le flatter, cependant, d'autre part,

on peut l'interpréter comme manque de respect et une expression de moquerie, le dernier possiblement un élément pour souligner la ridiculisation générale, donc l'ironie créée.

Ensuite, la dernière phrase de l'extrait parle de la baronne, et dans cette description on trouve des éléments similaires aux lignes qu'on a observés auparavant. L'outil le plus puissant est ici la conclusion erronée, qui parle de l'obésité de la baronne, mentionnant un poids immense. Et cette surcharge pondérale est déterminée comme la raison pour laquelle on porte à elle une considération extraordinaire. Sa manière de se comporter n'est seulement mentionnée comme le deuxième aspect de sa popularité. Donc, on peut parler encore une fois d'un raisonnement illogique qui provoque un effet ironique.

En relation avec le degré de la ridiculisation réalisée dans cet extrait (la ridiculisation comme base de tous les effets dans la satire, comme discuté dans le chapitre précédent), on peut l'identifier comme une sorte de rire, où le lecteur / la lectrice perçoit une ironie dans la lecture qui est près à la notion comique. Alors, on ne voit pas encore une ironie piquante qui effectue une critique mordante, mais une forme plus légère où on se moque, mais où on est toujours capable de rire et on ne dénonce pas encore frénétiquement. En outre, on peut lier cet effet au sujet abordé qui ne se présente pas d'une intensité similaire que ceux-ci qui seront présentés par la suite, car la problématique peut être classifiée d'être moins sévère et bouleversant que ceux-ci des extraits suivants. Donc, quand on garde à l'esprit cette situation au château Thunder-ten-tronckh, et on se concentre sur l'extrait suivant, qui aborde la problématique de la guerre et les atrocités commises dans son nom et effectue des descriptions de ces horreurs abominables, on peut discerner un ton bien plus intense qui provoque des effets d'un degré véritablement plus élevé (une ironie intense ou, encore plus, un sarcasme) et réalise une critique sévère qui pourrait être classifiée comme bouleversante.

3.2. La guerre et ses atrocités

Le deuxième extrait sélectionné pour l'analyse détaillée représente la première partie du « chapitre troisième » qui raconte « [c]omment Candide se sauva d'entre les Bulgares, et ce qu'il devint » (Voltaire 1759 : 11). Le protagoniste était forcé dans l'armée des 'Bulgares' et devait participer à une bataille contre les 'Abares'.

« Rien n'était si beau, si leste, si brillant, si bien ordonné que les deux armées. Les trompettes, les fifres, les hautbois, les tambours, les canons, formaient une harmonie telle qu'il n'y en eut jamais en enfer. Les canons renversèrent d'abord à peu près six mille hommes de chaque côté ; ensuite la mousqueterie ôta du meilleur des mondes environ neuf à dix mille coquins qui en infectaient la surface. La baïonnette fut aussi la raison suffisante de la mort de quelques milliers d'hommes. Le tout pouvait bien se monter à une trentaine de mille âmes. Candide, qui tremblait comme un philosophe, se cacha du mieux qu'il put pendant cette boucherie héroïque. Enfin, tandis que les deux rois faisaient chanter des Te Deum chacun dans son camp, il prit le parti d'aller raisonner ailleurs des effets et des causes. Il passa pardessus des tas de morts et de mourants, et gagna d'abord un village voisin ; il était en cendres : c'était un village abare que les Bulgares avaient brûlé, selon les lois du droit public. Ici des vieillards criblés de coups regardaient mourir leurs femmes égorgées, qui tenaient leurs enfants à leurs mamelles sanglantes ; là des filles éventrées après avoir assouvi les besoins naturels de quelques héros rendaient les derniers soupirs ; d'autres, à demi brûlées, criaient qu'on achevât de leur donner la mort. Des cervelles étaient répandues sur la terre à côté de bras et de jambes coupés. Candide s'enfuit au plus vite dans un autre village : il appartenait à des Bulgares, et des héros abares l'avaient traité de même. » (Voltaire 1759 : 11-13)

Quant au niveau du contenu de ce deuxième extrait, on peut le diviser en deux grandes parties. La première, dès la première ligne jusqu'à la huitième, décrit la bataille de la guerre entre les 'Bulgares' et les 'Abares', et montre bien dans sa forme de réalisation la violence, la férocité et le massacre de la bataille. Ensuite, la deuxième partie parle des atrocités qui sont commises après la bataille, donc des crimes commis par les soldats dont la population civile est la victime, mais qui sont néanmoins tolérés dans le sillage d'une guerre. Concernant les répercussions aux lecteurs / lectrices, il faut constater que sur la base de cette problématique sévère et en vertu de la description détaillée des férocités et des horreurs abominables, cet extrait s'avère très intense au niveau des effets créés.

Tout d'abord, dans la première ligne, on peut identifier trois aspects textuels primordiaux qu'on retrouve dans tout l'extrait ainsi que dans l'œuvre entière ; à savoir des formes d'exagération, d'énumération et de parallélisme ainsi que des rapprochements sémantiques provoquant du contraste, comme l'antithèse ou l'oxymore. En premier lieu, il y a une énumération de quatre adjectifs ; « beau », « leste », « brillant », « ordonné » ; dont tous ont une dénotation positive, cependant, ils sont colloqués avec les armées combattant dans une guerre, donc, on peut

caractérisée cette phrase comme une antithèse, une forte déformation au niveau sémantique qui combine des éléments contraires. De plus, cette construction est enrichie par une exagération, la forme « rien n'était si [...] » qui fonctionne comme un superlatif et qui donne encore de l'intensité à l'antithèse. Cette réalisation puissante provoque une sensation d'absurdité et de déraison et l'effet produit surpasse l'ironie et représente déjà du sarcasme (la distinction faite sur la base de l'intensité des effets, comme élaboré dans le chapitre précédent). La deuxième phrase renforce immédiatement ces impacts, et on peut voir un parallélisme quant à la construction, car il y a encore une énumération, mais cette fois-ci de quatre noms ; « les trompettes », « les fifres », « les hautbois » et « les canons ». Dans cette construction, il saute aux yeux que les canons sont présentés quasiment équivalents aux instruments musicaux. Cela est une autre déformation sémantique qui cause une irritation. Dans la même phrase on peut situer un oxymore, car on parle de *l'harmonie* en enfer – un rapprochement de deux mots qu'on peut classer totalement opposés, pensant à l'enfer comme lieu des tourments indicibles – et, en plus, cela est comparé à *l'harmonie* formait par ces quatre objets – un autre contraste si fort quand on se concentre sur les canons et visualise la situation de la bataille. Donc, ce rapprochement des mots opposés sur le fond ainsi que leur énumération donnent de la force à la satire, créant un effet sarcastique intense.

Dans les trois phrases suivantes, le vocabulaire forme l'aspect le plus puissant. Il implique des collocations irritantes ainsi que l'utilisation des mots qu'on peut définir comme dérangeants dans le contexte. Dans quelques manières, on pourrait parler ici de la maîtrise de l'oxymore, car on voit des collocations contradictoires. De plus, dans les phrases suivantes, on trouve des énumérations, comme des adjectifs descriptifs, ainsi que des répétitions, par exemple des chiffres des morts qui visualisent le massacre. Par ailleurs, il y a des allusions à la théorie leibnizienne qui la tournent en ridicule. Quant au niveau syntactique, on peut voir un autre parallélisme, où des objets fonctionnent comme les agents de la phrase ; « les canons », « la mousqueterie » et « la baïonnette », et les êtres humains sont dans la position de l'objet direct.

Premièrement, avec le verbe *renverser* (« Les canons renversèrent d'abord à peu près six mille hommes de chaque côté... »), on peut voir les « hommes » comme des obstacles qui sont surmontés, ce qui produit une notion de radicalité dans la phrase ; dans l'usage du mot *renverser* en combinaison avec les gens qui sont 'renversés'. Le grand nombre mentionné forme l'illustration du massacre, et son absurdité est démontrée par la remarque « de chaque côté », donc, on peut parler d'une forte critique concernant la guerre, qui la dépeint comme un massacre insensé. Ensuite, il y a l'usage du verbe *ôter*, qu'on peut estimer banale comparé au contexte dans lequel il est appliqué. Et à ce verbe il est ajouté la phrase prépositionnelle « du meilleur

des mondes », qu'on peut classer comme une offensive directe à la théorie leibnizienne, car elle la met en ridicule dans ce contexte. La « meilleur des mondes » utilisée dans la description des scènes de la guerre – cette composition provoque un effet sarcastique très intense. Par ailleurs, un aspect crucial est formé ensuite par les mots « coquins » et « infectaient ». Les soldats mourants sont exprimés par le mot « coquins » qui a une connotation péjorative, et, ensuite, le verbe correspondant à leurs corps est *infecter* – ils *infectent* la terre – ce qui les laisse paraître comme des pathogènes, une association extrêmement dévalorisante qui représente aussi une déshumanisation des soldats. Ensuite, une deuxième attaque aux théories de providence est réalisée par la verbalisation du raisonnement illogique dans « fuit aussi la raison suffisante ». De plus, à travers de ces phrases, il y a une répétition des grands nombres des morts – bien dans l'ordre, comme l'armée – arrangés d'une forme d'augmentation ; « millions », « dix mille », « quelques milliers » et « une trentaine de mille », et cette stratégie renforce encore plus l'effet sarcastique produit par les autres outils. Donc, l'absurdité de la guerre est dénoncée, et le lecteur/la lectrice peut discerner clairement la critique sévère.

Dans les deux phrases suivantes, qui forment les dernières de la description de la bataille, il y a encore une visualisation verbale de l'absurdité de ces combats. D'abord, on a le troisième affront à la théorie de Leibnitz et des idéologies similaires, réalisé par la description du protagoniste qui « tremblait comme un philosophe » et qui « se cacha du mieux qu'il put ». Concernant l'acte de se cacher, on peut l'interpréter comme un symbole du philosophe qui ferme les yeux par rapport aux atrocités qui se produisent au monde. En outre, il y a un oxymore réalisé dans cette phrase, notamment quand elle parle d'une « boucherie héroïque », ce qui amplifie l'effet sarcastique et la critique virulente aux horreurs commis au nom de la guerre. De plus, il y a la constatation que les armées chantent la chanson « Te Deum », ce qui intensifie ces impacts car il démontre l'absurdité que les deux côtés justifient leurs actions par Dieu, ce qui représente un autre raisonnement illogique. Cette situation sévère et en même temps absurde est renforcée par Candide qui part pour « raisonner ailleurs », car on peut interpréter l'acte de s'éloigner comme une métaphore du fait qu'on ignorait les atrocités commis après la bataille par leurs soldats contre la population civile.

Contrairement à cet acte de s'enfuir sans regarder, la tuerie massive est encore évoquée par « des tas de morts et des mourants » dont Candide doit passer par-dessus, et ensuite, les massacres commis vers les civils sont rendus visibles dans les phrases suivantes. Dans le village voisin, le protagoniste est témoin des férocités indicibles ; les maisons incendiées, les gens – des vieillards, mères, filles et enfants – brûlés, torturés, violés, mutilés et massacrés. La critique

mordante se trouve dans des descriptions détaillées des brutalités et barbaries, et le choix du vocabulaire renforce leur cruauté.

Au début, l'acceptation générale de ces atrocités est exprimée par l'ajout « selon les lois du droit public », ce qui renforce l'effet sarcastique de cette constatation, et ce qu'on pourrait argumenter de provoquer une sensation de bouleversement intense. Ensuite, il y a une énumération des collocations avec un choix des mots effectifs qui évoque des images affreuses ; comme « des vieillards criblés », « des femmes égorgées », « des mamelles sanglantes » et « des filles éventrées ». Cette abondance des détails atroces, ainsi que la focalisation sur les victimes qui s'exprime par l'usage du participe, intensifient encore le choc produit et donne alors de la force à la critique virulente. Les gens sont exposés sans défense aux barbaries des soldats adversaires. D'une part, un détail choquant est l'image du bébé aux mamelles sanglantes, ce qu'on peut analyser comme une collision épouvantable de l'incarnation de la vie avec la forme la plus brutale de la mort. D'autre part, il y a l'image consternant des filles violées et ensuite massacrées, ce qu'on peut voir comme l'exploitation barbaresque ultime, après laquelle la victime est abattue comme un animal et jetée comme un objet. En plus, l'acte de violer est décrit d'une forme extrêmement sarcastique, car on parle des victimes comme avoir « assouvi les besoins naturels de quelques héros ». Cette formulation, on ne veut pas la classer comme euphémisme, mais plutôt comme antiphrase d'une brutalité énorme qui désigne ces tortures horribles, ces abominations anormales, comme des « besoins naturels », des nécessités normales. De plus, le mot « héros » utilisé pour parler de violeurs peut être classifié comme une antiphrase qui amplifie l'effet sarcastique virulente de cette phrase. Et donc, cette forme de parler de ces férocités donne une force immense à la critique abordée.

Quant aux formes des mutilations, on peut parler d'une sorte de climax dans la phrase qui parle des « cervelles [...] répandues » et des « bras et jambes coupés ». Cette scène comprend un aspect cannibalique par ces détails épouvantables et donne aux atrocités une violence barbaresque qui amplifie la violence usée. Et enfin, la dernière phrase illustre l'absurdité totale de toutes les abominations décrites par la simple constatation – dont on peut identifier comme une forme de condensation – qui affirme que la population civile de l'adversaire était massacrée de la même façon par les soldats de l'armée bulgare. Et, encore une fois, le mot « héros » et utilisé, une antiphrase qui donne un contraste fort entre l'image générale des soldates héroïques et celui-ci des bouchers torturants. Donc, il n'y pas du raisonnement logique, et pas des *bons* ni des *mauvaises*, mais chaque côté des adversaires dans la guerre commis des crimes féroces, et ce fait, démontré trois fois dans cet extrait, représente l'argument le plus décisif dans la

visualisation de l'absurdité de la guerre qui se trouve dans les atrocités qui sont commises et soufferts par chaque côté.

Finalement, on peut caractériser les effets provoqués de dépasser l'ironie et d'être d'un sarcasme mordant. Par conséquent, ce sarcasme réalise une critique sévère qui dénonce les cruautés commises au nom de la guerre. Cet extrait sur la guerre ne provoque plus des rires légers comme, par exemple, le premier sur la noblesse, mais, au contraire, il réalise un degré de ridiculisation élevé qui représente le sarcasme, qui manque de toute notion positive, et, donc, on peut parler d'une satire très forte.

De plus, j'aimerais conclure ici, avec Barber, qui décrit cet extrait également comme la présentation du thème satirique de l'horreur et la folie de la guerre qui se développe en ces lignes : « [It deals with the] satirical theme [...] of the horrors and folly of war [...], the scene at first presents a gay appearance [...] but the cruel realities of war soon transform it into one of hideous chaos, described by Voltaire with unsparing realism » (Barber 1960 : 30). Alors, comme Barber le constate, Voltaire décrit la guerre et ses cruautés avec une clarté sévère qui présente crûment sa réalité atroce et crée un effet satirique piquant.

3.3. Le fanatisme religieux

Le troisième extrait représente trois quarts du « Chapitre sixième » (Voltaire 1759 : 25) et traite le fanatisme religieux. Après que Candide arrive à Lisbonne, il y a des tremblements de terre dévastateurs, et ensuite, il doit assister aux procès cruels de l'inquisition qui torture et tue des personnes tout en légitimant ses actes par la foi et la 'conviction' d'empêcher des catastrophes naturelles.

« Comment on fit un bel auto-da-fé pour empêcher les tremblements de terre, et comment Candide fut fessé

Après le tremblement de terre qui avait détruit les trois quarts de Lisbonne, les sages du pays n'avaient pas trouvé un moyen plus efficace pour prévenir une ruine totale que de donner au peuple un bel auto-da-fé ; il était décidé par l'université de Coïmbre que le spectacle de quelques personnes brûlées à petit feu, en grande cérémonie, est un secret infaillible pour empêcher la terre de trembler. On avait en conséquence saisi un Biscayen convaincu d'avoir épousé sa commère, et deux Portugais qui en mangeant un poulet en avaient arraché le lard : on vint lier après le dîner le docteur Pangloss et son disciple Candide, l'un pour avoir parlé, et l'autre pour avoir écouté avec un air d'approbation : tous deux furent menés séparément dans des appartements d'une extrême fraîcheur, dans lesquels on n'était jamais incommodé du soleil [...] Ils marchèrent en procession ainsi vêtus, et entendirent un sermon très pathétique, suivi d'une belle musique en faux-bourdon. Candide fut fessé en cadence, pendant qu'on chantait ; le Biscayen et les deux hommes qui n'avaient point voulu manger de lard furent brûlés, et Pangloss fut pendu, quoique ce ne soit pas la coutume. Le même jour la terre trembla de nouveau avec un fracas épouvantable. » (Voltaire 1759 : 25,26)

On peut déterminer que cet extrait aborde la problématique du fanatisme religieux, tourne en ridicule les conclusions illogiques, et dénonce les atrocités commises au nom de la foi. Au niveau du contenu, ce passage parle de la situation dangereuse de Candide au Portugal, où l'inquisition règne. La démarche de l'inquisition est démontrée au regard d'une catastrophe naturelle – des tremblements de terre de Lisbonne – et elle se dirige contre des personnes vues comme des adversaires de, ou des menaces pour, l'idéologie de l'église catholique. En termes de la structure, on peut diviser l'extrait en deux parties, dont la première se concentre sur le raisonnement qui conduit à la sélection des 'malfaiteurs', et la deuxième décrit la démarche du procès de ceux-ci, ainsi que les méthodes appliquées dans le cadre de cette 'procédure judiciaire'. Quant à la structure du contenu, on peut identifier des phases de condensation qui alternent avec des passages de description détaillée. Concernant l'effet de condensation, il y a deux passages qui sont formés par une énumération, une fois parlant de la détention des différentes victimes, et l'autre fois de leur punition dans le cadre du procès. Ces énumérations contiennent une scène complexe qui est présentée d'une forme condensée, ce qui provoque un effet ironique et forme un des aspects les plus significatifs de cette satire.

Tout d'abord, quand on regarde la phrase introductive, on peut parler d'un résumé des événements qui provoque un effet ironique considérable, combinant trois aspects significatifs. Premièrement, la notion du « bel auto-da-fé » saute aux yeux, et on peut parler de plus que d'une collocation atypique, notamment d'une antithèse, ce qui peut être justifié par l'opposition extrême de l'adjectif de beauté au nom de l'acte féroce d'une exécution publique brutale. Secondement, le mot « pour » démontre le raisonnement illogique de combattre une catastrophe naturelle avec un procès public impliquant des exécutions – un fait qui, en plus, rappelle les sacrifices humains. Et, ensuite, le châtement de Candide est mentionné – les coups donnés sur des fesses – une punition qui semble triviale et presque insignifiante, quand on la compare à l'atrocité constatée avant. Cette combinaison, ainsi que la condensation effectuée par ce bref résumé, provoquent un effet ironique très fort ainsi que la sensation d'une critique implicite significative.

Ensuite, il y a une phrase longue qui parle du tremblement de terre et du suivant raisonnement illogique de ceux au pouvoir. La description de la décision prise, d'exécuter des gens en public *comme prévention* des tremblements ultérieurs, représente un manque total d'une relation causale logique et laisse deviner une justification au nom de l'idéologie religieuse des assassinats probablement planifiés par d'autres raisons. En outre, le sens littéral du mot « auto-da-fé », notamment *acte de foi*, donne plus d'intensité à l'absurdité de l'idée de brûler des gens au nom de la foi. De plus, cette conclusion erronée des sacrifices humains est renforcée par le fait qu'elle est faite par des personnes au pouvoir, des gens cultivés et estimés ; « les sages du pays » l'ont suggéré, il était « décidé par l'université ». Et l'absurdité de ce raisonnement est encore plus illustrée par la description de l'autodafé comme « un secret infallible », ainsi que par le superlatif dans le « moyen plus efficace ». En plus, l'utilisation du mot « spectacle » indique la notion d'un rituel qu'on pourrait classer 'bizarre' et implique le voyeurisme des gens – comme la notion « donner au peuple » – et forme partie de ces éléments significatifs qui provoquent une irritation profonde.

Par ailleurs, l'antithèse réalisée par la collocation de l'adjectif « bel » ; qui a une connotation positive ; avec le substantif « auto-da-fé » ; qui signifie l'assassinat des personnes au bûcher ; provoque une forte irritation et renforce l'effet sarcastique. En outre, on peut parler d'une juxtaposition de l'importance du tremblement de terre – « trois quarts détruits », « prévenir une ruine totale » – à l'infériorité des victimes – parlant de « quelques personnes » qui ne soient pas trop important mais qui servent la cause. Une autre confrontation peut être détectée dans « brûlées à petit feu, en grande cérémonie », une partie de la phrase qui est d'une sorte un parallélisme, deux modifications du participe « brûlées » qui sont mis en parallèle – « à petit

feu » et « en grande cérémonie » – et qui appliquent deux adjectifs contraires, ce qui donne un certain rythme au récit et renforce l'effet sarcastique. De plus, la première laisse penser à la phrase utilisée en cuisine *cuire à petite feu*, ce qui le rend encore plus mordante.

Les phrases suivantes parlent de la détention des 'malfaiteurs', de la sélection des victimes – « on avait en conséquence saisi » des personnes – pour ce spectacle en public de torture et exécution au nom de la foi et de la prévention des catastrophes naturelles ultérieures. À première vue, on pourrait penser à un choix au hasard, sans raison, mais après un regard en profondeur, on peut parler de la sélection systématique dans le but d'éliminer des adversaires, des croyants des autres religions, et des personnes représentant une menace à l'idéologie et au système établi. Donc, il s'agit de personnes d'autres confessions, comme le « Biscayen » et les deux Portugais – les derniers identifiés comme Juifs par leur comportement quant à l'alimentation, car ils ne mangent pas le lard – ainsi que des personnes qui représentent une forme de menace parce qu'ils montrent une conviction différente ou des réflexions critiques, comme Pangloss. De plus, il y a Candide, qui a écouté « avec un air d'approbation » les explications indésirables et dangereuses du possible dissident Pangloss, et qui est donc le symbole du danger d'apprécier des formes de pensées et convictions différentes et d'être ensuite influencé et persuadé par ces idéologies contraires à celle-ci de l'église catholique. Quant au Biscayen, il est soupçonné d'avoir ignoré une des règles de la loi morale établie, et on note ici qu'il est « convaincu d'avoir » marié sa marraine, un lexème qui démontre l'allégation sans preuve. Par rapport à Pangloss et aux Juifs (les Juifs ; ceux qui « en mangeant un poulet en avaient arraché le lard »), on remarque que leur détention manifeste la surveillance dans cette société, l'observation étendue par l'inquisition et ses assistants, ainsi que par les concitoyens.

Quant à la détention de Pangloss et Candide, on peut discerner un euphémisme marquant qui provoque un rire par son ton ironique, quand il est parlé des cellules de cachot comme « des appartements d'une extrême fraîcheur ». Un aspect fort de cette construction est formé par la combinaison des deux mots contradictoires d'une sorte ; à savoir la phrase nominale une « extrême fraîcheur ». Normalement, on parlerait d'un extrême *froid*, ou d'un *froid glacial*, mais l'usage du mot « fraîcheur », qui implique une sorte de légèreté, combiné avec l'adjectif « extrême », qui est un outil d'aggravation, renforce l'effet ironique de cette phrase. En plus, le fait de ne voire même pas un rayon de soleil dans le cachot souterrain lugubre est mentionné à travers un euphémisme qui explique qu'on n'avait jamais le 'problème' d'être « incommodé du soleil », ce qui amplifie l'ironie perçoit.

Dans les phrases suivantes, on apprend plus sur la démarche du procès et les formes de punition exécutées. Tout d'abord, la ridiculisation de ce procès se montre dans la description du prêche

« très pathétique » et la musique « belle ». Ensuite, la description de la punition de Candide renforce cet effet. Il est « fessé en cadence » de la musique, ce qui rend la situation encore plus absurde. En plus, cette forme de punition semble ‘banale’ et elle est fortement en contraste avec autres punitions, des exécutions brutales et barbaresques. On peut dire qu’il est traité comme enfant, un enfant de l’église qui doit être sage, c’est-à-dire qui doit bien se comporter et pas écouter aux dissidents et aux idées non-conformistes. Quant aux exécutions des autres, elles sont décrites sans détails, d’une manière condensée qui donne de distance. On peut discerner un contraste marquant entre la sévérité des atrocités commises et la banalité de la manière dans laquelle elles sont décrites. Les croyants des autres religions sont brûlés comme on a brûlé des ‘sorcières’ présumées – une forme d’exécution énormément brutale et barbaresque qui représente une procédure conforme à la tradition de l’inquisition. Pangloss, par contre, est pendu, « quoique ce ne soit pas la coutume », ce qui peut être interprété comme un autre élément qui renforce l’irritation et la perception de l’absurdité de ces atrocités commis au nom de la foi et de la déraison de l’église et ses traditions, car, avec cette forme décision arbitraire, contre la cérémonie établie, l’inquisition se révèle hypocrite même dans la réalisation de ses exécutions.

Finalement, quant à la dernière phrase, on peut argumenter qu’elle visualise dans sa simplicité et concision l’absurdité de ces actes abominables et l’erreur atroce du raisonnement de l’église. Donc, elle intensifie l’effet sarcastique et réalise une critique piquante. Et, pour conclure, on peut voir la critique au fanatisme religieux réalisée dans cet extrait comme une représentation des « idées anticléricales » (Defays 2016 : 4) du ‘dissident’ auteur de cette œuvre, qui sont identifiées, entre autres, par Defays comme un élément central dans les pensées de Voltaire.

En termes de la critique abordée, on voit qu’elle adresse des formes de terreur d’une institution régnante et d’une idéologie faite la norme unique sans aucune acceptation des avis dissidents. En plus, quand on le met en relation avec la critique impliquée dans l’extrait précédent, qui parlait des atrocités de la guerre, et celle-là de cet extrait, on pourrait parler des différentes formes d’oppression, de torture et de la terreur par ceux aux pouvoir – que ce soit l’élite au pouvoir, ou des autres personnes dans une certaine position dominante qui l’abusent ; comme l’église catholique et son institution ‘l’inquisition’ terrorisant le peuple afin d’éliminer les dissidents, comme les rois envoyant au combat des individu qui se massacrent entre eux, sans motivation intrinsèque mais formant des outils afin que les rois puissent atteindre leurs cibles ; ou comme les soldats terrorisant la population civile de la partie adverse. Et alors, avec cette focalisation sur les positions dominantes et les élites abusantes, on se dirige aussi vers l’extrait suivant, qui parle de la terreur produit par le système abominable de l’esclavage et les maltraitements commis par les exploités.

3.4. Les horreurs de l'esclavage

Le quatrième extrait analysé en détail est une partie du « Chapitre dix-neuvième » qui raconte « [c]e qui leur arriva à Surinam, et comment Candide fit connaissance avec Martin » (Voltaire 1759 : 84). Après que Candide et Cacambo partent du pays Eldorado pour retrouver Cunégonde, ils entrent au pays Surinam et rencontrent un esclave mutilé au bord de la rue. Candide, choqué, lui demande ce qu'il était arrivé et apprend les tortures et les maltraitances que les esclaves doivent endurer.

« En approchant de la ville, ils rencontrèrent un nègre étendu par terre, n'ayant plus que la moitié de son habit, c'est-à-dire d'un caleçon de toile bleue ; il manquait à ce pauvre homme la jambe gauche et la main droite. – Eh, mon Dieu ! lui dit Candide en hollandais, que fais-tu là, mon ami, dans l'état horrible où je te vois ? – J'attends mon maître, M. Vanderdendur, le fameux négociant, répondit le nègre. – Est-ce M. Vanderdendur, dit Candide, qui t'a traité ainsi ? – Oui, monsieur, dit le nègre, c'est l'usage. On nous donne un caleçon de toile pour tout vêtement deux fois l'année. Quand nous travaillons aux sucreries, et que la meule nous attrape le doigt, on nous coupe la main ; quand nous voulons nous enfuir, on nous coupe la jambe : je me suis trouvé dans les deux cas. C'est à ce prix que vous mangez du sucre en Europe. Cependant, lorsque ma mère me vendit dix écus patagons sur la côte de Guinée, elle me disait : Mon cher enfant, bénis nos fétiches, adore-les toujours, ils te feront vivre heureux, tu as l'honneur d'être esclave de nos seigneurs blancs, et tu fais par là la fortune de ton père et de ta mère. Hélas ! je ne sais pas si j'ai fait leur fortune, mais ils n'ont pas fait la mienne. Les chiens, les singes et les perroquets sont mille fois moins malheureux que nous. Les fétiches hollandais qui m'ont converti me disent tous les dimanches que nous sommes tous enfants d'Adam, blancs et noirs. Je ne suis pas généalogiste ; mais si ces prêchers disent vrai, nous sommes tous cousins issus de germains. Or vous m'avouerez qu'on ne peut pas en user avec ses parents d'une manière plus horrible. » (Voltaire 1759 : 84,85).

Cet extrait aborde un autre sujet qui représente la situation de l'époque, et signifie une terreur indicible, marquée par l'oppression, l'abus, la maltraitance et la mutilation. Le protagoniste rencontre un esclave mutilé qui lui répond aux questions et raconte, dans une manière simple et directe, la situation d'une vie en esclavage. Des détails sévères sont décrits d'une façon neutre, en quelque sorte impitoyablement (un aspect typique de la satire comme discuté dans le chapitre 2.2.). On peut argumenter que cela produit un effet de consternation sur les lecteurs / lectrices et forme une critique intense, qui dénonce cette terreur exercée et inclut les personnes impliquées dans cette oppression, comme les consommateurs des produits fabriqués par des esclaves et les prêchers hypocrites qui parle de l'égalité de toutes les personnes mais acceptent en même temps cette oppression.

Tout d'abord, ce qui saute aux yeux du lecteur / de la lectrice contemporain/ne, est la désignation « un nègre ». Cette dénomination raciale reflète la situation à l'époque, marquée par la pensée raciste qui forme la base de cette discrimination raciale, et sert de base à

l'esclavage. Par conséquent, cette désignation représente un détail crucial de la perspective postcoloniale, mais pour les lecteurs / lectrices à l'époque elle signifiait juste la dénomination de ces 'gens différents', de cette apparence opposée à la norme.

La première phrase décrit le corps de cette victime de l'esclavage, déformé par la torture et la mutilation. En plus, son habit miteux est décrit – il n'a qu'un seul vêtement d'un tissu de qualité inférieure « de toile », et en plus, en règle générale, c'est des sous-vêtements ; « un caleçon ». Plus grave que ce traitement mauvais, est la maltraitance physique. Le corps mutilé montre l'oppression féroce de l'esclavage, et l'impact bouleversant est renforcé par le détail grotesque qu'il lui manque la main *droite* et la jambe *gauche*, un contraste qui forme une image bizarre et choquante, et on pourrait penser à une intention d'irriter et de former une critique crûment. Quant à la maltraitance immense expliquée, *Candide* forme un contraste fort, avec sa réaction et sa forme de s'adresser à l'esclave d'une manière polie et amicale. En outre, il est encore confronté à une réalité cruelle qu'il ignorait.

Ensuite, après l'image décrit de l'état physique, il y a les explications de la terreur de l'esclavage, de sa 'tradition' et ses 'coutumes'. Le maître hollandais, représente la société européenne, la 'race blanche', qui s'enrichit des autres pays colonisés et exploite leur peuple. Et, concernant les atrocités commises, c'est la simplicité de la réponse de l'esclave qu'on peut argumenter de provoquer un bouleversement profond – il dit simplement, sans détour, « c'est l'usage ». Ensuite il décrit les méthodes des oppresseurs. Ils coupent la main droite pour punir l'esclave pour un accident de travail, une mésaventure causée par les conditions terribles qui sont effectuées par les oppresseurs eux-mêmes. Néanmoins, au lieu de comprendre ces erreurs comme accidents, ils renforcent la maltraitance et mutilent leurs victimes. Et alors, quand une de ces personnes terrorisées trouve la force pour une tentative de fuite, elle est punie d'une mutilation d'une jambe. L'explication de ces horreurs est conclue avec une phrase simple et directe, « je me suis trouvé dans le deux cas », qui forme une fin brusque est poignante.

Par la suite, l'attention s'attire à la phrase marquante et d'un effet intense qui se réfère à l'Europe et au commerce du sucre ; « C'est à ce prix que vous mangez du sucre en Europe », et dénonce la complicité des consommateurs dans les atrocités infligées aux esclaves. Cette constatation représente une critique virulente aux consommateurs, réalisée d'un ton énormément mordant, et dénonce le fait que les gens acceptent les maltraitances et se font complices aux tortionnaires quand ils achètent ces produits faites par les victimes.

Dans le passage suivant, la focalisation change et se met sur la mère de la victime, qui a commis une trahison choquante par la vente de son enfant. Alors, ne seulement les oppresseurs de la race au pouvoir, mais aussi la propre mère exploite la victime et essaye de s'enrichir aux frais

de sa souffrance. D'une part, on peut interpréter la conviction exprimée par la mère, sur l'avenir de l'enfant comme esclave de la 'race supérieure', riche et puissante, et le pouvoir des esprits vénérés du culte de rendre sa vie heureuse, comme une dénégation de la situation réelle pour minimiser le sacrifice et la souffrance de l'enfant, causé par les parents dans la seule intention de s'améliorer eux-mêmes la vie avec la vente de l'enfant « tu fais par-là la fortune de ton père et de ta mère ». D'autre part, on peut interpréter que l'aspect significatif se trouve dans le fort sentiment d'infériorité et la naïveté énorme que la vie parmi les oppresseurs serait mieux, ce qui peut être argumenté par la phrase marquante de la mère qui parle de « l'honneur d'être esclave » de leurs « seigneurs blancs ». En plus, cette constatation de la conviction naïve d'une 'meilleure' vie avec ces hommes 'meilleurs' forme un contraste puissant avec la réalité cruelle de la vie de luxe des oppresseurs et la terreur dans laquelle vivent leurs victimes, exploitées pour assurer ce luxe. L'exclamation suivante, précise et claire, renforce le fait de la misère et de la culpabilité des parents ; « je ne sais pas si j'ai fait leur fortune, mais ils n'ont pas fait la mienne » ; affirmant que les parents l'ont détruit la vie avec cette trahison de le livrer aux oppresseurs.

En plus, l'horreur de la vie comme esclave est visualisée et renforcée par la comparaison à la vie des animaux. On peut parler d'une déshumanisation de l'esclave, et, en plus, d'une forme extrême qui ne parle pas d'une sorte d'animalisation, mais d'un état même plus mauvais, car la vie des animaux est décrite plus heureuse et donc d'un niveau plus élevé que celle de la victime. Alors, elle ne vit plus une vie humaine, ni une vie animale, mais plutôt une forme d'existence affreuse, incomparable. Et la victime accepterait une deshumanisation, car elle aimerait bien devenir un animal pour échapper cette horreur.

Ensuite, les dernières phrases de cet extrait parlent de l'église catholique, qui représente une autre part de l'oppression. On la voit – encore une fois – comme l'institution des gens au pouvoir, l'organisation puissante dont l'intention consiste en dominer et manipuler le peuple, et qui a même imposé la religion des oppresseurs à l'esclave. Il était converti et il est obligé d'aller à la messe chaque dimanche – il n'a même pas le droit de s'attacher à ses croyances pour se reconforter. De plus, les sermons traitent les idées chrétiennes qui s'opposent à tous ce que l'église fait en réalité. L'hypocrisie de l'église catholique est divulguée, quand les prêcheurs parlent de l'égalité devant les esclaves, les semblables totalement opprimés. La narration de l'esclave de ces sermons sur l'égalité et l'origine commune de tous les êtres humains surpasse l'ironie et provoque un effet sarcastique puissant. La critique est intense et dénonce l'église catholique, complice dans l'esclavage mais hypocritement parlant de leurs dogmes comme de l'égalité et de la généalogie commune de tous les gens, n'importe quel 'race'. Et, en plus, cette

critique se concentre sur la société entière qui s'appelle chrétienne sans vivre selon ces dogmes, mais plus sombre encore, qui accepte et participe dans l'oppression, la torture et la mutilation. La constatation de l'esclave donne un ton mordant et une force immense à la critique exprimée, et le lecteur / la lectrice perçoit l'effet bouleversant de cette critique sociale, qu'on peut transférer immédiatement aux hypocrisies de la société contemporaine et des problèmes encore actuels, car il y a encore des pays où on trouve des cas, comme, par exemple, le travail infantile ou les conditions de travail épouvantables. La problématique du consommateur comme complice reste un sujet brisant, et les mêmes réflexions peuvent être réalisées sur les institutions religieuses.

Finalement, on peut constater que cet extrait aborde un autre sujet significatif, et la critique abordée est puissante et virulente. Quant aux stratégies textuelles, il faut remarquer qu'il n'y pas des outils similaires aux extraits précédents, comme des figures de style d'exagération ou de contraste. Néanmoins, on peut identifier la syntaxe comme un outil marquant de la réalisation de la satire, par exemple des phrases courtes et simples, exprimant un contenu complexe et plein de brutalité. Donc, les constatations concises des horreurs commis produisent un effet sarcastique puissante et on peut percevoir une critique d'une grande intensité.

3.5. Remarque récapitulative

Les résultats de l'analyse textuelle de ces quatre extraits sélectionnés démontrent l'usage des outils stylistiques de la satire qui produisent des effets particuliers comme l'ironie ou le sarcasme et effectuent des formes de critique puissantes. D'un côté, on peut déterminer ces outils textuels signifiants et, d'autre côté, on peut identifier des problématiques abordées comme la dénonciation de l'absurdité de la guerre ou du fanatisme religieux.

Quant aux outils stylistiques marquants, il y a une abondance des formes utilisées dans plusieurs extraits. Les stratégies les plus frappantes concernent le choix du vocabulaire ; dans chaque extrait les analyses identifient du vocabulaire marquant, par exemple des collocations atypiques, contradictoires ou irritants – comme « mamelles sanglantes » (Voltaire 1759 : 12), des créations des mots comme « Thunder-ten-tronckh » (Voltaire 1759 : 3), ou des mots avec des connotations péjoratives comme « coquins » (Voltaire 1759 : 11). De plus, il y a des figures de style qui comprennent du vocabulaire spécial, par exemple l'oxymore ; comme la « boucherie héroïque », ou l'antithèse ; comme « un bel auto-da-fé » (Voltaire 1759 : 25).

Un autre outil puissant qui marque la production d'un effet de l'ironie ou du sarcasme est l'antiphrase – ou il est exprimé quasiment le contraire de ce qu'on dit, comme dans le cas de la description des femmes violées par les soldats d'avoir « assouvi les besoins naturels de quelques héros » (Voltaire 1759 : 12). En outre, il y a la conclusion erronée qui fonctionne comme élément comique ou ironique ; le raisonnement illogique, comme le château avec une porte et des fenêtres qui signale la puissance du baron (cf. Voltaire 1759 : 4). De plus, le texte comprend des répétitions, des euphémismes – comme l'« extrême fraîcheur » (Voltaire 1759 : 25) – et des comparaisons, qui, dans certains cas, représentent des formes de déshumanisation des victimes, ainsi dans le cas de la description des soldats comme des « coquins » qui infectent la terre (cf. Voltaire 1759 : 11,12).

Au niveau syntaxique, on peut observer des parallélismes de construction comme dans la description de la cérémonie de l'inquisition, qui exécute des personnes « brûlées à petit feu, en grande cérémonie » (Voltaire 1759 : 25). En outre, il y a la maîtrise du superlatif qui est marquante et représente un des outils pour réaliser de l'exagération qui sert, par exemple, à l'effet ironique, comme dans le cas du 'baron le plus puissant' (cf. Voltaire 1759 : 4).

Une autre stratégie textuelle qui est utilisée plusieurs fois dans le texte est l'alternation des phases de condensation et des descriptions détaillées. Dans des passages séquentiels, il y a des parties qui décrivent les événements en détails et des parties qui utilisent des outils de

condensation, comme l'énumération ou une syntaxe simple consistante d'un résumé des faits. Des exemples se trouvent dans l'extrait sur la guerre, dans lequel, après tous les détails des atrocités, une phrase constate que les soldats adversaires ont commis les mêmes crimes (cf. Voltaire 1759 : 13), ou dans l'extrait parlant des exécutions commis par l'inquisition (cf. Voltaire 1759 : 26).

Par rapport aux sujets abordés dans les extraits sélectionnés, on observe une forte dénonciation des problématiques présentées. Pendant que le premier extrait représente une ridiculisation de la noblesse et ses biens dans une forme comique, les autres extraits consistent d'une critique plus forte et mordante qui peut être identifiée comme une critique sociale sévère, exprimée par les effets ironiques et sarcastiques produits. L'absurdité de la guerre est réprouvée, dans un ton piquant, par des descriptions détaillées en termes opposées – comme l'harmonie même plus grande que dans l'enfer – et les idées anticléricales et la dénonciation du fanatisme religieux sont exprimées dans un ton sarcastique mordante. Également, on trouve la critique sur l'esclavage et ses terreurs, sur les maltraitances commis par les exploités, exprimée dans une forme marquante et puissante. En résumé, on peut constater que les extraits choisis présentent des dénonciations puissantes de l'oppression, la torture et la terreur commis par ceux au pouvoir.

En conclusion, il y a une abondance des outils et stratégies observés, comme la condensation, l'exagération ou des figures de styles, qui servent à réprover des sujets sérieux, des problématiques complexes qui incluent des victimes innocentes des atrocités brutales par des gens au pouvoir. Les effets produits par ces outils textuels – l'ironie et le sarcasme – provoquent une critique mordante et piquante de ces injustices et cruautés.

Quant au traitement de ces sujets actuellement, même s'il s'agit des références au faits de l'époque de Voltaire comme l'inquisition et le tremblement de Lisbonne, il est possible de transférer ces événements aux problématiques toujours actuelles, comme le fanatisme religieux ou les atrocités dans des guerres. Donc, il y a la possibilité de percevoir une connexion par rapport aux problèmes dénoncés. Cette constatation ne représente seulement un élément décisif par rapport à l'intérêt aux effets extraordinaire de l'œuvre aux lecteurs/lectrices, mais forme aussi la base pour l'idée de discuter ces problématiques avec les élèves d'un cours de Français langue étrangère en relation avec la lecture du livre et les observations personnelles des élèves, ainsi qu'avec l'objectif de développer un regard critique et une lecture plus différenciée des textes. Par conséquent, le chapitre suivant se concentre sur un concept didactique qui sert à développer une stratégie de lecture et discussions avec des élèves dans un cours du FLE.

4. Transposition – Un concept didactique

Ce chapitre sera consacré à l'élaboration d'un concept didactique qui est dédié à la lecture et le traitement de l'œuvre *Candide*. Le concept sera concret dans le sens qu'il représente un plan didactique élaboré pour une séquence de leçons– bien qu'il n'inclût pas la mise au point du matériel de cours, il offre une procédure développée. Il s'agit, d'une sorte, d'une application pratique qui inclut les résultats des chapitres précédents. Cela sera adaptée au but de créer une séquence d'enseignement consacrée à la lecture et au traitement de cette œuvre littéraire dans le contexte d'un cours de français comme langue étrangère (FLE). Donc, après avoir réfléchi sur l'œuvre comme satire avec ses effets et notions clés, et après avoir discuté les observations analytiques concernant des extraits sélectionnés, on se concentrera sur le traitement de ce texte littéraire dans le cadre de l'enseignement du FLE.

Ce concept didactique sera conçu pour des élèves d'une école secondaire autrichienne (AHS) qui seront dans le second semestre de la 7^{ième} classe. Encore plus précisément, le groupe cible de ce concept d'enseignement représente une classe des élèves d'un niveau de Français bien élevé par rapport au système scolaire ; les élèves seront dans leur cinquième année d'apprentissage de langue, c'est-à-dire, le cours de Français commençait déjà dans la 3^{ième} classe. Donc, dans cette forme scolaire, les élèves profitent d'une période plus longue d'apprentissage du Français, et leurs compétences seront plus élevées que ceux des élèves dans une 7^{ième} classe et la troisième année du Français. Leur niveau selon le Cadre Européen commun de référence pour les langues (CECRⁱ) est supposé d'être B1 dans leurs compétences orales et écrites, et B2 dans leur compétence de lecture, donc, même s'il y a des limites en ce qui concerne leurs capacités de discuter ou de verbaliser des pensées complexes ou difficiles, ils sont capable de comprendre déjà une quantité considérable quand ils lisent un texte en Français, et il y a des possibilités de les faire parler et échanger des idées et impressions qu'ils ont obtenue pendant la lecture.

Le but de cette conception sera d'élaborer une démarche méthodique qui facilitera une lecture active et critique dont les élèves seront motivés et inspirés. De plus, les chapitres sélectionnés dans la section précédente joueront un rôle important dans le travail intensif avec le texte et les problématiques présentées. Le principe de cette séquence d'enseignement aura pour base l'approche participative et communicative du Cadre Européen commun de référence pour les langues (CECRⁱ), ainsi que les spécifications et objectives du programme scolaire autrichien (Lehrplan AHSⁱⁱ). Il est envisagé de faciliter une lecture critique ainsi que créative, et de créer

une variété des exercices pour assurer un équilibre de l'entraînement de chaque compétence linguistique selon le CECR.

En outre, quant à la discussion de l'usage de la littérature dans le contexte scolaire, ce concept démontre, dans sa forme concrète fonctionnant comme exemple, l'importance capitale de l'enseignement des textes littéraires, qui est représentée par la richesse au niveau de l'histoire ainsi qu'au niveau du discours, comme constaté par Steinbrügge (2016 : 9), car les histoires de ces œuvres sont d'une qualité plus profonde que ceux des journaux ou des livres historiques et elles en appellent à nos émotions (cf. Steinbrügge 2016 : 9).

Donc, l'objectif est d'assurer l'intégration de la littérature dans les classes de langue, c'est-à-dire, d'incorporer ces textes authentiques dans l'enseignement comme des ressources importantes qui, d'un côté, ouvrent une porte à « l'univers français » ; à la langue, la culture, les idées réalisées dans le monde francophone, etc. et qui, de l'autre côté, font immerger les élèves dans leurs propres mondes pleins d'idées, d'interprétations et de réflexions critiques.

4.1. Lancement et démarche

Le concept didactique comprend une séquence de plusieurs leçons et s'étend sur une période prolongée, impliquant des cours à l'école ainsi que des phases de travail à la maison. Selon chaque cas concret, cela peut varier, mais on pourra définir qu'on parle d'une séquence de plus de six heures de cours et de plusieurs heures de lecture et travail à la maison. La période se présente d'une certaine façon relativement variable, comme les leçons ne se succèdent pas toujours, et certainement pas dans l'étape de la lecture extensive à la maison.

Au niveau des techniques utilisées pour s'approcher à ce texte littéraire, il faut mentionner une approche centrale, celle de l'enseignement communicatif des langues ; alors, la langue représente un outil pour obtenir un but et le succès de la communication est le facteur clé (cf. Hedge 2000 : 57). Conforme à cette approche, il y aura une focalisation sur les idées concrètes des élèves et, donc, des méthodes qui encouragent une approche individuelle et ouvertes des élèves au texte (cf. Steinbrügge 2016 : 16).

Par rapport à la structure générale, on peut parler de trois grandes parties, dont chacune se divise en plusieurs étapes qui représentent des heures de cours ainsi que des phases de travail à la maison. Ces trois grandes parties comprennent premièrement la phase de préparation avant la lecture, ensuite l'introduction du livre et la lecture extensive, et finalement le traitement intensif

des extraits particuliers avec des interprétations et discussions des extraits et des problématiques.

Quant à la première partie, elle est consacrée à la préparation avant la lecture et comprend des points de focalisation au niveau textuel ainsi qu'au niveau de contenu. L'objectif est de lancer le domaine thématique et de mettre à disposition une certaine préparation avant de préciser le sujet de la lecture. Donc, on vise à préparer les élèves d'une certaine manière pour faciliter la lecture et le traitement du texte suivant. Des thèmes abordés sont, par exemple, la reconnaissance des formes du passé simple, et la compréhension des éléments clés des lumières pour faciliter la lecture ensuite.

En termes de la deuxième partie, il s'agit de l'introduction de l'œuvre ainsi que de la lecture extensive. D'abord, il y a une phase interactive consacrée à l'introduction de l'œuvre, qui vise à motiver les élèves et à alimenter des hypothèses et l'intérêt. Ensuite, on planifie une phase de lecture extensive, où on accorde aux élèves un certain horizon temporel, une durée raisonnable, pour qu'ils achèvent la lecture de l'œuvre entier. Cette lecture sera réalisée en dehors de la classe.

Au regard de la troisième partie, elle représente l'étape après la lecture de l'œuvre entière, et se concentre sur des phases de lecture intensive, le traitement des extraits précis et les discussions des problématiques abordées. Cette partie représente des leçons interactives qui traitent en détail quatre extraits sélectionnés – ceux qui étaient objets des analyses dans le chapitre précédent – et qui se concentrent sur des observations individuelles sur des extraits et des idées et réflexions personnelles sur les problématiques qui sont abordées, ainsi que sur des points critiques et des sujets controversés qui surgissent dans le cadre des discussions et débats.

En ce qui concerne les différentes étapes de ce concept on peut voir l'effort de mettre en relation deux aspects principaux, la didactique littéraire et les études littéraires, le dernier représentée par l'analyse textuelle. Ces deux approches sont perçues souvent comme contraires et il y a des critiques contre l'analyse textuelles dans des classes de langues (cf. Steinbrügge 2016 : 18). Néanmoins, je les vois comme deux éléments interdépendants dans l'enseignement, ou, dans les mots de Steinbrügge, comme des 'partenaires' (cf 2016 : 21), qui soutiennent la compréhension de textes. Donc, ce concept est fondé sur la conviction que ces deux domaines peuvent être reliés, avec une diversité de méthodes, pour parvenir à construire des classes de langues bénéfiques pour les élèves, non seulement concernant leur compréhension écrite, mais aussi plusieurs autres aspects, comme la discussion sur des sujets complexes ou la réflexion critique des textes ou des problématiques.

Les trois étapes – la préparation concernant l’auteur et les sujets principaux, la lecture extensive de l’œuvre, et la discussion intensive des extraits – couvriront une période de plusieurs semaines et comprendront plusieurs leçons ainsi que plusieurs heures de lecture et travail avec le texte. La démarche méthodique a pour but d’offrir aux étudiants un défi et de les motiver à réfléchir et à entrer en contact avec le texte et les problématiques afin d’encourager une réflexion et une prise de position individuelle. Cette forme d’un concept méthodique se trouve aussi constaté comme élément clé dans la lecture des nouvelles dans la classe de langue (cf. Leupold 2007 : 89).

4.2. L’étape 1 – Avant la lecture

Cette première étape, qui marque le début de la séquence d’enseignement autour de l’œuvre *Candide*, se concentre sur la manière d’aborder la thématique générale du siècle des lumières ainsi que des aspects de l’esprit de ces temps et ses penseurs. C’est-à-dire, cette étape représente le lancement dans le sujet en forme du traitement du contexte de l’œuvre en question. Dans les mots de Leupold, les étudiants recevront la possibilité d’agrandir leur connaissance du monde et la forme linguistique devient un élément subordonné à la communication et à l’acquisition des savoirs (cf. 2007 : 89). L’objectif de cette phase est de familiariser les élèves avec le contexte, ce qui sera réalisé dans une façon interactive et avec une focalisation sur l’approche inductive. En d’autres termes, l’enseignement est destiné à stimuler les étudiants à découvrir des points essentiels d’une manière active et à leur propre initiative.

Quant au contenu des leçons de cette étape, il y a trois aspects principaux qu’il faudrait traiter avec la classe. Comme on vise à faciliter aux élèves la lecture suivante de ce texte complexe, il est important de travailler sur le contexte, donc sur le siècle des lumières et sur des aspects de son ‘esprit’, mais aussi sur certains représentants principaux, comme Voltaire et Diderot, et l’esprit de la critique. Je vise à leur présenter trois textes concernant des faits autour des lumières ; l’esprit de la critique (pour préparer le travail sur la critique et la satire), les points forts concernant des idées centrales comme l’égalité devant la loi, et, finalement, aussi des faiblesses de l’époque comme l’oppression des femmes ; le sexisme ; ou l’oppression des groupes de personnes ; le racisme. En plus, même si le point focal sera au contexte de l’œuvre et le contenu des textes, il faut aussi mentionner l’explication du passé simple comme temps littéraire équivalent au passé composé. Comme cette forme n’est pas utilisée par les élèves, mais typique par des textes littéraires, il faut la traiter pour qu’ils puissent identifier ses formes et comprendre sa fonction grammaticale quand ils lisent le livre. Donc, on va dédier une

quinzaine des minutes au traitement du passé simple, bien que les étudiants aient été probablement déjà confrontés avec elle, pour assurer qu'elle ne posera pas de problèmes pendant la lecture.

En termes de la conception didactique, l'analyse des leçons créées démontrent la focalisation claire sur les principes de base de l'enseignement communicative des langues ainsi que de l'entraînement équilibrée de toutes les compétences selon le CECR (2017). C'est-à-dire, regardant cette étape en détail, ces trois unités didactiques planifiées montrent un rapport très fort avec ces principes. D'une part, on voit la concentration sur des activités communicatives avec une objective claire que les élèves doivent atteindre. Ils communiquent dans des situations proches aux authentiques et utilisent la langue comme moyen pour gérer la situation. Donc, on peut identifier un entraînement des « compétence[s] à communiquer langagièremment [...] pour traiter (en réception et en production) des textes » (CECR 2017 :15). D'autre part, on voit un équilibre des compétences créé par la diversité des activités, et au cours de la séquence totale de ces trois heures de cours chaque compétence est considérée – comme déclaré dans le curriculum, la compétence communicative est entraînée dans chaque compétence ; chaque « Fertigkeitsbereich » (cf. Lehrplan AHS : 55). Bien sûr, il faut admettre qu'on peut parler d'une focalisation cruciale sur la compétence de « prendre part à une conversation », à cause des variées situations dans laquelle les élèves doivent interagir avec leurs camarades. Néanmoins, il est indispensable de créer des possibilités de parler dans la langue cible pendant les cours, car les cours représentent généralement la seule occasion pour les élèves de la parler effectivement.

Par ailleurs, ce concept a comme objectif de contrecarrer la problématique du temps de parole. Comme constaté par Fäcke, généralement, l'enseignant/e parle beaucoup pendant le cours, néanmoins, il faut favoriser la parole des élèves (cf. Fäcke 2010 : 121). Cette conviction s'est développée plus pendant les dernières années et l'augmentation du temps de parole des étudiants peut être vu comme un élément clé de l'enseignement contemporain et donc de ce concept didactique – avec la considération de l'équilibre de toutes les compétences, réceptives et productives, comme mentionné avant. Alors, pour établir cet équilibre il faut promouvoir spécialement la compétence de parler, parce qu'elle présente la compétence la moins favorisée. Il est essayé d'offrir beaucoup de possibilités de parler dans des activités différentes dans le but d'entraîner cette compétence d'une manière intensive, même si la lecture d'une œuvre littéraire représente l'élément clé de cette séquence didactique. Et, en plus, on voit bien que toutes les autres compétences seront entraînées aussi ; comme la lecture et l'écoute pendant la recherche

(par exemple des vidéos, des interviews ou des articles) et l'écriture pendant la recherche ainsi que dans le cadre de l'activité d'écriture interactive dans la troisième leçon.

4.2.1. Étape 1 – Leçon 1

Dans le premier cours, on vise à attirer l'attention des élèves et à éveiller leur intérêt. Au début, l'enseignant/e présente une citation de Voltaire, par exemple « Le fanatisme est un monstre mille fois plus dangereux que l'athéisme philosophique » (Voltaire^{xxxix}), « Nous respectons plus les morts que les vivants. Il aurait fallu respecter les uns et les autres » (Voltaire^{xxxix}) ou « Quoiqu'il y ait beaucoup de livres, croyez-moi, peu de gens lisent ; et parmi ceux qui lisent, il y en a beaucoup qui ne se servent que de leurs yeux » (Voltaire^{xxxix}). Cette phrase sert de stimulus pour initier un processus de réflexion. D'abord, les élèves sont invités à réfléchir seul, pour être capable de se préparer pour la phase suivante d'échange avec les camarades. Ensuite, ils parlent à deux, et finalement en groupe de quatre, sur les idées qui sont surgies et qu'ils ont développées ensemble par rapport à cette affirmation, sa signification, son contexte, etc. L'élément essentiel est qu'ils échangent et discutent leurs idées. Dans une phase finale, chaque groupe présente ses idées, ce qui sera réalisé d'une manière ludique ; une petite balle est tirée d'un groupe à l'autre, et chacun/e est invité/e à contribuer. Cette démarche a donc fonctionné comme introduction dans la thématique générale. En outre, la façon dans laquelle elle était réalisée a pris en compte des aspects primordiaux de l'enseignement communicatif des langues, par exemple le but de l'augmentation du temps de parole des élèves (cf. Hedge 2000 : 263), comme ils échangent leurs idées dans des petits groupes et donc, plusieurs élèves – presque chacun/e – peuvent parler en même temps ; et le but d'user la langue cible comme moyen d'arriver à ses fins (cf. Hedge 2000 : 57), comme ils discutent et réfléchissent ensemble pour trouver des réponses.

Ensuite, la phase des recherches actives des élèves commence. Cette étape représente une forme de travail complexe qui implique l'initiative individuelle des élèves dans le cadre des travaux en groupes de quatre personnes. Néanmoins, comme la recherche sur Internet peut se révéler difficile, les élèves sont guidés par l'enseignant/e ; trois textes courts (d'environ 300 mots) sur les trois aspects principaux sélectionnés – l'esprit de la critique, les points forts concernant des idées centrales, et les faiblesses de l'époque comme l'oppression – sont distribués et forment le centre des recherches. Ensuite, l'enseignant/e distribue une feuille avec des adresses des sites web convenables, comme des sites des magazines de jeunes et des sites d'information appropriés (p.ex. la site « Études littéraires » qui vise à soutenir les élèves français concernant

la lecture et les analyses littéraires ; <https://www.etudes-litteraires.com/figures-de-style/lumieres.php>, la site web du magazine de jeunes « Phosphore » ; <https://www.phosphore.com/?s=lumi%C3%A8res>, ou la site web de jeunes « 1 jours 1 actu » ; <https://www.1jour1actu.com/articledossier/voltaire/>). Dans ces sites on trouve des articles authentiques qui s'adressent aux jeunes français, avec des informations simplifiées et adaptées aux besoins de jeunes, et donc aussi intéressantes et pertinentes pour ce cours de langue Français avec les élèves autrichiens/autrichiennes.

Cette étape de recherche commence dans le premier cours de cette séquence et remplit ensuite une entière deuxième leçon. Elle est dédiée au travail des recherches en groupe concernant des questions par rapport au contexte de l'œuvre, c'est-à-dire le siècle des lumières, l'esprit, les principes, les penseurs, etc. En plus, la recherche en groupe a pour but de définir des points clés sélectionnés et d'élaborer un concept individuel par groupe qui culmine dans des présentations par affiche par chaque groupe, impliquant chaque membre. L'élément central est de connecter les idées et l'espace de vie des élèves et activer leurs connaissances du monde et le mettre en relation avec les sujets centraux des lumières qu'on a sélectionnés. Le but est la compréhension globale des articles et des sujets sélectionnés, et la capacité d'expliquer le contenu aux autres élèves.

Quant à l'élaboration conjointe, les étudiants forment trois groupes. Ensuite, chaque groupe obtient une feuille avec des spécifications pour leur recherche sur les lumières ; une équipe travaille sur l'esprit critique, une autre sur les points forts, et la troisième sur les faiblesses ; impliquant différents éléments comme les pensées, les représentants, etc. Dans cette feuille, ils trouvent aussi des adresses des sites web convenables, et l'enseignant/e explique le but de comprendre globalement les sujets et de créer des affiches qui servent comme outils pour pouvoir expliquer les idées aux autres groupes. Dans la première leçon, ils auront environ vingt jusqu'à trente minutes pour faire des recherches et ensuite trouver des points principaux dont ils veulent parler. Un élément central est le soutien de l'enseignant/e, qui va surveiller le progrès de chaque groupe et aider aux élèves, expliquer des contenus et guider la recherche.

Le plan suivant représente une esquisse de cette leçon, comprenant des mots clés concernant les différentes étapes expliquée plus détaillés au-dessus dans ce chapitre, ainsi qu'un possible horaire, esquissé, qu'on pourrait utiliser comme point de départ pour planifier le temps.

4.2.1.1. Étape 1 – Plan de la Leçon 1

Phase	Temps	Activités	Formes d'interaction	Compétences (CECR)	Matériel/Médias & Remarques
Lancement	4'	<p>Les Lumières – Les 3 citations de Voltaire = stimulus pour éveiller leur intérêt et initier un processus de réflexion</p> <p>Explication de l'enseignante (introduire les phrases aux élèves, les inviter à la réflexion, expliquer si nécessaire, ...) (2')</p> <p>Réflexion individuelle des élèves (2')</p>	Travail individuelle	Comprendre- Lire	PP + projecteur (projecter les 3 citations)
Élaboration	3'	<p>Conversation à deux</p> <p>Les élèves échangent leurs idées, leurs associations, ... et peuvent discuter leurs opinions.</p>	Travail en équipe	Parler- Prendre part à une conversation	Échange des idées, associations, peut-être clarification des significations
Élaboration	3'	<p>Conversation en groupe de 4</p> <p>Deux couples se réunissent pour échanger leurs idées et discuter leurs opinions, ...</p>	Travail en équipe	Parler- Prendre part à une conversation	<p>Échange en groupe ; discussion des réflexions, opinions, ...</p> <p>Ils peuvent aussi prendre des notes pour pouvoir présenter leurs résultats aux autres.</p>
Élaboration + Mise en commun des résultats	8'	<p>Présentation des idées de chaque groupe (Le temps dépend du nombre d'étudiants)</p>	Travail collectif	Parler- Prendre part à une conversation	<p>D'une forme ludique => ballon</p> <p>Les étudiants lancent un petit ballon – la groupe qui a le ballon parle</p> <p>Chaque groupe : min 2-3 phrases</p>

Instruction /Élaboration	4'	Formation de 3 groupes (Explication par l'enseignant/e, déplacement des élèves, procès de décision / discussion avec les autres – choix de « coin » = sujet)	Travail collectif	Lire + Parler	Dans 3 coins de la classe : une fiche indiquant un domaine thématique (l'esprit de critique, les points forts, les faiblesses des lumières) – les étudiants peuvent se déplacer et former des groupes dans les coins selon leur choix
Instruction	2'	Les groupes obtiennent les feuilles de travail avec les instructions, et l'enseignant/e explique ce qu'il faut faire. L'objective : lire le texte – compréhension globale ; rechercher en ligne – la liste des sites web ; identifier 3 points clés pour la présentation – création d'une affiche ; chacun/e va présenter une partie	Conversation enseignant/e + élèves	Comprendre – Lire	Chaque groupe obtient une feuille de travail correspondant au groupe = avec le texte court sur le sujet choisi (l'esprit de critique, les points forts, les faiblesses des lumières) et la liste des sites web
Élaboration	26'	Les groupes lisent leur texte – compréhension globale. Ensuite ils peuvent échanger ce qu'ils (n')ont (pas) compris et aider les uns aux autres. (L'enseignante rejoint les groupes et aide si nécessaire.) Ensuite ils commencent la recherche sur leur sujets (aux sites web suggérés).	Travail collectif	Comprendre – Lire / Ecouter Parler- Prendre part à une conversation	D'abord ils lisent le texte, ensuite ils échantent les idées, et après ils commencent la recherche. Selon les instructions, les groupes commencent leur travail – ils décident ce que fait chacun/e et ce qu'ils font ensemble.

4.2.2. Étape 1 – Leçon 2

La deuxième classe de la première étape est dédiée à la finalisation des recherches, à la création des affiches et aux présentations des résultats. En termes des cinq compétences linguistiques (cf. CECR 2017), on peut constater que, en effet, il y a une certaine balance dans l'entraînement de tous. Bien que cette unité didactique mette l'accent sur la production orale en particulier, puisque « prendre part à une conversation » et « s'exprimer en contenu » sont tous les deux tout particulièrement entraînés, il y a aussi une certaine focalisation sur les autres compétences, car les recherches sur le sujet comprennent la compréhension écrite ainsi qu'auditive – les textes dans les feuilles de travail de la première leçon, et les contenus des sites web (recommandés par l'enseignante) avec les textes et des courts clips vidéo – et la création de l'affiche représente une production écrite. L'enseignant/e remplit les rôles de guide, soutien et ressource.

Quant à la structure de la leçon, on peut différencier deux grandes étapes. La première représente la terminaison de la recherche, la préparation pour les présentations et la finalisation des affiches, et la deuxième constitue les deux phases des présentations en forme interactive. D'abord, il y a l'étape de préparation, et les groupes ont vingt-cinq minutes pour finaliser leurs points centraux et pour créer leurs affiches. De plus, ils doivent achever leurs préparations pour être prêts à présenter leurs résultats aux autres élèves. Ensuite, ils fixent leurs affiches sur les murs ou coins de la classe – éloigné l'un à l'autre de manière que les étudiants / étudiantes doivent/peuvent se déplacer entre ces affiches.

Au moment où tous les groupes sont prêts, on amorce la deuxième étape, qui est composée de deux rondes dans lesquelles les conférenciers / conférencières alternent. Pour la première ronde, chaque groupe détermine des présentateurs / présentatrices qui se mettent à côté de leur affiche (par exemple, dans le cas de six personnes par groupe, il y aura deux ; c'est-à-dire deux par ronde, alors chaque membre présentera une fois). Les autres membres du groupe se joignent aux conférenciers / conférencières de l'autre groupe situé à côté de l'affiche sur leur gauche – alors que tous ces membres se déplacent dans le sens des aiguilles d'une montre. Donc, devant chaque affiche il y a des élèves qui présentent et des autres qui écoutent. Ensuite, les conférenciers / conférencières présentent leur affiche à leurs auditeurs – dans environ quatre minutes, alors chacun/e parlera deux minutes – et après les auditeurs / auditrices peuvent poser des questions. L'enseignant/e surveille le temps et donne le signe convenu à la fin du temps imparti. Dans une deuxième ronde les membres des groupes changent de fonction, pour que les conférenciers puissent être auditeurs / auditrices et vice versa, et ce processus se répétera une

autre fois, afin que tous les élèves puissent présenter, ainsi que découvrir les résultats des autres groupes.

La méthode appliquée dans cette unité didactique présente des activités éminemment actives qui incluent tous les élèves et renforcent l'entraînement de toutes les compétences dans une situation communicative complexe qui sert à un but concret – la recherche et la découverte des éléments clés sur le siècle des lumières. Donc, les élèves découvrent certains aspects primordiaux, d'un côté, sur le contexte de l'œuvre et, d'un autre côté, sur l'esprit et les idées d'un siècle crucial de l'histoire française. Par ailleurs, les informations trouvées dans le cadre de ces activités communicatives sont basées sur des matériaux authentiques.

Pour donner le soutien nécessaire pour les élèves, l'enseignant/e guide et aide dans le procès, donc, la recherche est guidée, elle comprend des textes ainsi qu'une liste de liens fournis. En plus, l'enseignant/e fonctionne aussi comme guide et « entraîneur » pendant les différentes étapes du travail – surveillant les groupes et aidant si nécessaire, ce qui représente un élément central dans ces activités ambitieux pour assurer l'apprentissage et une conclusion fructueuse pour les élèves.

Le plan suivant représente une esquisse de cette leçon, comprenant des mots clés concernant les différentes étapes expliquée plus détaillés au-dessus dans ce chapitre, ainsi qu'un possible horaire, esquissé, qu'on pourrait utiliser comme point de départ pour planifier le temps.

4.2.2.1. Étape 1 – Plan de la Leçon 2

Phase	Temps	Activités	Formes d'interaction	Compétences (CECR)	Matériel/Médias & Remarques
Instruction	2'	L'enseignant/e lance la deuxième phase des recherches, rappelle les étudiants le but de finaliser la recherche, créer les affiches et préparer la phase de présentations	Conversation enseignant/e et élèves	Comprendre - écouter	PP + projecteur ou seulement le tableau (rappeler des mots clés)
Élaboration	25'	Les groupes finalisent leur recherche et créent leurs affiches. Ensuite ils se préparent pour leurs présentations – avec les affiches comme outil qui présente les mots clés, ils vont présenter leurs résultats aux autres.	Travail en équipe	Comprendre – Lire / Écouter Parler- Prendre part à une conversation / Écrire (affiche)	La discussion des idées finales & la création des affiches
Instruction /Préparation	3'	Préparation de la phase de présentations + instructions de l'enseignant/e. On fixe les affiches aux murs (éloignée l'une à l'autre) et décide qui présentera le premier.	Conversation enseignant/e et élèves	Comprendre - écouter	P.ex. s'il y a 18 élèves, cela fait 6/groupe, donc 2 présentent par ronde. (S'il y a moins de 6, seulement 1 élève présente par ronde). Les autres membres sont les auditeurs des présentateurs/présentatrices d'un autre groupe.
Élaboration + Mise en commun des résultats	20'	Présentation des résultats Chaque ronde : 2 membres présentent aux membres des autres groupes / les autres membres se déplacent (en cercle) et écoutent tous les conférenciers (duration par ronde ~5min)	Travail en équipe	Parler – s'exprimer en contenu Comprendre – Écouter / Lire (affiche)	Les conférenciers alternent p.ex. 6 membres/groupe = 3 rondes de présentation à 15 min (Donc, le temps varie selon le nombre des élèves). L'enseignant/e surveille le temps et donne le signe convenu pour marquer la fin et le début de chaque ronde.

4.2.3. Étape 1 – Leçon 3

Cette leçon représente la dernière unité de la première étape, c'est-à-dire la dernière des leçons qui sont dédiées à l'introduction de la thématique générale du contexte de *Candide* ainsi qu'à la préparation des élèves pour la lecture suivante. Quant à la structure, on peut parler de deux parties. Premièrement, il y a une phase courte d'environ dix minutes qui consiste du traitement du passé simple afin que les élèves puissent le reconnaître pendant la lecture et comprendre sa fonction grammaticale. Ensuite, la deuxième partie de la leçon se concentre sur le travail du contenu par rapport au contexte du livre, c'est-à-dire les informations que les élèves ont recherchées et présentées pendant les deux leçons précédentes. Donc, d'une part, cette phase fonctionne comme consolidation de ce qui était appris avant. Et, d'autre part, comme les élèves doivent créer une entrée de blog, elle sert d'entraînement de la compétence d'écriture.

Au niveau de la première partie, je planifie une durée approximative de quinze minutes et une structure de trois différentes étapes et formes d'interaction. En outre, la didactique de cette procédure est basée sur la méthode inductive, comme décrit, par exemple, par Hedge comme une approche qui montre des formes grammaticales et instruit la détection des règles ou schémas (cf. 2000 : 160). Dans ce cas précis, la détection se concentre sur la découverte des formes du passé simple dans un texte donné. Donc, la phase a pour but que les élèves marquent les verbes et découvrent les formes du passé simple. La fonction, néanmoins, sera expliquée par l'enseignant/e – d'une manière simple, faisant référence au passé composé – pour que les élèves puissent le reconnaître et comprendre pendant la lecture.

Le texte qui sert comme outil pour démontrer le passé simple est un extrait de *Candide* – bien que l'enseignant/e ne parle pas déjà précisément de l'œuvre (car les élèves ne vont pas découvrir ce qu'ils vont lire avant la leçon suivante) :

Candide et Martin allèrent en gondole sur la Brenta et arrivèrent au palais du noble Pococuranté. Les jardins étaient bien entendus, et ornés de belles statues de marbre ; le palais, d'une belle architecture. Le maître du logis, homme de soixante ans, fort riche, reçut très poliment les deux curieux, mais avec très peu d'empressement, ce qui déconcerta Candide et ne déplut point à Martin. D'abord deux filles jolies et proprement mises servirent du chocolat qu'elles firent très bien mousser. [...] Candide, après le déjeuner, se promenant dans une longue galerie, fut surpris de la beauté des tableaux. Il demanda de quel maître étaient les deux premiers. [...] Pococurante, en attendant le dîner, se fit donner un concerto. Candide trouva la musique délicieuse. [...] On se mit à table, et après un excellent dîner, on entra dans la bibliothèque (Voltaire 1978 :120-122).

Les étudiants sont instruits à marquer tous les verbes avec un stylo marqueur, et ils peuvent réfléchir brièvement sur les formes – peut-être quelques-uns peuvent les identifier comme des

formes d'un temps du passé. Ensuite, l'enseignant/e explique le passé simple comme forme littéraire avec la fonction similaire à celle du passé composé et démontre les différents suffixes. Le but est que les élèves puissent le reconnaître et comprendre quand ils les voient dans des textes ou des œuvres littéraires.

Au regard de la deuxième partie de cette leçon, l'attention se concentre encore sur le contenu. Alors, comme phase de consolidation des informations obtenues sur les lumières, les élèves travaillent sur les aspects qu'ils ont traités dans les classes précédentes, néanmoins, ils traitent les éléments recherchés et présentés par les autres groupes. D'une part, cette récapitulation a pour but de consolider ce qui était appris. D'autre part, elle est réalisée appliquant des méthodes distinctives focalisant sur la compétence productive de l'écriture. Donc, on inclut une activité qui se concentre sur la production écrite et, alors, on réussit une balance quant à l'entraînement des différentes compétences. Le but de cette leçon est que les élèves produisent un texte écrit dans une forme collaborative ; ils créent ensemble une entrée de blog sur les résultats de la recherche d'un autre groupe (les trois groupes échangent leurs affiches de la leçon précédente afin que chaque groupe obtienne une affiche d'un autre groupe). Les élèves peuvent être créatifs et choisir le contexte concernant leur blog, le groupe cible et d'autres éléments pareils.

Par rapport au processus, on peut différencier trois phases. Au début, les élèves se rejoignent dans les mêmes groupes qu'ils avaient formés dans le cadre des présentations, et ensuite ils obtiennent l'affiche d'un autre groupe. Ensuite, il y a une phase dédiée à la conception du texte, et les étudiants échangent leurs idées, discutent leurs stratégies, les points clés, et tous les aspects cruciaux pour développer leur entrée de blog, comme le groupe cible, le contexte du blog, etc. La phase suivante se concentre sur l'élaboration du texte écrit. Les élèves travaillent ensemble pour rédiger un texte cohérent d'environ 200/250 mots. Ils échangent leurs idées, discutent leurs propositions, et doivent trouver un résultat commun pour créer une version finale (qu'ils pourraient télécharger sur la plateforme Internet du cours, ou qu'ils remettent à main). L'objectif est de réaliser un projet d'écriture collective – une entrée de blog comprenant les informations obtenues par un autre groupe et son affiche – de consolider les informations sur les lumières et d'entraîner leurs compétences d'écriture. Cette leçon représente la fin de la première étape, qui a traité les lumières et qui a donc servi de phase préparatoire à la lecture de *Candide*. Donc, la leçon suivante sera la première d'une nouvelle étape ; l'étape de lecture du livre *Candide*, et représente la première leçon dans laquelle le livre sera introduit concrètement.

Le plan suivant représente une esquisse de la leçon 3, comprenant des mots clés concernant les différentes étapes expliquées plus détaillées au-dessus dans ce chapitre, ainsi qu'un possible horaire, esquissé, qu'on pourrait utiliser comme point de départ pour planifier.

4.2.3.1. Étape 1 – Plan de la Leçon 3

Phase	Temps	Activités	Formes d'interaction	Compétences (CECR)	Matériel/Médias &Remarques
Instruction / Elaboration	3'	L'enseignant/e explique l'activité - les élèves obtiennent un texte, ils doivent le lire et marquer avec un stylo les verbes. Les élèves marquent les verbes et peuvent réfléchir sur les formes qu'ils voient.	Conversation enseignant/e et élèves Travail individuel	Comprendre - Lire	Feuille de travail avec l'extrait de <i>Candide</i> « Candide et Martin allèrent en gondole ... » -Concentration sur les verbes - (passé simple)
Mise en commun des résultats	4'	L'enseignante explique aux élèves le passé simple (la fonction = similaire à celle du passé composé) et démontre les formes.	Conversation enseignant/e et élèves		Le but est que les élèves reconnaissent les formes et comprennent les verbes dans des textes.
Instruction	5'	Chaque groupe obtienne une affiche d'un autre groupe (les 3 groupes des leçons précédentes) Ils doivent écrire une entrée de blog sur les résultats présentés par l'autre groupe – un travail collectif.	Conversation enseignant/e et élèves		L'enseignant/e explique la tâche, les différents rôles et phases d'une production écrite collective. Le but : chaque groupe écrit une entrée de blog (200-250 mots)
Élaboration	38'	Phase de la composition du texte. Les élèves travaillent ensemble – ils doivent échanger leurs idées, discuter leurs propositions et élaborer le texte ensemble. (Un haut niveau de collaboration est nécessaire ! L'enseignant/e fonctionne comme guide et médiateur.) Le but : une production écrite collective.	Travail en équipe	Écrire Parler – Prendre part à une conversation	Les groupes développent une stratégie, les points clés, le groupe cible, le contexte, ...Le groupe discutent et crée la version finale de l'entrée du blog (+ p.ex. télécharge la version sur la plateforme)

4.3. L'étape 2 – Autour de la lecture extensive

Après la première étape, pendant laquelle on a abordé le contexte de l'œuvre ; les lumières ; les élèves seront initiés au texte concret, et un procès de lecture avec des différentes activités sera effectué.

La deuxième étape se concentre sur la lecture de l'œuvre complète. Elle consiste de deux parties ; la première représente une leçon à l'école, pendant laquelle le livre est introduit et le plan de lecture est expliqué, et la deuxième comprend une phase de lecture à la maison, guidée par des tâches et le plan de lecture donné par l'enseignant/e. Donc, au début, une leçon entière se concentre sur le démarrage de la lecture du livre, et ensuite il y a une phase de lecture à la maison qui comprend aussi des parties implémentées dans les leçons qui font lieu entre-temps, ou l'enseignant/e donne la possibilité aux élèves de donner des questions sur le livre, le plan de lecture ou sur une tâche ou question précise.

La décision de lire entièrement cet œuvre est liée fortement à son potentiel didactique. Comme expliqué par Leupold (2007 :113), la lecture des ouvrages littéraires – entièrement, et non seulement par des extraits (!) – suscite un procès d'apprentissage profonde. D'une part, la formation des modèles de comportements et des valeurs morales est favorisée par la confrontation avec des caractères, des situations et des 'projets de vie' fictifs dans les textes littéraires, p.ex. dans les romans ou les nouvelles (cf. Leupold 2007 : 113). D'autre part, la lecture accroît la sensibilisation aux situations et aux états dans la société et fait prendre conscience des développements ainsi que des changements au cours du temps (cf. Leupold 2007 : 113). Par rapport à mon concept d'enseignement, le potentiel didactique grâce au contenu est à la présentation de ce contenu est discerné dans l'œuvre satirique *Candide* car elle effectue des critiques fortes et pertinentes concernant des situations et des états d'une société, des différentes problématiques comme le fanatisme religieux ou les atrocités de la guerre. Et pour faire éprouver les élèves la puissance de ce texte avec tous ses détails qui peuvent évoquer différentes associations dans les différents lecteurs/lectrices, j'ai non seulement décidé de traiter des extraits du texte (qu'on fera dans l'étape suivante), mais aussi de lire l'œuvre complète dans un procès de lecture varié. Les différentes activités visent à encourager des approches individuelles et combinent des exercices dédiés à la compréhension du texte avec autres exercices consacrés à la réflexion personnelle.

Quant à la réalisation de cette séquence, elle représente une période de plusieurs semaines et impliquent des phases de travail en classe ainsi qu'à la maison. Cette période est vaste et combine différents éléments, thèmes et buts essentiels ainsi que des stades de lecture différents

et des formes d'interaction variées, ce qui est conforme aux remarques trouvées dans des différents textes de référence que j'ai trouvés dans le cadre de mes recherches (cf. Schramm 1995 : 25, 26, 34 ou Zeichmann 2001 : 75-77). L'implication de certains aspects du contexte ou des problématiques afin que les élèves puissent formuler des questions ou des hypothèses représente un autre élément essentiel pour le traitement de ce texte – et cet élément est aussi indiqué par exemple par Schramm ; et spécialement par rapport à la lecture des nouvelles (cf. Schramm 1995 : 35). Donc, après la première étape de mon concept, qui est dédiée au contexte historique et philosophique, la première leçon de cette deuxième étape se concentre concrètement sur le livre en question.

Dans une première phase, un jeu sur des mots clés fonctionne comme lancement de lecture et guide les élèves vers les problématiques présentées dans le texte ; encourageant la formulation des hypothèses sur le possible contenu du livre qu'ils vont lire. Ensuite, les étapes de lecture forme un procès intensif qui implique la nécessité d'avancer de façon continue (cf. Leupold 2007 : 113) et offre de l'espace pour une réception profonde et individuelle, pendant laquelle le point focal représente la compréhension individuelle ; l'interprétation du texte par chaque élève.

Par ailleurs, un autre aspect important pour ce concept didactique est constaté par Zeichmann (2001 : 75), notamment la concentration sur la compréhension globale. Il est essentiel de clarifier en classe que les étudiants / étudiantes ne vont pas comprendre tout et qu'il ne faut pas chercher chaque détail. Comme il s'agit d'un texte littéraire qui est vraiment complexe – au niveau du discours ainsi qu'au niveau du contenu, il est impossible pour les étudiants de comprendre chaque détail, et encore moins chaque mot. Il faut éliminer les anxiétés concernant l'incompréhension et l'échec dans la lecture et encourager la curiosité et une approche ouverte qui se concentre sur la compréhension globale. Donc, l'accent n'est pas mis sur la compréhension détaillée avec des questionnaires à choix multiple (même s'il ait des questions pour vérifier qu'une lecture avait eu lieu), mais à un traitement différencié, par chaque étudiant/e individuellement, ce qui favorise la compréhension du texte ainsi qu'une réflexion plus profonde (cf. Fäcke 2010 : 204).

Cette phase de lecture du livre complet met l'accent sur la compréhension individuelle du texte par chaque élève et a pour but de les faire jouir d'une lecture intensive et individuelle, ainsi que de les faire réfléchir sur le contenu, sur les problématiques présentés et sur des aspects primordiaux qu'ils peuvent détecter.

4.3.1. Étape 2 – Leçon 1

Cette leçon représente la première de la phase de lecture du livre entier, et donc elle est planifiée après le troisième cours de la première étape qui traite le contexte du livre. Néanmoins, il est possible d'insérer d'autres leçons s'il est nécessaire pour le progrès concret de l'année. Comme lancement de la phase de lecture du texte *Candide*, cette leçon est consacrée à une initiation interactive et à l'introduction du livre. Trois étapes peuvent être identifiées, notamment le lancement avec le 'jeu de mots', l'introduction du livre avec une feuille de travail et un extrait présenté, et le démarrage de la lecture.

Premièrement, le 'jeu de mots' peut servir comme outil d'orientation et fonctionne comme stimulus pour activer le savoir général et éveiller la curiosité des élèves. L'enseignant/e choisit dix mots clés du livre et peut décider dans cette manière le(s) champ(s) thématique(s) abordé(s) et donc, dans une certaine manière, le domaine des associations probablement évoquées aux élèves. On peut parler d'une phase visée à initier une élaboration des hypothèses, car les élèves doivent faire des suppositions sur le possible contenu du livre qu'ils vont lire – ils ne connaissent pas encore le livre en question, mais avec les mots donnés ils peuvent faire des hypothèses et discuter leurs idées avec leurs collègues. Pour encourager un échange des idées différentes et éveiller un esprit ludique en même temps, la classe est divisée en deux groupes, les élèves sont assis. Ensuite, un groupe des élèves doit fermer les yeux. Pendant que ce groupe a les yeux fermés, l'enseignant/e montre aux autres cinq mots clés qu'elle a choisi du livre (il/elle les écrit au tableau) et les élèves doivent les noter – mais ils ne doivent pas les montrer aux élèves de l'autre groupe. À la suite, ce groupe ferme les yeux, l'autre groupe les ouvre, et l'enseignant/e montre encore une fois cinq mots, mais il s'agit des mots différents.

Ensuite, ils travaillent à deux – chaque tandem consiste de deux membres du même groupe – et ils discutent les associations évoquées par les mots. Ils échangent leurs idées et créent des hypothèses sur le possible contenu du livre qu'ils vont lire. Pour les aider dans ces conversations, l'enseignant/e écrit au tableau (ou projette au mur) des débuts des phrases utiles (p.ex. « Je pense que le livre conte l'histoire de XY...qui... », « J'en suis sûr/e. », « Il s'agit d'une histoire sur... », « Moi, je pense plutôt que le livre traite comme thème fondamentale ... », « Je pense que le livre parle de l'amour/du racisme/du capitalisme/de la loyauté/ ... », ou « Le sujet central du livre est... »). Ensuite, ils discutent en groupes de quatre, toujours membres du même groupe, et ils essayent de formuler des hypothèses communes. Après cette phase, les groupes changent ; pour l'étape suivante, deux membres du groupe A parlent avec un couple du groupe B. Ainsi ils discutent les différentes associations qui étaient évoquées par

les différents groupes des mots. Les élèves échangent leurs idées et suppositions différentes et doivent formuler une hypothèse commune sur la possible narration/le contenu supposé du livre.

La deuxième phase comprend du travail individuel qui fonctionne comme introduction du texte. Les étudiants obtiennent une feuille de travail sur *Candide* qui offre quelques informations sur l'œuvre ; une courte synopsis et des références au contexte – donc aussi aux contenus des présentations faites par les élèves pendant les cours précédents, et alors les élèves retrouvent des aspects connus qui leur facilite la compréhension. En plus, la feuille de travail contient un extrait du livre ; notamment le premier paragraphe de *Candide*. Ils lisent d'abord les informations générales et la synopsis, et après l'extrait donné. L'exercice de lecture consistera aussi de deux ou trois questions de compréhension globale. Ensuite, les élèves travaillent à deux ; ils comparent leurs réponses et échangent leurs idées et leurs impressions. Pendant cette phase ils peuvent aussi demander des questions ou s'entraider, et échanger des attentes concernant le livre.

La troisième partie est consacré au lancement de la lecture du livre. L'enseignant/e distribue les livres qu'il/elle a procurés en avance, ainsi que le plan de lecture. Les élèves obtiennent une édition « Reclam » de *Candide* – un livret d'un format petit (A6) qui donne des explications en allemand concernant des mots difficiles ainsi que des informations sur le contexte, l'auteur, etc. Après les explications concernant les étapes du plan, le livre et les exercices, les élèves enfin obtiennent les livres. Ensuite, le temps restant de la leçon est dédié au lancement de la lecture du livre – les élèves peuvent commencer à lire en silence les premières pages en classe. Pour cette expérience de lecture, on pourrait aller à la bibliothèque ou adapter la salle de classe, par exemple avec des coussins, pour créer une ambiance agréable qui supporte l'approche positive à la lecture et motivent les élèves. Le but est de rendre intéressant et agréable la lecture des livres aux élèves et de réaliser un début de lecture plaisant qui pourrait renforcer la motivation intrinsèque de lire de chacun/e.

Le plan suivant représente une esquisse de cette leçon, comprenant des mots clés concernant les différentes étapes expliquées plus détaillés au-dessus dans ce chapitre, ainsi qu'un possible horaire, esquissé, qu'on pourrait utiliser comme point de départ pour planifier.

4.3.1.1. Étape 2 – Plan de la Leçon 1

Phase	Temps	Activités	Formes d'interaction	Compétences (CECR)	Matériel/Médias
Introduction / Élaboration	5'	<p>« Le jeu de mots »</p> <p>À la base des associations évoquées par les mots donnés, les élèves font des hypothèses sur le contenu du livre qu'on allait lire.</p> <p>Les mots choisis par l'enseignant/e viennent du livre – ils fonctionnent comme outil pour guider les élèves, comme stimulus pour activer le savoir générale ainsi que pour éveiller l'intérêt.</p> <p>(L'enseignant/e peut choisir des mots selon un certain champ lexical, p.ex. pour diriger les pensées vers certaines problématiques (la guerre, l'oppression, le fanatisme, ...))</p>	Conversation enseignant/e et élèves - Jeu		<p>2 groupes = 2x 5mots (du livre)</p> <p>groupe B ferme les yeux ; l'enseignant/e montre au groupe A 5 mots //</p> <p>ensuite : groupe A ferme les yeux et group B les ouvre – l'enseignant/e montre 5 mots différents</p> <p>(p.ex. : Groupe A : cérémonie – feu – chanter – aventure – libérer Groupe B : inviter – triomphe – exécution – égorger – massacre)</p>
Élaboration	3'	Les élèves parlent à deux – ils échangent leurs idées, leurs associations et discutent leurs hypothèses concernant le contenu du livre qu'ils vont lire.	Travail à deux	Parler - Prendre part à une conversation	Deux membres du même groupe échangent leurs idées et associations. Des premières hypothèses concernant le possible contenu du livre sont discutées.
Élaboration	3'	Les élèves parlent en groupes de 4 – ils échangent leurs idées, leurs associations et discutent leurs hypothèses concernant le contenu du livre qu'ils vont lire.	Travail en équipe	Parler - Prendre part à une conversation	Chaque groupe (4 personnes qui appartiennent à la même groupe – A ou B) discute ensemble les idées des pairs et formule des hypothèses sur le contenu

Élaboration	5'	Les élèves parlent en groupes de 4, mais maintenant il y a 2 personnes de groupe A et 2 de groupe B – ils échangent leurs idées, leurs associations sur les différents mots et discutent leurs hypothèses. Le but est de parvenir à une hypothèse commune concernant le possible contenu du livre qu'ils vont lire.	Travail en équipe	Parler - Prendre part à une conversation	Des nouveaux groupes (2 membres de groupe A + 2 m. de groupe B) travaillent ensemble et comparent leurs idées – le but : formuler une hypothèse commune sur le possible contenu du livre qu'ils vont lire.
Élaboration	8'	Phase de travail individuel Les élèves obtiennent la feuille de travail sur <i>Candide</i> . Ils lisent les informations, la synopsis et l'extrait du début de livre. Ils répondent aux questions de compréhension globale.	Travail individuel	Comprendre : Lire	Feuille de travail sur <i>Candide</i> – avec un extrait (le 1 ^{er} paragraphe du livre), des informations sur l'œuvre & le contexte (des mots clés = aussi des références aux présentations faites par les étudiants les leçons précédentes) et une courte synopsis.
Élaboration	3'	Les élèves comparent leurs réponses et échangent des impressions sur ce qu'ils ont lu. Ils peuvent aussi s'entraider ou poser des questions.	Travail à deux	Parler - Prendre part à une conversation	Feuille de travail sur <i>Candide</i> .
Introduction	3'	L'enseignant/e distribue les livres (il/elle les a achetés en avance), le plan de lecture et les feuilles d'exercice. Le plan de lecture et les exercices sont expliqués aux élèves.	Conversation enseignant/e et élèves		Plan de lecture (instructions, délais, ...) Livres Feuilles d'exercices (questions de compréhension globale, etc.)
Élaboration	20'	Les élèves peuvent poser des questions, et ensuite, la phase est consacrée à la lecture – ils peuvent commencer lire les premières pages du livre pendant le cours.	Travail individuel	Compréhension - Lire	Livres (1 ^{ière} étape) : une expérience de lecture en classe – pour encourager & motiver – le plaisir de lire (peut-être aller à la bibliothèque ... ou adapter la salle de classe (coussins, ...))

4.3.2. Étape 2 – Phases de lecture

La phase qui suit est consacrée à la lecture de l'œuvre entière. Elle est divisée en quatre parties qui marquent des différentes étapes de lecture et des exercices variés autour de cette lecture. Les exercices donnés qui accompagnent la lecture seront différents et impliqueront des différentes compétences comme l'écriture et l'orale – « s'exprimer oralement en continue » et « prendre part à une conversation » (CECR 2017 : 26). Les tâches comprendront des exercices interactifs, un travail d'écriture et un enregistrement oral. Comme la plupart de ces travaux sont faits à la maison, il est important de ne pas donner d'autres devoirs à faire pour que les élèves puissent se concentrer à la lecture et aux tâches concernant la compréhension du texte qu'ils lisent.

À la suite du cours qui lance la lecture de *Candide* – la leçon 1 de cette deuxième étape qu'on a expliqué dans la section précédente – il y a la première phase de lecture du livre à la maison. Les élèves doivent lire du chapitre 1 jusqu'au chapitre 6 pendant une période de sept jours. Cela correspond à 26 pages de l'édition « Reclam » du livre que les élèves possèdent maintenant – un livret d'un petit format (A6) qui donne des explications en allemand concernant des mots difficiles ainsi que des informations sur le contexte, l'auteur, etc. La semaine suivante, une quinzaine de minutes d'une leçon est dédiée à la discussion et aux exercices concernant ces six chapitres. Les élèves peuvent donner des questions, s'entraider ou échanger des idées et impressions.

La phase suivante comprend une période de deux semaines. La première semaine est consacrée à la lecture du chapitre 7 jusqu'au chapitre 14, et, à la suite, dix à quinze minutes d'une leçon sont prévus afin que les élèves puissent poser des questions et l'enseignant/e puisse vérifier que les élèves comprennent globalement la narration et savent bien ce qu'ils doivent faire pour le travail d'écriture prévu pour la semaine suivante. Donc, pendant la deuxième semaine les élèves peuvent finir la lecture jusqu'au chapitre 14 (s'il y avait des problèmes) et faire l'exercice d'écriture à la maison. Cet exercice est un commentaire de lecteur dans une revue en ligne d'environ 250 ou 300 mots – les élèves doivent raconter ce qu'ils ont lu, ils peuvent parler du récit ainsi que de leurs impressions et impliquer des réflexions personnelles.

L'étape suivante représente une durée d'environ trois ou quatre semaines dans lesquelles les élèves doivent lire du chapitre 15 jusqu'au chapitre 23. Pour cette phase de lecture, les tâches ne comprennent que des questions sur la compréhension globale, mais peuvent aussi consister des questions un peu plus détaillées, néanmoins, il s'agit toujours des questions par rapport au niveau de contenu. Donc, il y aura des questions sur la compréhension globale sur la narration

ainsi que quelques questions sur des détails des chapitres, comme des noms des caractères, des lieux ou des événements. Pendant ce temps les élèves ont aussi la possibilité de poser des questions pendant le cours, mais les travaux se réalisent à la maison. Pour cela, il est important de ne pas donner d'autres devoirs à faire pour que les élèves puissent se concentrer à la lecture et aux tâches concernant la compréhension du texte qu'ils lisent. Après ces semaines, l'enseignant/e contrôle pendant un cours les feuilles d'exercice pour vérifier si chaque élève a fait les tâches.

La dernière partie du livre comprend les six derniers chapitres et sera lu pendant environ dix jours. Après la lecture, les étudiants doivent faire un enregistrement de trois à cinq minutes, pendant lequel ils parlent du livre. Le point central est la compréhension du texte et que les élèves peuvent raconter ce qu'ils ont lu et compris. En plus, ils peuvent parler du contenu mais aussi de leurs impressions. Ils peuvent impliquer des réflexions personnelles, ou des problématiques, des idées ou des passages qu'ils ont trouvés exceptionnels ; par exemple choquants, bouleversants, amusants ou, dans une certaine mesure, intéressants ou curieux. Après la soumission de cet enregistrement, l'enseignant/e donnera un commentaire écrit à chacun/e ; un feedback détaillé qui comprend tous les domaines des compétences linguistiques (p. ex. phonétique, pragmatique, etc.) et la compétence selon le CECR « s'exprimer oralement en continue » (2017 : 26).

Le plan suivant représente une esquisse de cette phase de lecture, comprenant des mots clés concernant les différentes étapes expliquées plus détaillés au-dessus dans ce chapitre, ainsi qu'un possible horaire, esquissé, qu'on pourrait utiliser comme point de départ pour planifier.

4.3.2.1. Étape 2 – Plan des Phases de Lecture

Phase	Temps	Activités	Formes d'interaction	Compétences (CECR)	Matériel/Médias
1 semaine		Les élèves lisent les chapitres 1-6 (jusqu'à p.26)			
Ensuite		Discussion & exercices en classe ~15-20 min d'une leçon			
2 semaines		1 semaine pour lire : les chapitres 7-14 (jusqu'à p.61) – ensuite la possibilité de poser des questions à l'enseignant/e et d'échanger des idées et impressions ; possiblement une phase d'entraide pour faciliter la compréhension du texte (~ 10-15 min d'une leçon) 1 semaine pour finir l'exercice d'écriture (le commentaire de lecteur dans une revue en ligne ~ 250 mots – point centrale : comprendre ce qu'on a lu ; raconter ce qu'on a lu – le contenu, mais aussi des impressions et idées, possiblement des réflexions personnelles)			
3 ou 4 semaines		Les élèves lisent les chapitres 15-23 (jusqu'à p.120) Exercices pendant la lecture : Répondre aux questions (compréhension globale mais aussi des détails sur les chapitres – événements, caractères, ...) Possibilité de poser des questions pendant les leçons / à la fin de cette phase : contrôle – vérifier si chacun/e a fait les exercices			
10 jours		Lire : chapitres 24-30 (jusqu'à p.150 = la fin) Envoyer à l'enseignant/e (p.ex. online plateforme de l'école) : un enregistrement → enregistrer soi-même ~ 3-5min : les élèves doivent parler du livre – contenu, impressions, idées (point centrale : raconter ce qu'ils ont compris, ce qu'ils ont lu) – et réfléchir : Qu'est-ce qui était bouleversant/amusant/intéressant et pourquoi ? Est-ce que je parlerais avec mes amis de certains détails ?			

4.4. L'étape 3 – Lecture et discussions intensives

Après la phase de la lecture du livre entier, une troisième étape est prévue qui est consacrée à la lecture intensive des extraits sélectionnés. Il est important de constater ici que même si on parle des phases des discussions des sujets complexes, le point central de toutes les activités est la compréhension globale du texte – l'aspect essentiel est que les élèves peuvent comprendre ce qu'ils lisent et qu'ils peuvent parler de ce qu'ils ont lu. Parler de leurs impressions et idées représente une deuxième étape, toujours focalisant sur la compréhension. Et ce n'est qu'après ces points, qu'on se concentre sur la discussion des impressions, des interprétations ou des opinions, ainsi que sur des sujets abordés, leur signification et leurs aspects problématiques.

Cette troisième étape marque la tentative d'entrer vers la compréhension du contenu dans une observation de texte d'une forme plus intensive, impliquant aussi la présentation du contenu ; par exemple l'application des tropes comme l'ironie, qu'on traitera avec les élèves par l'aide des extraits concrets du livre qu'ils ont juste lu et dont ils comprennent globalement le contenu. Donc, on lit et examine quatre extraits précis (les extraits qui étaient analysés en détail dans le troisième chapitre de ce mémoire) qui traite quatre problématiques concrètes ; la noblesse avec leurs biens et l'oppression des classes sociales, le fanatisme religieux, les atrocités de la guerre, et les horreurs de l'esclavage. On travaille sur ces extraits afin de guider les élèves vers une compréhension plus profonde du contenu du texte ainsi que vers une lecture critique qui examine les impressions sur les sujets abordés et la manière dont ils sont présentés dans le texte. Cette étape du concept a pour but d'essayer d'introduire les élèves à un examen plus profond du texte afin de développer leur maîtrise de lecture dans tous les niveaux de cette compétence, comme défini par PISA – la détermination des informations, l'interprétation du texte et finalement l'évaluation et la réflexion (cf. Steinbrügge 2016 : 18-19), c'est-à-dire, on a pour but que les élèves ne peuvent que comprendre le contenu concernant les événements et la narration superficiellement, mais aussi le contenu concernant des informations plus profondes ; des sujets abordés et des possibles interprétation de ces thèmes présentés, impliquant aussi une réflexion personnelle.

Les extraits sélectionnés par ce travail avec les élèves sont identiques à ceux qui étaient analysés dans le troisième chapitre de ce mémoire, et chacun traite une problématique spéciale qu'on vise à discuter avec les étudiants : la noblesse et, donc, les classes sociales ; le fanatisme religieux ; les atrocités de la guerre ; et les horreurs de l'esclavage. L'observation de ces extraits du texte se concentre particulièrement sur le troisième niveau de la maîtrise de lecture selon PISA, expliqué par exemple par Steinbrügge : la réflexion et évaluation (cf. Steinbrügge 2016 :

19). Ce niveau exige que le lecteur/la lectrice est capable d'évaluer critiqueusement des caractéristiques du texte pour pouvoir comprendre les effets créés, et les objectifs de l'auteur (cf. Steinbrügge 2016 : 19), comme dans le cas de *Candide* par exemple l'ironie ou le sarcasme. Donc, ce concept prévoit que l'enseignant/e essaye d'introduire les élèves à cette forme de lecture critique dans le Français et guide leur procès de traitement du texte. Après avoir pratiqué une approche plus ouverte considérant les impressions personnelles des lecteurs/lectrices, cette étape représente une approche plus liée au niveau de texte. Alors, les possibles raisons de certaines situations dans le récit ne seraient plus expliquées seulement par les idées et expériences personnelles, mais aussi par les indications qu'on peut trouver dans le texte ; c'est-à-dire, par exemple, après que les élèves ont réalisé qu'une certaine partie les fait rire (par exemple l'explication du « pouvoir » du baron), ils peuvent se demander pourquoi ils pensent que cette partie les fait rire ; comment le texte présente la situation du baron et de la baronne ; quels mots sont utilisés ou quel raisons sont donnés. Cette approche vise à faciliter une compréhension plus profonde du texte ainsi qu'à la possibilité d'élargir la discussion sur les problématiques présentées dans le texte et sur la forme dans laquelle elles sont présentées. Donc, les observations représentent des outils pour pouvoir agrandir les compétences des élèves – ils sont invités à élargir leurs connaissances et à essayer d'appliquer ce qu'ils ont discerné, c'est-à-dire, par exemple, d'identifier l'ironie dans un texte – une tâche qui n'est pas facile, même dans la langue maternelle, mais qu'on peut introduire dans une certaine mesure dans le cadre de la lecture de *Candide*.

Il est évident que cette initiative se présentera complexe dans le cours de Français langue étrangère, toutefois, je suis persuadée que cette étape comprend des expériences enrichissantes d'apprentissage et soutient le procès vers une maîtrise de lecture ainsi que vers une maîtrise de langue plus élevée. Les tropes représentent un aspect essentiel dans chaque langue et dans des situations variées – dans la vie quotidienne, dans des différents registres, etc. Comme expliqué par Steinbrügge (cf 2016 : 93), les tropes ne sont pas limités à la littérature, ni aux registres formels, mais toutes les situations d'usage de langue utilisent par exemples l'ironie, des synecdoques, des métaphores, des hyperboles ou des euphémismes. Donc, la langue naturellement consiste des tropes et il est essentiel de les traiter dans le cours de langue, et aussi dans la classe de langue étrangère, pour que les étudiants / étudiantes puissent développer une compréhension plus profonde des situations variés – des textes écrits, des textes audios ou des situations d'interaction et la communication en générale. Même si l'introduction dans cette manière de comprendre un texte est limitée dans le cours de Français langue étrangère, avec une classe qui a commencé apprendre la langue dans le 3^{ième} année et qui est donc en train de

terminer la 5^{ième} année d'apprentissage, je le trouve possible d'essayer d'introduire cette manière d'examiner un texte – un texte que les élèves connaissent déjà, qu'ils ont lu avant et dont ils comprennent globalement le contenu.

Alors, la troisième étape de ce concept didactique est dédiée à une compréhension plus profonde, qui implique qu'on commence à parler des outils utilisés et effets créés dans un texte ; par exemple des tropes et des figures de style comme l'ironie. Il y a deux leçons qui sont planifiées pour introduire les élèves à l'observation des extraits du livre qu'ils ont lu avant et au lancement de traiter des réalisations textuelles et leurs effets. Il est visé à travailler avec les élèves pour qu'ils puissent comprendre des messages implicites et des significations tordues ou dissimulées dans les extraits en question ; c'est-à-dire, ces leçons représentent une tentative d'introduire cette manière d'examiner un texte connu aux élèves et de les faire commencer à identifier certains outils textuels marquants qui créent des effets puissants, comme l'ironie. Et dans le but de les approcher à cet objectif (même si on ne pourrait pas déjà parler de l'« atteindre » avec les élèves), l'œuvre *Candide* a été choisie pour sa richesse rhétorique ainsi que pour son abondance de références – il y a une variété des problématiques adressées et une forme textuelle diverse qui les présente. Donc, les étudiants tiennent un texte riche et complexe avec lequel ils peuvent travailler pour développer leur compétences et connaissances.

4.4.1. Étape 3 – Leçon 1

La première leçon de cette étape est consacrée au traitement des extraits concernant la compréhension globale et détaillée ainsi que les interprétations et effets que les élèves éprouvent personnellement. D'abord, la focalisation est sur le contenu, ensuite, elle est sur les problématiques abordées et finalement, elle se dirige vers la perception des effets. Le travail des élèves se concentre sur trois formes sociales, notamment le travail individuel, à deux et en équipe et l'accent est mis sur la compétence de parler.

Le lancement s'effectuera avec une image qui fonctionne comme stimulus afin d'activer le savoir générale des élèves, ainsi que leur souvenir concernant le livre qu'ils ont lu et, également, afin d'éveiller à nouveau leur intérêt. L'image donnée représente un dessin qui tente à visualiser la rencontre de Candide et Cacambo avec l'esclave du M. Vanderdendur et elle est, donc, un des quatre extraits choisis pour les exercices de cette étape. L'image est projeté au mur, et au tableau l'enseignant/e écrit des questions qui doivent guider les réflexions des élèves (par

exemple « Quand tu regardes cette image... Qu'est-ce que tu vois ? Décris l'image. Est-ce que tu te souviens de la situation dans le livre *Candide* ? À quelle problématique penses-tu quand tu regardes cette image ? ». D'abord, les élèves réfléchissent individuellement et ils essaient de trouver des réponses aux questions posées – ils peuvent aussi prendre des notes. Ensuite, les élèves parlent à deux et échangent leurs idées sur la situation dans le livre, la description de l'image et leurs interprétations.

Après ces réflexions sur l'image, la phase de traitement des extraits en différents groupes commence. Les élèves sont divisés en quatre groupes et des feuilles de travail avec des questions et un des quatre extraits (les quatre passages analysés dans le troisième chapitre de ce mémoire – 'la présentation de la noblesse – « biens » et « pouvoirs »', 'la guerre et ses atrocités', 'le fanatisme religieux', et 'les horreurs de l'esclavage') sont distribués. Les membres du même groupe obtiennent le même extrait. Ensuite, chaque élève lit l'extrait et répond aux questions de compréhension globale (p.ex. « Quel sujet est traité dans cet extrait ? » « Quelle situation est décrite dans l'extrait ? ») et de compréhension détaillée (p.ex. « Quel caractère est mentionné dans l'extrait ? », « Qu'est-ce qui se passe en détail – qui parle avec qui ? – qui fait quoi ? »). Après, ils comparent leurs réponses avec un partenaire de leur groupe. Les pairs peuvent s'entraider ou expliquer des idées ou résultats différents l'un à l'autre. L'enseignant/e aide à ceux qui rencontrent des difficultés.

Dans une phase suivante, les élèves travaillent encore individuellement sur le même extrait. Maintenant, ils examinent le texte concernant un possible effet ; comique, ironique ou sarcastique. Il y a des questions qui les guident (par exemple « Est-ce que cet extrait te fait rire ? » « Est-ce qu'il provoque des émotions – est-ce que tu penses qu'il y a des détails amusants/comiques/bouleversants/choquants/tristes/irritants/... ? » ; « Examine le texte – est-ce que tu peux identifier des mots/des phrases particuliers qui évoquent ces effets (comiques, irritants, ironiques, ...) ? Marque les mots/phrases particuliers avec un stylo. »). Ils lisent les extraits encore une fois, marquent des mots qui leur paraissent essentiels, essaient de répondre aux questions et prennent des notes. Ensuite ils discutent avec leurs groupes leurs idées. L'enseignant/e écoute aux conversations et aide aux groupes s'il est nécessaire.

La deuxième phase de cette leçon est consacrée au travail en groupe où les élèves échangent leurs observations faites sur les extraits, ils comparent leurs réponses et discutent leurs opinions. En plus, il est important qu'ils prennent des notes parce qu'ils vont avoir besoin des mots clés concernant les résultats de chaque partie dans la leçon suivante. Ce travail en équipe est divisé en trois étapes par l'enseignant/e, qui l'explique et donne aussi le signal pour le changement du sujet de la conversation. D'abord, les élèves échangent leurs idées sur le contenu de l'extrait et

leurs réponses regardant les questions de compréhension globale et détaillé. Après, ils se concentrent sur la problématique abordée dans l'extrait, et les questions guident leurs conversations (par exemple « Vous discutez la problématique abordée dans cet extrait. De quels problèmes parle l'extrait ? Est-ce qu'il y a des détails mentionnés (des problèmes, des choses que les personnes ont commis, ...) ? Qu'est-ce que tu penses de ce sujet ? »). Ensuite, ils comparent leurs réponses aux questions regardant les mots/parties/phrases/détails qu'ils trouvent particuliers. Ils expliquent leurs idées aux autres et peuvent discuter des opinions différentes. L'objectif est de ne pas seulement discuter quelles problématiques l'extrait implique mais aussi comment il les aborde et quels effets il crée. Pendant ce travail en équipe, l'enseignant/e fonctionne comme ressource et guide et explique des aspects s'il est nécessaire.

Le plan suivant représente une esquisse de cette leçon, comprenant des mots clés concernant les différentes étapes expliquées plus détaillées au-dessus dans ce chapitre, ainsi qu'un possible horaire, esquissé, qu'on pourrait utiliser comme point de départ pour planifier.

4.4.1.1. Étape 3 – Plan de la Leçon 1

Phase	Temps	Activités	Formes d'interaction	Compétences (CECR)	Matériel/Médias
Lancement	4'	<p>Impulse – Image comme stimulus + des questions</p> <p>L'enseignant/e montre l'image et les questions et explique l'exercice.</p> <p>Les élèves regardent l'image et réfléchissent individuellement – ils essaient de trouver des réponses aux questions (et pouvez prendre des notes)</p>	<p>Conversation enseignant/e et élèves</p> <p>Travail individuel</p>		<p>L'image « L'esclave »</p> <p>L'image comme stimulus + des questions : Quand tu regardes cette image... Qu'est-ce que tu vois ? (Décrire l'image) Est-ce que tu te souviens de la situation dans le livre <i>Candide</i> ? De quel sujet/problème/problématique penses-tu ? (Interpréter l'image)</p>
Élaboration	5'	<p>Échange des idées avec le partenaire</p> <p>Les élèves échangent leurs idées – ils parlent à deux de l'image et des questions posées.</p>	Travail à deux	Prendre part à une conversation	L'image et les questions
Introduction	3'	<p>Les élèves forment 4 groupes</p> <p>Chaque groupe obtient un extrait</p> <p>4 extraits – 4 groupes (les 4 extraits du chapitre 3 de ce mémoire : « la noblesse et ses 'biens' », « les atrocités de la guerre », « le fanatisme religieux », et « les horreurs de l'esclavage »)</p>	Conversation enseignant/e et élèves		<p>Formation de groupes :</p> <p>L'enseignant/e donne aux élèves des numéros de 1 à 4 – ensuite, tous les 1, tous les « 2 », tous les « 3 » et tous les « 4 » travaillent ensemble.</p>
Élaboration	10'	Les élèves lisent individuellement l'extrait donné.	Travail individuel	Lire	Feuille avec l'extrait et les questions sur le contenu

		Ensuite, ils répondent aux questions (ils écrivent des réponses aux feuille de travail) : 1. Compréhension globale 2. Compréhension détaillée			(1. Qu'est-ce qui est décrite dans cet extrait ? Quel sujet/quelle problématique est représenté(e) dans cet extrait ? 2. Nomme les caractères mentionnés dans l'extrait. Qu'est-ce qui se passe dans cet extrait en détail – qui parle avec qui ? Quelle situation se produit ? ...
Élaboration	5'	Ils comparent leurs réponses avec un partenaire de leur groupe. Ils peuvent s'entraider et expliquer l'un à l'autre des idées/résultats différents.	Travail à deux	Prendre part à une conversation	Comparaisons des réponses à deux. L'enseignant/e aide s'il est nécessaire.
Élaboration	5'	3. Compréhension de l'effet comique (la noblesse) ironique ou sarcastique (le fanatisme, la guerre, l'esclavage). Les élèves lisent l'extrait encore une fois. Ils essayent de répondre aux questions et de marquer des mots/phrases/... qu'ils trouvent particuliers	Travail individuel	Lire	3. Est-ce que cet extrait te fait rire ? Est-ce que cet extrait provoque des émotions – est-ce que tu penses qu'il y a des détails amusants/comiques/bouleversants/choquants/tristes/irritants/... ? – Examine le texte – est-ce que tu peux identifier des mots/des phrases particulières / qui évoquent ces effets (comiques, irritants, ironiques, ...)? Marque les mots/phrases particulières avec un stylo.

Élaboration / Mise en c.	18'	<p>Les élèves travaillent en groupe. Les élèves comparent leurs réponses et échangent leurs idées. Ils peuvent aussi discuter des opinions différentes ou s'entraider si quelqu'un avait des difficultés.</p> <p>Ils doivent prendre des notes – des mots clés concernant chaque partie (ils les nécessitent dans la leçon suivante).</p> <p>1. D'abord, ils discutent le contenu de l'extrait – et leurs réponses regardant les questions de compréhension globale et détaillé. (~4min)</p> <p>2. Après, ils se concentrent sur la problématique abordée dans l'extrait. (~7min)</p> <p>3. Ensuite, ils comparent leurs réponses aux questions regardant les mots/parties/phrases/détails qu'ils trouvent particuliers. Ils expliquent leurs idées aux autres et peuvent discuter des opinions différentes. (~7min)</p> <p>Important : Ils doivent prendre des notes ! Ils ont besoin la leçon suivante.</p>	Travail en équipe	Prendre part à une conversation	<p>Feuille de travail avec l'extrait. L'enseignant/e explique l'exercice (et contrôle le temps – donne le signe quand ils doivent s'occuper de la partie 1, 2 et 3)</p> <p>1. Vous comparez vos réponses aux questions de compréhension globale et détaillée.</p> <p>2. Vous discutez la problématique abordée dans cet extrait. De quels problèmes parle l'extrait ? Est-ce qu'il y a des détails mentionnés (des problèmes, des choses que les personnes ont commis, ...) ? Qu'est-ce que tu penses de ce sujet ?</p> <p>3. Discutez en groupe : Est-ce que cet extrait vous fait rire ? Est-ce qu'il provoque des émotions ? Quels détails vous avez marqués (amusants/comiques/bouleversants/choquants/tristes/irritants /...) ?</p>
--------------------------	-----	---	-------------------	---------------------------------	---

4.4.2. Étape 3 – Leçon 2

La deuxième leçon est dédiée de nouveau aux extraits, mais maintenant le travail se dirige dans une certaine mesure plus vers les effets créés par le texte. En plus, certaines notions clés comme le genre « satire » et la trope « ironie » sont introduites aux élèves.

Au début, les élèves se réunissent dans les mêmes groupes de la leçon précédente. L'enseignant/e écrit au tableau les mots « la satire » et « l'ironie » et demande aux élèves de réfléchir comment ils expliqueraient ces notions. Les groupes réfléchissent ensemble et ils essaient de décrire leur conception de ces notions. Ils prennent des notes pour être capable de raconter leurs idées aux autres. Ensuite, l'enseignant/e guide des petites présentations – chaque groupe raconte aux autres élèves ses idées pendant que l'enseignant/e écrit au tableau les mots clés qu'ils mentionnent.

À la suite, il y a une phase d'explication par l'enseignant/e qui résume les détails corrects que les élèves ont donnés et qui décrit les notions en détail et par l'intermédiaire d'un des quatre extraits choisis (l'extrait sur la guerre et ses atrocités). La description et explication se concentre sur les notions de la satire, l'effet comique, l'ironie et le sarcasme afin de faciliter la compréhension de ces effets dans les extraits en question. Ensuite, les élèves examinent leur extrait en groupe – ils essaient d'identifier des effets expliqués dans leur texte et d'identifier des phrases ou mots qui créent ce(s) effet(s). Pendant cette phase, l'enseignant/e vérifie si tous les élèves ont compris les explications et si chaque groupe réussit à identifier des aspects essentiels dans son extrait.

La phase suivante est dédiée à la reprise et la récapitulation des connaissances et résultats acquis. Comme chaque groupe a traité un extrait différent, à ce stade les étudiants vont mettre leurs camarades au courant de ce qu'ils ont appris et découvert par rapport à leur extrait concret. De cette manière, d'une part, les connaissances récemment acquises seront consolidées et, d'autre part, les élèves apprennent des éléments nouveaux par leurs collègues. En outre, en plus des bénéfices concernant les contenus et les connaissances, les élèves entraînent leur compétence « s'exprimer oralement en continu » (CECR 2017 : 26) et le temps de parole est augmenté considérablement – un objectif central comme déclaré aussi par Fäcke (cf 2010 : 121). Au début, les élèves peuvent se préparer pendant quelques minutes pour pouvoir expliquer le contenu des extraits, les résultats concernant les questions posées, et les idées et interprétations de leur groupe aux membres des autres groupes. Ils prennent des notes et se préparent pour leurs présentations, incluant tous les aspects traités concernant leur extrait, aussi

ceux de la leçon précédente (le contenu – la compréhension globale et détaillée, la problématique, les mots et phrases marquants et les effets créés).

Après cette phase de préparation des groupes nouveaux sont formés. Ils consistent de quatre membres dont chacun vient d'un groupe qui a traité un extrait différent. (C'est-à-dire, quand il y avait avant des groupe 1-2-3-4 pour les extraits 1-2-3-4 maintenant il y aurait un groupe A avec un membre de chaque groupe 1,2,3 et 4 et un groupe B avec un membre de chaque groupe 1,2,3,4 etc.). Ensuite, chaque élève présente en orale d'abord l'extrait – le contenu – et ensuite les idées et réflexions de son groupe – la problématique, l'effet ironique, etc. – aux membres d'autres groupes. Pendant cette phase, l'enseignant/e contrôle le temps et donne le signe quand la prochaine personne doit parler ; 3 fois, notamment jusqu'à tous les 4 personnes ont parler. Il/elle écoute les présentations et aide ou explique des aspects s'il est nécessaire.

Le plan suivant représente une esquisse de cette leçon, comprenant des mots clés concernant les différentes étapes expliquées plus détaillées au-dessus dans ce chapitre, ainsi qu'un possible horaire, esquissé, qu'on pourrait utiliser comme point de départ pour planifier.

4.4.2.1. Étape 3 – Plan de la Leçon 2

Phase	Temps	Activités	Formes d'interaction	Compétences (CECR)	Matériel/Médias
Lancement	3'	Les membres des groupes se réunissent (les mêmes groupes 1,2,3,4 comme dans la leçon précédente). L'enseignant/e les demande de réfléchir comment ils expliqueraient les notions « satire » et « ironie ».	Conversation enseignant/e et élèves		Tableau (pour écrire les mots « satire » et « ironie »).
Élaboration	5'	Les groupes réfléchissent ensemble et essaient de décrire leur conception de ces deux notions. (Ils prennent des notes.)	Travail en groupe	Prendre part à une conversation	Feuille pour prendre des notes.
Élaboration/ Mise en commun	7'	L'enseignant/e guide les petits 'présentations' - il/elle demande aux groupes de raconter ce qu'ils ont stipulé dans leurs groupes et écrit des aspects importants/des mots clés sur le tableau.	Conversation enseignant/e et élèves	S'exprimer oralement	Tableau – l'enseignant/e note des aspects importants/des mots clés
Élaboration & Mise en commun des résultats	10'	L'enseignant/e résume ce que les élèves ont dit – et se concentre sur les détails corrects et les aspects importants. Il/elle explique les éléments essentiels de la satire, de l'effet comique, de l'ironie et du sarcasme à l'aide des mots clés au tableau et par l'intermédiaire d'un des 4 extraits traités avant.	Conversation enseignant/e et élèves		L'extrait « La guerre est ses atrocités » projeté au mur & des mots clés sur la satire et l'ironie au tableau.

Élaboration	5'	Les élèves examinent leur extrait en relation avec les effets expliqués par l'enseignant/e – ils essaient d'identifier des phrases qui créent un effet comique ou ironique.	Travail en équipe	Prendre part à une conversation	Feuille pour prendre des notes.
Élaboration	4'	Chaque élève se prépare pour expliquer les résultats sur son extrait aux membres d'autres groupes	Travail individuel		Ils prennent des notes et se préparent pour leurs présentations. Ils incluent tous les aspects traités concernant leur extrait, aussi ceux de la leçon précédente (le contenu – compréhension globale & détaillée, la problématique, les mots/phrases marquants et les effets créés)
Élaboration / Mise en commun	16'	Les élèves forment des groupes nouveaux – Chaque groupe a 4 membres = 1 membre de chaque groupe d'avant/de l'extrait (Avant : Groupe 1-2-3-4 pour les extraits 1-2-3-4 ; Maintenant : Groupe A avec un membre du groupe 1,2,3 et 4 ; ensuite Groupe B avec un membre du groupe 1,2,3,4 ...) Chaque élève présente d'abord l'extrait (le contenu) et ensuite les idées et réflexions de son groupe (la problématique, l'effet ironique, ...) aux membres d'autres groupes (~4min/pers).	Travail en équipe	S'exprimer oralement en continu	1 membre de chaque groupe d'extrait (Avant : Groupe 1-2-3-4 pour les extraits 1-2-3-4 ; Maintenant : Groupe A avec un membre du groupe 1,2,3 et 4 ; ensuite Groupe B avec un membre du groupe 1,2,3,4, Groupe C... etc.) (L'enseignant/e contrôle le temps et donne le signe quand la prochaine personne doit parler – jusqu'à tous les 4 personnes ont parlé. Il/elle écoute les présentations et aide ou explique qch. s'il est nécessaire.)

4.5. *Candide* dans le cours - Récapitulation

Cet œuvre de Voltaire offre plusieurs possibilités pour le cours de Français langue étrangère, d'une part, elle implique des nombreux sujets sur lesquels on peut réfléchir et travailler et, d'autre part, elle est d'une richesse linguistique et rhétorique qui favorise le traitement des caractéristiques textuelles, comme les tropes et spécialement l'effet de l'ironie. Bien que le concept développé ne soit pas précisé dans tous les détails par rapport au matériel de cours – il ne présente pas de matériel comme des feuilles de travail achevé –, il offre un plan didactique concret qui présente une procédure claire, consistante d'une séquence de leçons élaborée. En outre, les résultats des chapitres précédents de ce mémoire ont fonctionné comme outils pour établir un concept didactique pour une classe de langue d'un niveau bien élevé du Français par rapport au système scolaire.

Les élèves qui forment le groupe cible sont dans le cinquième année d'apprentissage du Français ; c'est-à-dire, le cours de Français commençait déjà dans la 3^{ième} classe de cette école. Donc, dans cette forme scolaire, les élèves profitent d'une période plus longue d'apprentissage du Français, et leurs compétences sont plus élevées que ceux des élèves dans une 7^{ième} classe et la troisième année du Français. Leur niveau selon le CECRⁱ est B1 dans leurs compétences orales et écrites, et B2 dans leur compétence de lecture. Et même s'il y a des limites en ce qui concerne leurs capacités de verbaliser des pensées complexes ou difficiles, ils sont capables de comprendre déjà une quantité considérable quand ils lisent un texte en Français, et il y a des possibilités de les faire parler et échanger des idées et impressions qu'ils ont obtenu pendant la lecture.

Candide représente une œuvre riche et complexe, et un classique qui ne perd pas son possible rapport à l'actualité, grâce aux problématiques abordées qui, malgré leur rapport direct avec des événements dans l'époque de Voltaire, peuvent être aussi référées aux différentes situations dans des différentes époques. Donc, basé sur la lecture de ce texte, il y a un répertoire des sujets sur lesquels on peut faire réfléchir les élèves, activant leurs connaissances générales et leurs propres opinions et impressions (cf. Leupold 2007 : 113). Le deuxième aspect central est la réalisation textuelle de l'œuvre, qui était défini dans les chapitres précédents comme satire qui produit des effets ironiques et sarcastiques et utilise des nombreux tropes (cf. Steinbrügge 2016 : 93) ; et cette forme de texte représente une ressource pertinente pour introduire les élèves à la compréhension de lecture plus profonde.

En outre, bien qu'il soit souvent indiqué que la décision dans les cours de langue est, ou lire un texte littéraire entièrement, ou lire seulement des extraits sélectionnés, ce concept didactique a

combiné ces deux façons pour tirer le plus de ce texte riche et complexe et pour offrir des situations d'apprentissage vaste et variées. Donc, d'un côté, j'ai planifié une étape de lecture de l'œuvre entière qui implique des exercices divers et des phases de réflexion individuelle pour le développement de la compréhension de lecture et le traitement du texte entier, et, d'un autre côté, j'ai planifié une étape qui est dédiée à la lecture intensive des extraits sélectionnés et au lancement des phases d'observation et d'analyse afin de favoriser encore plus la maîtrise de lecture, spécialement concernant le niveau de l'évaluation et réflexion (cf. Steinbrügge 2016 : 19), impliquant la compréhension des messages implicites. De plus, l'accent est mis sur des variations concernant les formes sociales – impliquant travail individuel, en équipe et en classe – ainsi que les méthodes didactiques appliquées – pour réaliser des leçons bénéfiques aux élèves, offrant des possibilités divers pour qu'ils puissent développer leur compétences et connaissances.

En résumé, ce concept didactique représente une tentative de traiter une œuvre classique, qui est riche au niveau de contenu ainsi qu'au niveau de discours, dans un cours de Français langue étrangère afin d'établir des occasions d'apprentissage variées et complexe. On vise à encourager la lecture critique ainsi que créative et de profiter des bénéfices de la lecture d'une œuvre littéraire, un texte authentique et complexe qui représente une ressource signifiante.

5. Conclusion

En conclusion, la recherche de ce mémoire pouvait fournir des résultats significatifs ; l'œuvre *Candide ou l'optimisme* a été déterminée comme satire et des stratégies textuelles ont été identifiées qui provoquent des effets comme l'ironie et le sarcasme – caractéristiques pour un texte satirique –, des différentes formes de critique sociale perceptibles dans le texte ont été identifiées et, à la suite des analyses détaillées des extraits spécifiques, un concept didactique a peu été élaboré qui implique la lecture du texte et le traitement des problématiques abordées dans un cours de langue de FLE (Français langue étrangère) dans une 7^{ième} ou 8^{ième} classe d'une AHS (école supérieure d'Autriche).

Le texte *Candide* a été classifié comme satire à cause des stratégies textuelles qui sont cruciales pour ce genre car elles produisent des effets décisifs – comme l'ironie ; une pièce essentielle du genre – qui permettent la perception d'une critique affirmée. L'aspect central de la satire, l'intention de ridiculiser et critiquer un certain objet de référence, est détectable dans l'ensemble de l'œuvre ainsi que dans les détails trouvés au moyen de l'analyse textuelle des extraits sélectionnés. Quant aux outils textuels marquants, on a pu détecter une abondance des outils marquants comprenant les différents niveaux du texte comme la syntaxe et le lexique ; des stratégies textuelles, des figures de style, etc. Une forme de « langage de la satire » (Bellot-Antony 1978 : 103) était identifiée qui donc transforme *Candide* en une œuvre exemplaire de ce genre, par exemple, des stratégies de contraste comme l'antiphrase, des outils de condensation comme l'énumération, ou des outils d'exagération comme l'hyperbole ou le superlatif. Parmi ces outils on peut identifier le choix du vocabulaire comme stratégie centrale ; il y a des collocations contradictoires ou atypiques, des mots d'une connotation péjorative, des mots nouveaux créés, et des figures du style comprenant du vocabulaire spécial, comme l'oxymore. D'autres éléments essentiels sont la conclusion erronée, qui produit soit un effet comique et un rire léger, soit un effet ironique et une critique mordante, et des parallélismes de construction qui soutiennent les effets produits. En outre, une alternation des phases de condensation et des descriptions détaillées est effectuée à plusieurs reprises. Tous ces éléments contribuent à la création des effets comme l'ironie et le sarcasme, qui, donc, provoquent la perception d'une critique mordante et piquante des sujets abordés.

Par rapport à la question de la recherche, dans quelle mesure on pourrait parler d'une critique sociale dans *Candide*, on peut identifier des instants des dénonciations des injustes, des horreurs et des atrocités, qui impliquent, d'une part, des références aux faits historiques de l'époque de Voltaire et, d'autre part, des références à certains sujets toujours actuels dans les sociétés

contemporaines. Les extraits choisis pour l'analyse détaillé, par exemple, abordent des problématiques concrètes et réalisent des formes de critique sociale forte et mordante par rapport à ces sujets préoccupants qui représentent des formes d'exploitation, d'oppression ou de terreur commis par les gens au pouvoir. Des vérités des sociétés de l'époque, comme l'esclavage ou le fanatisme religieux, et des détails historiques, comme le tremblement de terre de Lisbonne, sont illustrés d'une telle manière, qu'ils sont liés à des formes de présentation qui réalisent soit une critique explicite, soit une critique implicite, mais dans chaque cas une forme de critique sociale clairement perceptible. Ce sont les outils textuels discutés au-dessus qui présentent chaque problématique dans une manière satirique ; qui produisent cet impact, cette critique sociale, par voie de la création des effets ironiques ou sarcastiques. Quant aux extraits sélectionnés, on peut aussi démontrer qu'il y a des différents degrés de ridiculisation et critique ; par exemple, le premier extrait réalise une ridiculisation avec un notion comique, une ironie légère qui encore permet un rire léger, tandis que les autres extraits, comme celui sur les atrocités et la terreur de la guerre, met en pratique des effets intensifiés ; une ironie piquante et un sarcasme mordant qui ne font plus rire, mais produisent un choc. Pendant que le premier extrait est un exemple pour une moquerie et une critique qu'on pourrait classer 'légère', les autres extraits concrétisent une forte dénonciation, une critique sévère et virulente. La focalisation de *Candide* sur des atrocités dans le monde, les élites abusantes, les injustices, les maltraitances et la terreur mettent en œuvre une critique sociale puissante et clairement perceptible dans le texte.

En relation avec le concept didactique, l'œuvre *Candide* est un texte authentique, riche et complexe qui offre des vastes possibilités pour le cours de FLE (Français Langue étrangère). Premièrement, un texte authentique ouvre une porte à l'univers français, notamment à la langue, et la culture. Deuxièmement, ce texte concret aborde des sujets essentiels dont il est bénéfique d'encourager des réflexions personnelles et de (re)interpréter des messages implicites et former leur propre vision du monde et ses problématiques. D'une part, le texte est d'une richesse linguistique et rhétorique dont on peut entraîner les compétences linguistiques et la compréhension des tropes et des effets comme l'ironie et, d'autre part, il comporte des nombreux sujets et problématiques qu'on peut discuter et sur lesquels on peut laisser réfléchir les élèves. Le concept planifié représente une séquence de plusieurs leçons qui couvrira une période prolongée – de plusieurs semaines – et comprend trois grandes étapes ; une première phase de préparation qui se concentre sur la contextualisation de l'œuvre et l'activation de la connaissance du monde des élèves, une étape de lecture du texte entier et une phase de lecture intensive des extraits sélectionnés – les mêmes extraits qu'on a analysés dans le troisième

chapitre de ce mémoire. Cette conception expose la possibilité de faciliter un procès de lecture active et critique qui mène au développement d'un regard critique des élèves et d'une lecture plus différenciée des textes en général. De plus, elle représente une manière dans laquelle on peut soutenir les étudiants dans les réflexions critiques des problématiques abordées, dans les interprétations et discussions des sujets décrits. Car ces sujets ne sont pas seulement des faits de l'époque de Voltaire mais offre aussi des liens aux événements et problématiques actuelles d'aujourd'hui, comme le fanatisme religieux et les atrocités de la guerre. Quand on fait percevoir les élèves des connexions aux sujets actuels, on peut étendre les discussions. Donc, on peut exploiter le potentiel du texte et la critique sociale qu'il réalise non seulement pour favoriser l'apprentissage d'une lecture critique, mais aussi pour faciliter des réflexions personnelles sur des sujets complexe et pertinents dans les sociétés contemporaines.

En conclusion, je peux constater que ce mémoire a réussi à répondre à la question de recherche ; le texte *Candide ou l'optimisme* (1759) a été déterminé comme satire et les analyses ont obtenu des résultats qui démontrent des formes de critique sociale dans les différents extraits. Donc, l'œuvre peut être vue comme une satire puissante qui représente une critique sociale notable car elle aborde et dénonce de nombreuses problématiques en provoquant des effets ironiques et sarcastiques. De plus, le concept didactique élaboré montre une possibilité valide de traiter ce texte authentique et les sujets abordées avec les élèves d'un cours de FLE qui facilite non seulement l'entraînement des compétences de lecture et de la langue, mais aussi la réflexion personnelle et l'élaboration des discussions sur des sujets essentiels.

6. Résumé en Allemand – Deutsche Zusammenfassung

Diese Diplomarbeit widmet sich der Analyse und Interpretation in Bezug auf spezielle Aspekte wie satirische Elemente und Gesellschaftskritik sowie möglicher didaktischer Aufbereitung des Werkes *Candide ou l'optimisme* (1759), verfasst von einem der großen französischen Aufklärer, François Marie Arouet, besser bekannt als Voltaire. Im Hinblick auf diesen Text, welcher sich im klassischen Kanon der französischen Literatur wiederfindet, kann eine auffallend hohe Vielfalt an umfangreicher Sekundärliteratur festgestellt werden, wodurch, nach kritischer Auseinandersetzung mit dieser, signifikante Belege zu den festgelegten Ansätzen und Forschungsrichtungen gefunden werden können.

Bezüglich der konkreten Recherche zur Forschungsfrage wird der Fokus eingegrenzt auf bestimmte Elemente des Werkes und deren mögliche Effekte. Die zentrale Fragestellung dieser Arbeit beinhaltet mehrere Aspekte; zunächst wird eine Diskussion der Satire als mögliches Genre dieses Textes geführt, um in einem weiteren Schritt zu eruieren, inwiefern man von einer Gesellschaftskritik in diesem Werk sprechen kann. Dies wird weiters mithilfe einer detaillierten Textanalyse von ausgewählten Ausschnitten untersucht, welche bestimmte Problemstellungen behandeln. Nach der Feststellung und Untersuchung der Hypothesen zu Genre, Gesellschaftskritik, sowie deren textueller Umsetzung, folgt die Erarbeitung eines didaktischen Konzeptes, welches eine mögliche Lektüre und Diskussion des Textes im Rahmen des Französischunterrichts an einer österreichischen Höheren Schule der Sekundarstufe 2 (AHS) darstellen soll.

Hinsichtlich der Strukturierung können drei große Kapitel der Recherche- und Analysearbeit festgelegt werden. Im ersten Abschnitt wird der aktuelle Forschungsstand im Hinblick auf die Fragestellung und Hypothesenbildung beleuchtet. Hier findet sich ein besonderer Fokus auf die zu berücksichtigenden Begriffe in Bezug auf die Diskussion des Genres, der Stilmittel und Effekte, und ein besonderes Augenmerk auf die genaue Definition der verwendeten Begriffe – vor allem auch hinsichtlich ihrer diachronen Entwicklung, um einen Bezug zwischen der Zeit der Entstehung des Werkes – des 18. Jahrhunderts – und der Zeit der Analyse – der gegenwärtigen Zeit – herzustellen. Diese theoretische Diskussion dient als Grundlage für das darauffolgende Kapitel, welches der detaillierten Textanalyse ausgewählter Ausschnitte des Werkes gewidmet ist. Letztere stellen vier verschiedene Textstellen dar, welche jeweils eine bestimmte Problematik thematisieren, beispielsweise die Gräueltaten im Rahmen eines Krieges oder Folter und Ermordung aufgrund von religiösem Fanatismus. Einerseits stellen diese Thematiken die Basis der Hypothese von Gesellschaftskritik dar, indem angenommen wird,

dass diese Missstände kritisiert werden, andererseits bilden sie die Grundlage für eine Diskussion dieser Probleme im Rahmen des Schulunterrichts, welche den Kernpunkt des folgenden Kapitels darstellt. In diesem wird ein didaktisches Konzept erstellt, welches zu einer differenzierten Bearbeitung des Werkes führen soll. Es wird angestrebt, vielfältige Lernangebote für die SchülerInnen zu generieren, mittels unterschiedlicher Phasen verschiedene Kompetenzen zu erweitern und zu festigen, und aus dem Potential dieses literarischen Werkes zu schöpfen.

Das erste Kapitel widmet sich der theoretischen Diskussion, wobei Forschungsstand und Teilaspekte hinsichtlich der Fragestellung, inwieweit man *Candide* als Satire bezeichnen und man bei der Interpretation des Textes von Gesellschaftskritik sprechen kann, untersucht werden. Die Diskussion des Genres bildet den ersten wichtigen Schritt, und *Candide* kann nach eingehender kritischer Auseinandersetzung als Satire eingeschätzt werden. Daraufhin werden wichtige Stilmittel und Effekte dieser Gattung beleuchtet, welche sich im gesamten Werk wiederfinden und auch im Anschluss in der konkreten Analyse ausgewählter Textauschnitte nachgewiesen werden können. Um diese Begriffe in ihrer Relevanz und genauen Aussagekraft festmachen zu können, wird ein genaues Augenmerk auf die Beschreibung ihrer Bedeutung, und hier auch auf ihre diachrone Entwicklung gelegt – hinsichtlich der beschriebenen Denotationen während der Zeit der Niederschrift des Werkes bis zur aktuellen Diskussion. Wichtige Elemente, die man auch als typisch für ein satirisches Werk festlegen kann, sind hier die Effekte von Ironie und Sarkasmus, welche, erwirkt durch verschiedene Strategien, eine Kritik an sozialen Missständen und Praktiken feststellen lassen. Der zentrale Aspekt der Satire, bestimmte Bezugsobjekte oder Personen zu verspotten und zu verhöhnen, kann deutlich wahrgenommen werden. Wichtige Stilmittel und Strategien, die erkannt werden können, sind beispielsweise Mittel der Übertreibung wie die Hyperbel, Instrumente des Kontrastes wie die Antithese, und spezielle Formen von Syntax sowie Lexik, beispielsweise unkonventionelle Kollokationen oder Kreationen.

Im Hinblick auf die Fragestellung zu Formen der Gesellschaftskritik im Werk kann festgestellt werden, dass viele Missstände oder schreckliche Situationen in einer Weise dargestellt werden, die scharfe Ironie oder auch stechenden Sarkasmus erkennen lassen, beispielsweise Unrecht und Grausamkeiten wie Sklaverei, die Gräueltaten während einer Kriegshandlung und Folter und Mord aufgrund von religiösem Fanatismus. Darüber hinaus finden sich hier Bezüge auf konkrete historische Fakten der Epoche Voltaires, wie beispielsweise das Erdbeben von Lissabon und die Gewalttaten der spanischen Inquisition. Gleichzeitig jedoch können die

LeserInnen durch diese Bezüge auch Verbindungen zu gegenwärtigen Missständen ziehen und zu Reflektionen angeregt werden.

Diese Erkenntnisse können in Kapitel 3 vertieft werden durch die detaillierte Analyse von vier ausgewählten Textstellen, welche Formen der Unterdrückung, Ausbeutung und Grausamkeit – ausgeübt durch Menschen in Machtpositionen – behandeln, hier jeweils eine bestimmte Problematik ansprechen, und in ihrer Umsetzung eine scharfe Kritik spürbar werden lassen. Zwischen den einzelnen Ausschnitten können jedoch auch Unterschiede hinsichtlich ihres Intensitätsgrades ermittelt werden. Während der erste Textausschnitt, welcher den Adel und dessen Reichtum und Werte verspottet, noch eine leichtere Form der Ironie mit einer komischen Note erkennen lässt, die man noch als unverfänglichen Humor sehen kann, der zum Lachen anregt, sind die weiteren Textstellen von weitaus höherer Intensität und Seriosität. Von angeregtem Lachen kann man nicht mehr sprechen, jedoch von einer weitaus stärkeren Ironie, einer scharfen Kritik, die nicht mehr nur verspottet, sondern schonungslos aufzeigt und denunziert. Der zweite Textausschnitt handelt von Krieg und den verübten Gräueltaten – verübt im Namen des Krieges sowie im Verlauf dessen –, wie die Verstümmelung und Tötung der Soldaten während der Kampfhandlungen aber auch die grausame Folter, Vergewaltigung und Ermordung von Zivilbevölkerung nach oder zwischen den Schlachten. Der dritte Textausschnitt beschreibt Gewalttaten im Namen des Glaubens – religiösen Fanatismus und Machtmissbrauch – anhand der Situation einer Naturkatastrophe, des Erdbebens in Lissabon, und der darauffolgenden Handlungen einer religiösen Institution in der Machtposition; der spanischen Inquisition; wie Verurteilungen von Gegnern und Andersdenkenden, öffentliche Folter und Ermordung. Im vierten Textausschnitt werden Grausamkeiten im Rahmen der Sklaverei behandelt; Unterdrückung, Misshandlung, Folter und Verstümmelung. Gleichzeitig zu den Schilderungen des Sklaven und seiner erlebten Torturen wird auch ein Bezug zur Konsumgesellschaft hergestellt – es wird auf den Zuckerkonsum der europäischen Bevölkerung verwiesen und deren Mitverantwortung an der Sklavenarbeit in der Produktion der Ware. Hier lässt sich die Möglichkeit erkennen, die von Voltaire gewählten Verweise auf tatsächliche Missstände seiner Zeit mit den Problematiken der aktuellen Gesellschaft in Verbindung zu bringen. Es besteht ein großes Potential an tiefgreifender Reflexion, sowie dem Erkennen möglicher Zusammenhänge zu bekannten Situationen der LeserInnen.

Eine Vielzahl an zentralen Stilmitteln und Strategien, die in diesen Textausschnitten festgestellt werden können und auch als typische Elemente der Satire verstanden werden, bildet die Grundlage für die Effekte, die erzeugt werden; Ironie und Sarkasmus; und für die Kritik, die spürbar wird. Besonders markant findet sich hier der Einsatz bestimmter Lexik, sowie die

Umsetzung von unüblichen bis hin zu widersprüchlichen Kollokationen und die Kreation ‚neuer‘ Wörter oder die Verwendung von Wörtern mit negativer Konnotation. Weiters lassen sich auch Formen von Syntax, wie Parallelismen, und wiederholte Anwendung bestimmter grammatikalischer Strukturen, wie jene des Superlativs, feststellen; letztere eingesetzt als Mittel der Übertreibung, wie auch die Hyperbel. Ebenso zahlreich finden sich Mittel der Kontrastierung, wie Oxymoron, Antiphrase oder Antithese, welche ebenso besonders starke Effekte erzielen. Darüber hinaus finden sich auch abwechselnde Phasen der Kondensierung, beispielsweise durch Aufzählung, und der detaillierten Erzählung, welche jeweils den ironischen Unterton verstärken, oder die emotionale Reaktion der LeserInnen erhöhen können – beispielsweise durch den Kontrast der Intensität der beschriebenen Situation zu der Umsetzung der Beschreibung oder durch den erzielten Effekt der Beschleunigung. All diese Elemente bilden Mittel zur Erzeugung bestimmter ironischer oder sarkastischer Subtexte und zur Umsetzung der Kritik an den jeweils beschriebenen Missständen.

Das anschließende Kapitel widmet sich nun der Möglichkeit, *Candide ou l'optimisme* (1759) im Fremdsprachenunterricht an einer österreichischen Schule zu behandeln; konkreter ausgedrückt, am Ende einer siebenten oder zu Beginn einer achten Klasse einer AHS, deren SchülerInnen bereits seit der dritten Klasse Französischunterricht erhalten. Aufgrund der Komplexität des Werkes sowie der Aufgaben entspricht dieses vorgesehene höhere sprachliche Niveau der SchülerInnen (B2 in Lesen, B1 in den restlichen Fertigkeiten) den Erfordernissen, um konstruktive, den Bedürfnissen der SchülerInnen entsprechende Lernsituationen anbieten zu können. Der zentrale Fokus liegt im kommunikativen und handlungsorientierten Unterricht, und demnach auch in der Förderung der Kompetenzen der SchülerInnen und der ausgewogenen Weiterentwicklung aller Fertigkeitsbereiche gemäß des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen (GERS¹); ‚Hören‘, ‚Lesen‘, ‚Schreiben‘, ‚Zusammenhängendes Sprechen‘ und ‚An Gesprächen teilhaben‘ durch die Lektüre des Werkes – wodurch ein Schwerpunkt am Lesen entsteht – jedoch auch durch die Aktivitäten vor, während und nach den verschiedenen Lesephasen – wodurch alle Fertigkeiten trainiert werden sollen und die SchülerInnen im Verstehen und Reflektieren des Textes gefördert werden sollen.

Das geplante Konzept umfasst einen längeren Zeitraum von mehreren Wochen und lässt sich in drei Etappen gliedern: eine Phase vor der Lektüre des Werkes, die der Kontextualisierung und der Aktivierung des Weltwissens dient, eine Phase der Lektüre des Gesamtwerkes inklusiver bestimmter Arbeitsanweisungen und Unterstützung, und eine Phase der intensiven Lektüre und Diskussion ausgewählter Textausschnitte, wobei es sich um jene handelt, die im Kapitel 3 im Detail analysiert wurden. *Candide ou l'optimisme* verkörpert einen authentischen

literarischen Text, der durch seine Authentizität, aber auch seine Reichhaltigkeit und Komplexität – inhaltlich wie auch linguistisch – eine umfassende Ressource für den Französischunterricht bietet. Einerseits wird ein Eintauchen in die französische Sprache und Kultur möglich, andererseits werden wichtige Themen angesprochen, die persönliche Reflexion und Interpretationen anregen. Auf linguistischer Ebene können Stilmittel und Tropen erfahren werden, beispielsweise die Kreation von Ironie betreffend, und auf inhaltlicher Ebene findet sich die Möglichkeit auf komplexe Problematiken, die sich auch in aktuellen Gesellschaften wiederfinden, einzugehen. Im Vordergrund steht aber zuallererst die erfolgreiche Lektüre; der Text soll erfolgreich erschlossen werden und durch vielfältige Übungen soll das Textverstehen gefördert werden. Je nach Können der jeweiligen SchülerInnen ist es möglich, dass Aktivitäten und Übungen durch ihre eigene Mitarbeit intensiver gestaltet werden; wobei das primäre Grundziel immer darin besteht, ein solides Leseverstehen zu erreichen und die SchülerInnen zu einem Austausch ihrer Leseerfahrungen und Ideen zu bringen. Wenn dies erfolgreich unterstützt werden konnte, soll ein tieferes Textverständnis und eigene Reflexion angeregt werden. Ziel ist es, die SchülerInnen anzuleiten, sich intensiv mit dem Text auseinanderzusetzen, und so auch kritisches Lesen zu fördern. Sie sollen unterstützt werden, Inhalte und Intentionen eines Textes wahrzunehmen und davon ausgehend weitere, tiefere Reflexionen einzugehen – wie zu den Problematiken der ausgewählten Textstellen, die nach der Lektüre des Gesamtwerkes nochmals gesondert bearbeitet werden. Zusammenfassend handelt es sich hier um ein Konzept, dessen Fokus auf der Integration literarischer Werke in den Fremdsprachenunterricht liegt, mit dem Ziel, diese authentischen, reichhaltigen Ressourcen zu nutzen, um konstruktive, vielfältige Lernsituationen für die SchülerInnen zu schaffen.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die Forschungsfrage erfolgreich beantwortet werden konnte; *Candide ou l'optimisme* (1759) konnte als Satire festgelegt werden, und auch die detaillierte Analyse brachte aussagekräftige Resultate, welche markante Stilmittel der Satire, sowie explizite und implizite Formen der Gesellschaftskritik in den unterschiedlichen Textstellen nachweisen konnten. Die Behandlung schwerwiegender Problematiken und ihre satirische Aufbereitung lassen teilweise sehr scharfe Kritik spürbar werden. Darüber hinaus konnte durch das erstellte didaktische Konzept eine Möglichkeit generiert werden, dieses komplexe Werk mit SchülerInnen im Französischunterricht einer siebenten oder achten Klasse AHS zu lesen und zu bearbeiten; es eignet sich, in einem an die Bedürfnisse der jeweiligen SchülerInnen angepassten Konzept, als reichhaltige, authentische Ressource zur Generierung konstruktiver Lernsituationen, und regt zu Interpretation und tiefgehender persönlicher Reflexion zu den jeweiligen Themen an.

7. Bibliographie

Littérature primaire

Voltaire. *Candide ou l'Optimisme*. [1759]. Ed. Baldischwieler, Thomas. [Reclams Universal-Bibliothek Französisch, Nr. 9221]. 2007. Stuttgart: Philipp Reclam jun. GmbH & Co KG.

Littérature secondaire

Barber, W.H. 1960. *Voltaire: Candide*. London: Edward Arnold Ltd.

Bellot-Antony, Michel. 1978. « Les formes stylistiques de la satire dans Candide ». Dans Baader, Horst. *Onze études sur l'esprit de la satire*. Tübingen : Gunter Narr Verlag, 103-134.

Defays, Alix. 2016. *Analyse approfondie: Candide ou l'optimisme de Voltaire*. Bruxelles : Profil-Littéraire.fr. Lemaitre Publishing.

Dirscherl, Klaus. 1985. *Der Roman der Philosophen. Diderot – Rousseau – Voltaire*. Tübingen : Gunter Narr Verlag.

Fäcke, Christiane. 2010. *Fachdidaktik Französisch: eine Einführung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag & Co KG.

Gaillard, Pol. 1972. *Candide Voltaire - Analyse critique*. Paris : Hatier.

Gorp, Henrik van et.al. 2001. *Dictionnaire des termes littéraires*. Paris : Editions Champion.

Hedge, Tricia. 2000. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.

Lamping, Dieter Ed. 2009. *Handbuch der literarischen Gattungen*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

Leupold, Eynar. 2007. *Textarbeit im Französischunterricht: Aufgaben entwickeln – Motivation fördern*. [Handlungswissen Unterricht]. Hannover: Kallmeier & Klett.

Mannweiler, Caroline. 2015. « Continuité de l'éclaircissement ? Quelques observations sur la comique et le réalisme chez Voltaire et Flaubert ». Dans Casten, Jakobi; Waldschmidt, Christine. *Witz und Wirklichkeit – Komik als Form ästhetischer Weltaneignung*. Bielefeld: transcript Verlag, 241-271.

Orioux, Jean. 1966. *Das Leben des Voltaire*. Aus dem Französischen von Julia Kirchner. [Originale : Voltaire ou la royauté de l'esprit. Paris : Flammarion] Frankfurt am Main : Insel Verlag. 1968.

Orioux, Jean. 1977. *Voltaire ou la royauté de l'esprit II*. Paris : Flammarion.

Pomeau, René. 1966. « Candide ». Dans Sareil, Jean Ed. *Voltaire et la critique*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall Inc.

Rutkowski, W.V. ; Blake, R.E. 1969. *Literaturwörterbuch. Glossary of Literary Terms. Glossaire de termes littéraires*. Bern et München : Francke Verlag.

Schramm, Nina. 1995. « Literaturdidaktik und spielerische Aufbereitung von Lektüretexten ». Diplomarbeit [mémoire de maîtrise]. Université de Vienne.

Snodgrass, Mary Ellen. 1996. *Encyclopedia of Satirical Literature*. Santa Barbara, California: ABC-CLIO Literary Companion.

- Stackelberg, Jürgen von. 1998. *Über Voltaire*. München : Wilhelm Fink Verlag.
- Stackelberg, Jürgen von. 2006. *Voltaire*. München: Verlag C.H. Beck.
- Steinbrügge, Lieselotte. 2016. *Fremdsprache Literatur: Literarische Texte im Fremdsprachenunterricht*. Ed. Reichmann, Daniel; Rössler, Andrea. [Romanistische Fremdsprachenforschung und Unterrichtsentwicklung]. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Wirth, Uwe. Ed. 2017. *Komik. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart: J.B.Metzler, Springer-Verlag GmbH.
- Zeichmann, Andrea Maria. 2001 « Lire avec plaisir – zur Arbeit mit literarischen Texten im Französischunterricht ». Diplomarbeit [mémoire de maîtrise]. Université de Vienne.

Sources numériques

- Académie Française. Dictionnaire. 4^{ième} édition : 1762. 8^{ième} édition : 1932-1935. 9^{ième} édition : 1992. <https://academie.atilf.fr/9/>
- Académie Française. Site web. 2019. <http://www.academie-francaise.fr/>
- BMBWF. Österreichisches Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Lehrplan der allgemeinbildenden höheren Schule (AHS) [Ministère autrichien d'éducation. Programme scolaire des écoles supérieures d'études générales]. 2019. <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/>
<https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568&FassungVom=2017-08-31>
- Conseil de l'Europe. Cadre européen commun de référence pour les langues. Site web. 2019. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/>
<https://rm.coe.int/16802fc3a8> (pdf).
- Centre National de la Recherche Scientifique et L'Université de Lorraine, France. Site web. 2019. <http://stella.atilf.fr/>
- Stangl, W. (2019). Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. 2019. <http://lexikon.stangl.eu>

Notes de fin d'ouvrage

- ⁱ Conseil de l'Europe. Cadre européen commun de référence pour les langues. 2019.
<https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>
- ⁱⁱⁱ BMBWF. Lehrplan AHS Oberstufe. 2019.
https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_ahs_oberstufe.html
- ⁱⁱⁱ Dictionnaire de l'Académie Française. Mot de recherche 'satire'. 2019.
<https://academie.atilf.fr/4/consulter/SATIRE?options=motExact&page=1>
- ^{iv} Dictionnaire de l'Académie Française. Mot de recherche 'satire'. 2019.
<https://academie.atilf.fr/4/consulter/SATIRE?options=motExact&page=1>
- ^v Dictionnaire de l'Académie Française. Mot de recherche 'satire'. 2019.
<https://academie.atilf.fr/8/consulter/satire?page=1>
- ^{vi} Académie Française. Site web. 2019. <http://www.academie-francaise.fr/satyre-satire>
- ^{vii} Dictionnaire de l'Académie Française. Mot de recherche 'parodie'. 2019.
<https://academie.atilf.fr/4/consulter/PARODI%C3%89?options=motExact&page=1>
- ^{viii} Dictionnaire de l'Académie Française. Mot de recherche 'parodie'. 2019.
<https://academie.atilf.fr/8/consulter/parodie?page=1>
- ^{ix} Dictionnaire de l'Académie Française. Mot de recherche 'parodie'. 2019.
<https://academie.atilf.fr/9/consulter/parodie?page=1>
- ^x Dictionnaire de l'Académie Française. Mot de recherche 'parodier'. 2019.
<https://academie.atilf.fr/9/consulter/parodier?page=1>
- ^{xi} Dictionnaire de l'Académie Française. Mot de recherche 'humour'. 2019.
<https://academie.atilf.fr/9/consulter/HUMOUR?options=motExact&page=1>
- ^{xii} Dictionnaire de l'Académie Française. Mot de recherche 'humour'. 2019.
<https://academie.atilf.fr/8/consulter/HUMOUR?options=motExact&page=1>
- ^{xiii} Dictionnaire de l'Académie Française. Mot de recherche 'comique'. 2019.
<https://academie.atilf.fr/4/consulter/comique?page=1>
- ^{xiv} Dictionnaire de l'Académie Française. Mot de recherche 'comique'. 2019.
<https://academie.atilf.fr/9/consulter/comique?page=1>
- ^{xv} Dictionnaire de l'Académie Française. Mot de recherche 'ironie'. 2019.
<https://academie.atilf.fr/4/consulter/ironie?page=1>
- ^{xvi} Dictionnaire de l'Académie Française. Mot de recherche 'ironie'. 2019.
<https://academie.atilf.fr/9/consulter/ironie?page=1>
- ^{xvii} Académie Française. Site web. 2019. <http://www.academie-francaise.fr/satyre-satire>
- ^{xviii} Dictionnaire de l'Académie Française. Mot de recherche 'sarcasme'. 2019.
<https://academie.atilf.fr/8/consulter/sarcasme?page=1>
- ^{xix} Dictionnaire de l'Académie Française. Mot de recherche 'ironie'. 2019.
<https://academie.atilf.fr/8/consulter/ironie?page=1>
- ^{xx} Stangl, W. (2019). Mot de recherche 'Abstraktionsniveau'. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. 2019 <http://lexikon.stangl.eu/6911/abstraktionsniveau/>
- ^{xxi} Dictionnaire de l'Académie Française. Mot de recherche 'abstraction'. 2019.
<https://academie.atilf.fr/9/consulter/abstraction?page=1>
- ^{xxii} Centre National de la Recherche Scientifique et L'Université de Lorraine, France. Site web. Mot de recherche 'condensation'. 2019. <http://stella.atilf.fr/>
- ^{xxiii} Académie Française. Site web. 2019. <http://www.academie-francaise.fr/rapport-sur-les-concours-litteraires-de-lannee-1953>
- ^{xxiv} Dictionnaire de l'Académie Française. Mot de recherche 'contraste'. 2019.
<https://academie.atilf.fr/9/consulter/contraste?page=1>
- ^{xxv} Dictionnaire de l'Académie Française. Mot de recherche 'paradoxe'. 2019.
<https://academie.atilf.fr/9/consulter/paradoxe?page=1>
- ^{xxvi} Dictionnaire de l'Académie Française. Mot de recherche 'antiphrase'. 2019.
<https://academie.atilf.fr/4/consulter/antiphrase?page=1>

-
- ^{xxvii} Dictionnaire de l'Académie Française. Mot de recherche 'antithèse'. 2019.
<https://academie.atilf.fr/9/consulter/ANTITH%C3%88SE?options=motExact&page=1>
- ^{xxviii} Dictionnaire de l'Académie Française. Mot de recherche 'hyperbole'. 2019.
<https://academie.atilf.fr/4/consulter/hyperbole?page=1>
<https://academie.atilf.fr/9/consulter/hyperbole?page=1>
- ^{xxix} Dictionnaire de l'Académie Française. Mot de recherche 'anaphore'. 2019.
<https://academie.atilf.fr/4/consulter/ANAPHORE?options=motExact&page=1>
- ^{xxx} Dictionnaire de l'Académie Française. Mot de recherche 'anaphore'. 2019.
<https://academie.atilf.fr/9/consulter/ANAPHORE?options=motExact&page=1>
- ^{xxxi} <http://evene.lefigaro.fr/citation/fanatisme-monstre-mille-fois-dangereux-atheisme-philosophique-14399.php>
- ^{xxxii} <http://evene.lefigaro.fr/citation/respectons-morts-vivants-aurait-fallu-respecter-autres-8333.php>
- ^{xxxiii} <http://evene.lefigaro.fr/citation/quoiqu-ait-beaucoup-livres-croyez-peu-gens-lisent-parmi-lisent-18090.php>