

## DE LA MÉTATAXE À LA MÉDIATION LINGUISTIQUE : LA STRUCTURE OUBLIÉE ?

### 1 INTRODUCTION

L'introduction du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) a marqué au fil des années un tournant significatif ainsi qu'un pas important sur le plan de l'apprentissage/enseignement des langues vivantes. De même, ce document a apporté un changement de paradigme en pédagogie moderne : le centre d'intérêt se déplace en direction des besoins de communication de l'apprenant, de l'utilisateur de la langue (la terminologie nous paraît trop orientée vers le pragmatisme) et des objectifs de l'enseignement des langues dans nos sociétés qui sont en pleine mutation. Cependant, l'homme moderne semble exposé plus que jamais aux influences de nombreuses langues. Les sociétés modernes sont de plus en plus ouvertes, la mobilité présente des possibilités attrayantes pour les individus. En même temps, les besoins de la communication deviennent très nombreux et diversifiés, à tel point que l'on met en avant, à juste titre, les dimensions sociale et culturelle de l'apprentissage/enseignement des langues. En plus, l'interculturel est devenu également un des concepts clefs de l'éducation. L'apprentissage, l'acquisition et l'appropriation des aspects différents des langues et des cultures ont ainsi ouvert des questions nouvelles auxquelles doit répondre un enseignement approprié, diversifié, mesuré et équilibré tant pour l'apprenant que pour la matière enseignée.

Vu la complexité des circonstances et compte tenu de la primauté de l'usage de la langue sur son contenu, la communication l'emporte sur la structure proprement dite. On a l'impression que la langue en tant que système est oubliée, voire « bannie » des textes de référence. Ceci se comprend, vu le fait que le centre d'intérêt s'est déplacé en direction de l'apprenant en tant qu'individu et « acteur social » qui doit « accomplir les tâches » dans la société d'aujourd'hui. La langue en tant que système est remplacée par la langue en tant qu'outil de communication et de compréhension linguistique, culturelle et sociale. Le paradigme en vigueur semble s'articuler autour du concept d'agir dans la société d'aujourd'hui plutôt que d'accumuler des connaissances, autrement dit *usage* plutôt que *maîtrise* de la langue ou sa *connaissance*<sup>1</sup>, *acteur social* et *usager de la langue* et non pas *apprenant*. Aux compétences classiques (compréhension et production réalisées soit à l'oral soit à l'écrit) viennent s'ajouter l'interaction et la médiation. Les niveaux de référence sont la partie la plus saillante de toute la « perspective actionnelle ».

---

\* *Adresse de l'auteur* : Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Ivana Lučića 3, 10000 Zagreb, Croatie. Courriel : ifranic@ffzg.hr.

1 « Fin de l'exigence d'une parfaite maîtrise de la langue » (Weissmann 2012 : 318).

Dans cet article, nous poserons les questions suivantes : la langue en tant que système et matériel langagier est-elle vraiment tombée dans l'oubli et, si oui, dans quelle mesure ? Pourquoi le concept de médiation est-il demeuré, dans le texte du CECRL, peu expliqué, ambigu et inachevé ? En formulant nos commentaires sur la médiation, nous nous appuyerons sur les postulats de la théorie de syntaxe structurale de Lucien Tesnière. De par sa modernité, cette théorie a suscité un intérêt sans précédent qui ne cesse de croître même de nos jours. La syntaxe structurale a ouvert de nouvelles voies de la réflexion linguistique, en mettant l'accent sur la dimension pratique en pédagogie. Le mécanisme de la métatase semble approprié pour servir d'appui à une réflexion féconde sur la médiation, réflexion qui prendrait en compte l'objet même de la médiation, à savoir le contenu linguistique (les plans structural et sémantique chez Tesnière).

## 2 LA MÉDIATION AU SEIN DU CECRL

Des années se sont écoulées depuis la publication du CECRL, ce qui est largement insuffisant pour dresser un bilan des effets et de l'accomplissement des objectifs que se sont donnés les concepteurs de ce document complexe. Un grand nombre d'études consacrées à nombre d'aspects et concepts abordés dans le CECRL soulignent ses bienfaits sur le plan de l'apprentissage/enseignement des langues, notamment sur le plan de l'évaluation. Pourtant, un certain nombre de réflexions critiques a été adressé aux concepts du CECRL, auxquelles s'ajoutent des suggestions, voire améliorations sous forme de numéros spéciaux de revues consacrés aux questions soulevées par le CECRL. Lesdites publications analysent en détail, systématisent ou simplement questionnent les notions clefs introduites par la perspective actionnelle<sup>2</sup>.

Parmi ces concepts figurent certains qui ont été bien élaborés et qui ont rencontré un grand écho auprès de la quasi-totalité des spécialistes – l'échelle des niveaux communs de référence des compétences langagières, les compétences de l'utilisateur, l'approche actionnelle, la tâche, l'amorce pour le développement ultérieur du plurilinguisme. Ceci ne vaut pas pour les notions de l'interaction et de médiation, les deux étant, nous semble-t-il, les moins élaborées. La médiation est définie comme suit :

Participant à la fois de la réception et de la production, les activités écrites et/ou orales de **médiation**, permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct. Les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés (CECRL 2001: 18).

Étant donné le potentiel de cette « notion porteuse de développements », selon Piccardo, nous tâcherons de questionner l'objet même de la médiation, à savoir les éléments linguistiques porteurs de sens, que l'on transmet lors de l'acte de la médiation.

---

2 Pour une bibliographie non exhaustive sur le CECRL, consulter les sites [http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/CECRL\\_sitographie\\_et\\_articles\\_0.pdf](http://www.emilangues.education.fr/files/par-rubriques/CECRL_sitographie_et_articles_0.pdf) [http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/biblio-flash/docs/biblio-flash-langues-cecrl\\_0.pdf](http://www.ciep.fr/sites/default/files/migration/biblio-flash/docs/biblio-flash-langues-cecrl_0.pdf)

Le motif supplémentaire pour notre tâche est le statut relativement pauvre des disciplines linguistiques dans le texte du CECRL.

Selon les concepteurs du CECRL, la compétence à communiquer langagièrement du sujet apprenant et communiquant est mise en œuvre dans la réalisation d'activités langagières variées pouvant relever de la **réception**, de la **production**, de l'**interaction**, de la **médiation**. Tous ces modes d'activités sont susceptibles de s'accomplir soit à l'oral, soit à l'écrit, soit à l'oral et à l'écrit. Les activités de la médiation comprennent les activités de traduction et d'interprétation (CECRL 2001 : 18).

On est en présence dans le CECRL, selon Piccardo, d'un véritable changement conceptuel : le rôle unique de la dimension sociale des langues est reconnu. Pour elle, l'interaction n'est pas la somme de la réception et de la production, il s'agit en effet d'une valeur ajoutée, celle de la co-construction du sens (Piccardo 2012). Quant à la médiation, elle intègre, selon la même auteure, la dimension sociale caractéristique de l'interaction et la dépasse en soulignant le lien constant entre dimension sociale et dimension individuelle dans le cas de l'usage et de l'apprentissage des langues (*idem*). Aden, quant à elle, souligne la notion de « sens partagé » en avançant que la médiation est un acte : être médiateur ne signifie pas transmettre, mais bien créer de nouveaux réseaux de sens (Aden 2012).

Si on regarde de plus près dans le texte du CECRL, on peut affirmer avec Piccardo qu'il reste peu de chose de la médiation dans le CECRL, celui-ci voulant la limiter aux activités spécialisées de traduction et d'interprétariat, ce qu'on peut bien lire dans la classification des stratégies de la médiation, les stratégies étant le moyen utilisé par l'usager d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès – et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis (CECRL 2001 : 48). L'utilisation de ces stratégies, selon les auteurs du Cadre, n'est que l'application des principes métacognitifs : **Pré-planification**, **Exécution**, **Contrôle** et **Remédiation** des différentes formes de l'activité communicative. Pour les auteurs du Cadre, la stratégie signifie ici « l'adoption d'une ligne de conduite particulière qui permet l'efficacité maximum » (CECRL 2001 : 48). Voici des stratégies de médiation proposées dans le Cadre :

**Planification:** Développer le savoir antérieur ; Localiser les ressources ; Préparer un glossaire ; Prendre en compte les besoins des interlocuteurs ; Sélectionner les unités d'interprétation

**Exécution:** Anticiper : traiter les données qui arrivent alors que l'on formule la dernière unité, simultanément et en temps réel ; Enregistrer les possibilités et les équivalences ; Comblent les lacunes

**Évaluation:** Vérifier la cohérence des deux textes ; Vérifier la cohérence des usages

**Remédiation:** Affiner à l'aide de dictionnaires et de *thesaurus* ; Consulter des spécialistes, des sources

Les stratégies énumérées semblent assez bien élaborées, à tel point qu'il serait difficile d'imaginer le recours à certaines d'entre elles en dehors du cadre professionnel.

Toutefois, elles demeurent suffisamment générales pour permettre à l'utilisateur de se débrouiller et de choisir sa démarche, mais nous trouvons que la majorité des stratégies ne peuvent pas être déployées dans un contexte institutionnel (cours de langue) et d'une manière spontanée.

Du point de vue terminologique, Piccardo trouve que la médiation devient un quasi-synonyme de la traduction et de l'interprétariat<sup>3</sup>, tandis que Weissmann suggère une confusion possible entre les trois termes (Weissmann 2012).

Dans la suite de notre travail, nous soutenons avec Piccardo (2012 : 290) la distinction entre médiation linguistique, médiation culturelle et médiation sociale. Cette proposition découle du constat de l'auteure selon lequel « il serait simpliste [...] de se limiter à une seule dimension de cette activité, celle qui relève plus spécifiquement du passage d'une langue à l'autre ». À part la dimension interlinguistique, la médiation linguistique comprendrait la dimension intralinguistique (p. ex. le résumé). Weissmann, pour sa part, trouve que la médiation linguistique apparaît comme le biais par lequel la traduction pourrait acquérir une nouvelle légitimité. Les activités de médiation forment ainsi « le quatrième pilier » de l'édifice du CECRL (Weissmann 2012).

Somme toute, la médiation représente l'élargissement de la perspective structurale et formelle, il s'agit du concept qui reconnaît et fait profit de certaines catégories propres à la traduction professionnelle et les fait « descendre » à un niveau plus bas et moins spécialisé, à savoir au niveau de non-spécialistes. En même temps, la médiation mobilise ce qui est « l'acquis personnel et le plus intime » de tout apprenant, la langue qui en quelque sorte engendre toutes les langues de l'apprenant, qui les conditionne et participe à leur acquisition, à savoir la langue maternelle. La traduction fait son retour, tout naturellement, dans l'apprentissage/enseignement, mais cette fois dans un cadre plus formel. Le recours à la traduction de la part des apprenants n'est plus une fin en soi, de même, son objectif n'est plus l'entraînement à la maîtrise des formes correctes et leur vérification dans la langue cible. Comme l'affirme De Carlo, les activités de traduction lors de cours de langues ont été caractérisées par l'artificialité de la tâche, car leur but était principalement la vérification de la compréhension ou l'application de règles grammaticales (De Carlo 2012 : 302).

L'utilisation des savoir-faire et compétences qui relèvent du domaine professionnel n'est pas une nouveauté dans le processus de l'apprentissage/enseignement. Le thème et la version représentent des tâches habituelles lors des cours d'une langue étrangère, voire les premières tâches médiatrices pour un apprenant. Il convient de rappeler également les apports de l'analyse contrastive et de la stylistique comparée qui sont allées encore plus loin dans le recours à la traduction à des fins contrastives et pédagogiques<sup>4</sup> (Voir : *Stylistique comparée du français et de l'anglais* de Vinay et Darbelnet ; l'ouvrage de Tesnière comprend également une dimension contrastive, ce qui a poussé Benveniste à

---

3 « Le CECRL semble plutôt vouloir la [médiation] limiter aux activités spécialisées de traduction et d'interprétariat. Celles-ci sont en effet évoquées comme quasi-synonymes de la médiation » (Piccardo 2012 : 289).

4 *Stylistique comparée du français et de l'anglais* (1958) de Vinay et de Darbelnet représente le chef d'œuvre de la stylistique comparée.

penser au format d'une stylistique comparée, v. Arrivé 1969). En effet, d'après Cuq 2003, l'utilisation de la traduction est fondée sur la conviction que l'apprenant a une tendance naturelle à faire référence à sa langue maternelle pour s'approprier une langue étrangère, ce qui représente une tendance que l'enseignant a tout intérêt à utiliser. De Carlo souligne également que traduire dans le sens de passer et faire passer d'une langue-culture à l'autre ou à l'intérieur d'une même langue-culture n'est pas uniquement une question de spécialistes, mais constitue une pratique communicative « naturelle », qui répond au besoin de communication et de compréhension réciproque (De Carlo 2012 : 300)<sup>5</sup>.

De toute évidence, la médiation représente un besoin de nos sociétés d'aujourd'hui, elle est hypéronyme de la traduction et de l'interprétation, tout en demeurant une « activité humaine spontanée » et « agir communicatif naturel inter et intra- linguistique » (De Carlo 2012 : 300). À l'intérieur de ce cadre, la traduction ne peut être réservée exclusivement aux professionnels, mais elle devient un processus bien plus complexe que la simple recherche d'équivalences entre les mots de langues différentes (*idem*). L'apprenant a à la différence des professionnels, le droit à l'approximation et à la négociation, ce qui signifie qu'il mesure, adapte, évalue, se débrouille, anticipe, compare, interprète. Il convient de se demander si une telle « relativisation » des règles et principes didactiques ouvre la porte à un « marché de langues » encore plus large, sans un accompagnement ou suivi de la part des didacticiens professionnels. Comme cela ne rentre pas dans le cadre de notre article, la réponse sera apportée dans les années qui viennent.

Dans la suite de notre travail, nous chercherons les liens potentiels entre les deux textes inspirés d'orientations théoriques différents. Certes, l'écart temporel séparant les deux textes ne permettra pas un rapprochement important, mais cela n'empêchera pas une vue d'ensemble sur la médiation linguistique enrichie potentiellement des apports de la syntaxe structurale.

### **3 AU-DELÀ DE L'OUTIL : LA LANGUE EN TANT QUE CONTENU ET L'OBJET DE LA MÉDIATION**

Compte tenu de la dimension sociale que nous venons de souligner ci-dessus pour le texte du Cadre, force est de constater un élargissement du paradigme didactique apporté par le CECRL. En effet, celui-ci donne priorité à l'efficacité de l'action sociale sur l'accumulation des connaissances, l'accent étant mis sur l'apprenant compétent et expérimenté ayant un comportement langagier efficace (Aden 2012 : 268).

Tout de même, il ne faut pas oublier, comme le souligne la même auteure, que « l'émergence de la notion de médiation dans le CECRL est le fruit d'un tressage serré entre une philosophie humaniste, un imaginaire démocratique et une éthique néolibérale des marchés » (Aden 2012 : 271).

---

5 Piccardo montre les conséquences, pour la didactique des langues, de la professionnalisation de l'activité de traduction : « Dans le cas de la médiation, la réduction à sa forme plus sublimée et professionnelle, à savoir l'interprétariat et la traduction, a eu comme conséquence une évacuation de facto de cette modalité et elle a empêché de poursuivre la réflexion sur sa nature spécifique. » (Piccardo 2012 : 287).

L'idéal du locuteur natif semble abandonné au profit d'un utilisateur compétent de la langue qui dispose d'un répertoire langagier « dans lequel toutes les capacités linguistiques trouvent leur place » (CECRL 2001 : 11). Un autre idéal, celui d'une maîtrise aussi profonde, parfaite et détaillée que possible d'une langue, semble remplacé par un éventail de compétences en plusieurs langues à différents degrés et pour usages divers.

Tout en tenant compte du caractère et des objectifs du Cadre, il nous semble que la langue en tant que système n'occupe pas la place qui lui revient. Si on observe de plus près les lignes du Cadre, on s'aperçoit de l'importance que l'on accorde aux niveaux de l'analyse linguistique, ce que nous essaierons d'illustrer par le rôle réservé à la syntaxe et à l'organisation phrastique :

**La syntaxe traite de l'organisation des mots en phrases**, en fonction des catégories, des éléments, des classes, des structures, des opérations et des relations en cause, souvent présentée sous forme d'un ensemble de règles. La syntaxe de la langue utilisée par un locuteur natif adulte est extrêmement complexe et largement inconsciente. La capacité de construire des phrases pour produire du sens est au centre même de la compétence à communiquer (CECRL 2001 : 91).

Il est bien évident que, pour les concepteurs du Cadre, la capacité de construire des phrases pour produire du sens est au centre même de la compétence à communiquer. Une analyse plus fine dans la suite de l'article tentera de montrer que le statut de la syntaxe dans le Cadre s'accorde, dans une grande mesure, avec les postulats tesnièreiens de la primauté de la syntaxe.

Il n'en reste pas moins que le point de vue sur la langue et les niveaux de l'analyse linguistique est en quelque sorte réducteur et simpliste. En fait, si la syntaxe est « au centre même de la compétence à communiquer », dans le texte du CECRL elle n'est qu'une des composantes de la compétence grammaticale, celle-ci faisant partie des compétences linguistiques (à laquelle s'ajoutent les compétences lexicale, sémantique, phonologique, orthographique et orthoépique). Pour notre part, la syntaxe devrait occuper une place plus significative dans tout propos sur la communication vu l'aspect relationnel qui lui appartient et compte tenu du fait que « le plan structural n'a d'autre objet que de rendre possible l'expression de la pensée, c'est-à-dire du plan sémantique » (Tesnière 1988 : 42) (le plan structural étant celui dans lequel s'élabore l'expression linguistique de la pensée).

Comme la syntaxe est « souvent présentée sous forme d'un ensemble de règles » (v. la définition ci-dessus), les descripteurs dans l'échelle de la correction grammaticale sont formulés en termes du degré de respect ou d'écart de la règle. Ceci dit, nous nous permettons également de questionner le point de vue exprimé dans le Cadre au sujet des erreurs et des fautes (CECRL 2001 : 118). Plus précisément, l'approche des auteurs nous semble peu appropriée vu le fait que toute une palette de possibilités est énumérée, allant de la détection et reconnaissance totale de toutes les erreurs et de leur correction immédiate (approche maximaliste) jusqu'à l'ignorance totale de toutes les erreurs et de leur correction (approche minimaliste). Évidemment, les utilisateurs du Cadre envisageront et expliciteront selon le cas leurs démarches, stratégies et mesures par rapport aux erreurs, ce qui ne semble pas traduire la tendance quasi générale dans les recherches psycholin-

guistiques qui consiste à considérer l'erreur comme un phénomène transitoire, inévitable, faisant partie de l'interlangue de l'apprenant (cf. Selinker 1972 ; Porquier 1980).

Tout bien considéré, les compétences linguistiques et, parmi elles, la compétence syntaxique représentent un des facteurs clefs et le préalable d'une communication efficace. Il convient de remarquer que le développement des compétences linguistiques conditionne dans une grande mesure le développement de toutes les autres compétences. Ceci est particulièrement vrai, nous semble-t-il, pour la médiation, vu le fait que la langue (ou le matériel linguistique) représente l'objet de la médiation dans la mesure où il permet la transmission du sens (du plan sémantique), ce que l'on transmet ou fait passer d'une langue à l'autre. En outre, si les modes d'activité de l'usager de la langue l'emportent sur l'apprentissage ou la maîtrise des aspects linguistiques (cf. Aden 2012), il va sans dire que la médiation linguistique, en tant qu'activité et processus, présuppose un objet (au sens large, ce qui est, en l'occurrence, l'équivalent d'un contenu/matériel linguistique et du sens qui en émerge sur le plan sémantique) que l'on veut transmettre ou faire passer, quels que soient sa forme et les objectifs de la communication.

Comme le plan structural n'a d'autre objet que de rendre possible l'expression de la pensée, c'est-à-dire du plan sémantique (Tesnière), nous proposerons, dans la suite de l'article, les points de vue de la syntaxe structurale sur la traduction. La structure étant l'appui matériel à la première étape de l'opération traduisante, à savoir la compréhension du texte de départ, ainsi qu'au „produit final“ de sa dernière étape (rappelons le schéma du triple processus avancé par la théorie interprétative : compréhension – déverbalisation – réexpression), le passage d'une langue à l'autre est étroitement lié à la notion de structure. C'est pourquoi une théorie d'inspiration formelle (ne refusant pas toutefois le plan sémantique !) nous a paru nécessaire pour compléter et mieux situer le concept riche et complexe de médiation. Vu l'orientation générale de la théorie, on peut s'attendre, dans l'interprétation des postulats tesniériens, à la prédominance des aspects formels, mais, compte tenu de la complexité et de la modernité de la pensée de Tesnière, certaines idées viendront affiner et enrichir, nous en sommes certains, les réflexions et les apports du Cadre.

#### **4 VERS LA TRADUCTION PROFONDE : LA MÉTATAXE**

La théorie de la syntaxe structurale, élaborée par Lucien Tesnière dans la première moitié du XX<sup>e</sup> siècle, a déjà attiré des centaines de linguistes en faisant couler beaucoup d'encre. Il convient de rappeler brièvement en quoi réside l'originalité de la théorie qui, même de nos jours, demeure une source inépuisable de réflexion linguistique. Faut-il rappeler ici que la structure est au centre de la syntaxe structurale, la structure n'étant rien d'autre que la phrase. Celle-ci représente l'objet même de l'étude de la syntaxe structurale. Rappelons également les concepts de la valence, du verbe en tant que centre structural de la phrase ainsi que l'actancialité, ce qui représente un apport capital tant pour la syntaxe que pour la linguistique générale. L'architecture structurale n'a d'autre fonction que d'exprimer le plan sémantique, c'est-à-dire le contenu ou le sens.

Pour ce qui est de la métataxe, l'objet même de notre réflexion, elle représente le changement structural qui intervient au cours de la traduction, celle-ci représentant le



passage d'une langue à une autre. La métataxe intervient préalablement à la traduction proprement dite, puisque, pour Tesnière, la structure adoptée commande le choix des traductions.

Tesnière élabore la théorie de la métataxe en suivant la logique de son ouvrage et de sa méthodologie : la métataxe y trouve sa place grâce à l'application par Tesnière du principe de l'indépendance du structural et du sémantique, puisqu'il s'agit d'exprimer une idée sémantiquement identique par une phrase structurellement différente.

L'élaboration de la métataxe relève de la distinction tesnièreenne entre le plan structural et le plan sémantique, qui sont indépendants. Cependant, il convient de rappeler que les deux plans sont parallèles. C'est ce parallélisme et l'asymétrie des structures/phrases dans les deux langues sur le plan structural, mais aussi leur identité sur le plan sémantique, qui ont poussé Tesnière à élaborer la métataxe, car il s'agit du phénomène qui est pertinent pour toute sa théorie.

Bien qu'on puisse concevoir que Tesnière essayait de repérer les mécanismes structuraux qui permettent et conditionnent le passage d'une langue à une autre, d'une structure à une autre, Tesnière distingue clairement entre « opération en quelque sorte mécanique qui consiste à remplacer un mot par un autre mot » et le besoin de « substituer une structure différente à celle qui se trouve dans la phrase à traduire ». Il avance le besoin de « repenser » cette phrase dans la langue dans laquelle il s'agit de la traduire.

Pour Tesnière, les traductions qui contiennent la métataxe sont les « traductions profondes ». La métataxe intervient préalablement à la traduction proprement dite. Sans la métataxe, on aurait des « traductions superficielles » qui, pour Tesnière, seraient « gauches », « souvent même inexactes », « même complètement irréalisables [...] si le traducteur a commis l'irréparable imprudence de s'engager ainsi à la légère dans une voie dont il ne lui est plus possible de s'écarter » (Tesnière 1988 : 284).

Tesnière rappelle, dans les lignes de sa syntaxe, que c'est le sémantique qu'il y a lieu de traduire et non le structural (Tesnière 1988 : 284). Ceci fortifie encore notre conviction que le point de vue de Tesnière sur le mécanisme traduisant est suffisamment moderne pour être questionné dans cet article.

Dans le chapitre consacré à la métataxe, Tesnière observe et explique, à l'aide de centaines d'exemples, des phénomènes qui ont lieu, dans différentes langues, lors du changement de structure au cours de la traduction : la métataxe simple, l'interversion des actants, double interversion des actants, la métataxe et le passif, la métataxe et le causatif, la métataxe et l'anti-causatif, le renversement sémantique des nœuds, le changement du centre structural, les adverbes résultatifs, mouvement et déplacement, le changement du centre structural par subordination, parataxe et hypotaxe. La plus grande partie des nombreux exemples donnés est empruntée au latin, à l'allemand et au russe, mais aussi au danois. Certains auteurs ont identifié le recours à de nombreux exemples comme étant comparable à la méthodologie de l'élaboration d'une stylistique (v. *supra*).

Pour ce qui concerne les actants et le schéma actanciel (ou structure actancielle), l'interversion des actants est, selon Tesnière, l'une des formes les plus courantes de la métataxe : « la métataxe intervient chaque fois que la structure actancielle d'un verbe diffère d'une langue à une autre. En pareil cas, à un actant d'une langue correspond



sémantiquement un autre actant dans une autre langue, et la traduction de l'une à l'autre n'est possible qu'en changeant la nature de l'actant ». Cependant, l'interversion n'a pas lieu sur le plan linéaire de la chaîne parlée (métathèse), mais sur le plan interne de l'organisation structurale.

Il est intéressant d'observer ce que Tesnière note au sujet de l'interversion d'actants :

Si l'on désire maîtriser une langue étrangère et être capable de prévoir les interventions d'actants qui s'imposent préalablement aux traductions de cette langue dans une autre, il y a lieu de connaître à fond la structure actancielle des verbes, tant dans la langue à traduire que dans celle dans laquelle on traduit (Tesnière 1988 : 287).

Il en résulte que le chapitre sur la métataxe explique en profondeur et en détail l'importance capitale de la structure actancielle des verbes. En effet, avant même de traduire, il convient de procéder à l'opération de la métataxe qui consiste à trouver ou « calculer » les équivalences (sur le plan sémantique). La structure actancielle se montrera asymétrique, vu le fait qu'elle varie sensiblement d'une langue à l'autre. Sur le plan structural il y aura donc l'asymétrie, tandis que, sur le plan sémantique, il sera primordial d'obtenir l'identité.

## **5 LES LIENS ENTRE DEUX CONCEPTIONS, POINTS DE CONVERGENCE, POINTS DE DIVERGENCE**

Les deux théories ne sont pas faciles à déchiffrer et à suivre. Une multitude de concepts, ainsi que le manque d'explicite, alourdissent la lecture et la compréhension. Il faut rechercher, comparer, lire en profondeur, interpréter. La distance temporelle est un facteur important que l'on ne peut pas négliger, tandis que l'utilité et l'aspect pragmatique relient les deux conceptions/théories. Chacun des deux textes possède ses particularités, ses limites, ses lacunes. Il existe une proportion inversée entre la partie du texte consacrée à la dimension sociale de l'apprentissage des langues dans le CECRL et celle consacrée par Tesnière à la structure en tant que fondement et objet de l'apprentissage des langues.

C'est pourquoi ce travail ne peut pas prétendre à des résultats significatifs. Du moins, nous nous permettons de signaler les endroits « lourds » ou « ambigus » dans le texte du CECRL et de présenter les idées d'une théorie qui, à l'époque, s'est montrée riche en enseignements.

Du point de vue de la théorie sous-jacente et de la terminologie employée, le CECRL rentre dans le cadre de la perspective actionnelle, le document n'est pas dogmatique, rien n'y est prescrit. En revanche, Tesnière propose un cadre théorique et une méthodologique suffisamment rigide, qui a ses fondements dans le structuralisme même. Les faits de langue sont exposés systématiquement, avec une précision quasi mathématique. Les explications vont du plus simple vers le plus complexe, les exemplifications se font régulièrement, visant à prouver les hypothèses dans un plus grand nombre de langues.

Le choix de la théorie de Tesnière pour les besoins de cet article s'est imposé immédiatement vu le caractère intégrale et englobant de sa syntaxe. En réalité, à notre connaissance, cette syntaxe structurale figure en tant que seule syntaxe scientifique intégrale

le à visée universelle. Elle est structurale dans le sens que Tesnière attribue à cette notion, mais aussi par le fait que, selon Fourquet, l'auteur de la syntaxe structurale visait à une applicabilité immédiate de son ouvrage<sup>6</sup>. La syntaxe structurale était censée avoir un objectif didactique pur, avec une application directe sur un plus grand nombre de langues. En même temps, à la période où la syntaxe était née, la linguistique abondait en courants théoriques (cf. Fourquet in: Préface, Tesnière 1988).

En revanche, notre intention d'analyser le concept de médiation dans le CECRL provient d'un intérêt accru pour ce texte, car il a changé profondément le paysage de l'apprentissage/enseignement des langues. Malgré les tendances innovatrices, il nous semble qu'une dimension importante est négligée : le matériel langagier – autrement dit, les disciplines linguistiques (les plans structural et sémantique) – n'est évoqué que modestement.

Dans la doctrine de la syntaxe structurale, l'apprentissage des langues et la compréhension de sa structure se trouvent au centre de l'intérêt. Parallèlement, l'objectif de cette théorie est l'acquisition des mécanismes de la construction des phrases simple et complexe, ainsi que de leurs transformations. Ainsi, pour Tesnière, « savoir une langue, c'est donc savoir les différentes fonctions qui doivent y être assurées, et savoir la parler, c'est connaître le **manierement** des outils qui assurent ces fonctions » (Tesnière op. cit. : 39).

Pour Tesnière, la pédagogie des langues vivantes est centrée sur l'ordre linéaire, sur la pratique active de la phrase vivante et parlée (méthode directe). Elle porte sur la forme externe du langage. La méthode structurale est fondée sur l'ordre dynamique (celui dans lequel les éléments statiques s'organisent dans notre esprit et y sont mis en œuvre en vue de la constitution de la phrase). C'est l'ordre de la forme intérieure du langage, celui selon lequel s'établissent les connexions et s'organise le schème structural (Tesnière op. cit. : 51).

Il convient de souligner l'appel et l'invitation que Tesnière adresse tant à ses lecteurs, pour une acquisition du plus grand nombre de langues, qu'aux linguistes, qui ont besoin d'une maîtrise profonde de nombreuses langues (pas exclusivement de la famille indo-européenne). De par ce fait, Tesnière se montre précurseur du plurilinguisme, ce qu'il articule en adhérant à l'expression *Timeo hominem unius linguae* (Tesnière op. cit. : 663). Quant aux aspects pratiques de l'apprentissage des langues, il s'adresse aux lecteurs : « Pratiquez réellement les langues dont vous parlez et ayez en une connaissance qui ne soit pas seulement livresque. Parlez les langues étrangères ! » (Tesnière op. cit. : 662).

La médiation en tant que concept ne peut donc pas exister et est introuvable chez Tesnière. Ce qui ne doit pas étonner, car il s'agit de la syntaxe structurale qui met la structure au cœur de sa réflexion. Cependant, cette théorie à visée générale, voire universelle, tend à dégager, au travers d'un grand nombre de langues, des principes essentiels qui gouvernent le changement de structure et le comportement de différents éléments / membres de la phrase au cours de la traduction.

C'est pourquoi la traduction chez Tesnière se limite aux dimensions structurale et sémantique, c'est-à-dire au changement de la structure et à la transmission du sémant-

---

6 « Pendant que Tesnière s'attaquait à une œuvre de réalisation immédiate, la linguistique structurale se développait autour de lui dans un autre sens, celui des constructions *théoriques* » (Fourquet, in: *Préface*, Tesnière 1959 : 4).

tique, ce qui correspondrait à la traduction interlinguistique de Jakobson, ou bien à la médiation linguistique dans la perspective actionnelle (cf. Piccardo 2012).

Pour ce qui est de la dimension professionnelle de la traduction, son rôle n'est pas mis en avant, ceci ne représente pas le centre d'intérêt de la syntaxe structurale. En revanche, ce qui intéresse Tesnière, c'est l'approche scientifique et l'exposition de faits à l'intention des apprenants. Les traducteurs professionnels sont mentionnés dans le chapitre sur la métataxe, lorsque l'auteur souligne le besoin pour les traducteurs de maîtriser l'interversion des actants, sans quoi ils seront « livrés sans défense à un travail long et sans méthode, au milieu d'un fouillis de faits innombrables, que seule une doctrine solidement assise peut leur permettre de classer, de prévoir et de maîtriser » (Tesnière 1959 : 289). Ou bien, à un autre endroit, en parlant du changement du centre structural : « La connaissance de ces types de correspondances fournit souvent de bonnes traductions, que l'on chercherait sans succès par un autre moyen » (Tesnière op. cit. : 306).

Sans doute, la métataxe représente pour Tesnière un phénomène nécessaire, car il s'agit d'un mécanisme structural dans lequel la structure de la langue de départ subit certains changements dans la langue d'arrivée. L'acquisition de ce transfert soit par l'apprenant soit par le traducteur professionnel est le préalable de la connaissance de l'organisation différente des langues que Tesnière met en contact. Et c'est ce décalage, incompatibilité et asymétrie des structures qui intéressent la syntaxe structurale. Ne perdant pas de vue la « spacialité » de sa syntaxe – la représentation stématique qui rend compte des relations pertinentes, déterminantes et décisives verticales et horizontales – ceci est bien compréhensible et nous traduit l'essentiel de sa conception de la langue en tant que système. La dimension sociale manque ; tout ce que l'on retient, c'est l'appui sur la compétence de l'apprenant qui est censé reconnaître et acquérir ces mécanismes. Car, comme l'affirme Coulardeau « il [Tesnière] pose l'explication de la structure profonde de la langue comme devant sous-tendre l'acquisition de la structure superficielle du discours » (Coulardeau 1995: 371). Le même auteur appelle ce concept la « didactique de la profondeur », lorsque l'apprenant doit comprendre le fonctionnement du système et non seulement mémoriser les énoncés produits (*idem*). Tesnière prend en compte, bien entendu, la dimension sociale et la fonction de communication du langage, mais cela dans l'esprit de l'époque et selon les exigences de sa théorie – avant tout, dans la notion de *connexion* qui est à la base de toute la syntaxe structurale et paraît la plus proche à l'énonciation (Bajrić 1996). De même, il identifie la chaîne parlée, son caractère unidimensionnel et unidirectionnel, ce qui prouve sa compréhension de la nature de la parole. Tesnière établit également une distinction entre *ordre structural* et *ordre linéaire*, ce qui nous fournit la définition suivante des deux compétences « classiques » : « **parler** une langue, c'est en transformer l'ordre structural en ordre linéaire, et inversement [...] **comprendre** une langue, c'est en transformer l'ordre linéaire en ordre structural » (Tesnière 1988 : 19).

Somme toute, on ne peut pas s'attendre à la prise en compte de la dimension sociale chez Tesnière, vu le caractère et la destination de son ouvrage ainsi que la distance temporelle qui nous sépare de sa rédaction et de sa parution.

## Bibliographie

### Sources

- Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer (2001). Paris : Editions Didier.
- TESNIÈRE, Lucien (1959) *Éléments de syntaxe structurale*. Klincksieck : Paris.

### References

- ADEN, Joëlle (2012) « La médiation linguistique au fondement du sens partagé : vers un paradigme de l'enaction en didactique des langues. » *Études de linguistique appliquée* (La médiation linguistique : entre traduction et enseignement des langues vivantes) 167/3, 267–284.
- ARRIVE, Michel (1969) « Les *Éléments de syntaxe structurale* de Lucien Tesnière. » *Langue française* 1, 36–40.
- BAJRIĆ, Samir (1996) *Les parties du discours : psychomécanique du langage et syntaxe structurale* (thèse de doctorat). Université de Paris IV–Sorbonne.
- BAJRIĆ, Samir (2009) *Linguistique, cognition et didactique. Principes et exercices de linguistique–didactique*. Paris : Presses de l'Université Paris–Sorbonne (PUPS).
- COULARDEAU, Jacques (1995) « Lucien Tesnière : actancialité et la didactique des langues. » In: F. Madray-Lesigne/J. Richard-Zappella (eds), 367–375.
- CUQ, Jean-Pierre (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.
- DE CARLO, Maddalena (2012) « Traduction et médiation dans l'enseignement-apprentissage linguistique. » *ELA, Études de linguistique appliquée* (La médiation linguistique : entre traduction et enseignement des langues vivantes) 167/3, 299–311.
- FOURQUET, Jean (1959) « Préface. » In : L. Tesnière, *Éléments de syntaxe structurale*. Klincksieck : Paris.
- MADRAY-LESIGNE, Françoise/Jeanne RICHARD-ZAPPELLA (eds) (1995) *Lucien Tesnière aujourd'hui : actes du colloque international C.N.R.S URA 1164*. Université de Rouen 16–17–18 novembre 1992. Paris : Société pour l'information grammaticale ; Louvain : Peeters.
- PICCARDO, Enrica (2012) « Médiation et apprentissage des langues : pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion ? » *Études de linguistique appliquée* (La médiation linguistique : entre traduction et enseignement des langues vivantes) 167/3, 285–297.
- PORQUIER, Rémy/Uli FRAUENFELDER (1980) « Enseignants et apprenants face à l'erreur ou de l'autre côté du miroir. » *Le Français dans le monde* 154, 29–36.
- SELINKER, Larry (1972) « L'interlangue. » *International Review of Applied Linguistic (IRAL)* X/3, 209–231.
- VINAY, Jean P./Jean DARBELNET (1958) *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Paris : Didier.
- WEISSMANN, Dirk (2012) « La médiation linguistique à l'université : propositions pour un changement d'approche. » *Études de linguistique appliquée* (La médiation linguistique : entre traduction et enseignement des langues vivantes) 167/3, 313–324.

Résumé  
DE LA MÉTATAXE À LA MÉIATION LINGUISTIQUE :  
LA STRUCTURE OUBLIÉE ?

Dans son ouvrage capital *Éléments de syntaxe structurale* (1959), Lucien Tesnière présente le concept de *métataxe*, changement structural intervenant lors du passage d'une langue à l'autre. Tout en privilégiant les rapports structuraux qui se construisent lors de ce passage, l'auteur met en relief le besoin de *repenser* la phrase dans la langue cible. S'éloignant ainsi de l'aspect purement mécanique, Tesnière ouvre la voie vers l'analyse contrastive, mais aussi vers les théories cognitives en évoquant les concepts de *traductions profondes* et l'indépendance du structural et du sémantique.

En revanche, l'approche actionnelle nous met en présence d'un processus dynamique d'apprentissage/enseignement qui met au centre l'apprenant et prend en compte l'ensemble des capacités de cet « acteur social ». Le CECRL ouvre ainsi les dimensions individuelle et sociale (Piccardo 2012) de la médiation, un des concepts clé de l'approche actionnelle.

Dans notre contribution nous esquisserons les soubassements conceptuels de la métataxe et de la médiation linguistique pour interroger ensuite le rôle de la traduction comme opération de base permettant le passage d'une langue à l'autre, plus précisément au sein de l'approche actionnelle par l'intermédiaire de l'apprenant. Il s'agira, dans notre analyse, de repenser la traduction qui, allant de l'aspect mécanique et structural jusqu'aux dimensions sociale et individuelle, offre de nombreuses possibilités en didactique de langues/cultures. Notre travail (re)prendra en considération la structure linguistique comme l'une des composantes essentielles de la médiation linguistique.

**Mots clés :** médiation, métataxe, perspective actionnelle, Lucien Tesnière, syntaxe structurale.

Abstract  
FROM METATAXIS TO LINGUISTIC MEDIATION:  
THE FORGOTTEN STRUCTURE?

In his capital work *Eléments de syntaxe structurale* (1959) Lucien Tesnière introduces the concept of metataxis, structural change occurring during the transition from one language to another. While focusing on structural relationships that are built upon this passage, the author highlights the need to rethink the phrase in the target language. Departing from a purely mechanical perspective, Tesnière paves the way for contrastive analysis, but also for cognitive theories, referring to the concepts of *traductions profondes* and of the independence of structure and meaning.

However, the action-oriented approach presupposes a dynamic process of learning / teaching that places the learner at the center and takes into account all the abilities of this “social actor”. In that way the CEFR opens the individual and social

dimensions of mediation (Piccardo 2012), which is one of the key concepts of the action-oriented approach.

In this paper we outline the conceptual foundations of metataxis and linguistic mediation and then examine the role of translation as the basic operation for the transition from one language to another, specifically in the learner-centred action-oriented approach. We rethink the concept of translation, taking into account its mechanical and structural aspects as well as its individual and social dimensions, which offers many opportunities for language and culture learning. The linguistic structure is considered as an essential component of linguistic mediation.

**Keywords:** mediation, metataxis, action-oriented perspective, Lucien Tesnière, structural syntax.

Povzetek  
OD METATAKSE DO JEZIKOVNE MEDIACIJE –  
POZABLJENA STRUKTURA?

V svojem glavnem delu z naslovom *Elementi strukturalne sintakse* (1959) Lucien Tesnière predstavi concept *metatakse*, spremembe v strukturi, do katere pride med prevodom iz enega jezika v drugega. Avtor se sicer v prvi vrsti zanima za strukturalna razmerja, ki se zgradijo med tem prenosom, kljub temu pa opozarja na dejstvo, da je treba poved v ciljnem jeziku *ponovno premisliti*. Ko se oddalji od povsem mehničnega videnja prevajanja, Tesnière odpre pot kontrastivni analizi, pa tudi kognitivnim teorijam, še zlasti s konceptoma *globinskih prevodov* in neodvisnostjo strukturalnega in pomenskega.

V nasprotju s takšnim pristopom nam akcijski pristop predstavi dinamičen proces učenja/poučevanja, ki v središče zanimanja postavlja učenca in si zastavlja predvsem vprašanja o možnostih tega »družbenega deležnika«. SEJO tako odpira vprašanja o individualni in družbeni dimenziji mediacije (Piccardo 2012), ki je eden od ključnih konceptov akcijskega pristopa.

Prispevek se začne s kratkim opisom osnov metatakse in jezikovne mediacije, nadaljuje pa z razmislekom o vlogi, ki jo ima prevod kot osnovna operacija prehoda iz enega jezika v drugega in, natančneje, o njegovi vlogi v akcijskem pristopu k poučevanju/učenju jezikov. V analizi razmišljamo o prevodu, ki poleg mehničnega in strukturalnega koncepta vsebuje tudi družbeno in individualno dimenzijo in kot tak ponuja veliko možnosti v didaktiki tujih jezikov in kultur. V članku se ukvarjamo tudi z jezikovno strukturo kot enem od osnovnih sestavnih delov jezikovne mediacije.

**Ključne besede:** mediacija, metataksa, akcijski pristop, Lucien Tesnière, strukturalna sintaksa.