

---

Josefa Dorta Luis, Beatriz Hernández Díaz

Universidad de La Laguna, Université de Toulon

## El “parentesco lingüístico” como recurso didáctico: pasado y presente

### RESUMEN

Este trabajo se enmarca en el ámbito de la enseñanza de lenguas y su principal objetivo es analizar la intención preventiva que subyace en el proceso comparativo aplicado a los distintos niveles lingüísticos. La mirada historiográfica se centra en una selección de gramáticas de español para franceses de los siglos XVI-XIX. Por último, como ejemplo de enseñanza actual, hemos elegido el método interactivo Galatea Espagnol, un recurso didáctico frecuentemente utilizado en las aulas de ELE en Francia que ofrece al estudiante una perspectiva contrastiva.

### ABSTRACT

This work belongs to the field of language teaching and its main objective is to analyze the preventive intent underlying the comparative process applied to different linguistic levels. Our historiographical survey focuses on a selection of Spanish to French grammars from 16th to 19th centuries. Finally, as an example of current teaching, we have chosen the interactive method of Espagnol Galatea frequently used in classrooms in France ELE, offering students a contrastive perspective resource.

## 1. Introducción

El principio de “parentesco lingüístico” ha sido uno de los argumentos utilizados en la enseñanza de lenguas no solo como postulado teórico sino, además, como herramienta para facilitar la intercomprensión entre lenguas vecinas. Y, aunque sobre la relación entre “grado de parentesco lingüístico” y “mayor o menor facilidad en el aprendizaje” existen diversas opiniones, lo que sí parece claro es que la confrontación de dos sistemas lingüísticos aporta ventajas, aunque también inconvenientes, en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas.

Del análisis contrastivo de mediados del siglo XX (Fries 1945, Lado 1957), recuperamos el concepto de “transferencia lingüística” aplicado al ámbito de la enseñanza de idiomas, esto es, la tendencia de los aprendices a trasladar los rasgos de su lengua materna o de otra conocida a la lengua meta. Así, partiendo del principio de que las semejanzas entre las lenguas favorecen el aprendizaje (“transferencia positiva” en términos de Selinker 1969), no se ignora el hecho de que la irrupción de la lengua materna

en este proceso puede, asimismo, ocasionar interferencias (“transferencia negativa” siguiendo al mismo autor) en cualquier nivel: fonético, morfosintáctico, léxico e incluso, pragmático como afirma Clyne (1977).

Destacamos, en este sentido, el método pedagógico basado en la prevención de errores, como el de los “falsos amigos”, común en el aprendizaje de lenguas emparentadas, donde el parecido o semejanza entre significantes favorece la confusión de significados. Tal es el caso de los pares *ir/venir* (español) y *aller/venir* (francés) donde la semejanza facilita la comprensión pero puede, asimismo, provocar errores en la producción.<sup>1</sup> En la actualidad, esta práctica pedagógica sigue siendo defendida por especialistas en la enseñanza de lenguas extranjeras: “conviene seleccionar los aspectos gramaticales que se enseñen de acuerdo con los puntos difíciles o problemáticos de la gramática de cada lengua y las diferencias con la L1” (Marcos Marín 2012: 42).

Desde un punto de vista diacrónico puede observarse que las primeras gramáticas de español para franceses, escritas en la lengua de los estudiantes, reposan sobre este principio pedagógico de “prevención de errores”. Los autores, presumiblemente competentes en ambas lenguas, conocen las dificultades específicas que presenta el español y, más allá de simples traducciones de ejemplos concretos, realizan un proceso de “acomodación” de las explicaciones al ámbito del francés, con constantes alusiones y comentarios comparativos para facilitar el aprendizaje y, sobre todo, para evitar errores que pudieran surgir por falsas analogías.

Esta mirada historiográfica nos ha conducido al proyecto Galatea que, basado en el principio de parentesco lingüístico y con el objetivo de desarrollar la intercomprensión en el espacio lingüístico románico, se pone en marcha, a partir de 1992, bajo la dirección de Louise Dabène en el *Centre de didactique des Langues* de la Universidad Stendhal-Grenoble 3 y en el que colaboran otras universidades europeas de España, Italia y Portugal. Tras una primera etapa “predidáctica”, dedicada al estudio, observación y análisis de las estrategias de descodificación así como de las dificultades de comprensión de estudiantes “romanófonos” ante una lengua románica desconocida, se confeccionan numerosos materiales pedagógicos.<sup>2</sup>

## 2. Objetivo y materiales

Constituye nuestro principal objetivo el análisis de la intención preventiva que subyace al proceder comparativo –aplicado a los distintos niveles lingüísticos– a través de una selección de gramáticas de español para franceses de los siglos XVI-XIX (véanse en el apartado “Fuentes primarias” de la bibliografía).<sup>3</sup> Posteriormente, como ejemplo de

---

1 En estos pares léxicos, la oposición semántica no se corresponde en ambas lenguas. Así, si bien en la pregunta ¿*Vienes conmigo?* / *Tu viens avec moi?* las dos utilizan *venir*; en la respuesta, en cambio, el verbo difiere: *ir* (*aller*) en español (*Sí, voy contigo*), *venir* en francés (*Oui, je viens avec toi*). Véase Dabène (1975).

2 A partir de este proyecto inicial se desarrollan, además, Galanet (2001-2004) y GalaPro (2008-2010), dos plataformas en Internet destinadas a la práctica de la intercomprensión, la primera, y a la formación de formadores para la intercomprensión, la segunda.

3 Se trata de gramáticas didácticas que ilustran las reglas del español a través del “uso frecuente” del idioma y escritas, todas ellas, en francés, lengua de los aprendices.

enseñanza actual, aludiremos al método del CD-Rom *Galatea Espagnol*, un recurso frecuentemente utilizado en las aulas de ELE en Francia, fruto del mencionado proyecto, que ofrece al estudiante una perspectiva contrastiva. Atenderemos, sobre todo, a las ayudas semántico-lexicales y morfo-lexicales para resolver problemas de comprensión, basadas en “règles de passage” y en “zones de vigilance” relacionadas con la proximidad lingüística. Hay que decir, no obstante, que la dimensión interactiva de este soporte posibilita, a diferencia del corpus anterior, la aplicación de técnicas no solo preventivas sino también correctivas, permitiendo evaluar tanto la comprensión como la producción en la lengua meta.

### 3. Resultados<sup>4</sup>

#### 3.1 La enseñanza gramatical de los siglos XVI-XIX

Sin que se trate de una característica distintiva de los manuales consultados, se observa en todos ellos un criterio contrastivo tras el que subyace una intención preventiva. Así pues, pueden señalarse distintos procedimientos, presentes implícita o explícitamente, en los distintos niveles lingüísticos.

1º) *Interés por tratar las dificultades focalizando sobre la diferencia.* En el nivel ortográfico-fonético (no delimitados en las gramáticas analizadas), por ejemplo, la metodología contrastiva se aplica a la descripción de las vocales, los diptongos y las consonantes e, incluso, a los tipos de acento, destacando constantemente lo diferente o específico del español como en [1]. El mismo afán de incidir sobre las divergencias entre las dos lenguas puede verse en los niveles morfológico y sintáctico, si bien este último se limita en la mayoría de los casos a breves notas referidas a la posición y combinación de los elementos de la frase, sin merecer un apartado especial (véase [2]).

2º) *Comparación interlingüística, establecida a través de la relación entre la lengua propia y la lengua estudiada.* La descripción ortográfica del español se hace mediante la relación entre la grafo-fonética del español y la fonética francesa, de manera que la regla de pronunciación se formula en relación con la de la lengua propia; se parte, pues, de lo conocido como puede verse en [3]-[5]. También en el nivel morfológico la formulación de la regla del español se construye muchas veces tomando como referencia el sistema de la lengua francesa. Ocurre así en la extensa exposición de los tiempos verbales, estableciendo equivalencias entre los paradigmas de una y otra lengua como se ve en [6].

3º) *Relación con otras lenguas románicas.* En la descripción del español, no solo aparecen referencias al francés sino también al italiano, lengua que domina la mayoría de los gramáticos y cuyo conocimiento presuponen también en los aprendices, estableciendo muchas veces un sistema de comparaciones entre las tres lenguas como vemos en [7]. Con menor frecuencia aparecen comentarios sobre otras lenguas, como el portugués, que completan la descripción a través de paralelismos que apuntan hacia un origen común como sucede en [8].

---

4 Dada la limitación de espacio, en el texto remitiremos, mediante números encorchetados, al ejemplario que aparece en el Apéndice final.

4º *Importancia del étimo*. Cuando la comparación con alguna de las lenguas “vecinas” es insuficiente, o imposible por la falta de equivalencia o, simplemente, para completar la descripción, se recurre a la etimología, presentando el origen latino o griego del término como vemos en las reglas de acentuación de [9]. En este sentido, muchas veces la enunciación de la regla se hace desde una perspectiva histórica, teniendo en cuenta la evolución del latín, bien desde un punto de vista fonético –que subyace sin duda al criterio ortográfico–, o bien desde un punto de vista morfo-sintáctico, por ejemplo en lo referente a la rección de caso de las preposiciones, como en [10].

5º *Explicación de las irregularidades del sistema a través de la analogía*.<sup>5</sup> Así, en nuestras gramáticas, además de las referencias externas a otras lenguas, se establecen analogías internas al propio sistema del español que facilitan su comprensión y aprendizaje. Véase la regla de pronunciación formulada en [11].

6º *Previsión para la prevención*. En ocasiones se hace necesaria la formulación de una regla, no por desconocimiento del fenómeno descrito (se da en español pero no en francés), sino porque, precisamente, lo que el aprendiz espera –pues ocurre así en su lengua materna– no se da en español. Véase [12] para el nivel fonético.

7º *Valor didáctico del ejemplo*. En el proceso de adaptación a la lengua de los aprendices juega un papel fundamental la traducción de los ejemplos. Ahora bien, dependiendo del nivel de dificultad del término o, simplemente, del interés del autor por que la adaptación se haga con mayor o menor precisión, aparecen distintas fórmulas:

1ª) Una equivalencia semántica y, la mayoría de las veces, también sintáctica. Hablamos, en estos casos, de “palabras transparentes”. Así pues, de manera paralela a lo que ocurre en otros niveles, nos encontramos frente a un procedimiento de “acomodación léxica” donde los ejemplos, además del valor ilustrativo, poseen un valor pedagógico: la traducción al francés, en el caso de palabras transparentes, se presenta como una estrategia didáctica para facilitar al aprendiz la comprensión de la lengua meta a través del principio subyacente de parentesco lingüístico. Así, en Oudin (1606) para la ejemplificación de los participios en *-ido*, encontramos [13]. Lancelot (1676), por su parte, ilustra la inmovilidad del acento en las diferentes formas del sustantivo (variaciones de género y número) así como en la conjugación verbal o, incluso, en las formas no personales del verbo, a partir de ejemplos como [14].

2ª) Una equivalencia sintáctico-semántica y/o una o más equivalencias semánticas que pueden ser sinónimos de la primera o, incluso, acepciones diferentes.<sup>6</sup> Véase tal variación en los ejemplos de [15].

3ª) Muchas veces la traducción queda completada por una breve explicación del término como en los ejemplos de [16].

---

5 El recurso a la analogía por parte de la gramática histórica del siglo XIX debe entenderse en este mismo contexto de búsqueda de regularidades entre lenguas vecinas a partir de un origen común.

6 En la traducción inversa francés-español de Sobrino (1712: 324) se ofrece, además de las distintas equivalencias de un término, la diferencia de significado derivada del uso, como en: “Tantôt. Cet Adverbe a deux significations: quand on parle d'un tems passé, il veut dire *en denantes*, & si on parle d'un tems à venir, il veut dire *luégo*”.

Cuando no existe equivalencia léxica la definición aparece como el único recurso de “aproximación semántica” como en los ejemplos de [17].

4ª) Frecuentemente, los ejemplos vienen acompañados de comentarios o aclaraciones a propósito de la palabra o grupo de palabras elegido para el ejemplo. Encontramos, sobre todo, comentarios de tipo semántico, ayudando muchas veces a la construcción de la regla gramatical. Así, Oudin (1606) ofrece, para los “noms denominatifs” (adjetivos derivados con la terminación *-oso*), los ejemplos de [18].

Otros comentarios aportan información sociolingüística, útil y necesaria para el desarrollo de la competencia comunicativa del aprendiz que se interesa no solo por la lengua sino también por la cultura de la que es portadora. Así, el mismo Oudin (1606), en relación con los sustantivos derivados en *-ero*, aduce lo que puede leerse en [19].

8º) *Advertencias explícitas*. La práctica preventiva incide sobre lo que Dabène (1975) denomina “analogies externes, d’origine interférentielle”, frecuentes cuando se emplea la L1 como recurso estratégico durante la apropiación de la L2. Encontramos en todos los niveles lingüísticos diferentes fórmulas con mayor o menor implicación del lector en el proceso de aprendizaje:

1ª) Los apartados se introducen directamente bajo el título “Avertissement” (Lancelot 1676), “Irregularité” (Ferrus 1695), “Observations” o “Remarque” (Hamonière 1838) como llamadas de atención para dar cuenta de las excepciones del propio sistema del español. Véase [20].

2ª) Expresiones para focalizar sobre alguna especificidad de la lengua estudiada con riesgo de interferencia o de algún aspecto de especial interés para un público no hispanohablante. Véanse [21] y [22].

9º) *Presentación de los contenidos gramaticales de manera adaptada a las necesidades de un público específico*. La plena conciencia de que se está ante una gramática de español para extranjeros hace que el afán de adaptación se extienda incluso a la forma de presentar los contenidos que el autor estima de mayor dificultad facilitando la comparación entre los dos sistemas. Así queda declarado en [23].

### 3.2 La enseñanza del español en Francia en la actualidad

El método comparativo presente en las gramáticas analizadas se fundamenta en el origen común y el consecuente parentesco entre lenguas próximas, como evidencia el ejemplo [24]. De la misma forma, a finales del siglo XX aparecen distintos proyectos basados en la intercomprensión románica. El método Eurom4 (Blanche-Benveniste *et al.* 1997) propone un ejercicio lingüístico a través de textos “auténticos” sobre un mismo tema de manera simultánea en cuatro lenguas: portugués, italiano, español y francés. Asimismo, el programa Galatea, en marcha a partir de 1992, y más recientemente Galanet y GalaPro, nacen con el objetivo general de contribuir al desarrollo de una didáctica de lenguas vecinas. De entre las cuatro lenguas abordadas, interesa ahora especialmente la comparación español-francés que se establece en el método de aprendizaje *Galatea Espagnol* para franceses en formato CD-Rom, en el que se combinan texto, audio e imagen para una práctica del español basada en su parentesco lingüístico con el francés. Teniendo este principio como base, se pretende demostrar las conver-



gencias entre ambas lenguas ofreciendo astucias para pasar de una a otra (“*règles de passage*”), así como alertar sobre las divergencias con el fin de eliminar equívocos y posibles confusiones entre ellas (“*zones de vigilance*”).

Partiendo siempre de textos (lectura y audición), se ofrece la posibilidad de seleccionar un término concreto a la derecha del cual aparece una información en forma de ayuda para resolver problemas de comprensión. Además, no faltan las llamadas de atención cuando existe riesgo de interferencia entre la L1 y la L2 o cuando se quiere incidir en algún fenómeno de considerable dificultad. En las ayudas ofrecidas se parte del conocimiento que posee el alumno de su lengua materna para establecer conexiones con la que se enseña, reconociendo muchas veces el origen común. Al respecto, no solo el francés sino también el latín y otras lenguas, sirven como referencias para la explicación del ejemplo español. Así, por ejemplo, se establecen paralelismos con el italiano o el portugués a través de términos equivalentes –como *llave, clé, chiave, chave* o *lleno, ???, pieno, cheio*, en español, francés, italiano y portugués, respectivamente–, omitidos muchas veces en la lengua de los estudiantes. Se favorece así una reflexión basada en la proximidad lingüística que hace posible, precisamente, la intercomprensión románica.

En definitiva, el interés de este método radica en la combinación de distintos aspectos:

1º) El enfoque deductivo, común al de la gramática tradicional, de las reglas expositivas se combina con el inductivo de los ejercicios interactivos, donde el ejemplo no ilustra –de entrada– *la regla*, sino que esta se construye a partir de aquel. Sirva de ejemplo la explicación de un ejercicio dedicado a la enclisis, donde el estudiante debe, en primer lugar, extraer de un texto al menos tres formas enclíticas (*acercarse, ofreciéndole, limpiarle*) y decir de qué forma verbal se trata. Respecto del primer ejemplo (*acercarse*), una vez explicado que se trata de un verbo pronominal de la primera conjugación en infinitivo, se pide al alumno localizar el pronombre; se dan cuatro posibilidades: *-ar / a- / -cerca- / -se*. A continuación se formula la regla: *Los verbos pronominales, como este verbo pronominal reflexivo, se construyen en español con se como en francés: lavarse «se laver»; acercarse «s'approcher»*. Por último, se completa la explicación con ejemplos de uso en ambas lenguas como sucede con *acercarse* en *«me acerco a tu hermana, je m'approche de ta soeur»*.

2º) Si en las obras estudiadas en el apartado 3.1 los gramáticos, conocedores de ambas lenguas y conscientes, por tanto, del riesgo de interferencias, apuntaban ya hacia la prevención de errores, el carácter interactivo de *Galatea espagnol* permite, asimismo, su corrección (en este caso, automática). Se establece así un “interaccional feedback” que enriquece el aprendizaje del alumno, del que se requiere una mayor participación e implicación.

3º) Las palabras de los ejemplos no están aisladas sino en contexto. Aunque en algunas gramáticas tradicionales se han visto ejemplos contextualizados en frases, este método incluye unidades superiores pues, como se ha dicho, se parte de textos, por lo que permite observar distintas apariciones de una misma palabra o establecer redes semánticas entre vocablos, de la misma o de diferente categoría gramatical.

4<sup>o</sup>) Si en las gramáticas tradicionales, los comentarios de los autores aportaban cierta información sociolingüística, los textos e ilustraciones seleccionados en *Galatea Espagnol* ofrecen un amplio panorama socio-cultural de la España contemporánea.

#### 4. Conclusión

En el material didáctico de *Galatea Espagnol* para franceses encontramos, por un lado, la continuidad de los principios de la tradición gramatical del español en Francia y, por otro, las nuevas aportaciones de un método moderno (en forma y contenido) para la enseñanza de nuestra lengua en el país vecino. El principio de parentesco lingüístico, el criterio contrastivo y la metodología preventiva no son, como ha quedado demostrado, aspectos novedosos, pero sí la forma de combinarlos y presentarlos al servicio de la enseñanza de un idioma extranjero.

#### Referencias bibliográficas

##### Fuentes primarias

- Bertera, Bartolommeo Antonio (1764): *Nouvelle méthode, contenant en abrégé tous les principes de la Langue Espagnole, avec des dialogues familiers*. Paris: Nyon.
- Ferrus (1695) [1680]: *Nouvelle grammaire espagnole, fort utile et nécessaire pour apprendre en peu de temps cette Langue. Avec un ample vocabulaire des choses les plus communes, & usitées dans les Discours familiers. Et un recueil de sentences, & proverbes, dont les Espagnols se servent ordinairement dans leurs entretiens*. Lyon: Jean Thioly.
- Hamonière, G. (1838) [1821]: *Grammaire espagnole, divisée en quatre parties...* Paris: Charles Hingray.
- Josse, Agustin Louis (1809): *Nouvelle Grammaire Espagnole Raisonnée*. Paris: Théophile Barrois.
- Lancelot, Claude (1676) [1660]: *Nouvelle méthode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue espagnole*. Bruselas: Eug. Henry Fricx.
- Lazeu, Gratien (1842): *Nouvelle Grammaire Espagnole, sur un plan très méthodique et à l'usage des Français*. Perpignan: J.-B. Alzine.
- Oudin, Cesar (1606) [1597]: *Grammaire espagnolle expliquée en françois*. Paris: Marc Orry.
- Perger, Jean (1704): *Nouvelle grammaire de la langue espagnolle, contenant les principes de cette langue, avec la nomenclature des mots les plus nécessaires, et plusieurs historiettes espagnolles et françoises*. Paris: Pierre Ribou.
- Saulnier, Jean (1608): *Introdvction en la Langve Espagnolle par le moyen de la Françoise, Fort vtile & nécessaire pour ceux qui desideront en auoir l'intelligence & prononciation. Plus des Colloques ou Dialogues fort familiares pour les studieux*. Paris: Jean Millot.
- Sobrino, Francisco (1712): *Nouvelle grammaire espagnolle et françoise*. Bruselas: François Foppens.
- Vayrac, Jean de (1714) [1708]: *Nouvelle grammaire espagnolle, pour apprendre facilement, & en peu de tems, à prononcer, écrire, & parler la Langue Castillane, selon le sentiment des meilleurs Auteurs, & l'usage de la Cour d'Espagne*. Paris: Pierre Witte.
- CD-Rom *Galatea Espagnol*. Centre de didactique des Langues (Laboratoire LIDILEM) de l'Université Stendhal Grenoble 3, Génération 5.

## Fuentes secundarias

- Blanche-Benveniste, Claire (dir.) (1997): *Eurom4. Méthode d'enseignement simultané des langues romanes*. Florencia: La Nuova Italia.
- Clyne, Michael (1977): "Intercultural communication breakdown and communication conflict: Towards a Linguistic Model and its exemplification". *Deutsch im Kontakt mit anderen Sprachen / German in contact with other languages*. Ed. por C. Molony, H. Zobl y W. Stölting. Kronberg / Ts.: Scriptor-Verlag, 129-146.
- Dabène, Louise (1975): "L'enseignement de l'espagnol aux francophones: pour une didactique des langues voisines". *Langages*. 39: 51-64.
- Degache, Christian (1997): "Développer l'intercompréhension dans l'espace linguistique roman: le programme Galatea/Socrates". *Assises de l'enseignement du et en français, séminaire de Lyon*. Septembre, Aupelf-Uref: 23-25.
- Fries, Charles Carpenter (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lado, Robert (1957): *Linguistics across Cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Marcos Marín, Francisco Adolfo (2012): "Forma y comunicación: la enseñanza de la gramática". *La lingüística i les seues aplicacions en la societat*. Ed. por G. Colón Doménech y L. Gimeno Betí. Castelló de la Plana: Servei de Comunicació i Publicacions Universitat Jaume I, 25-45.
- Selinker, Larry (1969): "Language Transfer". *General Linguistics*. 9: 67-92.

## Apéndice (Ejemplario)

- [1] «L'Alphabet Espagnol est semblable au nôtre pour ce qui regarde le nombre & la division des lettres ; il contient les mêmes voyelles & les mêmes consones ; mais il est different en ce que nous avons quinze lettres masculines, & que les Espagnols les font toutes feminines ; ainsi au lieu que nous disons l'*a*, le *b*, le *c*, le *d*, ils disent la *a*, la *b*, la *c*, la *d*, &c. Il y a aussi quelque difference touchant les accens, dautant que la Langue François en admet trois, qui sont le *grave*, l'*aigu*, & le *circonflexe*, & que l'Espagnole n'admet que le *grave*, dont on se sert pour distinguer les divers sons d'une même lettre, les tems des verbes, & les differentes significations d'un même mot» (Vayrac 1714: 1).
- [2] «Après avoir donc vu la signification littérale des parties du discours, il faut les parcourir de nouveau, & examiner brièvement la différente tournure que les Espagnols donnent à ces parties dans leur Langue, précisément où elle est opposée à celle que les François leur donnent dans la leur ; sans nous arrêter où la phrase est arrangée de même dans les deux Langues» (Bertera 1764: 175).
- [3] «La sixiesme est le double *ll*, qui a vne prononciation grasse, telle qu'és mots François qui ont vn *i* deuant ledit *ll*, comme fille, quille, pareille, bataille, canaille, & autres : mais il est bien à noter quand la diction Espagnolle commence par ledit double *ll*, qu'il ne le faut pas prendre comme s'il y auoit *i* deuant iceluy *ll*, ains se représenter quel son il peut auoir estant séparé dudit *i*. comme pour exemple, *llaga* ne s'exprimera pas comme ayant *i* deuant soy, car on diroit *illaga*, trissyllabe, estât seulement dissyllabe, mais partissant le mot François, fille, en deux de ceste maniere fi-lle, sera fort biẽ de prendre la seconde partie (*i* entens le son d'icelle) & l'appliquer à la diction Espagnolle, qui commencera, comme *i* ay dit, par ledit *ll* deuant quelque vocale que ce soit» (Oudin 1606: 4).<sup>7</sup>

---

7 Véase cómo, al proceder contrastivo que supone la descripción a través de la equivalencia ortográfica y fonética español-francés, se une un interés preventivo mediante la utilización de la fórmula «mais il est bien à noter», con la que se pretende subrayar la diferencia interlingüística con el fin de evitar la producción de errores por falsas analogías con la L1.



- [4] «Quand ils veulent donner au *g*, qui commence un mot, la même prononciation devant l'*e* & l'*i*, qu'il a devant les autres voyelles ; ils y ajoutent un *u*, comme nous faisons en nostre langue ; & alors cêt *u* n'est qu'une voyelle liquide ou coulante, qui ne se prononce pas, & qui sert seulement à adoucir la prononciation du *g*, comme *guerra*, guerre, *guisa*, guise, façon, *guia*, guide» (Lancelot 1676: 4-5).<sup>8</sup>
- [5] «U. Le son de l'*u* est exactement le même que celui de la combinaison française *ou*» (Lazeu 1842: 8).<sup>9</sup>
- [6] «Les Espagnols ont encore vne autre sorte de futur, prenant le temps present du verbe auxiliaire, & l'Infinitif du verbe que l'on coniugue comme pour exemple en nos verbes. Au Singulier *yo he o tengo de hablar, hazer, dezir*, i'ay ou ie doibs parler, faire, dire. [...]» (Saulnier 1608: 37).
- [7] «Les deux *ll*, dans les mots Espagnols, sont nos deux *ll* mouillées, ou le *gli* des Italiens. Ainsi ils disent, *alla, ella*, comme les Italiens *figlia*, & nous *filie* : & alors ces deux *ll* sont toujours en même syllabe, tant en Espagnol qu'en François. Mais les Espagnols ont cela de particulier, qu'ils commencent mesme des mots par ces deux *ll* mouillées ; ce que nous ne faisons pas : *llamar, clamare*, appeller ; *llegar*, approcher.» (Lancelot 1676: 6).<sup>10</sup>
- [8] «L'ñ avec un titre, fait le son particulier que nous marquons par nostre *gn*, comme *Señor*, Seigneur. Mais ils prononcent le *gn*, comme en Latin, *dig-no*, en separant le *g* de l'*n* ; & non comme les Italiens qui disent *di-gno* ; comme nous disons *A-gnez* [...] Les Portugais afin de rendre cette prononciation plus ferme, y ajoutent un *h*, *Senhor*, &c.» (Lancelot 1676: 7).
- [9] « Les mots pris de l'ablatif des Latins, en conservent ordinairement l'accent : comme *absintio*, d'*absinthium*, absinthe ; *amigo*, d'*amicus*, amy ; *codigo*, de *codice*, le code, livre des loix » (Lancelot 1676: 13).<sup>11</sup>
- [10] « Outre les particules ordinaires des cas dont nous avons parlé cy-dessus, sçavoir *de* pour le genitif & l'ablatif, & *a* pour le datif ; nous considerons encore icy deux sortes de prepositions. / Les unes qui estant jointes immediatement au nom, son estimées gouverner l'accusatif, par rapport à la langue latine ; comme, *cabe*, auprès ; *cerca*, auprès, au pouvoir ; *contra*, contre, devant, vis à vis ; *con*, avec ; *para con*, envers ; *en*, en ; *entre*, entre, parmy ; *azia*, vers ; *hasta*, jusques ; *fuera*, hormis ; *para, por*, par, pour ; *segun*, selon ; *sin*, sans ; *sobre*, dessus ; *tras*, derriere, après [...]» (Lancelot 1676: 91).
- [11] « Le Q, se prononce aussi comme en François, ayant toujours un *u* liquide après luy, c'est à dire, qui ne se prononce pas ; *que, quintal* : si ce n'est quand il y a un *a* après. Car alors il se prononce comme en Latin, faisant la premiere syllabe en *quarenta, quaresma*, de mesme que dans *quadragesima*. Ce qui revient à l'analogie du *g*, dont nous avons parlé cy-dessus. » (Lancelot 1676: 8).
- [12] « L'S, conserve toujours le son qui luy est propre, même estant entre deux voyelles : de sorte qu'on prononce *sosiego*, de mesme que *sossiego*, tranquillité. » (Lancelot 1676: 8).<sup>12</sup>
- [13] « *Perdido de perder*, perdu. *Venido de venir*, venu. *Vencido de vencer*, vaincu. » (Oudin 1606: 21).
- [14] « *injuria*, injure, *injurias*, injures, *perdido*, perdu, fem. *perdida*, perduë : Au lieu que *perdida*, l'accent sur l'antepenultième, signifie perte : *amáua*, j'aymois ; *amáuamos*, nous aymions, &c. » (Lancelot 1676: 13).
- [15] « *boticario*, épicier, apoticaire ; *lazéria*, misere, pauvreté, mesquinerie ; *hornéro*, fournier, boulanger » (p. 13) ; « *bachillér*, bachelier, causeur, entendu » (p. 14) ; « *antójo*, fantaisie, caprice » (p. 16) ; « *fráylo*, frere,

8 Vemos en este ejemplo cómo el francés sirve de base comparativa para la descripción del español, no solo en la formulación de la regla, sino en la traducción de ejemplos para los que se han elegido deliberadamente “palabras transparentes”, donde la similitud de significantes –justificada en este caso por la norma ortográfica que se pretende ilustrar– se corresponde en el plano semántico. Estamos, pues, ante un ejemplo más de planificación didáctica, al tratarse de una “acomodación” intencionada de las explicaciones a la lengua del alumno.

9 Esta relación grafo-fonética aparece también en Lancelot, aunque el ejemplo español se utilice para ilustrar la pronunciación [u] (tras la g) cuando le sigue una a: «Et partant on doit dire *gardar*, garder, comme s'il y avoit *gouardar*, *guarismo*, chiffre, comme s'il y avoit *gouarismo*» (1676: 5).

10 En este ejemplo puede observarse cómo, asumido el parentesco lingüístico, se destaca lo propio del español. En otros, es la lengua de los aprendices la que marca la diferencia, como en el siguiente de Oudin (1606: 5), donde se reconoce implícitamente la particularidad de la pronunciación francesa: «La huitiesme est *u* vocale, qui en Espagnol, & quasi en toutes les autres langues estrangeres se prononce comme, *ouu*».

11 Al margen de convenciones ortográficas, nótese la presencia sistemática del acento gráfico para representar la acentuación de la palabra que sirve de ejemplo.

12 La ausencia de sonoridad de [s] en contexto intervocálico va en contra de lo que el francófono espera, de ahí el interés de señalarla.

même, religieux » (p. 17); « *aluedrío*, arbitre, volonté, arbitrage » (p. 18); « *hastío*, dégoût, ennuy, chagrin » (p. 18); « *agráuió*, grief, injure, offense » (p. 18) (Lancelot 1676).

- [16] « *bastonázo*, bastonnade, grand coup de baston »; « *alhóndiga*, grenier, ou magasin de bleds » (Lancelot 1676: 16 y 18).
- [17] « *bisniéto*, fils du petit fils » (p. 16); « *alcántara*, un point de pierres » (p. 18); « *pátio*, cour d'une maison, preau d'un monastere » (p. 18) (Lancelot 1676).
- [18] « *valeroso*, *virtuoso*, *amoroso*, *marauilloso*, de *valor*, *virtud*, *amor*, *marauilla*, lesquels signifient abondance de chose, comme valeureux, vertueux, amoureux, merueilleux. » (Oudin 1606: 19).
- [19] « aucuns ne forment point de feminin, et sont ceux qui ont vn mestier ou office dont la femme ne se mesle point, comme *espadero*, *aguadero*, *carnicero*, *çapatero*, lesquels neantmoins en François ont le genre feminin, car on dit fourbisseuse, bouchere, cordonniere, ou cordouïaniere, nous dirons bien *aguadera*, porteuse d'eau, d'autant qu'en France nous en auons beaucoup, et principalement à Paris, mais le mot n'est pas commun en Espagnol. » (Oudin 1606: 21).
- [20] « IRREGULARITÉ. Elle est des Verbes terminez en *Zir*, qui font leur Present en *go*. P. E. *Conduzir*, conduire. *Reduzir*, reduire. *Seduzir*, seduire. *Azir*, saisir, prendre. *Nuzir*, nuire, &c. Et tous les composez de *Duzir*, qui est un Verbe qui n'est pas en usage & ne l'a jamais été ; mais il a des beaux composez, & tous autres terminez en *Zir*, conjuguez-les comme il faut. » (Ferrus 1695: 133-134).
- [21] « Là, *Ay*, *allí*, *allá*. REGLE. Pour bien apliquer les trois mots ci-dessus, *ay*, *alli* & *allá* il faut savoir que *ay*, est le lieu où est la personne à qui on parle ; *alli*, est un lieu un peu éloigné de la personne qui parle, & de celle à qui on parle, que l'on peut montrer avec le doigt ; *allá*, est un lieu fort éloigné, & que la personne qui parle, ni celle à qui on parle ne peuvent voir d'où elles sont. » (Sobrinó 1712: 313).<sup>13</sup>
- [22] « Mais il faut avoir soin d'observer que, pour faire usage dans la même phrase de cette double négation, *no* doit précéder le verbe, et l'autre négation doit le suivre, comme dans les exemples ci-dessus. Si toute autre négation que *no* se trouve devant le verbe, *no* se supprime. On dit, et l'on dit très bien : *JAMÁS oí voz mas armoniosa*, jamais je n'ai entendu de voix plus harmonieuse ; *NADA quiero*, je ne veux rien. Mais on ne saurait dire : *JAMÁS NO oí voz mas armoniosa* ; *NADA NO quiero* ; ou *NO JAMÁS oí voz mas armoniosa* ; *NO NADA quiero* : ces phrases ne seraient point espagnoles. » (Hamonière 1838: 203).<sup>14</sup>
- [23] « Nous nous attacherons, dans la division des temps, à la marche reçue par les grammairiens les plus estimés et les plus suivis ; et afin d'aplanir les difficultés trop sérieuses qu'offrent les trois futurs et les trois conditionnels des verbes espagnols, nous avons cru devoir nous écarter du plan qu'a suivi l'Académie de Madrid. Il peut être excellent pour les Espagnols qui joignent à l'étude de la grammaire une pratique constante : mais nous écrivons pour les étrangers, et il est pour eux infiniment trop confus ; il s'écarte trop de celui qui est adopté dans les autres langues, et les règles ne sont pas assez détaillées. [...] Cet ordre nous a paru le plus propre à faire bien sentir les rapports qui existent entre la langue espagnole et la langue française. » (Josse 1809: 91).
- [24] « Je me suis appliqué à donner une intelligence facile de cette Langue, une des belles & des plus energiques de l'Europe, simple & naturelle dans ses expressions & dans ses tours, & qui s'est appropriée les principales graces de la Latine, de la Française, de l'Italienne & de l'Arabesque. » (Perger 1704: Preface).

---

13 Como señala Lépinette (1998: 39), « l'opposition entre le caractère trinaire de la deixis espagnole et le caractère binaire de celle du français » había sido ya señalada « avec justesse » por Oudin a propósito de los pronombres demostrativos *este*, *esse*, *aquel*.

14 En este ejemplo puede observarse, además de la advertencia inicial para destacar la diferencia respecto de la sintaxis francesa, la ejemplificación a través de usos correctos pero también incorrectos en español, por lo que descripción y prescripción se confunden; el autor se adelanta al error justamente para prevenirlo.

---