

La historia de la gramática escolar y sus disciplinas afines: el ejemplo francés

The history of school grammar and its related disciplines: the French example

André Chervel*

Service d'histoire de l'éducation. INRP
andre.chervel@wanadoo.fr

Abstract

This article presents an overview of the history of school grammar in France in order to support the hypothesis that this grammar was built on borrowings from related disciplines and not so much, as is often interpreted, as a vulgarization of academic grammars. Grammatical data, provided by an extensive corpus of French grammars published between 1600 and 1899, and historical data are analyzed to show that the cases of didactic transposition, in which academic knowledge was simply transferred to the knowledge taught, constituted failed experiences in the history of grammar teaching. The evidence shows, on the other hand, that grammar teaching has been forced to invent concepts and new exercises during the gradual process in which it is configured as a school discipline.

Key words: school grammar, France, orthography, teaching.

Resumen

Este artículo presenta un panorama de la historia de la gramática escolar en Francia para sostener la hipótesis de que esta gramática se construyó a partir de los préstamos realizados por disciplinas afines y no tanto, como suele interpretarse, como una vulgarización de las gramáticas académicas. Se analizan datos gramaticales, aportados por un extenso corpus de gramáticas francesas publicadas entre 1600 y 1899, e históricos, para mostrar que los casos de trasposición didáctica, en los que el saber académico fue trasladado sin más hacia el saber enseñado, constituyeron experiencias fallidas en la historia de la enseñanza gramatical. La evidencia muestra, en cambio, que la enseñanza gramatical se ha visto obligada a inventar conceptos y nuevos ejercicios durante el paulatino proceso en el que se configura como disciplina escolar.

Palabras clave: gramática escolar, Francia, ortografía, enseñanza.

1. La historia de la gramática

Empezaré con unas palabras sobre mi carrera de profesor de gramática y de lingüística.¹ Comencé en los años 50 enseñando gramática francesa y ortografía a jóvenes alumnos en las escuelas y los institutos. Aquella gramática, que enseñábamos entonces y que aún se enseña, no se denominaba “gramática escolar” sino “gramática tradicional”. Después, en los años 60-70, pasé a la Facultad de Letras de Aix-en-Provence, donde enseñaba “lingüística francesa”, que por aquel entonces ya no tenía gran cosa que ver con la gramática de la escuela: estaba fuertemente influenciada por las teorías lingüísticas en boga en aquella época

* Recibido el 28/11/2022. Aceptado el 7/04/2023.

¹ Título original : *L'histoire de la grammaire scolaire et les disciplines voisines : l'exemple français*. Traducción de Raquel Sanz Moreno (Universitat de València – GIEL). Se trata de una versión de la conferencia inaugural pronunciada por el profesor Chervel en el 2º Congreso Internacional sobre Enseñanza de la Gramática (Valencia, 27 de enero de 2016).

(estructuralismo, gramática distribucional, gramática generativa y transformacional de Chomsky). Es en este periodo cuando empecé a interesarme por la historia de la lingüística y de la gramática: los dos ámbitos de investigación no se distinguen bien el uno del otro, además de que, en ciertos periodos de la Antigüedad, se prefiere hablar de “gramáticos” antes que de “lingüistas”. Apreciaba ese trabajo esencialmente lineal de establecer relaciones entre diferentes teorías a través de los siglos, el estudio de las filiaciones entre autores de periodos distintos, de desacuerdos que suscitan a medida que se confrontan a la modernidad, el estudio de las ideas y métodos nuevos que surgen a lo largo del tiempo.

Es por aquel entonces cuando volví sobre mis pasos en dirección a esa “gramática tradicional” que había enseñado en secundaria y, cuando quise conocer su historia, me di cuenta de que nunca se había hecho. Entonces me lancé, hace justo 40 años, en esta investigación, desmenuzando todos los manuales antiguos de gramática que pude encontrar en la Biblioteca Nacional (“de Francia”).

No tardé en hacer dos descubrimientos. El primero fue que esta “gramática tradicional”, que yo había enseñado a mis alumnos en los institutos, no merecía en verdad el calificativo de “tradicional”: en realidad era muy reciente. Volveré sobre algunos aspectos de sus orígenes a continuación. Y el segundo descubrimiento que hice fue que no se podría escribir la historia de la gramática escolar del francés como se escribía la historia de otras teorías gramaticales que se han aplicado en Francia y en países occidentales. Hasta entonces, yo solo había conocido un tipo de historia de la gramática (o de la lingüística): fundamentalmente lineal, progresando en el tiempo, integrando en su corpus, siglo tras siglo, los grandes descubrimientos intelectuales, científicos, filosóficos e históricos. La historia de la gramática escolar, tal y como la descubrí entonces, presentaba una característica totalmente nueva que me propuse actualizar.

Tomémosla en sus inicios, a finales del siglo XVIII y principios del XIX: empezó tomando prestados a la gramática académica de la época sus rasgos esenciales. La teoría gramatical que reina en el siglo XVIII es la gramática general, y la gramática escolar debuta como una vulgarización de la gramática general. La obra maestra de la época es el manual de Noël y Chapsal (1823), cuya teoría consigue imponerse en toda la enseñanza primaria y secundaria francesa durante más de medio siglo.

Su principio consistía en restablecer detrás de cada enunciado de la lengua de uso una proposición afirmativa de tipo sujeto –verbo *ser*– atributo del sujeto. Por ejemplo, la frase “Où vas tu?” (*¿Dónde vas?*) debe reinterpretarse gramaticalmente como “Je demande où vas-tu en allant” (*Yo pregunto dónde estás yendo*). Es decir, una formulación que nadie comprende en francés, salvo quizá los alumnos de la enseñanza secundaria que realizaban versiones latinas.

Diez años después, toda esta teoría gramatical que se enseñaba en la escuela primaria y secundaria se desmorona: desaparece por completo a finales del siglo XIX. En 1900, ya no queda prácticamente nada de la primera gramática escolar que aún se enseñaba hacia 1850. Otra, mucho más sencilla, vino a ocupar su sitio: aquella que yo mismo había enseñado a mis alumnos de secundaria a partir de los años 1950 y que aún hoy en día se sigue enseñando. La cuestión capital es, por tanto, la siguiente: si la primera gramática escolar de Noël y Chapsal era una vulgarización de la gramática general, ¿cuál es el origen de la segunda gramática escolar, la que reina en Francia desde hace un siglo y medio?

2. La ortografía en la enseñanza del francés

Francia es, sin duda, un país en el que la gramática ha ocupado un lugar mucho más importante que en cualquier otro en los programas de la escuela (primaria). Y esto por una

sencilla razón: la ortografía del francés es mucho más compleja que la de sus países vecinos y ha requerido una enseñanza gramatical muy particular. Además, esta ortografía es doblemente difícil, a la vez como ortografía léxica (las palabras del diccionario) y como ortografía gramatical (las reglas que se deben conocer para no cometer errores). Tomemos dos ejemplos:

- La ortografía del español es mucho más fácil porque es más fonética que la del francés.
- La ortografía inglesa es difícil en el plano léxico, pero no plantea problemas en el plano gramatical, puesto que las marcas gramaticales se perciben fonéticamente (*boy-boys*).

Aportaré aquí un dato estadístico para empezar sobre la historia de la lectura, de la escritura y de la práctica de la ortografía en Francia: la estadística histórica sobre el aprendizaje de la lectura en Francia muestra que los franceses empiezan a aprender a leer y a escribir (independientemente de la ortografía) esencialmente en los siglos XVII y XVIII. Se considera que, en Francia, la mitad de los hombres y el 25% de las mujeres sabían leer en la época de la Revolución de 1789.

En cuanto a la ortografía, estadísticamente, los franceses la desconocen aún a principios del siglo XIX. Disponemos incluso de una estadística sobre el conocimiento de la ortografía de 30.000 maestros de escuela: el 70% la desconocía en 1830, y es a partir de esta fecha cuando empiezan a aprenderla. El siglo XIX será el siglo de la introducción de la ortografía en la Francia profunda, la Francia rural, la Francia campesina, provincial, la Francia del *patois* y de los dialectos, la Francia que no conoce aún el francés y que va a aprenderlo a la escuela. Esto se hace lentamente y explica el desmoronamiento de la teoría gramatical de Noël y Chapsal. Va a desaparecer de las escuelas a lo largo del siglo XIX porque la gramática general es mucho más difícil para las masas populares provinciales que no conocen bien el francés. A partir de entonces encontramos en las escuelas un nuevo público escolar con el que los maestros deben hacerse entender.

El nuevo fenómeno que se produce con la creación de esta nueva gramática escolar del francés es que con ella la gramática se introduce en la escuela y que es allí donde responde a una nueva necesidad que se expresa en el colegio. La sociedad francesa asigna a la escuela una nueva tarea: enseñar la ortografía de la lengua a los niños. En primer lugar, a los niños de buenas familias, pero después a los niños de la ciudad y, finalmente, a toda la nación. Esta empresa es considerable cuando se sabe el nivel de conocimiento de la lengua nacional en la población francesa en los siglos XVIII y XIX.

Un apunte histórico más sobre la puesta en marcha de la gramática escolar. En la primera mitad del siglo XVIII los gramáticos distinguen por primera vez las dos ortografías del francés: la de las palabras del diccionario (ortografía léxica) y la de las relaciones entre las palabras, la de la sintaxis (la ortografía gramatical) (Restaut 1732). Y la primera gran etapa de nuestra gramática escolar es su deslatinización. En 1754, la gramática de Wailly abandona la declinación y la terminología de casos (nominativo, acusativo, etc.) para hablar del nombre en francés. Es entonces cuando la gramática, la teoría gramatical que va a ser adoptada por el colegio, comienza a cambiar profundamente de naturaleza. Hasta ahora no era más que una teoría, pero se convierte en “una disciplina escolar” y las disciplinas escolares, que son también y muy a menudo, teorías, responden a exigencias (distinguimos seis) muy diferentes de todas las demás teorías. Una disciplina escolar presenta:

- Un lugar de ejercicio (el aula).
- Un público obligado: los alumnos (para que haya “disciplina” es necesario que haya alumnos de primaria y de secundaria, y no estudiantes de enseñanza superior, que son adultos).

- Un objetivo, una finalidad pedagógica (por ejemplo, hacer que niños o jóvenes asimilen una lengua, escrita o hablada, modos de expresión, una ortografía, etc.).
- Modos de acción adaptados a mentes jóvenes (exposición dogmática, ejercicios, progresión de clase en clase, aprendizaje de memoria, sistemas de control de conocimientos o de las competencias).
- Controles de conocimiento, exámenes, concursos.
- A todo esto se añade una particularidad: solo hay “disciplina” si hay eficacia real (y comprobada) de la enseñanza dispensada. No hay enseñanza real por parte del maestro si no hay aprendizaje por parte de los alumnos. La existencia de la “disciplina” está constantemente amenazada, no ya por las incoherencias de su contenido sino por el fracaso. Por ejemplo, cuando el público de alumnos cambia.

A continuación, intentaré mostrar por qué y cómo, e incluso dónde y cuándo la gramática escolar del francés, que se instala poco a poco en los colegios y escuelas, se vio obligada a inventar conceptos (gramaticales) y nuevos ejercicios (entre 1700 y 1850). Mis fuentes son de dos tipos:

1. Gramaticales: los manuales de gramática de aquella época, que he revisado y consultado. La tabla 1 exhibe las cifras sobre la producción de gramáticas francesas en Francia, desde 1600 hasta 1900.

Años	N.º de títulos nuevos	Años	N.º de títulos nuevos
1600-1609	9	1750-1759	19
1610-1619	3	1760-1769	23
1620-1629	5	1770-1779	27
1630-1639	6	1780-1789	56
1640-1649	5	1790-1799	68
1650-1659	7	1800-1809	154
1660-1669	28	1810-1819	134
1670-1679	15	1820-1829	185
1680-1689	14	1830-1839	322
1690-1699	11	1840-1849	308
1700-1709	14	1850-1859	285
1710-1719	11	1860-1869	213
1720-1729	9	1870-1879	178
1730-1739	12	1880-1889	153
1740-1749	9	1890-1899	144

Tabla 1. La producción gramatical en Francia de 1600 a 1899 (títulos nuevos)

2. Históricas: una historia de la enseñanza del francés en primaria y secundaria (yo mismo escribí en 2006 una historia de la enseñanza del francés²).

La tesis que defiendo es la siguiente: la historia de la gramática escolar, cuando realmente se convirtió en una disciplina escolar, con las innovaciones, las creaciones de nuevos conceptos y de nuevos métodos, se explica mayoritariamente por los préstamos realizados de disciplinas afines y no por la influencia de gramáticas académicas de esa misma época. La

² N. de la t. El autor se refiere a la obra *Histoire de l'enseignement du français du xviii au xxe siècle* (Paris: Retz, 2006).

gramática académica del siglo XVIII era la gramática general. Se intentó vulgarizar para la escuela, y al cabo de unos diez años, dejó de funcionar. ¿Cómo se construyó la segunda gramática escolar del francés?

La tabla 2 sintetiza los procesos que se va a explicar a continuación:

Clases de gramática	5º, 4º	El complemento de objeto directo
Clases de humanidades	3º, 2º	El análisis gramatical y lógico
Clase de retórica	1º	El complemento circunstancial
Clase de filosofía	filosofía	La proposición y la frase

Tabla 2. Préstamos de otras disciplinas

3. La creación del complemento de objeto directo

He de partir de un aspecto de la sintaxis del francés que es notablemente diferente del español. En español no puede decirse “las cartas que he *escritas*, que he *recibidas*”. El participio es invariable en este caso. Por el contrario, en francés no se puede decir (ni escribir) “les lettres que j’ai *écrit*, que j’ai *reçu*”. Si se hace así, se está cometiendo un error: en realidad, aún hoy en día, a pesar de la enseñanza escolar, es un error que se comete con frecuencia, tanto en la lengua oral como en la escrita. Sin embargo, si se quiere evitar el error, si se quiere ajustar al uso correcto del francés, se debe practicar una corrección mental extremadamente compleja.

En otras palabras, en el buen uso del español, se utiliza la misma forma verbal *he escrito*, independientemente de que el complemento directo se encuentre delante o detrás del verbo. Y el español tiene mucha suerte porque en francés debe cambiarse la forma del verbo (o más bien del participio) si el complemento se encuentra delante, lo que otorga una gran ventaja a los españoles sobre el francés. Nuestra gramática escolar tuvo que inventar el concepto de “complemento de objeto directo” (COD) únicamente para tratar esta cuestión.

Volvamos al uso del francés en el siglo XVI y XVII: esta regla que acabo de enunciar se aplica desde el francés antiguo, desde al menos el siglo XVI, pero nunca fue formulada por gramáticos por aquel entonces. Normalmente se practica en el “buen uso”. Ya en esta época, mucha gente no la practica o la practica irregularmente, y se considera que hablan mal. A partir del siglo XVII, cuando el francés se convierte, durante un siglo o dos, en la gran lengua de la cultura de Europa, la enseñanza del francés y de su ortografía solo está en sus inicios, pero ya empieza a interesarse por la formulación de las reglas de ortografía. ¿Cómo se va a enseñar la concordancia del participio pasado con el COD cuando aún no se ha inventado el concepto de COD? No dispongo del tiempo suficiente para entretenerme en presentar todas las astucias y los trucos que los gramáticos del siglo XVII (e incluso del siglo XVIII) se imaginaron para formular una regla de concordancia, cuando aún no se disponía de la tecnología necesaria, es decir, un vocabulario gramatical para ello.

A principios del siglo XVIII, la enseñanza del francés progresa rápidamente en las clases de la enseñanza secundaria. Se empieza a enseñar la gramática francesa en los colegios para justificar las difíciles reglas de la ortografía. ¿Cómo puede hacerse si no disponemos de un concepto claro? He consultado todas las gramáticas del francés del siglo XVII y del siglo XVIII que están disponibles en la Biblioteca Nacional de Francia. En 1709, por primera vez, un gramático, el jesuita Buffier, otorga un nombre gramatical, “régimen absoluto” a lo que se convertirá más tarde en el “complemento de objeto directo”. Y denomina “régimen respectivo” a lo que se convertirá más tarde en el “complemento de objeto indirecto”. La tabla 3 muestra la serie de designaciones para este concepto gramatical a lo largo de la historia.

complemento de objeto directo	1920	complemento de objeto indirecto
complemento directo de objeto	1910	complemento indirecto de objeto
complemento directo (Domergue)	1778	complemento indirecto
[régimen simple (de Olivet)]	1767	régimen particular]
[régimen simple (de Wailly)]	1754	régimen compuesto]
régimen directo o absoluto (Restaut)	1730	régimen indirecto o relativo
[régimen absoluto (Grimarest)]	1721	régimen relativo]
régimen directo (Gamaches)	1718	régimen respectivo
régimen absoluto (Buffier)	1709	régimen respectivo
<i>régimen de la cosa</i> (?)	(1709)	<i>régimen de la persona</i> (?)
<i>acusativo de la cosa</i> (Codret)	(1705)	<i>dativo de la persona</i>

Tabla 3. Genealogía del complemento de objeto directo

Buffier, que inventa el concepto, está adscrito al más célebre colegio francés, el colegio jesuita de Louis-le-Grand, en París. Allí no es profesor (lo fue anteriormente), es *scriptor librorum*, es decir “autor de manuales escolares”. He encontrado la lista de los manuales que se utilizan desde principios del siglo XVIII por los profesores de Louis-le-Grand.

Buffier encuentra en 1709 la solución a este problema en una gramática latina que se utilizaba desde los 4 años en el colegio, una nueva traducción de la antigua obra de Annibal Codret (1525-1599), *Les nouveaux rudiments de la langue latine*. “Ces trois verbes –escribe el traductor de Codret–, *scribo, mitto* et *fero*, gouvernent le nom de la chose à l’accusatif, et le nom de la personne au datif, ou à l’accusatif avec la préposition *ad*. Exemple : *Scribo ad te*, vel *scribo tibi litteras*, je t’écris des lettres” (Codret 1695 : 150).³ Buffier cita a Codret y lo corrige: “C’est ce que des Grammaires Latines appellent le régime de la *chose*, et le régime de la *personne*, mais mal à propos car le régime absolu et le respectif, peuvent chacun indifféremment signifier une chose ou une personne” (1709: 61-62).

La gramática escolar (en formación) va a poder estar equipada a partir de entonces de una regla gramatical que le va a permitir aplicar un principio de la ortografía francesa: el participio pasado que se utiliza con *avoir* se concuerda con el complemento directo si este se sitúa antes del verbo. Pero ¿resulta siempre fácil de identificar el complemento directo? ¿Es suficiente con decir: se trata del complemento del verbo sin preposición? Esto es lo que veremos en la cuarta parte de mi ponencia: asistiremos al nacimiento del complemento circunstancial.

Acabamos de ver cómo nace un concepto gramatical que se va a convertir (cambiando varias veces de nombre) en uno de los conceptos primordiales de la gramática escolar del francés. Nace tomando prestada de la didáctica del latín que se aplicaba en las clases elementales del mismo colegio una reflexión de tipo gramatical y adaptándola a los problemas del francés. Se trata de suplir una terminología gramatical, un vacío que se manifiesta en la imposibilidad de formular, en términos sencillos y claros, una de las reglas de nuestra ortografía. Es importante señalar que ninguna gramática académica (Port-Royal, gramática general) tiene responsabilidad alguna en la creación de este concepto de la gramática escolar.

Examinemos ahora todas las clases (materias) de la enseñanza secundaria y vamos a comprobar que todas han proporcionado a la gramática escolar conceptos y métodos que van a ocupar a partir del siglo XIX un lugar central en el aparato de la gramática escolar.

³ Nota de la t.: la obra de Codret se publicó originalmente en latín (1550) con el título *De primis latinae grammatices rudimentis libellus* y fue traducida al francés en 1669 para el uso de los colegios de los padres jesuitas en Francia.

4. La gramática escolar y la clase de lógica: la proposición y la frase

El concepto de *proposición* se introduce en el discurso gramatical y en la gramática escolar a través de la clase de filosofía (a menudo denominada clase de lógica). A partir de la Lógica de Port-Royal (de 1662), la *proposición* se convierte en un capítulo importante de la enseñanza escolar de la lógica. Se encuentra en todos los manuales de filosofía utilizados en clase de lógica en el siglo XVIII y hasta mitad del siglo XIX.

Bajo el Antiguo Régimen, la clase de filosofía se imparte en latín, que es también la lengua de los manuales hasta la Revolución. Todos los manuales posteriores a la Lógica de Port-Royal coinciden en su interés particular en la teoría del signo, en la proposición y en diferentes tipos de proposición. Consulté seis o siete para el siglo XVIII. He aquí la definición de la proposición de Séguy (1769: 61): “Propositio, seu enunciatio, quae apud Grammaticos phrasis vocitatur, est brevis oratio, qua unum de alio affirmatur vel negatur”. La proposición o la enunciación que los gramáticos denominan “frase” es un enunciado breve, en el cual se afirma o se niega una cosa a propósito de otra (*Deus est bonus*). En el marco de esta filosofía escolar se pone en marcha la doctrina de la proposición, que se introducirá posteriormente en la gramática escolar, algunos de cuyos elementos han llegado hasta nosotros: las *proposiciones principales, condicionales, causales relativas, comparativas*, etc. Serán necesarias varias décadas para que la *propositio* de los profesores de filosofía descienda de la clase de filosofía hacia 3º o 4º curso de secundaria. La gramática académica del siglo XVIII, es decir, la gramática general, se apropia del concepto a lo largo de este siglo, aunque rebautice la frase (Girard); Dumarsais muestra que la proposición de los lógicos es igualmente indispensable para los gramáticos; Domergue distinguirá entre *proposición lógica y proposición gramatical* y unirá a estos dos conceptos dos *análisis (gramatical y lógico)*.

Pero el lado más espectacular de este desplazamiento de un concepto de la lógica hacia la gramática escolar es el aspecto institucional: la Universidad de París, como de hecho las principales congregaciones de enseñanza (jesuitas, oratorianos), despreciaban este tipo de innovación. Los colegios del Antiguo Régimen nunca habrían tolerado que un concepto filosófico se rebajase hasta el nivel de la enseñanza de la gramática. Los profesores de filosofía no habrían transigido en sus prerrogativas que les atribuían un derecho imprescriptible en la enseñanza de la lógica.

En cuanto a la proposición, todo se desarrolla fuera de estas grandes instituciones. El recorrido de este concepto, que pasa de la filosofía a la gramática, se efectúa en la Escuela Real Militar (1751-1776), una institución creada por el rey Luis XV que es totalmente independiente de las universidades. Tres profesores de gramática de esta Escuela Militar indagan en sus obras sobre el concepto de proposición: Joseph Valart (1744), Jean-Pierre d’Açarq (1760) y sobre todo el célebre Nicolas Beauzée (1767). Después estalla la Revolución Francesa que, al renovar completamente la enseñanza secundaria francesa, pondrá fin a estas interdicciones y le permitirá a la proposición entrar en todas las clases de gramática.

La entrada de la *proposición* en el ámbito gramatical permitirá dejar entrar a la *frase* en la gramática en un par de décadas. La noción de frase que hoy en día tiene un sentido muy preciso en la gramática no es en su origen ni gramatical, ni filosófica. Designa, en un primer momento, en la lengua hablada usual, un grupo de palabras que tienen un sentido, pero no necesariamente el sentido completo que aporta una proposición. Los dos términos, *frase y proposición*, son en gran medida más o menos sinónimos.

Durante mucho tiempo, la *proposición* designa un enunciado coherente, que no está limitado necesariamente a un solo verbo. Más tarde, se manifiesta una necesidad de

clarificación, de diferenciación y donde los dos términos acabarán por distinguirse por su extensión: *proposición* designa un conjunto coherente en torno a un solo verbo, mientras que *frase* designa un conjunto coherente, limitado por dos puntos en la escritura, y comporta uno o varios verbos. La regla que los distingue es, por tanto: en una frase hay tantas proposiciones como verbos en modo personal.

5. Las clases de humanidades: el análisis gramatical y el análisis lógico

No se puede comprender el origen del análisis gramatical y del análisis lógico si no se conoce lo que era el análisis en las clases de francés en la enseñanza secundaria durante el siglo XVIII.

El *análisis gramatical* y el *análisis lógico* aparecen entre los años 1780 y 1790. Pero el *análisis* es un ejercicio que se realiza en las clases superiores de los colegios desde finales del siglo XVII. Se trata de un ejercicio que no tiene nada que ver con la gramática; no obstante, la invención del análisis gramatical y del análisis lógico no puede explicarse más que a partir del *análisis*.

Cuando el *análisis gramatical* y el *análisis lógico* aparecen en el universo escolar a finales del siglo XVIII, el “análisis” se practica ya desde hace mucho tiempo (un siglo). Es el primer gran ejercicio de francés, de redacción en francés, en la historia de las humanidades clásicas. Se generaliza durante la segunda mitad del siglo XVIII, principalmente en las clases de secundaria. He aquí la definición que se da a partir de 1694 en la primera edición del *Dictionnaire* de la Academia francesa: “On dit aussi *Faire l'analyse d'un discours*, pour dire le réduire dans [en] ses parties principales pour en mieux connaître l'ordre et la suite”. Analizar un texto, un discurso, una obra, es esencialmente resumirlo, reducirlo, restablecerlo a sus partes principales. Este ejercicio encuentra, si no su origen, al menos un modelo, en las primeras revistas periódicas que se publican desde el siglo XVII, como la famosa *Journal des savants* (*Revista de los sabios*), que se dedican principalmente a reseñas de obras, es decir, resúmenes de libros.⁴

El análisis es, por tanto, en el siglo XVIII y también a lo largo del siglo XIX, un ejercicio de redacción en francés. El análisis se convertirá poco a poco en análisis literario cuando se profundiza en la reflexión, el comentario y las perspectivas hacia consideraciones propiamente literarias. Se transformará igualmente en “análisis oratorio” cuando consiste en resumir, en los discursos, el desarrollo de las ideas de la argumentación y en clasificarlas en diferentes rúbricas que se aprenden en las clases de retórica, el exordio, la narración, la refutación, las pruebas, las circunstancias, los lugares comunes, la peroración.

Cuando la *proposición*, tomada prestada del curso de la clase de lógica, se introduce en la gramática, como no es más que la expresión del juicio, empieza naturalmente a ser objeto de un doble análisis, puesto que la proposición es un texto corto, breve, y, por tanto, se puede resumir, reducir. El primero de estos dos análisis se vincula a su aspecto lógico, filosófico, y descompone este juicio en sujeto-verbo *être*-atributo. Y como en ese momento entra en la gramática, el segundo análisis de la proposición será gramatical, y perseguirá presentar las relaciones que unen las diferentes partes del discurso que componen la proposición sometida a análisis. Pero aquí es necesario ser claros: hoy en día, en el siglo XXI, en la gramática escolar del francés, se realiza análisis gramatical de palabras. Sin embargo, esto no tenía ningún sentido al principio del análisis gramatical: se realizaba un análisis gramatical pero no de una palabra, sino de una proposición, es decir, se resumía el esquema de esta proposición en términos gramaticales.

⁴ N. de la t. El *Journal des Savants* (*Journal des Sçavants*), cuyo primer número apareció el 5 de enero de 1665 (Paris, Chez Izan Cusson), está considerada como una de las primeras publicaciones especializadas en ciencia.

Es Urbain Domergue el primero que lanza el doble análisis en 1778. Al extender la reflexión de Beauzée, comprueba que “les parties de la phrase peuvent se considérer logiquement et grammaticalement. La logique en voit une [une partie de la phrase] dans plusieurs mots, et la grammaire presque dans chacun [des mots]” (Domergue [1778] 1782: 205). Propone, por tanto, para una misma frase, dos análisis diferentes: un “análisis lógico” (sujeto, verbo *être* y atributo), y un “análisis gramatical” que tiene por objeto la descripción de las relaciones que las palabras mantienen entre ellas. Mientras que el análisis lógico tiene por objeto despejar los tres componentes “lógicos” del enunciado, el análisis gramatical persigue no ya clasificar las palabras en diferentes rúbricas de las partes del discurso, sino precisar para cada una de ellas su modo de inserción en la estructura gramatical de la proposición.

Domergue populariza el doble concepto a partir de 1791 en su *Journal de la langue française*.⁵ Además, la Revolución Francesa que acaba de estallar va a favorecer la generalización del doble análisis, de la misma forma que anteriormente contribuyó al desplazamiento de la proposición, que pasó de la clase de filosofía a las clases de gramática. La Revolución suprime las antiguas universidades, cierra colegios y crea una enseñanza secundaria totalmente nueva que, por cierto, no durará más de seis o siete años. En toda Francia se crean nuevos establecimientos, las denominadas “Escuelas centrales” (aproximadamente 80), donde la enseñanza de la gramática general va a desempeñar un papel muy importante. A partir de 1795, los dos análisis van a introducirse simultáneamente en las escuelas centrales, donde encuentran un marco administrativo favorable a su futura expansión. En los colegios del Antiguo Régimen nunca se había tolerado el desarrollo del doble análisis.

Como para la *proposición*, los profesores de filosofía no habrían aceptado que se atentara contra su enseñanza de la lógica. En las escuelas centrales de la Revolución y alrededor de ellas se practican sistemáticamente los primeros ejercicios escolares de análisis gramatical y análisis lógico. Y a partir de 1799, más de 15 escuelas centrales comienzan a otorgar premios de análisis lógico y gramatical. En estos años el doble análisis alza el vuelo. Se apreciará de nuevo, después de la historia de la proposición, el papel que desempeñaron los acontecimientos políticos y los cambios del sistema educativo en estas innovaciones gramaticales.

6. La gramática escolar y la enseñanza de la retórica: el circunstancial

El complemento circunstancial se instala en la gramática escolar hacia mediados del siglo XIX para suplir una laguna, una falla en la teoría del complemento directo que es, como ya hemos dicho, indispensable en la práctica de la ortografía gramatical del francés. A partir de su creación por Buffier en 1709, todos los complementos del verbo se ordenan en dos categorías: si hay una preposición, serán indirectos. Si no hay preposición, serán directos. En francés, no se puede proceder como en la gramática española, que habla de complemento directo en la frase “He visto a mi padre”: en francés sería obligatoriamente un complemento indirecto, pero cada pueblo construye su gramática escolar como la entiende.

Sin embargo, la gramática escolar del francés aún debe tratar un grave problema: toda una serie de complementos del verbo que se construyen sin preposición, pero no conllevan la regla de concordancia del participio con el complemento directo. Se trata de complementos de

⁵ N. de la t. *Journal de la langue française, par M. Domergue. Précis des opérations de l'Assemblée nationale, par M. Sabarot. Décisions révisées du journal de la langue française depuis le premier septembre 1784, époque de son établissement, jusqu'au premier octobre 1791, par Urbain Domergue (1er janv. 1791 – 24 mars 1792). (Dictionnaire des journaux 1600-1789, Ficha n.º 0658, <https://dictionnaire-journaux.gazettes18e.fr/>).*

tiempo (pregunta *¿cuándo?*), de lugar (pregunta *¿dónde?*), de precio (pregunta *¿cuánto?*), de manera (pregunta *¿cómo?*).

Durante mucho tiempo, la gramática escolar inspirada de la gramática general había tratado la cuestión utilizando una figura de la retórica, la elipsis (o el sobreentendido). Decir: *Ha trabajado toda la semana* significa que ha trabajado *durante* toda la semana. Hay una preposición que se sobreentiende. Pero la práctica del sobreentendido no funciona en todas las ocasiones. No hay una preposición correcta, sobreentendida, para *Este libro me ha costado diez euros*. O *Ha caminado descalza*. Por estas razones se abandonó la primera gramática escolar que resolvía todos los problemas mediante la elipsis.

Era indispensable bautizar de otra forma a estos complementos que respondían a las preguntas *¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Cuánto? ¿Cómo?* y que tenían la mala costumbre de construirse sin preposición, exactamente como los complementos directos. Sin embargo, precisamente en las clases de retórica, que todos los gramáticos habían seguido en su juventud, se repetía la lista de los siete *circumstantiae* (en griego *peristaseis*), atribuidos al célebre español Quintiliano en su *Instituto oratoria* (*[quis], [quid], ubi, quibus auxiliis, cur, quomodo, quando*): era suficiente con retirar las dos primeras “circunstancias” (que representaban el sujeto y el verbo), y se disponía de una lista que permitía ordenar todos los complementos que planteaban un problema, precisamente porque no llevaban una preposición.

Una vez más, acudiendo una disciplina aún practicada en los mismos establecimientos escolares, a saber, la retórica en la clase de “Retórica”, la gramática escolar encontraba la solución adecuada a sus problemas y sin necesidad de tomar prestado ningún elemento a la gramática académica.

7. Gramática escolar y las gramáticas académicas. Transposición didáctica

He intentado presentar las respuestas a las preguntas que he planteado al principio y ahora me voy a permitir generalizar. En todas las épocas de la historia, la gramática escolar se ha codeado con las gramáticas académicas, la de Port-Royal en el siglo XVII, la de los gramáticos filósofos del siglo XVIII, la gramática histórica y comparada del siglo XIX, el estructuralismo y la gramática generativa del siglo XX. A algunos les gustaría que admitiéramos, hoy en día, que la gramática escolar no ha podido encontrar sus fuentes, sus principios, sus motivaciones, sus riquezas más que en trabajos de sabios de sus épocas. La historia de la gramática escolar del francés, llevada a cabo con estos detalles, tanto lingüísticos como históricos, muestra que esto no es así. Dos grandes acontecimientos históricos lo demuestran: la primera gramática escolar (Noël y Chapsal 1800-1900) que se desmorona al cabo de un siglo, y en los años 1970, la enorme presión que la lingüística universitaria ha ejercido, en vano, sobre la gramática escolar. Tanto la una como la otra se han saldado con fracasos.

En lo que respecta a la gramática, al menos, la “transposición didáctica”, título de la obra de Yves Chevallard de 1985, de los saberes académicos hacia los saberes enseñados, no funciona, o más bien funciona durante un tiempo. En la gramática, como disciplina escolar, el papel de la escuela, de los maestros, pero también de los alumnos, porque son ellos los que comprenden o no comprenden lo que se les enseña, es fundamental. Reconozco, al acabar esta conferencia que, con unas palabras tan cortantes, tan decisivas, tan perentorias, paso muy rápidamente por un problema que necesitaría de un poco más de atención, pero el tiempo era limitado, y he preferido dedicarlo a lo que me parecía fundamental, es decir, a mostrar lo que ocurre cuando la gramática se convierte realmente en una disciplina escolar.

Bibliografía

- Académie française. 1694. *Le dictionnaire de l'Académie française, dédié au Roy*. Paris: Vve J. B. Coignard et J. B. Coignard.
- d'Açarq, Jean-Pierre. 1760-61. *Grammaire française philosophique, ou Traité complet sur la physique, sur la métaphysique, & sur la rhétorique du langage qui règne parmi nous dans la société*. Ginebra: Moreau, Paris: Lambert.
- Beauzée, Nicolas. 1767. *Grammaire Générale ou exposition raisonnée des éléments nécessaires du langage, Pour servir de fondement à l'étude de toutes les langues*. Paris: J. Barbou, 2 vols.
- Buffier, Claude. 1709. *Grammaire française sur un plan nouveau : pour en rendre les principes plus clairs et la pratique plus aisée, contenant divers traités sur la nature de la Grammaire en générale ; sur l'usage ; sur la beauté des Langues ; sur la manière de les apprendre ; sur le stile ; sur l'ortographe ; sur les accens ; sur la longueur des silabes Françaises ; sur la ponctuation, &c.* Paris: Chez Nicolas Le Clerc, Chez Michel Brunet, Chez Leconte et Montalant.
- Chevallard, Yves. 1985. *La Transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- Codret, Annibal. 1695. *Les nouveaux rudimens de la langue latine , premierement faits par le R. père Annibal Codret...* Nouvelle édition, reveus, corrigez et augmentez... Paris: Vve de S. Bénard.
- Domergue, François-Urbain. 1782 [1778]. *Grammaire française simplifiée*. Paris: Chez Durand.
- Noël, François-Joseph-Michel y Charles-Pierre Chapsal. 1823. *Nouvelle Grammaire française, Sur un plan très-méthodique, avec de nombreux exercices d'orthographe, de syntaxe et de ponctuation*. Paris: À la librairie clàssique D'Aumont, V^{ve} Nyon jeune.
- Restaut, Pierre. 1732. *Principes généraux et raisonnés de la Grammaire française: par demandes et réponses*. Nouvelle édition corrigée et augmentée. Paris: Le Gras, Lottin, J. Desaint, Chaubert.
- Séguy, Antoine. 1769. *Philosophia ad usum scholarum accomodata. Logica*. Paris: Dessaint & Saillant.
- Valart, Joseph. 1744. *Grammaire française*. Paris: Desaint et Saillant.